

Das Schulnetz in den neuen Ländern

oder: Sysphos als Schulentwicklungsplaner

Böttcher, Wolfgang

First published in:

Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3, S. 290 – 304, Berlin 1992, ISSN 0034-1312

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-58359436957

Das Schulnetz in den neuen Ländern

oder: Sisyphos als Schulentwicklungsplaner

Eine knappe und eher technische Beschreibung der Schulentwicklungsplanung liest sich so (vgl. hierzu und zum folgenden: *Böttcher/Budde/Klemm/Meergans, 1992*): Es ist ihre Aufgabe, für eine schulische Infrastruktur zu sorgen, die der erwarteten Nachfrage gerecht wird, die die durch Landesgesetze vorgegebene Schulstruktur sichert und die die Entwicklungsmöglichkeiten der Schulstruktur offenhält. Planung der schulischen Infrastruktur heißt dabei, den erforderlichen Schulraum zur richtigen Zeit, am richtigen Standort in pädagogisch sinnvollen Betriebsgrößen bereitzustellen. Somit ist Schulentwicklungsplanung eine mittel- und langfristige Standort- und Betriebsgrößensicherungsplanung.

Schulentwicklungsplanung, dort als Schulnetzplanung firmierend, war auch in der DDR bekannt. Der Aus- und Umbau des Schulsystems sowie der starke Geburtenrückgang erforderten auch in der DDR regionalisierte Planungen. Dennoch hat sich gegenüber damals vieles geändert. Zum einen muß jetzt und in Zukunft die Planung von den Schulträgern durchgeführt werden. Zum anderen haben sich die Rahmenbedingungen der Schulentwicklungsplanung erheblich verkompliziert. In vier Punkten läßt sich das Gesagte skizzieren:

1. Ein einheitliches Schulsystem mit zumeist wohnortnahen ein- oder zweizügigen Polytechnischen Oberschulen und anschließenden Erweiterten Oberschulen für nur wenige Schüler muß in ein gegliedertes Schulwesen überführt werden.
2. Eine relativ freie Elternwahl nach Abschluß der Grundschule erschwert die Prognose der Schülerzahlen. Während die Zahl der Schüler der Polytechnischen Oberschulen ehemals unmittelbar aus der Bevölkerungsvorausschätzung und die der Erweiterten Oberschulen aus politischen Setzungen abgeleitet werden konnten, müssen zukünftig prognostische Annahmen getroffen werden.
3. Die Zuweisung der Lehrerstellen in der DDR war ausgesprochen »großzügig«, wodurch – zumal in dünn besiedelten Regionen – die Führung auch sehr kleiner Klassen möglich wurde. Schulstandorte müssen heute, vor allem auch vor dem Hintergrund finanzpolitischer Restriktionen, daraufhin untersucht werden, ob die erwarteten Schülerzahlen dauerhaft die finanzpolitisch vorgegebenen Mindestklassenfrequenzen sichern.
4. Eine stärker auf Individualisierung und Differenzierung abstellende Pädagogik führt zu einem erhöhten Raumbedarf jeder einzelnen Schule. Während die typische zweizügige Polytechnische Oberschule mit 20 Schulklassen höchstens über 24 Raumeinheiten verfügte, benötigt eine dreizügige Sekundarschule oder ein zweizügiges Gymnasium (bei 9jähriger Schulzeit) insgesamt etwa 27 Raumeinheiten.

Bei der kurzen Beschreibung dieser vier Bereiche sind bereits alle Stichwörter gefallen, zu denen im folgenden knappe Beschreibungen bzw. Analysen vorgelegt werden sollen: Bevölkerungsentwicklung, Schulwahlverhalten und damit die Entwicklung von Schülerpopulationen, Bevölkerungsdichte und Siedlungsstruktur, Schulbaubestand und schließlich Schulrecht.

Nach einer etwas genaueren Betrachtung dieser Einzelbedingungen für Schulentwicklung wird deutlich werden, daß die Zukunft der Schule im Osten nicht nur komplizierter werden wird, sie wird in jeder Hinsicht problematisch. Diese Einschätzung läßt sich gut belegen. Und dabei sind Bereiche der Schulentwicklung noch völlig ausgeklammert, die ihre eigene Problematik haben: Neben der Schulentwicklungsplanung im hier verstandenen Sinne gehört es auch zu den »äußeren Schulangelegenheiten«, also zur Verantwor-

tung der Schulträger, die einzelnen Schulen mit Lehr- und Lernmitteln zu versorgen. Schon gar nicht wird die Rede sein von den »inneren Schulangelegenheiten«, jedenfalls nicht soweit sie sich auf die Ausarbeitung von Erziehungszielen, Lehrplänen, Gestaltung der Lehreraus- und -fortbildung und ähnliches beziehen. Auch ein anderes problematisches Thema wird im folgenden nicht behandelt werden. Ausgeklammert bleiben die Probleme der Schulentwicklungsplanung im Bereich der berufsbildenden Schulen. Das schlicht deshalb, weil sich hier die Situation insgesamt als noch schwieriger darstellt als im allgemeinbildenden Schulwesen. Weil aber üblicherweise das berufliche Schulwesen von allen Seiten ohnehin eher als »Stiefkind« behandelt wird, möchte ich mich für dieses Desiderat in der folgenden Darstellung wenigstens entschuldigen. Zum Schluß dieses Beitrags soll anhand von »Impressionen« aus der konkreten Schulentwicklung die zentrale These gestützt werden, die mit der Überschrift und mit dem bisher Gesagten bereits angedeutet ist, die dann aber noch einmal genauer gefaßt werden soll: daß nämlich Schulentwicklungsplanung in den neuen Ländern unter der gegebenen – und teilweise politisch zu verantwortenden Rahmenbedingungen – eine Sisypusarbeit ist.

Die Entwicklung der Schulbevölkerung

Unter Schulbevölkerung, deren erwartbare Entwicklung im folgenden beschrieben wird, ist der Teil der Bevölkerung verstanden, aus dem im Prinzip Schüler und Schülerinnen kommen können, also die Altersgruppe der 6- bis unter 19jährigen. Diese Gruppe unterteilt man zweckmäßigerweise in die Untergruppen, aus denen die Schülerinnen und Schüler der Schulstufen stammen: In die der 6- bis unter 10jährigen (Primarstufe), der 10- bis unter 16jährigen (Schulen der Sekundarstufe I), der 6- bis unter 16jährigen (Sonderschulen) und der 16- bis unter 19jährigen (Schulen der Sekundarstufe II – Berufsbildende Schulen sowie Oberstufen der Gesamtschulen und der Gymnasien).

Die folgende Darstellung ist davon ausgegangen, die Geburtenentwicklung so zu prognostizieren, daß eine Anpassung des generativen Verhaltens an die Situation im Jahre 1989 bis zum Jahr 2000 und eine Abwanderung von 5% der Wohnbevölkerung bis zum Jahr 1995 sowie eine ausgeglichene Wanderungsbilanz nach 1995 unterstellt wird (vgl. hierzu und zu folgendem ausführlicher: *Klemm/Böttcher/Weegen, 1992*).

Entwicklung der Schulbevölkerung: Neue Länder und Berlin (Ost) – in 1000

Alter	1989 (Ist)	1995	2000	2005	2010
5–6	220	163	129	156	151
6–10	910	797	461	535	603
10–16	1180	1281	1168	755	693
6–16	2090	2078	1629	1290	1296
16–19	585	620	635	591	360
6–19	2675	2698	2264	1881	1656

- 1) Bei dieser Prognosevariante wurde unterstellt, daß es nach 1989 bis 1995 zu einer weiteren Abwanderung von insgesamt 5% der Bevölkerung kommt. Weiter wurde angenommen, daß sich das »generative Verhalten« nach dem Einbruch 1991 bis 2000 wieder an das des Jahres 1989 angleicht und dann für den weiteren Prognosezeitraum konstant bleibt.

Realistischer sind wohl pessimistischere Schätzungen. Mir sind einerseits neue Trends bei der Geburtenentwicklung nicht bekannt. Andererseits liegen Abwanderungsquoten sowie die Abwanderungsbereitschaft deutlich höher als hier unterstellt (vgl. den Beitrag von *Schubarth* in diesem Heft sowie IAB, 1992).

Auf der Grundlage dieser optimistischen Annahmen (deutlicher Wiederanstieg der Geburtenzahlen [zur Erläuterung: Die Geburtenzahlen haben sich in der »Wendezeit« nahezu halbiert] und baldige Beendigung der Abwanderung) ergibt sich für die Prognose der Schulbevölkerung das folgende Gesamtbild:

Bei den 6- bis unter 10jährigen wirkt sich schon 1995 der Geburtenrückgang in den letzten Jahren der DDR aus. Im Jahre 2000 wird dann der eigentliche demographische Zusammenbruch nach 1989 voll wirksam. Dann kommt es nahezu zu einer Halbierung der Grundschülerzahlen. Der danach erwartete Wiederanstieg führt nicht auf das Niveau der achtziger Jahre zurück.

In der Altersgruppe der 10- bis unter 16jährigen wird es, als Folge des Geburtenanstiegs zwischen 1975 und 1980, zunächst bis 1995 noch zu einem Wachstum kommen; danach sinken die Zahlen, so daß sie im Jahre 2000 in etwa das Niveau des Jahres 1989 erreichen werden. Danach kommt es auch hier zu einem massiven Einbruch. In der Gruppe der 16- bis unter 19jährigen schließlich verläuft die Entwicklung in die andere Richtung. Erst im Jahre 2000 werden hier die Höchstwerte erreicht sein. Der dann beginnende Rückgang der Zahlen reicht über das Jahr 2010 hinaus.

Diese Entwicklung verläuft, was ihr Grundmuster angeht, in den neuen Ländern sowie in Berlin (Ost) vergleichbar. Bereits diese zuversichtliche Prognose stellt die Schulentwicklungsplanung vor große Probleme.

Die Bildungsexpansion in den neuen Ländern

Neben der im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Entwicklung der Schulbevölkerung ist für die Zukunft eines Schulsystems (jedenfalls die eines vertikal gegliederten Systems mit unterschiedlicher Schuldauer und mit hierarchisierten Abschlüssen, dazu später mehr) die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen an den unterschiedlichen Bildungswegen von zentraler Bedeutung. Eine Einschätzung, wie sich die Bildungsbeteiligung in den neuen Ländern in naher Zukunft entwickeln wird, ist gegenwärtig schon recht gut möglich. In den neuen Ländern und im östlichen Teil Berlins wird – bei regionalen Unterschieden – der vierzigjährige Prozeß der Bildungsexpansion, den die alten Länder erlebt haben, gleichsam aus dem Stand aufgeholt. Nach Jahren des stark reglementierten Zugangs zur Erweiterten Oberschule, die das Abitur vergeben hat, erscheint der gymnasiale Bildungsweg ungemein attraktiv. Die gymnasialen Anteilswerte liegen eher über 30% – wie in den westdeutschen Ländern. Hauptschulen bzw. Hauptschulbildungsgänge werden noch weniger als in den westdeutschen Ländern angenommen. Neben den Gymnasien werden integrierte Systeme eindeutig präferiert – sofern sie gleichberechtigt angeboten werden. Aus der »Arbeitsmarkt-Monitor-Befragung« im November 1991 geht hervor, daß etwa 60% der 15- bis 20jährigen Schülerinnen und Schüler die Fachhochschul- bzw. Hochschulreife anstreben (vgl. IAB, 1992).

Mehrere Gründe sprechen dafür, daß expansive Tendenzen bei der Bildungsbeteiligung im allgemeinbildenden Schulwesen nicht nur eine kurzlebige Reaktion auf die langjährige Drosselung beim Zugang zur Erweiterten Oberschule sind, sondern daß sie stabil sein und sich eher noch steigern werden. Dies auch deshalb, weil die Entscheidung für längere und bessere schulische Bildungswege nicht in Konkurrenz steht zu attraktiven Perspektiven in der beruflichen Ausbildung, die an einen Hauptschulabschluß anschließen.

Bei der Erarbeitung von Schülerzahlenprognosen kann man auf zwei Verfahren zurückgreifen: auf das Übergangsquoten- und auf das Strukturquotenverfahren. Bei der Übergangsquotenmethode (vgl. *Schmittlein*, 1969) werden Schülerzahlen so prognostiziert, daß mit Hilfe empirisch ermittelter Quoten die Eintritte der Schulpflichtigen und die Übergänge einer einmal eingeschulten Schülergruppe von Klassenstufe zu Klassenstufe einschließlich der Verzweigungen auf die unterschiedlichen Bildungswege simuliert werden. Mit diesem Verfahren, das in den alten Bundesländern zumeist angewendet wird, läßt sich gegenwärtig für die neuen Bundesländer noch nicht arbeiten: Um die für das Verfahren zentralen Übergangsquoten einigermaßen verläßlich zu berechnen, müßten aus möglichst drei aufeinander folgenden Schuljahren die Schülerzahlen je Klassenstufe und Bildungsweg vorliegen. Beim Strukturquotenverfahren, dem zweiten der üblichen Prognoseverfahren, werden die Schülerzahlen mit Hilfe von Strukturquoten aus einzelnen Altersjahrgängen oder aus Altersjahrgangsgruppen abgeleitet (vgl. *Rolff/Klemm/Hansen*, 1974). Beim direkten Verknüpfen einzelner Altersjahrgänge mit dem Schulsystem erfolgt dies so, daß für jeden der relevanten Altersjahrgänge über eine Quote angegeben wird, in welchem Umfang er sich an welcher Stelle im Schulsystem befindet. Bei dem Versuch, eine erste Abschätzung zur Entwicklung der Schülerzahlen in den neuen Ländern und im östlichen Teil Berlins vorzulegen, kann man zur Zeit aus einsichtigen Gründen nur auf die vereinfachte Strukturquotenmethode zurückgreifen. Da aber selbst für dieses Verfahren eine Quotenberechnung zur Zeit noch nicht möglich ist, orientieren wir uns an den Strukturquoten, die im Durchschnitt der alten Länder sowie des östlichen Teils von Berlin im Schuljahr 1989/90 gemessen wurden.

Selbstverständlich werden sich in den neuen Ländern erhebliche landesspezifische Ausdifferenzierungen bei der Bildungsbeteiligung ergeben, weshalb die Befunde »eigentlich« regionalisiert werden müßten. Einstweilen sollen die Durchschnittswerte aber helfen, Entwicklungstrends zu markieren.

Auf der Grundlage der Prognose der Schulbevölkerung und unter der recht schematischen Annahme des »Gleichziehens« bei der Bildungsbeteiligung ergibt sich diese Vorausschätzung zur Entwicklung der Zahlen der Schülerinnen und Schüler (vgl. ausführlicher: *Klemm/Böttcher/Weegen*, 1992):

In den Grundschulen kommt es ab sofort zu einem Rückgang der Schülerzahlen. Im Jahr 2000 werden sie sich in etwa halbiert haben. Danach geht es nur langsam wieder aufwärts.

Die Zahlen der Schüler der Sekundarstufe I allerdings werden bis 1995 nahezu konstant bleiben; erst danach gehen auch dort die Schülerzahlen zurück, ab 2000 sehr drastisch.

In den Schulen der Sekundarstufe II kommt es vor allem bei den allgemeinbildenden Bildungswegen zur einer starken Expansion. Von einer »Bildungsexplosion« sind besonders die allgemeinbildenden Schulen betroffen. In der Tendenz gilt die Aussage jedoch auf für die berufsbildenden Schulen: Die Expansion fällt dann größer aus, wenn es auch weiterhin nicht gelingen sollte, in hinreichendem Ausmaß Ausbildungsplätze im Dualen System bereitzustellen und wenn deshalb vollzeitschulische Angebote »ersatzweise« geschaffen werden müssen.

In den Sonderschulen werden sich, wenn es nicht zu stärkeren Integrationserfolgen kommt, die Schülerzahlen nach einem Anstieg in der Mitte der neunziger Jahre bis zum Jahre 2000 wieder auf das Niveau des Jahres 1989 hinbewegen – danach werden sie voraussichtlich weiter absinken (es sei denn; die Sonderschulen spielen innerhalb der neuen Schulstruktur die Rolle, mehr »schwierige« Schüler aus den »Mittel-« oder »Regelschulen« aufzunehmen).

Insgesamt werden damit die Zahlen der Schülerinnen und Schüler von 1989 bis 1995 (auf etwa 115%) ansteigen. Dann werden sie bis zum Jahre 2000 in etwa auf das Niveau

des Jahres 1989 absinken, um dann im Jahre 2010 mit einem Wert von etwa 71,5% des Jahres 1989 einen Tiefpunkt zu erreichen.

Die erwartbare Entwicklung bei der Zahl der Schülerinnen und Schüler ist also durch ein Zusammenspiel von Expansion (veränderte Bildungsbeteiligung) und Kontraktion (demographische Entwicklung) gekennzeichnet.

Bevölkerungsdichte

Von Sachsen einmal abgesehen sind die ostdeutschen Bundesländer die bevölkerungsärmsten Deutschlands. Die durchschnittliche Einwohnerdichte liegt bei 171 Einwohner pro qkm, im Westen sind es 244 Einwohner auf der gleichen Fläche. Im Osten gibt es deutlich mehr Gemeinden als im Westen (ca. 7600 zu 5600), bei etwa einem Viertel der Einwohnerzahl. 95% der ostdeutschen Gemeinden haben weniger als 5000 Einwohner, in Westdeutschland sind es nur 75%.

Dabei gibt es natürlich erhebliche Disparitäten zwischen den neuen Bundesländern. Am dünnsten besiedelt sind Brandenburg sowie Mecklenburg-Vorpommern (91 bzw. 82 Einwohner je qkm). Nahezu 2/3 der ostdeutschen Bevölkerung wohnt auf gut der Hälfte der Gesamtfläche Ostdeutschlands in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen, wobei in Sachsen alleine fast 30% der ostdeutschen Bevölkerung lebt (Bevölkerungsdichten: S = 267, SA = 145, T = 165) (vgl. Deutscher Bundestag 1991).

Aus dieser Perspektive scheint es besonders wichtig, spezielle Ansätze der Schulentwicklungsplanung für die dünn besiedelten Flächen zu entwickeln. Der ländliche Raum stellt besondere Anforderungen an Schulentwicklung. Die Schulgesetze müßten aus dieser Perspektive in der Lage sein, den Entwurf »schulplanerischer Maßanzüge vor Ort« (Baumbach, 1992) zuzulassen. Knapp gesagt steht die Planung vor der Alternative, eine höhere Versorgungsqualität in den zentralen Orten mit dem Preis der Reduzierung der Versorgung in der Fläche zu bezahlen oder ein flächendeckendes, meist wohnortnahes, vollständiges und dennoch differenziertes Angebot auch im ländlichen Raum vorhalten zu können.

Schulgebäude: Bestand und Baubedarf

Der Schulbau – hier geht es wieder nur um allgemeinbildende Schulen – in der DDR wurde nah einer Phase der Wiederherstellung der durch Kriegseinwirkungen beschädigten Gebäude ab Mitte der 60er Jahre vorwiegend auf der Grundlage von zentralen Projektierungsrichtlinien mit einheitlichen Raum- und Ausstattungsprogrammen realisiert. Insbesondere mit dem Aufbau der zehnklassigen Polytechnischen Oberschulen waren der Neubau von ein- bzw. zweizügigen Oberschulen und die bauliche Ergänzung vorhandener Schulen im Rahmen der Konzentration des Netzes der Oberschulen ein Schwerpunkt der Investitionstätigkeit. Neben Unterrichtsräumen von 50 qm und Fachunterrichtsräumen für die naturwissenschaftlichen Fächer von 70 qm enthielten diese Projekte sehr beschränkte Bedingungen für den Hort, für Arbeitsgemeinschaften, für Pausenaufenthalt, Garderobenaufbewahrung und Schulverwaltung.

Die z. T. eingeschränkten räumlichen Arbeitsbedingungen der Schulen und Horte konnten durch Nachbesserungen nur unwesentlich verändert werden. Erst die Schulbauten ab 1980 (»Schulbaureihe 80«) brachten eine deutlich günstigere räumliche Ausstattung. Im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ergab sich aus der Zahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsräume sowie der Zahl der gebildeten Klassen 1989 ein Raumpfaktor (Unterrichtsräume je Klasse) von 1,19. Dieser Raumpfaktor lag bei den Polytechnischen Oberschulen und bei den Sonderschulen leicht unter dem Durchschnitt, bei den Erweiterten Oberschulen mit 1,75 deutlich über dem Durchschnittswert. Regional betrachtet ist dieser Raumpfaktor in Mecklenburg-Vorpommern und in Brandenburg mit jeweils 1,16 besonders niedrig und in Berlin (Ost) mit 1,28 besonders hoch.

In jedem Fall verweist der Durchschnittswert von 1,19 darauf, daß – gemessen an den Raumversorgungsstandards der alten Länder – ein erheblicher zusätzlicher Raumbedarf besteht: In den Grundschulen der alten Länder beträgt der Raumfaktor in etwa 1,2, in den weiterführenden Schulen liegt er im Durchschnitt oberhalb von 1,5.

Eine Analyse der Altersstruktur der Schulbauten zeigt, daß immerhin 37,3% der Schulbauten vor 1946 errichtet wurden, 12,3% zwischen 1946 und 1965 und insgesamt 50,4% ab 1965. Der Bauzustand dieser Gebäude muß insgesamt als äußerst unbefriedigend angesehen werden. Die im Rahmen der »Netz- und Bauzustandsanalyse 1988« durchgeführte Erhebung zum Bauzustand der Schulbauten ergab, daß bei 42,1% der Schulgebäude leichte bis mittlere Bauschäden (Dachhaut, Dachentwässerung, Heizungsanlagen, Fenster, Rohrleitungssysteme) festgestellt wurden; bei 6,4% der Unterrichtsräume wurden schwerwiegende, z. T. unhebbare Schäden ermittelt. Die Ausstattung der Schulen mit Räumen für die Schulhorte – diese Räume wurden bei den Unterrichtsräumen nicht mitgezählt – war sehr unterschiedlich: Z. T. gab es Räume, die ausschließlich für die Nutzung durch Horte zur Verfügung standen (im Durchschnitt der Schulen der DDR kamen auf etwa 10 Unterrichtsräume ein Hortraum); z. T. mußten an vielen Schulen die Hortkinder in doppelt genutzten Unterrichtsräumen betreut werden.

Den allgemeinbildenden Schulen der DDR standen 1989 insgesamt 4200 Sporthallen zur Verfügung, etwa die Hälfte von ihnen hatte weniger als 300 qm. Bei mehr als der Hälfte dieser Sporthallen wurden erhebliche Baumängel festgestellt. Auf der Grundlage der hier skizzierten Befunde läßt sich eine erste grobe Abschätzung vornehmen:

Wenn man für den vorschulischen Bereich und für die Grundschule sowie für die Sekundarstufe I eine Gruppenfrequenz von 25, für die Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen) eine Frequenz von 17 und für den Sonderschulbereich eine durchschnittliche Frequenz von 10 ansetzt, so wird es in den neuen Ländern im Jahr 2000 insgesamt etwa 82 300 Klassen geben.

Wenn man weiter unterstellt, daß im Durchschnitt dieser unterschiedlichen Schultypen ein Raumfaktor von 1,5 erforderlich ist, so werden im Jahr 2000 zusammen etwa 123 400 Unterrichtsräume benötigt.

Diesem Bedarf steht dann voraussichtlich das folgende Raumangebot gegenüber: Von den 121 207 Raumeinheiten sind 6,4% so alt und verfallen, daß sie im Jahre 2000 nicht mehr für schulische Zwecke nutzbar sind. Damit reduziert sich das Raumangebot auf etwa 113 400. Von diesen Räumen werden infolge der Aufgabe sehr kleiner Schulstandorte und infolge der Belegung z. B. einer einzügigen Polytechnischen Oberschule mit 11 Raumeinheiten durch eine einzügige Grundschule mit einem Raumbedarf von nur 5 Raumeinheiten ein größerer Teil als »Umstrukturierungsquerschnitt« aus der Nutzung entfallen. Aufgrund einer vorsichtigen Hochrechnung von Auswertungen erster Schulentwicklungspläne kann von einem »Verschnitt« von etwa 10% der Räume ausgegangen werden. Wenn man dann die erheblichen baulichen Mängel bei etwa der Hälfte der verbleibende Gebäude rechnerisch berücksichtigt, so ergibt sich ein Angebot von etwa 89 300 Raumeinheiten, dem eine Raumnachfrage von 123 400 gegenübersteht. Das Raumdefizit beträgt bei dieser Annahme also insgesamt 34 100. Unter Zugrundelegung von 300 000 DM Investitionskosten je Klasse (einschl. Erstausrüstung) ergäbe sich damit ein Bauvolumen von 10,2 Milliarden DM – allein bis zum Jahr 2000 für den allgemeinbildenden Bereich.

Nicht berücksichtigt sind dabei die Ausgaben für die Instandsetzung und Sanierung der vorhandenen und längerfristig weiter genutzten Schulgebäude sowie deren Erneuerung bei der Einrichtung und Ausstattung. Veranschlagt man diese Ausgaben nur mit einem Viertel der Neubaukosten, kämen weitere 7,0 Milliarden DM hinzu.

Von besonderer Bedeutung für die Schulentwicklung und ihre Planung sind die in den Schulgesetzen festgeschriebenen Strukturvorgaben. Der Einigungsvertrag zwang die neuen Länder zu einiger Eile bei der Umgestaltung des Schulwesens. Besonders in Berlin zählte schnelles Handeln, konnte doch nur eine gewisse Einheitlichkeit des Schulsystems enorme Schülerwanderungen von Ost nach West verhindern helfen. Am 3. 10. 1990 trat das »Gesetz über die Vereinheitlichung des Berliner Landesrechts« in Kraft und in seiner Konsequenz die Ablösung des Schulgesetzes im Osten durch das Westberliner Schulgesetz (SchulG) aus dem Jahre 1980 (zur detaillierten Beschreibung der Chronologie der Durchsetzung des Westberliner Schulgesetzes vgl. *Hanßen/Lorentzen/Krzyweck, 1991*).

Die zukünftige Schulstruktur ist in den fünf neuen Ländern weitgehend festgelegt. Einige – aus der Perspektive der Schulentwicklungsplanung wichtige – Gemeinsamkeiten der Reformgesetze lassen sich knapp benennen. Alle neuen Bundesländer haben das Prinzip der gegliederten Sekundarstufe I aus dem Westen übernommen. Dies ist eine zwangsläufige Folge der Orientierung am Gymnasium beim Aufbau des Schulwesens. In jedem Bundesland ist das Gymnasium grundsätzlich als Schule der Sekundarstufe I und II organisiert, ausgerichtet auf das Ziel Abitur. Lediglich in Brandenburg hat die Rede von der Stufigkeit des Bildungswesens eine gewisse Berechtigung, weil hier einerseits die Einrichtung von Oberstufenzentren möglich wird und andererseits ausdrücklich mehrere Gymnasien eine gemeinsame gymnasiale Oberstufe führen können. Wo es mit dem Gymnasium eine »höhere Schule« gibt, auf die Schülerinnen und Schüler entsprechend den Wünschen ihrer Eltern und – so ist in der Regel die Formulierung – nach Leistung und Begabung gehen, muß es folgerichtig auch »tiefere Schulen« geben. In Mecklenburg-Vorpommern sind das die Hauptschule und die Realschule, genau nach dem Muster der alten Länder. In Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist es eine Schule der Sekundarstufe I, die allerdings innerorganisatorisch im Regelfall die beiden Bildungsgänge Hauptschule und Realschule unterscheidet. In Brandenburg schließlich ist es außer der Realschule die Gesamtschule. Die integrierte Gesamtschule in Brandenburg wird freilich nur dort wirklich Schule für alle Schülerinnen und Schüler sein (das heißt – wenigstens regional – ersetzende Schulform), wo sie nicht in unmittelbarer räumlicher Konkurrenz zu einem Gymnasium steht, das viele derjenigen Schülerinnen und Schüler abwerben wird, die mit einer Gymnasialempfehlung die Grundschulen verlassen. In allen neuen Bundesländern also gibt es trotz der weiteren, noch näher auszuführenden Unterschiede und Variationen politisch ein klares Nein zur alten Schulstruktur, ein klares Nein also zur polytechnischen Oberschule.

Durchweg haben die neuen Länder – auch hier macht Brandenburg eine Ausnahme – die Vollzeit-Schulpflicht auf insgesamt 9 Schuljahre begrenzt. Auch damit sind sie zwar an Regelungen der meisten alten Bundesländer orientiert, jedoch gerade an solchen Regelungen, die allgemein als überkommen gelten. Bereits in den Reform- und Expansionsdiskussionen der 70er Jahre war die allgemeine Schulpflicht bis zur Beendigung der Klassen 10 und das Ziel einer mittleren Bildungsqualifikation zentraler Bestandteil der Programmatik für die Umgestaltung des Schulwesens. Noch deutlicher als damals sprechen heute Argumente dafür, den mittleren Bildungsabschluß als »gesellschaftliche Mindestqualifikation« (*Rolff, 1988*) für alle anzustreben.

Die Frage, ob das Abitur nach 8 oder 9 Jahren zu erwerben ist, wird in der Regel apodiktisch gelöst – freilich in Ignoranz der Tatsache, daß schließlich die KMK darüber zu entscheiden hat. Wiederum bricht allerdings Brandenburg hier aus. Die Schulpolitiker dort entscheiden sich – sicher auch mit Blick auf Berlin – für 13 Jahre Schule bis zur allgemeinen Hochschulreife.

Über die Zügigkeit der Schulen, also die Anzahl der parallelen Klassen pro Jahrgang, wird – und nochmal ist Brandenburg die Ausnahme – in den Schulgesetzen systematisch

nichts gesagt. Dennoch wird, folgt man ersten Ausführungsbestimmungen, im allgemeinen diese Regel gelten: Grundschulen sind als einzügige Schulen möglich, die Schulaufsicht wird es unter definierten Bedingungen auch zulassen, daß jeweils zwei Jahrgänge zusammengefaßt werden können. Die Schulen der Sekundarstufe I sollen in aller Regel zweizügig geführt werden, was schließlich auch nötig ist, um ein gewisses Maß an Differenzierung zu erlauben; jedoch werden auch hier die Schulaufsichtsbehörden unter Umständen Ausnahmen zulassen (müssen). Gymnasiale Oberstufen werden so viele Schüler haben müssen, daß sich rechnerisch mindestens zwei Züge ergeben.

Alle Länder erlauben Schulen in privater Trägerschaft. Mit der Möglichkeit zur Errichtung von privaten Schulen wird dem Artikel 7, Absatz 4 des Grundgesetzes Rechnung getragen.

Im folgenden noch weitere, ein wenig ausführlichere Hinweise zu den einzelnen Ländern:

Das erste Schulreformgesetz für das Land **Brandenburg**, am 28. 5. 1991 als Vorschaltgesetz beschlossen, unterscheidet sich von den Schulgesetzen der vier anderen neuen Länder in vielerlei Hinsicht. Nach § 5, Absatz 1 ist das Schulwesen nach Schulstufen (Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) aufgebaut und in Schulformen bzw. Bildungsgänge gegliedert. Stufigkeit ist hier allerdings nicht nur ein Begriff zur Beschreibung des Schulwesens, sondern tatsächlich ein strukturierendes Prinzip soweit dies bei gleichzeitiger Gliederung des Schulwesens überhaupt möglich ist. Die Schulstruktur des Landes Brandenburg wird im Gesetz entsprechend beschrieben: Die Primarstufe besteht demnach aus der Grundschule (und dem ihr angegliederten Hort), die Sekundarstufe I umfaßt die Gesamtschule, das Gymnasium und die Realschule bis zur Klasse 10, die Sekundarstufe II »umfaßt die Berufsschule die Berufsfachschule, die Bildungsgänge zur Erlangung der allgemeinen Hochschulreife (insbesondere die gymnasiale Oberstufe), die Bildungsgänge zur Erlangung der Fachoberschulreife sowie berufsqualifizierende und doppeltqualifizierende Bildungsgänge. Schulen der Sekundarstufe II werden in der Regel in Oberstufenzentren geführt und organisatorisch so strukturiert, daß ein möglichst breites Angebot schulischer und beruflicher Bildungsgänge vorhanden ist.« (§ 5, Abs. 2 bis 4). Die Grundschule (die Primarstufe) umfaßt, dem Berliner Modell folgend, sechs Jahrgangsstufen. Erst danach setzt die Gliederung des Schulwesens ein. Brandenburg bietet für den weiterführenden Schulweg die integrierte Gesamtschule mit der Möglichkeit innerer und äußerer Differenzierung an. In der Gesamtschule können alle Abschlüsse der Sekundarstufe I erworben sowie die Möglichkeit zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe eröffnet werden; in der Regel hat die Gesamtschule eine eigene gymnasiale Oberstufe (§ 7, Abs. 1 und 2). Das Gymnasium vermittelt Abschlüsse, die entweder zum Hochschulstudium qualifizieren oder zur Fortsetzung in Berufsbildungsgängen. Grundsätzlich umfaßt dieser Schultyp die Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe. Die Idee der Stufigkeit wird allerdings unterstrichen durch folgenden Nachtrag: »Mehrere Gymnasien können eine gemeinsame gymnasiale Oberstufe führen« (§ 8, Abs. 2). Dieser Gedanke wird auch deutlich in § 10, der die Bildungsgänge der Sekundarstufe II beschreibt. Dort heißt es, daß diese gebildet werden von der gymnasialen Oberstufe und den Bildungsgängen der berufsbildenden Schulen. Und weiter: »Sie können in Oberstufenzentren angeboten werden.« Der Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe kann mit berufsqualifizierenden Bildungsgängen zu doppeltqualifizierenden Abschlüssen verknüpft werden (vgl. § 11, Abs. 3).

Das Gesetz bestimmt weiterhin, daß die Kreise gemeinsame Schulentwicklungspläne aufstellen und sie fortschreiben müssen. Sie sollen zur Sicherstellung eines gleichmäßigen Bildungs- und Abschlußangebotes dienen, und sie haben die Entwicklung der Schülerzahlen sowie das Wahlverhalten der Eltern zu berücksichtigen (§ 49). Träger der Schulen sind die Gemeinden oder gemeindliche Schulverbände (§ 51, 1); Gemeinden also können sich als Zweckverbände zusammenschließen (vgl. § 51, 7). Die Bildungsgänge der S II werden

von Kreisen bzw. kreisfreien Städten getragen. Umfassen Schulen beide Schulstufen, so können auch die Gemeinden ihre Träger sein.

Die Schulstruktur des Landes **Mecklenburg-Vorpommern** ist klassisch gegliedert. Über die Schularten lesen wir in § 1, Absatz 2: Nach (erstens) der Grundschule werden (zweitens) als »weiterführende allgemeinbildende Schulen« die Typen: Hauptschule, Realschule und Gymnasium unterschieden. Die Orientierungsstufen (Klassen 5 und 6) sind auf die weiterführenden Schulen ausgerichtet, also damit schulformspezifisch und nicht integrativ. Im Gesetz heißt es dann auch: »Der Unterricht richtet sich nach dem Ziel der zu besuchenden Schule aus« (§ 2, Abs. 2). Die Grundschule – gemeinsame Schule für alle – umfaßt vier Klassenstufen. Für kommunale Planung von Bedeutung ist es, daß die Möglichkeit eingeräumt wird, die Orientierungsstufe an den Grundschulen zu führen, »wenn für den Schüler unzumutbare Wege entstehen« (§ 1, Abs. 6). Klar ist, daß die Einführung einer Grundschulorientierungsstufe Probleme bei der Einführung eines gegliederten Schulwesens im dünn besiedelten Mecklenburg-Vorpommern antizipiert. Auch eine andere Formulierung im Gesetzestext macht deutlich, daß Probleme bei der Schulentwicklungsplanung unter der Perspektive der Gliedrigkeit erwartet werden. Es besteht die Möglichkeit, in einem Schulgebäude Klassen verschiedener Schularten zu führen, wie auch, benachbarte Schulen organisatorisch zu verbinden (§ 5, Abs. 1). Hier werden außer dem Gymnasium alle Schultypen ausdrücklich angesprochen. Als einzige kombinierte Schulart wird der organisatorische Verbund von Haupt- und Realschule genannt. Hier kann dann auch schulartübergreifender Unterricht durchgeführt werden. Das Gymnasium wird prinzipiell in Langzeitform geführt, es wird nicht daran gedacht, ein Gymnasium ohne Oberstufe vorzusehen, um so der Schulentwicklungsplanung weitere Optionen zu ermöglichen.

Übrigens: Stufigkeit kommt ansonsten gedanklich und begrifflich im Gesetz nicht vor, weder als Konzept, noch als »Ausweg« bei Planungsproblemen. Das Organisationsprinzip des schulischen Bildungswesens ist die vertikale Gliederung, bildlich gesprochen: die drei unterschiedlich langen Säulen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die Gründung von Gesamtschulen ist durch zwei Bestimmungen erschwert. Zum einen soll die Gesamtschule »mindestens drei Klassen je Klassenstufe« führen (§ 6, Abs. 2). Zum anderen soll eine Errichtung von Gesamtschulen nur unter der Bedingung möglich sein, »daß die Schulen des gegliederten Schulwesens in ihrem Bestand nicht gefährdet werden und daß für alle Schüler Schulen des gegliederten Schulwesens in zumutbarer Weise erreichbar sind« (§ 6, Abs. 3). Über Schulentwicklungsplanung findet sich nichts im Gesetzestext. Für Grund-, Haupt- und Realschulen sind die Gemeinden, für berufliche Schulen, Gymnasien und Sonderschulen sind die Kreise oder kreisfreien Städte die Träger. U. U. kann die Gemeinde auch Träger eines Gymnasiums sein. Die Bildung eines Schulverbandes ist möglich.

Der Freistaat **Sachsen** wird zum Schuljahr 1992/93 ein gegliedertes Schulwesen haben. Im Gesetzestext werden zwar auch die Schulstufen Primarstufe (Klassen 1 bis 4), Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen und Abendmittelschule) und Sekundarstufe II (Klassen 11 und 12 der allgemeinbildenden Schulen sowie berufsbildende Schulen, Abendgymnasien, Kolleg) unterschieden, das Ordnungsprinzip jedoch erfolgt nach Schularten, also gegliedert. Zu den allgemeinbildenden Schulen gehören die Grundschule, die Mittelschule und das Gymnasium. Nach der Grundschule, die auch in Sachsen die Klassen 1 bis 4 für alle Schüler umfaßt, werden die Schülerinnen und Schüler entweder ein Gymnasium oder die Mittelschule besuchen. Diese Mittelschule soll eine »allgemeine und berufsvorbereitende Bildung« vermitteln und »Voraussetzungen für eine berufliche Qualifizierung« schaffen (§ 6, Abs. 1). Die Mittelschule hat in den Klassen 5 und 6 eine Orientierungsfunktion, schließlich wird ab Klasse 7 differenziert und abschlussbezogen unterrichtet zum Hauptschulabschluss der Klasse 9 oder zum Realschulabschluss, der beruflich orientiert sein kann und der nach der Klasse 10 mit bestandener Prüfung erworben wird. Die Gesamtschule kommt im sächsischen Schulge-

setz nicht vor. Und wenn auch im Paragraphen über Schulversuche (§ 15) von der Möglichkeit zur Weiterentwicklung des Schulwesens und zur Erprobung neuer pädagogischer und organisatorischer Konzeptionen die Rede ist, Gesamtschulen sind wohl hiermit nicht gemeint. In Sachsen gibt es ein deutliches NEIN zur Gesamtschule. Bestimmungen über Schulentwicklungsplanung finden sich im sächsischen Schulgesetz nicht. Die Gemeinden sind Schulträger der allgemeinbildenden Schulen, die Kreise bzw. kreisfreien Städte sind Schulträger der berufsbildenden Schulen. Bei überörtlicher Bedeutung können Kreise auch die Trägerschaft der allgemeinbildenden Schulen mit Ausnahme der Grundschule übernehmen.

Das vom Landtag **Sachsen-Anhalt** als Vorschaltgesetz beschlossene Schulreformgesetz weist diese interessante Note auf: Das Schulwesen ist nach zwei Prinzipien aufgebaut, nach Schulformen und nach Schulstufen (§ 3). Die Stufigkeit wird somit begrifflich eingeführt (Schulstufen sind die Primarstufe (Jahrgänge 1 bis 4), die Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 bis 10) der allgemeinbildenden Schulen, die Abendrealschule, die Sekundarstufe II mit der gymnasialen Oberstufe, den berufsbildenden Schulen, dem Abendgymnasium und dem Kolleg). De facto jedoch erfolgt auch hier eine Gliederung des Schulwesens nach den Schulformen. In Sachsen-Anhalt endet die Grundschule nach dem 4. Schuljahr. Danach verteilen sich die Schülerinnen und Schüler auf zwei verschiedene Schulen. Sie besuchen entweder die Sekundarschule oder das Gymnasium. An beiden Schulen sind die 5. und 6. Jahrgänge etwas Besonderes, an der Sekundarschule gibt es eine differenzierende Förderstufe, am Gymnasium eine Beobachtungsstufe. In der Sekundarschule kann der Unterricht hier bereits leistungsdifferenziert und klassenübergreifend abgehalten werden. Prinzipiell können nach Beendigung der Förderstufe geeignete Schülerinnen und Schüler zum Gymnasium wechseln. Für die anderen (in der Praxis sicher: fast alle) entscheidet sich, ob sie einen Hauptschulbildungsgang oder einen Realschulbildungsgang einschlagen. Der Hauptschulbildungsgang führt in der Regel bis zum Abschluß der 9. Klasse (ein 10. Schuljahrgang kann eingerichtet werden), der Realschulbildungsgang endet nach der 10. Klasse. Hier ist »die Katze aus dem Sack«: hinter der formalen Zweigliedrigkeit durch Sekundarschule und Gymnasium steckt real eine »klassische« Dreigliedrigkeit für Schüler, »die den Schwerpunkt ihrer Anlagen, Interessen und Leistungen im anschaulich-konkreten Denken und im praktischen Umgang mit den Dingen haben« (§ 5, Abs. 3.1), für Schüler, die eine »qualifizierte Tätigkeit in einem weiten Bereich von Berufen mit erhöhten theoretischen und praktischen Anforderungen« (§ 5, Abs. 3.2) anstreben und schließlich für diejenigen, die in den Genuß einer »vertiefte(n) allgemeine(n) Bildung, die für ein Hochschulstudium vorausgesetzt wird« (§ 6, Abs. 2) kommen. Die integrierte Gesamtschule ist in Sachsen-Anhalt nicht vorgesehen. Diese Schulform wird. u. U. als Schulversuch genehmigt (vgl. § 11). Das Gesetz erlaubt in begründeten Ausnahmefällen das organisatorische Zusammenfassen von Schulen, sofern die Gliederung in Schulzweige aufrechterhalten wird. Als Beispiele werden angeführt: die einzügige Grundschule mit einzügiger Sekundarschule oder die Sekundarschule und das Gymnasium als kooperative Gesamtschule (§ 13, Abs. 2). Der Schulentwicklungsplanung wird im Schulgesetz starke Beachtung zuteil. Ihre vornehmste Aufgabe ist es, »Grundlagen für die Entwicklung eines regional ausgeglichenen Bildungsangebotes im Lande zu schaffen« (§ 22, Abs. 1). Schulträger der Grundschulen sind die Gemeinden, ansonsten die Landkreise bzw. die kreisfreien Städte, wobei Ausnahmen derart zulässig sind, daß die Schulbehörde kreisangehörigen Gemeinden die Schulträgerschaft übertragen kann. Unter der Überschrift »Zusammenschlüsse von Schulträgern« heißt es (§ 66): »Schulträger können zur Erfüllung einzelner Aufgaben Vereinbarungen miteinander treffen«.

Thüringen hat eine 4jährige Grundschule. Nach der Grundschule werden die Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schularten verteilt. In Thüringen gibt es ab der 5. Klassenstufe zunächst die Regelschule, eine Schulform, die die Bildungsgänge Hauptschule und Realschule zusammenfaßt. In dieser Schulform kann der Hauptschul-

abschluß (nach erfolgreichem Besuch der 9. Klassenstufe) oder der Realschulabschluß (nach erfolgreichem Besuch der 10. Klassenstufe) erworben werden. Differenzierungsmaßnahmen setzen nach Klasse 6 ein. Ziel der Regelschule ist es, die Voraussetzungen für eine qualifizierte berufliche Tätigkeit zu vermitteln. Der erfolgreiche Abschluß der Klasse 10 (Realschulabschluß) erlaubt den Übergang in die dreijährige (!) gymnasiale Oberstufe, das 10. Schuljahr muß demnach an Gymnasien wiederholt werden. Der zweite Schultypus ist damit genannt: das Gymnasium. Der gymnasiale Bildungsweg endet nach dem Abschluß der Klassenstufe 12 (Abitur, Allgemeine Hochschulreife). Nach erfolgreichem Besuch der 10. Klassenstufe (und bestandener Prüfung) kann eine Schülerin oder ein Schüler das Gymnasium mit bestandener Mittlerer Reife verlassen. Mit gewissem Recht kann man in Thüringen von einer hierarchischen Zweigliedrigkeit sprechen, der berufsqualifizierenden Regelschule einerseits (Sekundarstufe I) und dem studienpropädeutischen Gymnasium andererseits (Schule der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II). Mit Blick auf die Bildungsabschlüsse, die in dieser Schulstruktur erworben werden können, könnte man jedoch genauso gut von einer Dreigliedrigkeit bei zusammengefaßter Haupt- und Realschule sprechen. Eine interessante schulstrukturelle Variante bietet § 4, Abs. 4; hiernach ist es möglich, daß Grundschulen und Regelschulen organisatorisch miteinander verbunden werden können. Gesamtschulen sind in Thüringen nicht vorgesehen, in § 16 heißt es lapidar, daß ergänzend zu dem § 4, Abs. 1, in dem die Schularten des Landes aufgelistet sind, Versuchsschulen durch das Kultusministerium genehmigt werden können. Über die Notwendigkeit von Schulentwicklungsplanung schweigt sich das vorläufige Bildungsgesetz des Landes Thüringen aus. Zu Fragen der Schulträgerschaft gilt in der Regel dies: Schulträger der staatlichen Schulen sind die Landkreise und kreisfreien Städte. Auf Antrag können jedoch auch Gemeinden und Zweckverbände diese Aufgabe übernehmen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen: Es ist weniger Neues entstanden, als die Verantwortlichen oft reklamieren. Die neuen Länder haben schulgesetzliche Regelungen vorgegeben, die, bei allen Varianten, wie die im Westen aussehen. In bezug auf für Schulentwicklungsplanung bedeutende Aspekte fällt dies besonders auf: Es gibt es in allen Schulgesetzes teilweise relativ weitgehende Möglichkeiten der Kooperation zwischen verschiedenen Schulformen wie auch zwischen den Schulträgern. Die oft behauptete Entwicklung zur Zweigliedrigkeit können wir auf Grundlage der Gesetzestexte nicht sehen. Auch dort nämlich, wo neben dem Gymnasium in der Sekundarstufe I nur eine weitere Schulform des allgemeinbildenden Schulwesens besteht, ist diese kaum etwas anderes als die Addition zweier unterschiedlicher Bildungsgänge (Hauptschule und Realschule), so daß die Dreigliedrigkeit – Wenn auch unter neuer organisatorischer Form – erhalten bleibt: »Verschleierte Dreigliedrigkeit«.

Aufgrund von Kooperationsmöglichkeiten entstehen weitere Schultypen, wie z. B. die einzügige kombinierte Grund-/Sekundarstufen-I-Schule, so daß unter dem Strich eher eine Erhöhung der »Typenvielfalt« in der deutschen Schullandschaft als eine Reduktion zur Zweigliedrigkeit die Folge der Schulgesetzgebung ist.

Aber diese Möglichkeit zur »Typenvielfalt« hat System: In den vorliegenden Gesetzestexten ist stärker als zu Beginn der Debatte – wenigstens in Ansätzen – Rücksicht auf die tatsächlichen Verhältnisse genommen worden, die für die Entwicklung eines Bildungswesens von Bedeutung sind. Unter den gegebenen Randbedingungen (Schulbauten, schulische Standorte, Siedlungsdichte etc.) antizipieren alle Schulgesetze – angelegt mit der Vielfältigkeit der Kooperationsmöglichkeiten – Probleme, die bei ihrer Umsetzung entstehen könnten. Dennoch, so unser Eindruck bisher, wirklich lösen lassen sich die vorhersehbaren Probleme ganz sicher so nicht. Angemessener wären hier Schulgesetze, die die gewachsene Struktur stärker berücksichtigt hätten. Die Diskussionen hätten sich dann intensiver an einer Kritik der inneren Verfaßtheit der Schulen der ehemaligen DDR abarbeiten können. So wären Voraussetzungen zum Aufbau von Schulsystemen geschaf-

fen worden, die, am modernen europäischen Standard orientiert, organisatorisch leichter zu verwirklichen gewesen wären – und zudem kostengünstiger.

Unter dem Druck der West-Länder wird das Einheitsschulsystem der östlichen Bundesländer aufgegliedert. Sah es in der ersten Phase so aus, also sollte das dreigliedrige System umstandslos übergestülpt werden, so entwickelten sich in der Folgezeit Varianten der Gliedrigkeit. Zu den Zeiten, als das dreigliedrige Schulsystem exportiert werden sollte, hatte sich aber auch in den westlichen Ländern die Krise der Dreigliedrigkeit vielerorts manifestiert. Parallel zu den östlichen Ländern wurde auch im Westen über die Schaffung von Alternativen nachgedacht, in der Regel Modelle, die die Hierarchie der Bildungswege »retten« wollen. An anderen Orten jedoch gab es auch vermehrte Neugründungen von Gesamtschulen. Die neuen Bundesländer haben sich für die Hierarchie der Bildungsgänge entschieden, die Mehrheit von ihnen zudem gegen die schulgesetzlich verankerte Möglichkeit, Gesamtschulen zumindest regional als ersetzendes Schulsystem einzuführen.

Gegliederte Schulsysteme sind freilich anfällig bei einem Wandel der Schulwahlentscheidungen und sie sind besonders sensibel gegenüber demographischen Veränderungen – zumal wenn es sich um kleine Schulen handelt. Die Darstellung der wichtigsten Rahmenbedingungen der Schulentwicklung hat verdeutlicht, wie groß die Probleme jetzt sind, wie groß sie aber vor allem in der Zukunft sein werden. vielerorts reden in den neuen Ländern die Schulentwicklungsplaner davon, daß die erste Phase abgeschlossen sei. Diese Formulierung klingt beruhigend. Ich behaupte, daß der Start in eine neue schulische Zukunft sich schnell als Fehlstart erweisen wird. Wer jetzt die Augen vor der Zukunft verschließt, wird morgen vor einem riesengroßen Problemberg stehen. Die folgenden kurzen Einblicke in Schulentwicklungsplanung vermitteln einen Eindruck von den Problemen. Hier sind keine »Problemfälle« ausgesucht worden. Es ist tatsächlich so, daß Schulentwicklung in den neuen Ländern allenfalls in Einzelfällen unproblematisch ist. Sie ist systematisch problematisch.

Impressionen: Sisyphos bei der Arbeit

Das Land, das am ungebrochensten an der Dreigliedrigkeit festhält, Mecklenburg-Vorpommern, zeigt paradigmatisch bereits bei schlichter quantitativer Betrachtung eine interessante Praxis: Von den 953 Schulen dort sind nur 37 Hauptschulen, diese verbunden mit einem Grundschulteil. Von den 403 Realschulen haben 340 einen Haupt-/Grundschulteil. Es gibt fast 20 Gesamtschulen in dem Land, das vor die Errichtung dieser Schulform hohe Hindernisse aufstellt (*Döbert/Martini, 1992, S. 107*). Eine wahrlich sehr eigenwillige Interpretation von Dreigliedrigkeit, für die man sich ideologisch so sehr anstrenge.

Nicht nur im ländlichen Raum gibt es Probleme. Betrachten wir kurz den Schulentwicklungsplan der Stadt Leipzig (Rat der Stadt Leipzig 1992). Greifen wir die Zielplanung für die Mittelschulen heraus, so fällt nicht nur auf, wie knapp es um das Angebot an Fachunterrichtsräumen bestellt ist: nicht wenige dreizügige Mittelschulen haben gerade mal drei Fachunterrichtsräume, viele zweizügige zwei, der vorgesehene Profilunterricht kann durchweg nicht im gleichen Schulgebäude durchgeführt werden; Dependance-Lösungen sind üblich (sehr auffällig ist, daß Gymnasien deutlich besser mit Fachunterrichtsräumen versorgt sind, Außenstellen kaum vorkommen und die Schülerinnen und Schüler auch nicht zur Erteilung besonderen Unterrichts das Haus verlassen müssen). Ein weiterer Bericht aus Leipzig zeigt, wie eng Schulnetzplanung und Raumplanung miteinander zusammenhängen (vgl. *Tiefensee/Brandt, 1991*). Das Verkehrsaufkommen in der Stadt habe in wenigen Monaten zugenommen. Es ist »... zu den Zeiten, in denen die Schüler zur Schule bzw. nach Hause gehen, kaum noch möglich, die autofreien Lücken zu finden, um gefahrlos über die Straße zu kommen. Der Bau von Fußgängerregelungen hat bisher mit dieser Entwicklung nicht Schritt gehalten. Die Klagen der Eltern

richten sich in dieser Frage in einzelnen Fällen auch auf bisher bestehende, häufiger natürlich auf die neuen Schulwege« (ebd., S. 72).

In diesem Zusammenhang sei daran erinnert, daß in Leipzig, als in Sachsen noch ein Vorschaltgesetz auch Gesamtschulen ermöglichte, etwa die Hälfte aller Umwandlungsanträge auf die Errichtung einer Gesamtschule abzielten (ebd.).

Ein weiteres städtisches Beispiel. Der Schulamtsleiter in Magdeburg formuliert, unter welchen Bedingungen die Schulentwicklungsplanung in seiner Stadt vonstatten gehen sollte (unter anderem Grundschulen in Wohnnähe, Gymnasien nur in Ausnahmen zweizügig, Sekundarschulen nur in Ausnahmefällen einzügig). Er resümierte: »Bei der Realisierung zeigte sich, daß die Grenzen aufgrund des beschränkten Bedingungsgefüges schnell erreicht wurden, da das vorhandene Schulnetz den veränderten Anforderungen nicht entspricht« (Balster, 1991, S. 133).

Die kühlen Rechner im Landesrechnungshof des Landes Thüringen beklagen die Entwicklung aus anderer Perspektive. Die relativ große Zahl von Schulen haben mittelbar »geringere Klassengrößen und einen höheren Lehrerberarf zur Folge« (Thüringer Rechnungshof 1992, S. 20). Diese Tatsache erhöhe die Personal- und Sachkosten erheblich. Bezugnehmend auf Berechnungen des hessischen Landesrechnungshofes zitiert der von Thüringen, »... daß sich die Personalkosten je Schüler bei Kleinklassen um mehr als 50% gegenüber großen Klassen erhöhen« (vgl. ebd.).

Von nur schwer zu ertragenden Kompromissen lesen wir im Schulnetzplan von Torgau (Sachsen): »Um den Lehrauftrag des Gymnasiums (. . .) zu erfüllen, müssen etwa 2/3 der Klassenräume der Ersten Oberschule bis zur Beendigung der Bauarbeiten (. . .) dem Gymnasium zur Verfügung gestellt werden. Die restlichen Räume werden als Grundschule genutzt«. »Nach Auszug des Gymnasiums muß überlegt werden, ob die Erste Oberschule wieder als Grundschule genutzt wird oder als Schulstandort aufgegeben wird. Dann wäre ein Grundschulneubau nötig« (Stadtverwaltung Torgau 1992, S. 4). Wenn das alles wäre! Von Kompromißlösungen ist auch an anderer Stelle im gleichen Papier die Rede. Aufgrund der erwarteten Ausdehnung eines weiteren Gymnasiums wird eine ehemalige POS langsam in gymnasiale Nutzung übergehen. Bis zu diesem Zeitpunkt muß ein weiterer Neubau für eine Grundschule entstanden sein. Vergessen wir nicht den demographischen Einbruch, der weiter oben geschildert worden ist. In Torgau hat man ihn noch nicht registriert. In einem Antrag auf Einrichtung einer Grundschule heißt es: »Die auf unser Einzugsgebiet zutreffenden Geburtenzahlen der Jahrgänge 1986 bis 1991 sind unsererseits nicht konkret erfaßbar; auch den Behörden unserer Stadt sind diese Zahlen nicht verfügbar! Wir können davon ausgehen, daß die Geburtenzahlen im Territorium bis 1989 gleichbleibend, ab 1989 leicht fallend sind« (Stadtverwaltung Torgau 1992, Anlage).

Ein letztes Beispiel aus dem Landkreis Templin in Brandenburg. Für das Schulangebot der Sekundarstufe I wird bilanziert: »Abgesehen von Schülerverlusten, die mit den angesprochenen Binnenwanderungen einhergehen könnten, hängt das Strukturmodell maßgeblich daran, daß sich die drei kleinen zweizügigen Gesamtschulen zu vollwertig akzeptierten weiterführenden Schulen im Bewußtsein der Eltern entwickeln. Anderenfalls ergäben sich weitere Schülerwanderungen zur Kreisstadt in der Realschule und das Gymnasium dort – mit umfangreichen investiven Konsequenzen« (Böttcher/Budde/Klemm/Meergans, 1992, S. 72).

Zum Erreichen einer »... idealen räumlichen Versorgung fehlen im Landkreis etwa 100 Unterrichtsräume, denn einem Bedarf von etwa 360 Unterrichtsräumen steht nur ein Bestand von etwa 260 gegenüber. Anders gerechnet reichen die räumlichen Ressourcen im Landkreis Templin gerade aus, um bei 248 mittelfristig erwarteten Klassen und bei 265 vorhandenen Unterrichtsräumen einen Raumfaktor von 1,1 Räumen je Klasse zu erreichen. Insofern scheint dieser Kreis ebenfalls typisch für weite Teile der neuen Bundesländer« (ebd., S. 73).

Zusätzliche Probleme wird es in vier der neuen Länder bei der Einführung eines dreizehnten Schuljahres bis zum Abitur geben. Sicherlich ist diese Diskussion um Schulzeitverkürzung noch lange nicht ausgestanden, es ist jedoch wenig plausibel, warum gerade die neuen Länder – unter den hier vorhandenen problematischen Bedingungen – die Vorreiter bei einem Projekt »Abitur nach zwölf Jahren« sein sollten. Auch eine andere mögliche Forderung ist bisher von der Schulentwicklungsplanung und der Bildungspolitik nicht hinreichend gewürdigt worden: die Nachqualifizierung derjenigen jungen Menschen, denen in der Vergangenheit trotz günstiger Leistungsprognose der Zugang zur EOS verwehrt wurde. Mit Blick auf die Bundesrepublik hat sich ein neues Muster der Ungleichheit herausgebildet: In der Gruppe der unter 30jährigen Schulabsolventen verfügen bald doppelt so viele West-Bürger über ein Abitur wie junge Menschen im Osten.

Das Ausmaß der jetzigen und zukünftigen Probleme im Schulwesen der östlichen Bundesländer ist der Tatsache geschuldet, daß die Einführung des neuen Schulsystems unter ideologischen Vorzeichen vollzogen wurde, statt sich an pragmatischen Kriterien zu orientieren und an gegebene Bedingungen anzuknüpfen. Unter pragmatischen Kriterien möchte ich hier verstanden wissen, daß eine rationale Schulentwicklungsplanung sich an der Forderung orientiert haben müßte, möglichst jedem Jugendlichen, möglichst wohnortnah, ein möglichst vollständiges und differenziertes Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen.

Diese zentrale Forderung, die ja auch in dem einen oder anderen Schulgesetz im Paragraphen über Schulentwicklungsplanung sinngemäß so auftaucht, kollidiert mehr oder weniger offensichtlich mit den Strukturvorgaben der Schulgesetze. Zwischen der Forderung, ein gleichmäßiges Bildungs- und Abschlußangebot zu sichern und gleichzeitig die gegliederte Schulstruktur zu implementieren, entsteht ein Widerspruch. Die ideologische Dominanz der Dreigliedrigkeit schafft Ungleichheit und Benachteiligung: Regionale Disparitäten werden sich verstärken wie auch soziale. Denn die besseren Schulen werden in den besseren Vierteln stehen. Meine zentrale These ist, daß Stufenkonzepte (möglicherweise auch solche, die an die achtjährige Oberschule der DDR anknüpfen) die zentralen Aufgaben quantitativer und qualitativer Schulentwicklungsplanung deutlich besser lösen können: Bereitstellung eines umfassenden und differenzierten Schulangebots, das zudem noch die Einbeziehung der Schule ins Wohnumfeld ermöglicht. Diese These bedürfte freilich – wie plausibel sie auch immer ist – der Verifizierung. Dies könnte gelingen, indem zunächst am Beispiel von »normal-problematischen« Regionen Alternativszenarien mit gestuften Schulmodellen entwickelt werden.

Die Menschen in den neuen Bundesländern würden eine solche Entwicklung sicherlich goutieren. Nicht zuletzt die Umfragen des Instituts für Schulentwicklungsforschung (Rolf u. a., 1992) belegen, daß die Bürger eine durchweg positive Einstellung zu differenzierten Gesamtschulen haben. Diese Einschätzung wird sich noch verstärken, so behaupte ich, wenn die Eltern sinnlich erfahren, welche Konsequenzen ein gegliedertes Schulsystem haben kann: weitere Schulwege und der Abbau der sozialintegrativen Funktion der Schule.

Die Bildungspolitikern und -politiker, die Lehrerinnen und Lehrer, nicht zuletzt die Eltern hatten wenig Zeit, sich mit den Inhalten und besonders den Konsequenzen eines gegliederten Schulwesens auseinanderzusetzen. Schulentwicklung lief im Hau-Ruck-Verfahren. Unter Zeitdruck und ohne Einbeziehung von Betroffenen läßt sich freilich kein Zukunftsmodell aufbauen.

Besonders vor dem Hintergrund des anstehenden demographischen Einbruchs plädiere ich deshalb für ein Moratorium bei der endgültigen Ausgestaltung der Schulgesetze.

- Akademie der pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (APW): Das Bildungswesen der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1983.
- Balster, W.: Statement zur Schulentwicklung in Magdeburg, in: Institut für Schulentwicklungsforschung (Herausgeber), Dortmund 1991.
- Baumbach, J.: Bildungsplanung in Ostdeutschland. Ausgewählte Probleme, in: Die Deutsche Schule, Heft 3/1992.
- BMBW: Grund- und Strukturdaten 1990/91, Bonn 1990.
- Böttcher, W./Budde, H./Klemm, K./Meergans, H.: Schulentwicklungsplanung – Eine Handreichung für die neuen Länder, Script der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt 1992.
- Deutscher Bundestag, Raumordnungsbericht, Bonn 1991
- Döbert, H./Martini, R.: Schule zwischen Wende und Wandel – wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland/Ost, in: Die Deutsche Schule, Heft 1, 1992.
- Hanßen, K. D./Lorentzen, U./Krzyweck, H.-J.: Zur Entwicklung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 3/1991.
- IAB (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung): Lehrstellensuche '92, Werkstattbericht Nr. 9, Nürnberg 1992.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (Herausgeber): II. IFS-Fachkongreß: Entwicklung kommunaler Bildungsangebote in Großstädten, Dortmund 1991.
- Klemm, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den alten und neuen Bundesländern (1992–2010), Frankfurt 1991.
- Klemm, K./Böttcher, W./Weegen, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche, Weinheim und München 1992.
- Rat der Stadt Leipzig – Schulverwaltungsamt: Schulnetz der Stadt Leipzig, Leipzig 1992.
- Richter, I.: Die bildungspolitischen Probleme in den neuen Ländern und das Schulrecht. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Heft 3/1991.
- Rolff, H. G./Klemm, K./Hansen, G.: Die Stufenschule – Ein Leitfaden zur kommunalen Schulentwicklungsplanung, Stuttgart 1974.
- Rolff, H. G. u. a. (Herausgeber): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 7, Weinheim und München, im Erscheinen.
- Schmittlein, K.: Berechnungsmodell für Schülervorausschätzungen, Stuttgart 1969.
- Sekretariat der ständigen Vertretung der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Dokumentation der Schulgesetze der Länder, Bonn 1991.
- Stadtverwaltung Torgau: Informationen zur Schulstruktur, Torgau 1992.
- Statistisches Amt der DDR (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1990, Berlin 1990.
- Thüringer Rechnungshof: Mitteilung über die Prüfung ausgewählter Fragen des allgemeinbildenden Schulwesens in Thüringen . . ., Rudolstadt 1992.
- Tiefensee W./Brand H.: Schulentwicklung in Leipzig, in: Institut für Schulentwicklungsforschung (Herausgeber), 1991.
- Verf.: Dr. Wolfgang Böttcher, Referent für Allgemeine Bildungspolitik, Hauptvorstand der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Reifenbergerstraße 21, 6000 Frankfurt 90.