



Bildungseinheit: Anpassung oder Reform? Die Integrationsfrage im Bildungswesen der neuen Bundesländer

Die Vision des Erziehungswissenschaftlers:

„Die Wende und die deutsche Vereinigung sind ohne Zweifel der dritte wichtige Impuls für eine Veränderung der Schulen in diesem Jahrhundert nach der pädagogischen Bewegung um 1920 (...) und nach der Schulreformbewegung um 1970 (...).“¹

Der Appell des Bildungspolitikers:

„Seinen Nachfolger forderte Ortleb auf, die Chancen der deutschen Einheit zu nutzen, um Verkorkstes, Verqueres, Verstrittenes im Bildungssystem auszumerzen.“²

Die Vorgaben des Einigungsvertrages:

„Die bei der Neugestaltung des Schulwesens (im Beitrittsgebiet) erforderlichen Regelungen werden von den „neuen“ Ländern getroffen. (...) [Dabei] sind Basis das Hamburger Abkommen und die weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusminister.“³

I Bildungseinheit als Problem

Es scheint angesichts der föderalistischen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland unmittelbar einsichtig zu sein, daß die *Einheit des Bildungswesens* nicht dieselbe Bedeutung haben kann, wie die *politische Einheit*. Der Kulturföderalismus hat zur Folge, daß der Gesamtstaat, um die verfassungsrechtlich geschützte Mobilität der Bürger sicherzustellen, nur die Einheit der Grobstrukturen und der Abschlüsse des Bildungswesens garantieren kann. Bildungseinheit im föderalistischen Staat bedeutet also stets „Einheit in der Vielfalt“. Der Begriff Bildungseinheit kann aber noch auf andere Problemfelder verweisen. Bildungseinheit im materiellen Sinn setzt die Gleichheit der sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen voraus. Solange diese Rahmenbedingungen noch qualita-

tiv unterschiedlich sind, ist auch die Einheit in bezug auf die Bildung noch nicht gesichert. Dieses Problem läßt sich, wie noch zu zeigen sein wird, am Beispiel der Berufsbildung besonders plastisch verdeutlichen. Als Problem der materiellen Rahmenbedingungen kann aber auch die Lehrerfrage angesehen werden: Man kann kaum von Einheit sprechen, wenn die wie auch immer definierten neuen „gleichen“ Lerninhalte von „alten“ Lehrern unterrichtet werden sollen, d.h. von Lehrern, die aus dem alten System kommen und auf die neuen Inhalte und die neuen pädagogischen Konzepte nur unvollkommen vorbereitet sind.

Behält man diese grundsätzlichen Einschränkungen des Einheitskonzepts im Auge, dann kann man noch einen weiteren grundlegenden Aspekt der Einheitsproblematik aufzeigen, der dazu führt, daß der Einheitsgedanke im Bildungswesen sozusagen eine dialektische Dimension bekommt. In streng logischem Sinn kann die Einheit zwischen zwei unterschiedlichen Größen auf zweifache Weise erreicht werden: entweder dadurch, daß sich eines der beiden Elemente dem anderen völlig anpaßt – das wäre ein eher statisches Verständnis von Einheit –, oder dadurch, daß beide Elemente sich aufeinander zubewegen, sich beide verändern, so daß etwas Neues entsteht. Im logischen Idealfall entstünde so eine Synthese aus beiden Elementen, zumindest aber müßte dieser Prozeß der Herstellung der Einheit so vonstatten gehen, daß auch das dominante Element sich verändert. Die Integration des neuen Elements würde dann nicht als bloße Assimilation verstanden, sondern als Interaktionsprozeß, in dessen Verlauf beide Elemente potentiell veränderbar sind.

Dieser Gedanke bildet offensichtlich den Hintergrund der ersten beiden Zitate, die unseren Überlegungen vorangestellt sind. Aus der Sicht mancher Bildungsreformer wird die Herstellung der Bildungseinheit tatsächlich als Chance gesehen, einen längst überfälligen Innovationsschub für das Bildungswesen im *gesamten Deutschland* auf den Weg zu bringen. Die Erwartung erstreckt sich von einem enthusiastisch-hyperbolischen Vergleich des (erhofften) Veränderungsimpulses mit der reformpädagogischen Bewegung der 20er Jahre bis zum vergleichsweise bescheidenen Appell eines (ohnehin kompetenzarmen) aus Ostdeutschland stammenden Bundesbildungsministers, die Gunst der historischen Stunde – noch vier Jahre nach dem Vollzug der politischen „Einheit“! – zu nutzen, um (auch im Westen) Fehlentwicklungen des Bildungswesens zu korrigieren.

Auf der anderen Seite steht eine eher nüchterne administrative Wirklichkeit, die im Zitat aus dem „Bildungsparagrafen“ des Einigungsvertrages aufscheint. Dort wird offensichtlich nur im „Beitrittsgebiet“ eine Umgestaltung des Bildungswesens für notwendig erachtet, und diese soll auf die in den Altbundeslän-

dern schon geltenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegt werden.

Der Einigungsvertrag scheint also auch im Bildungsbereich von einem eher durch Assimilation gekennzeichneten Einheitsgedanken auszugehen. Läßt eine solche Interpretation dann überhaupt noch Interaktionsspielräume zu? Die Antwort auf diese Frage ist komplex und wird sicherlich zum Teil widersprüchlich ausfallen. Einerseits bedeutet die Festlegung auf das „Hamburger Abkommen“ und die „weiteren einschlägigen Vereinbarungen der Kultusminister“ natürlich eine starke Einschränkung des Interaktionsspielraumes im allgemeinen und der Umgestaltungsmöglichkeiten des Bildungswesens in den neuen Bundesländern im besonderen. Andererseits haben die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz in der Sicht einiger Schuljuristen keinen strengen Rechtsstatus, sondern sind nur politische Absichtserklärungen.⁴ Auch wenn eine solche Rechtsauffassung umstritten sein mag, bietet der Kulturföderalismus als Verfassungsprinzip, wie gerade auch der flexible Umgang mit dem Hamburger Abkommen in den alten Bundesländern zeigt, den neuen Bundesländern einen erheblichen Aktionsspielraum zur Verwirklichung eigener bildungspolitischer Ideen. Dieser Spielraum ist im wesentlichen nur dadurch eingeschränkt, daß die äußeren Rahmenfaktoren eingehalten und einheitliche Abschlüsse für die unterschiedlichen Bildungsabschnitte angeboten werden müssen. Genau dieselben Verpflichtungen mußten in den Altbundesländern schon die Gründer der Gesamtschulen eingehen. Der Nachdruck auf der Einheitlichkeit der Abschlüsse ist insofern logisch, als die gesamtstaatliche Mobilitätsgarantie die Vergleichbarkeit der Berechtigungsnachweise für weitere Bildungsgänge oder den Eintritt ins Erwerbsleben voraussetzt.

Ein solcher bildungspolitischer Umgestaltungsspielraum für die neuen Bundesländer läßt hinsichtlich der Frage nach der Möglichkeit eines interaktiven Vereinigungsprozesses ein dialektisches Phänomen aufscheinen: Einheit im interaktiven Sinn läßt sich nur erreichen, indem die neuen Länder in ihrem bildungspolitischen Umgestaltungsprozeß vom westdeutschen Standard abweichen und auf diese Weise die Altbundesländer zum bildungspolitischen Reagieren herausfordern – z.B. bei den notwendigen Vereinbarungen im Rahmen der Kultusministerkonferenz.

Damit stellt sich die auch aus anderen gesellschaftlichen Bereichen bekannte Frage, ob es im Bildungssystem der ehemaligen DDR nicht „Bewahrenswertes“ gab, das in einen interaktiven Prozeß der Herstellung der Bildungseinheit einfließen könnte. Diese Frage läßt sich für den Bereich des Bildungssystems durchaus nicht einfach negativ beantworten, denn die DDR verfügte über ein ausgebautes Bildungssystem, das nicht nur das besondere Objekt der politisch-

ideologischen Bemühungen der SED war, da die Partei darin ein wichtiges Instrument ihrer Herrschaftssicherung sah, sondern das auch gerade im nicht-sozialistischen Ausland als Ergebnis deutscher Gründlichkeit und deutscher pädagogischer Tradition anerkennende Beachtung fand. Die folgende Analyse stellt vor allem den Versuch dar, auf diese Frage eine Antwort zu geben. Sie unternimmt es, den Stand der Umgestaltung des Bildungswesens unter dem Blickwinkel eines interaktiven Prozesses der Herstellung der Bildungseinheit ein halbes Jahrzehnt nach dem politischen Umbruch festzuhalten.

II Die Ausgangslage

Bevor untersucht werden kann, wie weit der Reformimpetus im Osten wie im Westen Deutschland getragen hat, muß im ersten Schritt kurz die Ausgangslage skizziert werden, in der sich die beiden Bildungssysteme am Vorabend des Umbruchs in der DDR befanden.⁵ Im Jahr 1989 standen sich auch im Bereich des Bildungswesens zwei unterschiedliche „Systeme“ gegenüber, die in den folgenden Elementen besonders weit voneinander abwichen:

1. eine undifferenzierte Einheitsschule bis zur 10. Klasse in der DDR stand einer dreigliedrigen Sekundarschule in der Bundesrepublik gegenüber;
2. eine hochselektive, wenig differenzierte Abiturstufe in der DDR kontrastierte mit einer quantitativ expandierten, hochkomplexen wahldifferenzierten gymnasialen Oberstufe in der Bundesrepublik;
3. einem elaborierten System der polytechnischen Bildung in der DDR hatte die Bundesrepublik Arbeitslehre für Hauptschüler entgegensetzen;
4. einer breit ausgebauten betrieblich dominierten Lehrlingsausbildung (Berufsbildung war eine verfassungsrechtlich verankerte Pflicht!) in der DDR stand eine zwar ebenso ausgebaute „duale“ Ausbildung in der Bundesrepublik gegenüber, die sich jedoch durch ein sehr kompliziertes System unterschiedlicher Zuständigkeiten vom DDR-System unterschied;
5. gegenüber einer doppelt qualifizierenden Variante zur Erlangung der Hochschulreife, der Berufsausbildung mit Abitur gab es in der Bundesrepublik nur Ansätze doppelt qualifizierender Bildung in einigen Modellversuchen;
6. eine geringe „Studentendichte“, d.h. einem niedrigen Anteil von Studenten an der Gesamtbevölkerung in der DDR (diese kam gerade vor Rumänien an vorletzter Stelle der RGW-Statistik) kontrastierte mit einer wesentlich höheren Studentendichte in der Bundesrepublik.

Man sieht aus dieser groben Skizze schon, wie weit das Bildungswesen der DDR – abgesehen von aller ideologischen Abgrenzung – vom westdeutschen

System entfernt war, wobei die Überlegenheit des westdeutschen Systems nicht in allen Punkten evident ist.

Welche Auswirkungen hatte nun die deutsche Vereinigung auf das Bildungswesen? Die formal-rechtliche Ausgangslage der Herstellung der Bildungseinheit wurde bereits im Problemaufriß genannt. Durch Art. 37 Abs. 4 des Einigungsvertrages wurde daran erinnert, daß Bildungsfragen Angelegenheiten der (neuen) Länder sind. Das stellt, wie Schuljuristen präzisieren, keine Rechtssetzung dar, sondern ist nur ein Verweis auf das geltende Verfassungsrecht. Da aber die Bildung Ländersache ist, kann auch der Einigungsvertrag keine rechtlich verbindlichen Aussagen machen. Der im zitierten Absatz folgende Verweis auf das Hamburger Abkommen als Grundlage der Umwandlung des Bildungswesens in den neuen Ländern ist also nur als Empfehlung zu verstehen, die den neuen Ländern noch erheblichen Handlungsspielraum für eigene Innovationen läßt.

Wie weit haben die neuen Bundesländer diesen Spielraum genutzt? Diese Frage soll anhand einiger neuralgischer Elemente des Bildungssystems, wie sie in unserer kontrastiven Gegenüberstellung der Bildungssysteme angedeutet wurden, näher untersucht werden.

III Die schulrechtlichen Vorgaben

Schon seit dem 01.07.1991 gibt es nach den Vorgaben des Einigungsvertrages in allen neuen Bundesländern neue Schulgesetze, die die Übergangsverordnungen der *de Maizière*-Regierung ablösten. Infolge der knappen Zeitvorgaben hatten vier der neuen Länder zunächst den Weg relativ kurzer „Vorschaltgesetze“ als vorläufiger Übergangsgesetze gewählt, die bis 1993 in den meisten neuen Ländern durch vollständige Schulgesetze abgelöst wurden. Nur in *Brandenburg* und in *Mecklenburg-Vorpommern* stehen die „endgültigen“ neuen Schulgesetze noch aus. In Sachsen wurde bereits am 03.07.1991 ein vollständiges neues Schulgesetz verabschiedet, das durch eine Novellierung vom 19.08.1993 nur leicht korrigiert wurde. Im Bundesland *Berlin* wurden die ursprünglichen Versuche einer neuen Regelung für Gesamtberlin abgebrochen und das geltende Westberliner Schulgesetz auf den Ostteil der Stadt ausgedehnt.

Kritiker der ostdeutschen Schulgesetze haben den Gesetzgebern vorgeworfen, daß sie sich bei der Formulierung ihrer Gesetzestexte stark an westdeutsche Vorlagen gehalten hätten. Dieser Vorwurf wurde besonders vehement gegenüber dem relativ früh abschließend redigierten sächsischen Schulgesetz erhoben, in dem viele Kritiker eine Kopie der entsprechenden gesetzlichen Regelungen aus Baden-Württemberg sahen. Die Genese des Schulgesetzentwurfes (z.B. Rehm 1991) zeigt indes, daß ein erster mit baden-württembergischer „Amtshil-

fe“ entstandener Referentenentwurf im Laufe des Gesetzgebungsverfahrens an entscheidenden Stellen stark abgeändert wurde. Das gilt z.B. für die Schulstruktur sowie für eine ursprünglich vorgesehene Berufung auf die „europäische Tradition“ des Christentums“ in der Präambel. Wie die damalige Kultusministerin erklärte, erfolgten diese Änderungen durch Einflußnahme der Eltern. Festzuhalten bleibt, daß das sächsische Schulgesetz in der Festlegung der Schulstrukturen im Vergleich zum südwestdeutschen Modell ganz eigene Akzente setzt, die es seinerseits mit den beiden anderen südöstlichen Bundesländern Sachsen-Anhalt und Thüringen teilt, so daß hier mit Nuancen eine gemeinsame „südostdeutsche“ Schulstruktur entsteht. Worin bestehen diese Gemeinsamkeiten, und welchen Einfluß haben sie auf die gesamtdeutsche Bildungsdiskussion?

1 Das Problem der Schulzeitdauer

Die äußerlich auffallendste Besonderheit der ostdeutschen Schulgesetze ist die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur. Außer Brandenburg haben die neuen Bundesländer, einschließlich Mecklenburg-Vorpommern, an der in der DDR üblichen zwölfjährigen Schulzeit bis zum Abitur festgehalten. Diese Regelung galt zunächst als Übergangslösung bis zum Jahr 1995. Bis dahin sollten nämlich einheitliche Abituranforderungen in Ost und West geschaffen werden. Da eine Einigung in dieser Frage bisher aber noch nicht erzielt werden konnte, wurde der KMK-Sitzung im Februar 1994 ein „Abiturmoratorium“ beschlossen: Die Gültigkeit des nach 12 Schuljahren erreichten Abiturs der neuen Bundesländer soll bis zum Jahr 2000 verlängert werden.

Die Schwierigkeit der Konsensfindung in dieser Frage verweist darauf, daß die ostdeutschen Bundesländer hier in der Tat ein auch im Westen umstrittenes Thema in die KMK hineingebracht haben. Dieses Thema ist um so brisanter, als auch in den meisten europäischen Nachbarländern nur 12 Schuljahre bis zur Hochschulreife die Regel sind. Aus diesem Grund streben auch in den Altbundesländern im Zusammenhang mit der ökonomisch motivierten Diskussion um den „Standort Deutschland“ Kräfte vor allem aus der FDP und der CDU, aber auch Teile der SPD eine Verkürzung der Gymnasialzeit um ein Jahr an, um deutschen Bewerbern auf dem europäischen Arbeitsmarkt z.B. gegenüber ihren britischen oder französischen Konkurrenten die gleichen Startchancen zu geben. Die Überalterung der deutschen Hochschulabsolventen – die allerdings auch durch die längeren Studienzeiten bedingt ist – wird als „Wettbewerbsnachteil“ gewertet.

Diese Überlegungen wurden schon vor 1990 diskutiert, sie haben jedoch durch die deutsche Vereinigung einen starken Auftrieb bekommen. Die Bundesregierung, die allerdings in schulpolitischen Fragen keine Kompetenz hat, unter-

stützt die Forderung nach einer Schulzeitverkürzung nach ostdeutschem Muster. Viele Finanzminister der Länder würden eine solche Regelung ebenfalls begrüßen, da eine Verkürzung der Schulzeit automatisch Lehrerstellen einsparen würde. Die Lehrerverbände sind aus naheliegenden verbandspolitischen Interessen jedoch außerordentlich kritisch gegenüber solchen Überlegungen.

Ein möglicher Kompromiß könnte in einer zweigleisigen Gymnasialdauer bestehen, wie sie z.T. in einigen Altbundesländern als Ausnahmeregelung für kleine Schülerpopulationen üblich ist. Das würde bedeuten, daß der Weg bis zum Abitur *für die leistungsfähigeren Schüler* um ein Jahr verkürzt wird, die schwächeren Schüler aber bei der bisher geltenden Schulzeit bleiben. Dadurch entstünde aber ein curriculares Problem: zu welchem Zeitpunkt der Schullaufbahn könnte dann die Einsparung eines Jahres erfolgen, d.h. wann soll die gymnasiale Oberstufe einsetzen? Diese Frage wird nämlich auch in den neuen Bundesländern unterschiedlich beantwortet. *Sachsen* und *Mecklenburg-Vorpommern* verzichten auf eine Erprobungsphase und beginnen sofort mit einer zweijährigen Qualifikationsphase in den Klassen 11 und 12. *Sachsen-Anhalt* und *Thüringen* dagegen lassen die Oberstufe schon in der 10. Klasse beginnen und gestalten diese als Erprobungsphase für das Kurssystem. Hier ergeben sich gewisse Kompatibilitätsprobleme mit Wechslern aus der Realschule, die die 10. Gymnasialklasse – auch beim Übergang auf das Fachgymnasium – noch einmal absolvieren müssen.

Auch wenn die Diskussion um die Schulzeitdauer zur Zeit noch kontrovers verläuft, zeigt sich hier bereits das Phänomen, daß Impulse aus dem Osten tatsächlich in eine Suche nach einer gesamtdeutschen Lösung eingehen.

2 Das Struktur- und Differenzierungsproblem

Eine zweite Besonderheit der Bildungsstrukturen in den neuen Bundesländern kann man in der Lösung des Problems der institutionellen (d.h. Schulzweig-) Differenzierung auf der Sekundarstufe I sehen. Die neuen Schulgesetze zeigen, daß nur in einem einzigen neuen Bundesland, nämlich *Mecklenburg-Vorpommern*, das überkommene dreigliedrige Schulsystem der Altbundesländer als solches – mit Hauptschule, Realschule und Gymnasium – einfach übernommen wurde. Aber selbst dort sollen angegliche Lehrpläne in der Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) eine gewisse Durchlässigkeit gewährleisten. Die anderen neuen Bundesländer haben von vornherein auf die Einführung der Hauptschule verzichtet; Haupt- und Realschulzweige wurden ohne eine institutionelle Differenzierung zusammengelegt. Eine solche Lösung des Problems der institutionellen Differenzierung setzte eine weite Interpretation des Hamburger Abkommens der

KMK voraus, die davon ausgeht, daß das Abkommen lediglich *Bildungsabschlüsse*, nicht aber *Bildungswege* verbindlich festlegt.

Der nicht-gymnasiale Schultyp der Sekundarstufe I erlaubt somit nach neun Schuljahren den Hauptschulabschluß, nach zehn Schuljahren den Realschulabschluß. Er trägt in den verschiedenen ostdeutschen Ländern unterschiedliche Namen und ist auch durch unterschiedliche Grade der Integration gekennzeichnet. In *Sachsen-Anhalt* nennt sich dieser Schultyp *Sekundarschule*. Die 5. und 6. Klasse wird als differenzierte Förderstufe geführt, danach wird abschlutzbezogener Unterricht in einem Haupt- und einem Realschulbildungsgang erteilt. In *Thüringen* heißt der nicht-gymnasiale Schultyp *Regelschule*. Auch in diesem Bundesland beginnt die curriculare Differenzierung in den Hauptschul- und den Realschulzweig in der 7. Klasse, die Klassen 5 und 6 werden als Orientierungsstufe gestaltet.

Eine spezifische Ausprägung hat der nicht-gymnasiale Schulzweig in *Sachsen*. Er nennt sich dort *Mittelschule*, die sich nach der Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) wie in den beiden anderen südostdeutschen Ländern in einen Haupt- und einen Realschulbildungsgang auffächert. Dabei ist wichtigstes Differenzierungskriterium die Wahl eines „Profils“, d.h. eines inhaltlichen Schwerpunkts der Mittelschule: Schüler, die einen Hauptschulabschluß anstreben, haben die Wahl zwischen einem technischen, einem sozial-hauswirtschaftlichen sowie einem sportlichen und einem musischen Profil. Schüler mit dem Ziel eines Realschulabschlusses können darüber hinaus noch zwischen einem wirtschaftlichen und einem sprachlichen Profil (in dem eine zweite Fremdsprache angeboten wird) wählen. Anders gesagt, das sprachliche oder wirtschaftliche Profil wird nur im Realschulbildungsgang angeboten. Eine Kumulierung von Profilen ist nicht möglich. Neben der Wahldifferenzierung unterscheiden sich Hauptschul- und Realschulbildungsgang aber auch durch Leistungsdifferenzierung in den Schwerpunktfächern Deutsch, Mathematik, Physik, Chemie und der ersten Fremdsprache. In den übrigen Fächern wird nach demselben Lehrplan unterrichtet.

Eine weitere Besonderheit bei der Lösung der institutionellen Differenzierung auf der Ebene der Sekundarstufe I ist im Land *Brandenburg* zu beobachten, das zum einen als einziges neues Bundesland eine sechsjährige Grundschule einführt (wie in Berlin), zum anderen zunächst ein rein stufenbezogenes Schulmodell zu verwirklichen suchte. Erst der politische Widerstand innerhalb der damaligen „Ampelkoalition“ gab den Anlaß, ein dreigliedriges Schulmodell mit der Gesamtschule anstelle der Hauptschule einzuführen. Das bedeutet, daß auch hier auf die Einführung der Hauptschule als Schultyp verzichtet wird. Die Sekundarstufe I kann als Gesamtschule, Gymnasium oder Realschule absolviert werden.

Schüler, die nur den Hauptschulabschluß anstreben, können die Gesamtschule bereits nach neun Jahren verlassen.

Die quantitative Gewichtung der Schultypen der Sekundarstufe I in Brandenburg zeigt indes eindeutig die bildungspolitischen Intentionen der Schulentwicklungsplanung. Weit mehr als zwei Drittel aller Schulen der Sekundarstufe I sind Gesamtschulen.

Mit der Akzentuierung der Gesamtschule in Brandenburg, aber auch mit dem „Zwei-Wege-Modell“ der Sekundarstufe I in den südöstlichen Bundesländern zeigen die ostdeutschen Bildungspolitiker das Bestreben, aus den negativen Erfahrungen mit der Hauptschule in Westdeutschland zu lernen. Sie sind in ihrer Mehrheit dem Rat zahlreicher westdeutscher Bildungsforscher gefolgt, die Institutionen „Hauptschule“ *nicht* einzuführen. Statt dessen haben sie eigene strukturelle Lösungen des Differenzierungsproblems geschaffen, die eine größere Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I gegebenenfalls auch ohne die Einrichtung Gesamtschule gewährleisten sollen. Hier scheint Nachdenken über den in den 60er Jahren konzipierten Bildungsauftrag der Hauptschule eingesetzt zu haben, das berücksichtigt, daß die Hauptschule bei ihrer Gründung die Mehrheit eines Altersjahrganges betraf, die zeitgenössische Sekundarstufe I aber mit völlig anderen quantitativen Gewichtungen zu rechnen hat. Im Jahr 1993 waren im Bundesdurchschnitt nur noch 27% der Vierzehnjährigen in einem Hauptschulbildungsgang (BWFT 1994: 22). Die sinkenden Schülerzahlen scheinen auch im neuen Kultusressort in *Mecklenburg-Vorpommern* ein Überdenken der bisherigen Schulstruktur eingeleitet zu haben. Da die Hauptschule von den Eltern nicht angenommen wurde, scheint auch dort letztlich der Trend auf die Zweigliedrigkeit unausweichlich.⁶

Der Gedanke einer integrierten Haupt- und Realschule ist nicht neu. Er war zunächst in den alten Bundesländern aufgetaucht. Dortmunder Schulentwicklungsforscher scheinen Ende der siebziger Jahre im Zusammenhang mit ihrer Analyse der Schulentwicklung in Hamburg als erste „eine deutliche Tendenz zum zweigliedrigen Schulsystem“ (Rösner, Tillmann 1980: 102) festgestellt zu haben. Allerdings sahen sie am Hamburger Beispiel eher eine Zweigliedrigkeit zwischen Gymnasium und Gesamtschule. Am Ausgang der 80er Jahre wurde angesichts der weiter schrumpfenden Schülerzahlen der Hauptschulen das „Zwei-Wege-Modell“ der Integration von Haupt- und Realschule nunmehr als bildungspolitische Lösung propagiert. Ein Münsteraner Erziehungswissenschaftler plädierte für eine eher kooperative Form des Zusammenschlusses von Haupt- und Realschulen als *Sekundarschulen* (Regenbrecht 1988), etwa gleichzeitig empfahl ein Bielefelder Sozialisationsforscher eine stärker integrative Zusammenfassung der beiden Schultypen zu einer „neuen Mittelschule“ (Hurrelmann

1988) und empfahl dieses Modell 1991 der KMK als Lösung für Gesamtdeutschland (vgl. Winkel 1992).

Es fällt auf, daß in diesen Vorschlägen dieselben Bezeichnungen verwendet werden wie später in Sachsen-Anhalt und in Sachsen. Die Idee der Zweigliedrigkeit kommt somit eindeutig aus der westdeutschen Diskussion. Tatsächlich wurde die Einführung der sächsischen Mittelschule mit ihrer Profilstruktur vom (aus Nordrhein-Westfalen stammenden!) damaligen Staatssekretär im sächsischen Kultusministerium als „sein“ spezifisches Werk angesehen, das, wie er erklärte, die Gesamtschule überflüssig machen sollte. Man kann in der Einführung der zweigliedrigen Sekundarstufe I also das Aufgreifen eines bildungspolitischen Impulses aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Altbundesländer sehen, der durch seine Implementierung in Ostdeutschland an Gewicht gewinnt, auf den Westen zurückwirkt und dort angesichts der Tatsache, daß es sich um ein bildungspolitisches Faktum handelt und nicht mehr allein um bildungspolitischen Diskurs, tatsächlich quer durch die politischen Parteien neue Anhänger findet.

Wie effizient ist dieses Zwei-Wege-Modell wirklich? Als erstes läßt sich feststellen, daß der Elterntrend zum Gymnasium sich auch durch die pädagogisch elaborierte Mittelschulidee nicht aufhalten ließ. Während 1990 in Befragungen nur 17% der Eltern ihre Kinder auf das Gymnasium schicken wollten, äußerten diesen Wunsch ein Jahr später bereits 42% der Betroffenen (Palentien et al. 1993: 3). Das entspricht auch der tatsächlichen Schulstatistik z.B. im Freistaat Sachsen. Im Schuljahr 1993/94 waren etwa 217 000 Schüler in der Mittelschule, 154 000 auf dem Gymnasium. Bezogen auf einen Altersjahrgang bedeutet dies, daß etwa 35% der Schüler nach der Grundschule das Gymnasium gewählt haben. Deutlicher noch ist die Aufteilung der Mittelschüler selbst. Auf der Ebene der Klasse 7 des Schuljahres 1993/94 sind 83% der Schüler im Realschulzweig. Nimmt man als Bezugsgröße nur die Mädchen, die mit 43% Anteil an der Mittelschulpopulation ohnehin unterrepräsentiert sind, so sind nur 12% von ihnen im Hauptschulzweig. Die Mädchen streben also auch in Sachsen höhere allgemeinbildende Abschlüsse an als die männliche Schülerpopulation.

Aus diesen Zahlen kann man schließen, daß die Mittelschule zwar bisher noch der quantitativ gewichtigere Weg auf der Sekundarstufe I ist, innerhalb der Mittelschule findet aber eine noch deutlichere Marginalisierung des Hauptschulzweiges wie in den Bundesländern mit eigener Hauptschule statt. Bezieht man die genannten Anteile der Zweige innerhalb der Mittelschule auf einen Altersjahrgang, kommt man nur auf etwa 11% der Schüler eines Jahrganges im Hauptschulzweig, 65% im Realschulzweig und 35% im Gymnasium. Wertet man die quantitative Bedeutung des Realschulzweiges gegenüber der „Hauptschule“ als

bildungspolitischen Erfolg, zumal sie eine ungebremste Expansion der Gymnasien zu verhindern scheint, dann erreicht die sächsische Mittelschule im Augenblick durchaus ihr Ziel. Allerdings sollte man nicht übersehen, daß eine Reihe von Problemen aus der Marginalisierung der Hauptschulen jetzt innerhalb der Mittelschulen auftauchen.

Wenn man den Bereich der Schulstrukturen als Ganzes betrachtet, so läßt sich feststellen, daß die neuen Bundesländer den durch das föderale Prinzip gegebenen Handlungsspielraum durchaus genutzt haben, um eigene Differenzierungsformen einzuführen, die auch neue Impulse für die westdeutsche Diskussion geben.

IV Der curriculare Bereich

Neben den Schulstrukturen, das wurde in der kurzen Gegenüberstellung der Ausgangslage schon angedeutet, gibt es auch im Bereich der schulischen Lerninhalte einige neuralgische Zonen, in denen sich die Probleme der Bildungseinheit besonders konzentriert niederschlagen. Hierunter zählen vor allem die Fächer, die es im jeweils anderen deutschen Staat nicht gab und deren Entwicklung im folgenden näher untersucht werden soll.

1 Fallstudie I: Der Religionsunterricht

Nach Art. 7 Abs. 3 Satz 1 des Grundgesetzes (GG) ist der Religionsunterricht – inhaltlich bestimmt von den großen Religionsgemeinschaften – ordentliches Schulfach in allen öffentlichen Schulen, außer in „bekenntnisfreien“ Schulen. Dabei wird dieser Begriff von den Verfassungsjuristen sehr restriktiv ausgelegt. „Bekenntnisfrei“ sind nur freigeistige Weltanschauungsschulen. Mit dem Beitritt der neuen Länder in den Geltungsbereich des Grundgesetzes stellte sich also auch hier die Frage der Einführung des Religionsunterrichts.

Diese Frage, so zeigte sich bald, hat zwei Ebenen, eine (verfassungs-)rechtliche und eine inhaltliche (pädagogische). Die verfassungsrechtliche Problematik gründet in Art. 141 GG, der sogenannten Bremer Klausel, die besagt, daß Art. 7 (3) GG nicht zur Geltung kommt, wenn am 01.01.1949 eine andere landesrechtliche Regelung galt. Das war seinerzeit der Fall im Stadtstaat Bremen, so daß dort eine andere – konfessionsübergreifende – Form des Religionsunterrichts eingeführt wurde (ausführlicher Schäfer 1992). Art. 141 galt aber auch für Berlin, so daß mit der Ausdehnung des West-Berliner Schulrechts auf Gesamt-Berlin automatisch auch die Bremer Klausel galt. Für die anderen neuen Bundesländer dagegen wurde die Frage der Anwendung von Art. 141 GG kontrovers diskutiert. Während eine juristische Lehrmeinung betont, daß Art. 141 nicht an-

zuwenden sei, da es keine staatliche Kontinuität zwischen den früheren Ländern der SBZ/DDR und den neuen Bundesländern gegeben habe, argumentieren andere, daß der betreffende Artikel des Grundgesetzes auf territoriale Einheiten, nicht aber staatliche Kontinuität abhebe (ausführlicher Leistikow, Krzyweck 1991).

Die inhaltliche Ebene des Problems wurzelt in den besonderen Rahmenbedingungen der Schule in den neuen Ländern (zum folgenden vor allem Schwerin 1992a und 1992b). Nach 40 Jahren atheistischer Erziehung hatte nur noch eine Minderheit der DDR-Bürger eine Beziehung zur Kirche. Die Volkskirchenstruktur, wie sie nach Kriegsende in Westdeutschland noch vorhanden war, gab es in den neuen Ländern überhaupt nicht mehr. Dagegen war fast der gesamte Lehrkörper in den neuen Bundesländern von seiner Sozialisation her eher kirchenfremd, denn kirchlich engagierte junge Menschen waren vor der „Wende“ nur in Ausnahmefällen zum Lehrerstudium zugelassen worden. Die Ausgangsbedingungen für einen konfessionellen Religionsunterricht nach Art. 7 (3) GG als ordentliches Lehrfach waren also kaum gegeben.

Die Verquickung von Kirche und Schule erschien in weiten Kreisen der Bevölkerung der ehemaligen DDR in einem negativen Licht, wie schon der Widerspruch gegen die Berufung auf die christliche Tradition im ersten Entwurf zum sächsischen Schulgesetz gezeigt hatte. Der Verdacht eines bloßen Austauschs der Ideologien lag nahe. Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach wurde unter eher machtpolitischen Aspekten gesehen: Die Kirche, so meinte man, ergreife Besitz von der Schule wie früher die SED.

Diese Ausgangslage veranlaßte die beiden nördlichen neuen Bundesländer, über alternative Formen des Religionsunterrichts nachzudenken, sei es unter Berufung auf die „Bremer Klausel“ wie in Brandenburg, oder unter extensiver Interpretation von Art. 7 (3) GG wie in Mecklenburg-Vorpommern. Diese alternativen Formen wurzelten in der Sorge, daß eine Verquickung von Staat und Kirche den Verkündigungsauftrag der Kirche selbst in Frage stelle, so daß die mögliche Hoffnung, den Religionsunterricht als „Missionsfeld“ anzusehen, um die eigene Minderheitensituation zu verbessern, sich letztlich selbst aufzuheben drohte. Gleichzeitig sah man die innerkirchliche Jugendarbeit in der (freiwilligen) Christenlehre durch den verordneten Religionsunterricht in seiner Substanz gefährdet.

Aus diesem Grund wurde das Konzept eines nicht kirchenpolitisch-theologisch, sondern im wesentlichen bildungstheoretisch-bildungspolitisch begründeten Religionsunterrichts entworfen, der in Anlehnung an die Allgemeinbildungstheorie W. Klafkis die Ebene „emotionaler Erfahrung und Betroffenheit“ sowie die Dimension der Verantwortlichkeit, der Entscheidungs- und Hand-

lungsfähigkeit“ (zit. nach Schwerin 1992a: 153) ansprechen soll. Religionsunterricht wurde „entkonfessionalisiert“ und so zum Mittel der Persönlichkeitsentwicklung einerseits, der inneren Erneuerung der Schule andererseits.

Besteht zwischen den beiden Konzeptionen von Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern eine gewisse Verwandtschaft, so zeigen sich doch auch deutliche Unterschiede, auch in der Stellung der Kirchen zu den alternativen Konzepten. In Brandenburg wurde unter der Ministerin *Birthler* – einer ehemaligen Katechetin – ein Fach „Lebensgestaltung/Ethik/Religion“ als Modellversuch entwickelt, der, wie der Name andeutet, allen Schülern, unabhängig von ihrem Bekenntnis oder Nicht-Bekenntnis, Orientierungshilfen im Leben bieten soll. Die Evangelische Landeskirche in Berlin-Brandenburg steht dem Versuch etwas ambivalent gegenüber. Zwar trägt sie den Versuch mit, doch möchte sie (daneben) gerne auch einen Religionsunterricht nach Art. 7 (3) GG und versucht, dieses Ziel über eine Weiterentwicklung des Konzepts zu erreichen: neben Integrationsphasen sollen auch Differenzierungsphasen innerhalb des Lernbereiches eingeführt werden, in denen konfessioneller Religionsunterricht erteilt wird. Ein Konsens zwischen Ministerium und Kirche hinsichtlich der generellen Einführung wurde noch nicht erreicht.

In *Mecklenburg-Vorpommern* wird neben einem Lernbereich „Religionskunde“, der Unterrichtsprinzip für alle Fächer ist, ein Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften“ angeboten. Das von der Mecklenburgischen (eben der Pommerschen) Landeskirche getragene Unterrichtskonzept fördert aber einen „konfessionsübergreifenden“ Religionsunterricht. Obgleich man von den Lehrern erwartet, daß sie „konfessorisch erkennbar“ sind, sollen sie ihren Unterricht nicht einseitig konfessionsgebunden ausrichten, sondern als ein Orientierungsangebot „zur Sinnfrage“, das eine „eigene, freie Entscheidung“ ermöglicht. Dadurch versuchen die Kirchen im nordöstlichen Bundesland selbst auf die spezifische Situation der „postkommunistischen“ Gesellschaft zu reagieren. Nur die katholische Kirche der Region beharrt auf einem strikt konfessionsgebundenen Religionsunterricht.

Unterstützung für ihre Auffassung, eine Neuinterpretation des Art. 7 (3) GG sei dringend notwendig, gerade – aber nicht nur – für die Situation in den neuen Bundesländern, bekommen die ostdeutschen Reformbefürworter aus dem Westen. Bereits eine EKD-Denkschrift aus dem Jahr 1971 warnte vor einer „zu stark wortgebundenen oder zu sehr an den Vorstellungen der Entstehungszeit haftenden Sinnggebung“ des Art. 7 (3) GG und fordert statt dessen eine Interpretation, „die die rechtlichen Gedanken“ dieses Grundgesetzartikels „auf eine veränderte Situation anwendbar macht“ (zit. nach Schwerin 1992a: 159).

Wieweit die Abweichungen in den neuen Bundesländern auch in diesem Punkt sozusagen „sauerteigartig“ auf die gesamtdeutsche Diskussion zurückwirken, ist im Augenblick trotz dieser westlichen Referenz nicht abzusehen. Der verfassungsrechtliche Konflikt über die Anwendung von Art. 141 GG auf die neuen Länder ist noch nicht entschieden. Aber auch in den neuen Ländern, die Art. 7 (3) GG konventionell interpretieren, drücken kirchliche Mitarbeiter die Hoffnung aus, daß aus dem Religionsunterricht eine Sache werde, „die mehr und mehr hier bei uns geboren wird und tatsächlich unsere Geschichte zum Ausgang hat“.⁷ Daß der Wunsch nach einem solchen situationsspezifischen Unterrichtsangebot nicht unmotiviert ist, zeigt die Tatsache, daß für den schrittweise einzuführenden Religionsunterricht in Sachsen höchstens eine Beteiligung von 20% eines Schülerjahrgangs erwartet wird. Inwieweit unabhängig von der verfassungsrechtlichen Diskussion für diese Minderheit der Begriff des „ordentlichen Lehrfaches“ inhaltlich noch sinnvoll sein kann, muß offen bleiben.

2 Fallstudie II: Die polytechnische Bildung

Die polytechnische Bildung galt, wie in der Gegenüberstellung bereits angedeutet, für viele vor allem ausländische Beobachter als die besondere Errungenschaft der DDR-Schule schlechthin. Tatsächlich hatte die polytechnische Bildung nach dem DDR-Modell nicht nur in der sozialistischen Staatengemeinschaft ein hohes Ansehen, weil sie durch ihre Ausdifferenzierung von theoretischer Technik und praktischer Arbeit in der realen Produktion bzw. in den polytechnischen Zentren der Betriebe eine originale didaktische Lösung der schwierigen Verbindung von schulischem Lernen und Lernen in der realen Produktion bot. Nach dem Umbruch wurde diese Konzeption sehr schnell in Frage gestellt, weil die Betriebe sich aus der polytechnischen Bildung zurückzogen und keiner die polytechnischen Zentren mehr finanzieren wollte bzw. konnte.

Noch schwerwiegender war die ideologische Krise. So erklärte der geistige Vater der polytechnischen Bildung in der DDR selbst:

„Der polytechnische Charakter der Schule steht in unmittelbarem Zusammenhang mit einem ganz spezifischen und mit den Erfordernissen der Erneuerung nicht mehr vertretbaren Verständnis von gesellschaftlicher Funktion der Schule“ (Frankiewicz 1990: 9).

Diese Ablehnung war um so heftiger, je enger man die polytechnische Bildung an die Ideologie gekoppelt sah, wie das bei zahlreichen Theoretikern aus der DDR tatsächlich der Fall war.

Die Reformkräfte in der DDR-Schule der Umbruchsperiode versuchten dieses doppelte Problem zunächst pragmatisch zu lösen. Ein Ausweg schien die Übernahme der polytechnischen Zentren durch die Kommunen zu sein, die al-

lerdings selbst kaum Mittel dafür hatten. Des weiteren wurden schon 1990 die Lehrpläne des polytechnischen Unterrichts der westdeutschen Arbeitslehre (insbesondere der West-Berliner Variante) angeglichen. Statt in vierzehntägigem Rhythmus einen Tag der praktischen Arbeit im Betrieb zu verbringen, sollten die Schüler in dieser Übergangszeit längere Blockpraktika absolvieren. Indem man den zugrundeliegenden Technikbegriff erweiterte und seine Reduzierung auf Produktionstechnik zurücknahm, glaubte man, den Kern des polytechnischen Unterrichts bewahren zu können.

Durch diese Maßnahmen versuchten die Vertreter eines Reformkurses auch den Erwartungen westdeutscher Pädagogen entgegenzukommen, die sich aus den Erfahrungen der DDR-Polytechnik Impulse für eine gesamtdeutsche Polytechnikdiskussion erhofften. Diese Erwartungen wurden sogar von offiziöser Seite genährt: im Zusammenhang mit seinen Empfehlungen zur Lehrerausbildung in den neuen Bundesländern empfahl der *Wissenschaftsrat* eindringlich, den polytechnischen Unterricht (und die dazugehörige Lehrerbildung) beizubehalten und regte an, daß die KMK als Ganzes neue Empfehlungen für diesen Lernbereich vorlegen sollte⁸ – im Jahr 1987 war die Verabschiedung einer solchen KMK-Empfehlung für ein „Lernfeld Arbeitslehre“ als Aufgabe aller Schularten nur knapp am Ausschieren zweier Länder in letzter Minute gescheitert (vgl. Kledzik 1988: 17).

Was ist aus diesen Empfehlungen geworden? Die Übernahme der westdeutschen Gymnasialstruktur in den neuen Ländern und die Bemühungen der dort entstehenden mittleren Bildungsgänge (Realschulen und entsprechende Bildungsgänge der Gesamtschulen, Mittelschulen usw.) um den Anschluß an die weiterführende Bildung hatten zur Folge, daß die neuen Länder auch die Grundzüge der westdeutschen Curriculumstruktur mit übernahmen. Somit wurde der polytechnische Unterricht, der in der Umbruchszeit zuletzt als das Fach „Technik“ geführt worden war, ersetzt durch die vielgestaltigen Konzeptionen des westdeutschen Lernbereichs „Arbeit/Technik/Wirtschaft/Hauswirtschaft“ (Arbeitslehre). Damit wurde die nach dem Umbruch in der DDR selbst heftig geführte Diskussion, was an der DDR-Polytechnik „bewahrenswert“ (z.B. der hohe Praxisanteil) und was als ideologische Verirrung zu beseitigen sei (z.B. die einseitige Orientierung auf die industrielle Produktion), auf einen Schlag gegenstandslos. Die Übernahme der westdeutschen Lehrplanstruktur bedeutete insbesondere, daß Technik/Wirtschaft aus dem Pflichtbereich der Sekundarstufe I des Gymnasiums verschwand, dafür aber z.B. ein profilbildendes Fach bzw. ein Schwerpunkt vor allem in den *Hauptschulzweigen* der sächsischen Mittelschule bzw. der Sekundarschule Sachsen-Anhalts wurde. Damit steht aber die arbeitsorientierte Bildung auch im zweigliedrigen System der südostdeutschen Bundes-

länder in Konkurrenz zum sprachlichen Profil, das in der Regel die Voraussetzung für weiterführende Bildung ist. Nur in Brandenburg wurde bisher das Fach Arbeitslehre vom Schuljahr 1993/94 an auch in der Pflichtstundentafel des Gymnasiums verankert, so daß dort der Lernbereich Arbeitslehre im Sinne der nicht zustande gekommenen Empfehlung der KMK von 1987 verpflichtendes Curriculumelement für alle Schularten der Sekundarstufe I ist. In den anderen neuen Ländern sind es – wie im Westen – vor allem die Vertreter des Gymnasiums, die sich im Namen der wissenschaftspropädeutischen Funktion gymnasialer Bildung und der ohnehin überlasteten Lehrpläne gegen die Einführung eines neuen Lernbereiches Technik/Arbeitslehre sträuben – ohne im übrigen wahrzunehmen, daß sich mit der quantitativen Expansion der Gymnasien zwangsläufig bereits ein Funktionswandel des Gymnasiums vollzogen hat, der eigentlich auch eine Neubestimmung gymnasialer Bildung im Hinblick auf eine stärkere praktische Lebensvorbereitung erforderlich machen würde.

Trotz dieser vorläufig scheinbar negativen Bilanz der Suche nach dem Erbe der Polytechnik lassen sich einige Innovationsimpulse auch im Westen wahrnehmen. Das Land Hessen führte zeitlich parallel zu Brandenburg vom Schuljahr 1993/94 an ebenfalls Arbeitslehre als Pflichtfach aller Schularten der Sekundarstufe I (einschließlich der Gymnasien) ein. Allerdings, so räumten Vertreter der Schulaufsicht ein, bestehe noch eine bedeutende Diskrepanz zwischen dem Anspruch des Rahmenplans und der Schulwirklichkeit. Besonders die traditionsreichen Gymnasien wehren sich gegen eine Einführung dieses Faches (Wulfers 1995).

Trotz dieser Implementierungsschwierigkeiten läßt diese Entwicklung eines deutlich erkennen. In verschiedenen Bundesländern ist die Diskussion wieder aufgelebt, die den Stellenwert der Arbeitslehre als Pflichtfach nicht nur für zukünftige Blaukittel reflektiert. Sie verweist darauf, daß der „Impuls aus dem Osten“ tatsächlich die 1987 eingefrorene Arbeitslehrediskussion wenigstens in bezug auf die Institutionalisierungsfrage wieder belebt hat.

V Probleme der Berufsbildung

Ein sehr ambivalentes Bild ergibt sich, wenn man die Frage einer „interaktiven Bildungseinheit“ im Bereich der beruflichen Bildung untersucht. In der Berufsbildung schien die Bildungseinheit besonders leicht erreichbar zu sein, da beide deutsche Staaten die gemeinsame Tradition der betriebsgestützten Lehrlingsausbildung gepflegt hatten. Allerdings waren die organisatorischen Rahmenbedingungen unterschiedlich. In der DDR war in den meisten Fällen die gesamte Ausbildung unter der Obhut des Betriebes, der schulische Teil der Ausbildung fand für drei Viertel der Lehrlinge in Betriebsberufsschulen statt. Ausbildungs-

träger waren zum größten Teil die Großbetriebe. In Westdeutschland dagegen korrespondierte die Dualität der Lernorte mit der Dualität der Träger. Die Verantwortung für den schulischen Teil der Lehrlingsausbildung lag bei den Kulturministerien der Länder. Der betriebliche Teil stand unter der direkten Aufsicht der Kammern, also der Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft, die selbst wiederum der Bundesregierung verantwortlich waren. Ausbildungsträger waren zu einem großen Teil Handwerks- und Kleinbetriebe.

Was bedeutete der Vollzug der Bildungseinheit im Bereich der Berufsausbildung? Schon mit Beginn des neuen Schuljahres 1990/91 und damit noch vor dem Vollzug der politischen Einheit Deutschlands wurde die Gültigkeit des westdeutschen Berufsbildungsgesetzes auf das Gebiet der damals noch bestehenden DDR ausgedehnt. Die „Einheit“ wurde für den Bereich der Berufsbildung vorverlegt, da die Berufsbildung viel unmittelbarer als das Schulwesen vom ökonomischen System abhängig und die Währungsunion ja schon vollzogen war. Das ostdeutsche Berufsbildungssystem wurde somit auf das „duale System“ verpflichtet. Diese Festlegung konnte einerseits an die deutsche Tradition der betriebsgestützten Ausbildung anknüpfen, allerdings brachte die Übernahme des westdeutschen Organisationsmodells *bei gleichzeitigem Fehlen der entsprechenden ökonomischen Infrastruktur* eine ganze Reihe von Friktionen mit sich.

In Westdeutschland lebt das „duale System“ davon, daß Handwerk und mittelständische Unternehmen über den eigenen Bedarf hinaus für die Industrie ausbilden, selbst wenn diese Lehrlinge später auch berufsferne Tätigkeiten übernehmen müssen. Gerade im Bereich des Handwerks stellt die Lehrlingsausbildung für den Betrieb nämlich nicht nur eine Investition dar, sondern die Kosten-Nutzen-Rechnung kann auch für die Zeit der Ausbildung durchaus Gewinn anzeigen. Ein solcher Tausch zwischen Handwerk und Industrie muß einen hohen Grad an Substituierbarkeit der vermittelten allgemeinen beruflichen Qualifikationen voraussetzen können – und diese scheint insofern ja auch gegeben zu sein, als das „duale System“ trotz der scheinbaren Fehlusbildung in seiner Gesamtheit zumindest bis in die jüngste Vergangenheit seine Effizienz unter Beweis gestellt hat.

Das ostdeutsche Wirtschaftssystem war auf eine so geartete Kooperation im Ausbildungssystem schlecht vorbereitet. Die DDR-Großindustrie als bisherige Trägerin der Ausbildung zerfiel und stand deshalb für die Lehrlingsausbildung nicht mehr zur Verfügung. Mittelbetriebe und das Handwerk als Ausbildungsträger konnten aber nur sehr langsam Ausbildungskapazitäten aufbauen und die entstandenen Defizite nur zögernd und sehr unvollständig ausgleichen.

So konnte das Handwerk in den neuen Ländern von 1992 bis 1993 zwar die Zahl der Ausbildungsplätze um etwa 9000 Lehrlinge aufstocken. Das entspricht

einer Steigerung von 31%. Damit stellt das Handwerk nunmehr 40% der gesamten Ausbildungskapazität. Da Industrie und Handel aber ihr Ausbildungsangebot im selben Zeitraum um 8% gesenkt haben, ist die Gesamtbilanz trotzdem negativ. Nur eine staatliche Intervention durch die Finanzierung von 10 000 außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen im Rahmen der „Gemeinschaftsinitiative Ost“ konnte den Überhang der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen resorbieren. Besonders verzerrt sind Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im kaufmännischen und im Dienstleistungsbereich. Hier zeigt sich ein gewisser Nachholbedarf, hier ist – sicher nicht zufällig – auch die stärkste Nachfrage von Seiten der Frauen zu verzeichnen (BMBW 1994: 4 f.).

Eine zweite Möglichkeit des „innerdeutschen Ausgleichs“ im Ausbildungsangebot besteht darin, daß eine große Zahl ostdeutscher Auszubildender ihre Lehre in den Altbundesländern macht – 1993 waren es 16 500 Jugendliche. Allerdings kehrt ein Großteil dieser jungen Leute nach ihrer Ausbildung nicht wieder in den Osten zurück, so daß dieser „Ausgleich“ sich unter demographischen Gesichtspunkten als gefährlicher Bumerang erweist. Eine Folge des Exodus der Jugend aus den neuen Bundesländern ist ein katastrophales Absinken der Geburtenrate. Sie ist z.B. in Sachsen seit 1990 von einer ohnehin nicht hohen Ausgangsbasis aus um mehr als die Hälfte zurückgegangen.

Es zeigt sich also, daß die Ausdehnung des „dualen Systems“ der Berufsausbildung in der westdeutschen Organisationsvariante trotz der bekannten Betonung des Betriebes als Lernort infolge der noch nicht vorhandenen wirtschaftlichen Infrastruktur nicht unbedeutende Probleme hinsichtlich des Unterangebots an Ausbildungsplätzen entstehen läßt.

In Ostdeutschland führt die Übernahme des „dualen Systems“ in seiner westdeutschen Version zudem auch dazu, dessen spezifische Verknüpfungen mit dem Gesamtbildungssystem zu übernehmen. Diese Verknüpfungen haben eine doppelte Struktur: einerseits schließen viele Abiturienten nach einer abgeschlossenen Allgemeinbildung und erworbener Hochschulreife (mit oder ohne berufsbildende Elemente) eine betriebliche Berufsausbildung im „dualen System“ an und erwerben dadurch eine konsekutive Doppelqualifikation in der Folge: allgemein \Rightarrow beruflich, andererseits schließt dieselbe Population von Jugendlichen nach abgeschlossener Berufsausbildung oft noch ein Hochschulstudium an und erwirbt dadurch eine konsekutive (Mehrfach-)Qualifikation in der Folge: allgemein \Rightarrow beruflich \Rightarrow akademisch.

Das läßt sich ganz deutlich an der Statistik aufzeigen. In den neuen Bundesländern befanden sich 22,5% der Abiturienten des Jahrgangs 1992 ein halbes Jahr später in einer betrieblichen Ausbildung, von diesen Auszubildenden hatten aber 40% die erklärte Absicht, doch noch zu studieren, ebenso viele waren noch

unentschlossen, und nur 20% hatten auf das Studium von vornherein verzichtet (BMBW 1994: 65 f. – Übersicht 43).

Diese exzessive Ausdehnung des Modells einer konsekutiven Mehrfachqualifikation auch auf die neuen Länder trägt wesentlich zu den überlangen Ausbildungszeiten bei, die wirtschaftsnahe Bildungspolitiker neuerdings im Zusammenhang mit der Debatte um den (Wirtschafts-) „Standort Deutschland“ besorgt wahrnehmen.

Im Bereich der Berufsausbildung, in dem die Einheit also auf den ersten Blick am leichtesten realisierbar zu sein schien, ergeben sich somit paradoxerweise die größten Probleme, die Einheit materiell zu verwirklichen. Ein interaktives Verständnis von Einheit scheint in diesem Bereich überhaupt nicht auffindbar. Der mögliche Vorzug der Lehrlingsausbildung nach dem DDR-Modell, die bessere Koordination von Theorie und Praxis durch den einen Lernort „Betrieb“ – in der fehlenden Kooperation von Schule und Betrieb liegt nach übereinstimmendem Zeugnis vieler Berufsbildungsexperten die wichtigste Schwachstelle des westdeutschen „dualen Systems“ – fällt durch die neue Organisationsstruktur einfach weg, so daß eine Impulssetzung aus dem Osten zwangsläufig ausbleibt.

VI Der Sonderfall Doppelqualifikation

Das angesprochene Phänomen der konsekutiven Mehrfachqualifikation mit seinen negativen Auswirkungen auf die Länge der Gesamtbildungsdauer im Kontext der Diskussion um den (Wirtschafts-) „Standort Deutschland“ legt die Frage nahe, ob es nicht bildungsökonomisch günstigere Alternativen gibt, die vermittelten Mehrfachkompetenzen, die offensichtlich auf dem Arbeitsmarkt geschätzt werden, in einer weniger zeitaufwendigen Weise zu erreichen. Eine solche alternative Lösung scheint in der *Berufsausbildung mit Abitur (BmA)* des DDR-Bildungswesens gegeben zu sein. Dieser Ausbildungsgang war Anfang der 60er Jahre im Zusammenhang mit den damals entwickelten Theorien der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung eingeführt worden. Sie war sozusagen Nebenprodukt der Polytechnisierung der Schule und sollte die einzige Form der Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung bleiben, die die Experimentierphase der frühen 60er Jahre überdauerte. Die BmA war formal Teil der Lehrlingsausbildung und führte in drei Jahren zu einem Facharbeiterabschluß, der mit der allgemeinen Hochschulreife verbunden war. Für den Ausbildungsgang waren 86 (anspruchsvollere) Facharbeiterberufe vorgesehen.

Lernorte waren also der Betrieb und die Betriebsberufsschule. In didaktischer Hinsicht stellte die BmA ein eher additives Modell dar: Die Lehrpläne der allgemeinbildenden Oberstufe wurden (mit wenig Abstrichen) mit den Lehrplä-

nen der zugeordneten Facharbeiterausbildungsgänge verbunden. Die Zuständigkeiten für beide Ausbildungsteile blieben getrennt beim Ministerium für Volksbildung bzw. dem Staatssekretariat für Berufsbildung. Die Funktion der BmA war eindeutig primär die Hochschulvorbereitung, die Komponente der Berufsausbildung war eher als Praxisfeld für Sozialisationserfahrungen im Hinblick auf spätere Leitungstätigkeit zu verstehen. Man erwartete von den doppeltqualifizierten Absolventen – etwa jeder dritte Abiturient kam über die BmA –, daß sie ein fachverwandtes Studium zur Vorbereitung auf eine spätere Tätigkeit als Ingenieur, Berufsschullehrer oder Offizier aufnehmen. Diese Hoffnung ging nicht immer in Erfüllung, denn viele Absolventen wählten eine andere Studienrichtung. Im Studienerfolg waren die BmA-Absolventen nach kurzer Anlaufzeit mit den Abiturienten, die aus der allgemeinbildenden Erweiterten Oberschule kamen, gleichwertig (Hörner 1993: 54 ff.; Klauser 1990: 291).

Mit dem politischen Umbruch wurden auch spontan Überlegungen angestellt, die Berufsausbildung mit Abitur zu verbessern und den neu entstehenden Verhältnissen anzupassen, um sie zugleich mit den westdeutschen Rahmenbedingungen kompatibler zu machen. Dazu gehörten Pläne:

- die gymnasialen Komponenten durch die Einführung von Grund- und Leistungskursen zu verstärken;
- neben der allgemeinen Hochschulreife den Erwerb der Fachhochschulreife zu ermöglichen;
- dem dominierenden Bezug auf die Hochschule durch einen stärkeren Bezug auf eine mögliche Berufstätigkeit ohne Studium gegenzusteuern;
- den Ausbildungsgang auf vier Jahre zu verlängern;
- die Anbindung an die 86 definierten Facharbeiterberufe aufzugeben.

Diese Pläne wurden von vielen Reformkräften in der DDR unterstützt. Nicht nur die letzte DDR-Regierung hätte die Beibehaltung der BmA gerne gesehen, sondern auch Kultusminister aus den neuen Bundesländern (z.B. Rehm 1991). Maßgebliche Vertreter der westdeutschen Wirtschaft (z.B. Raddatz 1991) sowie der Berufsbildungsverwaltung und schließlich auch die KMK waren gegen eine Übernahme des Modells, da es zunächst nicht in die Ausbildungslandschaft des „dualen Systems“ zu passen schien (es gab z.B. keine entsprechenden Ausbildungsberufe, in denen man Facharbeiterausbildung und Abitur hätte verbinden können). Die KMK hatte in ihren Vereinbarungen zur gymnasialen Oberstufe 1987 als Doppelqualifikationen nur Berufe nach Landesrecht, nicht nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 anerkannt (Dehnbostel 1988: 660). Die Berufsausbildung mit Abitur lief also nach dem Einigungsvertrag einfach aus.

Aber die ausgedehntere DDR-Erfahrung mit Doppelqualifikationen blieb dennoch nicht fruchtlos. Bildungsökonomische wie berufspädagogische Überle-

gungen führten letztlich dazu, daß die Idee einer Verbindung eines Berufs nach dem Berufsbildungsgesetz (also des „dualen Systems“) mit einer Hochschulzugangsberechtigung wieder ein bildungspolitisches Interesse fand. Doppelqualifizierende Bildungsgänge schienen angesichts eines Rückgangs der Lehrlingszahlen ein Mittel, um die Attraktivität des „dualen Systems“ zu steigern und es so aus einer gewissen Krise herauszuführen.

Auch hier war es das Land Brandenburg, das in unmittelbarer Anknüpfung an das DDR-Modell einen Modellversuch doppeltqualifizierender Ausbildung (Fachhochschulreife mit Facharbeiterausbildung z.B. als Industriemechaniker oder Energieelektroniker) begann. Der Versuch wird in enger Zusammenarbeit mit dem Ausbildungsbetrieb (Lausitzer Braunkohle AG – das frühere Energiekombinat „Schwarze Pumpe“, dessen Betriebsberufsschule zum Oberstufenzentrum geworden war) durchgeführt. Es hat 1993 begonnen und soll sich über fünf Jahre erstrecken (vgl. Dehnbostel 1992, 1994).

Auch hier läßt sich ein Phänomen beobachten, das im Zusammenhang mit der Leitfrage der interaktiven Bildungseinheit von Bedeutung sein kann. Nachdem die Frage der Doppelqualifikationen in Westdeutschland lange Zeit ein parteipolitisch aufgeladener Streitpunkt gewesen war, wurde 1994 aus dem eher konservativen Bayern ein ganz analoger Modellversuch im Hinblick auf einen doppeltqualifizierenden Ausbildungsgang gemeldet, der die Fachhochschulreife mit dem Ausbildungsberuf des Energieelektronikers verbindet.⁹ Während der brandenburgische Ausbildungsgang insgesamt dreieinhalb Jahre dauern soll, wird im bayerischen Modellversuch sogar eine Ausbildungszeit von insgesamt drei Jahren, einschließlich einer sechsmonatigen vollzeitschulischen Phase, für ausreichend gehalten.

VII Fazit

Die Untersuchung der einzelnen Teilbereiche des Bildungswesens hat gezeigt, daß zwar die deutsche Vereinigung infolge des politisch-gesellschaftlichen Zwangs zur schnellen Herstellung eines Mindeststandards der formellen oder funktionalen Einheitlichkeit im Bildungssystem sicherlich nicht den Innovationsschub gebracht hat, der im ersten Eingangszitat erwartet worden war. Allerdings hat sich auch die Vermutung, daß mit den Festlegungen des Einigungsvertrags auf die KMK-Vereinbarungen sich jeglicher Reformimpetus in einer bloßen Transformation der DDR-Schule in die traditionellen westdeutschen Schul- und Curriculumstrukturen aufgelöst habe, nicht bewahrheitet. In einzelnen – aber durchaus wichtigen – Bereichen des Bildungswesens wurden entweder positive Elemente aus der Bildungstradition der DDR modifiziert in die Bildungswirklichkeit der neuen Bundesländer umgesetzt oder Reformimpulse aus

dem Westen aufgegriffen, die dort selbst noch nicht bildungspolitisch verwirklicht sind. In beiden Fällen zeigt sich, daß der Innovationsimpuls auch nach Westen (zurück-)wirkt und – entgegen dem ersten Schein – zumindest die bildungspolitische Diskussion wieder belebt.

Die als Ergebnisse der Analyse herausgefilterten Reformimpulse im Sinne einer „interaktiven Bildungseinheit“ mögen – gemessen an den Erwartungen der Eingangszitate – eher bescheiden anmuten. Man muß jedoch sehen, daß die politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Vollzugs der deutschen Einheit – die DDR als „historisch unterlegenes“ gesellschaftliches System, das sein langes Überleben vor allem einem perfektionierten Repressionsapparat verdankte, tritt der Bundesrepublik Deutschland bei – eine Bildungseinheit im Sinne einer gleichberechtigten Partnerschaft von vornherein unwahrscheinlich gemacht haben, da Bildung im DDR-System selbst als ideologisch hochrelevanter Bereich angesehen wurde und damit als Ganzes mit einer schweren Hypothek belastet war. Gerade auf diesem Hintergrund sind die herausgearbeiteten Innovationsimpulse „aus dem Osten“ wert, daß man sie zur Kenntnis nimmt.

Anmerkungen

1. So Struck, P. (1991). *Deutsche Lehrerzeitung*, 27, 1. Juliausgabe, 1.
2. Aus dem Bericht über die Amtsübergabe nach dem Rücktritt Minister *Ortlebs*, zit. nach: Informationen Bildung Wissenschaft des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (1994), (1–2), 2.
3. Aus § 37, 4 des Einigungsvertrages vom 31.08.1990, zitiert nach: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands – Einigungsvertrag (1990). *Bulletin vom 06.09.1990* (104), 887.
4. So Krzyweck (1991). *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 39, 291.
5. Zum folgenden Waterkamp (1987); Hörner (1990); Anweiler (1990).
6. Interview des Verfassers mit Kultusministerin *Marquardt* vom 08.03.1995.
7. So Oehmichen, W. (1992). *Der Sonntag. Wochenzeitung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens*, (14), 5.4.1992, 2.
8. Vgl. Wissenschaftsrat (1991). *Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern*. Düsseldorf: 36 f.
9. Eine dpa-Meldung, zit. nach (1995). *Arbeit und Technik in der Schule*, 6 (1): 35.

Literatur

- Anweiler, O. (Hrsg.). (1990). *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (Materialien zur Lage der Nation. Hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen). Köln.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). (1994). *Berufsbildungsbericht 1994*. Bonn: BMBW.
- Böttcher, W. (1990). Das Schulnetz in den neuen Ländern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 40, 290–304.
- BWFT – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). (1995). *Grund- und Strukturdaten 1994/95*. Bonn: BWFT.
- Dang, K. (1992). Religionsunterricht für alle? Die offenen Fragen im „Plädoyer für einen offenen und kooperativen Religionsunterricht“ von Eckart Schwerin. *Pädagogik und Schulalltag*, 47 (6), 621–630.
- Dehnbostel, P. (1988). Der neue KMK-Beschluß zur gymnasialen Oberstufe. Anmerkungen zur strukturellen und bildungstheoretischen Einordnung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 84, (7), 657–662.
- Dehnbostel, P. (1992). Doppeltqualifizierende Bildungsgänge in den neuen Bundesländern? In B. Seyfried & P. Wordelmann (Hrsg.), *Neue Länder – Neue Berufsbildung?* (S. 437–454) (BIBB, Berichte zur beruflichen Bildung, 153). Berlin: BIBB.
- Dehnbostel, P. (1994). Neue Chancen für die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung? In A. Fischer & G. Hartmann (Hrsg.), *In Bewegung, Dimensionen der Veränderung von Aus- und Weiterbildung*. Festschrift für Joachim Dikau zum 65. Geburtstag (S. 314–323). Bielefeld.
- Frankiewicz, H. (1990). Polytechnischer Charakter der Schule – ja oder nein? *Deutsche Lehrerzeitung*, 37, (2), 9–10.
- Hörner, W. (1990). *Bildung und Wissenschaft in der DDR*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Hörner, W. (1993). Verbindungen von beruflichem und allgemeinem Lernen im Sekundarbereich II – Reflexionen aus vergleichender Sicht. In P. Diepold & A. Kell (Hrsg.), *Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration* (S. 41–60) (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 11). Stuttgart: Franz Steiner.
- Hurrelmann, K. (1988). Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. *Die deutsche Schule*, 80 (4), 451–461.
- Klauser, F. (1990). Quo vadis, Berufsausbildung mit Abitur? *Wirtschaft und Erziehung*, 42, 290–293.
- Kledzik, U. (Hrsg.). (1988). *Lernfeld Arbeitslehre*. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Klemm, K. & Rolff, H.-G. (1988). Innere Schulreform im zweigliedrigen Schulsystem? – Eine kritische Analyse neuerer bildungspolitischer Konzepte aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung. *Die deutsche Schule*, 80 (4), 462–471.
- Kuhr, W. (1991). Berufsausbildung mit Abitur. *Die berufsbildende Schule*, 43, 237–256.
- Kuhr, W. (1991). Erfahrungen und Anregungen aus doppeltqualifizierenden Bildungsgängen für die künftige Gestaltung der Sekundarstufe II. *Pädagogik und Schulalltag*, 46 (5), 561–568.

- Leistikow, S. & Krzyweck, H.-J. (1991). Der Religionsunterricht in den neuen Bundesländern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 39, 308–310.
- Lischka, I. (1994). Stabilität und Bewegung. Studienabsichten von Gymnasiasten der neuen Bundesländer. *Hochschule Ost*, 3 (3), 19–26.
- Meidinger, H.-P. (1992). Vielfalt statt Vereinheitlichung. *Die höhere Schule*, 45 (6), 151–152.
- Palentien, Ch., Pollmer, K. & Hurrelmann, K. (1993). Ausbildungs- und Zukunftsperspektiven ostdeutscher Jugendlicher nach der politischen Vereinigung Deutschlands. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“*, B 24/93, 3–13.
- Pampus, K. (1990). Berufsbildung im vereinigten Deutschland. Fragen zum Zusammenwachsen der Berufsbildungssysteme. *Die berufsbildende Schule*, 42 (7/8), 428–443.
- Pöggeler, F. (1992). *Bildungsunion im vereinten Deutschland*. Frankfurt/M.: Bern.
- Raddatz, R. (1991). Doppelqualifikation und Gleichwertigkeit – zwei Seiten einer Medaille? *Wirtschaft und Erziehung*, 43 (6), 203–206.
- Regenbrecht, A. (1988). Hauptschule und Hauptschulalternativen. *Schule heute*, 28 (4), 5–9.
- Rehm, S. (1991). Zukünftige Gesetzgebung aus bildungspolitischer Sicht. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 39, 242–245.
- Rösner, E. & Tillmann, K.-J. (1980). Strukturelle Entwicklungen: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I? In H.-G. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 73–103). Bd. 1. Weinheim.
- Schäfer, D. (1992). Religionskunde in der Oberstufe. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 40, 324–334.
- Schäfer, W. & Marx, K. (1991). Berufsausbildung mit Abitur – ein hochschulvorbereitender Weg mit Doppelqualifizierung. *Die berufsbildende Schule*, 43 (2), 113–115.
- Schulz, D. (1993). Der „Bildungsgang Realschule“ in den Ländern Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. *Die Realschule*, 101, (8), 334–341.
- Schweitzer, J. (1991). Neubeginn ohne neue Ideen. Der Beitritt des DDR-Schulsystems in die gemeinsame deutsche Bildungslandschaft. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 39, 41–47.
- Schwerin, E. (1992a). Plädoyer für einen offenen und kooperativen Religionsunterricht. Darstellung und Beschreibung eines Weges zu einem (weiteren) neuen Interpretationsmodell Artikel 7 (3) des Grundgesetzes. *Pädagogik und Schulalltag*, 47 (2), 153–165.
- Schwerin, E. (1992b). Die Einrichtung des Religionsunterrichts in den neuen Bundesländern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 40, 311–323.
- Stock, M. & Tiedtke, M. (1992). *Schüler erfahren die Wende. Schuljugendliche in Ostdeutschland im gesellschaftlichen Transformationsprozeß*. Weinheim, München.
- Waterkamp, D. (1987). *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*. Berlin.
- Winkel, R. (1992). Die elastische Schule für das föderative Deutschland. *Deutsche Lehrerzeitung*, 39 (9), 3.