

Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel

Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß

1. Problemstellung

Im Osten Deutschlands ist in den Jahren 1989/90 ein Staat und ein damit verflochtenes ökonomisches System zusammengebrochen. An die Stelle der nicht mehr existenten Strukturen und Regelungen der DDR treten in allen gesellschaftlichen Bereichen die der (alten) Bundesrepublik. Von diesem gesellschaftlichen Wandel sind alle Lebensbereiche erfaßt, die Wirtschaft, die Betriebe, die Arbeitsplätze als erstes, aber auch die sozialen Sicherungssysteme, die Presselandschaft, der militärische Komplex und das Gesundheitswesen werden völlig umstrukturiert. Selbstverständlich bleibt auch das Bildungssystem von der Wucht dieser Veränderungen nicht unberührt. Und in der Tat haben wir es mit einem Prozeß der schulischen Umgestaltung zu tun, der in Intensität und Geschwindigkeit ohne Beispiel ist und der die Arbeitskraft und auch die subjektive Umstellungsfähigkeit vieler Beteiligten inzwischen weit überfordert.

Ich möchte diesen konkreten historischen Prozeß zum Gegenstand *schultheoretischer* Überlegungen machen. Dabei verstehe ich unter „Schultheorie“ den erziehungswissenschaftlichen Theoriebereich, der sein Erkenntnisinteresse auf die Schule als Institution, auf ihre Einbindung in das jeweilige gesellschaftliche System und auf die pädagogische Bedeutung dieses Zusammenhangs richtet (vgl. TILLMANN 1987, S. 7ff.). Eine solche Definition von „Schultheorie“ ist nicht unumstritten, kann sich aber auf zahlreiche Vertreter der Disziplin, so etwa auf DIETRICH BENNER (1978) oder auf HELMUT FEND (1981) stützen.

Mit dieser Problemstellung nehme ich eine analysierende Perspektive auf, die andere Erziehungswissenschaftler(innen) bereits für andere historische Epochen durchgearbeitet haben: so LESCHINSKY/ROEDER (1983) für die Entwicklung der preußischen Volksschule oder ELKE NYSSSEN (1979) für die Schule im Nationalsozialismus. Auch ihnen ging es darum, aus einer realgeschichtlichen Entwicklung schultheoretische Erkenntnisse zu ziehen. Im Unterschied zu ihnen kann ich mich in meiner Argumentation allerdings weder auf vorliegende Forschungsergebnisse noch auf eigene Archivarbeiten stützen. Vielmehr bin ich an diesem historischen Prozeß selbst unmittelbar beteiligt – als Zeitzeuge, als Betroffener und zwischen April 1991 und September 1992 auch als Akteur des schulischen Umgestaltungsprozesses im Lande Brandenburg (vgl. PLIB 1992). Ich verarbeite in meinen Überlegungen die Informationen, Fakten und Einschätzungen, die mir in diesen Formen der aktuellen Beteiligung bekannt geworden sind.

Schon die erste Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung verweist auf erstaunliche Defizite in schultheoretischen Konzepten: Schultheoretische Entwürfe enthalten stets ein Bild von der Gesellschaft, in der die Schule angesiedelt ist – und sie stellen jeweils Bezüge her zwischen dem gesellschaftlichen Wandel und den Veränderungen der Schule. Allerdings: Die Form des sozialen Wandels, mit der wir es hier zu tun haben, nämlich die völlige

ge Umstrukturierung des staatlich-gesellschaftlichen Rahmens von Schule, ist in den gängigen schultheoretischen Entwürfen nicht vorgesehen. Vielmehr gehen alle Schultheorien, die mir bekannt sind, implizit oder explizit von einer Kontinuität der staatlichen Strukturen aus. Das heißt: Schule ist und bleibt in diesen Theorien Schule innerhalb eines bestehenden Systems. Sozialen Wandel gibt es innerhalb dieses Rahmens, aber der Rahmen wird nicht übersprungen. Zu analysieren habe ich hier somit einen Fall, der bisher schultheoretisch nicht thematisiert wurde: Die Entwicklung eines Schulsystems, nachdem die eng darauf bezogene staatliche Ordnung zusammengebrochen ist.¹

Mit meiner Analyse kann und will ich keine abgesicherten Erkenntnisse liefern, sondern in einer Art „Probedenken“ Fragen aufwerfen: Fragen, die der schultheoretischen Diskussion möglicherweise weiterhelfen könnten.

2. *Wieviel Wandel, wieviel Stabilität?*

Angesichts des hektischen Umgestaltungsprozesses in den neuen Ländern mag es merkwürdig klingen, wenn ich nicht nur von „Wandel“, sondern eben auch von „Stabilität“ rede. Doch wenn man nicht nur mit Lehrerinnen und Lehrern, sondern auch mit Schülern und deren Eltern spricht, wird man auf diesen Aspekt der Realität sehr deutlich hingewiesen: Schüler und Eltern beklagen häufig die Fortexistenz des Bekannten, die mangelnde Veränderung des schulischen Alltags, das Ausbleiben pädagogischer Reformen. Ich möchte dem damit angesprochenen Verhältnis von Stabilität und Wandel im gesellschaftlichen Umbruch auf drei Ebenen nachspüren und zugleich auf die schultheoretischen Fragen verweisen, die ich dabei sehe.

2.1 *Organisatorischer Umbau bei Beibehaltung der staatlichen Verfaßtheit*

Daß mit der Neuerrichtung der Länder eine Umstrukturierung des Schulwesens nach westdeutschen Vorbild verbunden ist, ist weithin bekannt. In schnell verabschiedeten Schulgesetzen haben alle neuen Ländern Schulformen eingeführt, die es vorher in der DDR nicht gab. So wurden etwa in Brandenburg zum Schuljahresbeginn 1991/92 sämtliche früheren zehnklassigen Oberschulen entweder zu Grundschulen, zu Realschulen, Gymnasien oder Gesamtschulen umgewandelt. Zum Schuljahr 1992/93 erfolgte die völlige Umstrukturierung der Sekundarstufe II – verbunden mit der Einführung der gymnasialen Oberstufe nach dem KMK-Modell. Dies bedeutet: Innerhalb von eineinhalb Jahren wurden sämtliche Schulen des Landes organisatorisch umgewandelt und in neue Schulformen mit geändertem pädagogischen Auftrag, mit neuen Lehrplänen, mit neu zusammengesetzten Kollegien und neuen Schulleitungen überführt. Damit finden wir in der Tat einen organisatorischen Wandel im Schulsystem, der in Ausmaß und Geschwindigkeit zumindest in der deutschen Schulgeschichte ohne Beispiel ist.

Wenn man diese weitgehenden Veränderung der Schulstrukturen in den Blick nimmt, übersieht man aber nur zu leicht, daß ein ganz zentrales Strukturelement stabil geblieben ist: die Staatlichkeit des Schulwesens, die in der DDR genauso existiert hat wie in der

1 Vergleichbare Situationen hat es in diesem Jahrhundert in Deutschland 1918 und 1945 gegeben. Sie sind jedoch – soweit ich sehe – *schultheoretisch* nicht aufgearbeitet worden.

(alten) Bundesrepublik. Die charakteristischen Merkmale des staatlichen Schulsystems – gesetzliche Schulpflicht, staatliche Schulaufsicht, öffentliche Finanzierung, staatliche Beschäftigung der Lehrer(innen) – standen nie zur Disposition; sie wurden daher mit leichten Modifizierungen von dem einen in das andere politische System übernommen.

Es ist aufgrund der gemeinsamen deutschen Schultradition völlig selbstverständlich, daß der „neue“ Staat – genauer: daß die neuen Länder – an die Stelle des „alten“ in die Verantwortung für die Schule eingetreten sind. Mit dieser Tradition der staatlichen Schule werden zugleich viele Elemente transportiert, die traditionellerweise den Schulalltag strukturieren: die amtlichen Lehrpläne, die direktoriale Leitung der Schule, die Einbindung von Zensuren und Zeugnissen in ein Berechtigungswesen – um nur einige Aspekte zu nennen. Wenn man sich dies vor Augen führt, wird in einer ersten Annäherung verständlich, warum in der Schülerperspektive so vieles „beim alten“ geblieben ist, während die Lehrer(innen) unter massivem Veränderungsdruck leiden.

Unter *schultheoretischem* Aspekt stellt sich hier zunächst die Frage, ob mit dem Ausmaß des zu beobachtenden Wandels nicht alle bisherigen Erkenntnisse über die schulischen Veränderungsprozesse und ihre sozialen Gesetzmäßigkeiten massiv in Frage gestellt werden. Die bekannten Figuren über den Zusammenhang von „innerer“ und „äußerer“ Schulreform (vgl. FURCK 1969) passen auf diese Entwicklung nicht; das Ausmaß der Veränderung überschreitet jede Empfehlung der Organisationsentwicklung um ein Vielfaches, ohne daß die Organisationen zusammenbrechen. Innovationstheoretische Schrittfolgen können schon allein deshalb nicht beobachtet werden, weil alles gleichzeitig geschehen muß. Zeigt dieser ganze Prozeß nicht – so meine Frage –, daß das System Schule in viel höherem Maße, in viel kürzeren Zeiten als bisher von uns angenommen Umstellungsanforderungen erfüllen kann – wenn der externe Veränderungsdruck nur groß genug ist?

Und zeigt sich nicht zugleich, daß trotz allen Wandels dieser Prozeß eine Grundstabilität besitzt, der sich aus der staatlichen Verfaßtheit der Schule ergibt? Das Schulsystem wird – jedenfalls in Deutschland – auch bei Revolutionen von einem staatlichen Dienstherrn zum anderen weitergereicht. Zumindest darauf können sich alle Beteiligten verlassen. Damit werden aber auch – jenseits jeder politischen Ideologie – wichtige Strukturelemente der Schule und wohl auch bestimmte Habitusformen der Lehrerinnen und Lehrer tradiert. Ich werde diesen Gedanken zum Schluß noch einmal aufnehmen.

2.2 Ideologische Vereinnahmung bei schulischer Resistenz

Wenn man danach fragt, in welchen Bereichen sich denn in den Schulen der DDR der schnellste Wandel vollzogen hat, so ist wohl zuallererst auf die ideologische Entfärbung des Schulalltags zu verweisen. Nicht nur, daß die Honecker-Bilder, die Fahnenappelle und die Pioniernachmittage schon Ende 1989 aus den Schulen verschwunden sind, auch die ideologische Verengung von Unterrichtsfächern wie Deutsch oder Geschichte wurde an vielen Schulen schon unmittelbar nach der Grenzöffnung aufgegeben – und zwar vielfach durch Eigenaktivitäten von Lehrer(innen), lange bevor entsprechende Rahmenpläne geändert werden konnten (vgl. SCHWEITZER 1990, S. 33ff.). Diese – wie FUHRMANN (1992, S. 162) es nennt – schmerz- und ersatzlose Verabschiedung des ideologischen Überbaus ist es allerdings wert, ein wenig genauer betrachtet zu werden.

Anhand unterschiedlichster Dokumente und vielfältiger Berichte aus dem Schulalltag läßt sich aufzeigen, daß wir es in der DDR mit einer besonders starken Indienstnahme der

Schule für die damals herrschenden politischen Verhältnisse zu tun haben. Aus der realsozialistischen Staatsideologie wurden zugleich die obersten Bildungsziele abgeleitet; die Schule wurde darauf verpflichtet, bei den Heranwachsenden „kommunistische Überzeugungen und Verhaltensweisen“ zu erzeugen (SED-Parteiprogramm 1989, S. 67f.); und von Lehrerinnen und Lehrern wurde erwartet, daß sie diese Programmatik als eigene Überzeugung übernehmen und an die Heranwachsenden weitervermitteln. Nach allem, was mir bis heute bekannt geworden ist, wurde diese Aufgabenstellung in den Schulen der DDR keineswegs nebensächlich oder gar dilatorisch behandelt. Inzwischen vorliegende Untersuchungen weisen aus, daß insbesondere der Unterricht in Staatsbürgerkunde, Literatur, Geschichte, Kunsterziehung, Geographie und Musik davon deutlich beeinflusst war (vgl. FUHRMANN 1992, S. 166). Nimmt man die politischen Aktivitäten in Pionier- und Jugendorganisationen, den Wehrkundeunterricht und die Werbekampagnen für das Militär hinzu, so kann man wohl zu der Einschätzung kommen: Die ideologische Aufgabenstellung war für die Schüler(innen) im Alltag der Schule deutlich bemerkbar. Sie wurden immer wieder mit den angeblich „richtigen“ gesellschaftlichen Sichtweisen konfrontiert und wurden genötigt, sich diesem gegenüber zustimmend zu verhalten.

Was bei der Beschreibung dieser ideologischen Indienaufnahme jedoch offenbleibt – bei unserem gegenwärtigen Forschungsstand offenbleiben muß –, ist die Frage, wie stark die Lern- und Erziehungsprozesse in der Schule davon tatsächlich beeinflusst, bestimmt oder gar dominiert wurden. Wenn die vorher zitierte Untersuchung zeigt, in welchen Fächern die realsozialistische Staatsideologie häufiger zum Thema wurde, dann bedeutet das ja im Umkehrschluß; In den anderen Fächern (und das ist die Mehrzahl) kam dies weniger oder gar nicht vor. Mein Eindruck aus vielen Gesprächen ist, daß der ideologische Anspruch durch die Eigengesetzlichkeit der schulischen Arbeit in vielfältiger Weise gebrochen und gefiltert wurde. Die eine Form der Brechung sehe ich darin, daß die tradierten Formen und Vorgehensweisen der kognitiven Lernschule übernommen und nun als „sozialistische Pädagogik“ bezeichnet wurden: die übermäßige Stofffülle, die kognitiv verengte Leistungsorientierung, die überragende Rolle der Disziplin rechne ich dazu (vgl. VOLLSTÄDT 1992, S. 59). Die Schulen in der DDR mußten hier vor allem ideologische Formeln übernehmen, unter denen sich dann eine tradierte Praxis ganz gut unterbringen ließ. Die andere Form der Brechung setzte da ein, wo ideologische Ansprüche in ihrer Auswirkung gefiltert und abgemildert wurden. Einen solchen Filter sehe ich z.B. in der fachlichen Orientierung der Schule und ihrer Lehrer; denn wer sich vor allem als Vermittler für Physik, für Mathematik oder auch für Russisch versteht, wird in aller Regel die Anteile „politischer Erziehung“ so klein wie möglich halten.

Die Versuche, die Schule politisch zu überwältigen, stoßen somit offensichtlich auf Grenzen; dies hat bereits die Analyse der Schule in der NS-Zeit gezeigt. Doch wo in der DDR diese Grenzen gelegen haben, welche Elemente des schulischen Arrangements sich hier vor allem als sperrig oder gar resistent erwiesen haben, kann gegenwärtig nur vermutet werden; hier sind genauere Analysen erforderlich. Der besonders rasante Wandel in diesem Bereich deutet jedenfalls darauf hin, daß es sich eher um eine aufgesetzte als um eine bei vielen internalisierte Ideologie gehandelt hat. Es zeigt sich nach der „Wende“ aber auch, daß allein der Wegfall dieses ideologischen Überbaus die pädagogische Praxis der Schulen nur am Rande verändert.

Die *schultheoretischen* Anfragen an dieser Stelle richten sich vor allem auf die politische Loyalitätsfunktion der Schule – und auf deren Grenzen. Daß die Schule eine solche Funktion in allen gesellschaftlichen Systemen – auch in westlichen Demokratien – hat, ist

ebenso unstrittig wie die Tatsache, daß die Schulen der DDR diese Funktion in manipulativer und doktrinärer Weise zu erfüllen trachteten. Insofern bietet die zu beobachtende Entwicklung zunächst einmal neue Einblicke in die Möglichkeiten und Grenzen einer doktrinären Legitimationsbeschaffung. Mir scheint, daß eine Post-factum-Forschung hier noch sehr viel aufzuklären hätte: Wie wirksam war diese Indoktrination wirklich zu der Zeit, in der die DDR noch stabil erschien? In welchem Ausmaß waren damit bei Lehrern wie bei Schülern tatsächlich Überzeugungen verbunden – in welchem Maß wurde lediglich äußere Konformität demonstriert? Ist die doktrinäre Form der Loyalitätsbeschaffung an ihrer internen Widersprüchlichkeit – vor allem an dem Verbot, die Alternative zu denken – gescheitert? Oder ist sie vor allem gescheitert, weil im Verlaufe der späten 80er Jahre die Realität in der DDR in unauflösliche Widersprüche zu den ideologischen Versprechungen geriet?

Mich führt die Tatsache, daß die Schule ihren politischen Überbau so leicht hat abwerfen können, zu einer zweiten schultheoretischen Anfrage: Ist die Thematisierung politischer Sachverhalte, ist der auf Zustimmung ausgerichtete Unterricht über das jeweilige politische System wirklich ein so wichtiger Ort politischer Sozialisation? Oder war nicht dessen Wirkung auch in den Schulen der DDR eher randständig gegenüber den Einordnungs- und Anpassungsanforderungen, die das Schulsystem tagtäglich seinen Schüler(inne)n abverlangt? Damit beziehe ich mich auf die alte Diskussion zum „heimlichen Lehrplan“ und auf die dabei zutage geförderten Erkenntnisse: Wer 10 Jahre oder länger zur Schule geht, trainiert sich tagtäglich in „Sekundärtugenden“ wie Pünktlichkeit, Sorgfalt, Fleiß, abstrakter Leistungsbereitschaft, Konkurrenzorientierung (vgl. ZINNECKER 1975; TILLMANN 1976). Seitdem ich auch einen Einblick in die Schulen der (ehemaligen) DDR gewinnen konnte, bin ich der festen Überzeugung, daß wir es hier – verglichen mit Westdeutschland – wohl mit einem modifizierten, keinesfalls aber mit einem prinzipiell anderen „heimlichen Lehrplan“ zu tun haben. Sind für die Integration in die alltäglichen gesellschaftlichen Abläufe – und damit auch für die politische Konformität – diese Dispositionen nicht weit wichtiger als die Kenntnis und Akzeptanz der jeweiligen politischen Leitnormen? Nicht nur in der DDR und in der BRD, sondern wohl in allen Industriegesellschaften (für die USA: vgl. BOWLES/GINTIS 1978) leistet das Schulsystem einen wesentlichen Beitrag zur Herstellung dieser Sekundärtugenden – und in allen Gesellschaften wird dieser Beitrag gern aufgenommen und verwertet. Es ist zu vermuten, daß er sich – jenseits der jeweiligen Staatsideologie – stets als eher stabilisierend für das jeweils bestehende gesellschaftliche System ausweist. Damit ist dann möglicherweise der Punkt benannt, an dem die Funktionsleistung der Schule relativ nahtlos von dem einen politischen System in das andere übergehen kann.

2.3 Pädagogische Reformansprüche bei personeller Kontinuität

Die organisatorischen Veränderungen im Schulwesen der ehemaligen DDR sind zwar am augenfälligsten, doch sie stehen keineswegs allein. Sie sind verbunden mit den Anforderungen an die Lehrerschaft, den Unterricht inhaltlich umzugestalten, sich der pädagogischen Philosophie der jeweiligen Schulform anzunähern, ein offeneres Verständnis schulischen Lernens zu entwickeln und – nicht zuletzt – die eigene fachliche Kompetenz zu aktualisieren und zu erweitern. Diese Reformansprüche ergeben sich aus einer Kritik an der pädagogischen Praxis der Schulen in der DDR, die nicht nur von westdeutschen Beob-

achtern, sondern auch von vielen Beteiligten selbst weithin einhellig formuliert wird (vgl. z.B. HOFMANN/TIEDTKE 1990; DREWS 1990). Neben der Ideologisierung werden vor allem der Lehrplanfetischismus und die massive Stoffüberfüllung der DDR-Schulen kritisiert, es wird auf die dort herrschenden autoritären Verkehrsformen, die mangelnde Differenzierung und Individualisierung der Lernwege und die Dominanz des Frontalunterrichts verwiesen. Nebenbei bemerkt: Dies ist eine Schulkritik, wie sie in ähnlicher Weise in der alten Bundesrepublik vor allem in den späten 60er Jahren massiv vorgetragen wurde.

Mit den damit verbundenen Reformanforderungen wird eine Lehrerschaft konfrontiert, die ihren Beruf unter den Bedingungen der DDR gelernt und ausgeübt hat – und in deren Selbstverständnis der „abzurechnende“ Lehrplan, die „führende Rolle des Lehrers“ und die Sicherung der unterrichtlichen Disziplin eine wesentliche Rolle gespielt hat. Für die Beurteilung des Zusammenspiels von Wandel und Stabilität ist nun ein Sachverhalt ganz bedeutsam, den ich keineswegs kritisieren, sondern lediglich analytisch hervorheben möchte: die hohe personelle Kontinuität in den Schulen der ehemaligen DDR. So sind in Brandenburg ungefähr 90% der Lehrer(innen), die im Sommer 1989 im Schuldienst tätig waren, auch jetzt (Sommer 1992) noch im Unterricht eingesetzt. In den anderen neuen Ländern mag der Anteil aufgrund von „Bedarfskündigungen“ um einige Prozentpunkte niedriger sein, er dürfte aber auch dort bei 80% liegen. Für alle neuen Bundesländer gilt, daß Neueinstellungen praktisch nicht vorgenommen wurden. Das bedeutet: Wer jetzt unterrichtet, hat auch vor der Wende schon unterrichtet. Ausgetauscht wurden zwar die Leitenden, nicht jedoch die Unterrichtenden. Wer als Leitungspersonal – etwa als Schulleiter – politisch als zu stark belastet galt, ist jetzt häufig als „einfacher“ Lehrer tätig – zugleich sind „einfache“ Lehrerinnen und Lehrer vielfach in Leitungspositionen aufgestiegen.

Als zentrales Element der Stabilität in der Umbruchphase ist somit die personelle Kontinuität bei den Lehrerinnen und Lehrern auszumachen. Von ihnen wird allerdings ein hohes Maß an Veränderungsbereitschaft erwartet. Ich habe bereits darauf hingewiesen, daß sich dies zum einen auf das Ende der sozialistischen Staatsideologie und die damit verbundenen Zwänge des Umdenkens bezieht. Dieser Abschied scheint für viele ohne große Schmerzen abgelaufen zu sein, er wurde häufig sogar als Befreiung erlebt. Aber es gibt doch einen gar nicht so kleinen Teil der Lehrerschaft, für den diese Umorientierung mit massiven Identitätsproblemen verbunden ist. Dazu gehören vor allem diejenigen, die ihre sozialistischen Ideale – trotz aller DDR-Realität – auch den Schülern gegenüber vertreten haben und die nun vor den Trümmern ihres Weltbilds stehen. Allerdings: Solche Prozesse vollziehen sich eher im stillen – in der Schule werden sie nur sehr selten thematisiert. Eine weitere Veränderungsanforderung bezieht sich auf die Verbesserung, auf die Ergänzung fachlicher und methodischer Kompetenzen – von der neuen Computersprache bis zur Lehrbefähigung für den Lateinunterricht. Auf dieser Ebene gibt es eine große Lernbereitschaft der Lehrerschaft – es können gar nicht genug Fort- und Weiterbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden.

Als problematisch erweisen sich hingegen all die Veränderungsanforderungen, die auf den Abbau hierarchischer Verkehrsformen zwischen Schülern und Lehrern, auf eine Reduzierung von Reglementierung und Kontrolle, auf offenere Formen des Lernens zielen. Hier gibt es längst nicht bei allen, aber doch bei sehr vielen Lehrerinnen und Lehrern Unverständnis, Widerstand, ja Empörung. Ob es um die Abschaffung der Ziffernnoten in der Grundschule, um die Reduzierung der Stoffvorgaben in den Rahmenplänen oder die Erweiterung des Elternrechts geht – dies alles wird von vielen Lehrern als Demontage der „Leistungsschule“ und als Schwächung ihrer Position gesehen und daher als bedrohlich

erlebt. Bei vielen ist die ohnehin strapazierte Veränderungsbereitschaft erschöpft, wenn der eigene, überkommene Lehrerhabitus berührt wird, wenn Konsequenzen für das eigene Unterrichtsverhalten eingefordert werden.

Unter *schultheoretischem* Aspekt werden wir hier auf einen Sachverhalt verwiesen, der aus der Analyse von Reformprozessen wohlbekannt ist: Schulstrukturen und Lehrpläne lassen sich erheblich leichter ändern als der Unterricht selbst – und habitualisiertes Lehrerverhalten und die damit verbundenen Alltagstheorien sind gegenüber noch so überzeugend vorgetragenen Konzepten nicht selten resistent. Damit stoßen wir erneut auf den gleichen strukturellen Sachverhalt – auf die etablierten Verfahrensweisen der Institution und die damit verbundenen pädagogischen Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer. Während sich dieser Sachverhalt unter DDR-Bedingungen nicht nur als funktional, sondern auch als sperrig gegenüber ideologischen Vereinnahmungen gezeigt hat, wirkt er sich nun als widerständig gegenüber den westimportierten Reformkonzepten aus, die von Lehrerfortbildnern, Erziehungswissenschaftlern und Landesinstituten propagiert werden.

3. Fazit

Welche Anregungen für die schultheoretische Diskussion können aus dieser Analyse gezogen werden? Ich konzentriere mich auf drei Punkte:

(1) Mir scheint, die Analyse hat vor allem darauf aufmerksam gemacht, daß wir es trotz aller Hektik, trotz allen Wandels mit einem hohen Maß an Kontinuität in den Schulen der ehemaligen DDR zu tun haben. Ich denke, man kann sogar die These wagen, daß innerhalb des gesamten gesellschaftlichen Umbruchs das Schulwesen ein Hort relativer Stabilität geblieben ist. Wenn das so stimmt, dann gilt es, solche Stabilität auch schultheoretisch zu erklären. Ich halte dies zunächst einmal für einen Hinweis darauf, daß allzu schlicht gedachte funktionalistische Konzepte hier nicht weiterhelfen: Wenn sie die Existenz eines Schulsystems aus dessen Leistung für eine jeweils existierende Gesellschaftsformation ableiten, können sie die relative Stabilität von Schule bei Transformation des Systems nicht erklären. In erheblich komplexeren Analysen müßte gefragt werden, ob nicht unterschiedliche politische Systeme ähnliche oder gar gleiche Funktionsleistungen von der Schule erfordern. Doch solche komplexeren Funktionsanalysen stehen noch aus.

(2) Ich denke, die skizzierte Entwicklung der ostdeutschen Schulen bietet völlig neues Material, um die Diskussion über die „relative Autonomie“ der Schule neu aufzurollen. Diese schultheoretische Denkfigur wurde bereits von THEODOR LITT (1918/1965) gebraucht, BOURDIEU/PASSERON (1971) haben sie sozialwissenschaftlich ausformuliert. Wichtig dabei ist die Vorstellung, daß das Bildungssystem aufgrund seiner spezifischen Aufgaben Eigenstrukturen und Eigengesetzlichkeiten ausgebildet hat, die längerfristig stabil bleiben und den gesellschaftlichen und politischen Einflüssen nur sehr zögerlich folgen. Zu fragen ist nun, ob diese „relative Autonomie“ – in welcher modifizierten Weise auch immer – auch für die Praxis des Volkssystem der DDR gegolten hat – und ob die dabei erhalten gebliebenen Eigenstrukturen nun den Übergang in das andere gesellschaftliche System erleichtern.

(3) Und schließlich hat mich während der Arbeit an dieser Analyse immer wieder ein Gedanke beschäftigt, den ich systematisch noch nicht recht zuordnen kann – der aber viel-

leicht trotzdem anregend ist: Wir analysieren diesen „Fall“ vor allem als einen Übergang von dem einen politisch-ökonomischen System in das andere, dabei sind uns die *Unterschiede* zwischen diesen Systemen sehr präsent. Vielleicht ist aber die *Gemeinsamkeit* der Systeme schultheoretisch viel wichtiger: daß es sich bei beiden Teilen Deutschlands um entwickelte, arbeitsteilige Industriegesellschaften gehandelt hat, die ein darauf passendes Schulsystem ausgebildet haben. Vielleicht liegt der schultheoretisch bedeutsame Unterschied gar nicht so sehr in den unterschiedlichen politischen Systemen, sondern viel stärker im *Modernitätsrückstand* der ehemaligen DDR (vgl. ZAPF 1991). Diesen Modernitätsrückstand gibt es ja nicht nur in den Fabriken, sondern eben auch in den Schulen: Die pädagogischen Konzepte, die schulischen Verkehrsformen erinnern mich immer wieder an meine eigene westdeutsche Schülerzeit in den 50er und 60er Jahren. Diese pädagogische Praxis geriet dann in den 70er Jahren in Westdeutschland in die radikale Kritik, während sie innerhalb der DDR unkritisiert bleiben mußte. Kurz: Vielleicht haben wir es hier nur in zweiter Linie mit einem Folgeproblem des politischen Systemwechsels zu tun, in erster Linie aber mit einem Modernisierungsprozeß, der sich unter den neuen Bedingungen im Zeitraffertempo vollzieht.

Literatur

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978 (2. Aufl.).
 BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
 BOWLES, S./GINTIS, H.: Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie. Das Beispiel USA. Frankfurt/M. 1978.
 DREWS, U.: Rückblick, kritische Bilanz, neue Horizonte in Unterstufe und Unterstufenforschung. In: Unterstufe/Grundschule in Ost und West. Berlin 1990, S. 23–28.
 FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
 FUHRMANN, E.: Schultheoretische und schulreformerische Probleme des Strukturwandels des Bildungswesens in den neuen Ländern. In: Arbeitsgruppe der DGfE (Hrsg.): Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I. Weinheim 1992, S. 161–175.
 FURCK, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? In: Fürstenau, P. u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969, S. 115–134.
 HOFMANN, J./TIEDTKE, M.: Thesen zur Erziehungsauffassung, Versuch einer Alternative. In: LAND, R. u.a.: Aufbruch in die Zukunft. Berlin 1990, S. 130–176.
 LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Frankfurt/M. 1983.
 LITT, TH.: Eine Neugestaltung der Pädagogik (1918), wiederabgedruckt in: Pädagogik und Kultur. Kleine Pädagogische Schriften 1918–1926, hrsg. von F. NICOLIN. Bad Heilbrunn 1965.
 NYSSSEN, E.: Schule im Nationalsozialismus. Heidelberg 1979.
 PÄDAGOGISCHES LANDESINSTITUT BRANDENBURG (PLIB): Die Arbeit des PLIB: April 1991 – Juli 1992, Ludwigsfelde 1992.
 SCHWEITZER, J.: Überall offene Türen – ein Reisebericht. In: Pädagogik, 42. Jg., Heft 3/1990, S. 33–35.
 Sozialistische Einheitspartei Deutschlands: Programm (1976 verabschiedet). Berlin 1989.
 TILLMANN, K.J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld. Frankfurt/M. 1976.
 TILLMANN, K.J. (Hrsg.): Schultheorien. Hamburg 1987.
 VOLLSTÄDT, W.: Reformen in Schule und Unterricht – Ansatzpunkte aus didaktischer Sicht. In: OBERLIESEN, R. u.a. (Hrsg.): Schule Ost – Schule West. Hamburg 1992, S. 57–68.
 ZAPF, W.: Der Untergang der DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung. In: GIESEN, B./LEGGEWIE, C. (Hrsg.): Experiment Vereinigung – ein sozialer Großversuch. Berlin 1991, S. 38–51.
 ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik,
 Postfach 8640, W-4800 Bielefeld.