

Die Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Blick auf die Reformdiskussion in der DDR

Im folgenden soll die Entwicklung des bundesdeutschen Schulsystems etwa seit 1960 auf drei ausgewählten Ebenen dargestellt werden:

- Auf der **schulstrukturellen** Ebene werden die Veränderungen unter dem Stichwort „Einheitlichkeit und Differenzierung“ beschrieben.
- „Schulklima und Schulkultur“ sind die Stichworte zur Beschreibung der **kommunikativen** Ebene in Schule und Unterricht.
- Die **methodisch-didaktischen** Veränderungen werden unter dem Stichwort „Unterrichtsalltag und Unterrichtsreform“ skizziert.

Zugleich soll beispielhaft dargestellt werden, in welcher Weise die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft sich auf diesen Veränderungsprozeß analysierend, interpretierend oder auch intervenierend bezogen hat. Die drei Dimensionen der Schulentwicklung wurden so gewählt, daß sich daran Diskussionen über gegenwärtige Probleme im Schulwesen der DDR anknüpfen lassen; denn die Fragen der einheitlichen oder differenzierten Schulorganisation, des Schul- und Erziehungsklimas, der Unterrichtsreform sind gegenwärtig in der DDR mindestens so aktuell wie in der Bundesrepublik.

Einheitlichkeit und Differenzierung

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in den Ländern der Bundesrepublik das gegliederte Schulsystem der Weimarer Zeit restauriert. Nach einer vierjährigen Grundschule für alle werden die Kinder im Alter von zehn Jahren drei verschiedenen Schulformen zugewiesen: Gymnasium, Realschule und Hauptschule – die bis 1966 Volksschule hieß. Im föderalistischen Schulsystem der Bundesrepublik gibt es von dem grundsätzlichen Strukturmodell immer auch Abweichungen. So wechseln in West-Berlin (6jährige Grundschule) und in Niedersachsen (Klassen 5/6 als Orientierungsstufe für alle) die Kinder erst nach der 6. Klasse auf die Schulformen über. Auf den Bereich der Sonderschulen (etwa 4 Prozent des Altersjahrgangs) wird in diesem Aufsatz nicht eingegangen, ebensowenig werden die Schulen in „freier Trägerschaft“ (etwa 6 Prozent aller Schüler /1, S. 218/) behandelt. Zu Beginn der sechziger Jahre, als dieses System noch von keiner Reform angegriffen war, gingen knapp 70 Prozent eines Altersjahrgangs auf die damals noch achtklassige Volksschule, etwa 12 Prozent besuchten die Realschule, etwa 15 Prozent das Gymnasium /2, S. 84/. Nur das Gymnasium führte zum Abitur, zum Hochschulstudium und damit in die höheren Etagen der Gesellschaft. Heute – dreißig Jahre später – hat dieses gegliederte System zwei massive Veränderungsschübe überstanden. Den einen Veränderungsschub kann man als „Frontalangriff“, den anderen als „heimlichen Umbau“ bezeichnen. Beide Schübe haben das gegliederte System erheblich modifiziert, ohne daß es – wie in anderen westeuropäischen Ländern – ganz abgeschafft wurde.

Mit dem **Frontalangriff** auf das gegliederte Schulsystem sind die Anstrengungen zur Einführung der integrierten Gesamtschule gemeint. Dieses Konzept wurde von kritischen Erziehungswissenschaftlern /3/ und sozial-liberalen Bildungspolitikern /4/ seit Mitte der sechziger Jahre in die Diskussion gebracht: An die Stelle der drei Schulformen sollte eine gemeinsame Schule für alle treten, die in sich allerdings nach Neigungen und Leistungen differenziert. Die Begründungen für dieses Schulmodell ergaben sich nicht nur aus grundsätzlichen bildungspolitischen Überzeugungen, sondern auch aus vielfältigen wissenschaftli-

chen Untersuchungen, in denen die Mängel des bestehenden dreigliedrigen Systems aufgezeigt wurden. Die extreme soziale Benachteiligung vor allem von Arbeiterkindern wurde genauso nachgewiesen wie der Unsinn einer Schullaufbahnentscheidung im 10. Lebensjahr./5/

Darüber hinaus machten Pädagogen und Soziologen deutlich, daß das überkommene Konzept und der traditionelle Kanon der gymnasialen Bildung angesichts der Modernisierungsschübe in Wissenschaft und Beruf zunehmend anachronistisch geworden waren. Die Erziehungs- und Sozialwissenschaften lieferten damit Argumente, die in der zunehmend schärfer werdenden bildungspolitischen Auseinandersetzung bedeutsam wurden. Dies alles trug dazu bei, zu Anfang der siebziger Jahre eine große Zahl von Gesamtschulen – zunächst als Schulversuche – auf den Weg zu bringen.

1968 wurde in West-Berlin die erste Gesamtschule eröffnet. 1975 waren es bundesweit bereits 260, inzwischen sind es weit mehr als 400 (integrierte und kooperative) Gesamtschulen./6/7/ Doch der gesellschaftliche Reformwind der frühen siebziger Jahre führte nicht zum „Durchbruch“, die politischen Gegenkräfte waren zu stark. Das gegliederte Schulwesen blieb bestehen, es wurde in sozialdemokratisch regierten Bundesländern um eine weitere Schulform – die Gesamtschule – ergänzt. In dieser Schulform kann man alle Abschlüsse des gegliederten Systems (Hauptschulabschluß, Realschulabschluß, Abitur) erwerben.

Wo die Gesamtschule örtlich erreichbar ist, wird sie von einer wachsenden Minderheit von Eltern gewählt: In Hamburg sind es zum Beispiel 22 Prozent, in Berlin 27 Prozent, in Gelsenkirchen 34 Prozent /8, S. 54/. Das bedeutet allerdings, daß auch in diesen Städten weiterhin etwa 70 Prozent der Kinder die Schulformen des traditionellen Schulsystems besuchen. Es kommt hinzu, daß in den dauerhaft von der CDU/CSU regierten Ländern (Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz) die Gesamtschule weiterhin nur in ganz wenigen Exemplaren besteht und deshalb von den Eltern gar nicht gewählt werden kann. Der reformerische Frontalangriff auf das dreigliedrige Schulsystem wurde somit – trotz der kritisch-unterstützenden Argumentation aus dem Wissenschaftsbereich – in der bildungspolitischen Auseinandersetzung der siebziger Jahre abgewehrt.

Weit stärker als durch die Gesamtschulreform ist das allgemeinbildende Schulwesen der Bundesrepublik jedoch durch den Prozeß verändert worden, der als „Bildungsexpansion“ oder auch als „heimlicher Umbau“ der Sekundarschule bezeichnet wird: 1965 besuchten bundesweit noch 65 Prozent aller Siebtkläßler eine Hauptschule. 1987 waren es noch 34 Prozent. In der gleichen Zeit stieg der Anteil der Gymnasiasten von 17 Prozent auf 30 Prozent, der der Realschüler von 15 Prozent auf 27 Prozent. /9, S. 78/

Das dreigliedrige Schulwesen besteht also längst nicht mehr aus einem großen Hauptschulblock und zwei kleinen, aber feinen, weiterführenden Bildungsgängen. Vielmehr haben sich die quantitativen Relationen eher umgekehrt. Bundesweit sind alle drei Schulformen nun etwa gleich groß, doch die Großstädte zeigen, wohin die Entwicklung geht: In Hamburg besuchen nur noch 18 Prozent, in West-Berlin nur noch 12 Prozent, in Göttingen noch 10 Prozent der Schüler eine Hauptschule. Zugleich entwickelt sich in vielen Städten das Gymnasium zur stärksten Schulform, das von 40 Prozent, teilweise sogar von 50 Prozent aller Heranwachsenden besucht wird /8, S. 48/.

Um diese Veränderungen zu verstehen, muß man wissen, daß in den letzten 20 Jahren die ursprünglich vorhandenen Aufnahmeprüfungen bei Gymnasien und Realschulen Zug um Zug abgeschafft wurden und daß heute für den Eintritt in eine dieser Schulformen allein der Elternwille entscheidet: Die Grundschullehrer beraten, aber die Eltern entscheiden. Und sie entscheiden sich aus guten Gründen – die auch etwas mit der Arbeitsmarktsituation zu tun haben – immer häufiger für weiterführende Schulen. Daß die verschiedenen Schulformen durch diese Prozesse auch ihr pädagogisches Gesicht verändert haben, liegt auf der Hand: Gymnasien sind heute längst nicht mehr Eliteschulen des Bildungs- und Besitzbürgertums, sondern eher die „höhere Volksschule“ der gesamten Angestellten-, Beamten- und in Teilen auch der deutschen Facharbeiterschaft /10/. Und die Hauptschule ist

längst nicht mehr die Schule für die breite Mehrheit der Bevölkerung, sondern sie ist zur „Restschule“ geworden, in der sich vor allem Kinder ausländischer Arbeitnehmer mit besonders lernschwachen deutschen Kindern treffen /8/.

Es gehört außerdem zu diesem „heimlichen Umbau“, daß in den letzten 20 Jahren die Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulformen erheblich erleichtert wurden. Bei gewissen Unterschieden zwischen den einzelnen Bundesländern gilt inzwischen überall, daß ein Schüler mit einem guten Realschulabschluß (Klasse 10) ohne Zeitverzögerung in eine gymnasiale Oberstufe (Klasse 11) eintreten kann. Außerdem bietet das berufliche Schulwesen für Hauptschul- und Realschulabsolventen verschiedene Möglichkeiten an, eine Hochschulreife zu erwerben. Seit Beginn der achtziger Jahre werden etwa 30 Prozent aller Hochschulzugangsberechtigungen im beruflichen Schulsystem – und nicht im allgemeinbildenden Gymnasium – erworben /11, S. 39f./.

Es zeichnet sich somit das Bild eines differenzierten, zunehmend auch unübersichtlichen Schulsystems, das in der Mittelstufe zwar weiterhin gegliedert ist, das jedoch gegenüber dem Schulsystem der fünfziger und sechziger Jahre ganz erhebliche Veränderungen aufweist. Hauptmotor dieser Veränderungen war und ist das geänderte Bildungsverhalten der Bevölkerung, der ungebrochene Trend der Eltern und Kinder zu längeren und weiterführenden Bildungsgängen.

Bei den Auseinandersetzungen, die mit diesem Entwicklungsprozeß verbunden waren, ging es auf einer schulstrukturellen Ebene stets um Einheitlichkeit oder Differenziertheit des Schulsystems; auf einer soziologischen Ebene ist damit die Frage der Privilegierung und Nicht-Privilegierung unterschiedlicher Bevölkerungsschichten verknüpft. Angesichts der strukturellen Verschiebungen seit 1960 stellt sich die Frage, welche Formen der sozialen Benachteiligung sich denn in einem so gewandelten Schulformen-System erhalten haben, welche abgebaut werden konnten, welche neu aufgetreten sind. Die vielfältigen empirischen Untersuchungen, die hierzu vorliegen, lassen sich in drei Punkten knapp zusammenfassen /9, S. 85ff./.

- Der Abschluß eines 10. Schuljahres – also die „mittlere Reife“ – ist zur schulischen Standardausstattung der Jugendlichen geworden. Sie wird – mit steigender Tendenz – inzwischen von etwa 65 Prozent der Heranwachsenden erreicht. Auch die Mehrheit der deutschen Arbeiterkinder erwirbt inzwischen einen mittleren Abschluß.

- Die immense Ausweitung des Gymnasiums hat zu einer begrenzten sozialen Öffnung dieser Schulform geführt. Insbesondere Kinder der nicht-akademischen Mittelschicht schicken ihre Kinder nunmehr zum Gymnasium. Der Anteil der Arbeiterkinder ist hingegen nur begrenzt gestiegen: 1972 besuchten 6,3 Prozent aller bundesdeutschen Arbeiterkinder ein Gymnasium. 1985 waren es 11,2 Prozent. Bei den Beamtenkindern waren es 1972 wie 1985 um die 50 Prozent. Dabei sind mit „Arbeiter“ ausschließlich Menschen gemeint, die selber handwerklich-manuell tätig sind. Verbands-, Gewerkschafts- und Staatsfunktionäre gleich welcher Tätigkeit, die als Angestellte beziehungsweise Beamte arbeiten, werden zur Mittel- beziehungsweise Oberschicht – und eben nicht zur Arbeiterschaft – gerechnet.

- In der Mittelstufe des Schulsystems – also bis Klasse 10 – können wir somit im historischen Vergleich von einer bescheidenen Minderung der sozialen Auslese sprechen. Hinzugekommen ist allerdings eine neue Gruppe von Benachteiligten – die Kinder ausländischer Arbeitnehmer, die Kinder von Spätaussiedlern und Asylanten. Was die deutsche Bevölkerung betrifft, so wird die weiterbestehende Struktur sozialer Benachteiligung besonders deutlich, wenn man sich die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich anschaut: 1984 besuchten knapp 5 Prozent aller Arbeiterkinder eine wissenschaftliche Hochschule, von den Beamtenkindern waren es hingegen 33 Prozent /12, S. 27/.

Die Ergebnisse zeigen somit, daß es trotz der Bildungsexpansion der siebziger Jahre nach wie vor eine erhebliche strukturelle Benachteiligung vor allem von Arbeiterkindern gibt. Die Daten zeigen im übrigen auch, daß diese schichtenspezifische Auslese in der Gesamt-

schule zwar nicht aufgehoben, aber doch erheblich reduziert werden konnte /6, S. 53ff./.

Damit wird deutlich, welche negativen pädagogischen und sozialen Konsequenzen sich mehr oder weniger unvermeidbar einstellen, wenn die Einheitlichkeit des Schulsystems zu früh aufgegeben wird, wenn Differenzierung und Selektion zu früh und zu dominant einsetzen.

Auch in der DDR sind gegenwärtig Stimmen zu hören, die für die jetzt anstehende Schulreform die weitgehende Aufhebung der gemeinsamen zehnjährigen Oberschule fordern. Der Ruf nach der Einführung gesonderter „humanistischer Oberschulen“ ist gelegentlich zu hören, aber auch die Forderung nach einer Vorverlagerung der Abiturstufe bis in die 7. Klasse. Die bundesdeutschen Erfahrungen mit dem gegliederten Schulsystem sollten eine Mahnung sein, bei der künftigen Entwicklung das Kind nicht mit dem Bade auszuschütten und – bei sicher berechtigter Kritik an zuviel Lernen im „Gleichschritt“ – die strukturellen Vorteile einer gemeinsamen Schule bis zur 10. Klasse nicht zu vergessen. Hier ist im Grundsatz den Positionen zuzustimmen, die in den „Thesen zur Schulreform“ von Mitgliedern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Ende 1989 veröffentlicht wurden: Festhalten am Prinzip der zehnjährigen gemeinsamen Schule für alle, aber ein erheblich größeres Maß an „flexibler Ausgestaltung der Bildungswege“ /13, S. 2/.

Bringt man das Problem von Einheitlichkeit und Differenzierung in eine internationale Perspektive, so läßt sich feststellen: Alle Schulsysteme in entwickelten Gesellschaften tragen die Tendenz in sich, die vorhandene Sozialstruktur in die nächste Generation zu verpflanzen. Dies gilt für kapitalistische Länder allemal, aber es gilt eben auch für Länder mit nicht-kapitalistischer Wirtschaftsverfassung; denn der Mechanismus, daß bildungsorientierte Elternhäuser ihren Kindern Lernvorteile verschaffen, ist nirgendwo außer Kraft gesetzt. Sicher ist es die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, über Maßnahmen zur Verhinderung oder zur Kompensation von Bildungsbenachteiligungen nachzudenken. Doch nicht weniger wichtig ist es, präzise und schonungslos die real bestehenden Ungleichheiten abzubilden und die Ergebnisse zur sozialen Auslese im Bildungssystem einer wissenschaftlichen und einer öffentlichen Diskussion zugänglich zu machen. Dies erfordert fachlich qualifizierte und politisch unabhängige Forschung, setzt Publikationsorgane voraus, in denen „unliebsame“ Ergebnisse nicht unterdrückt werden können, und zielt auf einen öffentlichen Diskurs, der tatsächlichen Einfluß auf bildungspolitische Entscheidungen zu nehmen vermag.

Untersuchungen über die soziale Auslese im Bildungssystem real-sozialistischer Länder waren westeuropäischen Wissenschaftlern bisher kaum zugänglich. Die wenigen Studien, die über die DDR bekannt geworden sind, hat Geissler /14/ zusammengestellt. Ob darüber hinaus Material vorliegt, ist mir unbekannt. Allerdings weiß ich, daß am Rande von Kongressen die osteuropäischen Kollegen seit langem von solchen Ergebnissen berichten – so etwa von der hohen Selbstrekrutierung der „Intelligenz“ in den Mathematik-Spezialschulen und -klassen der DDR. Ich denke, es hilft niemandem, die Prozesse sozialer Selektivität und sozialer Statusvererbung einfach zu leugnen. Wissenschaftlich und politisch redlicher dürfte es sein, diese Prozesse methodisch sauber zu analysieren, damit in informierter Weise darüber diskutiert werden kann. In einer bildungspolitischen Auseinandersetzung muß sich dann entscheiden, welche Maßnahmen zur Sicherung von Chancengleichheit durchsetzbar sind oder – anders gewendet – welches Ausmaß an Ungleichheit eine Gesellschaft akzeptieren will. Auf diese Weise wäre auch zu ermitteln, ob das in der DDR praktizierte Ausleseverfahren – die staatlich gesetzten Quoten und die „Delegierung“ – auf mehrheitliche Zustimmung in der Gesellschaft stößt.

Es ist zu hoffen, daß es bald möglich sein wird, Untersuchungen aus der BRD und der DDR miteinander zu vergleichen – vielleicht kann ja sogar eine größere Vergleichsstudie gemeinsam durchgeführt werden. Die Ergebnisse, die dabei anfielen, würden zu bisher nicht bekannten Einblicken in das Verhältnis von gesellschaftlichen Grundstrukturen, Bildungssystemen und Auslesemechanismen führen.

Nun hat die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft das Problem „Einheitlichkeit und Differenzierung“ nicht nur empirisch-analytisch als Problem sozialer Selektion bearbeitet. Vielmehr hat sie zugleich in kritisch-konstruktiver Weise wichtige Beiträge zur Entwicklung der Gesamtschule – als dem Alternativmodell zum gegliederten Auslesesystem geliefert. Gesamtschulen umfassen in der Regel die Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10) und die Sekundarstufe II als Abiturstufe (Klasse 11 bis 13). Das spezifische Organisationsmodell für die integrierte Gesamtschule (Kombination von Klassenverband, Kursdifferenzierung und Wahlpflichtdifferenzierung) bezieht sich jedoch nur auf die Klassen 5 bis 10. Die Klassen 11 bis 13 arbeiten als „gymnasiale Oberstufe“ nach dem gleichen Organisationsmodell (Kurssystem) wie die Oberstufen der Gymnasien. In zwanzigjähriger Versuchs- und Entwicklungsarbeit, die intensiv wissenschaftlich begleitet wurde, ist für die Klassen 5 bis 10 das Konzept einer Verbindung von gemeinsamem Klassenunterricht und unterschiedlichen Formen der Differenzierung entwickelt worden. Länderspezifische Unterschiede im Gesamtschulmodell werden im folgenden vernachlässigt: In den Klassen 5 und 6 werden sämtliche Fächer im Klassenverband unterrichtet, dabei besteht der Anspruch, durch vielfältige Maßnahmen der Binnendifferenzierung (zum Beispiel Gruppenarbeit, Partnerarbeit, individuelle Übungspläne) den unterschiedlichen Lernansprüchen gerecht zu werden. Spätestens von der 7. Klasse an werden die Fächer Mathematik und Englisch im Fachleistungskurs-System auf zwei Niveaus (Grundkurs, erweiterter Kurs) unterrichtet, ab der 8. Klasse wird das Fach Deutsch, ab der 9. Klasse auch die Naturwissenschaft in das Kurssystem einbezogen. Je nach individueller Leistung bleibt für die Schüler in jedem Kursfach ein Wechsel des Niveaus möglich. In der 7. Klasse beginnt außerdem der „Wahlpflichtbereich“ (fakultativer Unterricht) mit etwa vier Unterrichtsstunden. Dort kann der Schüler alternativ zwischen der 2. Fremdsprache, einem naturwissenschaftlichen, einem künstlerischen oder einem ökonomisch-technischen Schwerpunkt wählen. In der 9. Klasse beginnt ein zweiter Block (3 bis 4 Stunden) des Wahlpflichtbereichs, der obligatorische Unterricht wird entsprechend gekürzt. In diesem Block besteht unter anderem die Möglichkeit, eine 3. Fremdsprache zu wählen. Mit Fachleistungskurs- und Wahlpflichtdifferenzierung sind die Maßnahmen der „äußeren“ Differenzierung – also der Neuzusammensetzung von Lerngruppen – beschrieben. Eine gute Gesamtschule bemüht sich zudem, in **allen Lerngruppen** (also auch innerhalb der Kurse) um binnendifferenzierende Maßnahmen, führt fächerübergreifende Projekte durch und bietet außerdem Wahlkurse und Arbeitsgemeinschaften an. Die Leistungen in den verschiedenen Unterrichtsfächern führen am Ende der 10. Klasse zu Zeugnissen mit unterschiedlichen Berechtigungen: Hauptschulabschluß, Realschulabschluß oder Übergangsberechtigung in die gymnasiale Oberstufe (Klassen 11 bis 13). Der Anteil der Schüler, die von der 10. Klasse in die Abiturstufe übergehen, liegt je nach Standort zwischen 25 und 50 Prozent. Es gibt in der Oberstufe keine Platzbeschränkungen, es gibt kein „Delegierungsverfahren“. Wer den entsprechenden Schulabschluß am Ende der 10. Klasse erreicht hat, kann die gymnasiale Oberstufe besuchen. Allerdings gibt es auch keine Sicherheit, nach dem Abitur den gewünschten Ausbildungs- oder Studienplatz zu erhalten.

Trotz aller Probleme in Gesamtschulen – die insbesondere von den dort tätigen Lehrern gern und heftig diskutiert werden – kann man sagen: In dieser Organisationsform läßt sich die soziale Stabilität des gemeinsamen Lernens mit der Ausdifferenzierung nach individuellen Fähigkeiten und Interessen verbinden.

Wenn nun in den bereits angesprochenen „Thesen zur Schulreform“ die Wissenschaftler der APW die Oberschule in der DDR kritisieren, weil dort die Einheitlichkeit zu oft „mit unbedingter Gleichartigkeit der Unterrichtsinhalte, des Aneignungsniveaus und der Zeitpläne für alle Schüler“ verbunden war und stattdessen „flexible Organisationsstrukturen des Unterrichts“ fordern, durch die eine „individuelle Profilierung der Heranwachsenden“ /13, S. 2/ möglich werden soll, dann lassen sich die Erfahrungen mit der bundesdeutschen Gesamtschule hier unmittelbar anfügen: Die gelungenen, aber auch die mißlungenen Ansätze der mehr als zwanzigjährigen Gesamtschularbeit dürften es wert sein, nun in der DDR vorurteilsfrei und kritisch angeeignet zu werden.

Zumindest in Kreisen der sich nun von der Basis her artikulierenden Lehrer- und Elternschaft scheint dieser Gedanke auf Zustimmung zu stoßen. So berichtet Andreas Eckstein /15/, einer der Mitbegründer des unabhängigen Interessenverbandes „Demokratische Bildung und Erziehung“, von aussichtsreichen Initiativen zur Gründung eines Gesamtschulversuchs in Berlin (DDR).

Schulklima und Schulkultur

In den letzten 30 Jahren haben sich im bundesdeutschen Schulwesen jedoch nicht nur die Strukturen und die Schülerströme gewandelt, sondern es hat sich auch in den Schulen, im Unterricht viel geändert. Zu nennen wäre zunächst die Modernisierung der Lehrpläne und Curricula, auf die in diesem Beitrag jedoch nicht eingegangen werden soll (vgl. dazu /16/). Analysiert werden soll hier vielmehr die begrifflich schwer zu fassende – aber pädagogisch höchst bedeutsame – Dimension des „Atmosphärischen“ in einer Schule, des kommunikativen Umgangs miteinander, des erzieherischen Verhältnisses. In der Schulforschung der Bundesrepublik wird dieser Bereich mit dem Begriffen „Schulklima“ oder „Schulkultur“ gefaßt. Welche große Bedeutung für den Erfolg einer Schule – für Schulzufriedenheit, Leistungsstand und Akzeptanz – diese kommunikative Dimension besitzt, konnte in vielen Untersuchungen aus den siebziger und achtziger Jahren für die Bundesrepublik und für weitere westeuropäische Länder aufgezeigt werden. /17//18/

Zur Beschreibung der bundesdeutschen Entwicklung greife ich zunächst auf meine eigenen Schülererfahrungen zurück: Wer – wie ich – in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik die Schule besucht hat, der erinnert sich noch sehr gut daran, wie Lehrer mit „harter Hand“ regierten und gelegentlich sogar Ohrfeigen austeilten. Zu dieser autoritären Schulkultur gehörten auch so typische Rituale wie das Aufstellen auf dem Pausenhof, der Begrüßungschor vor Stundenbeginn und das Aufspringen, wenn der Direktor die Klasse betrat. Die hohe personale Abhängigkeit vom Klassenlehrer konnte je nach Person Glück oder Schrecken bedeuten, und insbesondere im Gymnasium wurde die Notenpeitsche ohne große Hemmungen geschwungen. Seit Beginn der siebziger Jahre hat sich diese „alte“ Schulkultur mehr und mehr verflüchtigt, ohne daß sie überall völlig verschwunden sein dürfte. Der Kommunikationsstil wird heute in allen Schulformen weit weniger durch Befehl und Gehorsam, viel stärker durch Argumentieren und Verhandeln, auch durch kritische Anmerkung und Rückmeldung von Schülern bestimmt. Schließlich ist nicht zu übersehen, daß Jugendliche heute viel stärker als in den sechziger Jahren individuelle Anteile, Lebensstile und Kommunikationsmuster in die Schule einbringen. So war es zum Beispiel zu Beginn der sechziger Jahre weitverbreitete Praxis, daß Lehrer auch die Bekleidung der Schüler(innen) reglementierten. Mädchen durften häufig nicht in langer Hose zum Unterricht erscheinen, und Röhrenhosen nach dem Elvis-Vorbild waren in meiner Schule sogar den Jungen verboten. Heute hingegen präsentieren sich Jugendliche auch in der Schule mit den Symbolen ihrer selbstgewählten Jugendstile. Sowohl lila Haare als auch Sicherheitsnadeln im Ohr gehören gegenwärtig zum Erscheinungsbild vieler Jugendlicher, ohne daß sich darüber noch ein Oberstudienrat aufregt.

Hinter diesen Veränderungen des Schulklimas stecken nicht so sehr schulreformerische Aktivitäten, sondern eher Prozesse des generellen gesellschaftlichen Wertwandels, die auch die Schule nicht unberührt gelassen haben. Es bildet sich hier zunächst einmal die kulturelle Modernisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft ab – der endgültige Abschied von der patriarchalischen Adenauer-Ära; diese Modernisierung setzte Mitte der sechziger Jahre ein und schloß eine Veränderung von Werten und Normen – von der Sexualmoral über das Erziehverhalten bis zu den Konsumgewohnheiten – ein. /19//20/

Dieser Wandel der Schulkultur wurde durch die große Zahl junger Lehrer beschleunigt, die ab 1970 in die bundesdeutschen Schulen nachrückten. Von den gegenwärtig etwa 550 000 Lehrenden im staatlichen Schulsystem der BRD wurde fast die Hälfte in den siebziger Jahren eingestellt (eigenen Berechnungen nach /7, S. 76, 80/. Dabei ist von nicht zu

unterschätzender Bedeutung, daß sehr viele dieser damals jungen Lehrerinnen und Lehrer während ihres Studiums Kontakt mit der 68er-Studentenbewegung hatten und sich daraus sehr häufig eine Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit der Schulhierarchie und der „alten“ Schulkultur ergab.

Nun unterscheidet sich aber die „neue“ von der „alten“ Schulkultur nicht nur durch einen offeneren Umgangstil, zugleich kennzeichnet sie sich auch durch Merkmale, die sich mit Begriffen wie „Rationalisierung“, „Technisierung“ oder auch „Effektivierung“ umschreiben lassen. Diese Aspekte lassen sich am augenfälligsten an den in Serie erstellten Beton-Neubauten der siebziger Jahre festmachen – etwa an den West-Berliner „Mittelstufenzentren“. Ökonomische Auslastungsberechnungen und optimal ausgestattete Fachraumtrakte führten gelegentlich sogar dazu, daß in der Mittelstufe der Klassenraum abgeschafft wurde. Solche Rationalisierungsvorstellungen führten außerdem zu feingliedrigen Lernzielkatalogen, zum extensiven Einsatz von Leistungstests, zu immer feineren Notenberechnungen mit Dezimalstellen hinter dem Komma. Heute sind sich auch die damaligen Reformbefürworter weitgehend einig: Etliche Maßnahmen, die in den siebziger Jahren im Namen der Schulreform durchgeführt wurden, haben die Schule nicht besser, sondern schlechter gemacht.

Viele, aber längst nicht alle dieser technokratischen Fehlentwicklungen sind wieder korrigiert worden; dennoch richtet sich die Kritik der Schülerinnen und Schüler vor allem gegen diese Aspekte einer „kalten“ Schulumwelt. Insbesondere in literarischen Texten von Schülern findet man immer wieder die Beschreibung einer Schule, die zwar ohne autoritäre Unterdrückung nach professionellen Kriterien von Psychologie und Didaktik arbeitet, die aber zugleich von den Schülern als eine von ihren Problemen und Gefühlen weitgehend entfremdete Welt erlebt wird.

Was diese literarischen Texte signalisieren – nämlich eine massive Schulkritik vor allem unter Jugendlichen – findet sich in wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt. Wir können dabei auf Zeitreihen-Untersuchungen zurückgreifen, deren Ergebnisse verblüffen: Trotz aller Reformbemühungen der letzten Jahrzehnte, trotz gesteigerter Bildungschancen und humanistischer Kommunikationsformen ist die jugendliche Schulkritik in dieser Zeit erheblich angestiegen: 1962 gingen noch drei Viertel der Jugendlichen gern zur Schule, 1984 waren es nur noch zwei Fünftel /21, S. 77ff./). Die Beziehung zu den Lehrern wurde 1984 viermal häufiger als schlecht bezeichnet als 30 Jahre vorher (47 Prozent zu 11 Prozent /22, S. 18ff./). Diese Daten bestätigen, daß sich im Verhältnis der Jugendlichen zur Schule seit den sechziger Jahren eher absetzende und distanzierende Entwicklungen vollzogen haben. Unterstellt man einmal, daß die Schule vor 20 oder 25 Jahren nicht „besser“ und schon gar nicht schülerfreundlicher war, so sprechen alle Ergebnisse dafür, daß die Bewertung der Schulsituation von Jugendlichen heute in anderer Weise vorgenommen wird als in den fünfziger und sechziger Jahren. Während die autoritäre Schule der sechziger Jahre von den Schülern meiner Generation als „normal“ und akzeptabel empfunden wurde, haben sich die **Normalitätserwartungen** inzwischen deutlich gewandelt. Die Ansprüche der Schüler(innen) auf interessante Unterrichtsgestaltung, auf personale Zuwendung, auf individuelle Behandlung und auf freundliche und geduldige Kommunikation sind erheblich gestiegen. Offensichtlich sind die Schulen, sind die Lehrer(innen) in der Bundesrepublik nur in Grenzen in der Lage, diese geänderten Erwartungen auch zu erfüllen. An Schulkritik als Motor weiterer Veränderungen ist somit in der Bundesrepublik kein Mangel.

Die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft hat sich in den letzten zwanzig Jahren sehr intensiv mit Schulkultur und Schulklima befaßt. Sie hat dabei eine wichtige und dringend notwendige Erweiterung ihrer Perspektive vorgenommen; denn „Pädagogik“ als Berufswissenschaft hat Unterricht, hat Schule lange Zeit ausschließlich aus der Sicht der Lehrer betrachtet: Unterricht als geplantes Lernen, als möglichst optimale Ausrichtung der Schüler auf die von Lehrplan und Lehrern vorgedachten Ziele. So wichtig die damit angesprochene didaktische Dimension als Handlungsperspektive für Lehrer auch ist, die schulische

Wirklichkeit wird damit allenfalls in einem schmalen Ausschnitt erfaßt. Wer will, kann das bereits in Siegfried Bernfelds „Sisyphos“ aus dem Jahre 1925 nachlesen /23/.

Die Konsequenz, Schule auch als Lebenswelt von Schülern, als Kommunikationsfeld von Jugendlichen und Erwachsenen, als Ort vielfältiger und zum Teil auch „naturwüchsiger“ Sozialisationsprozesse zu begreifen, ist von der Erziehungswissenschaft erst zu Beginn der siebziger Jahre, dann aber mit umfangreichen Forschungsprogrammen, gezogen worden. Zum einen wurden Sichtweisen und Wertorientierungen von Schülern (zum Beispiel Schulzufriedenheit, Konkurrenzorientierung) in großen Stichproben mit standardisierten Verfahren ermittelt /24/; zum anderen wurden in einer Vielzahl von qualitativen Studien (teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews) die Lebenswelten und „Alltagstheorien“ von Schülern untersucht, wurden Schülertaktiken, Cliques-Einbindungen und abweichendes Verhalten zum Gegenstand der Forschung gemacht. /25//26//27/

Wenn ich ausgehend von diesen Arbeiten nun einen Blick auf das Schulwesen der DDR werfe, so ergeben sich viele Fragen. Zwei davon sollen angesprochen werden:

Zum ersten: In keinem Land der Welt stimmen die Aussagen, die in Präambeln von Lehrplänen stehen, die auf Kongressen von Schulministern zu hören sind, mit dem überein, was sich in der Schule tatsächlich vollzieht. Dies gilt in besonderem Maße für das Schulklima und für die Wertorientierungen und Verhaltensweisen, die Schüler(innen) – aber auch Lehrer(innen) – in einem solchen Klima entwickeln. Erziehungswissenschaft sollte auf diese Differenz zwischen Programmatik und Realität neugierig sein, ohne darin bereits vorab – quasi definitorisch – ein Defizit zu sehen; denn es kann ja durchaus sein, daß Lehrende und Lernende die Schule erst dadurch zu einer **sinnvollen** pädagogischen Einrichtung machen, daß sie von Programmatiken, gängigen Forderungen und allgemeinen Konzepten abweichen. Wo – so meine Frage – sind die Untersuchungen, aus denen sich entnehmen läßt, wie die Kommunikationsprozesse in den Schulen der DDR tatsächlich ablaufen? Wie wird zum Beispiel der Leistungs- und Disziplindruck, wie wird der Stoffdruck von den Schülern und Lehrern empfunden? Welche Formen des Umgangs damit (von vollständiger Erfüllung bis zu pädagogisch motivierter Umdefinition) gibt es? Aus welchen Studien läßt sich entnehmen, welche Meinungen die Jugendlichen gegenüber den offiziell vortragenen Deutungen ausbilden, welche Anforderungen der Schule sie akzeptieren, welche sie ablehnen? Eine Teilantwort auf diese Fragen habe ich im November 1989 in der satirischen DDR-Zeitschrift „Eulenspiegel“ gefunden: Sie druckte auf der Titelseite eine Karikatur, in der ein Jugendlicher mit einem hervorragenden Zeugnis zu sehen ist, der eine doppelte Zunge herausstreckte. Von dieser Doppelzüngigkeit als dem „heimlichen Lehrplan“ der Schulen in der DDR hört man jetzt häufig /28/. Gibt es darüber (veröffentlichte oder verschlossene) Forschungsergebnisse? Falls es sie gibt, oder falls angefangene und erzwungenermaßen abgebrochene Untersuchungen bald fortgeführt werden, so könnten die Ergebnisse in einen fruchtbaren Diskurs mit bundesdeutschen, aber auch angloamerikanischen Studien gebracht werden. Denn ob die Schule für Jugendliche unter den Bedingungen des gegenwärtigen Kapitalismus eine subjektiv ganz andere Bedeutung hat als für Jugendliche im Realsozialismus, ob Schule hier anders erlebt und verarbeitet wird als dort – dies alles läßt sich nicht durch die Verkündung „prinzipieller Unterschiede“ beantworten, sondern kann nur durch vergleichende Forschung geklärt werden. Die Chancen, solche Forschung nun gemeinsam anzugehen, sollten sich die Erziehungswissenschaftler beider deutscher Staaten nicht entgehen lassen.

Zum zweiten: Daß Schulen gleicher Schulform und vergleichbarer äußerer Voraussetzungen sich in ihrem Schulklima und in ihren pädagogischen Erfolgen ganz erheblich voneinander unterscheiden, ist ein ganz zentrales Ergebnis der Forschung zur Qualität von Schule /29/. Verwiesen wird damit auf die Menschen, die eine Schule gestalten, insbesondere auf die Lehrerinnen und Lehrer. Unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist hier zu fragen: Welche Faktoren befördern das Engagement, die Innovations- und Kooperationsbereitschaft der Lehrer, welche behindern sie? Die angesprochenen Forschungser-

gebnisse zeigen, daß materielle Faktoren – also etwa die Ausstattung oder der Schuletat – dabei nicht die zentrale Rolle spielen. Bedeutsamer ist hingegen der Gestaltungsraum, der den Lehrern eingeräumt wird; das daraus entstehende Gefühl, selbstbestimmt mit den Kolleginnen und Kollegen etwas entwickeln zu können; die gesicherte Erfahrung, daß sie von Schulleitung und Schulrat dabei nicht gegängelt und überwacht, sondern beim Beschreiten neuer Wege unterstützt werden. Wichtig ist auch die Erfahrung, nicht allein an der Menge des durchgenommenen Lehrstoffs, sondern auch an der Kreativität des eigenen Unterrichts gemessen zu werden. „Gute Schulen“, die es natürlich auch in der Bundesrepublik viel zu selten gibt, weisen jedenfalls solche Merkmale auf /30/. Zu fragen ist, ob die Zusammenhänge in den Schulen der DDR ähnlich sind. Konkret: Welchen Einfluß darauf nimmt die dominante Bedeutung des Lehrplans, die starke Stellung von Schulleitung und Schulaufsicht, der bisherige Monopoleinfluß politischer Organisationen? Für eine „Theorie der Schule“ würde ein solcher Systemvergleich, der zugleich ein Vergleich unterschiedlicher Lehrplan- und Schulaufsicht-Konzepte wäre, sicher wichtige Erkenntnisperspektiven eröffnen.

Unterrichtsalltag und Unterrichtsreform

Bei der Beschreibung des bundesdeutschen Schulwesens darf die didaktisch-methodische Dimension – also die „innere Schulreform“ – nicht vergessen werden. Um die Veränderungen auf dieser Ebene zu verstehen, muß man sich vergegenwärtigen, daß die bundesdeutsche Schulpädagogik in einer Tradition steht, in der Kategorien wie „Schülerorientierung“, „Selbsttätigkeit“, „Kindgemäßheit“ und „Handlungsorientierung“ eine große Rolle spielen./31/ Dahinter steht die Vorstellung, daß das heranwachsende Kind auch in der Schule einen weiten Bereich von Selbstgestaltung benötigt, um sich als Individuum und gesellschaftliches Wesen optimal entwickeln zu können. Eine solche Vorstellung vom lernenden Subjekt hat in der Reformpädagogik zu Beginn des Jahrhunderts ihren emphatischen Ausdruck gefunden, dabei wurden die zuvor angesprochenen Kategorien sowohl theoretisch wie auch praktisch entfaltet.

Berthold Otto und Peter Petersen, aber auch Dewey, Montessori und Freinet haben die didaktischen Konzeptionen und auch die Bemühungen um „innere Schulreform“ stark beeinflusst. Daß es sich bei dieser „Reformpädagogik“ nicht um ein einheitliches Konzept, sondern um eine höchst vielfältige Erscheinung handelt, hat zuletzt Oelkers /32/ aufgezeigt. Nun ist es aber keineswegs so, daß im Unterricht der bundesdeutschen Schulen die reformpädagogisch begründeten Ansprüche an Didaktik und Methodik durchgängig eingelöst würden. Empirische Untersuchungen verweisen eher auf das Gegenteil: Sie zeigen die Seltenheit von Gruppenarbeit und das Vorherrschen frontaler Unterrichtssituationen, sie zeigen die Dominanz eines „verkopften“ Lernens und den Mangel an konkreten Handlungsbezügen./33/ Doch reformpädagogisch geprägte Vorstellungen vom gelungenen Unterricht sind für viele Lehrerinnen und Lehrer die „Meßlatte“, mit der sie die unzulängliche Wirklichkeit bewerten.

Wenn nun der Gegensatz zwischen der alltäglichen Realität und der Sehnsucht nach einem anderen Lernen (und Leben) in der Schule zu groß wird, brechen pädagogische Bewegungen zur Unterrichtsreform auf. Solche Reformbewegungen „von unten“ finden sich in den achtziger Jahren in der Bundesrepublik in einer Intensität wie seit langem nicht mehr. Sie werden von vielen Erziehungswissenschaftlern konzeptionell und praktisch unterstützt. So betätigen sich einige Hochschullehrer(innen) als Protagonisten und wissenschaftliche Begleiter der Grundschulreform, sie arbeiten im Arbeitskreis Grundschule (Sitz: Frankfurt/M.)/34/ zusammen. Andere Erziehungswissenschaftler (so zum Beispiel R. Messner /35/ und W. Schulz /36/) engagieren sich bei der pädagogischen Weiterentwicklung der Gesamtschulen. Um die Verbreitung und Fundierung der Projektarbeit in den Schulen haben sich vor allem J. Bastian, D. Hänsel und H. Gudjons verdient gemacht, und ausgehend von der Universität Tübingen werden seit Jahren Ansätze zum „Praktischen Lernen“ konzipiert.

tionell und auch materiell (durch die Robert-Bosch-Stiftung) gefördert. /37/ In der Bundesrepublik können solche Reformbewegungen „von unten“ schulpraktisch wirksam werden, weil Lehrpläne in aller Regel nur Rahmenvorgaben machen und den Lehrern einen erheblichen Gestaltungsspielraum lassen. So sehen zum Beispiel die Hamburger Lehrpläne für die Sekundarschulen in allen Fächern Zeiteinheiten (etwa 20 Prozent des Gesamtumfangs) vor, die thematisch nicht vorbestimmt sind, sondern von Lehrern und Schülern nach eigener Entscheidung verwendet werden können. In anderen Bundesländern (zum Beispiel Baden-Württemberg) sind die Freiheitsgrade allerdings weit geringer.

Besonders erfolgreich waren die Reformbemühungen bisher in der Grundschule, in der vielfältige Konzepte des „offenen Unterrichts“ erprobt und inzwischen immer weiter verbreitet werden. /38//39/ „Offener Unterricht“ heißt, daß Kinder nur noch selten frontal vom Lehrer „beschult“ werden, sondern daß ihnen eine vielfältige Lernumwelt mit ausgewählten Materialien, Aufgabenkästen, Büchern, in höheren Klassen gelegentlich auch Computern, zur Verfügung steht. Aufgaben für einzelne Gruppen ergeben sich aus einem gemeinsamen Klassengespräch, dort wird auch über Arbeitsergebnisse berichtet. Die Lehrerin schlägt vor, berät, gibt Hilfen, kümmert sich um einzelne. Die Aufgaben, die jedes Kind erledigen muß, werden in einen Wochenplan eingetragen und im Rahmen der „Freien Arbeit“ im Laufe der Woche erledigt. Am Ende der Woche kontrolliert die Lehrerin, ob diese Aufgaben auch erfüllt wurden. Auf diese Weise lernen die Kinder früh, kooperativ zu arbeiten, individuelle Lernwege zu verfolgen, weniger rezeptiv und stärker eigentätig zu arbeiten. An vielen Grundschulen werden solche Konzepte des „offenen Unterrichts“ mit Elementen der Freinet-Pädagogik verbunden. Insbesondere die Druckerei ist in vielen Grundschulklassen das Zentrum von Aktivitäten und ein beliebtes Medium beim Lesen- und Schreibenlernen. In der Bundesrepublik werden solche Lern- und Arbeitsformen häufig mißtrauisch betrachtet und nur zu gern an der Frage gemessen, wie viele Rechtschreib- und Rechenfehler denn solche Kinder im 3. und 4. Schuljahr machen. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß Kinder aus dem „offenen Unterricht“ keineswegs schlechter abschneiden als die „üblich“ beschulten.

In den Sekundarschulen – also den Klassen 5 bis 10 – sind unterschiedliche Formen des Projektunterrichts deutlich im Aufwind. Besonders beliebt bei Schülern und Lehrern sind fächerübergreifende Arbeitsvorhaben, die sich mit ökologischen Problemen beschäftigen: So werden zum Beispiel Analysen zur Luft- und Wasserverschmutzung von den Schülerinnen und Schülern durchgeführt, anschließend werden darüber Artikel für die Lokalzeitung verfaßt.

Eine Hamburger Gesamtschule, die ich häufig besuche, führte Ende 1989 im 9. Jahrgang ein Projekt durch, das die Fächer Physik, Mathematik und Arbeitslehre einbezog und sich mit dem Energieverbrauch der eigenen Schule befaßte. Nach umfangreichen Messungen und Analysen wurden etliche Vorschläge zur Einsparung von Heizungsenergie gemacht. Einer dieser Vorschläge – die Anlage einer Grünfläche auf dem Flachdach der Pausenhalle – wird von den Schülern im kommenden Frühjahr selbst realisiert. Eine andere Gesamtschule arbeitet 5 Stunden in der Woche in allen 7. Klassen an dem Projekt „Müll“. In vielfältigen Arbeitsformen werden das Müllaufkommen und die Abfallbeseitigung in Hamburg analysiert, Gespräche mit (müllproduzierenden) Verpackungsfirmen stehen genauso auf dem Programm wie ein Besuch bei „Greenpeace“. Eine Schülergruppe startete eine Aktion zur Müllvermeidung an der eigenen Schule und hat sich damit durchgesetzt: Schulmilch gibt es in Zukunft nicht mehr in Tüten, sondern nur noch in Flaschen.

Solche Arbeitsformen finden sich nicht nur zu ökologischen Themen. Andere Projekte beziehen sich zum Beispiel auf die Erkundung des Stadtteils, seine ökonomische und soziologische Struktur, seine Geschichte. Das Befragen von Zeitzeugen gehört dann ebenso zu den Schüleraufgaben wie die Arbeit in Archiven und Bibliotheken. Einen Überblick über die theoretische Diskussion und über die vielfältigen Praxisansätze finden sich bei Bastian/Gudjons /40/ und bei Hänsel /41/. Projektunterricht wird dabei als eine besondere – den

Lehrgangsunterricht **ergänzende** Form des Unterrichts verstanden. So lassen zum Beispiel die Fachlehrpläne der Hamburger Schulen eine bestimmte Unterrichtszeit frei, die für Projekte genutzt werden soll.

Das konzeptionelle Herzstück des Projektunterrichts ist die demokratische Verhandlungsform zwischen Schülern und Lehrern, der man sich zumindest so weit wie möglich nähern will. John Dewey – einer der reformpädagogischen Väter des Projektgedankens – hat dieses Konzept daher auch explizit als Vorbereitung auf ein demokratisches Verhalten in der Gesellschaft begründet. /42/ Es geht also nicht nur um „mehr Spaß“ in der Schule – darum geht es auch – sondern darüber hinaus um eine erzieherische Perspektive, die auf den mündigen Bürger in einer demokratischen (oder einer zu demokratisierenden) Gesellschaft zielt. Projektförmiges Arbeiten in der Schule von heute kennzeichnet sich durch eine Orientierung an den Interessen der Beteiligten, durch das Bemühen um eine Selbstorganisation der Arbeit, durch die Praxisrelevanz und die Handlungsorientierung der Lernprozesse.

Auch die westdeutsche Schule ist eine bürokratische und hierarchische Organisation und daher gegenüber solchen Ansätzen nicht selten sehr widerständig. Schüler(innen) und Lehrer(innen) brauchen daher gelegentlich viel Kraft, um sich mit solchen Vorhaben durchzusetzen. Damit wird zu den notwendigen Einschränkungen übergeleitet, die an dieser Stelle zu machen sind: Der allermeiste Unterricht in den Schulen der BRD ist viel weniger spektakulär, ist viel konventioneller und oft auch reichlich langweilig. Der „normale“ Schulalltag wird von solchen reformerischen Aktivitäten nur zum geringeren Teil berührt. Dennoch gilt: Aktivitäten zur Unterrichtsreform werden von vielen Lehrkräften getragen und haben sich in den letzten Jahren erheblich verbreitert. So finden sich zum Beispiel in Hamburg inzwischen an jeder zweiten Grundschule Lehrer(innen), die mit Konzepten des „offenen Unterrichts“ arbeiten; und jede Sekundarschule, die ein wenig auf sich hält, führt einmal im Jahr eine Projektwoche durch, in der der „normale“ Unterricht ausgesetzt wird und jeder Schüler an einem bestimmten Vorhaben arbeitet.

Solche Ansätze zur Unterrichtsreform – ihre Praxis und ihre reformpädagogische Theorie – sind bisher in der DDR auf Mißtrauen und Ablehnung gestoßen. Gerhart Neuner hat dies auf dem IX. Pädagogischen Kongreß der DDR (Juli 1989) noch einmal in einer – wie mir scheint – spektakulären und holzschnittartigen Weise wiederholt: Reformpädagogische Thesen würden für „revisionistische Angriffe auf die sozialistische Schule und Pädagogik“ ge- und mißbraucht, um die Orientierung an Lernen und Leistung zu untergraben. Diese Kritik läßt er in die rhetorische Frage münden: „Und was soll das für ein ‚kreativer Schüler‘ sein, der nicht sicher im Rechnenkönnen, in der Handhabung des mathematischen Instrumentariums ist?!“ /43, S. 5/

Eine so zugespitzte Polemik gegen „die Reformpädagogik“ ist auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur der DDR relativ selten, doch der dahinterstehende ablehnende Grundtenor findet sich – zumindest als eine Art „Pflichtübung“ – in allen didaktischen Lehrbüchern. So beschreiben zum Beispiel Liimets und Naumann bei der Skizzierung des „fakultativen Unterrichts“ die wesentlichen Elemente des projektorientierten Unterrichts, bezeichnen diese aber mit anderen Begriffen. /44, S. 325/ An anderer Stelle verweisen sie jedoch auf die berühmten Beschlüsse des ZK der KPdSU aus den Jahren 1931/32, in denen die Projektmethode verurteilt und statt dessen eine streng fachwissenschaftlich orientierte Schulbildung gefordert wird. /44, S. 55/ Daraus ergibt sich dann die Folgerung, projektorientiertes Arbeiten pauschal als „bürgerlichen Irrweg“ abzulehnen.

Mit einer solchen Position wird man dem didaktisch-methodischen Problem, um das es hier geht, meines Erachtens nicht gerecht: Wie ist ein wissenschaftsorientierter Unterricht möglich, der Schülerinteressen anspricht und ihre Motivationen weckt, der Bezüge über die Fächergrenzen hinaus aufzeigt, der selbst- und mitbestimmtes Handeln ermöglicht? Projektorientiertes Arbeiten ist hierzu ein möglicher Weg. Wer sich einmal eingehender damit auseinandergesetzt hat, in welcher Weise Lehrgangsunterricht und fächerübergreifende Projekte miteinander verbunden werden können, und in welcher

voller Weise gerade im Projektunterricht wissenschaftspropädeutisch gearbeitet werden kann, der wird seine Pauschalurteile nicht mehr aufrechterhalten können.

Daß in der sowjetischen Pädagogik schon seit längerem eine Neubewertung der „bürgerlichen“ Didaktik im allgemeinen und der reformpädagogischen Konzepte im besonderen vorgenommen wird, wurde mir bei meinem Besuch der Moskauer Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Sommer 1989 überzeugend dargelegt.

Auch in der Pädagogik der DDR soll bereits vor der „Wende“ eine entsprechende Diskussion eingesetzt haben. In den „Thesen zur Schulreform“ aus der APW ist davon jedoch kaum etwas zu merken. Welche Unterrichtsformen gemeint sind, wenn von „Erlernen und Erleben von Demokratie“ oder von „Selbständigkeit, Schöpferium und eigene(r) Initiative“ gesprochen wird, bleibt unklar. „Projektunterricht“ und „forschendes Lernen“/13, S. 6f./ werden als Perspektiven für pädagogische Experimente zwar einmal erwähnt, im Unterschied zu anderen Bereichen (zum Beispiel Lehrplan) bleibt dies jedoch ohne jede Konkretisierung. Eine Neubewertung reformpädagogischer Konzepte wurde mit diesem Papier jedenfalls nicht eingeleitet. Dabei wäre gerade in der gegenwärtigen Phase in der DDR eine kompetente und vorurteilsfreie Aufarbeitung der vielfältigen Ansätze des reformpädagogischen Erbes (und der Praxisformen, die sich bis heute daraus entwickelt haben) notwendig; denn auf diese Weise ließe sich vielleicht erreichen, daß neben der Waldorf-Pädagogik, die gegenwärtig in der DDR auf einer Welle von (wohl auch naiver) Zustimmung schwimmt, auch andere Konzepte zur Unterrichtsreform diskutiert würden.

Die Neueröffnung einer reformpädagogischen Diskussion in der DDR würde vielfältige Möglichkeiten der Kooperation und des Erfahrungsaustauschs mit den Schulen und Hochschulen in der BRD eröffnen. Darin einzubeziehen wären auch Konzepte und Erfahrungen der polytechnischen Erziehung in der DDR. In diesem Bereich ist es allerdings erforderlich, daß in der Bundesrepublik noch einige Scheuklappen abgelegt werden. Doch in dem Maße, in dem Modellversuche zur Integration allgemeiner und beruflicher Bildung an Gewicht gewonnen haben, ist das Interesse an der Rezeption der DDR-Erfahrungen gewachsen. Für die bundesrepublikanische Diskussion wäre es sehr wichtig, in diesem Bereich von Erfahrungen, von Erfolgen, aber auch von Mißerfolgen in den Schulen der DDR Genaueres zu erfahren.

Ausblick

Wenn man die Entwicklung des bundesrepublikanischen Schulwesens betrachtet – und von dort einen Blick auf das Schulwesen der DDR wirft, so eröffnen sich vielfältige Fragestellungen und Perspektiven; dies gilt selbstverständlich auch für die umgekehrte Blickrichtung.

In diesem Beitrag konnten nur einige dieser Perspektiven angesprochen werden, um mögliche Felder wissenschaftlicher Kooperation zu umreißen. Die überraschende politische Entwicklung des Jahres 1989 macht es nunmehr möglich, über solche Fragen einen offenen wissenschaftlichen Dialog zu führen oder gar zu gemeinsamen Forschungsprojekten vorzudringen. Die Erziehungswissenschaftler in beiden deutschen Staaten sollten die darin liegenden Chancen nutzen, ohne falschen Harmonisierungen aufzusitzen: Unterschiedliche wissenschaftliche Positionen, Kritik und Gegenkritik muß und wird es auch in Zukunft geben. Doch es gibt gute Chancen, daß zukünftig die Grenzen zwischen wissenschaftlichen Positionen nicht mehr parallel zu Staatsgrenzen verlaufen.

/1/ Holtappels, H. G.; Rösner, E.: Privatschulen: Expansion auf Staatskosten? – In: Rolff, H. G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung/Band 4. – Weinheim, 1986. – S. 211–235

/2/ Klemm, K.; Rolff, H. G.; Tillmann, K. J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. – Reinbek, 1985

/3/ Klafki, W.: Integrierte Gesamtschule – ein notwendiger Schulversuch. – In: Zeitschrift für Pädagogik. – (1968)6. – S. 521ff.

- /4/ Evers, C. H.: Modelle moderner Bildungspolitik: Reden und Aufsätze aus einem Jahrzehnt. – Frankfurt/M., 1969
- /5/ Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen (Gutachten des Deutschen Bildungsrats). – Stuttgart, 1968
- /6/ Tillmann, K. J.: Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. – Hamburg, 1987
- /7/ Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten 1985/86, 1988/89. – Bonn
- /8/ Rösner, E.: Das Ende der Hauptschule. – Frankfurt/M., 1989
- /9/ Klemm, K.; Rolff, H. G.: Der heimliche Umbau der Sekundarschule. – In: Rolff, H. G. u. a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung/Band 5. – Weinheim/München, 1988. – S. 75–102
- /10/ Liebau, E.: Von der Eliteschule zur Volksschule? Die pädagogische Entwicklung des Gymnasiums. – In: Pädagogik. – Weinheim 4 (1989) 4. – S. 8–13
- /11/ Bauer, K. O.; Budde, H.: Schule und Studium: Mehr Berechtigungen, weniger Chancen. – In: Rolff, H. G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung/Band 3. – Weinheim/Basel, 1984. – S. 76–116
- /12/ Griessbach, H.: Entwicklung der sozialen Struktur der Studentenschaft. – In: Huber, L.; Wulf, M. (Hrsg.): Studium nur noch Nebensache?. – Freiburg, 1989. – S. 14–30
- /13/ Akademie der Pädagogischen Wissenschaften: Thesen zur Schulreform. Diskussionsangebot von Wissenschaftlern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. – In: Deutsche Lehrerzeitung. – Berlin (1989) 51, Beilage
- /14/ Geissler, R.: Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. – In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. – 35 (1983). – S. 755–770
- /15/ Eckstein, A.: Schule in Bewegung – Neue pädagogische Vorstellungen in der DDR. – In: Pädagogik. – Weinheim (1990) 3
- /16/ Haller, H. D.; Meyer, H. (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts/Band 3 der „Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft“. – Stuttgart, 1986
- /17/ Fend, H.: Schulklima – Soziale Einflußprozesse in der Schule. – Weinheim/Basel, 1977
- /18/ Rutter, M.: Fünfzehntausend Stunden. – Weinheim/Basel, 1980
- /19/ Büchner, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln – Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. – In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. – Weinheim, 1983. – S. 196 ff.
- /20/ Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85 – Generationen im Vergleich (5 Bände). – Opladen, 1985
- /21/ Allerbeck, K.; Hoag, W.: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektive. – München, 1985
- /22/ Fuchs, W.; Zinnecker, J.: Nachkriegsjugend und Jugend heute. – In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. – (1985) 1. – S. 5–28
- /23/ Bernfeld, S.: Sysippos oder die Grenzen der Erziehung. – Leipzig 1925/Frankfurt a. M., 1967
- /24/ Fend, H.: Theorie der Schule. – München, 1981
- /25/ Projektgruppe Jugendbüro: Die Lebenswelt von Hauptschülern. – München, 1975
- /26/ Heinze, Th.: Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern. – München, 1976
- /27/ Holtappels, H. G.: Abweichendes Verhalten oder Schulalltagsbewältigung? Subjektive Deutungsmuster von Schülern zu Problemen im Schulalltag. – In: Die Deutsche Schule. – (1984) 1. – S. 18–30
- /28/ Heinemann, K. H.: Was wurde aufgebaut, was wird heute kritisiert? Zur bildungspolitischen Diskussion in der DDR. – In: Pädagogik. – Weinheim (1990) 3
- /29/ Haenisch, H.: Gute und schlechte Schulen im Spiegel empirischer Forschung. – In: Tillmann, K. J.: Was ist eine gute Schule. – Hamburg, 1989. – S. 32–46
- /30/ Fend, H.: Was ist eine gute Schule?. – In: Tillmann, K. J.: Was ist eine gute Schule. – Hamburg, 1989. – S. 14–25
- /31/ Hänsel, D.: „Kindgemäßheit“ – Programm einer Pädagogisierung der Schule. Zur Aktualität des reformpädagogischen Programms. – In: Pädagogik. – Weinheim (1989) 5. – S. 25–35
- /32/ Oelkers, J.: Reformpädagogik – Eine kritische Dogmengeschichte. – Weinheim/München, 1989
- /33/ Hage, K. u. a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag in der Sekundarstufe I. – Opladen, 1985
- /34/ Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Die Grundschule der achtziger Jahre. Bilanz und Perspektiven/Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 43/44. – Frankfurt/M., 1980
- /35/ Messner, R.: Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel offene Schule Waldau. – In: Die Deutsche Schule. – (1988) 3. – S. 348–361
- /36/ Schulz, W.; Tillmann, K. J.: Die Gesamtschule pädagogisch weiterentwickeln – Fallbeispiel einer erziehungswissenschaftlichen Beratung. – In: Tillmann, K. J.: Was ist eine gute Schule. – Hamburg, 1989. – S. 135–160
- /37/ Fauser, P.; Fintelman, K. J.; Flitner, A. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. – Weinheim/Basel, 1983
- /38/ Ramseger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. – München, 1977
- /39/ Wallrabenstein, W.: Wenn Schüler ihr Lernen in die Hand nehmen. – In: Die Grundschulzeitschrift. – (1989) Sonderheft. – S. 28–31
- /40/ Bastian, J. (Hrsg.): Das Projektbuch. Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. – Hamburg, 1988
- /41/ Hänsel, D. (Hrsg.): Das Projektbuch Grundschule. – Weinheim/Basel, 1986
- /42/ Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. – Braunschweig, 1964
- /43/ Neuner, G.: Wir müssen nicht radikal umdenken, sondern schöpferisch weiterdenken. – In: Deutsche Lehrerzeitung. – Berlin (1989) 31. – S. 5
- /44/ Liimets, H.; Naumann, W.: Didaktik. Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. – Berlin, 1982