

**Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 3**

**Frank Braun, Detlef Glowka, Klaus-Dieter Mende,  
Peter Müller, Helga Thomas, Jürgen Zimmer**

**SCHULREFORM UND GESELLSCHAFT**

**Vergleichende Studien über die  
gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen  
in sieben europäischen Ländern**

**Teil I**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Berlin 1975**

**SCHULREFORM UND GESELLSCHAFT**

**Vergleichende Studien über die  
gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen  
in sieben europäischen Ländern**

**Teil I**

Detlef Glowka  
Einführung

Frank Braun, Detlef Glowka  
Die Differenzierung des Schulwesens  
als Gegenstand von Schulreformen

Klaus-Dieter Mende  
Bevölkerungsstruktur, Wirtschaftsentwicklung  
und Schulreform

Helga Thomas  
Soziale Schichtung und Schulreform

**Teil II**

Detlef Glowka  
Einführung

Peter Müller  
Politische Struktur und Schulreformen

Jürgen Zimmer  
Wissenschaft und Schulreform



**SCHULREFORM UND GESELLSCHAFT**

**Vergleichende Studien über die  
gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen  
in sieben europäischen Ländern**

**Teil I**

Detlef Glowka  
Einführung

Frank Braun, Detlef Glowka  
Die Differenzierung des Schulwesens  
als Gegenstand von Schulreformen

Klaus-Dieter Mende  
Bevölkerungsstruktur, Wirtschaftsentwicklung  
und Schulreform

Helga Thomas  
Soziale Schichtung und Schulreform

576/587-1+4

#### Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Arbeitsmaterialien (Diskussionsgrundlagen und Dokumentation), die nicht den Charakter abgeschlossener Forschungsberichte tragen, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts, 1 Berlin 33, Lentzeallee 94, bei gleichzeitiger Überweisung von 10,- DM auf das Konto 091000588 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit der Zustimmung des Instituts gestattet.

*Detlef Glowka*

**Einführung**

## Hinweis

Die hier als „Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 3“ vorgelegten Studien sind im Rahmen einer Untersuchung über Schulreformen in sieben europäischen Ländern entstanden. Die Berichte über die Länder sind in zwei Bänden veröffentlicht worden:

Saul B. Robinsohn, u.a.:  
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß  
Ernst Klett Verlag, Stuttgart  
Band I (1970) und Band II (1975).

Mit diesem interkulturell vergleichenden Forschungsprojekt ist das Ziel verfolgt worden, Einsicht in das Geflecht von Bedingungen zu gewinnen, durch die Schulreformen gefördert beziehungsweise verhindert werden. Während die Länderberichte den Verlauf von Schulreformen im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext darstellen, werden in den hier vorgelegten Studien vergleichende Betrachtungen auf der Grundlage der dort beschriebenen Reformprozesse angestellt. Die vergleichenden Studien müssen deshalb im Zusammenhang mit den Länderberichten gesehen werden. Über Anlage und Verlauf der Untersuchung informiert die in Band II enthaltene *Einführung*, die wir auf den folgenden Seiten wiedergeben.

Ursprünglich war vorgesehen, den Ländervergleich als Band III von „Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß“ herauszugeben. Schwierigkeiten der Koordination haben uns davon Abstand nehmen lassen. Wir mußten erfahren, daß sich nicht eine wissenschaftliche Konsistenz des interkulturellen Vergleichs gewinnen ließ, wie wir sie für einen gemeinsam zu vertretenden Band III als nötig erachteten. Bei den hier vorgelegten Studien tragen die Autoren eine wissenschaftliche Verantwortung jeweils nur für ihren eigenen Beitrag.

Die angedeuteten Schwierigkeiten hätten sich durch einen Mehraufwand an koordinierender Teamarbeit nicht beheben lassen. Die Komplexität des Gegenstandes und des Zieles der Untersuchung sind die Ursache dafür, daß die angestrebten generalisierenden Aussagen über die Bedingungen von Schulreformen sich nicht in einer uns befriedigenden Weise haben absichern lassen. Die Aussagen in den einzelnen Studien bleiben in vieler Hinsicht anfechtbar; auch im Hinblick auf eine gegenseitige Ergänzung und Stützung weisen sie Widersprüche auf.

Die Unterschiedlichkeit des Herangehens der Autoren an das Problem der generalisierenden Beurteilung historischer Prozesse ist vielleicht nicht nur ein Defizit dieses Bandes, sondern zugleich ein Lehrstück zu den Schwierigkeiten des interkulturellen Vergleichs. Dem politischen Charakter von Schulreformen entsprechend hat sich diese Problematik in dem Kapitel „Politische Struktur und Schulreform“ verdichtet. Zugleich hat sich der Autor am weitesten darin vorgewagt, Aussagen in der Form einer politologischen Theorie der Schulreformen zu artikulieren. Hier – wie auch sonst in den Studien – wird der kritische Leser eventuell eher an den thematisierten Fragen Interesse finden als an den hypothetisch gebliebenen – und hypothetisch gemeinten – Antworten. Wenn die Studien bewirken, beim Lesen eigene Fragen und Antworten zur Beziehung zwischen Schulreform und gesellschaftlicher Entwicklung anzuregen, ist ein wesentlicher Teil unserer Absicht erreicht worden.

## 0. Vorbemerkung

Die vier in diesem Band vereinigten Studien sind Teil einer Untersuchung zu der Frage, wie Reformen im Bildungswesen eines Landes angeregt, diskutiert und durchgesetzt werden. Die folgenden sieben Länder wurden in diese Untersuchung einbezogen: die Bundesrepublik Deutschland, die Deutsche Demokratische Republik, England, Frankreich, Österreich, Schweden, die Sowjetunion. (Die Studien über die Bundesrepublik Deutschland, über die Deutsche Demokratische Republik und über die Sowjetunion sind als Band I der Untersuchung bereits 1970 veröffentlicht worden.) Im Erziehungswesen all dieser Länder kam es seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges zu tiefgreifenden Veränderungen, deren Bezug zu anderen Bereichen gesellschaftlicher Entwicklung zwar allgemein anerkannt, bisher aber nur unzureichend aufgeklärt ist. Die hier vorgelegten Studien stellen den Versuch dar, die Bedingungen von Schulreformen in mehreren, durchaus unterschiedlichen Ländern von einem verbindenden analytischen Ansatz her darzustellen. Durch die ihnen zugrunde gelegte einheitliche Fragestellung enthalten diese Studien einen immanenten internationalen Vergleich. Ursprünglich war vorgesehen, ihnen – als eigenen Band III der Untersuchung – einen systematischen Vergleich der Reformprozesse und ihrer Bedingungen folgen zu lassen. Aus Respekt vor den grundsätzlichen methodischen und personaltechnischen Schwierigkeiten eines solchen Unternehmens, die sich erst im Verlauf der Arbeit voll herausstellten, ist der Plan eines geschlossenen Vergleichsbandes aufgegeben worden. Vorstudien zu dem intendierten internationalen Vergleich werden in der Reihe „Materialien zur Bildungsforschung“, herausgegeben vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, veröffentlicht.

Die folgende Einleitung ist eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und der Anlage der Studie und den darin enthaltenen Problemen des interkulturellen Vergleichs. Es kann nicht die Aufgabe dieser Ausführungen sein, den expliziten Vergleich zu ersetzen. Vielmehr sollen sie die impliziten Intentionen und Fragestellungen der Länderstudien sichtbar machen und deren Ertrag dem Urteil des Lesers zuführen. Auf einen ersten Blick mögen die Länderstudien individuell erscheinen – individuell von den nationalen und historischen Besonderheiten ihres Gegenstandes her wie von der persönlichen Behandlung durch den Autor. Von ihrem analytischen Ansatz her sind sie jedoch miteinander verbunden durch die Problematik der Strategien von Schulreformen. Indem Schulreformen unter den Bedingungen ihrer Entstehung nachgezeichnet werden, setzt sich die Untersuchung mit der Frage auseinander, inwieweit Schulreformen wiederkehrende Grundmuster des Verlaufs aufweisen, auf die

wiederum Modelle bildungspolitischen Handelns beziehbar sind. Aus Antworten auf diese Frage – seien sie auch nur vorläufig formulierbar – könnten Hinweise sowohl für eine Steigerung der Rationalität bildungspolitischer Diskussion resultieren wie auch für eine verbesserte Orientierung im Felde aktueller Schulpolitik.

Die Gesamtstudie ist 1965 von Saul B. Robinsohn am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung initiiert und danach mit großem persönlichen Einsatz geleitet worden. Sein plötzlicher Tod am 9. 4. 1972 hat verhindert, daß er an den abschließenden Arbeiten jenen maßgeblichen Anteil haben konnte, den er sich vorbehalten hatte. In den folgenden Ausführungen wird teilweise auf die von Saul B. Robinsohn verfaßte Einleitung zu Band I der Untersuchung und auf interne Papiere zur Anlage des Forschungsprojektes zurückgegriffen.

## 1. Ziel und Gegenstand der Untersuchung

Angeregt wurde diese Studie durch die Erfahrung, daß nach dem Zweiten Weltkrieg in vielen Ländern schulpolitische Fragen in den Mittelpunkt öffentlichen Interesses rückten. Allenthalben tauchten Projekte für Schulreformen auf, die zwar verwandt in ihrer Forderung nach einer grundlegenden Umwandlung des Schulwesens zu sein schienen, im weiteren aber ein unterschiedliches Schicksal als Teil des gesellschaftlichen Lebens in dem jeweiligen Lande erfuhren. In einigen Fällen kam es durch gesetzliche Maßnahmen zu einem deutlichen Einschnitt in der Schulgeschichte, in anderen Ländern vollzogen sich Veränderungen unterhalb der Schwelle eines herausgehobenen Eingriffes durch den Gesetzgeber, anderswo wiederum ließ sich eine Folge von Schulreformen beobachten, und in manchen Ländern schließlich blieben Pläne zur Umgestaltung der Schule ein umstrittenes Thema, ohne daß sich nennenswert etwas in der Schulwirklichkeit änderte. Dies inspirierte unsere Studiengruppe zu der Frage, was Schulreformen kennzeichnet und welche gesellschaftlichen Umstände einen solchen Prozeß der Veränderung hindernd oder fördernd beeinflussen.

Schulreformen schlechthin zum Gegenstand der Untersuchung zu machen, schien uns bereits nach kurzer Bekanntschaft mit der Materie als zu umfassend. Wir wählten Reformbestrebungen aus, die auf einen bestimmten Teilbereich des Schulwesens zielten; es handelt sich um den Problemkomplex, den wir im folgenden unter dem Begriff der Differenzierung behandeln. Ähnlich wie der Bereich von Schule als Zielpunkt intendierter Veränderung war der Reformvorgang selbst als Untersuchungsgegenstand zu definieren und methodisch handhabbar zu machen, weil, wie bereits ange-



deutet, der damit bezeichnete Prozeß innerhalb der großen Spanne sozialer Phänomene zwischen einer Reformidee und tatsächlichen Veränderungen im Schulwesen ausgemacht werden muß. Detailkundige Beschreibungen von Reformintentionen und Reformabläufen sollten an das eigentliche Ziel unseres Erkenntnisinteresses heranführen, nämlich: Einsicht in die *Bedingungen der Veränderbarkeit von Schulsystemen* zu bekommen.

Ziel und Gegenstand jeder einzelnen Länderstudie – wie der Untersuchung insgesamt – waren somit von Anfang an durch einen bifokalen analytischen Ansatz bestimmt. Soweit Schulsysteme in ihren Wandlungen während eines bestimmten historischen Zeitraumes darzustellen waren, stand ein historiographisches Vorgehen im Vordergrund, das sich an den national- und kulturgeschichtlichen Besonderheiten des jeweils untersuchten Landes auszurichten hatte. In dem Maße, wie der bildungspolitische Prozeß zum genannten Reformthema systematisch auf seine gesellschaftlichen Voraussetzungen zu beziehen war, rückten jene Fragen in den Vordergrund, die das Allgemeine und Wiederkehrende an der Schulreform eines Landes sichtbar machen sollten.

Eine erste Einsicht in die Entwicklungstendenzen der ausgewählten Länder führte zur Kennzeichnung jenes Phänomens, das in den erziehungspolitischen Diskussionen und Entscheidungen der vergangenen Jahre ein zentrales Problem war und dessen Relevanz bis heute evident geblieben ist, auch wenn sich einige Schwerpunkte seiner Behandlung während der letzten Jahre verlagert haben: die *Differenzierung* im Sekundarschulwesen. Unter Differenzierung werden hier die Formen der Aufgliederung der „allgemeinbildenden“ Schule verstanden, die – mit unterschiedlichen Akzenten in verschiedenen Ländern – darauf zielen, den Erwerb von Qualifikationen und die Entwicklung von Begabungen und Aspirationen, damit auch die Entwicklung des individuellen und des gesamtgesellschaftlichen Leistungspotentials, optimal zu fördern. Es handelt sich somit um eine Differenzierung struktureller Art – sei es durch gesonderte Schulformen, sei es durch differenzierende Einrichtungen und Verfahren innerhalb gesamtschulartiger Organisationsformen –, also um diejenigen organisatorischen Maßnahmen, durch welche Bildungsmöglichkeiten zugeteilt und Schülerströme gelenkt werden. Mithin sind pädagogische Verfahren, die der Individualisierung von Unterricht und Erziehung dienen, nur dann in die Untersuchung einbezogen, wenn sie als strukturelle Differenzierung wirken.

Ist Differenzierung vor allem durch eine vertikale Gliederung des Schulwesens nach parallellaufenden Typen gekennzeichnet, wie in der Bundesrepublik und in Österreich, so sind diese Institutionen leicht zu identifizie-

ren. Die formale Grundstruktur dieser Schulsysteme aber wird ergänzt durch Aufbau- und Ergänzungsformen, Übergangsregelungen, Prüfungs- und Ausleseprozeduren, curriculare Festsetzungen usw., so daß erst eine detaillierte Analyse der Durchläufe und Übergänge von Schülerströmen zu zeigen vermag, auf welche Weise die Einrichtungen als ein System der Differenzierung wirksam werden. Bei Gesamtschulformen wie der Comprehensive School in England hingegen ist zu prüfen, ob hinter der äußeren Integration nicht die angeblich vermiedene frühzeitige Selektion weiterbesteht, oder etwa, wie es sich auswirkt, wenn in einem Distrikt die Comprehensive School mit einer selektiven Schule zu konkurrieren hat. Ist die Einheitlichkeit eines Schulwesens so weitgehend wie im sowjetischen, wo auch die neuerdings eingeführten Formen der Differenzierung nicht den weiteren Bildungsweg prädeterninieren sollen, gilt es zu ermitteln, durch welche Steuerungsmechanismen hier die Schülerströme kanalisiert werden. Die Struktur und die Zugangsvoraussetzungen des Hochschulbereichs und die Offenheit oder Geschlossenheit berufsbildender Sekundarschulen im Hinblick auf weiterführende Bildungswege wirken in allen Bildungssystemen auf die Aspirationen und Laufbahnentscheidungen im allgemeinbildenden Schulwesen zurück; die Übergangsquoten zum Hochschulbereich erwiesen sich dabei als einer der Indikatoren, durch die Effekte von Differenzierung sichtbar werden. Auf diese Weise wurde die Frage nach den Formen der Differenzierung und deren funktionalen Beziehungen zu einem analytischen Ansatz, von dem her sich Teilstrukturen der behandelten Bildungssysteme transparent machen ließen; unter vergleichendem Aspekt verdichteten sich die schulpolitischen Lösungen in den untersuchten Ländern zu Variationen des Differenzierungsproblems. Für die Länderstudien war somit nicht eine präzise Definition von Differenzierung im Sinne einer abgeschlossenen Liste von relevanten Merkmalen vorgegeben. Die differenzierende Wirkung von pädagogischen und schulorganisatorischen Einrichtungen war vielmehr jeweils von ihrer Funktion innerhalb des behandelten Schulsystems her sichtbar zu machen. Ein solcher Verzicht auf definitorische Präzision zeigt seine Nachteile, wenn der Leser zu dieser Frage vom Vergleich der Länderstudien erwartet, tatsächlich jeweils dasselbe bildungspolitische Problem in zwingender Weise nach denselben analytischen Gesichtspunkten abgehandelt zu finden. Nicht immer nämlich wird sich auseinanderhalten lassen, inwieweit Unterschiede der Darstellung auf den Besonderheiten des nationalen Schulsystems beruhen oder auf der individuellen Vorgehensweise des Autors. (Dieser Einwand trifft auch die Anlage der Länderstudien insgesamt, wovon noch zu reden sein wird.) Außerdem war Differenzierung in dem Sinne eines Systems zur Lenkung von Schülerströmen ein derart umfas-

sender Ansatz zur Darstellung des Schulwesens, daß sich dabei leicht der Untersuchungsgegenstand auf die Struktur der gesamten Sekundarstufe ausweitete, während ursprünglich der Blick auf die Phase etwa zwischen dem 10. und dem 15. bis 16. Lebensjahr des Schülers in allgemeinbildenden Schulen konzentriert sein sollte. Dieser Spielraum für die Fassung des Untersuchungsgegenstandes durch den Autor sollte einen Vorteil gewährleisten, der uns im Zweifelsfall immer wichtiger war als die Vereinheitlichung der Länderstudien durch strukturierende Vorgaben, nämlich: der historischen und nationalen Besonderheit der Ereignisse gerecht zu werden.

Nicht zufällig erstreckt sich der Untersuchungszeitraum unserer Studien bis in die früheren oder späteren sechziger Jahre. Die bildungspolitischen Bemühungen um neue Formen der Differenzierung fanden während dieser Zeit einen deutlichen, wenn auch keineswegs endgültigen Abschluß. In allen Ländern haben sich Tendenzen zu einer Schulform durchgesetzt, die man am ehesten mit dem Begriff „differenzierte Gesamtschule“ umschreiben kann. Maßnahmen struktureller Differenzierung sind dabei in der Regel auf höhere Jahrgangsstufen der Schule verlagert worden; die Differenzierungsproblematik in dem hier behandelten Sinne ist damit für einige Länder mehr zu einer Frage der Integration der oberen Sekundarstufe, also der Schulen für die Sechzehn- bis Neunzehnjährigen geworden. Für die darunterliegenden Altersstufen haben sich in den letzten Jahren die pädagogischen Schwerpunkte des Differenzierungsproblems von strukturellen Lösungen auf Fragen der curricularen Gestaltung der Schule und auf Verfahren zur Individualisierung des Unterrichts verschoben – ein Aspekt, der in unseren Studien noch nicht oder nur am Rande aufgetaucht ist. Die großen Schulreformen im Sinne der zeitlich punktuellen Eingriffe zur umfassenden organisatorischen Neuregelung der Differenzierungsfragen scheinen dabei allgemein von einem Modell „rollender“, also schrittweiser und kontinuierlicher Veränderung abgelöst zu werden. Deshalb konnten die meisten unserer Länderstudien mit schulreformerischen Maßnahmen als deutlichen Einschnitten abschließen, die bereits etliche Jahre zurückliegen. Anschließende Entwicklungen der Differenzierungsproblematik sind in einigen Fällen berücksichtigt worden. Dabei wird deutlich, daß die Differenzierungsfrage in veränderter Form weiterhin aktuell geblieben ist. Gerade in dem hier als Ansatz gewählten funktionalen Sinne als einer optimalen Lenkung von Schülerströmen – wobei in diesem Begriff des Optimismus verschiedene und zum Teil divergente bildungspolitische Intentionen zusammentreffen – läßt sich die Differenzierung als ein zentrales Thema gegenwärtiger Schulpolitik wiederfinden. Wenn dabei auch das bildungspolitische Aufgabenverständnis und das Ar-

senal der erörterten organisatorischen und pädagogischen Alternativen gegenüber den fünfziger und sechziger Jahren komplexer geworden sind, so wirken darin doch viele der in den Länderstudien aufgezeichneten Argumentationsfiguren in ihrer reformhemmenden oder reformfördernden Funktion nach.

Ebenso wie die Differenzierung bedarf das Konzept der *Reform* in diesem Zusammenhang einer Erklärung. Als Reform sind in der Untersuchung jene bildungspolitischen Aktivitäten verstanden worden, die auf eine Veränderung des Differenzierungssystems abzielten. Nicht in allen Ländern stießen wir auf einen so klaren Reformeinschnitt wie in Schweden, der zudem direkt der Differenzierung der Schule galt, oder wenigstens auf ein deutliches, von langer bildungspolitischer Stagnation sich abhebendes Reformgesetz wie in Österreich 1962, das zwar nicht der Differenzierung gewidmet war, aber neue Verhältnisse für dieses Problem schuf. In diesen Fällen konnten wir vom parlamentarischen Gesetzgebungsakt zurückfragen, was diesem Schritt an politischen Aktivitäten vorausgegangen war. In anderen Fällen, wie vor allem Bundesrepublik und UdSSR, ließ sich nicht von einem so deutlichen Einschnitt ausgehen; doch ebenso wie für alle untersuchten Länder war der Meinungsbildungsprozeß zur Differenzierungsfrage zu erfassen und darzustellen: das Agieren von Parteien und Verbänden, von Institutionen und Persönlichkeiten, der Einsatz von Argumenten für und gegen angestrebte oder bestehende Lösungen, die Aktionen zur Formierung und Publizierung von Standpunkten und Programmen zu dieser schulpolitischen Frage. Der Begriff der Reform ist also weit verstanden worden; untersucht wurde hier der Prozeß des Zustandekommens einer neuen Lösung ebenso wie der ihrer Verhinderung. Der gemeinsame Gegenstand der Länderstudien ergab sich an dieser Stelle daraus, daß es während des untersuchten Zeitraumes in allen einbezogenen Ländern bildungspolitische Bemühungen zu einer Reform des Differenzierungssystems gegeben hat.

Dem bifokalen Interesse der Untersuchung folgend, macht die Darstellung der Differenzierungsproblematik und der auf sie zielenden Reformprozesse nur den einen Teil, gleichsam die materiale Basis, der Länderstudien aus. Der andere Teil ist der Auseinandersetzung mit der Frage nach den Bedingungen von Reform oder Nicht-Reform gewidmet. Entsprechend war also das gesellschaftliche Umfeld der Reformprozesse darzustellen, was – wie sich bei der Komplexität einer solchen Aufgabe ohne weiteres vorstellen läßt – jede Länderstudie an die Grenzen des Machbaren und ihren Autor an die Grenzen seiner Kompetenz geraten lassen mußte. Es ist das Thema des nächsten Abschnittes, mit welchen methodischen Schritten wir dieses Problem zu lösen gesucht haben.

Zuvor noch einige Worte über die *Auswahl der untersuchten Länder*. Die Zusammensetzung des Ensembles hat eine systematische und eine zufällige Komponente. Bewußt und systematisch in bezug auf grundsätzliche Voraussetzungen sind nur industriell hochentwickelte Länder einbezogen worden, die somit hinsichtlich wichtiger wirtschaftlicher und sozialer Indikatoren als miteinander vergleichbar gelten konnten. Selbstverständlich hatte neben der Bundesrepublik Deutschland die DDR zu stehen als das Land, das von derselben geschichtlichen Basis ausging, nach 1945 jedoch auch auf schulpolitischen Gebiet eine völlig andere Entwicklung begann. Wegen ihrer Vorbildwirkung auf alle kommunistischen Staaten und als Ergänzung zum Verständnis der Entwicklungen in der DDR lag es nahe, die UdSSR hinzuzunehmen. Die Wahl von Schweden, gelegentlich schon als das Mekka der Schulreformer aller Länder apostrophiert, bedarf in diesem Zusammenhang kaum einer Begründung. England, Frankreich und Österreich weisen für die hier verfolgte Fragestellung jeweils interessante Besonderheiten auf – so die allmähliche Verbreitung der Comprehensive Schools in England auf der Basis einer weitgehenden schulpolitischen Autonomie der Schuldistrikte, oder die Auseinandersetzung mit radikal demokratischen Reformbestrebungen in den Nachkriegsjahren in Frankreich, an deren Stelle sich praktisch dann die Regulierungsbedürfnisse einer konservativen zentralistischen Verwaltungs- und Wirtschaftsplanung durchsetzten, oder in Österreich das Phänomen einer bildungspolitischen Frontenbildung und daraus resultierenden Reduktion der schulpolitischen Argumentationsfähigkeit, um nur einiges anzudeuten. Jedes Land kann als Variation für die Behandlung gleichartiger Reformaufgaben stehen. Als zufällig kann die Länderauswahl insofern gelten, als die USA und Japan zweifellos hierhergehört hätten, wenn man sich nicht auf den europäischen Raum hätte beschränken wollen. Auch ließe sich fragen, ob Italien nicht wichtiger gewesen wäre als Österreich oder ob der Einbezug eines weiteren kommunistischen Landes den Ansatz nicht ausgewogener gemacht hätte. An dieser Stelle haben Zufälligkeiten des Personalstellenplanes und der Rekrutierung von Mitarbeitern eine Rolle gespielt.

## 2. Methode, Anlage und Verlauf

Im ersten Untersuchungsplan waren anstelle der nunmehr vorliegenden Länderstudien nur knappgehaltene Skizzen über die wesentlichen Erscheinungen der Reformprozesse in den Ländern vorgesehen. Als Mittel zum eigentlichen Zweck, für die vergleichende Analyse, sollten sie ausschließlich vorbereitenden Charakter haben; dem Umfange nach sollte die gesamte

Untersuchung nicht mehr als 400 Manuskriptseiten ausmachen. Die Logik der Sache nötigte jedoch bald zu einer veränderten Anlage. Das Konzept, eine Analyse von Schulreformen nicht als vergleichende Abhandlung zu beginnen und auf vorliegende Berichte und Kenntnisse über das Schulwesen in anderen Ländern zu stützen, sondern ihr ein Fundament selbst erarbeiteter Studien zu den untersuchten Ländern zu geben, entwickelte eine unerwartete Eigendynamik. Die Bearbeiter der Länder, die Länderreferenten, machten die Erfahrung, daß gerade die Intention, in möglichst knappen Darstellungen nur das Wesentliche an den Reformprozessen herauszuheben, zu einer immer differenzierteren und breiter fundierten Auswertung der Quellen drängte. Die Arbeit an den Länderstudien begann auszuwuchern.

Dafür gab es sachliche und methodische Gründe. Zum Zeitpunkt des Beginns dieser Untersuchung war das der vergleichenden Erziehungswissenschaft verfügbare Reservoir an Informationen über das Schulwesen anderer Länder erheblich enger als heute. Wenn sich daran inzwischen einiges geändert hat, so haben unsere Länderstudien und die in ihrem Zusammenhang von den Autoren verfaßten Aufsätze, Dissertationen und Monographien nicht unwesentlich dazu beigetragen. Originäres Quellenstudium und umfassende Beschäftigung mit den Verhältnissen in den untersuchten Ländern waren also neben der selbstverständlichen Aneignung des Forschungsstandes unumgänglich. Methodisch gesehen bestand an diesem Punkt das größte Problem darin, ein forschungsökonomisch vertretbares Maß für die Auswertung relevanten Materials zu finden. Die nach ursächlicher Entstehung rückfragende Analyse eines makrosozialen Prozesses wie des hier untersuchten ist potentiell unendlich. Mit dieser Schwierigkeit wurden die Länderreferenten unterschiedlich fertig. Teilweise entstanden derart umfangreiche Materialaufbereitungen und Rohmanuskripte, daß allein vom äußeren Rahmen der Länderstudien her die Kohärenz der Untersuchung bedroht war. Durch formale Auflagen und durch fortgesetzte, eine informelle gegenseitige Kontrolle bewirkende Kommunikation im Team ließ sich am Ende eine Art Mittelmaß mit vertretbaren Abweichungen erreichen. Eindeutig aber hat sich im Laufe dieses Prozesses der Schwerpunkt der Untersuchung insofern verlagert, als die Länderstudien den Charakter eigenständiger wissenschaftlicher Beiträge bekommen haben.

Die Entscheidung für gründliche und weitgehend deskriptive Länderstudien drohte mit der analytischen Intention der Untersuchung zu kollidieren. Von auslandspädagogischen Darstellungen sollten sich die Länderstudien unterscheiden, indem sie einem gemeinsamen Katalog von Fragestellungen folgten und Resultate nach einer verbindlichen Gliederung dar-

stellten. Auf diese Weise sollte erreicht werden, daß sich die einzelnen Abschnitte der Länderstudien gleichsam quer lesen ließen, unter angeglichenen Kapitelüberschriften somit Auseinandersetzungen mit denselben Problemen zu finden wären. In diesem Sinne sind die Einzelstudien vergleichend angelegt und erlauben es dem Leser, die entsprechenden Abschnitte aufeinander zu beziehen; in den Länderstudien selbst ist auf international vergleichende Betrachtungen bewußt verzichtet worden. Dieses Konzept einer gleichartigen äußeren und inneren Struktur der Länderstudien mußte gewissermaßen gegen die als ebenso berechtigt angesehene Intention durchgesetzt werden, der Individualität der Autoren und der Einzigartigkeit der von ihnen zu behandelnden historischen Ereignisse einen Spielraum zu geben. Inwieweit hier eine Balance gefunden worden ist, kann und muß vor allem vom Leser beurteilt werden; wir kommen auf diese Frage noch zurück. Zunächst soll das methodische Vorgehen beschrieben werden, das die Anlage der Länderstudien bestimmt hat.

Im Rahmen der einheitlichen Gliederung der Studien fiel dem ersten Kapitel eine doppelte Aufgabe zu. Es hatte erstens das allgemeinbildende Schulwesen unter dem Aspekt der Differenzierung darzustellen. Da dies im Hinblick auf Reformvorgänge, also auf eine Veränderung des Differenzierungssystems geschah, erfolgt diese Darstellung zu mehreren Zeitpunkten: zu entscheidenden Phasen des Reformprozesses oder – im Falle einer deutlichen Zäsur der schulgeschichtlichen Entwicklung – vor und nach dem Reformeingriff. Da, wie bereits erläutert, der Begriff der Differenzierung als ein Konstrukt zum Zwecke einer analytischen Darstellung der Schulsysteme eingeführt worden ist, waren in diesem Abschnitt zunächst einmal die relevanten pädagogischen Einrichtungen zu identifizieren und zu beschreiben. Der Nachweis ihrer differenzierenden Funktion verlangte sodann eine Darstellung der durch sie bewirkten Verteilung der Schülerströme auf die verschiedenen Institutionen des Schulwesens. Dabei kam es weniger auf die oft irreführenden formalen Übertrittsmöglichkeiten an als auf die tatsächlichen Durchläufe, also vor allem auf Übergangs- und Ausfallquoten. An diesem Punkte war es oft schwierig, relevantes Zahlenmaterial ausfindig zu machen, weil die offiziellen Schulstatistiken in der Regel nicht einem Durchlauf-, sondern einem Bestandsmodell folgen. Meist ließen sich hier als Ersatz bildungssoziologische Untersuchungen und andere Erhebungen heranziehen, deren Daten wegen ihrer unterschiedlichen Provenienz und ihres Teilcharakters sorgsam auf ihre Relevanz und auf ihre Tragfähigkeit für die Kennzeichnung des Differenzierungssystems zu prüfen waren.

Zweitens war im ersten Kapitel der Prozeß der politischen Willensbildung zu beschreiben, der jene Änderung des Differenzierungssystems direkt oder

indirekt bewirkt hat. Auch hier, beim Begriff des Reformprozesses, handelt es sich um ein Konstrukt, das zum Zwecke unserer Untersuchung zu operationalisieren und durch Regeln methodisch greifbar zu machen war. Schulreformerische Akte gesetzgebender Instanzen – soweit überhaupt als Ereignis aufweisbar – bildeten nur Ausgangspunkte der Untersuchung. Die eigentliche Schwierigkeit bestand darin, die den Reformprozeß ausmachenden gesellschaftlichen Aktivitäten zu identifizieren und nachzuzeichnen. Welche Aktivitäten in diesem Sinne als reformrelevant gelten konnten, war eindeutig abhängig – und darin von Land zu Land verschiedenartig – vom jeweiligen System politischer Institutionen und von der für öffentliche Willensbildungsprozesse charakteristischen politischen Kultur. Über diesen relativ klar eingrenzbaaren Rahmen hinaus konnte als Richtschnur für die Länderstudien nur gelten, von möglichst umfassender Erkundung der Vorgänge auszugehen und sie so darzustellen und zu gewichten, daß ein überzeugendes Maß an innerer Stimmigkeit und Plausibilität erreicht wird. Um die Identifikation relevanter Vorgänge zu systematisieren, unterschieden wir zwischen *Aktionen* (z. B. Aktivitäten von Institutionen, Gremien, Parteien, Verbänden usw., Verdichtung schulpolitischer Forderungen zu Resolutionen, Parteiprogrammen, Anträgen im Parlament usw.), *Aktionsträgern* (von Institutionen wie dem Parlament bis hin zu Einzelpersonlichkeiten, in der Absicht, ihre Rolle zu ermitteln) und *Argumenten* (den einzelnen Begründungen von Vorschlägen zur Änderung oder Beibehaltung bestehender Zustände); diese Unterscheidung war nicht zugleich gliedernd für die Darstellung der Ereignisse. Für die Auffindung der Argumente war das Netz breit auszuwerfen: Durchsicht von Parlamentsdebatten, Parteiprogrammen, Diskussionen auf Verbandstagungen usw., Auswertung von Tageszeitungen, von Zeitschriften und – soweit erreichbar, sich als besonders aufschlußreich erweisend – von sogenannter grauer Literatur.

Jeder Länderreferent hatte die Möglichkeit zu mindestens einem mehrwöchigen Aufenthalt im von ihm bearbeiteten Land, um gezielt bis dahin gewonnene Einsichten oder Vermutungen zum Willensbildungsprozeß zu überprüfen. Ein Kreis von ausgewählten Personen, die sich aus der Lektüre von Dokumenten als Schlüsselfiguren der Willensbildung und als Repräsentanten von bestimmten Standpunkten zu Reformfragen hatten ermitteln lassen, wurden nach ihrer Rolle und ihren Erfahrungen im Reformprozeß befragt. In den Länderstudien ist vermieden worden, derart gewonnene Auskünfte als Belegstellen zu zitieren, doch zur Absicherung von Interpretationen hat sich diese Informationsquelle bewährt, und ihr Gewinn ist in die Studien eingegangen.

Die eigentliche methodische Schwierigkeit der Untersuchung liegt dort,



wo die Bedingungen des Reformprozesses herausgearbeitet werden sollen – die Aufgabe des zweiten Kapitels der Länderstudien. Eine Bemerkung zur Klärung des Verhältnisses dieses Ansatzes zur sogenannten Innovationsforschung einerseits, zu vergleichenden politologischen Untersuchungen andererseits, scheint hier angebracht. Während in der sogenannten Innovationsforschung Initiierung, Beherrschung und Verbreitung einzelner funktionsverbessernder Einrichtungen oder Verfahren untersucht werden, handelt es sich in unserer Untersuchung um das komplexe Bedingungsgefüge der das ganze Schulsystem berührenden Reform, um deren Anstöße, Propagierung, Diskussion und Durchsetzung. In ihrer wissenschaftlichen Intention befindet die Untersuchung sich somit in der Nähe vergleichender Politikwissenschaft. Freilich richtet sich dort das primäre Interesse häufig auf Instrumente und formale Prozesse politischer Einflußnahme, Willensbildung und Entscheidung, während es sich hier um die Wirksamkeit und um die Intention bildungspolitischer Argumente bei der Konsensbildung zur Lösung von inhaltlich beschriebenen Problemen des Erziehungswesens handelt.

Vorfindbare Theorien der Gesellschaft und gesellschaftlicher Prozesse – soweit damals überhaupt entwickelt – ließen sich für diese Aufgabe nicht einfach übernehmen. (Inzwischen hat die makrosoziologische Betrachtungsweise an Boden gewonnen und eine Reihe methodischer Modelle hervorgebracht, die uns sicher hilfreich gewesen wären, aber aufgrund der fortgeschrittenen Arbeit an den Länder- und Vergleichskonzepten nicht mehr herangezogen werden konnten.) Was wir brauchten, war ein flexibel handhabbares Modell interagierender gesellschaftlicher Kräfte, das dynamische Vorgänge einer systematischen Erklärung und Darstellung zugänglich machte, ohne von vornherein auf spezifische Einflußzonen und deren relatives Gewicht festzulegen. Ein Vorbild sahen wir am ehesten in der Feldtheorie Kurt Lewins, die sich die konditional-genetische Rekonstruktion von Prozessen zur Aufgabe gemacht hat.

Das gesellschaftliche Umfeld des Reformprozesses unterteilten wir in sechs Bereiche („Dimensionen“): Bevölkerungsstruktur, Wirtschaftsstruktur, soziale Struktur, politische Struktur, sozialwissenschaftliche Forschung, Bildungswesen. Diese Einteilung sollte ein Schema für die Zuordnung von Argumenten abgeben, das einfach handhabbar ist und tendenziell die reformrelevanten sozialen Felder vollständig erfaßt. Ein strukturtheoretisches Modell von Gesellschaft war damit ebensowenig angezielt wie ein systemanalytisches. Hier wie auch sonst in der Untersuchung sollte die Formalisierung des Vorgehens nicht den Anschein eines methodischen Rigorismus haben, dessen Ansprüche auf Exaktheit praktisch nicht einlösbar gewesen wären.

Die Wahl der Dimensionen erscheint vielleicht nicht in allen Punkten plausibel und bedarf deshalb einiger erläuternder Bemerkungen. Die vier erstgenannten Dimensionen sprechen noch am ehesten für sich und haben einen Anklang an die Unterteilung von Gesellschaft, wie sie sich in den klassischen Disziplinen spiegelt: Demographie, Ökonomie, Soziologie, Politologie. Daß es sich hier jedoch nicht um die Disziplin, sondern um „die Sache selbst“ handelt – von der wir natürlich vor allem mittels der Disziplinen etwas wissen –, zeigt die Dimension „Sozialwissenschaftliche Forschung“ an, die den Bezugspunkt für die von den relevanten Disziplinen bereitgestellten und im öffentlichen Diskussionsprozeß aufgegriffenen Argumente zum Reformthema abzugeben hatte (Pädagogik und Psychologie, im weiteren Sinne: Bildungsforschung, standen dabei naturgemäß an erster Stelle). „Bildungswesen“ als „Dimension“ bedeutet in diesem Zusammenhang das unmittelbare Umfeld einer Reform der Differenzierung, also das Bildungssystem, das mit seinen tradierten Institutionen, seiner Bürokratie, seinen Lehrern, seinem ideologischen Selbstverständnis usw. in einem beharrenden oder einem flexiblen Verhältnis zu Reformimpulsen steht. Die ursprüngliche Absicht, die den bildungspolitischen Optionen zugrundeliegenden Ideologien als besondere Dimension zu behandeln, wurde aufgegeben; eine ideologiekritische Würdigung der Argumentationen mußte Bestandteil der Analyse in allen unterschiedenen Bereichen sein. Zu betonen ist an dieser Stelle, daß wir Ideologie nicht von vornherein in dem einengenden Sinne als falsches gesellschaftliches Bewußtsein oder als dogmatisches Denkgebäude verstanden – obwohl dann oft genug diese spezifischen Züge nachzuweisen waren –, sondern in der eher neutralen Bedeutung handlungsorientierender, nicht-hinterfragter Wertvorstellungen.

Die methodische Funktion der Dimensionen läßt sich nach zwei Aspekten unterscheiden. Zum einen waren hier die im Diskussionsprozeß verwendeten Argumente kritisch mit Sachverhalten zu konfrontieren. Beispielsweise lauteten – in fast allen Ländern wiederkehrend – wirtschaftsbezogene Argumente dahingehend, daß im Zusammenhang mit dem technologischen Fortschritt und der allgemeinen Wandlung der Wirtschaftsstruktur eine Reform des Schulwesens dringlich sei, oder – ein anderes Argumentationsmuster – der Verweis auf die angespannte Finanzlage des Staatshaushaltes diene dazu, Reformforderungen nach ihren Auswirkungen auf die Ressourcen zu beurteilen. Derartigen Argumenten die entsprechenden Sachverhalte gegenüberzustellen, erforderte, Angaben über die wirtschaftliche Entwicklung, über Veränderungen im Staatshaushalt und über den Anteil der Bildungsausgaben systematisch in die Darstellung einzubeziehen. Für jede Dimension gab es einen Katalog von Fragen, nach denen die

für relevant gehaltenen Sachverhalte zu indizieren waren. Werden vom Autor die in den Dimensionen gewonnenen Angaben zur Situation im gesellschaftlichen Umfeld direkt auf den Reformprozeß bezogen, das heißt ohne unmittelbares Anknüpfen an vorgefundene Argumente, sondern eher im Sinne einer allgemeinen Abschätzung der Reformrelevanz von bestimmten Daten, so sind wir bei der zweiten methodischen Funktion der Dimensionen. In beiden Aspekten ist es die Aufgabe der Interpretation, der Beziehung zwischen sich ändernden objektiven Verhältnissen und deren Bedeutung für das Bewußtsein der im Reformprozeß Handelnden nachzugehen.

Für jede der im zweiten Kapitel behandelten Dimensionen liegt den Länderstudien außer der erwähnten Indizierung ein Katalog von hypothesenähnlichen Fragestellungen zugrunde. Er umfaßt Aussagen über vermutete regelmäßige Zusammenhänge, auf die wir in einem relativ frühen Stadium der Untersuchung und oft auch nur in einigen Ländern stießen, und die im Fortgang der Untersuchung zu prüfen und im Manuskript zu behandeln jedem Länderreferenten auferlegt war. So war beispielsweise im wirtschaftlichen Bereich zu prüfen, wieweit bildungspolitische Entscheidungen durch den Rahmen finanzieller Möglichkeiten und Prioritäten bestimmt wurden und inwieweit die am Reformprozeß engagierten Gruppen auf finanzpolitische Entscheidungen Einfluß ausüben konnten. Im Bereich der Sozialstruktur wurde unter anderem die Frage verfolgt, wieweit Veränderungen der Schulstruktur beschleunigt wurden durch eine wachsende private Nachfrage nach Sekundarschulbildung beziehungsweise verzögert wurden durch ihr Ausbleiben. In diesem Zusammenhang war nicht nur die gegenwärtige Zusammensetzung der Schülerpopulation, sondern auch eine wachsende Nachfrage schichtenspezifisch zu indizieren und zu analysieren. Es war zu untersuchen, ob speziell eine fehlende Nachfrage bisher unterprivilegierter Schichten etwa reformverzögernd wirkte und in welcher Weise eine veränderte Sozialstruktur über die politische Aktivierung der Nachfrage (Bildungswerbung, Förderungsmaßnahmen) wirksam wurde. Im Bereich der wissenschaftlichen Forschung wurde beispielsweise auf die Formen geachtet, in denen es vornehmlich zur Interaktion zwischen Forschung und Politik gekommen ist. Derartige Formen repräsentieren unterschiedliche Grade der Institutionalisierung von Interaktionen, von informellen über formelle Kommunikationskanäle bis hin zu regierungseigenen Institutionen.

Eine Prüfung von Hypothesen im Sinne exakter falsifizierender beziehungsweise verifizierender Verfahren war weder möglich noch vorgesehen. Eine der Voraussetzungen dafür wäre ein weit höherer Grad von Formalität und Verbindlichkeit bei der Indizierung der Sachverhalte im

Sinne von Variablen gewesen, so daß die Ergebnisse der Prüfung den Daten und Ereignissen mittels quantifizierender Prozeduren zu entnehmen gewesen wären; auf eine strenge Indizierung aber ist bewußt von vornherein verzichtet worden. Außerdem waren unsere Hypothesen ihrem Charakter nach einer formalisierten Behandlung nicht angemessen. Da sie als Vermutungen über Zusammenhänge nicht aus vorgängigen Theorien abgeleitet wurden, sondern sich aus vorläufiger Analyse des Ländermaterials ergaben und auch im weiteren Verlauf der Untersuchung, mit wachsender Einsicht in die Ereignisse, modifiziert wurden, war hier die Gefahr eines Vorgehens in der Art des hermeneutischen Zirkels natürlich besonders groß. Des weiteren waren eindeutige Beziehungen zwischen den Dimensionen als Teilbereichen des gesellschaftlichen Umfeldes und bestimmten Merkmalen des Reformprozesses kaum zu erwarten; wahrscheinlicher war vielmehr eine Reformrelevanz von gesellschaftlichen Konstellationen, die nicht innerhalb der unterschiedenen Teilbereiche, sondern in sie übergreifenden Feldern auszumachen waren. Dieser einschränkenden Voraussetzungen bewußt, verstanden wir die Hypothesen in der Art von Suchgesichtspunkten und von Problemthemen, die im Text nicht herauszuheben und systematisch zu prüfen waren, in jedem Falle aber durch die Länderreferenten an entsprechender Stelle behandelt werden sollten. Daß sie für den Leser gelegentlich bis zur Unmöglichkeit ihrer Identifikation verdeckt wurden, sollte durch spätere vergleichende Analysen aufgewogen werden, die sich auf diese immanente Struktur stützen sollten.

Der Notwendigkeit einer flexiblen Handhabung der Hypothesen hinsichtlich ihrer Verknüpfung miteinander (das heißt der Zusammenziehung von Merkmalen und Situationen aus mehreren Dimensionen zu einer Konstellation von reformbestimmenden Kräften) und hinsichtlich ihrer Gewichtung entsprechend den Verhältnissen in dem jeweiligen Land ist durch die dritten Kapitel der Länderstudien Rechnung getragen worden. In diesen Kapiteln wird resümierend dargestellt, was in dem untersuchten Land sich als die den Verlauf der Reform bestimmenden Faktoren hat ausmachen lassen.

Der Versuch, in den Länderstudien formale Vorgaben mit hohen Freiheitsgraden ihrer Verwendung zu verbinden, beruhte auf der Überzeugung, daß sich auf diese Weise an Relevanz gewinnen läßt, was an Präzision verlorengelht. Das Ernstnehmen der historisch und kulturell bedingten Singularität der untersuchten Reformprozesse hat den Länderstudien ihren Wert als Fallstudien gesichert, die auf breiter Materialbasis über den Aufbau des Schulwesens und über einen wichtigen Reformabschnitt in den ausgewählten Ländern informieren. Da sie in beiden Aspekten einer analytischen Fragestellung folgen und sich im Historiographischen nicht

erschöpfen, darf man erwarten, daß sie nicht im Maße des zeitlichen Abstandes vom behandelten Ereignis an aktueller Bedeutung verlieren. Die Frage nach dem generalisierungsfähigen Ertrag der Länderstudien, nach der in ihnen implizit vorhandenen – oder nicht vorhandenen – Strategie von Schulreformen, führt uns zurück zu dem interkulturell vergleichenden Ansatz dieser Untersuchung. Denn die immanente Struktur der Fallstudien sollte sich vor allem in anschließenden vergleichenden Analysen bewähren und die Herausarbeitung des Regelmäßigen, des „Strategischen“ an den Reformprozessen ermöglichen.

### 3. Zur Problematik des Vergleichs

Der vergleichende Teil der Untersuchung ist aus sogleich zu erörternden Gründen nicht zu dem vorgesehenen Abschluß geführt worden. Als Resultat erscheinen uns nicht nur die publizierten Teilergebnisse bemerkenswert, sondern auch die dabei gewonnenen Erfahrungen mit grundsätzlichen Problemen des internationalen Vergleichs und der wissenschaftlichen Analyse komplexer gesellschaftlicher Prozesse.

Für die Analyse makrosozialer Phänomene bietet sich der interkulturelle Vergleich als geeignete Methode an. Er hat seinen Platz dort, wo das zu untersuchende Phänomen in den Variationen eines weiten internationalen Feldes zu identifizieren ist und wo unter variierenden Umständen regelmäßige Beziehungen festgestellt werden sollen. Hier ergibt sich die Chance, die spezifischen Verhältnisse in einem Land hypothetisch als die Variation eines allgemeinen Problems zu begreifen und aus der vergleichenden Analyse mehrerer Länder jene Variablen zu gewinnen, die eine Art konditional-genetischer Rekonstruktion des Phänomens erlauben. Der interkulturelle Vergleich als ein analytisches Instrument übernimmt dabei gegenüber dem komplexen sozialen Untersuchungsfeld bis zu einem gewissen Grade jene Funktion, die in den empirisch und experimentell fundierten Verhaltenswissenschaften von der systematischen Variation der Bedingungen erfüllt wird.

In diesem Sinne war die Entstehung und der Verlauf von Schulreformen sicherlich ein angemessenes Thema für eine interkulturell vergleichende Untersuchung. Von vornherein ließ sich abschätzen, daß die hier relevanten Variablen gerade nicht durch die Analyse des einzelnen „Falles“, sondern erst durch den Vergleich mehrerer Länder sichtbar gemacht werden könnten. Auch die bildungspolitische Relevanz des Themas stand außer Frage. Es ist bekannt, wie gern man sich in der bildungspolitischen Diskussion des vergleichenden Arguments bedient. Meist geht es dabei um

die Frage, inwiefern bestimmte Institutionen des Erziehungswesens im Ausland und die damit gemachten Erfahrungen für die Verhältnisse im eigenen Land lehrreich oder gar wiederholbar sein könnten. Daß es in unserer Studie nicht um Institutionen, sondern um die Dynamik des Feldes selbst ging, in dem bildungspolitische Entscheidungen herbeigeführt werden, konnte die politische Relevanz und die andauernde Aktualität des Themas nur erhöhen. Zugleich aber war im Auge zu behalten, daß das vergleichende Argument häufig nur zu leicht durch den Hinweis zu entkräften ist, es reiße Phänomene aus ihrem Zusammenhang und könne die Frage nach der Übertragbarkeit von Lösungen nicht beantworten.

Mit diesem Einwand wird eine generelle methodische Schwäche des interkulturellen Vergleichs berührt. Ohne sorgfältige konzeptuelle Strukturierung und ohne formalisiertes methodisches Vorgehen gerät die Gewinnung von Information über das Bildungswesen anderer Länder – wie in der sogenannten Auslandspädagogik nicht selten aufweisbar – in die Nähe einer unverbundenen, impressionistischen Datensammlung, die als Erkenntnisgewinn und als Handlungswissen fragwürdig bleibt und vielfältiger Interpretation offensteht. Gleichsam auf dem anderen Ende der Skala formalisierten Vorgehens liegen die Versuche strenger Quantifizierung, die häufig auf einer derart reduzierten Konzeption von den relevanten Variablen und auf so rigorosen begrifflichen Verkürzungen hinsichtlich ihrer Indizierung beruhen, daß sie unverkennbar an Relevanz verlieren, was sie an methodischer (Schein)genauigkeit gewinnen. Bekannt sind auch die häufig von internationalen Organisationen herausgegebenen „Trend-Analysen“ mit ihren schlichten Zuordnungen von Daten aus dem Bildungswesen zu bestimmten ökonomischen, sozialen oder politischen Entwicklungen; auch sie vermögen kaum Einsicht in das tatsächliche Bedingungsgefüge der beschriebenen Phänomene zu geben. Derartige methodologische Probleme bildeten den Kontext, in welchem die vorliegende Untersuchung begonnen wurde und der uns bestimmt hat, die beschriebene Mitte zwischen methodischer Strukturierung und flexibler Handhabung der eingeführten Formalisierungen zu suchen. Ehe wir uns unter diesem Aspekt dem interkulturell vergleichenden Teil der Untersuchung zuwenden, scheinen einige grundsätzliche Bemerkungen über die wissenschaftliche Erschließbarkeit unseres Gegenstandes angezeigt, die teils auf uns von Anfang an gegenwärtigen Vorbehalten, teils aber auch auf einschränkenden Erfahrungen beruhen, die erst im Laufe des Forschungsprozesses gemacht wurden.

Mit guten Gründen kann man es für vermessen, methodisch für nicht vertretbar halten, Schulreformen unter den Bedingungen ihrer Entstehung untersuchen zu wollen. Bereits auf vorwissenschaftlicher Ebene läßt sich

abschätzen, daß der Gegenstand zu komplex und zu vielfältig bedingt ist, als daß Aussichten bestehen, ihn methodisch wirklich fassen zu können. Auf der Ebene der Willensbildung stellt sich Schulreform als ein so weitläufiges Interaktionsgefüge dar, daß Regelmäßigkeiten darin nur schwerlich auszumachen sein dürften. Das Handeln der zahlreichen Beteiligten ist kaum zu erfassen, kaum systematisierbar und darstellbar. Der Prozeß der Willensbildung ist weitgehend geprägt von dem jeweiligen politischen System; die Unterschiedlichkeit der einbezogenen politischen Systeme und dessen, was in ihnen als Öffentlichkeit fungiert, die Verdecktheit der Willensbildungsprozesse in entscheidenden Stadien, insbesondere in den kommunistischen Staaten, die nicht unerhebliche Rolle von Zufälligkeiten und Irrationalismen in politischen Vorgängen – all das waren von vornherein Barrieren für die Intention der Untersuchung. Vollends bedeutete es einen Griff in eine Art Kosmos von wirksamen Kräften und Interdependenzen, den Reformvorgang auf sein gesellschaftliches Umfeld zu beziehen und aus diesen Bezügen heraus rekonstruieren zu wollen. Für wichtige der hier berührten wechselseitigen Abhängigkeiten, etwa zwischen Wirtschaftssystem und politischem System, zwischen Wirtschaftsentwicklung und Qualifikationsbedarf, zwischen Qualifikation und Schulbildung, gibt es bis heute keine ausreichenden Klärungen durch die Wissenschaft.

Somit hatte sich jeder Länderreferent auf eine Breite und Dichte von relevanten Datenfeldern einzulassen, die über die Möglichkeiten individueller Kompetenz hinausgehen. Der Versuch, für bestimmte Fragen sogenannte Fachreferenten (Ökonom, Soziologe, Politologe, Historiker) hinzuzuziehen und durch sie Lücken der Kompetenz zu mildern, erwies sich als wenig hilfreich; der fachwissenschaftliche Rat blieb allgemein und bewirkte eher Irritation als Unterstützung, wenn er von außen und sporadisch und ohne gründliche Einarbeitung in die Problematik der Gesamtstudie herangetragen wurde. Doch auch mit größerer individueller Länderkompetenz und mit geschickterer Kombination von fachwissenschaftlichen Kompetenzen wäre das hier berührte Problem wahrscheinlich nicht zu lösen gewesen. Ebenso wenig lassen sich die aufgetretenen Schwierigkeiten ausschließlich der methodischen Anlage der Untersuchung zuschreiben, obgleich sich natürlich vorstellen läßt, daß besser handhabbare Vorgaben für die Hypothesen, für die Indizierung, die Gliederung der Studien usw. möglich gewesen wären. Im Grunde lag von vornherein ein gravierendes Problem in der Komplexität des Gegenstandes und des Zieles der Untersuchung, weil von dieser Seite her ständig die Gefahr bestand, die Grenzen dessen überschreiten zu müssen, was die Beteiligten selbst für machbar und wissenschaftlich verantwortbar hielten.

Deshalb war innerhalb der Arbeitsgruppe das Erkenntnisziel nicht unumstritten. Im Laufe der Untersuchung modifizierten sich unsere Ansichten über den vom Vergleich zu erwartenden Ertrag. Die negative Eingrenzung des als erreichbar angesehenen Erkenntniszieles fiel von Anfang an leichter als die positive. Ganz sicher war nicht eine Ableitung der Schulreformen quasi von Sachzwängen intendiert; vielmehr schien uns das Feld gerade deswegen der eingehenden Erkundung wert und bedürftig, weil hier deterministische Erklärungsmodelle an der Sache vorbeigingen. Die durch vergleichende Analyse aufzudeckenden Regelmäßigkeiten wurden von uns nicht in dem Sinne als kohärent und als stringent beweisbar erwartet, daß darauf eine Theorie der Schulreformen sich hätte gründen lassen. Stets war uns gegenwärtig, daß Regelmäßigkeiten der Reformprozesse nicht nur aus singulärhistorischem Material zu abstrahieren wären, sondern auch, daß sie ihren Erklärungswert stets im Bezug auf einzigartige historisch-gesellschaftliche Konstellationen auszuweisen hätten und somit immer nur eingeschränkt generalisierend sein könnten (etwa so, wie in der feldtheoretischen Psychologie Kurt Lewins ein ermitteltes Gesetz für alle gleichartigen Fälle gültig ist, man aber zugleich weiß, daß im Psychischen jeder Fall sich in gewisser Hinsicht vom anderen unterscheidet).

Den immer nur vorsichtig benutzten Begriff „Strategie von Schulreformen“ haben wir niemals so verstanden, als ob die Abläufe durch das Handeln von Strategen gelenkt seien, deren Orientierungs- und Handlungsmodelle es herauszufinden gelte. Das „Strategische“ an den Reformprozessen suchten wir in wiederkehrenden Mustern von langfristig wirksam werdenden Handlungsaggregaten, deren tatsächlicher Einfluß auf den Reformprozeß den Beteiligten nicht bewußt sein muß und ihren Intentionen nicht zu entsprechen braucht. Sollten sich wiederkehrende Muster in den Aktionen und Argumenten der am Reformprozeß Beteiligten und wiederkehrende Kräftekonstellationen in Reformabläufen entdecken lassen, so versprachen wir uns von solchen Einsichten, daß sie die Rationalität von aktuellen bildungspolitischen Prozessen vergrößern könnten. Nicht hingegen wurde von uns erwartet, daß sich daraus Handlungsmodelle für Schulreformen mit reduziertem Reibungsverlust würden ableiten lassen; die unzureichende Stringenz der uns möglichen Beweise wie die Natur des bildungspolitischen Handlungsfeldes selbst schlossen derart weitgehende Konsequenzen selbstverständlich aus. Den Ertrag der Untersuchung stellten wir uns eher in der Form von Thesen und provokanten Behauptungen vor, die sowohl zu wissenschaftlicher wie zu bildungspolitischer Diskussion herausforderten und deren Grundlagen zwar nicht unanfechtbar bewiesen, wohl aber empirisch gewonnen und durch plausible Interpretationen gestützt wären.



So wie für die Länderstudien stellte sich auch für den vergleichenden Teil der Untersuchung die Frage nach einer angemessenen Anlage und Gliederung. Wie bereits erwähnt – im ursprünglichen Konzept war der Vergleich als ein einziges und umfassendes Kapitel vorgesehen. Nun aber waren wir für diese Aufgabe durch die gründlichen Länderstudien mit einer solchen Materialfülle konfrontiert, daß sich auch hier ein arbeitsteiliges Vorgehen aufdrängte. Es lag nahe, für den Vergleich von den am stärksten formalisierten Teilen der Länderstudien, von den zweiten Kapiteln auszugehen und deren Untergliederung (den „Dimensionen“) zu folgen. Dementsprechend entstand eine Reihe vergleichender Kapitel, jedes von einem anderen Autor verfaßt.

Bevölkerungsstruktur und Wirtschaftsstruktur wurden zu einer Studie zusammengefaßt (Klaus-Dieter Mende), in welcher nun vergleichend die entsprechende Argumentation zur Schulreform in den verschiedenen Ländern und die dahinter stehenden demographischen und ökonomischen Bedingungen und Entwicklungstrends auf mehrfach auftretende (in diesem Sinne: „typische“) Konfigurationen hin analysiert werden. Das schon in den Länderstudien unternommene Abwägen der Beziehungen zwischen Argumenten und Sachverhalten war hier auf ländervergleichender Ebene zu wiederholen und zu problematisieren, wobei es unumgänglich war, über das in den Länderstudien enthaltene Material hinaus die anderweitig bereits vorliegenden Ergebnisse international vergleichender ökonomischer Forschung heranzuziehen. Das Kapitel zur Sozialstruktur (Helga Thomas) konzentriert sich auf das Problem der Chancengleichheit und folgt darin den Länderstudien beziehungsweise einem der zentralen Themen der Reformdiskussionen. Die Studie hebt sich von den zahlreichen zu diesem Komplex vorliegenden Untersuchungen, die das bekannte Faktum der schichtenspezifischen Bedingtheit von Bildungschancen noch einmal bestätigen, dadurch ab, daß sie sich – ausgehend von den Reformprozessen – mit der Dynamik der komplizierten Beziehungen befaßt, die zwischen Veränderungen der Sozialstruktur, Bildungsaspirationen, Schulstruktur, Nachfrage nach Plätzen an weiterführenden Schulen, gesellschaftspolitischen Engagements und bildungspolitischen Schritten bestehen. Das Kapitel zur politischen Struktur (Peter Müller) nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als es sich ebenfalls nur auf die besonderen Aspekte einer unserer Dimensionen bezieht, zugleich aber mit dem politischen Feld die Zielfragen der Gesamtstudie berührt, weil alle auf den Reformprozeß wirkenden Kräfte politisch vermittelt sind und es deshalb die politische Ebene ist, auf der sich der Reformprozeß eigentlich vollzieht. Noch deutlicher als in den Länderstudien sind in diesem Kapitel nicht die formalen Aspekte politischer Herrschaft wie Institutionen, Kompetenzen, Proze-

duren usw. der Gegenstand der Analyse, sondern die in den Willensbildungsprozessen des Reformgeschehens sich manifestierende politische Kultur, die der Artikulation von Interessen und ihrer schließlichen Aggregation zu schulpolitischen Aktionen das spezifische Gepräge gibt. Das Kapitel über die Wissenschaft im Reformprozeß (Jürgen Zimmer) konzentriert sich auf die pädagogische Psychologie. Es folgt darin ebenfalls einem Akzent der Länderstudien, wobei hinzuzufügen ist, daß auf die nicht unbedeutende Rolle von Bildungsökonomie und Bildungssoziologie in den Kapiteln von Mende beziehungsweise Thomas eingegangen wird. Die Studie verarbeitet den Einsatz und die Wirksamkeit pädagogisch-psychologischer Argumente im Reformprozeß und untersucht ihr Verhältnis zum jeweiligen nationalen wie internationalen Stand dieser Disziplinen. Als ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte würde sie mißverstanden, weil dann zahlreiche Ausblendungen hinsichtlich der Entwicklung der Disziplinen als Mangel erscheinen würden, während sie hier gerade die erforderliche Zuspitzung bewirken, durch die die selektive Verwendung wissenschaftlicher Ergebnisse, so wie sie sich in einem konkreten historischen Prozeß beobachten ließ, sichtbar gemacht wird. Ein weiteres vergleichendes Kapitel über die Stellung des Bildungswesens im Reformprozeß ist bis zuletzt hinausgeschoben worden, weil die hier relevanten Aspekte eventuell nicht abgetrennt, sondern integriert in anderem Zusammenhang behandelt werden sollten. Teilstudien dazu (Frank Braun, Detlef Glowka) beschäftigen sich mit den Erscheinungsformen und Funktionen von Differenzierung, wobei herausgearbeitet wird, inwiefern das System der Differenzierung eine Schlüsselposition für den Aufbau von Bildungssystemen innehat.

Wiederum ähnlich wie in den Länderstudien ergab sich auch hier die Notwendigkeit, das in Teilaspekten aufgelöste Umfeld der Reformen übergreifend zu behandeln. Ein integrierendes und abschließendes vergleichendes Kapitel war vorgesehen, das – analog der Funktion des dritten Kapitels der Länderstudien – den Ertrag der genannten, an den Dimensionen orientierten Studien gerade dort weiterführt, wo diese an die Beziehungen zwischen den Teilbereichen als an die eigentlich reformrelevanten Konstellationen rührten, dort aber aus Gründen der Arbeitsteilung abbrechen mußten. Es war abzusehen, daß die Formulierung einer Strategie von Schulreformen erst aus einer solchen übergreifenden und integrierenden Analyse hervorgehen konnte. Dieses Kapitel ist nicht mehr geschrieben worden; es sollte von Saul B. Robinsohn verfaßt werden.

Die beschriebene Anlage des interkulturellen Vergleichs enthält Probleme, die den Autoren erhebliche und gelegentlich unlösbare Schwierigkeiten eingebracht haben. Die Isolation von Aspekten durch die Aufteilung des

gesellschaftlichen Umfeldes der Reformen war hier mit der Sache noch weniger verträglich als in den Länderstudien. Gerade beim Vergleich zeigte sich, daß die Reformrelevanz identifizierbarer Konstellationen zu- meist auf dem Zusammenwirken von Kräften aus mehreren der unter- schiedenen Bereiche beruht. Während der Länderreferent dies bei der Dar- stellung im Auge behalten und innerhalb seiner Studie ausgleichen konnte, war hier Abgrenzung zwischen den Autoren erforderlich; der einzelne mußte sich darauf verlassen können, daß der andere etwas aufgreift und fortführt, was man selbst nur andeuten kann oder abbrechen muß. Es gehört zu den Grenzen wissenschaftlicher Teamarbeit, daß derartige Ko- ordinationen aufwendig sind und doch immer nur unbefriedigend gelingen. Ein zweites Problem war das der wissenschaftlichen Kompetenz. Der interkulturelle Vergleich forderte von den Autoren nicht nur ein Sich- Einarbeiten in die von ihnen behandelten Teile der Länderstudien, sondern in die Verhältnisse aller einbezogenen Länder insgesamt. Für den jeweils behandelten Bereich erwies es sich oftmals als dringlich, über das in den Länderstudien enthaltene Material hinauszugehen und zusätzliche Daten heranzuziehen und zu verarbeiten. Außerdem waren die Ergebnisse der auf diesen Gebieten nicht geringfügigen international vergleichenden Forschung zu berücksichtigen. Dies bedeutete, daß aus ganz anderen Zu- sammenhängen gewonnene Daten, Fragestellungen und Theorien auf ihre Relevanz und auf ihre Integrierbarkeit mit den Resultaten der Länder- studien geprüft werden mußten. Zwangsläufig ergaben sich dabei Dispa- ratheiten. Zudem erforderte der Vergleich von Länderstudien eine Be- trachtungsweise, die nicht dem üblichen Vorgehen der korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen entspricht. Der spezifische Betrachtungsan- satz für die Zwecke der Studie erscheint von der jeweils am ehesten ange- sprochenen Disziplin aus als in kaum verantwortbarer Weise selektiv und wegen der vielen relevanten wissenschaftlichen Gebiete, die von einem einzelnen nur unzureichend überblickt werden können, als dilettantisch. So werden äußere Angriffsflächen gleich nach mehreren Seiten hin ge- boten, während es uns allein auf eine innere Stimmigkeit ankommen konnte, die freilich, wie angedeutet, nur tendenziell erreichbar war.

Gerade hinsichtlich der inneren Stimmigkeit des vergleichenden Teils er- gaben sich Schwierigkeiten, die uns schließlich zur Reduktion unseres Planes bestimmten. Außer den bereits genannten Gründen blieben die ver- gleichenden Kapitel unbefriedigend, weil das systematische Anknüpfen an die Resultate der Länderstudien nicht in der erhofften Weise gelang. Für die Zwecke des Vergleichs, so zeigte sich, waren die Daten und Aussagen der Länderstudien teilweise lückenhaft und disparat; es ließ sich nur schwer abschätzen, inwieweit dies auf die besonderen Verhältnisse des

untersuchten Landes oder auf die Behandlung durch den Autor zurückging. Insgesamt waren die Ergebnisse mehrdeutig interpretierbar. Somit erwies sich die äußere und innere Struktur der Länderstudien als nicht „hart“ genug, um daraus in der vorgesehenen Weise systematisch und prüfend Bezüge herstellen und Regelmäßigkeiten herausdestillieren zu können. Entsprechend ließen sich die vergleichenden Kapitel auf unterschiedlichen Ebenen der Generalisierung ansetzen; die Autoren konnten sich eng an die in den Länderstudien vorgelegten Daten halten und liefen dann Gefahr, deskriptiv und wiederholend zu bleiben, oder sie konnten umfassende Hypothesen über typische Konstellationen der Reformprozesse formulieren und hatten es dann schwer, diese überzeugend aus den Länderstudien abzuleiten. In beiden Fällen blieb der Aussagewert für die Zwecke der Untersuchung fraglich. Fehlte es daher schon innerhalb der einzelnen vergleichenden Kapitel an Stringenz und Plausibilität, so galt dies verstärkt für den vergleichenden Teil im ganzen. Die Mehrdeutigkeit der Ergebnisse der Länderstudien führte zu Widersprüchen zwischen den Vergleichskapiteln. Als wir erkannten, daß die genannten Mängel durch einen zusätzlichen Aufwand an Absprachen und Überarbeitungen nur gemildert, nicht aber wirklich beseitigt werden konnten, verzichteten wir auf den Plan eines konsistenten vergleichenden Teiles und damit auf den Band III der Publikation.

Von allgemeiner Bedeutung dürften auch unsere Erfahrungen mit der personellen Organisation der Untersuchung sein. Teamarbeit wird bei interkulturellen Vergleichen immer dann erforderlich sein, wenn mehrere Länder sorgfältig behandelt und interdisziplinäre Fragestellungen verfolgt werden sollen. Zwangsläufig wird sich dabei das Problem ergeben – das uns sehr beschäftigt hat –, wie die Tätigkeit von Mitarbeitern mit verschiedenen Kompetenzen und unterschiedlichen Interessen arbeitsteilig und doch so aufeinander bezogen organisiert werden kann, daß eine Entsprechung zu dem langfristigen Plan der Untersuchung gesichert ist. Beispielsweise hat es ein Gefälle der Kompetenzen und einen Wechsel der Rollen bei der Ausarbeitung grundlegender methodischer Fragen gegeben, während es von der Sache her erforderlich gewesen wäre, daß alle Mitarbeiter sich daran gleichrangig beteiligten, um sich die Ergebnisse für ihren Aufgabenbereich voll zu eigen machen zu können. Das Thema des versuchten Ausgleichs von Lücken der Kompetenz haben wir bereits berührt. Schwierigkeiten erwachsen ferner aus einer Fluktuation im Team, die bei längerfristigen Untersuchungen bis zu einem gewissen Grade unvermeidlich sein dürfte. Es hat den Fortgang der Arbeiten erheblich verzögert, daß einige Manuskripte beim Ausscheiden von Mitarbeitern nicht abgeschlossen waren und dann entweder außerhalb der Arbeitsgruppe von

den Autoren selbst zu Ende geführt oder von Mitgliedern des Teams übernommen werden mußten. Dies wirkte besonders bei unserer Anlage der Untersuchung gravierend, da die vergleichenden Kapitel den Abschluß der Länderstudien und das integrierende vergleichende Kapitel den Abschluß aller übrigen voraussetzten. Im ganzen Verlauf wäre ein etwa gleicher Rhythmus der jeweiligen Arbeiten von Vorteil gewesen, damit koordinierende Absprachen tatsächlich wirksam werden konnten. Nach unseren Erfahrungen hat man für ein Gelingen größerer interdisziplinärer Untersuchungen die Wahl zwischen einem relativ kleinen, aber in jeder Hinsicht kooperationsfähigen Team, und einem entschieden arbeitsteiligen Vorgehen in individueller Verantwortung der Resultate, mit einer entsprechend aufgliederten Anlage der Untersuchung.

Wir haben, wie eingangs angekündigt, Anlage und Verlauf unseres Projekts in selbstkritischer Absicht beschrieben. Es sollte deutlich werden, inwiefern wir hochgesteckte Ziele verfolgt haben und daß wir realistisch die Probleme sehen, die uns zur Zurücknahme von Zielen nötigten. Deshalb ist weniger darüber gesagt worden, in welcher Hinsicht uns auch rückblickend das Unternehmen als ertragreich erscheint. Ohnehin ist in diesem Punkte das Urteil des Lesers und der wissenschaftlichen Öffentlichkeit entscheidend. Wer in den vergleichenden Kapiteln nicht handfeste Ergebnisse, sondern Anregung zum Weiterfragen und zur Diskussion sucht, wird sie nicht ohne Nutzen lesen. Auch den Länderstudien ist etwas von dem intendierten Ertrag entnehmbar, wenn man sie unter dem Aspekt der ihnen zugrunde gelegten Fragestellung liest. Die oft nur abstrakt behauptete gesellschaftliche Bedingtheit von Schulreformen ist durch unsere Untersuchung konkreter faßbar geworden. Die Vermittlung gesellschaftlicher Interessen im Bereich der Schulpolitik, so läßt sich daraus erfahren, vollzieht sich weitaus komplizierter und in komplexeren Formen der Willensbildung, als einige der gängigen Modelle über die Abhängigkeit der Schule von der Gesellschaft nahelegen möchten. Man kann durch die Ergebnisse nachdenklich werden hinsichtlich der Rationalität von Schulpolitik. Lassen sich aus der Untersuchung auch keine Modelle für rationales schulpolitisches Handeln gewinnen, so doch vielleicht Voraussetzungen für größere diagnostische Scharfsicht gegenüber aktuellen bildungspolitischen Situationen.

**Frank Braun, Detlef Glowka**

**Die Differenzierung des Schulwesens als Gegenstand von Schulreformen**

## Inhaltsverzeichnis

	<u>Seite</u>
0. Einleitung	1
1. Funktion der Differenzierung im allgemein- bildenden Schulwesen	6
1.1 Differenzierung und Beschäftigungssystem	6
1.2 Differenzierung und soziale Schichtung	10
1.3 Differenzierung und Förderung	16
1.4 Differenzierung und Struktur des Bildungs- wesens	21
2. Die Modelle der Differenzierung in den unter- suchten Ländern	27
2.1 Bundesrepublik Deutschland	27
2.2 Deutsche Demokratische Republik	35
2.3 Sowjetunion	41
2.4 England und Wales	47
2.5 Frankreich	53
2.6 Österreich	59
2.7 Schweden	65
3. Strategische Aspekte zum Differenzierungs- problem	74
3.0 Strategien im Lichte des interkulturellen Vergleichs	74
3.1 Zeichnet sich eine Konvergenz der Schulre- formen ab?	77
3.2 Welches Modell von Differenzierung setzt sich durch?	86
3.3 Gibt es einen Fortschritt in der Diskus- sion über Differenzierung?	97
3.4 Welche Strategie für die Reform der Dif- ferenzierung ist erfolgreich?	108
Verzeichnis der zitierten Literatur	123

## 0. Einleitung

Als wir die Studie "Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß" konzipierten, erschien uns die Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens als ein zentrales bildungspolitisches Problem in jedem der ausgewählten Länder. Reformen in diesem Bereich waren zu jenem Zeitpunkt entweder im Gange oder zumindest im Stadium der Diskussion. Inzwischen hat sich in den untersuchten Ländern das Schulwesen verändert, und die Akzente der Differenzierungsproblematik haben sich in mancher Hinsicht verschoben (vgl. die Einleitung zu diesem Band). Doch bis heute, fast ein Jahrzehnt später, läßt sich von der Differenzierung sagen, daß sie bildungspolitisch umstritten geblieben ist; keines der vorfindbaren unterschiedlichen Modelle hat in der relevanten Öffentlichkeit einen uneingeschränkten Konsens gefunden. Dies gilt insbesondere für die Bundesrepublik Deutschland, an deren Situation wir die folgende Auswertung von internationalen Reformenerfahrungen orientieren. Es genügt, daran zu erinnern, daß die Gesamtschule immer noch als Versuchsschule und nicht als Regelschule angesehen wird und daß sie in quantitativer Hinsicht gegenüber dem traditionellen, dreigliedrigen Schulsystem den Charakter der Ausnahme hat; es ist zu beobachten, daß die Differenzierung innerhalb der Gesamtschule dazu tendiert, die alte Trennung nach Schultypen mehr oder weniger wiederherzustellen; und schließlich läßt sich auf die Auseinandersetzung um die Orientierungsstufe verweisen, an der ablesbar ist, daß integrierende Schulformen in der Bundesrepublik nur zögernd und in einer abgeschwächten Form der ursprünglichen Reformkonzepte durchsetzbar sind.

Ähnliches läßt sich für die anderen hier untersuchten Schulsysteme feststellen, wenn auch die im Mittelpunkt stehenden Probleme unterschiedlich sind. In den Länder mit einem weitgehend vereinheitlichten Schulsystem, in der DDR und UdSSR, beschränkt sich die Diskussion auf



bestimmte Aspekte der Differenzierung, zum Beispiel auf die Steuerung des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule zu den anschließenden Schul- und Ausbildungsinstitutionen; der Aufbau des Schulwesens wird hingegen nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Auch die weitgehend vereinheitlichte schwedische Grundschule ist in ihren Grundzügen von der Öffentlichkeit längst akzeptiert worden, doch wichtige Fragen der Differenzierung - etwa die der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Abschlüsse - gelten als nicht befriedigend gelöst, obwohl man sich ihre Lösung von den bisherigen Reformschritten erhofft hatte. In England hat sich zwar die Comprehensive School als regulärer Schultyp weitgehend durchsetzen können, doch die Art der Differenzierung innerhalb dieser Gesamtschule und das Gewicht der nebenher bestehenden Grammar Schools und Privatschulen machen es weiterhin zu einer strittigen Frage, inwieweit die mit dem Konzept der "Comprehensiveness" verbundenen Ziele erreicht worden sind. Der Stand der Reform zur Differenzierung in Frankreich hat viele Ähnlichkeiten zur Situation in der Bundesrepublik, was sich mit noch größerem Recht von Österreich behaupten läßt.

Reduziert man die bildungspolitischen Auseinandersetzungen zu den Fragen der Differenzierung auf das Wesentliche, so werden kontroverse Positionen erkennbar, die sich über längere Zeiträume hinweg kaum zu verändern scheinen. Die dabei hervortretenden Argumentationsfiguren haben sich im Laufe der Jahre zwar modifiziert. In grundsätzlichen Fragen jedoch hat es offenbar keinen Fortschritt in dem Sinne gegeben, daß bestimmte Positionen einfach unhaltbar geworden wären und andere allgemein anerkannt würden. Besonders in der Bundesrepublik kann man verfolgen, wie sich für die traditionelle Dreigliedrigkeit des Schulwesens immer wieder gesellschaftliche Kräfte engagieren, obwohl im wesent-

lichen die dabei vertretenen Argumente sachlich längst widerlegt sind und die Gegenposition viel besser begründet erscheint. Die bildungspolitische Interessenartikulation tritt damit in einen merkwürdigen Widerspruch zu dem Stand der Diskussion über die relevanten Fragen in den Sozialwissenschaften. Die wissenschaftliche Analyse des Problems und die internationale Experimentiererfahrung auf diesem Gebiet - sonst in der Bildungspolitik gern herangezogene Legitimationshilfen - reichen offenbar nicht aus, einem Reformkonzept von Differenzierung zum Durchbruch zu verhelfen, das die traditionelle Schulstruktur an der Wurzel verändern soll. Eine solche Resistenz scheint es gegenüber einer Reform der Differenzierung in besonderem Maße zu geben. Die folgende Vergleichsstudie unternimmt den Versuch, den Ursachen dafür nachzugehen.

Das unserer Studie zugrunde liegende Konzept von Differenzierung haben wir in der Einleitung zu diesem Band gekennzeichnet. Zur weiteren Verdeutlichung übernehmen wir eine Definition von HOPF, der die Begriffe Differenzierung, Gruppierung und Unterrichtsorganisation in folgendem Sinne synonym gebraucht: "Sie bedeuten die Einteilung der Schüler in Gruppen von beliebiger Größe nach einem oder mehreren Merkmalen (Differenzierungskriterien), die in der Annahme vorgenommen wird, dadurch bestimmte Lern- und Erziehungsziele besser erreichen zu können." (S. 16).

In dieser Aussage wird die früher oder später erfolgende Aufteilung der Schüler von ihrer erklärten Intention her erfaßt. In der Praxis werden als Differenzierungskriterien vor allem Aspekte der Bewertung und der Förderung von Leistung herangezogen. Die Länderstudien haben umfangreiches Material dafür geliefert, daß es nicht ausreicht, sich an die erklärten, meist in Schulgesetzen artikulierten Inten-

tionen zu halten. Differenzierung, so zeigen die Studien, wird vor allem faßbar in ihren Auswirkungen. In diesem Sinne betrachtet, wird die Differenzierungsfrage weitgehend identisch mit dem Problem der Übergänge zwischen den vorhandenen Schulformen und Schulstufen. In unserer Studie suchten wir uns zwar auf die Differenzierung jener Phase zu beschränken, die heute als Sekundarstufe I bezeichnet wird, doch infolge des Zusammenhanges zwischen Sekundarstufe I und II liegt es vom Untersuchungsgegenstand her nahe, die Differenzierungsfrage auszuweiten auf die Strukturproblematik des Bildungswesens insgesamt unterhalb der Hochschulen. Damit kommen freilich zahlreiche weitere Reformaspekte ins Spiel, die in den Länderberichten weitgehend ausgeklammert wurden und auch hier nicht näher behandelt werden sollen. Eine solche Eingrenzung ist aus sachlichen und forschungsökonomischen Gründen erforderlich. An dieser Stelle möchten wir nur darauf verweisen, daß wir in der Auseinandersetzung um die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung eine Fortführung der Differenzierungsdiskussion sehen. Die Fragen der Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens werden damit heute innerhalb eines erweiterten bildungspolitischen Horizontes begriffen, den sie, so kann man den Länderstudien entnehmen, schon viel früher nötig gehabt hätten.

Auf der Ebene der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion über das Differenzierungsproblem scheint es im internationalen Maßstab gleichgerichtete Tendenzen zu geben. Die Ausweitung der Frage auf die Probleme einer besseren Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist in allen Ländern zu beobachten. In der tatsächlichen Struktur des allgemeinbildenden Schulwesens gibt es jedoch nach wie vor deutliche Unterschiede. Nur unter bestimmten Aspekten und mittels der Abstraktion von nicht

unwesentlichen Fakten lassen sich allgemeine Tendenzen herauschälen wie die zu einer differenzierten Gesamtschule. Inwieweit solche Annahmen gerechtfertigt sind, soll im folgenden untersucht werden. Die in den verschiedenen Ländern bestehenden Formen der Differenzierung werden zu diesem Zweck akzentuiert nachgezeichnet, um damit Antworten auf die Frage vorzubereiten, ob die unterschiedlichen, aus nationalen Traditionen gewachsenen Einrichtungen der Differenzierung sich auf einige Grundmodelle reduzieren lassen, die gleichsam das Reservoir für bildungspolitische Maßnahmen darstellen.

Entsprechend dem Ansatz der Studie ist Schule als ein Subsystem der Gesellschaft verstanden worden. Neben der Abhängigkeit schulischer Entwicklung vom gesamtgesellschaftlichen Prozeß ist jeweils im Auge behalten worden, inwieweit das Schulwesen seinerseits auf die gesellschaftliche Entwicklung einwirkt. Die Annahme der Interdependenz von Schule und Gesamtgesellschaft führt uns zu der Frage, welche Funktionen die verschiedenen Ausprägungen von schulischer Differenzierung für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß haben. Von den Funktionen der differenzierenden Einrichtungen her, so scheint uns, läßt sich am ehesten erklären, warum es Differenzierung gibt und warum sie sich in dieser oder jener Weise verändert. Diese Funktionen, die wir im nächsten Abschnitt charakterisieren, sind nicht aus theoretischen Annahmen über Schule und Gesellschaft abgeleitet - obgleich natürlich die zu diesem Komplex vorhandene wissenschaftliche Literatur uns nicht unbeeinflußt gelassen hat -, sondern sie sind eher als der Versuch einer systematisierenden Zusammenfassung von in den Länderberichten enthaltenen Informationen anzusehen.

## 1. Funktionen der Differenzierung im allgemeinbildenden Schulwesen

### 1.1 Differenzierung und Beschäftigungssystem

Offensichtlich besteht ein Zusammenhang zwischen der Differenzierung im Schulwesen und den Anforderungen des Beschäftigungssystems. Eine zugespitzte Hypothese über diesen Zusammenhang würde lauten: Die Differenzierung in der Schule hat die Aufgabe, auf unterschiedliche fachliche Ansprüche der Arbeitswelt vorzubereiten, oder, von der anderen Seite her ausgedrückt: Die Differenzierungseinrichtungen des "Systems Schule" sind ein Reflex der Qualifikationsstruktur des Beschäftigungssystems.

Eine solche generelle Behauptung muß sogleich durch drei Aspekte eingeschränkt werden. Erstens gibt es noch weitere Gründe für Differenzierung als eine "Manpower-Funktion" (vgl. unten); inwieweit dem Bezug auf das Beschäftigungssystem besonderes Gewicht zukommt, ist erst noch zu klären. Zweitens ist offensichtlich, daß die Schule nur auf äußerst reduzierte Weise die unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen des Arbeitslebens reflektiert; denn sie ist in jedem Falle weit weniger differenziert als das Feld beruflicher Qualifikationen. Drittens ist die allgemeinbildende Schule nur vermittelt auf das Beschäftigungssystem bezogen; ihre Absolventen treten in der Regel nicht direkt in das Arbeitsleben, sondern in eine Berufsausbildung ein.

Nimmt man als Beispiel für eine traditionelle Differenzierung die Einteilung des Schulwesens der Bundesrepublik Deutschland in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, so wird deutlich, daß ein Bezug zum Beschäftigungssystem nur auf einer allgemeinen Ebene vorliegt. Soweit schul- und bildungstheoretische Reflexionen über diese Dreiteilung angestellt worden sind,

laufen sie faktisch auf eine Unterscheidung von Führungs- und Statusqualifikationen hinaus ("Volksschule", "höhere Bildung"). Selbst wo scheinbar eine inhaltlich-berufliche Unterscheidung vorgenommen wird im Sinne einer Vorbereitung auf praktische, technische und wissenschaftliche Aufgaben, ist doch unübersehbar, daß diese Aufgaben mit einer Statushierarchie verknüpft sind. An den in dieser Weise differenzierten Schulsystemen konnte deshalb nachgewiesen werden, daß sie nicht aus einer Orientierung an inhaltlichen Qualifikationsbedürfnissen des Beschäftigungssystems hervorgegangen sind, sondern letztlich einen Reflex ständischer Gesellschaftsordnung darstellen und aus dieser Tradition heraus die Reproduktion von Schichtenunterschieden fördern.

Für den hier untersuchten Reformzeitraum gilt bereits - früher mag dies anders gewesen sein -, daß selbst von konservativen Schulpolitikern die traditionelle Dreigliedrigkeit nicht mit dem Argument gerechtfertigt wurde, sie habe die Reproduktion der sozialen Schichtung zu sichern. Der Forderung nach Chancengleichheit, als dem Gegenkonzept zur ständisch beeinflussten Schule, ist von keiner Seite explizit widersprochen worden (vgl. unten). Wenn frühe Selektion und vertikale Differenzierung im Schulwesen sich dennoch rechtfertigen und aufrecht erhalten lassen, dann offenbar unter anderem deshalb, weil sich für diese Struktur eine gewisse Funktionstüchtigkeit im Hinblick auf Qualifikationsbedürfnisse der modernen Arbeitswelt in Anspruch nehmen läßt. Auf dem Wege über das Berechtigungswesen differenziert und honoriert diese Schulstruktur in klarer Weise intellektuelle und andere Tüchtigkeiten, was der auf Statushierarchie beruhenden Arbeitswelt vorzüglich korrespondiert. Dem vom Beschäftigungssystem ausgehenden Druck zur Leistungsdifferenzierung läßt sich zwar durch unterschiedliche Modelle der Differenzierung in der Schule entsprechen,

wie schon ein oberflächlicher Vergleich zwischen den Ländern zeigt. Das in der Dreigliedrigkeit am deutlichsten erkennbare Interesse an einer Ausdifferenzierung von Führungs- und Statusqualifikationen bleibt jedoch offenbar bestimmend, weshalb sich auch in gesamtschulartigen Differenzierungssystemen immer wieder das Selektionsprinzip durchsetzt.

Neben einer Qualifikation und Abschlüsse hierarchisierenden Differenzierung lassen sich in allen Schulsystemen Einrichtungen feststellen, die gleichsam auf horizontaler Ebene eine fachliche Spezialisierung vorbereiten sollen. Für die obere Sekundarstufe sind in dieser Absicht teilweise hochdifferenzierte Modelle entwickelt worden (vgl. zum Beispiel die zur Hochschulreife führenden Schultypen in Österreich, Schweden, Bundesrepublik). Der Bezug auf das Beschäftigungssystem bleibt dabei oft verschleiert, indem die Bezeichnung und die inhaltliche Orientierung aus Wissenschaftsbereichen abgeleitet werden ("Mathematisch-naturwissenschaftlicher Zweig" usw.). In der Sowjetunion und der DDR sind Differenzierungsansätze aber auch in direkter Anlehnung an Wirtschaftsbereiche erprobt worden (zum Beispiel "Agronomisch-technischer Zweig"); konsequenterweise sollten derartige Spezialisierungen nichts mit einer Stufung von Begabungen und Abschlüssen zu tun haben. Das schwedische Differenzierungsmodell für die Grundschule von 1962 vermischte die beiden Aspekte einer horizontalen Spezialisierung und einer vertikalen Differenzierung nach Begabung und Leistung. Bezeichnend für alle Modelle einer horizontalen, berufsvorbereitenden Spezialisierung innerhalb der allgemeinbildenden Schule ist, daß sie relativ spät einsetzen. Soweit sie vor der neunten Schulstufe anzutreffen sind, kann man sie als Ausnahmen bezeichnen (auch die sowjetischen musischen Schulen gehören nur bedingt dazu, da sie nicht

primär der Berufsvorbereitung dienen). Dies steht im eigenartigen Kontrast zu der Praxis, die für das Statusgefüge des Beschäftigungssystems benötigten Qualifikationsunterschiede sehr viel früher einzuleiten.

Eine Differenzierung, die berufsvorbereitende Qualifikationen anzielt, steht unvermeidlich vor der Aufgabe, die Anforderungen der zahlreichen Berufsfelder auf einige wenige Bereiche zu reduzieren. Modelle mit relativ vielen Zügen, etwa in einer Anzahl von zehn oder gar mehr, stoßen regelmäßig auf organisatorische Schwierigkeiten bei der Durchführung. Nicht nur große Schulen sind dafür eine unabdingbare Voraussetzung. Je näher sich allgemeinbildende Schulen auf berufsvorbereitende Unterrichtung einlassen, desto größer werden die Anforderungen an eine entsprechende technische Ausstattung und an die gesamte Organisation des Schulbetriebes. Versuche mit einer deutlich berufsbezogenen Differenzierung innerhalb der allgemeinbildenden Schule haben sich nicht durchgesetzt.

Der Zeitpunkt für das Einsetzen einer berufsbezogenen Gliederung des Schulwesens ist in mehreren Ländern während des Reformprozesses von unteren zu höheren Jahrgangsstufen hin verschoben worden. Diese Entwicklung wurde mit dem Argument begründet, daß im Beschäftigungssystem zunehmend allgemeine Qualifikationen wie Lernbereitschaft, Zuverlässigkeit, Flexibilität usw. wichtig werden, und daß in allen Ausbildungsgängen die theoretischen Anforderungen steigen. Die Erwartung von raschen Veränderungen im Beschäftigungssystem liefert Argumente gegen frühe Spezialisierung und damit in gewisser Weise auch gegen Differenzierung. Insofern ist vom Beschäftigungssystem offenbar ein Druck zur Einführung von später und vorsichtiger Differenzierung ausgegangen. Da dies jedoch zugleich ein Druck zur Verlängerung der Schulzeit war, wurde damit andererseits



die Differenzierungsfrage verschärft. Denn die Einheitlichkeit eines Schulsystems scheint um so weniger gerechtfertigt, je mehr Jahrgangsstufen sie umfassen soll. Die Ansprüche des Beschäftigungssystems scheinen somit ambivalent zu sein, was den Zeitpunkt der Einführung und den Grad der Ausprägung einer berufsbezogenen Differenzierung in der Schule angeht. Das oben erwähnte Interesse an der Vorbereitung von Status- und Führungsqualifikationen ist demgegenüber eindeutig. In der Praxis vermischen sich beide Aspekte und machen die wirtschaftsbezogene Argumentation zur Differenzierungsfrage widersprüchlich.

Die differenzierende Wirkung von schulischen Einrichtungen ist vor allem daran erkennbar, inwiefern durch sie die Schülerströme auf anschließende berufsbildende Wege gelenkt werden. Dieser Aspekt gibt deutlichere Auskunft als der strukturelle Aufbau des Schulwesens mit seinen eventuell zahlreichen formalen Übertrittsmöglichkeiten und seinen schwieriger auszumachenden curricularen Differenzen. Auch die Motive für Laufbahnentscheidungen bilden einen wichtigen Aspekt der Differenzierung. In ihnen schlägt sich nieder, daß die Aspirationen der Schüler im allgemeinbildenden Schulwesen durch die Struktur des berufsbildenden Sektors des Bildungswesen beeinflusst werden und daß die soziale Valenz der Differenzierungseinrichtungen letztlich von der Chancenverteilung im Beschäftigungssystem abhängt.

## 1.2 Differenzierung und soziale Schichtung

Die gesellschaftspolitische Funktion von Differenzierung wird deutlich, wenn man sich die historische Herkunft der entsprechenden Institutionen vergegenwärtigt. Für die unverhüllten Klassengesellschaften des 19. Jahrhunderts war es eine Selbstverständlichkeit, in der Schule die Kinder

der gehobenen sozialen Schichten von denen des "Volkes" abzusondern und von Anfang an besser auszubilden als die der "großen Masse". Spätestens seit den revolutionären Erschütterungen am Ende des Ersten Weltkrieges ließ sich in den hier untersuchten Ländern die ständische Struktur der feudalistisch-frühkapitalistischen Klassengesellschaft nicht mehr offen legitimieren. In jene Zeit fallen die ersten entschiedenen Ansätze für eine Änderung des Schulwesens in Richtung auf Einheitlichkeit anstelle der traditionellen Differenzierung.

Trotz gewisser Fortschritte in dieser Richtung restituierte sich die traditionelle Differenzierung (mit Ausnahme der Sowjetunion und in gewisser Hinsicht auch Schwedens). Der Akzent der Legitimierung verschob sich auf den Begabungsaspekt ("Begabungsunterschiede treten früh zutage und müssen pädagogisch berücksichtigt werden") und auf den bildungstheoretischen Aspekt ("die für die Gesellschaft notwendige höhere Bildung ist nur durch längere, in sich geschlossene Bildungsgänge zu erreichen"). Die elitebildende Funktion von Differenzierung wurde somit von ihren Befürwortern teilweise kaschiert. Daß die höheren Schulen der Vorbereitung von Eliten dienen, wurde in England und Frankreich am offensten zugegeben; in Österreich bekannte sich das präfaschistische System zum Ständestaat; in Deutschland erhielt die bildungstheoretische Legitimation besonderes Gewicht; in der Sowjetunion hingegen wurde mit der Einheitsschule ein Konzept gesellschaftlicher Egalisierung verfolgt. Für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und damit für die hier untersuchte Reformperiode gilt, daß an die Stelle der Legitimation durch soziale Herkunft endgültig die Legitimation durch Leistung rückte. Eliten wurden als Funktionseliten begriffen, für deren Ausbildung frühe Selektion als notwendig angesehen wurde.

Für die hier untersuchte Reformperiode ist charakteristisch, daß elitäre Gesellschaftsvorstellungen durch demokratische Ansprüche zurückgedrängt wurden. Die Funktionen der Schule im sozialen Reproduktionsprozeß, die durch leistungspsychologische Argumente verdeckt worden waren, wurden durch eine kritische Soziologie ans Licht gezogen. Eine Fülle von empirischen Untersuchungen hat nachgewiesen, daß das dreigliedrige Schulwesen auf vielfältige Weise eine soziale Selektion zugunsten ohnehin privilegierter Schichten fördert. Obgleich die Rigidität der schichtenspezifischen Diskriminierung unter den einbezogenen kapitalistischen Ländern differierte (und bis heute differiert), war die zutage tretende soziale Ungerechtigkeit doch in jedem Falle so erheblich, daß kaum eine der maßgeblichen politischen Kräftegruppen, bis hin zu den großen konservativen Parteien, es sich leisten konnte, sich nicht für eine Demokratisierung der Schule auszusprechen. Die von der Soziologie beschafften Einsichten haben diesen Trend sicherlich nicht verursacht sondern nur gefördert (vgl. den Beitrag von THOMAS in diesem Band).

Den Länderberichten läßt sich entnehmen, daß die gesellschaftspolitische Funktion der Schule in dem Maße öffentlich wahrgenommen und zu einem Feld der Auseinandersetzung wurde, wie auch in der Gesellschaft ein Klima demokratischer Reformbereitschaft entstand. Insofern ist es bezeichnend, daß die schichtenspezifische Selektionswirkung von Differenzierung in den Ländern während des untersuchten Zeitraumes dort früher (zum Beispiel Schweden) hier später (zum Beispiel Bundesrepublik, Österreich) in den Blick der Öffentlichkeit trat und auch unterschiedliches Gewicht erhielt. Die schwedische Schulreform bietet Beispiele dafür, wie die Differenzierungsproblematik zeitweise als zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe begriffen wurde. Das Konzept der Einheitschule in der Sowjetunion und der DDR ist ebenfalls mit gesellschaftspolitischen Argumenten legitimiert worden.

Die Modelle der Differenzierung des Schulwesens, wie sie während des untersuchten Reformprozesses diskutiert und erprobt wurden, sind stets - neben anderen Begründungen - als gesellschaftspolitischer Gegenzug gegen die Herkunft der Schule aus der unverhüllten Klassengesellschaft begriffen worden. Hinsichtlich des Ausmaßes anzustrebender Egalität gab es zwischen den politischen Kräften erhebliche Interessengegensätze, und entsprechend war ihre Position zu den Fragen schulischer Differenzierung. Der Anteil von Kindern aus unterprivilegierten Schichten in den höheren Bildungsinstitutionen hat sich im Laufe des Reformprozesses in den kapitalistischen Ländern erhöht (von den sozialistischen Ländern wird sogleich gesondert zu sprechen sein), eine "Unterrepräsentanz" ist jedoch erhalten geblieben. Dies gilt selbst für Schweden, wo man dieses Problem am entschlossensten angepackt hat. Inzwischen sind die demokratischen gesellschaftspolitischen Erwartungen an eine Reform der Differenzierung zurückgegangen. Bezeichnend ist in der Bundesrepublik der Übergang von der Formel "Gleichheit der Bildungschancen" (Bildungsrat: Strukturplan) zur Formel "Abbau von Chancengleichheit" (Bildungsrat: Empfehlungen zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen).

Die Geschichte der Schulpolitik in der UdSSR und DDR liefert Beispiele dafür, daß der Anteil von Kindern aus benachteiligten Schichten in den höheren Schulen und der Universität nur wirksam angehoben werden kann, wenn diesen Kindern bestimmte Privilegien verschafft werden, also an die Stelle der traditionellen negativen Diskriminierung eine positive tritt. Die Erfahrung dieser Länder zeigt darüber hinaus, daß trotz einer vereinheitlichten Schule und einer offiziellen Politik der sozialen Gleichheit in dem Augenblick wieder schichtenspezifische Unterschiede in den Bildungschancen wirksam werden, wo die positive Diskriminierung der sozial Benachteiligten entfällt und

die Selektion nach Leistung den Vorrang im Schulwesen erhält. Die innerhalb oder neben der Einheitsschule bestehenden Einrichtungen mit einem differenzierenden Effekt (wie in der DDR der Übergang zur Erweiterten Oberschule nach der achten Klasse, oder in der UdSSR die Wahl des Bildungsweges nach der achtjährigen Pflichtschule sowie die Ausleseprüfung für die Bewerber um ein Hochschulstudium) erweisen sich als Barrieren, die von Kindern aus kulturell bessergestellten Elternhäusern leichter überwunden werden als von Kindern aus benachteiligtem Milieu. Daß dieser Vorgang sich in den sozialistischen Ländern trotz einer anderslautenden Schul- und Gesellschaftspolitik (und auch entsprechender Maßnahmen) durchzusetzen vermag, läßt erkennen, wie eng die Differenzierung des Schulwesens mit der sozialen Schichtung und ihrer Reproduktion verbunden ist. In bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaften, denen das Prinzip sozialer Egalität konträr ist, hat die gesellschaftspolitische Funktion von Differenzierung ein entsprechend stärkeres Gewicht.

Obgleich wir Differenzierung hier stets im Sinne von Schul- und Unterrichtsorganisation behandeln, ist in diesem Zusammenhang auf einen inhaltlichen Aspekt einzugehen. Mit dem Abbau von früher Selektion und dem Bemühen um ein integriertes Schulwesen einhergehend läßt sich eine gewisse Verschiebung der grundlegenden Lernziele beobachten. Sollte durch eine Reform der traditionellen Differenzierung die sozialdiskriminierende Funktion der Schule zurückgedrängt werden, so galt es, die Kinder aller Schichten nicht nur in gemeinsamen Klassen zusammenzuhalten, sondern durch entsprechenden Unterricht auch zu sozialintegrativen Erfahrungen zu führen. Die dafür geeigneten Unterrichtsfächer (Staatsbürgerkunde, Sport, Arbeitsgemeinschaften u.a.) erfuhren auf diesem Hintergrund eine gewisse Aufwertung beziehungsweise Ausweitung gegenüber den leistungsdifferenzierenden Fächern, wie Mathematik oder Fremdsprachen.

Eine solche Verschiebung der Lernzielakzente von fachlicher Leistung auf soziales Verhalten erwies sich in den untersuchten kapitalistischen Ländern als problematisch, wenn auch die Unterschiede in dieser Hinsicht, die zum Teil auf lange Traditionen zurückgehen, nicht unbedeutend sind. Für die Bundesrepublik gilt - bis in die gegenwärtige Diskussion hinein -, daß Abstriche an den Leistungsaufgaben der Schule sofort Gegenreaktionen von starken Kräften auslösen, denen die Schule unter solchen Bedingungen "nicht mehr funktionsgerecht" erscheint. Leistungsprinzip und Demokratisierungsprinzip haben in diesen Auseinandersetzungen den Charakter von Alternativen bekommen, wobei sich schulpolitisch die Priorität des Leistungsprinzips bisher immer wieder durchgesetzt hat.

In den kommunistischen Staaten ist ein solcher Zielkonflikt charakteristischerweise kein zentrales Problem der Schulreform gewesen. Eine integrative Funktion der Schule wird von der Staatsmacht vor allem mittels ideologischer und patriotischer Erziehung angestrebt und offensichtlich auch weitgehend erreicht. Die Ziele der Kollektiverziehung kollidieren dabei nicht mit dem ebenfalls betonten Leistungsprinzip. Der hier potentiell vorhandene Gegensatz wird überbrückt, indem individuelle Leistung nicht als persönlicher Vorteil sondern als "gesellschaftlicher Beitrag" gewertet wird. Von der gesellschaftspolitischen Funktion der Schule her liegt somit in den kommunistischen Ländern die Einheitlichkeit und nicht die Differenzierung im Interesse der Erhaltung des gesellschaftlichen Systems. Die aufgetretenen Kontroversen über Einheitlichkeit und Differenzierung in der Schule ließen durchaus erkennen, daß man sich der gesellschaftspolitischen Tragweite des Problems bewußt war. Die schulpolitische Priorität erhielt eindeutig das Prinzip der Einheitlichkeit.

### 1.3 Differenzierung und Förderung

Aus pädagogischer Sicht rückt eine Funktion von Differenzierung in den Vordergrund, die meist mit dem Begriff der Förderung gekennzeichnet wird. Weil die allgemeine Lernfähigkeit bei den Schülern unterschiedlich ist, so lautet die Grundannahme, müssen die Unterrichtsangebote differenziert sein. Die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen ist für jeden Lehrer ein offenkundiges Faktum, wobei es sekundär bleibt, wie die Unterschiede bezeichnet werden und welche Annahmen über ihre Ursachen bestehen. Selbst wenn die auftretenden Leistungsunterschiede nicht, wie gewöhnlich, auf Richtung und Höhe von Begabung zurückgeführt werden, sondern auf erworbene und noch korrigierbare psychische Dispositionen, bleibt die Tatsache bestehen, daß die Schule in dieser oder jener Form auf sie reagieren muß.

Insofern scheint Differenzierung ein zwangsläufiges Ergebnis der menschlichen Natur und der schulischen Unterrichtssituation zu sein. Sie läßt sich aus dem pädagogischen Ethos ableiten, daß Schüler nicht über einen Kamm geschoren werden dürfen; eine einheitliche Behandlung der Schüler bekommt den Makel des Unpädagogischen.

Die konkreten Formen der Unterrichtsorganisation stellen jedoch jeweils sehr verkürzte Antworten auf das Problem der individuellen Differenzen beim Lernen dar. Die eigentlich angemessene Antwort, die weitgehende Individualisierung des Unterrichts, ist wegen des damit verbundenen organisatorischen und personellen Aufwandes nicht wirklich realisierbar, höchstens tendenziell als Unterrichtsprinzip befolgbar. Zugunsten des vertikal gegliederten Schulsystems als einer der möglichen Lösungen des Problems wird argumentiert, "daß die ohnehin in sehr begrenzter Zahl vorhandenen Hochbegabten früh ausgelesen werden müßten, damit sie ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert werden könnten; daß es

zwei bis drei große Gruppen von Begabungsrichtungen gäbe - theoretische, theoretisch-praktische (technische) und praktische -, die spätestens im zehnten bis elften Lebensjahr so stark ausgeprägt seien, daß ein undifferenzierter Unterricht nicht mehr zu vertreten sei, daß es überdies zu diesem frühen Zeitpunkt möglich sei, die verschiedenen Begabungstypen mit hinreichender Genauigkeit zu bestimmen und auf dieser Grundlage die Schüler auf ihren Fähigkeiten entsprechende Schulformen zu verteilen ..." (ROBINSOHN/THOMAS, S. 44 f.). In dieser Argumentation reduzieren sich die Lern-differenzen auf drei Begabungstypen und auf die Unterschiede schulischer Leistungen. Entscheidend für die Differenzierung ist die daran geknüpfte Schlußfolgerung, daß Schüler am besten in homogenen Gruppen gefördert würden.

Das Konzept der Homogenität von Lerngruppen erweist sich als das zentrale Problem von pädagogischer Differenzierung überhaupt. In den Diskussionen zur Schulreform standen "Begabung" und "Leistung" als Kriterien für Homogenität im Vordergrund. Differenzierungsmerkmale wie Geschlecht und Religion, die früher einmal wichtig waren, spielten kaum noch eine Rolle. In den sozialistischen Ländern betont man die Differenzierung nach Interessen. Das Konzept, die Schüler durch die Schaffung homogener Leistungsgruppen zu fördern, beruht auf folgenden Voraussetzungen: "Man geht also davon aus,

- daß Schüler sich in ihren Fähigkeiten, in den Lernvoraussetzungen und Vorkenntnissen, die sie mitbringen, voneinander unterscheiden und daß diese Unterschiede für das schulische Lernen von Bedeutung sind;
- daß die Schüler durch homogene Gruppierung zu höheren Leistungen gebracht werden;
- daß das Kriterium, nach welchem differenziert wird, über längere Zeit stabil bleibt;
- daß es für je verschiedene Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten auch entsprechend unterschiedliche Unterrichtsinhalte, Materialien und Methoden gibt, ohne die eine optimale Förderung des einzelnen nicht erwartet werden kann;



- daß man das Merkmal, nach welchem die Schüler gruppiert werden sollen, genau und sicher diagnostizieren kann, daß also die Zuweisungsverfahren hinreichend verlässlich und gültig sind, so daß Fehleinstufungen von Schülern eine Ausnahme darstellen;
- daß man mögliche Einstufungsfehler rechtzeitig wieder korrigieren kann, indem man etwa eine genügend große Durchlässigkeit der Lerngruppe vorsieht;
- daß die Leistungsdifferenzierung keine - oder allenfalls geringfügige - unerwünschte Nebeneffekte hat, beispielsweise also nicht anderen Erziehungszielen zuwiderläuft." (HOPF, S. 18 f.).

Sämtliche der aufgeführten Annahmen sind in den Reformdiskussionen als Argumente für diese oder jene Form von Differenzierung herangezogen worden. Die Konfrontation der theoretischen Voraussetzungen von Differenzierung mit den Resultaten sozialwissenschaftlicher Forschung in diesem Bereich führte fast durchweg zu einer Kritik an den gängigen Formen von Differenzierung (vgl. den Beitrag von ZIMMER in Teil II dieses Bandes). Es zeigte sich, daß die beanspruchten Vorteile nicht eingelöst und nachteilige Nebeneffekte nicht zur Kenntnis genommen wurden. Je frühzeitiger eine Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Unterrichtsangebote erfolgt und je weniger sie nachträglich korrigierbar ist, desto deutlicher sprechen die Fakten gegen diese Form der Differenzierung. Die Befürworter von Reformen zugunsten einer möglichst spät einsetzenden und flexibel gehaltenen Differenzierung haben in den Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Untersuchungen eine starke Stütze ihrer Intentionen gefunden.

Vor allen gegen die rigide Form der Differenzierung, gegen das vertikal gegliederte dreiteilige Schulsystem, wie es in der Bundesrepublik besteht, sprechen heute wissenschaftlich gesicherte Einsichten. Die Einteilung in Begabungstypen er-

weist sich eher als weltanschaulich und sozialphilosophisch denn als pädagogisch-psychologisch begründet. Ein Überblick über Untersuchungen, in denen homogene und heterogene Gruppierungen in ihren Auswirkungen auf Schülerleistungen verglichen werden, läßt nicht auf einen durchgehenden Leistungsvorteil für eine der beiden Formen von Unterrichtsorganisation schließen. Die Instabilität von Schülermerkmalen wie Leistungshöhe, Interesse an bestimmten Fächern und Motivation durch Berufswünsche ist eindrucksvoll nachgewiesen worden. Die Unzulänglichkeit von Selektionskriterien beim Eintritt in weiterführende Schulen hat sich unter anderem durch geringen Prognosewert der Entscheidungen, das heißt durch hohe Mißerfolgsquoten, herausgestellt und ließ sich auch durch raffiniertere Ausleseverfahren nicht beheben. Die frühe Festlegung der Bildungswege und die relative Wirkungslosigkeit von Korrekturmöglichkeiten, vor allem in aufsteigender Richtung, haben sich als Merkmal aller vertikaler Schulsysteme herausgestellt. Von den Ergebnissen psychologisch-pädagogischer Forschung her scheint sich eine vertikale Gliederung des Schulwesens kaum noch rechtfertigen zu lassen.

Während der hier untersuchten Reformperiode gewann zeitweilig ein ökonomisches Argument an Gewicht. Das selektive Schulsystem, so hieß es, schöpfe die Begabungsreserven nicht aus, die als Qualifikationspotential für die nationale Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft benötigt würden. Dieses Argument hat in mehreren Ländern als Motor von Reformmaßnahmen gewirkt, mit denen der Zugang zum Hochschulwesen und dieses selbst beträchtlich erweitert wurden. Interessanterweise ist ein Anstieg der Abiturientenzahlen und der entsprechenden Abschlüsse erfolgt, ohne daß zuvor die vertikale Schulstruktur durch eine Form der Gesamtschule hätte abgelöst werden müssen. In der Bundesrepublik und in Österreich ist inzwischen der "Abiturientenmangel" von einem "Abiturientenüberschuß" abgelöst worden. Umgekehrt steht auch die Leistungsfähigkeit von gesamtschulartigen Schulsystemen außer Zweifel.

Daß in Schweden oder in der DDR oder in der Sowjetunion die unter der Jugend vorhandenen Begabungen gefördert werden, und zwar zumindest in dem Maße, wie die Wirtschaft qualifizierte Kräfte benötigt, kann nicht ernsthaft bestritten werden. Die volkswirtschaftliche Leistungsfähigkeit spricht also nicht eindeutig für beziehungsweise gegen ein bestimmtes Schulsystem (vgl. die Ergebnisse der in diesem Zusammenhang wichtigen IEA-Studien).

Den pädagogisch-psychologischen Ansprüchen an die Förderungsfunktion von Differenzierung werden die integrativen Schulsysteme offensichtlich eher gerecht als die selektiven, soweit in dieser Frage wissenschaftliche Beweise maßgebend sind. In der Schulpolitik und in der Schulpraxis läßt sich jedoch die Tendenz beobachten, daß einfache Modelle der Auslese und des Schulaufbaus sich behaupten oder sich innerhalb differenzierterer Modellversuche restituieren. Der Grund dafür ist offenbar vielfältig: Für einen Teil der Fragen lassen sich aus den relevanten wissenschaftlichen Daten keine endgültigen Schlußfolgerungen für oder gegen bestimmte Differenzierungsformen ableiten; flexible Differenzierung ist mit erhöhten pädagogischen und organisatorischen Ansprüchen verbunden, die an die Grenzen gegebener Bedingungen stoßen; die selektiven Momente der Schulsysteme kollidieren nicht mit den Reproduktionsbedürfnissen der bestehenden Gesellschaftssysteme - vielmehr entsprechen sie dem Bedarf an sozialer Ungleichheit; schließlich, die Unterschiedlichkeit des Leistungsvermögens von Schülern ist so offensichtlich, daß eine Aufteilung der Schüler nach Leistung immer wieder gerechtfertigt erscheint. Obgleich näher besehen die Förderungsfunktion von Differenzierung in selektiven Schulsystemen auf höchst fragwürdige Weise verwirklicht wird, ist das Konzept der Gruppierung von Schülern - mit dem Argument der pädagogischen Förderung - ein Boden für die ständige Regeneration des Selektionsprinzips.

#### 1.4 Differenzierung und Struktur des Bildungswesens

In den Länderberichten sind die Einrichtungen der Differenzierung im Hinblick auf ihre Verteilerfunktion analysiert worden. Differenzierung und Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche Unterrichtsangebote mit ungleichwertigen Abschlüssen sind im Sinne der Untersuchung weitgehend identische Begriffe. Wir folgten damit insofern einem von außen herangetragenen Aspekt, als die Einrichtungen der Differenzierung in der Regel nicht vom Gesichtspunkt der Verteilung sondern vom Gedanken der Förderung her begründet werden. Als Teil der Bildungsplanung hat jedoch inzwischen das Verteilungskonzept in allen einbezogenen Ländern an Gewicht gewonnen.

Wie die Darstellung der Schulsysteme in den sieben Ländern deutlich gemacht hat, wird die Differenzierungsfunktion von pädagogischen Einrichtungen erst deutlich, wenn man sie in ihren Auswirkungen auf die Wahl von anschließenden Bildungswegen erfaßt. Die Öffnung oder Schließung des späteren Zugangs zum Hochschulstudium erwies sich als eine Schlüsselfrage, weil an dieser Verteilungsaufgabe am deutlichsten wurde, inwieweit die im allgemeinbildenden Schulwesen einsetzende Differenzierung ein System der Verteilung von Bildungschancen darstellt. Entsprechendes gilt auch für die Zugänglichkeit beziehungsweise die Wahl von anderen Ausbildungswegen, durch die spätere Unterschiede im Beruf und im sozialen Status vorbereitet werden.

Die Verteilerfunktion von Differenzierung ist bis zu einem gewissen Grade den Bildungsstatistiken der jeweiligen Länder entnehmbar. In wichtigen Aspekten ist sie jedoch erst durch bildungssoziologische Untersuchungen sichtbar gemacht worden. Dabei ist zutage getreten, daß die einmal vorgenommene Aufteilung in Leistungsgruppen sich weitgehend als unkorrigierbar und damit als endgültig erwies und daß die Leistung als Auslesekriterium mit der sozialen Herkunft der Schüler korre-

lierte. Die Rationalität des Verteilungsvorganges, vor allem die Tauglichkeit der Kriterien und Verfahren, die der Aufteilung zugrunde liegen, ist von der pädagogisch-psychologischen Forschung in Frage gestellt worden.

In unseren Analysen des Schulwesens der einzelnen Länder erwies sich oftmals die erklärte Funktion von differenzierenden Einrichtungen als nicht in Übereinstimmung befindlich mit der daraus resultierenden Verteilung der Schüler. Zum Beispiel blieben die Aufbauformen oder Übergangsmöglichkeiten, die eine Korrektur früherer Selektionsentscheidungen erlauben sollten, in der Praxis von geringer Wirkung. Im Falle der Sowjetunion zeigte sich, daß eine differenzierende Wirkung von pädagogischen Einrichtungen ausgeht, die erklärtermaßen nicht zu diesem Zweck geschaffen worden waren (Spezialschulen, fakultativer Unterricht) oder daß der Aufbau des Bildungssystems (alternative Bildungsgänge im Anschluß an die achtjährige einheitliche Pflichtschule) zu einer Verteilung der Schüler führt, wie sie in vergleichbarer Weise in anderen Ländern durch die Differenzierung innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens herbeigeführt wird.

Unter institutionellem Aspekt, so lassen sich die Darstellungen in den Länderberichten resumieren, ist die Differenzierung ein formal beschreibbares System von unterschiedlichen Unterrichtsangeboten (bis hin zu getrennten Schultypen) und von Übergangsregelungen; unter funktionalem Aspekt umfaßt sie jene Maßnahmen, die den Schülerstrom innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens aufteilen, in bestimmten Proportionen durch das Bildungssystem hindurch lenken und schließlich zu ungleichwertigen Abschlüssen führen.

Ein wesentlicher Teil der Auseinandersetzungen des untersuchten Reformprozesses war den Fragen gewidmet, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Methoden eine Aufteilung des Schülerstromes bewirkt werden sollte. Hinsichtlich des Zeitpunktes war die Ausgangslage in den Ländern sehr unterschiedlich. In der Bundesrepublik: Auslese zumeist nach der vierten Jahrgangsklasse (im Alter von etwa zehn Jahren) und deutliche Ausstrahlung dieser Auslesesituation auf die Grundschule, die schon in der vierten oder gar dritten Klasse auf diesen Einschnitt vorzubereiten beginnt. In der Sowjetunion: kaum eine äußere Differenzierung bis zum Abschluß der achten Klasse (mit 15 Jahren) und eine tendenzielle Angleichung der Schulbildung auf dem Niveau der abgeschlossenen zehnten Klasse. Hinsichtlich der Mittel gibt es eine Art Skala von der punktuellen Auslese (nach Zeugnisnoten oder durch eine Aufnahmeprüfung) bis zu mehrjährigen Orientierungsstufen und zum Offenhalten von Übergängen durch curriculare Angleichung der unterschiedlichen Schulformen sowie durch aufbauende Einrichtungen. Die während des Reformprozesses hervorgetretenen Änderungen des Differenzierungssystems zeigen deutlich eine gemeinsame Richtung: Ablöschung der punktuellen Selektion durch eine prozessuale, Hinausschiebung des Zeitpunktes der Differenzierung, Annäherung der unterschiedlichen Schultypen in ihren Zielen und Inhalten, Schaffung beziehungsweise Offenhalten von Übergangsmöglichkeiten. Diese Entwicklungstendenz hat sich bis heute erhalten, obgleich die Reformansätze unterschiedlich rasch vorankommen. Auch trifft es zu, daß die fortbestehenden Unterschiede innerhalb des skizzierten Rahmens gravierend sind.

Solange sich die Auseinandersetzungen zur Differenzierungsfrage auf den Zeitpunkt und die Methoden einer ersten Aufteilung der Schüler konzentrierten, konnte sich in den Ländern ohne Einheitsschulwesen die Vorstellung behaupten, die Differenzierung der Schule sei eine gleichsam naturnotwendige Sache, die es nur technisch zu verbessern gälte. An Bemühungen um eine

technische Verbesserung der Differenzierung und der durch sie bewirkten Verteilung von Schülern hat es in den einbezogenen Ländern nicht gefehlt. Die Einführung von Leistungs- und Auslesetests und einer systematischen "Laufbahnberatung" gehören ebenso hierher, wie ein großer Teil der heutigen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland über die angemessenste Form der Orientierungsstufe und der Differenzierung innerhalb der Gesamtschule.

Ein Vergleich der Entwicklung der Schulsysteme macht deutlich, daß die Differenzierungsfrage heute eigentlich so nicht mehr behandelt werden kann, sondern als Teil der Strukturproblematik des Bildungswesens gesehen werden muß. Der Numerus clausus an den Hochschulen und die gestiegene Zahl von Abiturienten, die nicht wissen, welchen weiteren Weg sie einschlagen können oder sollen, sind nur das Symptom einer dysfunktionalen Schulstruktur. Schon vorher haben Teilreformen zur Differenzierungsfrage verschiedentlich erfahren lassen, daß Teillösungen die Lage nicht ändern und unerwünschte Nebenfolgen zeitigen. Die 1944 in England als gleichwertig konzipierten Sekundarschultypen haben das traditionelle Prestigegefälle der Schultypen nicht im geringsten beseitigt; das schwedische Modell der Grundschule von 1962 erbrachte nicht die geplante Verteilung der Schülerströme; die formell zehnjährige Einheitsschule der DDR endet praktisch nach der achten Klasse - mit den Vorbereitungsklassen für die Erweiterte Oberschule. Die Beispiele für die Interdependenz der Differenzierungsprobleme ließen sich hier beliebig vermehren. In dem Maße, wie weniger die Institutionen der Differenzierung selbst und stärker ihre Auswirkungen in den Blick traten und wie die anschließenden Bildungswege ebenfalls zum Ziel von Reformen wurden, erwies sich die Differenzierungsfrage nicht mehr als isoliert behandelbar. Der Verlauf der schwedischen Schulreform liefert dafür ein eindrucksvolles Beispiel. Daß die Erfolge und Mißerfolge der Schulreform an den Übergängen und an der durch sie bewirkten Verteilung der Schülerströme auszumachen sind, hat der Deutsche Bildungsrat durch seinen "Bericht 75" deutlich gemacht.

Die Interdependenz der Strukturprobleme führt zu der Konsequenz, die Bildungsreformen an einem Gesamtkonzept zu orientieren. Die Bildungssysteme der UdSSR und der DDR sind so zustande gekommen, Schweden hat ein ähnliches Modell unter den Bedingungen der pluralistischen Gesellschaft entwickelt, der Bildungsrat hat mit dem "Strukturplan" in dieselbe Richtung gewiesen. Zugleich zeigt die Erfahrung der untersuchten Länder, daß in der Praxis ein konfliktfrei funktionierendes System von Übergängen schwer zu realisieren ist. Übergangsquoten bildeten sich häufig nicht in der Weise heraus, wie die Reformer es als Folge ihrer Maßnahmen erwartet hatten. Dies nötigte zu weiteren Reformmaßnahmen, mit denen Schülerströme gesteuert werden sollten. In jedem Falle wird eine staatliche Bildungspolitik - und in allen einbezogenen Ländern steht die Entwicklung des Bildungswesens in staatlicher Verantwortung - bestrebt sein, die Jugend so auf die vorhandenen oder zu schaffenden Bildungsinstitutionen zu verteilen, daß, erstens, die Kapazitäten sinnvoll genutzt werden, zweitens, die Absolventen der Bildungsinstitutionen vom Beschäftigungssystem absorbiert werden und, drittens, eine gewisse Übereinstimmung zwischen den Bildungs- und Berufswünschen der Jugend und den Möglichkeiten ihrer Realisierung besteht.

Konzepte für umfassende Schulreformen "aus einem Guß", so zeigt die Erfahrung der untersuchten Länder, stoßen auf prinzipielle Widerstände. Wir meinen hier im Augenblick nicht die Schwierigkeiten, die der konzeptuellen "Findung" des optimalen Schulsystems entgegenstehen und auch nicht die Grenzen seiner politischen und finanziellen Durchsetzbarkeit. Offenbar erwachsen bildungssystemimmanente Barrieren daraus, daß für umfassende Reformen der Charakter von herkömmlichen Schultypen geändert werden müßte, deren Reformbedürftigkeit im Einzelfall nicht offen zutage liegt. Erhöht sich zum Beispiel der Anteil von Schulabsolventen mit formaler Hochschulreife innerhalb kurzer Frist erheblich, so verändert dies den Charakter der traditionellen höheren Schulen ebenso



wie den Berechtigungswert der erlangten Abschlüsse. In fast allen einbezogenen Ländern ist die Entwicklung in dieser Weise verlaufen und auch mit der Konsequenz, daß nicht nur die Differenzierung der allgemeinbildenden Schule, sondern die Struktur der Sekundarstufe, also auch der berufsbildende Bereich, reformbedürftig wurden. Doch die traditionelle höhere Schule von Grund auf zu verändern, stieß und stößt auf großen Widerstand, weil es sich doch um einen historisch bewährten Schultyp zu handeln scheint.

Die Verteilerfunktion von Differenzierung setzt letztlich ein auf diese Funktion hin durchkomponiertes Bildungssystem voraus, während dieses in Wirklichkeit historisch gewachsen ist und in diesem Sinne durch Zufälligkeiten und durch Mangel an Rationalität gekennzeichnet ist. Die Dysfunktionalität der einzelnen Institutionen tritt weniger an diesen selbst als in der Beziehung zum Gesamtsystem zutage, das bestimmten Maßstäben unterworfen wird. Indem ein solches Gesamtsystem und die Maßstäbe der Rationalität nur als Reformmodelle existieren, die gewachsenen Institutionen aber lebendige Schulwirklichkeit darstellen, legitimieren sich die überkommenden Einrichtungen der Differenzierung mit der Macht des Faktischen.

## 2. Die Modelle der Differenzierung in den untersuchten Ländern

### 2.1 Bundesrepublik Deutschland

Den alliierten Siegern im Zweiten Weltkrieg erschien eine Reform des Bildungswesens in Deutschland nach dem Kriege unabdingbar. In den Direktiven der Allied Control Commission waren unter anderem folgende Maßnahmen zur Demokratisierung des Schulwesens vorgesehen: Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht auf neun Jahre; Sekundarbildung für alle Schüler im Anschluß an eine gemeinsame sechsjährige Primarstufe; Zusammenfassung der Einrichtungen der Sekundarbildung für die Dauer der Schulpflicht zu einem "comprehensive educational system"; für den gleichen Zeitraum abgestimmte Lehrpläne und Übergangsmöglichkeiten zwischen allen Sekundarschulzweigen. In dem Maße, wie die Westzonen (beziehungsweise später die Bundesrepublik) im Zusammenhang der Ost-West-Spannungen zunehmend an Souveränität gewannen, erfolgte der Wiederaufbau des Bildungssystems unter Rückgriff auf "bewährte Strukturen". Die achtjährige Volksschule für die große Mehrzahl der Schüler wurde beibehalten. Nach Abschluß des vierten Volksschuljahres bestand die Möglichkeit zum Übergang zu einer sechsjährigen Mittelschule oder zu einem neunjährigen Gymnasium. Der Zugang zu den beiden Sekundarschulzweigen wurde durch Selektionsmaßnahmen - Aufnahmeprüfungen, Lehrerempfehlungen, Probezeiten - kontrolliert.

An der pädagogischen Angemessenheit der Aufteilung der Schüler nach der vierten Klasse auf die Oberstufe der Volksschule, die Mittelschule oder das Gymnasium schien - von wenigen Ausnahmen abgesehen - kein Zweifel zu bestehen. Eine Mischung von hereditärer Begabungstheorie und konservativer Sozialphilosophie war kennzeichnend für den Standpunkt vieler Pädagogen, die die frühzeitige Auslese in Übereinstimmung mit einer frühzeitigen Ausdifferenzierung von Begabungstypen sahen. Eine sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik, die die These von der Entsprechung von Begabungstypen und Schulformen hätte widerlegen

können, existierte nicht. Zudem schien die Steuerung der Schülerströme im Bildungssystem optimal geleistet. 97 Prozent der männlichen Abiturienten setzten 1959 ihre Ausbildung an einer Hochschule fort. Daß Quantität und Qualität der Abgänger der drei Schulzweige sich mit den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems trafen, wurde lange Zeit ausdrücklich behauptet. Die ungleiche Förderung der Schüler in den drei Schulzweigen war zwar zu deutlich, um übersehen werden zu können. Sie wurde jedoch als ökonomisch und als den pädagogischen Aufgaben angemessen akzeptiert. Symptome für die Unzulänglichkeit der Ausleseverfahren - etwa hohe Abbrecher- und Sitzenbleiberquoten an den weiterführenden Schulen - wurden eher als Beleg für das Stattfinden einer notwendigen und gleichsam natürlichen Auslese denn als Hinweise auf Fehler des Systems angesehen.

Insgesamt blieb das Ausmaß der Veränderungen und Reformansätze gering. In mehreren Bundesländern wurde die Zahl der Pflichtschuljahre von acht auf neun erhöht. In Berlin, Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein wurde die Grundschule auf sechs Schuljahre erweitert - eine Maßnahme, die in den drei letztgenannten Ländern innerhalb weniger Jahre wieder zurückgenommen wurde. In Niedersachsen wurde in den Klassen fünf und sechs mit dem "Differenzierten Mittelbau" - einer Art Förderstufe - experimentiert. In den Volksschulen einiger Bundesländer wurde eine erste Fremdsprache als Pflichtfach eingeführt. Dadurch, und durch die Einrichtung von einigen Aufbauschulen, wurden die Übergangsmöglichkeiten zu den Mittelschulen und Gymnasien geringfügig vergrößert. Die Absolventenzahlen für diese beiden Schulformen stiegen: die der Abiturienten von 4,2 Prozent (1950) auf 7,3 Prozent (1967), die der Schüler mit Mittlerer Reife von 8,7 Prozent (1954) auf 12,4 Prozent (1963) des relevanten Jahrganges.

Der von KUHLMANN 1967 abgeschlossene Bericht konstatierte noch die Nicht-Reform. Für den Zweck dieser Arbeit sind deshalb die

Entwicklungen der letzten Jahre kurz nachzuzeichnen:  
Es waren nicht pädagogische, sondern ökonomische Argumente, mit denen zu Beginn der sechziger Jahre das dreigliedrige Bildungssystem unter Hinweis auf einen drohenden Bildungsnotstand kritisiert wurde. Die Sorge um den zu erwartenden Mangel auf mittleren und höheren Qualifikationsebenen veranlaßte eine Suche nach im gegenwärtigen System noch ungenutzten Begabungsreserven.

Die Erwartung von Qualifikationsdefiziten und die Absicht, Begabungsreserven zu mobilisieren, haben in der bildungspolitischen Diskussion und Praxis der Bundesrepublik zu zwei unterschiedlichen Strategien geführt: einmal der Strategie einer Ausschöpfung der Begabungsreserven durch Ausbau und Modifikation des bestehenden Systems, und zweitens die Strategie einer grundlegenden Strukturreform des Schulsystems.

Der offene Rückgriff auf historische Vorbilder ist in der Reformdiskussion ausgeblieben. Dabei läßt sich im Rückblick eine Gleichartigkeit von Reformargumenten und daraus abgeleiteten Reformmodellen feststellen. Im Jahre 1920, als die Vorschulen der Mittelschulen und Gymnasien aufgelöst und durch die für alle Schüler gemeinsame, vierjährige Grundschule ersetzt wurden, gab es auf der Reichsschulkonferenz eine lebhafte Diskussion über die mit dem Übergang zu den weiterführenden Schulen zusammenhängenden Probleme der Selektion und der individuellen Förderung. Die Reformvorschläge reichten von der Vorstellung einer zwei- bis dreijährigen differenzierten Mittelstufe, die die Funktionen der Förderung und Orientierung der Schüler im Anschluß an die Grundschule erfüllen sollte, bis hin zur Forderung nach einer Einheitsschule für die Schüler dieser Altersgruppe. Beide Reformkonzepte lassen sich in der aktuellen Bildungspolitik wiederfinden.

Der Gedanke einer an die Grundschule anschließenden Orientierungsstufe wurde aufgegriffen in den niedersächsischen Schulversuchen zum "Differenzierten Mittelbau", die sich auf die Klassen fünf bis acht bezogen und unter anderem durch die hohen Abbrecherquoten an Mittelschulen und Gymnasien motiviert waren. Auf das niedersächsische Experiment und die ersten Förderstufenversuche in Hessen bezog sich dann der "Rahmenplan" des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" (1957), in dem die Einrichtung einer zweijährigen Förderstufe für die Klassen fünf und sechs empfohlen wurde. Wiederum in Hessen wurde das Förderstufenmodell dann breiter erprobt. Doch solche Experimente blieben Ausnahmen. Im Februar 1969 regte die Bildungskommission des 1966 gegründeten Bildungsrates in ihrer Empfehlung "Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen" die Unterteilung der ersten vier Sekundarschuljahre in zwei Zweijahresblöcke an. Für den ersten Block wurde für alle Schularten ein verbindlicher Kern von Pflichtfächern vorgeschlagen. Im zweiten Block sollten die Schüler durch Fach- und Leistungsdifferenzierung entsprechend ihren Fähigkeiten und Neigungen zu unterschiedlich profilierten Abschlüssen mit unterschiedlichen Berechtigungen zum Zugang zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen geführt werden. Übergänge zwischen den verschiedenen Schularten sollten jeweils am Ende der beiden Zweijahresblöcke möglich sein.

Das hier schon enthaltene Konzept der zweijährigen Orientierungsstufe wurde 1970 im "Strukturplan für das Bildungswesen" explizit in den Forderungskatalog der Bildungskommission aufgenommen. Im 1973 verabschiedeten Bildungsgesamtplan haben auch Bund und Länder ihre Absicht bekundet, zur Vermeidung einer verfrühten Festlegung von Entscheidungen über weitere Bildungswege die Klassen fünf und sechs zur Orientierungsstufe zusammenzufassen.

Der im "Bildungsgesamtplan" in Minderheitenvoten zum Ausdruck gekommene Dissens in der Frage der organisatorischen Zuordnung der Orientierungsstufe, läßt sich in der unterschiedlichen Umsetzung der Absichtserklärung in den einzelnen Bundesländern weiterverfolgen: In Schleswig-Holstein wurde schon 1972 die Orientierungsstufe bei gleichzeitiger Abschaffung der Aufnahmeprüfungen für Realschule und Gymnasium verbindlich eingeführt. Da die Orientierungsstufen in diesem Land organisatorisch den verschiedenen Sekundarschularten zugeordnet sind, fällt die erste Entscheidung über den Bildungsweg der Schüler weiterhin mit Abschluß des vierten Schuljahres. In Hessen besuchte 1974 jeder zweite Schüler der relevanten Jahrgänge eine schulformunabhängige Orientierungsstufe, in Bremen soll sie bis zum Schuljahr 1977/78 für alle Schüler verbindlich eingeführt sein. In Bayern wurden schließlich 1975 sechzehn Versuche zur Orientierungsstufe durchgeführt, davon fünf schulformunabhängige.

Die Reformvorstellungen im Hinblick auf Gesamtschulen lassen sich ebenfalls bis zur Reichsschulkonferenz von 1920 zurückverfolgen. Die ursprüngliche Bezeichnung "Einheitsschule" wurde in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hauptsächlich von den Gegnern der Gesamtschulen benutzt, in der Absicht, diese Schulform als kommunistisch zu diskreditieren. Vereinzelt Versuche mit gesamtschulartigen Sekundarschulen waren schon in den fünfziger und frühen sechziger Jahren eingerichtet worden. Eine erste Ausdehnung erfuhren diese Versuche gegen Mitte der sechziger Jahre. Zu dieser Zeit verbanden die Anhänger der Gesamtschule ihre gesellschaftspolitisch begründete Forderung nach einer längeren gemeinsamen Schulzeit für alle Schüler und nach einer späteren Auslese mit dem Argument, durch bessere Förderung und spätere Selektion sei die Gesamtschule geeignet, mehr Schüler zu höheren Bildungsabschlüssen zu führen; damit könne man die drohende Bildungskatastrophe abwenden. Ein Auslöser für die Verbreitung der Gesamtschulen war wiederum eine Empfehlung der Bildungskommission:

In der ganzen Bundesrepublik sollte in einem Experimentalprogramm von vierzig Schulen die Gesamtschule erprobt werden. Auch diese Anregung wurde in den Bildungsplan von Bund und Ländern aufgenommen, und wie bei der Frage der Zuordnung der Orientierungsstufe wurde auch hierzu ein Minderheitsvotum formuliert: Experimentiert werden sollte nicht nur mit integrierten Gesamtschulen, sondern auch mit additiven oder "kooperativen" Gesamtschulen, in denen die herkömmlichen Schulzweige nicht integriert, sondern in einem Schulgebäude lediglich administrativ verbunden werden. Die tatsächlich eingeleiteten Gesamtschulversuche haben die vorgesehene Zahl von vierzig weit überschritten. Im Jahre 1974 bestanden bereits 135 integrierte und 77 additive Gesamtschulen.

Die Kontroverse über die Zuordnung der Orientierungsstufen wie auch der Streit über die Organisationsform der Gesamtschulen - integriert oder additiv - ist bezeichnend für die beiden bildungspolitischen Strategien seit der Bildungsnotstandsdiskussion. Der Strategie des Ausbaus und der vorsichtigen Korrektur von Unzulänglichkeiten des dreigliedrigen Schulsystems entsprechen die Forderungen nach schulformabhängigen - also den bestehenden Sekundarschulen zugeordneten - Orientierungsstufen und nach additiven Gesamtschulen. Das Prinzip der möglichst frühen Entscheidung über Bildungswege soll erhalten bleiben. Nach wie vor sieht man in ihm die Chance einer zeitigen "begabungsgerechten" Förderung durch langjährige, stabile Bildungsgänge. Orientierungsstufe und additive Gesamtschule sollen weniger die Trennungen zwischen den herkömmlichen Sekundarschulen aufheben als Ausleseentscheidungen dadurch leichter korrigierbar machen, daß Übergänge erleichtert werden.

In der anderen Strategie wird die Umgestaltung des Sekundarbereichs zumindest bis hin zum zehnten Schuljahr angestrebt. Die schulformunabhängige Orientierungsstufe bildet in diesem Zusammenhang den Grundstein für die integrierte Gesamtschule,

in der die vertikale Gliederung des alten Sekundarschulwesens aufgehoben, die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg des Schülers in einer zweijährigen Orientierungsstufe zumindest bis zum Ende der sechsten, möglichst aber bis zur zehnten Klasse hinausgeschoben werden soll.

Ob die bestehenden Gesamtschulen diesen Ansprüchen tatsächlich gerecht werden, ist umstritten. Experimente mit zeitlich begrenzten, flexiblen Differenzierungsformen sind Ausnahmen. In der Regel werden die Schüler nur in einigen Kernfächern gemeinsam unterrichtet. Für Mathematik, Fremdsprachen und andere traditionelle "Hauptfächer" werden fachspezifische Niveaurokurse eingerichtet, denen die Schüler aufgrund vorheriger Fachleistungen und Lehrerempfehlungen zugeteilt werden. In mehreren empirischen Untersuchungen ist eine hohe Quote von Kurswechslern für diese Leistungsfächer belegt worden (vgl. TESCHNER, FLÖSSNER, FEND u.a.). Das bedeutet aber nicht, daß die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg tatsächlich ans Ende der sechsten oder zehnten Klasse verlagert wird. Vielmehr bestimmt das Niveau der Kurse, an denen ein Schüler teilgenommen hat, auch die Qualität seines Abschlusses und damit seine Chance, in weiterführende Bildungseinrichtungen zu gelangen.

Betrachtet man den relativen Schulbesuch und die Absolventenquoten für die Bundesrepublik insgesamt, so fallen die Gesamtschulen gegenüber den traditionellen Sekundarschulen noch immer nicht ins Gewicht. Das dreigliedrige Schulsystem hat durchaus Flexibilität bewiesen und der Forderung nach einer größeren Zahl von höheren Abschlüssen entsprochen. Für die siebente Jahrgangsstufe ist der Anteil der Realschule am relativen Schulbesuch im Jahrzehnt von 1963 bis 1973 von 13 auf 22 Prozent angestiegen. Der Anteil des Gymnasiums hat im gleichen Zeitraum von 16 auf 24 Prozent zugenommen. Dagegen ist der Anteil der Hauptschule von 67 auf 45 Prozent zurückgegangen. In Gesamtschulen befanden sich 1973 gut zwei Prozent der Schüler des relevanten Jahrgangs. Verändert hat sich deutlich



die Rolle der traditionellen Gymnasien, die zu Beginn des Untersuchungszeitraumes bis hinein in die sechziger Jahre fast ausschließlich die Hochschulreife vermittelten und damit den Zugang zum Hochschulstudium kontrollierten. Von den Studienanfängern des Sommersemesters 1971 hatte - soweit sie die Studienberechtigung im gleichen Jahr erlangt hatten - nur knapp die Hälfte das Abitur an einem der traditionellen Gymnasien (altsprachliches, neusprachliches oder mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium) erworben. Über 20 Prozent der Studienanfänger hatten die Studienberechtigung an Abendgymnasien oder über die Begabtenprüfung erlangt, die Absolventen der Ingenieurschulen stellten knapp 20 Prozent, andere berufsvorbereitende Schulformen (Wirtschaftsgymnasium, Wirtschaftsoberschule und höhere Fachschule) waren mit gut 5 Prozent beteiligt.

Damit haben neben den traditionellen Gymnasien einmal die Institutionen des "Zweiten Bildungswegs" an Bedeutung gewonnen. Darüber hinaus stellen die eher berufsbildend orientierten Formen der höheren Schule einen Alternativweg zur Hochschulreife dar, und schließlich ist insbesondere über die Ingenieurschulen einem beträchtlichen Anteil der Absolventen der Realschulen der Zugang zur Hochschule eröffnet worden. Gleichzeitig ist zu vermuten, daß die dramatische Zunahme der Schülerzahlen an den Gymnasien diese in ihrem Selbstverständnis wie auch in curricularer Hinsicht allmählich vom Status der Eliteschulen wegbewegt in Richtung auf eine Annäherung an Real- und Gesamtschulen.

Deutlichstes Indiz für die Zunahme der höheren Abschlüsse insgesamt ist die Ausweitung des Numerus clausus auf eine immer größere Zahl von Studienfächern an den Hochschulen, deren Ausbau mit dem Ansteigen der Abiturientenzahlen nicht Schritt gehalten hat. In der Bildungspolitik ist eine deutliche Wende eingetreten. Nach der Reformeuphorie der späten

sechziger und frühen siebziger Jahre scheinen nun Überlegungen im Vordergrund zu stehen, wie die einmal geweckten Bildungsaspirationen gedämpft oder in andere Kanäle geleitet werden können. Eine tiefgreifende Reform der Sekundarstufe hat bisher nicht stattgefunden und ist wohl in naher Zukunft auch nicht zu erwarten.

## 2.2 Deutsche Demokratische Republik

Die Befreiung des Schulwesens von reaktionären und militaristischen Einflüssen, die Erhöhung des Bildungsstandes aller Schüler mit dem Ziel, sie auf die Anforderungen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung vorzubereiten, die Brechung alter Bildungsprivilegien und die gezielte Förderung der Arbeiter- und Bauernkinder - diese Forderungen wurden in der Sowjetischen Besatzungszone bereits wenige Monate nach der Kapitulation des nationalsozialistischen Regimes von Gremien der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) und der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) aufgestellt. Gemeinsam vertraten beide Parteien die Forderung nach "Schaffung eines einheitlichen Schulsystems, in dem die geistigen, moralischen und physischen Fähigkeiten der Jugend allseitig entwickelt, ihr eine hohe Bildung vermittelt und allen Befähigten ohne Rücksicht auf Herkunft, Stellung und Vermögen der Eltern der Weg zu den höchsten Bildungstätten des Landes freigemacht wird." (Gemeinsamer Aufruf der SPD und KPD vom 18. Oktober 1945)

Der im Dezember 1945 von einer Kommission der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung vorgelegte Entwurf für die Neugestaltung des Bildungswesens trug diesen Forderungen Rechnung: Vorgeschlagen wurden ein zweijähriger obligatorischer Kindergarten, sowie eine für alle Schüler verbindliche achtjährige Grundschule, an die eine zur Hochschule führende Aufbauschule oder eine dreijährige Teilzeitberufsschule anschließen sollten. Der Entwurf sah vor, diese Entscheidung zwischen Berufs- und Aufbauschule durch geeignete

Differenzierungsmaßnahmen in der Grundschule von der 7. Klasse an vorzubereiten. In größeren Orten war darüber hinaus ein Beginn der Aufbauschule bereits nach dem sechsten Schuljahr vorgesehen. Der Entwurf wurde in der Zentralverwaltung für Volksbildung dahingehend konkretisiert, daß der Übergang zur Aufbauschule nach dem sechsten Schuljahr gestrichen, ihre Dauer auf vier Jahre festgelegt und eine Differenzierung der achtjährigen Grundschule in Form von wahlfreien Kursen in den Klassen sieben und acht vorgeschlagen wurde.

In der anschließenden öffentlichen Diskussion dieses von Verfechtern und Gegnern als "Einheitsschulplan" bezeichneten Entwurfs wurde aus Kreisen der Liberalen Partei (LDP) der Nutzen intellektueller Schulstoffe für die "wirklich befähigten Kinder - das sind mindestens 90 Prozent -" bezweifelt. CDU und katholische Kirche kritisierten vor allem die vorgesehene strikte Trennung von Kirche und Schule und darüber hinaus die "Gefährdung der höheren Schule" deren Ziele in der vierjährigen Ausbauschule nicht erreicht werden könnten; die Einheitsschule führe zur Behinderung der Begabten.

Trotz dieser Einwände und getragen von SPD und KPD wurde mit dem "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" vom 2. Juni 1946 die Grundlage für alle weiteren Entwicklungen und Modifikationen der Struktur des Bildungswesens in der SBZ beziehungsweise DDR gelegt. Darin blieben die Grundzüge der vorangegangenen Entwürfe - die achtjährige, gemeinsame, nur in den letzten beiden Klassen durch wahlfreie Kurse (zweite Fremdsprache und mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht) differenzierte Grundschule und die daran anschließende Alternative von Berufsschule und Aufbauschule - erhalten.

Dieser Aufbau wurde 1951 durch die Einrichtung einer weiteren Oberschulreform, der "Zehnklassenschule" ergänzt. Für diese

Maßnahme wurden vorwiegend zwei Motive genannt: Einmal war beabsichtigt, durch das Angebot der neuen Schulreform den Anteil der Arbeiter- und Bauernkinder an den Oberschulen weiter zu erhöhen. Zweitens wurde für die geplante Ausdehnung der Produktion ein erhöhter Bedarf an "mittleren technischen Leitungskräften" erwartet, dem die Zehnklassenschule dadurch entsprechen sollte, daß sie ihre Schüler in zwei Jahren zur Ingenieurschulreife führte. Die Attraktivität der Zehnklassenschule wurde vergrößert, indem ihren Absolventen auch der Übergang zur elften Klasse des mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweiges der Oberschule offenstand.

Mit der "Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schulen" vom Mai 1953 wurde die Vereinigung der bisherigen vierjährigen Oberschule und der Zehnklassenschule zu einer neuen, nicht mehr nach Zweigen gegliederten, dreijährigen Oberschule angeordnet, die allen Schülern offenstehen sollte, die die Abschlußprüfung der Grundschule bestanden hatten. Begründet wurde diese Vereinigung mit dem zunehmenden Bedarf an wissenschaftlich gebildeten Kadern, die in der neuen Schulform besser und schneller aufs Hochschulstudium vorbereitet werden könnten. Gleichzeitig wurde die Einrichtung von "Vereinigten Grund- und Oberschulen" für die "vorbereitende Ausbildung von Fachkräften auf den Gebieten der Musik, der bildenden Kunst und des Sports" und von Grund- und Oberschulen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht beschlossen.

Als die Verordnung über die Vereinigung der beiden Oberschulen schon nach wenigen Monaten wieder rückgängig gemacht wurde, begann erneut die Diskussion über eine zehnjährige, einheitliche Pflichtschule, die bereits mit der Errichtung der ersten Zehnklassenschulen eingesetzt hatte. Im Jahre 1958 wurde auf einer Schulkonferenz der SED die Forderung erhoben, bis 1965 eine zehnjährige Pflichtschule einzuführen. Im folgenden Jahr

verabschiedete das Zentralkomitee der SED Thesen "Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der DDR", in denen ein Schulsystem entworfen wurde, das folgende Struktur haben sollte: Als neue Schulreform sollte eine allgemeinbildende, polytechnische zehnklassige Oberschule entstehen. An ihr sollte die Mehrzahl der Schüler eine zehnjährige Pflichtschulzeit absolvieren. Ihren Absolventen sollten als Weg zur Hochschule einmal nach dem achten Schuljahr der Übergang zur Erweiterten Oberschule (EOS) und nach Abschluß des zehnten Schuljahres die Einrichtungen der Erwachsenenbildung, die Berufsschulen mit Abitur und nach zweijähriger Berufstätigkeit die Fachschulen offenstehen.

Als Begründung für die neue Schule wurde angeführt, daß alle Beschäftigten fähig sein müßten, die modernen technologischen Arbeitsprozesse zu organisieren und zu kontrollieren. Dies setze ein entsprechend hohes Bildungsniveau voraus. Dagegen wandten Skeptiker ein, daß das Begabungspotential eine Förderung aller Schüler auf so hohem Niveau kaum zulasse, da 20 Prozent der Schüler zu dieser Zeit noch nicht einmal den Abschluß der achten Klasse erreichten. Trotz solcher Einwände wurde die polytechnische Oberschule im Dezember 1959 gesetzlich eingeführt. Bestimmend für die bildungspolitische Diskussion der folgenden Jahre war der Beschluß des Politbüros der SED über die "Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen" vom Mai 1960. Nach einer Versuchsphase ab Mitte der fünfziger Jahre war mit Beginn des Schuljahres 1958/59 der Unterrichtstag in der Produktion für die Klassen sieben bis zwölf eingeführt worden. Der Beschluß von 1960 zielte die Neugestaltung des Unterrichtstages in der Produktion durch die Einrichtung "polytechnischer Kabinette" an. Für die Klassen elf und zwölf der Erweiterten Oberschule wurde die Ergänzung der auf ein Hochschulstudium ausgerichteten allgemeinen Bildung durch die Einführung einer beruflichen Grundausbildung geplant. Dieser

Plan wurde 1963 noch dahingehend erweitert, daß eine solche berufliche Grundausbildung in zunehmendem Maße auch in den beiden letzten Klassen der zehnjährigen polytechnischen Oberschule durchgeführt werden sollte. In der Praxis wurde das Konzept der Verbindung von allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung kaum realisiert. Nachdem in der UdSSR schon früher Kritik an der "Professionalisierung" des polytechnischen Unterrichts geübt worden war, wurde 1966 auch in der DDR die Vermittlung von grundlegenden technischen und ökonomischen Kenntnissen in Theorie und Praxis wieder zur zentralen Aufgabe erklärt.

Eine mehrjährige Diskussion, in deren Mittelpunkt die Struktur der zehnjährigen polytechnischen Oberschule gestanden hatte, wurde 1965 mit dem "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" abgeschlossen: Im Zuge der Erweiterung der Einheitsschule auf zehn Klassen wurde jetzt die Berechtigung einer gewissen Differenzierung in der Form von "unterschiedlichen nichtobligatorischen Beschäftigungen und Kursen" anerkannt. Bedingung sollte die Sicherung eines "einheitlichen hohen Abschlußniveaus der obligatorischen Allgemeinbildung" sein, wobei die Differenzierung durch fakultativen Unterricht keine Vorentscheidungen über die weitere Bildung darstellen, sondern die anschließenden Bildungswege für alle offenhalten sollte. Mit der Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache als fakultatives Unterrichtsfach im siebenten Schuljahr zu wählen, wurde allerdings ein differenzierendes Moment eingeführt, das die Aussichten für einen späteren Besuch der Erweiterten Oberschule wesentlich beeinflusste. Auch wurden die Klassen neun und zehn der EOS zwar in die polytechnische Oberschule eingliedert, aber nicht voll integriert. Vielmehr bekamen sie als Vorbereitungsklassen einen besonderen Status. Formal steht seitdem der Übergang zur EOS allen Absolventen der Zehnjahresschule offen. Faktisch findet jedoch am Ende des achten Schuljahres eine Auslese der Schüler für die Vorbereitungsklassen statt und damit die Vorentscheidung für den Zugang zur Erweiterten Oberschule.

Im Zentrum der Reformanstrengungen nach 1965 hat für die allgemeinbildenden Schulen die Revision der Lehrpläne gestanden. Für die Differenzierung der zehnjährigen polytechnischen Oberschule sind im letzten Jahrzehnt widersprüchliche Tendenzen beobachtbar. Einerseits gab es - insbesondere bis zu Beginn der siebziger Jahre - Bestrebungen, die Umwandlung der zweiten Fremdsprache vom fakultativen zum Pflichtfach durchzusetzen, sowie die Vorbereitungsklassen aufzulösen und voll in die Zehnjahresschule zu integrieren. Seit aber in den letzten Jahren die Studentenzahlen erst konstant gehalten und dann sogar verringert wurden, wird in Vorwegnahme des Numerus clausus schon der Zugang zur Erweiterten Oberschule beschränkt. Die Vorbereitungsklassen erlauben in diesem Zusammenhang eine frühzeitige Auswahl und Förderung der späteren Abiturienten schon vom neunten Schuljahr an. Widersprüchlich hat sich in den letzten Jahren auch die Lage der Spezialschulen entwickelt. Zahlenangaben für diese Einrichtungen liegen nicht vor, jedoch kann angenommen werden, daß sie Ausnahmecharakter haben. Die Beschränkung der besonderen Förderung auf die eigentlich profilierenden Fächer wird in der Regel nicht eingehalten (vgl. WECK). Die Intensivierung des Unterrichts in allen Fächern verbessert insgesamt die Aussichten der Absolventen, zum Hochschulstudium zugelassen zu werden. Andererseits ist bei der Drosselung der Studentenzahlen der Übergang zur Erweiterten Oberschule nicht mehr automatisch gesichert; auch die Schüler der Spezialschulen haben jetzt in der Regel eine verschärfte Selektionsbarriere zu überwinden.

Angesichts des erschwerten Zugangs zur EOS stellt im Bewußtsein der Schüler die Berufsschule mit Abitur einen alternativen Weg zur Hochschule dar. Tatsächlich vermittelt dieser Schultyp den Absolventen der zehnjährigen polytechnischen Oberschule ein der EOS gleichwertiges Abitur. Er steht nur den besten Absolventen der Zehnjahresschule offen; auch besteht offenbar derzeit eher eine Tendenz, ihn einzuschränken

als weiter auszubauen. Eine Allgemeinbildung bis hin zum Niveau der Hochschulreife bleibt somit dem Teil der Schuljugend vorbehalten, der auf der Grundlage von hohen Leistungen und entsprechend den vom Staat festgelegten Kapazitäten einen Platz an der EOS oder an einer Berufsschule mit Abitur findet. Allerdings kann später die Hochschulreife auch noch über eine Fachschule oder über Einrichtungen der Erwachsenenbildung erreicht werden.

### 2.3 Sowjetunion

In der Entwicklung der Struktur der Sekundarstufe des sowjetischen Schulsystems nach dem Zweiten Weltkrieg bildet die Schulreform des Jahres 1958 einen deutlichen Einschnitt. Mit der Verlängerung der Schulpflicht um ein Jahr wurde die undifferenzierte Einheitsschule auf acht Jahre ausgedehnt. Faktisch dauerte es freilich noch über ein Jahrzehnt, ehe mehr als 90 Prozent der Schüler diesen Abschluß auch tatsächlich erreichten und nicht durch Sitzenbleiben oder aus anderen Gründen die Schule vorzeitig verließen. Das Schwergewicht der Schulreform lag in Veränderungen der oberen Stufe der Mittelschule. Diese hatte zuvor die Klassen acht bis zehn umfaßt und wurde nun mit den Klassen neun bis elf neu konzipiert. Als Folgerung aus der vorangegangenen Kritik an der "Akademisierung" dieser Schulstufe sollte künftig ein Drittel der gesamten Unterrichtszeit der Arbeitserziehung gewidmet sein. Bisher sei die Oberstufe der Mittelstufe einseitig darauf ausgerichtet gewesen, den Eintritt in eine Hochschule vorzubereiten. Neben der "vollständigen mittleren Bildung" (im Unterschied zur "unvollständigen" nach Abschluß der achten Klasse) sollte künftig eine Berufsausbildung vermittelt werden. Wie bisher blieb der Abschluß der berufsbildenden Fachschulen, die in der Regel auf der Pflichtschule aufbauten, mit dem Erwerb der "vollständigen mittleren Bildung" verbunden. Als Hauptweg zur abgeschlossenen mittleren Bildung wurden die bis



dahin nur in geringer Anzahl vorhandenen Abend- und Schichtschulen deklariert, so daß die Mehrheit der Jugend im Anschluß an die achte Klasse entweder direkt in ein Arbeitsverhältnis oder in eine Berufsausbildung eintreten und nebenher die Allgemeinbildung erweitern sollte.

Entsprechend der Absicht, die Verbindung von Schulbildung und praktischer Arbeit zu verstärken, wurden die Zulassungsbedingungen der Hochschulen verändert: Nur noch 20 Prozent der Neuzugänge sollten direkt von der Mittelschule kommen; 80 Prozent der Plätze sollten mit Bewerbern besetzt werden, die mindestens ein Jahr lang in der Produktion gearbeitet hatten. Ein vor dem Reformgesetz lebhaft diskutierter Vorschlag - den auch CHRUSČEV aufgegriffen hatte -, den direkten Übergang zur Hochschule mit der Einrichtung eines eigenen Mittelschultyps für besonders begabte Schüler zu verbinden, war fallen gelassen worden.

In den folgenden Jahren waren es vor allem führende Vertreter der Hochschulen, die sich mit den Konsequenzen der Veränderungen von 1958 kritisch auseinandersetzten. Nach ihrer Auffassung mußte eine Unterbrechung des theoretischen Lernens durch eine längere Praxisphase sich negativ auf die Studienfähigkeit auswirken. Sie machten die Erfahrung, daß aufgrund der vorgeschriebenen Quoten qualifizierte Bewerber ohne Produktionserfahrung abgewiesen und an ihrer Stelle weniger kompetente Kandidaten zugelassen werden mußten. Schon bald nach der neuen Regelung wurde verbreitet ein Absinken der Leistungen der Mittelschulabsolventen infolge der zusätzlichen Belastung durch die Berufsbildung registriert. Die Mittelschule wurde wegen organisatorischer Schwierigkeiten und inhaltlicher Mängel, vor allem hinsichtlich der Qualität der Berufsausbildung, kritisiert.

Noch vor dem Sturz CHRUSČEVs wurden 1964 die Verlängerung der Mittelschule um das elfte Schuljahr zurückgenommen und der Produktionsunterricht gekürzt. Nach einer Streichung des Passus über die Berufsausbildung in der Mittelschule im März 1966 folgte im November desselben Jahres eine ZK- und Ministerratsverordnung, die den bis heute bestimmend gebliebenen Prozeß einer Konsolidierung der Mittelschule einleitete.

Die Verkürzung der Mittelschule auf insgesamt zehn Jahre wurde bestätigt. Die Auffassung von der polytechnischen Erziehung als "Professionalisierung" (im Sinne einer engen Berufsausbildung) wurde ersetzt durch ein Konzept, das die berufsorientierende, in umfassender Weise einführende Funktion des polytechnischen Unterrichts betonte. Damit war der allgemeinbildende Charakter der Schule wiederhergestellt. Zugleich wurde die Tagesform der Mittelschule zum künftigen Hauptweg zur mittleren Bildung deklariert (was sie faktisch auch während des Reformexperimentes geblieben war), während die Abend- und Schichtschulen eine Ergänzungsfunktion erhielten.

Der Abschluß der Mittelschule bildet die formale Voraussetzung für ein Hochschulstudium, doch soll er sich mindestens ebenso als Voraussetzung für eine Facharbeiterausbildung oder für den direkten Eintritt in das Arbeitsleben bewähren. Die Tradition der Mittelschule wie auch die an ihr vermittelten Bildungsinhalte lenken jedoch die Aspiration der großen Mehrheit der Schüler auf ein anschließendes Studium, obgleich nur jeder fünfte mit einem Studienplatz rechnen kann. Die damit erforderlich werdende und für viele als schmerzlich empfundene Umorientierung auf einen anderen Weg in den Beruf führt in der Praxis oft zu Enttäuschungen, weil der schließlich gefundene Arbeitsplatz nicht den in der Schule geweckten Erwartungen entspricht.

Eine weitere wichtige Veränderung des Jahres 1966 brachte die Einführung von "fakultativen Stunden" für die Klassen sieben bis zehn. Diese Stunden - eine in der siebenten, zwei in der achten und je vier in der neunten und zehnten Klasse - sollen die Möglichkeit zum Eingehen auf individuelle Bedürfnisse und Interessen der Schüler geben, wobei sie spätere Entscheidungen über weitere Bildungswege nicht vorwegnehmen dürfen. Bis zur achten Klasse werden die fakultativen Stunden oft als Nachhilfestunden genutzt und dienen dann der Hinführung schwächerer Schüler auf das allgemeine Bildungsniveau. Intendiert und wohl auch weitgehend verwirklicht ist der fakultative Unterricht als "eine Form der Unterrichtsdifferenzierung in der Mittelschule, die es erlaubt, die Entwicklung individueller Fähigkeiten und Interessen mit der Wahrung der einheitlichen allgemeinbildenden Schulausbildung zu verbinden ..." (zitiert nach MÖNCH/BÜHLOW, S. 36). Vertiefende und ergänzende Unterrichtsstoffe bleiben somit im Rahmen des für alle verbindlichen Lehrplans.

Die gesamte Schuljugend zur "vollständigen mittleren Bildung" zu führen, ist erklärtes Ziel der sowjetischen Bildungspolitik. Diesem Ziel dienen neben der regulären Mittelschule, den Abend- und Schichtschulen und den mittleren Fachschulen die Mittleren Beruflich-technischen Schulen, die seit Ende der 60er Jahre an Bedeutung gewonnen haben. Sie stellen eine aufgewertete Sonderform der normalen Beruflich-technischen Schulen dar, an denen Facharbeiter aller Berufszweige ausgebildet werden, ohne ihnen gleichzeitig den Abschluß der zehnten Klasse zu vermitteln. An den mittleren Berufsschulen findet neben der Berufsausbildung ein allgemeinbildender Unterricht nach Lehrplänen statt, die gegenüber denen der regulären Mittelschule nur geringfügig reduziert sind. Neben der erwünschten Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus soll dadurch erreicht werden, daß auch die Absolventen der Berufsschulen gegebenenfalls eine gleichwertige Aussicht auf einen Studienplatz haben.

Die schon während der vorangegangenen Jahre in geringer Anzahl entstandenen Schulen mit "vertieften theoretischen und praktischen Studien" in den Klassen neun und zehn, zu denen vor allem Schulen mit einem verstärkten Fremdsprachenunterricht zu rechnen sind, wurden in der Verordnung von 1966 gesetzlich verankert. Diese spezialisierten Klassen und Schulen stellen eine deutliche Durchbrechung des ansonsten gültigen Einheitsschulprinzips dar. Es ist anzunehmen, daß in diesen Klassen und Schulen nicht nur im eigentlich profilierenden Fach, sondern auch in den anderen allgemeinbildenden Fächern ein erhöhtes Niveau erreicht wird und den Absolventen dadurch bessere Aussichten auf einen Studienplatz geboten werden. Außerdem beruhen sie auf einer positiven Auslese. Genaue Zahlen über die Verbreitung von Spezialschulen und -klassen liegen nicht vor. Offenbar ist ihr Anteil am Schulsystem so gering, daß sie den Charakter der Ausnahme haben. Da sie jedoch in den großen Städten konzentriert sind, bilden sie dort bis zu einem gewissen Grade eine Alternative zur Einheitsschule.

Vordergründig reduziert sich im sowjetischen Schulwesen die Differenzierung auf die fakultativen Stunden und auf die Schulen oder Klassen mit verstärktem Unterricht in bestimmten Fächern. Obgleich eine einheitliche Bildung für die gesamte Jugend auf dem Niveau von zehn allgemeinbildenden Schuljahren angestrebt wird und inzwischen auch weitgehend realisiert worden ist, endet jedoch faktisch die Einheitsschule mit dem Abschluß der achten Klasse. Danach gabeln sich die Bildungswege, und in dem Zusammenhang fallen Vorentscheidungen für die künftige berufliche Position. Wer ohne weitere "stationäre", das heißt vollzeitliche Ausbildung in das Arbeitsleben eintritt, bleibt in der Regel auf dem Niveau des ungelernten oder angelernten Arbeiters. Wer in eine Mittlere Beruflich-technische Schule gelangt, ist im Vorteil gegenüber dem Schüler der regulären

Berufsschule, der die mittlere Bildung gegebenenfalls nebenher und durch zusätzlichen Aufwand an der Abend- oder Schichtschule erlangen muß. Eine gehobene Position winkt dem Pflichtschulabsolventen, der nach bestandenem Ausleseverfahren den Eintritt in eine Fachschule findet.

Der an den verschiedenen Bildungsinstitutionen erworbene mittlere Abschluß ist faktisch seiner Qualität nach keineswegs gleichwertig. Der Absolvent der regulären Mittelschule ist erfahrungsgemäß am besten auf die Ausleseprüfung für den Eintritt in eine Hochschule vorbereitet. Gewinnt er jedoch nicht einen der durch Planung bemessenen Plätze, steht er vor einer ähnlichen Situation wie der Absolvent der achten Klasse, indem er sich einen Ausbildungsplatz unterhalb der Hochschule suchen muß. Neben den angedeuteten Wegen gibt es nicht nur formal die Möglichkeit, von jedem Ausbildungsgang weiter aufzusteigen; der Anteil der Jugend, der davon Gebrauch macht, ist bemerkenswert. Freilich erfordern Wege wie Fern- oder Abendstudium erhebliche persönliche Opfer.

Im Vergleich zum Konzept der 1958er Schulreform, wonach ab der achten Klasse im Prinzip alle Jugendlichen gleichzeitig lernen und produktiv arbeiten sollten, ist das danach entstandene Bildungssystem relativ differenziert und geeignet, soziale Unterschiede vorzubereiten beziehungsweise zu reproduzieren. Eine Egalisierung bahnt sich jedoch in dem Maße an, wie die gesamte Jugend einen annähernd gleichwertigen Abschluß auf dem Niveau von zehn Schuljahren erhält.

## 2.4 England und Wales

"Secondary Education for All" war seit 1917 ein bildungspolitisches Ziel der Labour Party. Die Forderung nach einer Sekundarbildung für alle Schüler hatte in den zwanziger und dreißiger Jahren die bildungspolitische Diskussion in England geprägt und läßt sich als ein zentraler Aspekt des "Education Act" identifizieren, der 1944 von der Koalition von Labour, Konservativen und Liberalen entworfen und verabschiedet wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Secondary Grammar School, in der ein kleiner Prozentsatz der Schüler zur Hochschulreife geführt wurde, die einzige staatliche Sekundarschulform. Die Mehrzahl der Schüler wurde nach Abschluß der Unterstufe der Primarschule an deren Oberstufe bis zum Erreichen des Schulpflichtalters von 14 Jahren unterrichtet. Bei gleichzeitiger Verlängerung der Schulpflicht um ein Jahr, legte der "Education Act" die räumliche Trennung von Primarschulen und Sekundarschulen ausdrücklich fest. Die nähere Gestaltung der Sekundarschulen blieb dagegen unbestimmt. Es sollte sichergestellt sein, daß sie "in Anzahl, Art und Ausstattung eine solche Vielfalt des Unterrichts und der Ausbildung anbieten, wie es in Anbetracht der verschiedenen Altersgruppen, ihrer unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten (ages, abilities and aptitudes) sowie der unterschiedlichen Dauer ihres Schulbesuchs wünschenswert erscheint" (Education Act 1944, Section 8).

In der Praxis wurde dies in den meisten Local Education Authorities (LEA s) als Aufforderung zur Schaffung eines mehrgliedrigen Sekundarbereichs interpretiert. In Anlehnung an die Auffassungen des Psychologen CYRIL BURT, die schon in den Berichten der HADOW- and SPENS-Komitees (1926 beziehungsweise 1938) ihren Niederschlag gefunden hatten, ging man davon aus, daß weitgehend erblich bestimmte Begabungen vom elften Lebensjahr an sich stärker differenzieren, wobei grundsätzlich drei Begabungsrichtungen unterschieden werden könnten: eine theoretisch-wissenschaftliche Begabung, eine praktische Begabung, und eine

mittlere Gruppe der eher technisch-naturwissenschaftlich Begabten. Die Aufteilung der Schüler nach dem elften Lebensjahr auf den Begabungen entsprechende, getrennte Sekundarschulen zum Zwecke einer frühzeitigen und gezielten Förderung wurde aus diesen Prämissen als notwendig abgeleitet. Dabei sollte die Secondary Grammar School weiterhin den Weg zum Hochschulstudium eröffnen und damit die Versorgung der akademischen Berufe mit Nachwuchs sichern. Die Secondary Modern School sollte entsprechend den unterstellten praktischen Begabungen und Interessen ihrer Schüler aufs Berufsleben vorbereiten und dadurch dem erwarteten erhöhten Bedarf an qualifizierten Facharbeitern genügen. Die Secondary Technical School schließlich sollte die bei ihren Schülern angenommene technische Begabung fördern und sie auf den Eintritt in anschließende technische Bildungseinrichtungen vorbereiten, wobei auch für diesen Bereich mit einem überproportionalen Anstieg des Personalbedarfs gerechnet wurde. Mit der Gliederung des Sekundarbereichs in drei Schultypen wurde formell der gesellschaftspolitische Anspruch der Reform von 1944 aufrechterhalten. "... secondary education, of diversified types but of equal standing ..." war die Formel, in der die Gleichwertigkeit - und damit die Gleichheit der Bildungschancen für ihre Absolventen - der drei durch unterschiedliche Bildungsangebote bestimmten Sekundarschulformen zum Ausdruck kommen sollte. In Wirklichkeit rechtfertigte der unbedeutende Ausbau der Primaroberstufen kaum ihre Umbenennung in Secondary Modern Schools; Secondary Technical Schools wurden in so begrenztem Maß gegründet, daß sie zahlenmäßig und damit als bildungspolitische Realität kein Gewicht erlangten. Die Secondary Grammar School blieb somit zu Recht in den Augen von Eltern und Schülern die eigentliche Sekundarschule und vor allem derjenige Schultyp, der neben den Privatschulen das Bildungsprivileg verschaffte, seinen Absolventen den Weg zur Hochschule zu eröffnen.

Ein aufsteigender Übergang zwischen den drei Sekundarschulen war praktisch unmöglich. Da die Zahl der Schüler, die sich im

Anschluß an die Primarstufe um die Aufnahme an der Secondary Grammar School bewarben, das Platzangebot beträchtlich überstieg, wurde für diese Schüler die Ausleseprozedur - das 11<sup>+</sup>-Examen - zum entscheidenden Ereignis. Bis 1944 mußten sich dem 11<sup>+</sup>-Examen nur diejenigen Schüler unterziehen, deren Eltern nicht das Schulgeld für die Grammar School aufbringen konnten. Entsprechend der Vorstellung von drei gleichwertigen Sekundarschulen sollte sich dieses Examen von einem Ausleseverfahren zu einem Zuweisungsverfahren wandeln, zu einer Methode also, die Schüler entsprechend ihren Begabungen und Interessen am "richtigen" Schulzweig zu plazieren ("allocation"). In Wirklichkeit blieb das Konzept der "allocation" eine Fiktion. Einmal ließen sich die Anforderungen der einzelnen Schulzweige nicht ausreichend genau bestimmen - nicht zuletzt, weil sie auf vagen Begabungstypen beruhten -, um Meßinstrumente zur Erfassung entsprechender Schülermerkmale konstruieren zu können. Außerdem richtete sich der Andrang der Schüler allein auf die Grammar School, so daß im Mittelpunkt die Aufgabe stand, unter den zahlreichen Bewerbern die "geeigneten" auszulesen. Weil die mit dem 11<sup>+</sup>-Examen verbundenen Entscheidungen über weitere Bildungswege und damit über Berufs- und Lebenschancen praktisch nicht korrigierbar waren, wuchs die Kritik an dem Verfahren in dem Maße, wie die Zweifel an seiner Funktionsgerechtigkeit wissenschaftlich begründet werden konnten. Zu Beginn der fünfziger Jahre wurde die Anwendung von Intelligenztests verringert, nachdem in mehreren Untersuchungen die Beeinflußbarkeit solcher Testergebnisse belegt worden war. Zweifel am prognostischen Wert des Selektionsverfahrens wurden unter anderem mit den hohen Abbrecherquoten an den Grammar Schools begründet; denn offenbar war das Verfahren nicht geeignet, Erfolg und Mißerfolg an der Grammar School zuverlässig vorherzusagen.

Solange die Auseinandersetzung um die Auslese primär technische Aspekte beinhaltete, blieb sie relativ unfruchtbar. Der Versuch, Kritik an den Verfahren jeweils durch Anstrengungen zu ihrer Verbesserung zu beantworten, mußte dort seine Grenze finden,



wo Schülermerkmale im Hinblick auf Leistungsforderungen gemessen und vorhergesagt werden sollten, die vielschichtig, vage und in sich widersprüchlich waren.

Eine neue Dimension gewann die Diskussion dadurch, daß einige der Labour Party nahestehende Soziologen und Pädagogen weitergehende, pädagogische und gesellschaftliche Folgen des Selektionsverfahrens sichtbar machten und kritisierten. So wirkte die Auslesesituation des 11<sup>+</sup>-Examens insofern auf viele Primarschulen zurück, als an ihnen leistungshomogene Schülergruppen eingerichtet wurden, um die Schüler mit den besten Leistungen gezielt auf die Anforderungen der Prüfung vorzubereiten zu können. Die von vielen schon für die Sekundarstufe als verfehlt angesehene strenge Untergliederung wurde damit noch nach unten ausgedehnt. Ferner hatten die zahlreichen Revisionen des 11<sup>+</sup>-Examens nicht die Benachteiligung von Kindern aus unteren Sozialschichten zu beseitigen vermocht. Diese Benachteiligung beschränkte sich nicht auf die Zulassungsprüfung. Während des Besuchs der Grammar School scheiterten diese Kinder in überproportionalem Anteil. Offenbar reichte die formale Öffnung einer Schulform, die kurz zuvor noch durch die Erhebung von Schulgeld den unteren Sozialschichten effektiv verschlossen war, nicht aus, die angezielte Gleichheit der Bildungschancen zu verwirklichen.

Eine Lösung dieses Problems sahen progressive Pädagogen und Soziologen in der Comprehensive School, der Gesamtschule. Obwohl einer der Kernpunkte der bildungspolitischen Konzeption der Labour Party, war sie im Reformpaket von 1944 unberücksichtigt geblieben. Auch als kurz nach Kriegsende die Koalitionsregierung durch ein reines Labour Kabinett abgelöst wurde, hielt das Unterrichtsministerium am Konzept der getrennten, aber formal gleichwertigen Sekundarschulzweige fest und empfahl nur für dünnbesiedelte Gebiete die Zusammenfassung mehrerer Schulzweige in einem Gebäude zu Multilateral Schools. Nur 9 von 163 Local Education Authorities - darunter 5 mit Labour

Mehrheit - entschieden sich damals für die Einrichtung von Comprehensive Schools. Die Zahl der Gesamtschulen stieg auf 10 im Schuljahr 1949/50, im Jahre 1956/57 gab es 43, und im Januar 1965, also kurz vor dem Labour Erlaß zur Reform der Sekundarschulen, gab es in England und Wales 262 Comprehensive Schools. Mit diesem Erlaß, dem Circular 10/1965 des Unterrichtsministeriums, wurden die LEAs aufgefordert, Pläne zur Umwandlung ihrer Sekundarschulen in Richtung auf ein Gesamtschulsystem vorzulegen. Nach ihrem Wahlsieg 1970 haben die Konservativen diesen Erlaß wieder aufheben lassen, die mit ihm eingeleitete Beschleunigung der Gesamtschulentwicklung aber nur gebremst. Im Rundschreiben 4/1974 des dann wieder von der Labour Party verwalteten Ministeriums für Erziehung und Wissenschaft wurde das konservative Circular von 1970 für ungültig erklärt und die Absicht bekräftigt, "das Sekundarschulwesen als vollständiges Gesamtschulsystem zu entwickeln und die Auslese im Alter von elf Jahren oder auf jeder anderen Altersstufe zu beenden."

Charakteristika des dreigliedrigen Schulsystems werden allerdings von vielen Comprehensive Schools übernommen. "Streaming", die Aufteilung der Schüler in homogene Leistungsgruppen für alle Fächer nach dem Kriterium der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit, ist das vorherrschende Organisationsmerkmal der meisten Gesamtschulen. Zwar besteht zwischen den "streams" eine höhere Durchlässigkeit als zwischen den herkömmlichen Sekundarschultypen. Doch in der Regel erweist sich die Zuordnung zu einem "stream" über Jahre hinweg als stabil. Die Entscheidung über den Bildungsweg der Schüler wird so auf den Zeitpunkt der ersten Zuordnung zu einem der "streams" zurückverlegt. Da andererseits das Kriterium der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit keine sicheren Aussagen über fachspezifische Leistungsfähigkeit oder gar spezifische Lerndispositionen erlaubt, bleibt der erwartete Vorteil von homogenen Lerngruppen zweifelhaft.

Eingeschränkt wird der Gesamtschulcharakter vieler Comprehensive Schools ferner durch das gleichzeitige Fortbestehen von tradi-

tionellen Sekundarschulen in vielen LEAs. Der Anteil der Schüler in Comprehensive Schools war von 35 Prozent im Jahre 1970 auf knapp 50 Prozent im Jahre 1973 angestiegen. Es wird geschätzt, daß er 1980 zwischen 75 und 90 Prozent aller Schüler im Sekundarschulalter umfassen wird (vgl. MAGDEBURG, S. 30-31). Das bedeutet, daß auf absehbare Zeit die selektiven Grammar Schools und Direct Grant Schools (mit staatlichen Mitteln geförderte Privatschulen) neben den Comprehensive Schools weiterbestehen werden. Wo Comprehensive Schools und traditionelle Ausleseschulen zur Wahl stehen, entscheiden sich die Schüler mit den besten Primarschulleistungen in der Regel für Grammar oder Direct Grant Schools, die wegen ihres selektiven Charakters im Ruf stehen, eine bessere Bildung zu vermitteln. Die Comprehensive Schools verlieren so einen großen Teil derjenigen Schüler, von denen am Ende der Primarstufe höhere Schulleistungen und später entsprechende Abschlüsse erwartet werden. Der Status von Grammar und Direct Grant Schools als Eliteschulen wird so gestärkt.

## 2.5 Frankreich

Die Entwicklung der Schulen im Sekundarbereich des französischen Bildungswesen im Zeitraum von 1944 bis 1950 ist gekennzeichnet von nicht verwirklichten Reformplänen. In dem schon 1943 von der französischen Exilregierung in Algier vorbereiteten, aber erst im Juni 1947 veröffentlichten Plan "LANGEVIN-WALLON", dem wohl fundiertesten und "radikalsten", wurde der folgende Schulaufbau vorgeschlagen: Auf eine einheitliche, fünfjährige Grundschule sollte eine vierjährige Beobachtungsstufe aufbauen, in deren ersten beiden Jahren Neigungen und Fähigkeiten der Schüler beobachtet und in den folgenden zwei Jahren durch Wahlfächer differenziert gefördert werden sollten. Die sich dabei ergebenden Entscheidungen sollten bis zum Ende dieser Schulstufe (15. Lebensjahr) revidierbar sein. Anschließend sollten sich drei gleichwertige Zweige der Sekundaroberstufe, von denen zwei ins Berufsleben, der dritte zum Hochschulstudium führen sollten. Durch Auffangkurse sollten zwischen diesen Zweigen Übergangsmöglichkeiten bestehen.

Was das Maß der vorgesehenen Veränderungen betraf, blieben die weiteren Reformpläne der IV. Republik sämtlich hinter "LANGEVIN-WALLON" zurück. Mit Ausnahme der "Classes Nouvelles" zwischen 1945 und 1952, in denen mit Beobachtungs- und Förderungsmaßnahmen auf den Stufen der sechsten und siebenten Klasse experimentiert wurde, erfolgten keine Veränderungen in der Struktur des Schulsystems. Erhalten blieb ein Schulsystem, in dem im Anschluß an eine fünfjährige Primarstufe als Alternativen der Zugang zur dreijährigen Primarsoberstufe, dem vierjährigen College d'Enseignement Général (C.E.G.) und dem siebenjährigen Lycée möglich war. Für die beiden letztgenannten Schulzweige, besonders aber für das Lycée, bestanden Selektionsbarrieren in Form von Aufnahmeprüfungen. Den Zugang zum Hochschulstudium eröffnete allein das Lycée.

Die Einführung der Schulgeldfreiheit und die Bereitstellung von Stipendien für Schüler der Sekundarschulen zu Beginn der IV. Republik eröffnete weiteren sozialen Schichten den Zugang zu diesen Schulen. Doch noch im Jahre 1956, in dem die Aufnahmeprüfungen für Lycée und C.E.G. durch Empfehlungen der Grundschullehrer ersetzt wurden, stellte der damalige Erziehungsminister fest, daß "die soziale Herkunft der Schüler in fataler Weise die (Schul)Wahl mit elf Jahren bestimmt". Ungleiche Chancen je nach sozialer Herkunft der Schüler bestanden nicht nur beim Wechsel von der gemeinsamen Primarschule zu den Schulen des Sekundarbereichs. Auch in den Sekundarschulen selbst stellten die Schüler der unteren Sozialschichten einen überproportional großen Anteil der vorzeitigen Abgänger, die zu niedrigen Schulzweigen zurückgestuft wurden oder direkt in das Arbeitsleben eintraten. Dabei waren die Primarschuloberstufe, C.E.G. und Lycée durch unterschiedliche Lehrpläne, Bildungsziele und Unterrichtsmethoden und durch die ungleichwertige Ausbildung ihrer Lehrer in einem Maße voneinander abgehoben, daß zwar die Rückstufung von Schülern ein normaler Vorgang war, der umgekehrte Weg des Aufstiegs jedoch verschlossen blieb.

Im Vordergrund der Kritik am französischen Schulsystem standen "die soziale und regionale Ungleichheit der Bildungschancen, die zu frühe, ungerechte, soziale Auslese, die Unsicherheit der Erfolgsprognosen, die mangelnde Ausschöpfung der Begabungsreserven (und) die mangelnde Flexibilität und Durchlässigkeit der Bildungsgänge" (vgl. KNAUPP, S. 635). Während aber vorangegangene Reformpläne eher gesellschaftspolitisch oder pädagogisch motiviert waren, wurde die nach der Machtübernahme DE GAULLES (1959) verfügte Verlängerung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr primär mit dem Hinweis auf die ohnehin vorhandene Tendenz zum verlängerten Schulbesuch begründet. Die im gleichen Jahr vorgenommene Einführung einer zweijährigen Orientierungsstufe bedeutete einen Rückgriff auf

eine Reformforderung, die die Kritiker des Schulsystems in Erwartung von mehr Chancengleichheit infolge einer Hinausschiebung des Selektionszeitpunktes immer wieder erhoben hatten. Ihre Verwirklichung zu diesem Zeitpunkt beruhte hauptsächlich auf dem Zwang, für die starken Geburtenjahrgänge der Nachkriegszeit eine einigermaßen rationale Verteilung zu finden und den Zugang zum Lycée besser steuern zu können. Im Dekret des Erziehungsministers wurden als Ziele der Maßnahmen die Ausschöpfung der Begabungsreserven und die schnelle und effektive Lenkung der Frühbegabten genannt. Eine grundsätzliche Verschiebung des Selektionszeitpunktes war somit nicht vorgesehen (vgl. KNAUPP, S. 636).

Von ihrer organisatorischen Anlage her konnte die Orientierungsstufe den deklarierten Zielen nicht gerecht werden. Eingerichtet wurde sie schulformabhängig, das heißt an den bestehenden drei Schultypen. Die Entscheidung, an welcher Schulform ein Schüler die Orientierungsstufe besuchen sollte, mußte deshalb notwendigerweise der Orientierungsphase vorausgehen. Die Dauer der Orientierungsstufe war auf zwei Schuljahre festgelegt worden, doch die eigentliche Beobachtungsphase mit weitgehend vereinheitlichten Lehrplänen betrug nur ein Trimester, an das sich die dann fast endgültige Ausleseentscheidung anschloß. Anschließend wurde der Unterricht gemäß den Traditionen und Bedingungen des jeweiligen Schultyps durchgeführt, so daß zum Ende der Orientierungsstufe Übergänge zwischen den Schulformen - sieht man von Rückstufungen ab - kaum noch stattfinden konnten. An den Rückstufungen hatten die Arbeiterkinder weiterhin einen überproportionalen Anteil: Im Jahre 1961 stellten sie im ersten Jahr der Orientierungsstufe noch über 20 Prozent der Schüler in der klassischen Sektion des Lycée, im zweiten Orientierungsjahr betrug ihr Anteil in dieser Sektion nur noch 12 Prozent (vgl. KNAUPP, S. 637).

Die Reform von 1959 wurde im Jahre 1963 durch die Entscheidung erweitert, für die Klassen sechs bis neun die Lycées, C.E.G. und Primarschuloberstufen in Collèges d'Enseignement Secondaire (C.E.S.) organisatorisch zusammenzufassen, wobei allerdings Sekundarschulen der traditionellen Form neben diesen neuen additiven Gesamtschulen weiterbestehen sollten. Der Zeitraum, in dem zumindest formal die Möglichkeit des Schulzweigwechsels gegeben war, wurde so von zwei auf vier Jahre verlängert. Tatsächlich war der Übergang zwischen den nun in einem Gebäude untergebrachten Sektionen des C.E.S. immerhin leichter zu realisieren als zwischen räumlich und organisatorisch getrennten Schultypen. Doch eine große Distanz zwischen diesen Sektionen ergab sich weiterhin dadurch, daß in ihnen die Bedingungen der alten Sekundarschulformen - unterschiedlich ausgebildete Lehrer, unterschiedliche Lehrpläne, unterschiedliche Bildungsziele - aufrecht erhalten blieben.

Nach den Unruhen und Streiks des Frühjahrs 1968 gerieten gesellschaftspolitische und pädagogische Motive wieder stärker in den Blickwinkel der französischen Schulpolitik. Zu diesem Zeitpunkt besuchte ein Drittel der relevanten Schülerjahrgänge die C.E.S., und nach entsprechenden Ankündigen des Erziehungsministers FAURE wurde erwartet, daß diese Schulform einzige Pflichtschule der Sekundarunterstufe würde. Konkretere Reformüberlegungen beschränkten sich dann aber darauf, den Ausbau der C.E.S. zur Regelschule weiter voranzutreiben, ohne die 1963 formulierte gesetzliche Einschränkung aufzuheben, nach der C.E.S. neben den traditionellen Schulformen eingerichtet werden können; ferner sollten curriculare und organisatorische Veränderungen innerhalb der C.E.S. gleichzeitig der Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Schulsystems wie auch seiner "Demokratisierung" dienen. Tatsächlich kam man in dem Bemühen um eine Vereinheitlichung der Sektionen der C.E.S. über Deklamationen nicht hinaus. An den genannten Bedingungen, die die Sektionen der C.E.S. voneinander trennen und die C.E.S. als additive Gesamtschulen kennzeichnen, änderte sich nichts.

Im Jahre 1972 wurde die Ausdehnung des Schulpflichtalters bis zum 16. Lebensjahr durch das "Gesetz ROYER" teilweise wieder rückgängig gemacht, indem "ungeeignete" Schüler das C.E.S. nach dem achten Schuljahr verlassen können, um berufsvorbereitende Sonderklassen zu besuchen oder weitgehend im Betrieb stattfindende "Vorlehren" zu beginnen. Man kann vermuten, daß die dadurch ermöglichte Entfernung einer "ungeeigneten Restgruppe" aus den C.E.S. den Weg für die Reformgesetzentwürfe von 1974 und 1975 bereitete, mit denen erneut eine Änderung der inneren Organisation der Gesamtschulen angezielt wurde. Beide Entwürfe sehen vor, die Unterteilung der C.E.S. in drei Sektionen aufzuheben. Nach dem Entwurf von 1974 sollten bei einem gemeinsamen Unterrichtskern für die Hauptfächer - Mathematik und Fremdsprachen - Leistungskurse eingerichtet werden, denen die Schüler fachweise zugeteilt werden sollten. Für alle Lehrer der C.E.S. sollte darüber hinaus endlich ein einheitlicher Ausbildungsgang geschaffen werden. Der Entwurf von 1975 geht in der Tendenz zur Integration noch weiter: In den ersten beiden Klassen der C.E.S. soll der Unterricht im Prinzip für alle Schüler gemeinsam erfolgen, jedoch durch Stütz- und Vertiefungskurse in den Fächern Französisch, Mathematik und in den Fremdsprachen differenziert werden. Als Orientierungsstufe werden nun die letzten beiden Jahre der C.E.S. bezeichnet, in denen neben gemeinsamen Unterricht in einigen Kernfächern eine Neigungsdifferenzierung unterschiedliche Bildungsprofile entstehen lassen soll. Wahlpflichtfächer sollen einerseits Fremdsprachen und naturwissenschaftliche Fächer, andererseits berufsvorbereitende Übungen und berufliche Praktika sein. Dem Anspruch nach sollen alle so entstehenden Bildungsprofile gleichwertig sein - wie auch die sich anschließenden Schulformen der Sekundaroberstufe nach dem Gesetzentwurf des Erziehungsministers HABY alle die Bezeichnung Lycée tragen sollen - auch wenn es sich



dabei weiterhin um die alten Berufsschulen und die traditionellen Lycées handelt.

Der Reformentwurf von 1974 wurde noch in demselben Jahr mit Ende der Ära POMPIDOU gegenstandslos; dem Entwurf von 1975 werden kaum Realisierungschancen zugebilligt. Die Sektionen der C.E.S. entsprechen weiterhin weitgehend den Formen der traditionellen Sekundarschule.

Kennzeichnend für den Untersuchungszeitraum seit den ersten Reformmaßnahmen im Schuljahr 1958/59 ist der Anstieg der Schülerzahlen an der Unterstufe des Sekundarbereichs von knapp 870.000 auf ca. 2,4 Millionen im Jahre 1972. Dieser dramatische Anstieg ist einmal auf eine Zunahme der Geburtenziffern, darüber hinaus auf die Überführung der Primarschulabschlußklassen in Schulformen der Sekundarstufe zurückzuführen. So hat sich die Zahl der Schüler in diesen Klassen von über 600.000 im Jahre 1958/59 auf ca. 60.000 im Schuljahr 1971/72 verringert. Lycée und C.E.G. erlebten bis 1966 einen Anstieg ihrer Schülerzahlen. Mit dem Aufbau der C.E.S. trat dann ein Rückgang ein, wenn auch gegenüber 1958 in absoluten Zahlen bis 1972 die Schülerpopulation der Lycées sich nur geringfügig verringert, die der C.E.G. sich sogar leicht erhöht hat; der Anteil beider Schulformen an der Population der Sekundarschulunterstufe ist jedoch deutlich zurückgegangen. 1958 betrug dieser Anteil für das Lycée fast 60 Prozent, für das C.E.G. gut 40 Prozent. 1972 war der Anteil des Lycée auf unter 20 Prozent gesunken, der des C.E.G. betrug ca. 20 Prozent; sechs von zehn Schülern der Unterstufe besuchten hingegen die neue Schulform, das C.E.S. (alle Zahlen nach KNAUPP, S. 339).

Der Status des C.E.S. als Regelschule, der durch diese Zahlen belegt werden kann, hat sich bis 1975 weiter verstärkt. Die Reformgesetzentwürfe des Unterrichtsministeriums verweisen jedoch darauf, daß die Reform des französischen Bildungssystems in zweifacher Hinsicht unvollendet geblieben ist: Einmal bestehen

die herkömmlichen Schulformen in den C.E.S. als additiven Gesamtschulen weiter fort. Die Weiterführung der Reform hin zur integrierten Gesamtschule steht noch aus. Außerdem bleiben Lycée und C.E.G. neben den C.E.S. weiterbestehen. So lange dies der Fall ist, können die C.E.S. kaum Gesamtschulen im eigentlichen Sinne werden.

## 2.6 Österreich

Schon in den zwanziger Jahren wurden in Österreich Schulversuche zur Lösung des Problems der angemessenen Förderung der Schüler im Anschluß an die gemeinsame, vierjährige Grundschule begonnen. So experimentierte man in Wien mit einer gesamtschulartigen "allgemeinen Mittelschule". Die offizielle Schulpolitik blieb allerdings hinter solchen Experimenten zurück. In der Schulreform von 1927 wurde die vierjährige Hauptschule zur normalen Oberstufe der Pflichtschule bestimmt. Bei weitgehender Parallelität der Lehrpläne zwischen der Hauptschule und der allein zur "höheren Bildung" führenden Mittelschule in den Jahrgangsklassen fünf bis acht sollte Hauptschülern unter bestimmten Voraussetzungen ohne Ablegung einer Prüfung der Übergang zur nächsthöheren Klasse der Mittelschule ermöglicht werden. Die Mittelschule blieb ein eigenständiger, acht Jahrgangsklassen umfassender Schultyp, doch wurde der Sackgassencharakter der Hauptschule zumindest der Intention nach aufgehoben.

Welche Wege den Absolventen der Hauptschule offenstanden, insbesondere ob ihnen formal und praktisch der Zugang zu den höheren Schulen eröffnet werden sollte, blieb bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes ein zentrales Thema für Reformdiskussionen und -maßnahmen im österreichischen Schulwesen. Mit Beginn des autoritären Ständestaatregimes, im Jahre 1934, setzte die Revision der Reform von 1927 an eben dieser Stelle an. Die Hauptschule hörte auf, normale Oberstufe der Pflichtschule zu sein. Zugelassen wurden nur die

Schüler, die einen entsprechenden Reifevermerk der Volksschulunterstufe nachweisen konnten. Gleichzeitig wurde die Parallelität der Lehrpläne zwischen der Hauptschule und den unteren Klassen der Mittelschule rückgängig gemacht. Das Realgymnasium mit lateinloser Unterstufe wurde abgeschafft, der Beginn des Fremdsprachenunterrichts wurde für alle Formen der Mittelschule vorverlegt. Der Übergang von der Hauptschule zur Mittelschule war nur nach Ablegen einer Aufnahmeprüfung möglich, auf die in der Hauptschule nicht vorbereitet wurde.

Nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges war die 1938 mit der Annektion durch Deutschland vorgenommene Ausdehnung des deutschen Schulsystems auf Österreich zu revidieren. Dabei orientierte man sich an den Strukturen der Vergangenheit. In Anlehnung an die Reform von 1927 blieb es bei der gemeinsamen vierjährigen Grundschule mit anschließender Differenzierung in eine oft nicht einmal in Jahrgangsklassen gegliederte vierjährige Volksschuloberstufe, eine Hauptschule von gleicher Dauer mit Jahrgangsklassen, Fachunterricht und einem gegenüber der Volksschule erweiterten Lehrplan, und die verschiedenen Mittelschultypen, die teils zur allgemeinen, teils zur fachgebundenen Hochschulreife führten.

Unter den Sekundarstufen blieb die Position der Hauptschule widersprüchlich. Einerseits sollte sie entsprechend der Reform von 1927 allgemeine Pflichtschuloberstufe sein. Andererseits wurde der 1934 eingeführte Reifevermerk beibehalten und die Parallelität der Lehrpläne zu denen der Mittelschule nicht wiederhergestellt. Da der Reifevermerk zu einer gewissen Auslese führte, war die Hauptschule doch nicht eine normale Oberstufe der Pflichtschule. Zugleich blieb sie für ihre Schüler insofern eine Sackgasse, als die unterschiedlichen Lehrpläne den Übergang zur allgemeinbildenden Mittelschule praktisch unmöglich machten. Einen weiterführenden Schultyp stellten

allerdings die berufsbildenden Mittelschulen dar, deren Absolventen immerhin ein Drittel der Maturanten (Abiturienten) stellten. Ihre Fünfjahreskurse setzten erst nach Ende der Schulpflicht ein. Sie eröffneten außer den vorzeitigen Abgängern von der allgemeinbildenden Mittelschule vor allem den Absolventen der Hauptschule den Weg zu einer - meist fachgebundenen - Hochschulreife.

Die berufsbildenden Mittelschulen sollten für die Reform des österreichischen Schulsystems - aber auch darüber hinaus - in zweifacher Hinsicht richtungsweisend sein: Einmal waren sie Beispiel für die Möglichkeit, das Schulsystem in horizontalen, aufeinanderfolgenden Schulstufen aufzubauen. Darüber hinaus wiesen sie auf den berufsbildenden Weg als Alternative zur traditionellen Allgemeinbildung mit der Hochschulreife nach dem zwölften Schuljahr.

Die allgemeinbildenden Mittelschulen blieben jedoch der Hauptweg zur Hochschule. An ihrem Beginn stand eine Aufnahmeprüfung, und durch den anschließenden kontinuierlichen Ausleseprozess gelangte schließlich nur die Hälfte der ursprünglich aufgenommenen Schüler bis zur Reifeprüfung. Dieser Verlust an Schülern wurde dabei weniger als Symptom für unzulängliche Differenzierungskriterien und eher als notwendiges Aussieben von ungeeigneten Schülern angesehen, damit die "Begabten" umso besser gefördert werden könnten.

Bereits 1948 hatte die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ) das Konzept einer allgemeinen, differenzierten Mittelschule vertreten, das deutlich in der Tradition der Wiener Schulreformen stand. Doch erst 1962 wurde eine Reform des Schulwesens eingeleitet. Die "Öffnung nach Rechts", die die SPÖ mit ihrem neuen Grundsatzprogramm von 1958 vollzogen hatte, erwies sich als Voraussetzung zur Überwindung des vorangegangenen bildungspolitischen Immobilismus. Sie machte den im schulpolitischen Tauschverfahren mit der konservativen österreichischen Volkspartei (OVP) ausgehandelten Kompromiß möglich, der die Reform

von 1962 einleitete. "Das österreichische Schulwesen stellt", so lautet der § 3 des Schulorganisationsgesetzes von 1962, "in seinem Aufbau eine Einheit dar. Seine Gliederung wird durch die Alters- und Reifestufen, die verschiedenen Begabungen und durch die Lebensaufgaben und Berufsziele bestimmt. Der Erwerb höherer Bildung und der Übergang von einer Schulart in die andere ist allen hierfür geeigneten Schülern zu ermöglichen."

In diesen Formulierungen drückt sich die Spannung aus zwischen einerseits der Notwendigkeit, das Schulwesen als einheitliches zu gestalten und andererseits der Notwendigkeit, es durch angemessene Differenzierung auf unterschiedliche Lerndispositionen der Schüler, auf unterschiedliche Bildungs- und Berufsaspirationen und auf den Bedarf des Beschäftigungssystems an Qualifikations- und Statusunterschieden hin auszurichten. Der Weg, der dafür 1962 in Österreich gewählt wurde, ist in dieser allgemeinen Formulierung bereits angedeutet und wird an anderen Stellen des Gesetzestextes näher bestimmt. Die bestehenden Sekundarschulzweige bleiben erhalten, doch die Übergangsmöglichkeiten sollen verbessert werden. So heißt es zur Hauptschule: "Überdies soll sie geeigneten Schülern den Übertritt in allgemeinbildende höhere Schulen ermöglichen." (§ 15 SchOG.) Erleichtert werden soll der Übergang durch die schon 1927 beabsichtigte Parallelität der Lehrpläne an den verschiedenen Sekundarschulen (vgl. § 39 SchOG.). An Stelle der bisherigen Lehrerbildungsanstalten - ein Typ der berufsbildenden Mittelschule - wurden Musisch-Pädagogische Realgymnasien eingerichtet, die befähigte Absolventen der Hauptschule in fünf Jahren zur Hochschulreife führen sollten. In dem Zusammenhang wurde die Ausbildung der Volksschullehrer auf Pädagogische Akademien verlegt und baute mit einem viersemestrigen Studium nun auf der Reifeprüfung auf. Als Nachfolgeinstitutionen der Lehrerbildungsanstalten standen die Musisch-Pädagogischen Realgymnasien zwar in der Tradition der berufsbildenden Mittelschulen und ihre Bezeichnung deutete auf die von den Absolventen erwartete

Berufsneigung. Doch den Lehrplänen nach hatten sie eindeutig allgemeinbildenden Charakter. Damit stellten sie einen wichtigen Schritt in Richtung auf einen Stufenaufbau des Sekundarschulbereichs dar.

Die widersprüchliche Position der Hauptschule blieb nach der Reform von 1962 erhalten, wurde teilweise sogar verstärkt. Die Reifeprüfung als Bedingung zur Zulassung wurde beibehalten. Der Anspruch, gegenüber der Volksschuloberstufe eine bessere Bildung zu vermitteln, wurde durch die Einrichtung des Musisch-Pädagogischen Realgymnasiums als weiterführende Bildungsinstitution für Absolventen der Hauptschule noch unterstrichen. Das Leistungsniveau an der Volksschuloberstufe sollte zwar durch verbesserte Lehrerbildung, kleinere Klassen und volle Gliederung in Jahrgangsklassen ebenfalls erhöht werden, doch wirkte dem bald die Tendenz entgegen, die Anzahl der Volksschulen zugunsten der Hauptschulen zu verringern. Dem widersprüchlichen Status der Hauptschule - einerseits Ausleseschule, andererseits im zunehmenden Maße Oberstufe der Pflichtschule - wurde dadurch Rechnung getragen, daß die teilweise bereits bestehende Unterteilung der Hauptschulen in zwei ungleichwertige Klassenzüge zum Ziel des weiteren Ausbaus der Hauptschule erklärt wurde. Dabei hatten die für den ersten Klassenzug ausgelesenen Schüler eher die Aussicht, im Anschluß an die Hauptschule eine weiterführende Schulform zu besuchen; der zweite Klassenzug übernahm die Rolle der Pflichtschuloberstufe.

Die Entwicklung des österreichischen Sekundarschulwesens während des Jahrzehnts nach der Reform von 1962 hielt sich im traditionellen Rahmen und entsprach damit durchaus den vagen Formulierungen des Schulorganisationsgesetzes. Die Entscheidungen über die weiteren Bildungswege der Schüler fallen weiterhin grundsätzlich beim Abschluß der vierjährigen Primarstufe. Diese frühe Entscheidung wird noch 1968 vom österreichischen Unterrichtsministerium mit dem Hinweis auf die zwei Begabungstypen - "theoretisch" und "praktisch" - gerechtfertigt.

Die allgemeinbildende höhere Schule (AHS) bleibt als eigenständige achtjährige Schulform erhalten. Volks- und Hauptschulen bleiben für ihre Schüler Sackgassen in dem Sinne, daß die Übergangsmöglichkeiten ihrer Absolventen zu den höheren Schulen eher formal als real sind. Nach Abschluß der achten Klasse gelang 1968 nur 0,58 Prozent der Volksschüler der Übergang zu einer der zur Hochschulreife führenden Schulformen. Im gleichen Jahr erreichen nur 0,33 Prozent der Absolventen der Hauptschule den Übergang zur allgemeinbildenden höheren Schule, hingegen immerhin 6,35 Prozent den Übergang zum Musisch-Pädagogischen Realgymnasium und weitere 8 Prozent zu den zur Hochschulreife führenden Berufsschulen. Die Bedeutung des Musisch-Pädagogischen Realgymnsiums drückt sich in seinem Anteil an der Gesamtzahl der Maturanten aus, der 1969 bereits über 12 Prozent betrug. Damit ist auf der Oberstufe des Sekundarbereichs eine Schulform etabliert worden, die eine echte Alternative zur allgemeinbildenden höheren Schule darstellt.

Nach siebenjähriger relativer Stille in der bildungspolitischen Diskussion in Österreich ist ab 1969 das öffentliche Interesse an Problemen des Bildungswesens rasch gestiegen. Im Jahre 1970 empfahl eine Reformkommission, gebildet aus Vertretern von Lehrern, Eltern, Jugendorganisationen und politischen Parteien, die Durchführung von Schulversuchen mit integrierten und additiven Gesamtschulen und einer Orientierungsstufe für die Klassen fünf und sechs. Die schon im Schuljahr 1970/71 fast ohne jede Planungsvorbereitung anlaufenden Versuche hatten die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule nicht einbeziehen können. Dieses Heraushalten einer wichtigen Schulform und Schülergruppe aus den Versuchen ließ sich auch bei inzwischen verbesserter Planung und weiterer Ausdehnung der Schulversuche in den folgenden Jahren nur teilweise beseitigen. Darüber hinaus hat die 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom Juni 1971 zwar die gesetzliche Basis für die Ausdehnung und die

wissenschaftliche Begleitung dieser Versuche geschaffen, gleichzeitig aber das Experimentalprogramm primär auf das Problem der Leistungsdifferenzierung ausgerichtet. Die oberen Leistungsgruppen der Gesamtschulen sollen die Aufgaben der allgemeinbildenden höheren Schulen, die unteren die des zweiten Klassenzuges der Hauptschulen erfüllen (vgl. Art. II, § 4, SchOG-Novelle v. 1971). Damit wurden der Gesamtschule eigenständige Bildungs- und Erziehungsziele verbaut; gegenüber der wissenschaftlichen Begleitung ist sie praktisch damit belastet, sich gleichzeitig als die bessere Hauptschule wie auch als die bessere allgemeinbildende höhere Schule auszuweisen. Es besteht eine Tendenz, die herkömmlichen Schulformen im neuen organisatorischen Rahmen weiterbestehen zu lassen.

Bisher ist vorgesehen, dieses Experimentalprogramm - bei einer Ausdehnung der Versuche auf bis zu 10 Prozent der Schülerjahrgänge - bis 1980 durchzuführen. Entscheidungen über eine breitere Einführung des Gesamtsystems sollen bis dahin zurückgestellt werden.

## 2.7 Schweden

Bis zum Jahre 1894 bestand in Schweden vom ersten Schuljahr an das Gymnasium eigenständig neben der Volksschule. Die Verlegung des Beginns des Gymnasiums auf das vierte Schuljahr und die Einführung des gemeinsamen Schulbesuchs bis zum dritten Schuljahr stellte den ersten Schritt zu einer horizontalen Gliederung des Schulsystems dar.

Im Jahre 1904 brachte die Einführung einer sechsjährigen mittleren Schulform, der Realschule, den für das schwedische Schulsystem typischen Aufbau von teils vertikaler, teils horizontaler Gliederung. Nach dem dritten Volksschuljahr setzte nunmehr ein Teil der Schüler seinen Bildungsweg



an der Realschule fort, die nach fünf weiteren Schuljahren zum Übertritt aufs Gymnasium oder aber nach sechs Schuljahren zum Realschulabschluß führte. Gegenüber der Volksschule stellte sich die Realschule als parallel laufende Ausleseschule dar; gegenüber dem Gymnasium bildete sie eine eher horizontale, zwischengeschaltete Schulstufe. Die Forderung nach einer für alle Schüler gemeinsamen sechsjährigen Grundschule war in der schulpolitischen Diskussion schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts erhoben worden. Als sie in den zwanziger Jahren verstärkt vertreten wurde, erwarteten ihre Anhänger von einer solchen Reform eine bessere Berücksichtigung der vorhandenen Begabungen und einen gemeinen Ausgleich zwischen den sozialen Schichten. Die Gegner einer hinausgeschobenen Selektion sahen darin für die zukünftigen Gymnasiasten vor allem einen Umweg, durch den "der Studiengang für Tausende und Abertausende schwedischer Kinder schlechter, länger und teurer gemacht" würde.

Als Kompromiß wurde 1927 der doppelte Übergang zur Realschule eingeführt: Mit dem Übergang zur fünfjährigen Realschulform nach dem vierten Volksschuljahr wurde der gemeinsame Schulbesuch aller Schüler um ein Jahr ausgedehnt. Gleichzeitig blieb die Parallelität beider Schulformen für die anschließenden Schuljahre erhalten. Daneben entstand mit der Einführung der vierjährigen Realschule im Anschluß an das sechste Volksschuljahr die Möglichkeit, zu diesem späteren Zeitpunkt auf die weiterführende Schulform überzugehen.

Gute Schulleistungen in der Volksschule waren für beide Realschulformen das Zulassungskriterium. Die Selektion an der fünfjährigen Realschule war strenger. Dafür eröffnete sie bessere Aussichten, den Übergang zum Gymnasium zu bewältigen. In der Praxis wurden die vorgesehenen Zeitpunkte für den Übergang nicht starr eingehalten. Im Hinblick auf die fünfjährige Realschule rechneten sich viele Eltern bessere Übergangschancen

dadurch aus, daß sie ihre Kinder noch im fünften Schuljahr an der Volksschule ließen. Als Folge davon, wie auch durch höhere Sitzenbleiberquoten an der fünfjährigen Realschule, verringerte sich der theoretisch zu erwartende Altersunterschied zwischen den Absolventen der beiden Realschulformen. Der Übergang zum Gymnasium war nach dem Realschulabschluß, aber auch schon ein Jahr davor möglich. So konnte der Eintritt in das Gymnasium zu drei verschiedenen Zeitpunkten stattfinden: Für die Schüler der fünfjährigen Realschule nach dem achten beziehungsweise nach dem neunten Schuljahr, für die Schüler der vierjährigen Realschule nach dem neunten beziehungsweise nach dem zehnten Schuljahr.

Ihrer inhaltlichen Ausrichtung entsprechend fungierten die Realschulen als Vorbereitungsschulen für die Gymnasien. Tatsächlich konnten aber nur 30 Prozent ihrer Absolventen anschließend eine Form des Gymnasiums besuchen. Dagegen nahmen 41 Prozent von ihnen sofort eine Berufstätigkeit auf. Von ihren zwei Funktionen, der berufsvorbereitenden und der studienvorbereitenden, erfüllten die Realschulen in curricularer Hinsicht nur die studienvorbereitende.

Die Unübersichtlichkeit der Übergänge, die fehlende Abstimmung zwischen den verschiedenen Schulformen und Schulstufen, Zweifel an der Zweckmäßigkeit der frühen Selektion und der Differenzierung überhaupt, sowie die bereits genannten gesellschaftspolitischen Forderungen in Richtung auf einen sozialen Ausgleich lieferten die Motive, die 1940 bei der Bildung eines Schulkomitees die Formulierung des Auftrages prägten: Das Komitee solle eine umfassende Überprüfung des schwedischen Schulwesens vornehmen, da es in Grundzügen und Details kein befriedigendes System darstelle, seine verschiedenen Schulformen nicht unter einheitlicher Leitung planmäßig aufgebaut seien und es nun darauf ankomme, das Schulwesen als geordnetes Ganzes zu reformieren.

In der sich anschließenden, über drei Jahrzehnte währenden Reformdebatte standen der Zeitpunkt, die organisatorische Form und der Grad einer Differenzierung im Mittelpunkt. Dabei sah es die 1946 eingesetzte Reformkommission als unzureichend an, Reformervägungen auf die Frage zu beschränken, ob der Übergang zur Realschule besser nach dem vierten oder erst nach dem sechsten Volksschuljahr stattfinden sollte. Vorgeschlagen wurde vielmehr, anstelle der Volksschule und der Realschule eine einheitliche, neunjährige Grundschule zu schaffen, in der die Klassen sieben und acht durch Wahlfächer, die Klasse neun durch drei Züge differenziert werden sollten. Dabei sollte es sich um einen gymnasialen, einen mittleren "theoretisch-praktischen" und um einen berufsvorbereitenden Zug handeln.

In der Praxis der im Anschluß an diese Empfehlungen gebildeten Versuchsschulen überwog dagegen eine Einteilung in Leistungsgruppen vom siebenten Schuljahr an. Wo sich Differenzierungsmaßnahmen auf die von der Reformkommission vorgesehenen Wahlfächer beschränkten, ergaben sich frühzeitig Profilierungen - etwa durch die Wahl der zweiten Fremdsprache in der siebenten Klasse beziehungsweise durch die Entscheidung für "praktische" Fächer -, die für die Zugwahl des neunten Schuljahres und damit für den weiteren Bildungsweg eine wichtige Vorentscheidung darstellten.

In dem 1962 vom schwedischen Reichstag verabschiedeten Reformmodell wurde die in den Schulversuchen verbreitete frühe Differenzierung nach Leistung oder Bildungsprofilen vermieden. In der neunjährigen Einheitsschule ("grundskola") setzte die Differenzierung in der siebenten Klasse mit der Wahl zwischen einem schwierigeren und einem leichteren Kurs in den Fächern Englisch und Mathematik ein. Darüber hinaus wurden für fünf Wochenstunden Wahlpflichtfächer angeboten, die sich zu annähernd zwanzig Varianten kombinieren ließen und Bildungsprofile vorbereiteten, um in der neunten Klasse zur Wahl von einem von neun alternativ angebotenen Zügen zu führen.

Die Rückverlegung der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg auf die siebente Klasse infolge der Wahldifferenzierung, die zwar vorausgesetzte aber nicht erreichte Gleichwertigkeit der in der neunten Klasse angebotenen Züge und schließlich der Andrang auf die zum Gymnasium führenden Züge kennzeichneten die Einheitsschule nach 1962 wie bereits ähnlich vorher die Versuchsschulen. Da die Regierung daran festhielt, die vom Reichstag beschlossene Quote der Gymnasialschüler von 25 bis 30 Prozent der relevanten Altersgruppe nicht zu erhöhen, erfolgte die Zulassung zum Gymnasium in einem scharfen Selektionsverfahren aufgrund der in der neunten Klasse erzielten Zensuren. Die Erwartung, von dieser Notwendigkeit durch die Wahlentscheidungen der Schüler befreit zu werden, hatte sich als falsch erwiesen.

Mit Beginn des Schuljahres 1970/71 wurde die Differenzierung der Einheitsschule in folgenden Punkten revidiert: Die Zahl der möglichen Wahlfachprofile ist auf vier reduziert worden (zweite Fremdsprache, Wirtschaftslehre, Technik, Kunst), die nunmehr alle gleichwertig zum späteren Besuch des Gymnasiums berechtigen. In der ersten und zweiten Fremdsprache und im Fach Mathematik werden jeweils zwei Niveaueurse angeboten. Eine weitere Differenzierungsmaßnahme sind Sonderklassen, in denen Schüler in für sie schwierigen Fächern gefördert werden. Schließlich stehen im siebenten, achten und neunten Schuljahr jeweils zwei Wochenstunden für frei gewählte Arbeit zur Verfügung, in denen kein vertiefender Unterricht in obligatorischen oder Wahlpflichtfächern erteilt werden darf, sondern in denen die Schüler eigenen Interessen nachgehen sollen. In der neunten Klasse ist damit die Unterteilung in theoretische und praktische Züge entfallen. Mit dem Abschluß der "grundskola" steht formal jedem Schüler der Zugang zum Gymnasium offen.

War schon 1940 die Neuordnung des ganzen schwedischen Schulsystems als notwendige Aufgabe erkannt worden, so erzeugten die Ausdehnung der Grundschule auf neun Jahre, die Abschaffung der Realschule und die Veränderungen der Differenzierung in der neuen Einheitsschule einen Druck, die anschließenden Schulformen den neuen Bedingungen anzupassen. Mit Beginn des Schuljahres 1971/72 wurden die folgenden Reformen eingeleitet: Die an die neunjährige Einheitsschule anschließenden Schulformen - Gymnasien, Fachschulen, Berufsschulen - wurden zur Gymnasialstufe vereinigt, wobei die Absicht besteht, langfristig in allen drei Zweigen den Abschluß mit der formalen Hochschulreife zu verbinden. Durch Erhöhung der Praxisanteile in der Fachschulbildung und durch Verstärkung der allgemeinbildenden Anteile in der Berufsschule wird eine Verbindung von berufs- und allgemeinbildenden Curricula angestrebt. Die erst 1966 eingeführte Fachschule nimmt bei diesen Bemühungen eine besondere Stellung ein, da sie Schüler zu einer Berufsausbildung führt, ohne daß sie damit auf den Erwerb allgemeiner Kenntnisse und auf die Möglichkeit des Hochschulbesuchs endgültig verzichten müssen. Freilich stellt trotz formaler Gleichberechtigung aller Sekundarschulformen das in seinen Grundzügen erhalten gebliebene Gymnasium bisher noch den Hauptweg zur Hochschule dar.

Das Problem der Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schulformen im Anschluß an die gemeinsame Einheitsschule ist mit der äußerlichen Vereinigung und Gleichstellung der Sekundarschulen noch nicht gelöst. Zwar hat sich die Situation insofern verändert, als der in den sechziger Jahren beobachtete Ansturm auf das Gymnasium mit Beginn der siebziger Jahre nachließ. Dafür steht aber für andere Ausbildungsgänge der Gymnasialstufe einer großen Bewerberzahl nur ein beschränktes Platzangebot gegenüber. Diese Beschränkung ist als vorweggenommener Numerus clausus - sowohl im Hinblick auf begrenzte Ausbildungskapazitäten der Hochschulen als auch im Hinblick auf Bedarfsberechnungen für bestimmte Berufe - durchaus beabsichtigt. Als Kriterium der Zulassung zu einem der begehrten Ausbildungs-

gänge gilt die in der neunten Klasse der Einheitsschule erzielte Durchschnittsnote. Daß der zur Zulassung benötigte Zensuredurchschnitt regional variiert, je nach Kapazität der vorhandenen Schulen, läßt die Selektion und ihre Kriterien - auch im Bewußtsein der betroffenen Schüler und Eltern - fragwürdig erscheinen.

Ebenso wie die Einführung der Einheitsschule und deren Revision von 1970 scheint auch die Vereinigung der Sekundarschulen zu einer formal gleichwertigen Schulstufe von der Absicht getragen, nicht korrigierbare Entscheidungen über Bildungswege zu vermeiden oder zumindest hinauszuschieben. Der Zeitraum seit der Schaffung der Gymnasialstufe ist bisher zu kurz, um ein abschließendes Urteil darüber abgeben zu können, in welchem Umfange diese Absicht bereits verwirklicht worden ist. Wie bei den Niveauekursen und Wahlfächern in der Einheitsschule lassen sich jedoch auch innerhalb der Gymnasialstufe Selektionsmechanismen erkennen, die geeignet sind, die intendierte Verschiebung der Entscheidungen über Bildungswege teilweise vorzuverlegen.

### 3. Strategische Aspekte zum Differenzierungsproblem

#### 3.0 Strategien im Lichte des interkulturellen Vergleichs

Vor uns liegen die Studien über Schulreformen in sieben Ländern. Probleme der Differenzierung des allgemeinbildenden Schulwesens stehen im Mittelpunkt der untersuchten Reformprozesse. Welche allgemeinen Züge heben sich bei einer vergleichenden Betrachtung heraus? Ist es mit Hilfe des interkulturellen Vergleichs möglich, zu generalisierenden Aussagen über die Differenzierung als Gegenstand von Schulreformen zu gelangen?

In der Diskussion über die Reformprobleme ist häufig mit internationalen Vergleichen argumentiert worden. Das Gewicht einzelner Argumente innerhalb von bildungspolitischen und pädagogischen Auseinandersetzungen läßt sich natürlich kaum abschätzen. Die intendierte reformstrategische Funktion von Verweisen auf andere Länder ist jedoch erkennbar. Vor allem sollten Auffassungen legitimiert werden, die von bestimmten Gruppen bereits vertreten wurden. Mit dem Hinweis auf ähnliche Reformtendenzen in anderen Ländern ließ sich beanspruchen, daß man sich mit den verfolgten Zielen in guter Gesellschaft befindet. Auch ließ sich auf diesem Wege versuchen, vorhandene Ansichten zu verändern oder zumindest der Gegenpartei verunsichernd vorzuhalten, daß sie nicht tun wolle, was anderswo aus offenbar guten Gründen bereits getan werde. Inwieweit in den Reformprozessen derartige einstellungsändernde Wirkungen durch internationale Vergleiche erreicht worden sind, läßt sich den Länderstudien nicht entnehmen (das Thema wäre einer gesonderten Untersuchung wert!). Einiges spricht für den Eindruck, daß die bildungspolitischen Entscheidungsträger zwar gern vergleichende Argumente aufgriffen und benutzten, im Grunde jedoch von ihnen nur in geringem Maße geleitet wurden.

---

+ ) Die Seiten 72 und 73 sind versehentlich überschlagen worden.

Auf wissenschaftlicher Ebene ist der Differenzierungsfrage unter vergleichendem Aspekt große Aufmerksamkeit geschenkt worden. In kaum einem der zahlreichen Bücher über die Gesamtschule fehlt ein Kapitel über korrespondierende Entwicklungen im Ausland. Diese Darstellungen haben dazu beigetragen, daß die vielfältigen Ausprägungen von Differenzierung beschrieben und systematisiert worden sind; für die verschiedenen Modelle von Differenzierung hat sich eine weitgehend einheitliche Terminologie herausgebildet. Obgleich häufig die Autoren damit einen "Trend zur Gesamtschule" unterstützen möchten, werden nur selten aus dem internationalen Überblick klare Optionen für ein bestimmtes Differenzierungsmodell abgeleitet. Eher wird hingegen betont, daß die Wissenschaft (auch) in diesem Falle keine bildungspolitischen Vorschläge machen könne. Offenbar läßt sich durch den internationalen Vergleich kein Differenzierungsmodell ausfindig machen, das als optimal empfohlen werden könnte.

Dies steht in eigentümlichem Kontrast zu dem Phänomen, welches unserer Auffassung nach durch die vorliegenden Studien verdeutlicht worden ist, nämlich: daß sich die Reformprobleme staatenübergreifend in hohem Maße gleichen. Wenn eine solche Gleichartigkeit aus einem interkulturellen Vergleich nachgewiesen werden kann - wie wir es in den folgenden Abschnitten versuchen werden -, so lehrt also der interkulturelle Vergleich, daß aus den Reform Erfahrungen anderer Länder bisher wenig gelernt worden ist.

Offensichtlich, so darf man daraus folgern, kann sich ein Lernen aus interkulturellen Vergleichen nicht auf die Übernahme fertiger Problemlösungen beziehen. Die Phänomene sind im einzelnen Land jeweils in so komplexer Weise historisch und strukturell bedingt, daß die Länder sich weiterhin eine spezifische Ausprägung des Schulwesens bewahren. Die vorliegenden Länderstudien haben deshalb den Akzent nicht auf schulorganisatorische Aspekte, sondern



auf die Prozesse ihrer Veränderung gelegt - aus der Annahme heraus, daß in den Prozessen sich Grundmuster entdecken lassen, die eher übertragbar im Sinne einer Verwertbarkeit für bildungspolitisches Handeln sind.

Diese Grundmuster haben wir mit dem Begriff der Strategie bezeichnet. Es ist damit nicht - obgleich dieser Aspekt eingeschlossen ist - an bewußtes und zielorientiertes Handeln gedacht, das den weitsichtigen Strategen voraussetzt, wie es im traditionellen Verständnis dieses Begriffes der Fall ist. Vielmehr sollen Grundmuster in der Behandlung von Reformproblemen aufgedeckt werden, die zwar an Aktionen und Aktions-träger gebunden sind, doch nicht unbedingt als bewußte Leitlinien fungieren. Die Grundmuster der Aktionen, so setzen wir voraus, ergeben sich oftmals in Abweichung zu den erklärten Intentionen; sie sind das Ergebnis interdependenter Handlungslinien im Reformprozeß.

Es ist klar, daß die Einsicht in so begriffene Strategien dazu beitragen kann, künftiges bildungspolitisches Handeln bewußter und vielleicht auch erfolgreicher zu machen. Ebenso klar ist aber, daß sie keineswegs als Handlungsrezepte zu verstehen sind, die sich übernehmen ließen, um bestimmte Abläufe zu wiederholen.

Die allgemeine politische Dimension der Reformprozesse ist im Rahmen dieser Untersuchung von PETER MÜLLER vergleichend behandelt worden. Den strategischen Aspekten von Schulreform wenden wir uns im folgenden insofern unter eingeschränkter Fragestellung zu, als wir uns auf das Differenzierungsproblem konzentrieren. Damit wird nur ein Teil der dargestellten Reformprozesse vergleichend ausgewertet. Die methodische Problematik wird dadurch nicht geringer. Stringente Beweise im wissenschaftlichen Sinne sind auf der hier betretenen Ebene von Aussagen nicht zu erwarten; mehr als Plausibilität wird nicht zu erreichen sein. Wenn dabei einige Aspekte der Differenzierung sich neu akzentuieren, einige bisher vernachlässigte Zusammenhänge sich einleuchtend hervorheben lassen, so werden wir damit zufrieden sein.

### 3.1 Zeichnet sich eine Konvergenz der Schulreformen ab?

Vor wenigen Jahren war die These, daß die Schulsysteme der hochindustrialisierten Länder einander zunehmend ähnlich werden, eine verbreitete Vorstellung. Diese Konvergenzerwartung beruhte auf etwa folgenden Aussagen: Die Schulsysteme in den verschiedenen Ländern sind zwar seit langem und bis in die Gegenwart hinein unterschiedlich, vor allem nationalgeschichtlich geprägt; doch sie befinden sich seit kurzem in einem unaufhaltsamen Veränderungsprozeß, in dessen Verlauf sie demselben Grundmodell zusteuern: der differenzierten Einheitsschule (Gesamtschule). In den westlichen (kapitalistischen) Ländern war bisher die starre Unterteilung in parallellaufende Schultypen vorherrschend, für die kommunistischen Länder - aber auch für die USA - war eine uniforme Einheitsschule charakteristisch. Unter dem Druck sich ändernder gesellschaftlicher, vor allem ökonomischer Bedingungen tendiert auf der westlichen Seite die Schule zu "mehr Einheitlichkeit", auf der kommunistischen Seite zu "mehr Differenzierung". Die zugleich integrierte und differenzierte Schule ist die adäquate Antwort auf die "Gesellschaft im Wandel".

Von marxistisch-leninistischer Seite ist solchen Vorstellungen entschieden widersprochen worden. Die Konstruktion einer Antikonvergenz zwischen den Schulsystemen kapitalistischer und kommunistischer Staaten bildet den roten Faden und den Ertrag der in der DDR entstandenen vergleichenden Studie "Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen" (KIENITZ). Die Konvergenz- wie die Antikonvergenzthese in der vergleichenden Bildungsforschung basieren offensichtlich auf vereinfachenden Annahmen über komplexe und widersprüchliche Entwicklungsprozesse (vgl. GLOWKA). Die Konvergenzthese hat insofern eine enorme reformstrategische Bedeutung, als sie ein bestimmtes Schulmodell zur Norm erhebt und scheinbar Fortschritt wie Rückstand in der bildungspolitischen Entwicklung eines Landes zu identifizieren erlaubt. Die Ergebnisse unserer Länderstudien fügen sich bei oberflächlicher

Betrachtung der Konvergenzthese. Die kapitalistischen Länder haben sich während des untersuchten Reformprozesses deutlich auf integrierte Schulsysteme zubewegt, in den kommunistischen Ländern ist das Einheitsschulwesen differenzierter geworden. Auch läßt sich mit gewissem Recht sagen, daß Schweden "weiter" sei als England (neunjährige Einheitsschule gegenüber der stärker selektiv orientierten und nicht zur alleinigen Schulform gewordenen Comprehensive School) oder Frankreich "weiter" als die Bundesrepublik Deutschland (Orientierungsstufe und additive Gesamtschule annähernd als Regelschule dort, hier hingegen als Versuchsschulen). Doch will man in Fortführung dieses Ansatzes auch noch dem zustimmen, daß die DDR und die UdSSR "weiter" sind als Schweden? Der Konvergenzthese muß in zwei Punkten eine differenziertere Sichtweise entgegengehalten werden: Es dürfen neben den Gemeinsamkeiten nicht die Unterschiede zwischen den Schulsystemen in kapitalistischen und kommunistischen Ländern zugedeckt werden, und vor allem: es gilt genauer zu beleuchten, um was es sich bei Einheitlichkeit und Differenzierung handelt.

Es ist auffällig, daß die These einer schulpolitischen Konvergenz in jüngster Zeit seltener auftaucht. Unverkennbar hängt das Konvergenztheorem mindestens ebenso wie von vergleichenden makrosoziologischen Analysen vom weltpolitischen Klima ab. Dieses Klima ist offenbar seit einigen Jahren dem Konvergenzgedanken nicht günstig. Betrachtet man ferner den Fortgang der Reformen über den Untersuchungszeitraum der Länderstudien hinaus bis in die Gegenwart, so wird deutlich, daß die für bestimmte Zeiträume erkennbaren Trends sich nicht extrapolieren ließen. Vereinfachend und vorläufig läßt sich feststellen: Die Entwicklung "zur integrierten Schule hin" ist in den kapitalistischen Ländern auf deutliche Grenzen gestoßen; die Differenzierung des Schulwesens der kommunistischen Länder ist nicht weiter ausgebaut worden; der "Abstand" zwischen den Schulsystemen beider Seiten ist erheblich geblieben.

Der interkulturelle Vergleich ist auf das Konvergenztheorem nicht angewiesen, wohl aber auf vergleichbare Züge der einbezogenen Länder. Als solche lassen sich an den untersuchten Reformprozessen herausheben: Die Differenzierungsproblematik ist in ihrer Grundstruktur gleichartig, sie ist immer noch nicht hinreichend gelöst, sie ist immer noch zentral für die Reform des Bildungswesens.

In den Reformen der einbezogenen Länder ging es darum, für das allgemeinbildende Schulwesen ein bestimmtes Verhältnis zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung herzustellen. Betrachten wir von dem umstrittenen Begriffspaar (das hier für die unterschiedlichen Reformkonzepte steht) zunächst die Einheitlichkeit! Zur "Einheitlichkeit" haben sich die Vertreter selbst gegensätzlicher Reformkonzepte bekannt. Auch die Befürworter und Bewahrer des selektiven, vertikal gegliederten Schulwesens nahmen in Anspruch, daß die verschiedenen Schultypen gemeinsam ein wohlgeordnetes, einheitliches Ganzes darstellten. Für die kommunistischen Pädagogen ist die Einheitlichkeit eine ideologische Maxime, der nicht widersprochen werden darf; in der Bundesrepublik ließ sich zeitweilig schon allein mit dem Wort Einheitsschule eine Diffamierung der Reformkräfte erreichen. An entsprechender begrifflicher Verwirrung hat es in den Auseinandersetzungen nicht gefehlt. Die jeweiligen schulpolitischen Konzepte, als konkrete Ausprägungen des "Einheitsschulgedankens", machen die Sache nicht klarer, da sie Widersprüche und taktisch bedingte Unaufrichtigkeiten enthalten.

Um was es im Grunde ging, wird durch die historische Dimension der Reformprozesse deutlich. In jedem der untersuchten Länder hat das Konzept der Einheitsschule eine Geschichte. Seiner ursprünglichen Intention nach sollte es das Schulwesen demokratisieren, dessen Aufbau und Geist durch die Herkunft aus der unverhüllten Klassengesellschaft geprägt waren. Das Einheitsschulkonzept gewann jeweils an Boden in Zeiten sozialer Unruhe, wie nach den beiden Weltkriegen, und es wurde zurückgedrängt oder

stagnierte in restaurativen Perioden, wie im ständestaatlichen Österreich oder in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre. Aus sozialkritischer Sicht erscheinen die zahlreichen anderen, in den Reformkonzepten auffindbaren Aspekte und Motive des Einheitsschulkonzeptes als Verbrämungen und Überlagerungen des Engagements für eine egalitäre Gesellschaft. Daß dabei "egalitär" nicht eng zu verstehen ist, vor allem nicht im Sinne von "gleichmacherisch", läßt sich aus zahlreichen pädagogischen Entwürfen der Einheitsschule entnehmen, die sich gerade durch hohen Respekt vor der Individualität des Kindes auszeichnen.

Obwohl alle Länderstudien auf die historische Dimension des Einheitsschulgedankens stießen, ist in den Auseinandersetzungen während der untersuchten Periode selbst ein Bewußtsein von der Vorgeschichte der verhandelten Kontroversen relativ gering ausgeprägt gewesen. Am ehesten war es noch in der Nachkriegssituation vorhanden; im Plan LANGEVIN-WALLON waren Ideale der Französischen Revolution lebendig, in Österreich ging man sofort in die politischen Frontgräben der zwanziger Jahre, in beiden Teilen Deutschlands orientierte man sich zunächst an den radikalisierten reformpädagogischen Ideen aus den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg. Doch dann verbreitete sich eine Tendenz, alte Fronten und Wunden möglichst nicht aufzureißen. Dieses Phänomen läßt sich an ganz unterschiedlichen Kräften der internationalen Reformarena beobachten. Offenbar hat es reformstrategische Motive gehabt. Die etablierten Kontrahenten in den kapitalistischen Staaten fanden auf diesem Wege die Möglichkeit, den Konflikt zu entschärfen und Kompromisse zu schließen. Unter den engagiertesten Befürwortern der Gesamtschule in der Bundesrepublik argumentierten viele auffallend unhistorisch - vielleicht teils, weil ihnen das Wissen um die Geschichte des Problems das verfolgte Ziel hätte unliebsam differenzieren und relativieren können, teils, weil sie die Probleme auf Grundübel der Gesellschaft zurückführten, die angeblich seit der Entstehung des Kapitalismus dieselben geblieben sind. In den kommunistischen Staaten vermieden die Repräsentanten der gegenwärtigen, offiziellen

Linie zur Differenzierungsfrage die Erinnerung daran, welche Kontroversen und Schwankungen es innerhalb der marxistisch-leninistischen Bildungspolitik und Pädagogik zu dieser Frage gegeben hat. Der gemeinsame Hintergrund scheint zu sein, daß das Konzept einer egalitären Gesellschaft und der ihr angemessenen Schule sich bisher in der Realität nicht einlösen ließ, sich also nicht auf ein faktisches Vorbild berufen kann und deshalb mit der Ungewißheit eines Ideals behaftet ist.

Auf die Differenzierung als Konzept der Schulreform sei hier nur kurz eingegangen, weil sie in anderem Zusammenhang ausführlicher behandelt wird. Die Analysen der Differenzierungssysteme in den Länderstudien haben deutlich gemacht, um welche Vielfalt von schulorganisatorischen und pädagogischen Einrichtungen es sich handelt, und daß die differenzierende Wirkung sich von der Funktion, von dem Einfluß der Einrichtungen auf die weitere Laufbahn der Schüler her bestimmt. Ähnlich wie das Konzept der Einheitlichkeit hat das der Differenzierung seine Wurzel in einem einfachen Grundproblem. Es geht darum, daß die Schule als Institution zwischen den von den Schülern mitgebrachten individuellen Unterschieden und dem gesellschaftlichen "Bedarf" an Gleichheit beziehungsweise Ungleichheit zu vermitteln hat.

Was die Einschätzung individueller Unterschiede und ihrer Bedeutung für schulisches Lernen angeht, so ließ sich in den einbezogenen Ländern tatsächlich so etwas wie eine Konvergenz der Auffassungen erkennen (vgl. den Beitrag von ZIMMER in diesem Band). Wo die These von der Angeborenheit der "Begabungen" zur pädagogischen und schulpolitischen Leitlinie geworden war, wie in der Bundesrepublik, setzte sich allmählich ein "dynamisiertes" Begabungskonzept durch, wie schon vorher in Schweden oder England; es wurde also einmal stärker die Abhängigkeit des schulischen Leistungsvermögens von vorangegangener Sozialisation betont, zum anderen die Komplexität der jeweiligen aktuellen Bedingungen von individueller Schulleistung. Die marxistisch-leninistische pädagogische Psychologie, die lange Zeit einseitig die

Formbarkeit des Schülers betont und das Problem der individuellen Differenzen für die Schule weitgehend ignoriert hatte, schenkte ihrerseits den angeborenen beziehungsweise den frühzeitig ausgeprägten Lerndispositionen größere Aufmerksamkeit. Systemübergreifend sehen sich also die Pädagogen vor die Aufgabe gestellt, auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit Maßnahmen zu reagieren, die den Schüler möglichst individuell fördern. Obgleich allgemein anerkannt worden ist, daß die Lerndispositionen einerseits durch die frühkindliche Sozialisation weitgehend geprägt sind, andererseits aber in gewissem Grade korrigierbar bleiben, lassen sich daraus unterschiedliche pädagogische Maximen ableiten, je nachdem mehr der eine oder andere Aspekt herausgehoben wird. "Förderung" kann den Ausgleich von Differenzen (im Sinne des Aufholens von "Rückstand") oder das Vorhandensein von Differenzen (durch Selektion und getrennte Unterrichtung) akzentuieren - wie man es den unterschiedlichen Differenzierungssystemen der Länder deutlich ablesen kann.

Es spricht kaum etwas für die Annahme, daß die Differenzierungssysteme der Länder sich deshalb unterscheiden, weil die Unterschiede zwischen den Schülern in dem einen Land größer beziehungsweise geringer seien als in dem anderen. Entgegen dem Anschein und auch entgegen einer häufig vertretenen Argumentationsfigur in der Reformdiskussion besteht das Differenzierungsproblem offensichtlich nicht primär darin, daß die Schule auf vorgegebene Unterschiede der Schüler reagieren müßte, sondern sie reagiert auf einen gesellschaftlichen "Bedarf" an sozialer Ungleichheit (TEICHLER), auf den es frühzeitig vorzubereiten gilt. Auch wenn Differenzierung heute nicht mehr, wie ihrer historischen Herkunft nach, die Selbstreproduktion der sozialen Schichten gewährleisten soll, sondern Menschen mit hohen, aber eben unterschiedlichen Leistungspotentialen hervorzubringen hat - und zwar nach Möglichkeit unabhängig von ihrer sozialen Herkunft -, so bleibt letztlich doch die sozio-ökonomische Struktur der Gesellschaft bestimmend für das Differenzierungsproblem. Wir kommen auf diese Frage zurück. Festzuhalten ist hier, daß der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf und die sozio-ökonomische Honorierung von Leistungsunterschieden als entscheidend

dafür angesehen werden können, daß das Problem der Differenzierung in der Schule einige Züge aufweist, die den kapitalistischen und den sozialistischen Gesellschaftssystemen gemeinsam sind (vgl. THOMAS).

Unsere Annahme, daß in allen einbezogenen Ländern und somit auch in beiden Gesellschaftssystemen das Differenzierungsproblem bisher nicht hinreichend gelöst worden ist, stützt sich auf folgende Fakten und Trendeinschätzungen: In den westlichen Ländern hat sich das Schulwesen generell in Richtung auf ein größeres Maß an Integration bewegt. Die Reformbewegung wurde dabei von Konzepten der Einheitsschule und von Leitbildern der Demokratisierung und der Chancengleichheit geleitet, die weitgehend dieselben in allen Ländern waren. In keinem Lande ist das ursprüngliche Konzept realisiert worden; mit Ausnahme Schwedens ist man auf halbem Wege oder noch früher stehen geblieben. In Reformen, die selbst nur Annäherungen an das Einheitsschulkonzept darstellen - wie die kooperativen Gesamtschulen oder die Orientierungsstufen -, haben sich wesentliche Merkmale des traditionellen, selektiven Schulsystems erhalten oder restituiert. Die Chancenungleichheit ist gemildert worden, die Chancengleichheit hat sich als Illusion erwiesen. Es wäre billig, diese Reform Erfahrung nach der Figur des Zurückbleibens der Wirklichkeit hinter dem Ideal zu erklären. Die Ergebnisse sehen eher nach schlechten Kompromissen aus, die nicht von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen werden. Die Tendenz zur Wiederherstellung traditioneller Züge des Schulwesens wird wahrscheinlich früher oder später die erlahmenden Reformkräfte erneut mobilisieren.

Waren es bisher gesellschaftspolitische und pädagogische Motive, die die Reformbewegung trugen, so scheint in den letzten Jahren das technokratische Motiv der Bildungsplanung an Boden zu gewinnen. Das Bildungswesen wird von den politischen Entscheidungsträgern zunehmend als modellierbares gesellschaftliches Subsystem begriffen, das nach dem Kalkül beurteilt wird, wieviel die Ge-



sellschaft für Bildung aufwenden kann oder will und wie die jeweiligen Ressourcen am effektivsten - was immer das heißen mag - auf die Teilbereiche des Bildungswesens zu verteilen seien. Unter diesem Aspekt wird die Differenzierungsfrage erneut aktuell, weil sie sodann bewußter und gezielter auf eine Funktion bezogen wird, die Differenzierung schon immer besaß, nämlich die Schülerströme innerhalb des Bildungssystems zu kanalisieren.

In der DDR und UdSSR stellt sich das Problem etwas anders dar. Das Verhältnis zwischen Einheitlichkeit und Differenzierung gilt mit der gegenwärtigen Schulorganisation als prinzipiell gelöst - im Sinne einer "reifen" sozialistischen Bildungskonzeption. Das Interesse konzentriert sich auf didaktische und unterrichtsmethodische Fragen der Differenzierung (vgl. BERGE u.a.). Ungelöst und aktuell - und in der Sowjetunion in höherem Maße als in der DDR - sind hingegen einige zentrale Probleme der Bildungsplanung. Die rechte Balance zwischen den Kapazitäten des Bildungswesens, den Bildungs- und Berufswünschen der Jugend und dem sogenannten gesellschaftlichen Bedarf an Bildung ist noch nicht gefunden. Dies könnte in nächster Zeit das Interesse an der Steuerungsfunktion der differenzierenden Einrichtungen verstärken und zu Reformschritten in diesem Bereich führen.

Das wachsende Interesse an einer Planung und Modellierung des Schulwesens ist somit einer der Gründe dafür, warum das Differenzierungsproblem aktuell geblieben ist. Dieser Aspekt gilt für beide Gesellschaftssysteme. In der Sache bedeutet dies eine Betonung der Verteilerfunktion von Differenzierung, also eines eher technokratischen Motivs, das vor allem von den Trägern der politischen Verantwortung ausgeht.

Eine Verschiebung des Interesses an der Differenzierung ist auch in der wissenschaftlichen Literatur zu beobachten. Die gesellschaftspolitisch und reformpädagogisch motivierten Ansätze treten zurück zugunsten einer eher technischen Perfektionierung von Differenzierung, deren schul- und gesellschaftspolitische Notwendig-

keit dabei kaum noch in Frage gestellt wird. Überaus rasch ist die Literatur gewachsen, die sich mit einzelnen Variablen des Differenzierungsproblems befaßt (Fragen der Messung und Bewertung von Leistung, der curricularen, methodischen und organisatorischen Gestaltung des Unterrichts, Fragen des Einsatzes von Medien etc.). Ziel dieser Forschungsrichtung ist es, zunächst durch Einsicht in die einzelnen Variablen und sodann auf dem Wege ihrer optimalen Kombination zu verbesserten Differenzierungsmodellen zu gelangen. Offenbar handelt es sich bei dieser Tendenz nicht nur um den Ausdruck des nachlassenden Reformengagements, wie es zunächst den Anschein hat, sondern um ein reformstrategisch naheliegendes Ausbalancieren verschiedener Perspektiven zum Differenzierungsproblem (wir kommen im Abschnitt 3.3 darauf zurück).

Der Überblick über Trends der Schulreform führt nicht zu einer allgemeinen Bestätigung der Konvergenzthese. Zwar haben sich die Schulsysteme systemübergreifend insofern genähert, als sie ähnliche Probleme mit der Differenzierungsfrage haben und einen vergleichbaren Weg ihrer Lösung eingeschlagen sind. Ähnlich stehen beide Seiten vor dem Problem, daß sich die gesellschaftlichen Leistungsansprüche an das Schulwesen erhöht haben und daß die Schule in Verfolgung des Leistungsprinzips mit den unterschiedlichen Leistungspotentialen der Schüler fertig werden muß. Vergleichbar ist die schulpolitische Antwort darauf insofern, als ein integriertes und zugleich differenziertes allgemeinbildendes Schulwesen als die beste Antwort auf die Qualifikationsansprüche der hochindustriellen Gesellschaft angesehen wird. Vergleicht man jedoch die Schulsysteme differenzierter, wird es zweifelhaft, ob die Tatsachen sich der Konvergenzannahme fügen. Eindeutig hat der gelegentlich behauptete "Trend zur differenzierten Gesamtschule" nicht angehalten. Unübersehbar gibt es in den kapitalistischen Ländern ebenso prinzipielle Grenzen für ein egalisiertes Schulwesen, wie es in den sozialistischen Ländern ein massives politisches Interesse daran gibt, die Einheitlichkeit zu betonen und die Differenzierung in Grenzen zu halten. Eher begründet erscheint die Konvergenzannahme, wenn man sie auf die Entwicklung in den Ländern jeweils innerhalb der beiden Gesellschaftssysteme

### 3.2 Welches Modell von Differenzierung setzt sich durch?

Die Andeutung einer Konvergenz der Differenzierungsmodelle im Schulwesen - die kapitalistischen und die kommunistischen Staaten jeweils für sich genommen - wirft die Frage auf, ob sich aus dem Trend so etwas wie ein optimales Differenzierungsmodell entnehmen läßt. Vorausgesetzt, es handelt sich in den einbezogenen Ländern um die Suche nach einer bildungspolitischen Antwort auf tatsächlich gemeinsame Probleme - bedingt durch den wissenschaftlich-technischen Charakter unserer Zivilisation -, so spricht etwas für die Annahme, daß die Verwirklichung eines modernen Schulwesens zwar durch politische und andere Faktoren bisher verhindert worden ist, aus der Tendenz sich aber die günstigste Lösung abzeichnet.

Die gemeinsame historische Ausgangsbasis der Schulreformen in den kapitalistischen Ländern ist das vertikal gegliederte Schulsystem. Seine Merkmale, einstmals positiv und pädagogisch begründet, stehen heute, nach jahrzehntelanger und wissenschaftlich fundierter Kritik, in einem fast durchweg negativen Ansehen: frühe Aufteilung der Schüler auf unterschiedliche, parallellaufende Schultypen, zwischen denen es keine aufsteigenden Übergänge gibt, sowie Öffnung privilegierender Bildungswege nur für einen kleinen Teil der Jugend und massive Benachteiligung der großen Mehrheit.

Nicht unbedingt muß der vertikale Aufbau dreigliedrig sein, obwohl Dreigliedrigkeit die "bevorzugte" Lösung geworden ist. Schweden hatte zwei parallellaufende Schultypen (etwas vereinfacht gesagt), und in England hat sich die bildungspolitisch vorgesehene Technical School als mittlerer Typ nicht durchgesetzt. Auch in Österreich hat die von der Volksschuloberstufe abgehobene Hauptschule nicht in dem Sinne eine eigenständige mittlere Position innegehabt, wie in der Bundesrepublik die Realschule zwischen Hauptschule und Gymnasium oder in Frankreich das CEG zwischen Primarschuloberstufe und Lycée. In Deutschland ist die Stellung der Mittelschule im Laufe der Zeit durchaus

schwankend gewesen. Tendenziell bestand also schon seit langem ein bildungspolitisches Interesse an einer geringeren Abgehobenheit der beiden "unteren" Schultypen im dreigliedrigen System, während hinsichtlich der Privilegierung der "höheren" Schule die Linie festblieb.

Der Zeitpunkt für das Einsetzen der Differenzierung nach dem Prinzip parallellaufender unterschiedlicher Schultypen lag ziemlich einheitlich um das zehnte bis elfte Lebensjahr: In Frankreich - eine fünfjährige Primarstufe, in der Bundesrepublik - vier bis sechs Jahre, doch das 6-Jahre-Modell wurde wieder zurückgedrängt, in England - zwar sechs Jahre, doch bei einem Schulbeginn mit fünf Jahren und einer Differenzierung innerhalb der Grundstufe, Österreich - vier Jahre. Es ist bekannt, daß die Grundschule als Einheitsschule sich historisch erst durchsetzen mußte, und zwar eindeutig unter dem Vorzeichen der Egalisierung, also aus sozialpolitischen Motiven. Ihre Dauer hingegen ist pädagogisch begründet worden; etwa vier Jahre seien erforderlich, um die elementaren Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen. Tatsächlich scheint es von pädagogischen Aspekten her wenig Spielraum für die Dauer der Grundstufe gegeben zu haben, wie die weitgehende Ähnlichkeit der Modelle im internationalen Vergleich zeigt. Auffallend ist deshalb die Verkürzung der Grundstufe auf drei Jahre in der Sowjetunion, doch ist dabei die Einschulung mit sieben Jahren zu berücksichtigen.

Schien bisher die Einheitlichkeit der Grundstufe in pädagogischen Argumenten eine Stütze zu finden, so gibt es seit etwa einem Jahrzehnt eine Tendenz zur Differenzierung in der Grundstufe. Dies steht in deutlichem Zusammenhang mit den wachsenden Leistungsanforderungen an die Kinder schon in den ersten Schuljahren. Zwar überwiegt dabei - zumindest dem Anspruch nach - eine Differenzierung mit kompensierenden, also egalisierenden Zielen. Doch deutlich entwickelt die Betonung des Leistungsaspekts eine eigene Dynamik; sie bereitet darauf vor, die Schüler nach Leistung voneinander zu unterscheiden und schließlich danach aufzuteilen.

Charakteristisch für die vertikal gegliederten Schulsysteme war das Konzept längerer, geschlossener Bildungsgänge im Anschluß an die Grundstufe. Bildungstheoretische Erwägungen schienen die entsprechenden Schultypen zu unverzichtbaren Einrichtungen zu machen - man erinnere sich nur des leidenschaftlichen Widerstandes gegenüber allen Ansätzen zu einer Reform des traditionellen Gymnasiums in der Bundesrepublik. Die Schultypen unterschieden sich zum Teil deutlich nach Dauer, vor allem aber im Niveau; zum Beispiel umfaßten in Österreich die Hauptschule und die Volksschuloberstufe dieselbe Zeit von vier Jahren beziehungsweise acht Schulstufen insgesamt. Für den Untersuchungszeitraum und für alle einbezogenen Länder ist charakteristisch, daß sich der Pflichtschulbesuch ausweitete und damit der unterste Schultyp der Hierarchie - zumindest zeitlich - an den mittleren heranrückte. Soweit damit Bestrebungen zur allgemeinen Niveauehebung der Pflichtschulen erfolgreich waren, kam es, wie am deutlichsten in Schweden, zu günstigen Voraussetzungen für eine Integration bisher getrennter Schultypen.

Was diese Tendenz bewirken kann, ist in den beiden kommunistischen Staaten besonders deutlich zu erkennen. Solange in der Sowjetunion die Mehrheit der Jugend wegen widriger Umstände nur die vierjährige Grundstufe besuchte, eine Minderheit die siebenjährige Pflichtschule abschloß und ein noch kleinerer Teil nach zehn Jahren das "Abitur" erreichte, bewirkte dieser horizontale Aufbau des Schulwesens faktisch eine Verteilung der Schüler, wie in anderen Staaten ein dreigliedriges System. Doch durch eine kontinuierliche Anhebung des allgemeinen Schulniveaus ist inzwischen annähernd ein Stand erreicht worden, der die gesamte Jugend zur formalen Hochschulreife führt. In der DDR sind die achtjährigen Pflichtschulen in die bis dahin bestehenden zehnjährigen Schulen eingegangen. Nicht nur für Schweden, auch für die anderen kapitalistischen Länder gilt, wenn auch weniger durchschlagend, daß von der Verlängerung der Schulzeit starke Impulse zur Integration bisher getrennter Schultypen ausgegangen sind. Im Bereich der traditionellen höheren Schulen läßt sich beobachten, daß das Konzept der geschlossenen Bildungsgänge

zunehmend an Kontur verliert. Stufung dieses Schultyps, inner-schulische Spezialisierung, Verschiebungen in den allgemeinen Bildungszielen, Annäherungen an berufsbezogene Schulen und andere Tendenzen weichen die herkömmliche bildungstheoretische Begründung auf und bereiten den Boden für integrierte Schultypen, wie das in Schweden mit der neuen Gymnasialschule am weitesten fortgeschritten ist.

Die vertikal gegliederten Schulsysteme in den einbezogenen Ländern haben sich bei näherer Betrachtung als weitaus differenzierter erwiesen, als die traditionelle Grundstruktur zunächst erwarten ließ. Ähnliche Ergänzungsregelungen und Aufbauformen, wie sie von der Bundesrepublik bekannt sind, finden sich auch in anderen Ländern. Darin hat die jahrzehntelange Kritik an den Nachteilen der vertikalen Gliederung ihren Niederschlag gefunden. Neben Aufbauformen, die das Pensum eines Schultyps nach dessen Abschluß erweitern, um auf den nächsthöheren vorzubereiten, ist vor allem mit dem Modell einer verlängerten curricularen Parallelität der Schulformen im Anschluß an die gemeinsame Grundstufe versucht worden, Übergangsmöglichkeiten für einige weitere Jahre offenzuhalten. So war die Parallelität der fünften und sechsten Schulstufen in Österreich ein zentraler Punkt der Reform von 1927, der in den Regelungen von 1962 wiederaufgegriffen wurde; in der Bundesrepublik und in Frankreich ist dieses Konzept insofern für die Orientierungsstufen wichtig, als die Parallelität der Lehrpläne es angeblich unwesentlich macht, ob die Orientierungsstufen schulformabhängig oder -unabhängig eingerichtet werden. In letzter Zeit scheint sich eine Differenzierung innerhalb der Schultypen zu verbreiten, die die möglichen "Aufsteiger" fördern soll - also etwa ein entsprechender Zug (oder ähnliches) innerhalb der bundesdeutschen Hauptschule oder die Zweizügigkeit der österreichischen Hauptschule. Alle Ergänzungen und Modifikationen der vertikalen Gliederung - die in Wirklichkeit differenziertere Regelungen erfordern, als hier dargestellt werden kann (zum Beispiel für Prüfungen, für die Festlegung von Zeugnisäquivalenzen, für die Bestimmung von Lernzielen und Unterrichtsmethoden) - haben sich in unseren Analysen nicht als

wirkliche Alternativen zur traditionellen Gliederung erwiesen. Während die Rückstufung von Schülern im vertikalen System zur Regel gehörte, blieb der nachträgliche Aufstieg entweder die Ausnahme oder führte zu letztlich nicht gleichwertigen Abschlüssen. In der Praxis blieben die Ergänzungen und Modifikationen rein formal und wurden auch in der Sache immer wieder unterlaufen (zum Beispiel waren die Curricula nicht wirklich "parallel"). Das Gesetz, unter dem die vertikal gegliederten Schulsysteme einst angetreten waren, blieb gegenüber modifizierenden Reformen bestimmend.

Als erfolgreicher hingegen hat sich die Reformstrategie erwiesen, den traditionellen höheren Schulen andere Schultypen zur Seite zu stellen oder vorhandene so auszubauen, daß sie ebenfalls weiterführende Bildungswege öffnen. In der Bundesrepublik hat die Errichtung berufsbzogener Gymnasien, die Erteilung der eingeschränkten Hochschulreife an höheren Fachschulen, der Ausbau von Abendgymnasien und erweiterte Möglichkeiten der externen Prüfung dazu geführt, daß fast die Hälfte der Studienanfänger nicht mehr über das traditionelle Gymnasium gekommen ist. Österreich kannte das Modell der berufsbildenden höheren Lehranstalten schon seit langem und hat mit der Einführung des Musisch-pädagogischen Realgymnasiums einen zusätzlichen Bildungsweg geöffnet, der einen bemerkenswerten Teil der Jugend zur Hochschulreife führt. Für den Fortgang der Schulreform in Schweden hat sich die Errichtung der "Fortsetzungsschule" (Fachschule) als wichtig erwiesen, indem sie für die wachsende Bildungsnachfrage eine Alternative zum Gymnasium bot und langfristig den Boden für eine integrierte Gymnasialstufe bereitet hat. In der Sowjetunion hat die berufsausbildende Fachschule mit gleichzeitiger Hochschulreife im Anschluß an die Pflichtschule eine lange Tradition. In der Sowjetunion wie in der DDR ist man mit dem Schultyp "Berufsausbildung mit Abitur" einen bildungspolitisch neuen Weg gegangen.

Die Reformstrategie, die privilegierte Stellung der traditionellen höheren Schulen abzubauen, indem daneben berufsbezogene höhere Schulen entstehen, die ebenfalls die formale Hochschulreife vermitteln, scheint in allen Ländern auf grundsätzliche Probleme zu stoßen. Überall haben die erweiterten Möglichkeiten zur Erlangung höherer Bildung zugleich die Nachfrage nach den qualifiziertesten Ausbildungsgängen sprunghaft ansteigen lassen. In keinem Land ist das Hochschulwesen gleichzeitig entsprechend ausgebaut worden. So stellen sich generell die Probleme des Numerus clausus. In den westlichen Ländern, mit Ausnahme Schwedens, zeichnet sich eine Tendenz ab, bei der Vergabe von Studienplätzen erneut die traditionellen Wege zur höheren Bildung zu privilegieren. In Schweden richten die Bildungspolitiker ihr Augenmerk auf Verfahren, mit denen die Berufs- und Bildungswünsche der Jugend so beeinflußt werden können, daß sie sich rechtzeitig an den Möglichkeiten des Beschäftigungssystems orientieren. Bewußt wird versucht, in die Bewertung von Leistung - die im Numerus clausus unumgänglich bleibt - praktische Erfahrungen positiv eingehen zu lassen. In den beiden kommunistischen Staaten der Untersuchung haben sich die theoretisch betonten Schulformen als die am besten geeigneten Wege zum Hochschulstudium erhalten oder sogar trotz gegensteuernder Reformansätze wieder durchgesetzt. Dem sich in allen einbezogenen Ländern andeutenden Trend liegen offenbar bestimmte Struktureigentümlichkeiten der hochindustrialisierten Gesellschaft zugrunde ("Bedarf" an theoretischem Wissen und an entsprechenden Hochschulen). Daneben aber spricht vieles dafür, daß die Unzulänglichkeiten der traditionellen Schul- und Bildungssysteme die Schwierigkeiten des Numerus-Clausus-Komplexes erst hervorbringen. Die Jugend wird durch die Schule in ihrer gegenwärtigen Form einseitig für theoretisches Lernen motiviert und qualifiziert, bis ihr kaum eine andere Wahl bleibt, als diese Art des Lernens fortzusetzen.

Für die alten wie für die neuen Modelle von Differenzierung - in Wahrnehmung ihrer Verteilerfunktion - sind Selektionsverfahren konstitutiv. In der Vergangenheit war die punktuelle Auslese in Verbindung mit den Übergängen vorherrschend.



Prüfungen oder die Zeugnisnoten der vorausgehenden Klasse entschieden über die Aufnahme in die höhere Schule. Ein Teil der Reformbemühungen war darauf gerichtet, das punktuelle Verfahren zu verbessern; standardisierte Tests sollten die Leistungsbewertung objektivieren, die Einbeziehung des Lehrerurteils sollte komplexe Eindrücke über die künftige Leistungsfähigkeit des Schülers zur Geltung bringen. Was dabei längere Zeit hindurch kaum kritisch wahrgenommen wurde, war die Tatsache, daß die Selektion faktisch wenig mit einer richtigen "Plazierung" von "Begabungen" zu tun hatte, sondern daß sie das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage von Schulplätzen regelte.

Im Zusammenhang mit den untersuchten Reformprozessen ist zunehmend eine prozessuale Selektion anstelle der punktuellen befürwortet worden. An der punktuellen Selektion war die mangelnde Gültigkeit und Zuverlässigkeit der verwendeten Verfahren wissenschaftlich nachgewiesen worden. Zugleich wurde eine Form der prozessualen Selektion kritisiert, die bisher die punktuelle ergänzt hatte: die hohen Sitzenbleiber- und Abbrecherquoten an den höheren Schulen. Im Lichte eines kritischen, reformerischen Bewußtseins erschienen sie pädagogisch als widersinnig und volkswirtschaftlich als Verschwendung. Probesemester, Beobachtungsklassen, Förderstufen, Gesamtschulen und verschiedene Differenzierungsformen sollten die Auslese und die Verteilung der Schüler "leistungsgerecht" besorgen. Systeme des Punktesammelns in der Schule haben Verbreitung gefunden - gekoppelt mit Verfahren zur Objektivierung der Feststellung und der Bewertung von Leistung. In Schweden ist diese Tendenz wohl am deutlichsten ausgeprägt, doch auch das FEGA-Modell an Berliner Gesamtschulen oder die in Österreich eingeführte Übung, die Bewertung der Züge in den Gesamtschulen an die traditionelle Gliederung des Schulsystems anzulehnen, oder die Zulassung zur erweiterten Oberschule auf der Grundlage von einheitlich geforderten und bewerteten Leistungen in der DDR weisen sämtlich in dieselbe Richtung. Obwohl vieles dafür spricht, daß die Resultate der prozessualen Selektion besser begründet sind als die

der punktuellen, ist damit noch nichts an der Funktion der Schule geändert, Schüler auszuwählen und Bildungschancen zuzuteilen. Ähnlich wie die organisatorische Modifizierung des vertikal gegliederten Schulsystems die Grundstruktur des Schulaufbaus nicht verändert hat, haben die neuen Verfahren der Leistungsbewertung nicht die Selektions- und Verteilerfunktion der Schule beseitigt.

In den vier westlichen Ländern der Untersuchung tendierten die Schulreformen dahin, die traditionelle starre Differenzierung in der Form der vertikalen Gliederung durch differenziertere und zugleich integrierte Modelle zu ersetzen. Stärker als zuvor ist dabei der Aspekt der Förderung des Schülers betont, ja, überhaupt erstmals bildungspolitisch ernstgenommen worden. Was tatsächlich bis zu einem gewissen Grade erreicht wurde, ist ein Hinausschieben des Beginns von Differenzierung und eine größere Flexibilität der Differenzierungsmodelle in dem Sinne, daß sie Korrekturen bei der Wahl von Bildungswegen erlauben. Doch der Aspekt der Förderung hat immer dort seine Grenze gefunden, wo es die Verteilerfunktion der Schule zu sichern galt.

Dabei stehen die Befürworter integrierter Differenzierungsmodelle vor dem Problem, daß sie unterschiedliche Bildungsangebote gleichwertig machen möchten. Der Slogan "Different but equal" in bezug auf die englischen Sekundarschulformen nach 1944 kann rückblickend nur als ideologische Verschleierung gelten - so deutlich war die Ungleichheit der Typen. Doch im Modell der schwedischen Schulreform von 1962 sollten bis zur achten Klasse alle Wahlmöglichkeiten offenbleiben, und das Gefälle zwischen den Zügen der neunten Klasse sollte gering sein. Vor allem aber sollte in die Züge nicht auf der Grundlage von bewerteten Leistungsunterschieden eingewiesen werden, sondern die Wahl der Eltern und Schüler wurde ausschlaggebend. Dieser bildungspolitisch mutige Verzicht auf Steuerung führte nicht zu den erhofften Resultaten. Schüler und Eltern nahmen sogleich das Gefälle zwischen den Zügen wahr und wählten diejenigen mit den

besten anschließenden Bildungschancen. Die folgende Re-Reform nahm den mißglückten Ansatz nicht zurück, sondern führte ihn konsequent zu Ende: Die Zahl der Züge wurde auf vier verringert, ihr Abschluß gleichwertig gemacht. Die Differenzierung verschob sich auf eine Ebene, die man allgemein eher als innerschulische Profilierung kennzeichnet; sie erhielt Akzente durch das Verfahren der freien Zuwahl zum Pflichtpensum, wie es das hauptsächlichste Differenzierungsverfahren in der DDR und in der Sowjetunion ist. Dafür hat die Bedeutung der Zensuren für den Übergang in anschließende Schulformen zugenommen - ebenfalls wie in den beiden kommunistischen Staaten. Unter reformstrategischen Aspekten hätte die Re-Reform der schwedischen Grundschule mehr Beachtung verdient als die 1962 unter großem internationalen Aufsehen eingeführte "Einheitsschule". Die Erfahrungen mit dem 1962er Modell und die von den Schweden daraus gezogenen Konsequenzen ergeben eine Art Lehrstück für die Behandlung der Differenzierungsfrage.

Unter einem bestimmten Betrachtungswinkel haben sich die Differenzierungsmodelle aller einbezogenen Länder in dem Punkt als ähnlich erwiesen, daß sie auf Selektion nicht verzichten und somit eine Verteilung der Schüler auf Bildungswege bewirken, die letztlich zu unterschiedlichen Berufs- und Lebenschancen führen. Demgegenüber gilt es, die wesentlichen Unterschiede hervorzuheben. Sie treten zutage, wenn man zum einen den Pflichtschulabschluß daraufhin prüft, inwieweit er qualitativ gegenüber anderen Schulabschlüssen derselben Altersstufe zurückbleibt, und zum anderen, wenn man die Differenz zwischen dem Abschluß der Pflichtschule und dem Abschluß derjenigen Institutionen zu gewichten versucht, die die formale Hochschulreife vermitteln. Das Problem reduziert sich auf die Frage: Was hat der Absolvent der Pflichtschule nachzuholen, wenn er auf das Niveau derjenigen Schüler gelangen will, denen - zumindest formal - die höchsten Ausbildungsstätten offenstehen? In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Bildungssysteme unserer sieben untersuchten Länder erheblich (wir führen dies nicht aus und verweisen auf die Darstellungen in den Länderstudien). Die darüber hinaus im Bildungs-

system und während der Berufstätigkeit gebotenen Möglichkeiten, Lernen und Ausbildung für weiteres Fortkommen zu nutzen und frühere Versäumnisse zu kompensieren, sind ein weiterer Aspekt dieser Sache, der wesentliche Unterschiede zwischen den Ländern hervortreten läßt.

Die Modelle der Differenzierung in den verschiedenen Ländern sind in der Literatur ausführlich beschrieben worden. Die einzelnen Differenzierungsformen und die sie bestimmenden Variablen werden zunehmend wissenschaftlich durchleuchtet. So etwas wie eine Theorie der Differenzierung beginnt sich abzuzeichnen. Sie erlaubt Aussagen darüber, welche Differenzierungsmodelle am ehesten bestimmten bildungspolitischen Zielvorstellungen entsprechen, welche Effekte sich von den einzelnen Differenzierungsformen erwarten lassen, in welcher Weise sich Differenzierungsformen miteinander zu einem Modell kombinieren lassen, um bestimmte Wirkungen zu erreichen beziehungsweise zu vermeiden, und anderes mehr. Vielfach ist es jedoch bisher nicht möglich, konsistente Beziehungen unter den widersprüchlichen theoretischen Aussagen und empirischen Befunden herzustellen.

Von den empirisch vorfindbaren Differenzierungsmodellen läßt sich keines als optimal erklären. Dies scheitert bereits an den fehlenden Kriterien für Optimalität, die nur aus einer Theorie zu gewinnen wären. Die Differenzierungsmodelle in England, Frankreich, Österreich und der Bundesrepublik sind nicht aus kohärenten Reformkonzepten hervorgegangen; sie tragen die Merkmale des Kompromisses, der Inkonsequenz, der Revisionsbedürftigkeit. Die Einheitsschulsysteme der DDR und der UdSSR sind nicht vom kommunistischen Gesellschaftssystem abtrennbar und können deshalb nicht - oder nur über deutlich zu machende Vermittlungsschritte - eine Vorbildfunktion für die pluralistischen Gesellschaften haben. Die schwedische Schulreform ist von den Befürwortern der Gesamtschule oft als vorbildlich empfunden worden. Unsere Studie über Schweden macht einmal deutlich, inwiefern diese Reform nicht das Resultat einer am Reißbrett entworfenen und anderswo wiederholbaren modernen

Gesellschaftspolitik ist, sondern daß sie mannigfaltig in nationalen Besonderheiten wurzelt; und zum anderen, daß die Ergebnisse der Reform nicht den in Schweden selbst gesetzten Erwartungen genügt haben und erst recht nicht aus einer größeren kritischen Distanz als Maßstab erscheinen können. Aus der Perspektive unserer Studie sind es weniger die konkreten Ergebnisse des Reformprozesses, also die bisher erreichten Lösungen zum Differenzierungsproblem, die Schweden positiv herausheben, sondern die dort entwickelten Strategien des Reformprozesses.

Die im interkulturellen Vergleich sichtbar werdenden reformstrategischen Erfahrungen erlauben einige verallgemeinernde Aussagen: Zwischen den erklärten bildungspolitischen Zielvorstellungen in der Differenzierungsfrage und den tatsächlichen Maßnahmen sowie deren Auswirkungen besteht meistens ein mehr oder weniger großer Widerspruch; dieser Widerspruch hat seine Ursache teils darin, daß die wahren bildungspolitischen Ziele verdeckt oder ideologisch verschleiert werden, teils darin, daß die schulpolitischen Maßnahmen sich in der Realität anders auswirken als erwartet. Eigentliche Ursache dieses Widerspruchs ist, daß die Differenzierung in der Schule gleichzeitig mehrere gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen hat (vgl. Abschnitt 1), die sich in wesentlichen Teilen nicht miteinander verbinden lassen (dies gilt vor allem für das Verhältnis zwischen egalisierender Förderung und der Vorbereitung von sozialer Ungleichheit). Teilreformen und ein Nebeneinander von selektiven und integrativen Schulmodellen ohne klare bildungspolitische Option für die eine oder andere Form sichern den Fortbestand des traditionellen Schulsystems. So hat sich bisher die Errichtung schulformabhängiger Orientierungsstufen als Augenwischerei erwiesen; der jeweilige Schultyp prägt die Orientierungsstufe (vgl. die Erfahrung in Frankreich, auch in Österreich mit dem Parallelhalten der fünften und sechsten Schulstufe). Die gleichzeitige Existenz von selektiven und integrativen Schultypen richtet in den Gesamtschulen das ursprüngliche Konzept zugrunde, weil sich dann die selektiven Momente gegenüber den integrativen Zielen durchsetzen (vgl. Österreich, Bundesrepublik Deutschland,

England, auch Schweden in der Experimentierphase der fünfziger Jahre). Die formale Vereinigung des Konzepts der selektiven Schule mit dem der integrativen ändert kaum etwas an den überkommenen Verhältnissen (vgl. die Erfahrung Frankreichs mit den CES, England mit dem Konzept des parity of esteem). Eine weitgehend integrierte Schule läßt sich nur auf der Grundlage eines klar akzentuierten Einheitsschulkonzeptes durchsetzen (vgl. die Reformen in der DDR und in Schweden). Auf der Grundlage eines verwirklichten Einheitschulkonzeptes stellt sich die Differenzierungsfrage erneut, wird aber in ihren Lösungen nunmehr von dem integrativen Modell bestimmt - so wie im anderen Falle die selektiven Momente bestimmend bleiben (Vgl. die Entwicklung in der UdSSR, der DDR und in Schweden). Komplizierte Differenzierungsmodelle, die möglichst alle Probleme zugleich lösen und damit schulpolitische Konflikte umgehen sollen, haben in der Praxis keine Chance, sich im großen Stile durchzusetzen (vgl. Erfahrungen in der Bundesrepublik).

### 3.3 Gibt es einen Fortschritt in der Diskussion über Differenzierung?

In den untersuchten Reformprozessen ist über Differenzierung heftig diskutiert und auch leidenschaftlich gestritten worden; der Gegenstand der Kontroversen reicht weit in die Geschichte zurück; der Umfang der diesem Thema gewidmeten Literatur ist bedeutend und nimmt weiterhin rasch zu. Sollte sich von einer derartigen Diskussion nicht ein Fortschritt erwarten lassen - etwa in dem Sinne, daß bestimmte Probleme endgültig geklärt wären, bestimmte Positionen sich überlebt hätten, andere sich als unbestreitbar durchgesetzt hätten?

Trotz der zunehmend reflektierten und verfeinerten Behandlung des Differenzierungskomplexes durch die pädagogische und psychologische Forschung (vgl. die Literaturhinweise in FISCHER/MICHAEL, HOPF, WIEDERHOLD, YATES), steht die Klärung von wichtigen Fragen noch am Anfang. Der "Bericht '75" des Deutschen Bildungsrates läßt erkennen, auf wie wenige Untersuchungen sich bisher in der Bundes-

republik zurückgreifen läßt, wenn kontroverse Reformthemen auf gesicherte Erfahrungen und Erkenntnisse bezogen werden sollen. Die bloße Ausweitung der Forschung wird die Lage auch nicht prinzipiell verändern. Schon aus dem Verlauf der schwedischen Schulreform, die in einem bis dahin einmaligen Ausmaß von wissenschaftlichen Untersuchungen begleitet und bestimmt wurde, ließ sich lernen, daß aus psychologischen und pädagogischen Einsichten kein optimales Differenzierungsmodell konstruiert werden kann. Letztlich blieb die Option für ein bestimmtes Differenzierungsmodell eine politisch motivierte und politisch durchgesetzte Entscheidung. Dieser Tatbestand scheint den beteiligten schwedischen Reformern erst rückblickend wirklich deutlich geworden zu sein; während der Entscheidungssituation selbst hatte man ein starkes Vertrauen in die klärende Kraft der Wissenschaft.

Bisher hat die Behandlung der Differenzierungsproblematik durch die Forschung mit jedem klärenden Schritt auch neue Fragen aufgeworfen. Als das wissenschaftliche Interesse begann, über die Probleme der organisatorischen Gestaltung der Differenzierung hinauszugehen und die Sache von den Unterrichtsprozessen und Bildungsinhalten her anzugehen, wurde sehr rasch deutlich, daß die Methoden und Effekte von Differenzierung spezifischer erfaßt werden müssen als bisher (vgl. dafür DAHLLÖF und ROEDER). Die Klärung weiterer Einzelvariablen, wie etwa die Entwicklung des Selbstwertgefühls von Schülern in stark heterogenen Gruppen, oder der Einfluß von integrierten Schulformen auf die soziale Orientierung der Schüler, oder der Einfluß der zeitweisen Aufteilung von Klassenverbänden in Fachleistungsgruppen auf die soziale Kohärenz der Schülergruppen und so weiter, haben zweifellos strategische Bedeutung für die Klärung zentraler Reformprobleme. Doch die verfeinerte Analyse des Differenzierungskomplexes hat deutlich gemacht, daß Erfolg und Mißerfolg der Reformintentionen von der Beschaffenheit des Gesamtfeldes abhängen, also auch und immer gleichzeitig von der Ausbildung der Lehrer, von den Einstellungen der Lehrer, von der Ausstattung der Schulen, von den Bildungszielen, von den Bildungsinhalten, von einer repressiven oder permissiven Schulaufsicht und so weiter. Die Reform der Differenzierung gelingt offenbar nur als

Teil eines umfassenden Reformprozesses. So entscheidet letztlich das "Reformklima" über das Schicksal der Reformintentionen; die aufklärende Kraft wissenschaftlicher Einzelbefunde findet an diesem komplexen Sachverhalt ihre Grenze.

Eine weitere Erfahrung der Reformprozesse besteht darin, daß eine politische Entscheidung über die Vorzüge oder Nachteile von integrativen Differenzierungsmodellen gegenüber dem traditionellen Schulaufbau nicht mit den Mitteln der Wissenschaft vorbereitet werden kann. Dabei scheint ein solcher Ansatz aus bildungspolitischer Sicht plausibel zu sein. Er entspringt der Strategie, das Bestehende nicht in seiner Gesamtheit zu verändern, sondern durch kontrollierte Schulversuche zu ergänzen und sodann, auf der Grundlage eines wissenschaftlichen Vergleichs, anhand von Kriterien und Resultaten für die eine oder die andere Schulform zu entscheiden. In den untersuchten Reformen ist dies die Strategie der konservativen Kräfte gewesen; in der Bundesrepublik und in Österreich ist sie besonders ausgeprägt. Als in Schweden die Einführung der Einheitsschule schon nicht mehr aufzuhalten war, forderten die Konservativen - als letztes großes Rückzugsgefecht -, den entscheidenden bildungspolitischen Schritt von einem großangelegten wissenschaftlichen Vergleich zwischen integrierten und selektiven Schulen abhängig zu machen. Bezeichnenderweise waren es die Vertreter der pädagogischen und psychologischen Forschung unter den Reformkräften, die auf die prinzipielle Unmöglichkeit einer solchen wissenschaftlichen Beweisführung hinwiesen.

Das Konzept des Vergleichs beruht auf der Voraussetzung, daß das integrative Schulmodell dieselben Ziele verfolgt wie das selektive - vor allem also, Leistung zu differenzieren und die Schülergruppen mit hoher Leistung besonders zu fördern. Die Gesamtschulen werden damit in den Sog des traditionellen Systems hineinmanövriert. Die Befürworter von Gesamtschulen haben sich deshalb entschieden gegen diesen Ansatz gewehrt; sie insistierten auf der Unvergleichbarkeit beider Differenzierungsmodelle, die aus unterschiedlichen Erziehungszielen resultiert. Reformstrategisch ergibt sich daraus, daß die Ziele einer integrierten Schule mit einer gewissen Kompro-



mißlosigkeit vertreten werden müssen. Die organisatorische Bewältigung des Problems der Gruppierung nach Leistung darf nicht abgekoppelt werden von den Zielen der sozialen Erziehung und von curricularen und unterrichtsmethodischen Innovationen.

Nicht die Wissenschaft, sondern die bildungspolitische Arena ist der Ort, an dem die Entscheidungen für bestimmte Differenzierungsmodelle fallen. Die Untersuchung der Reformprozesse hat gezeigt, wie die Wissenschaft in jüngster Zeit stärker in die politische Willensbildung hineinwirkt. In den Länderstudien und auch bei ZIMMER ist daraus eine Chance für zunehmende Rationalität in den Auseinandersetzungen abgelesen worden. Sicherlich wäre in Österreich der bildungspolitische Immobilismus eher aufgeweicht worden, wenn mehr Argumente und eine differenziertere Einsicht in die umstrittenen Sachverhalte zur Verfügung gestanden hätten. In der Bundesrepublik mußte die sozialphilosophisch verwurzelte Pädagogik und Psychologie erst von einer empirischen und sozio-ökonomischen Bildungsforschung abgelöst werden, ehe eine Reformbewegung in Gang kam. Die Einführung der Einheitsschule wurde in Schweden nicht zuletzt deshalb von einem breiten gesellschaftlichen Konsens getragen, weil in der Auseinandersetzung die ideologisch motivierten Standpunkte durch eine rationale, an den Faktizitäten orientierte Diskussion verdrängt worden waren. Dennoch: Reduziert man die unabgeschlossene bildungspolitische Kontroverse über Einheitlichkeit und Differenzierung auf ihren Kern, so hat sich an den zentralen Argumentationsfiguren wenig geändert. Die Befürworter einer frühen und rigiden Selektion in der Schule nehmen weiterhin in Anspruch, daß nur auf diesem Wege die besten Begabungen angemessen zu fördern seien und das für die moderne Gesellschaft unentbehrliche Prinzip der Honorierung besonderer Leistung zur Geltung gebracht werden könne. Während der Integration der unteren Ebenen des hierarchisierten Schulsystems, also in der Bundesrepublik einer integrierten Haupt- und Realschule, ein geringerer Widerstand entgegengesetzt wird, mobilisiert das Argument von der "Zerstörung des Gymnasiums" (und entsprechend in England, Frankreich und Österreich) massive Gegenkräfte. Mit der elitebildenden

Funktion der höheren Schule, so könnte man meinen, wird die Lebensfähigkeit der Nation bedroht. Die lange Geschichte der pädagogischen und bildungspolitischen Kontroversen über Einheitlichkeit und Differenzierung, verbunden mit geringen Fortschritten in Richtung auf eine Einheitsschule, verweisen auf Barrieren, an denen rationale Argumente unwirksam werden.

Daß es sich dabei nicht einfach um die Aufrechterhaltung des "Bildungsmonopols der herrschenden Klassen" handelt, wie die marxistisch-leninistische Interpretation des angedeuteten Sachverhalts lautet, läßt sich gerade der Differenzierungsdiskussion in den beiden kommunistischen Staaten entnehmen. In der Phase, als sich das sozialistische System erst zu konsolidieren hatte, wurde das "Prinzip der Einheitlichkeit" des Schulwesens ideologisch sanktioniert. Die Vertreter der Staatsmacht in der DDR begleiteten die Einführung der Einheitsschule mit einem erbitterten Kampf gegen das noch spürbare reformpädagogische Erbe. Im Vergleich zu den damals aufgestellten Prinzipien nimmt sich die heutige Praxis der Differenzierung wie Ketzerei aus. Die ersten zaghaften Vorschläge in der Sowjetunion für eine Differenzierung - die sich viel stärker als geschehen auf das Erbe an progressiver Pädagogik der frühsowjetischen Periode hätten berufen können - stießen noch auf grundsätzliche Einwände. Die Kontroverse zwischen GONČAROV und RUDNEV war typisch dafür. Doch trotz dieser ideologischen Tabuierung des Problems artikulierte sich spontan ein gleichsam gesellschaftlicher Bedarf an selektiven Momenten in der Schule. In unbekümmerter pragmatischer Manier wollte CHRUŠČEV in seine ansonsten die Egalität betonende Schulreform Ausnahmen für besonders befähigte Schüler einbauen. Als es dann nicht in größerem Maßstabe zu den vorgesehenen Spezialschulen kam, waren es bezeichnenderweise führende Vertreter der Forschung und des Hochschulwesens, die auf die Bedeutung von "Talenten" für die Zukunft der nationalen Wissenschaft hinwiesen und eine entsprechende Förderung der Begabten durch die Schule verlangten. Obgleich die bildungspolitische Linie auf eine behutsame Differenzierung und eine Beschränkung der Spezialschulen

festgelegt worden ist, tauchen in der DDR und der Sowjetunion gelegentlich, doch immer wieder, Vorschläge für eine weitergehende Differenzierung des Schulwesens auf. Es wäre hier ebenso verfehlt, darin allein den Ausdruck von Interessen der privilegierten Schichten zu erblicken, die sich Aufstiegsvorteile für ihre Kinder sichern möchten. Offensichtlich handelt es sich um einen Reflex des für die Industriegesellschaften konstitutiven Prinzips der sozialen Ungleichheit auf der Grundlage von Leistungsunterschieden. In den kommunistischen Staaten zeichnet sich ein Fortschritt der Differenzierungsdiskussion darin ab, daß einstmals gegensätzliche Positionen miteinander vermittelt werden. Der theoretischen Begründung von Differenzierung ist - wohl nicht zufällig - in der DDR, als dem am weitesten industrialisierten Land unter den kommunistischen Staaten, besondere Aufmerksamkeit geschenkt worden.

Auf der Ebene der wissenschaftlichen Argumente kann auch für die westlichen Länder ein Fortschritt in der Diskussion über Differenzierung konstatiert werden. Während am Beginn der untersuchten Reformperiode die führenden Vertreter der Pädagogik und der Psychologie das selektive, vertikal gegliederte Schulsystem rechtfertigten, hat sich die Szene inzwischen gründlich gewandelt. Die damaligen Positionen und Argumente sind wissenschaftlich obsolet geworden. Ein reiches Faktenmaterial ist an die Stelle allgemeiner Behauptungen getreten. Auch wenn die pädagogische, psychologische, soziologische und ökonomische Forschung von einem einheitlichen Standpunkt zu den hier relevanten Fragen weit entfernt ist, so läßt sich doch sagen, daß sie mehrheitlich eine Position gegen das traditionelle Schulsystem bezogen hat. Der vertikale Schulaufbau ist heute wissenschaftlich kaum noch zu legitimieren. Die sozialwissenschaftliche Forschung ist zu dem wohl stärksten Bundesgenossen der Reformkräfte geworden. Dies läßt sich an einigen Brennpunkten der Reformdiskussion nachweisen.

Das pädagogische Konzept der Begabtenförderung ist die wichtigste Legitimationshilfe des vertikal gegliederten Schulsystems. Es ist geeignet, den Schulaufbau so naturgegeben erscheinen zu lassen

wie die Begabungsunterschiede zwischen den Schülern. Seitens der Forschung ist nachgewiesen worden, daß das traditionelle Schulsystem die beanspruchte Förderungsfunktion höchst unzulänglich erfüllt. Nicht alle dafür Begabten gelangen in die höhere Schule; auch weniger Begabte überstehen bei günstigen häuslichen Bedingungen die Selektionsbarrieren; die Selektion beim Übergang ist ein unsicheres Instrument für die Prognose künftigen Schulerfolgs; hohe Sitzenbleiber- und Ausfallquoten zeugen von einer eher selegierenden als einer fördernden Funktion der Schule. Die Grundlagen der Aufteilung von Schülern sind erschüttert worden: Homogenität von Leistungsgruppen ist, näher besehen, nicht zu erreichen; die Leistungsfähigkeit der Schüler unterliegt Schwankungen; es ist fraglich, ob Homogenität, soweit annäherungsweise erreichbar, zu einem wesentlichen Leistungsanstieg führt. Auf die Unterschiedlichkeit der Schüler hat das traditionelle Schulsystem im Grunde wenig Rücksicht genommen; es hat die Schüler nur in wenige große, streng voneinander geschiedene Gruppen geteilt; eine weitergehende Differenzierung der Lernangebote fand kaum statt. Die Kritik am traditionellen Schulsystem war zugleich eine Befürwortung von größerer, jedoch nicht rigider Differenzierung.

Die bildungstheoretische Begründung getrennter Schultypen war seit jeher eine westeuropäische Angelegenheit. In der nordamerikanischen Pädagogik herrschte eine andere Auffassung von den Zielen und Inhalten der Schulbildung. Die moderne Curriculumtheorie hat die Dogmen der traditionellen Bildungstheorie beiseite geschoben: Sie hat den deklamatorischen Charakter bisheriger Lehrpläne aufgedeckt; sie hat die fehlende innere Stimmigkeit der traditionellen Bildungspläne bewußtgemacht; sie hat den Glauben zerstört, daß bestimmte Stoffe per se einen Bildungsgehalt haben; sie hat nachgewiesen, daß Lernziele mit unterschiedlichen Stoffen und Methoden erreicht werden können; sie hat andere Lernziele in den Mittelpunkt gerückt; sie hat der Öffentlichkeit die Erfahrung gebracht, daß Konsens über wichtige Bildungsziele kaum noch herstellbar ist, so daß die Schule mit konkurrierenden Vorstellungen

von den Bildungszielen existieren muß. Die Bildungsinhalte der traditionellen höheren Schulen unterliegen tiefgreifenden Veränderungen: Schulformübergreifende Curricula werden erprobt; die Oberstufen haben sich vom Konzept der geschlossenen Bildung entfernt und geben Raum für ungewohnte Wahlkombinationen und Spezialisierungen (vgl. als Symptome die Sixth-Form-Colleges in England, die Reform der gymnasialen Oberstufe in der BRD und die Versuche mit der Kollegstufe im Land Nordrhein-Westfalen sowie den Widerstand in Österreich gegen die Ausweitung der höheren Schule in der Form eines 13. Schuljahres). Die Didaktiker in den kommunistischen Staaten sind zu Gralshütern des geschlossenen Curriculum geworden. Hier gilt das Konzept des zusammenhängenden mehrjährigen Bildungsganges, aus dem kein Stück herausgebrochen werden darf. Doch es handelt sich dabei erstens um das Curriculum einer allgemeinen Grundbildung und nicht das einer selektiven Schule, und zweitens werden hier die Bildungsinhalte zunehmend auf die Realität des Unterrichts und auf die anvisierten gesellschaftlichen Verwendungssituationen bezogen und damit dem Konzept einer rationalen wie empirischen Überprüfbarkeit unterworfen.

Die schichtenspezifische Selektivität des traditionellen Schulwesens ist in ihrem ganzen Ausmaß und ihren teilweise verdeckten Wirkungsweisen erst von der soziologischen Forschung aufgedeckt worden. Die Forderung nach Chancengleichheit und die daraus abgeleiteten reformstrategischen Argumente haben die Position des traditionellen Schulwesens am stärksten erschüttert. Diese Waffe der Reformkräfte ist inzwischen stumpf geworden. Am Beispiel Schwedens hätte sich zuerst lernen lassen, was sich inzwischen als Einsicht auf der bildungspolitischen Szene in der Bundesrepublik verbreitet, nämlich: daß die Schulreform nicht weiter reichen kann als die Gesellschaftsreform und daß Gleichheit in der Schule nicht möglich ist in einer auf Ungleichheit beruhenden Gesellschaft. Die Chancengleichheit hat sich als Illusion erwiesen (BOURDIEU/PASSERON), doch die Minderung von Ungleichheit als realisierbares und durchaus lohnendes Ziel. Es kann als gesichert gelten, daß die Chancenungleichheit in den inte-

grierten Schulsystemen geringer ist als in den selektiven, doch auch bei vertikalem Schulaufbau besteht in dieser Hinsicht ein Anpassungsspielraum (vgl. Die IEA-Studien sowie THOMAS in diesem Band).

In den kommunistischen Ländern ist dem Phänomen einer schichten-spezifischen Selektivität des Schulwesens in den verschiedenen Entwicklungsphasen unterschiedliche Aufmerksamkeit geschenkt worden. Das Faktum selbst stellte sich jeweils dann verstärkt ein, wenn die Selektion nach Leistung einen Vorrang erhielt. Andere historische Phasen sowie Erfahrungen mit konkreten Maßnahmen legen den Schluß nahe, daß eine wirksame Umverteilung von Bildungschancen nicht durch äußerliche Gleichheit, sondern nur durch positive Diskriminierung bisher benachteiligter Schichten erreicht wird.

Die Einsicht in die Probleme der ungleichen Leistungsfähigkeit von Schülern ist durch die Sozialisationsforschung vertieft worden. Sie hat vor allem die frühe Prägung von Lerndispositionen durch unterschiedliche Interaktionsstile innerhalb der Familie aufgedeckt. Wie stark dieser Faktor als Ursache von Ungleichheit in der Schule ist, läßt sich ebenfalls an den kommunistischen Ländern ablesen. Er mußte dort im Widerspruch zu anderslautenden, ideologisch begründeten Gleichheitsvorstellungen zur Geltung gebracht werden. Heute sind sich die marxistischen Psychologen darin einig, daß die sozialisatorisch bedingte unerwünschte Ungleichheit (denn es gibt daneben eine positiv gewertete Verschiedenheit der Individuen) nur im Rahmen überaus langfristiger gesamtgesellschaftlicher Veränderungen überwunden werden kann. Die Begrenztheit der Möglichkeiten einer sogenannten kompensatorischen Erziehung, als eines Aspektes von Differenzierung in der Schule, tritt in beiden Gesellschaftssystemen hervor. Die Sozialisationsforschung verweist somit auf eine Wurzel von Ungleichheit, die tatsächlich etwas vom Charakter des Naturgegebenen hat. Auf der anderen Seite hat die Sozialisationsforschung dem reformstrategischen Argument von der Bildsamkeit der

Begabungen erst die feste Basis gegeben und die Vorstellung eines unveränderlichen Begabungsreservoirs, eine der Hauptstützen des traditionellen Schulsystems, endgültig entkräftet.

Nicht nur der vertikale Schulaufbau, auch die rigorosen Formen der Einheitsschule erfahren im Lichte pädagogisch-psychologischer Forschung eine ungünstige Bewertung. Heute weiß man so viel über die vielfältige Bedingtheit des Lernerfolges, daß von dieser Position aus die Schule generell als eine uniforme, das Individuum mißachtende Anstalt diskriminiert werden kann. Weitgehende Differenzierung, bis hin zur Individualisierung des Unterrichts, erscheint dann als die einzig angemessene Antwort und jede Unterrichtspraxis immer nur als Kompromiß, als Annäherung an ein Bild, wie Schule eigentlich sein sollte. Die Schulreformer in Schweden hatten zunächst - in der 1946er Kommission - ein relativ einfaches Modell von einer integrierten Schule entworfen. Während die dann stärker differenzierte Schule nach dem Reformgesetz von 1962 noch von dem Kompromiß mit traditionellen Vorstellungen von Fach- und Leistungsgruppierung geprägt war, beschritt man danach andere Wege der Differenzierung. Die freie Wahl von gleichwertigen Fachgruppen, selbstbestimmte Beschäftigung als Teil des regulären Pensums, Stunden für Fragen der Mitbestimmung und andere Maßnahmen sollten ein Konzept von Schule verwirklichen, in der sich Individualität entfalten kann. Diese Verschiebung von Akzenten der Differenzierung vollzog sich teils unter dem Druck von ungünstigen Erfahrungen mit dem eingeführten Differenzierungsmodell, teils als Auswirkung von sozialwissenschaftlichen Untersuchungen, die negative Aspekte der integrierten Schule bewußtgemacht hatten. Bezeichnend ist auch die Entwicklung in den kommunistischen Staaten, in denen die offizielle Pädagogik lange Zeit das Problem der Ungleichheit zwischen den Schülern zudeckte und das - notwendigerweise abstrakt bleibende - Kollektiv betonte. Schritte in Richtung auf eine Differenzierung gingen einher mit differenzierteren Vorstellungen über das Verhältnis von Individuum und Kollektiv im Klassenzimmer.

In der Sache wie in der Theorie zeichnet sich so etwas wie ein allgemeiner Fortschritt auf eine integrierte und zugleich differenzierte Schule ab. In der Theorie ist der Fortschritt größer als in der Sache. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat zwar noch keine optimalen Modelle für differenziert-integrierte Schulen entwickeln können, noch nicht einmal eine kohärente Theorie dafür, doch dem traditionellen Schulwesen hat sie den Boden einer rationalen Legitimation fast völlig entzogen. Das Gesamtschulkonzept ist theoretisch weit besser begründet als das vertikal gegliederte Schulsystem. Es hat sich in der Praxis insofern bewährt, als es in einer Reihe von Ländern hinreichend lange besteht, ohne die negativen Folgen zu zeitigen, die seine Gegner in anderen Ländern beschwören. Wenn es in der Schulrealität der untersuchten Länder bisher nicht zu einem allgemeinen und unangefochtenen Erfolg des Gesamtschulkonzeptes gekommen ist, so muß dies an Barrieren liegen, die nicht auf argumentativer Ebene ausgeräumt werden können - jedenfalls nicht im Bereich der bildungspolitischen Willensbildung.



### 3.4 Welche Strategie für die Reform der Differenzierung ist erfolgreich?

Vergleicht man Ziele und Resultate der Reformprozesse in den untersuchten sieben Ländern, so kann man das Ergebnis etwa folgendermaßen charakterisieren: Schulreformen sind umfassend konzipiert worden; die Realität ist jedoch hinter den Zielen zurückgeblieben. Die Resultate der Reformprozesse sind in der Nähe der Ausgangslage geblieben. Anstelle gründlicher Veränderungen hat es Kompromisse mit dem Bestehenden gegeben.

Wir denken hier nicht nur an die auffälligsten Beispiele, wie etwa an das Schicksal des Planes LANGEVIN-WALLON in Frankreich oder an die Reformziele der österreichischen Sozialisten unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg. In Westdeutschland gab es weitergehende Reformpläne und auch erste Schritte zu einer Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit, die dann teilweise wieder rückgängig gemacht wurden. Trotz längerer Regierungszeiten ist die britische Labour-Party weit davon entfernt, die "Secondary Education for All" verwirklicht zu haben, jedenfalls nicht im Sinne des Zusatzes "Different but of Equal Standing". In Schweden wurden wesentliche Abstriche an der Vorlage der 1946er Kommission vorgenommen. Schweden kann zwar insofern als Beispiel für eine gelungene grundlegende Reform stehen, als die vertikale Gliederung beseitigt wurde; doch zu berücksichtigen ist dabei, daß hier die Ausgangslage nicht radikal überschritten werden mußte, weil schon vorher eine gewisse horizontale Stufung des Schulwesens bestand. An der UdSSR und der DDR sind in diesem Zusammenhang die Versuche hervorzuheben, Schule und Arbeit beziehungsweise allgemeine und berufliche Bildung auf neue Art miteinander zu verbinden - was auch die Differenzierungsproblematik völlig verändert hätte -, doch auch hier restituierte sich im wesentlichen das Schulsystem, wie es vor dem Reformanlauf beschaffen war.

Auf die gesamtgesellschaftliche Bedingtheit der Chancen für Schulreformen haben wir bereits hingewiesen; mit der Frage nach dem reformfördernden oder hemmenden Einfluß bestimmter gesellschaftlicher Faktoren und Konstellationen haben sich die anderen Autoren dieses Bandes auseinandergesetzt. Wir wollen im folgenden nach den Kräften fragen, von denen innerhalb des Schulwesens, insbesondere im Zusammenhang mit Differenzierung, eine reformbestimmende Wirkung ausgegangen ist. Die Länderstudien haben diesen Aspekt behandelt und sind vorwiegend zu dem Ergebnis gekommen, daß das innovatorische Potential des Schulwesens offenbar gering ist. Im Vergleich zeichnen sich einige Züge der Reformprozesse ab, die auf Ursachen für das besondere Beharrungsvermögen des überkommenen Schulwesens hinweisen.

Die Verteilung der Schüler auf die vorhandenen Institutionen und Kapazitäten des Bildungswesens ist bis zu einem gewissen Grade ein bildungssystemimmanentes Problem, obgleich die Verteilerfunktion letztlich natürlich dem gesellschaftlichen Bedarf an unterschiedlichen Qualifikationen dient. Doch die Regelung von Übergängen durch Selektion und durch Erteilung beziehungsweise Verweigerung von Berechtigungen, die Weckung oder Entmutigung von Bildungsaspirationen durch die spezifische Art der Bildungsinhalte, der Unterrichtsmethoden und der Verfahren von Lohn und Strafe, die Ausbildung der Lehrer und das damit zusammenhängende Selbstverständnis der Lehrer von ihrer Rolle in der Schule - all das, und manches mehr, bildet innerhalb des Bildungssystems ein Geflecht von Momenten, von denen die Verteilerfunktion abhängt. Der Begriff von einem "Gesamtbildungssystem", wie der Terminus in der BRD lautet, beruht auf der Vorstellung, daß die Teile des Bildungswesens in eine rationale Beziehung zueinander gebracht werden können und gebracht werden müßten. In den kommunistischen Ländern bezeichnet man das analoge Problem als "die innere Proportionalität des Bildungswesens". Einmal abgesehen davon, daß dieses Konzept etwas Technokratisches hat, indem das Bildungswesen als ein rationalisier-

barer Bereich von Dienstleistungen für außerhalb seiner selbst liegende Ziele begriffen wird, liegt die reformstrategische Schwierigkeit vor allem darin, die Funktionalität oder Nicht-Funktionalität einzelner Bildungsinstitutionen im Rahmen des "Gesamtsystems" zu ermitteln. Bildungsinstitutionen wie Gymnasium, Realschule, Fachschule, duales System und so weiter (und entsprechendes in anderen Ländern), haben ihre Tradition und ihre vielfältigen Wurzeln, und sie "bewähren" sich in der Gegenwart insofern, als sie wichtige Funktionen erfüllen. Gegenüber dieser Macht des Faktischen haben es die Reformkräfte schwer, die "Überlebtheit" und die "Dysfunktionalität" etwa des Gymnasiums oder des dualen Systems der Berufsausbildung nachzuweisen. Die (Dys)Funktionalität der Bildungseinrichtungen, so auch des Systems der Differenzierung, läßt sich in diesem allgemeinen Sinne nur nach Maßstäben eines Konzeptes für das Gesamtbildungssystem ausmachen. Die Strategie der untersuchten Reformen richtete sich hingegen auf einen Teilbereich des allgemeinbildenden Schulwesens. Auf dieser eingeschränkten Ebene besitzen die tradierten Institutionen ein erhebliches Vermögen der Selbstrechtfertigung und der Beharrung.

Eine rationale Gestaltung der Verteilerfunktion von Differenzierung stößt auf große Schwierigkeiten. Der gesellschaftliche Bedarf an Qualifikationen, die Bildungsaspirationen auf seiten der Schüler und Eltern und die Bildungsangebote müssen dabei miteinander in Übereinstimmung gebracht werden. Alle drei Momente beeinflussen sich gegenseitig. Die Erfahrung in den untersuchten Ländern mit Teilreformen auf diesen Gebieten zeigt, daß sich die Folgen von steuernden Maßnahmen nicht hinreichend abschätzen lassen. Ein wesentlicher Störfaktor erwächst daraus, daß Veränderungen in einzelnen Bereichen des Bildungswesens in der Regel erst langfristig wirksam werden. Wird die Durchlässigkeit von selektiven Bildungswegen erhöht und ein größerer Teil der Jugend zur Hochschulreife geführt, weil im Beschäftigungssystem ein wachsender Bedarf an solchen Qualifikationen erwartet wird, so kann sich die Situation auf dem Arbeitsmarkt gewandelt

haben, bis nach einigen Jahren der Abiturientenstrom dort ankommt, der dann wiederum nicht ohne weiteres gebremst oder umgelenkt werden kann. Einen weiteren Störfaktor stellt die weitgehende Unberechenbarkeit der Bildungsaspirationen dar. Sicherlich richten sich langfristig die Bildungswünsche nach den Berechtigungen und Berufschancen, die mit den erstrebten Abschlüssen verbunden sind. Doch diese Erwartungen wandeln sich unter Umständen langsamer als die tatsächlichen Verhältnisse. Die 10-Jahres-Schule in der Sowjetunion ist schon längst nicht mehr die sichere Vorstufe für ein Hochschulstudium, wie sie es jahrzehntelang gewesen ist, und dennoch hat sie für die Mehrzahl der Jugendlichen noch die Verlockung ihrer früheren Funktion. Ähnliches läßt sich in den westlichen Ländern an den Schulen beobachten, die traditionell zur Hochschulreife führten. In den kommunistischen Ländern wird systematisch versucht, die Bildungsaspirationen der Jugendlichen zu lenken und dem Bildungssystem (das angeblich dem "gesellschaftlichen Bedarf" an Bildung und Ausbildung entspricht) anzupassen. Es stellte sich jedoch heraus, daß Bildungsaspirationen und Berufserwartungen schwer zu beeinflussen sind - selbst dort, wo sie unrealistisch sind. Auch in den westlichen Ländern wird der Bildungsberatung eine zunehmende Bedeutung zuerkannt. Wenig erforscht ist in diesem Zusammenhang, in welcher Weise durch spezifische Bildungsangebote bestimmte Aspirationen gefördert und andere vermindert werden. In der Sowjetunion machte man zum Beispiel die Erfahrung, daß die Begegnung der Schüler mit manueller Arbeit das Interesse an solchen Berufen nicht unbedingt weckt, sondern vielleicht sogar zurückgehen läßt. Dies war nur ein besonders deutliches Beispiel dafür, daß die Lernangebote der Schule sich auf die Jugendlichen anders auswirken als bildungspolitisch vorgesehen und daß solche fehlsteuernden Einflüsse eine zeitlang unbemerkt bleiben können.

Ein weiterer komplexer Bereich, in den die Differenzierungsfrage eingebunden ist, ist die Ebene der Inhalte und Ziele von Schulbildung. Von den Befürwortern neuer Formen der Differenzierung

ist dieser Aspekt stets als konstitutives Moment des Gesamtschulmodells hervorgehoben worden. Dies ist gelegentlich in Reformprozessen nicht deutlich hervorgetreten, weil die Bemühungen um eine integrierte Schule in einen breiteren Strom von pädagogischen Innovationstendenzen eingebettet sind. Neue Akzente in den Bildungszielen, wie etwa das Lernen des Lernens als Priorität gegenüber dem Faktenwissen, oder Forderungen nach einem partizipativen Unterrichtsstil, lassen sich auch in den traditionellen Schultypen verfolgen - eventuell sogar erfolgreicher. Tendenzen zur Gesamtschule fanden nicht nur wegen des veränderten Differenzierungsmodells eine breite Unterstützung, sondern auch wegen damit verknüpfter Hoffnungen auf vielfältige pädagogische Verbesserungen, wie sie seit der Reformpädagogischen Bewegung von der Schule erwartet werden. Für das Gelingen einer Reform der Differenzierung sind einige Momente "innerer" Veränderung der Schule unabdingbar, wenn der Akzent der Differenzierung sich tatsächlich von der Selektion auf die Förderung verschieben soll, und zwar auf eine kompensatorisch orientierte Förderung.

Die traditionellen Ziele und Inhalte des Unterrichts sind nicht nur engstens mit dem System der diskriminierenden Leistungsbeurteilung verknüpft, sondern auch mit einem "verborgenen Curriculum", das wegen seines spezifischen subkulturellen Charakters der sozialen Integration entgegen steht. In Schweden, wie schon vorher und viel rigoroser in der UdSSR und der DDR, ist bei der Einführung der Einheitsschule darauf geachtet worden, daß das Curriculum - auch das "verborgene" - den Bildungsbedürfnissen der großen Mehrheit (des "Volkes") entspricht. Man muß dem als Kontrast den elitären "Geist" an englischen Grammar oder Public Schools, an französischen Lycées oder an deutschen Gymnasien gegenüberstellen, um sich zu verdeutlichen, um welche prägenden Momente der Schule es sich hier handelt. Das Konzept der Schule als einer Stätte der sozialen Erfahrung und Integration, mit einem entsprechenden Gewicht des sozialen Lernens, der Kommunikation und der praktischen Betätigung im Curriculum, ist im Rahmen der untersuchten Reformprozesse nirgends verwirklicht,

ja, nicht einmal mit Entschiedenheit angestrebt worden. (Man muß historisch weit zurückgreifen, bis zu den Schulentwürfen der Reformpädagogischen Bewegung und den Experimenten der frühsowjetischen Periode, um sich bewußt zu machen, wie wirkliche Alternativen zur traditionellen Schule aussehen könnten. In jüngster Zeit hat ILLICH wohl vor allem deshalb Resonanz gefunden, weil er die traditionelle Schule tatsächlich radikal kritisierte.) Bereits die im Zusammenhang mit der Einführung von Gesamtschulen unumgängliche Teilrevision bisheriger Curricula ist ein schwieriger und langwieriger Prozeß, wie gerade die jüngste Erfahrung in der BRD zeigt. Die weitergehende Intention einer grundlegenden Veränderung der Bildungsziele, vor allem im sozialen Bereich, stößt auf noch stärkere Barrieren.

Der curriculare Aspekt ist in den Länderstudien weitgehend vernachlässigt worden. Entsprechend dem damaligen internationalen Stand der Reformdiskussion ist Differenzierung als ein vorwiegend strukturell-organisatorisches Problem begriffen worden. Inzwischen ist zunehmend deutlich geworden, daß die Differenzierung letztlich eine Frage der Ziele und der Inhalte der Schulbildung ist. Dies ist in einem grundsätzlichen Sinne zu verstehen. Die Lösungsmöglichkeiten für das Verhältnis von Differenzierung und Integration hängen entscheidend davon ab, welche Art des Lernens den Charakter der Schule bestimmt. Dabei geht es nicht nur darum, daß Curricula, die bisher - wie in der Bundesrepublik - getrennt für die Schultypen entwickelt und entsprechend bildungstheoretisch untermauert worden waren, nunmehr schulformübergreifend konzipiert werden. Auch diese neuen Curricula setzen insofern die traditionelle Schulbildung fort, als sie die Buchschule erhalten und theoretisches Wissen betonen, während sie Lernen durch praktisches Tun und durch unmittelbare Erfahrung nicht nur verbauen, sondern auch gering schätzen.

Die Tendenz zur Gesamtschule hat der Tendenz zum theoriebetonten Lernen im großen und ganzen nicht entgegengewirkt. Schweden ist hier vielleicht wiederum als Ausnahme zu nennen, wenn auch nur partiell und nicht im Sinne einer wirklichen Alternative. Selbst

die Schulen der kommunistischen Länder haben - trotz polytechnischen Unterrichts, trotz der Unterrichtstage "in der Produktion", kurz: trotz des großen Reformanlaufes unter CHRUSČEV - den Charakter der Buch- und Paukschule bewahrt, gegen den sich einst die marxistische Kritik so entschieden gewendet hatte. Der Trend zur "Verwissenschaftlichung" der Bildungsinhalte, der für alle Länder unserer Untersuchung gilt, ist weitgehend gleichbedeutend mit der Erhaltung der Buchschule. Wegen dieser herrschenden Auffassung vom Lernen erscheint es so naheliegend, Fächer wie Mathematik und Fremdsprachen und teilweise auch Muttersprache in den Gesamtschulen zu differenzieren, Leistungen zu benoten, eine Atmosphäre der Konkurrenz - unter Schülern wie Lehrern - um die besten meßbaren Leistungsergebnisse zu befördern. Es scheint ebenso naheliegend, diese Züge als unvermeidbare Folge der wissenschaftlich-technischen Grundlagen unserer Zivilisation anzusehen. Doch die Anhänger der integrierten Schulform haben in allen Ländern die Frage aufgeworfen, ob sich dem nicht gegensteuern läßt. Dieser Ansatz ist überall dort gegenwärtig, wo versucht wird, unterschiedliche Bildungsangebote - unterschiedlich im Sinne einer mehr praktischen oder mehr theoretischen Dimension - gleichwertig zu machen, allgemeine und berufliche Bildung zu integrieren, entsprechende neue Konzepte der Allgemeinbildung und des Unterrichtens zu verwirklichen. Man muß feststellen, daß dieser Ansatz zur radikalen Reform der Differenzierung in allen Ländern nur langsam vorankommt.

Die Unterrichtsformen sind ein weiterer Teilaspekt des Differenzierungsproblems. Die Abkehr vom Frontalunterricht, dem Charakteristikum der traditionellen Schule, ist nicht an die integrierte Schulform gebunden, doch für diese ist sie eine notwendige Voraussetzung. Äußere Differenzierung sollte den Reformintentionen nach durch innere Differenzierung ergänzt oder sogar weitgehend ersetzt werden. Modelle einer "flexiblen" Differenzierung sind als Alternative zu jenen Differenzierungsformen entworfen worden, die durch eine dauerhafte Aufteilung der Schüler in Leistungsgruppen die vertikale Gliederung fortzusetzen drohen. Sie beruhen teils auf der kurzfristigen Bildung

von homogenen Gruppen außerhalb des Klassenverbandes, teils eben auf differenzierender Unterrichtung von heterogenen Schülergruppen. Es charakterisiert die Bedeutung dieses Ansatzes, daß in der Sowjetunion der differenzierte Unterricht zunächst ebenso wie die äußere Differenzierung als eine Abkehr vom Prinzip der Einheitsschule kritisiert wurde, während ihm wenig später eine positive Rolle zugewiesen wurde. Differenzierter Unterricht wird heute in den kommunistischen Ländern als eine notwendige Ergänzung zum Einheitsschulsystem verstanden, wobei die dadurch mögliche Entstehung verdeckter Leistungsgruppen innerhalb des Klassenverbandes als Gefahr eingeschätzt wird. Zu den Unterrichtsformen einer flexiblen Differenzierung gehört auch das Lernen und Lehren in Gruppen wechselnder Größe - von Vorlesungen und Teamteaching in Großklassen bis zur Arbeit in ganz kleinen Gruppen. Das wiedererwachte Interesse an der Projektmethode als einem Verfahren der Differenzierung setzt flexible Lerngruppenbildung voraus.

Es läßt sich leicht ausrechnen, warum das Modell der flexiblen Differenzierung bisher wenig in die Schulpraxis eingedrungen ist, obgleich es auf theoretischer Ebene die pädagogisch am besten begründete Lösung des Differenzierungsproblems darstellen dürfte. Es setzt nicht nur erhebliche Fortschritte auf dem Gebiet der Curriculumentwicklung und eine entsprechend ausgebildete Lehrerschaft voraus. Es stößt vor allem in jeder Hinsicht auf widrige Rahmenbedingungen des Unterrichts in der Schule: auf zu große Klassenverbände, auf eine ungenügende Ausstattung mit Lehrmaterialien, auf ungeeignete Unterrichtsräume.

In diesem Zusammenhang ist auf die Bedeutung der Schulbauten für die Bildung von integrierten Schulen zu verweisen. Dem vertikalen Aufbau des traditionellen Schulwesens entsprachen Anlage, Ausstattung und regionale Verteilung der Schulgebäude. Unvermeidbar stellten sich bei einer Integration schwer zu überwindende Probleme ein: Die alten Gebäude erwiesen sich als wenig



tauglich für eine veränderte Organisation des Unterrichts; Schüler und Lehrer ließen sich nicht ohne weiteres auf vorhandene Bauten neu verteilen (es gab nicht nur Schwierigkeiten wegen der Kapazitäten und der veränderten Schulwege, sondern auch emotionale Widerstände gegen solche Umsetzungen); das gesamte Schulnetz mußte oft weitgehend neu geplant und ergänzt werden. Ein umfassender Übergang zu integrierten Schulen erforderte meist eine Reihe größerer, zentral gelegener Schulneubauten und machte vorhandene kleinere Schulgebäude überflüssig. Die Schaffung von Zentralschulen muß die regionale Verteilung der Bevölkerung berücksichtigen, wirft Transportprobleme auf und so weiter. Erscheint in dem Zusammenhang der Übergang zu Ganztagschulen als zweckmäßig, so hängt daran eine ganze Kette weiterer Aufgaben für die Reform des Schulwesens, was insgesamt zu erheblichen finanziellen Aufwendungen führt. Gesamtschulen entstanden nicht nur deshalb vorzugsweise in Neubaugebieten, weil diese von der sozialen Struktur ihrer Bevölkerung her für ein solches Experiment geeignet schienen, sondern wegen der dort leichteren Lösung des Schulbauproblems. Umgekehrt bedeutet dies, daß vielfach die Einführung integrierter Schulen von den gegebenen und schwer zu ändernden baulichen Voraussetzungen entscheidend behindert worden ist (vgl. die England-Studie und in entgegengesetzter Hinsicht Schweden, wo die Gesamtschulentwicklung gerade durch die Verteilung von staatlichen Mitteln für den Schulbau gefördert wurde).

Eine weitere reformstrategische Erfahrung besteht darin, daß Veränderungen nicht gegen das Bewußtsein der unmittelbar Beteiligten, also der Schüler, Lehrer, Eltern und der Kräfte der Schulaufsicht, durchgesetzt werden können. Hier spielten Interessen eine Rolle, die einen Teilaspekt der allgemeinen politischen Auseinandersetzungen um die Gesamtschule darstellten - so zum Beispiel das Eintreten konservativer Eltern für eine Reduzierung der einheitlichen Grundschule in West-Berlin und in Hamburg oder das Eintreten des Philologenverbandes für den traditionellen Schulaufbau in der Bundesrepublik (und entsprechend die Rolle der Verbände von Lehrern an höheren Schulen

in den anderen westlichen Ländern) oder die Unterstützung konservativer Parteien durch katholische Lehrerverbände und auf der anderen Seite die Koalition sozialdemokratischer Lehrergruppen und Parteien. Wir denken hier jedoch eher an Einstellungen zu Fragen der Differenzierung, die weniger von politischen Interessen und eher von bisheriger verengter Erfahrung, von Vorurteilen, von mangelnder Umstellfähigkeit und dergleichen abhängen. Die Analyse der Reformprozesse hat auf Fälle aufmerksam gemacht, in denen sich gegen ein integriertes Schulwesen soziale Gruppen aussprachen, die von einer solchen Entwicklung vorwiegend Vorteile zu erwarten gehabt hätten. Lehrer hatten eine unterschiedliche Einstellung zu Reformfragen in Abhängigkeit von ihrem Alter oder davon, inwieweit sie sich bereits mit den Fragen befaßt hatten. Da man außerdem weiß, daß die Lernerfolge von Schülern weitgehend durch die Einstellungen von Lehrern und Eltern bestimmt werden, liegt in diesem Bereich somit ein erhebliches Potential von reformhemmenden beziehungsweise von reformfördernden Kräften. Da man auch weiß, daß Vorurteile über die Schule besonders zählebig sind, muß man diesen Bereich vorwiegend als eine Quelle des Widerstandes gegen Reformen ansehen.

Natürlich gibt es weit mehr reformrelevante Faktoren im Schulwesen selbst und ihr Zusammenhang ist viel komplizierter, als hier angedeutet werden konnte. Doch folgendes reformstrategische Dilemma läßt sich vielleicht auch aus dieser Skizze erkennen: Die Reform der Differenzierung müßte eingebettet sein in eine umfassende Reform des Schulwesens. Das Verhältnis zwischen Differenzierung und Integration ist derart mit anderen Dimensionen des allgemeinbildenden Schulwesens verknüpft, daß eine nur hier ansetzende Reform wenig aussichtsreich erscheinen muß. Dies ist einer der Gründe, warum die vorwiegend an organisatorischen Regelungen orientierten Reformen zur Differenzierung wenig verändert haben. Andererseits droht es die Reformchancen zu verringern, wenn alles gleichzeitig angepackt werden soll: die Veränderung der Bildungsinhalte, die Verbesserung der Lehrerausbildung, die Erneuerung der Schulbauten, die Einführung der Ganztagschule,

die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und so weiter. Welche Reformstrategie ist erfolgreicher gewesen - die des umfassenden und grundlegenden Wandels oder die der vielen kleinen Schritte?

Für die kommunistisch regierten Länder ist das Konzept der Modellierbarkeit ganzer gesellschaftlicher Subsysteme nicht nur theoretisch geläufig, sondern auch weitgehend praktizierbar, weil die Probleme einer pluralistischen Interessenaggregation und einer auf Kompromissen beruhenden Entscheidungsprozedur entfallen. Die CHRUSČEV'sche Reform von 1958 war wirklich radikal konzipiert und erfaßte das gesamte Bildungswesen, und sie ging eine Zeitlang sogar über entgegenstehende Sachzwänge hinweg, die schließlich zu einer weitgehenden Rücknahme der Ziele nötigten. An dem Beispiel wurden Grenzen der Modellierbarkeit des Bildungswesens deutlich. In der nachfolgenden Periode ist es in der UdSSR im Zusammenhang mit der Ausweitung des allgemeinen Schulbesuchs zu Koordinierungsschwierigkeiten gekommen, die sichtlich aus dem traditionellen Aufbau des Bildungswesens und der Verwaltungsstruktur mit ihren drei obersten zentralen Instanzen (Ministerium für Volksbildung, Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und Staatskomitee für Berufsausbildung) resultieren. Trotz einer Diskussion über die sachlichen Probleme wird an der traditionellen Grundstruktur nicht gerüttelt. Auch hier muß man als Ursache ein Beharrungsvermögen historisch gewachsener Institutionen unterstellen, das sich selbst im Widerspruch zu den erklärten Maximen der Gesellschaftsplanung durchsetzt. Wenn man diese Erfahrung generalisiert, bedeutet dies, daß Versuche mit einer kohärenten Globalreform des Bildungswesens an der Komplexität des Gegenstandes scheitern. In der Praxis führen umfassende Bildungsreformen zu interdependenten Resultaten, die sich teilweise unerwartet und unerwünscht einstellen.

In der DDR hat es zwischen 1957 und 1965 ähnliche Probleme infolge einer unzureichend durchdachten Reformstrategie gegeben wie in der UdSSR. Das Verhältnis zwischen der Zehnklassenschule und der Erweiterten Oberschule unterlag wechselnden bildungspoli-

tischen Zielvorstellungen - ebenso wie die Funktion der berufsbildenden Schulen mit Abitur und die Konzeption einer Berufsausbildung innerhalb der allgemeinbildenden Schulen.

Ähnlich wie in der UdSSR unter CHRUSČEV hat man sich auch in Schweden von der Vorstellung leiten lassen, daß das Bildungswesen modellierbar ist, also in seiner Gesamtheit nach bestimmten Zielwerten gelenkt und umgestaltet werden könne. In Schweden wurde jedoch eine solche Entwicklung nicht als einmalige Gesamtreform eingeleitet, sondern als eine Reihe von großen Reformschritten mit einer Kohärenz infolge übergreifender bildungspolitischer Leitvorstellungen. Diese Kohärenz der schwedischen Bildungsreformen ist im OECD-Länderexamen positiv herausgestellt worden.

Es ist hier daran zu erinnern, daß die Einführung der neunjährigen integrierten Schule in Schweden von Reformen in wichtigen anderen Bereichen des Bildungswesens begleitet oder ergänzt wurde (Curriculum, Lehrerbildung, Schulbau, Berufsbildung, Hochschulwesen und anders mehr). Zwar kam es auch hier zu ungewollten Resultaten und zur Notwendigkeit von Korrekturen, wofür gerade die Re-Reform des Differenzierungsmodells ein gutes Beispiel ist, doch so erhebliche Fehlentwicklungen wie in den beiden kommunistischen Ländern wurden vermieden. Im Rahmen der Studie kann Schweden unter den pluralistischen Gesellschaften als dasjenige Land gelten, in dem die Reform am weitesten über die Ausgangslage hinausgeführt hat und in dem das Modell der integrierten Schulform am konsequentesten realisiert worden ist. Dies spricht dafür, daß die in Schweden verfolgte Strategie der umfassenden Bildungsreform die besten Chancen bietet, etwas wirklich Neues durchzusetzen.

In den anderen westlichen Ländern hat sich als Reformstrategie die Politik der vielen kleinen Schritte durchgesetzt. Vor allem in Österreich und in der Bundesrepublik Deutschland hat man sich in den maßgeblichen Kommissionen und Dokumenten darauf einge-

stellt, daß die Einführung der Gesamtschule ein Prozeß von Jahrzehnten ist (vgl. die Quotenfestlegung für Schulexperimente bis 1980 in Österreich sowie für die BRD den "Bericht '75" des Deutschen Bildungsrates). Bereits im "Strukturplan" und erneut im "Bericht '75" hat der Deutsche Bildungsrat darauf aufmerksam gemacht, daß "eine befriedigende Zuordnung der verschiedenen Teile des Bildungssystems ... erst als Resultat einer weitergeführten Reform erwartet werden" kann (Bericht '75, Seite 31). Zwar haben beide Dokumente einen Rahmen abgesteckt, der eine Kohärenz der Reformschritte sichern soll. Die Praxis ist jedoch von einer Kohärenz der bildungspolitischen Maßnahmen weit entfernt. So wichtige Bereiche wie Curriculumentwicklung und Lehrerbildung sind bisher nicht auf die Entwicklung zur Gesamtschule ausgerichtet worden (wobei freilich der Stand in den Bundesländern sehr unterschiedlich ist). Der Strategie der vielen kleinen Schritte im längeren Zeitraum fehlt also bisher noch die integrierende Wirkung eines verbindlichen leitenden Reformkonzeptes.

Für die Politik der kleinen Reformschritte werden auch positive Gründe angeführt; sie vermeide Reibungsverluste und Entgleisungen, die bei kurzfristigen Umstellungen unvermeidbar seien; sie erlaube ein besseres Ausreifen der Alternativen zum traditionellen Schulsystem. Andererseits drängt es sich auf, gerade diese Politik für das Zurückbleiben Österreichs und der Bundesrepublik hinsichtlich der Integration des allgemeinbildenden Schulwesens verantwortlich zu machen. Tatsächlich ist für beide Länder selbst die Perspektive der Gesamtschule unsicher: soll sie langfristig alleiniger Schultyp werden oder wird sie ein Zusatz zum traditionellen Schulsystem bleiben? Ist dieser Mangel an reformstrategischer Perspektive der Grund dafür, daß der "Trend zur Gesamtschule" zum Stehen zu kommen scheint?

Es würde die Ergebnisse der Länderstudie in vereinfachter Weise verallgemeinern, wenn man die beiden beschriebenen Reformstrategien als Alternativen behandeln würde. Das Konzept der kurzfristigen Reform des Gesamtbildungssystems scheint überholt zu sein. In Schweden hat man sich inzwischen - frei- lich auf der Basis eines zuvor gründlich veränderten Bildungs- systems - auf "rollende" Reformen eingestellt. Ähnliche Konse- quenzen sind in den beiden kommunistischen Ländern aus den Er- fahrungen der Jahre 1957-1965 gezogen worden. Die Komplexität des Bildungssystems und seine Beziehungen zum Gesamtsystem der Gesellschaft werden heute offenbar höher veranschlagt als vor ein bis zwei Jahrzehnten. Die Gesellschaftsplanung ist vorsichtiger geworden.

Für die reformstrategische Situation in der Bundesrepublik wurde bestimmend, daß der Trend zur Gesamtschule später als in anderen wichtigen Ländern einsetzte, so daß dort einge- tretene Desillusionierungen bald übernommen und wirksam wur- den. Um 1970 - dem Jahr des optimistischen "Strukturplan" und des "Bildungsbericht '70" der Bundesregierung - war in den USA der Abschwung der "Bildungskonjunktur" bereits deut- lich. Aus der Entwicklung in Schweden und in den USA ließ sich lernen, daß die Gesellschaftsreform durch Schulreform auf enge Grenzen stößt, daß Chancengleichheit nicht herstell- bar ist, daß die kompensatorische Erziehung relativ wirkungs- los bleibt, daß die Großproduktion neuer Curricula nicht zu den erwarteten Erfolgen führt und einiges mehr. Dies mußte bald den Reformoptimismus dämpfen und zu einem Motiv für die Politik der kleinen Schritte werden.

In dieser Situation werden für die Durchsetzung der Gesamt- schule wahrscheinlich andere Momente bestimmend als in Schweden. Ähnlich wie in England wird dem wissenschaftlich geführten Nach- weis von Vorzügen der integrierten Schulform die Rolle zukommen, herrschende Vorurteile abzubauen und auf diesem Wege die all- mähliche Verbreitung von Gesamtschulen zu befördern. Auf der Ebene des Vergleichs von eingegrenzten Aspekten zwischen tradi-

tionellen und neuen Schulen wird die Gesamtschule ihre Überlegenheit nachweisen müssen. Dies ist etwas anderes, als die umfassende bildungspolitische Alternative zwischen alter und neuer Schule mit Hilfe der Wissenschaft entscheiden zu wollen. Die Möglichkeiten einer rationalen Begründung der Gesamtschule (vgl. dazu RASCHERT) werden in einem langen Prozeß erweitert werden müssen. Einige Vorzüge der Gesamtschule haben sich bereits nachweisen lassen; an anderen Stellen, wo die Gesamtschule die von ihr selbst gesetzten Ansprüche nicht einlöst, wird die Suche nach besseren Differenzierungs- und Unterrichtsmodellen stimuliert. Auf diesem Hintergrund hat das Argument eine gewisse Plausibilität, daß eine lange Experimentierphase das Modell der Gesamtschule verbessern und überzeugender gestalten werde.

Dem steht die reformstrategische Erfahrung entgegen, daß das Modell der integrierten Schule oder Schritte auf dieses Modell hin sich bisher nur in Phasen sozialer Bewegung und der Aufgeschlossenheit für Gesellschaftsreformen haben durchsetzen lassen. Dies gilt nicht nur für die Jahre nach den beiden Weltkriegen; nicht zufällig fielen in der Bundesrepublik die Studentenunruhen und die größte Bereitschaft für Bildungsreformen zeitlich zusammen, und in Frankreich lösten die Maiunruhen von 1968 neue Impulse für eine Integration des Schulwesens aus. Aus diesen Zusammenhängen wird erkennbar, daß die integrierte Schule nicht primär ein pädagogisches Konzept ist, sondern den Versuch darstellt, gesellschaftspolitische Wertvorstellungen wie Demokratisierung, soziale Gerechtigkeit und Mündigkeit des Bürgers in ein Schulmodell zu übertragen. Die Geschichte der Einheits-schulbewegung lehrt, daß der Trend zur Integration des allgemeinbildenden Schulwesens in Phasen konservativer politischer Herrschaft auch wieder zurückgedrängt werden kann. Sie lehrt aber auch, daß das Engagement für eine demokratische, egalitäre, emanzipierende Schule periodisch wieder erstarkt.

Verzeichnis der zitierten Literatur

- BOURDIEU, P., und PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- DAHLLÖF, U.: "Rahmenfaktoren und zielerreichendes Lernen". In: Bedingungen des Bildungsprozesses. Hrsg. von Edelstein, W., Hopf, D., Stuttgart 1973, S. 271-284.
- DERS.: "Curriculumvariable in der Differenzierung des Unterrichts". In: Curriculumentwicklung in der Diskussion. Hrsg. von Robinsohn, S. B., Stuttgart, Düsseldorf 1972, S. 170-181.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975.
- DIFFERENZIERUNG IM SCHULUNTERRICHT. Hrsg. von Wiederhold, K. A., Ratingen 1975.
- DIFFERENZIERUNG IN DER SCHULE. Hrsg. von Fischer, M., Berthold, M., Weinheim, Basel 1974.
- EINHEITLICHER UNTERRICHT - INDIVIDUELLE FÖRDERUNG ALLER SCHÜLER. Autorenkollektiv (Berge, u. a.). Berlin (Ost) 1975.
- EINHEITLICHKEIT UND DIFFERENZIERUNG IM BILDUNGSWESEN. Autorenkollektiv (Kienitz, u. a.). Berlin (Ost) 1971.
- FEND, H., u. a.: Chancengleichheit und Durchlässigkeit im Schulsystem. Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, in Vorbereitung.
- FLÖSSNER, W.: Sozialschicht und Lerngruppe in der Gesamtschule. Schwalbach 1974.
- GLOWKA, D.: "Konvergenztheorie und vergleichende Bildungsforschung". In: Bildung und Erziehung, 1971, H. 6, S. 531-540.
- HOPF, D.: Differenzierung in der Schule. Stuttgart 1974.
- KNAUP, G.: Die französische Beobachtungs- und Orientierungsstufe. Hannover 1974.
- LERNGRUPPEN UND DIFFERENZIERUNG. Hrsg. von Yates, A., Weinheim, Berlin 1972.
- MAGDEBURG, H.: "Britische Gesamtschulen 1972 - Reorganisationspläne bis 1975". In: Gesamtschul-Informationen, 1972, H. 4, S. 36-40.



- MÖNCH, I., und BÜHLOW, G.: "Differenzierung in der sowjetischen Einheitsschule". In: Gesamtschul-Informationen, 1971, H. 4, S. 36-40.
- RASCHERT, J.: Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart 1974.
- ROBINSOHN, S. B., und THOMAS, H.: Differenzierung im Sekundar-  
schulwesen. Stuttgart 1969.
- ROEDER, P. M., und TREUMANN, K.: Dimensionen der Schulleistung. Stuttgart 1974.
- TEICHLER, U.: "Struktur des Hochschulwesens und 'Bedarf' an sozialer Ungleichheit". In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, H. 3, S. 197- 209.
- TESCHNER, W. P.: Was leisten Leistungskurse? Berlin, Stuttgart 1971.
- WECK, H.: "Grundfragen der Forschung zur Einheitlichkeit und Differenzierung aus schulpolitischer Sicht". In: Pädagogik, 1971, H. 2, S. 157-165.

Klaus-Dieter Mende

Bevölkerungsstruktur, Wirtschaftsentwicklung  
und Schulreform

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	1
1.1. Gegenstand und Zielsetzungen	4
1.2. Methodenprobleme	14
2. Das Feld der reformrelevanten Faktoren	17
2.1. Die Wirkung quantitativer Größen im Reformprozeß	17
2.1.1. Die Altersstruktur der Bevölkerung	18
2.1.2. Der Druck der relevanten Jahrgänge auf die Schulstruktur	22
2.1.3. Die regionale Verteilung der Bevölkerung als Einflußgröße	29
2.1.4. Das persönliche Einkommen und seine Auswirkungen auf die Schulreformen	37
2.1.5. Die öffentlichen Ausgaben als Finanzierungsquelle für Reformen	40
2.1.6. Zusammenfassung	45
2.2. Forderungen der Wirtschaft und ihr Einfluß auf die Schulpolitik	50
2.2.1. Arbeitsmarktanforderungen und Beschäftigungsstruktur als reformprägende Gesichtspunkte	51
2.2.2. Staatliche Wirtschaftsplanung als Entscheidungskomponente	67
2.2.3. Zusammenfassung	79
3. Zur strategischen Relevanz wirtschaftlicher und demographischer Faktoren im Reformprozeß	81

## 1. Einleitung

In der schulpolitischen Auseinandersetzung um Fragen der Differenzierung haben demographische wie wirtschaftliche Argumente in allen sieben untersuchten Ländern eine Rolle gespielt. Besonders die wirtschaftlichen Argumente zeigten, daß gesellschaftliche Funktionen der Schule zunehmend ins Bewußtsein traten. Dabei war es vor allem der Aspekt der Qualifizierung durch Schule und Bildung, der während der 20jährigen Untersuchungsperiode in allen Ländern immer wieder stärker in den Vordergrund der Diskussion rückte. Diesem speziellen Aspekt wird daher im zweiten Abschnitt dieses Kapitels besonderes Gewicht zukommen.

Die Hervorhebung dieses Gesichtspunkts bedeutet nicht, daß hier die Meinung vertreten würde, Schulreformen seien – soweit sie auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten erfolgt sind – nur zur besseren Verwertung der menschlichen Arbeitskraft durchgeführt worden. Die untersuchten Gesellschaften (und vermutlich nicht nur sie) weisen ihren Ausbildungssystemen eine doppelte Aufgabe zu: Die Emanzipation des einzelnen zu fördern und zugleich seine Verwertbarkeit in den wirtschaftlichen Prozessen zu gewährleisten. Sicherlich besteht zwischen diesen Zielen ein potentieller Widerspruch; und es läßt sich auch in den sieben untersuchten Ländern zeigen, daß Maßnahmen in Richtung auf das eine Ziel zu Lasten des anderen Ziels gehen können. Ganz so eindeutig, wie es in einigen Arbeiten aus der jüngsten Zeit zu dem Komplex "Wirtschaft und Schule" geschieht, lassen sich jedoch weder die Prioritäten noch die Wirkungen für oder gegen eines der beiden Ziele feststellen.

Die Einflußnahme "der Wirtschaft", das heißt in westlichen Ländern vor allem der Wirtschaftsverbände, auf Schulreformen sind unbestreitbar. NYSSSEN hat das in seiner Arbeit für die Bundesrepublik eindrucksvoll nachgewiesen<sup>1</sup>; einen ähnlichen Beitrag hat BAETHKE geleistet<sup>2</sup>. Beide Arbeiten beschäftigen sich im wesentlichen mit curricularen Fragen. Daß auch Differenzierungsfragen, wie sie in der vorliegenden Untersuchung im Mittelpunkt standen, unter dem Gesichtspunkt der Verwertung menschlicher Arbeitskraft von erheblichem Interesse sind, wird hier bereits in den Länderuntersuchungen deutlich<sup>3</sup>. Besonders prononciert wird der Verwertungsaspekt von Differenzierungsmaßnahmen auch in den Arbeiten von KONEFFKE<sup>4</sup> und PREUß<sup>5</sup>, zum Teil auch bei ROTH<sup>6</sup> betont.

Alle drei zuletzt genannten Arbeiten übersehen jedoch einmal das zumindest latent vorhandene emanzipatorische Potential, das auf optimale Begabungsförderung angelegte Schulstrukturen enthalten<sup>7</sup>. Sie übersehen zweitens, daß die Reformen nicht stromlinig den Gesetzen der Marxistischen Gesellschaftstheorie entsprechend durchgeführt wurden. Gerade in der Bundesrepublik waren es Wirtschaftsgruppen (und sind es zum Teil noch immer), die sich den Reformen in Richtung auf eine differenzierte Gesamtschule widersetzen. Auch die Unterteilung in Groß- und Kleinkapital<sup>8</sup> hilft bei der Erklärung dieses Phänomens nicht weiter. Bei einem Großteil der Initiatoren derartiger Reformen stehen weniger Verwertungsaspekte als vielmehr die Forderung nach Realisierung des emanzipatorischen Aspekts der Bildung im Vordergrund.

Den Autoren der erwähnten Arbeiten scheint überdies nicht die Verengung des Problems deutlich zu sein, wenn sie die Betonung der effektiveren Verwertung menschlicher Arbeitskraft als ein typisches Phänomen spätkapitalistischer Gesellschaften ansehen. Diese Idee wird ad absurdum geführt, bezieht man sozialistische Länder in die Analyse ein. In diesen Ländern hat gerade der genannte Aspekt der Ausbildung seit der Mitte der fünfziger Jahre zunehmend an Bedeutung gewonnen. Die Einführung von Spezialschulen und -klassen zur besonderen Vorbereitung auf bestimmte berufliche Tätigkeiten, die Einführung fakultativen Unterrichts und ein verstärkter Ausbau der außerunterrichtlichen Kursarbeit sind im Bereich der Differenzierung die Wegmarken dieses Prozesses. Berücksichtigt man zusätzlich noch die curricularen Entwicklungen, dann wird deutlich, daß die "sozialistische Schülerpersönlichkeit", die in diesen Systemen entwickelt werden soll, nur sehr wenig (wenn überhaupt etwas) mit dem emanzipierten Bürger gemein hat, der in den genannten Arbeiten gefordert wird.

Eine eingehende Diskussion der Frage nach emanzipatorischer und effektivitätsbezogener Bildungspolitik ist allerdings hier nicht möglich, und zwar aus zwei Gründen: Der eine liegt in der arbeitsteiligen Darstellungsweise, in der die Gesamtstudie der Komplexität der schulpolitischen Prozesse gerecht zu werden sucht. Der andere betrifft die Problematik wirtschaftlich/demographischer Faktoren, Argumente und Wirkungen selbst. Auf die Komplexität der Reformprozesse in den sieben Ländern wird nicht nur in diesem Kapitel, sondern auch in den drei folgenden jeweils nur unter einem speziellen Aspekt eingegangen. Erst das abschließende Kapitel der Gesamtuntersuchung wird über die Struktur der Wirkkräfte in den unter-

suchten Reformprozessen genauere Auskunft geben können. Der auch unter polit-ökonomischen Gesichtspunkten interessante Aspekt der "Emanzipation" wird überdies im Zusammenhang mit den Problemen der Chancengleichheit ausführlicher erörtert<sup>9</sup>, so daß sich das vorliegende Kapitel um so leichter auf die Analyse der Argumente beschränken kann, die mit Bevölkerungs- und Wirtschaftsgrößen operieren, also auf Gesichtspunkte der "Effektivität" bezogen sind. Ökonomische und demographische Argumente aber - und hier liegt die zweite Schwierigkeit - bieten nicht ohne weiteres ein eindeutiges Spiegelbild des Einflusses von Sachverhalten und Interessen aus diesen Bereichen. Die Frage schließlich nach wirtschaftlichen Wirkungen bildungspolitischer Maßnahmen, die bei der Diskussion über "Effektivität" gleichfalls behandelt werden müßte, tritt nur gelegentlich am Rand in den Gesichtskreis.

### 1.1. Gegenstand und Zielsetzungen

Vorwiegend auf Fragen nach den Auswirkungen, die Veränderungen im Bildungswesen für andere gesellschaftliche Bereiche nach sich ziehen, konzentriert sich das Gros der bereits in beachtlicher Fülle vorliegenden Literatur, in der Zusammenhänge zwischen Bildungswesen oder Bildungspolitik einerseits, demographischen und ökonomischen Daten beziehungsweise Entwicklungen andererseits behandelt werden. Der weitaus größte Teil dieser Arbeiten beschäftigt sich mit Fragen nach dem Einfluß von "Bildung" oder ganz bestimmten bildungspolitischen Maßnahmen auf das wirtschaftliche Wachstum, mit daran anschließenden methodischen Problemen der Bildungsplanung oder mit den Aufgaben der Bildungsfinanzierung.

In den vorliegenden Untersuchung wird die Frage in der entgegengesetzten Richtung gestellt: es wird nach den Einflüssen aus Bevölkerungsstruktur und Wirtschaft auf Bildungspolitik und ganz konkret auf einzelne Reformversuche gefragt. Der Ansatz ergibt sich dabei zunächst pragmatisch aus der Tatsache, daß Argumente aus den beiden genannten Dimensionen in zahlreichen Reformdiskussionen verwendet worden sind, wie in den einzelnen Länderberichten deutlich wurde. Die Aufgabe wäre jetzt, den Stellenwert dieser Argumente im vergleichenden Überblick zu analysieren und von daher die Einflüsse in bestimmten historischen Reformsituationen zu untersuchen.

Eine grundlegende Klärung der Stellung demographischer und wirtschaftlicher Faktoren im Prozeß der Schulreform kann damit noch nicht erreicht werden. Dies ist um so weniger möglich, als die Zusammenhänge, die zwischen den beiden Dimensionen und der Entwicklung des Schulwesens bestehen, in der schulpolitischen Argumentation nur sehr unvollkommen erfaßt wurden und bei deren Analyse nur partiell aufgeheilt werden können. Entsprechend schwierig gestaltet sich der Versuch, zur Strukturierung der Einflüsse aus dem Bereich der Demographie und der Wirtschaft Faktoren zu indizieren. Wenn im folgenden eine Reihe solcher "Faktoren" abgehandelt wird, so ist ihr Verhältnis zu der Ebene der Argumentation durchaus ungleichartig: Die Skala reicht von der unbestimmten "wirtschaftlichen Entwicklung", die praktisch nur als leerformalhaftes Schlagwort auf der Argumentationsebene greifbar ist, bis zu dem Faktor "Wirtschaftsordnung", der in der bildungspolitischen Argumentation selbst gar nicht in Erscheinung tritt, ohne den jedoch die Wirkung ökonomischer Argumente nicht analysiert werden könnte.



Was den demographischen Bereich betrifft, ist die Relevanz verschiedener Größen für das Schulwesen naheliegend: Die Stärke der entsprechenden Altersgruppen bestimmt die quantitative Nachfrage nach Ausbildungsplätzen zumindest global im Rahmen der Schulpflicht. Aber auch die relativen Größen der einzelnen Altersgruppen innerhalb der Gesamtbevölkerung haben möglicherweise Einfluß auf bildungspolitische Entscheidungen. Sie geben zumindest die Grenzen an, bis zu denen eine Verlängerung der Pflichtschulzeit möglich ist, wenn alle anderen Bedingungen unverändert bleiben. Die regionale Verteilung der Bevölkerung schließlich beeinflußt die Bildungspolitik in der Weise, daß in der Regel in dichtbesiedelten Gebieten sich andere Möglichkeiten und Notwendigkeiten ergeben als in dünner besiedelten. Migrationen als der dynamische Aspekt dieses demographischen Phänomens können unter Umständen jede Planung im Bildungswesen stören, wenn sie unvorhersehbare Momente enthalten.

Auch für den engeren Bereich der Ökonomie sind die Zusammenhänge mit dem Bildungswesen durch die zum Teil öffentliche bildungsökonomische Diskussion deutlicher sichtbar geworden. Das läßt sich allein an der raschen Zunahme der bildungsökonomischen Literatur seit den ersten zaghaften Versuchen in der Mitte der fünfziger Jahre ablesen. Vor allem die Bildungsplanung hat in ihren unterschiedlichen methodischen Ansätzen diese Zusammenhänge unter den verschiedensten Aspekten reflektiert. Der "Social Demand Approach" geht von einer funktionalen Abhängigkeit der Schülerzahlen von der Entwicklung der Jahrgangsstärken aus und versucht in seinen verfeinerten Formen soziologische, ökonomische, pädagogische und politische Faktoren bei der Nachfrage nach

Ausbildungsplätzen zu berücksichtigen. Der "Manpower Approach" versucht, den gesamtgesellschaftlichen Bedarf an Arbeitskräften aus prognostisch ermittelten Zielwerten der wirtschaftlichen Entwicklung zu bestimmen. Der "Rate-of-Return Approach" beruht auf der Annahme, daß Einkommensunterschiede ein Maß für die Produktivität sind. Die ermittelten Unterschiede im Lebenseinkommen von Individuen (oder Aggregaten) werden auf die unterschiedliche Art und Dauer von Ausbildungsgängen zurückgeführt. Von diesen Unterschieden aus wird auf den Beitrag der Bildung für die ökonomische Entwicklung geschlossen, und daraus werden die für notwendig gehaltenen Ausbildungsinvestitionen abgeleitet.

Die Argumentation in den Reformauseinandersetzungen bewegte sich auf einem weitaus anspruchsloseren Niveau. Dies wird besonders deutlich an der Bedeutung, die in allen Reformdiskussionen dem allgemeinen Begriff der "wirtschaftlichen Entwicklung" bei der Begründung bestimmter Maßnahmen zukam. Beim Betrachten der Auseinandersetzungen kann man sich kaum des Eindrucks erwehren, daß die "wirtschaftliche Entwicklung" in derart unreflektierter Weise herangezogen worden ist, daß sie als Argument ohne Schwierigkeiten selbst innerhalb eines Landes zur Begründung für diametral entgegengesetzte Vorschläge dienen konnte. Die Unschärfe des Begriffes selbst und die Schwierigkeit einer eindeutigen Indizierung - eine solche ist in keinem Fall erfolgt - liegen der ambivalenten Verwendung im Reformprozeß zugrunde. Dies gilt für die Fälle, in denen "wirtschaftliche Entwicklung" als Planziel angegeben wurde, von dem her bestimmte Maßnahmen im Bildungswesen instrumental abgeleitet wurden; es gilt aber ebenso dann, wenn mit dem Hinweis auf abzusehende "wirtschaftliche Entwicklung" über eine Sachzwangverbindung strukturelle Veränderungen oder der quantitative Ausbau in den bestehenden

Strukturen gerechtfertigt wurden. In den meisten der zuletzt genannten Fälle beruhte die Voraussage der wirtschaftlichen Entwicklung auf einer nicht nachprüfbaren intersubjektiven Einschätzung. Die Argumentation mit dem Faktor "wirtschaftliche Entwicklung" erhielt dadurch in allen untersuchten Ländern über nahezu zwei Jahrzehnte einen apodiktischen Charakter. Affirmativ wurde behauptet, die wirtschaftliche Entwicklung fordere diese oder jene Maßnahme.

Es gibt in der Literatur einige zum Teil sehr umfangreiche Versuche einer eindeutigen und vergleichbaren Indizierung der "wirtschaftlichen Entwicklung". So versuchen etwa CAPLOW und FINSTERBUSCH in ihrer "Matrix of Modernization" mit Hilfe von 24 statistischen Indikatoren den Entwicklungsgrad in 66 Ländern zu bestimmen<sup>10</sup>. Auch RUSSET, ALKER u. a. unternehmen in ihrem "World Handbook of Political and Social Indicators" den Versuch, mit Hilfe der Faktorenanalyse in 107 Ländern 75 Indikatoren zu identifizieren, die Auskunft über das Entwicklungsniveau geben<sup>11</sup>. Mit dem Ziel, eine Entwicklungsstrategie für 75 Länder zu formulieren, haben HARBISON und MYERS ihren "Composite Index of Human Resource Development" konstruiert<sup>12</sup>. Dieser Index, in dem 13 Indikatoren enthalten sind, wird von den Autoren auf diese 75 Länder angewandt, um sie nach dem Entwicklungsniveau zu ordnen.

Wenngleich alle diese Versuche einige Mängel aufweisen, geben sie doch sehr konkrete Anhaltspunkte für die Bestimmung dessen, was in der Regel als wirtschaftliche Entwicklung bezeichnet wird. In der Diskussion der "wirtschaftlichen Entwicklung" im Zusammenhang der Schulreformpolitik scheinen sich derartige Indizierungsversuche jedoch nicht ausgewirkt zu haben. Bis in die sechziger

Jahre hinein wurde "wirtschaftliche Entwicklung" in der schulpolitischen Diskussion in einer so unscharfen und unüberprüfbaren Form verwandt, daß die Frage nach der Wirkung dieses Arguments zu verschieben wäre auf die Frage nach der Übereinstimmung seiner Tendenz mit anderen - etwa gesellschaftspolitischen - Forderungen oder auf die, weshalb die Kritik gegenüber seinen Verfechtern ohnmächtig oder unentwickelt war. Geändert hat sich diese Situation erst Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre. Von dieser Zeit an ist in allen untersuchten Ländern das Instrumentarium zur Wirtschaftsprognose verbessert worden. Die Vorhersagen für die wirtschaftliche Entwicklung sind dadurch zumindest kurzfristig sehr viel konkreter möglich geworden. Zugleich konzentrieren sich die prognostischen Überlegungen vielfach auf die Frage der sich daraus ergebenden Arbeitskräfteanforderungen. Deshalb ist in zunehmendem Maße eine intersubjektiv überprüfbare Formulierung von Forderungen an das Bildungswesen möglich. Auf diesen speziellen Bereich ist später noch ausführlicher einzugehen.

Die Problematik der Verwendung des Faktors "wirtschaftliche Entwicklung" in der Reformdiskussion wird auf besonders augenfällige Weise in der Schulpolitik der DDR deutlich. Mit den durch die "wirtschaftliche Entwicklung" sich ergebenden Notwendigkeiten werden alle Reformvorschläge seit 1945 begründet, wobei die Angaben hierzu erst in der Reformdiskussion zum Gesetz von 1965 konkretisiert werden. "Wirtschaftliche Entwicklung" ist in der DDR sowohl zur Begründung für eine Erhöhung des allgemeinen Ausbildungsniveaus und der sich daraus ergebenden Forderung nach der Einheitsschule verwandt worden als auch zur Begründung für die strukturelle Differenzierung. Darüber hinaus diente dieser Faktor nicht nur als Argument für ganz unterschiedliche und sich

zum Teil widersprechende curriculare Veränderungen, sondern auch für die seit 1965 verstärkt aufgebaute "Differenzierte Einheitsschule", hier freilich mit genaueren Daten. Diese Widersprüchlichkeiten können in der Weise interpretiert werden, daß die jeweils herrschende Gruppe von Schulpolitikern sich das Argument der "wirtschaftlichen Entwicklung" völlig undifferenziert zu eigen gemacht hat, um der aus anderen Gründen gewünschten Schulreform zugleich etwas wie den Charakter des "Objektiv-Notwendigen" zu geben. Eine solche Intention, über eine bloße propagandistische Absicht hinaus, ist naheliegend: Das Bedürfnis nach einer "objektiven" Begründung von schulpolitischen Maßnahmen muß in einer sich marxistisch verstehenden Gesellschaft geradezu zwangsläufig auftreten, werden doch alle gesellschaftspolitischen Phänomene aus ihren ökonomischen Wurzeln erklärt. Nun zeigt aber gerade die Schulpolitik in der DDR mit ihren sich ständig abwechselnden schulpolitischen Programmen, daß zumindest so kurzschlüssig die Bezüge zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Schulpolitik nicht hergestellt werden können, sondern allenfalls der Eindruck widersprüchlicher Konsequenzen aus den gleichen Ursachen entsteht. Die Schutzbehauptung von der Gradlinigkeit der schulpolitischen Entwicklung in der DDR hebt deren Widersprüchlichkeiten ja nicht auf.

In den meisten westlichen Ländern wurde dieses Argument weniger von den Schulpolitikern als vielmehr von wirtschaftlichen Interessengruppen benutzt. Anders als etwa in der DDR oder in der Sowjetunion wird dabei häufig das spezielle Verbandsinteresse deutlich, indem sich in sehr vielen Fällen die Argumentation nur auf die behauptete Entwicklungstendenz in einzelnen Sektoren oder Bereichen bezieht. Eine Überprüfung des Realitätsgehaltes der Argumente ist auch hier wegen des hohen Allgemeinheitsgrades in der Diskussion nicht zu leisten.

In allen untersuchten Ländern ist das Argument von der "wirtschaftlichen Entwicklung" stark von anderen Argumenten überlagert gewesen. Je nach der Art und der Kombination dieser anderen Argumente wurde mit "wirtschaftlicher Entwicklung" für und gegen strukturelle Differenzierung plädiert, zum Teil sogar in der gleichen Reformdiskussion. Solange "wirtschaftliche Entwicklung" in diesen Debatten nicht näher und exakt indiziert wurde, ließ sie sich für alle schulpolitischen Maßnahmen verwenden. Eine reformfördernde oder reformhemmende Wirkung ist diesem Argument somit, trotz seiner großen Beliebtheit, nicht zuzuschreiben; seine inhaltliche Unbestimmtheit machte es weitgehend zu einer Leerformel, deren Bedeutung sowohl im Hinblick auf die Richtung als auch auf das mögliche Gewicht von anderen Bedingungen bestimmt wurde, in deren Kontext das Argument auftauchte.

Mit der Realität eher konfrontierbar ist hingegen ein in seiner Richtung ziemlich eindeutiges Argument, das gleichfalls einen Bezug zur "Wirtschaft" insgesamt herstellt: die weitverbreitete These, daß Schulreformen nur in Zeiten einer "gesunden" wirtschaftlichen Lage durchgeführt werden könnten. Auch diese These aber ließ sich durch die Untersuchung nicht bestätigen. Es wurden in einem der Länder (Sowjetzone Deutschlands) strukturelle Reformen in einem totalen politischen wie wirtschaftlichen Chaos durchgeführt, während in einem anderen (Westzonen Deutschlands) das alte System restituiert wurde. Es scheint fast, als ob eine schlechte wirtschaftliche Lage sich günstig auf die Reformbereitschaft auswirke: In der Bundesrepublik ist nie so viel über Schulreformen diskutiert worden wie zwischen 1945 und 1949. Das ist freilich nicht nur eine Frage der wirtschaftlichen Lage, sondern ebenso der gesellschaftlichen Stimmung am Ende des zweiten Weltkriegs, in der eine gesellschaftliche Umordnung nahezu noch als selbstverständlich ange-

sehen wurde. Ähnliches gilt für England: Daß kaum einer der dort vorgebrachten Reformpläne verwirklicht worden ist, ist auf andere als wirtschaftliche Gründe zurückzuführen. In der Bundesrepublik waren es vor allem die vordergründigen Interessen von Wirtschaftsgruppen und die elitäre Wirtschafts- und Gesellschaftskonzeption der Unternehmer sowie der mit ihnen liierten Gruppen, die, durch die wirtschaftlichen Erfolge nach 1948 legitimiert, wesentlich zur Restituierung des traditionellen deutschen Schulwesens beigetragen haben. Auch in England hielt man am Ende des Krieges eine gesellschaftliche Erneuerung für notwendig. Dennoch fiel 1944 die Entscheidung für ein dreigliedriges Schulsystem, nicht zuletzt, weil die Labour Party zu Kompromissen bereit war, um sich von dem Odium einer Klassenkampfpartei zu befreien<sup>13</sup>. Die Frage nach objektiven Bedingungen für eine strukturelle Reform, die von der allgemeinen wirtschaftlichen Lage oder wirtschaftlichen Entwicklung diktiert würden, erscheint in allen genannten Fällen müßig, da die Suche nach solchen Bedingungen alsbald über die Ökonomie hinaus in den weiteren Bereich der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse führt.

Das unspezifische und manchmal sichtlich unbegründete Argumentieren mit der "wirtschaftlichen Entwicklung" ist vermutlich vor allem damit zu erklären, daß einerseits - wie etwa in der UdSSR und in der DDR, aber auch in westlichen Gesellschaften - bestimmte gesellschaftspolitische oder ideologische Positionen mit dem Schein des Objektiven versehen werden sollten. Andererseits setzte sich in der interessierten Öffentlichkeit zunehmend die Einsicht vom Investitionscharakter der Ausbildung durch, ohne daß jedoch ein ausreichend entwickeltes Instrumentarium zur Verfügung stand, das es erlaubt hätte, die wirtschaftliche Entwicklung zu prognostizieren und aus einer solchen Prognose intersubjektiv überprüfbare Folgerungen für die Schulpolitik zu ziehen.

Es ist nun nicht möglich, in dem hier gesteckten Rahmen eine umfassende empirische und historische Untersuchung der wirtschaftlichen Bedingungen in den sieben Ländern zu unternehmen, also gewissermaßen den auf der Ebene des hauptsächlichsten Untersuchungsgegenstandes – nämlich der schulpolitisch relevanten Argumentation – fehlenden Realitätsbezug des Begriffs "wirtschaftliche Entwicklung" nachträglich auf der Ebene der wissenschaftlichen Analyse herzustellen. Der Umfang, den ein solcher Versuch annehmen müßte, läßt sich leicht ermessen. Mit dem Verzicht darauf muß zugleich auf den Anspruch verzichtet werden, die Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Schulpolitik in den Berichtsländern erschöpfend darzustellen. Im Hinblick auf das Forschungsziel der Gesamtuntersuchung genügt es indessen, wenn die Bedeutung solcher Aspekte (Faktoren) aus dem wirtschaftlichen und demographischen Bereich herausgearbeitet wird, die entweder in der Argumentation um Schulreformen explizit angesprochen wurden oder sich durch die Wirksamkeit, die sie bestimmten Argumenten verliehen, als bildungspolitisch relevant nachweisen lassen.

Dieser Absicht entspricht auch das Vorgehen im vorliegenden Kapitel. Es ist nicht möglich, die auf den jeweiligen Faktor bezüglichen Argumente systematisch darzustellen oder nach einem einheitlichen Schema zu verfahren, wenn die Wirkungen untersucht, die sachlichen Voraussetzungen beleuchtet und die Argumente auf ihre Vertreter in der Gesellschaft hin befragt werden. Vielmehr ist die Art, in der diese Fragen jeweils behandelt werden, in starkem Maße von den Besonderheiten der Faktoren und ihrer möglichen Einflüsse auf die Schulpolitik abhängig. Es geht zunächst im wesentlichen darum, festzustellen, in welcher Weise einzelne Aspekte die Entscheidung für ganz bestimmte



Reformmaßnahmen mit beeinflusst haben. Zugleich soll auf die internationale Häufigkeit von Argumenten und vergleichbare Wirkungen in den verschiedenen Ländern geachtet werden. Erst im letzten Abschnitt werden die Beobachtungen in einer Weise generalisiert, die es erlaubt, den relativen Anteil demographischer und ökonomischer Gesichtspunkte im Reformprozeß zu verdeutlichen.

### 1.2. Methodenprobleme

Ein internationaler Vergleich dieser Art bedeutet noch immer in vielerlei Hinsicht einen Schritt in Neuland, der mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden ist. Für diesen Teil der Arbeit soll vorab auf zwei methodologische Probleme aufmerksam gemacht werden, deren hier angebotene Lösung nicht voll befriedigt:

- a) Es ist bereits auf die Schwierigkeiten hingewiesen worden, die mit der Indizierung von Faktoren verbunden sind. Als zusätzliches Problem hat sich die Bestimmung der Wirkung einzelner Faktoren herausgestellt. Es wurde Wert gerade darauf gelegt, nicht nur den Faktor als eine wirksame Größe, sondern auch noch seinen Anteil an dem Zustandekommen (oder Nicht-Zustandekommen) der Reform festzustellen. Das ist jedoch nur mit heuristischen Methoden möglich. Die Schwierigkeit liegt auch darin, daß Größen, die in makro-sozialen Prozessen wirksam werden, niemals isoliert, sondern immer in Kombination mit anderen zu betrachten sind. Da die Feststellung von Monokausalitäten sich von der Sache her also verbietet, sind die Ergebnisse dieser Analyse nicht in der Weise stringent, wie man es gemeinhin von Untersuchungen, die mit quantitativen Methoden arbeiten, gewöhnt ist.

- b) Das in der Studie verwendete statistische Material ist ausschließlich nationalen Statistiken oder internationalen Übersichten entnommen. Für die Erhebung dieses Materials sind in den einzelnen Ländern unterschiedliche Gesichtspunkte maßgebend gewesen. Dadurch sind Zuverlässigkeit und Gültigkeit des benutzten Materials für den Vergleich beeinträchtigt. Andererseits steht für international vergleichende sozialwissenschaftliche Untersuchungen kein besseres, den Gültigkeits- und Verlässlichkeitskriterien entsprechendes Material zur Verfügung, es sei denn, es werden speziell für solche Studien eigene Daten erhoben. Dieser Weg ließ sich für die vorliegende Studie aus sachimmanenten, politischen und nicht zuletzt auch aus finanziellen Gründen nicht beschreiten. Wir haben uns deshalb (vor allem auch, weil die entsprechenden statistischen Zusammenstellungen allgemein zugänglich sind) bei der Benutzung oder Erstellung von internationalen Statistiken der am meisten verbreiteten Techniken bedient, auch wenn diese keineswegs voll befriedigen. Wo es sinnvoll und notwendig erschien, wurden zur Verdeutlichung von Entwicklungen relative Veränderungen in den einzelnen Ländern miteinander verglichen. Solange noch keine internationale Definitions- und Funktionsgleichheit bei der Erstellung von nationalen Statistiken vorhanden ist, müssen solche Hilfskonstruktionen genügen.

Das zentrale methodologische Problem dieser Arbeit jedoch war die Zuordnung der für die Reformprozesse aufgrund der Argumentation als relevant zu betrachtenden Gesichtspunkte, die Konstituierung und Ordnung der Faktoren. Diese Aspekte sind prinzipiell unterschiedlicher Natur. Eine Gruppe (die in 2.1. abgehandelte) läßt sich ohne größere Schwierigkeiten quantitativ erfassen. Hier erscheint es noch

relativ einfach, den Faktor als eine Art objektive Größe zu untersuchen, so den Wahrheits- und Realitätsgehalt einzelner Argumente festzustellen und auch den Faktor in seiner Wirkung zu verfolgen. Die Zuordnung dieser Faktoren zueinander und zu den übrigen in diesem Kapitel genannten Größen ist gleichfalls verhältnismäßig unkompliziert, handelt es sich doch hierbei in gewissem Sinn um gleichrangige Größen.

Anders ist die Situation in der zweiten Gruppe, bei der es um die Funktion des Bildungswesens für die Wirtschaft und die daraus resultierenden Einflüsse auf die Schulpolitik geht. Die Faktoren sind hier keine vorgegebenen, mit Hilfe der Statistik quantifizierbaren Größen. Sie sind einander zudem hierarchisch zugeordnet, indem der eine einen speziellen Aspekt des anderen benennt. Charakteristisch für diese Faktoren ist das Ausmaß, in dem sie auf verschiedenen Ebenen von nicht-ökonomischen gesellschaftlichen Voraussetzungen determiniert werden: Konstitutiv für die Qualifikationsanforderungen der Wirtschaft sind der Erkenntnisstand und die Interessenpositionen, von denen aus sie formuliert werden; Wirtschaftsplanung und Wachstumspolitik sind politische ebenso wie ökonomische Phänomene. Die behandelten ökonomischen Größen sind somit teils interpretationsabhängig, teils gesteuert, wirken also in keiner Weise "objektiv".

Eine Zwischenstellung nimmt der Faktor "öffentliche Ausgaben" ein. Diese sind zwar statistisch quantifizierbar, sie stellen jedoch zugleich das Ergebnis politischer Entscheidungen dar<sup>14</sup>. Da sie als selbständige quantitative Voraussetzung der Bildungspolitik gelten, werden sie im ersten Abschnitt behandelt. Sie in einen gesamtwirtschaftlichen Zusammenhang zu stellen, ist - ebenso wie im Falle der privaten Einkommen - aus den bereits erwähnten Gründen ohnehin nicht möglich.

## 2. Das Feld der reformrelevanten Faktoren

Demographische und ökonomische Aspekte, die in den Diskussionen um die Schuldifferenzierung genannt worden sind oder bei der Analyse von Argumenten sichtbar wurden, werden im folgenden auf ihre Wirkung innerhalb der einzelnen Reformprozesse untersucht. Insgesamt lassen sich sieben Faktoren aufführen, wenn "Arbeitsmarktanforderungen" und "Beschäftigungsstruktur" sowie "Wachstumspolitik" und "Wirtschaftsordnung" jeweils unter den Gesichtspunkten "Qualifikationsbedarf der Wirtschaft" beziehungsweise "staatliche Wirtschaftsplanung" zusammengefaßt werden.

In den jeweiligen Reformprozessen und je nach Land ist die Bedeutung des einzelnen Faktors oft sehr unterschiedlich gewesen, ebenso waren die untersuchten Schulreformen von recht verschiedener Qualität. Dies bedingt den Verzicht auf eine einheitliche Indizierung und durchgängige Verfolgung der Faktoren in der Darstellung, ebenso wie die Ungleichartigkeit der Faktoren und ihrer Wirkungsweise – insbesondere zwischen den unter 2.1. und 2.2. behandelten Gruppen – es notwendig macht, bei der Analyse auf verschiedenen Ebenen vorzugehen.

### 2.1. Die Wirkung quantitativer Größen im Reformprozeß

Die fünf hier zu behandelnden Faktoren stellen quantifizierbare Einzelaspekte der demographischen und ökonomischen Bedingungen dar, unter denen das Schulwesen arbeiten muß. Ihre Relevanz für konkrete schulpolitische Entwicklungen kann dank der Möglichkeit des Rückgriffs auf die Statistik, der Beobachtung der Vorgänge im Bildungswesen und der Analyse der Reformdiskussion in mehrfacher Hinsicht untersucht werden: Eine Beurteilung der auf diese Faktoren bezogenen Argumente ist sowohl hinsichtlich ihrer sachlichen Fundiertheit als auch hinsichtlich ihres Stellenwerts in der Schuldis-

kussion möglich; überdies aber können auch "objektive" Wirkungen der Faktoren in dem Sinn gesucht werden, daß demographisch-ökonomische Bedingungen unmittelbar zu schulpolitischen Reaktionen führten oder beitrugen, unabhängig von der Bedeutung, die ihnen in der Argumentation der Reformdiskussionen zukam.

#### 2.1.1. Die Altersstruktur der Bevölkerung

Daß die Altersstruktur der Bevölkerung für Reformentscheidungen in der Schulpolitik relevant werden kann, ist einigermaßen deutlich. Das aus der Altersgruppierung und entsprechenden Zusatzbedingungen zu berechnende Verhältnis von "Arbeitsfähigen" zu "noch-nicht-" beziehungsweise "nicht-mehr-Arbeitsfähigen" gibt Auskunft über die Zahl der Personen, die im Durchschnitt von den Arbeitsfähigen innerhalb einer Gesellschaft mitversorgt werden müssen. Noch genauere Auskunft erhält man freilich, wenn man die Zahl der Berufstätigen als Basis zugrunde legt, wie das weiter unten (2.2.2.) noch geschieht. Durch einen einfachen Rechenvorgang läßt sich in beiden Fällen die Veränderung dieser Ziffer feststellen, wenn etwa die allgemeine Schulpflicht verändert wird oder Maßnahmen erwogen werden, durch die ein höherer Prozentsatz eines Geburtsjahrganges zu Sekundarschulabschlüssen gebracht werden soll. Die Altersstruktur ist vor allem für eine mittel- bis langfristige Prognose hilfreich, denn sie dient als Basis für die Auskunft über die Stärke der zu einem bestimmten Zeitpunkt in das Berufsleben eintretenden beziehungsweise aus ihm ausscheidenden Gruppen. Freilich kann sie diese Funktion nur erfüllen in Verbindung mit Angaben über relativen Schulbesuch, über Schuldauer, Absolventenquoten, über den Beginn des Rentenalters und ähnliches.

In den untersuchten Ländern bestanden während des Reformzeitraumes nur unwesentliche Unterschiede im Altersaufbau der Bevölkerung. Die Alterspyramiden ähneln sich sehr stark, wobei die

in den meisten Ländern vorhandenen Einbrüche für die gleichen Geburtsjahrgänge gelten. Es handelt sich dabei um die Folgen der beiden Weltkriege, durch die einzelne Altersgruppen in den betroffenen Ländern stark dezimiert worden sind. Eine Ausnahme bildet hier lediglich Schweden, wo diese Einbrüche nicht vorhanden sind. Stärkere Unterschiede lassen sich erst für die Entwicklung der letzten 20 Geburtsjahrgänge festlegen (vgl. unten, 2.1.2. Bevölkerungsdruck).

Eine weitere Ausnahme bildet die Bevölkerungsentwicklung in der Bundesrepublik und in der DDR. Die Flüchtlingsströme aus den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Linie überfluteten seit 1945 das westlich angrenzende sowjetische Besatzungsgebiet. Im wesentlichen nur die jüngeren Altersgruppen zogen bis 1949/50 in die Bundesrepublik weiter, wodurch der Altersaufbau in der DDR zu Lasten der jüngeren Jahrgänge verändert wurde. Die Altersstruktur der etwa drei Millionen DDR-Flüchtlinge verstärkte diesen ungünstigen Altersaufbau in der DDR. Während ungefähr 50 % der Flüchtlinge unter 25 Jahre alt und etwa 65 % Erwerbspersonen (ohne Hausfrauen) waren, machte der Anteil der Rentner und Pensionäre nur 6 bis 7 % aus. Die Zuwanderung von Personen in erwerbsfähigem Alter in der Bundesrepublik wurde auch durch die Auswanderung von Vertriebenen aus der BRD nicht kompensiert, so daß durch diesen positiven Außenwanderungssaldo die Altersstruktur zugunsten der Erwerbsfähigen verbessert wurde.

Trotz dieser relativ günstigen Situation wurde in der Bundesrepublik mit dem Hinweis auf den geringen Anteil gerade der mittleren, aktiv im Berufsleben stehenden Jahrgänge an der Gesamtbevölkerung gegen Schulreformen argumentiert, die zu einer Verlängerung der Pflichtschule geführt hätten<sup>15</sup>. Der Verdacht ist allerdings nicht von der Hand zu weisen, daß dies Argument nur vorgeschoben wurde, und die Begründung für die bestehende Dreigliedrigkeit in ganz anderen Bereichen zu suchen ist. Gerade die beiden identifizierbaren Ver-

fechter dieses Arguments, Schulverwaltung und Vertriebenenverbände, hatten andere Motive, aufgrund deren sie sich gegen gesamtschulähnliche Tendenzen sperrten:

- a) In den sehr stark von elitärem Denken geprägten Schulverwaltungen wurden Ansätze zu Reformen relativ rasch wieder zunichte gemacht. Solche Ansätze gab es in mehreren Ländern nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges. Unabhängig voneinander nahmen diese Länder Reformmaßnahmen in Angriff, in denen auf elastische Differenzierung zielende neue Schulstufen konzipiert wurden<sup>16</sup>. In diesem Zusammenhang sind zu nennen die niedersächsischen Versuche mit einem vierjährigen differenzierten Mittelbau, der zunächst lediglich Ergänzungsfunktionen zum bestehenden Schulsystem hatte, aber auch die Übergänge auf weiterführende Einrichtungen erleichtern sollte. Auch in Hessen wurde vom Kultusminister ein Reformplan vorgelegt, in dem die Struktur neu geordnet werden sollte. Nach einer vierjährigen gemeinsamen Grundstufe sah der Plan eine dreijährige Mittelstufe vor, in der Kern- und Kursunterricht so organisiert werden sollten, daß der Übergang zwischen den vorgesehenen drei Zweigen möglichst ohne große Reibungen möglich war. Zugleich sollte diese Struktur eine annähernd optimale Kombination zwischen der Entwicklung individueller Fähigkeiten und der Berücksichtigung gesellschaftlicher Notwendigkeiten ermöglichen. Einen ähnlichen Plan legte schließlich der Schulplanungsausschuß in Württemberg-Baden vor.

In der Schulpolitik setzten sich jedoch rasch die konservativen Kräfte durch, vor allem, als es galt, einen zunehmenden Andrang von Schülern zu bewältigen. Gestützt auf Äußerungen reaktionärer Pädagogen und Psychologen, als deren Exponenten W. Hartnacke und K. V. Müller anzusehen sind, wandten sie

sich gegen Schulreformen, die sie von klassenkämpferischen Grundhaltungen diktiert sahen<sup>17</sup>. Sie befürchteten, daß eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit einer Bolschewisierung der westlichen Besatzungszone gleichkomme. Damit übernahmen weite Teile der Schulverwaltungen Positionen, wie sie vor allem vom Philologenverband vertreten wurden<sup>18</sup>, der sich selbst so stark einschätzte, daß er sich das Scheitern der hessischen Schulreform zuschrieb. Unterstützt wurde diese Position in den Schulverwaltungen nicht unwesentlich durch Elternverbände und Unternehmerverbände.

- b) Die Flüchtlingsverbände plädierten ebenfalls für eine rasche Restituierung des dreigliedrigen Schulsystems, vor allem für die Forderung einer selbständigen Mittelschule. Dabei forderten ihre Sprecher wie zum Teil auch ihre Programme eine Verschärfung der Auslese in diesem selektiven System<sup>19</sup>. Sie sahen offenbar in einem solchen Schulsystem eine effektivere Möglichkeit für einen wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg, nachdem die Flucht für die meisten von ihnen einen wirtschaftlichen Abstieg bedeutet hatte<sup>20</sup>. Diese Statusminderung konnte durch Teilhabe an elitär verteilten Bildungschancen eher kompensiert werden als in einem System, das eine breite Begabungsförderung vorsah.

Daß in anderen untersuchten Ländern die Altersstruktur der Bevölkerung in der Diskussion kaum auftauchte und in der Öffentlichkeit als reformbeeinflussender Faktor nicht bewußt war, dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, daß die Argumentation um die Arbeitskräftequalifikation bis zur Mitte der fünfziger Jahre an der Oberfläche blieb. Auch seit der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre zielt die Auseinandersetzung stärker auf spezielle Fragen der Arbeitskräfte als auf die allgemeineren der Altersstruktur. Dieser scheint also keine unmittelbare



Bedeutung für die schulpolitische Entwicklung zugekommen zu sein; um so mehr, als auch in der Bundesrepublik, in der am prägnantesten mit dem Altersaufbau gegen Schulreformen argumentiert wurde, diese Begründung offenbar nur vorgeschoben war. Es wäre indessen sicherlich verfrüht, aus dieser geringen Bedeutung innerhalb der Reformdiskussion generelle Schlüsse auf die Funktion der Altersstruktur für die Reform zu ziehen. Es empfiehlt sich, im folgenden einen Teilaspekt der Altersstruktur zu untersuchen: die Auswirkungen der quantitativen Veränderungen in den für den Schulbesuch und für die Übergänge relevanten Altersgruppen.

#### 2.1.2. Der Druck der relevanten Jahrgänge auf die Schulstruktur

Die Veränderung der Jahrgangsstärken aufgrund der Geburtenzahlen können viel stärker und direkter auf die Reformentscheidungen einwirken als etwa die eben erwähnte Altersstruktur. Eine Zu- oder Abnahme der Geburtenzahl wirkt sich mit einer zeitlichen Verzögerung von zumeist fünf oder sechs Jahren als ein Ansteigen oder Abnehmen der quantitativen Nachfrage nach Ausbildungsplätzen aus. Einige Jahre später kann sich dann auch die Nachfrage nach Sekundarschulplätzen entsprechend verändern. Dies Phänomen soll hier als "Bevölkerungsdruck" bezeichnet werden, der im Gegensatz zum "Schülerdruck" nicht durch die Einstellung der Gesellschaft zum Schulbesuch, sondern durch ihr generatives Verhalten hervorgerufen wird. Die Schulpolitik hat solchen Veränderungen gegenüber folgende Möglichkeiten der Reaktion:

- a) Sie kann auf die angestiegene Nachfrage passiv mit erhöhten Klassenfrequenzen, Schichtunterricht und ähnlichen Maßnahmen reagieren.
- b) Sie kann die veränderte Nachfrage durch einen Ausbau des Bildungswesens in seinen bestehenden Strukturen beantworten.
- c) Zusätzlich kann sie den Selektionsmechanismus verschärfen.

d) Sie kann schließlich die gestiegene Nachfrage zu einer Beschleunigung des Reformprozesses benutzen, wenn Reformen prinzipiell für wünschenswert gehalten werden.

Bei einer Verringerung der Schülerzahlen können analoge Maßnahmen ergriffen werden.

Diese angedeuteten Maßnahmen finden sich in den analysierten Reformdiskussionen wieder. Der Faktor "Bevölkerungsdruck" ist jedoch in den einzelnen Ländern von unterschiedlicher Bedeutung gewesen.

Aus der Analyse der Geburten wird deutlich, daß ein demographischer Druck auf das bestehende Schulsystem weder in der DDR noch in der Sowjetunion bestanden hat. In beiden Ländern hat die eher rückläufige Geburtenziffer – in der DDR noch verstärkt durch das Defizit in der Außenwanderungsbilanz – zu einer Entlastung für die Schulen geführt. Für die DDR wird dies zum Beispiel deutlich in der zeitweisen Verringerung der Schulen und Klassen (bei etwa gleichbleibender Klassenfrequenz). In der schulpolitischen Argumentation um die Differenzierung hat dementsprechend der Druck auf die weiterführenden Bildungseinrichtungen keine Rolle gespielt. Im Gegenteil kann zumindest für die DDR angenommen werden, daß es über viele Jahre hinweg ein außerordentlich wichtiges Problem der Schulpolitik war, Schüler in genügend großer Anzahl zum Besuch eben dieser Schulen zu mobilisieren<sup>21</sup>.

Für die übrigen Länder läßt sich ein starkes Anwachsen der Geburtenjahrgänge seit 1944 feststellen. In der Bundesrepublik wirkten sich zusätzlich bereits in den ersten Nachkriegsjahren die zugewanderten Familien als Druck auf das bestehende Bildungsangebot aus, und zwar sowohl im Primar- wie im Sekundarschulbereich. Es fällt auf, daß hier parallel zur Zunahme der relevanten Bevölkerungsgruppe eine Abnahme des Besuchs von Gymnasien, aber eine Zunahme des Mittel-schulbesuchs festzustellen ist. Der Rückgang des relativen Schulbesuchs an Gymnasien läßt sich auf eine verschärfte Selektion zurück-

führen, die parallel zum Anwachsen der Altersjahrgänge durchgeführt wurde. Diese Selektion wurde vor allem mit der Sorge vor der Heranbildung eines akademischen Proletariats begründet, ohne daß auch nur an einer Stelle die Berechtigung dieses Arguments nachgewiesen worden wäre. An den Mittelschulen hingegen konnte durch eine zum Teil erhebliche Ausweitung des Platzangebotes ein Teil der gestiegenen Nachfrage befriedigt werden, was zu einem raschen Ansteigen des Besuches an Realschulen führte<sup>22</sup>.

Daneben gab es wenigstens zaghafte Ansätze, mit Hilfe von neuen Schultypen und -formen – die die Durchlässigkeit des Systems erhöhen sollten – auf die gestiegene Nachfrage zu reagieren. In Baden wurde zum Beispiel eine "Aufbauschule neuen Typs" gefordert, die Volksschüler nach der 8. Klasse fördern sollte<sup>23</sup>. Aber hier endete der Reformwille bereits in der Formulierung der Forderung. Demgegenüber wurden in einigen anderen Ländern Aufbauzüge an Volksschulen eingeführt, die die Übergänge zu den weiterführenden Schulen erleichtern sollten. Sie waren sehr deutlich mit dem Ziel konzipiert worden, das bestehende System zu ergänzen, um der gestiegenen Nachfrage entgegenzukommen. Aber die weiterreichenden Schulreformen, die an die Einführung der Aufbauzüge anschließen sollten, wurden gar nicht mehr in Angriff genommen, nachdem sich herausgestellt hatte, daß den gestiegenen Schülerzahlen innerhalb des bestehenden Systems auch mit einer strengeren Auslese beizukommen werden konnte.

Mit systemimmanenten Maßnahmen wurde auch noch auf die rasch steigende Nachfrage nach Sekundarschulplätzen in der ersten Hälfte der sechziger Jahre reagiert. Allerdings wurden hier in erster Linie zusätzliche Plätze geschaffen, weil vor allem aufgrund von ökonomischen Erwägungen im Hinblick auf die internationale Konkurrenzfähigkeit ein expandierender Schulbesuch für opportun gehalten wurde. Zögernd setzte sich dann erst in der zweiten Hälfte der sechziger

Jahre das Bewußtsein von der Notwendigkeit einer grundlegenden, auch strukturellen Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik durch.

Für die Bundesrepublik kann also zunächst festgestellt werden, daß auf die beiden starken Schülerwellen mit einem quantitativen Ausbau des bestehenden Systems reagiert wurde. Überdies versuchte man, der steigenden Schülerzahl durch eine Verschärfung der selektierenden Maßnahmen Herr zu werden. Es sind also die Handlungsmöglichkeiten b) und c) miteinander kombiniert worden. Grundvoraussetzung für dieses Verhalten war die mangelnde Reformbereitschaft bei den politischen Entscheidungsträgern, die als eine Ausprägung des gesellschaftlichen Gewichts konservativer Grundeinstellungen anzusehen ist.

Daß die quantitative Ausweitung des Systems so lange betrieben werden kann, bis es vollends zusammenzubrechen droht, zeigt das Beispiel Frankreich. Hier gibt es zunächst parallele Entwicklungen zu denen in der Bundesrepublik: das starke Anwachsen der Geburtsjahrgänge wird nicht in die Planungsüberlegungen einbezogen, die Schule wird auf die höheren Schülerzahlen nicht vorbereitet, eine scharfe Selektion und die Schaffung neuer Schultypen sollen zunächst dem Druck begegnen. Vor allem die Lycées, die in einem siebenjährigen Kurs auf die Hochschulreife vorbereiten, sollten vor einem großen Andrang geschützt werden. Dementsprechend setzte die Verschärfung der Selektion gerade hier ein. Erst 1953 wurde in einem Dokument des Direktors für das Sekundarschulwesen der Andrang auf die Lycées zum Anlaß für die Forderung nach strukturellen Veränderungen genommen. An den Lycées sollte ebenso wie an den C.E.G.<sup>24</sup> allgemeinbildender Unterricht in verkürzter Form die Schüler auf die Berufsausbildung vorbereiten. Nur ein kleiner Teil der Schüler sollte im Rahmen des traditionellen Sekundarschulunterrichts für den Besuch von Hochschulen ausgebildet werden<sup>25</sup>. Aber wie so viele Reformpläne im Nachkriegsfrankreich wurde auch dieser Plan nicht verwirklicht.

Als sich dann Mitte der fünfziger Jahre durch die Schüler der geburtenstarken Jahrgänge (gekoppelt mit einer gestiegenen sozialen Bildungsnachfrage, als deren Resultat ca. 50 % der Schüler eine längere Ausbildung anstrebten) der Druck auf das Sekundarschulwesen verstärkte, wurden die Reaktionen geändert. Der Plan Billère forderte auf der Grundlage einer Reihe von wissenschaftlichen Untersuchungen die Entwicklung eines Gesamtschulsystems mit später Auslese zu den weiterführenden Bildungseinrichtungen. In der Auseinandersetzung um diesen Plan wurde auf seine wissenschaftliche Grundposition nicht eingegangen. Im Mittelpunkt standen ideologische Divergenzen und das Argument, daß zu einem Zeitpunkt, zu dem das Schulwesen durch das demographisch bedingte Anwachsen der Schülerzahl bereits in arge Schwierigkeiten geraten sei, es nicht auch noch durch eine strukturelle Reform völlig dysfunktional werden dürfe. Hier wurde das demographische Argument offenbar als Vorwand benutzt, um von der gesellschaftspolitischen Frage abzulenken. Denn das Politikum, über das die ideologischen Auseinandersetzungen in den Parteien und Verbänden geführt wurden, war die veränderte soziale Nachfrage nach Bildung<sup>26</sup>. Dennoch wurde bereits im Jahre der Ablehnung des Billère-Planes die Dysfunktionalität des Schulsystems evident, die durch den Bevölkerungsdruck entscheidend mitbestimmt war: die Aufnahmeprüfungen zur Eingangsklasse ("sixième") wurden abgeschafft, weil sie organisatorisch nicht mehr zu bewältigen waren<sup>27</sup>. Dadurch stieg die Zahl der Sekundarschüler rasch an. Eine große, weniger spezifische Schulbevölkerung verwischte die scharfen Grenzen zwischen Lycée und C.E.G. Die Mängel des Schulsystems wurden nun unerträglich und lieferten einen entscheidenden Anlaß für die folgenden Schulreformmaßnahmen.

Daß aber auch die genannte Möglichkeit d) nicht nur theoretisch denkbar ist, zeigt die Entwicklung in Schweden. Auch hier trafen - ähnlich wie in Frankreich - ein Anschwellen der relevanten Altersgruppe und eine gestiegene soziale Nachfrage nach weiterführender

Bildung zusammen, was zu einem explosionsartigen Anstieg der Bewerberzahlen führte<sup>28</sup>. Über die Hälfte der Bewerber für die Realschulen konnte 1954 nicht aufgenommen werden<sup>29</sup>, und die Situation drohte sich durch zunehmende Geburtsjahrgänge noch zu verschärfen. Über provisorische Maßnahmen, wie etwa den Einbau von Realschulzügen in Volksschulen, hinaus nahmen die schulpolitischen Entscheidungsträger diese Krisensituation zum Anlaß, grundlegende Reformen zu beginnen und deren Ausweitung durch zusätzliche Maßnahmen zu fördern. Zunächst wurde der Übergang vom Ende der 4. Volksschulklasse an das Ende der 6. verlegt und die daran anschließende Realschule von vier auf drei Jahre verkürzt. Dadurch hoffte man den Lehrer- und Raummangel bei den Realschulen wenigstens zu lindern.

Darüber hinaus aber nutzte die Regierung die Krisensituation, um über die Bezuschussungspolitik den Ausbau des gewünschten Einheitsschulsystems voranzutreiben. Die durch die geburtenstarken Jahrgänge bedingten großen Schülerzahlen erforderten die Erstellung neuer Raumkapazitäten. Zwar konnten die Schulträger prinzipiell darüber entscheiden, welche Art von Realschulen sie neu aufbauen wollten, doch erhielten sie dann die höchsten Zuschüsse, wenn sie sich in ihren neuen Schulen den Versuchen mit der neunjährigen Einheitsschule anschlossen<sup>30</sup>. Es ist unter diesen Voraussetzungen nicht verwunderlich, daß die Gemeinden in zunehmendem Maße für die Teilnahme an diesen Schulversuchen optierten, um sich möglichst hohe Staatszuschüsse für die entstandenen Kosten zu sichern. Dadurch wurden die Schulversuche in den Jahren 1950 - 1960 so stark ausgeweitet (1949/50: 2483 Schüler, 1960/61: 333094 Schüler)<sup>31</sup>, daß von Schulversuchen im üblichen Sinn kaum mehr gesprochen werden kann: über die Subventionspolitik wurde die Einheitsschule fast zur Regelschule, wie sie dann 1962 auch endgültig beschlossen wurde.

Die Entwicklung in Schweden zeigt, daß es keineswegs zwingend notwendig ist, auf eine starke Nachfrage nach Ausbildungsplätzen mit der rein quantitativen Ausweitung des bestehenden Systems zu reagieren. Sofern die Schulverwaltung gewillt ist, Reformen durchzusetzen, und dazu auch die politischen Möglichkeiten hat, sind Krisen, die durch einen starken Nachfragedruck entstanden sind, kein Hinderungsgrund für die Realisierung der Reformpläne.

In den übrigen untersuchten Ländern läßt sich allerdings – wenn auch nur ganz generell – ein Ausbau in den bestehenden Strukturen parallel zu dem Anwachsen der Schülerjahrgänge feststellen. Es ist nicht nachzuweisen, daß mit dem Bevölkerungsdruck als Argument in England und Wales der Aufbau der Comprehensive School vorangetrieben worden wäre. Beim Betrachten der Entwicklung in Österreich fällt auf, daß parallel zu einem Nachlassen des Druckes Reformüberlegungen angestellt werden. Es besteht jedoch wenig Anlaß zu der Annahme, daß die Entlastung des Bildungswesens hier reforminitiativ gewesen ist. Vielmehr dürften andere Faktoren, wie ein langsamer Wandel der Aspirationen, Vergleiche mit ausländischen Entwicklungen und – vor allem in den letzten Jahren – veränderte Ansätze zu einer Wirtschafts- und Entwicklungsplanung, sehr viel entscheidender gewesen sein.

In den relativ wenigen Fällen – so läßt sich zusammenfassend sagen –, in denen Bevölkerungsdruck als Argument in der Reformdiskussion angeführt wurde, diente er meist zur Begründung für eine Stabilisierung der bestehenden Strukturen: Man sei angesichts der zunehmenden Schülerzahlen nicht in der Lage zu experimentieren; wolle man ihrer Herr werden, gelte es, rasch das bestehende (zumeist als bewährt angesehene) Schulsystem auszubauen. Dieser retardierenden Bedeutung des Faktors auf der Argumentationsebene steht allerdings die Möglichkeit gegenüber, den realen Druck auf das Schulsystem im Rahmen einer bereits beschlossenen Reformpolitik zur beschleunigten Realisierung der Reformen auszunützen.

### 2.1.3. Die regionale Verteilung der Bevölkerung als Einflußgröße

Als ein dritter für die Schulpolitik relevanter demographischer Faktor hat sich bei der Analyse die regionale Verteilung der Bevölkerung erwiesen. Gerade im Hinblick auf die zentrale Fragestellung nach der Differenzierung ist dieser Faktor besonders wichtig. Denn nicht zuletzt von der Bevölkerungsdichte und damit von der Größe des möglichen Einzugsbereiches einer Schule hängt deren Größe ab. Damit sind gleichzeitig Grundlagen für Differenzierungsmöglichkeiten bestimmt, denn je geringer die Schülerzahl im Einzugsbereich, desto geringer sind im allgemeinen die Differenzierungsmöglichkeiten. Dabei wird davon ausgegangen, daß Unterrichtsveranstaltungen nur dann durchgeführt werden, wenn eine bestimmte Anzahl von Schülern an ihnen teilnehmen kann, damit ein ökonomisch vertretbares Verhältnis von Lehrer- und Unterrichtsmiteleinsatz und Schülergruppen herrscht. In einigen Ländern hat – als Teilproblem der regionalen Verteilung – zusätzlich noch die Binnenwanderung der Bevölkerung als Einflußgröße auf die Entscheidung gewirkt.

Bereits auf den ersten Blick fallen die Unterschiede ins Auge, die in der Besiedlungsdichte der untersuchten Länder bestehen. Neben den Ländern mit einer – relativ – gleichmäßig dichten Besiedlung wie BRD, DDR, England und Wales, zeigt sich eine extrem ungleichmäßige regionale Verteilung der Bevölkerung in Schweden und in der Sowjetunion. Die Siedlungsverhältnisse in Österreich und Frankreich weisen diesen Ländern eine Zwischenstellung zu. Aufgrund der verschiedenartigen Siedlungsstruktur ist diesem Faktor in den einzelnen Ländern eine unterschiedliche Bedeutung für die Reformprozesse zuzumessen. Dies wird vor allem in der noch zu analysierenden Argumentation (etwa in Schweden und der Sowjetunion) wie auch in einzelnen Reformmaßnahmen deutlich.



Bei einer sehr ungleichmäßigen Besiedlungsdichte innerhalb eines Landes bieten sich folgende Möglichkeiten des schulpolitischen Handelns an:

- a) Die Landschulen werden überproportional stark – zum Beispiel durch gute Ausstattung mit Lehrmitteln und Einsatz von überdurchschnittlich vielen und guten Lehrern – gefördert, damit das "Stadt-Land-Bildungsgefälle" sich verringert.
- b) Bei beginnender Differenzierung von Gesamtschulsystemen wird die Differenzierung solange verzögert, bis die in der Regel kleineren Landschulen die gleichen Möglichkeiten haben wie die Schulen in städtischen Regionen.
- c) Die geographisch bedingten Unterschiede in den Möglichkeiten werden nicht beachtet, und es wird bei allen Maßnahmen formal von der theoretischen Gleichheit der Situation ausgegangen. Ein solches Verhalten zieht einen ständig wachsenden Abstand in den Ausbildungsniveaus zwischen dicht- und dünnbesiedelten Regionen nach sich.
- d) Um die durch demographische und geographische Faktoren bedingten Unterschiede in den Bildungschancen abzubauen, wird ein Zentralschulsystem eingeführt, wobei die Landschulen durch Zusammenlegung auf eine rentable Größe gebracht werden. Bei sehr dünner Besiedlung müssen solche Schulen ebenso wie die daran anschließenden oder komplementären Sekundarschulen mit Internatsplätzen versehen sein.

Diese Möglichkeiten bestehen – mit Ausnahme von b) – sowohl bei selektiven als auch bei Gesamtschulsystemen. Auch eine Landschulreform durch Zusammenfassung der Schüler in Zentralschulen – Möglichkeit d) – braucht das Differenzierungsproblem nicht zu berühren, wie das Beispiel der Bundesrepublik zeigt. Hier setzte sich gegen Ende des Untersuchungszeitraumes die Argumentation

mit der schulischen Benachteiligung der Landjugend gegen starke, ideologisch begründete Widerstände durch und führte nach und nach zur Gründung von Mittelpunktschulen in allen Flächenstaaten Westdeutschlands. Dabei wurde jedoch das bestehende dreigliedrige Schulsystem fast nirgends in Frage gestellt; abgesehen von einigen Randerscheinungen wie der Einrichtung von Aufbauzügen in Verbindung mit Mittelpunktschulen. Allerdings kann eine indirekte Relevanz dieser Vorgänge für die spätere Gesamtschuldiskussion nicht ausgeschlossen werden: Der explizit traditionalistische Widerstand gegen Schulreformen jeder Art verlor in der Auseinandersetzung um die Landschulreform entscheidend an Boden; die Ansprüche auf organisatorische Untrennbarkeit von Volksschulgrund- und -oberstufe sowie auf konfessionelle Gestaltung auch der letzteren (beides Hindernisse für einen etwaigen Übergang zu Gesamtschulen) mußten der Forderung nach besseren Schulen für die Landbevölkerung weichen.

Auch in der Bundesrepublik, die zu den relativ dichtbesiedelten Ländern gehört, ist der Faktor der Besiedelungsverhältnisse somit nicht als bedeutungslos zu betrachten, wenn sich auch die potentiellen Auswirkungen der Landschulprobleme auf die Differenzierungsfrage - etwa Auflösung der herkömmlichen Schulkonzeption einerseits, materielle Erschwerung weitergehender Differenzierung andererseits - im Untersuchungszeitraum nicht entfalten konnten. Unmittelbar relevant wurde indessen ein anderer Aspekt der regionalen Bevölkerungsverteilung, nämlich die Entwicklung der Ballungsräume, die Reforminitiativen begünstigte. In der Bundesrepublik gilt das für die ersten kommunalen Gesamtschulplanungen. In fast allen großen Verdichtungsräumen der Bundesrepublik werden seit Ende der Untersuchungsperiode Gesamtschulen geplant oder haben bereits ihre Arbeit aufgenommen. Unter den Argumenten, die zur Begründung dieser Schulen angeführt werden, stehen demographische und ökonomische Strukturfragen an erster Stelle<sup>32</sup>. Im übrigen kann sicher davon ausgegangen werden, daß gerade in den Ballungsräumen und dort

besonders in den städtischen Randregionen sowohl das Fehlen von festen Bildungseinrichtungen und -traditionen als auch das große Potential an Schülern der Einrichtung von integrierten Schulformen entgegenkommt. In England läßt sich deutlich beobachten, daß Comprehensive Schools am ehesten in neuen Siedlungsgebieten eingerichtet werden konnten, wo sich keine Konflikte mit dem traditionellen Schulsystem, vor allem keine Beeinträchtigung der Grammar School, ergaben. Auch in der DDR wurden vor allem in Ballungszentren die Versuche mit bestimmten Spezialschulen durchgeführt, die dann durchgesetzt zu einer differenzierten Gesamtschulstruktur geführt haben, die nach wie vor nur in den Ballungsräumen realisiert ist.

In Frankreich ist die Siedlungsstruktur ebenfalls eng verbunden mit Schulreformen. In den Reformdiskussionen selbst ist die regionale Bevölkerungsverteilung nicht als ein wichtiges Argument für oder gegen eine strukturelle Reform verwendet worden. Doch hat sie nach dem Schulgesetz von 1963 entscheidenden Einfluß auf die Differenzierung des Systems: die Errichtung von C.E.G. und C.E.S. ist gekoppelt an die Bevölkerungsdichte<sup>33</sup>. So ist etwa vorgesehen, daß die C.E.S., denen ja in dem vorgesehenen Schulsystem eine zentrale Stellung zukommt, in städtischen oder dichtbesiedelten Gebieten errichtet werden sollen. Dabei legt man einen Schlüssel zugrunde, nach dem auf etwa 10000 Einwohner ein C.E.S. mit 600 Schülern veranschlagt wird<sup>34</sup>. Demgegenüber soll das C.E.G. mit seiner verkürzten allgemeinen Sekundarschulbildung zu einer Art neuer "Landschule" entwickelt werden. Es soll vorwiegend in solchen Gebieten aufgebaut werden, in denen sich der Bau eines Lycée oder eines C.E.S. von der Besiedlungsdichte her nicht lohnt. Dabei rechnet man für jeweils etwa 6000 Einwohner ein C.E.G. mit ungefähr 450 Schülern. Es scheint demnach, daß mit den Regelungen des französischen Schulgesetzes von 1963 die dritte der genannten Handlungsmöglichkeiten gewählt worden ist: Die

Sekundarschulen, die ein besseres Ausbildungsniveau versprechen, werden vorwiegend in den dichter besiedelten Gebieten gebaut, während für die übrigen Regionen allenfalls C.E.G. als Ergänzungseinrichtungen vorgesehen sind.

In ganz anderem Umfang zeigt sich die Relevanz der regionalen Bevölkerungsverteilung für die Differenzierungsreformen in Schweden und in der Sowjetunion. In beiden Ländern besteht eine außerordentlich ungleichmäßige Bevölkerungsdichte, zudem ein deutlicher Urbanisierungstrend, der diese Ungleichmäßigkeit ständig weiter vergrößert. Die regionale Verteilung der Bevölkerung hat zu einer regional unterschiedlichen Schuldichte geführt, deren Konsequenz in beiden Ländern starke Unterschiede im Bildungsniveau zwischen Stadt und Land waren.

In Schweden befaßten sich alle Schulkomitees ausführlich mit dem Problem der Landschulen, die in der Regel flächenmäßig große, aber bevölkerungsmäßig relativ kleine Einzugsbereiche hatten. Dabei wurden die ungünstigen Ausbildungschancen für die Landbevölkerung bemängelt und zugleich eine Reihe von Verbesserungen vorgeschlagen, die allmählich im Laufe der Reformen verwirklicht wurden. Diese Reformmaßnahmen wurden indirekt unterstützt durch einige unabhängig davon vorgelegte Analysen zur Situation der Landschule, in denen die bisherigen Formen der Schulorganisation kritisiert wurden<sup>35</sup>. Die Ergebnisse der Untersuchungen trugen mit dazu bei, daß die Unzufriedenheit der Landbevölkerung über die Schulsituation artikuliert wurde. Die öffentliche Diskussion förderte in den ländlichen Regionen die Reformbereitschaft, was wiederum den Interessen der Schulverwaltung entgegenkam.

In der ersten Phase der Reformen erwiesen sich vor allem verkehrstechnische Probleme als Hindernis für eine rasche Durchführung der Reformen. Der starke Ausbau des Verkehrssystems in den fünfziger Jahren ermöglichte es jedoch, die Einzugsbereiche auf dem Lande zu vergrößern und dadurch die Bildungschancen der Landbevölkerung erheblich zu erweitern. Zugleich wurden diese Reformmaßnahmen unterstützt durch die Gewährung zusätzlicher Beihilfen, durch kostenlose Schulmahlzeiten sowie durch Fahrgeldzuschüsse. Damit sollte ein Abbau der offenbar noch immer vorhandenen Hemmungen erreicht und die Landbevölkerung zum Besuch weiterführender Schulen motiviert werden. Darüber hinaus wurden in besonders dünn besiedelten Gebieten Korrespondenzschulen errichtet und verstärkt Radiokurse durchgeführt. So hoffte man in Schweden, durch die Schaffung der Einheitsschule auch die Situation der Landschule verbessert und damit zugleich die regionale Ungleichheit der Bildungschancen verringert zu haben. Allerdings hat sich inzwischen gezeigt, daß auch nach der Gemeindereform, die größere Verwaltungseinheiten schuf, zahlreiche Gemeinden als Schulträger zu klein sind, um alle Züge der Oberstufe anbieten zu können. Damit bleiben Ungleichheiten in den Bildungschancen zwischen Stadt und Land bestehen<sup>36</sup>.

In ähnlicher Weise wurde während der fünfziger Jahre in der DDR bei der Beseitigung der einklassigen Landschulen vorgegangen. Allerdings waren die demographischen Voraussetzungen wie auch die verkehrstechnischen Bedingungen bei weitem nicht so ungünstig wie in Schweden. Auch wurde in der DDR weniger mit der Besiedlungsdichte und daraus resultierender Benachteiligung der Landbevölkerung argumentiert. Die ungünstigeren Bildungschancen für die Landbevölkerung wurden lediglich als ein besonders eklatantes Beispiel für die von der marxistischen Theorie als Ausbeutung bezeichneten Unterschiede zwischen Stadt und Land interpretiert. Sie sollten

im Zuge einer vor allem gesellschaftspolitisch motivierten regionalen Entwicklungspolitik beseitigt werden, was im Laufe der folgenden 15 Jahre auch weitgehend gelang: Die Agrarbezirke der DDR haben gegenwärtig keine signifikant schlechteren Bildungsmöglichkeiten als die übrigen Regionen. Am Anteil der Bevölkerung gemessen haben sie sogar den größten Anteil der allgemeinbildenden Schulen; sie haben die niedrigsten durchschnittlichen Klassenfrequenzen und die geringste Zahl der Schüler pro vollbeschäftigter Lehrkraft<sup>37</sup>. Hinsichtlich der strukturellen Differenzierung bleiben allerdings die oben angedeuteten Unterschiede.

In der Sowjetunion sind die Landschulen auf doppelte Weise benachteiligt: Wegen der dünnen Besiedlung sind sie klein und noch immer häufig mehrstufig, und außerdem herrscht an den Landschulen ein beachtlicher Lehrermangel, aufgrund dessen nur in seltenen Fällen die gesetzten Unterrichtsziele erreicht werden<sup>38</sup>. Obwohl tendenziell eine Annäherung an die städtische Situation stattfindet, herrschen noch immer enorme Niveauunterschiede zwischen Stadt- und Landschulen. So ist es nicht verwunderlich, daß in den Reformdiskussionen in der Sowjetunion häufig auf die demographisch bedingte ungünstige Situation der Landschulen eingegangen wird. So wurde etwa gegen den Gabelungsvorschlag der APN eingewandt, daß seine Realisierung Parallelklassen voraussetze, daß solche aber bei 19 % aller städtischen und 72 % aller ländlichen Mittelschulen gar nicht vorhanden wären. Es ist zu vermuten, daß dies mit ein Motiv zur Ablehnung des Gabelungsvorschlags gewesen ist. Die Differenzierung durch fakultative Unterrichtsstunden hingegen, die schließlich eingeführt wurde,

dürfte den Bedingungen der Landschulen eher entgegenkommen, da sie nicht an Parallelklassen gebunden ist, wenn auch die größeren Stadtschulen sicherlich günstigere Voraussetzungen für Spezialisierungen bieten. Die Nichtberücksichtigung der Besiedlungsstruktur bei Schulreformen hätte einen Widerspruch zu dem in der Sowjetunion - ähnlich wie in der DDR - ausdrücklich proklamierten gesellschaftspolitischen Ziele bedeutet, die Gegensätze zwischen städtischen und ländlichen Regionen zu beseitigen.

Vergleicht man die Wirkung der regionalen Bevölkerungsverteilung in Schweden mit der in der Sowjetunion, dann fällt zunächst auf, daß die Bevölkerungsverteilung in beiden Ländern Differenzierungsmaßnahmen größeren Ausmaßes verhindert oder doch zumindest verzögert hat. Umgekehrt unterstützt die ungleiche Besiedlungsdichte Reformen, die auf eine Vereinheitlichung des Bildungssystems zielen.

Da in beiden Ländern eine in sich differenzierte Einheitschule das von den Reformträgern angestrebte Ziel war, ergab sich in Schweden im ersten Zuge - Vereinheitlichung - eine Begünstigung der Reform, deren volle Verwirklichung - Differenzierung - jedoch durch denselben Faktor in der Folge beeinträchtigt wurde. In der Sowjetunion, wo die Einheitsschule der Ausgangspunkt war, wurde nur die differenzierungs- und damit reformhemmende Wirkung aktuell. Die Bedeutung des Faktors in beiden Ländern ist eine andere als in Frankreich, wo sich die Reform sozusagen passiv der Besiedlungsstruktur anpaßte, mit der Folge, daß eine fortgesetzte Benachteiligung der Landregionen praktisch in die Reformplanung einging.

Anders als im Falle der Disparitäten zwischen Stadt und Land kann die demographische Struktur von Ballungsgebieten Reformen eindeutig fördern. Die Motive und Ziele der Reformvorschläge, die hier günstige Bedingungen vorfinden, können unterschiedlicher Art sein: Es kann sich um ein allgemeines gesellschaftspolitisches Programm handeln (zum Beispiel bei der Errichtung der Mittelschulen in der DDR in den fünfziger Jahren), um Schulreformkonzepte, die stark auf erziehungswissenschaftlicher Schulkritik beruhen (Gesamtschulversuche in der BRD, Comprehensive Schools in England), oder um Pläne, die aus wirtschaftlich begründeten Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte abgeleitet sind (zum Beispiel bei der Einrichtung von Spezialschulen und Spezialklassen in der DDR).

Es ist zu vermuten, daß infolge der starken demographischen Veränderungen, die die Entwicklung von Ballungsräumen bedingen, die soziale Strukturierung der Bevölkerung in diesen Räumen verhältnismäßig schwach ausgeprägt und unsicher ist. Eine daran resultierende Aufgeschlossenheit für neue Lösungen könnte mit den konkreten Bedingungen - große Schülerzahlen, Notwendigkeit vorausschauender Entwicklungs- und Schulbauplanung - zusammenwirken, um einen günstigen Boden für Reformpläne zu schaffen.

#### 2.1.4. Das persönliche Einkommen und seine Auswirkungen auf die Schulreformen

Ähnlich selten wie die Altersstruktur wird in den Reformdiskussionen die Höhe des personellen beziehungsweise des Familieneinkommens erwähnt, wobei dieser Faktor eher indirekt ins Spiel gebracht wird: die Höhe des Einkommens



wird in der Mehrzahl der Fälle als Grenze beziehungsweise Hinderungsgrund für den Besuch weiterführender Schulen bezeichnet. Dementsprechend können Zusammenhänge zwischen dieser Größe und den Schulreformen in der Richtung vermutet werden, daß steigende personelle Einkommen ein Ansteigen der Nachfrage nach Sekundarschulplätzen hervorrufen. Diese erhöhte Nachfrage würde dann entweder zu einem Ausbau in den bestehenden Strukturen oder zu einer Reform führen<sup>39</sup>, also Reaktionen hervorrufen, wie sie bereits oben unter 2.1.2. beschrieben wurden.

In allen sieben Ländern läßt sich für den Untersuchungszeitraum eine reale Steigerung der personellen Einkommen feststellen, wobei nur die direkten, in Geld gezahlten Einkommen (Lohn, Gehalt) zugrunde gelegt worden sind. Allerdings sind diese Steigerungen zu verschiedenen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Stärke festzustellen. Die größten Veränderungen im Realeinkommen haben in der DDR stattgefunden, wo sich der Reallohn seit 1950 mehr als verdreifacht hat. Für die Schulreformenentwicklung scheint aber gerade hier die Veränderung des Einkommens von völlig untergeordneter Bedeutung gewesen zu sein, da in der DDR bereits seit 1946 einkommensschwache Familien zusätzliche Unterstützungen erhielten, damit Kinder aus diesen Familien Sekundar- und Hochschulen besuchen konnten. Dadurch wurden die Ausbildungskosten - wie auch in der UdSSR und in Schweden - zu einem erheblichen Teil aus den privaten Haushalten herausgenommen. Die geringsten Einkommenssteigerungen sind für Österreich und Frankreich festzustellen. Parallel dazu sind in beiden Ländern Reformen durchgeführt worden, ohne daß in der Reformdiskussion auf die veränderten Einkommensverhältnisse eingegangen worden wäre oder daß an einer anderen Stelle ein Hinweis auf die reformfördernde Wirkung von gestiegenen Einkommen zu finden wäre.

Die Einkommensentwicklung in England hat sich ambivalent auf die Schulpolitik und die Reformprozesse ausgewirkt. Einerseits kann der hohe Anteil der Kinder von Facharbeitern in Grammar Schools seit 1945 als ein Indiz dafür angesehen werden, daß im Zuge der Steigerung des Realeinkommens auch solche Bevölkerungsgruppen eine bessere Ausbildung ihrer Kinder unterstützten, die bisher auf ein frühzeitiges eigenes Einkommen der Kinder angewiesen waren<sup>40</sup>.

Andererseits stellten in der Phase der Vollbeschäftigung bis in die zweite Hälfte der fünfziger Jahre hinein die steigenden Einkommen für die Jugendlichen einen Anreiz dar, begonnene Sekundarschulausbildungsgänge abzubrechen<sup>41</sup>.

Dies widersprach den Interessen sowohl der Wirtschaft als auch der Schulpolitik, die gemeinsame Anstrengungen unternahmen, die hohe Abbrecherquote zu reduzieren. So forderte das Central Advisory Council, eines der den Minister beratenden Gremien, im Jahre 1954 in seinem Report "Early Leaving" von den Wirtschaftsverbänden neue Aufstiegs- und Entlohnungssysteme. Hierdurch sollte, ebenso wie durch veränderte Bestimmungen über Eingangsqualifikationen, ein materieller Anreiz für die Jugendlichen geschaffen werden, ihre Sekundarschulausbildung erfolgreich zu beenden.<sup>42</sup>

Die Industrie, die - zumindest kurzfristig - die Abbrecher als Arbeitskräfte dringend benötigte, erkannte ihre im Widerspruch dazu stehenden längerfristigen Interessen, die in einer raschen Erhöhung der Zahl von mathematisch-naturwissenschaftlich-technisch gut ausgebildeten Sekundarschulabsolventen lagen. Sie unterstützte teilweise die Forderungen des Reports, die auf eine größere Durchlässigkeit des Systems sowie auf eine allgemeine Verlängerung der Vollzeit-Schulpflicht zielten.

Für England läßt sich also ein, wenngleich über mehrere Stationen vermittelter, Einfluß der gestiegenen privaten Einkommen auf die Reformpolitik feststellen. Für die Bundesrepublik ist das nicht möglich. Es ist zu vermuten, daß auch hier die rasch steigenden Einkommen ein Motiv für Jugendliche waren, den Besuch weiterführender Schulen vorzeitig abzubrechen oder ihn gar nicht erst zu beginnen. Während des Untersuchungszeitraums hat der vorzeitige Abgang von Sekundarschulen in der Reformdiskussion keine Rolle gespielt. Anders als in England sind in der Bundesrepublik die seit der Währungsreform steigenden Einkommen nicht in der Gesamtbevölkerung von einer wachsenden Nachfrage nach Plätzen auf weiterführenden Schulen begleitet gewesen. Das gilt auch für die Eingangsklassen. Lediglich bei den Bevölkerungsgruppen mit sehr hohem Einkommen läßt sich ein gleichsinniger Verlauf in der Entwicklung der Einkommen und der Nachfrageveränderung nach Sekundarschulbildung feststellen<sup>43</sup>.

#### 2.1.5. Die öffentlichen Ausgaben als Finanzierungsquelle für Reformen

In allen untersuchten Ländern haben öffentliche Ausgaben den weitaus größten Teil an der Finanzierung des Bildungswesens. Es liegt deshalb nahe zu vermuten, daß auch Zusammenhänge zwischen der finanziellen Situation und der Reformfreudigkeit in einem Lande bestehen, und zwar in der Richtung, daß eine "angespannte Haushaltslage" die Reformbereitschaft hemmt, während diese bei einer "stabilen Haushaltslage" gefördert wird<sup>44</sup>.

Die öffentlichen Ausgaben haben in allen untersuchten Ländern seit 1940 tendenziell zugenommen. Dabei ist freilich zu berücksichtigen, daß in den meisten Ländern die reale Zunahme wegen der in den Zahlen enthaltenen Preissteigerungen zum Teil erheblich geringer ist. Für eine genauere Überprüfung der soeben aufgestellten Hypothese sind die vorliegenden Zahlen jedoch wenig geeignet, wenn sie auch ausreichen, den Zweifel an der Gültigkeit einer solchen Annahme zu bestärken. Schlüssige Hinweise sind eher aus der Untersuchung finanzieller Argumente in der Schulpolitik und aus der Gegenüberstellung von finanzieller Situation und Reformentwicklung in einzelnen Ländern zu gewinnen.

Dabei zeigt sich, daß ähnliche Finanzsituationen in einzelnen Ländern einen ganz unterschiedlichen schulpolitischen Kurs gestattet haben. Als besonders deutliches Beispiel eignen sich hier wiederum die Verhältnisse in Deutschland. Die allgemeine wirtschaftliche und finanzielle Situation war in der sowjetischen Besatzungszone bis 1948 gewiß nicht besser als in den Westzonen. Dennoch wurde in der sowjetischen Besatzungszone nicht nur mit dem Abbau der kleineren, zumeist einklassigen Landschulen begonnen, sondern auch die achtjährige Einheitschule mit dem Gesetz von 1946 eingeführt. Demgegenüber richteten sich die bildungspolitischen Maßnahmen in den Westzonen im wesentlichen auf eine Restitution der bereits vorher bestehenden Schulstruktur. Einzelne Reforminitiativen wurden insbesondere in der wirtschaftlich-finanziellen Notsituation der Nachkriegsjahre unternommen und zum Teil durchgeführt, später, als die finanzielle Lage besser war, wurden solche Einzelreformen gelegentlich wieder abgebaut. In der Diskussion spielten finanzielle Argumente in beiden Teilen Deutschlands keine entscheidende Rolle.

Umgekehrt blieb später, als gegen Ende der Berichtszeit die Kritik an den unzureichenden Bildungsausgaben der Bundesrepublik immer heftiger wurde, die Differenzierungs- diskussion insofern hiervon unberührt, als die Verfechter des herkömmlichen Schulsystems sich mit den Befürwortern struktureller Reformen in der Forderung nach mehr Geld für die Schulen durchaus einig waren. Es entwickelte sich ein breiter Konsens über die quantitativen Mängel des Bildungswesens und dementsprechend über die Notwendigkeit quantitativer Verbesserungen, in erster Linie einer Erhöhung der Bildungsausgaben. Sucht man einen Bezug zum Differenzierungsproblem herzustellen, so wäre am ehesten an eine Alibifunktion zu denken, die dem finanziellen "Bildungsnotstand" zukam: Die Konzentration der bildungs- politischen Forderungen auf den Finanzaspekt und mit ihm zusammenhängende quantitative Fragen (Lehrermangel) erlaubte die Ausklammerung oder zumindest Zurückstellung der strittigen Strukturprobleme. Reformgegner konnten eine Behebung der offenbaren Dysfunktionalitäten des Schulwesens bei hinlänglicher Dotierung des bestehenden Systems in Aussicht stellen, was die Befürworter der Reform nicht beweiskräftig widerlegen konnten – abgesehen von der politischen Schwäche der Reformanhänger, die es nahelegte, in dieser Situation die quantitative Kritik auch in der eigenen Argumentation in den Vordergrund zu stellen.

Die Alibifunktion läßt sich auch daraus ansehen, daß es in der Bundesrepublik geradezu verpönt war, Kosten für Schulreformen oder Nicht-Reformen durchzurechnen. In der Regel waren Kostenschätzungen spekulativ und von vornherein an

den Durchsetzungs- beziehungsweise Verhinderungsinteressen orientiert<sup>45</sup>; nur gelegentlich wurden in den Verbänden und Verwaltungen ernsthafte Berechnungen angestellt. Es entsteht viel eher der Eindruck, daß immer dann Geld für schulpolitische Maßnahmen zur Verfügung stand, wenn diese von ausreichender politischer Macht getragen oder unterstützt wurden. So war es in Nordrhein-Westfalen möglich, daß noch in den letzten Jahren der Untersuchungsperiode viel Geld für den Neubau einklassiger Schulen zur Verfügung gestellt wurde, während die Einführung des 9. Schuljahres oder die generelle Lehrmittelfreiheit mit dem Hinweis auf die "angespannte Haushaltslage" abgelehnt wurden. Ähnliches läßt sich auch für andere Bundesländer daraus ersehen, daß finanzpolitische Argumente im Zusammenhang mit der Landschulreform zunehmend auf die Kritik an den Fehlinvestitionen hinausliefen, die der großzügige Bau von Dorfschulen wegen verspäteter Entscheidung für Mittelpunktschulen bedeutet hatte.

In ähnlicher Weise läßt sich die Entwicklung in England interpretieren.<sup>46</sup> Wenn hier finanzpolitische Argumente gegen Strukturveränderungen im Sekundarschulwesen vorgebracht wurden, so dienten dieselben Argumente auch als Alibi für die Dysfunktionalitäten des mehrgliedrigen Schulsystems, das auf dem Education Act von 1944 beruhte, wurden umgekehrt verstärkte Bildungsinvestitionen gefordert, um dieses System unter Verzicht auf strukturelle Reform funktionstüchtig zu machen. Der Anteil der Schulausgaben an den gesamten öffentlichen Ausgaben hat sich nach 1944 ständig erhöht, ohne daß diese Zunahme der verfügbaren Mittel den strukturellen Aspekt der Schulentwicklung sichtbar beeinflußt hätte. Die Tatsache, daß die erhöhten

Bildungsetats durch die gleichmaßen oder noch stärker gestiegenen Aufgaben des Schulwesens aufgezehrt wurden, bedeutet nicht, daß damit aus finanziellen Gründen kein Raum mehr für Reformen geblieben wäre. Auf lokaler Ebene wurden Comprehensive Schools teils unter parteiideologischen, teils unter eher pragmatischen Gesichtspunkten, aber unabhängig vom Reichtum des County aufgebaut.

Das finanzpolitische Argument gegen Strukturreformen läßt sich aufgrund des englischen wie des westdeutschen Beispiels als zwar vermutlich wirksam, in seiner sachlichen Fundiertheit aber höchst zweifelhaft charakterisieren. Seine Analyse führt unabweisbar zu der Frage nach den politischen und ideologischen Gründen der Prioritätensetzung bei der Verwendung der verfügbaren Mittel, das heißt zu der Frage nach den nicht-finanziellen Motiven der Bildungspolitik. Gewiß läßt sich belegen - so im Falle England nach Abschluß der Untersuchungsperiode - , daß finanzpolitische Schwierigkeiten die Durchführung von Reformen beeinträchtigen können. Daraus ist jedoch nicht mehr ableitbar als die Feststellung, daß kostspielige bildungspolitische Programme beliebiger Art an gewisse Voraussetzungen hinsichtlich der allgemeinen Finanz- und Wirtschaftslage gebunden sind, ohne daß hierbei ein Bezug zu strukturellen Reformen zu bestehen braucht.

Die eingangs geäußerte Hypothese könnte aufgrund der zuletzt dargestellten Beispiele nur bedingt und in abgewandelter Form bestätigt werden, sicherlich nicht im Sinne einer mit "Sachzwang" gegen Reformen wirksamen Größe Haushalt<sup>47</sup>. Vielmehr können unzureichende Investitionen im Bildungswesen und ein enger finanzpolitischer Spielraum eine Lage schaffen, die für Reformen insofern ungünstig ist, als sie eine konservative bildungspolitische

Argumentation, auch im Hinblick auf die Strukturen, erleichtert. Mängel des bestehenden Schulwesens können mit dessen unzureichender Dotierung plausibel erklärt werden; gegenüber expansiven Tendenzen der Bildungspolitik, die bei Reformen im allgemeinen bejaht werden, läßt sich die angespannte Haushaltslage ins Feld führen. Die Finanzlage bietet somit eher ein Alibi für bildungspolitischen Immobilismus; sie kann im übrigen - speziell im Falle zu knapper Bildungsfinanzen - selber zum Teil die gleichen Ursachen haben wie dieser Immobilismus: Es ist nur unter Rekurs auf die allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Bedingungen zu erklären, nicht allein aufgrund der Haushaltslage, daß etwa in der Bundesrepublik Schulausgaben keinen oberen Platz in der Prioritätenlisten eingenommen haben, während sie in der DDR und der UdSSR mit an führender Stelle standen. In Schweden deutet der ständig steigende relative Anteil der Bildungsausgaben gleichfalls auf ihren hohen politischen Stellenwert hin, während in Österreich bei einer absoluten Steigerung der Bildungsausgaben um 100 % ihr Anteil am Haushalt konstant geblieben ist.

#### 2.1.6. Zusammenfassung

Gerade die Untersuchung des zuletzt erwähnten Faktors, der öffentlichen Ausgaben, zeigt deutlich die Unzulänglichkeit der isolierten Betrachtung einzelner Größen. Obwohl in den Diskussionen häufig das Argument zu finden ist, die "allgemeine Haushaltslage" erlaube es nicht, bestimmte Reformen durchzuführen, kann ein direkter Einfluß dieser Größe weder auf die Reformfreudigkeit noch auf die Richtung der Reformen angenommen werden. So unsinnig es wäre, die Relevanz des finanziellen Aspekts für die Durchführung bestimmter Reformen zu leugnen, so wenig erscheint es berechtigt, die Höhe der Bildungshaushalte und allgemein öffentlichen Haushalte als selbständig wirksame reformfördernde oder -hemmende Größe



zu betrachten. Der als "Alibifunktion" bezeichneten Möglichkeit stehen Reformen gegenüber, in denen der Finanzaspekt offensichtlich irrelevant blieb. Die Alibiwirkung beruht überdies auf der Art und der Intention, in denen Finanzargumente politisch gebraucht werden, ist also - ebenso wie die Etatfestsetzung selbst - ein politisches Phänomen und nicht eines des unmittelbaren Zusammenhangs von Finanzen und Bildungswesen. Quantitative Zusammenhänge dieser Art - etwa die Finanzierbarkeit einer großzügigen Förderung des Sekundarschulbesuchs - können zwar für strukturelle Reformen wichtig werden, ebenso aber auch für den Ausbau bestehender Systeme. Eine spezifische Relevanz des Finanzaspekts im Hinblick auf Strukturveränderungen läßt sich nicht feststellen; aufgrund der Untersuchung läßt sich eher behaupten, daß politischer Reformwille die Höhe der Bildungsetats bestimmt hat, als daß Etatgrenzen reformentscheidend gewesen wären.

In ähnlicher Weise ist auch die Wirkung der Altersstruktur einzuschätzen. Als Argument wurde sie lediglich in der Bundesrepublik benutzt. Es ist jedoch aufgezeigt worden, daß diese Größe in der Diskussion nur als vorgeschobenes Argument anzusehen ist, weil aus häufiger vorgebrachten anderen Begründungen die eindeutige Stellungnahme zugunsten des dreigliedrigen Schulsystems deutlich geworden ist. Über die Beziehungen, die zwischen der Altersstruktur der Bevölkerung und dem Bildungswesen bestehen, lassen sich noch keine näheren Aussagen machen. In keinem der untersuchten Länder ist durch bildungspolitische Maßnahmen die obligatorische Vollzeitschule soweit ausgedehnt worden, daß die Noch-Nicht-Berufstätigen (zusammen mit den Nicht-Mehr-Berufstätigen) eine so große Gruppe bildeten, daß die Berufsfähigen als Restgruppe nicht mehr in der Lage wären, das wirtschaftliche Produktionsniveau

aufrechtzuerhalten. Es ist allerdings theoretisch durchaus denkbar, daß eine Gesellschaft durch Verlängerung der allgemeinen Pflichtschulzeit und Herabsetzung des Rentenalters die Gruppe der Berufstätigen so stark verringert, daß der Ausfall der Arbeitskräfte auch durch produktivitätssteigernden technischen Fortschritt und durch Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte nicht kompensiert werden kann. Doch scheint es gegenwärtig noch unmöglich, die genauen Bedingungen für den Eintritt dieses Falles zu benennen.

Bei den übrigen drei genannten quantitativen Faktoren läßt sich ein - wenn auch zum Teil nur mittelbarer - Einfluß auf die Reformentscheidungen feststellen. Auffallend ist dabei zunächst, daß sich für alle drei Faktoren Auswirkungen sowohl in Richtung auf eine Differenzierung als auch in Richtung auf eine Vereinheitlichung des Schulsystems aufzeigen lassen; die Richtung des Reformeinflusses ist dabei abhängig von den Randbedingungen, mit denen diese Einflußfaktoren zusammentreffen.

Die Stärke der für den Schulbesuch relevanten Altersjahrgänge bietet ein besonders gutes Beispiel für die richtungsentscheidende Funktion der Zusatzbedingungen. Zunächst wird dieser Faktor für das Schulsystem immer zusammen mit der gleichzeitigen Entwicklung der Schulbesuchspräferenzen wirksam; der tatsächliche Nachfragedruck entsteht aus diesem Zusammenwirken. Galt es in den Ländern, in denen die politischen Entscheidungsträger überwiegend konservative Normen unterstützten, als geradezu natürlich, auf steigende Nachfrage nach Sekundarschulplätzen mit Verschärfung der Selektionsmechanismen, allenfalls mit einer quantitativen Ausweitung des Platzangebotes zu reagieren, so hat die schwedische Schulpolitik gerade die

Situation des starken Nachfragedrucks dazu benutzt, die beabsichtigten Reformen durchzuführen. Bei einer Analyse der Wirkung von Nachfragedruck ist also die Analyse der Zusatzbedingungen notwendig, wie sie hier angedeutet wurde, in den folgenden Kapiteln jedoch spezieller behandelt wird. Stößt diese Nachfrage auf reformfreundliche Bedingungen, kann sie die Reformen vorantreiben helfen; ist das Klima reformfeindlich, wird der Nachfragedruck eher und öfter in ein reformhinderndes Argument umgemünzt.

Allerdings kann der Nachfragedruck so stark werden, daß diese Größe scheinbar für sich allein<sup>4</sup> ausreicht, um ein selektives Schulsystem - wie in Frankreich - an den Rand des Zusammenbruchs zu bringen, so daß der demographische Druck "objektiv", wenn auch indirekt, reformfördernd wirkt. Freilich ist auch hier die Wirkung der demographischen Komponente schwer von derjenigen gesellschaftlicher Aspekte (wachsendes Interesse an höherer Schulbildung) und damit zusammenhängender politischer Motive (Schwierigkeit einer Systemstabilisierung durch Aufrechterhaltung oder gar Verschärfung der Selektion) zu isolieren. Der in der Argumentation nachgewiesene Versuch, einer Veränderung des französischen Schulsystems durch Berufung auf die Probleme der "demographischen Welle" aus dem Wege zu gehen, hat sich jedenfalls durch die weitere Entwicklung in der entgegengesetzten Richtung ausgewirkt, indem der Ausbau in den bestehenden Strukturen selber deren Veränderung nach sich zog. Auf der anderen Seite kann von einem Nachlassen des Nachfragedruckes infolge geringerer Jahrgangsstärken mit großer Wahrscheinlichkeit gesagt werden, daß die dadurch bedingte Entlastung des Schulwesens Reformen erleichtert.

Neben der Jahrgangsstärke kann für die Entwicklung eines Nachfragedrucks unter anderem die Entwicklung der personellen Einkommen wichtig werden, indem sie die Motivation zum längeren Schulbesuch beeinflusst. Die Ambivalenz gerade dieser Größe für die Schulbesuchspräferenzen ist allerdings anhand der schulpolitischen Entwicklungen in der Bundesrepublik und in England nachgewiesen worden. Dieser Faktor wirkt nachfragesteigernd – und damit in der oben geschilderten Weise auf Reformen – vor allem unter der Bedingung, daß eine breitere Öffentlichkeit Schulbildung als längerfristiger individueller Investition den Vorrang gibt vor kurzfristigem ökonomischem Erfolg (wie zum Beispiel dem Erzielen relativ hoher Einkommen in jungen Jahren auch ohne qualifizierte Ausbildung). Zu berücksichtigen ist im Übrigen, daß es gerade zu den Zielen staatlicher Schulpolitik gehören kann, durch Übernahme der Ausbildungskosten den direkten Einfluß des privaten Einkommens auszuschalten.

Auf andere Weise ambivalent wirkt die regionale Verteilung der Bevölkerung. In den Ländern mit sehr starken Unterschieden in der Besiedlungsdichte behindert sie zwar nicht prinzipiell die Durchführung von Reformen, bremst aber – wie in Schweden und in der Sowjetunion – offensichtlich die rasche Einführung weitergehender Differenzierungsmaßnahmen. In beiden Ländern ist notwendige Zusatzbedingung das erklärte gesellschaftspolitische Ziel, die Chancenungleichheit zwischen Stadt und Land möglichst nicht größer werden zu lassen. In den relativ gleichmäßig besiedelten Ländern fördern unterschiedliche Besiedlungsstrukturen eher Reformen. Rasch sich entwickelnde Ballungsgebiete und städtische Randregionen,

die in der Regel keine traditionellen, rigiden Strukturen haben, sind in drei Ländern - BRD, DDR, England - die Zentren für die Entwicklung einer differenzierten Gesamtschulstruktur gewesen.

## 2.2. Forderungen der Wirtschaft und ihr Einfluß auf die Schulpolitik

Bisher ging es darum, die Wirkung isolierter demographischer Größen darzustellen, die durch den Rückgriff auf die Statistik definiert und quantifiziert werden können. Für die nun zu untersuchenden Aspekte trifft dies nicht mehr zu. Es handelt sich um Faktoren, die das Wirtschaftssystem in seiner - durch die Ausbildungsfunktion des Bildungswesens gegebenen - Relevanz für die Schulpolitik und ihre Ziele betreffen. Die Behandlung dieser Gesichtspunkte bedingt zwei grundlegende Unterschiede dieses Abschnitts gegenüber dem vorangegangenen: Zum einen handelt es sich bei dem Ausbildungsbedarf, auf den sich die Argumente beziehen, nicht um konkrete Größen, sondern um Postulate, die mehr oder weniger detailliert sind und mehr oder weniger rationalen Interpretationen des Zusammenhangs "Bildung-Qualifikation-Arbeitsplatz-wirtschaftliches Ergebnis" beruhen, der wissenschaftlich noch unzureichend aufgeklärt ist. Es können deshalb nicht Kausalbeziehungen zwischen Arbeitskräfte- beziehungsweise Qualifikationsbedarf und Reformmaßnahmen untersucht werden, sondern nur finalistische Tendenzen der Anpassung an postulierte Anforderungen des Wirtschaftssystems, die in der rückblickenden Analyse zugleich in gewissem Maße auf ihre Angemessenheit hin beurteilt werden.

Der zweite Unterschied betrifft das Verhältnis der hier untersuchten Faktoren zueinander und zur Ebene der schulpolitischen Argumentation. Die Aspekte Arbeitsmarktanforderungen, Wachstumspolitik und Wirtschaftsplanung sind einander hierarchisch zugeordnet insofern, als die Wirtschaftsordnung – hier unter dem Gesichtspunkt der Bedeutung staatlicher Wirtschaftsplanung – den Rahmen bildet, in dem sich Wachstumspolitik und Arbeitsmarktanforderungen entfalten. Die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte wiederum sind die argumentative Form, in der sich die hier betrachteten Aspekte in der Schulreformdiskussion darstellen. Aus diesem Grunde werden sie zunächst für sich betrachtet.

#### 2.2.1. Arbeitsmarktanforderungen und Beschäftigungsstruktur als reformprägende Gesichtspunkte

In allen von uns untersuchten Gesellschaften ist eine der zentralen Funktionen der Schule die Ausbildung bestimmter, auf dem Arbeitsmarkt verwertbarer Qualifikationen. Veränderungen in den Anforderungen des Arbeitsmarktes beziehungsweise in der Beschäftigungsstruktur<sup>48</sup> sind deshalb als ein äußerst wichtiger Faktor für Innovationen im Bildungswesen anzusehen. Dem entspricht auch, daß in allen untersuchten Ländern insoweit ein reformrelevanter Zusammenhang festzustellen ist, als Arbeitskräfteüberlegungen in allen Reformdiskussionen angestellt worden sind.

Dies gilt vor allem für die Gesellschaften mit einer zentralen wirtschaftlichen Planungs- und Entscheidungsinstanz, aber auch für die übrigen Länder. Lediglich in Österreich scheinen Arbeitsmarktanforderungen und Beschäftigungsstruktur nur eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben. Die Arbeitsmarktsituation war dort während des gesamten Untersuchungszeitraumes weitgehend ausgeglichen, und die Veränderungen in der Berufsstruktur waren relativ schwächer.

In den übrigen Ländern war die Arbeitsmarktlage zu verschiedenen Zeitpunkten gespannt. Diese Spannungen lassen sich zurückführen auf strukturelle Arbeitslosigkeit wie auf einen starken Überhang an freien Arbeitsplätzen. Die zweite Hälfte der vierziger Jahre war gekennzeichnet durch eine hohe Zahl von Arbeitslosen auf der einen Seite und durch einen gleichzeitigen Mangel an bestimmten Arbeitskräften vor allem des mittleren Qualifikationsniveaus. Solche Arbeitskräfte wurden dringend für den Wiederaufbau nach 1945 benötigt. Auf diesen Bedarf wurde unterschiedlich reagiert; mit dem Ausbau des bestehenden Systems oder mit Reformen.

Durch die technologischen Veränderungen in der Produktion, in den meisten Ländern zusammenfallend mit dem Abschluß der Wiederaufbauphase nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges, wurde die Notwendigkeit der Disponibilität von Arbeitskräften zunehmend ins Bewußtsein einer breiteren Öffentlichkeit gerückt. In England wurde bereits in einer ersten Vorausschätzung im Jahre 1945 errechnet, daß in den folgenden zehn Jahren etwa 26000 Naturwissenschaftler zu wenig vorhanden sein würden<sup>49</sup>. Der Report "Early Leaving" hob im Jahre 1954 hervor, daß sich der vorzeitige Abgang von Sekundarschulen vor allem auf den ohnehin schon bestehenden Mangel an Naturwissenschaftlern und Technikern verheerend auswirkte<sup>50</sup>. Als Konsequenz hieraus wurde jedoch nicht mit einer strukturellen Reform begonnen, sondern lediglich das Angebot an mathematisch-naturwissenschaftlichen Kursen in den Sekundarschulen erhöht<sup>51</sup>. In dem Weißbuch über "Technical Education" wurden dann sehr ausführlich die Mängel gerade für das mittlere technische Management dargestellt, zugleich wurde zum ersten

Mal versucht, die institutionellen Beschränkungen aufzuzeigen, die einer Ausbildung der Schüler entsprechend den Anforderungen der Wirtschaft entgegenstanden. Das Weißbuch hob hervor, daß die Grammar Schools ebenso wie die Privatschulen vor allem für traditionelle Führungspositionen vorbereiteten und daß die Zahl der Technical Schools zu gering geblieben war, um den Bedarf auch nur annähernd zu decken. Um mehr Anreize und Möglichkeiten für eine Vorbereitung auf mittlere und höhere technische Berufe zu schaffen, empfahl das Weißbuch unter anderem die Errichtung von Comprehensive Schools<sup>52</sup>.

Ausführlicher wurde das Problem der Diskrepanz zwischen der Qualifikation, wie sie die Wirtschaft forderte, und den Möglichkeiten des bestehenden Schulsystems im Crowther Report behandelt. Eine zentrale Aufgabe dieses Reports war es, die Erziehungssituation der 14- bis 18-Jährigen unter Berücksichtigung moderner gesellschaftlicher Anforderungen zu untersuchen. Wie bereits die vorher genannten Papiere stellte auch der Crowther Report die Unangepaßtheit des englischen Schulsystems an eben diese Erfordernisse fest. In seinen Empfehlungen setzte das Crowther-Komitee zwei Schwerpunkte: einmal sollte das Ausbildungsangebot qualitativ verbreitert werden, und zum anderen sollte die allgemeine Schulpflicht verlängert werden, damit der steigende Bedarf an mittleren Führungskräften befriedigt werden konnte<sup>53</sup>. Ähnliche Vorschläge enthielt auch der Newson Report, der sich bei seiner Analyse auf bereits vorliegende regierungsamtliche Schätzungen des Arbeitskräftebedarfs bezog<sup>54</sup>.



Auch in Frankreich wurde eine Diskrepanz zwischen Bedürfnissen der Wirtschaft und Möglichkeiten des Bildungswesens konstatiert, allerdings jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt und ohne daß in gleicher Weise dezidierte Reformvorschläge daraus abgeleitet worden wären. Während der Ausarbeitung des Berthoin-Planes wurden erstmals Vertreter aus den Wirtschaftsbereichen mit herangezogen. Ob ihre relative Bedeutungslosigkeit – die sich im Plan selbst deutlich zeigt – auf Mangel an Sachkompetenz oder das größere Durchsetzungsvermögen von Gruppen mit anderen Interessen zurückzuführen ist, läßt sich nicht mit Bestimmtheit ausmachen. Abgesehen von allgemeinen Präambel-Formulierungen, nach denen aufgrund seiner Ausbildungsfunktion das Schulwesen den Umstellungen der Wirtschaftsbereiche angepaßt werden sollte, wurde die Mitwirkung von Wirtschaftsvertretern an keiner Stelle in dem Plan deutlich<sup>55</sup>. Erst die Reformen von 1963 berücksichtigen den von der Wirtschaft geäußerten Bedarf an ausgebildeten Fachkräften: die neuartige, zusammenfassende Schulform der C.E.S., an denen die dringend benötigten mittleren Führungskräfte ausgebildet werden sollen, wird rasch ausgebaut und besonders stark gefördert; und es ist überdies anzunehmen, daß das langfristige Ziel der Schulpolitik, den Übergang des größten Teils der Grundschüler auf weiterführende Schulen zu erreichen, abgeleitet ist aus der gerade in Frankreich besonders populären langfristigen Strukturprognose für den Arbeitsmarkt, nach der der tertiäre Sektor rasch Übergewicht über die beiden anderen erhalten wird.

In der Bundesrepublik hat es ähnliche Überlegungen während des Untersuchungszeitraumes nur ansatzweise gegeben. Für einzelne Berufsgruppen oder Branchen wurden am ehesten Bedarfsfeststellungen angestellt, vorwiegend allerdings erst in den späteren Jahren. Sie hatten jedoch für die Schulreformpolitik insofern kaum Bedeutung, als sie sich vor allem auf die stärker berufsspezifischen Ausbildungsgänge bezogen – also auf die Bereiche Berufsschule, Fachschule, Hochschule. Lediglich der Ettlinger Kreis, ein Gesprächskreis von Industriellen und Wissenschaftlern, zog aus vorliegenden soziologischen Prognosen über zu erwartende zunehmende Differenzierungen innerhalb der Arbeiter und Angestellten die Forderung, daß weitaus mehr Schüler als bisher einen mittleren Reife beziehungsweise dem Abitur entsprechenden Schulabschluß vermittelt bekommen sollten und daß darüber hinaus auch die bestehende Volks- und Berufsschulbildung zu verbessern sei. Hinsichtlich der Differenzierung sind diese Forderungen jedoch – wenn man zum Beispiel die Diskussion um die Neuordnung der Hauptschule betrachtet – ambivalent geblieben. Das Argument, daß mehr mittlere und technische Führungskräfte benötigt würden, diene vor allem zum Nachweis der Existenzberechtigung beziehungsweise besonderen Förderungswürdigkeit des mittleren Schultyps, der Realschule.

In Schweden wurde bereits der Vorschlag des Schulkomitees von 1946, die Pflichtschulzeit um zwei Jahre zu verlängern, mit der erwarteten wirtschaftlichen Entwicklung begründet. Verbände und Gruppen der Wirtschaft stemmten sich zunächst gegen diesen Vorschlag, vermutlich weil sie den Ausfall von zwei Jahrgängen Arbeitskraft befürchteten. In den folgenden

Jahren sind diese konträren Positionen jedoch nicht mehr festzustellen<sup>56</sup>.

In den osteuropäischen Ländern wurde die Ausbildungsfunktion des Schulwesens am stärksten betont. Hier wurden alle Reformmaßnahmen unter anderem mit den Veränderungen in den benötigten Arbeitskräftequalifikationen begründet. Wieweit hierfür jedoch eindeutige Bedarfsfeststellungen zugrunde gelegt wurden, läßt sich nicht sicher feststellen. Für die DDR sind anscheinend erst im Zusammenhang mit der Vorbereitung des Bildungsgesetzes von 1965 erstmals solche Erhebungen angestellt worden<sup>57</sup>.

Es scheint, als ob in allen untersuchten Ländern die schulorganisatorischen Konsequenzen, die aus Analysen der Wirtschaftsstruktur und daraus abgeleiteten Arbeitskräfteanforderungen gezogen wurden, zunächst auf eine größere Elastizität oder spezifische Erweiterungen des bestehenden Schulwesens zielten, also noch kaum neue Strukturen intendierten. Erst seit Anfang der sechziger Jahre wird in stärkerem Maße versucht, allgemeine Niveauerhöhung mit der Förderung spezieller Fähigkeiten zu verbinden. Diese Tendenz, die sich für alle untersuchten Länder feststellen läßt, ist wahrscheinlich zurückzuführen auf zunehmende, technologisch bedingte Veränderungen der Anforderungen an die Arbeitskräfte. Im Zuge der Entwicklung, die mit Schlagworten wie "zweite industrielle Revolution" umschrieben wurde, verstärkte sich die Forderung nach Disponibilität und wurde ein permanentes Weiter- beziehungsweise Umlernen der Arbeitskräfte als notwendig angesehen. Aus dieser Prognose wurde abgeleitet, daß die Schule andere (und auf andere Weise) Qualifikationen zu vermitteln habe als noch Ende der vierziger Jahre.

An dieser Argumentation wird deutlich, in welcher Weise Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarktanforderungen beziehungsweise Berufsstruktur und den Reformen des Bildungswesens zu sehen sind: Wegen seiner Ausbildungsfunktion wird das Schulwesen als Lieferant für vorgegebene Qualifikationen angesehen. Sobald sich eine Änderung dieser Vorgabe abzeichnet, wird eine entsprechende Reaktion von seiten des Bildungswesens erwartet.

Für die konkreten Reformmaßnahmen sind jedoch keine aus diesen Forderungen ableitbaren "Sachzwänge" verantwortlich zu machen. Das liegt schon an der Natur dieser Forderungen, die bei genauer Analyse selbst auf einem fast ebenso komplexen Bedingungsgefüge beruhen wie die Schulreformargumentation insgesamt. Die objektive Identifizierung des Arbeitskräfte- beziehungsweise Qualifikationsbedarfs einer Volkswirtschaft ist selbst mit Hilfe sorgfältiger wirtschaftswissenschaftlicher Analysen nur sehr bedingt möglich. Ein dafür geeignetes - im übrigen nicht unumstrittenes - wissenschaftliches Instrumentarium wurde zum Teil während des Untersuchungszeitraums erst in Ansätzen entwickelt, besonders im Rahmen internationaler Organisationen wie der OECD. Die tatsächlichen Argumente in den einzelnen Ländern waren schon deshalb wissenschaftlich oft unzureichend begründet, abgesehen davon, daß eine solche Begründung häufig gar nicht gesucht wurde. Der Rückgriff nicht nur auf wirtschaftspolitische Zielsetzungen, sondern auch auf gesellschaftspolitische Normen und Interessen spielte somit bereits bei der Formulierung des Qualifikationsbedarfs eine Rolle.

Entsprechendes wie für die ökonomische Seite der wünschbaren Qualifikationen gilt für den komplementären Aspekt bildungspolitisch relevanter Bedarfsargumente, nämlich die Bildungsabhängigkeit von Qualifikationen: Die Frage, welche Art von Schulbildung welche Qualifikationen ermöglicht, war von den Erziehungswissenschaften im Untersuchungszeitraum höchstens in Randbereichen oder Sonderfragen soweit geklärt, daß die Ableitung bestimmter Bildungsanforderungen aus dem postulierten Qualifikationsbedarf ohne Zwischenschaltung ungesicherter Annahmen möglich gewesen wäre. Bildungsideologische, gesellschaftspolitische und Interessengesichtspunkte fanden von daher nochmals Eingang in die Argumente, die eine Berücksichtigung der Wirtschaftsinteressen in der Schulpolitik forderten.

Angesichts dieser Schwierigkeiten, die Grenzen "wirtschaftlicher Sachlichkeit" innerhalb der Bedarfsargumentation selbst zu bestimmen, kann die schulpolitische Wirkung von Bedarfsargumenten nicht mit den Auswirkungen des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs gleichgesetzt werden. Als "Sachzwänge" könnten allein die letzteren interpretiert werden; sie jedoch sind hier nur insoweit in Ansätzen zu identifizieren, als die Analyse der Argumente im konkreten Fall und der vergleichende Überblick über den Untersuchungszeitraum Anhaltspunkte für gewisse allgemeine Vermutungen liefern. Auch diese Vermutungen beziehen sich bei genauerem Zusehen auf Auswirkungen, die in erster Linie von der Qualität der Ermittlung und Formulierung des wirtschaftlichen Bedarfs auszugehen scheinen - etwa von der zunehmenden wissenschaftlichen Differenziertheit von Bedarfsermittlungen - , also nicht so sehr von der Wirtschaft vom Beschäftigungssystem selbst.

Viele Jahre lang haben in den verschiedenen Ländern ähnliche Strukturveränderungen stattgefunden, ohne daß sie von gleichsinnigen Schulreformen begleitet worden wären. Erst in den letzten Jahren der Periode läßt sich in den untersuchten Ländern eine Konversion in Richtung auf eine differenzierte Gesamtschule feststellen. Die mit verfeinertem Instrumentarium aufgestellten Bedarfsberechnungen und Qualifikationsanforderungen dürften für diese Entwicklung ein wichtiger Faktor gewesen sein. Es kann zumindest angenommen werden, daß solche Berechnungen Dysfunktionalitäten bestehender Ausbildungssysteme besonders deutlich haben werden lassen, und daß sie deshalb Reformabsichten unterstützt haben. Signifikant scheint auf die Dauer jedenfalls gesehen die Koinzidenz in der Richtung von Differenzierungsreformen, die mit differenzierten Arbeitskräfteargumenten begründet wurden.

Bis zum Ende der fünfziger Jahre bieten die Länder in dieser Hinsicht ein unterschiedliches Bild. In der DDR spielte die Manpower-Argumentation seit dem Beginn der Reformdebatte 1945 bei jeder die Differenzierung betreffenden schulpolitischen Maßnahme eine vorrangige Rolle, wurde doch in den Begründungen für Schulreformmaßnahmen darauf hingewiesen, daß diese durch die bessere Qualifikation der Schüler die Realisierung der ökonomischen Ziele fördern würden. Allerdings ist die Wirksamkeit dieser Argumentation schwer auszumachen: Nicht selten wurden entgegengesetzte Maßnahmen (Vereinheitlichung ebenso wie stärkere Differenzierung) mit den gleichen Argumenten begründet. Dies spricht nicht dafür, daß die Bedarfsgesichtspunkte das entscheidende Motiv waren. Widersprüchliche Konsequenzen waren allerdings bei dem hohen Allgemeinheitsgrad der Argumentation leicht möglich, der erst nach den ersten Bedarfsfeststellungen zu Beginn der

sechziger Jahre durch konkrete Bezüge abgelöst wurde. Da bis zum Ende der fünfziger Jahre noch nicht einmal die absehbaren strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes – und damit auch nicht die veränderte Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte – analysiert wurden, ist zu vermuten, daß die Manpower-Argumentation trotz ihres quantitativen Gewichtes nur in geringerem Maße zur schulpolitischen Entscheidungsfindung beigetragen hat. Hingegen eignete sie sich als Faktor der "Versachlichung" einer stark ideologisch und politisch motivierten Entscheidung, und dies war möglicherweise auch ihre primäre Funktion.

In der Bundesrepublik tauchten Manpower-Argumente in dem Sinn, in dem dieser Begriff heute meist gebraucht wird, bis in die zweite Hälfte der fünfziger Jahre hauptsächlich in der Diskussion um den verstärkten Ausbau der Mittelschule (das heißt, als Begründung für einen Ausbau der bestehenden Strukturen) auf. Der wirtschaftliche Aufschwung dieser Phase scheint im übrigen bis zu seinem ersten Abklingen prognostische Überlegungen auch im Bereich der Arbeitskräftequalifikation weitgehend versperrt zu haben. Das bedeutet allerdings nicht, daß die unternehmerische Wirtschaft und ihre politischen Fürsprecher darauf verzichtet hätten, Anforderungen an die Schulpolitik zu artikulieren. Diese Forderungen spiegelten aber hauptsächlich den Wunsch nach Stabilisierung der vorhandenen Zuordnung von Schulsystem und wirtschaftlicher Arbeitsorganisation, deren Vorteile durch die wirtschaftlichen Erfolge erwiesen schienen. Die Mängel glaubte man durch eng begrenzte Verbesserungen im bestehenden Schulwesen (wie effektivere Vermittlung elementarer Kulturtechniken in der Volksschule, vermehrte spezifische Vorbereitung auf mittlere Positionen und Büroberufe durch die Mittelschule, ausreichende Berücksichtigung der Naturwissenschaften in der höheren Schule) sowie durch das als vorbildlich betrachtete

System der dualen Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule auffangen zu können.

Das Gewicht dieser auf Stabilisierung gerichteten Argumentation mit Wirtschaftsinteressen – unter anderem gegen einen längeren Schulbesuch und gegen die Einheitsschule – ist zweifellos nicht zu unterschätzen. Es kann jedoch nicht im Sinne einer Auswirkung ökonomischer Bedürfnisse interpretiert werden, weil diese hier eindeutig unter gesellschaftspolitischem Primat standen. Das Interesse an der Beibehaltung der innerbetrieblichen Hierarchie, von dem aus diese Anforderungen formuliert waren, fügte sich bruchlos in die konservative Argumentation in nichtökonomischen Kategorien. So wurde die Übereinstimmung von beruflicher Schichtung, angeblicher Begabungsschichtung der Jugend und dreigliedrigem Schulsystem von Psychologen und Pädagogen ausdrücklich hervorgehoben; andererseits stellten Verlautbarungen von Wirtschaftsvertretern selbst ein umfassenderes gesellschaftspolitisches Ordnungsdenken oder grundsätzlich elitäre Anschauungen in den Vordergrund.

Wenn auf diese Weise wirtschaftliche Gruppeninteressen oder ökonomisch eingekleidete politische Forderungen als Anforderungen der Wirtschaft geltend gemacht werden konnten, so verweist dies auch auf einen relativ schwachen Entwicklungsgrad der theoretischen Kritik und der Wissenschaft in diesem Bereich. Die spätere Herausbildung der Bildungsökonomie änderte zwar allmählich diese Situation, führte jedoch noch nicht zur Entstehung eines ausgesprochenen Gegengewichts in der Schulreformfrage. Die strukturellen Schlußfolgerungen der neuen Forschungsansätze waren insgesamt zurückhaltend, wenn auch die quantitativen Bedarfsperspektiven, die sie eröffneten, zum Teil erhebliche Dis-



krepanzen zum bestehenden System erkennen ließen. Eine unmittelbare Wirkung in der Differenzierungsfrage konnten sie ebensowenig auslösen wie die vereinzelt reformfreundlichen Stellungnahmen aus Wirtschaftskreisen, etwa die erwähnten Forderungen des Ettlinger Kreises.

In jüngster Zeit wird bei Planungen von einzelnen Gesamtschulen in der Bundesrepublik versucht, die veränderten Arbeitsmarktanforderungen zu berücksichtigen. So sind etwa bei den Planungen für das Baunatal sowohl die demographischen Veränderungen als auch die erwartete Berufsumstrukturierung weitgehend erfaßt und in Beziehung zu den Veränderungen in der Schulstruktur gesetzt worden<sup>58</sup>.

Gleiches gilt in verstärktem Maße für nachfolgende Planungen, wie etwa die Beispiele in den Landkreisen Unna und Arensberg in Nordrhein-Westfalen, aber auch die Entwicklungen in anderen Bundesländern deutlich zeigen. Es wird der Versuch unternommen, aus den Forderungen einer regionalen Strukturplanung Gesamtschulen zu begründen. Obwohl die Planungskompetenz bei den Kommunen liegt und die Planungen selbst auch nicht miteinander koordiniert werden, zeichnet sich auf diese Weise die Möglichkeit eines Gesamtschulnetzes in der Bundesrepublik ab.

In den meisten übrigen Ländern – seit Anfang der sechziger Jahre in stärkerem Maße auch in der DDR – läßt sich ein sehr enger (und mehr als nur oberflächlicher) Zusammenhang zwischen Arbeitsmarktargumentation und Differenzierungsentscheidungen nachweisen. In Frankreich und in der Sowjetunion wird die Ausbildungsfunktion der Schule besonders stark betont. Offenbar liegen aber auch hier

erst im letzten Jahrzehnt genauere Prognosen über die mutmaßlichen Arbeitskräfteentwicklung vor. Zwar arbeiteten in Frankreich bereits in der Mitte der fünfziger Jahre Wirtschaftler an der Erstellung von Schulreformprogrammen mit, sie forderten jedoch nur einen Ausbau des bestehenden Systems und vor allem der Berufsschule. Erst mit den Reformen von 1963 wurden Strukturveränderungen realisiert, die dem veränderten und prognostizierten Bedarf der Wirtschaft entgegenkommen sollten, indem – wie schon ausgeführt – zahlreichen Jugendlichen eine mittlere Qualifikation vermittelt und dem größten Teil der Grundschüler der Übergang in Sekundarschulklassen ermöglicht werden sollte.

Naheliegend, ja fast zwingend scheint in der Sowjetunion die schulpolitische Umsetzung von Forderungen, die aus differenzierten Prognosen abgeleitet sind, denn von der Gesellschaftstheorie wird Bildung schon lange als unmittelbare Produktivkraft angesehen. In der Aufbauphase, die bis über den Zweiten Weltkrieg hinausreichte, kam es vor allem darauf an, eine hohe allgemeine Produktivität zu erreichen. Die Konsequenz war die Einrichtung einer zunehmend längeren gemeinsamen Ausbildungsphase für alle Schüler, der eine Theorie von der produktivitätssteigernden Wirkung längerer Ausbildung zugrunde lag, eine Theorie, die noch in den sechziger Jahren durch Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen bestätigt wurde. So wird noch immer gerne als Argument für die ökonomische Bedeutung des Bildungswesens eine Untersuchung Strumilins angeführt, nach der im Jahre 1961 etwa 23 % des Nationaleinkommens auf den Ausbildungsstand der Beschäftigten zurückzuführen seien. In ähnlicher Weise wird eine Berechnung Zamins zitiert, der für 1962 27 % des Nationaleinkommens aus Bildungsinvestitionen zurückführt; oder man bezieht sich

auf eine Berechnung, nach der die Arbeitsproduktivität bei zehnjähriger Schulbildung um 25 % höher liege als nach acht Jahren<sup>59</sup>. Die Einführung der verlängerten Pflichtschulzeit wurde zweifellos begünstigt durch eine hohe, technologisch begründete Arbeitslosigkeit vor allem bei Jugendlichen.

Die ersten sozialwissenschaftlich ermittelten Arbeitskräfteanalysen, die eine Differenzierung des zukünftigen Manpower-Bedarfs prognostizierten, führten in relativ kurzer Zeit zu strukturellen Differenzierungsmaßnahmen. Bereits 1964 hatte Subkin in seiner Untersuchung über Berufsziele der Jugendlichen die Meinung vertreten, daß eine frühzeitige Differenzierung des Unterrichts nach Gesichtspunkten der ökonomischen Erfordernisse die Effektivität des Schulwesens vergrößern und dadurch zu einer Steigerung der Produktivität der gesellschaftlichen Arbeit beitragen würde. Mit dieser Forderung stand er zunächst noch im Gegensatz zur Schulpolitik, wie sie von Staat und Partei vertreten wurde. Inzwischen hat sich diese Politik gewandelt, vermutlich nicht zuletzt wegen der sich abzeichnenden Verknappung der Arbeitskräfte in den letzten Jahren. Der Gabelungsvorschlag der APN<sup>60</sup> griff die Subkinschen Gedanken auf. Auch das in jüngster Zeit eingeführte System der fakultativen Stunden orientiert sich an den wichtigsten Zweigen der Volkswirtschaft, ebenso wie die Spezialschulen und Spezialklassen<sup>61</sup>.

Die Ähnlichkeit der Entwicklungen, die offenbar mit der Verfeinerung des prognostischen Instrumentariums zusammenhängt, zeigt der Blick auf Schweden. Hier wurde noch im Zusammenhang mit der Reform von 1957 aufgrund einer mehr globalen Arbeitskräfteprognose, die vor allem Aussagen über sektorale Veränderungen in der Beschäftigungs-

struktur und voraussichtliche berufliche Mobilität enthielt, für eine Ausweitung der gemeinsamen Pflichtschulzeit plädiert. Erst danach wurden differenziertere Qualifikationsanforderungen gestellt, die sich dann in einer stärkeren Differenzierung der Ausbildungsgänge im Sekundarschulbereich niederschlugen. Weniger scharf ist der Bruch in den schulpolitischen Forderungen in England und Wales gewesen, wie oben bereits ausführlich dargestellt wurde. Hier wurden bereits seit der Mitte der vierziger Jahre trotz nur globaler Bedarfsfeststellungen sowohl eine allgemeine Niveauerhöhung als auch eine Differenzierung der Ausbildung in den Schulen mit dem Argument gefordert, man müsse der veränderten Nachfrage der Industrie nach Arbeitskräften entsprechen.

So kann vorläufig zusammenfassend festgestellt werden, daß die Argumentation mit den mutmaßlichen Arbeitskräfteanforderungen in den Ländern mit einem Einheitschulsystem zu einer stärkeren Differenzierung geführt hat, nachdem in den späteren Jahren exakter differenzierte Manpower-Anforderungen prognostiziert wurden. Verlängerung der Pflichtschulzeit und Ausweitung der Sekundarschulbildung auf einen breiteren Teil der Jugend wurden vielfach mit dem Hinweis auf die absehbare Entwicklung der Beschäftigungsstruktur und daraus resultierende erhöhte Qualifikationsbedürfnisse gefordert. Dies begründete in manchen Fällen, nicht aber notwendigerweise, strukturelle Reformforderungen gegenüber selektiven Systemen. Eine Wirkung in diesem Sinne zeichnet sich allerdings in der Weise ab, wie es oben bereits für den quantitativen Faktor des Nachfragedrucks (mit dem

die Realisierung eines entsprechenden "Bedarfsdrucks" im Schulbesuch ja zusammenfallen würde) ausgeführt wurde, nämlich in Form einer indirekten Begünstigung gesamtschulartiger Entwicklungen auf lange Sicht. Analog zu dieser möglichen Wirkung, die aus einer praktischen Verschärfung von Diskrepanzen zwischen Aufgabenstellung und Leistung des Schulsystems durch quantitative Veränderungen zu erklären wäre, ergibt sich auf der argumentativen Ebene ein kritischer Effekt, der aus der differenzierteren theoretischen Erfassung der Zusammenhänge von Bildungs- und Beschäftigungssystem herrührt.

In seiner konkreten Ausprägung ist dieser Effekt – der unabhängig von der Schulstruktur auftritt und zum Beispiel die erwähnten Reformen bei Einheitsschulsystemen mitbedingt hat – allerdings stark abhängig von seinem Zusammentreffen mit anderen Faktoren, etwa gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Orientierungen in der bildungspolitischen Diskussion.

Es zeigt sich insgesamt, wie sehr die bildungspolitische Relevanz wirtschaftlicher Qualifikationsbedürfnisse überhaupt abhängig ist von dem theoretischen Filter, der die Identifizierung dieser Bedürfnisse jeweils erlaubt, also vom Entwicklungsstand der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, speziell der Bildungsökonomie. Die unzureichenden wissenschaftlichen Voraussetzungen waren mitbedingend dafür, daß den Bedarfsargumenten in den Reformplänen der DDR lange Zeit hauptsächlich deklamatorische Bedeutung zukam, sie dürften das späte Wirksamwerden solcher Argumente in der französischen Reformdiskussion mitbewirkt haben; und ihre fast gänzliche Unentwickeltheit in der Bundesrepublik

macht verständlicher, daß hier lange Zeit "wirtschaftliche Anforderungen" die Schulpolitik beeinflußten, die den international überwiegend prognostizierten Tendenzen geradezu entgegengesetzt waren. Der Widerspruch von gesamtwirtschaftlicher prognostischer Optik und partikularen Interessen wirtschaftlich-sozialer Gruppen, der am Beispiel der Bundesrepublik sichtbar wird, ebenso wie der Zusammenhang zwischen Prognose und Planung führen zu der Frage, inwieweit wirtschaftliche Wachstumspolitik und darüber hinaus allgemein die Stellung, die der Staat gegenüber der Wirtschaft in den untersuchten Ländern einnimmt, für die Schulpolitik von Bedeutung gewesen sind.

#### 2.2.2. Staatliche Wirtschaftsplanung als Entscheidungskomponente

Die Untersuchung muß somit auf einen Faktor ausgedehnt werden, der jenseits des Themenbereichs der Schulreformdiskussion liegt, nämlich den Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem und politischem System. Es ist bereits an mehreren Stellen darauf hingewiesen worden, daß in einigen der Länder ein sehr enges Zusammenwirken zwischen der Wirtschaftsplanung und den schulpolitischen Plänen und Reformmaßnahmen besteht. Diese Wirtschaftsplanung ist zugleich – in den Ländern, in denen sie praktiziert wird – die übergeordnete Größe zu dem soeben behandelten Aspekt der Arbeitsmarktanforderungen; auch die Auswirkungen der unter 2.1. abgehandelten Faktoren unterliegen in mehr oder weniger starkem Maße ihrem Einfluß. Die Relevanz des Faktors "Wirtschaftsplanung" wird vor allem dort deutlich, wo über die längerfristige Arbeitskräfteplanung ganz konkret Bildungsplanung betrieben wird.

Mit Ausnahme der Bundesrepublik und Österreichs finden sich diese Zusammenhänge in allen untersuchten Ländern. Inzwischen wurde auch dort mit Planungsmaßnahmen begonnen; die Zeitpunkte des Beginns lagen jedoch nach den Daten der letzten hier untersuchten Schulreformen, so daß die Entwicklung in diesen beiden Ländern nicht mehr in ihren Auswirkungen auf Schulpolitik und speziell auf die Differenzierungsentwicklung erfaßt werden konnte. Unter staatlicher Wirtschaftsplanung sollen hier alle systematischen, in ein gemeinsames strukturveränderndes Konzept einzuordnenden Maßnahmen zentraler Wirtschaftslenkung verstanden werden. Soweit sich solche Maßnahmen nur auf eine Budgetpolitik erstrecken, die keine Strukturveränderungen intendiert, fallen sie nicht unter diese Definition.

Der Zusammenhang von Wirtschaftsplanung und Bildungspolitik ist in den einzelnen Ländern unterschiedlich stark. Bekanntlich sind in den untersuchten Ländern die Wirtschaftsverfassungen und Staatsordnungen sehr ungleich, so daß die Möglichkeiten, die Wirtschaft - und darüber hinaus die Entwicklungen in den verschiedensten Bereichen einschließlich der Schulpolitik - an eine einheitliche politische Planung zu binden, durchaus unterschiedlich sind. Der UdSSR und DDR, in denen eine private Wirtschaft kaum existiert und die wirtschaftliche Macht ebenso wie die hinsichtlich der politischen Gestaltung anderer Bereiche weitgehend bei der Staats- und Parteiführung zentralisiert ist, stehen die übrigen Länder gegenüber, in denen wiederum die private Wirtschaft in sehr unterschiedlichem Umfang durch eine staatliche Wirtschaftsplanung ergänzt oder gelenkt wird.

Die Unterschiede zeigen sich etwa im Falle der staatlichen Wachstumspolitik, mit deren Zielsetzungen in einer Reihe von Beiträgen beabsichtigte Reformmaßnahmen begründet wurden. Daß staatliche Wachstumspolitik für Veränderungen im Bildungssystem relevant ist, kann zunächst daraus geschlossen werden, daß eine solche Politik Ziele setzt, deren Realisierungsmöglichkeiten von den vorhandenen Institutionen zur Qualifikation des vorhandenen Arbeitskräftepotentials abhängt. Staatliche Wachstumspolitik – zumal, wenn sie mit längeren Zeiträumen rechnet – wird zumindest bestehende Bildungssysteme aus ihrer Fragestellung heraus kritisch überprüfen und somit Zielrichtungen der für notwendig gehaltenen Innovationen andeuten.

Staatliche Wachstumspolitik ist mit Implikationen für die Bildungspolitik nur in einigen der untersuchten Länder deutlich geworden. Es sind dies ausnahmslos Länder mit einer zentralen Wirtschaftsplanung: UdSSR, DDR, Schweden und zum Teil Frankreich. In den übrigen Ländern hat die staatliche Wachstumspolitik eine andere Qualität: sie greift nur selten direkt in die Entscheidungen im Bereich von Produktion und Konsumtion ein. In der Regel beschränkt sie sich auf finanz- und geldpolitische Maßnahmen, mit deren Hilfe die gesetzten wachstumspolitischen Ziele erreicht werden sollen. Auf bildungspolitische Innovationen kann eine solche Wachstumspolitik nur mittelbar wirken, wenn sie etwa über ökonomische Strukturveränderungen auch eine Veränderung der Nachfrage nach bestimmten Ausbildungsplätzen nach sich zieht, oder wenn die Bildungspolitik von sich aus – wie in der Bundesrepublik in einigen Fällen gegen Ende der Periode – sich über Bedarfsprognosen an der künftigen Wirtschaftsentwicklung zu orientieren sucht.



Demgegenüber kann die Wachstumspolitik in den Ländern mit zentraler Wirtschaftsplanung in stärkerem Maße direkt auf Schulreformen wirken. In Schweden stellten die Verantwortlichen für die staatliche Wachstumspolitik von ihrem formulierten Ziel her fest, daß zu dessen Verwirklichung unter anderem Arbeitskräfte mit entsprechenden Qualifikationen fehlten, leiteten daraus allerdings nur allgemeine Forderungen an das Bildungswesen ab (vergleiche hierzu auch 2.2.1.). Demgegenüber waren die Forderungen in der DDR und UdSSR sehr viel konkreter. Die Ziele der Wachstumspolitik seit 1950 in der DDR etwa konzentrieren sich auf die Steigerung der Arbeitsproduktivität und auf eine rasche wirtschaftliche Entwicklung, für die je unterschiedliche Indikatoren genannt werden. Bereits mit den Zielen wurden hier die Mittel zu ihrer Realisierung genannt, unter denen sich ein jeweils ganz konkretes bildungspolitisches Programm befand, das sowohl Maßnahmen zur Revision von Bildungsinhalten als auch solche zur Veränderung der Schulstruktur enthielt.

Die Reformprogramme für das Bildungswesen bauten jeweils auf dem vorhandenen System auf und versuchten, die gesteckten Ziele etwa durch eine allgemeine Erhöhung des Bildungsniveaus oder durch Maßnahmen der Niveauerhöhung und einer parallel dazu verlaufenden zusätzlichen Spezialisierung zu erreichen. In der Diskussion um die Einführung der zehnjährigen Vollzeitschulpflicht 1959 wurde vor allem betont, daß die in der Phase des "verstärkten Aufbaus des Sozialismus in der DDR" geforderte hohe Arbeitsproduktivität in allen Bereichen der Volkswirtschaft nur dann zu erreichen wäre, wenn alle Beschäftigten so qualifiziert würden, daß sie ihre Arbeitsprozesse organisieren und kontrollieren können. Dazu sollte eine allgemeine Niveauanhebung in der Ausbildung

durch die zehnjährige Pflichtschule ausreichen, die "den ökonomischen Bedingungen und Perspektiven in den einzelnen Bezirken und Kreisen" entspräche<sup>62</sup>. Auch die Errichtung von Spezialschulen seit 1963 wurde ähnliche begründet, wobei über die als notwendig bezeichnete, für alle gleichwertige Qualifizierung hinaus die schwerpunktmäßige besondere Förderung von Fähigkeiten hochqualifizierte Führungskräfte für strukturbestimmende Bereiche der Volkswirtschaft ausgebildet werden sollten<sup>63</sup>. In ähnlicher Weise wurde in der Sowjetunion vorgegangen. In Frankreich, wo die zentralistische Organisation der Wirtschaftspolitik noch relativ jungen Datums ist, scheint sich ebenfalls eine längerfristige Wachstumspolitik in der Schulreform von 1963 niedergeschlagen zu haben. Sowohl im 4. als noch viel stärker im 5. Plan wird deutlich, daß die gesetzten wachstumspolitischen Ziele Norm sind für die Manpower-Überlegungen und die daraus abgeleiteten Forderungen im Bildungswesen.

Eine so starke Anpassung der bildungspolitischen an die wirtschaftlichen Ziele wirft die Frage nach dem systematischen Verhältnis von Wirtschafts- und Bildungsplanung in den untersuchten Ländern auf. Am eindeutigsten sind die Zusammenhänge in der Sowjetunion und der DDR. Arbeitskräftepläne als Teil von kurz- oder langfristigen Wirtschaftsplänen sind integraler Bestandteil der Bildungsplanung. Aufgrund der sehr stark zentralistischen Verwaltungsstruktur, zu der eine direkte Interaktion zwischen schulrelevanter Forschung und schulpolitischen Entscheidungsträgern kommt, können die Plananforderungen relativ rasch in bildungspolitische Maßnahmen umgesetzt werden. Zudem wird noch immer in beiden Ländern dem ökonomischen Argument der Charakter des objektiv Notwendigen zugesprochen. Die

daraus resultierende Tendenz, die in den Arbeitskräfteplänen geforderten Maßnahmen ohne ausführliche (öffentliche) Diskussion zu realisieren (vergleiche hierzu auch das Kapitel zur politischen Struktur) bedingt bei der explizit betonten Funktion des Bildungswesens, als Zulieferer von qualifizierten Arbeitskräften zu dienen, die Unterordnung der Bildungsplanung unter die Wirtschaftsplanung. So wird in der DDR das Bildungsgesetz von 1965 als Pendant zu den langfristigen ökonomischen Perspektivplänen angesehen<sup>64</sup>.

Auch in Schweden wird Bildungsplanung als Teil einer langfristigen Wirtschaftsplanung verstanden. Die Bildungsplanung beim Erziehungsministerium geschieht dort in sehr enger Kooperation mit den entsprechenden Stäben beim Wirtschafts- und Finanzministerium. In allen drei Ländern stehen Arbeitskräfteplanungen und finanzpolitische Maßnahmen bei den gemeinsamen Überlegungen im Vordergrund. Dabei sind für die Reformen im Bereich der Differenzierung vor allem die Arbeitskräfteplanungen mit den oben bereits genannten Einschränkungen relevant gewesen. Diese Einschränkungen können, jedenfalls im Falle Schweden, auch eine Abwendung bildungspolitisch restriktiver Folgerungen in der Planung bedeuten.

Auch die Bildungsplanung in Frankreich und England hat sich in der Richtung entwickelt. Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß in beiden Ländern die Instanzen der Wirtschaftsplanung mit weit weniger Kompetenzen ausgestattet sind als die in Schweden oder gar in den sozialistischen Ländern. In Frankreich reichen die Anfänge der Bildungsplanung bis 1952 zurück. Der Wirtschaftsplanung, sofern dieser Begriff überhaupt hier gerechtfertigt ist, war sie über den staatlichen Haushaltsplan verbunden. Sie beschäftigte sich vor

allem mit Schulraum- und Lehrer- (Besoldungs-)problemen; strukturelle oder inhaltliche Fragen wurden von dieser Planung zunächst nicht berücksichtigt. Sie stand völlig unverbunden neben allen ökonomisch-planerischen Überlegungen, die im übrigen nicht viel mehr als längerfristige wirtschaftspolitische Überlegungen waren. Erst seit der Mitte der fünfziger Jahre läßt sich eine zunehmende Bedeutung der Bildungsplanung feststellen, die sich dann auch in einer sehr engen Verknüpfung mit der Wirtschaftsplanung während des 4. und 5. Planes niederschlug.

Zum großen Teil geht der dadurch ausgedrückte Wandel in der Einschätzung der Schule auf die Entwicklung der ökonomischen Forschung zurück, die sich seit Mitte der fünfziger Jahre in Frankreich mit den Problemen der Änderungen in der Erwerbsstruktur beschäftigte. Das Commissariat Général du Plan, das dem Premierminister unterstehende, zentrale Organ der französischen Wirtschaftsplanung, hat mit seiner Commission de la main-d'oeuvre, die für Arbeitskräftefragen zuständig ist, ebenso wie über die Kommission für Schulausstattung entscheidenden Einfluß auf den Bildungsplan. Dem Erziehungsministerium kommt nur noch ein Teil der technischen Vorbereitungen und die Durchführung des Planes zu, wobei allerdings auch das Commissariat größere Kompetenzen hat als das Ministerium selbst.

Das zeigt sich deutlich in der Zeit der Durchführung der Reform von 1959, in der auch der 4. Plan ausgearbeitet wurde. Durch die Prognosen der Planungsgremien wurde das Ministerium zu präziser Definition der pädagogischen Strukturen gezwungen und dabei auf einige unvereinbare Elemente der Reform aufmerksam gemacht. In immer stärkerem Maße werden gegenwärtig in

Frankreich die Aufgaben der Bildungsplanung auf die Organe der Wirtschaftsplanung übertragen. Im Arbeitskräfteplan wurde während des 4. Planes die Verteilung der Schüler auf die Schulstufen festgelegt. Obwohl ihr Einfluß und Interesse vor allem auf die Sekundar- und berufsbildenden Schulstufen zielt, hat die Wirtschaftsplanung dadurch auch die vorgesehenen Schülerströme innerhalb des Bildungssystems bestimmt und somit entscheidend an der strukturellen Reform mitgewirkt. Das Erziehungsministerium hat sich dieser Entwicklung angepaßt; es richtete eigene Gremien ein, die mit den Institutionen der Wirtschaftsplanung zusammenarbeiten beziehungsweise als Durchführungsorgan des Bildungsplanes tätig sind.

In England blieben wirtschaftsplanerische Gesichtspunkte den ganzen Untersuchungszeitraum über ohne unmittelbaren Einfluß auf die Diskussion über eine Reform der Schulstrukturen. Auch als gleichzeitig mit der Reform des Wirtschaftsplanungssystems im Jahr 1964 stärkere Ansätze zur Bildungsplanung deutlich wurden, blieb die Strukturfrage ausgeklammert. Zwar umfaßte der von dem neugegründeten Department of Economic Affairs 1965 veröffentlichte erste Nationalplan auch die Entwicklung des Bildungswesens von 1964 - 1970, doch standen dabei quantitative Aspekte im Vordergrund. Tendenziell bestand allerdings ein Zusammenhang mit der Einführung der Comprehensive School, wie aus dem Wahlprogramm der Labour Party für 1964 und den darin ausgesprochenen Absichten im Hinblick auf Wirtschaftsplanung, Ausbildungsförderung und Erhöhung beruflicher Mobilität hervorgeht. Die Verschwendung von "skill, talent and brain power" als der wichtigsten nationalen Ressourcen wurde sowohl für den Wirtschafts- als auch für den Bildungssektor beklagt; für beide gleichermaßen sollte

durch kohärente Planung, durch Verbesserung der individuellen Bildungschancen und der Qualifikation der Arbeitskräfte Abhilfe geschaffen werden.

Zuvor waren die fast eineinhalb Jahrzehnte konservativer Regierungspolitik durch eine schwer überbrückbare Beziehungslosigkeit zwischen den Bereichen Wirtschaft und Wirtschaftspolitik einerseits, Schulpolitik andererseits gekennzeichnet gewesen. Die strikte Trennung der Zuständigkeiten für das allgemeinbildende Schulwesen, das hauptsächlich in öffentlicher Verantwortung stand, und industrieller Ausbildung, die im wesentlichen Sache der Wirtschaft war, hatte zu dieser Beziehungslosigkeit ebenso beigetragen wie der hohe Grad schulpolitischer Autonomie, den die örtlichen Erziehungsbehörden gegenüber dem Erziehungsministerium wahrten und der die Einbringung wirtschaftlicher Bedarfsgesichtspunkte eher in Form unverbindlicher – wenn auch nicht notwendigerweise wirkungsloser – ministerieller Empfehlungen oder staatlich veranlaßter Reports erlaubte. Für ein Zusammenwirken von Wirtschaftsplanung und Schulreform fehlten unter diesen Umständen die institutionellen ebenso wie die ideologischen Voraussetzungen, und es erscheint plausibel, daß Bedarfsermittlungen, mit denen die Regierung künftige wirtschaftliche Bedürfnisse zu antizipieren und mit dem vorhandenen Schulwesen in Beziehung zu setzen suchte, nicht bis zur eindeutigen Option für die Comprehensive School gingen. Dies gilt um so mehr angesichts der starken Verwissenschaftlichung der Schuldiskussion unter psychologischem Aspekt und der zeitweilig ausgeprägten parteipolitischen Frontbildung in der Frage der Comprehensive School.

In Österreich haben Bildungs- und Wirtschaftsplanung erst nach dem Abschluß der Schulreform von 1962 eingesetzt, zu einem Zeitpunkt also, der nach unserem Untersuchungszeitraum liegt. Die vorliegende OECD-Studie<sup>65</sup> und die ersten Maßnahmen lassen vermuten, daß auch hier in der Folgezeit die Bildungspolitik entscheidend beeinflußt wird von den Überlegungen der Wirtschaftsplanung, in deren Vordergrund der Manpower-Ansatz steht. Bis zum Abschluß der Reform von 1962 gab es weder Bildungs- noch Wirtschaftsplanung, auch keine Bedarfserhebungen und -projektionen.

Solche Projektionen hat es in der Bundesrepublik zwar gegeben; sie waren jedoch ohne Einfluß auf mögliche Reformen. Sie beschränkten sich auf Erhebungen zu Teilbereichen, meist nur für einzelne Berufsgruppen, und blieben in ihren Ergebnissen zudem widersprüchlich. Eine relativ frühe Untersuchung des Bundesinnenministeriums befaßte sich 1957 mit dem Bestand und dem zukünftigen Bedarf an technischem Nachwuchs<sup>66</sup>. Dies war eine der umfassendsten der Manpower-Studien in der Bundesrepublik, die sich selektiv mit Problemen vermuteter Strukturengpässe, vor allem technischer und akademischer Berufe beschäftigten, aber selbst innerhalb der einzelnen Teilbereiche nur minimale Wirkungen erzielten.

Vor allem gab es in der Bundesrepublik keine Wirtschaftsplanung, an der sich eine Bildungsplanung hätte orientieren können. Planung wurde grundsätzlich abgelehnt; die ideologische Abneigung gegen "Manipulierung" und "zentralistisches Planungsdenken" wurde mit dem Hinweis auf die politische Entwicklung in der DDR und der Gefahr einer Zerstörung des gesellschaftlichen Bezugs- und Wertsystems

begründet; und sie hatte sich schon früh auch auf die Bildungspolitik ausgedehnt<sup>67</sup>. Wirtschaftspolitisch rechtfertigten Erfolge und Ideologie der Marktwirtschaft, in der allein durch die Konkurrenz von Fähigkeiten und Interessen ein "gerechter Ausgleich" zustandekommen könne<sup>68</sup>, eine Abstinenz des Staates in planerischer Hinsicht, die sich unter anderem in dem Mangel an Prognosen für den künftigen Qualifikationsbedarf niederschlug. Erst als Schwierigkeiten und Disproportionalitäten in vielen Bereichen, nicht zuletzt in der öffentlichen Finanzpolitik offensichtlich wurden, wandelte sich allmählich auch die offizielle wie die öffentliche Einstellung zu längerfristigen Planungsüberlegungen.

Das Fehlen eines wenn auch noch so allgemeinen Rahmens von staatlicher Wirtschaftsplanung brachte es mit sich, daß die ersten Versuche quantitativer Bedarfsprognosen, die von bildungspolitischen Gremien wie der Kultusministerkonferenz und dem Wissenschaftsrat aufgestellt wurden, nur den Bedarf des Bildungswesens selbst betrafen und auf Extrapolationen bisheriger Entwicklungen im Bildungswesen beruhten<sup>69</sup>. Als am Ende der Periode der Wissenschaftsrat und ein Landeskultusministerium Forschungsaufträge für umfassendere Bedarfsprognosen vergaben, mußten deren Autoren zur Ermittlung des wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs eigene Einschätzungen der künftigen Wirtschaftsentwicklung als Berechnungsgrundlage einführen, weil wirtschaftliche Planungen oder auch nur Prognosen staatlicherseits nicht vorgegeben werden konnten<sup>70</sup>.



Vor allem mit den Lehrerbedarfsprognosen der Kultusministerkonferenz und den Hochschulplanungen des Wissenschaftsrates waren nun zwar Ansätze zu einer Bildungsplanung entstanden, für die sich auch die Spitzenorganisationen der privaten Wirtschaft nachdrücklich einsetzten, besonders den 1957 gegründete "Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft". Doch erfolgte die Interaktion mit der Wirtschaft unter Ausschluß der staatlichen Wirtschaftspolitik. Bei diesen bildungsplanerischen Ansätzen wurden reformrelevante Fragen der mittleren Schulstufe kaum tangiert; wenn dies in den wirtschaftlichen Stellungnahmen geschah, so auf der bereits früher beschriebenen Linie des strukturbestätigenden Einflusses privatwirtschaftlicher Interessen<sup>71</sup>. Wenn später, nach Ende des Untersuchungszeitraums, die Planungen des Deutschen Bildungsrates deutlich auf Strukturveränderung zielten<sup>72</sup>, so war dies mit Sicherheit nicht die Folge der Integration wirtschaftlicher Interessen in den 1967 gegründeten Bildungsrat.

In den übrigen fünf untersuchten Ländern ließ sich ein zum Teil sehr intensives Zusammenwirken zwischen Wirtschafts- und Bildungsplanung feststellen. Bis auf Großbritannien sind dabei eindeutige Anstöße für die Richtung der strukturellen Reform auszumachen. In England beschränkt sich die Kooperation auf Quantitäten, während in der DDR bei den verschiedenen strukturellen Reformen jeweils unterschiedliche Maßnahmen durch die Organe der Wirtschaftsplanung unterstützt wurden, vermutlich auch aufgrund des zunächst unzureichend entwickelten Prognose-Instrumentariums. Anzumerken ist, daß sowohl in der Sowjetunion als auch in der DDR bei der Erstellung der Pläne seit etwa 1965 die Absolutheit des Manpower-Ansatzes relativiert wird zugunsten gesellschaftspolitischer und pädagogischer Ansprüche an das Bildungssystem.

### 2.2.3. Zusammenfassung

Obwohl in keinem der untersuchten Länder die Initiative zu strukturellen Reformen im Schulwesen unmittelbar von der staatlichen Wirtschaftsplanung ausgegangen zu sein scheint, hat sich diese doch als bedeutsamer Faktor erwiesen. Dies gilt nicht nur in Hinsicht auf die a priori zu erwartende Auswirkung der Tatsache, daß in Staaten wie der DDR und der UdSSR Macht- und Planungskompetenzen sowohl für den bildungspolitischen als auch für den wirtschaftlichen Bereich weitgehend bei der Staats- und Parteiführung zentralisiert sind: die Entscheidungen in beiden Bereichen dürften unter solchen Umständen verhältnismäßig effektiv koordiniert sein und sich, wenn eine entsprechende gesamtpolitische Prioritätensetzung vorliegt, vor allem an den Interessen der gewünschten Wirtschaftsentwicklung orientieren. Diese A-priori-Erwartung simplifiziert offenbar die Rolle, die der Wirtschaftsplanung im Verhältnis zu Schulreformen zukommen kann, indem das Verbindungsglied zwischen den beiden Entscheidungsbereichen, nämlich die Arbeitskräfteplanung, in ihrer Eigenproblematik unterschätzt wird.

Tatsächlich sind Argumente der Arbeitskräfteplanung beziehungsweise des erwarteten Qualifikationsbedarfs zur Begründung durchaus unterschiedlicher schulpolitischer Forderungen oder Maßnahmen vorgebracht worden, ohne daß entsprechende Unterschiede der angestrebten wirtschaftlichen Ziele als Erklärung dafür dienen könnten. Gerade das Beispiel der DDR zeigt, daß der Einfluß der Wirtschaftsplanung über die aus ihren Zielen entwickelten Qualifikationsforderungen relativ beliebig sein kann, solange das wissenschaftliche Instrumentarium zur Prognose des Zusammenhangs von

Ausbildung und wirtschaftlicher Leistung unzureichend entwickelt ist.

Diese Beliebigkeit hat sich in den letzten Jahren der Untersuchungsperiode in dem Maße verringert, in dem eine Verfeinerung des theoretischen Planungsinstrumentariums eintrat. In diesem Zusammenhang erst ermöglichte die oben skizzierte organisatorische Komponente eindeutigere Auswirkungen der Wirtschaftsplanung für die Schulpolitik: In allen Ländern, in denen Wirtschaftsplanung mit Schulreformen in Beziehung zu setzen ist, zielt der schulstrukturelle Trend in Richtung auf ein differenziertes Gesamtschulsystem. Von daher ist die Aussage zu rechtfertigen, daß Wirtschaftsplanung eine wichtige Rolle bei der Unterstützung von Reformforderungen spielte, die teils mit Hilfe des Planungsinstrumentariums erst entwickelt, teils durch die Verknüpfung mit wirtschaftlichen Zielsetzungen effektiver begründet werden konnten.

Die Entwicklung eines ökonomisch orientierten prognostischen Instrumentariums für die Bildungspolitik ist zwar nicht an die Wirtschaftsplanung gebunden, wie das Beispiels Englands und späterhin der Bundesrepublik zeigt. Jedoch hängt die Verbindlichkeit bildungsökonomischer Argumente und daher ihre Wirksamkeit für Schulreformen auch von der Verknüpfung von Bildungsökonomie und Wirtschaftspolitik ab, die bei fehlender Wirtschaftsplanung entfällt. Das Fehlen einer staatlichen Wirtschaftsplanung ist seinerseits nicht gleichbedeutend mit Autonomie der Bildungspolitik gegenüber der Wirtschaft; es erleichtert im Gegenteil den Einfluß ungeprüfter wirtschaftlicher Interessenargumentation, dem allenfalls die gesamtwirtschaftliche Perspektive bildungsökonomischer Forschung in relativ isolierter Position gegenübersteht.

### 3. Zur strategischen Relevanz wirtschaftlicher und demographischer Faktoren im Reformprozeß

Eine zusammenfassende Betrachtung der Ergebnisse, die sich bei der Untersuchung einzelner Faktoren gezeigt haben, führt zunächst zu zwei Gesichtspunkten: Erstens kann keinem der Einzelfaktoren durchgängig eine reformfördernde oder reformhemmende Wirkung zugeschrieben werden. Die Ergebnisse verlangen eine Interpretation der Reformrelevanz wirtschaftlich-demographischer Gesichtspunkte im Zusammenhang der jeweiligen Reformkonstellationen und im Ländervergleich. Dazu muß die hier für analytische Zwecke eingeführte Faktorenstruktur wieder zu einem gewissen Grade aufgelöst, vor allem aber muß die Interdependenz mit andersartigen Faktoren im Einzelfall aufgeheilt werden.

Es ergibt sich zweitens eine ganz unterschiedliche, zuweilen gegensätzliche reformstrategische Relevanz einzelner Aspekte, je nachdem, ob man sie nach ihrer Verwendung in der politischen Argumentation beurteilt, oder ob man versucht, Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten selbst und der faktischen Schulreformentwicklung zu untersuchen, wobei die Argumentation kritisch behandelt und die Wirkung beziehungsweise Tendenz des Sachverhalts mit der des Arguments nicht gleichgesetzt wird. Die eingangs vorgenommene Unterscheidung zwischen der Argumentationsebene und der Ebene der Sachverhalte ist insofern entscheidend für die Ergebnisse der Untersuchung, als die Art und Weise, in der diese Unterscheidung berücksichtigt wird, die Bewertung der strategischen Relevanz wirtschaftlich-demographischer Gesichtspunkte unmittelbar determiniert.

Diese beiden Erwägungen bestimmen das Vorgehen bei dem abschließenden Versuch, die Bedeutung solcher wirtschaft-

lich-demographischer Sachverhalte zu interpretieren, die in Reformprozessen relativ wichtig gewesen zu sein scheinen. Dabei kann die erwähnte Trennung von Argument und Sachverhalt relativ klar vorgenommen werden, soweit es um die statistisch überprüfbaren Größen (2.1.) geht. Bei den im engeren Sinn ökonomischen Aspekten (2.2.), die wegen ihrer deutlicheren Reformrelevanz zuerst besprochen werden, ist diese Unterscheidung dagegen nicht unproblematisch und bedarf differenzierter Handhabung.

Die deutlichsten strukturell relevanten Impulse für die Schulpolitik sind in einer Reihe von Ländern von einer vorausplanenden staatlichen Wirtschaftspolitik ausgegangen, und zwar über die Berücksichtigung des für die Zukunft erwarteten Qualifikationsbedarfs in den bildungspolitischen Planungen. Wirkungen dieser Art sind vor allem in der DDR, in Frankreich und in der Sowjetunion, aber auch in Schweden aufgezeigt worden. Vor allem gegen Ende des Untersuchungszeitraums läßt sich die Richtung dieser Wirkungen als gemeinsame Tendenz zu einer Art differenziertem Gesamtschulsystem interpretieren, wobei die Ausgangspunkte gegensätzlich - zum Teil Einheitsschul-, zum Teil selektive Systeme - sind. Diese Länder unterscheiden sich deutlich von den drei übrigen: In zwei Ländern mit ungeplanter Wirtschaftspolitik, in Österreich und der Bundesrepublik, gab es im Untersuchungszeitraum keine staatliche Bedarfsprognostik. In der Bundesrepublik fand keine strukturelle Schulreform statt, sondern eine deutliche Restauration des traditionellen selektiven Schulwesens; bei der österreichischen Reform von 1962 spielten Bedarfsgesichtspunkte keine Rolle. In England gab es zwar mehrfach von der Regierung veranlaßte Bedarfsprognosen, die jedoch nicht in einem Zusammenhang staatlicher Wirtschaftsplanung standen und die Reformdiskussion um die Schulstruktur nicht direkt berührten.

Ein erster Schritt der vergleichenden Interpretation führt zu einer Relativierung des ökonomischen gegenüber den politisch-institutionellen Aspekten bei dem dargestellten Sachverhalt. Die Reformrelevanz der wirtschaftspolitischen Bedarfsgesichtspunkte in den vier genannten Ländern beruht offensichtlich in starkem Maße auf der engen Interaktion zentral geplanter Wirtschafts- und Bildungspolitik, das heißt (wenn auch in Schweden nur eingeschränkt) auf einer zentralistischen Struktur der Bildungspolitik ebenso sehr wie auf der Rolle, die dem Staat im politischen System gegenüber der Wirtschaft zukommt. Die starke Dezentralisierung der Bildungspolitik war für die Bundesrepublik und England, und auch für Österreich, ebenso kennzeichnend wie die staatliche Planungsabstinenz in der Wirtschaftspolitik; und diese Kompetenzstruktur der Bildungspolitik konnte für sich allein genügen, um gesamtgesellschaftliche Zukunftsperspektiven – ob wirtschaftlicher oder anderer Art – schulpolitisch weitgehend irrelevant zu machen.

Indessen gab es, wie das schwedische Beispiel zeigt, durchaus die Möglichkeit, mangelnde zentralstaatliche Kompetenzen politisch zu überspielen, um eine Schulreform auch unter solchen Zukunftsperspektiven durchzuführen. Politische Mehrheitsverhältnisse, kohärente Planung für die Bildungs- wie für die Wirtschaftspolitik und systematische wissenschaftliche Unterstützung boten hierfür die Voraussetzungen, die planmäßige finanzpolitische Ausnutzung der durch den Schülerdruck und das Stadt-Land-Bildungsgefälle geschaffenen Lage erlaubte die schnelle Realisierung der Reformpläne. Umgekehrt war das Fehlen der eben genannten Voraussetzungen, insbesondere die politische Instabilität, zweifellos in Frankreich entscheidend dafür, daß die extreme Zentralisierung der bildungspolitischen Kompetenzen hier lange Zeit für Schulreformen nicht genutzt wurde, obwohl es an Reformplänen nicht fehlte und zumindest Ansätze zur staatlichen Wirt-

schaftsplanung vorhanden waren. In der Bundesrepublik, in Österreich und in England waren die Mehrheiten, die während des Untersuchungszeitraums die zentralstaatliche Politik bestimmten, überwiegend sowohl gegen Schulreformen eingestellt als auch planungsfeindlich in der Wirtschafts- und Bildungspolitik; hier kam zu den Hindernissen, die die bildungspolitische Struktur einer Auswirkung gesamtwirtschaftlicher Zukunftsperspektiven entgegengesetzte, noch hinzu, daß die Regierungen überhaupt darauf verzichteten, solche Perspektiven zu entwerfen.

Die Frage nach der Reformrelevanz vorausplanender staatlicher Wirtschaftspolitik erhält somit zunächst eine Reihe von Antworten, die die allgemeine Zukunftsorientiertheit der Politik in den einzelnen Ländern sowie die machtmäßigen und institutionellen Bedingungen einer solchen Politik betreffen. Waren diese Voraussetzungen – staatliche Wirtschaftsplanung und Möglichkeit zentral geplanter Bildungspolitik – gegeben, so resultierte daraus zwar gegen Ende des Untersuchungszeitraums der genannte Trend zur Begünstigung einer Art differenzierten Gesamtschulsystems. Die Entwicklungen in den einzelnen Ländern, die unter diesem gemeinsamen Effekt subsumiert sind, stehen indessen in durchaus unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen. Eine einfache konvergenztheoretische Interpretation etwa in dem Sinne, daß die absehbaren Qualifikationsbedürfnisse der Volkswirtschaften in Ost und West zur Entwicklung eines differenzierten Gesamtschulsystems drängten, erscheint angesichts dieser Unterschiedlichkeiten äußerst problematisch. Abgesehen davon, daß der Verzicht auf Wirtschaftsplanung in einigen Ländern den möglichen Geltungsbereich einer solchen These bereits stark einschränken würde, lassen sich die Probleme systematisch vor allem hinsichtlich des relativen Gewichts wirtschaftspolitischer Motive in der Bildungspolitik und hinsichtlich der möglichen Umsetzung von Qualifikationsanforderungen in schulpolitische Forderungen aufzeigen.

Entsprechend der zu Beginn dieses Kapitels postulierten doppelten Funktion des Bildungswesens gehorchte die Schulpolitik in keinem der sieben Länder während des Berichtszeitraumes ausschließlich wirtschaftspolitischen Imperativen. Stets waren außerökonomische und ökonomische Motive in den Diskussionen und Entscheidungen miteinander vermischt, und die erkennbare Rolle ökonomischer Motive bei den Reformen einzelner Länder war zu verschiedenen Zeitpunkten höchst unterschiedlich. So stießen in Schweden die Reformen zunächst zum Teil auf wirtschaftliche Bedenken. Die Reformen sollten dem sozialen Ausgleich, der Angleichung der Bildungschancen in Stadt und Land sowie wirtschaftlichen Qualifikationsbedürfnissen dienen. Dabei scheint man eher von einer Übereinstimmung der Konsequenzen ausgegangen zu sein, allerdings – wie sich an der zurückhaltenden Bewertung von Manpower-Prognosen vor allem in späteren Jahren zeigt – den gesellschaftspolitischen Motiven Priorität zugemessen zu haben.

Das Postulat der Übereinstimmung ökonomischer und außerökonomischer Motive beherrschte in geradezu dogmatisierter Form auch die Schulpolitik der beiden kommunistischen Länder. Dennoch zeigen sich hier teils offene, teils verdeckte Konflikte zwischen ökonomischen und gesellschaftspolitisch-egalitären Zielsetzungen der Schulpolitik, die im Lauf der Untersuchungsperiode zu durchaus unterschiedlichen Lösungsversuchen geführt haben. Die Durchsetzung der institutionellen Spezialisierungsmöglichkeiten im Rahmen des Einheitsschulsystems ist in der DDR und in der UdSSR zweifellos als Folge des Drucks ökonomischer Gesichtspunkte zu werten – vermittelt in starkem Maß über die Notwendigkeit der Vorbereitung wissenschaftlicher Qualifikation im Rahmen der Einschätzung der Wissenschaft als Produktivkraft. Die mitwirkenden erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkte – bis hin zu Ansätzen einer Revision der herrschenden



Begabungstheorie – können gleichfalls nicht außerhalb des Zusammenhangs von Wissenschaft und "Parteilinie" gewichtet werden, so daß auch ihr Effekt möglicherweise zum Teil als Sekundärwirkung der in die Parteilinie eingegangenen ökonomischen Erwägungen gewertet werden könnte.

Eine Tendenz zur Unterordnung der Bildungsplanung unter die Wirtschaftsplanung läßt sich in Frankreich – deutlich an der Kompetenzverteilung zwischen den Planungsinstitutionen beider Bereiche – im Zusammenhang mit der Reform von 1959 und in der Folge erkennen. Fast ergibt sich der Eindruck, daß die Wirtschaftsplanung den Bildungssektor stärker determiniert als den Wirtschaftssektor, in dem die staatlichen Befugnisse viel geringer sind. Die Expansion des Schulbesuchs war indessen längst in vollem Gange, als die Reform erfolgte, so daß die Auswirkung der ökonomischen Gesichtspunkte weniger bei der Förderung des Schulbesuchs als bei seiner Kanalisierung, wenn nicht gar tendenziell bei seiner Limitierung zu suchen ist: Bei dem starken Einfluß der Wirtschaftsplanung auf die Bildungspolitik dürfte die Tatsache, daß die französische Reform vor den letzten Schritten zu einer Integration der Schultypen stehen blieb, als Hinweis dafür zu werten sein, daß die ökonomischen Motive jedenfalls eine Strukturreform nicht bis zur Ablösung des selektiven durch ein Gesamtschulsystem tragen konnten.

Diesen Eindruck bestätigt die Einbeziehung der Länder, in denen eine Wirtschaftsplanung die Reformentwicklung nicht beeinflussen konnte: In der Bundesrepublik wie in England wurden ökonomische Bedarfsgesichtspunkte artikuliert, im einen Fall von wirtschaftlichen Verbänden, im anderen mehr von der Regierung und ihren Beratergremien. In beiden Fällen wurde auch eine Expansion des Besuchs weiterführender Schulen befürwortet, kaum jedoch eine Strukturreform. In den Verlautbarungen deutscher Wirtschafts-

vertreter wurde vielmehr die Beibehaltung des selektiven Systems häufig expressis verbis gefordert.

In Verbindung zunächst mit dem französischen und schwedischen Beispiel ergibt sich abschließend die Interpretation, daß die Strukturelevanz wirtschaftlicher Bedarfsargumente einmal von ihrer expansiven Wirkung, zum anderen aber primär vom gesellschaftspolitischen Vorverständnis derer abhängt, die diese Argumente formulieren. Eine gesamtwirtschaftliche prognostische Perspektive, wie sie bei der staatlichen Wirtschaftsplanung gegeben ist, stellt dabei ein Korrektiv gegenüber der partikularen (im westdeutschen Fall: reformfeindlichen) Optik der Unternehmerverbände dar; die tatsächliche strukturelle Tendenz der staatlich sanktionierten ökonomischen Perspektive aber hängt von deren eigenem politischen Kontext ab, wie sich an den unterschiedlichen Effekten in Frankreich und Schweden zeigen läßt. Die zusammenfassende Feststellung, daß wirtschaftsplanerische Perspektiven unter Gesichtspunkten des erwarteten Qualifikationsbedarfs Strukturreformen in Richtung auf eine Art differenziertes Gesamtschulsystem gefördert haben, kann also sowohl hinsichtlich des "Wirkungs-"Begriffs als auch hinsichtlich der bezeichneten Schulstruktur nur approximative Gültigkeit beanspruchen.

Diese Einschränkungen sind um so wichtiger angesichts der Problematik einer Ableitung schulpolitischer Postulate aus Gesichtspunkten wirtschaftlichen Qualifikationsbedarfs, die für Länder mit und ohne Wirtschaftsplanung gleichermaßen besteht. Die Entwicklung eines hinreichend differenzierten Erkenntnisstandes hinsichtlich der Prognose der wirtschaftlichen Bildungsanforderungen erscheint als wesentliche Bedingung für die Reformrelevanz der Wirtschaftsplanung, wie vor allem am Beispiel der DDR gezeigt wurde. Die bedarfs-

orientierte Bildungsökonomie ist jedoch bis heute nur beschränkt imstande, vorgegebene wirtschaftliche Ziele oder prognostizierte wirtschaftliche Entwicklungen "objektiv" in bildungspolitische Ziele umzusetzen, speziell auch im Hinblick auf die strukturelle Gestaltung des Schulwesens bis zum Niveau "mittlerer" Abschlüsse. Denn abgesehen von der Qualität des wissenschaftlichen Methodenarsenals impliziert eine solche Umsetzung unvermeidlich selbst schon gesellschaftspolitisch relevante Vorentscheidungen – etwa hinsichtlich der Arbeitsorganisation und der für berufliche Tätigkeiten gewünschten Art von Bildung.

Das Planungs- und Prognoseinstrumentarium steht somit jeweils in einem eigenen, politischen und ideologischen Bedingungs- zusammenhang, der für die bildungspolitischen Ausprägungen der wirtschaftlichen Bedarfs- und Planungsgesichtspunkte in allen Ländern mit entscheidend war. Wenn ökonomische Motive in der Schulpolitik wirksam wurden, so geschah dies in einem zwei- stufigen Prozeß, in dem sie sich nicht erst auf der Ebene der Abstimmung mit sonstigen bildungspolitischen Forderungen, sondern zuvor schon bei ihrer Formulierung mit außerökonomischen Gesichtspunkten verbanden. Wenn sie unter diesen Umständen in einer Anzahl von Ländern von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus auf ein Schulsystem hin tendierten, das hier als eine Art differenzierter Gesamtschule bezeichnet wird, so bietet sich eine Interpretation an, die schon vom vorigen nahegelegt wurde: Die differenzierte Gesamtschule könnte eine Art Kompromiß- modell darstellen, das sich dazu eignet, den in sich selbst nicht eindeutigen ökonomischen Bedarfsaspekten ebenso gerecht zu werden wie den teils unsicheren, teils widersprüchlichen For- derungen aus anderen, etwa pädagogischen oder sozialpolitischen Motiven. Im Hinblick auf den Qualifikationsbedarf könnte ein

solches Modell den Vorteil bieten, eine relativ hohe allgemeine Disponibilität der künftigen Arbeitskräfte mit Möglichkeiten flexibler Anpassung an vielfältige Spezialisierungswünsche zu verbinden.

Wenn auf diese Weise die relative Reformrelevanz ökonomischer Qualifikationsbedürfnisse und vorausschauender Planung für den Untersuchungszeitraum einigermaßen deutlich auszumachen und in ihrer Problematik aufzuhellen ist, so gilt dies weit weniger für die Relevanz demographischer und ökonomischer Gegebenheiten, wie sie in 2.1. mit einer Reihe quantifizierbarer Faktoren zu erfassen versucht wurden. Eine kausale Beeinflussung der Schulpolitik durch einzelne dieser Faktoren war sowohl angesichts der schulpolitischen Argumentation als auch bei apriorischer Überlegung durchaus nicht unwahrscheinlich. Aufgrund der Analyse sind solche Wirkungen – von sehr begrenzter Relevanz – jedoch nur vereinzelt im Rahmen spezifischer Reformentwicklungen anzunehmen; im übrigen aber waren die Wirkungszusammenhänge so komplex, daß die involvierten wirtschaftlichen beziehungsweise demographischen Sachverhalte nicht mehr – oder nur um den Preis willkürlicher oder ideologischer Definitionen – als selbständig mitwirkende Faktoren betrachtet werden können.

In Umkehrung dieses Gedankens zeigt sich allerdings als eindeutiges Ergebnis der Analyse, daß die schulpolitische Argumentation mit demographischen oder wirtschaftlichen "Realitäten" beziehungsweise "Sachzwängen" in hohem Maße ideologischen Charakter hatte. Die "Sachlichkeit" der Argumente, die sich auf solche Sachverhalte bezogen, war in den meisten Fällen durchaus trügerisch. Ein Teil der Argumente unterstellte oder postulierte zwischen den genannten Sachverhalten und den zur Debatte stehenden schulpolitischen Maßnahmen bestimmte

Beziehungen, die sich bei näherem Zusehen als unbegründet erwiesen. Das gilt etwa für die Argumentation der Reformgegner in der BRD mit der Altersstruktur der Bevölkerung oder in Frankreich mit der demographischen Welle. Andere Argumente behandelten Sachverhalte, die auf politischen Optionen beruhten und politischer Veränderung weiterhin zugänglich waren, als ökonomisch-sachgesetzliche Gegebenheiten. Dies trifft insbesondere auf die finanzpolitische Argumentation zu, die bei der Abwehr von Reformversuchen in verschiedenen Ländern eine Rolle spielte; in starkem Umfang gilt übrigens dasselbe für die Argumentation mit scheinbar exakten Berechnungen des ökonomischen Bildungsbedarfs und seiner Grenzen.

Eine unmittelbare Relevanz demographischer Sachverhalte konnte vor allem für die regionalen Besiedlungsverhältnisse in verschiedenen Fällen festgestellt werden. So bot die Entstehung neuer, dichtbesiedelter Bevölkerungszentren in mehreren Ländern günstige Voraussetzungen für den Aufbau von Schulformen, die sich strukturell von dem sonst überwiegend bestehenden Schulsystem unterschieden. Besonders bei der Gegenüberstellung der DDR mit England und der Bundesrepublik zeigt sich, daß diese Wirkung zwar auf gemeinsamen Spezifika solcher Gebiete beruht, die unkonventionelle Lösungen erleichtern, daß jedoch der Stellenwert dieser lokalen Phänomene in den Schulreformprozessen je nach gesamtstaatlicher Konstellation sehr unterschiedlich ist und die reformfördernde Wirkung durchaus unterschiedlichen schulpolitischen Tendenzen zugutekommen kann.

Reformbegünstigende Voraussetzungen bieten neuentwickelte Bevölkerungszentren vermutlich aufgrund ihrer wenig gefestigten Sozialstruktur, infolge der relativen Schwäche traditionalistischer Widerstände, die sich an bestehende örtliche Institutionen knüpfen könnten, aufgrund der Notwendigkeit, mangels bestehender Schulen jedenfalls neue Einrichtungen zu schaffen und vorausschauend zu planen, wobei meist die Aufnahme großer und weiter expandierender Schülerzahlen zu sichern ist. Der partielle Wegfall der Hindernisse, die sich aus der Existenz traditioneller Bildungseinrichtungen am Ort ergeben, und die Notwendigkeit planender Perspektiven erleichtern Innovationen zweifellos, wobei sich zeigt, daß in diesen Perspektiven auch auf örtlicher Ebene Gesichtspunkte der Arbeitskräfteplanung wirksam werden könnten, deren Reformrelevanz auf gesamtstaatlicher Ebene bereits dargestellt wurde.

Diese Bedingungen haben in der DDR zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Reformen erlaubt. Kennzeichnend war hier aber in allen Fällen, daß die örtlichen Neuerungen sich in eine zentral konzipierte Reformplanung der Regierung einordneten, die unter den geschilderten Voraussetzungen lokal erprobt oder besonders schnell realisiert werden konnte. Demgegenüber handelte es sich bei den Comprehensive Schools in England oder den späteren Gesamtschulen in westdeutschen Siedlungszentren um örtliche Initiativen, die keinen oder kaum Rückhalt in staatlichen Planungen hatten, ja zum Teil im Widerspruch zur Schulpolitik der Regierungen standen. Der lokale Charakter solcher Reforminitiativen bedeutete im übrigen nicht die Irrelevanz übergeordneter und zukunftsorientierter Perspektiven, vielmehr offenbart er zu einem Teil den Versuch, den zentralstaatlichen Verzicht auf solche Perspektiven

im Rahmen örtlicher Planungen und politischer Entscheidungen zu kompensieren. Die Reformrelevanz neuer Besiedlungszentren wäre somit in einem Falle zu definieren als günstige Möglichkeit der Durchführung zentral geplanter Reformpolitik, im anderen als eine Chance, unzureichender schulreformerischer Aktivität des Staates ein gewisses Gegengewicht auf lokaler Ebene entgegenzusetzen. Daß diese Möglichkeiten in beiden Fällen politisch konditioniert waren, bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Ein anderer Aspekt der Besiedlungsstruktur, nämlich die Existenz dünn besiedelter Landgebiete, war für die Möglichkeit schulstruktureller Gestaltung ebenfalls von Bedeutung. Die extrem ungünstigen Bedingungen in weiten Gebieten der Sowjetunion erschweren das Angebot differenzierter Bildungsmöglichkeiten, und die Rücksicht darauf dürfte zeitweilig zur Stabilisierung des zunächst bestehenden Einheitsschulsystems beigetragen haben. In Schweden wurde die Schulreform – soweit es sich um die Richtung zur Einheitsschule handelte – durch die Argumentation mit den Bildungsunterschieden zwischen Stadt und Land unterstützt, in Hinblick auf die Differenzierung allerdings in ihrer Durchführung eher beeinträchtigt, während in Frankreich die Reformplanung eine zweitklassige Schulstruktur dünn besiedelter Landgebiete von vornherein in Kauf nahm.

Die Analyse zeigt, daß in nahezu allen Ländern die Besiedlungsunterschiede unter dem sozialpolitischen Aspekt der Chancengleichheit und als dessen geographische Dimension schulpolitisch relevant wurden. Die Unzufriedenheit mit dem Stadt-Land-Bildungsgefälle konnte unter selektiven Systemen durchaus reformfördernd wirksam werden; ob diese Wirkung jedoch strukturell relevant wurde und bis zur Begünstigung der Einheitsschule wie in Schweden und bei der ersten DDR-Reform reichte,

hing von dem gesamtpolitischen Kontext ab, in dem das Problem der Landschulen gestellt wurde: Die Bundesrepublik und Frankreich zeigen auf unterschiedliche Weise, daß die Existenz und die politische Thematisierung des Stadt-Land-Bildungsgefälles den selektiven Charakter des Bildungswesens unberührt lassen konnten.

Schwer zu bestimmen ist die Relevanz der Geburtenentwicklung und der daraus resultierenden Stärke der Schülerjahrgänge. Anhaltspunkte für eine Bedeutung der Jahrgangsstärken im Rahmen der Altersstruktur der Gesamtbevölkerung ergaben sich nicht; die vereinzelt (in der BRD) aufgetretenen reformfeindlichen Argumente in dieser Hinsicht waren unbegründet. Es bleibt die Frage nach der Bedeutung der Schülerzahlen, soweit sie durch die Jahrgangsstärken determiniert sind. Diese Frage ist jedoch - abgesehen von den besonderen Umständen in der DDR und UdSSR, wo eine materielle Erleichterung schulpolitischer Aktivitäten durch stagnierende beziehungsweise rückläufige Jahrgangsstärken anzunehmen ist - nur im Rahmen einer Behandlung des Nachfragedrucks insgesamt zu beantworten, für den sämtliche Gesichtspunkte herangezogen werden müssen, die die Motivation von Eltern und Kindern für weiterführenden Schulbesuch betreffen.

Zwei Gesichtspunkte dieser Art sind im vorliegenden Kapitel angesprochen worden, nämlich die Familieneinkommen und die ökonomischen Motive zum Schulbesuch. Für eine Untersuchung der letzteren fehlten jedoch im hier gesteckten Rahmen die Voraussetzungen. Die ersteren sind am englischen Beispiel näher erläutert worden, wobei sich indessen ein zwiespältiges Bild selbst hinsichtlich des Einflusses auf den



Schulbesuch ergab. Die Bedeutung, die dem Schülerdruck und der Nachfrage nach weiterführender Bildung in den Reformprozessen beizumessen ist, wird deshalb an dieser Stelle nur angedeutet: Es ist anzunehmen, daß bei selektiven Systemen früher oder später eine reformfördernde Wirkung eintritt, wenn aus allgemein politischen Gründen eine Verschärfung der Selektion nicht möglich ist.

Für den Nachfragedruck – soweit er als demographisch-ökonomisches Phänomen betrachtet wird – gilt im übrigen in besonderem Maße, daß seine unmittelbare Reformrelevanz politisch und ideologisch determiniert ist. Die Argumentation zeigt, daß der Nachfragedruck in der BRD, in Frankreich und in England in starkem Maße als Argument für die Stabilisierung und Perfektionierung, bestenfalls für die quantitative Erweiterung des bestehenden Systems in Anspruch genommen worden ist – die längerfristigen Konsequenzen allerdings weisen in die zuvor angedeutete Richtung und stehen somit im Widerspruch zu der politischen Tendenz, mit der das Argument der quantitativen Belastung des bestehenden Schulsystems vorwiegend geltend gemacht wurde.

Diese primär tendenzbedingte und insofern vordergründige – aber im jeweiligen Diskussionszusammenhang durchaus reale – Wirkung ist dieselbe bei der Argumentation mit der finanzpolitischen Belastung. Daß strukturelle Reformen durch die finanzielle Situation eines der Länder entscheidend beeinflusst worden wären, ließ sich in der Untersuchung nicht feststellen. Wohl aber zeigte sich, daß der Hinweis auf finanzpolitische Beschränkungen sich als Argument zur Abwehr von Reformforderungen oder zur Rechtfertigung bildungspolitischen Immobilismus eignete.

Dem Argument der finanziellen oder ökonomischen Belastung kam – wie auch dem Argument der Belastung des Schulwesens durch den Schülerandrang – verschiedentlich eine negative Reformrelevanz zu, die real, wenn auch in ihrer sachlichen Begründung zweifelhaft war; als Alibi in der Strukturfrage durch Verschiebung der Probleme auf das Gebiet quantitativer Belastungen, Mängel und Grenzen.

#### Zusammenfassung

Bei einem zusammenfassenden Überblick über die Ergebnisse dieses Kapitels fällt zunächst auf, daß demographische und ökonomische Faktoren von verhältnismäßig geringer Bedeutung in den Reformentscheidungen gewesen sind. Dies ist vor allem deshalb erstaunlich, weil entsprechende Argumente in den Reformdiskussionen häufig vorkommen. Ja, es wird in vielen Ländern in der öffentlichen Diskussion noch immer die These vertreten, daß einzelne Schulreformen zwangsläufig aus bestimmten wirtschaftlichen Entwicklungen abzuleiten seien, selbst dort, wo die Bildungsökonomie inzwischen davon abgekommen ist, diese These noch ernsthaft zu unterstützen.

So hat die Untersuchung einen weiteren Beweis für die Unhaltbarkeit der "Sachzwang-These" erbracht. Es wurde nachgewiesen, daß demographische und ökonomische Argumente in den Reformauseinandersetzungen in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle sich nicht eindeutig als Unterstützung für eine bestimmte Richtung der Reform zuordnen lassen, schon gar nicht isoliert von anderen Größen. Das gilt selbst in den Fällen, in denen argumentative Begründungen von Reformen sehr präzise formuliert sind: in der Manpower-Argumentation etwa zeigt sich deutlich die Multivalenz genau formulierter Argumente.

Anmerkungen

1. Vgl. Nyssen, 24.
2. Vgl. Baethge, 1.
3. Vgl. Bde. I und II dieser Studie, insbesondere die Kapitel 2.2. der Länderberichte.
4. Koneffke, 18.
5. Preuß-Lausitz, 25.
6. Roth, 29.
7. Für die Arbeit von Koneffke, 18, gilt diese Aussage nur bedingt.
8. Diese Unterscheidung wird vor allem bei Roth, 29, durchgeführt.
9. Vgl. das folgende Kapitel von Thomas, 37, insbesondere den Abschnitt 2.2.
10. Caplow und Finsterbusch, 3.
11. Russet, Alker u.a., 30.
12. Harbison und Myers, 14.
13. Zu dem Bedingungsgefüge vgl. die ausführlichen Darstellungen von Kuhlmann, 19, und Thomas, 36, vor allem jeweils das 2. und 3. Kapitel.
14. Vgl. unten, Abschnitt 2.1.5.
15. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.1.
16. Kuhlmann, 19, Abschnitt 1.3.
17. Auf die Rolle von Hartnacke und K. V. Müller weist vor allem Kuhlmann hin. Vgl. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.5.2; vgl. auch Zimmer, 40.
18. Nähere Angaben bei Kuhlmann, 19, Abschnitt 1.3.
19. Vgl. Programm GB/BHE, 26.
20. Vgl. Deutschland heute, 6, S. 166.
21. Vgl. Mende, 21, Kapitel 1 und 2.

22. Vgl. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.1.
23. Vgl. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.1.2.
24. Das Collège d'enseignement général (C.E.G.) umfaßt die vier Klassen der ersten Sekundarschulstufe sowie ein Abschlußjahr. Es vermittelt den allgemeinbildenden Unterricht des "enseignement court". Nach der 7. Klasse stehen der "moderne Zweig" M 2 und der "klassische Zweig" A zur Auswahl. Es ist angestrebt, den Unterricht dem des Lycée gleichwertig zu gestalten. Nach der 9. Klasse besteht die Möglichkeit, zum Lycée überzugehen.
25. Decaunes, 5, S. 300 ff.
26. Vgl. Goebel und Thomas, 11, Abschnitt 2.1.
27. Ebenda.
28. Jüttner, 16, Abschnitt XXIV; vgl. Jüttner/Glowka, 16, Abschnitt 2.1.
29. Jüttner, 15, S. 326.
30. Jüttner, 15, S. 327.
31. Jüttner, 15, S. 327 a.
32. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.1.3.
33. Vgl. Goebel und Thomas, 11, Abschnitt 2.1.
34. Ebenda.
35. Jüttner, 15, S. 329.
36. Jüttner, 15, S. 327 ff.
37. Mende, 21, Abschnitt 2.1.
38. Glowka, 10, Abschnitt 2.1.
39. Diese These wird sehr häufig vertreten, so zum Beispiel von Robinsohn und Thomas, 28, S. 154.
40. Vgl. Thomas 36, Abschnitte 2.2 und 2.3.
41. Crowther-Report, 9, I, S. 46 f.
42. Vgl. Liepman, 20 sowie 7.
43. Vgl. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.2.

44. Da diese beiden Begriffe in der Argumentation häufig benutzt werden, sollen sie auch hier verwendet werden. Dabei bedeutet "angespannte Haushaltslage", daß der Anteil der öffentlichen Ausgaben am Sozialprodukt relativ niedrig ist und für Verschiebungen innerhalb des Haushalts kaum Spielraum gegeben ist.
45. Vgl. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.2.
46. Vgl. Thomas, 36, Abschnitt 2.2.
47. Die These von der als Sachzwang wirkenden Größe Haushalt wird auch noch in jüngster Zeit vertreten, so zum Beispiel von Evers, 8.
48. In diesem Zusammenhang bedeutet Beschäftigungsstruktur die tatsächlich vorhandene Struktur, während mit Arbeitsmarktforderungen die in der Zukunft liegende Beschäftigungsstruktur gemeint ist.
49. Vgl. Percy-Report, 27; siehe auch Barlow-Report, 32.
50. Vgl. Early Leaving, 7, insbesondere S. 8 ff. und S. 59 ff.
51. Vgl. Thomas, 36, Abschnitt 2.2.
52. Technical Education, 35, S. 6.
53. Crowther-Report, 9, I, S. 65 ff.
54. Half our Future, 13, S. 5 f.
55. Decaunes, 5, S. 340.
56. Vgl. hierzu Jüttner, 15.
57. Vgl. Mende, 21, Abschnitt 2.2.
58. Vgl. Kuhlmann, 19, Abschnitt 2.1.
59. Vgl. Glowka, 10, S. 112.
60. APN = Akademie der Pädagogischen Wissenschaften.
61. Vgl. Glowka, 10, Abschnitt 2.2.
62. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959. GBl. I, S. 859, § 1.
63. Grundsätze, 12, S. 72 ff.
64. Zu den Zusammenhängen zwischen Bildungsplanung und Wirtschaftsplanung vgl. Naumann und Steinberger, 23.

65. Bildungsplanung in Österreich, 2.
66. Scheidemann und Gassert, 31.
67. Vgl. Kuhlmann, 19, insbesondere Abschnitt 2.2.3.
68. Ebenda.
69. Vgl. KMK, 17, und Empfehlungen, 39.
70. Riese, H.: Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 1967; Widmaier, H. P. u.a.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung. Villingen 1966 (Bildung in neuer Sicht, Reihe A, Nr. 3). Vgl. hierzu Armbruster, W.: Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. Berlin Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1971.
71. Die teilweise heftige Kritik des Gesprächskreises an unzureichenden Wissenschafts- und Bildungsanstrengungen und an einzelnen Maßnahmen der Kultusminister widerspricht nicht der konservativen Einstellung zur Grundstruktur: Mehr oder weniger eindeutig wurde eine Verschärfung der Auslese befürwortet, kombiniert mit der betonten Forderung nach Ausbau des Mittelschul- und Fachschulwesens sowie der marginal kompensatorischen Einrichtungen des "zweiten Bildungsweges" außerhalb des dreigliedrigen Schulsystems. Vgl. Gesprächskreis Wissenschaft und Wirtschaft - GKWW - Träger: Bundesverband der Deutschen Industrie, Deutscher Industrie- und Handelstag, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Bericht 1957/1967. Essen o.J.
72. Vgl. Strukturplan für das Bildungswesen, 34.

Literaturverzeichnis

1. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1970.
2. Bildungsplanung in Österreich. Band 1. Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965 bis 1975. Wien 1967.
3. Caplow, T., und Finsterbusch, K.: A Matrix of Modernization. New York 1964.
4. Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965.
5. Decaunes, L.: Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la révolution à nos jours (1799 - 1960). Paris 1962.
6. Deutschland heute (hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung). Bonn 1954.
7. Early Leaving. A Report of the Central Advisory Council for Education. London 1954.
8. Evers, C.-H.: Modelle moderner Bildungspolitik. Frankfurt/M. 1969.
9. 15 to 18. A Report of the Central Advisory Council for Education. London 1959/60.
10. Glowka, D.: "Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion. 1958 - 1968". In: Robinsohn, S. B., u. a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Band I. Stuttgart 1970.
11. Goebel, F., und Thomas, H.: "Schulreform und Gesellschaft in Frankreich 1945 - 1968". In: Robinsohn, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Band II. Stuttgart 1975.
12. Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems (Entwurf). o.O. (Berlin-Ost), o.J. (1964).
13. Half our Future. A Report of the Central Advisory Council for Education. London 1963.
14. Harbison, F., und Myers, Ch.: Education, Manpower, and Economic Growth. Strategies of Human Resource Development. New York 1964.
15. Jüttner, E.: Der Kampf um die schwedische Schulreform. Diss. Berlin 1969.
16. Jüttner, E., und Glowka, D.: "Schulreform und Gesellschaft in Schweden 1940 - 1970". In: Robinsohn, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Band II. Stuttgart 1975.

17. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970 für Schulwesen, Lehrerbildung, Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege. Dokumentation. Stuttgart 1962.
18. Koneffke, G.: "Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft". In: Das Argument, 11. Jg. (1969), H. 5/6, S. 389-430.
19. Kuhlmann, C.: "Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966". In: Robinsohn, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Band I. Stuttgart 1970.
20. Liepman, K.: Apprenticeship. An Inquiry into its Adequacy under Modern Conditions. London 1960.
21. Mende, K.-D.: "Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 - 1965". In: Robinsohn, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Band I. Stuttgart 1970.
22. Müller, P.: Bildungsreform und politische Struktur. Materialien zur Bildungsforschung. Berlin 1975.
23. Naumann, R., und Steinberger, B.: Arbeitskräfte- und Bildungsplanung. Berlin-Ost 1969.
24. Nyssen, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln 1970.
25. Preuß-Lausitz, U.: "Wege zur demokratischen Schule. Ein streitbarer Versuch". In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 14. Jg. (1969), H. 1, S. 45 - 61.
26. Programm GB/BHE von 1957 und 1961. In Flechtheim (Hrsg.): Dokumente zur parteipolitischen Entwicklung in Deutschland seit 1945. Band 2. Berlin 1963, S. 446 und 455.
27. Report of a Special Committee appointed in April 1944: Higher Technological Education. HMSO, 1950.
28. Robinsohn, S. B., und Thomas, H.: Differenzierung im Sekundar-schulwesen. Stuttgart 1969.
29. Roth, K. H., und Kanzow, E.: Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft. Berlin 1970.
30. Russet, Alker u.a.: World Handbook of Political and Social Indicators. New Haven 1965.
31. Scheidemann, K. F., und Gassert, H.: Technischer Nachwuchs. Bestand 1956, Bedarf bis 1970 und Deckung des Bedarfs. Bonn 1957.
32. Scientific Manpower: Papers of the Annual Conference on Scientific Manpower. Washington 1953 ff.



33. Statistical Yearbook 1964. UNESCO, New York 1965.
34. Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat; Empfehlungen der Bildungskommission). Bonn 1970.
35. Technical Education. Pres. to Parliament February 1958. London 1962.
36. Thomas, H.: "Schulreform und Gesellschaft in England und Wales 1944 - 1970". In: Robinsohn, S. B., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Band II. Stuttgart 1975.
37. Thomas, H.: Soziale Schichtung und Schulreform. Materialien zur Bildungsforschung. Berlin 1975.
38. "Vorstandsbericht des Hessischen Philologenverbandes vom 2. 10. 1949". In: Hessischer Philologenverband. Mitteilungsblatt, (1949), H. 1, S. 7 - 8.
39. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Hochschulen bis 1970. Vorgel. im Juli 1967. Bonn 1967.
40. Zimmer, J.: Wissenschaft und Schulreform. Materialien zur Bildungsforschung. Berlin 1975.

Helga Thomas

Soziale Schichtung und Schulreform

Sozialpolitische Motive und Bedingungen der Reform  
der Sekundarschulstruktur 1945 - 1965

## Inhaltsverzeichnis

## Seite

1.	Einleitung	1
1.1	Fragestellungen der vergleichenden Analyse	6
1.2	Methodologische Basis des Vergleichs	18
2.	Soziale Schichtung und Schulpolitik	28
2.1	Schulreform als Instrument einer gesellschaftlichen Umschichtung: der Trend zu Einheitsschulsystemen und gesamtschulähnlichen Schulformen um 1945	30
2.1.1	Die gesellschaftspolitische Funktion der Differenzierungsstruktur als Verteilungsmechanismus für Sozialchancen	36
2.1.2	Die normative Integrationsfunktion von Einheits- und Gesamtschulen	43
2.2	Demokratisierung und Effizienzgesichtspunkte in der Entwicklung der Schulstrukturen	47
2.2.1	Die Beseitigung von Funktionsschwächen unter Beibehaltung der vertikalen Struktur - wirtschaftlicher Bedarf als soziale Forderung	50
2.2.2	Ansätze zu einer Veränderung der Sekundarschulstruktur	61
2.2.3	Egalitäre Tendenzen versus Leistungsdifferenzierung	78
2.3	Nachfrage nach weiterführender Bildung	90
2.3.1	Steigende Nachfrage nach weiterführender Schulbildung und ihre qualitative Veränderung	91
2.3.2	Unterschiede in der Bildungsnachfrage zwischen den Ländern	99
3.	Zusammenfassung	106
	Anmerkungen	115
	Literaturverzeichnis	123

## 1. Einleitung

In allen sieben untersuchten Ländern lagen den Reformvorschlägen, den erfolgten Reformen der Differenzierungsstruktur oder ihrer Abwehr gesellschaftspolitische Motive mehr oder minder explizit zugrunde. Diese Motive schlugen sich vor allem in der Erörterung über gegebene und erwünschte Ausprägungen des Zusammenhangs zwischen Schulstruktur und sozialer Schichtung nieder. Generell geht es bei dieser Frage um die gesellschaftspolitische Funktion von Schule im Rahmen hochindustrialisierter Gesellschaften unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Struktur. Gemeinsames Charakteristikum schulpolitischer Entwicklung in den sieben Ländern ist, daß der Schule explizit, besonders seit dem Zweiten Weltkrieg, eine zunehmende Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung beigemessen wurde. Diese Gemeinsamkeit äußert sich unter anderem darin, daß Reformen oder Modifikationen von Schulstrukturen überall mit ähnlichen Zielvorstellungen begründet wurden: Abbau von Bildungsprivilegien (DDR, UdSSR), Verwirklichung von Chancengleichheit im Bildungswesen (westliche Länder), Erhöhung der Disponibilität des einzelnen beziehungsweise Steigerung sozialer und beruflicher Mobilität mittels optimaler Begabtenförderung und weitestgehender Reduktion struktureller Bildungsbarrieren.

Die Diskussion um die gesellschaftliche Funktion der Schule und ihrer Differenzierungsstruktur bietet daher den allgemeinen Bezugsrahmen für die folgende vergleichende Analyse. Der Vergleich beschränkt sich im wesentlichen auf eine systematische Zusammenfassung und Analyse der in den sieben Länderberichten<sup>1</sup> dargestellten gesellschaftspolitisch orientierten Reformargumente und -maßnahmen zur Veränderung der Differenzierungsstruktur im Sekundarschulwesen. Ziel der Untersuchung ist es, die geäußerten oder implizit zugrundeliegenden Reformmotive vor dem Hintergrund der jeweiligen Gesellschafts- und Schulstruktur in ihrer Wirkung, ihren Voraussetzungen und Implikationen zu erhellen. Zugleich soll versucht werden, einige Bedingungen für die Unterschiede in

der Aufnahme und Durchsetzung von Reformen bei gleichartigen Zielen sowie Bedingungen für gleichartige Reformtendenzen bei divergierenden gesellschaftspolitischen Voraussetzungen zu ermitteln.

Eines der Hauptthemen, die Schulreformdiskussion und Reformplanung in den sieben Ländern im Untersuchungszeitraum, etwa zwischen 1945 und 1965, bestimmt haben, war die Forderung, Gleichheit der Bildungschancen zu gewährleisten. Die Forderung entspricht Rechten, die formal in den Verfassungen fixiert sind, ebenso wie dem Selbstverständnis der sozialistischen Länder einerseits und dem demokratischen Anspruch der westlichen Gesellschaften andererseits. Konkret bedeutete "Chancengleichheit" zunächst, durch den Abbau struktureller Barrieren, wie sie in Form paralleler Ausbildungsgänge auf der Sekundarschulstufe mit frühzeitiger vorgeschalteter Auslese gegeben waren, Kindern aller Sozialschichten gleichermaßen den Zugang zu weiterführender Schulbildung zu sichern.

Unterschiede in der schulischen Ausgangssituation der sieben Länder bestanden insofern, als zu Beginn des Untersuchungszeitraums die UdSSR bereits den Übergang zu einem stufenförmigen Aufbau des Schulsystems mit 7jähriger einheitlicher Pflichtschule und daran anschließender 3jähriger allgemeiner weiterführender Schule vollzogen hatte und auch in der DDR unmittelbar nach 1945 eine ähnliche Stufengliederung eingerichtet wurde (8jährige Grundschule, 4jährige Oberschule)<sup>2</sup>, während das allgemeinbildende Schulwesen der übrigen fünf Länder durch eine vertikal gegliederte, selektive Sekundarschulorganisation charakterisiert war.

Kennzeichnend für die westlichen Länder vor Reformen ihrer selektiven Sekundarschulstruktur war, daß zwar im Prinzip alle Bildungswege nach dem Kriterium der Befähigung und Leistung allgemein zugänglich waren, sich jedoch die Sozialschichten in je unterschiedlicher Abweichung von ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung auf die Bildungsinstitutionen verteilten, und zwar auch

unabhängig von dem allgemein zugrunde gelegten Kriterium der Leistung. Vor allem verringerte sich der Anteil der Unterschicht<sup>3</sup> mit wachsender Nähe zu Hochschulinstitutionen.

Ein direkter Vergleich der Anteile verschiedener Sozialschichten am Besuch selektiver Sekundarschulen ist wegen der Heterogenität der Quellen und Schichtschemas nicht angebracht (vgl. unten 1.2). Um den Tatbestand an einem Beispiel zu illustrieren, kann als ungefähre Maßstab die noch am ehesten vergleichbare Beteiligung der Unterschicht zugrunde gelegt werden, deren Anteil an der Bevölkerung in allen Ländern etwa 50 Prozent beträgt. Demgegenüber lag der Anteil von Kindern der Unterschicht in der Eingangsstufe selektiver Sekundarschulen in den westlichen Ländern - abgesehen von England - bei 12 Prozent bis maximal 20 Prozent<sup>4</sup>. England bildet insofern eine Ausnahme, als es das wohl einzige Land in Westeuropa ist, das auch innerhalb eines vertikal strukturierten Sekundarschulsystems einen dem Bevölkerungsanteil der Unterschicht (Gelernte, An- und Ungelernte) entsprechenden, teilweise sogar höheren Anteil von Arbeiterkindern zumindest in der Eingangsstufe der selektiven Sekundarschulen verzeichnen konnte. Obwohl sich der Anteil dieser Kinder bis zur Oberstufe von 64,6 Prozent auf 44,3 Prozent wieder reduzierte, ist dieser Tatbestand von Bedeutung für die Reformentwicklung gewesen, die - wie noch auszuführen sein wird - durch die veränderte soziale Rekrutierung der Sekundarschülerschaft gefördert wurde.

Tendenziell sind in allen fünf westlichen Ländern ähnliche schichtspezifische Selektionsprozesse zu beobachten. Die Sozialeselektion erfaßt alle Stufen des Bildungswesens und wird an den Übergängen zwischen den Stufen und mit zunehmender struktureller Differenzierung der Ausbildungswege besonders deutlich. Sie erstreckt sich auf die Phase des Schuleintritts, gekennzeichnet durch schichtspezifische Unterschiede in der "Schulreife" (BRD) oder bei Einstufungen in fachübergreifende Leistungsgruppen (England); sie erfaßt besonders den Übergang von

der für alle Schüler gemeinsamen Primarschulzeit in die verschiedenen Schulformen und Kurse der Sekundarschule; sie kennzeichnet den schulinternen Selektionsprozeß auf dieser Stufe - gemessen an der Dauer des Schulbesuchs und den erreichten Abschlüssen - und wirkt sich schließlich erneut aus beim Übergang in die verschiedenen Formen der Hochschul- und Universitätsausbildung.

Für das hier verfolgte Problem, den Zusammenhang zwischen sozialer Schichtung und Sekundarschulstruktur als Ausgangspunkt für Reformen der Differenzierung, ist die Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft im Verlauf der Sekundarschulzeit von besonderer Bedeutung. Ein internationaler Vergleich entsprechender Daten ist dabei noch schwieriger als im vorhin genannten Fall, da auch für die einzelnen Länder keine Verlaufsstatistiken vorliegen, sondern bestenfalls Schätzungen oder Daten aus punktuellen Untersuchungen verfügbar sind.

Annäherungsweise ist festzustellen, daß in westlichen Ländern mit selektiver Sekundarschulorganisation der relativ geringe Anteil von Kindern der Unterschicht zwischen Eingangsstufe, Sekundarschuloberstufe und Universität nochmals um die Hälfte und mehr zurückgeht<sup>6</sup>. Für einige Länder läßt sich außerdem belegen, daß der Zugang zu selektiven Sekundarschulen, vorzeitiger Abgang und Schulerfolg auch unabhängig von dem Kriterium der Leistung (Schulleistung oder gemessene Intelligenz) schichtspezifisch variieren. Bei gleich beurteilter oder gemessener Leistung bewerben sich Schüler der Unterschicht in geringerem Maße als Kinder der Mittelschicht um eine weiterführende Ausbildung, und ihre Bewerbung wird auch eher abgewiesen. Die schichtspezifischen Unterschiede zeigen sich bei der Gruppe der durchschnittlich oder unterdurchschnittlich Begabten noch stärker als bei der Gruppe der Gutbegabten<sup>7</sup>. Das trifft vor allem für solche Länder zu, die nicht, wie England, standardisierte Formen einer Übergangsauslese entwickelt haben. Aber auch in England wirkt der schulinterne Selektionsprozeß in ähnlicher Weise schichtspezifisch bei gleichem Leistungsniveau,

wie es in den anderen Ländern zusätzlich zur Eingangsselektion zu beobachten ist<sup>8</sup>. Schließlich konnte in mehreren Untersuchungen festgestellt werden, daß die Schichtzugehörigkeit zwar den Eintritt in Hochschulen beeinflusst, jedoch weniger den Erfolg innerhalb dieser Institutionen<sup>9</sup>. Dieser Befund unterstreicht, daß der vor dem Übergang zur Hochschule liegenden Schulphase strategische Bedeutung zukommt im Prozeß der Sozialeselektion, einer Phase, die im Untersuchungszeitraum im Mittelpunkt der Schulreformdiskussion aller untersuchten Länder stand.

Der hier nur beispielhaft belegte soziale Selektionsprozeß verläuft auf zwei Ebenen: Er wirkt von seiten der Schüler und ihrer häuslichen Umgebung, über ihr schichtspezifisch unterschiedliches Anspruchsniveau, ihre unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft; und er wird auf seiten der schulischen Institutionen praktiziert, die durch Auslese, Differenzierungen und mittelschichtorientierte Leistungs- und Verhaltensanforderungen gleichgerichtetes Verhalten honorieren und abweichendes Verhalten negativ sanktionieren.

Die Daten, die die skizzierten Tatbestände im einzelnen belegen, sind ausführlich in den Länderberichten enthalten und werden hier nicht erneut ausführlich dargelegt<sup>10</sup>. Diese Entscheidung beruht auf methodologischen Erwägungen. In thematisch ähnlichen Arbeiten wurde bisher vor allem das faktische Verhältnis zwischen Schichtstruktur und Sozialstruktur der Schulbevölkerung untersucht, zum Beispiel Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Schulwahl und Schulerfolg, zwischen Schulbildung und sozialer Mobilität, nicht jedoch die Auswirkung solcher Zusammenhänge auf den Prozeß der Planung, Durchsetzung oder Abwehr von Strukturveränderungen im Sekundarschulbereich. Die Untersuchungen erstreckten sich außerdem selten über mehrere Länder, oder sie beschränkten sich auf zeitlich und thematisch eingegrenzte Fragestellungen. Zudem sind die vorliegenden sozialstatistischen Länderdaten aus methodologischen Gründen nur schwer direkt vergleichbar, so daß das Datenmaterial, auf dem ein umfassenderer Vergleich aufbauen



müßte, lückenhaft und heterogen ist. Vor allem aber betrifft das Hauptinteresse der vorliegenden Untersuchung nicht die vergleichende Analyse des Bedingungsgefüges: Schichtstruktur der Gesellschaft - Struktur des Sekundarschulwesens, sondern die Frage nach der Auswirkung dieser Zusammenhänge auf den Prozeß der Schulreform, nach der Art der Aufnahme dieser Informationen und ihrer Interpretationen in der Diskussion um Differenzierung, Chancengleichheit und Begabtenförderung, schließlich nach dem Verhältnis von gesellschaftlichen Konstellationen, geäußerten Reformabsichten und Reformmaßnahmen. Für eine solche Fragestellung sind systematische Ansätze bislang nicht entwickelt worden<sup>11</sup>.

### 1.1 Fragestellungen der vergleichenden Analyse

Ein erster Fragenkomplex, der sich bei der vergleichenden Analyse der Argumente, Reformmotive und Reformmaßnahmen ergibt, bezieht sich auf den funktionellen Zusammenhang von Gesellschaftsstruktur und Schulstruktur. Reformen der Differenzierung im Sekundarschulwesen wurden begründet mit dem globalen Hinweis auf strukturelle Veränderungen der Gesellschaft im Zuge technologischer Entwicklungen. Diese These hat einen ökonomischen und einen soziologischen Aspekt: In einem Fall wurde behauptet, daß die Schule in ihrer Orientierung und in ihrem quantitativen Output an qualifizierten Schülern hinter dem Bedarf einer veränderten Berufs- und Wirtschaftsstruktur zurückgeblieben sei - ein Argument, das gegen eine gering differenzierte und einseitig an traditionell akademischen Ausbildungsgängen orientierte vertikale Sekundarschulorganisation vorgebracht wurde. Im vorliegenden Zusammenhang geht es jedoch zunächst um den anderen Aspekt, nämlich die Annahme, daß die veränderte Berufsstruktur faktisch eine Reduktion der Klassenunterschiede bewirkt habe, diese jedoch durch eine an der vorindustriell-ständischen Gesellschaft orientierte vertikale Schulstruktur künstlich aufrechterhalten würden.

Argumente dieser Art tauchten vor allem unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg in der BRD, in England, Frankreich und Schweden

auf. In Schweden wurde diese Argumentation allerdings weniger ausgelöst durch den Zusammenbruch politischer und gesellschaftlicher Ordnungen, wie ihn die anderen Länder erfahren hatten, als durch das Bemühen, die Industrialisierung des Landes voranzutreiben. Schule soll also im Rahmen dieser Argumentation an bereits vollzogene oder sich deutlich abzeichnende sozio-ökonomische Entwicklungen angepaßt werden, wobei in der Diskussion auf die konkrete Richtung der gesellschaftlichen Veränderung in der Regel nicht näher Bezug genommen wird. Den deutlichsten Hinweis auf die zum Teil dahinter liegenden Vorstellungen bietet die These SCHELKYs von der "nivellierten Mittelstandsgesellschaft"<sup>12</sup>, die besonders auf die Schulreformpolitik der BRD einwirkte.

In einem zweiten Argumentationszusammenhang wird Schule umgekehrt angesehen als Mittel beziehungsweise Vorläufer einer Gesellschaftsreform oder zumindest als Medium einer stärkeren Integration der Gesellschaftsgruppen.

Der Plan, alle Gesellschaftsschichten in der Schule zusammenzuführen und alle Schulen nach der Leistungsfähigkeit der Schüler, nicht nach der schichtspezifischen Affinität zu bestimmten Ausbildungsgängen, den Jugendlichen zugänglich zu machen, dient in diesem Fall dem Zweck, die in der Gesellschaft bestehenden Klassenunterschiede zu reduzieren beziehungsweise die Schule zur Keimzelle einer neuen Gesellschaft zu machen. Die Auffassung von Schule als Instrument zur Umgestaltung - auch Umschichtung - der Gesellschaft durch den Abbau bürgerlicher Bildungsprivilegien bestimmte vor allem die Bildungspolitik der UdSSR schon in den zwanziger Jahren, dann erneut in der Ära Chruščev, und ebenso die der DDR nach 1945. Ähnliche Argumente, zum Teil in der abgeschwächten Form einer durch Schule vermittelten stärkeren Integration der Sozialschichten, spielten um 1945 auch in England und Frankreich eine Rolle. In England wurden sie getragen vorwiegend vom linken Flügel der Labour Party und sozialistischen Kreisen, in Frankreich von Gruppen aus dem Widerstand und kom-

unistischen Kreisen. In Schweden war die sozial integrative Funktion von Schulreform traditioneller Bestandteil der sozialdemokratischen Schulpolitik.

Gemeinsam ist beiden genannten Auffassungen, daß in ihrer Konsequenz das Ausleseprinzip auf das ausschließliche Kriterium individueller Leistung beschränkt werden soll. In dieser Absicht wurden Einheitsschulpläne zumindest bis zur Schulpflichtgrenze entworfen oder durchgeführt und tendenziell ähnliche Veränderungen diskutiert: die zunächst 7-, dann 8jährige allgemeine Pflichtschule in der UdSSR, eine 8jährige Grundschule 1946 in der DDR; Comprehensive Schools und Multilaterale Schulen in England; der Plan von Algier in Frankreich, auf dessen Grundlage 1944 bis 1947 der Plan Langevin-Wallon entstand, der eine Beobachtungsstufe bis zum 15. Lebensjahr vorsah; Verlängerungen der allgemeinen Grundschulzeit in den Stadtstaaten der BRD um 2 (Bremen, Hamburg) bis 4 Jahre (Berlin); Konzipierung schulintern differenzierter Mittelstufen wie in Hessen und Niedersachsen um 1947/48.

Ungenau blieb in dieser Diskussion die Bestimmung des Kriteriums "individuelle Leistung" innerhalb einer einheitlichen oder zumindest für alle Schüler gemeinsamen Schule. Diese Unbestimmtheit der inhaltlichen Anforderungen trug zum Teil zur Unterschiedlichkeit der strukturellen Lösungen bei gleichartiger Zielsetzung bei, da sie die gesamte Skala der Interpretation von einheitlichen Leistungsnormen bis zu divergierenden und konkurrierenden Leistungskriterien offen ließ. Damit waren unter dem gemeinsamen Ziel eines Abbaus sozialer Schranken im Bildungswesen sowohl einheits- und gesamtschulähnliche Schulstrukturen zu vertreten, in denen an alle Schüler die gleichen Anforderungen gerichtet werden sollten (UdSSR, DDR besonders, England), als auch die Beibehaltung der selektiven Sekundarschulstruktur mit unterschiedlichen Leistungsanforderungen, vorausgesetzt, daß für den Zugang zu den Sekundarschulen durch Schulgeldfreiheit, Beihilfen und eine objektive Leistungsauslese gleiche

äußere Bedingungen hergestellt wurden. Das Beispiel England zeigt, daß selbst ein einheitlicher Leistungsmaßstab mit einer mehrgliedrigen selektiven Sekundarschulstruktur zu vereinen war, sobald man als wesentliche Voraussetzung für schulische und gesellschaftliche Leistung einen einzigen Faktor, in diesem Fall die "Intelligenz", ansah und durch objektivierte Tests versuchte, Unterschiede zwischen den Schülern auf "natürliche" Ungleichheiten zu reduzieren.

Mit diesen beiden Argumentationsbeispielen - Schulreform als Konsequenz sozio-ökonomischer Veränderungen, Schulreform als Instrument gesellschaftlicher Veränderung - sind vorläufig nur generell die Pole der gesellschaftspolitisch orientierten Vorschläge und Maßnahmen gekennzeichnet. Die Fragen, die im Anschluß daran im einzelnen untersucht werden sollen, knüpfen an die unterschiedliche Akzentuierung der beiden Aspekte von Schulreform sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder zu verschiedenen Zeitpunkten an.

Die weitergehenden Konzepte der sozialistischen Länder wurden frühzeitig realisiert mit der Einführung undifferenzierter Pflichtschultypen; allerdings zeigt die folgende Entwicklung jeweils durchaus unterschiedliche Lösungen des Konflikts zwischen dem Prinzip der Gleichheit (undifferenzierte Einheitschule) und dem Prinzip der Leistung (differenzierte Formen innerhalb generell einheitlicher Schulsysteme). In den westlichen Ländern konnten sich selbst die weniger durchgreifenden Konzepte zunächst nicht durchsetzen. Von der Aufbruchssituation unmittelbar nach 1945 blieb schulpolitisch sehr bald nur noch das Bemühen übrig, die stärksten materiellen Barrieren im Zugang zu weiterführenden Schulen zu beseitigen - zum Beispiel durch Schulgeldfreiheit - und, wie in England, der Versuch einer Objektivierung des Prinzips "gleiche Chancen bei gleichen Leistungen" durch Standardisierung der Ausleseverfahren. Erst 15 bis 20 Jahre später ist in den westlichen Ländern ein

zweiter Anlauf zur Veränderung der Differenzierungsstruktur zu beobachten. Schweden bildet eine Ausnahme in diesem Schema, da hier seit den vierziger Jahren kontinuierlich ein entsprechender Reformprozeß vorangetrieben wurde.

Ein Untersuchungsaspekt ist der zeitliche Unterschied zwischen der Forderung nach Chancengleichheit, ihrer Begründung durch sozialstatistische Daten und Institutionsanalysen und der Bereitschaft, solchen Forderungen durch bildungspolitische Entscheidungen zu entsprechen. Dieser Aspekt ist umso relevanter, als die betreffende Forderung sich in den westlichen Ländern nicht nur auf partikuläre Interessen bezieht, sondern auf verfassungsmäßig verankerte demokratische Gleichheitsprinzipien. Es ist also zu untersuchen, welcher gesellschaftlicher Konstellationen es bedarf, damit das konstitutionelle Versprechen der Chancengleichheit eingelöst wird. In diesem Zusammenhang muß auch die häufig geäußerte These, daß Schule als Institution, damit als stabilisierendes und beharrendes Element, der gesellschaftlichen Entwicklung nachhinke, infragegestellt werden. Die Vorstellung von einem generellen "Nachhinken" bildungspolitischer Entwicklungen muß dabei differenziert werden je nach den in der Länderdiskussion primären Bezugspunkten - zum Beispiel Diskrepanz gegenüber aktuellen beruflichen Anforderungen oder der tatsächlichen oder gewünschten Schichtstruktur - und ihren Implikationen für die Differenzierung der Sekundarschulstufe.

Ein zweites Merkmal der Reformentwicklung in den westlichen Ländern ist, daß Reformen nicht in den Ländern am ehesten einsetzen und am leichtesten zu realisieren sind, in denen die Diskrepanz zwischen dem generell akzeptierten Grundsatz der Chancengleichheit und faktischer hoher Sozialelektivität besonders groß ist, wie im Falle der BRD und zum Teil Österreichs. Dabei geht es nicht um die überall zu beobachtende Diskrepanz zwischen der Kodifikation eines Rechts oder Grundsatzes und seiner faktischen Verwirklichung, die aufgrund vielfältiger realer Hindernisse nur langsam voranschreiten kann, sondern

um die Bereitschaft, solche Diskrepanzen überhaupt wahrzunehmen und Maßnahmen zu ihrer Reduktion zu ergreifen. Offenbar genügt weder die Zugänglichkeit entsprechender Informationen, um die Wahrnehmungsbereitschaft zu wecken, noch führt die Erkenntnis solcher Tatbestände schon zu der Motivation, diese zu verändern. Man muß vielmehr einen Vermittlungsmechanismus annehmen, der das Argument Chancengleichheit erst wirksam werden läßt. Dieser Vermittlungsmechanismus wäre zum einen in der effektiven Nachfragesituation zu suchen, zum anderen in der politischen Funktion von Schule, wobei beide Aspekte nur aus Gründen der Darstellung getrennt werden.

Schichtspezifische Unterschiede im Schulbesuch und Schulerfolg werden vermutlich umso leichter zu vernachlässigen sein, je geringer die effektive Nachfrage der benachteiligten Schichten nach weiterführender Schulbildung ist und je früher die Sozialeselektion einsetzt. Unter der politischen Funktion wird hier vor allem der Stellenwert der Schule im Rahmen der gesamtgesellschaftlichen Politik verstanden. Es ist anzunehmen, daß Diskrepanzen zwischen dem kodifizierten Grundsatz der Chancengleichheit und der faktischen Situation im Schulwesen so lange kein Anlaß zur Veränderung sein werden, als das Gleichheitsprinzip sich wesentlich auf das Bildungswesen beschränkt und nicht Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Ideologie ist. Ist eine solche normative Übereinstimmung nicht gegeben, werden Ungleichheiten im Bildungswesen vermutlich erst dann reduziert, wenn sie die Reproduktionsfunktion von Schule behindern.

Schließlich ist drittens nach dem Gehalt der Forderung von Chancengleichheit selbst zu fragen, das heißt nach den Begründungen für dieses Konzept und den konkreten Zielvorstellungen. Die Forderung entzündete sich überall an der schichtspezifisch unterschiedlichen Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Bildungsinstitutionen, und in dieser Abstraktheit

ist ihr ein Konsens über ihre Berechtigung relativ sicher. Kontrovers - sofern überhaupt diskutiert - blieb jedoch das substantielle Ziel von Chancengleichheit.

Die Begründungen für die Forderung, allen Kindern gleiche Bildungschancen zu sichern, beruhten auf unterschiedlichen Bezugspunkten, von denen her auch unterschiedliche schulorganisatorische Konsequenzen gezogen werden. Begründungszusammenhänge und Zielvorstellungen für eine Veränderung der Sekundarschulstruktur sollen daher kurz systematisch dargestellt werden, um ein Raster für die Analyse der gesellschaftspolitischen Ziele und Implikationen von Schulreform in den sieben untersuchten Ländern zu erhalten. Dies ist umso nötiger, als im Einzelfall meist weder Begründung noch Zielvorstellung explizit gemacht werden und eine relativ eindeutige Interpretation durch vielfältige Konstellationen der Interessenaggregation zusätzlich erschwert wird.

Der quantitative Ausgangspunkt selbst - die im Verhältnis zum Anteil an der Gesamtbevölkerung konstatierte Unterrepräsentation bestimmter Schichten in weiterführenden Ausbildungsgängen - wurde unmittelbar nur in der DDR und UdSSR auch für die Bestimmung von Zielwerten verwendet. Das Verständnis von Chancengleichheit im Sinne gleicher Beteiligungsrate aller Schichten auf allen Stufen des Bildungssystems drückte sich in der DDR zum Beispiel im Rahmen der Zulassungskriterien für den Besuch weiterführender Ausbildungsgänge in der Formulierung aus: "unter Berücksichtigung der Sozialstruktur". Auch hier ist die vorwiegende Intention dieses Kriteriums, einen annähernd proportionalen Anteil von Arbeitern und Bauern zu sichern; die gewünschten Anteile der übrigen Gruppen sind von dieser Formulierung dagegen mehr implizit betroffen, je nach dem Umfang der Beteiligungsrate von Arbeitern und Bauern bei einer gegebenen Anzahl von Schul- und Hochschulplätzen und dem jeweils angenommenen Bedarf an spezifischen Qualifikationen und Rekrutierungsmöglichkeiten für letztere. In der UdSSR, in der die Um-

schichtung der Gesellschaft und entsprechende Schulreformen schon vor 1945 einsetzten, traten solche Bestrebungen nur noch abgeschwächt auf, in Form zeitweiliger besonderer Maßnahmen zur Förderung des Schul- und Hochschulbesuchs von Arbeiter- und Bauernkindern.

Ein Begründungsmodell geht von der Berufung auf verfassungsmäßig verbürgte und in der Charta der Menschenrechte kodifizierte Grundrechte einer demokratischen Gesellschaft aus, von dem "Bürgerrecht auf Bildung"<sup>13</sup>. Dieser Gedanke hat vor allem unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg die Schulreformdiskussion der meisten Länder bestimmt. Wie schon angedeutet, scheint dieser Bezugspunkt für sich allein geringe Ausstrahlungskraft zu besitzen. In seiner Allgemeinheit steht der Bezug auf ein "Grundrecht auf Bildung" auch allen Interpretationen offen. Extrem ausgelegt würde es bedeuten, daß keinerlei Barrieren struktureller, auslesebezogener, ökonomischer oder sozialer Art zulässig wären, und in diesem Extrem tauchte dieses Argument faktisch nirgends auf. "Recht auf Bildung" konnte in dem Sinne interpretiert werden, daß das allgemeine Leistungsniveau durch eine Verlängerung der Pflichtschulzeit zu erhöhen und vor allem der Zugang zu weiterführenden Schulen, unter Beibehaltung eines selektiven Systems, durch den Abbau finanzieller Barrieren und eine möglichst objektive Leistungsauslese allen Sozialschichten gleichermaßen zu eröffnen seien (Extremfall England). Mit dieser Begründung ließen sich jedoch auch Veränderungen der Schulstruktur in Richtung Einheitsschule oder differenzierte Gesamtschule vertreten mit dem Ziel, zunächst eine für alle Schüler erreichbare Basis der Leistungsfähigkeit aufzubauen, bevor eine Auslese vorgenommen wird (DDR, UdSSR, Schweden). Die abstrakte Forderung nach einem "Grundrecht auf Bildung" kennzeichnet also bestenfalls die gesellschaftspolitische und nicht mehr nur individuelle Bedeutung, die Bildung beigemessen wird; sie impliziert jedoch nicht bestimmte bildungspolitische Maßnahmen, die sich erst aus der Verbindung mit je konkreten gesellschaftlichen Interessen bestimmen.



In einem zweiten Modell wird Gleichheit der Bildungschancen direkt auf das Prinzip "gleiche Chancen bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen" gegründet. In dieser Definition treffen sich sowohl liberalistisch-kapitalistische Prinzipien des freien Leistungswettbewerbs wie das sozialistische Prinzip, jeden seinen Fähigkeiten gemäß einzusetzen und die Leistungen entsprechend seinem Beitrag zur gesellschaftlichen Produktion zu bewerten: "Jeder nach seinen Fähigkeiten, jedem nach seiner Leistung". Diese Variante der Begründung von Chancengleichheit kann die - im Rahmen dieses Prinzips - rechtmäßige Unterdrückung von Leistungsfähigkeiten implizieren, die gesellschaftlich weniger erwünscht und brauchbar sind - selbst wenn Chancengleichheit nicht nur bedeuten soll, daß gleiche Ausbildungsmöglichkeiten bei gleichen Leistungen gewährt werden, sondern auch, daß allen die Chance geboten wird, die erwünschten Fähigkeiten auszubilden. Damit kann sowohl ein hierarchisch aufgebautes, vertikal gegliedertes Sekundarschulsystem begründet werden, dessen Zugänglichkeit von einer strengen Leistungsauslese bestimmt ist, als auch ein Einheitschulsystem, das die Leistungsauslese auf die anschließenden Institutionen verlagert, als auch ein Gesamtschulsystem, in dem eine Leistungsauslese gemäß den gesellschaftlich erwünschten Fähigkeiten mittels Differenzierung vorgenommen wird. Faktisch tauchen alle drei Möglichkeiten in den Reformansätzen der sieben Länder auf, die beiden letztgenannten auch im gleichen Land (DDR, UdSSR) zu verschiedenen Zeitpunkten, so daß nach zusätzlichen Bedingungen für die jeweilige Bevorzugung einer der drei organisatorischen Lösungen zu suchen ist.

Zu diesen Zusatzbedingungen gehören neben der Rolle der Schule als Instrument der Gesellschaftspolitik (siehe oben) die normative Bestimmung dessen, was als "Leistung" und "Fähigkeit" anerkannt wird, und das jeweilige Verständnis der Bedingungen, unter denen sich gesellschaftlich erwünschte Fähigkeiten entwickeln. Beide Aspekte, der gesellschaftspolitisch-instrumentelle wie der leistungs- und begabungsorientierte, stehen ihrer-

seits in einem wechselseitigen Zusammenhang, wie am Beispiel der Begabungsforschung in der BRD, der DDR und UdSSR besonders sichtbar wird<sup>14</sup>. In einem Konzept von Chancengleichheit, das zumindest annähernd an dem Ziel orientiert ist, proportional gleiche Beteiligungsraten aller Sozialschichten am Besuch weiterführender Ausbildungsgänge zu erreichen, bleiben zunächst Spekulationen über die Verteilung der Fähigkeiten in der Bevölkerung ausgeschlossen; damit entfällt auch der Versuch, anhand vorgängiger Schätzungen des Begabungspotentials Schüler entsprechend ihren vermeintlichen Fähigkeiten frühzeitig auf Sekundarschultypen zu verteilen. Es wird vielmehr davon ausgegangen, daß die Entwicklung von Fähigkeiten umweltbedingt und es daher möglich sei, durch eine für alle Schüler gemeinsame Organisation schulischer Lernmöglichkeiten gleiche Entwicklungschancen zu sichern, wie dies bei den Einheitsschulkonzepten in der DDR nach 1945 und schon vorher in der UdSSR zu beobachten ist.

Im Rahmen einer Definition von Chancengleichheit im Sinne gleicher Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Ausbildungsgängen bei gleichen Leistungen - ein Gedanke, der die Reformdiskussion vor allem der westlichen Länder um 1945 bestimmte - werden in der Regel Unterschiede in den sozio-ökonomischen Bedingungen für die Entwicklung von Leistungsfähigkeiten außer acht gelassen. Die Bemühungen um Chancengleichheit äußern sich daher vorwiegend in dem Abbau von finanziellen Barrieren für den Schulbesuch und von "Unregelmäßigkeiten", wie sie durch eine geographisch variierende Dichte des Sekundarschulnetzes und durch uneinheitliche Ausleseregeln gegeben sein können.

Eine Erweiterung der eben genannten Definition von Chancengleichheit ist das Prinzip, allen gleiche Chancen zum Erwerb sozial geschätzter Leistungsfähigkeiten zu bieten, eine Definition, die die Umweltabhängigkeit von Fähigkeiten einkalkuliert. Dieser Auffassung entspricht in der Regel eine Verlängerung der für alle gemeinsamen Schulzeit, die Tendenz zu

differenzierten, gesamtschulähnlichen Schulformen bei gleichzeitigem Hinausschieben relativ endgültiger Selektionsentscheidungen und -mechanismen.

Die Begrenztheit der beiden letztgenannten Konzepte von Chancengleichheit liegt in der normativen Definition von Leistung, die schließlich als Auslesekriterium wirksam werden und Grundlage eines individuellen Leistungswettbewerbs sein soll. In der Regel wurde zunächst in allen Ländern Leistung an akademischen, intellektuellen Fähigkeiten gemessen, wie sie für den Zugang zu Hochschuleinrichtungen traditionell erforderlich waren. Das heißt zugleich, daß eine bestimmte Schichtkultur als unbefragte Norm zugrunde gelegt und jetzt nur insofern demokratisiert wird, als alle Schüler dieser Norm unterworfen beziehungsweise in die Lage versetzt werden sollen, sie zu erreichen. Die Auswirkung dieser Begrenzung auf die Realisierung sozialer Chancengleichheit ist in den behandelten Ländern noch nicht so deutlich geworden wie in Ländern, in denen der relative Vollzeitschulbesuch der 17 bis 18jährigen sich der 100 Prozent-Grenze nähert, wie es zum Beispiel in den USA der Fall ist<sup>15</sup>. Tendenziell wird sie jedoch bereits in einigen der untersuchten Länder wie Schweden, der DDR und UdSSR sichtbar, wo die sozial determinierten Selektionsmechanismen sich auf den Übergang zu Hochschuleinrichtungen beziehungsweise die Wahl zwischen verschiedenen hochschulähnlichen Bildungsgängen verlagern.

Eine andere Variante der normativen Bestimmung von sozial geschätzter Leistung besteht darin, den jeweiligen ökonomischen Bedarf als Ausgangspunkt festzulegen, dem sich das Bildungswesen und der einzelne Schüler als dynamische Größen anzupassen haben. In diesem Zusammenhang spielte das Argument von der notwendigen Ausschöpfung der Begabtenreserven eine wesentliche Rolle in der Chancengleichheitsdiskussion, ein Argument, das ausdrücklich angesichts eines wachsenden und spezifischen Bedarfs an Arbeitskräften geltend gemacht wurde. In seinem biologistischen Ansatz - Aktivierung der latent vorhandenen Bega-

bungen - führt dieser Gesichtspunkt eher zu Ausbau und systemimmanenten Verbesserungen bestehender Schulsysteme, das heißt zur Reduktion von Ungleichheiten im Sinne der schon genannten "Unregelmäßigkeiten". Die Notwendigkeit, Begabtenreserven zu mobilisieren, trifft sich dort mit dem Postulat der Chancengleichheit, wo das traditionelle soziale Rekrutierungsfeld erschöpft scheint und auch die Grenzen einer rein quantitativen Expansionspolitik sichtbar werden. Die Orientierung an neuen ökonomischen Bedarfsnachfragen kann zugleich auch neue Bildungschancen eröffnen, die im Rahmen einer Normierung von Leistungen durch eine traditionell gültige Schichtkultur verschlossen blieben, wie es im Falle der sozialistischen Länder zu beobachten ist.

Eine nicht eindimensional durch bestimmte Leistungsforderungen begrenzte Definition von Chancengleichheit, nämlich die Orientierung an individuellen Bedürfnissen, und das heißt auch die Sicherung individuell erreichbarer und befriedigender Schul- und Berufsziele, taucht zwar ebenfalls in den Diskussionen um differenzierte Gesamtschulformen auf, ist aber im Untersuchungszeitraum nicht explizite Grundlage von Reformen der Sekundarschulstruktur gewesen. Die Schwierigkeiten liegen - abgesehen von den gängigen Vorstellungen über eine gesellschaftlich erwünschte Hierarchie von Fähigkeiten und den entsprechend hierarchisch geordneten Schulabschlüssen unterschiedlicher sozialer Wertigkeit - in dem Konflikt zwischen individuellen Bedürfnissen in ihrer Unterschiedlichkeit und der gesellschaftlichen Funktion von Schule. Schule kann nicht "blind" sein gegenüber gesellschaftlichen Bedürfnissen, wenn sie nicht zugunsten schulischer Chancengleichheit das Problem gesellschaftlicher Ungleichheit auf die Zeit nach dem Schulabschluß abschieben will. Schule könnte andererseits jedoch durchaus ausgleichend und ergänzend wirken und damit "Lücken" ausfüllen, die durch die bisherige Einengung schulischer Funktionen auf den Aufbau unmittelbar gesellschaftlich und wirtschaftlich benötigter Fähigkeiten entstehen. Mit dieser Auffassung von Chancengleichheit wird Schul-

reform aufs engste mit dem Selbstverständnis einer Gesellschaft verknüpft und damit abhängig von ihrer Bereitschaft, ihre eigene Zukunft antizipatorisch zu bestimmen. In einer Situation jedoch, die in allen untersuchten Ländern zunächst durch einen immensen Nachholbedarf in der Verbreitung zumindest der schon bestehenden Bildungsmöglichkeiten einerseits, durch die Beschränkung gesellschaftspolitischer Reformen auf das folgenlose Getto Schule - mit Ausnahme der DDR und UdSSR, partiell auch Schwedens - andererseits charakterisiert war, haben solche Vorstellungen bestenfalls in Bildungsplanungsentwürfen für die nächsten Jahrzehnte Eingang gefunden.

## 1.2 Methodologische Basis des Vergleichs

Eine vergleichende Analyse der Zusammenhänge zwischen Gesellschaftsstruktur und Schulreform und deren gesellschaftspolitischen Motiven und Bedingungen trifft hauptsächlich auf zwei methodologische Schwierigkeiten. Sie betreffen zum einen die Interpretation von geäußerten Argumenten als Motive gesellschaftspolitischen Handelns, zum anderen die Datenlage. Die materialiter einzig direkt zugänglichen Quellen für eine Analyse der Zielvorstellungen sind die geäußerten Argumente für oder gegen bestimmte Schulreformen. Diese Argumente sind jedoch selten eindeutig, selbst da, wo auf gesellschaftliche Daten Bezug genommen wird oder gesellschaftspolitische Ziele explizit angesprochen werden.

Soweit sich Argumente auf nachprüfbare Tatbestände beziehen - zum Beispiel Aussagen über vorhandene oder nicht vorhandene Sozialeselektion bei der Auslese -, läßt sich ihre Funktion noch relativ einfach einschätzen, da zumindest die Übereinstimmung von Argument und angesprochenem Tatbestand überprüft werden kann. In der Regel enthalten die geäußerten Argumente jedoch nur globale Aussagen über differenzierte und selten eindimensionale Tatbestände, so daß ihr Inhalt schwer überprüfbar

und vielfältigen Interpretationen offen ist, etwa wenn von der "gesellschaftlichen Entwicklung" die Rede ist, der die Schule folgen müßte.

Gesellschaftspolitische Zielvorstellungen schließlich werden meistens in allgemeinen Schlagworten ausgedrückt, ohne daß die damit verbundenen konkreten Vorstellungen expliziert würden. Am Beispiel des Begriffs "Chancengleichheit" sind die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten bereits dargestellt worden. Die Argumente bieten damit nur Anhaltspunkte, jedoch keine eindeutigen Hinweise für die bestimmte Forderungen und Maßnahmen leitenden Interessen - zumal die in Reformplänen kodifizierten Zielvorstellungen selbst oft nur noch das formelhafte Ergebnis eines langen Willensbildungsprozesses und schließlich erzielten Konsenses mit Kompromißcharakter darstellen.

Eine Konfrontation der Argumente mit den geforderten, abgewehrten oder eingeleiteten Maßnahmen kann zwar zur Interpretation von Reformmotiven beitragen. Doch bietet auch dieses Vorgehen nur eingeschränkte Deutungsmöglichkeiten, da mit formal gleichen Argumenten auch unterschiedliche Maßnahmen begründet werden. Das bedeutet, daß das Gewicht von Argumenten im Prozeß der Schulreform eingeschätzt werden muß, ohne daß damit auch schon der reale Bezug zwischen den angesprochenen gesellschaftlichen Faktizitäten und schulpolitischen Maßnahmen festgestellt werden könnte.

Schließlich haben auch gesellschaftliche Konstellationen auf Schulreform gewirkt, ohne daß sie in der Argumentation auftauchten, in der BRD zum Beispiel die Flüchtlingsbewegung um 1945 und erneut bis 1961. Daher werden neben der Schulreformdiskussion auch die schulische Situation selbst, die Reformmaßnahmen und eine Reihe für relevant erachteter gesellschaftlicher Bedingungen in die Analyse einbezogen. Auf dieser Interpretationsebene ergeben sich die hauptsächlichsten Schwierigkeiten bei dem Versuch, "vergleichbare" Daten zur Unterstützung und

Illustration von Thesen heranzuziehen, die aus der Analyse der Reformdiskussion oder der Schulentwicklung eines oder mehrerer Länder gewonnen wurden.

Insbesondere geht es dabei um sozialstatistische Daten, von denen her der Ausgangspunkt einer Reform wie auch ihre beabsichtigte Auswirkung interpretiert werden sollen. Auf dieser Ebene sind die Vergleichsmöglichkeiten erheblich behindert, weil die vorliegenden Schichtungsdaten verwendet werden mußten, die in den einzelnen Ländern nach unterschiedlichen Bezugsschemata erhoben werden. Die meisten Klassifikationen beruhen zwar auf einer Zusammenfassung von Berufen zu Berufs- oder Sozialgruppen, doch werden die Zuordnungen teils nach dem Hauptkriterium Einkommen, teils nach unterschiedlichen Kombinationen von Einkommen, Sozialprestige oder Bildungsstand vorgenommen; je nach dem Differenzierungsgrad der Schichtungsskala sind in den einzelnen Gruppen auch durchaus verschiedene Berufe zusammengefaßt. Englische Schichtungsdaten beruhen zum Beispiel auf einer 5 bis 7teiligen Skala, französische beziehen sich auf 8 sozio-berufliche Kategorien, schwedische Daten stammen aus 3 verschiedenen Schichtungsmodellen, wobei das inzwischen offiziell verwendete die erwerbstätige Bevölkerung in drei Hauptgruppen - Unternehmer, Angestellte beziehungsweise Beamte und Arbeiter - einteilt, die soziologisch wiederum keine einheitlichen Gruppen darstellen. Sozialstatistische Daten für die UdSSR und die DDR beruhen, soweit sie überhaupt vorliegen, auf globalen und eher politisch denn soziologisch relevanten Kriterien und sagen über die faktischen Berufspositionen wenig aus. Da zum Beispiel in der DDR Arbeiter und Angestellte die sogenannte Arbeiterschicht bilden, besteht kaum noch die Möglichkeit, schichtspezifische Verhaltensweisen sowie Repräsentation in verschiedenen Schulformen und Schulstufen für die sonst noch am ehesten vergleichbare Gruppe, die Arbeiter, zu analysieren.

Die Arbeitergruppe ist bei einer Untersuchung über die Zusammenhänge zwischen sozialer Schichtung und Schulreform besonders relevant, da sie in allen Ländern, wenn auch teilweise zu verschiedenen Zeitpunkten und in unterschiedlichem Ausmaß, die am stärksten von geringeren Bildungschancen betroffene Berufsgruppe darstellt. An der Unterrepräsentation der Arbeiterkinder in weiterführenden Ausbildungsgängen - gemessen am Anteil dieser Schicht an der Bevölkerung - entzündete sich zunächst die bildungspolitische Diskussion um die im Hinblick auf gleiche Bildungschancen effektivsten Struktur-reformen. Diese Gruppe läßt sich, abgesehen von der DDR und UdSSR, auch quantitativ am ehesten vergleichen, da sie in der Regel gesondert ausgewiesen ist - setzt man die qualitative Vergleichbarkeit der in ihr zusammengefaßten Kategorien von Ungelernten, Angelernten und Gelernten voraus. Für die DDR und die UdSSR werden oft nur indirekt ermittelte Trends zum Vergleich herangezogen werden müssen, zum Teil wird es nur möglich sein, Sachverhalte zu konstatieren, ohne daß ihr Ausmaß berücksichtigt werden könnte.

Selbst innerhalb eines Landes muß auf Sozialdaten aus unterschiedlichen Quellen und verschiedenen Jahren zurückgegriffen werden, für die die gleichen Einschränkungen, wie sie für die internationale Situation geschildert wurden, zutreffen. Die vielfältigen Einzeluntersuchungen und Analysen rekurrieren außerdem häufig auf ein zweiteiliges Modell, das aus "Mittelschicht" und "Unterschicht" besteht und differenzierte Strukturen innerhalb dieser Schichten völlig verdeckt. Diese uneinheitlichen und zum Teil globalen Klassifikationen gestatten es meistens nicht, differenziertere Vergleichsaussagen über das Verhalten vor allem der in der Mittelschicht subsumierten Gruppen zu machen. In vielen Fällen werden daher nur Hypothesen aufgestellt werden können, die sich aus Analysen eines Landes oder einiger Länder ergeben.



Etwas genauere Aussagen sind über die Rolle der "Unterschicht" als Hauptadressat gesellschaftspolitisch orientierter Reformmaßnahmen möglich, da hiermit die vergleichsweise einheitlichste Sozialschicht "Arbeiter" erfaßt wird. Selbst hier ergeben sich jedoch Schwierigkeiten aufgrund der erwähnten Zusammenfassung der drei Arbeitergruppen. An einigen Beispielen wird deutlich werden, daß gerade hinsichtlich des schulischen Verhaltens und des vorhandenen oder fehlenden "Drucks" auf Bildungsinstitutionen zwischen diesen Gruppen erhebliche Unterschiede bestehen, die auch den Reformprozeß spezifisch beeinflussen, in der Regel jedoch durch die globale Kategorisierung: Unterschicht, verdeckt bleiben. Zwischen der Gruppe der Facharbeiter, die gewöhnlich der Unterschicht zugeordnet, und der der unteren Angestellten, die zur Mittelschicht gezählt werden, lassen sich häufig kaum noch deutliche Unterschiede in den Bildungsaspirationen feststellen, wie sie generell für das Bildungsstreben der Mittelschicht im Vergleich zu dem der Unterschicht konstatiert werden. Dagegen zeigen vereinzelte Untersuchungen, daß Bildungsverhalten und Anspruchsniveau der Facharbeiter sich von dem der der gleichen Kategorie zugeordneten An- und besonders der Ungelernten erheblich unterscheiden - ganz zu schweigen von den Unterschieden zwischen Landarbeitern und Industriearbeitern, für die es zwar hin und wieder gesondert ausgewiesene bildungsstatistische Daten gibt, jedoch keine gesonderten, vergleichbaren Untersuchungen analytischer Art.

An diesem Dilemma wird die in ihrer heuristischen Funktion eingeschränkte Wirkung der herkömmlichen Schichtmodelle für bildungssoziologische Untersuchungen deutlich. Abgesehen von der Heterogenität der national verwendeten Schichtmodelle, die Vergleiche innerhalb und zwischen Ländern erschwert, beziehen sich die gängigen Einteilungskriterien auch auf Faktoren, die nur in lockerem Zusammenhang mit Schulbesuch, Schulerfolg, Bildungsansprüchen, Aufstiegsinteresse über Schulbildung und ähnliches stehen. Das gilt besonders für das Kriterium

"Einkommen", das wenig über den soziokulturellen Hintergrund aussagt. Dieser jedoch hat sich viel mehr als entscheidender Faktor für schichtspezifisches Bildungsverhalten erwiesen als die Höhe der prinzipiell verfügbaren Mittel einer Familie. Dasselbe gilt für arbeitsrechtliche Kategorien wie "Angestellte" und "Arbeiter", die sowohl die partielle Annäherung und Überschneidung der Arbeitssituation und des Sozialprestiges bestimmter Berufstätigkeiten dieser Gruppen als auch die gruppeninternen Differenzen in der Verhaltensorientierung außer acht lassen.

Die bisherigen Untersuchungen über Schulerfolg und Bildungsaspirationen geben daher kaum Auskunft beispielsweise über die Frage, was die in der Sekundarschule erfolgreichen Arbeiterkinder von den nicht erfolgreichen unterscheidet oder worin sich schulisch motivierte, aber lernschwache Schüler von gleichermaßen motivierten und lernstarken Schülern derselben Schicht unterscheiden. Anders ausgedrückt: die Verwendung der herkömmlichen Schichtmodelle und bildungssoziologischen Daten gestattet es nicht, relevante Unterschiede zu analysieren, die als rein schichtspezifische Unterschiede - zumindest nach gängigen Einteilungskriterien - nicht faßbar werden<sup>16</sup>. Bleiben damit schon die differenzierten faktischen Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher Schichtung und Schulbesuch innerhalb eines Landes undurchsichtig, so wird erst recht eine vergleichende Analyse ihrer Auswirkungen auf den Schulreformprozeß erschwert, die auf solchen Daten aufbauen müßte.

Angesichts der unzureichenden Datenlage mußten wir uns in der Regel darauf beschränken, auf ein wegen seiner Allgemeinheit für den Vergleich am ehesten brauchbares Zwei-Schicht-Modell von "Mittelschicht" und "Unterschicht" zurückzugreifen. "Mittelschicht" wird dabei negativ definiert als Oberbegriff für alle Gruppen, die nicht zu den handarbeitenden Arbeiterberufen - der "Unterschicht" - zu zählen sind. In Einzelfällen werden spezifische Berufskategorien gesondert angeführt. Soweit im Text sozialstatistische Vergleichsdaten angeführt werden,

kann ihnen nach dem oben Ausgeführten nur eine beschränkte Bedeutung zukommen. Sie dienen im wesentlichen zur Illustration der aufgrund vielfältiger Quellen interpretierten Ähnlichkeit oder Verschiedenheit der bildungspolitischen Situation in den sieben untersuchten Ländern.

Die selektive Wirkung weiterführender Schulbildung äußert sich nicht allein als schichtspezifische Auslese. In allen untersuchten Ländern waren, wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß, auch andere Aspekte der Selektion ein Anlaß, den demokratischen Charakter einer formell nur nach Leistung zugänglichen weiterführenden Schulbildung in Zweifel zu ziehen. Dazu gehören neben konfessionsbedingten (besonders BRD) und geschlechtsspezifischen Unterschieden (BRD, England, Frankreich) in den Beteiligungsraten vor allem geographische Unterschiede. Letztere spielten besonders als Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land eine erhebliche Rolle in solchen Ländern, in denen entweder ein noch verhältnismäßig großer Anteil der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft beschäftigt war (wie zum Beispiel in der UdSSR) oder in denen - auch unabhängig von der Erwerbsstruktur - die geographische Verteilung der Bevölkerung sehr ungleichmäßig war (vgl. Schweden)<sup>17</sup>.

Wenn hier trotzdem ausschließlich die Frage nach dem Zusammenhang schichtspezifischer Selektion mit dem Differenzierungsprozeß behandelt wird, dann geschieht dies, weil dieses Problem im Vordergrund der bildungspolitischen Diskussion und Planung im Hinblick auf eine "Demokratisierung" des Schulwesens stand. Die genannten übrigen Aspekte trugen zwar dazu bei, das Ausmaß an nicht leistungsgebundener Selektion zu erhellen; in der Auseinandersetzung um Zeit und Art der Differenzierung im Sekundarbereich spielten sie jedoch eine untergeordnete Rolle. Zum Teil gingen sie in die Überlegungen zu einem auch regional breiter gestreuten und differenzierteren Unterrichtsangebot ein, wie es sich vor allem von der Analyse der schichtspezifischen Selektion her als Lösungsmöglichkeit anbot; zum Teil waren re-

gionale Unterschiede im Schulbesuch pragmatischer Anlaß zur Erprobung von neuen Schulformen und Schulstrukturen mit Modellcharakter für das gesamte Schulwesen (ländliche Comprehensive Schools in England, Mittelpunktschulen und Schulzentren in der BRD); andererseits zeigen die westdeutschen Bemühungen um eine Landschulreform auch, daß der Versuch möglich war, die regionalen Ungleichheiten unter Ausklammerung der allgemeinen Probleme der Sozialelektivität und der Schulstruktur anzugehen.

Im übrigen gibt es weitgehende Interdependenzen zwischen Faktoren wie Geschlecht, Konfession, regionale Herkunft und soziale Zugehörigkeit, die zu positiv oder negativ kumulativen Effekten im Hinblick auf schulisches Verhalten führen können; dabei hat sich bisher die soziale Herkunft oder besser: der sozio-kulturelle Hintergrund einer Familie, als bestimmender Faktor herausgestellt. Das Korrelat des schichtspezifisch variierenden individuellen Anspruchsniveaus ist auf der institutionellen Seite in der konkreten sozialen Funktion weiterführender Schulen zu sehen, ihren spezifischen Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Schüler und deren Leistungsmotivation, institutionelle Bedingungen also, die in Einklang oder Widerspruch stehen können zu den Ansprüchen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen. Das wird besonders daran deutlich, daß in dünnbesiedelten Gegenden mit einem gering ausgebauten Sekundarschulnetz weniger die ländliche Bevölkerung schlechthin von der geringeren Chance für qualifizierte Bildung betroffen ist als bestimmte Berufs- und Sozialgruppen, hier Bauern und Landarbeiter - so wie in Großstädten mit erreichbaren weiterführenden Schulen die Arbeiter dennoch weniger von diesen profitieren. Geschlechtsspezifische Unterschiede wiederum variieren je nach der sozialen Herkunft. Die generell geringeren Bildungschancen für Mädchen drücken sich bei Mädchen der Mittelschicht eher in der Wahl kürzerer weiterführender Ausbildungsgänge aus, die zu "mittleren" Abschlüssen führen; Mädchen aus der Unterschicht dagegen haben geringere Chancen, irgendeine Form weiterführender Schulbildung zu erhalten, da

eine solche in dieser Schicht, wenn überhaupt, so in erster Linie für männliche Kinder angestrebt wird<sup>18</sup>.

In den geschlechtsspezifischen Unterschieden zeigt sich auch die häufig primäre soziale Funktion weiterführender Schulbildung für beruflichen Aufstieg. Unter diesem Blickwinkel wäre eine intensive Analyse geschlechtsspezifischer Differenzen im Zugang zu und erfolgreichen Abschluß von weiterführenden Schulen sowie in den anschließenden Berufswegen durchaus aufschlußreich für eine vergleichende Analyse der Nachfragesituation und ihrer Auswirkung auf Schulreformen. In der Regel fehlen jedoch detaillierte geschlechtsspezifische Daten vor allem für den Zusammenhang zwischen Schulbildung und sozialer Mobilität. Entsprechende Untersuchungen beziehen sich fast ausschließlich auf die männlichen Erwerbstätigen, ein Manko, das es erschwert, die tatsächlichen Verschiebungen in der Berufs- und Sozialstruktur der Bevölkerung industrieller Gesellschaften und ihre Folgen für die individuelle und gesellschaftliche Nachfrage nach weiterführender Bildung abzuschätzen.

Zum Beispiel hat sich nach englischen Mobilitätsuntersuchungen der Grad der Selbstrekrutierung, gemessen am Anteil der männlichen Erwerbstätigen in "nicht-manuellen" Berufen (entspricht in etwa unserer Bezeichnung "Mittelschicht"), zwischen 1911 und 1951 kaum verändert; dagegen ist bei den weiblichen Erwerbstätigen im gleichen Zeitraum eine erhebliche Zunahme der in dieser Berufskategorie Tätigen zu beobachten<sup>19</sup>, und es ist zu vermuten, daß sich dieser "soziale Aufstieg" von Frauen auch auf die Bildungsaspirationen der Generation ausgewirkt hat, die in unseren Untersuchungszeitraum fällt. Ähnliche Entwicklungen im Zuge einer wachsenden Erwerbstätigkeit von Frauen, besonders in bestimmten Angestellten- und Dienstleistungsberufen, sind auch für die übrigen Länder anzunehmen. Das Fehlen detaillierter Analysen zu diesen Problemen ebenso wie zur Differenzierung der Anforderungen innerhalb einzelner Berufsgruppen läßt präzisere Bestimmungen jedoch nicht zu und erschwert

es darüber hinaus ganz allgemein, den in der Diskussion immer wieder auftauchenden Bezug auf "Veränderungen der Sozialstruktur" und die daraus abgeleitete Notwendigkeit von Schulreformen zu konkretisieren und zu überprüfen. Die vergleichende Analyse unter dem Aspekt sozialstruktureller Bedingungen einer Reform der Sekundarschulstruktur zwischen 1945 und 1965 beruht also auf materialiter wie methodologisch heterogenen Grundlagen. Sie geht aus von den sozialpolitischen Argumenten für oder gegen Veränderungen der jeweils gegebenen Schulstruktur, rekurriert auf empirische Daten, die zur Stützung der Argumente herangezogen wurden oder zur Abschätzung ihres objektiven Gehalts dienen können, und versucht, sowohl die gesellschaftspolitischen Ziele, die explizit für bestimmte Reformkonzepte formuliert wurden, zu interpretieren, wie umgekehrt von bestimmten Reformkonzepten auf gesellschaftspolitische Ziele zu schließen. Dabei wurde geringerer Wert gelegt auf die Erhellung des sozialstrukturellen Konstellationsgefüges in einem Land - das war in den Länderstudien zu leisten -, als auf typische Konstellationen und Reformmotive beziehungsweise -bedingungen. Konsequenz dieses Vorgehens ist, daß Länderbeispiele jeweils zur Illustration eines relativ deutlich feststellbaren Zusammenhangs herangezogen werden, und daß solche typisch erscheinenden Reformstrukturen und -konstellationen zur Analyse von weniger eindeutig faßbaren Entwicklungen anderer Länder mit herangezogen werden.

Materiale Grundlage des Vergleichs sind neben den in den Länderstudien besonders relevanten Kapiteln 2.5, die sowohl in den beschreibenden Teilen der Länderstudien wie in ihren analytischen Teilen verstreuten Hinweise auf sozialstrukturelle Bedingungen und sozialpolitische Motive von Reformen. Daneben wurden zusätzliche Länder- beziehungsweise Vergleichsmaterialien herangezogen, die unter ähnlicher Fragestellung Interpretationen zu stützen oder zu modifizieren gestatten, soweit sie den Rahmen des ursprünglichen Konzepts dieser Studie nicht überschreiten.

## 2. Soziale Schichtung und Schulpolitik

Zu Beginn des Untersuchungszeitraums war das Schulwesen von sechs der untersuchten sieben Länder (BRD, DDR, England, Frankreich, Schweden, Österreich) durch eine vertikale Schulstruktur gekennzeichnet, in der in der Regel nur eine Schulform, der traditionell akademisch orientierte Typ der Höheren Schule, einer schmalen Gruppe von Schülern den direkten Zugang zur Hochschule vermittelte. In allen diesen Ländern ist unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg eine lebhafte Schulreformdiskussion zu beobachten, in deren Mittelpunkt die Forderung nach "Demokratisierung" des Schulwesens stand. Die UdSSR bildet die schon erwähnte Ausnahme, da dort diese Phase des Diskussions- und Reformprozesses bereits in den zwanziger Jahren stattgefunden hatte. Charakteristisch für diese frühe Nachkriegsdiskussion ist, daß sie relativ allgemein blieb, das heißt eher getragen wurde von der politischen Absicht einer Umschichtung der Gesellschaft (DDR) oder einer kurze Zeit andauernden Aufbruchstimmung (westliche Länder) als von konkreten Informationen über das Ausmaß und die Bedingungen der Sozialesektion. Entsprechende Daten und Sozialstatistiken lagen in der Regel kaum vor, abgesehen von Schweden, dessen Reformplanung bereits vor dem Zweiten Weltkrieg eingesetzt hatte und auch durch die Kriegereignisse nicht in dem Maße beeinträchtigt worden war wie in den übrigen Ländern.

Festzuhalten bleibt jedoch, daß man sich auch ohne genaue Kenntnis des Umfangs an Sozialesektion durch das bestehende hierarchische Schulwesen der unterschiedlichen Bedeutung der verschiedenen Schultypen für den sozialen Aufstieg des einzelnen ebenso wie für die gesamtgesellschaftliche Sozialstruktur durchaus bewußt war. In einer Situation des politischen, sozialen, wirtschaftlichen Zusammenbruchs oder zumindest einer starken Erschütterung der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse gewann Schule zunächst eine zentrale Bedeutung: Einerseits erschien sie als das geeignete Medium der nationalen Umerziehung -

als einzige staatliche Institution, die alle Kinder und Jugendlichen verhältnismäßig lange erfaßt -, andererseits, vom einzelnen her, als das sicherste Mittel zu sozialem Wiederaufstieg oder zur Sicherung der familiären Lebensverhältnisse.

Durchsetzung oder Abwehr von Reformen der selektiven Sekundarschulstruktur hängen mit diesen zwei Aspekten der sozialen Funktion von Schule und den in den einzelnen Ländern durchaus unterschiedlichen politischen und sozialen Bedingungen, in denen sich diese Funktion nach Kriegsende konkretisierte, aufs engste zusammen. Die äußerlichen Ähnlichkeiten der Nachkriegssituation erscheinen demgegenüber sekundär. Traf sich die Absicht einer fundamentalen Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse mit der politischen Macht, diese Veränderungen durchzusetzen, konnte auch die Reform der Sekundarschulstruktur als ein Instrument dieser Veränderung realisiert werden. Unter anderen politisch-sozialen Bedingungen setzte sich zunächst der Aspekt des individuellen Interesses an Sekundarschulbildung durch. Er gewann allerdings seinerseits eine gesellschaftspolitische Bedeutung dadurch, daß die durchaus vielfältigen politischen und sozialen Interessen in einem Punkt am ehesten zu vereinen waren: in der Beibehaltung des bestehenden hierarchischen Schulsystems. Dieser Fall einer Interessenaggregation wird im Vergleichskapitel, das sich mit Zusammenhängen von politischer Struktur und Schulreform (Teil II) beschäftigt, ausführlicher behandelt. Er soll daher hier nur am Beispiel der Einheits- und Gesamtschultendenzen und ihrer gesellschaftspolitischen Bedingungen in der Zeit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg paradigmatisch dargestellt werden.



## 2.1 Schulreform als Instrument einer gesellschaftlichen Um- schichtung: der Trend zu Einheitsschulsystemen und ge- samtschulähnlichen Schulformen um 1945

In den Begründungen zur Demokratisierung des Bildungswesens um 1945 zeigen sich zwei typische Varianten: Die eine zielte auf Beseitigung der Bildungsprivilegien als ein Mittel, die Gesellschaftsstruktur zu verändern, Klassenunterschiede abzubauen, die Errichtung einer klassenlosen Gesellschaft zu beschleunigen (besonders DDR und UdSSR, in weniger prononcierter Form auch in England vom extrem linken Flügel der Labour-Bewegung vorgebracht, in Frankreich entsprechend im Algier- und Langevin-Wallon-Plan, in Österreich in sozialistischen Forderungen). Der zweite Begründungstyp zielte gemäßiger auf Demokratisierung der Bildungsmöglichkeiten als Korrelat zu dem sich anbahnenden und erwünschten Demokratisierungsprozeß der Gesellschaft und der abzusehenden Steigerung der Qualifikationsanforderungen in einer zunehmend differenzierten Wirtschaftsstruktur, die außerdem in den am Zweiten Weltkrieg beteiligten Ländern erst wieder aufgebaut werden mußte (zum Teil BRD, besonders Schweden, offizielle Schulpolitik in England). Entsprechend diesen zwei Begründungstypen variieren auch die schulorganisatorischen Folgerungen.

In Ländern, in denen Schulreform explizit als Mittel einer revolutionären Umgestaltung der Gesellschaft angesehen wurde, lag die Betonung auf der Beseitigung einer frühen Auslese durch Verlängerung der für alle gemeinsamen Schulphase, ausgesprochen egalitär als undifferenzierte Einheitsschule begründet in der DDR und UdSSR. Länder, in denen es vorwiegend um den Demokratisierungsprozeß ging, den die Schule nachholen und zugleich vorantreiben, zumindest nicht behindern sollte, tendierten eher zu verbesserten Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen nach dem ausschließlichen Maßstab der Leistung. Das bedeutete zum Teil auch eine Verlängerung der ersten Schulphase, allerdings nicht in der drastischen Form der Einheitsschule bis zum

Ende der Schulpflichtzeit wie in der 8- beziehungsweise 7jährigen Pflichtschule der DDR und UdSSR, sondern in Form gemeinsamer, aber zunehmend differenzierter Mittelstufen als Übergang in die anschließend strukturell getrennten weiterführenden beziehungsweise die allgemeine Schulzeit abschließenden Schultypen. Die Konzeption von Comprehensive Schools in England, wie sie von einigen - und nicht immer explizit sozialistisch orientierten Gruppen - um 1944 in die Diskussion um ein neues Erziehungsgesetz eingebracht wurde, gehört zum Teil auch zu diesem zweiten, gemäßigten Modell. Denn die interne Organisation dieser Schulform stand weniger im Vordergrund als ihre generelle Funktion, die strukturelle Mehrgliedrigkeit des Sekundarschulsystems zunächst abzulösen.

In der DDR, wie vorher in der UdSSR, konnte sich die egalitäre Zielsetzung der Schulreform mit der 1946 eingeführten 8jährigen Pflichtschule durchsetzen, da aufgrund der veränderten politischen Machtverhältnisse Schulpolitik Teil einer gleichgerichteten Gesellschaftspolitik geworden war, die nicht allein auf die Beseitigung bestehender Privilegien einzelner Schichten, sondern zugleich auf eine Umprivilegierung abzielte. Auf dem Gebiete des Schulwesens zeugen davon unter anderem die Einrichtung von Arbeiter- und Bauern-Fakultäten, die die Umstrukturierung der Führungsschicht beschleunigen sollten, und die zunächst praktizierte Bevorzugung von Arbeiter- und Bauernkindern bei der Zulassung zu den an die 8jährige Grundschule anschließenden Sekundarschulen.

Die Diskussion um das "Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule" um 1946 zeugt von der Unterordnung der Differenzierungsproblematik unter gesellschaftspolitische Motive. Pädagogen und Schulpolitiker, auch wenn sie prinzipiell für eine verlängerte gemeinsame Schule eintraten, waren sich durchaus nicht einig, ob eine undifferenzierte Einheitsschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit die beste Gewähr für die Beseitigung sozialer Bildungsprivilegien biete. Dieser Schultyp, den vor allem die SPD, die

KPD und ihr nahestehende Organisationen vertraten, wurde schließlich durchgesetzt mit dem ausdrücklichen Hinweis, daß es nicht nur um die Förderung der Begabten gehe, sondern auch um eine prinzipielle soziale Umschichtung der Schülerpopulation. Trotzdem war in einigen Ländern der späteren DDR die Einheitsschule zunächst durch ein Kern-Kurs-System aufgelockert. Es wurde erst ab 1949 beseitigt, also mit der Konsolidierung des politischen Systems seit Gründung der DDR. Der Einfluß bürgerlicher Reformpädagogen, die eher eine differenzierte Förderung der Schüler befürwortet hatten, wurde durch umfangreiche Umbesetzungen, zum Beispiel im Lehrpersonal (Neulehrer) und in den Schulverwaltungen weitgehend zurückgedrängt. Angehörige der neuen Führungsschicht, der Arbeiterklasse und der KPD, traten an ihre Stelle. Damit fiel auch endgültig die Entscheidung für eine gleichsam klassenlose allgemeine Grundschule. Die Frage nach den Erfolgchancen einer solchen rein strukturellen Umsetzung des egalitären Prinzips angesichts unterschiedlicher primärer Sozialisationsprozesse blieb undiskutiert, zumal weder die damalige politische Situation noch der Forschungsstand eine solche Diskussion jenseits bloßen ideologischen Meinungsstreits ermöglichen.

Etwa zehn Jahre lang wurde auch jeder Hinweis auf unterschiedliche Leistungsfähigkeiten von Schülern als bürgerlicher Rückfall diskreditiert. Dem entsprach, daß die Soziologie, insbesondere die empirische Sozialforschung bis gegen Ende der fünfziger Jahre als revisionistische Disziplin verpönt war. Ausgehend von der Voraussetzung, daß es in einer sozialistischen Gesellschaft keine Interessengegensätze, keine Unterschiede in der Partizipation an Herrschaft, keine sozialen Privilegien mehr gäbe, entfiel auch der Versuch, das faktische Verhalten und die Einstellungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen zu ermitteln. Die undifferenzierten Schichtungsmodelle, die die Erwerbsbevölkerung nach ihrem Verhältnis zu den Produktionsmitteln einteilen, ungeachtet der Unterschiede innerhalb derselben großen Gruppe, sind ein Beispiel dafür. Erst

der stärkere Einbezug der Schule etwa seit Anfang der sechziger Jahre in die ökonomische Planung brachte auch eine differenziertere soziologische, psychologische, schulpädagogische Sichtweise mit sich. Seither nahm auch die Soziologie als ein Instrument der Wirtschaftsplanung erheblichen Aufschwung. Entsprechendes gilt gleichermaßen für die UdSSR<sup>20</sup>. Die ausgesprochene Intention der Gesellschaftsveränderung durch Schule und das östliche Beispiel haben dagegen in Ländern, in denen eine revolutionäre Umformung der Gesellschaft nur von Minderheiten angestrebt wurde beziehungsweise aufgrund der politischen Machtverhältnisse nicht möglich war, die Pläne zu einer Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit zunächst diskreditiert. Dies geschah zum Teil in einem solchen Ausmaß, daß die Frage nach den Möglichkeiten von Chancengleichheit gänzlich durch politische Kontroversen überlagert oder von vornherein eingengt wurde auf die Frage nach Chancengleichheit innerhalb des bestehenden, vertikal strukturierten Schulsystems.

Ersteres trifft am ausgeprägtesten für die Bundesrepublik zu, wo die unmittelbare Erfahrung der Teilung Deutschland im Zeichen des beginnenden "Kalten Krieges" die pauschale Abwehr aller gesellschaftspolitischen Gleichheitsforderungen förderte. Die Folgewirkungen der nationalsozialistischen Herrschaft und die wirtschaftlich-soziale, politische und psychische Ausnahmesituation nach dem Zusammenbruch von 1945 hatten hier zwar einerseits den Wunsch nach gesellschaftlicher Erneuerung aktualisiert, andererseits aber restaurative Tendenzen begünstigt, die eine gesellschaftliche Restabilisierung in Anknüpfung an die Zeit vor 1933 suchten. Sicherlich war ein Rückgriff auf die zwanziger Jahre auch etwa in der englischen Bildungspolitik zu beobachten. Doch hatte er nicht den Charakter einer so weitreichenden ideologischen Rückwendung, wie sie im westlichen Deutschland - ungeachtet der Absage an den problematisch gewordenen Nationalismus - stattfand und politisch bald bestimmend wurde. Zu erklären wäre dieses Phänomen wohl unter anderem aus einem verbreiteten Bedürfnis, der radikalen Auseinandersetzung mit der

eigenen Geschichte zu entgehen und die Jahre 1933 bis 1945 als historischen "Unfall" zu betrachten, der so weder gewollt noch vorhersehbar war. Der "Kalte Krieg" bot hier eine Möglichkeit, die einstige Hinwendung zu Hitler und seiner gegen "den Kommunismus" gerichteten Politik zu rationalisieren, andererseits aber auch die nachträgliche Distanzierung von dem "totalitären Nationalismus" durch die absolute Distanzierung gegenüber dem "totalitären Kommunismus" in der Gegenwart unter Beweis zu stellen. In dem daraus resultierenden Klima eines undifferenzierten Antikommunismus und weithin irrationalen Rückzugs auf Kulturtraditionen und "gewachsene" Ordnungen waren gesellschafts-politische Konzepte, die dem letzteren in Ansatz und Ergebnis zuwiderliefen und zudem Übereinstimmungen mit der im Ostteil Deutschlands proklamierten kommunistischen Programmatik aufwiesen, bald diskreditiert. Die Entwicklung der gesellschafts-politischen Argumentation in der Schulpolitik spiegelt dies deutlich wider<sup>21</sup>.

In England galt demgegenüber die offizielle Schulpolitik von vornherein einer stärkeren Integration aller Gesellschaftsschichten, mehr zum Zwecke eines gemeinsamen Wiederaufbaus Englands, das durch den Krieg und die Verkleinerung des Commonwealth in seiner wirtschaftlichen Position stark geschwächt war, denn im Sinne einer fundamentalen Umverteilung sozialer Privilegien. Das eindeutigste Indiz dafür ist, daß selbst die nahezu allgemein geteilten meritokratischen Vorstellungen von den künftigen schulischen Verhältnissen - Aufstiegsmöglichkeiten allein nach Maßgabe der Begabung, das hieß der jeweils für die Schultypen erforderlichen Leistung - haltmachten vor dem bestehenden Privatschulwesen und seiner sozialen Sonderstellung. Für eine radikalere Umformung der Gesellschaft und damit auch des selektiven Schulsystems gab es keinerlei politische Voraussetzungen. England gehörte uneingeschränkt zu den Siegermächten des Zweiten Weltkrieges; hier war die traditionelle Führungsschicht intakt geblieben, hatte nicht "versagt",

wie es zum Beispiel in Frankreich von den Widerstandsgruppen den intellektuellen Stützen der Vichy-Regierung vorgeworfen wurde. Vielmehr waren in England während des Krieges die Chancen eines alle Schichten erfassenden Zusammenhalts deutlich geworden, und die kriegsbedingten stärkeren Kontakte zwischen den Gesellschaftsschichten hatten das Ausmaß ungerechtfertigter, da nicht allein auf Leistungsunterschiede zurückführbarer Ungleichheiten in den Bildungs- und Aufstiegschancen bewußt werden lassen. Folgerichtig - im Rahmen dieses Begründungszusammenhanges - lag hier der Akzent eher auf der Verbesserung der Auslese für weiterführende Sekundarschulen, nicht in ihrer Beseitigung durch eine Veränderung der Sekundarschulstruktur.

Auch hier führte die teilweise ideologische Begründung von Comprehensive Schools als vorbereitende Erziehungsstätte für eine sozialistische Gesellschaft zunächst zur Abwertung der Gesamtschulidee, die als parteipolitischer Trick der Labour Party mit dem Ziel, über eine Indoktrination der Jugend an die Macht zu kommen, dargestellt wurde. Die führenden Gruppen der Labour Party hielten allerdings nach dem Wahlsieg von 1946 selbst nicht mehr an der ursprünglich von der Labour-Bewegung geförderten Idee einer "gemeinsamen Schule" fest, vermutlich auch infolge einer fortschreitenden "Verbürgerlichung" in Funktionärskorps und Strategie, durch welche die Partei erst regierungsfähig geworden zu sein scheint<sup>22</sup>. Hinzu kam, daß in England trotz des "Education Act" von 1944 - im übrigen die Kompromißleistung einer Allparteienregierung - und trotz der noch während des Krieges geführten Diskussion über eine Erneuerung der Gesellschaft die Nachkriegspolitik sich faktisch stärker auf den materiellen Wiederaufbau und die wirtschaftliche Reorganisation richtete. Gesellschaftspolitische Maßnahmen blieben im engeren Rahmen der Sozialpolitik, ohne die Schule direkt einzubeziehen. Das Schulwesen war zudem in weit geringerem Maße staatlich monopolisiert und zentralistisch verwaltet als auf dem Kontinent, damit zentralen Planungsmaßnahmen auch weniger zugänglich.

In Frankreich ist eine ähnliche Neutralisierung von Gesamtschulplänen unter dem Hinweis auf ihre kommunistische Inspiration zu beobachten. Der Vorwurf konnte hier, wenn auch formal, konkretisiert werden, da die Vorsitzenden der Kommission, die den sogenannten Langevin-Wallon-Plan ausarbeitete, der Kommunistischen Partei angehörten. Das Konzept einer Einheitsschule als einer zwar differenzierten, aber "gemeinsamen Schule für die ganze Nation" wurde als umstürzlerischer Versuch mit dem Ziel interpretiert, die Diktatur einer "Volksdemokratie" zu errichten<sup>23</sup>.

### 2.1.1 Die gesellschaftspolitische Funktion der Differenzierungsstruktur als Verteilungsmechanismus für Sozialchancen

Das in westlichen Ländern so abschreckende Argument der Gesellschaftsveränderung durch Beseitigung einer hierarchischen Schulgliederung verdient nähere Beachtung, da entweder gar nicht erörtert wurde, wieweit Schulreformen allein die Gesellschaft verändern können oder, wie 1944 in England, deutlich darauf hingewiesen wurde, daß der Schule nur eine sekundäre Bedeutung zukomme, trotzdem aber jede Veränderung der Schulstruktur politisch abgewehrt wurde. Dabei mag eine Rolle gespielt haben, daß Erfahrungen über die faktischen Auswirkungen anderer als hierarchisch organisierter Schulsysteme nicht vorlagen. Das Beispiel UdSSR war kaum bekannt und zudem allein aus politischen Gründen nicht akzeptabel; die USA galten aufgrund ihrer andersartigen historischen Bedingungen als nicht vergleichbar; ihre Ideologie der High School als "melting pot" der Nation förderte allerdings eher die Angst vor möglichen egalitären und entindividualisierenden Effekten von Schule.

"Einheitsschulen" gehörten außerdem zu den traditionellen Forderungen in revolutionären Phasen, wie zu Beginn des 19. Jahrhunderts in Preußen, erneut 1948 und 1918, vorgebracht in der

Regel von sozialistisch orientierten Gruppen und Vertretern der unterprivilegierten Massen (1917 Labour Party, Sozialisten in Österreich in den zwanziger Jahren). Einheitsschulkonzepte weckten daher zugleich die Assoziation zu entsprechenden gesellschaftsrevolutionären Zielen und wurden als Teil eines generellen Angriffs gegen die etablierten Herrschaftsstrukturen abgewehrt. Aus der französischen Diskussion um den Langevin-Wallon-Plan wird jedoch auch deutlich, was für die Bundesrepublik und abgeschwächt für England ebenfalls zu beobachten ist: nämlich daß der gegen Einheitsschulkonzepte gerichtete Vorwurf einer kommunistischen Infiltration mit der Konsolidierung der traditionellen Herrschaftsverhältnisse wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg offenbar zugleich zu einem bevorzugten Mittel der Abwehr jeglicher Änderungen des status quo geworden war. In dieser Abwehr trafen sich die verschiedensten Gesellschaftsgruppen mit durchaus unterschiedlichen Interessen standespolitischer, ökonomischer, konfessioneller oder parteipolitischer Natur, wie in der BRD noch zu Beginn der sechziger Jahre in der Auseinandersetzung um den vom Deutschen Ausschuß vorgelegten, maßvoll progressiven "Rahmenplan" sichtbar wird<sup>24</sup>.

Mit diesen Deutungsversuchen ist erst die tendenzielle Gleichartigkeit der Abwehr von Strukturreformen in Ländern ohne politisch-revolutionäre Ausgangslage nach Beendigung des Krieges angesprochen. Zwischen diesen Ländern sind jedoch charakteristische Unterschiede in der Stärke und Langfristigkeit der Abwehr von Reformen zu beobachten. Während dieser Widerstand in der BRD und in Österreich besonders deutlich ausgeprägt war, behinderte er in England und Frankreich zumindest Schulversuche und Reformplanungen nicht in demselben Ausmaß.

In England zum Beispiel wurden Comprehensive Schools auch im Rahmen der Schulpolitik der Konservativen Regierung durchaus als mögliche Schulform zugestanden, soweit damit nicht die Umwandlung bestehender selektiver Schulen verbunden war. Auf regionaler Ebene wurden Comprehensive Schools seit 1945 kon-



tinuierlich, wenn auch bis 1955 nur vereinzelt, erprobt. Und auch die 1944 erfolgte Reform des Bildungswesens mit dem Konzept von unterschiedlichen, aber gleichwertigen Sekundarschulen für alle Schüler, der Schulgeldfreiheit und dem Versuch einer objektiven Auslese aller Schüler für weiterführende Schulen ging weit über die Modifikationen und den Ausbau des dreigliedrigen Schulwesens in der BRD hinaus. In Frankreich wurde zwar die seit 1945 begonnene Erprobung einer Beobachtungsstufe (Classes Nouvelles) 1947, nach Scheitern des Plans Langevin-Wallon, faktisch bedeutungslos und 1952 auch offiziell durch ein ministerielles Rundschreiben beendet; doch auch hier setzte immerhin schon 1959, lange vor entsprechenden Ansätzen in der BRD und in Österreich, eine generelle Reform des Sekundarschulwesens ein, zumindest auf der Ebene der regierungsoffiziellen Absichten und Planungen.

Diese Unterschiede sind vermutlich zunächst durch die verschiedenartigen historischen Konstellationen zu erklären, die mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges gegeben waren. Hinzu kommt, daß die Nachkriegsentwicklung in den westeuropäischen Ländern durch den bald aufbrechenden Ost-West-Gegensatz in sehr unterschiedlicher Weise beeinflußt wurde.

Die Verschiedenartigkeit der sozio-politischen Situation bei Siegermächten und Besiegten wirkte sich - trotz der angedeuteten Unterschiede zwischen England und Frankreich - auch auf das bildungspolitische Klima aus. England und Frankreich hatten zwar eine nationale Bedrohung erfahren, die politischen und sozialen Machtstrukturen waren jedoch im Prinzip unverändert geblieben, selbst in Frankreich, wo die militärische Niederlage auch eine innenpolitische Krise bewirkt hatte. In beiden Ländern hatten die Kriegsergebnisse zumindest zeitweilig die starren Grenzen zwischen den Schichten aufgehoben, hatten Klassenunterschiede und regionale Unterschiede in der Versorgung ins Bewußtsein gehoben; in England zum Beispiel waren die Erfahrungen aus der Evakuierung von Kindern in andere Schu-

len und Schulbezirke ein wesentlicher Anstoß für schulpolitische Erwägungen<sup>25</sup>.

Was diese Erfahrungen jedoch zumindest bewußtseinsmäßig für die Schulreformpolitik fruchtbar werden ließ - denn ähnliche Verhältnisse dürften auch für Deutschland zutreffen - war, daß sich der nationale Zusammenhalt angesichts einer nationalen Bedrohung als erfolgreich erwiesen hatte und eine Aufbruchsstimmung förderte, in der auch Schulreformpläne als Teil des Weges in eine bessere, gerechtere Gesellschaft entstanden. Wenngleich auch in England und Frankreich schnell eine bildungspolitische Stagnation zugleich mit der Wiederkehr "normaler" Verhältnisse und der Priorität eines wirtschaftlichen Wiederaufbaus einsetzte, sind doch die Anstöße der ersten umfassenden Reformansätze - die hier nicht wie in der Bundesrepublik von vornherein föderativ zerstückelt auftauchten - nie ganz verloren gegangen. Obwohl zum Beispiel in England die Konzeption einer Sekundärerziehung für alle in getrennten, aber gleichwertigen Schulen sich bald als Fehlplanung herausstellte, schuf doch der dadurch offiziell geförderte Zustrom auf weiterführende Schulen eine Situation, die ihrerseits Anlaß zu weitergehenden Reformen wurde. Ähnliches gilt für Frankreich mit der Einrichtung von mittleren Schultypen, den C.E.G., die die schnell wachsende Nachfrage nach weiterführender Schulbildung nicht abzuleiten vermochten.

In Deutschland dagegen bedeutete die militärische Niederlage zugleich den völligen Zusammenbruch der politisch-sozialen Ordnung. Das verbreitete materielle Elend der Nachkriegsjahre, das wirtschaftliche Chaos, die plötzlichen Veränderungen in Herrschaftssystem und Wertvorstellungen durch Besatzung und Entnazifizierung sowie das Flüchtlingsproblem schufen einen gesellschaftlichen Ausnahmezustand, in dem die Orientierung zudem durch das verdrängte Bewußtsein einer nicht nur erlittenen, sondern mitverschuldeten Katastrophe erschwert war. Die gesellschaftspolitisch verankerte Kritik am bestehenden Schulsystem als Instrument sozialer Privilegierung wurde zwar auch in West-

deutschland artikuliert und zum Teil von den Besatzungsmächten unterstützt, konnte jedoch in bezug auf die augenblickliche Lage der Gesellschaft als weniger relevant erscheinen. Umgekehrt aber entwickelten Teile der Bevölkerung, deren soziale Position durch die Ereignisse zerstört oder erschüttert war, ein um so intensiveres Interesse an einer existenz- und statussichernden Schulbildung. Mit dem wirtschaftlichen Aufstieg der Bundesrepublik wurde das Privilegierungsproblem vollends in den Hintergrund gedrängt, während im Bereich der Schulpolitik die sozial restaurativen Kräfte zunehmend auch ideologisch das Feld beherrschten.

Angesichts der totalen Instabilität nach 1945 mit ihren krassen, nicht unmittelbar rückgängig zu machenden und außerhalb der Normalität stattfindenden Auf- und Abstiegsprozessen, ist für jene Zeit ein Rückzug auf Ziele zu beobachten, die individuell zu erreichen sind und nur von den eigenen Fähigkeiten, dem persönlichen Potential abhängen: individuelle soziale Sicherheit durch berufliche Leistung. Der Weg dahin schien längerfristig, das heißt für die ganze Familie auch mit Hilfe der Kinder, am sichersten über eine gute Schulbildung gewährleistet, zumal sich gerade materieller Besitz als äußerst anfällig erwiesen hatte. Aus familiensoziologischen Untersuchungen der fünfziger Jahre geht hervor, daß das Hauptinteresse der Ausbildung der Kinder galt, und Schulbildung vorwiegend unter dem Aspekt der Aufstiegsmöglichkeiten angestrebt wurde. Das galt in besonderem Maße für Vertriebene und durch die Kriegsergebnisse Deklassierte, die ihren früheren sozialen Rang durch die Kinder zu erreichen hofften, tendenziell ähnlich jedoch auch für andere, die zwar nicht sozial abgestiegen waren, jedoch in ihrem Besitz geschädigt waren oder ihn durch die große Zahl der Besitzlosen zumindest bedroht sahen<sup>26</sup>. Individueller Aufstieg und Sicherung des Familienstatus ließen sich jedoch - wenn auch letztlich nur für eine Minorität der Bevölkerung - am ehesten durch das bestehende Schulsystem erreichen, da es bekannte und durch die Berechtigungen verbrieft Aufstiegskanäle bot, während eine

Veränderung der Schulstruktur die individuellen Aussichten sehr viel unsicherer gestaltet hätte.

Vermutlich fand die gesellschaftspolitische Begründung von einheits- und gesamtschulähnlichen Systemen auch wenig Anklang in den breiten Schichten der bisher eher "bildungsfernen" Bevölkerung, für deren eigene Bemühungen um soziale Sicherheit diese Pläne wenig unmittelbaren Nutzen bieten konnten. Darüber hinaus förderte die Befreiung vom Zwang des nationalsozialistischen Staates eine "Entpolitisierung" der gesellschaftlichen Bereiche. Auf schulpolitischem Gebiet bedeutete dies - abgesehen von der Verstärkung ideologisch konservativer kirchlicher Einflüsse - eine zumindest partielle Restitution des alten bürgerlichen Bildungsbewußtseins, in dem die sozialkonservative Rolle des Schulwesens der Reflexion weitgehend entzogen war und gesellschaftspolitisch argumentierende Schulkritik als unzulässige und potentiell totalitäre Einmischung in kulturelle Belange empfunden wurde. Diese faktische konservative Politisierung des Bildungsbereichs wurde im Zeichen des "Kalten Krieges" naturgemäß verstärkt wirksam.

Die Wiederaufnahme von Gedanken der zwanziger und dreißiger Jahre ist in der Schulpolitik aller vier westlichen Länder zu beobachten. In England und Frankreich bedeutete dies ein Anknüpfen an Pläne und Diskussionen, die durch den Beginn des Zweiten Weltkrieges nur unterbrochen worden waren und jetzt aufgegriffen und weiterentwickelt werden konnten. In der Bundesrepublik und in Österreich dagegen bedeutete der Rückgriff auf die Zeit vor 1933 eine Restauration "hellerer" Zeiten, mit der die verlorene Stabilität und Identität wiederhergestellt werden sollte, woraus sich auch der heftige Widerstand gegen jede Veränderung erklärt. Soziale Sicherheit wurde nicht nur als materielle Sicherheit durch berufliche Leistung, sondern auch in der Anlehnung an die alte Sozialgruppe, ihre Normen und Verhaltensmuster angestrebt. Die mittleren und oberen Schichten verteidigten daher um so heftiger ein Schulsystem,

das diese soziale Begrenzung bewahrte und unterstützte. Der Kampf um die Berliner 8jährige Einheitsschule zwischen 1947 und 1952 und der schließliche Sieg konservativer politischer Kräfte (CDU, FDP, organisierte Elternschaft), mit dem die Berliner Grundschule auf sechs Jahre reduziert wurde, ist ein Beispiel für die Auswirkung der politischen und sozialen Restauration auf die Schulpolitik, die um so wirksamer sein konnte, als neue Schulkonzepte nicht vorlagen<sup>27</sup>.

In der Bundesrepublik spielten außerdem die Vertriebenen, auch abgesehen von ihrer besonderen Schulmotiviertheit, eine wesentliche Rolle im Prozeß der Verfestigung eines dreigliedrigen Schulsystems durch den Ausbau der Mittelschule, die bis dahin weniger verbreitet war. Nach 1945 zeigte sich allgemein ein verstärkter Andrang zur Mittelschule, deren Abschluß die schnellste Umsetzung von Schulbildung in reale Aufstiegsmöglichkeiten eröffnete. Dieser Impuls wurde verstärkt durch die Flüchtlinge aus ehemals österreichisch-ungarischen Gebieten, zu deren Schultradition Haupt- und Bürgerschulen gehörten, die als mittlere Aufstiegsschulen für Volksschüler eine zentrale Bedeutung gehabt hatten. Diesem Schultyp entsprach annähernd nur die deutsche Mittelschule, deren Ausbau daher gerade auch von den Vertriebenen unterstützt wurde<sup>28</sup>. Die gewachsene Bedeutung der Mittelschule als schneller Aufstiegsweg zu zwar mittleren, aber sozial gesicherten Laufbahnen wirkte sich damit auch gegen die Wiederaufnahme von Reformansätzen der zwanziger Jahre aus, mit denen eine einheitliche Grundschule für alle Schüler unter Einbezug der Mittelschule und der Unterstufe der Gymnasien angestrebt worden war.

### 2.1.2 Die normative Integrationsfunktion von Einheits- und Gesamtschulen

Die in der Nachkriegszeit in den westlichen Ländern (außer Schweden) zunächst heftige Abwehr von Einheits- und Gesamtschulen erklärt sich nicht allein aus der von unterschiedlichen Interessen her motivierten Verteidigung der vertikalen Schulstruktur zur Sicherung der traditionellen Aufstiegskanäle. Sie war auch eine Reaktion auf Angriffe, die sich, verbunden mit sozial-integrativen Postulaten, gegen die Bildungsschicht selbst oder zumindest Teile von ihr richtete. Der Forderung nach einer verlängerten gemeinsamen Schulzeit lag nicht nur die Absicht zugrunde, den Zugang zu einer Schulbildung zu verbreitern, die bisher zu den Privilegien der Herrschenden gehört hatte; sie war häufig auch mit antiintellektuellen Affekten gekoppelt. Der Führungsanspruch der traditionellen - intellektuellen - Elite wurde radikal in Zweifel gezogen: nicht sie und ihr Wertesystem, sondern nur die Solidarität der Arbeitermassen habe sich als zuverlässig erwiesen.

Das zeigt sich besonders deutlich in den von Gruppen der französischen Widerstandsbewegung von 1943 konzipierten Reformplänen, in denen die Niederlage Frankreichs auf den Verrat und das Versagen der führenden Schichten zurückgeführt und von hier aus zugleich der Mechanismus der bisherigen schulischen Auslese und Selbstrekrutierung dieser Schichten angegriffen wurde. Auch die Erziehungsreformbestrebungen der Amerikaner in der BRD unmittelbar nach 1945 waren von der Vorstellung geprägt, nicht nur den Zugang zu den bisherigen weiterführenden Schulen zu demokratisieren, sondern über eine gemeinsame Schulzeit ein Solidaritätsbewußtsein gerade in intellektuelle Kreise einzubringen, die politisch versagt hatten. Ähnlich, nur auf positiven Erfahrungen des Zusammenhalts in der Verteidigung gegen Deutschland begründet, ist die kurze Aufbruchsstimmung in England schon während der letzten Kriegsjahre zu deuten.

Wieweit in allen diesen Fällen tatsächlich an eine Neuorientierung schulischer und gesellschaftlicher Erfolgsnormen gedacht war oder zumindest eine solche Erneuerung erhofft wurde, ist kaum auszumachen. Auffallend sind jedoch die Parallelen zu den Reformmotiven der Ära Chruščev in der UdSSR von 1958, die mit der Betonung des egalitären Prinzips den Abbau rein intellektueller Leistungsnormen traditioneller Prägung verbanden. Mit der "Polytechnisierung" der Allgemeinbildung und der Absicht, allgemeinbildende Tagesschulen neben Abend- und Schichtschulen als einen - jedoch nicht mehr primären - Ausbildungsweg zur Hochschulreife gelten zu lassen, wurde versucht, für alle gemeinsame Voraussetzungen für die Entwicklung des Menschen der angestrebten kommunistischen Gesellschaft zu schaffen. Auch hier ging es also nicht nur um eine Reduktion der bestehenden sozialen Ungleichheiten im Zugang zu den Hochschulen - eine Entwicklung, die im Zuge der unter Stalin forcierten Industrialisierung des Landes und damit der Betonung des Leistungsprinzips seit etwa Mitte der dreißiger Jahre eingesetzt hatte. Vielmehr sollten mit der Erhöhung des Anteils von Arbeiter- und Bauernkindern an den Hochschulen zugleich neue inhaltliche, "klassenlose" Normen verbindlich werden, wie sie durch die Formulierung der Reformentwürfe "Festigung der Verbindung der Schule mit dem Leben" angedeutet sind<sup>29</sup>:

In dem sowjetischen Reformkonzept von 1958 zeigt sich besonders deutlich, was in ähnlicher Weise, wenn auch mit inhaltlich verschiedenen Gesellschaftsvorstellungen verbunden, den in gewissem Sinn antiintellektuellen und auf allgemeine Solidarität zielenden Aspekten der frühen Einheitsschulpläne einiger westlicher Länder zugrundelag: die Hoffnung auf eine über Schule erreichbare Gesellschaft von Gleichen durch die Beseitigung subkultureller Normen. In der Verteidigung des selektiven Schulwesens wurden diese subkulturellen Normen allerdings regelmäßig mit den kulturellen Werten schlechthin gleichgesetzt, was die Intensität der Widerstände gegen Schulreformpläne, deren sozialintegrative Intention einen Angriff auf die be-

stehende Herrschaftsstruktur implizierte, weiter erhöhte. Schule wurde in der Tat als mögliches Instrument der Gesellschaftsgestaltung angesehen, sei es im Sinne einer Stabilisierung etablierter Gesellschaftstrukturen oder einer Neuordnung und Umschichtung der Gesellschaft. Abgesehen von den beiden sozialistischen Ländern ist Schweden ein besonders gutes Beispiel für den instrumentellen Einsatz einer auf Integration zielenden Schulreformpolitik. Darauf wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen. Aber auch ein Land wie England, wo die durch eine gegebene Gesellschaft beschränkte Wirksamkeit von Schule betont wurde, war die Verteidigung der bestehenden Verhältnisse offensichtlich einer der wichtigsten Gesichtspunkte in der Schulfrage. Sobald Sozialintegration politisch erwünscht war, verlor auch die angeblich politisch-ideologische Funktion von Gesamtschulen, die gerade Anlaß für die Diskreditierung dieser Schulform im allgemeinen gewesen war, ihre Schrecken. In England wurde zum Beispiel auch unter der konservativen Regierung zwischen 1951 und 1964 die Einrichtung von Comprehensive Schools mit dieser Begründung akzeptiert, und zwar bei der Entstehung neuer Siedlungsgebiete, in denen nicht die Gefahr bestand, daß etablierte Strukturen angetastet wurden, vielmehr gerade die Schule zum Integrationspunkt einer neuen Gemeinde werden sollte.

Zusammenfassend ließe sich zu dem ersten Bündel von gesellschaftspolitischen Motiven im Prozeß der Sekundarschulreform sagen, daß der Kernpunkt der Auseinandersetzungen um die Frage selektives System oder Gesamtschule die Differenzierungsstruktur als Verteilungsmechanismus für soziale Chancen und Führungsansprüche betraf. Die Situation unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg veranschaulicht nur besonders deutlich diese gesellschaftspolitische Funktion von Schule, die hier noch nicht in dem Maße wie in der Folgezeit überlagert wird durch die Betonung ökonomischer Funktionen. Die Differenzierungsproblematik



als gesellschaftspolitisches und sozialstrukturelles Thema ist auch nach später erfolgter Ablösung selektiver Schulstrukturen durch Gesamtschulsysteme Grundthema der Schulpolitik geblieben, wie aus den Länderberichten deutlich wird.

Die Ansätze zu einer Reform der selektiven Sekundarschulstruktur mündeten dort in die Durchsetzung von Einheitsschulplänen, wo politische Veränderungen gleicher Richtung allgemein durchgesetzt wurden. Diese Aussage mag tautologisch erscheinen, gestattet jedoch eine Differenzierung der schulpolitischen Absichten und Maßnahmen in Ländern, die alle gleichermaßen durch das Phänomen schichtspezifisch ungleicher Teilhabe an weiterführender Bildung charakterisiert sind. Wo der Abbau gesellschaftlicher Ungleichheiten nur im Bereich der Schule angestrebt wurde, ließ die Berufung auf eine erwünschte Umverteilung der Sozialchancen in Schulreformplänen mit Einheits- und Gesamtschultendenzen diese gerade scheitern und diskreditierte zunächst jeden Versuch, strukturelle Barrieren im Zugang zu weiterführender Bildung abzubauen.

Die egalitären Tendenzen in den Reformplänen westlicher Länder unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg erscheinen eher als Ausdruck einer temporären Aufbruchsstimmung unter dem Eindruck der Kriegsergebnisse und Kriegsfolgen, der Zerstörung oder Erschütterung politischer Ordnungen, zeitweiliger Verarmung und verschärfter Krise in der Legitimation herrschender Schichten. Das heißt, sie entstanden in einer instabilen Situation, in der die zeitweilige Verringerung sozialer Distanzen unter dem Druck nationaler Bedrohung oder gesamtgesellschaftlicher Not egalitäre Vorstellungen förderte. Als alleiniger Anlaß reichte diese Erfahrung nicht aus, die bestehende Gesellschaftsstruktur und damit auch die Rolle der selektiven Sekundarschulstruktur als Mittel zur Selbstrekrutierung der herrschenden Sozialschichten dauerhaft infragezustellen. Zum Teil in der Furcht vor einer Überfremdung durch eine "Amerikanisierung" oder "Sowjetisierung" wurde auch auf dem Gebiet des Schulwesens die alte vertikale Gliederung beibehalten und ausgebaut und

durch eine Verbreiterung der Zugangsmöglichkeiten zu demokratisieren gesucht. Mit den letztgenannten Motiven sind allerdings, wie gezeigt werden konnte, nur Epiphänomene angesprochen. Der Kernpunkt der Abwehr von Strukturreformen ist in dem Charakter eines hierarchischen Schulaufbaus als Abbild und Stütze einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur zu sehen, in der Funktion einer selektiven Schulorganisation, nicht nur den Zugang zu sozialen und beruflichen Positionen zu regeln, sondern auch inhaltlich das normative Gefüge aufrechtzuerhalten, dessen die Gesellschaftsordnung zu ihrer Legitimation bedarf.

## 2.2 Demokratisierung und Effizienzgesichtspunkte in der Entwicklung der Schulstrukturen

In den westlichen Ländern trat der ursprüngliche, gesellschaftspolitische Akzent in der Forderung nach einer Demokratisierung des Schulwesens im Laufe der fünfziger Jahre zurück. Hingegen begannen andere Gesichtspunkte, besonders die Frage nach der wirtschaftlichen Rentabilität einer vertikalen Schulstruktur, eine Rolle zu spielen. Gesellschaftspolitisch orientierte Argumente, die sich auf die sozial ungleiche Verteilung der Bildungschancen richteten, wurden allmählich wieder aufgegriffen, allerdings gleichsam entschärft durch die Verknüpfung mit dem Hinweis, daß die "Ausschöpfung aller Begabtenreserven" eine wesentliche Voraussetzung für wirtschaftliches Wachstum sei. Der soziale Impetus der Forderung nach Chancengleichheit richtete sich jetzt weniger auf eine Umschichtung und Umverteilung der Sozialchancen als auf eine Demokratisierung des Schulwesens im Sinne einer sozial gleichmäßigeren Struktur der Schülerpopulation, begründet mit dem Selbstverständnis einer demokratischen Gesellschaft und einem wachsenden ökonomischen Bedarf an qualifizierten Kräften. Entsprechend setzten vor allem gegen Ende der fünfziger Jahre auch graduelle Strukturreformen im Schulwesen ein.

Die Bereitschaft zu einer Reform der vertikalen Schulstruktur in Richtung auf flexiblere, differenzierte Systeme wuchs auch mit zunehmender Einsicht in das tatsächliche Ausmaß der Sozialeselektion. Grundlagen hierfür boten in zunehmendem Maße Untersuchungen zum Zusammenhang von Schulwahl, Schulerfolg und sozialer Herkunft, vergleichende Leistungsmessungen, Bewährungskontrollen von Ausleseverfahren, Untersuchungen der Gründe für den vorzeitigen Abgang von Höheren Schulen sowie solche zum Zusammenhang von Schulbildung und sozialer Mobilität<sup>30</sup>. Wenngleich diese Arbeiten noch nicht im Detail die Mechanismen klarzulegen vermochten, die eine als Leistungsauslese intendierte Selektion in eine Sozialeselektion umschlagen lassen, so lieferten sie doch ausreichende Hinweise auf die strukturellen Barrieren für eine fähigkeitsadäquate Förderung aller Kinder. Gegen Ende der fünfziger Jahre ist in den westlichen Ländern auch unter dem Einfluß dieser wissenschaftlichen Ergebnisse eine gewisse Versachlichung der Diskussion um die Bedingungen von Chancengleichheit im Schulwesen zu beobachten. "Versachlichung" bedeutet hier, daß die Auseinandersetzung jetzt nicht mehr allein aufgrund divergierender Überzeugungen und der Berufung auf ausländische Schulmodelle - etwa auf das amerikanische - geführt wurde, sondern daß die Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit inzwischen in den einzelnen Ländern selbst erfahrbar geworden war und in die Planung von Reformen einbezogen wurde.

Dieser Prozeß verlief allerdings nicht so geradlinig, wie es die allgemeine Charakterisierung nahelegen könnte. Er ist auch nicht ausschließlich auf westliche Länder beschränkt, auf die hier zunächst eingegangen wird. Für die DDR und die UdSSR ist etwa im gleichen Zeitraum eine ähnliche Entwicklung - allerdings von dem entgegengesetzten Ausgangspunkt einer relativ undifferenzierten Einheitsschulstruktur aus - zu beobachten. Die Voraussetzungen dieser strukturellen Angleichung der Schulsysteme werden gesondert behandelt. Im folgenden geht es um den

spezifischen Zusammenhang zwischen gesellschaftspolitischen und wirtschaftspolitischen Motiven, von denen her sich in den westlichen Ländern - über den Ausbau der hierarchischen Schulstruktur und eine partielle Angleichung der Sekundarschultypen - der Weg zu differenzierten Gesamtschulen anbahnte. Dabei wird die Problematik ökonomischer Einflüsse in einem strengeren Sinn, insbesondere die des Arbeitskräftebedarfs, hier nicht näher analysiert, da dies in einem eigenen Kapitel geschieht<sup>31</sup>. Als wirtschaftliche Motive werden vielmehr generell Argumentationen betrachtet, die ökonomische Gesichtspunkte direkt oder indirekt geltend machen, ohne Rücksicht auf ihre Sachhaltigkeit im Sinne eines mehr oder weniger spezifizierbaren Bezuges zu konkreten wirtschaftlichen Sachverhalten oder wirtschaftspolitischen Planungen. Es geht also allein um die in der Argumentation nachweisbare Intention bildungspolitischer Anpassung an ökonomische Bedürfnisse. In diesem Lichte tritt eine ökonomische Orientierung der Bildungspolitik in einem Umfang hervor, wie sie das Ökonomie-Kapitel auf den ersten Blick nicht immer zu bestätigen scheint. Darin liegt nur scheinbar eine Inkohärenz; die Folgerungen widersprechen einander nicht in der Sache, sondern ergänzen sich gegenseitig, wenn berücksichtigt wird, daß der Interessenschwerpunkt im Ökonomie-Kapitel auf der kritischen Analyse der ökonomischen Argumentation einerseits, der Ableitung explizit strukturbezogener Folgerungen aus ökonomischen Argumenten andererseits liegt, und daß die mit den Themen des Schulbesuchs, der Bildungsnachfrage und der Begabungsreserven, auch in ihrer Beziehung zur Berufsstruktur, verbundenen Fragen hauptsächlich im vorliegenden Zusammenhang behandelt werden.

### 2.2.1 Die Beseitigung von Funktionsschwächen unter Beibehaltung der vertikalen Struktur - wirtschaftlicher Bedarf als soziale Forderung

Die westlichen Länder unterscheiden sich sowohl in der Akzentuierung des Zusammenhangs zwischen gesellschaftspolitischen und ökonomischen Begründungen für eine differenzierte Gesamtschule als auch durch den Zeitpunkt, zu dem eine Kombination solcher Erwägungen die Schulpolitik zu beeinflussen begann. Schweden bildet hier wiederum eine gewisse Ausnahme, da es aufgrund seines relativ kontinuierlichen, durch den Zweiten Weltkrieg zwar verzögerten, aber nicht abgeschnittenen Prozesses der Planung und Erprobung von gesamtschulähnlichen Schulformen die Phase einer allmählichen Öffnung und Sprengung vertikaler Schulstrukturen nicht zu durchlaufen brauchte. Das gesellschaftspolitische Moment der Demokratisierung des Schulwesens in einem sozialen Wohlfahrtsstaat und die ökonomische Begründung dieses Konzepts waren hier zudem von Anfang an Bestandteil einer langfristigen Bildungs- und Wirtschaftsplanung<sup>32</sup>. Die Reforminitiative ging in Schweden außerdem von der Partei aus, die schon jahrzehntelang die politische Macht ausübte oder zumindest mitbestimmte, den Sozialdemokraten. Sie begannen unmittelbar nach Kriegsende - jetzt wieder allein in der Regierung -, ihr umfangreiches Programm wirtschaftlicher und sozialer Reformplanungen durchzusetzen, zu denen auch das Konzept einer weitgehend undifferenzierten 9jährigen Einheitsschule gehört. Die spezifische Verknüpfung von Demokratisierungstendenzen und ökonomischen Einflüssen, die in der schwedischen Differenzierungsproblematik besonders deutlich zum Ausdruck kommt, wird später nochmals aufgenommen.

In den übrigen Ländern wurde in den fünfziger Jahren zunächst der Versuch unternommen, die krassesten Barrieren für den Zugang zu weiterführenden Schulen zu beseitigen, ohne die selektive Schulstruktur selbst anzutasten. Demokratisierung des Schulwesens im Sinne einer sozialen Erweiterung der Sekundarschulpopulation stellte sich mit relativer Konsolidierung der

wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse als rationale Notwendigkeit dar, wenn der durch den Aufschwung von Technik und Industrie gewachsene und veränderte Bedarf an mittleren und höheren Qualifikationen gedeckt werden sollte. Da die Pflichtschulzeit bisher relativ kurz, das Niveau der Volksschulausbildung niedrig und die weiterführenden Schulen weitgehend Reservat einer schmalen Bevölkerungsschicht waren, versprachen eine Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht, Ausbau und Öffnung der Sekundarschulen durch Schulgeldfreiheit, verfeinerte Ausleseprozeduren und Bildungswerbung (besonders England und Frankreich) durchaus, bislang ungenutzte Begabtenreserven zu aktivieren. Tatsächlich ist auch in allen Ländern - wengleich weniger ausgeprägt und mit Verspätung in der Bundesrepublik und Österreich im Vergleich zu England und Frankreich - ein Anstieg der Schulbesuchs- und Abschlußquoten auf allen Schulstufen im Zuge der genannten Maßnahmen zu beobachten<sup>33</sup>. Zugleich wurde die Idee einer Angleichung der Schultypen zumindest in der Unterstufe der Sekundarschule - zunächst noch ohne strukturelle Konsequenzen - auch in der offiziellen Schulpolitik wieder aufgegriffen. Die Problematik einer frühen Eignungsfeststellung wurde durchaus gesehen; massenhafte Fehleinstufungen erschienen ökonomisch abträglich. Das Prinzip einer frühen Auslese wurde jedoch mit dem gleichen Hinweis auf die wirtschaftliche Bedeutung der frühen Förderung Hochbegabter weiterhin vertreten. Der Verweis auf die ökonomische Notwendigkeit einer frühen Auslese einerseits, der Eröffnung späterer Übergangsmöglichkeiten andererseits ist nur scheinbar inkongruent. Das hauptsächliche "Begabtenreservoir" wurde in der Masse der durchschnittlich Begabten gesehen, die nicht von vornherein für selektive Sekundarschulen ausgewählt wurden, und sie galt zugleich auch als Reservoir für den gestiegenen Bedarf an mittleren Qualifikationen, insbesondere an Technikern und hochqualifizierten Facharbeitern. Es ging also nicht so sehr um eine völlige Freigabe des Zugangs zu allen Sekundarschulen nach Maßgabe des individuellen Leistungspotentials und individueller Ansprüche, sondern mehr um eine ökonomisch

funktionsgerechte Verteilung der Schüler auf verschiedene Bildungsniveaus, und das heißt zunächst auf die verschiedenen Schultypen.

Die französischen Reformplanungen der fünfziger Jahre sind das deutlichste Beispiel für die Verknüpfung von Demokratisierungsbestrebungen mit Effizienzgesichtspunkten, wobei die wirtschaftliche Notwendigkeit, das Reservoir an qualifizierten Kräften besser auszuschöpfen, jetzt dazu führte, die gescheiterten Ansätze des Langevin-Wallon-Plans wieder aufzugreifen<sup>34</sup>. Schon in diesem Plan war der Gedanke einer notwendigen Anpassung der Schulstruktur an die veränderte Berufsstruktur aufgetaucht: gemeinsame Ausbildung aller Schüler bis zum 15. Lebensjahr sollte eine breitere Rekrutierung von Führungskräften und technischem Personal sichern, da der Bedarf von den traditionellen Bildungsschichten, dem Bürgertum, nicht mehr gedeckt werden könne. Dieser Aspekt war in der vorwiegend gesellschaftspolitisch orientierten Reformdiskussion nach Kriegsende kaum berücksichtigt worden, nun aber behinderte die Unangepaßtheit des Schulwesens an die veränderte Beschäftigungsstruktur sichtlich seine Rekrutierungsfunktion: Seit der Vorkriegszeit hatte in der Erwerbsbevölkerung der landwirtschaftliche Sektor stark an Bedeutung verloren zugunsten des industriellen und vor allem des Dienstleistungssektors. Mittlere Führungskräfte und Techniker einerseits, höhere Führungskräfte und Ingenieure andererseits verzeichneten die stärkste relative Zunahme, dagegen wies die Gruppe der Selbständigen, kleinen Kaufleute, Handwerker, Landwirte und Landarbeiter die höchsten relativen Verluste auf. Der notwendige Wechsel des traditionellen Familienberufs war jedoch nur über eine bessere Schulbildung, das heißt auch Sekundarschulbildung zumindest auf mittlerer Ebene, möglich. Das vorhandene Sekundarschulnetz war dafür zu wenig ausgebaut und vorwiegend auf den Zugang zu den Universitäten zugeschnitten.

Im Plan Billères von 1957 tauchen dann auch ausdrücklich soziale, ökonomische und pädagogische Argumente für eine 2jährige Beobachtungsstufe im Anschluß an die 5jährige Primarschule auf, gestützt auf bildungssoziologische, demographische Untersuchungen und Bedarfserhebungen, von denen her das bestehende Auslesesystem als unökonomisch angesehen wird. Zugleich wird jedoch die für nötig erachtete Verlängerung der Pflichtschulzeit bis zum 16. Lebensjahr wegen des bestehenden Arbeitskräftemangels auf 1964 verschoben<sup>35</sup>. Als schließlich 1959 die Einführung einer Beobachtungsstufe beschlossen wurde - die vorherigen Reformpläne waren sämtlich gescheitert -, lag die wichtigste Begründung gleichfalls in dem Aspekt einer möglichst optimalen Ausschöpfung der Begabtenreserven. Die wirtschaftspolitische Bedeutung des Übergangs aller Primarschüler mit normaler Schulbildung in die Beobachtungsstufe wurde ausdrücklich hervorgehoben mit dem Argument, daß andernfalls die Rekrutierung von Führungskräften in technischen, sozialen und Verwaltungsbereichen gefährdet sei<sup>36</sup>. Trotzdem wurde auch mit der Reform von 1959 noch versucht, die Hierarchie des Schulwesens zu erhalten und nur ihre restriktive Wirkung zu modifizieren. Die Beobachtungsstufe wurde den selektiven Sekundarschulen, Lycées und C.E.G., angegliedert. Die weitgehende Übereinstimmung von Wirtschafts- und Bildungsplanung zeigt sich in Frankreich dann noch deutlicher in den späteren, im IV. und besonders im V. Plan niedergelegten, Prognosen für 1970; die hier angegebenen Prozentsätze über die Verteilung der Erwerbstätigen auf Qualifikationsstufen deckten sich mit der vom Erziehungsministerium geplanten Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Schultypen jenseits der Schulpflichtgrenze<sup>37</sup>.

Die Entwicklung der französischen Sekundarschulen in den fünfziger Jahren, das Scheitern aller Reformpläne mit Vereinheitlichungstendenzen und die zögernden Reformansätze von 1959 zeigen sehr deutlich den Versuch, den wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen soweit wie möglich durch eine Modifikation der bestehenden Schulhierarchie ohne grundlegende Reformen



entgegentzukommen, die wachsende private und öffentliche Nachfrage nach erhöhten Qualifikationen durch Ableitung der Schüler auf mittlere Schultypen, die C.E.G., aufzufangen. Lycées und C.E.G. erweiterten ihr Kursangebot, C.E.G. wurden zu zweitklassigen Lycées - eine Entwicklung, die ähnlich für die englischen Grammar und Modern Schools zu beobachten ist. Erst nachdem sich diese Teilanpassungen als unrentabel und ineffizient erwiesen, wurde eine Veränderung der Schulstruktur geplant, die die gesetzten gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Ziele konsequenter zu verfolgen gestattete.

Für England sind die Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarktbedürfnissen und Demokratisierungstendenzen im Schulwesen weniger greifbar, nicht zuletzt wegen der andersartigen Entscheidungsstruktur: weitgehende Dezentralisierung, fehlende Bildungsplanung in den fünfziger Jahren, eine im Vergleich mit Frankreich schwach entwickelte Wirtschaftsplanung. Die Tendenz zur Angleichung der Sekundarschultypen unter Beibehaltung der selektiven Struktur wird jedoch auch hier deutlich, sowohl aus der Entwicklung der Sekundarschulen selbst wie aus ministeriellen Verlautbarungen und den im Auftrag des Erziehungsministeriums erarbeiteten Reports über die Situation des Bildungswesens und seine künftige Gestalt. In einer Veröffentlichung des Erziehungsministeriums von 1958<sup>38</sup> wurde die ökonomische Bedeutung des gesellschaftspolitischen Prinzips einer "Sekundar-erziehung für alle" hervorgehoben und mit dem Fehlbedarf an Naturwissenschaftlern und Technologen, Technikern und Facharbeitern begründet. Der Aufgabe, den wirtschaftlichen Bedarf und die soziale Nachfrage nach Bildung zu decken, sollten alle Schulen nachkommen, indem auch spätere Übergänge zwischen den Sekundarschulen ermöglicht, das Kursangebot der Modern School erweitert und an Grammar und Technical Schools technische Kurse auf hohem Niveau eingerichtet werden sollten.

Eine ähnliche Entwicklung hatte sich auch ohne gezielte Bildungsplanung bereits angebahnt, etwa mit der Erweiterung großer Modern Schools um weiterführende Kurse und der Differenzierung

der Oberstufenangebote in Grammar Schools. Blieben die Schultypen vorläufig getrennt, so übernahmen sie doch immer häufiger auch Funktionen, die an sich einem anderen Schultyp vorbehalten waren<sup>39</sup>. Die in England fehlende Tradition eines mittleren Schulwesens bewirkte, daß hier nicht - wie in Frankreich und ähnlich in der BRD<sup>40</sup> - die Nachfrage nach weiterführender Schulbildung zunächst auf einen mittleren Schulbereich abgelenkt werden konnte. Der Ansturm richtete sich damit direkt auf die Grammar Schools. Auf die Auswirkungen dieser Entwicklung wird noch näher eingegangen.

Festzuhalten bleibt hier, daß die offizielle Schulpolitik auf eine Modifikation der strikten Schulhierarchie gerichtet war, da diese den gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Erfordernissen nicht gerecht wurde, und daß im Rahmen dieser Zielsetzung Maßnahmen gefördert wurden, die auch eine soziale Erweiterung des Zugangs zu Sekundarschulen zur Folge hatten. Zugleich gab es jedoch eine allmähliche Zunahme von Comprehensive Schools in England gegen Ende der fünfziger Jahre, die gleichsam unterhalb der Ebene der offiziellen Schulpolitik verlief. Sie ist symptomatisch für die begrenzten Möglichkeiten des Versuchs, weiterhin getrennte Sekundarschulen mit einer unterschiedlichen Schülerpopulation, unterschiedlichem sozialen Prestige und unterschiedlicher Qualität einander anzugleichen. Comprehensive Schools entstanden vorwiegend zur Lösung der praktischen Schwierigkeiten, die eine Realisierung der Sekundarschulpolitik der Regierung aufwarf, gefördert durch eine gut entwickelte psychometrische und sozialwissenschaftliche Forschung, die seit Beginn der fünfziger Jahre die Grenzen einer systemimmanenten Verbesserung von Auslese, Zuweisung und individueller Forderung aufdeckte.

Die BRD und Österreich bieten in den fünfziger Jahren gleichsam den negativen Beleg für die hier verfolgte These, daß wirtschaftspolitische Ziele das Vehikel für Strukturveränderungen darstellten, mit denen ein stärkeres Maß an Chancengleichheit erreicht werden

sollte. Strukturreformansätze blieben hier aus oder wurden, wie in der BRD die niedersächsischen Förderstufenversuche, wieder aufgegeben. In Österreich vollzog sich die industriestaatliche Entwicklung langsamer und später als in den übrigen Ländern. Wirtschaftsplanung, Bedarfserhebungen und Prognosen fehlten in den fünfziger Jahren noch völlig; Vollbeschäftigung und Lehrlingsmangel ließen eine Veränderung der Schulstruktur nicht als akute Notwendigkeit erscheinen, eine starke effektive Nachfrage nach weiterführender Schulbildung, wie es sie in England und Frankreich gab, fehlte. Schulreformdiskussionen blieben daher noch weitgehend der politisch-ideologischen Auseinandersetzung zwischen den Parteien und Gruppen überlassen<sup>41</sup>.

In der Bundesrepublik ließ der unerwartet schnelle Wiederaufbau und ein anhaltendes Wirtschaftswachstum zunächst keine Zweifel an der Effektivität des Schulsystems aufkommen. Vollbeschäftigung und der Zustrom qualifizierter Arbeitskräfte als Folge der Flüchtlingsbewegung 1945 und später aus der DDR verdeckten, verstärkt durch eine planungsfeindliche wirtschaftspolitische Ideologie, die Probleme, die anderwärts eine längerfristige Bildungsplanung notwendig erscheinen ließen. Besonders qualifikationsintensive Produktions- und Forschungsbereiche wie Atomtechnik, Luft- und Raumfahrt, Kybernetik und ähnliches konnten zudem erst später wieder aufgegriffen werden. Erst mit dem Abflauen der Hochkonjunktur, der Verschärfung des internationalen Wettbewerbs und der Notwendigkeit, durch Rationalisierungsmaßnahmen freigewordene Arbeitskräfte in andere Arbeits- oder Produktionsbereiche zu verlagern, trat das Bildungswesen als wirtschaftlicher Investitionsfaktor stärker in den Vordergrund<sup>42</sup>.

In der BRD wie in Österreich setzten daher wirtschaftlich motivierte Ansätze zu Strukturreformen, in deren Zuge sowohl allgemeine Niveauerhöhungen als auch eine Ausweitung der Bildungschancen beabsichtigt waren, mit etwa 10jähriger Verspätung erst in den sechziger Jahren stärker ein, teilweise erst nach Ende

des Untersuchungszeitraums. Unmittelbar auftauchende Bedürfnisse wurden weitgehend durch Einführung neuer Schulfächer oder Schulzweige und den Ausbau bestehender Schultypen (Hauptschule, Realschule) in das vertikale Schulsystem einzugliedern versucht. In solchen Maßnahmen kündigt sich allerdings zum Teil bereits eine Parallelität zu den für England und Frankreich dargestellten Entwicklungen an.

Allgemein ist für die behandelten westlichen Länder - mit Ausnahme Schwedens - für die fünfziger Jahre zu beobachten, daß die Berufung auf einen erfolgten sozialen Wandel, den die Schule nachzuvollziehen habe, sich zunächst insofern stabilisierend auf das bestehende Schulsystem auswirkte, als systemimmanente Verbesserungen an solchen Stellen einsetzten, die sich als besonders "dysfunktional" in bezug auf die von Schule erwünschten Leistungen erwiesen. Das gilt auch für England und Frankreich, wo umfassendere Reformansätze zwar schon früher entwickelt wurden, in dieser Zeit jedoch noch nicht durchgesetzt werden konnten beziehungsweise in Teilreformen mündeten (Beobachtungsstufe in Frankreich, Comprehensive Schools auf lokaler Ebene in England). Die Verbesserungen betrafen die Formen von sozialer Ungleichheit im Rahmen der bestehenden Schulstrukturen, die einleitend als Unregelmäßigkeiten im Zugang zu Sekundarschulen bezeichnet wurden. Die Maßnahmen richteten sich auf die Vermehrung und den Ausbau der bestehenden Sekundarschulen, teilweise, wie in England, auf die Objektivierung der Auslese; Ausbau der ländlichen Schulen, zum Teil in Verbindung mit Verbreitung eines mittleren Schulwesens (Collèges d'enseignement secondaire in Frankreich, Realschulen und Realschulzüge an Hauptschulen, Mittelpunktschulen in der BRD); Schulgeldfreiheit und Verstärkung der finanziellen Beihilfen in der Hoffnung, damit die materiellen Barrieren für einen freien schulischen Leistungswettbewerb zu beseitigen.

### Mittelstandsideologie und Primat der Ökonomie

Was in der Reformdiskussion als "sozialer Wandel" bezeichnet wurde, bezog sich auf die globalen und auch belegten Verschiebungen in der Beschäftigungsstruktur, vor allem auf die Reduktion des primären und die zunehmende Bedeutung des tertiären Sektors mit ihren Implikationen für die generelle Anhebung des Ausbildungsniveaus<sup>43</sup>. Die damit verbundenen Prozesse kollektiven sozialen Aufstiegs und Abstiegs, verschärft durch die Kriegsfolgen, wurden allgemein als Zeichen für eine Angleichung der sozialen Schichten und einen Abbau der Klassengegensätze gewertet. Bezogen auf die Schule, brauchten nach dieser Anschauung nur die krassesten Zugangsbarrieren vor weiterführenden Ausbildungsgängen beseitigt werden, damit das in der Gesellschaft bereits wirkende Prinzip des freien sozialen Auf- und Abstiegs nach individueller Leistung auch durch die Schule nicht mehr behindert werden konnte.

Diese in der These von der nivellierten Mittelstandsgesellschaft zusammengefaßte Anschauung simplifizierte die vorhandenen sozialen Probleme - teils weil neuere einschlägige Untersuchungen in den fünfziger Jahren noch kaum vorlagen oder erst anliefen, teils weil die These bürgerlichen Wunschvorstellungen entsprach und den Blick für differenziertere Fragestellungen gerade trübte. Tatsächlich hatte die Angleichung von Konsumnormen und Konsummöglichkeiten, von der diese Anschauung im wesentlichen ausging, nicht eo ipso auch eine Angleichung der kulturellen Verhaltensweisen mit sich gebracht, wie vorausgesetzt wurde<sup>44</sup>. Wohl zeigen Untersuchungen aus jenen Jahren, daß sich das Anspruchsniveau der Sozialschichten für die schulische Ausbildung der Kinder und ihren Berufsweg einander annäherte, gleichzeitig aber auch, daß eine schichtenspezifische Diskrepanz zwischen Wünschen und faktischem Verhalten die subjektive Wahrnehmung der objektiv geöffneten Bildungswege erschwerte.

Der Sachverhalt läßt sich für England besonders gut belegen. Untersuchungen von 1949 über die Schulwünsche von Eltern zeigten, daß man sich zwar allgemein der Bedeutung der Schulbildung für den sozialen Aufstieg bewußt war. Die in allen Schichten am meisten gewünschte Schulform war die Grammar School; doch schon die Stärke der elterlichen Motivation, diesen Wunsch auch unter Schwierigkeiten durchzusetzen, variierte mit der sozialen Zugehörigkeit. Eltern aus der Unterschicht waren eher bereit, bei einem Versagen ihrer Kinder auf die Modern School auszuweichen, während Eltern aus den oberen Sozialschichten notfalls Privatschulen in Betracht zogen. Entsprechend wurden auch bei den Schülern von Grammar Schools selbst schichtentypische Unterschiede in der Bereitschaft und Fähigkeit festgestellt, die eigenen Berufs- und Aufstiegswünsche zu realisieren<sup>45</sup>. Ähnliches belegen die Untersuchungen über schulinterne Sozialesektion beziehungsweise schichtenspezifischen vorzeitigen Abgang von selektiven Sekundarschulen für die übrigen Länder<sup>46</sup>. Auch eine deutsche Untersuchung zum Verhältnis von Schulbildung und Berufswünschen, bei der Volksschüler das größte Ausmaß an vorbildungsinadäquaten Berufswünschen zeigten, könnte als Hinweis auf die Diskrepanz zwischen den subjektiv durchaus vorhandenen Aufstiegswünschen und der Fähigkeit, sie zu verfolgen beziehungsweise die eigene Situation realistisch einzuschätzen, genommen werden<sup>47</sup>.

Wie sehr die undifferenzierte These von der "Vermittelständlichkeit" der Gesellschaft eine restaurative Schulpolitik förderte, wird am Beispiel der Bundesrepublik besonders deutlich, wo diese Vorstellung am ausgeprägtesten vertreten wurde und die Grundlage eines soziologischen Gutachtens für den Deutschen Ausschuß bildete. SCHELSKY kommt 1956 in diesem Gutachten zu dem Schluß, "daß die Stufung der Schulzweige im großen und ganzen so bleiben sollte wie in der Klassengesellschaft, nur der Zugang zu den höheren Stufen wesentlich breiter geöffnet werden muß"<sup>48</sup>. Wieweit die subjektiven Voraussetzungen für die Wahrnehmung solcher Chancen in den bislang unterprivilegierten

Schichten überhaupt vorhanden waren, wurde erst gar nicht diskutiert, obwohl bereits Untersuchungen vorlagen, die das Theorem von der wachsenden Angleichung an Mittelklassenstandards zumindest für die Ebene des Gesellschaftsbildes von Industriearbeitern widerlegten<sup>49</sup>. Ähnliche Untersuchungen im gleichen Zeitraum über das politische und gesellschaftliche Bewußtsein von Arbeitern belegen auch für England und Frankreich, daß steigende Einkommen und Konsumerwartungen keineswegs zu einer Anpassung an herrschende Normen geführt hatten, das Bewußtsein über die Unveränderbarkeit der eigenen sozialen Lage stabil geblieben war<sup>50</sup>.

Dem Glauben an eine durch die industrielle Entwicklung nivellierte Mittelstandsgesellschaft entsprach die Vorstellung von brachliegenden "Begabtenreserven", die nach Bedarf mobilisiert werden könnten, wenn der individuellen Nachfrage nach weiterführender Bildung keine äußeren Hindernisse in Form von Schulgeld und regionalen Lücken im Schulnetz entgegenstünden. In beiden Fällen ging man davon aus, daß alle schichtenspezifischen Unterschiede in den kulturellen Normen, den Aufstiegs Wünschen und den Fähigkeiten, formell gleiche Bildungschancen zu nutzen, bereits eingeebnet seien. Die Begabungen wurden als vorhanden vorausgesetzt, ihre Nutzung nur durch eine unrationelle, überholtem Klassendenken verhaftete Schulorganisation behindert.

Fassen wir die Entwicklung der Strukturreformansätze in den vier hier besonders behandelten westlichen Ländern für die erste Konsolidierungsphase nach dem Krieg zusammen, so ist festzustellen, daß zunächst unter prinzipieller Beibehaltung einer selektiven Sekundarstruktur Modifikationen dort ansetzten, wo das Bildungswesen sich gegenüber den wirtschaftlichen Bedürfnissen nach mehr und höher qualifizierten Arbeitskräften als "dysfunktional" erwies. Vor allem wurde versucht, die bleibende Selektionsfunktion von Schule rationaler zu gestalten, und das hieß zugleich, Elemente einer Demokratisierung

bisher sozial ungleich verteilter Bildungschancen einzuführen. Diese Schönheitsreparaturen am Bildungswesen erfolgten jedoch lediglich nach Maßgabe der gerade gewünschten Funktionsgerechtigkeit im Hinblick auf ökonomische Erfordernisse. Solange ein andauerndes Wirtschaftswachstum noch durch ausreichende Marktreserven an Qualifikationen gesichert schien, stagnierten auch tiefergreifende Strukturreformansätze. Die undifferenzierte Berufung auf einen sozialen Wandel, wie er sich in der Tat in der Beschäftigungsstruktur vollzogen hatte, förderte die Beibehaltung der selektiven Strukturen, die nur zum Teil von ihren unrationellen Zugangsbarrieren befreit wurden: Die Etablierung des Mechanismus von Angebot und wirtschaftlicher Nachfrage im Schulsektor wurde nicht als bloße Anpassung an ökonomische Bedürfnisse angestrebt, sondern erschien zugleich als Nachvollzug einer für den ökonomischen Bereich bereits als erfolgt unterstellten Lösung der Probleme sozialer Herrschaft und Privilegierung. Inwieweit diese Unterstellung berechtigt war, blieb schulpolitisch ohne Belang, ebenso wie die möglichen Zusammenhänge dieser Frage mit den Problemen der kulturellen und sozialen Normen, die sich nicht in demselben Maße verändert hatten, und mit der selektiven Struktur des Schulsystems selbst.

### 2.2.2 Ansätze zu einer Veränderung der Sekundarschulstruktur

#### Schulbesuchsexpansion und Sozialeselektivität

Seit der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre begann sich indessen abzuzeichnen, daß trotz der Verbreiterung des Zugangs zu den selektiven Sekundarschulen, und der Betonung von "Leistung" als Zulassungskriterium die Unterschichtbenachteiligung nur geringfügig abgebaut worden war. Das wurde besonders deutlich in England, wo schon seit 1944 versucht worden war, alle Schulen im Anschluß an die Primarschule zu getrennten Sekundarschulen auszubauen und alle Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend auf diese Sekundarstufe zu verteilen. Hatte man bisher noch glauben



können, die Ziele einer Ausweitung der Bildungschancen und einer Erhöhung der Anzahl qualifizierter Schulabgänger durch eine expansive Schulpolitik zu erreichen, so zeigten jetzt detaillierte psychologische und bildungssoziologische Untersuchungen die begrenzte Wirkung einer vorwiegend quantitativen Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten.

Zugleich verstärkte sich mit Beendigung der Wiederaufbauphase nach dem Zweiten Weltkrieg auch der gesellschaftliche und wirtschaftliche Druck auf das Sekundarschulwesen. Die geburtenstarken Nachkriegsjahrgänge begannen in die Sekundarschulen zu strömen, und in einigen Ländern, wie England und Frankreich, übertraf der Ansturm auf die weiterführenden Schulen noch erheblich die durch den Geburtenzuwachs zu erwartende Entwicklung. Der allein dadurch notwendig werdende Ausbau der Sekundarschule ließ erneut die Frage nach der Wünschbarkeit einer Expansion des Sekundarschulbesuchs, nach der gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Bedeutung der Sekundarstufe und damit auch nach ihren Strukturen und Inhalten aufkommen.

Die Unterschiede zwischen Ländern mit ähnlich vertikalem Schulaufbau - sowohl in den Kombinationen des Auftretens der hier angedeuteten Phänomene als auch in der schulpolitischen Reaktion - sind allerdings erheblich. Versucht man sie nach groben schulpolitischen Merkmalen einzuordnen, so stehen England und Frankreich mit relativ starker Betonung des Demokratisierungsanspruchs, expansivem Sekundarschulbesuch, breiten Untersuchungen über die Effekte des bestehenden Schulsystems und frühen Ansätzen zu Strukturreformen oder zumindest Reformplanungen der Bundesrepublik und Österreich gegenüber mit relativ geringer Betonung der Chancengleichheitsideologie, erheblich geringerer Expansion des Sekundarschulbesuchs in den fünfziger Jahren, wenigen oder völlig fehlenden schulpädagogischen Untersuchungen und vergleichsweise späten Reformansätzen.

Die Gründe für diese unterschiedlichen Konstellationen im einzelnen zu ermitteln, ist nur annähernd möglich. Die genannten Merkmale lassen sich kaum isolieren; sie sind vielmehr wechselseitig abhängig und von einer Vielzahl anderer Faktoren bestimmt. So setzte in der BRD und in Österreich der Geburtenzuwachs, der in anderen westlichen Ländern die Sekundarschülerzahl um 1960 anschwellen ließ, erst später ein, damit stellte sich hier das Problem eines Aus- oder Umbaus des Sekundarschulwesens angesichts wachsender Schülerzahlen nicht in gleichem Ausmaß wie in den anderen Ländern. Andererseits waren, wie auch in einer Reihe hier nicht erfaßter Länder zu beobachten ist<sup>51</sup>, die demographischen Zuwachsraten nur einer der Gründe für das Anwachsen der Sekundarschulpopulation. Der Trend zu verlängertem Schulbesuch jenseits der Schulpflichtgrenze hatte ebenso einen erheblichen Anteil daran; er war vor allem entscheidender Anlaß für Reformen der Sekundarschulstruktur, da sich die Nachfrage nach weiterführender Schulbildung damit nicht allein quantitativ, sondern auch qualitativ veränderte. Obwohl auch in der BRD und in Österreich der relative Schulbesuch jenseits der Schulpflichtgrenze anstieg, wirkte sich dieser Zuwachs insgesamt schwächer auf die Sekundarschülerzahl aus als in anderen Ländern. Die Sonderposition dieser beiden Länder läßt sich damit nicht allein auf "objektive", in diesem Fall demographische Unterschiede zu den übrigen westlichen Ländern zurückführen. Doch bietet sich insoweit eine Erklärungsmöglichkeit für die gegenüber England und Frankreich verzögerte Reformaktivität an, als der Druck durch die Schülermassen fehlte, der in anderen Ländern die Schulstruktur zu sprengen drohte. Damit bleibt allerdings die Frage nach den Bedingungen dieses Drucks, den Determinanten der effektiven Nachfrage nach weiterführender Schulbildung, vorläufig offen. Mit Hilfe solcher deskriptiven Annäherungen, bei denen zunächst der Hauptakzent auf Parallelitäten globaler Art gelegt wird, läßt sich jedoch das Bedingungsgefüge für Reformen weiter eingrenzen.

Eine allgemeine Parallelität dieser Art läßt sich zum Beispiel feststellen, wenn das Ausmaß der Sozialelektivität eines Schulsystems, der Umfang, in dem dieser Sachverhalt empirisch erhellt ist, und das Auftreten von Reforminitiativen zugleich betrachtet werden. Das "Ausmaß" der Sozialelektivität ist hier natürlich wegen der einleitend geschilderten methodologischen und datentechnischen Schwierigkeiten nur bedingt feststellbar. Nimmt man als Hilfsmaßstab den Anteil der Arbeiterkinder an den Studenten, so weist die BRD mit geringer Betonung der Forderungen nach Chancengleichheit und schlechter Datenlage mit fünf bis sechs Prozent Arbeiterstudenten die höchste soziale Selektivität auf, England mit starker Betonung des Prinzips der "Sekundärerziehung für alle", hochentwickelter psychometrischer Forschung und relativ guter Datenlage mit 25 Prozent Arbeiterstudenten die geringste. Frankreich nimmt mit etwa acht bis zehn Prozent eine mittlere Position ein<sup>52</sup>.

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß letztere Daten in der Regel nicht auf einen wesentlichen Anstieg nach 1945 hinweisen, sondern in den letzten drei Jahrzehnten etwa konstant blieben. Ein Anstieg zeigt sich, soweit entsprechende Daten vorliegen, hauptsächlich etwa zwischen 1935 und 1945. In Frankreich erhöhte sich der Anteil von Arbeiterkindern in Sekundarschulen zwischen 1936/37 und 1943/44 von etwa drei auf 14 Prozent und blieb dann bis zur Reform von 1959 relativ konstant bei 12 Prozent. Da Untersuchungen für die Zwischenzeit nicht vorliegen, ist nicht zu entscheiden, ob es sich dabei um einen kontinuierlichen oder plötzlichen Anstieg handelt; damit liegen auch keine Anhaltspunkte vor zur Abschätzung der Faktoren, die sowohl den Anstieg als auch die Stabilisierung bewirkt haben könnten<sup>53</sup>. Die Tatsache jedoch, daß zwischen 1944 und 1959 der Anteil von Arbeiterkindern konstant blieb, weist darauf hin, daß weder die lebhafteste Diskussion der Nachkriegszeit um eine "Demokratisierung" des Schulwesens noch die verschiedenen schulsystemimmanenten Modifikationen eine Veränderung der sozialen Teilhabe an weiterführender Schulbildung zu bewirken vermochten.

Auch die detaillierteren englischen Daten zeigen, daß der nach 1945 beobachtete erweiterte Zugang zu Grammar Schools als kontinuierliche Fortsetzung eines langfristigen Trends seit der Jahrhundertwende anzusehen ist, nicht als unmittelbarer Effekt der 1944 eingeleiteten Reformen. Da von der Expansion des selektiven Sekundarschulbesuchs zudem Kinder aller Sozialschichten profitierten, sind die relativen Unterschiede zwischen der Teilhabe der Kinder aus den obersten und den untersten Sozialschichten weiterhin ausgeprägt geblieben, wenngleich sie im Verlauf der letzten Jahrzehnte etwas reduziert wurden, von mehr als sieben zu eins für die in den zwanziger Jahren geborenen auf etwa sechs zu eins für die in den späten dreißiger Jahren geborenen Kinder<sup>54</sup>. In der Bundesrepublik hat sich der Anteil der Arbeiterkinder in Gymnasien und vor allem in den Universitäten seit den zwanziger Jahren nur geringfügig erhöht. 1930 stammten 4,5 Prozent der Studenten aus Arbeiterfamilien, 30 bis 35 Jahre später etwa fünf bis sechs Prozent. Der Anteil der Akademikerkinder dagegen ist erheblich gewachsen<sup>55</sup>. Die Analyse entsprechender Entwicklungstendenzen in einer größeren Anzahl von Ländern, als hier einbezogen sind, unterstützt unsere Interpretation<sup>56</sup>.

Veränderungen haben sich vor allem für die Bereiche der mittleren Berufsgruppen und Schulformen oder -stufen ergeben. Die mittleren Berufsgruppen partizipierten in überproportionalem Maße am weiterführenden Schulbesuch. Zugleich haben, wo vorhanden, mittlere Schulen die gestiegenen Bildungsansprüche dieser Schichten weitgehend aufgefangen. In Frankreich wie in der BRD weisen die Schulen dieses mittleren Typs (C.E.G., Mittelschulen, Aufbauzüge) eine erheblich ausgeglichenerere Sozialstruktur auf als die des gehobenen Typs. Eine analoge Entwicklung ist selbst in England trotz Fehlens eines mittleren Schulbereichs festzustellen. Hier übernahmen die Unter- und Mittelstufe der Grammar Schools gleichsam die soziale Funktion von Mittelschulen, während sich in der Oberstufe die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft wiederum zugunsten der oberen

Schichten verschob<sup>57</sup>. Auch die Veränderungen im mittleren Bereich stehen eher in Zusammenhang mit den bereits erwähnten Verschiebungen der Berufs- und Wirtschaftsstruktur seit der Jahrhundertwende, als daß sie Ausdruck eines verstärkten bildungspolitischen Bemühens wären, die faktisch - aufgrund der schichtspezifischen Bildungsansprüche und Lebensorientierungen - ungleich verteilten Bildungschancen auszugleichen.

Die Unterschiede im Ausmaß der sozialen Selektivität zwischen den Ländern, wie sie vor allem in den unterschiedlichen Anteilen von Arbeiterkindern am Hochschulbesuch sichtbar werden, müssen also in einer weiteren historischen Perspektive gesehen werden. Sie dürften mit einer bereits längerfristig wirksamen Stimulierung der Nachfrage einerseits, den schon vor 1945 in je unterschiedlichem Maße einsetzenden, allgemeinen Bemühungen um "Gerechtigkeit" andererseits zusammenhängen. Die relative Konstanz der Schichtanteile beziehungsweise ihr kontinuierliches leichtes Ansteigen über Jahrzehnte hinweg läßt darauf schließen, daß die nach dem Zweiten Weltkrieg unternommenen Versuche, die proklamierte Gleichheit der Bildungschancen durch Ausbau und Modifikation des bestehenden Schulsystems unter prinzipieller Beibehaltung seiner hierarchischen Struktur zu verwirklichen, letztlich nur geringe Erfolge zeitigten.

Die Unterschiede in der sozialen Selektivität des Schulwesens zwischen den Ländern treffen jedoch zusammen mit einigen in gleicher Weise charakteristisch verteilten Merkmalen. Die so entstehenden Merkmalsyndrome - die oben als "Parallelität" angesprochenen Beziehungen zum Stand der empirischen Erhellung des Schulbereichs und zur offiziellen Betonung des Gleichheitsprinzips - machen verständlich, was zunächst widersprüchlich scheint: daß die Schulstruktur in der BRD und in Österreich trotz schärferer Selektivität nicht früher, sondern erst Jahre später als in England und Frankreich infragegestellt wurde.

Die Richtung der Beziehungen in dem Merkmalssyndrom ist kaum zu bestimmen. Es ist schwer zu entscheiden, ob zum Beispiel Untersuchungen über das faktische Ausmaß an Ungleichheit eine Konsequenz der bildungspolitischen Absicht sind, Chancengleichheit zu verwirklichen, oder ob auch andere Faktoren - etwa der Stand der sozialwissenschaftlichen Forschung - diese Entwicklung bestimmten oder wenigstens wesentlich mitbestimmen. Das unterschiedliche Ausmaß der Sozialelektivität des Sekundar-schulwesens der behandelten Länder könnte seinerseits ein In-diz dafür sein, daß in manchen Ländern das Interesse traditio-nell stärker auf demokratische Prinzipien auch im Schulwesen gerichtet war als in anderen, so daß hier bei allen an Schule mehr oder weniger direkt Beteiligten auch ein größeres Inter-esse vorausgesetzt werden konnte, Zielvorstellung und Wirk-lichkeit miteinander zu konfrontieren.

In Ländern, in denen das Prinzip der Demokratisierung des Schulwesens in den bildungspolitischen Diskussionen hervorge-hoben wurde, wie in England, Frankreich und Schweden, wurde zu-gleich eine Fülle von Untersuchungen angestellt - gerade auch auf Initiative der Regierung -, die Informationen beisteuerten zum Beispiel über die Auswirkungen verschiedener Auslesepro-zeduren und die Situation des gesamten Schul- und Hochschul-systems (England)<sup>58</sup>, über die Einflußfaktoren bei der Wahl wei-terführender Ausbildungsgänge und die Zusammenhänge zwischen sozialer Stratifikation und Demokratisierung (Frankreich)<sup>59</sup>, über die Entwicklung der Begabungsstruktur und die Auswirkungen alternativer Schulmodelle auf die individuelle Förderung von Schülern (Schweden)<sup>60</sup>. Länder, in denen dieser sozial-politische Impetus weniger im Mittelpunkt gestanden hatte, machten dagegen geringere Anstalten, die faktische Situation soziologisch zu erhellen (BRD, Österreich), und zwar weder seitens der bil-dungspolitischen Instanzen noch seitens der Forschung selbst. Deutlich sind hier vielmehr Versuche einer Diskriminierung derartiger Fragestellungen aufgrund normativer Vorentschei-dungen für biologistische Begabungskonzepte und hierarchische Ordnungsvorstellungen zu beobachten<sup>61</sup>.

Für die BRD mag dabei eine Rolle gespielt haben, daß die Ansätze zu einer empirischen Sozialforschung 1933 abgeschnitten wurden und daß die auch in der Weimarer Zeit schon herrschenden traditionellen Vorbehalte gegen empirische Forschung gerade auf dem Gebiet des Bildungswesens den Aufbau dieses Forschungszweiges nach 1945 behinderten. Eine ähnliche Situation ist für Österreich festzustellen, wo gerade das sozialistisch geprägte Engagement vieler Sozialwissenschaftler der zwanziger und dreißiger Jahre zur Abwehr dieser Disziplin beitrug und die Entlassungs- und Auswanderungswellen nach 1934 ihre Position weiter schwächten. In der BRD wird darüber hinaus aber deutlich, daß selbst Ansätze zu kontrollierten Schulversuchen - wie im Falle des Niedersächsischen Differenzierten Mittelbaus - von offizieller Seite kaum gefördert wurden, daß auch keine Bereitschaft bestand, ihre Ergebnisse in der schulpolitischen Planung zu berücksichtigen. In England und Frankreich wurde trotz des Festhaltens an dem bestehenden Schulsystem zumindest der Versuch unternommen, die stratifizierenden Effekte einer vertikalen Schulstruktur im Hinblick auf das Postulat von Gerechtigkeit und Gleichheit zu überprüfen.

Daß solche Untersuchungen, selbst wenn sie ausdrücklich zur genaueren Orientierung der Bildungsplanung in Auftrag gegeben worden waren, keinesfalls Anlaß zu sofortigen Reform- oder korrigierenden Maßnahmen zu sein brauchten, wird am Beispiel Frankreichs besonders deutlich. Die Untersuchungen, die vom Institut Pédagogique National im Auftrag des Erziehungsministeriums über die Auswirkungen der 1959 eingeführten zweijährigen Beobachtungsstufe durchgeführt wurden, zeigten, daß die organisatorische Angliederung der Beobachtungsstufe an die Sekundarschultypen durch psychologische und pädagogische Gründe sich nicht rechtfertigen ließ. Unterschiede zwischen den Schülern der Eingangsstufen in Lycées und C.E.G. beruhten danach weitgehend auf alters- und sozialkulturell bedingten Entwicklungsunterschieden, die durch eine organisatorische Trennung der Schüler eher verfestigt als reduziert würden<sup>62</sup>. Trotzdem wurden in den Reformmaßnahmen von 1963 diese Untersuchungs-

ergebnisse kaum berücksichtigt. Zwar sollte die bisher den weiterführenden Sekundarschulen jeweils angeschlossene Beobachtungsstufe verlängert und ersetzt werden durch einen einzigen Schultyp für die 11 bis 16jährigen, die C.E.S.; innerhalb dieses neuen Schultyps blieb jedoch die organisatorische Differenzierung entsprechend der bisherigen Schultypengliederung bestehen. Das Interesse an einer rationelleren Lenkung der nicht mehr handhabbaren Schülerströme behielt damit den Vorrang vor dem Gedanken einer allgemeinen individuellen Förderung durch sorgfältige Beobachtung und Kompensation, wie er früheren Reformplänen noch zugrundegelegen hatte<sup>63</sup>.

Längerfristig gesehen hatten sozialwissenschaftliche Untersuchungen der bestehenden Schulpraxis jedoch durchaus eine allgemein aufklärende Wirkung. Sie trugen zumindest dazu bei, die Diskrepanz zwischen proklamierten Zielen und der gegebenen Schulsituation zu verdeutlichen. Sie gestatteten eine realistischere Einschätzung der Effekte vorgeschlagener Maßnahmen und förderten die Konzeption, wenngleich nicht unbedingt die Durchsetzung konsequenterer Reformpläne. Umgekehrt ließ das Fehlen solcher empirischen Belege die Schulreformdiskussion länger auf der Ebene grundsätzlicher Meinungsauseinandersetzung verharren, wie dies im Falle der BRD und Österreichs zu beobachten ist, und blockierte damit die Realisierungschancen selbst gemäßiger Reformvorschläge. Das Schicksal des Rahmenplans von 1959 in der BRD ist ein Beispiel dafür, wenn auch bei seinem Scheitern noch eine Vielzahl anderer Faktoren mit im Spiel waren.

International gesehen, trug nicht zuletzt die relative Wirkungslosigkeit der Ausbaumaßnahmen der fünfziger Jahre und die wachsende Zahl der Untersuchungen, die die stratifizierenden Effekte einer hierarchischen Schultypengliederung aufzeigten, zu einem allmählichen Wandel der Reformkonzeptionen seit Anfang der sechziger Jahre bei.



Es ist zumindest festzustellen, daß sich die Reformdiskussion in dem Maße von der Frage nach gleichem Zugang zu weiterführenden Schulen auf die Frage nach der Differenzierungsstruktur des gesamten Sekundarschulwesens verlagerte, wie Untersuchungen vorlagen, die zeigten, daß der erreichte Zugang keine Gewähr für den erfolgreichen Abschluß bietet. Damit bahnte sich auch eine Veränderung der Definition von "Demokratisierung" qualifizierter Bildung an. Ging es zunächst um eine Erweiterung der Teilhabe an den traditionell elitär verstandenen Kulturgütern, so wurden jetzt Überlegungen zur Notwendigkeit einer "gemeinsamen Kultur" laut, die nicht ausschließlich auf die literarisch-intellektuelle Orientierung der traditionellen Bildung ausgerichtet sein sollte<sup>64</sup>. Im Hinblick auf die Schulreformplanung bedeute das nicht mehr nur Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit und Reduktion nicht-leistungsorientierter Auslesebarrieren, sondern eine Differenzierung des Unterrichtsangebots, das vor allem in der Mittelstufe allen Jugendlichen eine gemeinsame und breite Orientierungsbasis bieten und zugleich von vielfältigen Kombinationen her den Zugang zur Hochschule eröffnen sollte.

#### Sekundarschulreform und Selektionsproblem - das Beispiel Schweden

Das schwedische Konzept der Zuwahl von Fächern und breiter Differenzierung im letzten Jahr der neunjährigen gemeinsamen Grundschule, wie sie seit 1962 eingerichtet wurde, war ein solcher Versuch, die Monopolstellung der klassisch-intellektuellen Vorbildung zu reduzieren und damit nicht nur strukturelle, sondern auch inhaltlich sozialelektive Barrieren abzubauen. Hinter diesem Konzept einer nicht mehr durch Schule dirigistisch gelenkten Zuteilung von Bildungschancen stand jedoch auch die Hoffnung, schulische Selektion für akademische und berufsbezogene Ausbildungsgänge durch einen Selbstregelungsmechanismus zu ersetzen, der auf der freien Wahl durch die Schüler selbst beruhte. Das heißt, man zählte auf die Existenz einer mit den gesellschaftlichen Bedürfnissen kompatiblen "natürlichen"

Unterschiedlichkeit der Orientierung bei den Schülern. Diese Hoffnung erfüllte sich nicht. Die Mehrzahl der Schüler konzentrierte sich in den direkt auf das Gymnasium vorbereitenden Zweigen - offenbar auch, um sich ein breiteres Spektrum an Bildungsmöglichkeiten und den sichersten Zugang zu den Gymnasien offenzuhalten, während die allgemein praktischen Kurse kaum frequentiert wurden. Die breite Differenzierung der neunten Klasse der schwedischen Grundschule konnte nicht verhindern, daß die neuen Möglichkeiten weniger als Angebot individueller Selbstentfaltung denn als Freigabe des Zugangs zu den prestigereicherer und aufstiegssicherer Gymnasien und Fachschulen aufgefaßt wurden und sich die Selektion auf den Zugang zu diesen weiterführenden Ausbildungsgängen verlagerte, da sie nicht gleichermaßen freigegeben wurden<sup>65</sup>.

Die seit 1968 geplante Rücknahme der extremen Zug-Differenzierung der neunten Klasse, mit der die berufsbezogenen Fachkombinationen zugunsten allgemein-theoretischer Fachwahlgruppen bei gleichzeitiger Verbreiterung der gemeinsamen Unterrichtsfächer aufgegeben wurde, ist ein Indiz für das Scheitern des Versuchs, gesellschaftlich verankerte Selektionsmechanismen abzubauen. Angesicht der fortbestehenden Ungleichheiten in der Gesellschaft, etwa der Ungleichwertigkeit verschiedener Berufe, war der Versuch, die verschiedenen Bildungswege in der Schule für gleichwertig zu erklären, offensichtlich nicht sehr überzeugend. Die individuellen Anspruchsnormen richteten sich anscheinend mehr nach den implizit in der Gesellschaft vorhandenen Bewertungen, die durch die quantitative Begrenzung der weiterführenden Bildungsmöglichkeiten - wenn diese nun auch auf einem höheren Niveau stattfand - unterstrichen wurden. Die Notwendigkeit einer Selektion ergab sich somit zwangsläufig insoweit, als nicht übergreifende gesellschaftliche Veränderungen eine Aufrechterhaltung solcher quantitativen Begrenzungen überflüssig machten. Die Rückkehr zu einer verstärkten allgemein-theoretischen Vorbildung für alle Schüler ließe sich in gewissem Sinne sogar als Rückgriff auf die traditionelle Form der Selektion

tion durch den Maßstab intellektueller Leistungen für schulischen Aufstieg deuten. Da nicht erreicht werden konnte, daß sich die Ansprüche der Schüler und ihrer Eltern von selbst den Arbeitskräfteplanungen entsprechend auf die angebotenen Kurse verteilten, vielmehr am Ende der 9jährigen Grundschule ein Engpaß entstand, weil die Kapazität der Gymnasien hinter dem Ansturm zurückblieb und auch nicht allen individuellen Ansprüchen entsprechend erweitert werden sollte, wurde der Selektionsprozeß wieder stärker in die erste gemeinsame Schulphase hinein verlagert und zugleich funktionaler auf die späteren Bildungsangebote bezogen. Die seit 1970 geplante stärkere Integration der Gymnasien, Fachschulen und Berufsschulen in eine reich differenzierte Sekundarschuloberstufe greift den Gedanken einer funktionsgerechten, besser lenkbaren Verteilung und Spezialisierung der Fähigkeiten wieder auf, nachdem eine systemkonforme Selbstregulierung nicht stattgefunden hat. Das Sekundarschulkomitee, das sich mit der Planung der Oberstufe befaßte, führt unter den Prinzipien für die geplante Expansion des Schulwesens auch ausdrücklich und an erster Stelle das Ziel einer "rationalen, das heißt effektiven Nutzung ökonomischer und menschlicher Ressourcen" an<sup>66</sup>.

Es ist hier also wiederum zu beobachten, daß Bemühungen um Demokratisierung des Schulwesens ihre Grenze dort finden, wo sie mit ökonomischen Reformmotiven in Konflikt geraten. Dabei ist allerdings nicht zu übersehen, daß die Analogie zu Vorgängen wie sie für die westeuropäischen Länder dargestellt wurden, eher formaler Art ist, daß sich die schwedischen Entwicklungen im letzten Stadium konkret bereits auf die Oberstufe des Sekundarbereichs beziehen, während für die Unter- und Mittelstufe das Prinzip der "Sekundärerziehung für alle" im wesentlichen realisiert ist. Entsprechend stellt auch die erwähnte Verstärkung der allgemein-theoretischen Vorbildung, unabhängig von ihrer selektionsbezogenen Funktion, zunächst eine praktische Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten dar. Tatsächlich wurde die Entwicklung des schwedischen Bildungswesen

über den Untersuchungszeitraum hinaus hier deswegen skizziert, weil sie ein besonders deutliches Beispiel für die konsequente Verknüpfung von Demokratisierungsbestrebungen und Effizienzerwägungen im Rahmen einer kohärenten Gesamtschulpolitik bietet.

Die Bildungsplanungen in Schweden sind schon frühzeitig in langfristige Wirtschaftsplanungen einbezogen worden. Die überaus schnelle Entwicklung der schwedischen Wirtschaft und die Folgen für die Veränderung der Arbeitsmarktstruktur, die Erhöhung des Lebensstandards und der individuellen Bildungsansprüche ließen die Diskrepanz zwischen den gesellschaftlichen Bedürfnissen und einem restriktiven Schulsystem mit geringen Zugangsmöglichkeiten zu qualifizierter Bildung, hohen Ausfallquoten und rationeller Begabungsförderung besonders augenfällig werden. Der Mangel an Arbeitskräften, besonders in den weiten Flächen der dünn besiedelten Gebiete, begrenzte zudem die Steigerung der Wachstumsraten. Zum Ausgleich wurde eine Politik entwickelt, die durch die Qualität der Ausbildung ersetzen sollte, was an Quantität fehlte: Ausbau der Infrastruktur mit dem Schwerpunkt Ausbau und Reform des Bildungswesens. Da die Fülle der empirischen Untersuchungen, die seit 1940 im Auftrag der Bildungsplanungsgremien erstellt wurden, die Bedeutung sozialer Barrieren für die geplante Expansion und Qualitätssteigerung im Schulwesen nachwies, lag der Hauptakzent der Reformplanungen von vornherein auf dem Abbau sozialer Bildungsbarrieren<sup>67</sup>. Hieraus erklärt sich die frühzeitige und gegenüber anderen westlichen Ländern radikale Abkehr von selektiven Schulstrukturen zugunsten einer 9jährigen Grundschule, in der interne und flexible Differenzierungen die ineffektiven Selektionsmechanismen eines rigide in Schultypen gegliederten Systems ablösen sollten. Der ökonomische Akzent der Demokratisierungsmaßnahmen, der in der schwedischen Schulentwicklung offen zutage tritt, macht zugleich die wiederholten Hinweise darauf verständlich, daß Differenzierung innerhalb einer für alle gemeinsamen Schule nicht unbedingt als Abkehr von jeglicher Selektion aufzufassen ist, daß sie vielmehr selbst - explizit oder verschleiert - eine Form der Selektion und Lenkung der Schüler darstellen kann.

In dieser Interpretation liegt keine negative Bewertung der schwedischen Reformpolitik aufgrund der Tatsache, daß diese nicht unter Absehung von jeglicher sozialer und ökonomischer Rationalität ausschließlich an den individuellen Bildungsinteressen beziehungsweise am Ideal sozialer Gleichheit orientiert war. Daß eine solche verabsolutierte Bewertung im schlechten Sinne utopisch, weil in idealistischer Weise praxisfremd wäre, ist bereits einleitend im Rahmen der Chancengleichheitsdiskussion erörtert worden. Vielmehr ist empirisch festzustellen, daß Schulreformen, durch die auch ein größeres Maß an sozialer Chancengleichheit erreicht werden sollte, aufgrund des Versuchs einer Anpassung an volkswirtschaftliche Bedürfnisse in Gang kamen.

Diese Aussage ist, vom schwedischen Beispiel ausgehend, zu generalisieren. Demokratisierung wurde zur Voraussetzung, wenn wirtschaftliches Wachstum weiterhin gesichert werden sollte, und zugleich wurde ihr Ausmaß durch diese Zielsetzung mehr oder weniger stark begrenzt. Eine normative Übereinstimmung im Sinne funktionaler Ausrichtung des Bildungswesens auf die Ziele wirtschaftlichen Wachstums wird somit grundsätzlich aufgrund der Beobachtungen angenommen. Es wird im folgenden Abschnitt zu zeigen sein, daß darin auch die Erklärung für die tendenziell teilweise übereinstimmende Entwicklung im Bildungswesen westlicher und östlicher Länder zu sehen ist. Umso größere Bedeutung für die schulpolitischen Konsequenzen in den einzelnen Ländern erhalten auf der einen Seite die zeitlichen und inhaltlichen Unterschiede in der Identifikation der volkswirtschaftlichen Bedürfnisse, der Wahrnehmung ihres faktischen Zusammenhangs und potentiellen Konflikts mit zunehmender sozialer Demokratisierung der Bildungschancen, auf der anderen Seite die politischen und institutionellen Möglichkeiten, eine in dieser Weise empirisch mehr oder weniger aufgeklärte und konkretisierte normative Perspektive in der Schulpolitik konsensfähig zu machen und durchzusetzen.

Schweden bietet aufgrund seiner vergleichsweise früh einsetzenden Reformversuche und ihrer konsequenten Anlage und Weiterentwicklung das deutlichste Beispiel für die allmähliche Ausweitung des Reformkonzepts von der Erweiterung der Zugänge zu selektiven Sekundarschulen über die Einrichtung von Gesamtmittelstufen bis zu einer gesamtschulartigen Organisation auch der Oberstufe. Mit der geplanten stärkeren Integration der Oberstufe durch eine gesamtschulähnliche Zusammenfassung von Gymnasien, Fach- und Berufsschulen zeichnen sich die Konsequenzen einer Öffnung weiterführender Ausbildungsgänge für die Funktion der Sekundarschule schlechthin ab. Sie entwickelt sich von einer vorwiegend akademisch orientierten, hochschulbezogenen Schule zu einer die allgemeine Schulzeit aller Schüler abschließenden Schulstufe.

Ähnliche Tendenzen einer Differenzierung der Sekundarschuloberstufe bei gleichzeitiger Koordination von hochschulvorbereitenden und beruflich oder allgemein orientierenden Kursen weisen auch die jüngsten Reformansätze in England (Sixth Form Colleges, zum Teil unter Einbezug von Kursen, die bisher dem Bereich der Weiterbildung zugeordnet waren) und Frankreich auf. Ansatzweise sind Parallelen in der BRD bereits mit der partiellen Erweiterung der klassischen gymnasialen Schulzweige zu beobachten, ebenso in Österreich mit der seit 1962 erfolgten Einführung Musisch-pädagogischer Gymnasien im Anschluß an die vierjährige Hauptschule als paralleler und gleichberechtigter Schultyp neben den traditionellen Mittelschulen. Die konsequente Weiterentwicklung zeichnet sich für die BRD mit der Zunahme von Gesamtschulen, der geplanten Erprobung von Oberstufenkollegs und den generellen Integrationstendenzen ab, wie sie im Strukturplan des Bildungsrates erstmalig umfassend konzipiert wurden. In England verlief diese Entwicklung vor allem über die relative Zunahme von Schülern der Unterschicht in der Unter- und Mittelstufe der Grammar Schools, in der sie auch absolut die stärkste Schülergruppe stellten. In Frankreich war die fortschreitende Integration der getrennten Sekundarschulen

und die Differenzierung des Unterrichtsangebots eine Folge der zunächst partiellen Öffnung weiterführender Ausbildungsgänge durch die seit 1959 erfolgte Einrichtung von Beobachtungsstufen<sup>68</sup>.

Vor allem die französischen Erfahrungen haben, ähnlich wie die Ergebnisse der Förderstufenversuche in der BRD, gezeigt, daß eine Begrenzung integrativer und differenzierender Maßnahmen auf die Unter- und Mittelstufe der Sekundarschule die sozialen Selektionsmechanismen bestenfalls zeitweilig auflockert, sie insgesamt jedoch nur unwesentlich zu reduzieren vermag. In Frankreich hat sich zum Beispiel der Anteil der Arbeiterkinder in den Eingangsklassen weiterführender Schulen (C.E.G. und Lycées), wohl auch unter dem Einfluß der 1959 eingeführten Beobachtungsstufe an diesen Schulformen, zwischen 1953 und 1962 verdoppelt, von insgesamt 21 Prozent auf 45 Prozent. Der Effekt der Beobachtungsstufe läßt sich zwar wegen des schon vorher beobachtbaren Trends zu weiterführenden Ausbildungsgängen nicht isolieren, deutlich wird jedoch, ähnlich wie in der BRD bei den hessischen Förderstufenversuchen, daß die Erhöhung der Anteile vor allem dem mittleren Schultyp, dem C.E.G., mit 29 Prozent im Jahre 1962, zugutegekommen ist, gegenüber einem Anteil von 16 Prozent in den Lycées. Eindeutig nachzuweisen ist die nach wie vor überproportionale Reduktion des Anteils von Arbeiterkindern einerseits, die Zunahme des Anteils von Kindern von Akademikern und höheren Führungskräften andererseits schon während der ersten drei Sekundarschuljahre und fortlaufend bis zur Universität. 1958/59 stammten von 100 Schülern eines Durchschnittsjahrgangs im ersten Sekundarschuljahr 25,2 Prozent aus der Arbeiterschicht (ohne Landarbeiter), 1961/62 nur noch 15,8 Prozent des gleichen Jahrgangs. Der Anteil von Schülern aus Kreisen der Akademiker und höheren Führungskräften erhöhte sich im gleichen Zeitraum von 8,6 Prozent auf 15,6 Prozent<sup>69</sup>. Auf eine parallele Entwicklung in englischen Grammar Schools ist bereits einleitend hingewiesen worden.

Diese Daten und die Analysen ihrer gesellschaftlichen Bedingungen belegten, daß der erhobene Anspruch einer "Demokratisierung" weiterführender Bildung einerseits, einer funktionsgerechteren Lenkung der Schüler andererseits nicht allein durch das Angebot an Zugangsmöglichkeiten sowie die Verbesserung und Verlängerung der Auslese durch differenzierende Kurse in der Mittelstufe zu realisieren ist, sondern daß die Schule selbst noch weitere Voraussetzungen für die Wahrnehmung dieses Angebots schaffen muß. Dazu gehören eine bis in die Oberstufe der Sekundarschule reichende Flexibilität der Kursorganisation ebenso wie der Versuch, durch besondere Unterrichts- und Differenzierungsmaßnahmen Entwicklungsrückstände zu kompensieren. Die Tendenzen zu einer Individualisierung des Unterrichts in englischen Comprehensive Schools, ansatzweise auch die Einrichtung von Förderstufen und -klassen in der BRD sind so zu verstehen; dasselbe gilt für spezielle Förderkurse in der Unter- und Mittelstufe der schwedischen Grundschule, das hier erprobte System der revidierbaren Fachwahl und Beratung sowie die Versuche einer therapeutischen und prophylaktischen Betreuung von Schülern durch die Einrichtung von Schulkliniken. War die Sekundarschule bisher weitgehend auf Aufgaben einer spezifischen Qualifikation und entsprechenden Selektion beschränkt, so werden ihr jetzt - im Zuge der Entwicklung zu einer für alle gemeinsamen Schulstufe - allgemeine Sozialisationsfunktionen übertragen. Nur auf diese Weise scheint eine soziale Ausweitung der Bildungsmöglichkeiten und damit auch eine effektivere Nutzung des Arbeitskräftepotentials gewährleistet.



### 2.2.3 Egalitäre Tendenzen versus Leistungsdifferenzierung

Mit der Verschiebung der primär selektiv qualifizierenden Funktion von Sekundarschulen zu einer solchen der Sozialisation und Qualifizierung aller Schüler ist in sämtlichen untersuchten Ländern das Problem der normativen Bestimmung der Qualifikationsinhalte aufgetreten, von der die Struktur der Sekundarschule sich bestimmt. Die Analyse der Reformmaßnahmen in westlichen Ländern mündete in die Folgerung, daß "Demokratisierung" im Sinne einer Ausweitung vorwiegend mittelständisch orientierter Leistungs- und Verhaltenskriterien auf alle Sozialschichten selbst ein Selektionsinstrument wird, solange die Gesellschaft weiterhin aus Subkulturen unterschiedlichen Anspruchsniveaus, unterschiedlichen Sozialprestiges und unterschiedlichen Möglichkeiten der Partizipation an Herrschaft besteht und Schule nicht versucht - soweit überhaupt möglich - die Bedingungen für schulischen Erfolg selbst aufzubauen, statt die für "schulische Leistung" erforderliche Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft selbstverständlich vorauszusetzen.

Die westlichen Länder haben schließlich, vor allem unter dem Druck ökonomischer Bedürfnisse, den Weg eingeschlagen, die "Versäumnisse" - gemessen an den geltenden Verhaltensnormen - im primären, vorschulischen Sozialisationsprozeß bestimmter Schülergruppen durch integrative und differenzierende schulische Maßnahmen auszugleichen. Die Tendenz zu differenzierten, zumindest kooperativen Gesamtschulen bis einschließlich zur Sekundarschuloberstufe ist, inzwischen auch für die BRD, unverkennbar. In Österreich werden gleichfalls seit der Gesetzgebung von 1962 Ansätze in dieser Richtung deutlich, wenn versucht wird, die Lehrpläne der Unterstufe der Mittelschulen und der Hauptschulen zu vereinheitlichen.

## Entwicklungen im Einheitsschulsystem der UdSSR und DDR

Ähnliche Tendenzen werden aber auch für die DDR und die UdSSR sichtbar, wenn auch von einem anderen Ausgangspunkt her, nämlich dem der undifferenzierten Einheitsschule. Hier wurde zunächst versucht, bürgerliche Bildungsprivilegien durch die Einführung undifferenzierter Pflichtschulen und die Ausweitung bislang gruppenspezifisch begrenzter intellektueller Anforderungen auf alle Schüler abzubauen (generelle Anhebung des schulischen Leistungsniveaus, Fachunterricht in der Grundstufe, Einführung einer Fremdsprache). Eine solche strukturelle Umstellung allein konnte indessen die Auswirkungen soziokultureller Unterschiede in der Leistungsfähigkeit ebensowenig beseitigen wie die bloße Öffnung des Zugangs zu selektiven Schulen in westlichen Ländern. Daß dies grundsätzlich erkannt wurde, wird unter anderem daran deutlich, daß zugleich Maßnahmen einer positiven Diskriminierung der bislang besonders Benachteiligten, der Arbeiter- und Bauernkinder, ergriffen wurden, um das als proportionale Verteilung der Gesellschaftsgruppen in Sekundarschulen und Hochschulen aufgefaßte Ziel sozialer Gerechtigkeit zu erreichen. Diese Forcierung des egalitären Prinzips durch Einleitung kollektiver Auf- und Abstiegsprozesse sollte die Umstrukturierung der Gesellschaft insgesamt beschleunigen, doch brachte auch sie keine dauerhafte Lösung: In beiden Ländern machte sich bei geringerer Betonung des Kriteriums Schichtzugehörigkeit zugunsten einer Leistungsauslese wiederum eine steigende Überrepräsentation der "Intelligenz" bemerkbar. Symptomatisch ist auch der Versuch Chruščëvs - und sein Scheitern -, mit der Polytechnisierung der allgemeinen Bildung gleichsam durch eine Annäherung der zwei großen Subkulturen von beiden Seiten her ein gemeinsames normatives Bezugssystem aufzubauen. Dieser Vorgang ist ein Hinweis auf die faktisch bestehenden subkulturellen Unterschiede, die durch schulische Einheitsanforderungen offenbar nicht nachhaltig zu beseitigen waren.

Vor diesem Hintergrund ist es zu sehen, wenn die Differenzierungsdiskussion und -maßnahmen in westlichen wie östlichen Ländern hier als tendenziell gleichgerichtet und in vergleichbarer Weise in einer Spannung zwischen egalitären und Effizienzkriterien stehend interpretiert werden. Zwar wird in der DDR und UdSSR prinzipiell an der strukturellen wie qualifikatorischen Einheitlichkeit des Schulsystems festgehalten. Doch sind es jetzt gerade differenzierende und individualisierende Maßnahmen - fakultativer Unterricht in der Oberstufe der Sekundarschulen, Arbeitsgemeinschaften als integraler Bestandteil der Schularbeit, Erprobung von Kern- und Kurssystemen, Entwicklung von Spezialschulen und -klassen -, die Chancengleichheit sichern und zugleich die Effizienz schulischer Ausbildung erhöhen sollen.

Gemeinsam ist den untersuchten Ländern jenseits der Unterschiede in der politischen Struktur die technokratische Basis als normativer Bezugspunkt für schulische Veränderungen, wenngleich die politisch-sozialen Systemunterschiede jeweils eine andere Gewichtung der Spannung zwischen Gleichheits- und Effizienznormen bewirkten. In den westlichen Ländern nötigte der wachsende Bedarf an qualifizierter Arbeitskraft dazu, strukturelle schulische und damit auch soziale Barrieren allmählich abzubauen, damit alle, auf jeden Fall erheblich mehr Schüler dem Qualifikationsprozeß unterworfen werden konnten. In den östlichen Ländern führte die gleiche Orientierung an wirtschaftlicher Leistung dazu, die aus Gleichheitsgründen zunächst aufgehobene schulische Differenzierung wieder zu verstärken, da nur bei größerer Berücksichtigung der vorhandenen individuellen Leistungsunterschiede das gewünschte und differenzierte Qualifikationsniveau erreichbar schien.

Die Entwicklung in der DDR, deutlicher noch die verschiedenen Phasen der Schulreform in der UdSSR seit den zwanziger Jahren, zeigen die Abhängigkeit der Bereitschaft, Bildungsprivilegien abzubauen, von dem wechselnden Primat egalitär-politischer In-

tentionen einerseits, wirtschaftspolitischer Ziele andererseits. Stand Schule als Instrument der gesellschaftlichen Veränderung im Vordergrund, wie in der UdSSR in den zwanziger Jahren und erneut unter Chrusčev, in der DDR nach 1945, so schlug sich das Prinzip einer egalitären Demokratisierung in der Bevorzugung von Arbeiter- und Bauernkindern, in speziellen Förderinstitutionen wie den Arbeiter- und Bauern-Fakultäten, in der Konzeption undifferenzierter Einheitsschulen nieder. Mit dem Einbezug von Schule in das System der Wirtschaftsplanung treten Gleichheitsprinzipien hinter Ausbildungsgesichtspunkten und intellektuellen Leistungsprinzipien zurück; schulorganisatorisch bedeutete das eine stärkere Differenzierung, eine partiell frühere Selektion (Spezialschulen), und im Effekt zugleich eine erneute Verstärkung der Sozialelektion.

Die zur Verfügung stehenden sowjetischen Daten über Schulerfolg, Bildungsaspirationen nach Abschluß der zehnjährigen Mittelschule, Übergang in die Hochschulen und Wahl zwischen verschiedenen Hochschulinstitutionen (Universitäten und Fachschulen) belegen, daß - trotz der erreichten schulpolitischen Erfolge hinsichtlich der Erhöhung des Bildungsniveaus der Bevölkerung und einer durchaus erfolgten Angleichung von Bildungsaspirationen - weiterhin erhebliche schichtspezifische Bildungsdiskrepanzen bestehen, besonders zwischen Angehörigen der "Intelligenz" und der Arbeiterklasse. Es zeigt sich ferner, daß die sich differenzierende Struktur des Bildungswesens selbst innerhalb eines stufenförmigen Aufbaus eine stratifizierende Wirkung ausübt. Beispielsweise eröffnen die verschiedenen Abschlußmöglichkeiten - nach der acht- oder zehnjährigen Schule - alternative Bildungs- und Berufswege durchaus unterschiedlichen Qualifikationsniveaus und Sozialprestige, und die Wahl dieser Alternativen wird von den schichtspezifischen Ansprüchen und Leistungsvorgaben mitbestimmt. Selbst die Absicht, mit Einführung einer generellen zehnjährigen Mittelschule allen Schülern formell den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen, kennzeichnet mehr das Dilemma zwischen formal-bürokratischen Demokratisierungsbestrebungen und leistungsorientier-

ten Vorstellungen, als daß sie eine Lösung des Konflikts zwischen Gleichheit und Effizienz darstellte. Es zeichnet sich ab, daß mit der formalen Berechtigung aller zum Hochschulbesuch die Selektion auf die Hochschulen verlagert wird, die ihrerseits den Zugang aufgrund nachzuweisender und nicht nur bescheinigter Qualifikationen selbst regeln<sup>70</sup>.

Für die DDR sind an der Zusammensetzung der Studentenschaft - nur für diese Gruppen liegen sozialstatistische Daten vor - und ihrer Veränderung ähnliche Tendenzen abzulesen. Auch hier scheint sich der geschilderte Demokratisierungsprozeß im Sinne einer repräsentativen Zusammensetzung der Schülerschaft am ehesten für den mittleren Bereich, die Fachschulen, ausgewirkt zu haben. Dagegen ist an Hochschulen und Universitäten im gleichen Zeitraum, in dem das Bildungswesen verstärkt nach ökonomischen Effizienzkriterien geplant und differenziert wurde, ein Anwachsen des Anteils von Angehörigen der Intelligenz - von 17,8 Prozent im Jahre 1960 auf 30,2 Prozent im Jahre 1966 - und ein Sinken des Anteils von Arbeitern und Angestellten von 70,3 Prozent auf 56,3 Prozent zu beobachten<sup>71</sup>. Die auch im Bildungsgesetz von 1965 wiederkehrende Formulierung, bei der Auslese für die Erweiterten Zwölfjährigen Oberschulen die Sozialstruktur der Bevölkerung zu berücksichtigen, läßt indirekt darauf schließen, daß sich der Mechanismus der Sozialauslese auch schon in der Oberschule auswirkt beziehungsweise weiterhin wirksam ist.

Diese in der DDR und UdSSR gleichermaßen auftretende Entwicklung dürfte allerdings nicht allein dadurch zu erklären sein, daß sich trotz erfolgter "Umprivilegierung" in den sozialistischen Gesellschaften - wie sie einleitend erläutert wurde - doch wieder neue, nach Einkommen, beruflicher Qualifikation, Ausbildungsniveau und kulturellen Ansprüchen unterschiedliche soziale Schichten herausgebildet haben. Sie wird vielmehr auch mit dem vorwiegend quantitativ orientierten und bürokratischen Stil der Demokratisierungspolitik zusammenhängen, wie sie bis

in die sechziger Jahre hinein vorherrschend war. Auf die Problematik einer quantitativen Definition von Chancengleichheit im Sinne einer der Bevölkerungsgliederung proportionalen Zusammensetzung der Schüler- und Studentenschaft ist schon eingangs verwiesen worden. Entscheidender als die vordergründige Zielsetzung dürfte jedoch der Mangel an Versuchen gewesen sein, die faktisch gegebenen Sozialisationsunterschiede durch gezielte qualitative Fördermaßnahmen abzubauen. Solange "Demokratisierung" im wesentlichen bedeutete, an alle Schüler gleiche Anforderungen zu stellen, eine strukturelle Trennung der Bildungswege hinauszuschieben und die Wirkung möglicher Aspirations- und Leistungsunterschiede durch festgelegte soziale Maßzahlen für die Auswahl bürokratisch zu neutralisieren, konnte es kaum ausbleiben, daß eine Verschiebung in den Auslesekriterien zugunsten intellektueller Leistung Rückschläge für die egalitäre Zielsetzung nach sich zog.

Die zeitweise Beschleunigung der Umverteilung der Bildungschancen mittels quantitativer Auswahlkriterien und besonderer Institutionen scheint zum Teil eher kurzfristigen gesellschaftspolitischen Zielen gegolten zu haben als einer langfristig wirksamen Veränderung der Bildungsfähigkeit und Bildungsbereitschaft bislang unterprivilegierter Gruppen. In den Länderberichten über die DDR und UdSSR deutet sich an, daß mit Konsolidierung der sozialistischen Gesellschaft und Integration der Intelligenz die staatspolitische Funktion von Schule als gesellschaftsveränderndes Instrument zurücktritt, damit zugleich der Impetus, egalitäre Prinzipien, die ja ursprünglich auf eine Umprivilegierung gezielt waren, innerhalb der Schule und durch Schule zu verwirklichen. Ein Indiz dafür ist in der DDR die endgültige Auflösung der Arbeiter- und Bauern-Fakultäten 1965, nachdem deren Studentenzahl seit 1954 ständig abgenommen hatte. Auch scheint hier die gesetzlich verankerte Bestimmung, bei der Zulassung der Bewerber zum Beispiel für die EOS oder die Hochschulen die "Sozialstruktur der Bevölkerung" zu berücksichtigen, nur mehr formelhafte Bedeutung zu haben und nur bei Fachgebieten mit einem Überangebot an Bewerbern tatsächlich Anwendung zu finden.

Mit dieser Interpretation soll nicht eine faktische Verdrängung des Egalitätsprinzips durch das Leistungsprinzip unterstellt werden, durch die egalitäre Zielsetzungen zur ideologischen Fassade geworden wären. Behauptungen dieser Art sind häufig in westlichen Ländern als Argument gegen Vereinheitlichungstendenzen im schulischen Bereich angeführt worden; die allmähliche Auflockerung der undifferenzierten Einheitsschule wurde zum "Beweis" für das Scheitern egalitärer Prinzipien<sup>72</sup>. Die eigentlichen Probleme der schulpolitischen Entwicklung in der UdSSR und DDR, die durch wechselnde Priorität der beiden grundlegenden Prinzipien gekennzeichnet scheint, liegen jedoch in der Art, wie beide Aufgaben begriffen wurden: in der lange Zeit vorherrschenden mechanistischen Auffassung von Demokratisierung der Bildung und dem Versuch, Schule zugleich an die jeweils unmittelbaren ökonomischen Bedürfnisse anzupassen. Eine möglichst lange durchgehaltene Einheitlichkeit des Bildungswesens - und damit formale Einheitlichkeit der Bildung für alle Schüler - und Spezialisierungen zur Deckung des aktuellen Bedarfs kennzeichnen die beiden Pole der Schulpolitik in der UdSSR und in der DDR.

Die Schwierigkeiten, das Ziel einer relativ einheitlichen Bildung für alle mit der Anpassung an die Bedingungen der "technischen Revolution" zu vereinen, wurden besonders in den ersten 15 bis 20 Jahren nach Kriegsende zusätzlich durch das Fehlen eines differenzierten Planungsinstrumentariums verschärft, mit dessen Hilfe der gesellschaftliche Bedarf genauer und vor allem auch langfristig hätte diagnostiziert werden können. Erst seit Beginn der sechziger Jahre haben sich gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen wie die Soziologie und Bildungsökonomie, aber auch die Psychologie und Pädagogik als empirisch fundierte Handlungswissenschaften und nicht mehr als bloße Rechtfertigungs-ideologien entwickeln können, nicht zuletzt aus der Erfahrung der geringen Effektivität einer dogmatischen präformierten Wissenschaft<sup>73</sup>. Entsprechend wurden auch die für ein differenzierteres Verständnis der egalitären Zielsetzung wichtigen Zusammen-

hänge zwischen spezifischen Leistungsanforderungen, schichtunterschiedlichen Sozialisationsprozessen und Sozialelektion erst allmählich erkannt.

Zudem verlief diese Entwicklung durchaus nicht geradlinig im Sinne eines zunehmenden gesellschaftlichen "Aufklärungsprozesses" über die stratifizierenden Faktoren, die auch in einer kommunistisch orientierten Gesellschaft Ungleichheit und ungleiche Chancen bewirken. Die prinzipiell eröffnete Möglichkeit, jenseits ideologischer Vorurteile Einsicht in die Bedingungen von Lernen, von Gleichheit und Gerechtigkeit im Bildungswesen zu gewinnen, bedeutete ebensowenig wie in den westlichen Ländern, daß entsprechende bildungspolitische Konsequenzen auch gezogen wurden, wenn sie mit aktuelleren politischen oder ökonomischen Interessen zu kollidieren drohten. Erhebliche Aufbau- und Entwicklungsschwierigkeiten, die zum Teil durch den wirtschaftlich-politischen Konkurrenzkampf verschärft oder kritisch zugespitzt wurden - wie im Falle der Abwanderung qualifizierter Kräfte aus der DDR -, erschwerten das politische Risiko solcher Kollisionen, ebenso vermutlich die Aussicht auf eine mit solchen Aufklärungsprozessen verbundene Problematisierung von Herrschaftstrukturen.

Diese Situation macht verständlich, daß die Entwicklung des Bildungswesens an wirtschaftlichen Planzielen orientiert wurde, die bis in die sechziger Jahre hinein relativ allgemein, häufig auch falsch waren und daher schnell revidiert werden mußten, daß Differenzierungsmaßnahmen oft vordergründig angesetzt waren, wie es etwa in der mechanischen Verteilung der Industrie- und Landwirtschaftsvariante des Polytechnischen Unterrichts in der DDR zum Ausdruck kommt, daß Versuche wechselnder Ausrichtung unternommen wurden, um Einheitlichkeit und Differenzierung des Bildungswesens ebenso wie gesellschaftliche, ökonomische und individuelle Bedürfnisse in einen nicht nur verbal postulierten Zusammenhang zu bringen. Die Diskussion der Differenzierungsproblematik in den sechziger Jahren zeigt in beiden Ländern ein wachsendes Bewußtsein der grundsätzlichen Schwierigkeit, lang-



fristige gesellschaftspolitische Zielsetzungen und aktuelle Erfordernisse ohne Überfremdung des einen durch das andere Ziel zu vereinen.

In der Schulreformdiskussion der DDR zum Beispiel wurden seit etwa Mitte der fünfziger Jahre und verstärkt in der Vorbereitungsphase des Bildungsgesetzes von 1965 zunehmend begabungspsychologische und besonders ökonomische Argumente für eine Differenzierung des Schulwesens vorgebracht. Die Einrichtung von Spezialschulen und -klassen technischer, mathematischer und naturwissenschaftlicher Prägung zur Förderung des für spezifische Wirtschafts- und Wissenschaftsbereiche besonders benötigten hochqualifizierten Nachwuchses ist der deutlichste Hinweis auf die ökonomische Motivation dieser Differenzierungsmaßnahme. Gerade in der Diskussion um Funktion und Organisation von Spezialschulen bei der Vorbereitung des Bildungsgesetzes von 1965, ähnlich wie in der Diskussion um die Gabelung der sowjetischen Mittelschule, wurde jedoch durchaus die Gefahr gesehen, mit einer extremen Betonung von Leistungsprinzipien, früher Selektion und der Schaffung privilegierter Zugänge zu den Hochschulen vorwiegend Schüler bildungsorientierter Schichten zu begünstigen und damit die soziale Diskriminierung wiederum zu fördern<sup>74</sup>. Die quantitative Begrenzung der Spezialschulen, das Vermeiden struktureller Differenzierungen und außerunterrichtlicher Fördermaßnahmen sind Ausdruck des Versuchs, in dem Konflikt zwischen sozialer Gleichheit und ökonomischer Effizienz des Bildungswesens einen mittleren Weg zu finden.

#### Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Entwicklung in beiden Ländergruppen

Für die östlichen und westlichen Länder bietet sich, wenn man die schulstrukturelle Entwicklung im Zusammenwirken ökonomischer und gesellschaftspolitisch-egalitärer Motive vergleichend betrachtet, ein Bild, das Konvergenzannahmen nahelegen scheint.

In den westlichen Ländern haben ökonomische Motive - die Rücksicht auf Veränderungen der Berufsstruktur und aufsteigende Qualifikationsanforderungen, vor allem infolge erhöhten Bedarfs an mittleren und höheren Qualifikationen und als Vorbedingung gesteigerter Mobilität - tendenziell die Auflösung vertikal gegliederter Schulsysteme bewirkt, wie bereits ausgeführt wurde<sup>75</sup>. In den östlichen Ländern bewirkten gleichartige Gesichtspunkte Tendenzen zum Abbau undifferenzierter Einheitsschulsysteme. Bei vordergründiger Betrachtung scheinen diese Auswirkungen zwar konträr, vor dem Hintergrund entgegengesetzter Ausgangspunkte weisen sie jedoch in eine funktional gleiche Richtung: die lange durchgehaltene Uniformität der Ausbildung behinderte infolge der geringen Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisdifferenzierungen eine effektive Nutzung des Begabungspotentials ebenso wie die frühzeitige Selektion der Schüler in einem System scharf geschiedener und qualitativ ungleichwertiger Ausbildungstypen.

In beiden Ländergruppen zeigen sich indessen spezifische Begrenzungen in der Entwicklung zu flexibleren, den individuellen Unterschieden ebenso wie den gesellschaftspolitischen Zielen und den ökonomischen Forderungen angepaßten Schulstrukturen. In den westlichen Ländern hat erst das Zusammentreffen der Erkenntnis "unausgeschöpfter Begabungsreserven" und sozialer Selektion mit einem über die traditionellen Rekrutierungsmöglichkeiten hinausgehenden wirtschaftlichen Bedarf der Forderung nach Chancengleichheit Impetus verliehen und zu einer Veränderung der Differenzierungsstruktur in Richtung auf Gesamtschulen geführt, in denen sich ökonomische Forderungen nach größerer Elastizität des Schulsystems und gesellschaftspolitische nach Abbau von schichtspezifischen Bildungsbarrieren treffen. Sind damit einerseits ökonomische Bedürfnisse zum Vehikel für gesellschaftspolitische Forderungen - das heißt auch für verbürgte Grundrechte - geworden, so haben sie jedoch andererseits auch die Realisierung dieser Grundrechte wiederum begrenzt: Das Ausmaß einer Demokratisierung der Bildungschancen fand seine Grenze in der Orientierung am wirtschaftlichen Bedarf<sup>76</sup>.

In östlichen Ländern dagegen waren es zunächst die gesellschaftspolitischen Ziele einer Umverteilung gesellschaftlicher Privilegien, die Demokratisierungstendenzen im Bildungswesen durch die Einrichtung von Einheitsschulen förderten. Die Erfordernisse einer sich entfaltenden Wirtschaft haben auch hier Differenzierungen der Sekundarschulstufe bewirkt, wobei umgekehrt die egalitär orientierten gesellschaftspolitischen Ansprüche eine den unmittelbaren ökonomischen Bedürfnissen entsprechende Differenzierung begrenzen: Das Prinzip der Einheitlichkeit der Bildung blieb der für die Organisation des Schulwesens im ganzen gültige Grundsatz.

Die aufgezeigten Gemeinsamkeiten beruhen zweifellos auf Problemen, die sich im Zuge der industriestaatlichen Entwicklung in allen Ländern stellen. Sie sind jedoch, wie die Analyse gezeigt hat, nicht im Sinne konvergierender Entwicklungsnotwendigkeiten zu verstehen, denen eine sachgesetzlich determinierende Funktion auch für die Schulpolitik zukäme. Vielmehr verweisen sie einmal auf eine partiell gemeinsame normative Basis der Bildungspolitik, ein prioritäres Interesse am Funktionieren des ökonomischen Systems, und zum anderen auf die Tatsache, daß dieses Funktionsinteresse durch die bestehenden selektiven Systeme einerseits, undifferenzierten Einheitsschulsystem andererseits in je verschiedener Weise unbefriedigend realisiert werden konnte. Es erübrigt sich zu sagen, daß daraus - vor allem auf der hier gewählten Ebene der Behandlung ökonomischer Motive - Spekulationen etwa über die positive Korrespondenz einer bestimmten Schulstruktur mit "Sachgesetzlichkeiten" technisch-industriellen Fortschritts, auf die sich weitergehende Konvergenzhypothesen beziehen könnten, nicht abgeleitet werden können.

Die genannte Priorität ökonomischer Motive ist in den westlichen Ländern nur zum Teil - wenn auch offenbar tendenziell zunehmend - identisch mit einer bewußten Ausrichtung der Bildungspolitik an wirtschaftlichen Forderungen oder mit einer

wirtschaftspolitisch determinierten Bildungsplanung. (Auf dieses Problem und seinen Zusammenhang mit der allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftsverfassung wird im Ökonomie-Kapitel des vorliegenden Bandes näher eingegangen.) Der Vorrang der Effizienzerwägungen zeigt sich erst in der Untersuchung der Bedeutung, die ihnen einerseits - zusammen mit sozialpolitischen Forderungen - gegenüber dem Interesse an der Beibehaltung des selektiven Systems, andererseits gegenüber den sozialpolitischen Reformmotiven selbst zukam: Die Wirksamkeit der letzteren beruhte hauptsächlich darauf, daß sie die faktischen Voraussetzungen ökonomischer Effizienz im sozialen Feld artikulierten. Zusammenhang wie Divergenz beider Aspekte wurden in den westlichen Ländern - mit Ausnahme Schwedens - bildungspolitisch meist nur unzureichend antizipiert, im allgemeinen mußten sie sich erst graduell in konkreten Schwierigkeiten manifestieren, um zu Folgerungen theoretischer und praktischer Art zu führen.

In der UdSSR und der DDR war das Verhältnis beider Aspekte insofern anders, als einerseits das egalitäre Motiv die bestehende Schulstruktur bestimmte, die in diesem Sinne auch explizit in der herrschenden politischen Ideologie verankert war, andererseits eine Abstimmung mit dem Effizienzaspekt angesichts einer generell durch zentrale Planung charakterisierten Politik naheliegen mußte. Tatsächlich erfolgten unter diesem Gesichtspunkt Einschränkungen des gesellschaftspolitisch motivierten Einheitsschulkonzepts, die dessen theoretische Geltung jedoch letztlich nicht erschüttern konnten und auch von der schulstrukturellen Entwicklung her nicht als Tendenz zur faktischen Auflösung des Einheitsschulsystems zu interpretieren sind.

### 2.3 Nachfrage nach weiterführender Bildung

Die steigende Nachfrage nach weiterführender Bildung hat, wie verschiedentlich angedeutet wurde, spezifische Auswirkungen auf die Bereitschaft zur Veränderung selektiver Schulstrukturen gehabt. Ausmaß und Qualität dieser Nachfrage gehören zu jenen Merkmalen, nach denen sich die Länder mit vergleichsweise frühen beziehungsweise späten Ansätzen zu einer Reform der Sekundarschulstruktur unterschieden. Da die wachsende Nachfrage nach weiterführender Schulbildung ein generelles Kennzeichen industrialisierter Staaten und Ansatzpunkt der Veränderungen der gesamten Struktur und Inhalte des Bildungswesens ist, sollen die beobachteten Unterschiede noch einmal gesondert herausgegriffen werden.

Die Notwendigkeit einer Veränderung der Aufgaben der Sekundarschule im Hinblick auf Qualifikation und Sozialisation ist nicht, wie man annehmen könnte, vor allem in solchen Ländern erkannt worden, in denen die sozialelektive Wirkung der Schulstruktur am größten war (BRD), sondern gerade dort, wo das Problem des allgemeinen Zugangs zu weiterführenden Schulen gelöst zu sein schien (England mit 45 Prozent bis 55 Prozent Arbeiterkindern in der Eingangsstufe der Grammar Schools) oder zumindest die Anteile solcher Kinder in weiterführenden Schulen stiegen (Frankreich, Schweden). Diese Umkehrung erscheint nur auf den ersten Blick paradox. Denn gerade die absolute Erhöhung der Anzahl von Kindern aus traditionell nicht bildungsorientierten Schichten in selektiven Schulen bot die Chance, die Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Schule und davon abweichender Motivation und Leistungsfähigkeit dieser Kinder, das heißt auch die mangelnde Anpassungsfähigkeit einer mittelständisch orientierten selektiven Schule augenfällig zu machen.

### 2.3.1 Steigende Nachfrage nach weiterführender Schulbildung und ihre qualitative Veränderung

Zu dem Zusammenhang zwischen veränderter Nachfrage und Schulreform im einzelnen können nur hypothetische Erklärungen entwickelt werden. Weder sind die individuelle Seite der Nachfrage noch ihre Auswirkung auf die schulinterne Situation bisher genauer untersucht worden. Am ehesten finden sich andeutungsweise Belege in Untersuchungen über die Gründe des vorzeitigen Abgangs von selektiven Sekundarschulen und in Erhebungen über die Schulwünsche von Eltern. Untersuchungen dieser Art stehen jedoch weder für alle Länder zur Verfügung, noch beziehen die vorliegenden Untersuchungen immer vergleichbare Fragestellungen ein<sup>77</sup>. Detaillierte und eindeutige Nachweise werden also kaum möglich sein, vielmehr wird im wesentlichen auf Material und Analysen zurückgegriffen, auf die sich die bisherige Darstellung stützte.

Die Tendenz zur Veränderung der Differenzierungsstruktur fällt mit der Expansion der Schülerzahlen auf der Sekundarschulstufe zusammen. Diese Beobachtung gilt für die Entwicklung von beiden Ausgangspunkten her, einem vertikalen Schulaufbau wie einer undifferenzierten Einheitsschule. Es scheint jedoch, daß weniger die Expansion schlechthin als der wachsende Anteil der nicht traditionell bildungsorientierten Gruppen an dieser Expansion Anstoß zu Reformen gab, da die absolute Größe dieser Gruppe eine Assimilation verhinderte und die Kollision der einseitigen schulischen Leistungs- und Verhaltensnormen mit anders gerichteten Verhaltensorientierungen und Ansprüchen unübersehbar machte. Ob es sich dabei tatsächlich um Assimilationsschwierigkeiten (seitens der Schule) und Anpassungsschwierigkeiten (seitens der Schüler) handelt oder ob die veränderte soziale Zusammensetzung der Schülerschaft, die ja auch ein Indiz für veränderte Ansprüche an Schulbildung ist, eine Veränderung der Schülerschaft insgesamt in ihren Einstellungen und Erwartungen bewirkte, ist schwer zu entscheiden. Zumindest bedürfte es zur Klärung dieses Sach-

verhalts genauerer Untersuchungen der jeweiligen Wechselwirkung von Ansprüchen an die Institution Schule, deren Umformung durch Schule und deren eigener Veränderung<sup>78</sup>. Es ist zum Beispiel fraglich, ob die wenigen Aufstiegswilligen aus der Arbeiterklasse, die früher in selektiven Schulen erfolgreich waren, vergleichbar sind mit der größeren Gruppe von Schülern dieser Schicht, die heute selektive Schulen besuchen oder ihren Besuch anstreben. Für das "begabte" Arbeiterkind früherer Jahrzehnte hatte der Besuch einer höheren Schule vermutlich die gleiche Funktion wie für die Schüler der traditionellen Bildungsschichten: Vorbereitung für ein Studium und Eingang in die gehobenen Berufspositionen. Aus englischen Untersuchungen der Nachkriegszeit über die Schulwünsche von Eltern verschiedener Sozialschichten ist jedoch zu entnehmen, daß zwar in allen Schichten Schulbildung als wesentliches Mittel für den sozialen Aufstieg angesehen wurde und sich die Mehrzahl der befragten Eltern aus der Arbeiterschicht für einen verlängerten Schulbesuch sowie auch speziell für die Grammar School aussprach; die Bevorzugung der Grammar School bezog sich in dieser Schicht jedoch weit weniger auf den darüber erreichbaren Zugang zur Hochschule als in den oberen Sozialschichten<sup>79</sup>. Schüler aus den unteren Sozialschichten verließen die Grammar School denn auch - trotz guter Leistungen - häufiger ohne Abschluß als Schüler der oberen Sozialschichten<sup>80</sup>. Das könnte als Hinweis auf unterschiedliche Funktionen genommen werden, die eine weiterführende Schulbildung für die einzelnen Sozialschichten gewonnen hat, vor allem dann, wenn nur wenige schulische Alternativen zur Verfügung stehen.

Eine Veränderung der Sekundarschülerschaft ließe sich jedoch auch von einem anderen Aspekt her vermuten. Einige amerikanische Untersuchungen an High Schools haben ergeben, daß Schülergruppen sich gegenseitig in ihrem Wunsch beeinflussen, ein Studium aufzunehmen, und zwar sowohl positiv als auch negativ<sup>81</sup>. Ebenso zeigte sich, daß das Leistungsniveau der Schülerschaft einer Schule mit ihrer sozialen Zusammensetzung in Verbindung steht.

Die Testleistungen von Schülern aller Sozialschichten waren um so höher, je größer der Anteil von Schülern aus der Mittelschicht war<sup>82</sup>. Aus diesen Untersuchungsergebnissen läßt sich nun nicht eindeutig auf eine Anpassung der Verhaltens- und Leistungsnormen an die der jeweils größeren Gruppe schließen, da auch ganz andere Faktoren wie bessere Ausstattung der Schule oder höhere Qualität der Lehrer unter anderem eine Rolle spielen könnten. Trotzdem ließe sich für den hier interessierenden Zusammenhang zwischen wachsender - und veränderter - Nachfrage nach weiterführender Schulbildung und Anstoß zu Strukturreformen immerhin vermuten, daß die wachsende Schülerzahl aus den unteren Schichten die Geltung der traditionellen bürgerlichen Leistungs- und Verhaltensnormen einschränkte und damit strukturelle und inhaltliche Reformen der Sekundarstufe mitbewirkte. Welche der möglichen Erklärungen auch eher zutreffend sein mag, festzuhalten ist, das mit der quantitativen und zugleich sozialqualitativen Expansion des Sekundarschulbesuchs die traditionelle hierarchische Schulstruktur in Frage gestellt wurde.

Die Anzeichen für die Unangepaßtheit der neuen Schülergruppen und die mangelnde Anpassungsfähigkeit der Schule sind, wie mehrfach belegt, in allen Ländern ähnlich. Arbeiter- und vor allem Bauernkinder zeigen bei gleicher Intelligenzhöhe (I.Q.) wie Schüler der Mittelschicht geringere Schulleistungen und ein schwächeres Anspruchsniveau (vgl. England, Frankreich, Schweden, UdSSR); sie neigen zu frühzeitigem Abgang von der Schule unabhängig von der Leistungsfähigkeit und - sieht man von den niedrigsten Einkommensgruppen ab - auch unabhängig von wirtschaftlichen Gründen (DDR, England, Schweden); sie beabsichtigen in geringerem Ausmaß den Übergang zur Hochschule und haben darüber hinaus auch schlechtere Chancen, ihn zu vollziehen (England, Schweden, UdSSR). Die Schule in ihrer Organisations- und Unterrichtsstruktur und auch die Lehrer mit ihrem mittelständischen Hintergrund wirken diesen Tendenzen kaum entgegen, im Gegenteil: Arbeiterkinder sind für die Chance, eine weiterführende Schule zu besuchen, stärker auf eine positive



Leistungsbeurteilung angewiesen als Kinder der Mittelschicht (Frankreich); Lehrer neigen dazu, die Leistungen von Arbeiterkindern schlechter einzuschätzen, und sie versuchen in der Regel nicht, dem Wunsch nach vorzeitigem Verlassen der Schule entgegenzuwirken (England). Das heißt, daß auch die Schule bestenfalls vorhandene Motivationen verstärkt, sie aber kaum allein zu erzeugen vermag<sup>83</sup>.

Ausschlaggebend für die Berücksichtigung dieser Tatbestände scheint ihr massiertes Auftreten zu sein, das heißt eine wachsende effektive Nachfrage nach weiterführender Bildung, die mit der Struktur und Orientierung des schulischen Angebots kollidiert. Diese Vermutung wird nahegelegt, wenn man die Parallelitäten von vergleichsweise geringer Steigerung der allgemeinen Nachfrage nach weiterführender Schulbildung, geringer Nachfrage der unteren Sozialschichten und schwacher Reformbereitschaft einerseits (BRD, Österreich), wachsender genereller sowie schichtspezifischer Nachfrage und Reformplanungen andererseits (England, Frankreich, Schweden) betrachtet.

Auch hier ist allerdings kaum eindeutig zu entscheiden, ob die Nachfrage eine Veränderung des Angebots bewirkte oder das Angebot die Nachfrage beeinflusste oder beide Tendenzen sich gegenseitig verstärkten. Alle drei Vermutungen lassen sich belegen. Der erste Fall gilt zum Beispiel eher für England, wo das Fehlen mittlerer Ausbildungsgänge die Nachfrage der unteren Sozialschichten nach weiterführender Schulbildung auf die Grammar Schools konzentrierte und die Erweiterung ihres Kursangebots bewirkte. Frankreich illustriert eher den zweiten Fall; hier war umgekehrt die Einrichtung mittlerer Ausbildungsgänge (C.E.G.) für den rasch wachsenden Anteil von Schülern der unteren Schichten an der Sekundarschule verantwortlich, und das unerwartete Ansteigen der Schülerzahlen ließ die bestehende Schulstruktur fragwürdig werden. Auch in Österreich ist zu beobachten, daß mit dem Angebot von Alternativen (Musisch-pädagogische Gymnasien) eine offenbar latente Bildungsnachfrage aktiviert wird; in Schweden ist die Steigerung der Nachfrage

nach weiterführenden - gymnasialen - Ausbildungsgängen mit Freigabe der entsprechenden Vorbereitungskurse offensichtlich. An Frankreich ist zugleich auch die gegenseitige Verstärkung des Trends zu weiterführender Bildung und der Veränderung des schulischen Angebots abzulesen. Der Ausbau mittlerer Schulen war bereits eine Antwort auf die gestiegene Nachfrage nach weiterführender Schulbildung, und dieses Angebot bewirkte wiederum eine Verstärkung der Nachfrage.

Mit dieser Skizzierung einer gleichlaufenden Entwicklung sind vorläufig jedoch nur allgemeine Parallelen festgestellt. Die erheblichen Unterschiede im Anteil der Unterschicht an der Sekundarschule zwischen Ländern wie zum Beispiel England und der BRD sind damit ebensowenig erklärt wie die unterschiedliche Reaktion auf die wachsende Nachfrage.

Möglicherweise spielt die Existenz von eigenständigen mittleren Schulen eine gewisse Rolle, da sie die Bildungsansprüche vor allem der "oberen Unterschicht" aufzufangen vermag. Für diese Annahme, die indirekt eine große Rolle für die Legitimierung eines selektiven Systems spielte, spricht die stärkere Expansion der Mittelschulen im Vergleich zu den Gymnasien in der BRD und in Frankreich und ihre soziale Rekrutierung aus Angestellten- und Facharbeiterfamilien<sup>84</sup>. Gerade die letztgenannte Gruppe war es, die in England für die Steigerung der Anteile von Kindern der Unterschicht in Grammar Schools verantwortlich war, und der sich auch wegen der quantitativ geringen Bedeutung eines mittleren Schulbereichs (Technical Schools) keine anderen Ausweichmöglichkeiten annähernd gleicher Qualität boten.

Die Unterschiede in der Reformbereitschaft zwischen Frankreich und der BRD, beides Länder mit einem ausgebauten Mittelschulbereich, schränken jedoch die Bedeutung dieses Gesichtspunktes wieder ein. In Frankreich bedeutete der Versuch, die steigenden Ansprüche an Schulbildung durch mittlere Schulen aufzufangen

und von den Lycées abzuleiten, nur einen kurzen Aufschub für strukturelle Reformen. Die Eingänge in die unterste Klasse der Lycées und C.E.G. erhöhten sich drastisch und unerwartet von 35 Prozent im Jahre 1954 auf 45 Prozent im Jahre 1958 und betrug schließlich fast 60 Prozent im Jahre 1963<sup>85</sup>. Dieses massenhafte Bedürfnis nach einer gehobenen Schulbildung ließ sich schließlich nicht mehr in ein System integrieren, das von der Idee der Rekrutierung einer schmalen Elite her strukturiert war. In der BRD dagegen wirkte sich der verstärkte Ausbau der etablierten Mittelschule als eigenständiger Schultyp geradezu reformhemmend aus.

Diese Wirkung muß im Licht verschiedener spezifischer Rahmenbedingungen gesehen werden. Einmal existierten in der BRD in gewissem Umfang praxisorientierte Aufstiegswege - etwa über berufliche Lehre, Ingenieur- und andere Fachschulen -, die in den höheren Stufen zunehmend auch als Fortsetzung der Mittelschule expandierten und mit dieser zusammen die Nachfrage nach Gymnasialplätzen vermindern konnten. Die systemstabilisierende Funktion der Mittelschule wird noch klarer, wenn man sich vergegenwärtigt, daß im Gebiet der BRD dort, wo Mittelschulen nicht vorhanden gewesen waren, die höheren Schulen schon traditionell die Funktion einer mittleren Sekundarbildung hatten übernehmen müssen. Der noch aus dem Kaiserreich stammende Begriff des "Einjährigen" weist - ebenso wie der für diese Gebiete typische Vorgang, daß die Gymnasialklassen nach dem 10. Schuljahr auf einen Bruchteil der vorherigen Stärke schrumpften - deutlich genug aus, daß die Unter- und Mittelstufe der höheren Schulen seit langem als ein eigenwertiger und im übrigen durch eine Prüfung abgeschlossener Bildungsweg mit spezifischen Berechtigungen betrachtet wurde. Die höheren Schulen in der BRD hatten somit, wenn auch im Widerspruch zu ihrem eigentlichen studienvorbereitenden Bildungsziel, in stärkerem Maße die Funktion einer allgemeinen Sekundarschule erfüllt. Gemessen daran ist die Einrichtung einer eigenständigen Mittelschule, die das Gymnasium tendenziell von dieser Funktion be-

freite, eine sozialintegrativen Tendenzen genau entgegengesetzte Maßnahme, die letztlich nur aufgrund streng hierarchisierender Vorstellungen der Gesellschafts- und Berufsstruktur zu rechtfertigen war. Dies hinderte nicht, daß sie angesichts einer vorwiegend auf mittlere Qualifikation und baldige berufliche Sicherung zielenden Nachfrage als funktional erscheinen konnte.

In diesem Zusammenhang ist ein weiterer Unterschied zu sehen, der für die BRD gegenüber England und Frankreich zu beobachten war, nämlich die erheblich geringere Verstärkung der Bildungsnachfrage seitens der Unterschicht. Zumindest für eine große Gruppe dieser Schicht, die Facharbeiter, ist in den anderen Ländern ein Wachsen der Bildungsansprüche zu beobachten, während eine solche Entwicklung in der Bundesrepublik weitgehend auf die Mittelschicht, hier besonders auf die Gruppe der Angestellten, beschränkt blieb<sup>86</sup>. Die Nachfrage nach weiterführender Schulbildung war hier also nicht nur insgesamt weniger ausgeprägt, sondern zugleich auch stärker schichtgebunden als in den anderen Ländern. Die Ansprüche an Bildung, die vorwiegend aus verschiedenen Bereichen der Mittelschicht kamen, konnten damit durch das gegebene Schulsystem möglicherweise eher befriedigt werden, das seinerseits in abgestufter Form auf mittelständische Bedürfnisse zugeschnitten war. Die Funktion eines mittleren Schulbereichs im Reformprozeß ist also auch in Abhängigkeit von Unterschieden in der sozialen Nachfrage nach Bildung zu sehen - damit von weiterreichenden gesellschaftlichen Determinanten bestimmt; sie kann selbst nur geringfügig zu einer Erklärung der Differenzen in der Quantität und Qualität der Nachfrage beitragen.

Die bloße Tatsache allerdings, daß sich in einigen Ländern (BRD, teilweise Österreich) das Bedürfnis nach weiterführender Bildung durch spezifische mittlere Schulen auffangen ließ - aus welchen Gründen immer -, während dies in anderen (England, Frankreich) nicht ebenso der Fall war, hat von einem anderen

Aspekt her zur Verzögerung beziehungsweise Beschleunigung des Reformprozesses beigetragen. Das Problem schichtspezifischer Ansprüche an Schulbildung stellte sich im letzteren Falle früher, und zwar nicht nur in seinem gesellschaftspolitischen Aspekt. Es wurde auch bald als eine generelle Problematik der veränderten Funktion der Sekundarschulmittelstufe erkannt - sobald nämlich versucht wurde, alle oder zumindest die Mehrzahl der Schüler ihren Fähigkeiten entsprechend auf die bestehenden Schultypen zu verteilen und nicht nur, wie es lange Zeit in der BRD vorwiegende Praxis war, eine negative Auslese bei den Bewerbern zu treffen. Die bereits zitierten französischen Untersuchungen über die Effekte der Beobachtungsstufe<sup>87</sup> hatten deutlich die Unmöglichkeit einer säuberlichen Trennung zwischen Schülern, die für den Besuch eines Lycées, und solchen, die nur für ein C.E.G. geeignet waren, gezeigt. Sie hatten zugleich die Naivität der Vorstellung von ungenutzten Begabungsreserven, die wie Bodenschätze irgendwo lagerten und nur gehoben zu werden brauchten, bewußt gemacht. Die Tendenzen, zumindest die Unterstufe der verschiedenen Sekundarschulen zu vereinheitlichen und, wie in England, durch Aufstockung der Kurse in Modern und Technical Schools auch die in Grammar Schools üblichen Schulabschlüsse leichter zugänglich zu machen, verwiesen auf die gemeinsame Funktion der Sekundarstufe: allen Schülern eine breite Basis von Lernmöglichkeiten vor jeder spezialisierteren Ausbildung zu verschaffen.

Damit stand nicht mehr nur das Problem der Öffnung selektiver Ausbildungsgänge für bislang unterprivilegierte Schichten im Vordergrund, sondern auch die Frage nach den für alle Schüler in der Pflichtschulphase wünschenswerten gemeinsamen Lernerfahrungen einerseits und einer optimalen - und funktionalen - Differenzierung der Bildungswege andererseits. Wo, wie in England und Frankreich, die Expansion der Sekundarschülerzahlen erheblich war, konnte diese Problematik leichter gesehen werden als etwa in der Bundesrepublik, wo die größere soziale Homogenität der Schülerschaft diese Erfahrung verhinderte oder sie zu einem

Randproblem werden ließ. Umgekehrt veränderte in der DDR und UdSSR die quantitativ durchaus erfolgreiche Demokratisierungspolitik des Staates die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft in Sekundarschulen zugunsten bislang unterprivilegierter Schichten. Auf diesem Wege wurde gleichfalls die Erfahrung möglich, daß es trotz des Abbaus schulstruktureller Barrieren soziokulturelle Unterschiede in den subjektiven Möglichkeiten gibt, die gebotenen Bildungschancen wahrzunehmen. In den Diskussionen um eine 10jährige Mittelschule in der UdSSR und um die ebenfalls 10jährige Polytechnische Oberschule sowie die Möglichkeiten und Notwendigkeiten individualisierender Maßnahmen in der DDR spiegelt sich die gleiche Differenzierungsproblematik wie in der Diskussion der westlichen Länder um eine Vereinheitlichung der Sekundarschulmittelstufe.

### 2.3.2 Unterschiede in der Bildungsnachfrage zwischen den Ländern

Eine genauere Erklärung der Differenzen, die sich beim Ländervergleich in der Nachfrage nach weiterführender Schulbildung zeigen, ist hier nur begrenzt möglich. Sie würde in weit größerem Umfang, als dies im Rahmen der vorliegenden Studie zu leisten war, die detaillierte Untersuchung ökonomischer, soziokultureller und politischer Bedingungen in den einzelnen Ländern voraussetzen. Es werden deshalb nur nochmals zusammenfassend einige Deutungsmöglichkeiten angeführt, die an anderen Stellen bereits erwähnt worden sind.

Steigerung oder Stagnation der Nachfrage gerade auch seitens traditionell bildungsfremder Schichten sind einmal im Zusammenhang mit der Frage zu sehen, inwieweit die Schulpolitik auf allgemeine Expansion des Schulbesuchs ausgerichtet war. Die zeitweise Bevorzugung von Arbeiter- und Bauernkindern in der DDR und UdSSR und der starke, alle gesellschaftlichen Bereiche erfassende Leistungsdruck sind der extremste Fall: In Ländern, in denen der Sekundarschulbesuch aller Schichten schon im Rahmen

eines selektiven Schulsystems anstieg, ist dafür zumindest verbal und durch Teilmaßnahmen geworben worden: in Frankreich, indem in der Öffentlichkeit der Zusammenhang zwischen schulischer Qualifikation und technischem Fortschritt propagiert wurde; in England durch die offizielle Betonung des Prinzips einer "Sekundärerziehung für alle"; das System der Erziehungsbeihilfen wurde ausgebaut, das Sekundarschulnetz erweitert, das Ausleseverfahren verändert (England, Frankreich, Schweden), eine Orientierungsstufe an weiterführenden Schulen eingerichtet (Frankreich). Ähnliche Tendenzen setzten in der Bundesrepublik erst später ein. Entsprechend ist hier im Untersuchungszeitraum auch keine "Bildungsexplosion" zu beobachten wie in den übrigen westlichen Ländern, was nur zum Teil auf das gegenüber anderen Ländern spätere Einsetzen des Geburtenzuwachses zurückzuführen ist. Eine erweiterte, das schulische Angebot übersteigende Nachfrage nach verlängertem Schulbesuch wurde hier in den fünfziger Jahren vorwiegend mit einer Verschärfung der Selektion beantwortet. Das geht unter anderem daraus hervor, daß über Jahre hinweg die Eingangsraten in Gymnasien bei geburtsstarken Jahrgängen niedriger lagen als bei geburtsschwachen Jahrgängen. Ergänzungseinrichtungen wie Aufbauzüge an Volksschulen, ursprünglich auch als Vorläufer umfassenderer Reformen geplant, wurden nur in wenigen Bundesländern ausgebaut und bald ihrer reformvorbereitenden Funktion beraubt. Die häufig geäußerte Furcht vor einem "akademischen Proletariat" ist ein weiteres deutliches Kennzeichen dafür, daß eine expansive Schulpolitik unerwünscht war<sup>88</sup>.

An verschiedenen Stellen dieser Untersuchung ist jedoch auch auf "objektive" Gründe für eine Steigerung der individuellen Nachfrage nach Bildung hingewiesen worden, nämlich die Veränderungen der Wirtschafts- und Arbeitsmarktstruktur, mit denen zugleich höhere Ansprüche an das formale Qualifikationsniveau gestellt werden. Die Veränderung der Qualifikationsanforderungen in den letzten fünfzig Jahren im Zuge der Industrialisierung hat beispielsweise Berufsgruppen, die zwar nach ihrem Tätig-

keitsfeld her unterscheidbar waren, zusammenrücken lassen, etwa untere Angestellte und bestimmte Gruppen der Arbeiter. Von daher wird eine strenge Trennung der allgemeinen schulischen Vorbildung nach berufsgruppenspezifischen Schultypen wie Elementarschule - mittlere Schule - höhere Schule fragwürdig. Mit der vielfach stärkeren Bindung der Berufsqualifikationen an formale Schulbildung ist zugleich eine tendenzielle Verengung der Aufstiegskanäle zu beobachten. Aus englischen Untersuchungen geht zum Beispiel hervor, daß der Anteil der Industriemanager, die sich mit geringer Schulbildung von Arbeiter- oder unteren Angestelltenpositionen emporarbeiteten, in den letzten Jahrzehnten abgenommen hat<sup>89</sup>. Auch Daten für die BRD legen die Annahme zumindest nahe, daß eine gymnasiale und hochschulmäßige Schulbildung für den Aufstieg in soziale Führungspositionen zunehmend zur Voraussetzung wurde<sup>90</sup>. Unabhängig vom inhaltlich-qualifikatorischen Wert traditioneller akademischer Sekundarschulbildung für sozialen Aufstieg - an diesem Wert bestehen Zweifel allein schon aufgrund der vorindustriellen Orientierung dieser Art von Bildung, die immer stärker als dysfunktional empfunden wurde; aber auch das Konzept einer rein "leistungs"orientierten Gesellschaft ist von seiner ideologischen Funktion her zu differenzieren<sup>91</sup> -, kennzeichnen die genannten Veränderungen doch die faktisch soziale Bedeutung von Sekundarschulbildung. Es ist darauf hingewiesen worden, daß das Bewußtsein einer solchen Bedeutung sich durchaus auch in den unteren Sozialschichten verbreitet hat.

Geht man davon aus, daß diese globale Trendbeschreibung die Verhältnisse in den untersuchten Ländern einigermaßen zutreffend widerspiegelt - zumindest legen das die in den Länderberichten angeführten Daten zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung nahe<sup>92</sup> -, dann erhebt sich erneut die Frage, weshalb die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen nicht in allen Ländern gleichermaßen zu einer Verstärkung der effektiven Nachfrage nach Schulbildung führten. Nach den Ergebnissen dieser Studie ist zu vermuten, daß die Erklärungen einmal in subtileren Unterschieden der wirtschaftlichen Entwicklung zu suchen sind,



als sie durch die bisherigen groben Kriterien für die Analyse der Zusammenhänge zwischen Wirtschafts- und Qualifikationsstruktur, Wirtschafts- und Schulentwicklung ermittelt wurden, zum anderen in unterschiedlichen Graden der "Offenheit" einer Gesellschaft.

In Zusammenhang mit der Analyse der Reformtendenzen in den fünfziger Jahren ist darauf verwiesen worden, daß im Gegensatz zu Ländern wie England, Frankreich und Schweden in der BRD und in Österreich die Entwicklung bestimmter qualifikationsintensiver Wirtschaftszweige, Rationalisierung und Automatisierungsmaßnahmen vergleichsweise spät einsetzten. Vorhandene und neu ausgebaute mittlere Ausbildungsgänge, ein als "bewährt", ja beispielhaft geltendes Berufsbildungssystem vermochten die Forderungen nach Höherqualifizierung zunächst im Rahmen der bestehenden Schul- beziehungsweise Berufsausbildungsstrukturen eher zu gewährleisten. Zudem konnte der Zustrom qualifizierter Kräfte aus den ehemaligen Ostgebieten und aus der DDR in die Bundesrepublik den aktuellen Arbeitskräftebedarf eine Zeitlang decken, während der akute Mangel an qualifizierten Kräften in den übrigen Ländern (außer Österreich) sowohl vergleichsweise frühzeitige Bildungsplanungsansätze als auch eine Steigerung der effektiven Nachfrage nach Bildung begünstigte. Schweden war das deutlichste Beispiel für diesen Zusammenhang.

Unterschiede in der "Offenheit" der Gesellschaften, etwa an der Durchlässigkeit ihrer Schichtstruktur als einem möglichen Index vergleichend abzuschätzen, wird aus den einleitend genannten methodologischen Gründen sehr erschwert. Einhellig geht aus den in den Länderberichten zugrundegelegten Untersuchungen - in Übereinstimmung mit internationalen Mobilitätsuntersuchungen - hervor, daß die Veränderungen der Berufsstruktur in den letzten Jahrzehnten nicht von einer Verstärkung der sozialen Mobilität, das heißt einer Reduktion der Schichtunterschiede, begleitet waren. Die vorhandenen Daten sprechen eher

für eine Differenzierung und Hierarchisierung innerhalb der Schichten. Symptome sind die Entstehung einer neuen "Arbeitermittelklasse" mit der Routinearbeit geringen Qualifikationsniveaus und geringen Sozialprestiges bei den unteren Angestellten oder die scharfe Trennung zwischen qualifizierten und unqualifizierten Arbeitern, während insgesamt der Grad der Selbstrekrutierung dieser global als "Schichten" zusammengefaßten Berufsgruppen weitgehend stabil geblieben ist<sup>93</sup>. Die für unseren Zusammenhang relevanten Fragestellungen, etwa in welchem Ausmaß sich die alten "Schichten" in den verschiedenen Ländern hierarchisiert haben und wie weit die Differenzierung des Tätigkeitsfeldes der zu einer Schicht zusammengefaßten Berufsgruppen auch die Bildungsansprüche beeinflusste, lassen sich aus den vorliegenden bildungssoziologischen und Mobilitätsuntersuchungen jedoch nicht beantworten. Dem stehen die generell zu undifferenzierten und auf Überholungsbedürftigen Einteilungskriterien basierenden Schichtmodelle und ebenso das Fehlen detaillierterer Analysen über die Veränderung der beruflichen Anforderungen und ihrer Implikationen für das schulische Qualifikationsniveau entgegen.

Aus einem vergleichenden Trend-Report zur sozialen Mobilität zwischen zwei Generationen für eine Reihe von Ländern, darunter Frankreich, Großbritannien, Schweden und die BRD, läßt sich jedoch immerhin entnehmen, daß die Bundesrepublik den höchsten Grad an Konsistenz für alle Schichten aufweist. Der auffallendste Unterschied ist, daß ein Aufstieg aus der Arbeiterschicht in die Mittelschicht hier seltener stattfindet als in den drei anderen Ländern, während jedoch die Abstiegsmobilität zwischen diesen Schichten für alle vier Länder gleich hoch ist. Frankreich nimmt in der Konsistenz seiner Schichtstruktur nach der Bundesrepublik die zweite Position ein. Großbritannien hat dagegen einen generell niedrigen Assoziationsindex, das heißt hohe Aufstiegs- und Abstiegsmobilität, während Schweden sich nicht eindeutig einordnen läßt<sup>94</sup>. Zwar ist auch dieser Vergleich mit den eingangs genannten methodologischen Vorbehalten

aufzunehmen, doch sind die Parallelen interessant, die sich zu einer "Rangfolge" der Länder ergeben, wie sie nach dem Ausmaß der Bildungsnachfrage seitens der Unterschicht und nach der sozialen Selektivität der nicht reformierten Sekundarschulen aufzustellen wäre: England mit der ausgeprägtesten Nachfrage und der sozial am ehesten ausgeglichenen Schülerschaft in Grammar Schools, gefolgt von Frankreich und, mit weitem Abstand, von der Bundesrepublik. Schweden ist insofern nicht ganz einzuordnen, als hier wachsende Nachfrage und frühe Bereitwilligkeit zu Strukturreformen zusammenfielen.

Die Vermutung, daß in der Bundesrepublik die geringe effektive Nachfrage nach Bildung in der Tat mit einer rigideren Gesellschafts- und Normenstruktur in Zusammenhang steht, läßt sich auch durch andere Beobachtungen stützen. Zwar geht aus dem in den Länderberichten analysierten Material hervor, daß trotz der erheblichen Expansion der Sekundarschülerzahlen in einigen Ländern die schichtspezifischen Differenzen im Schulbesuch nur geringfügig reduziert worden sind, daß auch subkulturelle Unterschiede in der Art und Stärke der Bildungsaspirationen weiterhin deutlich sichtbar und wirksam blieben<sup>95</sup>. Doch lassen sich in Untersuchungen über das Bildungsbewußtsein der Arbeiterschicht in anderen Ländern kaum Parallelen zu der "affektiven Distanz" gegenüber höherer Bildung und resignativen Bescheidung mit den Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der eigenen Schicht finden, wie sie für die BRD ermittelt wurden<sup>96</sup>. Als eines der theoretisch-bildungspolitischen Korrelate dieser individuellen Bescheidung mit dem sozialen Schicksal kann die in der BRD verbreitete These von der "nivellierten Mittelstandsgesellschaft"<sup>97</sup> gelten, die gerade die Nichtbeachtung der Funktion von Schule als einem Instrument zur Reproduktion subkultureller Mentalitätsunterschiede und Berufshorizonte gefördert hat.

Der globale Rekurs auf eine vermeintliche Nivellierung der Schichtunterschiede auch im kulturellen Bereich bot eine zeitgemäße Rechtfertigung für die Annahme, daß die gegebene Nach-

fragestruktur Spiegelbild sowohl einer natürlichen Begabungsstruktur als auch einer rationalen Anpassung der Wünsche an die Berufsstruktur sei. Die fortbestehende Rigidität der sozialen Verhältnisse wiederum führte dazu, daß sich die Diskrepanz zwischen Ansprüchen und Realisierungsmöglichkeiten mehr in individuellen Frustrationen mit resignativer Tendenz bemerkbar machte<sup>98</sup> als in einer Veränderung der effektiven Nachfrage nach weiterführender Bildung. Das deutliche Hervortreten des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft wurde - im Gegensatz etwa zu England - eben durch den hohen sozialen Auslesegrad der Gymnasien und die frühzeitige Separierung der Schüler nach Schultypen verhindert, da die ungleiche Verteilung der für Schulerfolg erforderlichen Kompetenzen auf die sozialen Schichten durch die Selektion für den einzelnen Schultyp gleichsam kompensiert wurde<sup>99</sup>.

### 3. Zusammenfassung

In der vergleichenden Analyse des Schulreformprozesses in sieben Ländern ging es darum, sozialstrukturelle und gesellschaftspolitische Bedingungen von geplanten, durchgeführten oder abgewehrten Veränderungen der Differenzierungsstruktur auf der Sekundarschulstufe zwischen 1945 und 1965 zu untersuchen. Da Aussagen über die jeweilige Gesellschaftsstruktur sich auf heterogene Sekundärdaten stützen mußten, der Akzent der Untersuchung andererseits auf der argumentativen Aufnahme und den Auswirkungen objektiver Tatbestände auf den Prozeß der Reformplanung lag, bedurfte es eines Untersuchungsrahmens, der es gestattete, die heterogenen Länderdaten in ein plausibles Deutungsschema einzufügen und die vielfältigen Reformimpulse von gemeinsamen Fragestellungen aus zu interpretieren.

Bei der Untersuchung der Auswirkungen gesellschaftlicher Schichtung und gesellschaftspolitischer Zielsetzungen auf den Reformprozeß sind zwei Begründungsketten verfolgt worden: Ausgehend einmal von der gesellschaftspolitischen Forderung nach sozialer Chancengleichheit im Bildungswesen und ihren verschiedenen Dimensionen - eine Forderung, die zu den Kernpunkten der Schulreformdiskussion nach 1945 in allen behandelten Ländern gehörte - ist der Funktion der jeweils bestehenden beziehungsweise geplanten Sekundarschulstruktur als Instrument zur Verteilung von Berufs- und Sozialchancen nachgegangen worden. Zum anderen wurde versucht, die Auswirkungen der Schulbesuchswünsche, der effektiven Nachfrage nach weiterführender Schulbildung auf den Reformprozeß zu untersuchen, das heißt die gesellschaftspolitische Funktion von Schule und Schulreform auch in der Interdependenz mit dem Verhalten der Individuen zu erfassen. Den Bezugspunkt dieser Analyse bildete die Ablösung selektiver Sekundarschulstrukturen durch gesamtschulartige Schulformen auf der einen, die Modifikation egalitär geprägter Einheitsschulsysteme auf der anderen Seite.

Zu Beginn des Untersuchungszeitraums wies das Sekundarschulwesen in sechs der sieben behandelten Länder eine im Prinzip ähnliche Struktur auf: vertikale Gliederung nach Schultypen unterschiedlicher Dauer, Qualität und Prestigehöhe mit frühzeitiger Selektion für die weiterführenden Typen. Zu den charakteristischen Merkmalen dieser Sekundarschulgliederung gehörte in allen Ländern, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt, die sozial ungleiche Teilhabe an weiterführender Schulbildung. Diese Chancenungleichheiten im Bildungssektor zu reduzieren war ein (erklärtes) Hauptziel in den Schulreformdiskussionen, wie sie ebenfalls in allen diesen Ländern unmittelbar nach 1945 einsetzten und in Reformkonzepte gesamtschulähnlichen Charakters mündeten. Zumindest wurde in allen behandelten Ländern das Konzept einer verlängerten gemeinsamen Schulzeit für alle Schüler unter Abbau struktureller Bildungsbarrieren und "irrelevanter", das heißt nicht ausschließlich leistungsbezogener Auslesekriterien erörtert.

In ihrem abstrakten, bürgerrechtlichen Gehalt hat die Forderung nach Chancengleichheit indessen nirgends Reformen veranlaßt, wengleich sie den Hauptakzent der Reformdiskussion bildete. Vielmehr sind je nach der Verknüpfung des Demokratisierungsarguments mit gesellschaftsrevolutionären Intentionen oder mit ökonomischen Erwägungen unterschiedlich akzentuierte schulpolitische Konsequenzen sichtbar geworden. Während die Reformdiskussion um das Problem einer größeren "Gerechtigkeit" im Prozeß der schulischen Ausbildung kreiste, wird vor allem aus den Widerständen gegen einen Abbau der stratifizierenden Wirkungen selektiver Schulsysteme deutlich, daß der Kernpunkt der Auseinandersetzung die Differenzierungsstruktur als Verteilungsmechanismus für Sozialchancen betraf. Damit waren Veränderungen dieser Verteilungsmaschinerie abhängig von der Interessenlage der herrschenden Gruppen.

Für die erste Phase der Reformplanung der Nachkriegszeit ist zu beobachten, daß Ansätze zu einer Ablösung der selektiven Sekundarschulstruktur nur dort durchgesetzt wurden, wo ent-

sprechende Tendenzen zur Machtumverteilung, zur "Umprivilegierung" oder zumindest zur Neuordnung auch in anderen Gesellschaftsbereichen verfolgt wurden, und zwar von der herrschenden Gruppe selbst (DDR, Schweden). In der instabilen Situation der Kriegs- und der unmittelbaren Nachkriegszeit sind zwar Schulreformen als Instrument zur Erneuerung der Gesellschaft in allen Ländern geplant oder zumindest diskutiert worden; nationale Bedrohung und zeitweilige Verringerung sozialer Distanzen förderten egalitäre Konzeptionen, wie sie auch den Einheits- und Gesamtschulplänen zugrundelagen. Wo jedoch nicht zugleich eine revolutionäre Umgestaltung der politischen Machtverhältnisse erfolgte, verfestigte sich mit der Stabilisierung der alten Herrschaftsstrukturen auch das traditionelle System der selektiven, vertikal gegliederten Schulorganisation. In diesem Fall führte die den Einheits- und Gesamtschulkonzepten zugeschriebene egalitäre Funktion gerade zum Scheitern jeglicher Versuche, strukturelle Barrieren im Zugang zu weiterführenden Bildungsinstitutionen abzubauen, ungeachtet der sonstigen dafür angeführten Gründe.

In den westlichen Ländern - mit Ausnahme Schwedens - fand sich für die Beibehaltung des hierarchischen Schulaufbaus sogar eine plausible Rationalisierung, solange weder ein akuter Arbeitskräftemangel, noch differenziertere sozialwissenschaftliche Untersuchungen, noch innen- oder außenpolitische Faktoren dazu drängten, den gegenwärtigen Schulaufbau in Zweifel zu ziehen: die Berufung auf einen "sozialen Wandel" im Zuge der veränderten Wirtschafts-, Berufs- und Qualifikationsstruktur industrialisierter Gesellschaften. Allgemeine Anhebung des materiellen Lebensstandards, Verbesserung der Arbeitsverhältnisse, Angleichung der Konsumgewohnheiten wurden als Indiz für einen Abbau der alten Klassengegensätze, und damit auch der soziokulturellen Unterschiede gewertet. Auf dem Gebiete des Schulwesens galt es daher, nur diejenigen Zugangsbarrieren zu weiterführender Bildung abzubauen, die als Relikt einer Klassengesellschaft das Prinzip des freien Leistungswettbewerbs in der

Schule behinderten. Das bedeutete vor allem Abschaffung des Schulgeldes für selektive Sekundarschulen, Verbreiterung des Schulnetzes, um regionale Unregelmäßigkeiten auszugleichen, rationalere Gestaltung der Selektion, Einrichtung neuer Ausbildungsgänge im Rahmen der nach wie vor hierarchisch geordneten Schulstruktur. Veränderungen setzten dort an, wo die Schulstruktur und ihr Auslesemechanismus sich als "dysfunktional" gegenüber aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedürfnissen erwiesen (Objektivierung der Auslese in England, Beobachtungsstufe in Frankreich, Erweiterung der Sekundarschultypen in der BRD).

Generell ist zu beobachten, daß mit der Stabilisierung der neuen beziehungsweise der Restaurierung der alten Herrschaftsstrukturen auch das egalitäre Moment der Schulreformdiskussion und -planung in seiner primären Bedeutung zurücktrat und von Effizienzkriterien überlagert wurde, die sich aus partiell gleichartigen ökonomischen Bedürfnissen industrieller Gesellschaften entwickelten. Die zunehmend erkannte Bedeutung des Bildungswesens als wirtschaftlicher Investitionsfaktor führte zu einer zeitweiligen Parallelität von Gleichheits- und Leistungskriterien, die in westlichen Ländern zu einem Abbau der selektiven Schulstruktur zugunsten gesamtschulartiger Organisationsformen führte. In den östlichen Ländern förderten Effizienzgesichtspunkte Tendenzen zu einer stärkeren Differenzierung der Einheitsschulkonzepte.

In den westlichen Ländern begann im Laufe der fünfziger Jahre deutlich zu werden, daß die Veränderungen der Berufs- und Wirtschaftsstruktur nicht auch eine Angleichung des kulturellen Anspruchs- und Leistungsniveaus bewirkt hatten. Soweit sich die soziale Basis der Teilhabe an weiterführender Schulbildung nach dem Zweiten Weltkrieg verbreitert hatte, scheint diese Veränderung eher Teil einer kontinuierlichen Expansion der Bildungsmöglichkeiten seit der Jahrhundertwende zu sein, einer Entwicklung, an der alle Sozialschichten partizipierten,



die jedoch nicht automatisch eine Reduktion der Schichtunterschiede zur Folge hatte. Es war jedoch weniger diese Einsicht, die jetzt Schulreformen in Gang brachte, als vielmehr die Erkenntnis, daß eine stärkere Demokratisierung der Bildungsmöglichkeiten zur Voraussetzung wurde, wenn das wirtschaftliche Wachstum gesichert bleiben sollte. Mit Erschöpfung der Arbeitskräftereserven, zunehmender Erhöhung der Qualifikationsanforderungen und wachsender internationaler Wirtschaftskonkurrenz begann die restriktive, hochselektive Schulstruktur unrationell zu werden - eine Einsicht, die in Schweden aufgrund der andersartigen demographischen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen schon frühzeitig zur Verschränkung von relativ egalitär orientierter Bildungsplanung und langfristiger Wirtschaftsplanung geführt hatte.

Umgekehrt geht in den östlichen Ländern die Einschränkung des Prinzips der undifferenzierten Einheitsschule durch spezialisiertere Ausbildungsgänge auf die Erfordernisse einer sich entfaltenden und technisierenden Wirtschaft zurück. Während im Westen ökonomisch motivierte Anforderungen an das Qualifikationsniveau der Schüler zum Vehikel für das gesellschaftspolitische Prinzip der "Chancengleichheit" wurden, haben in der UdSSR und DDR ökonomische Motive das egalitäre Prinzip der Schulstrukturgliederung zurückgedrängt. Wurde jedoch im Westen das Ausmaß der Demokratisierung von Bildung, die durch den Übergang zu gesamt-schulartigen Schulformen zu erreichen gesucht wurde, zugleich durch das jeweils angenommene Maß ihrer wirtschaftlichen Rationalität beschränkt, so begrenzten in der DDR und UdSSR umgekehrt die egalitären gesellschaftspolitischen Ansprüche eine weitergehende Differenzierung der bisherigen Einheitsschule.

Die zuletzt genannten Unterschiede sind ein Hinweis darauf, daß bei der Verschiedenheit der politisch-gesellschaftlichen Bedingungen eine Gemeinsamkeit der schulpolitischen Entwicklung in Ost und West nur in sehr begrenztem Umfang unterstellt werden kann. Die Ableitung weiterreichender Konvergenzthesen aus

den analysierten Prozessen hätte spekulativen Charakter. Im Untersuchungszeitraum ist eine tendenziell gleichartige Entwicklung der Schulstrukturen in westlichen und östlichen Ländern beobachtet worden: zunehmende Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit und Abbau unrationeller struktureller Bildungsbarrieren im einen Fall, Abbau von unrationellen Einheitsschulstrukturen im anderen. Diese Tendenz verweist zunächst auf jeweils unterschiedliche Mängel der vorhandenen Schulstrukturen, gemessen an einem teilweise - und zeitweise - gleichartigen Maßstab, der auf einer der Funktionen von Schule beruht und deren Strukturierung nach Maßgabe der Leistungsfähigkeit für unmittelbare und bestenfalls mittelfristige ökonomische Ziele verlangt. Zudem wird allerdings auf eine - wenn auch begrenzte - normative Gemeinsamkeit geschlossen, indem angenommen wird, daß dieser Maßstab im untersuchten Zeitraum eine primäre Bedeutung gewonnen und andere gesellschaftspolitische Ziele - wie den Ausgleich schichtspezifischer Bildungsunterschiede - teils überlagert, teils bildungspolitisch erst relevant gemacht hat, soweit sie zur Voraussetzung für ein ökonomisch funktionstüchtiges Bildungswesen wurden.

Bei zusammenfassender Betrachtung der gesellschaftspolitischen Aspekte läßt die Gesamtentwicklung der schulischen Differenzierungsstrukturen seit 1945 die allgemeine Feststellung zu: Veränderungen im Hinblick auf eine Angleichung der Bildungschancen hatten stets zur Voraussetzung, daß die bestehende Schulstruktur sich auch anderweitig dysfunktional zu den politisch erwünschten Entwicklungsrichtungen verhielt. Ausgangspunkt der Untersuchung war die in allen Ländern zu beobachtende sozial ungleichmäßige Verteilung der Bildungschancen, und die Kernfrage war, wann diese Unterschiede für eine Reform der Sekundarschulstruktur relevant wurden. Es konnte gezeigt werden, daß die "objektive" Tatsache solcher Ungleichheiten nicht ausreichte, um Reformen in Gang zu setzen. Vielmehr erfolgten Veränderungen erst dann, wenn relative Inkonsistenzerscheinungen zwischen dem Bildungswesen und anderen, politisch mit hoher Priorität ausgestatteten gesellschaftlichen Bereichen auftraten.

Das gilt sowohl für die Ebene der allgemeinen gesellschaftspolitischen Funktion von Schule wie auch - in entsprechend abgewandelter Form - für die Ebene der gruppenspezifischen Reaktion auf bestehende soziale Ungleichheiten.

Von der allgemeinen gesellschaftspolitischen Ebene ist bereits gesprochen worden. In den Einheitsschulphasen der UdSSR und der DDR sollten Inkonsistenzen zwischen der gewünschten Umverteilung der Herrschaftspositionen und den schulischen Sozialisationsprozessen, die diesem Ziel zuwiderliefen, beseitigt werden. Wo das gesellschaftspolitische Ziel einer Umverteilung nicht verfolgt wurde, erlangten auch die bestehenden Unterschiede in den Bildungschancen keine oder nur geringe reformmotivierende Kraft. Ebenso läßt sich die Ablösung der selektiven Schulstrukturen in den westlichen Ländern und die verstärkte Differenzierung der Einheitsschulkonzepte in den östlichen Ländern als Versuch interpretieren, Inkonsistenzen zwischen der von der Schule produzierten und der ökonomisch erwünschten Qualifikationsstruktur zu reduzieren.

Entsprechendes ließe sich für die Ebene der individuellen Nachfrage nach weiterführender Schulbildung konstruieren. Es wurde gezeigt, daß diese nicht in den Ländern am stärksten zunahm, in denen die "objektiven" Gründe - hohe soziale Selektivität - besonders ausgeprägt waren, sondern daß gerade umgekehrt vergleichsweise niedrige Sozialelektivität, verstärkte Nachfrage und Reformbereitschaft zusammen auftraten. Die scheinbare Paradoxie dieses Syndroms löst sich weitgehend auf, wenn man von dem Begriff der relativen Deprivation<sup>100</sup> ausgeht. Objektive Diskrepanzen zwischen formell zugesicherten und faktischen Bildungschancen werden bildungspolitisch erst dann relevant, wenn sie zu Diskrepanzen zwischen individuellen beziehungsweise gruppenspezifischen Ansprüchen und gegebenen Möglichkeiten werden, das heißt, wenn die objektiven Deprivationserscheinungen zu subjektiven, motivierenden Deprivationserscheinungen werden. Subjektiv benachteiligt fühlten sich entweder Gruppen, die aufgrund veränderter Zulassungsbedingungen für weiterführende Schu-

len ihre traditionellen Bildungsansprüche nicht mehr ohne weiteres befriedigen konnten, oder solche, deren Merkmale sie als Randgruppen zwischen unterschiedlich "hoch" eingeschätzten Gruppen oder Schichten auswiesen. Dies dürfte insbesondere für Länder wie England und zum Teil Frankreich zutreffen, in denen die offizielle Schulpolitik nach 1945 auf eine objektive, "gerechte" Leistungsauslese ausgerichtet war.

Unter sonst gleichbleibenden Bedingungen - zum Beispiel Anzahl der in weiterführenden Schulen verfügbaren Plätze - führte das Auslesekriterium der Leistungsgerechtigkeit zu Frustrationen im traditionellen Rekrutierungsfeld für weiterführende Bildungswege der Mittelschicht, deren Angehörige jetzt häufiger Abweisungen erfahren mußten. Zwar liegen keine genaueren Angaben über die soziale Herkunft derjenigen vor, die in England zum Teil massenhaft gegen die negative Ausleseentscheidung bei ihren Kindern protestierten. Nach Auskunft einiger betroffener Erziehungsbehörden scheinen es jedoch vorwiegend die Schichten gewesen zu sein, die traditionell als "bildungsbewußt" galten, nunmehr also ihre Positionen gefährdet sahen.

Für den zweiten Fall scheint sich als Beispiel besonders die Gruppe der Facharbeiter in England zu eignen. Diese Gruppe weist die stärkste relative Mobilität seit der Jahrhundertwende auf und ist von der grundsätzlichen Ausrichtung ihrer Bildungsansprüche her eher der Mittelschicht als der Unterschicht zuzuordnen, teilt jedoch hinsichtlich der Stärke dieses Wunsches wie der Möglichkeit, Bildungschancen erfolgreich wahrzunehmen, wiederum eher das Schicksal der Unterschicht. Bei dieser Gruppe mit dem absolut wie relativ stärksten Anteil an der Schülerpopulation in der Eingangsstufe der Grammar Schools dürften sowohl negative Ausleseentscheidungen als auch späteres Schulversagen der Kinder Frustrationen hervorgerufen haben, die sich in aktiven Druck auf das selektive Schulsystem und die Basis seiner Ausleseentscheidung umsetzten.

Generell scheint die Annahme berechtigt, daß in Gesellschaften mit einem höheren Grad an sozialer Mobilität Statusinkonsistenzen auch im Bereich des Bildungswesens sich stärker bemerkbar machen und damit objektive Benachteiligungen als Ungerechtigkeit empfunden werden. Von daher ließe sich die stärkere Nachfrage nach weiterführender Schulbildung in England und Frankreich, Ländern mit größerer sozialer Mobilität im Vergleich mit der Bundesrepublik, als Versuch interpretieren, subjektiv empfundene Inkonsistenzen auszugleichen. Unter diesem Aspekt erschiene die Beobachtung, daß Reformen der selektiven Schulstruktur gerade in Ländern mit relativ geringerer Sozialelektivität am frühesten einsetzten, geradezu als logische Folge einer Entwicklung, in der die vormals festgefügte Grenzen zwischen Schichten und Gruppen bereits aufgeweicht waren und strukturell bedingte Ungleichheiten als relative Ungerechtigkeiten aufgefaßt werden konnten, die aktiven Widerstand provozierten beziehungsweise Reformen erleichterten.

A n m e r k u n g e n

- 1 Vgl. besonders Kapitel 2.3 "Soziale Schichtung und Schulreform" der Länderstudien, 92.
- 2 Vgl. Glowka, besonders Kapitel 2.5, sowie Mende, besonders Kapitel 1.1 und 1.2, 92, Bd. I.
- 3 Vgl. zur Definition des verwendeten Schichtungsmodells Kapitel 1.2.
- 4 Die Schwierigkeiten eines exakten Vergleichs internationaler Schichtungsdaten können anhand der folgenden Tabelle und der sie erläuternden Anmerkungen illustriert werden. Für die Tabelle wurde versucht, soweit wie möglich Länderdaten für etwa gleiche Jahre und vor erfolgten Reformen der Differenzierungsstruktur zusammenzustellen. Die verschiedenen Schichteinteilungen wurden auf ein 2-Stufen-Schema von Mittelschicht (MS) und Unterschicht (US) im Sinne der in 1.2 angeführten Definition reduziert; dadurch ergeben sich bereits gewisse Unterschiedlichkeiten der Zuordnung. So werden zum Beispiel für Österreich einfache Angestellte und Beamte zur US gezählt, ohne sie reduziert sich der Anteil der Arbeiterkinder unter den Mittelschülern auf sieben Prozent. Weitere Verschiebungen resultieren aus den unterschiedlichen Schülerpopulationen innerhalb der Sekundarschulstufe; während die Daten für die BRD, England, zum Teil Österreich und Schweden sich auf gymnasial-ähnliche oder -vorbereitende Schultypen beziehen, ist für Frankreich die soziale Zusammensetzung der Eingangsklassen aller weiterführenden Schulen aufgeführt. Es liegen nicht einmal in allen Ländern Daten für die soziale Zusammensetzung der Eingangsstufe oder der Übergänger in selektive Sekundarschulen vor (die österreichischen Daten beziehen sich auf 15- bis 17jährige), teilweise entstammen die nationalen Daten nur örtlich begrenzten Stichproben. Repräsentativerhebungen liegen nur für England und Frankreich vor.

Schüler in selektiven Sekundarschulen nach sozialer Herkunft (in Prozent):

Sozial- schicht	BRD (männl. Bevölkerung mit Abitur; ähnl. Schätzungen und Regionaldaten für die Eingangsstufe der Gymnasien)	England (Grammar Schools, Direct Grant)	Frankreich (Eingangsklasse aller Sekundarsch.)	Österreich (Mittelschüler und Niederösterreich)	Schweden (Übergang nach 4. Kl in Stockholm)
	1955	1954	1954/55	1960	1955
MS	83.6	35.3	87.2	81.0	80.0
US	14.9	64.6	12.4	19.0 (7.0 <sup>+</sup> )	20.0

+ nur Arbeiter, ohne kleine Angestellte und Beamte, die in der Regel sonst zur MS gezählt sind

Qellen: BRD: Janowitz, 54, S. 20; Dahrendorf, 14, S. 10 f.;  
 Peisert, 87, S. 66 f.;  
 England: Early Leaving, 20, S. 76, Tabelle 5;  
 Frankreich: Peyre, 88, S. 10;  
 Österreich: Rosenmayr, 95, S. 273;  
 Schweden: Husén, 52, S.55.

5 Early Leaving, 20, S, 76, Tabelle 5.

6 Anteile der Unterschicht in der Eingangsstufe selektiver Sekundar-  
 schulen, in der Oberstufe und in Universitäten Mitte der fünfziger  
 Jahre (in Prozent):

	BRD	England	Frankreich		Schweden
			klass. Typ	mod. Typ	
Eingangsstufe	15	64.6	7.5	17.9	20
Oberstufe (Abiturienten)	-	44.3	3.7	10	-
Universität	5 - 6	25	6 - 7		14

Quellen: für die Anteile an der Eingangsstufe vgl. Anmerkung 4;  
 für die Anteile der Unterschicht in der Oberstufe selektiver Se-  
 kundarschulen und in Universitäten vgl.:

BRD: Dahrendorf, 14, S. 10 f.; Schultze, 105, S. 58 ff.;  
 England: Kelsall, 59, Tabelle 15; Higher Education, 47, App.  
 II B, S. 4 f., Tabelle 5 und 6;  
 Frankreich: Peyre, 88, S. 17; Schneider, 104, S. 14;  
 Schweden: Carlsson, 10, S. 132; Husén, 52, S. 55.

7 Vgl. unter anderem für die BRD Müller, 79, S. 26 ff.; für Frank-  
 reich Girad/Bastide, 37, S. 440 ff.; für Schweden Husén, 52,  
 S. 61 ff.

8 Vgl. für die BRD Vorzeitiger Abgang, 122; für England Early  
 Leaving, 20, S. 79, 82; für Schweden Husén, 52, S. 56 f.; all-  
 gemein und speziell für Frankreich Bourdieu/Passeron, 8.

9 Vgl. für England Higher Education, 47, App. II A, S. 135; im  
 internationalen Vergleich Knight, 62; die Begründung von Lipset  
 und Bendix, 67, S. 233, für die USA, wonach Schulerfolg an der  
 High School mit außerschulischen Normen verknüpft, der Erfolg  
 auf den folgenden Ausbildungsstufen jedoch stärker an Intelli-  
 genz gebunden sei, erscheint in dieser Form anfechtbar. Plau-  
 sibler ist, daß der ständige Selektionsprozeß eine zunehmende  
 Homogenisierung der Gruppe der Ausgelesenen in dem Sinne be-

wirkt, daß auf dieser obersten Stufe nur noch solche Schüler aus der Unterschicht übrigbleiben, die sich den Verhaltensnormen der Mittelschicht angepaßt haben oder sie von vornherein aufwiesen (vgl. a.a.O., S. 229). Der im Vergleich zu den vorangehenden Institutionen geringe Anteil von Arbeiterkindern an Hochschulen gestattet es daher kaum noch, auf dieser Stufe unmittelbare Beziehungen zwischen Erfolg und sozialer Herkunft festzustellen, da der stärkere Auslesegrad dieser Gruppe die Handicaps verringern oder gar völlig aufheben kann, von denen die Herkunftsschicht generell betroffen ist. Vgl. dazu besonders Bourdieu/Passeron, 8, S. 131 ff.; Kath/Oehler/Reichwein, 57, S. 63 ff.

- 10 Vgl. besonders in den Länderberichten, 92, Kapitel 2.3 "Soziale Schichtung und Schulreform"; einen Überblick über internationales Datenmaterial ebenso in Deprivation and Disadvantage, 18; Education in Europe, 21; Floud/Halsey, 28; Husén, 52; Robinsohn/Thomas, 93; Rolff, 94; Schneider, 104; Schultze, 105, S. 61 ff.; Sussmann, 114.
- 11 Allgemeinere theoretische Ansätze mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten vgl. Fischer/Thomas, 26; Miller/Riessman, 77.
- 12 Schelsky, 103; vgl. dazu ausführlicher Kapitel 2.2.1.
- 13 Vgl. besonders Dahrendorf, 15.
- 14 Vgl. Zimmer in diesem Band, Teil II.
- 15 Dazu Sussmann, 114.
- 16 Vgl. dazu neuere Ansätze in der Sozialisationsforschung, besonders Oevermann, 82.
- 17 Vgl. zu der Auswirkung demographischer Faktoren auf den Reformprozeß Mende in diesem Band.
- 18 Vgl. zusammenfassend Pross, 90, besonders S. 56 ff.
- 19 Glass/Hall, 39, S. 193, S. 190, Anmerkung 1.
- 20 Vgl. in Robinsohn, 92, Bd. I, Mende, Kapitel 2.3 und 2.5, sowie Glowka, Kapitel 2.3 und 2.5; zur Psychologie und Begabungsforschung allgemein Zimmer in diesem Band, Teil II, besonders Kapitel 2.1.2.
- 21 Vgl. Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, besonders Kapitel 2.4, daneben 2.2 und 2.3
- 22 Vgl. Thomas in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 2.4, vgl. zur Verbürgerlichungsthese auch weiter oben, Kapitel 2.2.1.



- 23 Vgl. Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 1.2.2.
- 24 Vgl. Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.4.3.
- 25 Vgl. Thomas in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 1.2.1.
- 26 Schelsky, 103, S. 75 ff., S. 178 ff.; Wurzbacher, 126, S. 170 ff.; für die Vertriebenen besonders Lemberg, 65, S. 374 ff.
- 27 Vgl. Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 1.2 und 2.3.3; für Berlin speziell Otte: Die Wandlung des Berliner Schulgesetzes von der Fassung des 13. November 1947 zu der Fassung vom 5. August 1952. Ungedruckte Examensarbeit. Berlin 1964 (einzusehen beim Wissenschaftlichen Prüfungsamt Berlin); allgemein Schelsky, 101, besonders S. 405 ff.; 100, S. 337 ff.
- 28 Lemberg, 65, S. 370 ff.; Kuhlmann zur Funktion der Mittelschule, in Robinsohn, 92, Bd. I, besonders Kapitel 2.6.
- 29 Vgl. Glowka in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 1.2 und 2.3.
- 30 Vgl. in den Länderberichten, 92, besonders Kapitel 2.3 und 2.5, generell den Beitrag von Zimmer in diesem Band, Teil II.
- 31 Vgl. Mende in diesem Band
- 32 Jüttner/Glowka in Robinsohn, 92, Bd II, besonders Kapitel 2.2 und 2.3.
- 33 Vgl. Länderberichte, 92, besonders Kapitel 2.1; ebenso Development, 19, besonders S. 19 ff.
- 34 Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.3.
- 35 Ebenda, Kapitel 1.2.5.
- 36 C. 27. April 1961, in: B. D. Nr. 16, 1961, S. 11.
- 37 Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.2.
- 38 Secondary Education for All. A New Drive. London: H.M.S.O. 1958.
- 39 Thomas in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 1.2, 2.2. und 2.4.
- 40 Vgl. Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, besonders Kapitel 2.6.1.
- 41 Glowka/Landau/Scharfenberg in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.2.
- 42 Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.2.

- 43 Dazu besonders Mende in diesem Band.
- 44 Dazu zum Beispiel Schelsky, 100, besonders S. 339 ff., 99.
- 45 Martin, 72, S. 162 f.; 171 f.; Himmelweit, 48, S. 151 ff.; zusammenfassend Thomas in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.3.
- 46 Vgl. Kapitel 2.3 der Länderberichte, 92.
- 47 Haseloff, 46.
- 48 Schelsky, 102, S. 143.
- 49 Popitz, 89; vgl. auch Deppe/Lange, 17, besonders S. 699 ff.; Der "neue" Arbeiter, 80.
- 50 Lockwood, 69; Goldthorpe, 42; Touraine, 118; zusammenfassend vgl. Deppe/Lange, 17, besonders S. 707 ff.; Der "neue" Arbeiter, 80, besonders S. 9 ff.
- 51 Development, 19, S. 13, S. 24 f. und Kapitel I und II; vgl. im übrigen Mende in diesem Band.
- 52 Vgl. Kapitel 2.3 der Länderberichte, 92; ebenso die Berechnungen der sozialen Selektivität weiterführender Schulen in der IEA-Studie, 53, Bd. II, S. 114.
- 53 Vgl. Peyre, 88, S. 10 ff.; zum Gleichbleiben der schichtspezifischen Relationen trotz Erhöhung der Zugangschancen vgl. auch Bourdieu/Passeron, 8, S. 129 ff.
- 54 Westergaard/Little, 124, besonders S. 222-224.
- 55 Wirtschaft und Statistik, 1967, H. 9, S. 521 f.; vgl. auch Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.3 und Anmerkung 290.
- 56 Vgl. Gass, 32.
- 57 Detaillierte Daten aufzuführen erscheint wegen der Heterogenität des Materials nicht sinnvoll. Vgl. die Belege im einzelnen in Kapitel 2.3 der Länderstudien, 92.
- 58 Early Leaving, 20; Fifteen to Eighteen, 25; Half our Future, 45; Higher Education, 47; Children and their Primary Schools, 11; dazu Thomas in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 1.2.2 und 2.5.
- 59 Unter anderem Girard, 34, 35; Girard/Bastide, 36, 37; Girard/Bastide/Pourcher, 38; dazu Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 2.5.
- 60 Unter anderem Svensson, 115; dazu Jüttner/Glowka in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 2.5.

- 61 Vgl. hierfür und für das folgende Zimmer in diesem Band, Teil II; ebenso Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.5; Glowka/Scharfenberg/Landau in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.5.
- 62 Gal, 31.
- 63 Vgl. dazu Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 1.2.6 und 2.5; zur Bedeutung sozialwissenschaftlicher Untersuchungen im Reformprozeß allgemein Zimmer in diesem Band, Teil II.
- 64 Vgl. Jenkins, 55, und das Schlagwort von der "Educated Society".
- 65 Jüttner/Glowka in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 1.3.
- 66 Educational Policy, 22, S. 108.
- 67 Jüttner/Glowka in Robinsohn, 92, Bd. II, besonders Kapitel 2.2, 2.3 und 2.5; vgl. auch Koneffke, 63, S. 401 ff.
- 68 Vgl. Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 1.2.6.
- 69 Ebenda, besonders Kapitel 2.3; im einzelnen vgl. Sauvy/Girard, 97, S. 219; Girard/Bastide/Pourcher, 38, S. 31, S. 35; zu den entsprechenden Ergebnissen der hessischen Förderstufenversuche vgl. Geißler/Krenzer/Rang, 33, S. 36 ff.
- 70 Vgl. Glowka in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.3, ebenso Kapitel 1.1.4 und 1.2.
- 71 Mende in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.3.
- 72 So erneut in der jüngsten Auseinandersetzung in England, als die Labour Party Comprehensive Schools als Regelschulen gesetzlich verankern wollte, vgl. Black Paper Two, 7, S. 7.
- 73 Vgl. allgemein Mende und Zimmer in diesem Band; zur Entwicklung der Bildungsökonomie in der UdSSR Glowka, 40.
- 74 Mende, Kapitel 1.4 und 2.3, sowie Glowka in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 1.1.2, 1.2.3 und 2.3.
- 75 Auch die Begründung, die zum Beispiel die KMK auf ihrer 100. Plenarsitzung im Jahre 1964 für die künftigen Entwicklungslinien der Schulpolitik der BRD anführte - und dazu gehörte die Optimierung der Begabtenförderung, Einrichtung von Beobachtungsstufen, horizontale Gliederung des Schulsystems - bezog sich ausdrücklich auf die in allen Staaten gleichlaufenden Bedürfnisse der modernen Industriegesellschaft. (Vgl. Robinsohn/Thomas, 93, S. 9 f.) In Österreich sind es die Wirt-

schafts- und Bildungsplanungsansätze der OECD, die die Reformdiskussion endgültig aus der Sphäre des parteipolitischen Handels auf funktionale Überlegungen im Rahmen der künftigen Wirtschaftsentwicklung zu verlagern beginnen. (Vgl. Bildungsplanung in Österreich, 6; Steindl, 112) In Frankreich gewannen in den Schulreformplänen seit 1955 Argumente einer breiteren Rekrutierung hochqualifizierter Kräfte, zunehmend gestützt auf detaillierte Untersuchungen über die Entwicklung der Beschäftigungsstruktur und den Qualifikationsbedarf, immer stärkeres Gewicht für die Konzeption von flexibleren, durchlässigen Schulstrukturen. (Vgl. Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 1.2.4, besonders Kapitel 2.2)

- 76 Die exemplarische Darlegung dieses Sachverhalts anhand der schwedischen Entwicklung über die in den anderen westlichen Ländern beobachteten Stadien hinaus läßt sich auch durch das französische Beispiel erhärten: Der im V. Plan berechneten Verteilung der Qualifikationsniveaus der Erwerbstätigen für 1970 entsprach die von Erziehungsministerium geplante Verteilung der Schüler auf allgemeinbildende und berufsbezogene Sekundarschulen. Diese genaue Entsprechung von Wirtschafts- und Schulplanung kann trotz der gegenteiligen Beteuerungen von beiden Seiten nicht als zufällig betrachtet werden, zumal die Beschäftigungs- und Qualifikationsprognosen ausdrücklich von der Bildungsplanungskommission als Grundlage für die künftige Schulpolitik erstellt wurden. (Vgl. Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.2, sowie Mende in diesem Band)
- 77 Umfangreichere Angaben über die schulischen Präferenzen von Eltern für ihre Kinder liegen vor allem für England vor, Floud/Halsey/Martin, 29, besonders S. 75 ff.; Martin, 72; Children and their Primary Schools, 11, Bd. II, besonders S. 109 ff.
- 78 Vgl. dazu Bourdieu/Passeron, 8, besonders S. 147 ff.
- 79 Martin, 73, S. 67 f.; Martin, 72, S. 172 f.; Floud/Halsey/Martin, 29, S. 75 ff.
- 80 Unter anderem Early Leaving, 20; Vorzeitiger Abgang, 122; Orring, 85.
- 81 McDill/Coleman, 74; vgl. auch Brim, 9, S. 56 ff.
- 82 Ramsøy nach Sussmann, 114, S. 22, Anmerkung 3.
- 83 Vgl. Einleitung dieses Kapitels und die dort angegebene Literatur. Literatur und Darstellung für die einzelnen Länder besonders in Kapitel 2.3 der Länderberichte, 92.
- 84 Vgl. Hitpaß, 49; Geißler/Krenzer/Rang, 33; Goebel in Robinsohn, 92, Bd. II, Kapitel 2.3.

- 85 Goebel, 41, S. 259.
- 86 Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.3.
- 87 Girard, 35; Girard/Bastide, 37; Girard/Bastide/Pourcher, 38.
- 88 Vgl. Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.1.
- 89 Clements, 13, S. 154 ff.; Erickson, 23, S. 55 ff., S. 129 ff.; Management Succession, 71, S. 14 ff.; vgl. für die USA Bendix, 3, besonders S. 226 ff.
- 90 Beiträge zur Analyse der deutschen Oberschicht, 2; Pross, 91.
- 91 Offe, 84.
- 92 Vgl. Kapitel 2.2 und 2.3 der Länderberichte, 92, und Mende in diesem Band.
- 93 Vgl. unter anderem Carlsson, 10; Mills, 78; Lipset/Bendix, 67; Social Mobility in Britain, 108.
- 94 Miller, 76, besonders S. 54 ff.; die Daten stammen etwa aus der Zeit zwischen 1946 und 1955; für die BRD vgl. auch Kleining, 61, der zu dem Schluß kommt, daß sich die Mobilitätchancen in den letzten Jahrzehnten nicht verbessert haben.
- 95 Kapitel 2.3 der Länderberichte, 92; für England zusammenfassend besonders Westergaard/Little, 124.
- 96 Vgl. zusammenfassend Kuhlmann in Robinsohn, 92, Bd. I, Kapitel 2.3. Im einzelnen unter anderem Grimm, 43; Hitpaß, 50; Popitz, 89.
- 97 Vgl. das Gutachten Schelskys von 1956 für den Deutschen Ausschuß; Schelsky, 102; dazu ausführlicher oben, Kapitel 2.2.1.
- 98 Dazu besonders Bourdieu/Passeron, 8, S. 131 ff.
- 99 Strzelewicz/Raapke/Schulenberg, 113, S. 29 ff., 577 ff.
- 100 Runciman, 96; vgl. auch Ford, 30, Kapitel 1.

Literaturverzeichnis

- 1 Anderson, C. A.: "A Sceptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education". In: The American Journal of Sociology, Bd. LXVI, Nr. 6, S. 560-570.
- 2 Beiträge zur Analyse der Deutschen Oberschicht. Bearbeitet und hrsg. v. Zapf, W. Tübingen 1964 (Studien und Berichte aus dem Soziologischen Seminar der Universität Tübingen, Studien 3).
- 3 Bendix, R.: Work and Authority in Industry. Ideologies of Management in the Course of Industrialization. New York: John Wiley, und London: Chapman und Hall 1956.
- 4 Benn, S. I., und Peters, R. S.: Social Principles and the Democratic State. London: Allen und Unwin 1959.
- 5 Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz. Economics of Education in Transition. Hrsg. v. Hufner, K., und Naumann, J. Stuttgart: Klett 1969 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Hrsg. v. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft).
- 6 Bildungsplanung in Österreich. Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965 bis 1975. Hrsg. v. der Wissenschaftlichen Abteilung des Bundesministeriums für Unterricht. Bd. 1, Wien/München: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst o. J. (Erziehung, Wissenschaft, Forschung. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Unterricht, Bd. 4).
- 7 Black Paper Two. The Crisis in Education. Hrsg. v. Cox, C. B., und Dyson, A. E. London: The Critical Quarterly Society 1969.
- 8 Bourdieu, P., und Passeron, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett 1971.
- 9 Brim, O. G.: Sociology and the Field of Education. New York: Russell Sage Foundation 1958 (Deutsch: Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg: Quelle und Meyer 1963).
- 10 Carlsson, G.: Social Mobility and Class Structure. Lund: CWK Gleerup 1958.

- 11 Children and their Primary Schools (Plowden Report). A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Hrsg. v. Department of Education and Science. 2 Bde., London: H.M.S.O. 1967.
- 12 Class, Status, and Power. Social Stratification in Comparative Perspective. Hrsg. v. Bendix, R., und Lipset, S. M. 2. Aufl., New York: The Free Press/London: Collier-Macmillan 1966.
- 13 Clements, R. V.: Managers. A Study of their Careers in Industry. London: Allen und Unwin 1958.
- 14 Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: Mohr 1965 (Recht und Staat, H. 302/303).
- 15 Ders.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen 1965.
- 16 Ders.: Gesellschaft und Freiheit. München: Piper 1961.
- 17 Deppe, F., und Lange, H.: "Zur Soziologie des Arbeiter- und Klassenbewußtseins. Ein kritischer Literaturbericht". In: Das Argument, 12. Jg., 1970, H. 9/10, S. 699-715 (Teil I) und 12. Jg., 1970, H. 11/12, S. 803-821 (Teil II).
- 18 Deprivation and Disadvantage. Nature and Manifestations. Hrsg. v. Passow, A. H. Hamburg: Unesco-Institut für Pädagogik 1970.
- 19 Development of Secondary Education. Trends and Implications. Paris: OECD 1969.
- 20 Early Leaving. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Hrsg. v. Ministry of Education. London: H.M.S.O. 1954.
- 21 Education in Europe. L'Éducation en Europe. Sociological Research. Recherches Sociologiques. Hrsg. v. Matthijssen, M. A., und Vervoort, C. E. The Hague/Paris: Mouton 1969.
- 22 Educational Policy and Planning. Sweden. Paris: OECD 1967.
- 23 Erickson, Ch.: British Industrialists. Steel and Hosiery. 1850 - 1950. Cambridge University Press 1959 (The National Institute of Economic and Social Research. Economic and Social Studies XVIII).
- 24 Evetts, J.: "Equality of Educational Opportunity: the Recent History of a Concept". In: The British Journal of Sociology, Bd. XXI, 1970, Nr. 4, S. 425-430.

- 25 Fifteen to Eighteen (Crowther Report). A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Hrsg. v. Ministry of Education. 2 Bde., London: H.M.S.O. 1959/60.
- 26 Fisher, L., und Thomas, D. R.: Social Foundations of Educational Decisions. Belmont, California 1965.
- 27 Floud, J.: "Principles and Problems in the Sociology of Education". In: Transactions of the Fourth World Congress of Sociology. Milan und Stresa, 8. bis 15. September 1959. Society and Sociological Knowledge. Sociology: Applications and Research. Bd. II, London: International Sociological Association 1959, S. 29-41.
- 28 Floud, J., und Halsey, A. H.: The Sociology of Education. (With Special Reference to the Development of Research in Western Europe and the United States of America.) Current Sociology. Bd. VII, 1958, Nr. 3.
- 29 Floud, J. (Hrsg.), Halsey, H. A., und Martin, F. M.: Social Class and Educational Opportunity. Melbourne/London/Toronto: William Heinemann 1958.
- 30 Ford, J.: Social Class and the Comprehensive School. London: Routledge und Kegan Paul / New York: Humanities Press 1969.
- 31 Gal, R.: "Les Facteurs de l'Orientation Scolaire". In: Courrier de la Recherche Pédagogique, März 1964, Nr. 20, S. 1-10.
- 32 Gass, J. R.: "Reflections on Equality, Quantity and Quality in Education". In: Bildungsökonomie - Eine Zwischenbilanz. Economies of Education in Transition. Hrsg. v. Hüfner, K., und Naumann, J. Stuttgart: Klett 1969, S. 215-222 (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Hrsg. v. Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft).
- 33 Geissler, E. E., Krenzer, R. Ph., und Rang, A.: Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe. Frankfurt/Berlin/Bonn/München: Diesterweg 1967.
- 34 Girard, A.: "Enquête Nationale sur la Sélection et l'Orientation des Enfants d'Age Scolaire". In: Population, 9. Jg., 1954, Nr. 4, S. 597-634.
- 35 Ders.: "Les Facteurs Psychologiques et Sociaux de l'Orientation et de la Sélection Scolaire. Le Cheminement d'une Promotion d'Elèves pendant les deux Années Suivant la Sortie du Cycle Élémentaire". In: Population, 21. Jg., 1966, Nr. 4, S. 691-750.



- 36 Girard, A., und Bastide, H.: "Orientation et Sélection Scolaire: Une Enquête sur les Enfants à la Sortie de l'Ecole Primaire". In: Population, 10. Jg., 1955, Nr. 4, S. 605-626.
- 37 Dies.: "La Stratification Sociale et la Démocratisation de l'Enseignement". In: Population, 18 Jg., 1963, Nr. 3, S. 435-472.
- 38 Girard, A., Bastide, H., und Pourcher, G.: "Enquête Nationale sur l'Entrée en 6<sup>e</sup> et la Démocratisation de l'Enseignement". In: Population, 18. Jg., 1963, Nr. 1, S. 9-48.
- 39 Glass, D. V., und Hall, J. R.: "Social Mobility in Great Britain: A Study of Inter-Generation Changes in Status". In: Social Mobility in Britain. Hrsg. v. Glass, D. V. Nachdruck, London: Routledge und Kegan Paul 1963, S. 177-217.
- 40 Glowka, D.: "Aufgaben und Stand der Bildungsökonomie in der Sowjetunion". In: Bildungsreform in Osteuropa. Hrsg. v. Anweiler, O. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer 1969, S. 30-55.
- 41 Goebel, F.: "Entwicklungen im französischen Schul- und Hochschulwesen 1965/66". In: Bildung und Erziehung, 20. Jg., 1967, H. 4, S. 252-273.
- 42 Goldthorpe, J. H., Lockwood, D., Bechhofer, F., und Platt, J.: The Affluent Worker: Industrial Attitudes and Behaviour. 3 Bde., New York: Cambridge University Press 1968/69.
- 43 Grimm, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung. München: Barth 1966.
- 44 Hack, L.: "Was heißt schon Leistungsgesellschaft?". In: Neue Kritik, April 1966, Nr. 35, S. 23-32.
- 45 Half Our Future (Newsom Report). A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Hrsg. v. Ministry of Education. London: H.M.S.O. 1963.
- 46 Haseloff, O. W.: "Schulbildung und Berufswahl in der industriellen Gesellschaft". In: Schule und Erziehung. Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft. Hrsg. v. Haseloff, O. W., und Stachowiak, H. Berlin: G. Lüttke 1960, S. 94-113.
- 47 Higher Education (Robbins Report). Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961 - 1963. Hrsg. v. Committee on Higher Education. Report nebst Appendices 1 - 5, nebst Evidence Teil 1, 2, London: H.M.S.O. 1963 - 1964.

- 48 Himmelweit, H. T.: "Social Status and Secondary Education Since the 1944 Act: Some Data for London". In: Social Mobility in Britain. Hrsg. v. Glass, D. V. Nachdruck, London: Routledge und Kegan Paul 1963, S. 141-159.
- 49 Hitpass, J.: Abiturientennachwuchs in der Realschule. Ratingen bei Düsseldorf: Henn 1967.
- 50 Ders.: Einstellungen der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung. Eine Motivuntersuchung. Ratingen bei Düsseldorf: Henn 1965.
- 51 Hoggart, R.: The Uses of Literacy. Aspects of Working Class Life, with Special Reference to Publications and Entertainments. London: Chatto und Windus 1959.
- 52 Husén, T.: "The Effect of School Structure upon Utilization of Ability: the Case of Sweden and Some International Comparisons". In: Social Objectives in Educational Planning. Paris: OECD 1967, S. 53-65.
- 53 International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries. Hrsg. v. Husén, T. 2 Bde., Stockholm: Almqvist und Wiksell und New York/London/Sydney: John Wiley und Sons 1967 (International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) Phase I).
- 54 Janowitz, M.: "Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10. Jg., 1958, S. 1-39.
- 55 Jenkins, D.: The Educated Society. London: Faber und Faber 1966.
- 56 Jung, H.: "Zur Diskussion um den Inhalt des Begriffs "Arbeiterklasse" und zu Strukturveränderungen in der westdeutschen Arbeiterklasse". In: Das Argument, 12. Jg., 1970, H. 9/10, S. 665-698.
- 57 Kath, G., Oehler, Ch., und Reichwein, R.: Studienweg und Studienerfolg. Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von 2000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1966 (Studien und Berichte 6).
- 58 Kelsall, R. K.: Higher Civil Servants in Britain. From 1870 to the Present Day. London: Routledge und Kegan Paul 1966.

- 59 Ders.: Report on an Inquiry into Application for Admission to Universities. London: Association of Universities of the British Commonwealth 1957.
- 60 Kleinberger, A. F.: "Reflections on Equality in Education". In: Studies in Philosophy and Education. Bd. V, 1967, Nr. 3, S. 295-340.
- 61 Kleining, G.: "Struktur- und Prestigemobilität in der Bundesrepublik Deutschland". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 23. Jg., 1971, H. 1, S. 1-33.
- 62 Knight, R.: "Trends in University Entry: an Inter-Country Comparison". In: Social Objectives in Educational Planning. Paris: OECD 1967, S. 149-212.
- 63 Koneffke, G.: "Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft". In: Das Argument, 11. Jg., 1969, Nr. 5/6, S. 389-430.
- 64 Landheer, B.: "The Concept of "Social Change" in Sociological Theory". In: International Journal of Comparative Sociology, Bd. I, 1960, S. 76-88.
- 65 Lemberg, E.: "Das Bildungswesen vor neuen Aufgaben". In: Die Vertriebenen in Westdeutschland. Ihre Eingliederung und ihr Einfluß auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben. Hrsg. v. Lemberg, E., Edding, F., u. a. Bd. III, Kiel: F. Hirt 1959, S. 367-401.
- 66 Liepmann, K.: Apprenticeship. An Enquiry into its Adequacy under Modern Conditions. London: Routledge und Kegan Paul 1960.
- 67 Lipset, S. M., und Bendix, R.: Social Mobility in Industrial Society. Berkeley/Los Angeles: University of California Press 1964.
- 68 Livi, L.: "The Relationship between Sociology and Demography". In: Transactions of the Fourth World Congress of Sociology. Milan und Stresa, 8. - 15. September 1959. Society and Sociological Knowledge. Sociology: Applications and Research. Bd. II, London: International Sociological Association 1959, S. 51-62.
- 69 Lockwood, D.: The Blackcoated Worker. A Study in Class Consciousness. London: Allen und Unwin 1958.
- 70 Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag 1970.

- 71 Management Succession. The Recruitment, Selection, Training and Promotion of Managers. London: The Acton Society Trust 1956.
- 72 Martin, F. M.: "An Inquiry into Parents' Preferences in Secondary Education". In: Social Mobility in Britain. Hrsg. v. Glass, D. V. Nachdruck, London: Routledge und Kegan Paul 1963, S. 160-174.
- 73 Ders.: "Some Subjective Aspects of Social Stratification". In: Social Mobility in Britain. Hrsg. v. Glass, D. V. Nachdruck, London: Routledge und Kegan Paul 1963, S. 51-75.
- 74 McDill, E. L., und Coleman, J.: "Family and Peer Influences in College Plans of High School Students". In: Sociology of Education, Bd. 38, 1965, H. 2, S. 112-126.
- 75 McKenzie, R., und Silver, A.: Angels in Marble. Working Class Conservatives in Urban England. London: Heinemann 1968.
- 76 Miller, S. M.: Comparative Social Mobility. A Trend Report and Bibliography. Prepared for the International Sociological Association, with the support of Unesco. Current Sociology, Bd. IX, 1960, Nr. 1.
- 77 Miller, S. M., und Riessman, F.: Social Class and Social Policy. New York/London: Basic Books, Inc. 1968.
- 78 Mills, C. W.: White Collar. New York: Oxford University Press 1951 (Deutsche Ausgabe: Menschen im Büro. Ein Beitrag zur Soziologie der Angestellten. Köln/Deutz: Bund-Verlag 1955).
- 79 Müller, K. V.: Begabung und soziale Schichtung in der hoch-industrialisierten Gesellschaft. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag 1956.
- 80 Der "neue" Arbeiter. Zum Wandel sozialer Schichtstrukturen. Hrsg. v. Hörning, K. H. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 1971 (Texte zur politischen Theorie und Praxis).
- 81 Nordlinger, E. A.: The Working Class Tories. Authority, Deference and Stable Democracy. Berkeley/Los Angeles: University of California Press 1967.
- 82 Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt: Edition Suhrkamp 1972.

- 83 Offe, C.: "Bildungsökonomie und Motive der Bildungspolitik". In: Neue Kritik, April 1966, Nr. 35, S. 32-38.
- 84 Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen "Leistungsgesellschaft". Frankfurt: EVA 1970.
- 85 Orring, J.: Flyttning, kvarsittning och utkuggning. I högre skolor i relation till folkskolans betygsättning. Stockholm: Idun-Verlag 1959.
- 86 Parkin, F.: "Class Stratification in Socialist Societies". In: British Journal of Sociology, Bd. XX, 1969, Nr. 4, S. 355-374.
- 87 Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: Piper 1967.
- 88 Peyre, Ch.: "L'Origine Sociale des Elèves de l'Enseignement Secondaire en France. I. Les Elèves d'Origine Ouvrière". In: Ecole et Société. Paris: Marcel Rivière 1959, S. 6-33 (Recherches de Sociologie du Travail 5).
- 89 Popitz, H., Bahrtdt, H. P., u. a.: Das Gesellschaftsbild des Arbeiters. Soziologische Untersuchungen in der Hüttenindustrie. Tübingen: Mohr 1957.
- 90 Pross, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik. Edition Suhrkamp 1969.
- 91 Dies.: Manager und Aktionäre in Deutschland. Untersuchungen zum Verhältnis von Eigentum und Verfügungsmacht. Europäische Verlagsanstalt 1965.
- 92 Robinsohn, S. B., u. a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Bd. I, Stuttgart: Klett 1970, Bd. II, Stuttgart: Klett 1975.
- 93 Robinsohn, S. B., und Thomas, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Lichte internationaler Erfahrungen. 2. Aufl., Stuttgart: Klett 1969 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 3).
- 94 Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg: Quelle und Meyer 1967 (Gesellschaft und Erziehung. Hrsg. v. Furck, C.-L., Goldschmidt, D., und Röbbelen, I., Teil VII).

- 95 Rosenmayr, L.: "Soziale Schichtung, Bildungsweg und Bildungsziel im Jugendalter". In: Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Hrsg. v. Glass, D. V., und König, R. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag 1961, S. 268-283 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5).
- 96 Runciman, W. G.: Relative Deprivation and Social Justice. London: Routledge und Kegan Paul 1966.
- 97 Sauvy, A., und Girard, A.: "Les Diverses Classes Sociales Devant l'Enseignement. Mise au point générale des résultats". In: Population, 20. Jg., 1965, Nr. 2, S. 205-232.
- 98 Schelsky, H.: "Die Bedeutung des Klassenbegriffs für die Analyse unserer Gesellschaft". In: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln: Diederichs 1965, S. 352-388.
- 99 Ders.: "Die Bedeutung des Schichtungsbegriffes für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft". In: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln: Diederichs 1965, S. 331-336.
- 100 Ders.: "Gesellschaftlicher Wandel". In: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln: Diederichs 1965, S. 337-351.
- 101 Ders.: "Über das Restaurative in unserer Zeit". In: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln: Diederichs 1965, S. 405-414.
- 102 Ders.: "Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung. Eine Denkschrift (1956)". In: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln: Diederichs 1965, S. 131-159.
- 103 Ders.: Wandlungen der Deutschen Familie in der Gegenwart. Darstellung und Deutung einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme. 4. unveränderte Aufl., Stuttgart: Enke 1960.
- 104 Schneider, W.: "Die soziale Bedingtheit der Ausbildungschancen, eine internationale Übersicht". In: Heß, F., Latscha, F., und Schneider, W.: Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken im Zugang zur Höheren Schule. Olten/Freiburg: Walter 1966, S. 13-77.
- 105 Schultze, W., Knoche, W., und Thomas, E.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Frankfurt: Deutsche Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung 1964 (Max Traeger Stiftung, Forschungsberichte, Nr. 1).

- 106 Scotford Archer, M.: "Egalitarianism in English and French Educational Sociology". In: Europäisches Archiv für Soziologie, Bd. XI, 1970, Nr. 1, S. 116-129.
- 107 In Search of France. Hrsg. v. Hoffmann, S. Cambridge, Mass. 1963.
- 108 Social Mobility in Britain. Hrsg. v. Glass, D. V. Nachdruck, London: Routledge und Kegan Paul 1963 (1. Aufl. 1954).
- 109 Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Hrsg. v. Glass, D. V., und König, R. Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag 1961 (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 5).
- 110 Soziologie im Sozialismus. Materialien der "Tage der marxistisch-leninistischen Soziologie in der DDR". Hrsg. v. Wissenschaftlichen Rat für Soziologische Forschung in der DDR. Berlin: Dietz Verlag 1970.
- 111 Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Hrsg. v. Adorno, Th. Deutscher Soziologentag 1968. Stuttgart: Enke 1969 (Verhandlungen des Deutschen Soziologentages, 16).
- 112 Steindl, J.: Bildungsplanung und wirtschaftliches Wachstum. Der Bildungsbedarf in Österreich bis 1980. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung 1967 (Studien und Analysen, Nr. 2).
- 113 Strzelewicz, W., Raapke, H. D., und Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart: Enke 1966.
- 114 Sussmann, L.: "Summary Review by the Rapporteur". In: Social Objectives in Educational Planning. Paris: OECD 1967, S. 15-27.
- 115 Svensson, N.-E.: Ability Grouping and Scholastic Achievement. Report on a Five-Year Follow-up Study in Stockholm. Stockholm/Göteborg/Uppsala: Almqvist und Wiksell 1962.
- 116 Thomas, K.: Schichten in der modernen Gesellschaft. Hrsg. v. der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung 1969 (Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung. Gesellschaft und Politik, 1).
- 117 Tjaden-Steinhauer, M., und Tjaden, K.-H.: "Sozialstruktur des deutschen Kapitalismus". In: Das Argument, 12. Jg., 1970, H. 9/10, S. 645-664.

- 118 Touraine, A.: La Conscience Ouvrière. Paris: Ed. du Seuil 1966.
- 119 Transactions of the Fourth World Congress of Sociology. Milan und Stresa, 8. - 15. September 1959. Society and Sociological Knowledge. 4 Bde., London: International Sociological Association 1959/1961.
- 120 Transactions of the Third World Congress of Sociology. Koninklijk Institut voor de Tropen, Amsterdam 22. - 29. August 1956. Problems of Social Change in the 20th Century. 8 Bde., London: International Sociological Association 1956/57.
- 121 Volk, E.: Rationalität und Herrschaft. Aspekte einer Theorie der Implementation zentraler Planung in der westeuropäischen Industriegesellschaft. Berlin: Duncker und Humblot 1970.
- 122 Der Vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953 - 1963. Hrsg. v. Peisert, H., und Dahrendorf, R. Villingen: Neckar-Verlag 1967 (Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A, Nr. 6).
- 123 Westergaard, J.: "The Withering Away of Class: A Contemporary Myth". In: Towards Socialism. Hrsg. für die New Left Review von Anderson, P., und Blackburn, R. Ithaca/New York: Cornell University Press 1966, S. 77-113.
- 124 Westergaard, J., und Little, A.: "Educational Opportunity and Social Selection in England and Wales: Trends and Policy Implications". In: Social Objectives in Educational Planning. Paris: OECD 1967, S. 215-232.
- 125 Williams, G.: Recruitment to Skilled Trades. London: Routledge und Kegan Paul 1957.
- 126 Wurzbacher, G.: Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens. Methoden, Ergebnisse und sozialpädagogische Folgerungen einer soziologischen Analyse von 164 Familienmonographien. 3. Aufl., Stuttgart: Enke 1958.
- 127 Young, M.: The Rise of the Meritocracy, 1870 - 2033. London: Pelican Book, 4. Aufl. 1965.