
Gabriele Köhler

Erinnerte Zukunft? Das kulturelle Gedächtnis als Modernisierungsressource gesamtdeutscher Schulentwicklung¹

Zusammenfassung

Zahlreiche Reformvorschläge zur Neugestaltung von Schule und Bildung erinnern aufgrund formaler Ähnlichkeit an das Bildungssystem der DDR. In der vergangenen schulpolitischen Diskussion diente nahe liegender Weise das Bildungssystem der DDR lediglich als Folie für negative Abgrenzungen; weniger tauglich schien es als Modernisierungsressource. Der Beitrag fragt nach den Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen ein solcher Wandel in den Deutungen und Bewertungen möglich und naheliegend ist, und beleuchtet in diesem Zusammenhang die Funktion des kulturellen Gedächtnisses als einer Modernisierungsressource gesamtdeutscher Schulentwicklung.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Modernisierung, kulturelles Gedächtnis, schulische Reformvorhaben

Remembering the Future? Cultural Memory as Resource for the Modernization of German School Development

Abstract

Numerous reformation proposals to restructure the school and education system are reminiscent of the educational system in die G.D.R., due to formal similarities. In previous discussions regarding school policy, the sentiment was to differentiate from the G.D.R. educational system, rather than using it as a resource for modernization. This paper questions which requirements and conditions would enable such a transition in the interpretations and evaluations of the G.D.R. educational system. In this context,

1 Der vorliegende Beitrag entspricht mit Ausnahme kleiner Änderungen dem Habilitationsvortrag, den die Autorin im Rahmen ihres Habilitationsverfahrens am 1. Juli 2009 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt gehalten hat.

this paper comments on the role of cultural memory as a resource for the modernization of German school development.

Keywords: school development, modernization, cultural memory, school reformation proposals

Anlässlich der Präsentation der PISA-Befunde im November 2008, die für die ostdeutschen Schulsysteme positiv ausfielen, sprach der Kultusminister Sachsen-Anhalts von einem „ostdeutschen Erfolgsmodell“. Den Presseberichten zufolge erntete er dafür „schallendes Gelächter im westdeutsch geprägten Saal“ (Klein/Suckert 2008, S. 2). Wie die Reaktion deutlich macht, erscheinen so manchem die relativen Spitzenwerte der neuen Bundesländer eher zufällig, keinesfalls aber auf systemische Unterschiede zwischen den Schulsystemen rückführbar zu sein. Das Befremden über die guten Ergebnisse einiger ostdeutscher Länder bei den Leistungsvergleichsstudien ist umso größer, je mehr man gewohnt ist, dass diese Länder bei anderen Indikatoren – wie z.B. wirtschaftspolitischen Leistungsindikatoren – hinter den westdeutschen Ländern zurückbleiben. Von einem ostdeutschen Erfolgsmodell zu sprechen und damit die ostdeutschen Schulsysteme implizit als Modell für Leistungsverbesserungen zu empfehlen, widerspricht deshalb dem gewohnten Bild. Diese Differenz zwischen gewohntem Bild und der Rolle der neuen Länder im Bildungsbereich scheint sich in anderen Bereichen der Schulpolitik fortzusetzen. Denn die Schulsysteme der neuen Bundesländer schneiden nicht nur bei Leistungsvergleichen wie PISA gut ab. Mit Blick auf die Reformen der letzten Jahre lässt sich zeigen, dass sich zahlreiche Elemente aus den Schulsystemen der neuen Länder in den bundesdeutschen Reformdebatten wiederfinden und als Innovation in den Schulsystemen der alten Bundesländer durchsetzen. Dazu gehören:

- das Abitur nach zwölf Schuljahren,
- längeres gemeinsames Lernen,
- die Förderung von Begabungen in speziell dafür eingerichteten Schulen und Klassen,
- die Hort- und Ganztagsbetreuungsangebote,
- ein Bildungsplan für den Kindergarten, der Übergänge vom Kindergarten zur Schule einschließt,
- die Vorverlegung des Einschulungstermins,
- die Übernahme von erzieherischen Aufgaben durch die Lehrer/innen sowie
- die Verankerung des Rechts auf Bildung in den Schulgesetzen der Länder.

Die Liste ließe sich weiter verlängern. Geht man den Ursprüngen der genannten Elemente in den neuen Ländern nach, wird schnell deutlich, dass sie sich dort im Transformationsprozess der Schulsysteme Anfang der 1990er-Jahre etablieren konnten. Verfolgt man die Entstehung noch ein Stück weiter zurück, lässt sich sogar zeigen, dass die genannten Elemente der Form nach bereits in der DDR vorhanden waren und als bewahrenswerte Elemente Anfang der 1990er-Jahre in die ostdeut-

schen Schulsysteme integriert wurden. Bilanziert man die aktuellen Elemente der Schulreformen im Hinblick auf den Zeitpunkt und Raum ihrer Entstehung, so kann man deshalb zu der These gelangen, dass zahlreiche Gestaltungselemente, die derzeit als zukunftsweisend und für eine weitere Modernisierung als tauglich angesehen werden, für den, der das DDR-Bildungssystem kannte und kennt, eine hohe formale Ähnlichkeit mit dem Schulsystem der DDR aufweisen. Spitzt man diese These weiter zu, könnte man auf den Gedanken kommen, dass dieses zu den Akten der Geschichte gelegte DDR-Schulsystem doch moderner war als gedacht.

Aber wie verhält es sich nun tatsächlich?

1. Vom Modernisierungsdefizit zum Modernisierungsvorsprung? Erklärungsversuche zur bundesweiten Einführung schulischer Regelungen in den neuen Ländern

Unbestritten ist, dass der Form nach das zwölfjährige Abitur, ebenso wie die anderen genannten Elemente bereits im Schulsystem der DDR vorhanden waren. Sie gehörten damit einem System an, das als System in der schulpolitischen Diskussion ausschließlich für negative Abgrenzungen diente und nicht als Pool für innovative Ideen in Frage kam. Ebenso unbestritten kann gelten, dass das Abitur nach zwölf Schuljahren – so wie die einleitend genannten Elemente der Schulgestaltung – zuerst in den neuen Ländern vorhanden waren und erst danach sukzessive in den alten Ländern eingeführt wurden.

Noch erstaunlicher wird dieser Sachverhalt der formalen Ähnlichkeit, wenn berücksichtigt wird, dass das DDR-Schulsystem auch von jenen ostdeutschen Akteuren abgelehnt wurde, die in Verwaltung und Parlament an der Entstehung der neuen Strukturen beteiligt waren. Dabei reichte die Skala der Abgrenzung verschiedener sozialer Gruppierungen von der Nennung einzelner Defizite, über Beispiele für das, was zu vermeiden sei, bis zur Ablehnung des gesamten Schulsystems, häufig verbunden mit seiner Verurteilung als Erziehungsdiktatur.

In Ergänzung sei erwähnt, dass nicht ohne Grund der gesamte Transformationsprozess Anfang der 1990er-Jahre als Prozess einer „nachholenden Modernisierung“ (Zapf 1994, S. 300) gesehen wurde. Das heißt, als ein Prozess der Anpassung an die als leistungsfähiger beurteilten Strukturen und zwar in allen gesellschaftlichen Bereichen. Im ökonomischen Bereich verband sich die Anpassung mit der Übernahme des Systems der sozialen Marktwirtschaft, im politischen Bereich mit der Übernahme der Konkurrenzdemokratie, im Bildungsbereich u.a. mit der Übernahme des Aufbaus von Bildungsgängen, wie sie im Hamburger Abkommen geregelt sind. Alles, was diesen als leistungsfähiger beurteilten Strukturen widersprach, wurde als ein „Modernisierungsdefizit“ gesehen, das es zu überwinden galt.

Einige Ausnahmen von dieser mehrheitlich vorhandenen Interpretation und Einschätzung gab es. Zu ihnen gehörten neben dem Soziologen Pollack auch Autoren wie Klemm, Rolff, Fuchs, Ditton sowie die Erfurter Bildungsforscher/innen. Sie wiesen darauf hin, dass in manchen Indikatorenfeldern das Schulsystem der DDR Entwicklungsvorsprünge aufzuweisen hatte, die zurückzunehmen und an das westdeutsche Referenzmaß anzupassen, kaum wünschenswert sei. Dazu gehörten neben der Verringerung der Betreuungsdichte im Vorschulbereich auch die Reduzierung außerunterrichtlicher Betreuungsangebote, die Einstellung des Bildungsganges ‚Berufsausbildung mit Abitur‘, die Rücknahme der engen Verzahnung von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung sowie die Reduzierung materieller Unterstützungsleistungen für Studierende, insbesondere Studentinnen mit Kindern (vgl. Fuchs 2002, S. 95).

Trotz dieser verschiedentlich positiv hervorgehobenen Leistungen fungiert das DDR-Bildungssystem bislang – wie erwähnt – vor allem als eine Negativfolie, d.h. als Folie dafür, was es zu vermeiden gilt (und dies durchaus auch in struktureller Hinsicht). Wenn allerdings gleichwohl richtig ist, dass zahlreiche Reformelemente der letzten Jahre eine hohe formale Ähnlichkeit mit dem Schulsystem der DDR aufweisen, die, über die Schulsysteme der neuen Länder vermittelt, eine immer stärker werdende Verbreitung finden, dann stellt sich die Frage, wie das, was als defizitär und rückschrittlich galt, sich plötzlich zu etwas Fortschrittlichem wandeln konnte. Anders formuliert: Kann sich – und wenn ja – auf welchem Wege ein gedachter Modernisierungsrückstand zum Modernisierungsvorsprung wandeln? Wie werden aus „Altlasten“ plötzlich „Mitgiften“, die als „soziokulturelle Zukunftspotentiale“ beansprucht werden (vgl. Hradil 1996, S. 73)?

2. Voraussetzungen und Bedingungen für eine Neubewertung einzelner Elemente des DDR-Schulsystems

Sucht man die sich widersprechenden Deutungen zu entwirren, kommt man nicht umhin, nach den *Voraussetzungen* zu fragen, die in das Urteil über Modernisierungsdefizite einfließen und die Beurteilung gegenüber dem Schulsystem der DDR leiten. Können diese Voraussetzungen geklärt werden, ist schließlich zu fragen, unter welchen *Bedingungen* ein solcher Bewertungswandel praktisch möglich ist und soziale Geltung erhalten kann.

Zu diesen *Voraussetzungen*, die in die Feststellung von Modernisierungsdefiziten einfließen, gehört, dass hierbei ein Vergleich von gesellschaftlichen Systemzuständen vorgenommen und beurteilt wird. Da im Rahmen der Modernisierungstheorie nicht einzelne Strukturelemente, sondern die gesellschaftlichen Teilsysteme entlang ausgewählter Wirkungsaspekte in den Blick genommen, miteinander verglichen und be-

urteilt werden, bezieht sich die Feststellung von Defiziten stets auf diese Indikatoren, nicht auf einzelne Strukturelemente. So kann es deshalb sein, dass ein Element als fortschrittlich und zukunftsweisend beurteilt wird, ohne dass sich an der Beurteilung des Systems insgesamt als ‚defizitär‘ etwas ändert. Wird zwischen dem System als System und einzelnen seiner Elemente hinreichend deutlich unterschieden, sind auch die entsprechenden Beurteilungen zu differenzieren. Das kann in Konsequenz dazu führen, dass das Schulsystem der DDR als defizitär und zu überwinden, einzelne Elemente demgegenüber als beizubehalten und sogar als zukunftsweisend beurteilt werden können; insbesondere dann, wenn solche einzelnen Elemente der DDR-Schule aus ihrem Systemkontext herausgelöst und davon getrennt auf ihre Brauchbarkeit in einem anderen Systemkontext betrachtet werden.

Diese Möglichkeit der Unterscheidung und unterschiedlichen Beurteilung erklärt nicht nur die sich scheinbar widersprechenden Bewertungen der DDR-Schule, sondern sie erlaubt es auch, einzelne ihrer Elemente im Kontext anderer systemischer Rahmenbedingungen anders zu beurteilen als das System, in dem sie entstanden sind.

Spannender noch ist allerdings die Frage, wann eine solche Differenzierung zum Zuge kommen kann. Deshalb ist der Blick vor allem auf die *Bedingungen* zu lenken, unter denen solche Unterscheidungen praktisch möglich sind und soziale Geltung erhalten können. Praktisch kommen solche Differenzierungen nur dann zum Zuge, wenn die Bereitschaft dazu vorhanden und nicht blockiert ist. Wie schwierig das sein kann, zeigt der Blick auf den politischen Umgang mit dem DDR-Staat: So berechtigt das politische System als Unrechtsstaat gezeißelt wird, so schwer scheint es in der Öffentlichkeit gelegentlich zu sein, das Bildungssystem als System gesondert zu betrachten und bei diesem Blick das Urteil über das Bildungssystem von dem Urteil über einzelne seiner Elemente abzukoppeln.

Die Frage nach den praktischen Voraussetzungen einer Neubewertung einzelner Elemente des Schulsystems der DDR lässt sich – zusammengefasst – in einem ersten Schritt so beantworten: Eine der *Voraussetzungen* dafür ist, dass

- zwischen System als Ganzem und einzelnen seiner Elemente differenziert wird,
- das Urteil über die DDR als politisches System von der Beurteilung einzelner Elemente des Schulsystems getrennt wird,
- die Verknüpfung von ausgewählten Elementen des Schulsystems mit dem politischen System der DDR aufgelöst und enttabuisiert wird.

Nur dann, wenn die Beurteilung des Schulsystems und seiner Elemente von der Beurteilung des politischen Systems getrennt wird, besteht die Chance, dass einzelne Elemente des Schulsystems enttabuisiert und nicht mit dem Verdikt über das politische System der DDR belegt werden. Darauf wird unter Punkt 4 zurückzukommen sein.

3. Ausgewählte Traditionslinien in der westdeutschen Reformdiskussion

An dieser Stelle ist eine weitere Prämisse der These zu diskutieren, dass in der gegenwärtigen Reformdiskussion zunehmend Elemente der Schulsysteme der neuen Bundesländer adaptiert werden, die zum Teil aus der DDR stammen. Mit dieser These wird stillschweigend angenommen, dass Elemente wie das zwölfjährige Abitur oder ein längeres gemeinsames Lernen ihre Wurzeln ausschließlich in den neuen Ländern hätten.

Prüft man diese Elemente allerdings daraufhin, welche Verankerung sie in der westdeutschen Reformdiskussion der 1970er- und 1980er-Jahre hatten,² so wird deutlich: Nahezu alle genannten Elemente haben auch Wurzeln in der westdeutschen Reformdiskussion, kamen politisch allerdings zunächst nicht zum Zuge. An zwei Beispielen sei das kurz verdeutlicht:

1. Mit der Konzeption einer integrierten und differenzierten *Gesamtschule* entwickelte sich in der alten Bundesrepublik seit Anfang der 1960er-Jahre der Versuch, konstruktiv auf die Kritik am dreigliedrigen Schulwesen zu antworten. Frühe Übergangsauslese, begrenzte Korrigierbarkeit von Übergangentscheidungen sowie soziale Selektivität sollten von längerem gemeinsamem Lernen in der Sekundarstufe I abgelöst werden. Eine fast 15-jährige Erprobungsphase in Modellversuchen und zahlreiche pädagogische und politische Kontroversen um die Gesamtschule führten seinerzeit jedoch nicht zu einer flächendeckenden Ablösung des gegliederten Schulsystems. Die Gesamtschule wurde – wenn überhaupt – nur als Ergänzung zu den bestehenden Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems implementiert. Letztendlich konnte deshalb ab Mitte der 1980er-Jahre nur ein „politische[r] Stillstand der Reformbemühungen aus den 70er Jahren“ konstatiert werden (Zedler 1985, S. 519).

Was allerdings blieb, war die von den Kultusminister/inne/n der Länder getroffene Vereinbarung über die wechselseitige Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen. Im kulturellen Gedächtnis verankert, blieb dieser erzielte Kompromiss nicht ohne Folgen für die spätere Reform-Bereitschaft und die Erprobung von entsprechenden zweigliedrigen Schulmodellen in der Sekundarstufe I. Denn jene Länder, die seinerzeit die Gesamtschulbewegung unterstützten (z.B. Saarland, Bremen, Hamburg), sind heute diejenigen, die die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems als erste vollziehen.

2. Vergleichbares gilt für das zweite hier herausgegriffene Reformelement: die Verkürzung der *Schulzeit bis zum Abitur*. Denn auch mit Blick darauf gab es in

2 Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle, dass einzelne Traditionslinien für gesamtschulartig organisierte Schulsysteme über die Weimarer Republik hinaus bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen.

den alten Ländern bereits zahlreiche Diskussionen in den 1970er- und 1980er-Jahren: So plädierten die westdeutsche Rektorenkonferenz für zwölf, andere für zwölf-einhalb Schuljahre, dagegen der Philologenverband für die Beibehaltung des dreizehnten Schuljahres. Unter bildungsplanerischen Aspekten wurde die aus einer Schulzeitverkürzung zu erreichende Personal-, Raum- und Zeitersparnis kritisch diskutiert und dem Leistungsdruck gegenübergestellt, der sich für die Schüler/innen daraus ergeben würde. Weitere Argumente gegen eine Schulzeitverkürzung waren: zu erwartende Leistungseinbußen bei den Schüler/innen, eine damit einhergehende Reduzierung der allgemeinen Studierfähigkeit sowie die Befürchtung, dass die Hochschulen dann genötigt wären, den Umfang von Brückenkursen zu erhöhen, die wiederum die Studienzeiten verlängern würden. Dieser „gymnasiale Schulzeitstreit“ (Klemm 1993, S. 6) wurde Anfang der 1990er-Jahre zunächst auf Eis gelegt, nicht zuletzt deshalb, weil man davon ausging, dass die neuen Bundesländer die dreizehn-jährige Schulzeit bald übernehmen würden. Als sich diese als widerständig erwiesen, wurde 1995 eine verbindliche Regelung beschlossen, gleichzeitig aber mit einem Prüfvorbehalt versehen. Eine endgültige Entscheidung war für 1999 vorgesehen.³

Wie diese knappen Ausführungen verdeutlichen, gab es auch in den alten Ländern relativ weit zurückreichende Diskussionen, die als Anknüpfungspunkte sowohl für das zwölfjährige Abitur als auch für eine Phase des längeren gemeinsamen Lernens dienlich sein können. Die Übernahme des zwölfjährigen Abiturs in den alten Ländern lässt sich deshalb vermutlich nicht nur auf das zwölfjährige Abitur in den neuen Ländern, geschweige denn auf eine heimliche Anlehnung und Übernahme der Regelungen der DDR zurückführen. Ganz offenbar können formal gleiche Reformoptionen sehr unterschiedliche Traditionslinien besitzen, die als Anknüpfungspunkt für innovative Reformüberlegungen beansprucht werden können. Wenn dies so ist, dann stellt sich im Hinblick auf das zwölfjährige Abitur in den alten Ländern allerdings sofort die Frage, warum eine solche Regelung sich erst jetzt, im Nachgang zu den neuen Ländern, durchsetzen konnte. Und allgemein stellt sich dann die Frage, welchen Stellenwert solche Traditionslinien für Reformen haben, unter welchen *Bedingungen* sie für Reformen beansprucht werden und zum Zuge kommen.

Zunächst für den Fall der verkürzten Abiturzeit erläutert: Ganz offenbar konnte sich das zwölfjährige Abitur als Reformoption erst stabilisieren, als zum einen durch entsprechende Regelungen klar gestellt war, dass damit im Vergleich zu dreizehn Schuljahren keine Kürzung des Stundenvolumens einherging. Zum anderen war erkennbar, dass das zwölfjährige Abitur keine fachlichen Leistungseinbußen notwen-

3 Zwar hat die Kultusministerkonferenz im Dezember 1995 bereits vereinbart, das Abitur nach einer Schulzeit von zwölf Jahren anzuerkennen, wenn mindestens ein Gesamtvolumen von 265 Wochenstunden bis zum Abitur nachgewiesen wird. Diese Wochenstundenzahl wurde zunächst unter Prüfvorbehalt gestellt. Darüber hinaus legte die Kultusministerkonferenz für das Inkrafttreten der Neufassung der „Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“ (Beschluss vom 28.02.1997) einen Übergangszeitraum bis 1999 fest, so dass sich die Diskussionen um ein Abitur nach zwölf oder dreizehn Schuljahren fortsetzten.

dig mit sich führt und dies bei einer Gymnasialquote in den neuen Ländern, die im Durchschnitt der alten Länder lag. Ein bedeutsamer Grund für die Einführung in den alten Ländern war – neben der in den 1980er-Jahren in der Bundesrepublik vorhandenen Kritik der Wirtschaft an zu langen Ausbildungszeiten – auch der Erfolg der neuen Länder bei dieser Regelung.

Welche Rolle spielten dann aber hierbei die bis in die 1970er-Jahre zurückreichenden Diskussionslinien? Offenbar ganz ähnlich dem Prozess, der in den neuen Ländern ein Festhalten am zwölfjährigen Abitur bewirkte,⁴ erzeugten die in den alten Ländern vorhandenen Diskussionslinien eine gewisse Offenheit gegenüber dieser Regelung. Grundsätzlich war aufgrund dieser Diskussionslinien die Verkürzung der Schulzeit nicht systemfremd. Diese Offenheit war in den Diskussionen mit der als Befürchtung artikulierten Bedingung verknüpft, dass die Verkürzung nicht zu Leistungseinbußen führen dürfe. Als dies erkennbar war, erhöhte sich die Bereitschaft zur Erprobung (z.B. in Bayern). Und nachdem Länder wie Baden-Württemberg, dann Bayern und schließlich Nordrhein-Westfalen die Türen dafür geöffnet hatten, begann der Geleit-zug seine Fahrt für die G8-Regelung aufzunehmen.

In der Mehrzahl der neuen Länder war – wie Aussagen des Staatssekretärs im Thüringer Kultusministerium belegen können – zu Beginn der 1990er-Jahre ein dreizehntes Schuljahr nicht nur aus bildungsplanerischen Gründen nicht durchsetzbar (vgl. Köhler 2009, S. 425ff.). Auch jene ostdeutschen Akteure, die Mitverantwortung bei der Schulgestaltung trugen, optierten – bei aller Ablehnung der Erweiterten Oberschule (EOS) – für eine Beibehaltung von zwölf Schuljahren. Diese Akteure standen mit ihrem Votum nicht allein; es gab keine Proteste gegen zwölf oder Voten für dreizehn Jahre. Diese im *kulturellen Gedächtnis* verankerten Erfahrungen der Ostdeutschen mit dem zwölfjährigen Abitur⁵ sprachen anlässlich der anstehen-

4 Im Zuge der Neugestaltung ihrer Bildungssysteme legten sich zunächst vier von fünf neuen Bundesländern in ihren Schulgesetzen auf ein achtjähriges Gymnasium fest: Thüringen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern sowie Sachsen. Zwar gaben Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt im Jahr 2000 diese Regelungen kurzzeitig aufgrund der Verlagerung politischer Konstellationen sowie infolge bildungspolitischer Auseinandersetzungen zur Abiturregelung im Rahmen der KMK zugunsten einer dreizehnjährigen Schulzeit bis zum Abitur auf, um sie 2003 (Sachsen-Anhalt) bzw. 2004 (Mecklenburg-Vorpommern) wieder einzuführen (vgl. Die gymnasiale Oberstufe 2009). Thüringen (seit 1991) und Sachsen (seit 1992) hielten jedoch an der von ihnen eingeführten Normalform des Gymnasiums fest und nutzten damit bewusst einen – wenn auch von den politischen Entscheidungsträgern zunächst als gering eingeschätzten – Vorlauf. Diesen Vorlauf wollten sie – nach Aussagen des Staatssekretärs im Thüringer Kultusministerium – nicht verlieren (vgl. Köhler 2009, S. 437ff.).

5 In Brandenburg, wo zu Beginn der 1990er-Jahre die Gesamtschule u.a. aufgrund des Einflusses der SPD Nordrhein-Westfalens flächendeckend eingeführt wurde, knüpften die politischen Entscheidungsträger/innen zunächst weniger an den Erfahrungshintergrund der Ostdeutschen an, sondern übernahmen die dreizehnjährige Schulzeit der alten Bundesländer. Ohne den Durchsetzungsprozess für die dreizehnjährige Schulzeit hier im Detail zu beleuchten, lässt sich zeigen, dass hierbei die Erfahrungen mit dem zwölfjährigen Abitur keine entscheidende Rolle spielten und erst im Rahmen der bundesweiten Diskussion um

den Neuregelung für die Beibehaltung der zwölf Jahre, unabhängig von sonstigen Veränderungserfordernissen.

4. Erinnern und Vergessen – das kulturelle Gedächtnis als ein Reservoir für Schulentwicklungen

Regelungen und (Reform-)Optionen, die im kulturellen Gedächtnis gespeichert sind, werden ganz offenbar erinnert, wenn es darum geht, Änderungen vorzuschlagen. Je nachdem, wie diese Erinnerungen ausfallen und aus der Perspektive der Gegenwart bewertet werden, steuern sie die Bereitschaft gegenüber den neuen Regelungen und Gestaltungsoptionen. Mit anderen Worten: sie fungieren als eine Modernisierungsressource. Sie dienen als ein Reservoir an erinnerten Möglichkeiten der Um- und Neugestaltung, das anlässlich einer Neuregelung als Erinnerung revitalisiert wird. Darüber wird die Suche und Auswahl von Alternativen beeinflusst und die Bereitschaft für die Übernahme von Gestaltungsoptionen wesentlich mitbestimmt.

Interessanterweise wird dabei der Systemkontext, in dem Optionen eingelagert sind und in dem die Erfahrungen gemacht wurden, ausgeblendet und vergessen. So wurde bei der Option für eine zwölfjährige Schulzeit in den neuen Ländern vergessen, dass diese zwölf Jahre in der DDR mit der zweijährigen EOS-Stufe verknüpft waren und diese zweijährige EOS seit ihrer Einführung in den 1980er-Jahren als zu kurz heftig kritisiert wurde. In den alten Ländern wird vergessen, dass die Option für zwölf oder zwölfteinhalb Jahre zwar seit 1988 möglich war, aber vor allem aufgrund der politisch weit verbreiteten Befürchtung nicht weiter verfolgt werden konnte, dass dann die Probleme bei der Studierfähigkeit der Abiturient/inn/en weiter zunehmen würden. Nach PISA traten diese unverändert vorhandenen Probleme in den Hintergrund und lösten sich auf bildungspolitischer Ebene als zentrales Bedenken gleichsam auf.

Bevor jedoch weitere Überlegungen zur Rolle zurückliegender Erfahrungen und Diskurslinien als einer Modernisierungsressource bei Reformprozessen angestellt werden, soll der Begriff des „*kulturellen Gedächtnisses*“ etwas genauer erläutert werden.

Das „kulturelle Gedächtnis“ wird in Anlehnung an Jan Assmann verstanden als „Sammelbegriff für alles Wissen, das im spezifischen Interaktionsrahmen einer Gesellschaft Handeln und Erleben steuert“ (J. Assmann 1988, S. 9). Es dient der „Orientierung in der Zeit“ (J. Assmann 2005, S. 23), kann in dem, was es speichert, über Generationen hinweg Traditionen stiften und operiert rekonstruktiv. Rekonstruktiv meint dabei, dass es durch etwas in der Gegenwart Gegebenes aktiviert wird, das den Blick auf die Vergangenheit leitet und im Blick darauf die

das achtjährige Gymnasium – das ab Schuljahr 2006/07 in Brandenburg eingeführt wurde – revitalisiert werden konnten.

Vergangenheit in eine Relevanzperspektive für die Gegenwart setzt (vgl. ebd.). Dabei werden nach Jan und Aleida Assmann zwei unterschiedliche Speicher beansprucht: zum einen eine Art *Archiv*, in dem das Wissen über bedeutsame Ereignisse, Bilder, Texte, Handlungsmuster abgelegt ist. Davon wird das *Funktionsgedächtnis* unterschieden, in dem abgespeichert ist, was wichtige Bewertungen, Auswahlgesichtspunkte und Relevanzperspektiven sind. Damit etwas in das kulturelle Gedächtnis Eingang finden kann, bedarf es zum einen des Wissensspeichers über die Vergangenheit, einschließlich dessen Konservierung und Pflege, zum anderen der Wahrnehmung der Relevanz solcher Wissensbestände für aktuell gegebene Aufgaben und Problemlagen. Verlieren Wissens Elemente über Vergangenes an Interesse, fallen sie ins Archiv zurück. Erhalten sie über das Funktionsgedächtnis Relevanz, werden sie für anstehende Aufgaben reaktiviert. Ebenso, wie sich Vergangenheit nur als Selektion von Vergangenen erschließt, haben nach A. Assmann nur diejenigen ‚Vergangenheiten‘ eine Chance, am Leben erhalten zu werden, die sich in einer je gegebenen Gegenwart als nützlich erweisen (vgl. A. Assmann 2004, S. 24).

Das Konzept des kulturellen Gedächtnisses erlaubt dreierlei verständlich zu machen:

Als erstes macht es verständlich, dass nur dann ein Element als Reformelement zum Zuge kommt, wenn im Umgang mit der Vergangenheit der Systemkontext ausgeblendet wird. Wären wir nicht in der Lage, Elemente aus dem ursprünglichen Kontext herauszulösen und unabhängig davon zu betrachten, blieben sie als aktuell relevante Reformelemente blockiert. Sie blieben dann mit einem Systemkontext behaftet, der zu den Akten der Geschichte gelegt wurde und sich als Ganzes nicht revitalisieren lässt. Damit die Regelung oder der entsprechende Vorschlag zu einem aktuellen Reformelement werden kann, bedarf es einer Sichtweise, die eine solche Regelung als Problemlösung nützlich erscheinen lässt, und sei es nur, weil diese Lösung soziale Geltungskraft besitzt, somit legitimationsfähig und darum politisch durchsetzbar ist.

Als zweites kann das Konzept des kulturellen Gedächtnisses verständlich machen, warum wir den Blick auf die Vergangenheit brauchen und warum dieser Blick nützlich ist, gerade bei anstehenden Reformaufgaben. Indem es Anknüpfungspunkte stiftet, die sozial breiter gelagert und nicht nur uns selbst bekannt sind, ist das kulturelle Gedächtnis in der Lage, die Bewertung von vorgeschlagenen Regelungen zu beschleunigen; und zwar indem wir dadurch Erfahrungen, die aus der Vergangenheit dazu vorliegen, für die Gewinnung akzeptierfähiger Lösungen mit in Anspruch nehmen können. Zugleich macht das Konzept plausibel, dass für Reformen – wie das zwölfjährige Abitur – höchst unterschiedliche Gründe beansprucht werden, die mit hoher sozialer Geltungskraft ausgestattet, allerdings regional begrenzt sind, weil sie an die geschichtlichen Erfahrungen des jeweiligen Sozialraums anschließen. Nur in den Sozialräumen, in denen die geschichtlichen Erfahrungen gemacht wurden, sind Problemlösungsideen mehr als nur Ideen, nämlich ein relevanter Bezugspunkt für die Bewertung von Problemlösungen. Sind sie in einem Sozialraum mangels da-

für einschlägiger geschichtlicher Erfahrungen nur als Idee verfügbar (und nicht an Erfahrungen gekoppelt), dann müssen Bewertungen für diese Ideen erst aufgebaut werden, dann muss erst Akzeptanz geschaffen werden. Ein Beispiel dafür sind die Evaluationen durch die PISA-Studie, durch die die Akzeptanz gesichert ist.

Ein dritter und letzter Punkt folgt daraus: Systematisch betrachtet, stellt das kulturelle Gedächtnis ganz offenbar ein Reservoir an Anknüpfungspunkten für Problemlösungen dar. Als Potenzial wird es freilich erst verfügbar, wenn wir uns der Vergangenheit nicht nur historisierend zuwenden, d.h. in einer Weise, die ausschließlich das Archiv des kulturellen Gedächtnisses bedient. Vielmehr ist es wichtig, seine Relevanz für aktuelle Aufgaben und Problemlösungen erkennbar zu machen. Zusammenfassend verdeutlicht: Wenn wir das Konzept des kulturellen Gedächtnisses nutzen, dann können wir die Vergangenheit nicht nur historisierend betrachten, sondern können sie zugleich als *eine* Modernisierungsressource sehen lernen.

Genau dies erfolgte bei den genannten Reformelementen in den neuen Bundesländern und passiert darüber hinaus bei deren bundesweiter Verbreitung. Denn als Mitte der 1990er-Jahre der Reformbedarf der alten Länder mehr und mehr in den Vordergrund trat und politisches Gewicht erhielt, wurden auch die in den neuen Ländern erzielten schulpolitischen Lösungen als ein möglicher Weg der Modernisierung gesehen. Den Weg ihrer Übernahme in den westdeutschen Bundesländern darzustellen, würde bedeuten, den bundesdeutschen Diskurs um die Schulentwicklung der letzten zehn Jahre und dessen schulpolitische Resultate in den Ländern darzustellen. Das kann dieser Beitrag nicht leisten. Dennoch soll er ein Anstoß sein, der Frage nachzugehen, welche Funktion das kulturelle Gedächtnis für künftige schulpolitische Modernisierungen hat. In die Vergangenheit gerichtet ist dabei die Frage zu beantworten, ob die ostdeutschen Bundesländer mit ihren Problemen und Erfahrungen bei der Umgestaltung ihrer Schulsysteme doch ein deutliches Stück voraus sind. Auf die Gegenwart und in die Zukunft gerichtet ist die Frage zu diskutieren, ob und, wenn ja, wie die Schulsysteme der neuen Länder dazu beitragen können, die Modernisierung der westdeutschen Schulsysteme zu erleichtern und konzeptionell zu befördern. Ein Beispiel für einen Problem- und Erfahrungsvorsprung ist die Bewältigung der Folgeprobleme der demografischen Entwicklung. Andere Beispiele dafür ließen sich im Hinblick auf außerschulische Ganztagsangebote, die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe u.a.m. aufzeigen. Grundproblem dürfte dabei sein, inwieweit die alten Länder die Erfahrungen und Gestaltungselemente der Schulsysteme in den neuen Ländern als legitime Modernisierungsressource betrachten können, was seinerseits voraussetzt, dass auf die Anfang der 1990er-Jahre teils noch zulässige Selbstattestierung eines Modernisierungsvorsprungs der alten Länder zugunsten einer größeren Offenheit gegenüber den Problemlösungen in den neuen Bundesländern verzichtet wird.

Die Metapher der „Erinnerten Zukunft“ im Titel des Beitrags signalisiert als Kürzel, dass sich Zukunft nur im Blick auf Vergangenheit gewinnen lässt; nicht nur in dem Sinne, dass wir die Vergangenheit brauchen, um zu wissen, was wir vermeiden und wohin wir gehen wollen, sondern auch, um sie als etwas zu nutzen, das im scheinbar Alten neue Wege weist.

Literatur

- Assmann, A. (2004): Das kulturelle Gedächtnis an der Milleniumsschwelle. Krise und Zukunft der Bildung. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Assmann, J. (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, J./Hölscher, T. (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-19.
- Assmann, J. (2005): Der Begriff des kulturellen Gedächtnisses. In: Dreier, T./Euler, E. (Hrsg.): Kulturelles Gedächtnis im 21. Jahrhundert. Karlsruhe: Universitätsverlag, S. 21-28.
- Fuchs, H.-W. (2002): Transformation der ostdeutschen Bildungslandschaft – eine modernisierungstheoretische Perspektive. In: Döbert, H./Fuchs, H.-W./Weishaupt, H. (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-98.
- Die gymnasiale Oberstufe. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sekundarstufe-ii-oberstufe.html>; Zugriffsdatum: 11.02.2009.
- Hradil, S. (1996): Überholen ohne einzuholen? Chancen subjektiver Modernisierung in Ostdeutschland. In: Kollmorgen, R./Reißig, R./Weiß, J. (Hrsg.): Sozialer Wandel und Akteure in Ostdeutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 55-79.
- Klein, I./Suckert, W. (2008): Die Krawatte des Ministers. In: Thüringer Allgemeine vom 19.11.2008, S. 2.
- Klemm, K. (1993): Zeit ist Geld? Bildungsplanerische Überlegungen zum gymnasialen Schulzeitstreit. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung.
- Köhler, G. (2009): Diskurs und Systemtransformation. Der Einfluss diskursiver Verständigungsprozesse auf Schule und Bildung im Transformationsprozess der neuen Bundesländer. Göttingen: Cuvillier.
- Zapf, W. (1994): Zur Theorie der Transformationen. In: BISS public 4, H. 13, S. 5-9.
- Zedler, P. (1985): Stagnation und Bewertungswandel. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 4, S. 501-524.

Gabriele Köhler, PD Dr., Jg. 1954, Privatdozentin am Lehrstuhl Allgemeine Erziehungswissenschaft der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der Universität Erfurt.

Anschrift: Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt

E-Mail: gabriele.koehler@uni-erfurt.de