

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 II

**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 II

Detlef Glowka
Einführung

Peter Müller
Politische Struktur und Schulreformen

Jürgen Zimmer
Wissenschaft und Schulreform

E 76/581 - 215

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 15,- 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 prädestinieren 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 Laufbahntscheidungen 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 Vorannahmen 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 schulpolitischem 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-

turen 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 Teilaspekte 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 unterschiedlichen Bereiche beruht. Während der Länderreferent dies bei der Darstellung 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 abrechnen muß. Es gehört zu den Grenzen wissenschaftlicher Teamarbeit, daß derartige Koordinationen 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 Sicheinarbeiten 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 Zusammenhängen gewonnene Daten, Fragestellungen und Theorien auf ihre Relevanz und auf ihre Integrierbarkeit mit den Resultaten der Länderstudien geprüft werden mußten. Zwangsläufig ergaben sich dabei Disparitäten. Zudem erforderte der Vergleich von Länderstudien eine Betrachtungsweise, die nicht dem üblichen Vorgehen der korrespondierenden wissenschaftlichen Disziplinen entspricht. Der spezifische Betrachtungsansatz für die Zwecke der Studie erscheint von der jeweils am ehesten angesprochenen 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 geboten, 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 ergaben sich Schwierigkeiten, die uns schließlich zur Reduktion unseres Planes bestimmten. Außer den bereits genannten Gründen blieben die vergleichenden 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 aufgegliederten 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.

Peter Müller

Politische Struktur und Schulreformen

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	1
1.1 Zur Analyse politischer Strukturen als Moment der Bildungsreform	1
1.2 Zur politischen Ausgangssituation der Bildungsreformen in Europa nach 1945	12
2. Die politische Struktur als beeinflussender Faktor von Bildungsreformen	25
2.1 Die Artikulation bildungspolitischer Interessen	29
2.1.1 Spontaneität und Institutionalisierung bildungspolitischer Interessenartikulation	29
2.1.2 Die schulpolitische Interessenartikulation von außerhalb des Bildungswesens stehenden Gruppen	41
2.1.3 Die schulpolitische Interessenartikulation von Gruppen innerhalb des Bildungswesens	44
2.2 Die Aggregation bildungspolitischer Interessen	47
2.2.1 Die Funktion der Öffentlichkeit	49
2.2.2 Die Funktion der Parteien	59
2.2.3 Die Funktion beratender Integrationsgremien	66
2.2.4 Die Funktion der Planung	84
2.3 Die Struktur des politischen Entscheidungsprozesses	87
2.3.1 Die Rolle der räumlichen Kompetenzgliederung	88

II

	Seite
2.3.2 Zur bildungspolitischen Funktion von Regierungen und Parlamenten	95
2.3.3 Die Struktur der Bildungsverwaltung	103
3. Reformrelevanz und Reformneutralität politischer Strukturen	109
3.1 Zum Reformbegriff der vorliegenden Studie: Reform "von oben" und Reform "von unten"	109
3.2. Zentralstaatliche Bildungspolitik und dezentrale Reformimpulse	113
3.3 Politische Situation und politische Kultur als reformrelevante Faktoren der Bildungspolitik	117
3.4 Nationale und nationenübergreifende Momente der politischen Kultur	124
3.5 Gesellschaftliche Entwicklungstrends und bildungspolitische Reform	135
3.6 Bildungspolitische Interessenaggregation und Bildungsreform	138
3.7 Sinkende Bedeutung des politischen Interessenpluralismus	141
3.8 Die Rolle des Staates im bildungspolitischen Reformprozeß	144
3.9 Reformhemmende und reformfördernde Konstellationen der politischen Struktur	147

1. Einleitung

1.1 Zur Analyse politischer Strukturen als Moment der Bildungsreform¹

Leistung und Wandlungsfähigkeit ihres Bildungswesens sind nach einer in Bildungsforschung und von ihr beeinflusster Öffentlichkeit häufig vertretenen Position für die heutigen "Industriegesellschaften" des sozialistischen wie des kapitalistischen Typs entscheidende Faktoren ihrer Wettbewerbs- und Entwicklungsfähigkeit². Für die Instanzen politischer Herrschaft und gesellschaftlicher Regulation in diesen Gesellschaften sind sie - folgt man den Ergebnissen der Länderberichte dieser Studie³ - mit der Ausnahme Schwedens, für das Ganze des Untersuchungszeitraumes keine strategisch wichtigen Felder politischer Aktion. Der Eindruck zunehmender Relevanz der Bildungspolitik gegen Ende der sechziger Jahre für die Selbsterhaltung der politisch-gesellschaftlichen Systeme, der sich aus einigen Aspekten der Studie ergibt und auch allgemein behauptet wurde⁴, ist mittelfristig noch zu wenig belegbar, um als Ergebnis der Studie gelten zu können. Das System der "Weltbildungskrise", aber auch die Anzeichen zunehmender Nichtberücksichtigung bildungspolitischer Investitionsbedürfnisse in den finanzpolitischen Prioritätenverteilungen einer Reihe westeuropäischer Staaten könnten auch für die gegenläufige Tendenz, für ein Abnehmen politischer Relevanz des Bildungsbereichs sprechen. Die sich darüber erregende "Öffentlichkeit" jedenfalls scheint sich zusehends auf die enttäuschten Gruppen der im Bildungswesen unmittelbar Arbeitenden, Lehrer, Bildungsforscher, Schulpolitiker, Studenten, einzugrenzen.

Die Frage, welchen politischen Stellenwert Bildungspolitik heute hat, kann von der vorliegenden Studie her nicht endgültig beantwortet werden. Hypothesen sind dazu wiederholt an anderer Stelle vorgetragen worden. Für die Industrie-

gesellschaften in Westeuropa und Nordamerika hat eine Analyse der Tendenzen ihrer politischen Strukturentwicklung⁵ ergeben, daß - für die politischen Herrschaftsträger - die militärisch-politische Absicherung nach außen, die Garantie wirtschaftlicher Strukturstabilität und wirtschaftlichen Wachstums und die Sicherung der Massenloyalität die interdependenten Felder sind, bei denen "system"bedingt der "Primat der Politik" und die zentralen Bedürfnisse politischer Reproduktion liegen. Und auch für die Industriegesellschaften des sozialistischen Typus, jedenfalls für deren entwickelte Spielart im Herrschaftsbereich der Sowjetunion in Osteuropa, scheint - sei es aufgrund der Situation wechselseitiger potentieller Bedrohung oder friedlicher Leistungskonkurrenz mit den kapitalistischen Gesellschaften, sei es aufgrund immanenter Entwicklungsprinzipien - der Primat der Politik in den gleichen Bereichen zu liegen⁶. Wiederum mit der Ausnahme Schwedens ergibt die vorliegende Studie, daß ein höheres Gewicht von Bildungspolitik nur zeitweise und im Kontext politischer Umwälzungen hervorgetreten ist, die den Ansatz zu sozialrevolutionären Wandlungen in sich trugen. Veränderungen solchen Typs aber waren und sind nach Ablauf der unmittelbaren Nachkriegszeit in den untersuchten Ländern nirgends in Sicht.

Für eine politologische Analyse von Struktur und Entwicklung der Bildungssysteme der Industriegesellschaft in der Gegenwart bedeutet dies zunächst zweierlei:

Bildungspolitik - hier verstanden als positiv gestaltende, intervenierende oder restriktive politische Aktion der Institutionen und Träger politischer Herrschaft im Bildungswesen⁷ - ist unter den Voraussetzungen relativer politisch-gesellschaftlicher Systemstabilität in ihrem Stellenwert, ihrer Richtung und ihrer Wirksamkeit jenen primären Bereichen der Politik nach- und zugeordnet. Ihr Gewicht wird auch davon abhängig, wieweit Defizienzen, Entwicklungen und Veränderungen im Bildungswesen die außenpolitische Stabilität,

das Wirtschaftssystem und Wirtschaftswachstum, schließlich die Stabilität gesellschaftlicher Ordnungsorientierungen und damit die Fragen der "Massenloyalität" tangieren. Mit Ausnahme der begrenzten Wirkungen der Studentenrevolte der späten sechziger Jahre in einigen westlichen Ländern⁸ hat es solche Kontaminationen bildungspolitischer Strukturentwicklungen und -probleme in den untersuchten Ländern mit jenen primären politischen Handlungsfeldern nur im Bereich der wirtschaftlichen Wachstumssicherung gegeben. Und auch hier erweist die genauere Untersuchung⁹, daß die vermeintliche wirtschaftspolitische Relevanz der Bildungspolitik und -reform nicht kraft unmittelbar evidenten Sachzwanges, sondern vermittelt über Argumentationen betroffener Interessengruppen, und im Regelfalle vermischt mit und beeinflußt von Argumenten gesellschaftspolitischer Natur, wirksam wird. Auch wenn anscheinend die ökonomische Forschung das Gewicht von Wissenschaft und Bildung als "dritten Faktor" wirtschaftlicher Leistung, Wohlstandssicherung und Produktivitätsentwicklung seit Beginn der sechziger Jahre erkannt und öffentlich namhaft gemacht hat¹⁰, auch wenn anscheinend ziemlich exakt seit diesem Zeitpunkt in den Industriegesellschaften des Westens die Bildungspolitik eine relative Aufwertung auf der Skala politischer Prioritäten und eine funktionale Zurodnung zu den Erfordernissen wirtschaftlichen Wachstums erfahren hat, auch wenn die wirtschaftliche Bedeutung von Bildung vermöge einer stark auf die Entwicklung des materiellen Produktionsbereichs und der ihm zugeordneten individuellen Qualifikationen hin orientierten gesamtgesellschaftlichen Ideologie schon viel früher erkannt und in die Festsetzung politischer Prioritäten einbezogen wurde, ist von der unablässigen Mitwirkung gesellschaftspolitischer Interessen und gesellschaftlicher Wertprioritäten bei dieser Gewichtsverteilung auszugehen¹¹.

Zum anderen resultiert aus der sekundären politischen Bedeutung der Bildungspolitik, daß sie kaum ständig die Aufmerksamkeit und Initiative der Organe politischer Herrschaft auf sich ziehen kann. Für alle untersuchten Reformprozesse

und -konstellationen gilt mehr oder weniger, daß bei aller gesellschaftspolitischen Bedingtheit und Verzahnung der differenzierungsbezogenen Reformen Bildungswesen und Bildungspolitik über längere Zeiträume und immer wieder vor allem von den eigenen Trägern verwaltet und gestaltet wurden. Entschiedenheit, Schnelligkeit und Reichweite der Durchsetzung von Bildungsreformen im hier zugrunde gelegten Sinne hängen allerdings, nach den Hinweisen der Länderberichte wie der vergleichenden Kapitel, in starkem Maße davon ab, wieweit die allgemeinen - und nicht auf bildungspolitische Fragen und Entscheidungen spezialisierten - Organe politischer Repräsentation und Herrschaft zu kontinuierlichem Engagement und dezidierter Entscheidungsbereitschaft in der Bildungspolitik veranlaßt werden können. Die These läßt sich umkehren: nur Phasen und Probleme von aktueller und merkbarer "Systemrelevanz" in der Bildungspolitik können jene Instanzen zu einem solchen, und damit oft nur punktuellen, Engagement motivieren¹².

Das impliziert, daß die politischen Entscheidungs- und Verwaltungsfunktionen für das Bildungswesen - wie für andere politisch sekundäre Aktionsfelder - nur ausnahmsweise bei den gesamtstaatlichen Organen der politischen Herrschaft monopolisiert werden. Daraus resultieren, in mehreren der untersuchten Ländern, einerseits Diskontinuität und Zufälligkeit der bildungspolitischen Willensbildung und Entscheidung. Dem entspricht andererseits, daß sich diese Entscheidungen faktisch entweder stärker auf politisch sekundäre Instanzen verlagern oder aber in einer Zone nicht verfassungsmäßiger, stärker von den Trägern und unmittelbaren Interessenten des Bildungswesens selbst getragener Gremien und Instanzen abspielen¹³. Mindestens wird die Bildungspolitik hier inhaltlich ausgearbeitet, um den politischen Entscheidungsorganen allenfalls - wo sich die Verfassungsnorm nicht der politischen Wirklichkeit bereits anbequemt - zur formellen Legitimierung vorgelegt zu werden.

Solche, aus einem ersten Überblick gewonnenen und noch hypothetischen Reflexionen über den politischen Stellenwert von Bildungspolitik und Bildungsreform in den untersuchten Ländern dienen hier vor allem dazu, Reichweite und Blickrichtung der Untersuchung eines möglichen Zusammenhanges von Gelingen und Scheitern bildungspolitischer Reformen mit Elementen und Konstruktionsprinzipien der "politischen Struktur" einzugrenzen. Als "politische Struktur" wird hier das Geflecht staatlich-öffentlicher Instanzen und Institutionen im Bereich von Legislative, Exekutive, Planung und Verwaltung sowie Form und Verlauf der sich in und zwischen ihnen abspielenden Willensbildungs-, Planungs- und Entscheidungsprozesse verstanden. Einbezogen werden in die Untersuchung die diese Instanzen und Prozesse unmittelbar und dezidiert beeinflussenden nichtstaatlichen Instanzen und Institutionen sowie Richtung und Intensität der von diesen ausgeübten Impulsen.

Die vorstehenden Überlegungen machen deutlich, daß es zum einen nicht nur darum geht, die unmittelbar mit bildungspolitischen Fragen und Reformen befaßte "politische Struktur" im Vergleich der Verhältnisse in den untersuchten Ländern zu untersuchen. Die bildungspolitischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse müssen vielmehr im Zusammenhang der gesamten politischen Struktur der untersuchten Länder eingeordnet, verglichen und relativiert werden. Zum anderen sind diese Überlegungen Anlaß, sich nicht allein auf eine isolierte Untersuchung der politischen Strukturen im bezeichneten Sinn zu beschränken. Länderberichte und vergleichende Kapitel sind auf formale und organisatorische Aspekte der politischen Struktur nur in relativ geringem Maße eingegangen. Abgesehen von Problemen der Informationsbeschaffung kann das auch als Hinweis darauf gewertet werden, wie gering im tatsächlichen Verlauf der untersuchten Bildungsreformen das isolierte Gewicht unterschiedlicher politischer Strukturen als reformförderndes oder hinderndes Moment eingeschätzt wird.

Eine Analyse der Bedingtheiten von Bildungspolitik und Bildungsreform im Koordinationsfeld gesellschaftlicher Entwicklung und staatlicher Politik und in diesem Rahmen der formalen Willens- und Entscheidungsbildungsprozesse verschieden organisierter politischer Strukturen muß deshalb - vor allem, da als zeitlicher Ausgangspunkt der einzelstaatlichen Analysen die politische Umbruchsituation am Ende des Zweiten Weltkrieges gewählt wurde - die "politische Situation" einbeziehen, um den Wechsel des Stellenwertes, den Bildungsreform und Bildungspolitik zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Konstellationen erfahren, begreifbar zu machen¹⁴. Sämtliche Länderberichte und die meisten übrigen vergleichenden Kapitel haben denn auch Momente der "politischen Situation" - Kriegsereignisse und -folgen, Aufbruchsituation der Nachkriegszeit, Regierungswechsel, Stabilität oder Instabilität parteipolitischer Mehrheitsverhältnisse, außen- oder innenpolitische Konfrontations- oder Konkurrenzsituationen - als bedingende Momente von Schulreformen und deren Durchsetzbarkeit relativ stark akzentuiert. Auch politische Strukturen jedoch entwickeln sich unter dem Einfluß solcher situativen Einflüsse und Veränderungen. Der Analyse der Einflüsse politischer Struktur wird deshalb eine zusammenfassend-vergleichende Darstellung bildungspolitisch relevanter Situationsmomente noch einmal vorangestellt.

Zum anderen muß die Untersuchung der politischen Strukturbezogenheit von Bildungsreformen, da sich der zugrunde gelegte Reformbegriff¹⁵ nicht auf eine formale oder quantitative Fassung von "Reform" und Veränderung in Bildungssystemen beschränkt, die inhaltlichen politischen Intentionen und deren Gewicht für die Bildungsreform in der vergleichenden Analyse miterfassen und wird diesen inhaltlichen Dimensionen selbst eine politikwissenschaftliche Kategorie zuordnen müssen. Dies gilt um so mehr, als zumindestens in den osteuropäischen Gesellschaften sozialistischen Typs die explizit behauptete gesamtgesellschaftliche Ideologie des "Sozialismus" den Vorrang einer "inhaltlichen" Bestimmung

politischer Entscheidungen vor nur formalen Merkmalen und darauf gestützten Vergleichen in Anspruch nimmt und Vergleiche ohne Berücksichtigung solcher inhaltlicher Bestimmtheit der politischen Teilprozesse und Subsysteme der wissenschaftlichen Illegimität und politischen Subversionsabsicht bezichtigt¹⁶. Aber auch für Bildungswesen und Sozialstruktur der westlichen Länder und die inhaltlichen Ziele ihrer Veränderung ist ihre durchgängige, hier "kapitalistische" Bestimmtheit zunehmend behauptet worden. Die vorliegende Untersuchung allerdings braucht sich auf explizite Bestimmungs- und Abgrenzungsversuche von "Sozialismus" und "Kapitalismus" weniger einzulassen als vielmehr auf eine konkretere und empirisch faßbarere Erfassung der politisch-gesellschaftlichen Wertvorstellungen und -prioritäten, die im informellen oder institutionalisierten, mehrheitlichen Konsens, im "pluralistischen" Kompromiß einer Gesellschaft, auch die Entwicklungsrichtung und Veränderbarkeit ihres Bildungswesens prägen.

Als eine solche inhaltliche Kategorie der politikwissenschaftlichen Analyse wird hier die der "politischen Kultur" im Sinne der Schule um Almond und Verba gewählt¹⁷, in deren Begriff der Faktor des günstigen oder ungünstigen "Klimas" für - in unserem Falle - Bildungsreformen ebenso erfaßt ist wie der Faktor institutionalisierter gesamtgesellschaftlicher Ideologie in den sozialistischen Ländern, die politikbestimmenden oder -beeinflussenden gesellschafts- und bildungspolitischen Zielsetzungen von Interessengruppen ebenso wie die historisch-nationalen Selbstidentifikationen ganzer Gesellschaften. Jedoch wird auch die "politische Kultur" hier nicht als eigenständiger Faktor der Entwicklung und Durchsetzbarkeit von Schulreformen in den untersuchten Ländern analysiert, sondern in der abschließenden Zusammenfassung der Ergebnisse - die die Frage nach unterschiedlichen Konstellationen politischer Struktur Faktoren untereinander und mit den übrigen reformrelevanten Dimensionen beantworten

soll - als relativierendes Moment für die Einschätzung des Gewichts der "politischen Struktur" herangezogen. Auf Elemente der "politischen Kultur" sind ohnehin sowohl die Länderberichte wie die vergleichenden Kapitel in der Darstellung der argumentativen und ideologischen Begründungen bildungspolitischer Ziele in größerer Breite eingegangen.

Zu den Faktoren der politischen Situation gehören im weiteren Sinne die in anderen vergleichenden Kapiteln behandelten "Dimensionen" der Bildungsreformen in ihren "objektiven" Elementen, auf die hin als reformbestimmende Faktoren die bildungspolitischen Reformen und Nicht-Reformen der einzelnen Länder untersucht worden sind: also die demographischen Entwicklungen ebenso wie die ökonomischen Gegebenheiten, die Schichtungen der Sozialstruktur ebenso wie der Entwicklungsstand der relevanten Wissenschaften und der Bildungseinrichtungen selbst. Da die Behandlung dieser Dimensionen und ihrer Entwicklung in selbständigen Kapiteln erfolgt, brauchen sie hier nicht vorgeführt zu werden; die Betrachtung der politischen Situation kann sich deshalb auf einige politisch-historische Ereignisse konzentrieren. Es sind das im einzelnen der Einfluß des Zweiten Weltkrieges, seines Endes und der unmittelbaren Nachkriegssituation auf die Bedingungen von Bildungspolitik und Bildungsreform, sowie der Einfluß außenpolitischer Abhängigkeit oder innenpolitischer Macht- oder Bewußtseinswechsel auf die politischen Bedingungen von Bildungsreform.

Auch für die "politische Kultur" wird hier nach den ausführlichen Darstellungen der Länderberichte und den Analysen der vergleichenden Kapitel hinsichtlich charakteristischer Argumentationsketten und -zusammenhänge eine Beschränkung auf wenige Momente vorgenommen. Neben der Frage nach Vorhandensein und Gewicht von als vorbildhaft empfundenen Bildungsstrukturen oder -ideen bleibt freilich, angesichts der starken Relativierung aller anderen Dimensionen und Faktoren schulpolitischer Reformen in den vergleichenden Kapiteln und der

weitgehenden Individualisierung der Bedingungskonstellationen und Reformabläufe, die die einzelnen Länderberichte vorgenommen haben, die Frage nach dem Gewicht jeweiliger "politischer Kultur" für Inhalt, Verlauf, Gelingen oder Scheitern differenzierender Schulform unter jeweiligen Bedingungen unabweisbar. Problematisch an jedem Versuch, sie zu beantworten, ist vor allem die Schwierigkeit einer ausreichenden, empirisch-politikwissenschaftlichen Beobachtungs- und Analysenmethoden zugänglichen Operationalisierung des Begriffs sowie die ebenso falsche wie verfängliche Suggestion einer von anderen Dimensionen gesellschaftlichen Lebens isolierbaren "kulturellen" Dimension von Bildung und Bildungsreform. Angesichts der in Länderberichten und vergleichenden Kapiteln geleisteten Vorarbeit kann abschließend dennoch auch eine Antwort auf die Frage versucht werden, wieweit über die Positionen einzelner Gruppen hinaus von einer gesamtstaatlichen oder gesamtgesellschaftlichen Ideologie gesprochen werden kann, die - wie bei den Industriegesellschaften des sozialistischen Typs - als offizielle, institutionalisierte Leitlinie bildungspolitischen Handelns auftritt, sich aber auch als unausdrücklicher gesellschaftlicher Konsensus oder als sich hinter verschiedenartigen Begründungen verbergende Maxime des gesamtstaatlichen Handelns darstellen kann und wieweit ein solches inhaltlich tragendes Element der politischen Kultur von Relevanz ist für die in der Studie zur Debatte stehenden Schulreformen europäischer Länder.

Der Komplex der politischen Struktur selbst schließlich soll auf der Basis eines von Almond und Powell erarbeiteten "developmental approach", das heißt eines dynamischen Struktur- und Funktionsmodells der vergleichenden Politikwissenschaft für die Analyse politisch-staatlicher Willensbildungs- und Entscheidungsstrukturen dargestellt werden¹⁸. Für die Analyse bildungspolitischer Vorgänge erschien dieses Konzept in seinen Grundzügen geeignet; andererseits mußte es der Strukturierung der bildungspolitischen Entscheidungsprozesse und den in den Länderberichten erhobenen Materialien angepaßt werden. Mit seiner funktional orientierten Stufung des

politischen Prozesses erlaubt das Modell die vergleichende Konfrontation und leistungsbezogene Analyse strukturell sehr unterschiedlicher politischer Institutionenkomplexe; die Suggestion eines einlinig-gleichförmigen Ablaufs der politischen Prozesse, die das Modell nicht ausschließt, kann durch die Beachtung der wechselseitigen Rückkopplung der verschiedenen Prozeßabschnitte wahrscheinlich weitgehend vermieden werden. Das Konzept enthält, neben einer Berücksichtigung des Einflusses politischer Kultur, die politischen Prozeßstufen

- der Artikulation politischer Interessen,
- der Aggregation politischer Interessen, einschließlich der Parteien,
- der Funktion und der Strukturen des politischen Entscheidungsapparates und der durchführenden Instanzen, und es reflektiert auch auf
- die bedingenden (restriktiven) Momente politischer Entscheidungen.

Letztere sind im Rahmen dieser Untersuchungen in den vergleichenden Kapiteln als situative und argumentative Bedingungs-momente behandelt worden. Die einzelnen Stufen sind hier nach Elementen und Merkmalen der bildungspolitischen Struktur weiter zu untergliedern. Das der strukturell-funktionalen Theorie verpflichtete Modell soll schließlich zusammenfassende Aussagen über die Durchlässigkeit politischer Strukturen für politische Impulse, hier für den Impuls zu differenzierenden Reformen im Sekundarschulwesen, gestatten.

Von diesem konzeptuellen Ansatz her tritt die politische Struktur hier als ein quasi objektives Moment von Schulreformen ins Licht der Untersuchung, nicht nur - wie etwa die soziale Schichtung oder die wirtschaftspolitisch begründeten Forderungen in anderen vergleichenden Kapiteln - als Substrat von auf sie bezogenen, mehr oder weniger begründbaren reformrelevanten Argumentationen. Das entspricht zunächst der

Blickrichtung der Länderberichte der Studie, die Elemente der politischen Struktur ganz überwiegend in ihrer unmittelbaren Wirkung für die Förderung oder Behinderung der Schulreformimpulse einzuschätzen versucht haben. Daneben scheinen in den untersuchten Ländern aber auch in der Tat reformbezogene Argumente der politischen Struktur oder sie betreffende Veränderungswünsche vorgetragen worden zu sein. Eher noch werden in der vorwissenschaftlichen bildungspolitischen Diskussion bestimmte Elemente der jeweiligen politischen Struktur als reformfördernd hervorgehoben oder als reformhemmend beklagt. Als begünstigendes Moment gilt etwa in Ländern wie der Sowjetunion, der DDR und auch in Schweden oder in Frankreich die zentralistische Struktur der Schulverwaltung; als reformhemmendes Moment ist in der Bundesrepublik die föderalistische Struktur der bildungspolitischen Kompetenzverteilung oft beklagt worden. Insgesamt jedoch lassen die auf Elemente der politischen Struktur bezogenen bildungspolitischen Argumente - zumal eingehendere Untersuchungen des Zusammenhangs auf wissenschaftlicher Basis in allen Ländern noch so gut wie völlig fehlen - den international vergleichenden Aspekt vermissen¹⁹. Den einzelnen Argumenten und ihrer Stichhaltigkeit nachzugehen, wird eine der Aufgaben der nachstehenden Untersuchung sein.

Die Konzentration der vorliegenden vergleichenden Untersuchung auf die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse und deren Vorbereitung, die damit angedeutet ist, rückt die im engeren Sinne politischen Instanzen der Herrschaftsstruktur der Staaten in den Mittelpunkt. Sie vernachlässigt dabei ein möglicherweise entscheidendes Moment tatsächlicher bildungspolitischer Reform und Innovation, nämlich den Prozeß der Umsetzung bildungspolitischer Beschlüsse in konkrete verändernde Schritte und Maßnahmen und deren Durchsetzung in bestehenden Bildungssystemen und -institutionen. Reformen zur Differenzierung des Schulwesens sind, das lehren gerade die Länderberichte der vorliegenden Studie, nicht schon durch den politischen Beschluß, tatsächlich entschieden²⁰. Vergleichende Untersuchungen bildungspolitischer Reformprozesse oder

-strategien haben bisher in der Hauptsache aber gerade diesen Umsetzungsprozeß, damit aber auch der Reformdurchlässigkeit beziehungsweise -resistenz der Bildungssysteme und der Bildungsverwaltungen gegolten, weniger der der politischen Strukturen²¹. Die andersartige Intention dieses Kapitels der Studie ergibt sich nicht nur aus deren primär politologischer Intention²², sondern vor allem daraus, daß die Länderberichte dieser Untersuchung sich ihrerseits auf die Voraussetzungen, Stadien und Ergebnisse der bildungspolitischen Reformentscheidungen konzentrieren, nicht aber die Realisationsprozesse zum zentralen Gegenstand haben.

Das Material für das vorliegende Kapitel geben die anderen Teile der Vergleichenden Studie. Über die in Länderberichten vorliegenden Informationen und Analysen wird in diesem Vergleich im wesentlichen nicht hinausgegangen; zusätzliche Materialien werden prinzipiell nur zur Ergänzung herangezogen. Freilich enthält das Material der Länderberichte und der anderen vergleichenden Kapitel in vielen Fällen keine eindeutigen und präzisen Ausführungen zu den Aspekten und der Bedeutung der politischen Struktur. Wenn die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nachfolgend dennoch in der Form von generalisierenden Aussagen vorgelegt werden, dann ist zum einen in jedem einzelnen Fall die schmale Basis der Information, die historische Begrenztheit des Untersuchungsfeldes und die jeweilige Isolierung und damit Relativität der Thesen zu einzelnen Elementen der politischen Struktur einzubeziehen. Zum anderen aber sollen diese Ergebnisse als Hypothesen einer Diskussion zur "Feldtheorie von Bildungsreformen"²³ verstanden werden, in der sie durch Kritik und weiterführende Untersuchung sowohl bestätigt, als auch relativiert oder widerlegt werden könnten.

1.2 Zur politischen Ausgangssituation der Bildungsreformen in Europa nach 1945

Der Zweite Weltkrieg hat in allen Staaten Europas, in einzelnen freilich in sehr unterschiedlichem Ausmaß, wirt-

schaftliche und gesellschaftliche Schäden und Zerstörungen verursacht. Die von ihm, mehr noch von der schließlichen Niederwerfung des europäischen Faschismus ausgelöste geistige und gesellschaftliche Erschütterung betrifft auch die an den Kriegshandlungen unbeteiligten Nationen. Sein Ergebnis allerdings schuf für die hier untersuchten Staaten, wie weitgehend sich auch das Ausmaß jener Schäden gleichen mochte, zwei von Grund auf verschiedene Situationen: Die des Siegers und die des Besiegten. Dem Charakter des modernen Krieges entsprechend betraf diese Situation nicht allein die rein militärische Tatsache von Sieg oder Niederlage, sondern die gesamte politisch-gesellschaftliche Situation. Die siegreichen Nationen, in ihrer gesellschaftlichen und staatlichen Ordnung gerechtfertigt, äußerer Bedrohung ledig, konnten sich zur Fortsetzung der eingeschlagenen Linie gesellschaftlicher Entwicklung und staatlicher Politik nach innen und außen ermächtigt fühlen. In den unterlegenen deutschsprachigen Ländern in der Mitte Europas dagegen waren nicht nur große Teile der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Substanz vernichtet, sondern auch die staatlichen Strukturen zerschlagen beziehungsweise aufgelöst. Ein zum großen Teil erst jetzt und widerstrebend als verbrecherisch erkanntes Regime war ausgelöscht worden; alle gesellschaftlich-geistigen Traditionen waren eben infolge des Mißbrauchs durch dies Regime und durch die Niederlage in Frage gestellt. Es schien eine Situation des Nullpunkts gegeben zu sein, die ebenso sehr von den unmittelbaren Notwendigkeiten der materiellen Existenzsicherung und des Wiederaufbaus wie von den Zielen des grundlegenden gesellschaftlichen und geistigen Neuanfangs bestimmt sein konnte; sie schien diesen Neuanfang umso eher freizugeben, als infolge der bedingungslosen Kapitulation und politischen Machtübernahme durch die alliierten Sieger Deutschland und Österreich zwangsweise der alleinigen Sorge für ihre künftige staatliche Selbstbehauptung zunächst enthoben waren.

Solch eindeutige Polarisierung der Ausgangssituation allerdings war nicht von Dauer. Auch auf dem Gebiet bildungspolitischer Überlegungen und Initiativen läßt sich verfolgen, wie

schnell sich die bei Siegern und Besiegten anscheinend so eindeutige Situation jeweils differenzierte und sich als bald überraschende Querverbindungen zwischen beiden Gruppen ergaben.

Die Situation der Besiegten war zunächst gleichförmiger als die der Siegermächte. Nicht nur in der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands und späteren DDR, sondern auch in den anderen Zonen in Deutschland sowie in Österreich war durch die Machtübernahme der Alliierten und die verbreiteten Begleitumstände der totalen Niederlage und Auflösung die geistige Erschütterung und Aufbaubereitschaft anscheinend eine optimal günstige Faktorenkonstellation zur Initiierung auch grundlegender Reformen gegeben. In Österreich jedoch scheinen sofort nach Kriegsende, in kollektiver Verdrängung der Lehren und Relikte der faschistischen Epoche, die bildungs- und gesellschaftspolitischen Frontstellungen der vorfaschistischen Zeit in unveränderter Form und mit einer ideologisch-dogmatischen Fixierung wiederaufgenommen worden zu sein, die unmittelbar, angesichts der fast gleichen Stärke der beiden politischen Hauptblöcke, in die die österreichische Situation bis in die sechziger Jahre bestimmende bildungspolitische Immobilität einmündete. Mitbestimmend war dafür allerdings, daß die Besatzungsmächte, in markantem Gegensatz zu der von ihnen in Deutschland verfolgten Politik, die Bildungspolitik fast sofort wieder den österreichischen Politikern überließen und überdies keine zentrale bildungspolitische Entscheidungsdistanz schufen, die die sich lokal und regional differenzierende Entwicklung des österreichischen Schulwesens, die fast überall auf traditionelle Komponenten und Inhalte - darunter den starken konfessionellen Einfluß - zurückgriff, hätte steuern können.

In Deutschland dagegen hielt die Übernahme auch der bildungspolitischen Verantwortung durch Offiziere der Besatzungsmächte nicht nur die Situation länger offen für die praktische Ver-

wirklichung des Impulses, durch die Neuordnung des Bildungswesens die geistige Neuerung des Volkes vorzubereiten und die Demokratie als Lebensform aufzubauen, sondern förderte zunächst eine solche Tendenz auch durch die politische Unterstützung und Privilegierung fortschrittlich-antifaschistischer und demokratischer Strömungen unter den sich neubildenden politischen Gruppierungen. In Wiederaufnahme der fortschrittlichen im besonderen der reformpädagogischen Traditionen der deutschen Pädagogik waren viele Bildungsreformvorschläge der ersten Nachkriegszeit von demokratisch-antifaschistischem und egalitärem Geist getragen. Der Zwang zum Wiederaufbau auch der materiellen Grundlagen der Gesellschaft hätte dabei als reformfördernder, weil strukturelle Neugestaltungen freigebender Faktor wirksam werden können.

In der Freisetzung deutscher Entscheidungen bei gleichzeitiger, vor allem personalpolitischer Förderung der ihnen nahestehenden sozialistischen und kommunistischen Parteien trieben dabei die Besatzungsoffiziere der Sowjetunion wahrscheinlich die konsequentere Politik, während die Tendenz der Westmächte zunächst dahin ging, Deutsche weitgehend von der Bestimmung der bildungspolitischen Entscheidungen fernzuhalten - damit aber auch die Einrichtungen und Ziele der unmittelbaren Nachkriegszeit als sehr viel mehr fremdbestimmt erscheinen zu lassen -, um sie später umso unbeschränkter und unkontrollierter wieder mit der Verantwortung zu betrauen.

Wichtiger für das Versagen und Scheitern der Bildungsreformbestrebungen der ersten Nachkriegszeit als die gelegentlich in Westdeutschland bekämpfte Gefahr der alliierten Fremdbestimmung war jedoch die Tatsache, daß Niederlage und "Zusammenbruch" von der großen Mehrheit der deutschen Bevölkerung und auch von einem erheblichen Teil der sich wieder gruppierenden politischen Kräfte in ihren Ursachen nicht erkannt und in ihren Konsequenzen kaum aufgearbeitet wurden. Vor den drängenden Problemen des materiellen Wiederaufbaus stehend, griff man im Bildungswesen vielfach zurück auf die Ideen und Struk-

turen der vernationalistischen Zeit. Die schnelle Restauration der alten gesellschaftlichen Machtgruppen, die im Zeichen des nach wenigen Jahren beginnenden "Kalten Krieges" auch mit Unterstützung der westlichen Siegermächte geschah, beseitigte vollends die Voraussetzungen dafür, Bildungsreformbestrebungen auf der Grundlage einer entschiedenen gesellschaftsreformerischen Bewegung zum Tragen zu bringen. Das dreigliedrige Schulwesen wurde restauriert.

Die geistig-gesellschaftliche Erschütterung durch die totale Niederlage im Krieg wirkte so keineswegs eindeutig als reformförderndes Moment der Bildungspolitik. Sie hätte eine solche Wirkung nur dann haben können, wenn von innerhalb oder außerhalb dieser Gesellschaft ideologische und politische Impulse eine grundlegende, nicht auf das Erziehungswesen beschränkte Neugestaltung hätten wirksam werden lassen und wenn diese Impulse beim Wiederaufbau staatlicher und gesellschaftlicher Strukturen dominante Positionen mindestens im Erziehungswesen hätten erreichen und erhalten können. Dies ist jedoch nur auf dem Gebiet der DDR, und auch hier zwar nicht ausschließlich, aber nicht zuletzt infolge der entschiedenen politischen Bevorzugung kommunistischer und sozialdemokratischer Gruppen durch die Besatzungsmacht, mittelfristig der Fall gewesen.

Eine ähnliche gegensätzliche Entwicklung zeichnet sich bei den Siegern des Krieges ab. Das in seiner gesellschaftlichen und politischen Substanz durch den Verlauf des Krieges am schwersten angeschlagene Frankreich zeigt hinsichtlich der sehr frühen Restauration traditioneller politischer Fronten und Machtgruppen eine gewisse Parallellität in Österreich. Nachdem im Krieg selbst der bereits eingeleitete demokratisierende Reformansatz Jean Zays abgebrochen worden war, war eine politische Basis für den aus Erfahrungen und Antrieben der Résistance geborenen radikalen Reformansatz des Plans Langevin-Wallon ebenfalls nur in der Phase der Befreiung, während des Kriegsendes und unmittelbar danach, vorhanden.

In der Polemik gegen eine Zwischenveröffentlichung der Reformkommission von 1945, erst recht gegen den schließlich veröffentlichten Plan, zeigte sich die Restauration alter, vor allem bürgerlich-konservativer bildungspolitischer Fronten und Vorurteile. Sie war stark genug, den Wiederaufbau der alten Einrichtungen, vor allem auch der traditionellen Differenzierung in einem dreigliedrigen Sekundarschulwesen zu erzwingen, und verurteilte alle weitergehenden Reformansätze während der ganzen Dauer der Vierten Republik zum Scheitern.

Aus ganz anderen Gründen empfing die Bildungspolitik der Sowjetunion aus der Situation des Kriegsendes keinen Reformimpuls: Wirtschaftlich und in seiner Bevölkerungssubstanz ungleich schwerer getroffen als die Westmächte und deswegen zu weit ausgreifenden Reformprojekten wohl ohnehin außerstande, sah sich das Regime Stalins - und mit ihm die Masse der Bevölkerung - als eigentlichen Sieger des antifaschistischen Krieges und damit zur ungebrochenen Fortführung des Herrschaftssystems, der Wirtschaftsstruktur und der Schulpolitik der Vorkriegszeit legitimiert.

In England wiederum hatte der Zusammenschluß der relevanten politischen Kräfte zur "Kriegskoalition" sowie das Erlebnis klassenübergreifender Solidarität und erfolgreicher Abwehr der nationalen Bedrohung bereits während des Krieges den Boden für eine grundlegende Schulreform bereitet, die unter den Zielen der Chancengleichheit und der weiterführenden "Bildung für alle" 1944 im Education Act gesetzlich fixiert wurde und in der Aufbruchstimmung des Kriegsendes, angesichts der auch hier bestehenden Wiederaufbaunotwendigkeiten, einige Chancen der Verwirklichung hatte. Jedoch vor allem die fehlende Eindeutigkeit der gesetzlichen Regelung von 1944, die sich nicht auf eine progressive Schulstruktur festgelegt hatte, aber auch das baldige Zurücktreten der Erziehungsfrage hinter anderen Sektoren der Politik und

die offizielle Präferenz für die dreigliedrige Schule konservativer Prägung, ließ die Einrichtung von Comprehensive Schools zunächst nicht über einzelne örtliche Erziehungsbezirke hinausgelangen. Die Reform von 1944 intendierte weniger einen grundlegenden Wandel als die behutsame Fortführung von Reformtendenzen bereits aus der Vorkriegszeit. Die Situation wirtschaftlicher Schwäche, aber politischen Erfolgs war einem Aufnehmen bewährter Traditionen und ihrer Verbesserung günstiger als einer grundlegenden Neuorientierung.

Mit der politischen Situation Englands am Ende des Krieges ist am ehesten die des nicht am Kriege beteiligten Schweden zu vergleichen. Das Ende des Krieges, zu dessen unmittelbar Beteiligten das Land nicht gehört hatte, gab die Möglichkeit, bereits lange diskutierte und teilweise auch eingeleitete Reformprojekte wiederaufzunehmen. Gestärkt durch die Stabilität langjähriger ununterbrochener sozialdemokratischer Regierung, dann aber auch durch eine verstärkte politische Linkstendenz und Reformbereitschaft in der Aufbruchstimmung des Kriegsendes, konnten jetzt Konzepte durchgesetzt werden, die in der politisch instabilen Situation der zwanziger und der dreißiger Jahre nicht verwirklicht werden konnten. Mehr als die anderen untersuchten Länder kann sich Schweden seit diesem Zeitpunkt auf seine innere Entwicklung konzentrieren, in der - wie dem Programm nach auch in England - die Bildungsreform nur Teil eines größeren gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Reformprogramms ist. Obwohl Schweden als einziges der hier behandelten westlichen Länder nach dem Kriege die Ablösung seiner selektiven Schulstruktur betrieb, wurde auch hier eher die Kontinuität politischer Motive gewahrt.

Für die beiden sich bis 1949 konstituierenden deutschen Staaten sind aus der ersten Nachkriegszeit situationsgebundene politische Einflüsse herauszuheben, die für die bildungs-

politische Entwicklung bestimmend wurden. In der Bundesrepublik war die Initiierung der Schulreformen der ersten Nachkriegszeit durch die Besatzungsmächte und der Einfluß sie begleitender ausländischer Erziehungstheorien ein Faktor, der den bürgerlich-konservativen Widerstand gegen die progressiven und demokratischen Elemente dieser Reformen bereits nach wenigen Jahren entschieden stärkte. In der DDR erleichterte die länger anhaltende Unterstützung der Besatzungsmacht für die mit ihr konform gehenden Kräfte diesen die Durchsetzung einer antifaschistisch-demokratischen Schulreform wesentlich, ohne daß für diese Zeit bereits von einer "Sowjetisierung des mitteldeutschen Schulwesens" gesprochen werden könnte.

Auf beiden Seiten begünstigt dann der "Kalte Krieg" für lange Jahre die Selbstisolierung von den Erfahrungen der jeweils anderen Seite und die ideologische Konservierung und Tabuierung einmal erreichter Entwicklungen und Erscheinungsformen im Bildungswesen. In der Bundesrepublik fand das restaurierte dreigliedrige Schulwesen samt den ihm zugrundeliegenden Begabungstheorien und gesellschaftlichen Leitbildern immer wieder eine Rechtfertigung durch die urteilsvolle Verurteilung der Bildungsreformen der DDR. In der DDR rechtfertigte sich die kritiklose Übernahme von Vorbildern der sowjetischen Pädagogik - bis hin zur zeitlichen Koinzidenz der Maßnahmen - immer wieder mit der ideologisch aufgebauchten Frontstellung gegenüber den das "sozialistische Lager" bedrohenden Staaten des kapitalistischen Westens. Zu den "außenpolitischen" Belastungen der Bildungspolitik der DDR in dieser Zeit gehörte auch die dauernde unkontrollierte Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte in die Bundesrepublik, ein Umstand, der durch die damit verursachte Verringerung des demographischen Drucks auf die Bildungseinrichtungen kaum als kompensiert betrachtet werden kann.

In den beiden deutschen Staaten hätte sich der Einfluß von außen kommender pädagogischer Vorbilder nur dann reformfördernd auswirken können, wenn eine im Inland politisch relevante Gruppe sich entsprechende Zielsetzungen zu eigen gemacht hätte. Sichtlich wird eine bildungs- und gesellschaftspolitische Wettbewerbssituation nur dann zu einem reformfördernden Moment, wenn es gelingt, die antagonistische ideologische Besetzung der einander gegenüberstehenden Positionen zu überwinden.

Was innenpolitische Machtwechsel und dadurch ausgelöste gesamtgesellschaftliche Bewußtseinswandlungen angeht, haben die beiden deutschen Staaten eine ähnliche Entwicklung, doch mit entgegengesetzter Richtung, genommen. Einem Umschlag der in der unmittelbaren Nachkriegszeit reformbereiten Stimmung der Öffentlichkeit in eine ausgesprochen reformabgeneigte Tendenz, wie in der Bundesrepublik, hat es freilich in der DDR trotz der zeitweiligen Erstarrung der bildungspolitischen Diskussion nicht gegeben. In beiden Staaten aber gab es eine so gut wie ungebrochene Kontinuität der Position der aus der unmittelbaren Nachkriegszeit hervorgegangenen Herrschaftsgruppen. Es gab bis 1969 keinen Machtwechsel an der Staatsspitze; Bewußtseinswandlungen der Öffentlichkeit wurden nicht durch politische Machtwechsel ausgedrückt und unterstützt, sondern mußten sich in der herrschenden Gruppe selbst durchsetzen oder von ihr toleriert werden, wollten sie bildungspolitische Geltung und Wirkung erlangen.

Für die Bundesrepublik war die Stabilität der politischen Machtverhältnisse zunächst von einer Restauration konservativer gesellschafts- und bildungspolitischer Ideologien und Interessengruppen begleitet, die sich im System der Marktwirtschaft entfalten konnten. Ihr - freilich durch die föderalistische Verteilung der bildungspolitischen Kompetenzen auf die Länder differenziertes - Wirken hatte weitgehende bildungspolitische Immobilität zur Folge, die

sich Mitte der fünfziger Jahre schließlich in der durch Abkommen der Länder untereinander vollzogenen Fixierung des restaurierten, dreigliedrigen Bildungsaufbaus niederschlug. Erst das Versiegen der Zuwanderung qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR als Signal, als Ursachen vor allem die gestiegenen Qualifikationsansprüche und Mobilitätsbedürfnisse der Wirtschaft, die Umgruppierung der Interessenverbände, der Beginn einer praxis- und reformrelevanten Bildungsforschung unter Rezeption ausländischer Erkenntnisse und schließlich offenkundig werdende Dysfunktionalitäten und Ausfälle in verschiedenen Sektoren des Bildungswesens haben seit Beginn der sechziger Jahre in diesem restaurativen Klima einen grundlegenden Wandel geschaffen, der wenigstens in Teilen durch die im Bund in der Opposition stehenden, in den Ländern bildungspolitisch dagegen teilweise zu selbständigem Handeln befugten Parteien mitgetragen wurde.

Für die DDR dagegen bedeuteten erst die Überwindung der dogmatisch-unkritischen Bindung an sowjetische Erziehungstheorie und -praxis Anfang der sechziger Jahre und die Synchronisierung der schulpolitischen Entscheidungen mit den Phasen der gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Planung, die das beherrschende Kennzeichen der Bildungspolitik der SED seit 1963 ist, eine Stärkung von Differenzierungsimpulsen in der Schulpolitik gegenüber der "ideologisch" konsequenten Einheitsschulidee. Die Monopolisierung aller politischen Entscheidungen bei der SED, die bereits bald nach 1945 auch zur Ausschaltung der reformpädagogischen Impulse geführt hatte, verhinderte in den fünfziger Jahren keineswegs erhebliche Kursschwankungen und Widersprüche der Bildungspolitik. Sie wurden zwar durch die weite Interpretierbarkeit ideologischer Formeln nach außen abgedeckt, wurden jedoch innerhalb der herrschenden Elite teils als Flügelkämpfe, teils durch Umbesetzung der Schulverwaltung ausgetragen. Schulverwaltung

und Lehrerschaft waren im übrigen über lange Zeit hinweg keineswegs willige Werkzeuge im Dienste der von den Zentralgremien der Partei beschlossenen Bildungspolitik. Diese Inkonsequenzen der bildungspolitischen Maßnahmen sind wohl vor allem aus der Konstellation innerer und äußerer Gefährdungen der staatlich-gesellschaftlichen Struktur heraus, trotz konstanter Herrschaftsausübung der Einheitspartei, zu erklären.

Weitaus klarer als in der DDR sind in der Sowjetunion Wandlungen des bildungspolitischen Zielkonzepts mit erkennbaren machtpolitischen Wachablösungen verknüpft. Die Abkehr vom staatlichen Dogmatismus und die Hinwendung zur "Förderung der gesellschaftlichen Spontaneität" - auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen -, zur "Freisetzung und Anerkennung der eigenständigen Belange der verschiedenen Handlungsgefüge der Gesellschaft" erfolgt mit der antistalinistischen Wendung unter Chruschtschow; die Revision der Chruschtschowschen Reformen unter Reduzierung der eingesetzten finanziellen und politischen Mittel fällt fast zusammen mit dem Übergang auf die neue Führungsgruppe Breschnews. Der Machtwechsel erfolgte allerdings weder aus prononciert bildungspolitischen Gründen, noch verlief die Revision bildungspolitischer Ziele unmittelbar parallel.

Ebenso haben mehrfache parteipolitische Machtwechsel in England seit 1945 nicht sofort und prinzipiell zu einer Umkehrung der bildungspolitischen Leitlinien geführt, vielmehr wurden für sich bereits vollziehende Entwicklungen, wenn überhaupt, lediglich bestimmtere Akzente gesetzt. Entgegen ihrer proklamierten Zielsetzung schien die Labour-Regierung von 1945 die Erhaltung eines modifizierten dreigliedrigen Schulwesens und die starke sozialelitäre Position der Privatschulen zu akzeptieren, möglicherweise, um ihrer politischen Herrschaft auf einem von ihr selbst praktisch als Randgebiet erachteten Feld breitere Unterstützung in ihr bisher nicht zugetanen Sozialschichten zu erwerben. Auch lag

der Partei und ihrer Anhängerschaft mehr daran, durch die "Objektivierung" der Auslese den Aufstieg der Tüchtigen auf die etablierten Positionen und Institutionen zu eröffnen, als deren Struktur demokratisierend umzugestalten. Die nach dem erneuten Übergang der Regierung an die Labour-Partei 1965 beschlossene Einführung der Comprehensive School vollzog legitimierend eine Entwicklung nach, die sich, ausgehend von lokalen Bedürfnissen und politischen Konstellationen, bereits durchzusetzen begonnen hatte; die Außerkraftsetzung der Verbindlichkeit dieser Regelung durch die konservative Regierung von 1970 ließ dennoch lokale Gesamtschulentwicklungen weiterhin offen.

Wie wenig im übrigen der politische Machtwechsel in Regierung oder Parlament allein ein über die Durchführung von Bildungsreformen entscheidendes Moment ist, erweist ein Vergleich der in ihrer politischen Stabilität so völlig verschiedenen Länder Österreich und Frankreich (in der Zeit der Vierten Republik). In Frankreich haben die häufigen Regierungswechsel zwischen 1947 und 1958 immer wieder bereits vorliegende globale Reformkonzepte überholt, für die allerdings auch die soziale Basis ihrer Durchsetzung kaum bestand, da die Regierungen mit wenigen Ausnahmen den bürgerlichen Partei-gruppierungen entstammten. In Österreich war es dagegen gerade das kontinuierliche miteinander Regieren zweier fast gleichstarker, aber schulpolitisch antagonistischer Partner, verbunden mit dem hohen Sanktionsvorbehalt, den die Verfassung mit der Forderung der Zweidrittelmehrheit für grundlegende Veränderungen der Bildungsstruktur forderte, was weitergehende bildungspolitische Initiativen dauerhaft verhinderte. In beiden Ländern lagen denn auch die Gründe, daß es schließlich zu den Bildungsreformen kam, nicht allein in der bloßen Erscheinung von Machtwechseln oder Machtverschiebungen, sondern in weitergehenden Veränderungen der sozio-ökonomischen Basis und des bildungspolitischen Bewußtseins, denen die Reformen mehr legitimierend als initiierend folgten. Die

Entwicklung der Wirtschaftsstruktur und der von dort ausgehenden Qualifikationsanforderungen, die Überlebtheit hochselektiver Schulsysteme angesichts sich verbreiternder Bildungsansprüche, der demographische Druck und die bewusste Anwendung von Planungsinstrumenten beziehungsweise -argumenten waren hier bestimmend und erst sekundär auch die Veränderung der politischen Entscheidungsprozeduren.

Das Gegenstück zu Österreich und eine positive Bestätigung der negativen Erfahrungen Frankreichs bietet für die gleiche Zeit Schweden, wo die politische Stabilität einer - freilich reformfreundlichen - Mehrheitspartei und ihrer Regierung, sowie das geringe Gewicht extremer politischer Gruppierungen eine Grundlage kontinuierlicher, geplant voranschreitender Reformen auf der Basis eines sehr breiten Konsensus der politischen Gruppen und der Bevölkerung gewesen ist.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß bei stabiler Herrschaftsausübung gleichbleibender politischer Machtgruppen deren prinzipielle gesellschaftspolitische Reformorientierung sowie der diese tragende Konsensus der Bevölkerung (bei demokratischen Regimen) die entscheidende Rolle für Fortschritt oder Stagnation auch der Entwicklung des Bildungswesens spielt. Denn auch wenn "objektive" wirtschaftliche, demographische und soziale Veränderungsbedürfnisse vorliegen, ist, sofern sich diese nicht in politische Machtwechsel umsetzen, im Falle stabiler konservativer Herrschaft nur eine geringe bildungspolitische Aktivität im Sinne von Anpassungsreformen²⁴ und von systemimmanentem Ausgleich manifester Dysfunktionalitäten und Legitimationsdefizite zu beobachten. Aber auch der bloße parteipolitische Machtwechsel hat bildungspolitische Reformen in den untersuchten Ländern gelegentlich verhindert, in kaum einem Fall wesentlich gefördert, wo nicht bereits erkannte Bedürfnisse und ein entwickelter Konsensus der Öffentlichkeit in die gleiche Richtung wiesen. Das verweist auf den relativ geringen

Stellenwert, den bildungspolitische Initiativen in der politischen Prioritätenskala aller Staaten im Untersuchungszeitraum hatten; jedoch ist dieser Stellenwert in den sechziger Jahren zweifellos größer geworden.

2. Die "politische Struktur" als beeinflussender Faktor von Bildungsreformen

Im Gegensatz zu den übrigen Dimensionen des Vergleichs ist die Struktur der politischen Willensbildung und Entscheidung kein Feld, von dem inhaltliche Impulse auf die Veränderung und Differenzierung der Schule - oder aber in die Richtung der Hemmung solcher Veränderungen - ausgehen. Sie ist vielmehr das Medium, in dem sich Impulse, Interessen, Zwänge und Pressionen, die von anderen Faktoren ausgehen, artikulieren, aggregieren, durchsetzen und verwirklichen; sie ist das Handlungsfeld der sich dieser Impulse und Interessen bedienenden bildungspolitisch aktiven Kräfte, ohne diese inhaltlich zu determinieren. Sie hat größeren Anteil an der Durchsetzung politischer Impulse, geringen jedoch an ihrer Qualität. Die "Leistungsfähigkeit" politischer Strukturen im Sinne ihrer Durchlässigkeit für politische Impulse kann nur in einem ziemlich formalen Sinne festgestellt und vergleichend bewertet werden²⁵.

Die Studie hat denn auch eine Reihe von Einsichten darüber erbracht, daß sich in politischen Strukturen einer bestimmten Ausprägung Reformimpulse für das Bildungswesen besser durchsetzen oder durchsetzen lassen als in anderen. Sie hat - das kann vorwegnehmend gesagt werden - kaum einen Hinweis darauf erbracht, daß bestimmte politische Strukturen Reformen im Sinne differenzierender Veränderungen des Sekundarschulwesens besonders hemmen oder fördern. Der politologischen Analyse der politischen Struktur im Hinblick auf bildungspolitische Reformrelevanz liegt also kein inhaltlich bestimmter Begriff von Reform zugrunde; prinzipiell jede Art geplanter und politisch

durchgesetzter Veränderung im Bildungswesen kann in diesem Abschnitt als "Reform" angesehen werden²⁶, sowohl die, die Differenzierungstendenzen und -formen im Schulwesen fördert oder hemmt, wie auch die ganz anderen Zielen dienende. Eingeschränkt wird diese Aussage nur dadurch, daß die dem Vergleich zugrundeliegenden Informationen in den Länderstudien doch ganz überwiegend im Sinne der Veränderung der Differenzierungsstruktur gewonnen worden sind.

Reformrelevant in diesem Sinn sind zudem nicht nur die fördernden, sondern auch die hemmenden Elemente der politischen Struktur. Es werden also konservativ oder restaurativ wirkende Faktoren - bestimmte Verbände, Beratungs- und Planungsgremien, Entscheidungsstrukturen usw. - ebenso als reformrelevant eingestuft werden müssen wie diejenigen, die Reformen im Sinne von Differenzierungsveränderungen begünstigen. Entscheidendes Kriterium der Bewertung wird also die Unterscheidung zwischen Reformrelevanz und Reformneutralität, wobei den reformrelevanten Faktoren mehr Beachtung geschenkt wird als den reformneutralen. Erst die Beschränkung auf das in den Länderberichten vorliegende Material sichert, daß eine so allgemein angelegte Fragestellung dennoch für die Differenzierungsfrage von Wert bleibt.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Anwendung des hier zugrunde gelegten dynamischen Modells politischer Entscheidungsstrukturen auf durchaus verschiedene politische Systeme, die sich nicht nur in ihren tatsächlichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeduren, sondern eben auch in den normativen Rahmenbedingungen dieser Prozesse und deren verbindlicher oder mehrheitlicher Interpretation durch die Träger der jeweiligen Systeme unterscheiden. Die eventuell unterschiedliche systembezogene Funktion gleichnamiger, gleich aufgebauter, ja sogar in den Verfassungen eventuell mit gleichen Aufgaben betrauter Institutionen - etwa der Parteien, der Verbände, der Öffentlichkeit - darf im Vergleich keineswegs übersehen werden. Dies muß dazu führen, das ursprünglich für die politischen Prozesse kapitalistisch-pluralistischer

Systeme entwickelte heuristische Modell des Vergleichs, das unter anderem auf dem Prinzip des freien Spiels konkurrierender Interessen, auf Politik durch repräsentative Gremien und auf parlamentarischer Kontrolle beruht²⁷, nicht unbeträchtlich zu modifizieren. Andererseits ermöglicht dies Ausgehen von einem gemeinsamen Modell eben, nicht nur die Frage nach der unterschiedlichen oder gleichen Funktion formal übereinstimmender Systemstrukturen, sondern auch die nach parallelen Systementwicklungen wenigstens für den Bereich der Bildungspolitik zu beantworten. Dazu gehören etwa die Fragen nach der Reformrelevanz oder Reformneutralität föderalistisch oder zentralistisch organisierter Entscheidungs- oder Verwaltungsstrukturen, nach der wachsenden oder sinkenden Bedeutung bestimmter Organisationsformen von Öffentlichkeit, nach der Intensität und Relevanz wissenschaftlicher Beratung und vorwissenschaftlicher Interessenartikulation unter ansonsten durchaus unterschiedlichen Voraussetzungen der politischen und gesellschaftlichen Ordnungssysteme und ihrer gesellschaftspolitischen Zielsetzungen.

Die in diesem Abschnitt aus untersuchungstechnischen Gründen vorzunehmende Isolierung des Faktors "politische Struktur" von anderen Bedingungsfaktoren der Bildungsreformen in den untersuchten Ländern sowie von deren inhaltlichen Zielen, schließlich der einzelnen Elemente der politischen Struktur voneinander, kann die vorläufigen Ergebnisse der Untersuchung damit in die Nähe von Thesen führen, die als solche auch zur Stützung der umstrittenen Theorie der "Konvergenz" angeführt werden können²⁸. Demgegenüber sei hier zunächst darauf hingewiesen, daß aus der Feststellung bestimmter Kovariationen oder Strukturgleichheiten bei einzelnen Dimensionen des politischen Prozesses keineswegs bereits auf eine allgemeine Tendenz der Systemgleichheit oder Systemangleichung geschlossen werden kann. Weiterhin ist eine Untersuchung ganzer politischer "Systeme", wie im Rahmen der Studie überhaupt, so auch im Rahmen des Vergleichs der politischen Strukturen auf ihre Reformrelevanz hin durchaus nicht beabsichtigt.

Die Zugrundelegung eines bestimmten konzeptuellen Modells für den Aufbau der politischen Struktur und die Abbildung der zu vergleichenden politischen Prozesse und Instanzengeflechte auf diesem Raster kann weder in Anspruch nehmen, daß damit die wesentlichen Merkmale eines politischen "Systems" gefunden und verglichen seien²⁹, noch sind die einzelnen Elemente der politischen Struktur und diese im ganzen ohne Bezug zu anderen Variablen und inhaltlichen Ziele der Bildungsreform in ihrer Bedeutung zureichend zu bestimmen. Die Aggregation der in diesem Abschnitt zu gewinnenden vorläufigen Ergebnisse mit anderen Dimensionen des Vergleichs wird erst im letzten Abschnitt dieses Kapitels vorgenommen; erst dort kann auch auf die Hypothese der Konvergenz zwischen politischen Systemen unterschiedlicher Selbstinterpretation im Rahmen des Themas der Studie eine Antwort gegeben werden.

Von der Leistungsfähigkeit und Leistungsform der politischen Strukturen auf dem Bereich der Bildungspolitik kann auch nicht auf ihre Leistungsfähigkeit überhaupt geschlossen werden. Das gilt erst recht, weil das im allgemeinen sekundäre politische Gewicht der Bildungspolitik Abweichungen und Verselbständigungen der bildungspolitischen Willensbildungs- und Handlungsstrukturen von denen des gesamtstaatlichen politischen Systems begünstigt. Bildungspolitische Interessen und Entscheidungen bilden sich oft genug auf anderen informellen und institutionellen Wegen heraus als auf denen des "normalen" politischen Prozesses. Neben und gegen die Instanzen, die die Entscheidungen auf den Feldern etwa der Innen- und Außenpolitik, der Sozial- und Justizpolitik vorbereiten, bestimmen und kontrollieren, ziehen andere oft die politischen Planungen und Entscheidungen auf dem Gebiet der Bildungspolitik in einem Maße an sich, das der verfassungsmäßigen formalen Situation nicht mehr zu entsprechen braucht. Die formale Analyse der politischen Strukturen im Bereich der Bildungspolitik wird sich demnach auch der informellen politischen Prozesse anzunehmen haben.

2.1 Die Artikulation bildungspolitischer Interessen

2.1.1 Spontaneität und Institutionalisierung politischer Interessenartikulation

Mit welcher Organisations- und Wirkungsform sich "spontane"³⁰ gesellschaftliche Interessen in die bildungspolitische Willensbildung einschalten, ist in der vorliegenden Studie hinter der Frage zurückgetreten, welche gleichsam "objektiven" Entwicklungen und Situationen aus verschiedenen Bereichen der Gesellschaft als bedingende Faktoren von Reformen im Bildungswesen, von "Trends" der Reformentwicklung in Frage kommen. Da sich gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und schulisches Beharrungsvermögen jedoch, ebenso wie kulturelle Traditionen und politische Ideologien, nur dann in Trends umsetzen, wenn sie zu bildungspolitischen Impulsen werden, das heißt aber, wenn sie als interessenbestimmende oder -verändernde Faktoren erkannt und von Personen oder Gruppen in die bildungspolitische Auseinandersetzung eingebracht werden, kommt der Frage nach Form und Wirksamkeit der Artikulation bildungspolitischer Interessen ziemliches Gewicht zu.

Hier zeigt sich erstmals die Schwierigkeit der unterschiedlichen Funktionen gleichartiger Institutionen in der Bildungspolitik im Kontext anderer Strukturelemente des politischen Prozesses. Das dem Begriff der "Artikulation von Interessen" zugrundeliegende Modell von spontan aktiv werdenden gesellschaftlichen Kräften, von autonom sich in den bildungspolitischen Prozeß einschaltenden, ja diesen in konkreten Fällen überhaupt erst initiierenden Einzelpersonen und Gruppen ist verfassungspolitisch überhaupt nur auf die parlamentarisch regierten Staaten pluralistischer gesellschaftlicher Struktur anwendbar. Nur in ihnen ist die Idee verfassungsmäßig und politisch organisiert, das gesellschaftliche Gesamtinteresse ermittele sich in einem

differenzierten Prozeß von Auseinandersetzung, Kompromiß und Konsens zwischen zunächst einmal frei artikulierbaren, weil legitimations- und chancengleichen Interessen³¹.

Die sozialistischen Staaten Osteuropas dagegen³² sind nach dem Prinzip des "demokratischen Zentralismus" und der die Gesellschaft im Klasseninteresse gestaltenden Herrschaft einer Staatspartei organisiert. In ihnen ist verfassungs- offiziell wie in der politischen Realität die staatstragende Partei derjenige privilegierte Faktor, der die Artikulation von Interessen, oder besser: die Artikulation des bildungspolitischen wie des gesellschaftlichen Gesamtinteresses übernimmt. Dadurch wird im Regelfall der Prozeß bildungspolitischer Willensbildung erst ausgelöst, ihm aber im allgemeinen von vornherein auch Richtung und Rahmen gewiesen. Verbände, Einzelpersonen, Gruppen und die Diskussion untereinander wie zwischen ihnen und der Partei erhalten unter solchen Voraussetzungen eine andere Funktion als die spontaner Interessenartikulation. Im Verlauf der bildungspolitischen Reformen der Nachkriegszeit, in der DDR seit der Wendung zur konsequenten Errichtung des zentralistischen Staatssozialismus Ende der vierziger Jahre, pendelte die Funktion der Beteiligung dieser Kräfte an den Diskussionen, die den bildungspolitischen Reformentscheidungen vorangingen, vielmehr zwischen der Aufgabe, partiellen Sachverstand in einen seinen Zielen und Intentionen nach bereits vorentschiedenen Entscheidungsprozeß einzubringen, und der Funktion eines "Transmissionsriemens" zwischen den Trägern der politischen Entscheidung und den davon betroffenen Gruppen der Bevölkerung, das heißt aber der frühzeitigen resignativen Befriedigung entgegenstehender Interessen und Bestrebungen. Dem entspricht, daß in den sozialistischen Staaten auch so gut wie keine lizenzierten Medien autonomer Interessenartikulation für gesellschaftliche Gruppen zu Gebote stehen und sich Beteiligung am politischen Prozeß in streng von den staatlichen und Parteiinstanzen vorgegeben Organisations- und Kommunikationsformen abspielt.

In der DDR und in der Sowjetunion, den beiden hier behandelten sozialistischen Staaten, sind jedoch die führenden Staatsparteien nicht mehr dynamisch-revolutionäre Kaderparteien marxistisch-leninistischer Provenienz. Sie fungieren vielmehr als Machtkartell der verschiedenen funktionalen Eliten unter dem Dach der gesamtgesellschaftlichen, institutionalisierten Ideologie³³. Damit ist der Pluralismus möglicher Interessen und die Diskussion zwischen diesen Eliten in die Parteien selbst, in einen nicht-öffentlichen Prozeß hineingenommen. Dieser Prozeß konnte in den Länderberichten der Studie nur ansatzweise erschlossen werden, er steht deswegen nicht zum Vergleich. Was jedoch die Äußerungen der Parteien selbst zu Fragen der Bildungspolitik betrifft, so kann wohl angesichts dieser Binnenstruktur von "Spontaneität" ihrer artikulierten bildungspolitischen Intention kaum die Rede sein. In einzelnen Fällen konnte die Einwirkung von Wirtschaftsinteressen, von Jugendverbänden, von Gewerkschaften auf die Willensbildung in den Staatsparteien ermittelt werden. Deswegen gehört die Analyse der bildungspolitischen Funktion der sozialistischen Staatsparteien eher in den Zusammenhang des bildungspolitischen Aggregations- und Integrationsprozesses als in den spontaner gesellschaftlicher Interessenartikulation.

Aber auch in den verfassungsmäßig pluralistischen, parlamentarisch regierten Staaten des "Westens" kann das liberale Modell freier Artikulation und spontaner Pressuren vielfältiger Interessen nur noch mit Einschränkungen als faktisch geltend angesehen werden³⁴. Praktisch wirksam und politisch einflußreich wird es in den meisten Staaten nur in Perioden, in denen der normale politische Prozeß - wie etwa in der unmittelbaren Nachkriegszeit - weitgehend außer Kraft gesetzt worden ist oder aber die "normalen" politischen Institutionen und ihre Repräsentanten wegen offensichtlicher Ineffektivität ihrer Politik weitgehend an Legitimation eingebüßt haben. Ansonsten gilt auch hier, daß in vielen Fällen staatliche Instanzen - konkret die fachlich zuständige

Ministerialbürokratie, die politischen Spitzen der Verwaltung oder staatliche Beratungs- und Gutachtergremien - die Initiative zur Artikulation bildungspolitischer Interessen und zur Auslösung breiterer Artikulationen und Diskussionen übernehmen. Frankreich mit den Reformplänen der Vierten und den Schuldekreten der Fünften Republik, Schweden, auch England mit dem Education Act von 1944, der staatlichen Einsetzung und Beauftragung der Advisory Councils, schließlich die Bundesrepublik mit dem "Rahmenplan" des Deutschen Ausschusses bieten Beispiele für diesen Prozeß bereits in den fünfziger Jahren.

Daß spontane bildungspolitische Interessenartikulation an Bedeutung verloren hat, diese Diagnose wird auch dadurch nicht eingeschränkt, daß in sehr zahlreichen Fällen Querverbindungen, Interessengemeinschaften und politische Loyalitäten zwischen den staatlichen Initiatoren bildungspolitischer Diskussion und den gesellschaftlichen Kräften bestehen. Gerade dies reiche Ausmaß informeller und institutionalisierter Querverbindungen, der unmittelbare Einfluß gesellschaftlicher Pressure Groups auf staatliche Verwaltungs- und Entscheidungsinstanzen³⁵, macht einen zweiten Grund dafür aus, daß das liberale Modell der sich frei äussernden und öffentlich miteinander konkurrierenden Interessen kaum noch auftritt. Denn die Interessengruppen bedienen sich unmittelbar ihrer Vertreter oder Sympathisanten in den staatlichen Instanzen, um die öffentliche Bekanntgabe ihrer Interessen von vornherein durch staatliche Initiative oder Verlautbarung mit den Chancen höherer Verbindlichkeit und größeren Gewichts auszustatten; dies geschieht am deutlichsten dort, wo, wie in Schweden und Österreich, gleiche Gruppen und Parteien kontinuierlich über lange Zeit die politische Herrschaft innehaben. Oder die Interessengruppen werden in einem sich zunehmend institutionalisierenden Prozeß der bildungspolitischen Interessenaggregation selbst durch

die staatlichen Instanzen eingeschaltet und zur Stellungnahme aufgefordert, wofür ebenfalls Schweden, das Frankreich der Vierten Republik und England Beispiele bieten. Dann vollzieht sich die Artikulation bildungspolitischer Interessen halböffentlich oder nicht-öffentlich unmittelbar gegenüber den Trägern formeller politischer Planungskompetenz, Entscheidungs- und Verfügungsgewalt. In vielen Fällen können die Interessengruppen so auf größere Einflußchancen rechnen als durch öffentliche Artikulation. Diese wird in solchen Fällen noch als taktisches Mittel zur Information der Öffentlichkeit und zur Schaffung eines zusätzlichen Konsensus eingesetzt. Tendenziell hat sich das Verfahren verstärkt, je mehr einerseits die staatlichen Instanzen unmittelbar am Diskussionsprozeß der politischen Interessen teilnehmen, andererseits gesellschaftliche Gruppen und organisierte Interessen unmittelbare Einflußzonen im Bereich staatlicher Leistungsverwaltung sich zu sichern imstande sind.

Am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, wo "robuste schulpolitische Interessen" in vielen Fällen sichtbar auf die Schulpolitik Einfluß zu nehmen gesucht haben, aber auch am Beispiel Frankreichs und Österreichs wird demgegenüber deutlich, daß Lebhaftigkeit und Vielfalt der öffentlichen Äußerung bildungspolitischer Interessen nicht nur ein Maß für die Intensität der bildungspolitischen Diskussion und die Aufgeschlossenheit einer breiten Öffentlichkeit, sondern auch ein Maß für die geringe Integriertheit der Gruppen in die institutionalisierten Prozesse der Willensbildung sind. Wer die Chance interner Einflußnahme nicht hat, betreibt in der Regel verstärkt die öffentliche Artikulation seiner Interessen. Dabei profilieren sich in einer solchen intensiven öffentlichen Diskussion auch solche Kräfte, die dem bestehenden Bildungssystem und der offiziellen Bildungspolitik opponieren. Tendenziell ist nicht zuletzt deswegen die Wirkung intensiver öffentlicher Interessenartikulation

und Diskussion langfristig zwar als reformbegünstigend einzuschätzen, insofern sie zur Schaffung eines Klimas der Interessiertheit, zur Verbreitung von Informationen, zur Profilierung von Interessen beiträgt. Kurzfristig jedoch besagt die Intensität spontaner politischer Interessenartikulation im allgemeinen nichts über die Erfolgsaussichten solcher Äußerungen oder die Aufnahmefähigkeit der politischen Struktur für die vorgetragenen Gesichtspunkte³⁶.

In allen drei erwähnten Ländern haben sich denn auch bereits in den fünfziger Jahren Formen herausgebildet, die Intensität des bildungspolitischen Meinungskampfes politisch zu kanalisieren: In der Bundesrepublik - in der der Meinungskampf artikulierter Interessen, wohl auch wegen der föderalistischen Dezentralisierung der Entscheidungskompetenz, am stärksten war - wurden die schulpolitischen Interessen immer mehr in die Prozesse der Interessenaggregation, in Ausschüsse, Kommissionen, Gremien integriert, wo sie sich dann freilich gegenseitig paralyisierten und von den Schulverwaltungen gegeneinander ausgespielt werden konnten, soweit sie nicht ohnedies in einer "Interessenkonkordanz" zur Verteidigung des Bestehenden antraten. In Österreich wurden die Parteien wohl am intensivsten durch die Träger schulpolitischer Interessen unterwandert und dienten unmittelbar als deren Sprachrohr. In Frankreich wurde mit dem politischen Systemwechsel von 1958 auch die bildungspolitische Willensbildungs- und Entscheidungsstruktur so verändert, daß - mit Ausnahme weniger, privilegierter Kräfte - der schon vorher aufgrund der Instabilität der politischen Entscheidungsinstanzen in seiner Wirksamkeit ausgehöhlt pluralistische Meinungsstreit von den Schalt- und Integrationsmechanismen staatlicher Entscheidung und Machtausübung weitgehend isoliert und politisch irrelevant wurde. Freier, öffentlicher Interessenartikulation kommt daher in den meisten Staaten, zumal wenn ihre Träger keine zusätzlichen Wege direkter Einflußnahme haben, in vielen

Fällen vor allem die Funktion der politischen Ohnmachts-
erklärung, des Protests, zu, es sei denn, die spontan artik-
kulierten Interessen stünden mit den im bildungspolitischen
Prozeß sich durchsetzenden ohnehin im Bunde. An dieser Stel-
le läßt sich erneut eine Parallele zu den in den soziali-
stischen Ländern ermittelten Tendenzen feststellen. Freilich
sind in diesen Ländern die Irrelevanz spontaner Interessen-
artikulation und ihre Umfunktionierung zu Reaktionen auf
Initiativen des politischen Zentrums verfassungspolitisch
institutionalisiert, wogegen sich die geschilderten Struk-
turen in den westlichen Ländern erst in einem Verdünnungs-
und Veränderungsprozeß dessen, was einst liberale "Öffentlich-
keit" war, herausgebildet haben.

Dieses geringe Gewicht spontaner bildungspolitischer Inter-
essenartikulation hängt jedoch auch zusammen einerseits mit
der steigenden Komplexität der entwickelten Bildungssysteme
der Industriegesellschaften, andererseits mit ihrer steigen-
den politischen Bedeutung und ihrer zunehmenden Interdependenz
mit anderen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Leistungs-
bereichen wie Wirtschaft, Sozial- und Gesundheitspolitik,
Rechtsprechung und Rechtswahrung³⁷. Aus diesen Zusammenhängen
resultiert in allen untersuchten Ländern eine Tendenz zur
langfristigen Planung von Bildungssystemen und Bildungspoli-
tik unter Zuhilfenahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und
Methoden. Dieser Tendenz entsprechen neue Organe und Verfah-
ren des bildungspolitischen Entscheidungs- und Entscheidungs-
vorbereitungsprozesses³⁸. Spätestens seit Mitte der sechziger
Jahre haben auch die vordem planungsfeindlichsten politischen
Entscheidungssysteme Österreichs und der Bundesrepublik den
Anschluß an diese Entwicklung hergestellt. Die Teilnahme an
der Bestimmung der Ziele und Richtungen solcher Planung, erst
recht an ihrer methodischen Durchführung und Kontrolle, er-
fordert jedoch außer Engagement und Interesse der betroffenen
und beteiligten Gruppen auch planungsrelevantes Herrschafts-
wissen beziehungsweise die Verfügung über Instrumente, es zu

beschaffen. In dieser Situation haben die Chance, mit eigenen, gar alternativen Konzepten erfolgsversprechend bildungspolitisch initiativ zu werden, nur solche gesellschaftlichen Gruppen, die sich die Instrumente zur Akkumulation dieses Wissens, konkret gesprochen Bildungsplanungsabteilungen und Forschungsstellen, selbst schaffen und erhalten können. Nicht zufällig sind demnach in jüngerer Zeit vor allem die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Großgruppen und ihre Verbände in allen untersuchten Ländern des Westens die wichtigsten Träger bildungspolitischer Interessenartikulation. Eben wegen dieser ihrer Kapazität aber sind sie wiederum bevorzugter Adressat staatlicher Integrationsbemühungen, wenn nicht gar indirekte, aber eigentliche Subjekte staatlichen Handelns. Ihr Wirken wäre bei der Analyse der Interessenaggregation weiter zu verfolgen.

In diesen Zusammenhang gehört, was in einem der weiteren vergleichenden Kapitel als das tendenzielle Zurücktreten des vorwissenschaftlichen Meinungsstreits zugunsten stärker wissenschaftlich fundierter Argumentationen und Planungsstrategien dargelegt worden ist³⁹. Was dort als zunehmende Institutionalisierung der Interaktion von Wissenschaft und Politik im Bereich der Bildungspolitik beschrieben wird, mag zur Rationalität und Effizienz staatlicher Reformpolitik beitragen; unvermeidlich jedoch entzieht es sich den sich frei artikulierenden gesellschaftlichen Interessen einen Teil ihrer inhaltlichen Legitimation, ihrer Behauptungschancen gegen staatliche Planung und schmälert so tendenziell die Chance, bildungspolitische Reformplanungen strukturell demokratisch zu organisieren. Die Mehrzahl der bildungspolitischen Initiativen der mit Forschungs- und Planungskapazitäten nicht ausgestatteten gesellschaftlichen Interessengruppen, damit die Mehrzahl der artikulierten Interessen überhaupt, hat in dieser Situation fast nur die Chance abwehrender oder zustimmender Reaktion auf staatliche Initiativen oder scheinbar

objektive "Trends". Sie stellen sich, wie vor allem an der Analyse von Initiativen aus dem Bildungswesen selbst heraus aufzuzeigen sein wird, in der Regel als Abwehrstrategien dar, mit denen von den Interessen oder Ideologien solcher Gruppen gegen reformerische Initiativen gesichert werden soll, was sich als politisch möglich erweist. Wo Interessen in dieser Situation zunehmender Planung und Verwissenschaftlichung der Bildungspolitik nicht in den politischen Willensbildungsprozeß institutionell integriert sind, über eigene Forschungs- und Planungskapazität verfügen oder aber ihnen ein Bereich des Bildungswesens zu autonomer Gestaltung überlassen ist, ist ihr Einfluß auf die faktische Bildungspolitik, auf Inhalt und Fortschritt wie auf die Verhinderung von Schulreformen ähnlich gering einzuschätzen wie der der Interessengruppen in den sozialistischen Ländern im zentral gesteuerten Willensbildungs- und Integrationsprozeß.

Die Notwendigkeit, die institutionalisierte Beteiligung gesellschaftlicher Interessengruppen an den bildungspolitischen Willensbildungsprozessen auszubauen, hat sich im Verlauf der hier untersuchten Reformprozesse in mehreren der westeuropäischen Länder aus einem parallelen Anlaß gestellt. Nicht positiv in der Gestaltung neuer bildungspolitischer Initiativen, wohl aber negativ in der Verhinderung von Reformen, haben nicht oder wenig "integrierte" Interessengruppen in den parlamentarisch regierten Ländern oft ein beträchtliches Gewicht erwiesen. Das gilt für das Frankreich der Vierten Republik ebenso wie für die Phasen intensiver öffentlicher Auseinandersetzung in der Bundesrepublik. In beiden Staaten sind die reformverhindernden Gruppen untereinander in einer "Interessenkonkordanz" verbunden, freilich auf dem Wege intensiver personeller Einflußnahme auf die bürgerlich-konservativen Parteien denn doch in den bildungspolitischen Willensbildungsprozeß

eingeschaltet, ohne daß dieser jedoch auf Konsensbildung und institutionalisierte Einbeziehung der Interessen zielte. Es gilt auch für Schweden, wo die restriktive Abwehrstrategie von Verbänden und Interessengruppen die Reformen der späten vierziger Jahre zumindest verlangsamt hat und an ihrer Stelle ein langfristiger Erprobungs- und Interessenintegrationsprozeß, keineswegs unter Ausschluß der reformhemmenden Kräfte, in Gang gesetzt wurde. Wo nicht, wie in Frankreich nach 1958 und den sozialistischen Ländern, die Einflußnahme der organisierten Interessen verfassungspolitisch überhaupt eingeschränkt ist oder zur Disposition der Regierungen steht, sind die reformhemmenden Wirkungen nichtinstitutionalisierter Interessenkoalitionen und ihrer Abwehrstrategien sichtbar geworden. Bedingende Momente waren freilich die Koalition bildungspolitisch reformgegenerischer Interessen mit herrschenden gesellschaftlichen Machtgruppen, das Fehlen entsprechend breiter Interessenkoalitionen und ihren Interessen angemessener Reformstrategien auf der Gegenseite und das relativ geringe politische Gewicht von Bildungspolitik überhaupt - eine vor allem in den fünfziger Jahren nicht seltene Konstellation.

Eine besondere, vielleicht die wirkungsvollste, Möglichkeit politisch gewichtiger Artikulation schulpolitischer Interessen durch freie gesellschaftliche Kräfte ist schließlich gegeben, wo diese nicht nur über den Prozeß der Interessenaggregation, sondern aufgrund von Verfassungsgarantien oder politisch-kulturellen Traditionen Einfluß auf die Bildungspolitik nehmen oder gar einen Sektor des Bildungswesens autonom gestalten oder mitgestalten können. Für die erste Möglichkeit ist das sichtbarste Beispiel die verfassungsmäßig gesicherte Einflußnahme der christlichen Kirchen in der Bundesrepublik und in Österreich, für die zweite vor allem die Rolle des Privatschulwesens in England und in Frankreich. Beide Varianten haben vor allem der konservativen Verteidigung bestehender Bildungssysteme und Schulformen gegen Reforminitiativen gedient⁴⁰.

Im Falle der kirchlichen Mitbestimmung der Schulpolitik in der Bundesrepublik und in Österreich liegt das Interesse der Kirchen vor allem bei der Mitbestimmung der Bildungsinhalte und -ziele von weltanschaulichen Grundlagen her, um die Tradition kirchlicher Glaubenssätze, Weltbilder und Lebensformen aufrechtzuerhalten. Diese Rolle und diese Tradition sind in beiden Ländern an besondere sozialgeschichtliche Voraussetzungen geknüpft. Pädagogisch zunehmend dysfunktionale Schulformen, mit denen die Kirchen vor allem aufgrund historischer Entwicklungen identifiziert waren - wie die Zwerg- und Einklassenschulen, die starke Betonung der Dreigliedrigkeit und frühen Auslese im Sekundarschulwesen, die konfessionelle Eindimensionalität der Lehrerbildung -, haben die Kirchen mindestens in der Bundesrepublik in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen seit Mitte der sechziger Jahre aufgeben können, ohne damit ihrem eigenen Verständnis nach entscheidende Positionen zu verlieren, sofern ihnen die Erfüllung ihrer primären Interessen garantiert wurde. Allerdings sind die einmal innegehabten Positionen jeweils bis zum letzten Punkt der politischen Möglichkeiten verteidigt worden. In beiden Ländern hat die schulpolitische Mitbestimmung der Kirchen - es gibt keine anderen Gruppen mit entsprechenden Positionen - vor allem eine reformhemmende Funktion durch die Tradierung konservativer Schulstrukturen.

Das in Frankreich ebenfalls in starkem Maße von den Kirchen, in England vor allem von der traditionellen gesellschaftlichen Oberschicht unterhaltene Privatschulwesen dient freilich auf andere Weise nicht weniger effektiv konservativen Interessen und Abwehrstrategien. Aufgrund ihres quantitativen Gewichts - in Frankreich 15 Prozent aller Primarschüler - wie ihrer qualitativen Vorrangstellung und ihres hohen Prestiges waren die Privatschulen in der Lage, im Interesse einer Konservierung gesellschaftlicher Elitepositionen demokratisierende und vereinheitlichende

Schulformen zu unterlaufen. In sich stellen sie ein Moment einer strukturellen, freilich unsystematischen Differenzierung im Schulwesen dar, das dazu dient, die Exklusivität privilegierter Lebenschancen und Sozialränge für traditionelle Führungsgruppen zu sichern. Weder im Frankreich der Vierten und Fünften Republik noch bis 1965 in England ist es den Schulreformbestrebungen gelungen, die hochselektiven Privatschulen zu integrieren oder ihre Entwicklung mit den Intentionen staatlicher Schulpolitik zu koordinieren. Auch die Bildungspolitik des gaullistischen Regimes mit ihrer Betonung ökonomischer Effizienz hat die Position der exklusiven Privatschulen nicht eingeschränkt. Wie sehr deren Stabilität mit dem Nachwirken elitärer Elemente der traditionellen politischen Kultur zusammenhängt, wird daran deutlich, daß sich keine andere gesellschaftliche Gruppe ein ähnliches Privatschulwesen hat aufbauen können.

Daß Privatschulen andererseits nicht strukturnotwendig konservativer Reformabwehr und der Bewahrung von Schichtenprivilegien dienen müssen, sondern die Funktion haben können, schulpolitische Reformexperimente bei ansonsten reformresistenten Schulsystem und geringen politischen Reformimpulsen gleichsam vorwegzunehmen, lehrt die Rolle einiger westdeutscher Privatschulen und die Übernahme ihrer Erfahrungen und zum Teil auch ihrer Funktionen in die Institution staatlich geförderter Schulversuche in den letzten Jahren.

Das Ergebnis dieser Analyse von Charakter und Wirkung öffentlicher bildungspolitischer Interessenartikulation läßt sich wie folgt zusammenfassen: In den pluralistischen Strukturen der westeuropäischen Länder, die ihr formell einen relativ weiten Spielraum lassen, verliert die spontane öffentliche Artikulation bildungspolitischer Interessen an Bedeutung, und zwar vor allem aufgrund zunehmender Komplexität

und Verwissenschaftlichung der Bildungspolitik und ihrer planerischen Verflechtung mit anderen politischen Bereichen. In den sozialistischen Ländern mit der Verfassungsstruktur des staatsparteilichen "demokratischen Zentralismus" ist öffentliche Artikulation von vornherein unter dem Gesichtspunkt systemimmanenter Verbesserung und vorwegnehmender Befriedigung institutionalisiert und kanalisiert worden. Unmittelbar reformfördernde Wirkung war ihr ohnehin nur in der politisch-gesellschaftlichen Umbruchphase der Nachkriegszeit, mittelbare dagegen auch durch die Verbreitung von Interessen und die Profilierung unterschiedlicher Positionen zuzusprechen.

Demgegenüber steigt die Rolle der staatlichen Instanzen für die Auslösung der Interessenartikulation und die Institutionalisierung eines wirksamen Prozesses der Interessenaggregation, in dem gesellschaftliche Großgruppen allerdings strukturell privilegierte Einflußchancen haben. Öffentliche spontane Interessenartikulation zur Schulpolitik hat immer mehr den Charakter von oppositioneller oder Abwehrstrategie mit prinzipiell ambivalenter, faktisch jedoch überwiegend reformhemmender Funktion, da sie überwiegend auf tradierte und größere Differenzierungsmuster der Sekundarschule zielt. Die gleiche Wirkung hat es, wenn Bereiche des Schulwesens und der Schulpolitik bevorzugt bestimmten gesellschaftlichen Gruppen offenstehen, da diese Möglichkeiten in den untersuchten Ländern dabei ganz überwiegend zur Verteidigung gesellschaftlich privilegierter Positionen gegenüber Reformen im Sinne der Gesamtschulentwicklung eingesetzt worden sind.

2.1.2 Die schulpolitische Interessenartikulation von außerhalb des Bildungswesens stehenden Gruppen

Es hängt vermutlich auch, abgesehen von den je spezifischen Bedingungen der politischen Kultur und der Situation der

Nachkriegszeit, mit der Abschwächung der politischen Bedeutung spontaner schulpolitischer Interessenartikulation und mit ihrem Charakter als Abwehrstrategie zusammen, daß die Mehrzahl der in den Länderberichten beschriebenen bildungspolitischen Initiativen, Stellungnahmen und Reaktionen von Gruppen außerhalb des Bildungswesens konservativen Charakter hat, das heißt für die bestehende, dreigliedrige Schulform und gegen weitergreifende Reformen der Differenzierungsstruktur eintrat. Eine exemplarische Konstellation konservativer Kräfte, zu der Flüchtlings- und Landwirtschaftsverbände, Kirchen, Hochschullehrer und Lehrer höherer Schulen und für einen langen Zeitraum auch Wirtschaftsverbände gehören, schält sich etwa für die Bundesrepublik heraus. Dabei sind die beiden erstgenannten Verbände mehr als Exponenten eines allgemein reformhemmenden Klimas denn als politische Faktoren einigen Gewichts einzuschätzen. Für die Kirchen jedoch, deren konservative ideologische Basis in schulpolitischen Fragen sie an die Seite der bürgerlichen Mittel- und Oberschichten der westeuropäischen Länder rückt, ist die besondere Gestaltungs- und Einwirkungsmöglichkeit in einem Sektor des Bildungswesens als ein Moment ihres bildungspolitischen Gewichts bereits erwähnt worden; zudem wird ihnen in Österreich und in der Bundesrepublik auch im institutionalisierten Prozeß der Interessenaggregation jeweils ein sicherer weiterer Einflußweg eröffnet.

Die konservativ-elitäre Gesellschafts- und Bildungskonzeption der westdeutschen Wirtschaftsverbände während der gesamten fünfziger Jahre ist innerhalb der westeuropäisch-kapitalistischen Staaten singulär. Sie konnte vermutlich auch nur auf der besonderen Basis der dauernden Zufuhr qualifizierter Arbeitskräfte von außen auf den westdeutschen Markt so lange erhalten bleiben. Seit dem Beginn der sechziger Jahre nämlich ist diese Ideologie immer mehr von der Konzeption scheinbar funktionsgerecht differenzierter Bildungsangebote und Ausbildungsgänge, freilich auch hierarchisch abgestufter Qualifikations- und Statusmerkmale abgelöst worden. Wirtschaftskreise sind jedoch unter den ersten Initiatoren und Förderern

von Gesamtschulversuchen und unter den Fürsprechern einer verstärkten Heranziehung und Institutionalisierung erziehungswissenschaftlichen Sachverstands in der Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen gewesen. Französische Wirtschaftsverbände dagegen haben diese Positionen bereits in den fünfziger Jahren, etwa bei der Behandlung des Plans Berthoin, vertreten und sie seit dem Beginn der gaullistischen Herrschaft zur politisch wichtigsten und wirksamsten Konstante aller Reformpläne gemacht. Für England können für die Wirtschaftsverbände ähnliche Tendenzen und Einflußmechanismen erschlossen werden.

Die Rolle der Wirtschaftsverbände und der Gewerkschaften in den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen ist im übrigen exemplarisch für einen hohen Grad nichtöffentlicher Einflußnahmen und früher institutionalisierter Partizipation im staatlich organisierten Prozeß der Interessenaggregation, der diese gesellschaftlichen Großgruppen gegenüber den kurzfristiger organisierten Interessen im allgemeinen eindeutig privilegiert. Nur in England und in Schweden, wo die Einbeziehung der Verbände in institutionalisierte Formen schon in Formen bildungspolitischer Entscheidungsvorbereitung schon in den vierziger Jahren einsetzt, scheinen eingewurzelte demokratische und dezentralistische Traditionen der politischen Kultur auch anderen organisierten gesellschaftlichen Interessen sowie Ad-hoc-Organisationen einen stärkeren Einfluß auf die bildungspolitischen Auseinandersetzungen verliehen zu haben. Für die meisten Länder werden von den organisierten gesellschaftlichen Großgruppen Gewerkschaften beziehungsweise Angestelltenverbände gelegentlich als reformfördernde Gruppe, vor allem in der Auseinandersetzung mit traditionell differenzierten Schulformen, öfter aber als reformneutral und relativ passiv, genannt. Nur für England und Schweden werden die den gesellschaftlichen Interessen zur Verfügung stehenden Einflußinstrumente - eigene Forschungs- und Planungsaktivitäten, Stellungnahme zu Vorschlägen staatlicher Instanzen und Komitees, Mitarbeit in diesen

Komitees, Ausarbeitung eigener bildungspolitischer Alternativprogramme, Bildung bildungspolitischer Ad-hoc-Organisationen - und der Grad ihrer Nutzung aufgeführt.

Das Ergebnis läßt sich wie folgt zusammenfassen: Außerhalb von Bildungswesen und Staatsapparat treten vor allem Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und Kirchen - und zwar ausschließlich in den kapitalistisch-pluralistischen Staaten, da die sozialistische Praxis spontane Interessenartikulation organisierter Gruppen nicht kennt - als bildungspolitisch relevante Kräfte hervor. Die Kirchen fungieren dabei in der Regel als Verteidiger traditioneller Schulformen, die Wirtschaftsverbände als Agenten leistungsbetonter, funktionsorientierter Differenzierung. Soweit Interessen sonst öffentlich artikuliert werden, haben sie überwiegend eine reformabwehrende, statusverteidigende Funktion.

2.1.3 Die schulpolitische Interessenartikulation von Gruppen innerhalb des Bildungswesens

Von den innerhalb des Bildungswesens tätigen bildungspolitisch relevanten Gruppen haben in den untersuchten Ländern vor allem die Lehrerverbände, im geringen Maße die Hochschulen beziehungsweise ihre nationalen Zusammenschlüsse, eine Rolle gespielt. Die Tendenzen der einzelnen Verbände sind in den Länderberichten so ausführlich dargestellt worden, daß sich die Analyse an dieser Stelle auf eine zusammenfassende Darstellung ihrer bildungspolitischen Funktion beschränken kann.

Für die Lehrerverbände gilt - mit Ausnahme der besonderen Situation nach 1945 - ganz überwiegend die These, daß ihre öffentlichen bildungspolitischen Initiativen reaktiv und nicht initiativ erfolgen, das heißt als Abwehrstrategien und zur Absicherung einmal erreichter Statuspositionen. Dies gilt vor allem für die Lehrer der privilegierten, weiterführenden

Schulen - Sekundarschuloberstufen, zur Hochschulreife führende Sekundarschulzweige, Realschulen -; es gilt um so mehr, als im Zuge vereinheitlichender Schulreformen im Sekundarschulwesen mit Notwendigkeit eine Aufhebung oder Verringerung der Statusdifferenzen dieser Gruppen zu den Lehrern der Primarschulen und eine funktionale Neuordnung ihrer gegenseitigen Beziehungen, um nicht zu sagen eine weitergehende Integration der Lehrerschaft, eintreten müßte. Es gilt erst recht, wenn - wie vor allem etwa in Frankreich, in Österreich, in der Bundesrepublik - die Ausbildung der Lehrer an weiterführenden Schulen praktisch auf eine Selbstergänzung der Gruppe und auf die ungebrochene Tradierung isolierter schultypspezifischer Bildungsideologien hinausläuft. In diesem Prozeß isolierter Selbstergänzung der Lehrerschaft der weiterführenden Schulzweige sind in den genannten Ländern auch die Universitäten als Ausbildungsstätten der Lehrer einbezogen; sie teilten und teilen im allgemeinen die elitär-hierarchischen Gesellschafts- und Bildungsideologien der "Höheren Schulen".

Auch die Verbände der Primarschullehrer sind, wenngleich sie im allgemeinen Schulreformen mit dem Ziel der Vereinheitlichung und leistungsgerechten Differenzierung der Sekundarschulen favorisieren, keineswegs treibende und aktive Momente solcher Reformen. Die Interessenvertretung von den hierarchisierten Statussystemen unterprivilegierter Gruppen zielt in der Regel auf die Aufhebung solcher Unterprivilegiertheit durch erweiterte Aufstiegschancen, damit aber noch nicht notwendig auf strukturelle Neuordnungen der Schulsysteme. Daß Primarschullehrerverbände von sich aus Gesamtpläne zur Neuordnung des Bildungswesens in die Diskussion eingebracht haben, scheint nach dem vorliegenden Material eine auf Schweden und die Bundesrepublik und hier jeweils auf bestimmte schulpolitische Entwicklungsphasen beschränkt gebliebene Ausnahme gewesen zu sein. Wo dagegen eine schulpolitische Neuregelung sich als Statusgefährdung und Primarschullehrer oder aber für

eine relativ isolierte Gruppe - wie in Frankreich, wo auch der Ausbildungsgang der Primarschullehrer praktisch der Prozeß einer ideologischen und personellen Selbstergänzung ist - als Zwang zu einer weitgehenden ideologischen und sozialen Umorientierung auswirken konnte, sind auch Primarschullehrerverbände offenbar eher ein Hemmschuh als ein fördernder Faktor von Bildungsreformen im Sekundarschulwesen.

Lehrerverbände wurden in den untersuchten Ländern zumeist im gleichen Maße wie außerschulische Interessengruppen direkt in den Prozeß schulpolitischer Interessenaggregation und Entscheidungsvorbereitung im Vorfeld staatlicher Instanzen eingeschaltet. Wenn - wie in der Mehrzahl der untersuchten Länder, vor allem in den sozialistischen Systemen mit ihrer andersartigen Struktur des politischen Willensbildungsprozesses - die Beteiligung der Lehrerverbände an der spontanen schulpolitischen Artikulation als relativ gering angesetzt werden muß, kann deswegen daraus nicht unmittelbar, sondern erst nach der Untersuchung des Prozesses der Interessenaggregation und der informellen Kommunikationskanäle zu staatlichen Instanzen auf ihr tatsächliches bildungspolitisches Gewicht geschlossen werden.

Von einer erheblichen schulpolitischen Einflußnahme von Schüler- und Studentenverhältnissen kann für den Untersuchungszeitraum offenbar in keinem der untersuchten Länder eine Rede sein. Aber auch die Beeinflussung schulpolitischer Veränderungen durch die Interessenartikulation und und selbständige Organisation von Eltern ist in keinem der untersuchten Länder hoch zu veranschlagen. Für die Bundesrepublik und für Frankreich wird die Rücksichtnahme auf Elternwünsche beziehungsweise Elternwiderstand als reformhemmendes Moment hervorgehoben. Offen bleibt freilich, wie weit die behauptete Rücksicht auf Elterninteressen als

Motivation der Reformverzögerung nicht vorwiegend - in der Bundesrepublik etwa über das Argument des "Elternrechts" - ideologische Funktion hat und inwieweit artikuliert Elternwünsche mehr sind als die Wünsche bestimmter sozial-konservativer Schichten unter den Eltern, die traditionsgemäß die Elternvertretungen beziehungsweise die Medien der schulpolitischen Meinungsbildung der Eltern beherrschen. Damit würden sich die Interessenvertretungen der Eltern in die "Interessenkonkordanz" der konservativen Oberschichtgruppen einreihen.

Das Ergebnis läßt sich wie folgt zusammenfassen: Die Beteiligung von Gruppen Betroffener innerhalb des Bildungswesens - Lehrern, Eltern, Schülern - an der öffentlichen spontanen Artikulation von bildungspolitischen Interessen erscheint nach den vorliegenden Länderberichten in allen untersuchten Staaten relativ gering, offenbar gelegentlich auch infolge der auch bei ihnen weitgehend institutionalisierten Teilnahme an den verwaltungsinternen Prozessen der Entscheidungsvorbereitung. Eltern- wie Lehrerverbände wirken aufgrund institutionenbezogener Status- und sozialer Aufstiegsinteressen sowie wegen ihres typischen sozialen Rekrutierungsfeldes im allgemeinen eher als reformhemmender Faktor, wobei vor allem die an die jeweiligen Schulsysteme und -typen geknüpften Statusinteressen zur Geltung kommen. In den sozialistischen Ländern treten innerhalb wie außerhalb des Schulwesens Interessengruppen als Träger spontaner oder autonomer Interessenartikulation praktisch nicht in Erscheinung.

2.2 Die Aggregation bildungspolitischer Interessen

Unter der "Aggregation"⁴¹ - manchmal auch bezeichnet als "Integration" - bildungspolitischer Interessen wird hier der vielfältige Prozeß politischer Willensbildung verstanden, der sich zwischen der Artikulation von Interessen durch

"freie" interessierte gesellschaftliche Kräfte und politische Gruppen einerseits und der Entscheidung zwischen politischen Alternativen auf gesamtstaatlicher Ebene andererseits vollzieht. Dazu gehören zum einen der Prozeß wechselseitiger Auseinandersetzung und Abklärung beziehungsweise Profilierung der verschiedenen Interessen, zum anderen ihre Transformation zu expliziten politischen Entscheidungsalternativen, zum dritten das Bemühen der verschiedenen Gruppen und Kräfte, für die jeweils von ihnen vertretenen Interessen, Konzepte und Alternativen Unterstützung und Identifikation der formell entscheidenden politischen Instanzen, das heißt der Regierungen, Parlamente, Verwaltungen, zu gewinnen. In der Terminologie der liberalen Staats- und Gesellschaftstheorie handelt es sich dabei um den Transformationsprozeß "gesellschaftlicher" Willensbildung und Initiative, an der staatliche Instanzen freilich oft genug beteiligt sind, in staatliche Entscheidungen und Maßnahmen politisch-soziologisch gesprochen geht es bei der "Interessenaggregation" um die Integration verschiedener Impulse im Wege von Konsens oder Kompromiß und um die Präformation politischer Entscheidungen.

In den Untersuchungen der Bildungsreformprozesse in sieben europäischen Ländern sind vier verschiedene typische Strukturen der Interessenaggregation und -integration herausgestellt worden: die Medien der Öffentlichkeit, die politischen Parteien, bildungspolitische "Integrations"organe vom Typ der Schulkommissionen oder Bildungsräte, Beiräte und Ausschüsse, schließlich die Institutionen bildungspolitischer Planung. Ihr relativer Stellenwert zueinander steht ebenso zur Frage wie ihr Gewicht im bildungspolitischen Prozeß insgesamt. Zentraler Aspekt der Interessenaggregation ist die Frage nach der Möglichkeit der Vermittlung vielfältiger gesellschaftlicher Impulse in der Entscheidung und Handeln der Bildungspolitik, damit die Frage nach den Möglichkeiten eines demokratischen bildungspolitischen Reform-

prozesses. Im Vergleich zwischen den politischen Strukturen in Ost und West wird dabei vor allem darauf geachtet, wieweit die für die politischen Strukturen der UdSSR und der DDR kennzeichnende, relativ auf einer "späteren" Stufe sich vollziehende Heranziehung der gesellschaftlichen Gruppen zur Mitwirkung im bildungspolitischen Prozeß, die zentrale, restriktive Kontrolle dieser Mitwirkung und ihre vergleichsweise höhere Integration in staatlich-nichtöffentliche Prozesse bildungspolitischer Entscheidungsvorbereitung Reformen im Sinne der Veränderung der Differenzierungsstruktur behindern oder fördern können.

2.2.1 Die Funktion der Öffentlichkeit

Bereits bei der Erörterung der Artikulation von bildungspolitischen Interessen und Chancen und Formen ihrer Durchsetzung wurde deutlich, daß das liberale, von der Trennung gesellschaftlichen Interessenkampfes und staatlicher Willensbildung ausgehende und die Möglichkeit freier, chancengleicher Konkurrenz von gesellschaftlichen Kräften implizierende Modell von "Öffentlichkeit" unter den Bedingungen industriegesellschaftlicher Entwicklung auch in den westlichen Staaten kaum noch anwendbar ist. Die "Vergesellschaftung" staatlicher Willensbildung - vor allem durch die Übernahme staatlicher Funktionen durch gesellschaftliche Machtgruppen und deren unmittelbare Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungen und Leistungen - wie umgekehrt die "Verstaatlichung" gesellschaftlicher Entwicklung - vor allem durch die Verstärkung staatlicher Dienstleistungen und regulierende Eingriffe sowie staatlich organisierter, wissenschaftlich fundierter Planung⁴² - sind allgemeine Erscheinungen in allen Bereichen der Politik. Sie sind auch im Bildungswesen bereits über die Begrenzungen gesellschaftlicher Integration und planvoller Strukturenorganisation hinausgelangt, bis zu denen der Einsatz öffentlicher Interessenartikulation und Diskussion noch

ein wirksames Mittel politischer Einflußnahme hätte sein können. "Öffentlichkeit" kann als Mitträger politischer Entscheidungsvorbereitung und mitverantwortlicher Gestalter bildungspolitischer Reform nur dort in Anspruch genommen werden, wo die mit dem Begriff bezeichneten Instanzen und Gruppen in der Lage sind, Interessen in einer Weise zu artikulieren, Modelle zu entwickeln oder Lösungsalternativen in Vollzug und Funktion zu setzen, die an Komplexität, Bedarfsangemessenheit und organisatorischer Dynamik konkurrierenden Angeboten administrativ-wissenschaftlicher Planung gegenüber standhalten⁴³. In diesen, dem Staat und seinem politischen Handeln gegenüberstehenden Funktionen jedoch scheint "Öffentlichkeit" auch im Bildungswesen und in der Bildungspolitik praktisch keine handlungsfähige Größe mehr zu sein.

Öffentlichkeit, hier zunächst verstanden als öffentliche Diskussion mit der potentiellen Teilnahmemöglichkeit eines jeden informierten Bürgers, ist in den untersuchten Ländern als reforminitiiierendes oder -steuerndes Moment der Bildungspolitik in der unmittelbaren Nachkriegsphase von Bedeutung gewesen, wo der "normale" politische Prozeß in den von Kriegsfolgen und Niederlage besonders betroffenen Ländern faktisch außer Kraft gesetzt war, so in der Bundesrepublik, in Frankreich, aber auch in der DDR, solange in ihr die spezifische staatliche Struktur des "demokratischen Zentralismus" noch nicht errichtet war. Zum anderen trat die Öffentlichkeit im gleichen Sinne offener, wechselseitiger, allgemein zugänglicher Kommunikation in solchen Situationen in politische Funktionen ein, in denen staatliche Instanzen nicht einmal - sei es wegen starker ideologischer Beeinflussung der bildungspolitischen Willensbildung, sei es wegen struktur- oder situationsgebener Immobilität des Schulwesens - die Fähigkeit erwiesen hatten, wenigstens minimale Anpassungsreformen zur Überwindung evidenten

Dysfunktionalitäten zeit- und zielgerecht zu initiieren. Dies ist in Österreich Anfang der sechziger Jahre wenigstens ansatzweise, weitaus stärker aber im zweiten Drittel der sechziger Jahre in der Bundesrepublik der Fall gewesen, als die Unterbindung der laufenden Arbeitskräftezuwanderung aus der DDR mit notwendigen Transformationen der Qualifikationsstruktur im Hinblick auf den hohen, bereits erreichten technologisch-ökonomischen Entwicklungsstand und einem schnell steigenden Erweiterungs- und Ersatzbedarf der öffentlichen Dienste zusammenfiel. Die daraus resultierende quantitative und qualitative "Bildungskatastrophe" wurde zum initiierenden Stich- und Schlagwort eines mehrjährigen "Bildungsbooms" in allen Medien der öffentlichen Kommunikation. Allerdings mußten auch jetzt die sich artikulierenden Stimmen in dieser Situation sich mit den bildungspolitischen Interessen der wirtschaftlichen und politischen Herrschaftsgruppen in Einklang bringen, wollten sie über momentane öffentliche Erregung hinaus die Energie politischen Handelns bei den staatlichen Instanzen mobilisieren. Die zwischen 1963 und 1966 in der Bundesrepublik aus Kreisen der Wirtschaft kommenden Mahnungen und Warnungen vor der bevorstehenden Funktionsunfähigkeit des Bildungswesens sind deshalb wahrscheinlich von weitaus größerer Relevanz für die tatsächlich eingeschlagenen politischen Maßnahmen, auch für den Beginn mittelfristiger Bildungsplanung, gewesen als die Stimmen liberaler Publizisten.

In allen anderen Ländern ist im Untersuchungszeitraum die Rolle öffentlicher Kommunikation im Sinne des "vorwissenschaftlichen Meinungs-austauschs oder der informellen Kommunikation mit den staatlichen Instanzen geringer einzuschätzen. In den sozialistischen Ländern hat sich nach dem Ende des stalinistischen Dogmatismus, der alle Phasen staatlicher Willensbildung und Entscheidungsvorbereitung rigoros der Nichtöffentlichkeit innerparteilicher Auseinandersetzungen und "Flügelkämpfe" reservierte, eine vom liberalen Modell der freien Konkurrenz spontaner Initiativen deutlich unterschiedene Form des

bildungspolitischen Einsatzes von "Öffentlichkeit" im Prozeß staatlicher Willensbildung herausgebildet. Sie bringt die alleinige Lenkungs- und Integrationsfunktion der staats-tragenden Parteien in der Steuerung des Prozesses und der Selektion der von ihr als relevant erachteten Impulse voll zur Geltung: Ausgehend von einer veröffentlichten Initiativvorlage oder -konzeption von Staats- und Parteiinstanzen, wird von einer veröffentlichten Diskussion dieser Initiative in verschiedenen Formen - Veröffentlichung in Zeitungen und Fachzeitschriften, Kritik und Kommentare dazu, Einholung von Stellungnahmen gesellschaftlicher Organisationen, Diskussionsveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen der Partei und der gesellschaftlichen Organisationen - ein zeitlich begrenzter Spielraum eingeräumt. An seinem Ende ist es erneut den legitimierten Organen staatlicher und parteiinterner Entscheidungsvorbereitung vorbehalten, die aus dieser Diskussion hervorgegangenen Impulse selektiv zu verwerten und in ihren Vorschlag einzubauen.

Die Funktion solcher strikt kontrollierten Öffentlichkeit bleibt stets ambivalent: Sie dient nicht nur der Mobilisierung von bei den Gruppen und Organisationen aktivierbarem Sachverstand, sondern auch der frühzeitigen Information dieser Gruppen und Organisationen, vor allem im Bildungswesen selbst, über die von den Trägern der politischen Entscheidung vorgesehene Bildungspolitik und damit der vororientierten Befriedung und Anpassung ihrer jeweiligen Interessen. Welche dieser beiden Funktionen jeweils den Vorrang hat, wieweit innerhalb dieser Funktionen zusätzliche Initiativen, alternative Lösungen, verbessernde Modifikationen zum Durchbruch kommen können, hängt offenbar stark von situationsgebundenen Momenten allgemeiner politischer Stabilität ab. Ohnehin entfaltet sich dies Modell nichtantagonistischer, begrenzter Öffentlichkeit allein auf der Basis der vorausgesetzten, aber auch administrativ durchgesetzten Übereinstimmung aller Impulse und Varianten mit der

institutionalisierten gesamtgesellschaftlichen Ideologie des Marxismus-Leninismus.

"Lernbereitschaft" und "Lernfähigkeit" staatlicher Instanzen gegenüber mobilisiertem Sachverstand und gesellschaftlichen Interessen scheinen jedoch vor allem in der DDR seit Beginn der sechziger Jahre im Anwachsen begriffen zu sein. War in der DDR 1955 eine Diskussion zu Fragen des polytechnischen Unterrichts erst nach der grundsätzlichen Entscheidung über die Einführung der Zehnklassenschule möglich, war 1953 die Öffentlichkeit noch aus der schulpolitischen Meinungsbildung ausgeschlossen, so erweckt die Reformdiskussion Ende der fünfziger Jahre bereits den Eindruck, daß hier nicht mehr nur Zustimmung zu ohnedies beschlossenen Vorlagen, sondern auf der Basis vorgegebener Grundlagen echte Diskussion angeregt wurde und die Anregungen an einer Reihe von Schwerpunkten des Schulgesetzes von 1959 auch berücksichtigt wurden. Erst recht gilt dies für die Diskussion um die Grundsätze für das einheitliche sozialistische Bildungswesen 1964 und 1965 in einer innenpolitischen zunehmend entkrampften Atmosphäre.

Fast die gleichen Erscheinungen breiterer öffentlicher Diskussionen von Reforminitiativen vor ihrer endgültigen Sanktionierung spielen sich bei den Chruschtschowschen Reformen von 1958 und anlässlich der Diskussion der Ergebnisse der der Kommission zur Bestimmung des Inhalts der Mittelschulbildung 1966 in der UdSSR ab. Zwar konnte die 1958 auf geringer Informationsbasis, ohne Vorbereitung und ohne wissenschaftliche Entscheidungshilfen stattfindende Diskussion im Nachhinein des "Subjektivismus" überführt beziehungsweise als "lautstarkes Reden von großen Gremien" abgetan werden, zwar wurde 1966 die befaßte Öffentlichkeit weiter eingeschränkt; die Mitwirkung der großen allgemeinen Publikationsorgane in der Veröffentlichung von Stellungnahmen und Informationen und der Sammlung von Leserbriefen war allerdings

auch 1958 schon sehr beträchtlich. Sie wurde 1966 durch die Mitwirkung von Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Institutionen ergänzt und hatte auf die schließlich sich durchsetzende Form der Differenzierung der sowjetischen Sekundarschule vermutlich doch einen gewissen Einfluß gehabt. Grundlegend bleibt jedoch auch hier, daß der Ertrag dieser öffentlichen Diskussion nichtöffentlich, selektiv, nach nichtbekannten Kriterien und ohne Kontrolle der öffentlich Interessierten und Betroffenen ausgewertet wird und das ideologisch konvergierende Miteinander politischer Interessen und wissenschaftlicher Entscheidungshilfen vermutlich grundlegend kaum korrigieren und modifizieren kann.

In den übrigen westlichen Ländern sind die wichtigsten Phasen einer breiten, in manchen Fällen sich fast explosiv verbreiternden öffentlichen Diskussion zu bildungspolitischen Reformprojekten ebenfalls oft nicht aufgrund von spontanen Initiativen einzelner gesellschaftlicher Gruppen oder Koalitionen entstanden, sondern als Reaktion auf die Veröffentlichung bildungspolitischer Initiativen seitens staatlicher Instanzen und staatlich legitimierter Kommissionen oder Gutachtergremien. Das trifft bei den französischen Reformplänen, vom Plan Langevin-Wallon bis zum Plan Billères, es trifft zu auf die Veröffentlichung des Rahmenplanes des Deutschen Ausschusses von 1959 - dem allerdings die Veröffentlichung des Bremer Plans der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft folgte -, und es trifft schließlich zu auf die öffentlich diskutierten bildungspolitischen Reports der vom englischen Erziehungsministerium aufgrund des Education Act von 1944 eingesetzten Advisory Councils. Dieser Initiationsmodus von Öffentlichkeit allein freilich braucht Ertrag und Gewicht solcher öffentlichen Diskussion noch nicht notwendig zu schmälern. In allen diesen Fällen fand diese Diskussion auf sehr breiter Ebene statt; sie

wurde allerdings überwiegend von den an das bestehende Schul- und Bildungssystem geknüpften Interessen und Organisationen getragen, also im Sinne der Artikulation von Abwehrstrategien geführt, und sie endete zunächst in einem "unergiebigen Meinungspluralismus" mit dem Effekt gegenseitiger Neutralisierung antagonistischer Auffassungen, zumal, wenn diese - wie in Frankreich und Deutschland - stark ideologisch besetzt waren und im wesentlichen im Bereich vorwissenschaftlichen Meinungskampfes verblieben. Für England wie für die Bundesrepublik sind wahrscheinlich erst die längerfristigen Wirkungen dieser öffentlichen Auseinandersetzungen als bildungspolitisch reformfördernd einzuschätzen.

Denn die aus dieser Erfahrung wirkungsloser, ja reformhemmender öffentlicher Diskussion der fünfziger und beginnenden sechziger Jahre gezogenen Folgerungen für das politische System waren in den einzelnen Ländern durchaus unterschiedlich. In Frankreich des Gaullismus wurde der öffentliche Meinungsstreit und die daraus resultierenden bildungspolitischen Impulse und wechselseitigen Neutralisierungen zugunsten einer direkten, nichtöffentlichen Kommunikation zwischen dem Ministerium und einigen privilegierten gesellschaftlichen Machtgruppen ausgeschaltet. In der Bundesrepublik, noch weitaus mehr in England, profilierten sich im Verlauf dieser öffentlichen Auseinandersetzung Positionen und Konzepte reformbefürwortender Richtung, die schließlich zum Aufbau einer "Gegenöffentlichkeit" gegenüber dem relativen Immobilismus der gesamtstaatlichen Bildungspolitik führen konnten. Diese konnte regionale und lokale Reforminitiativen, Schulversuche usw. initiieren und stützen und hatte somit an der Diskussion und Durchsetzung der Reformen der sechziger Jahre wesentlichen Anteil.

Zwei Faktoren kamen dieser Stabilisierung reformfördernder Positionen aus der öffentlichen Diskussion heraus zu Hilfe:

Zum einen hatten bei konservativer Schulpolitik der herrschenden Gruppen und des Staates auch gegensätzliche Auffassungen die Chance, nicht nur im Stadium dauerhafter theoretischer Opposition zu verharren, sondern - in der Bundesrepublik aufgrund der föderalistischen Kompetenzzuweisung und der politischen Koalitionen in den Ländern, in England aufgrund der Bewegungsfreiheit lokaler Behörden und Initiativen - praktisch wirksam zu werden und damit Erfahrungswerte als Argumente heranzuziehen. Die Toleranz des englischen Systems für Reformen und antizipierende Experimente, auch aufgrund niedrigerer ideologischer Barrieren gegen demokratisierende Schulversuche und der liberal-pragmatischen Tradition, alternativen Lösungen faire Entwicklungschancen einzuräumen, ist dabei sehr viel höher einzuschätzen. Zum anderen wurde der Fortschritt wissenschaftlicher Forschung schulreformbezogener Faktor der Öffentlichkeit, in England bereits in den frühen fünfziger Jahren, in der Bundesrepublik allerdings nicht vor Mitte der sechziger Jahre.

Das Vordringen schulbezogener wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlich unterbauter Planung als Faktor öffentlicher Meinungs- und staatlicher Willensbildung allerdings ist ein allgemeiner Trend in allen untersuchten Ländern. In den öffentlichen bildungspolitischen Diskussionen spätestens der sechziger Jahre spielt sie eine immer größere Rolle, zumal dort, wo ihre Ergebnisse und Methoden allen potentiellen Partnern der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Aber auch in der DDR und in der UdSSR sind Ergebnisse der - zumeist von den politischen Entscheidungsträgern selbst initiierten - Forschung in den sechziger Jahren in zunehmendem Maße veröffentlicht worden und haben mindestens die eine Aufgabe erfüllt, der diskutierenden und betroffenen Öffentlichkeit die Grundlagen der bildungspolitischen Reformkonzepte zu erklären. Auch in den westeuropäischen Ländern werden schulreformbezogene Forschungen - in Schweden bereits in

breitem Umfang in den fünfziger Jahren, in England im Zusammenhang mit Ausarbeitung und Veröffentlichung der Reports - von den Dienststellen der öffentlichen Schulverwaltung selbst in Auftrag gegeben, freilich kaum ohne zielentsprechende Auswahl der Themen, Fragestellungen und Träger und damit eine politisch bestimmte Selektion. Nur für die Bundesrepublik freilich gilt in den fünfziger Jahren anscheinend, daß Kultusministerien dezidiert reformverhindernde Untersuchungen in Auftrag geben und veröffentlichten. Zunehmend zeichnet sich in den sechziger Jahren schließlich, mit der Errichtung von Forschungs- und Planungsabteilungen der Ministerien und Schulbehörden selbst in Schweden, England und auch in den Ländern der Bundesrepublik, eine weitergehende Tendenz ab, wissenschaftliche Untersuchungen unmittelbar der Planung und Durchführung von Schulreformen dienstbar zu machen, freilich thematisch und in ihrer politischen Wirkung auch präziser zu kontrollieren.

Mit diesem Gewicht wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und ihrer zunehmenden Institutionalisierung im Rahmen staatlicher Entscheidungsvorbereitung und Planung ändert sich grundlegend allerdings auch der Charakter von Öffentlichkeit. Mag die Bildungsforschung selbst die zunehmende politische Beachtung, die sie findet, mit einer Verbreiterung und mit stärkerem Gewicht der "Öffentlichkeit" gleichsetzen⁴⁴, so stehen doch ihre Ergebnisse, Methoden und Instrumente keineswegs per se allen gesellschaftlichen Interessen und Kräften zur gleichen Verfügung. Wenn für Frankreich die starke Beachtung der gezielt verbreiteten Forschungsergebnisse von LPH und INED in der interessierten Öffentlichkeit hervorgehoben wird, so ist über die Reichweite und Wirkung dieser Öffentlichkeit, ihre Funktion, sei es als kritischer Partner, sei es als Transmissionsinstrument staatlicher Bildungsplanung, noch nichts ausgesagt. Für England und Schweden ist die laufende Befruchtung der öffentlichen Diskussion

wie der schulpolitischen Entscheidungsvorbereitung durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse bereits am längsten Tradition. In England, wo sich das Schwergewicht der öffentlichen Diskussion in den fünfziger Jahren, ausgelöst von der Kritik der Reports, unabhängig von der und gegen die offizielle Schulpolitik herausbildete, führten diese Impulse zu einer Verstärkung und Qualifizierung gerade auch der alternativen Konzepte, wobei sich umgekehrt auch der Wissenschaft die politischen Implikationen und Konsequenzen ihrer Erkenntnisse in stärkerem Maße mitteilen mußten. In Schweden, wo die Interessenartikulation ohnehin bereits in hohem Maße in die staatlichen Entscheidungsvorbereitungsprozesse integriert war, wurde dagegen durch die Wissenschaft eher eine begrenzte Fachöffentlichkeit mobilisiert. Da ihr freilich in breitem Umfang auch die Lehrer der umzugestaltenden Schulen angehörten, war auch dies ein Beitrag zu einer sinnvollen Vorbereitung der schließlich vom Reichstag entschiedenen Schulreform.

Die Tendenz zu einer wissenschaftsgestützten Reduktion öffentlicher Diskussion auf die begrenzten Zirkel räsonnierender Experten und im übrigen zu ihrer Umfunktionierung auf befriedigende Information der Betroffenen über staatlich-wissenschaftlich bereits vorentschiedene Entwicklungen könnte sich angesichts der zunehmenden Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Verfahrensweisen auch in den anderen Ländern durchsetzen. Für England, für Frankreich, auch für die Bundesrepublik geht die zunehmende Institutionalisierung wissenschaftlicher Forschung als politische Entscheidungshilfe potentiell in diese Richtung. Alternative Strategien einer demokratisierenden Verbreiterung bildungspolitischer Kompetenz - im rechtlichen und inhaltlichen Sinne unter den Betroffenen und potentiell Interessierten von seiten der Wissenschaft selbst sind noch kaum in Sicht. Absehbar ist dabei, daß sich "technokratische"

Rationalitäts- und Effizienzkriterien stärker als Maßstäbe bildungspolitischer Entscheidungen durchsetzen werden, wo sich nicht die Wissenschaft selbst einer kritischen Reflexion ihrer politischen Verwendung versichert oder wo nicht Kompetenzstruktur und demokratische Ideologie bildungspolitisch aktiven Gruppen die Chance unabhängiger Initiative gewähren.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Analog zu den Ergebnissen der Analyse der politischen Interessenartikulation hat auch die politische Auseinandersetzung in der Öffentlichkeit, die "öffentliche Meinung" als Aggregat spontaner bildungspolitischer Interessen, nur in Situationen eine Rolle gespielt, in denen der normale politische Prozeß außer Kraft gesetzt oder seine bildungspolitische Ineffizienz offensichtlich geworden war. Sehr viel gewichtiger, aber grundsätzlich wohl ein reformneutrales Moment, in manchen Fällen reformfördernd, in anderen hemmend war in den Industriegesellschaften kapitalistischer Prägung die öffentliche Diskussion in Fällen, in denen sie durch staatliche oder quasi-staatliche Initiativen ausgelöst worden ist. Gegenüber konservativer staatlicher Schulpolitik konnten sich in ihr auch reformfördernde Kräfte profilieren. Insgesamt jedoch hat solche Öffentlichkeit eher einen Beitrag zur bildungspolitischen Mobilisierung sowie zu einer erhöhten Bereitschaft zu rationaler Informationsaufnahme und Auseinandersetzung der Betroffenen und Interessierten geleistet. Ambivalent, tendenziell reformbegünstigend, aber ohne große politische Wirkung bleibt die Funktion der Öffentlichkeit in den sozialistischen Ländern. Die verstärkte Heranziehung wissenschaftlicher Argumente in der bildungspolitischen Auseinandersetzung kann sowohl zur Qualifizierung und damit zur erhöhten Wirkung der politischen Öffentlichkeit, wie auch zu deren fortschreitender Ausschaltung aus dem politischen Prozeß führen.

2.2.2 Die Funktion der Parteien

Im Rahmen der vergleichenden Untersuchung sind weniger inhaltlich die bildungspolitischen Programme und Ideologien der

Parteien zu analysieren, als vielmehr ihre Funktion als Träger und Vermittler der aggregierenden Stufe des politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozesses. Vorausgesetzt wird dabei in Übereinstimmung mit den Ergebnissen politikwissenschaftlicher Parteienforschung⁴⁵ ein tendenzieller Funktionswandel der westeuropäischen Parteien- und Regierungssysteme, nachdem die Funktion der Parteien im parlamentarischen Regierungssystem nicht mehr primär die unmittelbare Artikulation einzelner allgemein- und schulpolitischer Ideologien, Gruppen- oder Klasseninteressen ist, sondern der Ausgleich der verschiedenen Interessen in der Formulierung politischer Entscheidungsalternativen oder der Entscheidung selbst. Nicht als Träger partikularer Interessen, sondern als Organe zu deren Zusammenfassung, als Instrumente der Integration und als Machtträger treten die Parteien in Erscheinung. Dem Grad, bis zu dem dieser Prozeß fortgeschritten ist, entspricht mit ziemlicher Genauigkeit der Übergang von Vielparteienkonstellationen zu Zweiparteiensystemen oder ähnliche Konstellationen; ihm entsprechen über lange Zeit auch Tendenzen zu einer "Entideologisierung" dieser "Integrationsparteien" und zur Verbreiterung ihrer Wählerschaften in allen Klassen und Gruppen der Bevölkerung. Eine Voraussetzung dieser Entwicklung ist freilich die grundsätzliche Übereinstimmung sowohl der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung als auch dieser Parteien mit der Entscheidungsstruktur und den Legitimationsgrundlagen des bestehenden politischen Systems. Für den Untersuchungszeitraum kann für alle untersuchten nichtsozialistischen Staaten davon ausgegangen werden, daß keine der großen politischen Parteien die gesellschaftlichen und politischen Strukturen grundlegend verändern wollte.

Eine vergleichende Funktion innerhalb der politischen Prozesse nehmen jedoch, wenngleich auf der Basis einer anderen Legitimationsgrundlage der politischen Strukturen, auch die kommunistischen Staatsparteien der hier in die Untersuchung einbezogenen sozialistischen Länder ein⁴⁶. Als wichtigste

Träger des "demokratischen Zentralismus" - als Typus des politischen Entscheidungsvorganges - treten sie zwar auch als Initiatoren bildungspolitischer Willensbildung an die Öffentlichkeit, jedoch nie als Träger partikularer, ausgleichsbedürftiger Interessen, sondern jeweils mit dem Anspruch bereits vollzogener Integration der gesamtgesellschaftlichen Interessen. Auch wenn der Prozeß innerparteilicher Willensbildung in der vorliegenden Untersuchung kaum zurückzuverfolgen war, ist doch die Funktion der Staatsparteien als Instrumente der Integration oder Aggregation verschiedener Interessen gesichert. Ebenso übernehmen sie zum großen Teil die Aufgabe des Ausgleichs schulpolitischer Interessen und Reformbedürfnisse mit den anderen Sektoren gesellschaftlicher Investition und politischer Aktion, das heißt ihre Einordnung in die politische Prioritätenskala und die ideologischen Leitlinien des jeweiligen Systems. Ihrem Selbstverständnis nach sind die sozialistischen Staatsparteien - auch da, wo formell das Mehrparteiensystem, wie in der DDR, besteht - eben unter der Aufgabe der Formulierung und Vertretung des gesellschaftlichen Gesamtinteresses angetreten; die übrigen Parteien dienen weniger der Artikulation selbständiger politischer, gar alternativer Impulse als der Heranführung je besonderer Bevölkerungsgruppen zur Mitarbeit in der politischen Struktur und ihrer laufenden ideologischen und informatorischen Integration. Die Führungsrolle der kommunistischen Staatspartei ist von diesen Parteien übereinstimmend anerkannt.

Situationsbedingt war zwar in den westeuropäischen Staaten seit 1945 die Rolle politischer Parteien in den bildungspolitischen Reformentwicklungen, mit der Ausnahme Schwedens, nicht allzu relevant. Daß sie die Funktion politischer Interessenaggregation wenngleich ohne die Ansätze zu einer institutionalisierten Entscheidungsvollmacht wie bei den sozialistischen Staatsparteien, übernommen haben, läßt sich vor allem an den Verhältnissen Schwedens und Englands, in föderalistisch modifizierter Form in der Bundesrepublik

Deutschland vor Augen führen. Da die Parteien vor allem ein Ensemble einseitig artikulierter schulpolitischer Reforminteressen zum Ausgleich miteinander bringen und in politische Entscheidungsalternativen als einen Ausdruck eines gesamtgesellschaftlichen "vorpolitischen Konsensus" transformieren, hat etwa der Wechsel zur ersten Nachkriegsregierung der Labour-Partei in England ebensowenig einen wesentlichen schulpolitischen Richtungswechsel induziert wie der erneute Wechsel von der Labour- zur Konservativen-Regierung anfangs der fünfziger Jahre. Auch die Entscheidung der zweiten Labour-Nachkriegsregierung für die Gesamtschule im Jahre 1965 ratifizierte nur einen sich bereits mehrheitlich "unterhalb" der gesamtstaatlichen Entscheidungsebene realisierenden Trend. Noch idealtypischer repräsentiert den Typus der "Integrationspartei"⁴⁷, infolge ihrer langjährigen kaum bestrittenen politischen Regierungsrolle, die sozialdemokratische Partei Schwedens, die schon seit den vierziger Jahren in bewußter Überschreitung ihrer ideologischen und soziologischen Ursprünge als Arbeitnehmerpartei in bildungspolitischen Fragen mit allen wesentlichen gesellschaftlichen Interessengruppen institutionalisierten Kontakt hält. Trotz ideologischer und soziologischer Gegensätze zu den oppositionellen bürgerlichen Parteien scheint deswegen die Bildungspolitik in Schweden nie zur kontroversen Prinzipienfrage zwischen den Parteien geworden zu sein.

Auch in der Bundesrepublik war es seit den fünfziger Jahren Bestreben der großen Parteien, ihrer Struktur- und Funktionswandlung zur "Integrationspartei" auch vor der Öffentlichkeit zur Anerkennung zu verhelfen. Am Ausgangspunkt der schulpolitischen Entwicklung der Nachkriegszeit steht freilich eine deutliche Identifikation der im Bund und der Mehrzahl der Bundesländer regierungsführenden Partei, der CDU/CSU, mit der konservativ-reformfeindlichen "Interessenkonkordanz" bürgerlich-industrieller, kirchlicher und schulischer Interessengruppen. Diese Ausgangssituation, und eine analoge

Fixierung der sozialdemokratischen Partei auf die bildungspolitischen Gegenpositionen, hat es beiden großen Parteien bis in die sechziger Jahre erschwert, die Rolle als Integrationsorgan bildungspolitischer Interessen zu politisch durchsetzbaren Entscheidungsalternativen auszuüben. Diese Situation wiederum war wesentlich beteiligt am Versanden zahlreicher schulpolitischer Reformimpulse vor dem Stadium der politischen Entscheidung in Legislative und Exekutive. Da die bildungspolitische Debatte in der Bundesrepublik mehr als in England und Schweden von überkommenen Bildungsideologien konservativer Provenienz beherrscht war, hat die sozialdemokratische Partei seit Ende der vierziger Jahre von ihren ursprünglichen Zielen größere Abstriche gemacht, um den Ruf der einseitigen Interessenpartei zu verlieren. Schon in den fünfziger Jahren ist bei Wechsel der parteipolitischen Orientierung der Regierung in den Ländern der Bundesrepublik im allgemeinen nur ein dort relevanter Wechsel des bildungspolitischen Kurses erfolgt, wo es darum ging, den Niederschlag traditioneller Ideologien und Einflüsse im Schulwesen abzubauen: so bei der Überwindung der Einklassenschulen, bei der Liquidierung der konfessionellen Einflußnahme, bei der technischen und didaktischen Verbesserung der Auslese. In diesen Punkten gab es kaum noch grundlegende Auseinandersetzungen; es hatten sich die großen Parteien in der Bundesrepublik auch ihrer bildungspolitischen Zielsetzung nach einander soweit angenähert, daß die CDU die Überwindung jahrelang verteidigter Positionen durch die SPD nicht nur ohne größere Auseinandersetzungen hinnahm, sondern binnen kurzem in auch von ihr beherrschten Ländern mitvollzog. Bereits seit den fünfziger Jahren hat die SPD im allgemeinen darauf verzichtet, in von ihr beherrschten Ländern, etwa in Hessen, eine konsequente Alternative zu den Schulstrukturen der CDU/CSU beherrschten Ländern zu errichten. In den SPD-orientierten Stadtstaaten wurden die Schulreformen der ersten Nachkriegsjahre, die in die Richtung einer Verfeinerung der Auslese und Verbesserung der Beurteilungsinstrumente gingen, in der Tendenz eher wieder

zurückgenommen. Auch das umfangreiche niedersächsische Reformexperiment des differenzierten Mittelbaus blieb, außer für die parteiinterne Meinungsbildung, ohne Folgen.

In den sechziger Jahren erst zeichnet sich für die Bundesrepublik, wie für England, wieder deutlicher ab, daß sich hinter und in der einen Partei tendenziell eine solche Koalition reformfördernder, bei der anderen Partei eine Koalition reformverneinender Kräfte sammelt. Reformfördernd muß hier in dem genauen Sinn begriffen werden, daß auf - in den übrigen vergleichenden Kapiteln dargestellte - demographische, sozialstrukturelle und ökonomische Entwicklungen mit der Entwicklung und Erprobung neuer Differenzierungskonzepte - das Gesamtschulmodell in der Bundesrepublik - oder mit deren Verbindlichkeitserklärung reagiert wird. Der Zeitpunkt dieser parteipolitischen Entwicklung und die parallele wissenschaftliche und außerwissenschaftliche Reformdiskussion machen deutlich, wie stark in beiden Fällen ein "vorpolitisch" bereits etablierter bildungspolitischer Konsens parteipolitisch nachvollzogen wurde. Deutlich wird zugleich, daß der parteipolitische Strukturwandel von Interessen- zu Integrationsparteien, bei "vorpolitisch" bereits vorhandenen bildungspolitischen Impulsen, sich in der Tendenz eher reformfördernd ausgewirkt hat.

Wie wenig andererseits ein noch stark von je besonderen Gruppen- beziehungsweise Klasseninteressen oder ihren Koalitionen beherrschtes Parteiensystem Reformimpulse aufzunehmen und auszulösen in der Lage ist, lehren unter den untersuchten Ländern die Beispiele Frankreichs und Österreichs. Die fehlende politische Integrationsfähigkeit des von partikularen Gruppeninteressen und deren Streit gekennzeichneten Parteiensystems der Vierten Republik trug dazu bei, jede bildungspolitische Reformentscheidung bereits im Vorbereitungsstadium zu verhindern. Die autoritäre Ablösung des Parteienpluralismus, mit seinem Zwang zu beständig wechselnden, beständig kompromißheischenden Koalitionen, durch

eine autoritär regierende Staatspartei 1958 allerdings verschaffte unter dem Mantel pragmatischer Teil- und technokratischer Gesamtlösungen einer Koalition konservativ-elitärer und wirtschaftlich-technokratischer Interessen in der Regierungspartei die auch bildungspolitisch entscheidende und kontrollierende Position. Die Bildungsreformen der sechziger Jahre wurden vor allem unter dem Aspekt der aktuellen und prospektiven Anpassung der im Schulwesen vermittelten Qualifikationsstruktur an die Erfordernisse des industriellen und öffentlichen Arbeitsmarktes vorangetrieben. In der österreichischen Situation dagegen standen sich, ähnlich wie in der Bundesrepublik, stark ideologisch besetzte schulpolitische Interessen von Beginn der Republik an in den beiden großen Parteien als fast gleichstarke, auch soziologisch unterschiedene, Interessenkoalitionen gegenüber. Ein Wandel dieser Interessenkoalitionen zu prinzipiell in der Macht austauschbaren Integrationsparteien setzte sich erst in den sechziger Jahren durch und war jahrelang gerade auf dem Sektor der Bildungspolitik von keinem entsprechenden Wandel der Selbstinterpretation und der politischen Praxis begleitet. Die ansatzweise reformorientierte bildungspolitische Entscheidung von 1962 konnte nur als Kompromiß zwischen beiden Koalitionsparteien, das heißt auf der Basis des Minimalkonsens, durchgesetzt werden. Die weitere Bildungspolitik fand entsprechend ihre Basis vor allem in der Verstärkung technokratisch-pragmatischer Elemente unter dem Einfluß gewandelter Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur, der wissenschaftlichen Forschung und dem Zwang internationaler Entwicklungen. Die Parteien sind in den sechziger Jahren unter dem Eindruck sozialer Veränderungen und ökonomischer Zwangs- und Wettbewerbslagen diesen Entwicklungen eher passiv gefolgt, als daß sie sie aktiv vorangetrieben haben.

Das Ergebnis läßt sich wie folgt zusammenfassen: Der Wandel des westeuropäischen Parteiensystems von einander gegenüberstehenden Interessen zu miteinander sowohl kooperierenden

wie einander konkurrierenden Integrationsparteien nähert die objektive Funktion dieser Parteien auch auf dem Gebiet der Bildungspolitik der der Staatsparteien der sozialistischen Länder an: unterschiedliche gesellschaftliche Impulse und Positionen untereinander und mit anderen Erfordernissen der gesellschaftlichen und politischen Reproduktion der Gesamtgesellschaft auszugleichen, zu integrieren, damit also einem etwa vorhandenen "vorpolitischen" (Mehrheits-)Konsens politisch zu aktivieren und in politische Entscheidungsalternativen zu transformieren.

Geschieht diese Integration in den kommunistischen Staatsparteien von vornherein auf der Grundlage einer gesamtgesellschaftlich verbindlichen Ideologie, so lassen auch die systemtragende Funktion der westeuropäischen Integrationsparteien und ihre Aufgabe, einen bildungspolitisch durchsetzbaren Konsensus zwischen divergierenden Interessen als Entscheidungsvoraussetzung zu formulieren, "systemüberwindende" Reformen oder einen rapiden Wechsel der bildungspolitischen Prioritätensetzung oder Richtung innerhalb dieses Parteiensystems nur bei weitgehender Wandlung des gesellschaftlichen Konsensus durch andere Faktoren und Mechanismen als möglich erscheinen. Immerhin ist der Funktionswandel der Parteien als reformbeschleunigendes Moment zu bewerten, zumal in der Gegenüberstellung mit der Verzögerung von Reformen unter der Voraussetzung eines Geflechts von Interessenparteien. Auch der Machtwechsel zwischen verschiedenen Integrationsparteien war in den westeuropäischen Ländern im Untersuchungszeitraum tendenziell eher ein reformförderndes Moment.

2.2.3 Die Funktion beratender Integrationsgremien

Existenz, Vielfalt und Bedeutung koordinierender und beratender Gremien als Träger der bildungspolitischen Entschei-

dungsvorbereitung sind eines der wesentlichen Charakteristika der bildungspolitischen Willensbildungs- und Entscheidungsstruktur in allen untersuchten Ländern. Ebenso charakteristisch ist, daß die bereits in den fünfziger Jahren - damals nur in den nicht-sozialistischen Ländern - eingesetzten Kommissionen, Räte, Beratungsgremien dieser Art sich von denen der sechziger Jahre nach Funktion, Zusammensetzung, Arbeitsverfahren und Wirkung unterscheiden. Die Gremien der sechziger Jahre füllen in den kapitalistischen wie in den sozialistischen Staaten weitgehend gleiche Funktionen aus⁴⁸.

Die in den vierziger und fünfziger Jahren eingesetzten Beratungsgremien in Schweden (Schulkommissionen), England (Royal Commission), der Bundesrepublik (Deutscher Ausschuß) und Frankreich (die verschiedenen Reformkommissionen) hatten grundsätzlich die Aufgabe, zu einem Zeitpunkt, da das westeuropäische Parteiensystem das Entwicklungsstadium der Integrationsparteien verschiedentlich noch nicht erreicht hatte, die Integration der pluralistisch divergierenden schulpolitischen Interessen unterschiedlicher Gruppen zu einem zwar vorpolitischen, aber politisch relevanten Konsens oder Kompromiß zu leisten und aus ihm heraus bildungspolitische Entscheidungsalternativen vorzuformulieren. Als verfassungsrechtlich nicht vorgegebene Instanzen erfüllten sie demnach verfassungspolitisch eine Funktion, die formell auch damals bereits den Parteien zugestanden hätte: Es war weniger die Beratung der politischen Akteure und Instanzen durch fachlichen Sachverstand, sondern die Aufgabe politischer Entscheidungsvorbereitung. Das idealtypische Beispiel hierfür ist der, freilich unter den besonderen Bedingungen des westdeutschen kulturpolitischen Föderalismus arbeitende, Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der, 1955 eingesetzt, mit seiner ungewöhnlich langen, zehnjährigen Amtsdauer bis in die Phase hineinreichte, in der sich in den sechziger Jahren die noch zu beschreibende zweite Variante dieser beratenden Gremien herausbildete.

In seiner Zusammensetzung repräsentierte er alle am Bildungswesen interessierten gesellschaftlichen Kräfte; die politischen Instanzen dagegen waren dezidiert ausgeschlossen. In einer von den politischen Tageskämpfen distanzierteren Autonomie sollte der gesellschaftliche Konsens über die künftige Gestaltung des Schulwesens gefunden werden, dessen allgemeine Akzentuierung gleichzeitig der Öffentlichkeit die Auseinandersetzung um ihn weitgehend erspart hätte. Die französischen Reformplankommissionen der Vierten Republik hatten ähnliche Zusammensetzung und Funktion. Die englischen und vor allem die schwedischen Beratungsgremien der fünfziger Jahre dagegen repräsentierten mit ihrer stärkeren Abhängigkeit von beziehungsweise Zuordnung zu schulpolitischen Entscheidungen und Maßnahmen der politischen Legislative und Exekutive und mit ihrer stärkeren Heranziehung erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Sachverständs bereits einen Übergang zu den Gremien der zweiten Phase.

Kennzeichen des ersten Typus bildungspolitischer Beratungs- und Integrationsgremien ist der doppelte Versuch, erstens in ihrer Zusammensetzung die wesentlichen bildungspolitischen Interessenträger und Organisationen an einen Tisch zu bringen, zweitens die notwendigen schulpolitischen Auseinandersetzungen zwischen diesen Kräften auszutragen und als Ergebnis den notwendigen gesellschaftlichen Konsensus bereits in ihrer Mitte, gleichsam stellvertretend für die Gesamtgesellschaft, zu etablieren, um ihn dieser dann, ohne spezifische Adressaten, aber auch ohne politische Vollmacht, vorzulegen. Damit aber wurden die Vorschläge etwa des Deutschen Ausschusses, anstatt den öffentlichen Meinungsstreit der divergierenden Interessen zu überholen, lediglich zum Auslöser einer Diskussion, in der sich sowohl konservative wie reformbefürwortende Konzepte und Gruppen gegen die Vorschläge des Ausschusses absetzten. Über diese Auslösung einer öffentlichen Auseinandersetzung hinaus hat der Deutsche Ausschuss politische Wirkungen nicht initiiert; in seinen

Vorschlägen hat er auch eher den Entwurf grundlegender, gemäßigt reformerischer Konzepte intendiert als die Vorlage politischer Handlungsalternativen. Diese politische Zurückhaltung allerdings lag im Selbstverständnis des Ausschusses, im Grunde eines Honoratiorenkartells, von vornherein begründet, sie wurde ihm auch durch seinen Status, - ein auf Bundesebene errichtetes zentrales Gremium in einem die bildungspolitischen Kompetenzen föderalistisch dezentralisierenden Staat - von Anfang an aufgegeben. Weder errichteten ihn die Kultusminister als ein Beratungs- oder Vorentscheidungs-gremium für sich, noch erhielt er überhaupt einen präzisen Auftrag, noch fand er von sich aus eine Beziehung zu den aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen.

Die größere bildungspolitische Effektivität der strukturell gleichartigen Beratungs- und Integrationsgremien der beiden westeuropäischen Staaten, Frankreichs und Englands, gegenüber dem Deutschen Ausschuss läßt sich auf ihre unmittelbarere Beziehung zu den bildungspolitischen Entscheidungsträgern zurückführen. Sowohl die Beratungsgremien, mit denen die verschiedenen französischen Erziehungsminister der Vierten Republik ihre Bildungsprogramme ausbreiteten, und ihr Ständiger Conseil Supérieur de l'Education Nationale, als auch die auf gesetzlicher Basis eingerichteten Central Advisory Councils in England empfangen jeweils keine Globallegitimation - wie der Deutsche Ausschuss, der sich Amtszeit und Einzelaufträge weitgehend selbst setzen konnte -, sondern erhielten einen zeitlich und sachlich begrenzten Auftrag. Sie wurden als unmittelbare Beratungsgremien der Minister verstanden und hatten nur sekundär die Aufgabe der Information und Überzeugung der Öffentlichkeit, die sie freilich, vor allem durch die Vorlage des Reports in England, dennoch wahrnahmen. Sie lieferten schließlich an ihren Auftraggeber als präzisen Adressaten Reformvorschläge und Gutachten, die erst dieser Auftraggeber - also ohne Verneinung oder Verwischung der politischen Verantwortung für Auftrag und Ergebnis der Kommissionsarbeiten - als

politische Initiative zu vertreten und durchzusetzen hatte. Sowohl die inhaltliche Begrenzung des Auftrags für die Kommissionen als auch die zentrale Entscheidungskompetenz in der politischen Struktur, die den Gremien jeweils einen unmittelbaren Adressaten und ihren Vorschlägen ein Mindestmaß politischer Wirkungsmöglichkeit gab, sind demnach als eine Voraussetzung wenigstens ansatzweise reformfördernder Wirkung zu werten.

Die Notwendigkeit, die Vorlagen der schulpolitischen Beratungsgremien erst noch um- und durchzusetzen, wurde in England und Frankreich klarer als in der Bundesrepublik erkannt und auch von den politisch Verantwortlichen selbst akzeptiert. Das enthob die jeweiligen Gremien der Versuchung, den politischen Konsensus der Öffentlichkeit bereits in der eigenen Arbeit vorwegzunehmen, obgleich, wie das sofortige Scheitern des Reformplans Langevin-Wallon lehrte, die politischen Implikationen kaum ganz außer Acht gelassen werden konnten: Die deutlichere Bindung der Gremien an Aufträge der Minister bedeutete wohl auch von vornherein eine Beschränkung auf politisch durchsetzbare Lösungsalternativen, damit auf Vorschläge von begrenzter Reichweite. Auf die Repräsentation aller relevanten gesellschaftlichen Interessenträger wurde bei der Zusammensetzung der Gremien in England wie in Frankreich in den fünfziger Jahren zwar ebenfalls ein gewisser Wert gelegt; die Vertreter des Bildungswesens besaßen jedoch im allgemeinen das Übergewicht. Dies hätte bei einer einigermaßen "ideologie"freien öffentlichen Diskussion zu einer stärkeren Aktivierung der Vertreter des Bildungswesens selbst und zur Tolerierung und Umsetzung reformerischer Initiativen führen können.

Daß dies nur in England erfolgte, hängt, wie die im ganzen verschiedenen Wirkungen der Kommissionsgutachten mit anderen Komponenten der politischen Struktur und politischen Kultur zusammen. In Frankreich ließ der schnelle Wechsel der Regierungen in den vierziger und fünfziger Jahren die Reformprojekte

immer wieder vorzeitig scheitern, da sie hier nur zentralstaatlich hätten durchgesetzt werden können; die bildungspolitischen Reformdiskussionen waren zudem von relativ starren Fronten und ideologisch-dogmatischen Positionen bestimmt. In England dagegen ermöglichte die dezentralisierte Entscheidungsstruktur, daß die Kommissionsgutachten gegenüber der unmittelbar von Bildungsreformen betroffenen "Fachöffentlichkeit" in ganz anderer Weise auch als Impulse der Anregung und Unterstützung von lokalen und regionalen Reforminitiativen fungieren konnten. Eingeschränkt wurde diese mögliche unmittelbare Wirkung dadurch, daß sich vor allem die ersten Reports der Central Advisory Councils in den fünfziger Jahren auf Analysen und verhältnismäßig unverbindliche Reformempfehlungen beschränkten, was wiederum mit der Zusammensetzung der Gremien primär aus Vertretern der betroffenen Gruppen und Institutionen im Zusammenhang steht. Auch hier blieb die politische Energie der Zentralregierung hinter den politischen Implikationen des Reports zurück. Immerhin muß ihnen schon in den fünfziger Jahren, im Verein mit der bis auf die lokale Ebene dezentralisierten Initiativkompetenz bei schulpolitischen Maßnahmen und mit einer pragmatisch-reformaufgeschlossenen Tradition öffentlicher Diskussion, ein wesentlicher Beitrag zu der Entwicklung einer kritischen, bildungspolitisch reformbereiten Öffentlichkeit und damit zur Vorbereitung der Einführung der Comprehensive School zugeschrieben worden sein, die in den sechziger Jahren durch ein sich zunehmend verbreiterndes Ensemble lokaler Initiativen bereits vor der Verabschiedung regierungsamtlicher Initiativen vor sich ging.

Die weitestgehenden Entscheidungskompetenzen in der Reihe der bildungspolitischen Integrationsgremien der ersten Phase scheint die österreichische Verhandlungskommission erhalten zu haben, die - nach vielen ergebnislosen Versuchen der Annäherung zwischen den ideologisch hochbesetzten Schulkonzeptionen der beiden Parteien auf dem Wege über den Koalitionsausschuß - schließlich den Schulreformkompromiß

von 1962 zuwege brachte. Hier erwies es sich als die Funktion der Kommission, die schulpolitischen Auseinandersetzungen aus den allgemeinen gesellschaftspolitischen Streitfragen und Gegensätzen zwischen den Parteien und gesellschaftlichen Gruppen herauszunehmen und damit eine Voraussetzung einer wenigstens begrenzten und vorläufigen Reform zu schaffen. Diese Rolle wahrzunehmen, war der Kommission allerdings nur in einer Situation allgemeiner Frustration über die Ergebnislosigkeit langjährig versuchter "normaler" politischer Entscheidungsverfahren möglich. Der Verhandlungskommission wurde von den sich gegenseitig blockierenden politischen Instanzen faktisch nicht nur die Aufgabe der Integration der Interessen im Wege der Kompromißbildung, sondern auch die Entscheidungskompetenz übertragen. Der Effekt, nämlich die völlige Ausschaltung des normalen politischen Prozesses, gleicht der Übertragung weitreichender bildungspolitischer Vollmachten an die gaullistische Regierung in Frankreich nach den gescheiterten bildungspolitischen Reformversuchen der Vierten Republik. In beiden Fällen wurde versucht, durch die Konzentration der Beratungs-, Vorbereitungs- und Entscheidungsvollmachten auf eine Instanz, unter Ausschaltung ideologischer Auseinandersetzungen und der öffentlichen Debatte, wenigstens Ansätze zu schulpolitischen Veränderungen ins Werk zu setzen, die sich dann vor allem an vermeintlichen Sachzwängen gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklung orientierten.

Aus ganz anderen Gründen als in Österreich, nämlich wegen der weitgehenden Integration der schulpolitischen Interessenträger in den Prozeß schulpolitischer Entscheidungsvorbereitung und in die bildungspolitische Diskussion - auch nicht in einer Sondersituation, sondern als Regelfall - hat auch die Institution der Schulkomitees in Schweden eine Schlüsselposition im bildungspolitischen Willensbildungsprozeß erhalten. Nachdem noch das 1948er Gutachten der 1946 eingesetzten Schulreformkommission, das die neunjährige Einheitsschule vorschlug, auf heftige Kritik konservativer Kräfte stieß

und von der Regierung nur in abgemilderter Kompromißform in die Wirklichkeit umgesetzt wurde, hat sich ein Verfahrensmodus der Schulkommissionen entwickelt, der die Aufgabe der Integration der Interessen auf politische Entscheidungsalternativen hin relativ reibungslos zu leisten scheint. Die Zusammensetzung der Schulkomitees richtet sich nach dem parlamentarischen Stärkeverhältnis der Parteien und nach dem Gewicht der politischen Repräsentation der Verbandsmeinungen. Der Untersuchungsauftrag, die politische Perspektive und der Vorsitz der Komitees werden durch den zuständigen Minister der Regierung bestimmt, während bei der Mitgliedschaft der Einfluß der organisierten Interessen relativ stark ist. Die Komitees erarbeiten in regelmäßigem Kontakt zu Parteien und Interessenverbänden sowie zum politisch verantwortlichen Minister, zunehmend mehr unter Hinzuziehung von wissenschaftlichen Experten, Vorschläge, überwiegend im Sinn eines reformorientierten Kompromisses zwischen den verschiedenen Auffassungen. Der Vorschlag wird dann noch einmal an die Vertreter der organisierten Interessen zurückverwiesen und vom Minister zusammen mit deren Gutachten und einer eigenen Stellungnahme, mit einer Regierungsvorlage und einem Bericht über alle Vorarbeiten dem Reichstag zugeleitet.

Hier sind zentrale Entscheidungskompetenz bei der Legislative und Exekutive, das Vorhandensein eines unmittelbaren politischen Auftraggebers und Adressaten für die Gremien in Gestalt des Ministers, der unmittelbare, institutionalisierte Kontakt zu den schulpolitischen Interessenträgern und die klare Übernahme der politischen Verantwortung durch die Regierung die Voraussetzung effektiver Wirksamkeit der Komitees, die allerdings durch die hohe pragmatische Reformbereitschaft der Öffentlichkeit und der organisierten gesellschaftlichen Kräfte sowie die Stabilität der parteipolitischen Orientierung der Mehrheit sehr gefördert wird. Für die Information und Anregung der bildungspolitischen Willensbildung und Diskussion spielt die Arbeit der Komitees eine ebenso große Rolle wie für die politische Integration einer sozioökonomisch ohnedies hoch integrierten Gesellschaft.

Mit dieser Struktur der Gremien und mit diesen Voraussetzungen, - einem weitgehend bereits erreichten Konsens in der Gesellschaft über die Aufgaben des Schulwesens und die Tendenzen der Reform -, mit der weitgehenden Institutionalisierung dieser Form der bildungspolitischen Interessenintegration, mit der direkten Zuordnung zu Exekutive und Legislative, auch durch die Mitarbeit von deren Vertretern, schließlich mit der Hinzuziehung von wissenschaftlichen Experten repräsentiert die Institution der schwedischen Schulkomitees bereits einen Übergang zu dem zweiten Typus der bildungspolitischen Integrationsgremien, wie er in den sechziger Jahren sich in allen untersuchten Staaten, auch in der DDR und der UdSSR, immer deutlicher herausbildet. In ihrer Struktur, in ihren Funktionen und in den politischen Voraussetzungen ihrer Arbeit sind diese Gremien von denen der fünfziger Jahre deutlich unterschieden⁴⁹. Sie beruhen zum einen auf einem bereits zum Typus der Integrationsparteien entwickelten Parteiensystem und darauf, daß ihnen die Aufgabe der politischen Interessenintegration prinzipiell nicht mehr oder nicht mehr allein zufällt. Sie beruhen zweitens auf einem bereits entwickelten Stand reformrelevanter Bildungsforschung. Sie beruhen drittens darauf, daß Schulpolitik und Schulreform höheren politischen Stellenwert bekommen und die bildungspolitische Initiative mehr und mehr von den staatlichen Instanzen der Legislative und Exekutive ergriffen wird. Damit wird auch die Aufgabe der gesellschaftlichen Interessenorganisation und der Auswertung, wenn nicht Steuerung der öffentlichen Diskussion, immer mehr zur Funktion der staatlichen bildungspolitischen Instanzen, und die Einsetzung der "Integrationsgremien" des neuen Typs wird zu einem der Mittel dieser Steuerung. Schließlich beruht die Funktion dieser Gremien in den sechziger Jahren zunehmend auch darauf, daß Bildungspolitik die Form langfristig geplanter Reformprozesse annimmt, und auf dem Vordringen entwickelter Methoden der politischen Planung⁵⁰.

Die wichtigste Aufgabe der Gremien ist in den sechziger Jahren nicht mehr der Ausgleich der verschiedenen gesellschaftlichen Interessen zur Erarbeitung eines vorpolitischen Konsenses und zur Formulierung politischer Entscheidungsalternativen. Die Rolle bildungspolitischer Interessenartikulation und öffentlicher Diskussion in der Förderung von Schulreformen tritt ohnedies mehr und mehr zurück. Ihre Funktion ist vielmehr eher die Umsetzung politischer Reforminitiativen, die im allgemeinen von Legislative und Exekutive selbst ausgehen, in mittel- und langfristige Planungs- und Realisierungsprozesse, die Einstimmung der Öffentlichkeit und der Interessenträger auf die Grundzüge solcher Reformkonzepte, die Heranziehung ihres Sachverständes und eventuell die Befriedigung ihrer Interessen bei der Planung der Einzelschritte, vor allem aber die Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse, Untersuchungen und Methoden in den Prozeß der schulpolitischen Willensbildung und Entscheidungsvorbereitung.

Selbstverständlich gibt es Übergangsformen zwischen dem einen und dem anderen Typus politischer Integrationsgremien. Neben Schweden steht als Beispiel England, wo die formelle Aufgabenstellung und Konstitution der Central Advisory Boards nach wie vor unverändert ist, ihre Zusammensetzung, Aufgabestellung und Arbeitsweise sich jedoch zunehmend dem zweiten Typus angenähert hatte. Erst recht vertritt das 1964 gegründete Schools Council, freilich in einer durch die Dezentralisierung der schulpolitischen Gestaltungsvollmachten und durch die Tradition des pragmatischen "government by discussion" modifizierten Form, diesen neuen Mechanismus bildungspolitischer Interessenintegration. Die Auswertung wissenschaftlicher Daten, die Analyse von Dysfunktionalitäten des bestehenden Schulsystems, der Aufweis von Ansatzpunkten der Veränderung, aber durchaus im Rahmen der Grundlinien des bestehenden Systems, der Austausch von Gesichtspunkten und Erfahrungen zwischen den Betroffenen, die Anregung weiterer

Untersuchungen und staatlicher Initiativen, die Unterstützung und Prüfung neuer Modelle und Reforminitiativen bezeichnen hier die Funktionen der Institution. In der Formulierung weitergehender Vorschläge, die in vielen Fällen nichts weiter als eine konsequente Auswertung der vorgenommenen Analysen bedeuten würden, wird freilich Zurückhaltung geübt. Damit erweist sich, daß mit der neuen Aufgabenstellung und Struktur der Integrationsgremien nicht nur die bildungspolitische Entscheidungsvorbereitung durch die Hereinnahme wissenschaftlicher Entscheidungshilfen rationalisiert werden kann, sondern daß wissenschaftliche Erkenntnisse durchaus zur Rechtfertigung der bereits geschehenen Schulpolitik und der ihr zugrundeliegenden Interessen benutzt werden können. Dies liegt um so näher, je mehr auch konservativ orientierte Administrationen sich wissenschaftlichen Sachverstand und die Institution der Integrationsgremien zur Ausarbeitung und Absicherung ihrer Politik zunutze machen. Die Gremien des zweiten Typus bedeuten in manchen Fällen nicht mehr als eine Verstärkung und Regularisierung institutionalisierter Interaktion.

Dies trifft unter den untersuchten Ländern weithin etwa für Frankreich zu. Mit der Machtübernahme des Gaullismus - damit aber, zumindest auf dem Gebiet der Bildungspolitik, mit der Reinstallierung der traditionellen gesellschaftlichen Führungsgruppen - wurde zwar einerseits die reformhemmende Wirkung der pluralistischen Einflußnahme vieler Interessen auf die Bildungspolitik ausgeschaltet; andererseits wurde wissenschaftliche Forschung durch die Gründung und Förderung staatseigener Forschungsinstitutionen, unter Behinderung der freien Grundlagenforschung, direkt für die etablierten und administrativ formulierten Interessen in Dienst genommen. Ambivalenter ist die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland zu beurteilen. Auch hier wurde mit dem Deutschen Bildungsrat der zweite Typus des Integrationsgremiums installiert. Auch hier war von der Zusammensetzung wie von der

Aufgabenstellung, in markantem Gegensatz zu dem erst unmittelbar zuvor aufgelösten "Deutschen Ausschuß", vor allem die institutionalisierte Nutzung der inzwischen entwickelten reformrelevanten Bildungsforschung für die Ausarbeitung der notwendig gewordenen "Anpassungsformen" im Bildungswesen und sekundär die Sicherung gesellschaftlicher Legitimationen für die beginnenden administrativen Bildungsreformplanungen beabsichtigt; schließlich ist die Funktion des Bildungsrates auch Vorläufer wie Ausdruck einer allmählich stärkeren Zentralisation der schul- und bildungspolitischen Planungs- und Entscheidungskompetenzen im Wege eines "kooperativen Föderalismus". Die Einbeziehung von Vertretern gesellschaftlicher Organisationen und Interessen auch noch in dieses Gremium trug einerseits wohl vor allem der Tradition der institutionalisierten Interessenwahrung der Kirchen oder der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände Rechnung, andererseits konnte sie durch Information und Kooperation um so reibungsloser die Verpflichtung dieser Interessen auf die durch wissenschaftlichen Sachverstand konfirmierten Strukturreformen fördern.

Damit sind freilich Tendenzen aufgezeigt, die sich im Rahmen des Untersuchungszeitraumes und des Materials der vorliegenden Studie weder für England noch für Frankreich bereits abschließend beurteilen lassen. Ob eine Tendenz der allmählichen Ausschaltung oder aber der immer reibungsloseren Integration der gesellschaftlichen Interessen in staatlich initiierte und geplante Bildungspolitik sich fortsetzt oder ob durch die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse auch die organisierten gesellschaftlichen Interessen verstärkt Kompetenz und Legitimation zur Partizipation an schulpolitischen Planungen gewinnen, ob die reformrelevante Wissenschaft sich mit der Aufgabenzuweisung durch die Exponenten des staatlichen Apparates immer mehr zufriedengeben muß oder ob und inwieweit ihr aufklärerisches Potential auch im Sinne laufender Selbstkorrektur und kritischer Kontrolle staatlicher Schulpolitik wirksam werden kann, muß längerfristiger Analyse der begonnenen

Entwicklungen vorbehalten bleiben. Mit der direkten Mitgliedschaft von Vertretern der politischen Entscheidungsinstanzen in den Integrationsgremien, in denen außerdem wissenschaftlicher Sachverstand, gesellschaftliche Interessengruppen und Repräsentanten des Bildungswesens selbst vertreten sind, haben sich strukturell etwa die Bundesrepublik oder Schweden auch dem Integrationsmodell der sozialistischen Länder angenähert. Wieweit dies eher zur Teilnahme der etablierten politischen Instanzen am wechselseitigen Aufklärungs- und Lernprozeß zwischen gesellschaftlichen Kräften und Wissenschaft oder aber zur Unterwerfung des erreichten Konsensus unter etablierte Interessen der bestehenden politischen Struktur führt, muß vorläufig offen bleiben.

Ihrer Funktion wie auch ihrer Zusammensetzung nach ähneln die Integrationsgremien der zweiten Phase in den parlamentarisch regierten Staaten Westeuropas den gleichzeitig in den sozialistischen Staaten etablierten Beratungsgremien der staatlichen Instanzen. Für diese stellte sich vor dem Hintergrund der zentralistischen Entscheidungs- und Verwaltungsstruktur, der Tradition nichtöffentlicher Entscheidungsvorbereitung und der in der marxistisch-leninistischen Partei institutionalisierten a-priori-Repräsentanz des gesellschaftlichen Gesamtinteresses das Problem der Vermittlung ihrer Willensbildung zu gesellschaftlichen Interessenträgern von vornherein in anderer Weise. Die Indienstnahme reformrelevanter Wissenschaft durch staatliche Reformpolitik und die Einschränkung spontan-öffentlicher Alternativendiskussion war hier Ausgangs-, nicht Endpunkt der Entwicklung der politischen Struktur. Eine Annäherung von Funktion und Struktur der bildungspolitischen Entscheidungsvorbereitungsprozesse an die der nichtsozialistischen Länder ist dennoch unverkennbar. Nach der politisch folgenlosen Einrichtung der Schulkommissionen von 1945 und danach, die im wesentlichen die Aufgabe der Ausarbeitung von Vorlagen für die Zentralverwaltung hatten, entwickelte sich in der DDR zunächst

eine diffuse Form der Beteiligung von Vertretern der Bildungsinstitutionen an der Vorberatung bildungspolitischer Entscheidungen, etwa in den Pädagogischen Kongressen der SED, wobei sich jedoch Ministerium und Ministerrat alle Entscheidungen inhaltlich vorbehielten. Bereits in Vorbereitung der Reform von 1959 erfolgt eine Zusammenarbeit von Spitzengremien der Partei, staatlicher Verwaltungen und Forschungseinrichtungen. Für die Reform von 1964/65 schließlich wird eine staatliche Schulkommission zur Vorbereitung der Gesetzesvorlage eingesetzt, in der auf der Basis der politischen Vorentscheidung über die grundsätzliche technisch-ökonomische Orientierung der Bildungspolitik die entscheidenden Auseinandersetzungen ausgetragen und, in den publizierten Sitzungsberichten, in gefilterter Form auch der Öffentlichkeit erkennbar und nachvollziehbar werden. Im wesentlichen sind Mitarbeiter der Schulverwaltung, Vertreter der pädagogischen Forschungseinrichtungen und schließlich Vertreter des Zentralkomitees der Staatspartei beteiligt. Vom Ergebnis her wird man den eindeutigen Vorrang staatlich gesetzter Ziele und Entwicklungsleitlinien für das Schulwesen konstatieren, den modifizierenden Einfluß der Kommissionsarbeit und der von ihr zeitweilig ausgelösten öffentlichen Diskussion gering ansetzen müssen. Offenbar vermochten sich gegenüber dem Ziel der Einordnung der Bildungsreform in gesellschafts- und wirtschaftspolitische Prioritäten und dem Vorrang gesamtpolitischer Zielsetzungen die von Wissenschaftlern vorgetragenen alternativen Konzepte nicht durchzusetzen.

Schließlich wird auch in der Sowjetunion seit Beginn der sechziger Jahre wissenschaftlicher Sachverstand an der Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen, deren grundsätzliche Richtung allerdings durch politische Entscheidung bereits präformiert ist, in ähnlicher Weise beteiligt. So sind in der 1964 eingesetzten Kommission zur Bestimmung des Inhalts der Mittelschulbildung die Wissenschaftler stärker vertreten. Auch hier ist, anscheinend in ausführlicher

Auseinandersetzung um alternative Konzepte, schließlich zwischen den Vertretern von Partei und Regierung und denen der Wissenschaft eine Lösung für das Differenzierungsproblem erarbeitet worden, die den formell entscheidenden politischen Gremien faktisch nur noch zur Ratifizierung vorgelegt wurde. Der Stellenwert dieser und anderer speziell bildungspolitischer Kommissionsarbeiten im Rahmen des gesamten bildungspolitischen Entscheidungsprozesses läßt sich allerdings nicht zureichend ermitteln. Zweifellos haben Kommissionen speziell schulpolitischer Aufgabenstellung in der DDR und der UdSSR jedoch, angesichts der weitaus stärkeren Rolle anderer Integrationsinstanzen, vor allem der Parteien, im politischen Prozeß geringere Bedeutung für die Willensbildung und Entscheidungsvorbereitung im ganzen und sind deutlicher administrativ-staatlicher oder parteilicher Steuerung und Kontrolle unterworfen. Das hängt möglicherweise jedoch auch mit der Überzeugung zusammen, daß sich gesellschaftliche Entwicklung und staatliche Politik im ganzen mit den wissenschaftlich gestützten Prinzipien marxistisch-leninistischer Theorie im Einklang befinden und daß der Integration von Wissenschaft, Politik und gesellschaftlichen Interessen, als Moment beständiger Kommunikation und in besonders dazu eingestuften Organen, insgesamt geringeres Gewicht zukommen muß als in den als "antagonistisch" bezeichneten Gesellschaften des kapitalistischen Westens.

Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: Mit einem Strukturwandel bildungspolitischer Integrationsgremien, der in allen untersuchten Ländern sich etwa zwischen der Mitte der fünfziger und der sechziger Jahre vollzieht, ist auch ein entschiedener Funktionswandel und eine starke Steigerung ihrer Bedeutung für den politischen Entscheidungsprozeß erkennbar. Die Integrationsgremien der ersten Phase dienten vor dem Hintergrund stärkerer ideologischer Besetzung der bildungspolitischen Interessen und Auseinandersetzungen und einer zu ihrer Integration noch nicht fähigen Parteien-

struktur in erster Linie der "vorpolitischen" Interessenintegration, der gesellschaftlichen Konsens- und Kompromißbildung. Indirekte politische Wirkung, damit Reformrelevanz, konnten sie nur bei präzisen Sachaufträgen, klar definierten politischen Adressaten, einer reformoffenen politischen Kultur und einer entsprechenden Beeinflußbarkeit des politischen Prozesses haben, bei dem ihnen auslösende Wirkung zukam, auch wo sie auf konkrete Reformvorschläge zugunsten allgemeinerer Analysen und Konzepte verzichteten. Eine wichtige Voraussetzung war jedoch, daß sich die politischen Instanzen der Legislative und der Exekutive nach der in solchen Gremien erfolgten Herstellung eines bildungspolitischen Konsenses oder Kompromisses ihren Aufgaben der politischen Um- und Durchsetzung dieser Ergebnisse nicht entzogen.

Für die sechziger Jahre ergibt sich dagegen unter dem Einfluß des Funktionswandels der politischen Parteien, des Zurücktretens ideologiebestimmter Interessen und Auseinandersetzungen, des verstärkten Einsatzes wissenschaftlicher Entscheidungsunterlagen und Planungshilfen eine weitgehende strukturelle Gleichartigkeit der Integrationsgremien in den west- und osteuropäischen Staaten, vor allem in der verstärkten staatlichen Steuerung und der Initiierung und Heranziehung von Untersuchungen und Ergebnissen reformrelevanter Wissenschaft. Zugleich ist die politische Bedeutung der Integrationsgremien, bei verbreiteter unmittelbarer Beteiligung von Vertretern staatlicher Legislative, Exekutive und Administration an ihren Arbeiten, gestiegen. Sie dienen jetzt weitgehend unmittelbar der Entscheidungsvorbereitung und auch -findung. Die inhaltliche Erarbeitung der bildungspolitischen Entscheidungen und Alternativen wird zum Teil von den formell entscheidenden politischen Instanzen, Parlamenten und Regierungen, weg und in diese Gremien hinein verlagert. Ihre Ergebnisse werden in solchen Fällen nur noch zur Ratifizierung vorgelegt, zugleich nehmen sie verstärkt den Charakter längerfristiger

politischer Planungen anstelle einmaliger Umgestaltungsakte an. Anstelle der wesentlichen Funktion des Ausgleichs gesellschaftlicher Interessen tritt die der institutionalisierten Interaktion von Wissenschaft, staatlicher Planung und Politik sowie in ihrer bildungspolitischen Bedeutung zurücktretenden Interessenträgern, freilich zumeist - am deutlichsten in der DDR und UdSSR - in einem staatlich vorgegebenen inhaltlichen Diskussions- und formalen Entscheidungsrahmen.

Wie weit sich die im Rahmen dieser Studie, das heißt im allgemeinen bis Mitte der sechziger Jahre, in den Bildungsreformen der west- und osteuropäischen Länder hier erkennbare Entwicklung zu einer steigenden Bedeutung dieser Integrationsgremien im Rahmen des bildungspolitischen Willensprozesses, zu einer intensiveren administrativen und politischen Steuerung dieses Prozesses auch über diese Gremien und zu einer vermehrten Heranziehung reformrelevanter Wissenschaft als eine Tendenz fortsetzen wird, kann aus den Materialien der vorliegenden Studie allein nicht ausreichend beantwortet werden. So sehr die vorläufigen Ergebnisse der Untersuchung dafür zu sprechen scheinen und so sehr man die Integrationsgremien der zweiten Phase als Medien eines funktionierenden Interaktionsprozesses zwischen reformrelevanter Wissenschaft, staatlicher Politik und gesellschaftlichen Interessen (einschließlich derer der Mitarbeiter des Bildungswesens selbst) ansehen muß⁵¹, so sehr man ihnen in dieser Konstellation auch reformfördernde Wirkung im Sinne dieser Studie zumessen muß, so sind doch auch in verschiedenen der untersuchten Länder Entwicklungen in der Bildungspolitik und Veränderungen der politischen Strukturen sichtbar geworden, die auf eine Veränderung auch der politischen Konstellationen schließen lassen könnten, denen die Integrationsgremien Entstehung und relative Bedeutung verdanken. Daß sie als Instanzen neben und vor den verfassungsmäßig institutionalisierten politischen Prozessen entstanden sind, vor allem aber, daß ihnen vielfach vorentschei-

dende und entscheidende politische Funktionen zukommen, könnte auch als ein Ausdruck dessen gewertet werden, daß die Bildungspolitik in solchen Fällen noch nicht zu den politischen Handlungsbereichen besonderer strategischer Bedeutung gehört und deswegen in den formell entscheidenden Instanzen von Regierungen und Parlamenten keine zureichenden politischen Anstrengungen und Investitionen mobilisiert. Bei steigender gesamtpolitischer Bedeutung der Bildungspolitik und Bildungsreform müßte dann - und dafür gibt es um die Wende der siebziger Jahre Anzeichen - eine Zurückverlagerung der bildungspolitischen Planungen und Entscheidungsvorbereitungen zu Legislative und Exekutive - beziehungsweise in den sozialistischen Staaten zu den Staatsparteien - einsetzen. Das hier diagnostizierte zunehmend geringere Gewicht bildungspolitischer Interessenartikulation gesellschaftlicher Kräfte könnte ebenfalls dazu veranlassen, auf die Institutionalisierung ihrer Partizipation in den Integrationsgremien zugunsten einer direkten Kommunikation zwischen Wissenschaft und staatlicher Politik zu verzichten. In nicht seltenen Fällen sind in den untersuchten Ländern bereits in den sechziger Jahren ja Institutionen bildungs- und reformrelevanter Forschung unmittelbar staatlicher Kontrolle, Steuerung und Verfügung unterstellt worden.

Auch unter diesen Prämissen ist die hier dargelegte Entwicklung zu einer relativ steigenden Bedeutung der Integrationsgremien im bildungspolitischen Reformprozeß weder als unumkehrbar noch als ein Ausdruck steigender Versachlichung oder steigender Öffentlichkeit in den bildungspolitischen Reformentscheidungen anzusehen⁵². Die zunehmende politische, staatlich vermittelte Beeinflussung und Steuerung der Schwerpunkte, Ziele und Instrumente der Bildungspolitik hat diese zwar dem Einfluß vielfältiger gesellschaftlicher Interessenantagonismen tendenziell entzogen, hat zusammen mit dem Einfluß wissenschaftlicher Entscheidungshilfen den Ort ideologischer Bestimmung der Bildungspolitik zwar

verlagert, ihr Gewicht geändert, sie aber keineswegs aus der Bestimmung der Bildungspolitik eliminiert. Die Tendenz zu einer steigenden Beeinflussung staatlicher Bildungspolitik und -planung durch reformrelevante Wissenschaft und wissenschaftlich gestützte Planung kann ohne weiteres nur von den beteiligten Wissenschaftlern selbst als ein eindeutiges Indiz vermehrter Öffentlichkeit definiert werden. Wieweit sich Öffentlichkeit der schulpolitischen Planungen und Entscheidungen sowie das Gewicht rationaler Argumente gegen unterschiedliche gesellschaftspolitische Zielsetzungen in der Bildungspolitik in Richtung auf Reformen durchsetzen oder nicht - was in den untersuchten Staaten als durchaus unterschiedlich eingeschätzt werden muß -, hängt offenbar weniger von übereinstimmenden oder sich annähernden Entwicklungstendenzen der politischen Strukturen ab als von den politischen Herrschaftskonstellationen, von politischen Situationsbedingungen und vor allem von Elementen der politischen Kultur, innerhalb deren sich die genannten Entwicklungen und die bildungspolitischen Auseinandersetzungen vollziehen.

2.2.4 Die Funktion der Planung

Eine Institutionalisierung von Bildungsplanung, die Errichtung der zuständigen Instanzen, die Handhabung der entsprechenden Instrumente und Methoden steht in den meisten der untersuchten Länder im Untersuchungszeitraum⁵³ noch am Anfang und ist im Rahmen der vorliegenden Studie nicht analysiert worden. Hier lassen sich deswegen zu diesem Komplex nur wenige Aussagen machen. Grundsätzlich müssen auch Verfahren und Institutionen der politischen Planung im Rahmen der politischen Prozesse insgesamt als ein Medium der politischen Integration angesehen werden, der Integration freilich nicht so sehr unterschiedlicher bildungspolitischer Interessen und Zielkonzepte miteinander, als vielmehr der

Ziele, Schwerpunkte und politischen wie materiellen Investitionsbedürfnisse der Bildungspolitik mit denen anderer, an Gewicht oft überlegener, politischer Handlungsbereiche⁵⁴.

Die "Nachrangigkeit" der Bildungspolitik, ihre Abhängigkeit von anderen, politischen Prioritäten, ist gerade für die Entstehungszeit institutionalisierter Bildungsplanung im Untersuchungszeitraum charakteristisch. Nicht nur für Frankreich, wo die Bildungsplanung am frühesten in die gesamtstaatliche Wirtschaftsentwicklungsplanung einbezogen worden ist, wo ihre Investitions- und Bedarfspläne praktisch von den wirtschaftsplanenden Instanzen gebilligt werden mußten, bevor sie wirksam werden konnten, ist die Abhängigkeit der Bildungsplanung von wirtschaftspolitischen Entwicklungsinteressen offenkundig. Nicht nur hier besteht die Möglichkeit, daß Bildungsplanung politisch-praktisch ein Moment partieller oder partikularer "Fremd"bestimmung des Bildungswesens aus anderen Entwicklungsbedürfnissen der Gesellschaft wird. Auch für die Bundesrepublik sind sowohl für die theoretische Diskussion der Bildungsplanung, die vor allem von der bildungsökonomischen Forschung und deren öffentlicher Resonanz her initiiert wurde⁵⁵, wie auch für die ersten länderspezifischen Planungsinitiativen und -modelle die engen Zusammenhänge von "Bildung und Wirtschaftswachstum"⁵⁶ nachweisbar, andere Planungssätze in der politischen Praxis im Untersuchungszeitraum kaum entwickelt und erprobt.

Die ökonomische Orientierung der Bildungsplanung gilt im gleichen Maße auch für die sozialistischen Staaten⁵⁷. Trifft dieser Primat der ökonomischen Entwicklungsbedürfnisse in der Mehrzahl der westeuropäischen Länder jedoch auf die tradierte Ideologie von der Eigenständigkeit pädagogischer Zielsetzungen und Institutionen, der gegenüber sich das ökonomische Interesse vielfach nur verdeckt durchsetzen konnte, so wurde die ökonomische

Zielbestimmtheit der Schulreformen in den sozialistischen Staaten demgegenüber ebenso wie die politisch-ideologische Steuerung des bildungspolitischen Integrationsprozesses im Selbstverständnis dieser Gesellschaften offener eingeräumt. Freilich wäre es auch hier nur unter der Voraussetzung einer freigegebenen und funktionierenden Öffentlichkeit möglich, solche Zielbestimmung in ihren konkreten Ausprägungen und in ihrem Verhältnis zu möglichen konkurrierenden gesellschaftspolitischen Zielen der Bildungsplanung kritisch zu überprüfen und inhaltlich zu entwickeln.

Die inhaltlichen Tendenzen der schwedischen Bildungsplanung sind aufgrund des vorliegenden Materials schwer überschaubar; von der Zusammensetzung der planungsbefugten Instanzen her könnte durch die Beteiligung der wichtigen gesellschaftlichen Gruppen, wenn nicht an der Planung selbst, so an der Diskussion und Bestimmung der Planungsrichtlinien ein tendenzielles Gegengewicht gegen den Vorrang einseitig ökonomischer Planungsmodelle gegeben sein.

Das Ergebnis des Abschnitts ist geringfügig: Die in der Studie untersuchten Reformen fallen im wesentlichen vor die Zeit, in der Bildungsplanung ein bestimmendes Moment des politischen Prozesses zu werden begann; mit ihrer weitergehenden Institutionalisierung muß sich der Begriff der "Reform" grundlegend modifizieren. Wo sie institutionalisiert wurde, verstärkte sie im allgemeinen die Transformation des bildungspolitischen Prozesses in Richtung auf eine Zurückdrängung spontaner gesellschaftlicher Einflußnahme und öffentlicher Diskussion, unterstützte sie die wachsende Bedeutung wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und führte zu einer Vorverlegung der faktischen bildungspolitischen Entscheidungen auf die bildungspolitischen Integrationsinstitutionen.

2.3 Die Struktur des politischen Entscheidungsprozesses

Dem im Vorangehenden dargestellten Prozeß der Integration und Aggregation der politischen Interessen kommt für die Entscheidung im Bereich der Bildungspolitik besondere Bedeutung zu; in vielen Fällen fallen bereits in dieser Phase - in den politischen Parteien, in den bildungspolitischen Integrationsgremien, in den Planungsinstitutionen - die reformrelevanten Entscheidungen oder werden doch weitgehend präformiert⁵⁸. Dennoch verdient auch die Struktur des politischen Entscheidungsvorgangs selbst einiges Interesse sowohl nach der Verfassungsnorm wie auch in der politischen Realität und schließlich in deren wechselseitiger Konfrontation, und zwar unter mehrfachem Aspekt. Zum einen werden durch die Stufen dieses Entscheidungsprozesses, das heißt durch die Struktur und wechselseitige Zuordnung von staatlicher Legislative, Exekutive und Verwaltung die Bedingungen der Einflußnahme organisierter Interessen, die Chancen ihres Eingreifens in diesen Prozeß erheblich, wenn auch nicht allein bestimmt. Zum anderen ist die Struktur und Verteilung der Entscheidungskompetenz zwischen den verschiedenen staatlichen Instanzen selbst für die Überleitung bildungspolitischer Entscheidungen in politisch gestaltende Handlung von Bedeutung. Zum dritten geben die Eigenarten dieser Kompetenzverteilung und Entscheidungsprozedur Hinweise auf das relative politische Gewicht bildungspolitischer Impulse und Maßnahmen. Unter den Strukturen der politischen Entscheidung sollen hier dennoch ausschließlich solche des staatlichen öffentlich-rechtlich beziehungsweise verfassungsgemäß konstituierten Instanzenaufbaus, also der Legislative, Exekutive und Verwaltung, verstanden werden⁵⁹.

Dabei erscheint es nicht sinnvoll, Kompetenz und Funktion beschließender Parlaments-, richtliniengebender und -kontrollierender Regierungs- und ausführender Verwaltungsinstanzen getrennt zu behandeln. Der Funktionswandel des westeuropäischen Parlamentarismus, der die Parlamentsgremien vielfach

vor allem in die Rolle von Legitimationsinstanzen von Entscheidungen gebracht hat, die entweder im Prozeß der Interessenaggregation präformiert oder in Regierung und Verwaltung bereits eingeleitet worden sind⁶⁰, erstreckt sich auch auf den Sektor der Bildungspolitik. Und in den nach dem Prinzip des "demokratischen Zentralismus" regierten Einparteiestaaten ist die Nachordnung von Regierung, parlamentarischen Beschlußorganen und ausführender Verwaltung gegenüber der zugleich impulsgebenden, interessenintegrierenden und politisch entscheidenden Instanz der Staatspartei ohnedies bereits zentraler Bestandteil der verbindlichen Verfassungsinterpretation, wenn auch, etwa in der DDR, noch nicht der überkommenen Verfassungsnormen⁶¹.

Im Interesse des Vergleichs wird auch in diesem Abschnitt nach den tatsächlich ausgeübten Funktionen staatlicher Instanzen im bildungspolitischen Entscheidungsprozeß und nach ihrer relativen Gewichtung gegeneinander gefragt, nicht nur nach der jeweiligen Verfassungsnorm. Deren Einfluß allerdings ist nicht zu vernachlässigen; deutlich wird er vor allem bei dem Versuch der Beantwortung der Frage nach dem Einfluß räumlicher Kompetenzgliederung, innerhalb deren sich die Rollen und Maßnahmen der bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen abspielen.

2.3.1 Die Rolle der räumlichen Kompetenzgliederung

Verfassungsmäßig sind unter den untersuchten Staaten nur in der Bundesrepublik die bildungspolitischen Entscheidungs- und Steuerungskompetenzen der gesamtstaatlichen Legislative und Exekutive bis zum Ende des Untersuchungszeitraumes strikt entzogen und föderalistisch den Organen der Länder übertragen, die darin eine ihrer wesentlichen staatsbildenden Kompetenzbereiche erblicken und entschieden verteidigen. Die besondere historische Entwicklung des deutschen Gesamtstaats

schon vor 1945, mehr noch die Tendenz der unmittelbaren Nachkriegszeit zur Dezentralisierung staatlicher Organe und Kompetenzen, die als Beitrag zur Überwindung faschistischer Strukturen verstanden wurde, haben hierzu wesentlich beigetragen. Nach dem Abschluß der ersten Nachkriegsphase und nach der Wiedererrichtung staatlicher Strukturen in Deutschland wurde zwar in der DDR das föderalistische Moment mit der Auflösung der Länder 1952 wieder eliminiert und die bildungspolitische Entscheidungskompetenz bei der zentralen Regierung etabliert. Die föderalistischen Impulse und Überzeugungen der unmittelbaren Nachkriegszeit sind dagegen in der Bundesrepublik auch in die Verfassungsstruktur überführt worden und blieben, nicht zuletzt dank einer strikten Verfassungsgarantie, bis in die jüngste Zeit hinein formell unantastbar. Jeder Impuls zu weitergehender Zentralisierung auch nur auf Teilbereichen der Bildungspolitik mußte versuchen, die föderalistische, in ihrer Wirkung partikularisierende Struktur entweder auf dem Wege der Interessenaggregation zu unterlaufen oder aber, wie es zuerst mit der Begründung der Kultusministerkonferenz als Koordinierungsgremium zwischen den Ländern geschah, durch parakonstitutionelle Institutionen zu ergänzen.

Die föderalistische Entscheidungsstruktur in der Bundesrepublik, durchaus von reformfördernden Intentionen motiviert, hätte im Prinzip, durch die Toleranz gegenüber regionalen Sonderentwicklungen, durch die Möglichkeit der Konkurrenz bildungspolitischer Errungenschaften und durch die Initiierung intensiveren bildungspolitischen Erfahrungsaustauschs, Reformen fördern können. Übereinstimmend wird ihre bildungspolitische Wirkung dennoch negativ beurteilt. Daß für die Länder und ihren Selbstbehauptungswillen gegen zentralistische Tendenzen die Bildungspolitik im Vergleich zu zentralstaatlich organisierten Systemen einen politisch höheren Stellenwert hätte haben können, hat sich gegen bildungsfeindliche Ideologien und andersgeartete politische Prioritäten bis auf vereinzelte Ausnahmen nicht durchgesetzt. Sonderanstrengungen

der Länder hatten nur in wenigen Fällen über ihre Grenzen hinausweisenden reforminitiiierenden Einfluß. Das Gegenüber von Stadtstaaten und Flächenstaaten, von CDU- oder SPD-bestimmten Regierungen kam weniger der reformfördernden Konkurrenz als dem reformhemmenden Argument der jeweiligen Anders- und Eigenartigkeit der Verhältnisse zugute. Kurs und Geschwindigkeit des von der Kultusministerkonferenz organisierten bildungspolitischen Geleitzuges bestimmen auf diese Weise immer wieder die langsamsten Schiffe. Die ungleiche Lebensfähigkeit der Länder, die Abhängigkeit auch reformfreudiger Regierungen von vertikalen und horizontalen Finanzausgleichszuwendungen im Bundesstaat, der Einsatz länderüberprüfender Vereinbarungen als reformverhinderndes Einheitlichkeitsargument waren zusätzlich reformhemmende Momente.

Reformfördernden Einfluß konnte der Kulturföderalismus erst seit Beginn der sechziger Jahre, zunehmend seit 1963/64, entfalten, nachdem der Vorrang ideologischer Argumente zurückgetreten und der Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und Bildungspolitik erkannt, öffentlich bekanntgemacht und als politisches Moment schneller Steigerung der bildungsfördernden öffentlichen Aufwendungen genutzt worden war. Für die Länderregierungen und -parlamente ergab sich nunmehr dringender ein Zwang, die Legitimität des Föderalismus als Gliederungsprinzip staatlicher Kompetenzen auch und gerade auf dem Gebiet der Bildungspolitik nachzuweisen. Die gegenüber dem Deutschen Ausschuß - den allein die Kultusminister der Länder eingesetzt hatten - gestiegene Bedeutung des Integrationsgremiums Deutscher Bildungsrat - den Bundes- und Länderinstanzen konkurrierend berufen haben - ist ebenso wie die Veröffentlichung eines konkurrierend zusammengestellten Bildungsberichts des Bundes und der Länder 1969 vor dem Hintergrund eines widerspruchsvollen Streits um die Verlagerung bildungspolitischer Kompetenzen auf die Bundesebene zu sehen⁶².

Das Ergebnis läßt sich wie folgt zusammenfassen: Unter den Bedingungen bildungsreformfeindlicher Ideologien und anderer politischer Prioritäten hat die dezentrale Entscheidungskompetenz in der Bildungspolitik ihre reformfördernden Potenzen nicht entfalten, vor allem auch den Konkurrenzmechanismus nicht in Gang setzen können. Wachsende Komplexität, Planungsbedürftigkeit und politische Relevanz des Bildungswesens drängen eher zu einer Verstärkung zentralstaatlicher Kompetenzen.

Erfahrungen mit der schulpolitischen Initiativmöglichkeit von Gemeinden und Gemeindeverbänden als Schulträger beweisen andererseits auch für die Bundesrepublik die Reformrelevanz von bis auf lokale Ebenen dezentralisierter Entscheidungskompetenz. Sie ist für die bildungspolitische Entwicklung in England, auch während der bildungspolitischen Stagnationsperiode unter einer konservativen Regierung, charakteristisch. Für längere Zeit hatten hier die Veröffentlichungen von Ministerium und Central Advisory Councils nur empfehlenden Charakter. Relativ unbehindert von ihnen, aber auch motiviert durch sie, bildete sich eine schulpolitisch kritische "Gegenöffentlichkeit" und begann, auf die schulpolitischen Entwicklungen in einzelnen Orten und Regionen einzuwirken. Die Gemeinden waren zwar bei der Schließung von Schulen auf ministerielle Genehmigung und bei ihrer Neueröffnung in vielen Fällen auf gesamtstaatliche Zuwendungen angewiesen, in der inhaltlichen Bestimmung der Aufgaben und Strukturen ihrer Schulen aber im wesentlichen frei. In dieser Situation war die lokale Initiative der tragende Faktor für die Entwicklung der Comprehensive Schools in England, und zwar vor allem in neuzuentwickelnden oder strukturell unterentwickelten Siedlungsregionen.

Hier wird eine prinzipiell auch am deutschen Föderalismus nachweisbare Erfahrung wirksam, daß nämlich auf regionaler oder lokaler Entscheidungsebene, wo sich die Primate der Politik anders als auf gesamtstaatlicher Ebene stellen, die Aufgaben langfristiger Infrastrukturentwicklung höheren Stellenwert erhalten und losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Struktur-

konzepten oder Ideologiediskussionen eher "pragmatisch" angegangen werden können. Eine relativ liberale Handhabung gesamtstaatlicher Richtlinien- und Kontrollbefugnis, eine bildungspolitisch aufgeklärte und engagierte Öffentlichkeit, die Tradition lokaler Initiativen und relativ ideologiefreier Diskussion - Faktoren, wie sie freilich in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre kaum existieren -, nicht zuletzt der tendenzielle Einklang mit gesamtgesellschaftlichen Strukturentwicklungen sind wesentliche Voraussetzungen für Möglichkeit und Wirksamkeit dieses in den untersuchten Ländern seit 1945 einzigen Ansatzes zur "Bildungsreform von unten".

Die Möglichkeit zur Durchführung örtlicher, freiwilliger Schulversuche, die in Frankreich Anfang der fünfziger Jahre zeitweise bestand, wäre bei genügender Ausnutzung und energischer Zielsetzung von "unten" her ein vielleicht vergleichbarer Ansatz gewesen, der allerdings sowohl wegen der andersartigen politischen Kultur, wie der stark ideologisch bestimmten Schuldiskussion, vor allem aber wegen der zunehmend zentralistisch organisierten Entscheidungs- und Verwaltungsstruktur nicht zum Tragen gelangte. Die Möglichkeit unterschiedlicher Ausführung von Gesetzen, die gesamtstaatlich entschieden werden, durch regionale Verwaltungskompetenz, wie für Österreich verfassungsmäßig gegeben, konnte angesichts der spezifischen bildungspolitischen Bedingungen in Österreich die Probe aufs Exempel der Reformrelevanz kaum bestehen. Das französische Beispiel der fünfziger und sechziger Jahre andererseits scheint zu erweisen, daß auch die zentralistische Zusammenfassung der bildungspolitischen Entscheidungskompetenz an sich keineswegs ein reformförderndes Moment sein mag. Solange die politischen Prioritäten woanders liegen und ihr Zusammenhang mit der Bildungspolitik nicht aktuell wird, hat eine zentralistische politische Entscheidungsstruktur vielmehr eher eine bildungspolitische reformneutrale oder reformlimitierende Wirkung.

In den untersuchten Ländern sind die bildungspolitischen Entwicklungen in Frankreich und Österreich einerseits, in Schweden, der DDR und der UdSSR andererseits ohne wesentlichen Bezug zu der

Frage föderalistischer oder zentralistischer Struktur der politischen Apparate ganz unterschiedlich verlaufen. Das soll an Beispielen konkretisiert werden.

Für die DDR ist die Abschaffung des Föderalismus geradezu der politische Ausgangspunkt energischer Inangriffnahme bereits vorher diskutierter Schulreformprogramme. Initiative und Entscheidung der zentralen Staats- und Parteiorgane bleiben stets der entscheidende Faktor bildungspolitischer Reformen; grundlegende Voraussetzung dafür ist freilich, daß der Neugestaltung von Erziehung und Ausbildung im Wiederaufbau der Nachkriegsgesellschaft, in der Erziehung der Bevölkerung zum Sozialismus und in der Verwirklichung ökonomischer Entwicklungsschritte ein hoher Stellenwert beigemessen wird. Erst mit der Entwicklung relativer sozioökonomischer Stabilität werden auch regionale und dezentrale bildungspolitische Initiativen in der DDR und in der Sowjetunion eher toleriert und ermutigt. Auch sie sind unter den Bedingungen des politischen Primats der Partei, des "demokratischen Zentralismus", des Überwiegens gesamtstaatlicher Planung, Entscheidung und Kontrolle in doppelter Hinsicht als reformförderndes Moment zu bewerten: einmal als Instrument der Mobilisierung lokalen und regionalen Sachverstands und genauerer Information über spezifische Realisierungsbedingungen, zum anderen als intensivierte Motivation zur "Partizipation" an der Interpretation und Ausführung gesamtstaatlich gefaßter Beschlüsse. Eben diese Mobilisierung in doppelter Hinsicht hat der Zentralismus der Republik Österreich und der Vierten Republik in Frankreich - wo sich vielfältige Ideologien unter den Bedingungen der formal festgehaltenen freien Konkurrenz der Auffassungen und Kräfte antagonistisch gegenüberstanden - nicht erreicht; die französische Fünfte Republik hat bewußt auf sie verzichtet. Hier erweist sich negativ, wie umgekehrt positiv, in den sozialistischen Staaten, aber auch in Schweden, die Reformbedeutung einer den gesellschaftlich-politischen Konsensus bestimmenden wie ermöglichenden reformfördernden "Ideologie".

Es scheint sich aber aus dem Material der vorliegenden Untersuchung auch zu erweisen, daß einerseits eine zentralistische Entscheidungsstruktur zur Durchsetzung von Reformen auf die Mitwirkung lokaler Initiativen und deren gezielte Förderung - in der Form von Schulexperimenten, Neuerungen, Reformvorschlägen - oder zumindest ihre Freisetzung durchaus angewiesen ist; in Schweden ist die Durchsetzung der neunjährigen Einheitsschule durch entsprechende kommunale Schulversuche der Gemeinden wesentlich begünstigt worden. Andererseits kann offenbar unter den Bedingungen autoritärer Herrschaft auch ein Zentralismus, der - wie in der UdSSR - die Einheitlichkeit des Bildungswesens bis in die Bestimmung der Lehrbücher, der Lehrpläne, der Prüfungen, der Unterrichtsmethoden zu sichern sucht und lokalen Initiativen über lange Zeit nur einen äußerst geringen Spielraum gewährt hat, Reformen rasch und konsequent verwirklichen, vor allem, wenn ein im wesentlichen gleicher Bildungsstand über Gebiete, die von äußerst ungleichen Anfangsvoraussetzungen ausgingen, herbeigeführt werden soll.

Das Ergebnis kann wie folgt zusammengefaßt werden: Sowohl die rigide wie die liberale Spielart des "demokratischen Zentralismus" als politische Entscheidungsstruktur sind in der Bildungspolitik, auf je spezifische Entwicklungsstände der gesellschaftlichen und ökonomischen Grundlagen bezogen, und unter der Voraussetzung einer reform- und bildungsfreundlichen gesellschaftlichen Gesamtkonzeption wahrscheinlich durchaus effektive Faktoren reformfördernder Politik. Allerdings hat mehrfach die Verbindung zentraler Entscheidungskompetenz mit der dogmatischen Fixierung bildungspolitischer Ziele, wie sie vor allem in den fünfziger Jahren die Bildungspolitik der beiden sozialistischen Länder bestimmte, oder mit einer rigiden Bürokratie, wie in Frankreich, die Chance der Mobilisierung lokaler und regionaler Initiativen weitgehend eingeschränkt oder vor allem auf oppositionelle Initiativen konzentriert, schließlich die Erprobung, ja sogar die Diskussion reformerischer Alternativen stark beeinträchtigt. Für beide Varianten

räumlicher Kompetenzgliederung - Föderalismus und Zentralismus - erweist sich die Abhängigkeit ihrer Reformrelevanz vom Zusammenspiel mit anderen Faktoren, vor allem solchen der politischen Kultur.

2.3.2 Zur bildungspolitischen Funktion von Parlamenten und Regierungen

Die Struktur der schulpolitischen Entscheidungen in Legislative und Exekutive ist für die hier untersuchten Länder in den Länderberichten so ausführlich dargestellt worden, daß eine vergleichende Wiederholung dieser Darstellung sich hier erübrigt. Hervorzuheben sind allerdings die Reformrelevanz einiger wichtiger Strukturmodelle dieses Prozesses und übernationale Trends in der Veränderung der Strukturen.

Vielleicht die hervorstechendste dieser Entwicklungen ist eine Verlagerung des Schwergewichts der effektiven Entscheidungsfunktion weg von den Parlamenten und hin zu den Regierungen. Bereits im Vorfeld der formellen Entscheidung konnte eine verstärkte Bedeutung des Prozesses der Interessenaggregation für die inhaltlichen Aspekte der bildungspolitischen Entscheidungen, also eine Abschwächung der faktischen Rolle der formell entscheidungsbefugten gesamtstaatlichen Instanzen konstatiert werden. Der Vorgang wiederholt sich noch einmal im Verhältnis zwischen dem formellen Entscheidungsorgan, dem Parlament, und der formell nur ausführungsbefugten, faktisch jedoch mit Planungshoheit und Planungsinstrumenten, wissenschaftlichen Serviceinstitutionen und gesellschaftlichem Interessentenkontakt arbeitenden, mit Verwaltungs- und Kontrollkompetenz ausgestatteten und im allgemeinen an den Prozessen der Artikulation und der Aggregation von Interessen beteiligten Regierungen. Die Parlamente, aber auch die Ausschüsse fungieren in vielen Fällen nurmehr als legitimierendes Gremium, als Veröffentlichungsinstanz und Repräsentanz gesamtgesellschaftlicher Zustimmung, soweit sie mit bildungspolitischen Entscheidungen

überhaupt noch befaßt werden. Die Regierungen dagegen rücken, wie gegenüber den Parlamenten, so zunehmend auch gegenüber den Trägern der Interessenartikulation und den Instanzen der Interessenaggregation in eine zentrale, vielfach zugleich auslösende, steuernde und kontrollierende Position⁶³.

Nur in Frankreich allerdings ist diesem Funktionswandel im Übergang von der Vierten zur Fünften Republik auch verfassungsrechtlich Rechnung getragen worden. Die Regierung kann dem Parlament die in Zusammenarbeit mit Interessenvertretern und Experten ausgearbeiteten Gesetze vorlegen, ist aber dazu nicht verpflichtet, sofern es nicht um grundlegende Fragen geht. Die in der Vierten Republik getrennt institutionalisierten Phasen des Entscheidungsprozesses, vor allem der Übergang der Beratungs- und Gestaltungsinitiative von der Regierung an die im Parlament vertretenen Kräfte im Zuge der Ausschüßberatungen, die Berichterstattung der Ausschüsse, die Plenumsdiskussion des Parlaments, stehen damit im wesentlichen zur taktischen Disposition der - freilich im Parlament von einer konsentierenden Mehrheit getragenen - Regierung.

In England war bereits nach dem Education Act von 1944 die Richtliniensetzung eine Kompetenz der Regierung; der Einfluß des in seinen bildungspolitischen Funktionen wenig definierten Parlaments bei der materiellen Bestimmung der Politik mag von Fall zu Fall erheblich, im ganzen aber kaum bedeutend gewesen sein. Die Ausführung von Reformempfehlungen lag und liegt relativ autonom bei den lokalen Erziehungsbehörden. Seit Beginn der sechziger Jahre prägt sich ein Trend zur stärkeren zentralen Zusammenfassung örtlicher Aktivitäten unter anderem etwa in der Erweiterung der Zuständigkeit des Ministeriums und der Errichtung einer Forschungs- und Planungsabteilung aus. Mit dem Curricular von 1965 wurde erstmals zentral eine bestimmte Schulreform verbindlich für das ganze Land eingeführt, die allerdings schon weithin realisiert war. An dieser Entscheidung wie an ihrer Zurücknahme 1970 hatte das Parlament keinerlei Anteil.

Auch für die Länder der Bundesrepublik ist als allgemeiner Trend, begünstigt durch die Notwendigkeiten der von den Regierungen gehandhabten Koordination der Länderpolitik untereinander eine immer stärkere Konzentration bildungspolitischer Initiativen und Vorentscheidungen bei den Regierungen, ein entschiedenes Abnehmen bildungspolitischer Initiativen in den Länderparlamenten festzustellen. Zunehmend fungieren diese im Untersuchungszeitraum im wesentlichen in der Rolle der Legitimation von Regierungsinitiativen. Auch wirken Planungsinstanzen der Regierungen, die Einkleidung schulpolitischer Reformmaßnahmen in langfristige Veränderungskonzepte und Aktionspläne, die direkten Kontakte und Interessenabstimmung der Regierungen mit den gesellschaftlichen Organisationen, die Integration der bildungspolitischen Maßnahmen mit strukturpolitischen Konzepten anderer politischer Sektoren in die gleiche Richtung; dieser Trend wird um so stärker, je dauerhafter sich in den einzelnen Ländern eine von einer Partei getragene Regierung über längere Zeiträume zu behaupten vermag. Noch weiter geht in der Entmachtung des Parlaments in Fragen der Bildungspolitik die Große Koalition Österreichs, in der - nach dem jahrelangen Scheitern der Reforminitiativen im verfassungsmäßig vorgesehenen Koalitionsausschuß - von beiden Parteien erneut keineswegs die Aktivierung parlamentarischer Instanzen, sondern erneut der Ausweg eines ad hoc gebildeten Verhandlungskomitees gewählt wurde. Formell bleibt die Rolle der Parlamente in allen Fällen der gesetzgeberischen Entscheidung zu Inhalt und Verfahren; tatsächlich nimmt die Möglichkeit der Parlamente und Parlamentsmitglieder eher ab, an dem bereits beschlossenen, im institutionalisierten Prozeß der Interessenaggregation bereits mit Konsens ausgestalteten Konzept noch grundlegende Veränderungen anzubringen. Grundlegende parlamentarische Machtwechsel sind in den untersuchten Ländern im Untersuchungszeitraum so wenig erfolgt, um deren Wirkung auf bildungspolitische Konzepte und ihre Durchsetzung voll einschätzen zu können. Eine relative Kontinuität bei Regierung und

Parlament, die den Ablauf formaler parlamentarischer Gesetzgebungsprozeduren überhaupt gestattet, scheint allerdings Voraussetzung auch für das Gelingen der formalen parlamentarischen Legitimation. Über die unmittelbare Interaktion von gesellschaftlichen Interessen und wissenschaftlicher Entscheidungshilfe einerseits, parlamentarischen Gremien andererseits, ohne Vermittlung durch Regierung, regierungsamtliche Planung und Integrationsinstitutionen, ist in den Länderuntersuchungen der vorliegenden Studie kaum berichtet worden.

In den beiden sozialistischen Staaten ist das Vorwiegen der Zustimmung- und Publikationsfunktion parlamentarischer Gremien noch offenkundiger. Hier wird allerdings auch die Regierung mehr als in den westlichen Ländern, aufgrund der Initiativ- und letztlich Entscheidungskompetenzen der Staatspartei, in die Rolle des Agenten der Interessenaggregation und der Ausführung und Ausführungskontrolle versetzt; hier fungiert die Partei, konkret ihre Spitzengremien, als das entscheidende bildungspolitische Machtzentrum. Daß diese Zuordnung der Entscheidungskompetenzen in der verbindlichen Verfassungsinterpretation von der führenden Rolle der Partei offen anerkannt wird, läßt die Zuordnung der verschiedenen Organe des politischen Entscheidungsprozesses zueinander eindeutiger, die Verantwortlichkeit klarer, damit aber auch den Einsatz des politischen und administrativen Instrumentariums zur Vorbereitung und Ausführung von bildungspolitischen Reformen wirksamer erscheinen als in der Mehrzahl der in einem noch unerkannten oder mindestens nicht ratifizierten Transformationsprozeß steckenden parlamentarischen Demokratien.

Im Ergebnis ist, bei steigendem politischen Stellenwert bildungspolitischer Reformentscheidungen, die in den meisten untersuchten Ländern stattgefundene Verlagerung der faktischen Entscheidungsvollmachten von den Parlamenten auf die

Regierungen als tendenziell reformfördernd einzuschätzen - sofern als effektive Reform vor allem die "Reform von oben" angesprochen wird -, da auch die Teilnahme am vorstaatlichen Integrationsprozeß, die Auslösung solcher Prozesse, die Mobilisierung wissenschaftlicher Entscheidungshilfen, die Überführung der Entscheidungen in konkrete Maßnahmen ohnehin zu den Funktionen der Regierungen zählt. Die Regierungen und die von ihnen eingeleiteten und kontrollierten Initiativen, Instanzen und Planungen werden bei diesem Reformkonzept zu den zentralen Agenturen. Aber auch wenn man das - noch zu erläuternde - Konzept einer "Reform von unten" entgegenstellen wollte, ist das Festhalten an inhaltlichen parlamentarischen Entscheidungskompetenzen kaum als reformfördernd, ist die Frage der Kompetenzverteilung zwischen Exekutiven und Legislativen eher als reformneutral anzusprechen. Auch die Mobilisierung der betroffenen und interessierten Gruppen im Sinne einer "Reform von unten" ist vermutlich durch die bereits diskutierten Strukturen der Interessenaggregation und durch dezentrale Kompetenzgliederung besser als durch eine Stärkung parlamentarischer Entscheidungsmechanismen zu erreichen. Die Frage einer effektiven Kontrolle von politischen Entscheidungen beziehungsweise ihrer Ausführung bleibt freilich bei diesem faktischen Übergewicht der Regierungen vor den Parlamenten offen; sie ließe sich wohl durch erneute Rückbeziehung auf den Integrationsprozeß durch eine verfassungspolitische Stärkung auch der Kontroll- und Evaluationsfunktionen der Integrationsinstanzen lösen.

Die Struktur des bildungspolitischen Entscheidungsprozesses in Schweden allerdings⁶⁴ steht als Beispiel gegen diese These einer allgemeinen Tendenz der Verlagerung faktischer Entscheidungskompetenzen vom Parlament zu Instanzen der Regierung und Verwaltung. Sie dementiert auch die Unausweichbarkeit der vorentscheidenden Präformation von Entscheidungen in einem vorparlamentarischen - freilich zumeist nicht staatsfreien - Raum von Interessenaggregation. Jede Theorie,

die in den dargestellten Strukturwandlungen sachimmanente Entwicklungsgesetzlichkeiten der Industriegesellschaften sehen wollte, fände hier ihre zumindest exemplarische Widerlegung. In Schweden vollzieht sich der Prozeß der Interessenaggregation in wiederholten Stufen in institutionalisiertem Kontakt auch zu den parlamentarischen Entscheidungsgremien. Dieser Prozeß beläßt den Parlamentsmitgliedern ein größeres Maß inhaltlicher Einflußchancen, und ein beträchtliches Maß auch der faktischen Entscheidungskompetenz bleibt dem Parlament vorbehalten. Beide Momente hängen miteinander zusammen. Ein Parlament, dessen Mitglieder nicht bereits in den Prozeß der Interessenaggregation eingeschaltet sind, kann auch bei den Entscheidungen über einen ohne sein Mitwirken gebildeten gesellschaftlichen Konsens oder Kompromiß selbst nur mehr Störfaktor oder Akklamationsorgan sein. Parteivertreter beteiligen sich in Schweden neben Verwaltungen und Verbänden an den unter Direktiven des Ministeriums arbeitenden Schulkommissionen, sind damit also in den Prozeß bereits der Erarbeitung der Grundlagen von Reforminitiativen eingeschaltet. Sie nehmen ebenso am Austausch von Gesichtspunkten mit den gesellschaftlichen Kräften in Gestalt der "Remißbehandlung" teil. Im nächsten Stadium wird die vom Minister erarbeitete Regierungsvorlage samt ausführlichen Unterlagen an Sonderausschüsse, also von Routinearbeiten freie Gremien des Reichstages, zur endgültigen Ausarbeitung und Formulierung übergeben. Dies sind die Momente, die dem schwedischen Reichstag auch die inhaltlichen Möglichkeiten zur Wahrnehmung seiner formellen Entscheidungskompetenz zu sichern vermögen.

Allerdings sollten die besonderen Bedingungen der schwedischen Situation für dies Gelingen des parlamentarischen Entscheidungsprozesses nicht übersehen werden. Sie liegen zum einen darin, daß eine seit Jahrzehnten parteipolitisch stabile und homogene Regierung der Sozialdemokraten sich ihrer prinzipiellen Übereinstimmung gerade in Fragen der Bildungspolitik mit allen politisch relevanten Kräften des Landes so sicher sein kann,

daß sie auch im freien parlamentarischen Prozeß der politischen Entscheidungsvorbereitung keine entscheidende Beeinträchtigungen primärer politischer Zielsetzungen zu befürchten hat. Sie liegen zum anderen in dem hohen Informationsstand der schwedischen politischen Öffentlichkeit auch in Sachen der Bildungspolitik und in der weitgehend reibungslosen und relativ breiten Transmission wissenschaftlicher Entscheidungshilfen nicht nur in die Instanzen der Regierung, sondern auch in die Diskussionsorgane von Parlament und Öffentlichkeit. Das macht wiederum die Synchronisation der politischen Entscheidungsprozesse mit den Tendenzen und Kräften der Öffentlichkeit zur systemerhaltenden Notwendigkeit. Charakteristisch dafür war die Tendenz von Regierung und Parlament, von den Empfehlungen der Schulkommissionen in den Fällen abzuweichen, in denen die öffentliche Diskussion keine deutliche mehrheitliche Zustimmung zu erkennen gab. Hier scheint mindestens ein Ansatz zur Integration auch von schulpolitischer Expertenkompetenz und öffentlich artikulierten gesellschaftlichen Interessen, und zwar durch die legitimierten Entscheidungszentren selbst, gefunden zu sein. Die Voraussetzungen dieses schwedischen Modells einer noch bestehenden wesentlichen Entscheidungskompetenz des Parlaments liegen möglicherweise auch darin, daß sich die schwedische Politik von dem eingangs erörterten Systemzwang bestimmter Primare politischer Reproduktion der entwickelten Industriegesellschaften weitgehend hat freihalten können: Die äußere Sicherung der gesellschaftlich-staatlichen Strukturen wird nicht primär mit der Akkumulation militärischer Vernichtungskapazität angestrebt; das Ziel wirtschaftlicher und wachstumsmäßiger Stabilität scheint weitgehend erreicht, zugleich aber auf der Basis eines sehr weitgehenden gesellschaftlichen Konsensus durch gesellschaftspolitische Ziele der Demokratisierung, der sozialen Daseinssicherung und kulturellen Entwicklung relativiert. Für diese Ziele, wie für die Sicherung der Zustimmung einer kontinuierlichen Mehrheit zu ihnen durch evolutionären Fortschritt und weitgehenden Wertkonsens, gewinnt offensichtlich eine Bildungspolitik emanzipatorischer Zielsetzung primäre systemstrategische Bedeutung, damit auch den Anspruch auf vorrangige soziale Investitionen.

Weder in den übrigen kapitalistischen Ländern Westeuropas, noch in den untersuchten sozialistischen Staaten Osteuropas ist eine ähnliche Bestätigung des Primats der gesamtstaatlichen Politik in ähnlicher Weise gelungen, ja auch nur angestrebt. Immerhin könnten, sähe man ab von den außenpolitischen Belastungen des Systems, der andersartigen politischen Kultur und der keineswegs pragmatisch orientierten politikbestimmenden Ideologie der Staatspartei, etwa in der DDR ansatzweise erkennbare Strukturwandlungen des bildungspolitischen Entscheidungsprozesses und der hohe Stellenwert von Bildungs- und Wissenschaftspolitik insgesamt Entwicklungen eröffnen, die durchaus in die Nähe des schwedischen Modells zielen. Dazu gehören die programmatische Funktion der bildungspolitischen Gesetzgebung, als langfristige aber entwicklungsfähige Perspektive, die begonnene Erweiterung regionaler und örtlicher Interpretationsmöglichkeiten, die verstärkte, freilich nach wie vor autoritär kontrollierte und dogmatisch eingesetzte Beteiligung gesellschaftlicher Kräfte in der Ausarbeitung gesetzgeberischer Initiativen, die Betonung der Verwaltungs-, Kontroll- und Koordinationsfunktion des Ministeriums und die Reservierung der eigentlichen Entscheidungen, zwar nicht für das Parlament, sondern für die beschließenden Organe der Partei, die ihrerseits auch in alle Phasen der Entscheidungsvorbereitung eingeschaltet ist. Die Überwindung der genannten restriktiven Bedingungen für eine derartige Veränderung der politischen Entscheidungsprozesse steht freilich nicht in naher Zukunft zu erwarten.

In der Sowjetunion dagegen sind im Untersuchungszeitraum Tendenzen dieser Art keineswegs in gleicher Prägnanz auszumachen. Vor allem die relativ größeren Entwicklungsdisparitäten zwischen verschiedenen Teilen des Landes und der konservativ-bürokratische Charakter der politischen Struktur und der sie tragenden Gruppen scheinen vorderhand einer Entwicklung, wie sie hier für die DDR hypothetisch für möglich gehalten wird, Hindernisse in den Weg zu legen. Zwar

waren seit dem Ende der Stalin-Ära die Parteispitzenorgane, als Träger der Entscheidungskompetenz, als ideologisch reformfreudig einzuschätzen; relevante strukturelle Veränderungen sind jedoch nicht eingeleitet worden. Keineswegs auch haben Förderung und Veröffentlichung wissenschaftlicher Analysen und Entscheidungshilfen zum Bildungswesen zu relevanten regionalen und lokalen Initiativen geführt oder in der öffentlichen Beachtung ein Ausmaß erreicht, das aus ihnen Momente eines grundlegenden Strukturwandels staatlicher Bildungspolitik machen würde.

Das Ergebnis kann so zusammengefaßt werden: Die formalen demokratischen Entscheidungsstrukturen, vor allem die Parlamente der kapitalistischen Staaten, beziehungsweise die systemtragenden Parteien der sozialistischen Länder, fungieren nur dann als die faktischen Entscheidungszentren der Bildungspolitik und zugleich als Kontrollinstanzen über die Ausführung solcher Entscheidung, wenn ihre Mitglieder bereits auf den Ebenen der Entscheidungsvorbereitung und Interessenaggregation den politischen Prozeß mitbestimmen und über umfassende Informationen verfügen und wenn zugleich der politische Stellenwert der Bildungspolitik gegenüber anderen politischen Handlungsfeldern relativ hoch eingestuft wird. Tendenziell verlangt dies eine Umwertung des strategischen Prioritätenkatalogs der Politik der meisten entwickelten Industriegesellschaften in Ost und West, wie sie sich unter den untersuchten Staaten nur in Schweden abzeichnet.

2.3.3 Die Struktur der Bildungsverwaltung

Die Struktur der Bildungsverwaltung soll hier nur soweit analysiert werden, als sie auf den politischen Entscheidungsprozeß einwirkt oder ihn unter bestimmten Verfassungsregeln selbst entscheidend trägt oder mitträgt⁶⁵. Auszugehen ist dabei von der in den Länderberichten wiederholt aufgestellten These, daß eine straff zentralistische Verwaltungsorganisation und -führung

die schnelle Durchführung und Ausfüllung einmal gesetzter Reformaufgaben durch die umfassende Mobilisierung des administrativen Apparats gestatte. Diese These scheint jedoch bei den in Frage kommenden Ländern weder für die Sowjetunion, noch für Frankreich, das heißt unter ganz verschiedenartigen politischen und sozioökonomischen Bedingungen, isoliert gesichert werden zu können. Momente wie die durch breiten Konsensus akzeptierte oder aber institutionalisierte reformfördernde Ideologie, die Ausnahmesituation eines politischen Umbruchs oder das die verschiedenen Entscheidungs- und Ausführungsebenen durchdringende konzentrierte Initiativpotential einer stabil herrschenden Partei müssen offenbar hinzutreten. Ein zweifelsfrei reformhemmendes Element scheint dabei, etwa für die Sowjetunion, nach wie vor, trotz der begonnenen Dezentralisierung von Verwaltungskompetenzen, trotz der angestrebten Reduzierung bürokratischer Reglementierung, trotz der systematischen Vorbereitung und Weiterbildung der Schulverwaltungskader, der geringe Spielraum für die Durchsetzung oder auch nur Artikulation aller von "unten" kommenden schulpolitischen Impulse zu sein. Sie müssen von einem tendenziell konservativen Behördenapparat genehmigt oder von einem hierarchisch aufgebauten Parteiapparat bis in die zentralstaatlichen Entscheidungsorgane weitervermittelt werden und haben ohnehin, sofern sie konkurrierende Lösungen grundsätzlicher Fragen anvisieren, unter dem ideologisch abgesicherten Einheitsprinzip der schul- und gesellschaftspolitischen Gestaltung der Institutionen geringe Möglichkeiten der Entfaltung. Als ausgesprochen reformhemmend, politisch-verändernde Impulse immer wieder dem bestehenden Schulsystem integrierend, hat sich auch der Aufbau und die regulative Ideologie der westdeutschen Schulverwaltung erwiesen.

Andererseits muß nicht nur die Transmission politisch entschiedener Reformimpulse durch die Verwaltung und Schulaufsicht - das heißt das Konzept einer "Reform von oben", für die etwa das Beispiel der DDR als besonders fortgeschrittenes

Modell dienen mag -, sondern auch die dezentral-vielfältige, flexible Antwort auf Reformimpulse und -initiativen "von unten", für die vor allem die Struktur der englischen Schulaufsicht und der tatsächliche Ablauf der englischen Schulreform in Richtung auf die Comprehensive School angeführt werden kann, als ein Konzept möglicher, effektiver Schulreform in dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Sinn angesehen werden. Bezieht man diese Variante bildungspolitischer Reformrealisierung mit in die Überlegungen ein, so erweist sich isoliert ein bestimmter Typ der schulpolitischen Verwaltungsstruktur als ein relativ reformneutrales Moment. Gleichzeitig bringt diese Überlegung jedoch aber auch die Notwendigkeit einer angemessenen Verwaltungsstruktur je nach der spezifischen politischen und ideologischen Situation ins Licht. Letztlich ist gerade die Frage nach der Reformrelevanz der Schulverwaltungsstruktur nur im Zusammenhang mit den jeweiligen politischen Impulsen zur Reform in dem jeweiligen Land, der ideologischen Ausgangsposition und nicht zuletzt auch der Reformresistenz oder -aufgeschlossenheit des jeweiligen Bildungssystems selbst und seiner Träger zu beantworten.

Zur Leistungsfähigkeit einer politischen Struktur im Hinblick auf die Durchsetzung bildungspolitischer Reformen im Sinne dieser Studie würde es danach auch gehören, wieweit es gelingt, die erforderlichen und der jeweiligen politischen Kultur entsprechenden administrativen und kontrollierenden Instrumente dafür zu schaffen. Die Einordnung der Schulverwaltung in die Regularien des allgemeinen Beamtentums, das primär auf Bewahrung hin orientiert war und von den Perspektiven politischer Planung und dynamischer Leistungsförderung als zentrale Aufgaben des Staates gegenüber gesellschaftlichen Strukturen in Ausbildung und beruflicher Praxis traditionell kaum berührt wurde, ist, wie in der Bundesrepublik und Österreich, ein besonders markantes Beispiel der Fehlorientierung der Bildungsverwaltung. Auch in Frankreich blieb die Aufgabe lange ungelöst, der Planungsorientierung der staatlichen Schulpolitik auch in der Schulverwaltung und tatsächlichen

Schulgestaltung Geltung und Resonanz zu verschaffen. Für die DDR war bereits in den frühen fünfziger Jahren die Neubesetzung der Schulverwaltung eine der wesentlichen Voraussetzungen dafür, die Neugestaltung des Schulwesens gemäß den politisch programmierten Aufbauphasen der sozialistischen Gesellschaft und den politisch motivierten Direktiven der politischen Entscheidungsinstanzen in Angriff zu nehmen. Für die Bundesrepublik war eben diese Möglichkeit der Umbesetzung aufgrund der frühen Restauration des tradierten Beamtenrechts auch für den Bereich der Schulverwaltung schon in den fünfziger Jahren nicht mehr gegeben.

Die effektive Wirksamkeit des flexibel die Aufsicht handelnden, auf die Aktivität der örtlichen Erziehungsbehörden bauenden englischen Schulverwaltungssystems für die Beförderung von Schulreformen muß unter allen untersuchten Ländern am höchsten eingeschätzt werden. Sie setzt jedoch nicht nur die englische Tradition dezentralistisch-pragmatischer Aktivität auch örtlicher Kompetenzträger im jeweiligen Kompetenzbereich voraus; sie erfordert auch die ebenso zielbewußte wie flexible Arbeit des Inspektorats und rechnet mit der Funktionsfähigkeit öffentlicher Informationsvermittlung und Meinungsbildung, die bis zu den örtlichen Trägern schulpolitischer Aktivität Informationen und wissenschaftliche Entscheidungshilfen gelangen läßt. Nicht seiner ursprünglich vorgesehenen, wohl aber seiner faktischen Funktion nach hat - schließt man aus den in seinen Veröffentlichungen kenntlich gemachten Absichten - das Schools Council seit seiner Gründung 1964 sehr weitgehend diese Aufgaben der Information, der Anregung und der Koordinierung lokaler Initiativen mit gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Notwendigkeiten und wissenschaftlichen Analysen und Entscheidungshilfen übernommen.

Die reformbezogene Effektivität dieses Systems der "administration by discussion" wird vor allem durch die Durchsetzung der Comprehensive Schools belegt, bei der immer wieder die Möglichkeit der Rückkoppelung lokaler Erfahrungen und Initiativen über die Inspektoren zu den staatlichen Entscheidungs- und

Koordinierungsinstanzen bestand. Auch das Labour-Programm zum Aufbau des Gesamtschulsystems nach seiner Verbindlichkeits-erklärung von 1965 überläßt örtlichen Erziehungsbehörden die Aufstellung von Entwicklungsplänen und behält lediglich deren Genehmigung für die gesamtstaatliche Ebene vor. Mit den Mitteln der Genehmigung von Schulschließungen, der Finanzierung oder Subventionierung neuer Schulprojekte stehen der Regierung weitere nicht unwesentliche Maßnahmen der Steuerung und Förderung des Programms zur Verfügung. Auch die Kompetenz für die Interpretation der Kompetenzverteilung zwischen Regierung und örtlichen Erziehungsbehörden liegt stets bei ersterer; und mit der Auswahl oder Vergabe schulpolitisch relevanter Forschungsprojekte, mit Verlautbarungen und Vorschlägen grundsätzlichen Charakters kann das Ministerium das öffentliche Klima nicht unwesentlich beeinflussen, in dem auch die örtlichen Erziehungsbehörden zu arbeiten und sich mit den örtlichen Verwaltungen insgesamt sowie mit Eltern und anderen örtlichen Interessenträgern auseinander- oder zusammensetzen haben.

Dies "nirgends genau festgelegte, aber gebräuchliche System der gegenseitigen Beratung und Einflußnahme zwischen zentralen und lokalen Behörden" scheint reformfördernd und dann zu funktionieren, wenn Tendenz und Träger der Schulreform mit sich ohnehin vollziehenden Wandlungen des sozioökonomischen Kontexts oder des kulturellen Bewußtseins konform gehen. Unter solchen Umständen ist in ihm durch den hohen Umsatz von Information und Kommunikation, auch von systemimmanenten Konflikten in systemakzeptablen Formen im ganzen ein beschleunigter Transformationsprozeß mit - entgegen dem verbreiteten oberflächlichen Urteil über dezentral organisierte Verwaltungen - relativ geringen Reibungsverlusten garantiert. Wo allerdings hinter politisch durchzusetzenden Bildungsreformen die Transformation der sozioökonomischen Ordnung und des kulturellen Wertekatalogs selbst zur Debatte steht, würde sich die Reformrelevanz des englischen Verwaltungssystems als beschränkt

erweisen, da im vielfältigen Zusammenspiel von zentralen Förderungs- und Kontrollmaßnahmen mit dezentralen Initiativen und Maßnahmen der allgemeine Konsens über die Akzeptabilität der gesellschaftlich-politischen Ordnung und die Bereitschaft zu einer allenfalls "systemimmanenten" Weiterentwicklung impliziert sind. Für Schulreformen, die gleichzeitig eine Änderung des gesellschaftlichen Wertesystems und das Vorantreiben neuer sozialer Verkehrs- und Kommunikationsformen intendieren, scheinen andere Mischungsverhältnisse von zentraler Direktive, dezentralisierter Partizipation und lokaler Initiative erforderlich zu sein. In den letzten Jahren des Untersuchungszeitraums ist die Entwicklung solcher Formen im Rahmen der Entwicklung gesamtgesellschaftlicher Planung und Leitung zum Beispiel in der DDR in Angriff genommen worden, ohne jedoch die jeder konsequenten Demokratisierung gesellschaftlicher Teilbereiche im Wege stehenden institutionalisierten Prinzipien des demokratischen Zentralismus und der marxistisch-kommunistischen Ideologie aufheben zu können und zu wollen. Auch die Durchführung der von weitreichenden gesellschafts- und kulturpolitischen Zielsetzungen geleiteten schwedischen Schulreform freilich kam nicht aus ohne ein gewisses Maß zentralstaatlicher Direktions- und Kontrollvollmacht, das dem etablierten gesellschaftlichen Konsens durch Aufsichts- und gezielte Förderungsmaßnahmen auch in den Strukturen des Bildungswesens und gegen die kurzfristigen Interessen eines Teils der Beteiligten zum Durchbruch verhalf.

Das Ergebnis kann so zusammengefaßt werden: Eine zentralistische oder dezentralistische Struktur der Schulverwaltung an sich verhält sich ziemlich neutral zum Scheitern oder Gelingen bildungspolitischer Reformen. Ein Übergewicht traditioneller Ideologien, hierarchischer Kompetenzverteilung und bürokratischer Starre in der Schulverwaltung allerdings vermag bei zentraler Entscheidungs- und Verwaltungsorganisation bildungspolitische Reformen in beträchtlichem Maße zu hindern, ja von vornherein zu konterkarieren. Vor allem das englische, aber wohl auch

das schwedische Beispiel lehrt, daß bei verfassungsmäßig gegebenen lokalen Initiativ- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Schulpolitik ein abgestimmtes Miteinander solcher lokaler Aktivitäten, zentraler politischer Zielrahmenfindung und Direktive, funktionierender Öffentlichkeit und schließlich flexibler, dezentrale Initiativen unterstützender administrativer Förderungen und Kontrolle Prinzipien eines reformfördernden Verwaltungsbaus wären. Daneben gehören Ausbildung und Qualifizierung eines "educational management" zu den wichtigsten Aufgaben reformorientierter politischer Strukturen⁶⁶.

3. Reformrelevanz und Reformneutralität politischer Strukturen

3.1 Zum Reformbegriff der vorliegenden Studie: Reform "von oben" und Reform "von unten"

Der in dieser Studie verwandte Begriff der "Reform" im Bildungswesen ist, auch wenn er inhaltlich durch die Ausrichtung auf "Differenzierung im Sekundarschulwesen" bestimmt ist, als Bezeichnung für die Struktur politischer Prozesse an sich mehrdeutig. Reform kann heißen: die politische Entscheidung staatsrechtlich oder verfassungspolitisch dafür verantwortlicher Instanzen für Veränderung oder Umgestaltung und damit der politische Impuls zur Um- und Durchsetzung dieser Entscheidung in den Institutionen des Bildungswesens, die bei der Vorbereitung dieser Entscheidung gar nicht betroffen und beteiligt zu sein brauchten. Reform kann auch heißen: eine differenzierende Veränderung selbst in den konkreten Prozessen und Institutionen von Bildung und Ausbildung, in den Schulen und Hochschulen also, und das Akzeptiertwerden jenes Impulses durch die Mitarbeiter der Bildungsinstitutionen, wobei es dann nicht wesentlich wäre, über welche Prozesse und Institutionen diese Veränderung politisch ausgelöst und bedingt wäre.

Vor dieser Alternative hat die vorliegende Studie, mit der Konzentration ihrer Teilarbeiten auf die politischen Entscheidungsprozesse, ihre Voraussetzungen und Abläufe, ihre Bedingungen, Stadien und

Ergebnisse, vorab eine Vorentscheidung für die erste Fassung des Begriffes von "Reform" getroffen. Diese Vorentscheidung implizierte, daß bei der Analyse von Reformprozessen die Stufen des politischen Prozesses "Entscheidung" (einschließlich "Entscheidungsvorbereitung") und "Durchführung" auseinanderzuhalten seien. Sie implizierte ebenso die Konzentration der Studie auf den Reformvorgang als eine von politischen Instanzen außerhalb des Bildungswesens selbst entwickelte Initiative und Planung, die dann im Bildungswesen zu verwirklichen war, sozusagen einer Reform "von oben". Das schwedische Konzept einer sich im Rahmen des Bildungswesens selbst Kontinuität schaffenden "rollenden Reform" auf der Basis von Initiativen und Veränderungsschritten aus den Bildungsinstitutionen selbst ist in das theoretische Konzept dieser Untersuchung zunächst nicht eingegangen. Dennoch ist es auch für diese Betrachtung relevant, nachdem sich am Beispiel England zeigt, daß bei weitgehend dezentralisierter Verteilung der faktischen Entscheidungskompetenzen oder bei lokaler und regionaler schulpolitischer Gestaltungsfreiheit die Stufen des politischen Entscheidungsprozesses und der Aus- und Durchführung solcher Entscheidung mindestens ineinander übergehen. Das englische Beispiel erweist diesen Modus einer Reform "von unten" zugleich als eine recht wirksame Form der Initiative zu bildungspolitischen Reformen.

Das Beispiel ist auch von Bedeutung für die im Hintergrund der vorliegenden Untersuchung stehende Frage nach der Effektivität eines demokratisch strukturierten politischen Prozesses für die Chancen von Reformen im Bildungswesen⁶⁷. Für die Länderberichte der vorliegenden Studie hat sich die Frage nach der Reformrelevanz politischer Strukturen und Prozesse in den untersuchten Ländern im wesentlichen als Problem der reibungslosen Willensbildung und Entscheidungsfindung gestellt, mit anderen Worten: wieweit politische Apparate gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen aktions- und steuerungsfähig sind, nicht, wieweit sie in der Lage sind, von jenen ausgehende Impulse und Bedürfnisse angemessen aufzunehmen und umzusetzen.

Für die untersuchten politischen Strukturen scheint sich das Problem der Reformmöglichkeit in ihrer Selbstinterpretation oft nicht anders zu stellen. Auch die vergleichenden Kapitel der vorliegenden Studie sind der Beeinflussung von Reformen im Sekundarschulwesen durch andere Dimensionen der gesellschaftlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Verhältnisse nachgegangen, ohne explizit die Frage zu stellen, wie weit entweder der Prozeß, in dem sich solche Einflüsse durchsetzen oder nicht, von einer Vielfalt gesellschaftlicher Kräfte und Initiativen wirksam und kenntlich mitbestimmt und mitgetragen ist, oder ob solche Impulse nichtöffentlich miteinander in Zusammenhang gebracht, administrativ oder autoritär in reformpolitische Entscheidungen umgesetzt und den Betroffenen und Interessierten oder Partizipations- und Modifikationschancen zugemutet werden.

Implizit wird, etwa in der Selbstinterpretation der politischen Strukturen der DDR und der UdSSR, aber auch in Frankreich und in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, vorausgesetzt, eine effektiv organisierte, hinsichtlich ihrer Entscheidungen durch- und umsetzungsfähige und formal legitimierte politische Herrschaftsstruktur sei, zumal wenn sie vermeintliche "Sachzwänge" jener anderen gesellschaftlichen Entwicklungsdimensionen aufzunehmen und durchzusetzen verstehe, als solche bereits demokratisch. Demokratie als Konstitutions- und Verfahrenskriterium politischer Herrschaft ist jedoch nicht nur an die "Richtigkeit" der inhaltlichen Entscheidung und Begründung gegenüber gesellschaftlichen Bedürfnissen gebunden, sondern auch, wenn nicht in erster Linie, an die Struktur des Prozesses, in dem diese Entscheidungen und Begründungen zustandekommen und mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen und ihren Trägern vermittelt werden, an die offene Partizipationsmöglichkeit der Betroffenen und Beteiligten, an die Transparenz des politischen Prozesses und an die prinzipielle Revidierbarkeit und Überholbarkeit der einmal erreichten Ergebnisse, wenn neue Interessen und Bedürfnisse vorgetragen werden. So effektiv auch eine "Reform von oben" nach ihren

inhaltlichen Ergebnissen und der Schnelligkeit ihrer Durchsetzung oft erscheinen mag, so wenig genügt sie in vielen Fällen diesen prozessualen Kriterien demokratischer politischer Struktur⁶⁸.

Je mehr im übrigen der jeweils verwendete Begriff von Reform neben den Prozeßschritten der Willensbildung und der Entscheidung auch die Um- und Durchsetzung im Bildungswesen einbezieht, desto wichtiger wird die Frage nach diesen Kriterien der Demokratisierung. Der Intention einer Reform "von unten" entspricht ja nicht nur die Partizipationsmöglichkeit im Prozeß entscheidungsvorbereitender Willensbildung, die dann doch wieder bei zentralen Instanzen "oberhalb" der Bildungsinstitutionen stattfindet, sondern auch die Forderung nach erweiterten Chancen und Formen der verändernden Selbstorganisation der Betroffenen und Mitarbeiter in den Bildungsinstitutionen, nach vielfältigen Initiativ- und Gestaltungsmöglichkeiten auf den "unteren" Ebenen selbst, nach verbesserten Formen des Zusammenwirkens dezentraler Reforminteressen und -impulse mit staatlichen Maßnahmen und nach einer Sicherung solcher Gestaltungs- und Initiativchancen in den politischen Strukturen und Verfahrensregeln⁶⁹. Damit hängt auch die "Bandbreite" alternativer Lösungen in einem einmal eingeleiteten politischen Reformprozeß eng mit den Chancen einer "Reform von unten" zusammen.

Eine vergleichende Untersuchung bildungspolitischer Reformen in der Richtung der Differenzierung des Schulwesens kann demnach bei aller Konzentration der Fragestellung auf die Analyse staatlicher Entscheidungsprozesse und "von oben" gesteuerter Veränderungen in den Bildungsinstitutionen von der Hypothese einer effektiven Reform auch "von unten", die von den Institutionen des Bildungswesens und von auf sie unmittelbar einwirkenden Interessen und Kräften getragen wird, nicht absehen.

3.2 Zentralstaatliche Bildungspolitik und dezentrale Reformimpulse

Daß sich nun die Frage nach Verlauf und Ergebnissen von differenzierenden Reformimpulsen im Bildungswesen im allgemeinen nicht als Frage nach der Möglichkeit von Reformen "von unten" stellt, hat Gründe, die in der geschichtlichen Entwicklung der politischen Kultur der europäischen Industriegesellschaften - ohne daß hier schon zwischen den sozialistischen und den kapitalistischen Staaten zu differenzieren wäre - und in den geschichtlichen Entwicklungen des gesellschaftlichen Reproduktionsbereichs "Erziehung" zu einer weitgehend zentralstaatlich organisierten Struktur "Bildungssystem" liegen. Das neuzeitliche Bildungswesen der meisten Länder Europas entwickelte sich weniger aus dem autonomen Zusammenspiel und der Interaktion interessierter gesellschaftlicher Kräfte und Interessen sowie entsprechender Institutionen zu einem sich allmählich vervollständigenden, ergänzenden und wandelnden System, sondern, spätestens seit Beginn des Zeitalters der Industrialisierung, als einer der Bereiche staatlicher Administration. Staatliche Verwaltung von Erziehung und Bildung hat die Einrichtungen von Erziehung und Unterricht zunehmend vereinheitlichender öffentlich-rechtlicher Regulation unterworfen, sie überwiegend in öffentliche Trägerschaft überführt und sie damit privaten Gestaltungsmöglichkeiten und pluralistischen Strukturen weitgehend entzogen. Die Erhaltung, Gestaltung und Veränderung des Bildungswesens ist in allen untersuchten Staaten überwiegend bis ausschließlich die Sache des Staats als des Repräsentanten und Agenten des gesellschaftlichen Gesamtinteresses.

In der Gegenwart und im Zeichen einer zunehmenden Verflechtung staatlicher und gesellschaftlicher Strukturen ist das Bildungswesen in allen untersuchten Ländern von der Ambivalenz bestimmt, einerseits einer der gewichtigsten, personalstärksten und investitionsintensivsten Bereiche staatlicher Verwaltung und Dienstleistung zu sein, andererseits einer der funktional bedeutsamsten

und breitesten der gesellschaftlichen Reproduktionsbereiche und Subsysteme⁷⁰. Ungeachtet seiner Bedeutung und Größenordnung jedoch steht es in allen Ländern mit der Ausnahme Schwedens nicht gerade im Mittelpunkt der politischen Anstrengungen und Initiativen. Zwar haben die zentralistisch organisierten staatlichen Entscheidungsstrukturen in den untersuchten Ländern - in Frankreich, der UdSSR und der DDR - einmal politisch relevant gewordene Reformimpulse im Schulwesen relativ schnell in entsprechende Entscheidungen umsetzen können, aber sowohl die dabei auftretenden Defizite hinsichtlich der Partizipation gesellschaftlicher Interessenträger und Kräfte in der Willensbildung als auch das offene Problem der Umsetzung solcher Entscheidungen in die organisatorische und soziale Realität des Schulwesens rechtfertigen die Frage, inwieweit nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie die zentralstaatliche Monopolisierung bildungspolitischer Entscheidungs- und Gestaltungskompetenz wirklich die der differenzierenden Entwicklung des Bildungswesens und seiner Institutionen günstigste Organisationsform politischer Strukturen ist. Diese Frage kann nach dieser Studie nicht isoliert von anderen Komponenten positiv oder negativ beantwortet werden. Das Gelingen von Schulreformen im zentralstaatlich konzentrierten politischen Entscheidungs- und Umsetzungsprozeß hängt offenbar entscheidend von der Fähigkeit des politischen Apparats ab, Bedürfnisse anderer gesellschaftlicher Entwicklungsdimensionen als Reformimpulse im Bildungswesen einzubeziehen und Entwicklungsmomente, die im Bildungswesen ihren Ursprung haben, in anderen gesellschaftlichen Bereichen zur Wirkung kommen zu lassen. Diese Reformkapazität politischer Apparate aber hängt offenbar weniger von ihrer Zentralität oder Dezentralität, als etwa von den Elementen der politischen Kultur der jeweiligen Gesellschaft ab.

In der Fähigkeit zur Aufnahme und Umsetzung von Reformimpulsen hat eine zentralistische Entscheidungs- und Verwaltungsapparatur gegenüber dezentralen politischen Strukturen nicht unbedingt Vorteile. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen vielmehr,

etwa für England, aber auch für Schweden, daß - ausreichende politische Vollmachten der jeweiligen dezentralen Instanz freilich vorausgesetzt - die Dezentralisierung der bildungspolitischen Entscheidungskompetenz dem Bildungs- und Schulwesen tendenziell einen höheren politischen Stellenwert verleiht und daß lokale Gestaltungs- und Initiativchancen durchaus vielfältigere politische Energien mobilisieren können, sofern sie nicht durch eine weitgehende ideologische Fixierung der schulpolitischen Diskussion in starren gesellschaftspolitischen Frontstellungen gegeneinander blockiert werden. Aber auch unter den Voraussetzungen eines streng zentralisierten politischen Apparats erhöht allen Anschein nach die Mitwirkung - und sei sie auch nur informell und nicht fest im politischen Prozeß institutionalisiert - gesellschaftlicher Gruppen und Interessen am Prozeß der Entscheidungsvorbereitung die Chance schulpolitischer Reformen.

Dies gilt zumal für die Reformen in der Richtung auf Differenzierung der sekundären Bildungsstufe. Dieser spezifische Zusammenhang liegt offenbar darin begründet, daß ein differenziertes Schulwesen die Antwort des Bildungssystems auf eine Pluralität gesellschaftlicher Bildungsbedürfnisse und Qualifikationsansprüche darstellt⁷¹. Das Schulwesen und die auf seine Ausgestaltung und Anpassung im Sinne der Differenzierung gerichtete Politik wird dieser Bedürfnisse anscheinend umso eher gewahr, diesen Ansprüchen umso eher gerecht, je wirksamer die Träger dieser Bedürfnisse in die schulpolitischen Entscheidungsprozesse einbezogen werden, ihre Interessen zur Geltung bringen können, sie dann allerdings auch in einen institutionalisierten Prozeß der Interessenaggregation, der Konsens- und Kompromißbildung, miteinander ausgleichen und zu politischen Entscheidungsalternativen integrieren müssen. Schulreformen zur Differenzierung werden von den organisierten gesellschaftlichen Kräften vielfach umso eher akzeptiert, je mehr sie durch Mitwirkung bei ihrer Vorbereitung auf den unerläßlichen gemeinsamen Nenner gesamtgesellschaftlicher Politik verpflichtet werden können.

Es ist demnach offensichtlich nicht zufällig, daß Schulreformen in Richtung auf eine verfeinerte Differenzierungsstruktur in den Ländern am weitesten vorangetrieben worden sind, in denen politische Struktur und politische Kultur die Mitwirkung von unterschiedlichen gesellschaftlichen Kräften und von dezentralen Initiativen am weitestgehenden institutionalisiert, vielfach allerdings auch am genauesten auf bestimmte Stufen des politischen Prozesses bezogen und begrenzt haben: in England und in Schweden. Der Aggregations- und Integrationsprozeß zwischen solchen Interessen vollzieht sich hier mit den größten Chancen, auf die Ergebnisse staatlicher Willensbildung selbst Einfluß nehmen zu können. Dies Ergebnis wird umgekehrt auch am Beispiel der sozialistischen Staaten UdSSR und DDR erhärtet: Hier wurde bis in die sechziger Jahre hinein am Prinzip des einheitlichen weiterführenden Schulwesens ideologisch wie politisch festgehalten, und ebenfalls bis in die sechziger Jahre hinein hatten gesellschaftliche Gruppen und Interessen kaum einen öffentlich sichtbaren institutionalisierten Einfluß auf die staatlichen Entscheidungsprozesse und nur geringe Chancen differenzierter Artikulation ihrer Interessen.

Zusammenfassend läßt sich somit sagen, daß Schulreformen in der Richtung einer verfeinerten Differenzierungsstruktur durch die institutionalisierte Mitwirkung unterschiedlicher gesellschaftlicher Interessen oder durch die verfassungspolitische Sicherung dezentraler Gestaltungsmöglichkeiten tendenziell unterstützt werden, allerdings unter den Voraussetzungen ausreichender politischer Stärke dieser Initiativen und einer funktionierenden bildungspolitischen Interessenaggregation im Vorfeld staatlicher Entscheidungsfindung. Das bedingt auch den Abbau gesellschaftspolitisch erstarrter schulpolitischer Frontstellungen und ideologisch-interessengebundener Fixierungen. Dogmatische Fixierung oder antagonistische Konfrontation der bildungspolitischen Positionen hat nach den Ergebnissen dieser Studie gerade auch bei einem pluralistischen Prozeß der Entscheidungsvorbereitung und einer dezentralen Entscheidungsstruktur eingeleitete Reformprozesse teils gelähmt, teils in ihrer Wirkung minimiert und in ihren strukturellen Implikationen weitgehend zurückgenommen.

In diesen Fällen wurden, wie in Österreich und in einigen Ländern der Bundesrepublik, entweder lediglich im Wege eines Minimalkonsens erarbeitete notwendige Anpassungsformen an Veränderungen von Arbeitsmarkt, demographischen Rahmendaten usw. erbracht, oder aber es wird, wie im gaullistischen Frankreich, der pluralistische politische Prozeß der Auseinandersetzung und ergebnislosen Aggregation differierender Interessen von der staatlichen Seite her schließlich zugunsten einer selektiven unmittelbaren Kooperation privilegierter Machtgruppen mit den Regierungsinstanzen aufgehoben.

3.3 Politische Situation und politische Kultur als reformrelevante Faktoren der Bildungspolitik

Die Untersuchung des Zusammenhangs politischer Strukturen mit dem Gelingen oder Scheitern von Bildungsreformen in den verschiedenen europäischen Ländern hat ferner ergeben, daß sich die Reformrelevanz der politischen Strukturen im allgemeinen nicht auf die spezifischen Inhalte der Reformen im Schulwesen hin näher beziehen läßt. "Reformrelevant" oder "reformneutral", "reformhemmend" oder "reformfördernd" wären die hier untersuchten politischen Strukturen unterschiedlicher Staats- und Gesellschaftssysteme auch im Hinblick auf ganz andere inhaltliche Reformziele als das einer Veränderung der Differenzierungsstruktur im Sekundarschulwesen. Politische Struktur erweist sich so vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Vergleichs ausgesprochen als instrumentelles Element, nicht als bewegendes oder inhaltlich bestimmendes Moment von Reformen im Bildungswesen: durchaus im Unterschied zu einer Reihe der in anderen Abschnitten der vorliegenden Studie analysierten weiteren Dimensionen gesellschaftlicher Veränderung. Kriterium für ihre Leistungsfähigkeit im Sinne der Reformrelevanz wird damit die "Durchlässigkeit" der politischen Struktur für politische Impulse gleich welcher Inhalte, ihre Fähigkeit, diese sich in den Formen des politischen Prozesses schließlich in politische Entscheidungen und diese wiederum

in reale Veränderungen im gesellschaftlichen Subsystem Schule und Bildungswesen umsetzen zu lassen.

Die wichtigeren politischen Impulse für die inhaltliche Dimension wie für die Durchsetzbarkeit bildungspolitischer Reformen gehen offenbar nicht von Elementen der politischen Struktur aus, die allenfalls verstärkend oder abschwächend und modifizierend wirksam werden, sondern von Faktoren und Konstellationen der politischen "Situation" und der "politischen Kultur".

Auch die übrigen Kategorien der vergleichenden Analyse sind in ihren politisch wirksamen Aspekten diesen Kategorien zuzuordnen: die demographische und wirtschaftliche Entwicklung eher den Komponenten der politischen Situation, die sozialpolitische Argumentation und die Entwicklung des wissenschaftlichen Erkenntnisstandes eher den Faktoren der politischen Kultur. Auf die situationsbezogenen Bedingungen und Restriktionen der politischen Entscheidungen in Sachen der Bildungsreform ist in den Länderberichten ausführlich eingegangen worden.

"Politische Kultur"⁷² ist in den vorliegenden Untersuchungen zur Entwicklung und Veränderung politischer Strukturen eher als ein umfassendes Ensemble wichtiger Bedingungsfaktoren bezeichnet als in seinen einzelnen Elementen präzise definiert und ausreichend analysiert worden. Auch im Rahmen der vorliegenden vergleichenden Untersuchung kann keine abschließende analytische Definition versucht, sondern nur eine für die Zwecke dieser Untersuchung ausreichende heuristische Abgrenzung gegeben werden. Hier werden also unter dem Begriff der "politischen Kultur" die für eine national oder staatlich abgegrenzte Bevölkerung in ihrer deutlichen Mehrheit kennzeichnenden - mehrheitlich gebilligten, sozial institutionalisierten, durch akzeptierte Tradition legitimierten oder immer wiederkehrenden - Wertsysteme und typische Verhaltensweisen bezeichnet, die sich auf die Gestaltung politischer Prozesse, auf die Ausprägung politischer Strukturen und auf die Beurteilung politischer Situationen beziehen.

Diese Definition soll am Beispiel weiter konkretisiert werden: Zu den Elementen politischer Kultur in dem bezeichneten Sinne zählen für die DDR und die UdSSR im Untersuchungszeitraum die institutionalisierte Ideologie des Marxismus-Leninismus und die jeweiligen charakteristischen Formen dieser Institutionalisierung, aber auch der Grad von praktischer Verbindlichkeit, mit der diese Ideologie politische Wertungen und Handlungen staatlicher Organe, gesellschaftlicher Gruppen oder der Individuen bestimmt. Zur politischen Kultur in diesem Sinne wird der jeweilige Stand und vor allem Form und Grad der bildungspolitischen Wirksamkeit und der reformrelevanten Wissenschaften zu zählen sein, aber auch die jeweils möglicherweise die Entfaltung dieser Wissenschaften und ihrer Wirkung hemmenden wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Ideologien und Traditionen. Zu ihr zählen in diesem Zusammenhang auch der Grad von Bereitwilligkeit und von Widerstand, mit dem Öffentlichkeit, interessierte und betroffene Gruppen wissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden in ihrem jeweiligen Argumentationshaushalt aufzunehmen bereit sind. Zur politischen Kultur gehört die Kommunikationsfähigkeit oder -unfähigkeit zwischen den Interessengruppen sowie zwischen ihnen und den Trägern staatlich legitimierter Machtpositionen; dazu gehört der Grad und die Tragweite der institutionalisierten und informellen Interaktion zwischen diesen Gruppen und den öffentlichen Trägern des Schulwesens, aber auch der jeweilige Stand an schulpolitischer Theorie, politischen Konsens oder Kompromiß, auf deren Basis sich diese Kommunikation, reformhemmend oder reformfördernd, entwickelt hat. Zur politischen Kultur einer Nation oder einer Gesellschaft gehört schließlich der Grad der Bereitschaft der Beteiligten - und die Bedingungen der Möglichkeit dieser Bereitschaft -, am Prozeß politischer Auseinandersetzung zur Konsens- oder Kompromißbildung überhaupt zu gelangen. Daß solche Möglichkeit besteht, ist wiederholt als ein bedingendes Moment für die Transformation reformfördernder Impulse und gesellschaftlicher Bedürfnisse in bildungspolitische Entscheidungsalternativen aufgewiesen worden⁷³.

In ihrer Wirkung auf die Durchsetzbarkeit von Schulreformen im politischen Prozeß sind die Faktoren der jeweiligen politischen Kultur, nach den Ergebnissen dieser Studie, den Momenten der politischen Situation insgesamt und in allen untersuchten Ländern deutlich überlegen. Nimmt man das Beispiel des wichtigsten situationsbezogenen Moments im Untersuchungszeitraum, nämlich den markanten politisch-gesellschaftlichen Einschnitt, den das Ende des Zweiten Weltkriegs und die unmittelbare Nachkriegs- und Aufbauzeit für alle untersuchten Gesellschaften und damit auch für die Bedingungen ihrer Bildungspolitik bedeuteten, so kann in dieser Studie aufgewiesen werden, daß auch politischer Umbruch, wirtschaftliche Zerrüttung sowie weitgehende demographische und soziale Umschichtungen, wie sie um und nach 1945 vor allem für die beiden deutschen Staaten charakteristische Situationsbestimmungen sind, in der Bildungspolitik als Momente weitgreifender, systembezogener Reformen nur unter der Voraussetzung wirksam geworden sind, daß sich in der ideologisch-politischen Auseinandersetzung mit den Ursachen dieser Umwälzung eine reformbegünstigende Zielkonzeption und eine entschiedene politische Schwerpunktsetzung bei der Bildungsreform haben durchsetzen lassen. In der DDR wirkt dabei, freilich durchgesetzt auch mit Mitteln des politischen Zwangs, die Entwicklung der sowjetischen Pädagogik und Schulpolitik als reformförderndes Vorbild; in der Bundesrepublik führte gerade die Motivation erster Nachkriegsreformen auch mit ausländischen Erfahrungen und Vorbildern und ihre Förderung durch ein Besatzungsregime in einer späteren Phase zur Gegenbewegung gegen ihre Durchsetzung. Auch der Rückgriff der Bildungspolitik der Nachkriegszeit auf eigene nationale Vorbilder wirkt sich durchaus ambivalent aus. Ihr kann sowohl zur Initiierung und Rechtfertigung von Schulreform und zur Wiederbelebung verschütteter wissenschaftlicher Einsichten und Konzepte sowie gesellschaftspolitischer Ziele führen als auch zur Begründung und Absicherung eines restaurativen schulpolitischen Konservatismus.

Charakteristisch ist, daß, wo die Auseinandersetzung mit dem Faschismus die Basis der bildungspolitischen Entwicklung nach 1945 abgab, man sich in der Mehrzahl der untersuchten Länder zur Begründung der ersten Bildungsreformen der Legitimation durch Vorbilder bedient, die fast durchweg in den zwanziger Jahren, das heißt in der vorfaschistischen Epoche gesucht werden; ein deutlicher Aspekt jeder Ambivalenz. In Österreich etwa dient der Rückgriff auf die Schulreformen von 1927 beziehungsweise auf die Regelungen der dreißiger Jahre nach 1945 der sofortigen Wiedererrichtung der alten Fronten und im Ergebnis der Durchsetzung einer weitgehend sozialkonservativen Schulkonzeption. In Frankreich ist auf die bereits seit der Jahrhundertwende gleichbleibende Wertschätzung der Dreigliedrigkeit des Schulwesens zurückgegriffen worden, um alle Reforminitiativen abzuwehren. Andererseits hat auch der Education Act von 1944 in England, das von einer gleichartigen Auseinandersetzung nicht betroffen war, nicht wesentlich mehr als Vorschläge institutionalisiert, die bereits die Reports der zwanziger Jahre der Öffentlichkeit vorgelegt hatten; und sogar die weitergehende Forderung der Labour Party nach "Sekundärerziehung für alle" hatte eine traditionelle Legitimation, nämlich im Schulprogramm der gleichen Partei nach dem ersten Weltkrieg.

Auch in der Bundesrepublik wurden wesentliche Argumente und Vorschläge der ersten Reformkonzepte der Nachkriegszeit dem Arsenal der pädagogischen Theorien und bildungspolitischen Auseinandersetzungen der zwanziger Jahre entlehnt. Ebenso wie in England konnte sich jedoch auch die politisch stärkere konservative Position alsbald auf Erfahrungen mit gescheiterten Reformansätzen der Weimarer Zeit berufen. Und schließlich war für die DDR ebenfalls die Berufung auf die Traditionen demokratischer Weimarer Schulreformansätze zeitweilig ein Gegengewicht gegenüber der Bindung an das sowjetische Vorbild, und Vertreter der Reformpädagogik arbeiteten in der ersten, antifaschistisch-demokratischen Phase der Schulpolitik nach 1945 mit. Für die Sowjetunion war dagegen nach der Aufholung des

Rückstandes im Schulwesen die Kanonisierung der erreichten Strukturen ein Element des bildungspolitischen Konservatismus, der die Bildungspolitik der Stalinzeit beherrschte.

Neben der Orientierung an Vorbildern spielt als Legitimationsinstrument einer reformfördernden oder reformresistenten Bildungspolitik die Berufung auf - oder auch die Abwehr gegen - gesellschaftspolitische Leitbilder, gesamtgesellschaftliche Ideologie eine tragende Rolle⁷⁴. In ihrer konkreten Ausprägung ist diese Rolle gesellschaftstheoretisch-ideologischer Legitimationsmuster bei den verschiedenen Trägern und Beteiligten bildungspolitischer Reformprozesse ein entscheidendes Kennzeichen der jeweiligen politischen Kultur eines Landes. Einem verbreiteten Urteil zufolge ist für die sozialistischen Gesellschaften und die von ihren staatlichen Institutionen betriebene Politik die Ausrichtung an einer gesamtgesellschaftlichen Ideologie programmatisch verpflichtend und institutionalisiert⁷⁵; in den kapitalistischen Industriegesellschaften dagegen ziele der Entwicklungstrend, ihrem Selbstverständnis nach, auf eine "Entideologisierung" der Politik zugunsten einer pragmatischen oder perspektivisch-planerischen Orientierung an möglichst präzise aufzuklärenden Struktur- und Sachgesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung und des sie beeinflussenden politischen Handelns⁷⁶.

Dieses einfache Konzept einer Gegenüberstellung ist allerdings auf den zweiten Blick in mehreren Punkten zu revidieren. Für die untersuchten sozialistischen Staaten einerseits gilt wohl im Untersuchungszeitraum zunehmend⁷⁷, daß die Ideologie des Marxismus-Leninismus auch auf dem Gebiet der Bildungspolitik mehr als dogmatisches Richtmaß ohne Berücksichtigung erkennbarer pragmatischer "Sach"gesetzmäßigkeiten und Entwicklungserfordernisse durchgesetzt wird, sondern in der praktischen Verwirklichung bildungspolitischer Ziele die verschiedensten, bald "pragmatisch", bald "realistisch" bezeichneten Modifikationen durch bildungsökonomische, berufsstrukturelle, sozialpolitische Momente erfährt, ohne dabei freilich ihre entscheidende

Legitimationsfunktion für alle solchen Ziele einzubüßen. Andererseits dient auch in den kapitalistischen Gesellschaften Bildungspolitik bestimmten und bestimmbareren gesellschaftspolitischen Interessen an Bestand und Weiterentwicklung des bestehenden gesellschaftswissenschaftlichen Systems, auch wenn das Ausmaß technisch-rationaler Organisation dieser Gesellschaften einerseits, die Verschleierung jener Interessen und der Formen ihrer Durchsetzung andererseits ihren konkreten gesellschafts- und bildungspolitischen Niederschlag vielfach als Ausfluß einer Sachgesetzlichkeit moderner Industriegesellschaften schlechthin erscheinen läßt. Bei der Analyse der Bildungspolitik ist somit für beide Seiten von einer je spezifischen "Mischung" "ideologischer" und "pragmatischer" Motive bei der Begründung und Durchsetzung bildungspolitischer Reformkonzepte auszugehen.

Wenn freilich, was als Ergebnis dieser Studie gelten kann, in den untersuchten kapitalistischen wie in den sozialistischen Gesellschaften gleichmäßig Zielkonzepte und Legitimationsformeln im Vordergrund der bildungspolitischen Reformbestrebungen stehen, auf die zum einen die Bedürfnisse wirtschaftlicher Stabilität und Produktivität bezogen, zum anderen von egalitär-emanzipatorischen Zielen bestimmt sind⁷⁸, so wird wiederum deutlich, daß sich inhaltliche Bestimmungen der politischen Kultur einer Gesellschaft keineswegs autonom und isoliert, etwa ausschließlich aus ideologischen Traditionen und Identifikationen entwickeln, sondern im Wechselverhältnis mit den in anderen Abschnitten dieser Studie analysierten Dimensionen der politischen Reform. Ob "Ideologie" oder "pragmatische" Handlungsmaxime, sind diese handlungsbestimmenden Muster jeweils zugleich Ausdruck einer situationsübergreifenden politischen Kultur und politisch organisierte alternative Antworten auf die durch jene Dimensionen definierten Rahmenbedingungen und Entwicklungsprobleme der Bildungssysteme. Wieweit sie reformrelevant sind, ergibt sich damit aus der jeweiligen politischen Kultur der einzelnen Gesellschaft ebenso wie aus der jeweiligen Gesamtkonstellation reformrelevanter, durchaus nationenübergreifend wirksamen Entwicklungsbedingungen der Bildungspolitik. Solche Konstellationen veränderter

demographischer, sozialer, wirtschaftlicher Bedingungen und wissenschaftlicher Einsichten vermögen wahrscheinlich auch Veränderungen der politischen Kultur selbst am nachhaltigsten zu beeinflussen.

3.4 Nationale und nationenübergreifende Momente der politischen Kultur

Die gesellschaftliche Gesamtkonstellation der Bildungsreform in den untersuchten Ländern und damit die Entwicklungsbedingungen in der politischen Kultur scheinen im Untersuchungszeitraum, außer von den jeweiligen nationalen Bedingungen, auch von länderübergreifenden gemeinsamen Momenten bestimmt zu sein. Jedenfalls ordnen sich, beim Überblick über die Länderberichte der vorliegenden Studie, über die verschiedenen Staaten hinweg die bildungspolitischen Auseinandersetzungen, befragt nach den Faktoren der politischen Kultur in ihren Begründungszusammenhängen, in mehrere, länderübergreifend charakteristische Phasen. Die erste Phase der Nachkriegszeit - in Österreich und Frankreich allerdings von mehr als einem Jahrzehnt Dauer - ist, mit der Ausnahme der Sowjetunion, von politisch relativ wenig nachwirkenden, ideologisch aber hoch besetzten Auseinandersetzungen zwischen schulpolitischen Positionen gekennzeichnet, die oft auf traditionelle Fronten und Vorbilder zurückgreifen und wissenschaftlicher Rationalitätskontrolle noch kaum zugänglich sind. In den westlichen Ländern wird diese Phase überwiegend von einer Zeit bildungspolitischer Inaktivität auf den Hintergrund eines restaurierten Status quo im Schulwesen abgelöst, während in den sozialistischen Staaten die dogmatische Institutionalisierung einer gesamtgesellschaftlichen Ideologie sich in der Bildungspolitik ambivalent auswirkt: Zum mindesten in der DDR dient sie als Leitlinie einer politisch begründeten Schulreform. In der dritten, in der Mehrzahl der untersuchten Staaten Ende der fünfziger Jahre aktuellen Phase wird die Beziehung der Bildungspolitik auf die Erfordernisse gesamtgesellschaftlicher Produktivitätssteigerung und gesamtgesellschaftlicher Systemkonkurrenz zwischen "Ost" und "West", sei es als

Moment der institutionalisierten Ideologie und dann offen formuliert, sei es unter dem Anspruch sachgesetzlicher Strukturzwänge der Industriegesellschaft, zum beherrschenden Kriterium und zugleich zum ideologischen Mantel der bildungspolitischen Reformen. Erst dies ökonomische Argument und eine entsprechende ökonomistische Ideologie sind als differenzierungsfördernde Faktoren der politischen Kultur anzusetzen, zugleich aber auch als deren im Untersuchungszeitraum in allen Ländern wichtigster reformrelevanter Impuls. Innerhalb dieser dritten Phase entfaltet sich als kritische Gegenphase zur ökonomischen Orientierung der Bildungspolitik eine vierte Phase, die die bildungspolitischen Ziele und Planungsinstrumente an egalitär-emanzipatorischen Ansprüchen demokratischer Gesellschaftsordnung zu messen und zu korrigieren sich bemüht⁷⁹. Da die Diskrepanz zwischen den Zielformeln der Bildungspolitik und dem aktuellen Stand des Bildungswesens in den kapitalistischen, pluralistisch organisierten Staaten eher zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzungen wird, ist die politische und reformfördernde Wirkung dieser vierten Phase in diesen Gesellschaften von größerer Bedeutung. Auch die hier zugrundeliegende Argumentation ist als reformfördernd im Sinne des Differenzierungskonzepts einzuschätzen.

Wenn dieses Phasenschema auch einer groben Orientierung und der Identifizierung länderübergreifender Bedingungen der Bildungsreform dienen kann, so ist es bei der Betrachtung der einzelnen Staaten doch jeweils zu differenzieren. Für die sozialistischen Staaten etwa hat die Untersuchung das permanente wechselvolle Nebeneinander zweier Motive der bildungspolitischen Reformen nachgewiesen: einmal das Ziel der Egalisierung der Bildungs- und Sozialchancen für alle Klassen der Gesellschaft, zum anderen das der ökonomisch motivierten bedarfsentsprechenden Manpower-Qualifikation. Die Reform von 1946 in der DDR steht bereits ebenso unter der egalitären Zielsetzung wie im Zeichen der Erfüllung des Bedarfs an möglichst gut und mobil ausgebildeten Arbeitskräften. Für die Reform von 1953 scheinen angesichts der starken und dogmatisierten Bildung an das Vorbild der UdSSR beide Argumente im gleichen Maße fernzuliegen; für die Reformen

von 1959 und 1963 ist das Prinzip der Egalität bereits so sehr institutionalisierte Voraussetzung, daß in der Argumentation jetzt die Anforderungen auf die Wirtschaftswachstumsbedürfnisse bezogenen Manpower-Qualifikationen im Vordergrund stehen. Maßnahmen wie die Einführung der Zehnklassenschule ab 1954 oder die Einrichtung der Spezialschulen werden vor dem einen wie vor dem anderen Kriterium gerechtfertigt; auch der zunehmende Einsatz empirischer Forschung als Entscheidungshilfe dient weniger der prinzipiellen Veränderung dieser Kriterien als ihrer operationalen Konkretion. Die schwerpunktmäßige Entwicklung der ökonomischen Forschung und der politische Primat der Wirtschaftspolitik und -planung in der DDR allerdings geben - begriffen als "Ökonomisierung" der Gesellschaft - dem wirtschaftspolitischen Bezug der Bildungspolitik der DDR in den letzten Jahren ein stärkeres Gewicht. Die Relevanz dieser Motivation weist für die Bildungspolitik der DDR auch ein relativ hohes gesamtpolitisches Gewicht aus, das sich auch in der recht präzisen Beziehung gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Entwicklungsphasen zu den wichtigsten Abschnitten der Bildungsreform in der DDR widerspiegelt.

Im Prinzip ähnlich, wenn auch nicht mit der gleichen Stringenz, wird die Bildungspolitik der UdSSR im Untersuchungszeitraum überwiegend mit einer Kombination gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Argumente begründet. Dabei treten allerdings zur Begründung der Chruschtschow'schen Bildungsreformen die "ideologischen", das heißt gesellschaftspolitischen, durch wissenschaftliche Untersuchungen noch nicht abgesicherten Begründungen stärker hervor, nach 1964 dagegen stärker der Primat ökonomischer Ziele und das Bemühen um eine wissenschaftliche Begründung der weiteren Maßnahmen. Das Gewicht beider Argumentationsmuster und ihre Beziehung zueinander zu unterscheiden, ist deshalb problematisch, weil offiziell ihr bruchloses Zusammenfallen behauptet wird. Grundsätzlich wird bei allen wesentlichen gesellschafts- und bildungspolitischen Entscheidungen auf - freilich interpretationsoffene - Grundsätze des Marxismus-Leninismus zurückgegriffen. Vor allem die bildungsfreundliche Komponente dieser Ideologie

begünstigt den, gemessen am wirtschaftlichen Entwicklungsstand der Sowjetunion ungewöhnlich hohen, Leistungsstand des Bildungswesens im Untersuchungszeitraum.

Damit kann auch für die Sowjetunion die gesellschaftspolitische Komponente der Bildungsreform als der ökonomischen zwar nicht gleichgewichtig, aber auch nicht eindeutig und durchweg nachgeordnet eingeschätzt werden. So sehr ideologische Leitformeln der Bildungspolitik, wie die Erziehung des "kommunistischen Menschen" unter Chruschtschow, die des "patriotischen Menschen" danach, die "Verwirklichung der Gesellschaft und des Menschen der Zukunft", der realen Bildungspolitik aufgesetzt erscheinen, so konkret haben doch gesellschaftspolitische Grundlinien, wie die Egalisierung der Bildungschancen, der Ausgleich zwischen den verschiedenen Formen von Arbeit, die Verbindung von allgemeiner Bildung mit beruflicher Bildung in der Sekundarschule, die Verallgemeinerung der Sekundärerziehung und des Zugangs zu den Hochschulen, Reformschritte und -ziele initiiert. Ebenso hat das "ideologische" Prinzip der "Einheit" für lange Zeit die Diskussion von Differenzierungsmaßnahmen verunmöglicht. Auch in der Sowjetunion scheint in den sechziger Jahren mit dem Vordringen der reformrelevanten Bildungsforschung die Phase zu Ende zu gehen, in der ein Rekurs auf allgemeine ideologische Grundsätze ohne konkrete Herstellung des Zusammenhangs zwischen Grundsatz und kritisierte oder angeregter Maßnahme ausreichte, um bestimmte Konzepte und Vorschläge entweder hoffähig zu machen oder zu verwerfen. Der flexible und interpretationsbedürftige Rahmen der ideologischen Generalformeln gibt pragmatischer Zielsetzung und wissenschaftlicher Ermittlung der Zweck-Mittel-Relation inzwischen größere Chancen.

Unter den Gesellschaften kapitalistischer Prägung ist die sozialkulturelle Ausgangslage Englands und Frankreichs nach 1945 einander verwandt. In beiden Ländern wurden die ersten Gesamtkonzepte der Nachkriegszeit zur Bildungsreform mit gesellschaftspolitisch-systemkritischen Zielen begründet und sind nicht zuletzt wegen dieser Zielsetzungen angesichts der Restauration

der gesellschaftlichen Macht der bürgerlichen Oberschichten mit der Wiederaufrichtung eines hierarchisch gestuften Schulsystems gescheitert. In beiden Ländern lösen seit Anfang der sechziger Jahre Tendenzen der Anpassung des Bildungswesens an demographische, wirtschaftliche und soziale Umwälzungen die Phase bildungspolitischer Stagnation ab; in beiden Ländern begründet sich die Phase beginnender Bildungsplanung in immer stärkerem Maße mit wissenschaftlichen Entscheidungshilfen. Dennoch bestehen markante Unterschiede in der Ausprägung der politischen Kultur und auch in ihrer Auswirkung auf den Gang der jeweiligen Schulreformpolitik.

In England ist die Idee, in einem selektiven, streng differenzierten Sekundarschulwesen gleichwohl die Gleichwertigkeit der Ausbildungswege und die Begabungsgerechtigkeit der "allocation" realisieren zu können, inzwischen weitgehend - auch von der Konservativen Partei und von den im Bildungswesen unmittelbar davon Betroffenen - aufgegeben. Das Schulwesen wird von "unten" her, in einem gesamtgesellschaftlichen "Lernprozeß", aufgrund von politischem Kompromiß, Einzelerprobung, kritischer Erfahrungsüberprüfung, pragmatischer Weiterentwicklung, öffentlicher Diskussion und reformrelevanter Forschung weiterentwickelt. In Frankreich dagegen ist die starre und sich blockierende Konfrontation ideologisch aufgeladener Fronten in der Bildungspolitik der Fünften Republik keineswegs ausgetragen und überwunden worden, sondern wurde durch die konstitutionelle Machtübernahme einer neuen, technokratisch orientierten Elite im Gaullismus lediglich zeitweilig ausgeschaltet. Unter dieser Herrschaft aber bleiben Bildungsreform und Bildungsexpansion an die systemstabilisierende Erhaltung schichtenprivilegierender Strukturen im Bildungswesen gebunden. Neue Einrichtungen - Schulabschlüsse, inhaltliche Bevorzugung der Naturwissenschaften - werden neben die alten gestellt, ohne diese zu einem modernen System zu transformieren. Die Reformen der gaullistischen Regierungen haben der Wandlung des Arbeitskräftebedarfs und den neuen Qualifikationsanforderungen, haben die Wirtschaftsplanung im Wege der Reaktion auf sich abzeichnende gesellschaftliche Entwicklungs-

linien, haben begonnenen Entwicklungen, indem sie sie auffingen, Rechnung getragen, nicht jedoch den Postulaten inhaltlicher und struktureller Demokratisierung der weiterführenden Bildung: "Demokratie wird immer durch Rentabilitätsbegriffe definiert und findet auch da ihre Grenzen." Da Gleichheit der Bildungschancen lediglich formal garantiert ist, werden Ursachen und Erscheinungsformen der bestehenden sozialen Ungleichheiten übersehen.

Noch mehr als in Frankreich hat in Österreich während der fünfziger und sechziger Jahre die festgefahrene, ideologisch hochbesetzte Konfrontation zweier fast gleichstarker Machtblöcke jede Schulreform vereitelt, die das nach 1945 restaurierte Schulsystem in Frage gestellt hätte. Die starke Betonung gesellschaftspolitischer Veränderungsintentionen auf der einen Seite rief auf der anderen ein gleich intensives Interesse an der Erhaltung des bestehenden Bildungswesens, der Dreigliedrigkeit, der frühen Auslese der Begabungen, der Betonung des Bildungsniveaus, sittlicher und religiöser Erziehung, der kirchlichen Einflüsse auf das Bildungswesen hervor. Machtpolitische und gesellschaftlich-wirtschaftliche Interessen fixierten diese starren Positionen für lange Zeit derart gegeneinander, daß weder rationale Diskussion, noch die Einbeziehung wissenschaftlicher Entscheidungshilfen, noch die Berücksichtigung demographischer, wirtschaftlicher und finanzieller Faktoren möglich schien. Auch die klare Artikulation der unverzichtbaren und der kompromißfähigen bildungspolitischen Interessen, die möglicherweise einen Minimalkonsens hätte anbahnen können, wurde immer wieder durch die grundsätzlichen gesellschaftspolitischen Aspekte der Auseinandersetzung verdrängt. Erst Anfang der sechziger Jahre begannen sich beide Parteien in Österreich auf die unerläßlichen, durch sozioökonomische Wandlungen und internationale Wettbewerbsargumente motivierten Reformen zu verständigen.

Eine ähnlich starke "ideologische" Beeinflussung der bildungspolitischen Auseinandersetzungen galt für die Zeit zwischen der Restauration des traditionellen Schulwesens nach 1945 und der Anfang der sechziger Jahre neu beginnenden bildungspolitischen

Versäumnis- und "Katastrophen"diskussion auch für die Bundesrepublik Deutschland. Hier waren die schulpolitischen Fronten nicht so unmittelbar wie in Österreich mit den gesamtpolitischen Parteigegensätzen verbunden, nicht zu einer so festen antagonistischen Konstellation zweier Lager zusammengefügt. Dafür spielte die Verbindung konservativer bildungspolitischer Positionen mit den Bildungsinteressen und Machtinteressen der Kirchen und ihre Unterstützung durch eine überwiegend konservative Erziehungswissenschaft eine wesentliche Rolle als Faktor bildungspolitischer Immobilität in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre. Politisch ungleich schwächer, freilich im Besitz einer Reihe von selbständigen Initiativ- und Experimentiermöglichkeiten in den Bundesländern, stand dieser konservativen Position bereits in den fünfziger Jahren eine gesellschaftspolitisch sozial-liberal orientierte Konzeption gegenüber, die, zum Teil in Anknüpfung an Tendenzen der Bildungspolitik in der Weimarer Zeit, eine strukturelle Modernisierung des westdeutschen Schulwesens anstrebte. Unähnlich Österreich, wo angesichts der Starre und gleichmäßigen Stärke der beiden einander gegenüberstehenden Positionen eine reformerische Lösung schließlich nur auf dem Wege eines strikt auf bildungspolitische Fragen begrenzten, also "pragmatischen" Minimalkonsenses möglich war, erfolgte in der pluralistischen strukturierten politischen Landschaft des westlichen Deutschland, auch aufgrund des größeren Gewichts ökonomisch und soziologisch bedingter Reformfordernisse, in den sechziger Jahren schließlich eine Öffnung der bildungspolitischen Reformdiskussion und schließlich auch der politischen Maßnahme gegenüber strukturellen Reformentwicklungen und gesellschaftspolitischen Neuorientierungen.

Diese Übersicht über die bildungspolitische Relevanz von Elementen der politischen Kultur in den einzelnen untersuchten Ländern der vorliegenden vergleichenden Studie ergibt ein uneinheitliches Bild, aber im ganzen doch den Eindruck eines relativ großen reformfördernden oder reformhemmenden Gewichts der unter dem Begriff der "politischen Kultur" zusammengefaßten Einflüsse. Nicht nur in den sozialistischen, sondern auch in den kapitalistischen Industriegesellschaften wirken in der Zeit nach 1945 gesell-

schaftspolitische Zielsetzungen und Ideologien neben den Impulsen der Anpassung an Erfordernisse anderer gesellschaftlicher Entwicklungsdimensionen - vor allem der Wirtschaft und der von dort ausgehenden Qualifikationserfordernisse - ein. Der gesellschaftsrevolutionäre, emanzipatorische Grundzug der marxistisch-leninistischen Ideologie und ihre Institutionalisierung als verbindliche Leitlinie der gesellschaftlichen Entwicklung und Planung schaffte dabei in den sozialistischen Ländern ein grundsätzlich reformbegünstigendes Klima: die langandauernde Dogmatisierung der wesentlichen Gehalte dieser Ideologie allerdings verhindert bis in die sechziger Jahre eine konkrete, wirkungs- und zielbezogene Überprüfung einzelner reformpolitischer Maßnahmen und verschleiert auch ihre zeitweilig weitgehende, tendenziell zunehmende Orientierung an wirtschaftlichen Entwicklungserfordernissen. In den kapitalistischen Staaten wird - mit der signifikanten Ausnahme Schwedens - der nach 1945 zunächst bestehende Gegensatz zwischen emanzipatorisch-demokratischen und bürgerlich konservativen Zielsetzungen der Bildungspolitik überall zuerst im Sinne der Restauration des traditionellen Bildungswesens aufgelöst. Erst ab Ende der fünfziger Jahre beginnt, unterschiedlich schnell in den einzelnen Ländern, dieser ideologische Gegensatz an Gewicht zu verlieren, treten "technokratisch" orientierte, vermeintlich "sachgesetzlich" motivierte Anpassungsformen in den Vordergrund. Wo - wie in England - die bildungspolitischen Auseinandersetzungen in geringerem Maße ideologisch besetzt waren oder - wie in der Bundesrepublik Deutschland - aufgrund der föderalistischen Kompetenzgliederung für verschiedenen bildungspolitische Zielkonzeptionen nebeneinander Experimentiermöglichkeiten bestanden, hatte seitdem auch die empirische Überprüfung bildungspolitischer Zielkonzepte größere Chancen. Eine solche "pragmatische" Überprüfung wird spätestens seit Mitte der sechziger Jahre in allen untersuchten Ländern durch die zunehmende Heranziehung wissenschaftlicher Untersuchungen als Kontroll- und politische Entscheidungshilfe beschleunigt. Nur in Schweden aber war das Miteinander emanzipatorischer Zielsetzung, wissenschaftlicher Untersuchung und Planung und

praxisbezogener Erprobung von Beginn des Untersuchungszeitraumes an das leitende Prinzip der Bildungspolitik.

Wenngleich in der stärkeren Heranziehung wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und Kontrolluntersuchungen in dieser Form ein Moment der "Entideologisierung" bildungspolitischer Auseinandersetzungen gesehen werden kann, so darf doch nicht übersehen werden, daß diese Instrumente wesentlich die Ziel-Mittel-Relation der Bildungspolitik betreffen. Unterschiedliche Zielkonzeptionen einander gegenüberstehender gesellschafts- und bildungspolitischer Interessengruppen und Koalitionen sowie die sie fundierenden ideologischen Prämissen bleiben auch in der Phase der "Verwissenschaftlichung" der Bildungspolitik seit dem Beginn der sechziger Jahre bestehen. Sie werden zwar von der zunehmenden politischen Berücksichtigung von wissenschaftlich begründeten "Sach" faktoren modifiziert und korrigiert, aber kaum eliminiert. Die Bestimmung wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände selbst aber hängt von einer vorhergehenden Wahl zwischen solchen alternativen Zielkonzeptionen ab⁸⁰. Es zeigt sich in der vergleichenden Untersuchung ferner, daß das Ausmaß, in dem bildungspolitische Zielkonzeptionen mit gesamtgesellschaftlichen Ideologien und Handlungsmaximen verknüpft sind, ein genauer Maßstab ist für den Stellenwert der Bildungspolitik in der Liste jeweiliger politischer Prioritäten, und zwar ebenso für die Träger der politischen Herrschaft wie für rivalisierende Herrschafts- und Interessengruppen. Damit ist keineswegs ausgesagt, daß solche Verknüpfung bildungspolitischer Ziele und Programme mit gesamtgesellschaftlichen Konzeptionen ein in der Tendenz reformförderndes Moment sei. Für die Träger einer konservativen politischen Ideologie ist gerade die gesamtgesellschaftliche, veränderungsorientierte Begründung und Implikation bildungspolitischer Maßnahmen, wie vor allem am Beispiel Österreichs in den fünfziger und Anfang der sechziger Jahre deutlich wird, ein Motiv konsequenter bildungspolitischer Immobilität.

"Politische Kultur" erscheint in der Zusammenfassung des Überblicks über die vergleichende Analyse der Bildungsreformen in den untersuchten Ländern als der Faktor, an dem sich die

Bildungsreformen der einzelnen Staaten am stärksten orientierten, zugleich als das Moment, das einer Tendenz zur gemeinsamen Orientierung dieser Reformen an vermeintlich sachgesetzlichen, industriegesellschaftlichen oder technisch-ökonomischen Zwängen oder Konvergenzen am stärksten und am meisten individualisierend entgegentritt. Als reformförderndes oder reformhemmendes Moment, im Sinne der Fragestellung dieser Untersuchung, erscheint die politische Kultur den Einflüssen der politischen Systemstruktur, den Variationen der Entscheidungsorganisation als bei weitem überlegen. Freilich ist keineswegs von einer Selbständigkeit des Moments "politische Kultur" von ökonomisch-politischen Interessenzusammenhängen und von den dynamischen Entwicklungsimpulsen der einzelnen Gesellschaften auszugehen⁸¹. In der scheinbaren Verselbständigung des bildungspolitischen Meinungsstreits etwa in Österreich, in Frankreich oder in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre erweist sich vielmehr gerade die Belanglosigkeit der diskutierten reformpolitischen Alternativen von Schulaufbau und Bildungspolitik für den Wiederaufbau der ökonomischen und sozialen Strukturen der jeweiligen Gesellschaften, die bei unverändert privatwirtschaftlicher Orientierung des Produktions- und Verteidigungssystems und relativ geringerer Entwicklung der Dienstleistungs- und öffentlichen Versorgungseinrichtungen mit den selektiven Qualifikationsangeboten und traditionellen Qualifikationsinhalten des tradierten Bildungswesens auskamen. In der demokratisch-emanzipatorischen Orientierung der Bildungspolitik in der DDR und der UdSSR dagegen - die auch für die Phase gilt, in der von einer Demokratisierung der politischen Entscheidungsprozesse und Herrschaftssysteme beider Staaten keine Rede sein kann - dokumentiert sich die Einsicht, daß die sozio-ökonomische Entwicklung dieser Staaten und die Stabilität ihrer politischen Systemstrukturen von einem entsprechenden "Qualifikationsvorlauf" des Arbeitskräfteangebots auf allen Stufen des Beschäftigungssystems und auch der Führungsgruppen abhängig ist⁸². Konsequenterweise hat denn auch hier das Wettbewerbsargument gegenüber dem technologisch weiter fortgeschrittenen kapitalistischen "Westen" seit den fünfziger Jahren als

reformförderndes Moment eine erhebliche Rolle gespielt. Mit dem gleichen Argument ist dann, spätestens seit Beginn der sechziger Jahre, auch in den westeuropäischen Ländern einschließlich der Bundesrepublik die zunehmende Anwesenheit der sich verändernden Produktions- und Dienstleitungssysteme auf ein verändertes Qualifikationsprofil der Arbeitskräfte weniger ideologisch verhüllt als vielmehr gerade offengelegt worden.

Sofern man Elemente der politischen Kultur trotz dieser engen Beziehung zu den Bedürfnissen und Veränderungen der sozio-ökonomischen Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft doch als eigenständigen Faktor von Bildungspolitik und Bildungsreform bewerten will - die einzelnen Teile der vorliegenden Studie liefern weder für noch gegen eine solche Bewertung eine ausschlaggebende Begründung -, sind in jedem Fall bildungspolitisches Gewicht und Durchsetzungschancen dieser Elemente der politischen Kultur für die Bildungsreform in den untersuchten Ländern abhängig davon, wieweit sie mit den strukturbestimmenden Entwicklungsdimensionen der Gesamtgesellschaft konform gehen oder ihnen widersprechen: dem Impuls zu egalitär-demokratischer Organisation der Lebens- und Sozialchancen und dem Postulat ökonomischer Stabilität und kontinuierlich zu erhöhender Produktivität im Bereich der Wirtschaft. Ungeachtet der unterschiedlichen gesamtpolitischen und ideologischen Orientierung und des antagonistischen Selbstverständnisses der politischen Systeme der untersuchten west- und osteuropäischen Staaten stehen die bildungspolitischen Entwicklungen in allen untersuchten Ländern "ideologisch" vor allem im Zeichen des Gegenüber wie des Kompromisses zwischen diesen beiden Motiven. Potentiell hätte die nach dem Prinzip des "demokratischen Zentralismus" in den sozialistischen Staaten erfolgte Zusammenfassung der politischen Handlungskompetenzen, die die verbindliche Interpretation der herrschenden politischen Ideologie, die Organisation der gesellschaftlichen Interaktion und die Führung der Wirtschaftspolitik und -planung in die Hände der gleichen zentralstaatlichen Instanzen legt, Medium einer weitgehenden Konformität zwischen den Elementen der politischen Kultur und den Erfor-

dernissen von Sozialstruktur und Wirtschaft, hätte damit Agent einer bedürfnisentsprechenden Differenzierung im Sekundarschulwesen sein können. Faktisch wird die wechselseitige Annäherung der Entwicklungsbedürfnisse von Wirtschaft und Sozialstruktur und die Zielinterpretation bildungspolitischer Reform heute in allen untersuchten Gesellschaften in Ost und West vor allem durch die verstärkte Indienstnahme wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und Erfolgskontrollen, das heißt aber durch die genauere Rückkopplung von Informationen über Bedürfnisse und Tendenzen betroffener gesellschaftlicher Subsysteme mit den bildungspolitischen Entscheidungsinstanzen und -prozessen erreicht.

3.5 Gesellschaftliche Entwicklungstrends und bildungspolitische Reform

Die vergleichende Untersuchung der Bildungsreformen in den verschiedenen europäischen Ländern in Ost und West ergibt für den Untersuchungszeitraum einen bestimmten Zusammenhang zwischen den politischen Strukturen der Bildungsplanung und Reformpolitik und den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungsdimensionen, die in den anderen vergleichenden Kapiteln analysiert worden sind: demographische Entwicklung und Wirtschaftspolitik, Sozialstruktur und wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt. Die wichtigsten Einflüsse dieser Entwicklungen zielen einerseits auf eine Einschränkung des Gedichts der pluralistischen Interessenartikulation in der Bildungspolitik, andererseits auf eine stärkere Zentralisierung der bildungspolitischen Entscheidungskompetenzen auf gesamtstaatlicher Ebene. Beide Wirkungen werden vor allem von den Faktoren Wirtschaftsentwicklung und wissenschaftlichem Erkenntnisfortschritt vorangetrieben.

Was zunächst das politische Gewicht des Interessenpluralismus in der Bildungspolitik betrifft, so hat die bildungspolitisch steigende Bedeutung des gesellschaftspolitischen Reproduktions-

systems Wirtschaft, wie sie sich seit Beginn der sechziger Jahre in allen untersuchten Ländern abzeichnet vom gleichzeitigen Aufschwung der Wissenschaftsdisziplin Bildungsökonomie begleitet wird, auch den Argumentationen der Wirtschaftsveränderung und der Berücksichtigung ihrer Interessen durch die staatlichen Instanzen besonderes Gewicht gegeben. Zu den im Wirtschaftsreich tätigen Verbänden sind dabei, wengleich die Bildungspolitik in ihren politischen Strategien erst allmählich Bedeutung gewonnen hat, auch die Gewerkschaften der meisten untersuchten Länder zu rechnen. Dagegen hat die intensive Beteiligung anderer Verbände und Organisationen im bildungspolitischen Meinungsstreit, wie sie für verschiedene Phasen in den einzelnen Ländern nachgewiesen wurde, zunehmend den Charakter von Abwehrstrategien zur Verteidigung etablierter Interessen angenommen und längerfristig die Durchsetzung vor allem solcher Anpassungsformen, die den Interessen wirtschaftlicher Reproduktion und Leistungssteigerung dienen, kaum verhindert. Wesentliche inhaltliche Elemente der Reformen zur Differenzierung des Schulwesens, vor allem die Orientierung an entstehenden neuen Berufsfeldern und an abgestuften Leistungsskalen, sind von dieser ökonomiezentrierten Motivation her bestimmt. Symptomatisch für den Rückgang des Einflusses anderer gesellschaftlicher Interessen ist in einigen der westlichen Länder auch der Bedeutungsverlust der Kirchen und der schließliche Abbau bildungspolitischer Gestaltungsreservate privilegierter Oberschichten.

In die gleiche Richtung wirkt die zunehmende Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnisse als bildungspolitischer Entscheidungshilfen, die nur von wenigen gesellschaftlichen Interessengruppen noch autonom erarbeitet werden können und von daher, vor allem nur bei partieller Öffentlichkeit der wissenschaftlichen Kommunikation, Macht- und Monopolisierungsinstrumente in den Händen der "großen" Interessengruppen sowie des staatlichen Apparats darstellen können. Interessen an wirtschaftlicher Leistungssteigerung und Ergebnisse wissenschaftlicher Analyse unterstützen schließlich auch den Trend zur längerfristigen Planung von Bildungspolitik und -reform. Der von daher nötige Aufbau eines

Planungsinstrumentariums sowie die Interessen der Wirtschaft an großräumiger Strategie und schließlich die Kosten großangelegter Bildungsforschung sind die Faktoren, die die Übernahme von immer mehr bildungspolitischen Kompetenzen auch in föderalistisch oder dezentralistisch organisierten Staaten durch die zentralen Regierungen und Verwaltungen im Untersuchungszeitraum nahelegen⁸³.

Dezentralisierende und pluralisierende Tendenzen, freilich ungleich schwächere, wurden dagegen am ehesten von den gesellschaftspolitischen Zielsetzungen ausgelöst, in einem differenzierten Bildungssystem möglichst vielfältigen Interessen und Bedürfnissen Rechnung zu tragen und im Sinne eines demokratischen bildungspolitischen Prozesses möglichst viele der interessierten Gruppen an bildungspolitischen Entscheidungen und ihrer Durchführung zu beteiligen. Diese Ziele sind allerdings nur im Falle von dafür günstigen politischen Traditionen, also bei Unterstützung durch Faktoren der politischen Kultur, wirksam geworden; sie hängen in ihrer politischen Durchsetzbarkeit im übrigen immer mehr von der allgemeinen Öffentlichkeit und Verfügbarkeit wissenschaftlicher Information und von der möglichst weitgehenden Beteiligung von Trägern dieser Interessen an den Phasen des bildungspolitischen Entscheidungsprozesses ab.

Zusammenfassend läßt sich konstatieren, daß die wichtigeren Einflüsse der gesellschaftlichen Entwicklungsdimensionen, vor allem von Wirtschaftswachstum und Wissenschaftsfortschritt, auf den bildungspolitischen Planungs- und Entscheidungsprozeß, zu einer gesamtstaatlichen Zentralisierung und längerfristigen Planung der Bildungspolitik drängen. Dezentralisierende Gegenfaktoren in Richtung auf eine Demokratisierung der Bildungspolitik sind dagegen in den untersuchten Ländern im Untersuchungszeitraum kaum wirksam geworden.

3.6 Bildungspolitische Interessenaggregation und Bildungsreform

Die vergleichende Analyse der politischen Strukturen hat als das zentrale Moment bildungspolitischer Willensbildung die Stufe der Interessenaggregation ermittelt. Die verschiedenen bildungspolitischen Impulse und Interessen treten auf dieser Stufe des politischen Prozesses in Auseinandersetzung miteinander und tragen bei zur Ermittlung des politisch notwendigen und möglichen bildungspolitischen Konsensus; sie werden in diesem Prozeß auch abgestimmt auf andere Bereiche und Prioritäten der öffentlichen Politik. Aus diesem Prozeß heraus werden Entscheidungsalternativen formuliert, wird politische Unterstützung für sie organisiert, und es werden damit die inhaltlichen Entscheidungen zur Bildungsreform auf dieser Stufe oft faktisch bereits getroffen.

Die relativ sekundäre politische Rolle, die die Bildungspolitik in den meisten untersuchten Ländern während des größten Teils des Untersuchungszeitraums einnahm, begünstigte die Verlagerung des Aggregationsprozesses politischer Interessen im Bereich der Bildungspolitik in "vorparlamentarische" Instanzen: Beratungsgremien, Kommissionen, planende Ausschüsse und Beiräte und andere. Dabei sind Beteiligung und Einflußnahme der verfassungsmäßig entscheidenden Interessenträger und Instanzen, also der Regierungen, Parlamente, Parteien, an diesem Prozeß der Interessenaggregation ein ziemlich genauer Gradmesser für das Ausmaß an politischer Relevanz, das der Bildungspolitik jeweils zugemessen wird. Nicht zufällig verblieben die bildungspolitischen Entscheidungen in den sozialistischen Staaten fast immer im Kompetenzbereich der zentralstaatlichen Verfassungsorgane, hatten Aggregationsgremien hier meist nur eine Hilfsfunktion. Ebenso wenig zufällig ist die steigende Teilnahme politischer Herrschaftsinstanzen und ihrer Vertreter am Prozeß der bildungspolitischen Interessenaggregation in den westlichen Ländern, in denen die politische Systemrelevanz des Bildungswesens für wirtschaftliche Entwicklung und gesellschaftliche Reproduktion deutlich geworden ist⁸⁴.

Die gleichen Momente, steigende politische Relevanz des Bildungswesens, längerfristige Planung der Bildungsreform und Funktionsverlust autonomer bildungspolitischer Interessenartikulation, haben dann auch zur Schaffung neuer und wirkungsvoller Instrumente der Interessenaggregation neben den traditionellen Mechanismen - der Öffentlichkeit, den Parteien, den Parlamenten - und zum fortschreitenden Funktions- und Strukturwandel dieser bildungspolitischen Aggregationsgremien beigetragen. Auch auf dem Gebiet der Bildungspolitik bestätigt sich die These von der fortschreitenden Verschmelzung von Gesellschaft und Staat, von der "Verstaatlichung" gesellschaftlicher Entwicklungen und der "Vergesellschaftung" politisch-staatlicher Entscheidungen.

Der Aggregationsprozeß politischer Interessen und damit die Arbeit der entsprechenden Gremien ist auf dem Gebiet der Bildungspolitik in allen untersuchten Ländern, mit dem Vordringen wissenschaftlicher Planungshilfen und wirtschaftspolitischer Interessen, entscheidungsnäher, damit auch systematischer und verbindlicher organisiert worden. Die Zusammensetzung der betreffenden Gremien trägt mehr und mehr dem Gewicht der gesellschaftlichen Großgruppen in den einzelnen Gesellschaften, daneben dem der Wissenschaft und der Koordinationsfunktion der staatlichen Organe Rechnung. Die Integration der Interessen und ihre Verpflichtung auf einen formell von ihnen mitbeeinflussenden und deshalb mitzutragenden Konsens vollzieht sich zugleich immer mehr in nichtöffentlichen Prozessen und Entscheidungsvorbereitung, die mit der Verwertung wissenschaftlicher Erkenntnisse zugleich einen unmittelbaren Einfluß auf die staatlichen Organe ermöglichen, aber von "freien" Interessen zugleich immer mehr abgeschirmt werden. Und damit orientieren sich die noch einflußfähigen bildungspolitischen Interessenträger ihrerseits immer weniger an dem liberalen Modell diskutierender öffentlicher Auseinandersetzung und Meinung als dem Adressaten und Vehikel ihrer bildungspolitischen Auffassungen und Forderungen.

Dem - angesichts der konservativen Orientierung der meisten Interessengruppen im Bildungswesen selbst, also der Eltern und Lehrer, nicht unwichtigen - Problem, wie im Prozeß der Interessenaggregation und Entscheidungsvorbereitung diese Einstellungen dynamisiert und damit das Bildungswesen von seinen eigenen Trägern her reformoffener und anpassungsbereiter gemacht werden könnte, ist in der bildungspolitischen Willensbildungs- und Entscheidungsapparatur der meisten Länder im Untersuchungszeitraum noch kaum Rechnung getragen worden. Eltern und Lehrer sowie ihre Organisationen werden in den Aggregationsgremien zwar allmählich stärker berücksichtigt, sind jedoch immer noch nur gering repräsentiert. Nur bei den sehr stark dezentralisierten Entscheidungs- und Mitwirkungsmechanismen in der Bildungspolitik Englands hat sich eine selbstverständliche, zweifellos reformbegünstigende Partizipation der Träger und Mitarbeiter der einzelnen Bildungsinstitutionen herausgebildet; auf der Basis einer reformfreundlichen, gesamtgesellschaftlich akzeptierten Zielkonzeption findet sie Ansätze auch in Schweden. Objektiv reformhemmend ist zweifellos eine politische Struktur, die die Träger und Mitarbeiter der Erziehungs- und Ausbildungsprozesse ganz aus dem Prozeß der Interessenaggregation und Entscheidungsfindung ausschaltet. Diese reformhemmende Wirkung kann nur durch eine "Verdoppelung" solcher autoritärer Mechanismen annähernd ausgeglichen werden: dann nämlich, wenn auch in der nachfolgenden Ausführung von Reformentscheidungen die Träger und Mitarbeiter der Bildungseinrichtungen verfassungspolitisch zu reinen Objekten dieser Entscheidungen degradiert werden können oder wenn es gelingt, politische Reformentscheidungen zentralstaatlicher Instanzen wirkungsvoll mit allgemein akzeptierten gesellschaftlichen Leitvorstellungen, Leistungsideologien usw. zu verknüpfen. Ein abschließendes Urteil über die tatsächlich reformerische Effizienz einer auf solchen Mechanismen beruhenden politischen Struktur kann auf der Basis der vorliegenden Studie kaum gefällt werden.

Es liegt, um das Ergebnis dieses Abschnittes zusammenzufassen, in der Konsequenz der allgemeinen Entwicklungstrends der politischen Systeme der hier untersuchten Länder und in der Konsequenz der steigenden politischen Relevanz des Bildungswesens, daß der Aggregationsprozeß bildungspolitischer Interessen nach 1945/50 vielfach aus den formellen politischen Entscheidungsorganen in einen vorparlamentarischen Bereich neuerrichteter Instanzen verlagert, in seinen Ergebnissen und seiner Struktur immer mehr jenen Entwicklungstrends und ihren Bedingungen verknüpft wurde. Dadurch wird die Tendenz bestätigt, daß die wichtigsten bildungspolitischen Entscheidungen inhaltlich bereits im Prozeß dieser Interessenaggregation und -integration getroffen werden. Entsprechend einem Trend zur Zentralisierung bildungspolitischer Entscheidungskompetenzen richten sich die Aggregationsprozesse in erster Linie auf gesamtstaatliche Instanzen aus. Offen bleibt dabei, in welcher Weise die etablierten konservativen Interessen der Mitarbeiter und Betroffenen im Bildungswesen selbst dynamisierend in diesen Prozeß einbezogen werden können.

3.7 Sinkende Bedeutung des politischen Interessenpluralismus

Was die Stufe der Artikulation bildungspolitischer Interessen durch Gruppen und Kräfte aus den Gesellschaften betrifft, so ist der spontanen und öffentlichen Anmeldung solcher Gesichtspunkte in einem liberal-pluralistischen Sinne von Öffentlichkeit sinkende Bedeutung attestiert worden. Dem steht die These von der steigenden politischen Relevanz des Aggregations- und Integrationsprozesses gegenüber, der sich auf eine vorhandene Pluralität vorhandener und erhobener Interessen und Forderungen ja stützen müßte. Aus diesen beiden Tendenzen ergibt sich ein politischer Bedeutungs- und Funktionswandel der bildungspolitischen Interessenartikulation und damit auch der bildungspolitischen Öffentlichkeit⁸⁵. Die Interessenten suchen und errichten unmittelbare, nichtöffentliche Einflußkanäle zu den Instanzen der

bildungspolitischen Reformentscheidungen und Planung, und zwar umso früher und intensiver, je weniger der bildungspolitische Willensbildungsprozeß von den Institutionen her transparent ist und je weniger bildungspolitische Einflußnahmen gesellschaftlicher Interessengruppen legitimiert oder im politischen System ermöglicht werden. Wo solche Kanäle nicht gefunden oder geboten werden, haben die artikulierten bildungspolitischen Interessen vielfach die Tendenz, sich als Abwehrstrategien zur Verteidigung etablierter Interessen darzustellen.

Das weist darauf hin, daß die Aufrechterhaltung eines Mindestmaßes an Transparenz und das Angebot institutionalisierter Mitwirkungsrechte sowie, als deren Voraussetzung, die Bereitstellung der benötigten Informationen und wissenschaftlichen Entscheidungshilfen gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit im Interesse eines politischen Systems liegen müssen, das seine bildungspolitischen Reformen auf die Unterstützung der unmittelbar interessierten und betroffenen Gruppen und Einzelnen stützen oder aber zusammen mit ihnen in konkrete Praxis umsetzen will. Im Hinblick auf die tatsächlichen Abläufe der Bildungsreform in den hier untersuchten Ländern in Ost- und Westeuropa kann als Résumé gelten, daß die Notwendigkeit informierter und institutionalisierter Mitwirkung der gesellschaftlichen Interessen und vor allem der Betroffenen nur von wenigen Staaten in einzelnen Phasen erkannt und anerkannt worden ist. Diese Interessen wirkten zwar selten als reformfördernd und hatten breitere Aktionschancen nur in solchen politischen Situationen, in denen die Legitimationsgrundlagen des jeweiligen politischen Systems oder Regimes im ganzen in Zweifel gezogen worden waren. Als reformhemmende Kräfte, als wesentlicher Faktor für die oft berufene Reformresistenz des Bildungswesens selbst haben sie allerdings größere Wirkung wiederholt erwiesen.

Gründe für den objektiven Funktionsverlust bildungspolitischer Interessenartikulation für den Fortgang der Bildungspolitik liegen nicht nur in den politischen Strukturen, sondern auch in den langfristigen Entwicklungsschwerpunkten der untersuchten

Gesellschaften. Die Komplexität des Bildungswesens und seiner gesellschaftlichen Abhängigkeit, die Erfordernisse langfristiger Planung der Bildungspolitik und vor allem von Reformen verringern objektiv die Chancen politischer Einwirkung von Interessen oder reduzierten sie auf bestimmte Phasen des politischen Prozesses. Die wissenschaftliche Erforschung des Bildungswesens und seiner Entwicklungsdimensionen vermag die Bedürfnisse verschiedener gesellschaftlicher Bereiche mit höherem Legitimationsanspruch zu vertreten und in die Bildungsplanung einzubringen, als Interessengruppen selbst vielfach zuerkannt wird; über diese wissenschaftlichen Analyse- und Planungsinstrumente verfügen im übrigen bevorrechtigt staatliche Instanzen. Der hohen Kosten des gesellschaftlich bedeutsamer werdenden Subsystems Bildungswesen eingedenk, greifen staatliche Instanzen in vielen der untersuchten Länder in relativ frühen Phasen des Prozesses bildungspolitischer Willensbildung in diesen ein, provozieren erst die Artikulation von Interessen, setzen ihr aber auch, zur Vermeidung von Investitionsrisiken und strategischen "Irrtümern", von vornherein "realistische Rahmenbedingungen. Diese Funktion, die Artikulation bildungspolitischer Interessen seitens der Gruppen der Gesellschaft auf Zweck-Mittel-Diskussion einerseits, auf Informationsverbreitung unter den Interessenträgern andererseits nach Möglichkeit zu reduzieren, haben objektiv die meisten vor allem der staatlich gelenkten Diskussion zu bildungspolitischen Reformvorhaben in den sozialistischen Staaten gehabt; ähnliches gilt freilich auch für viele der intensiveren öffentlichen Diskussionsphasen im Untersuchungszeitraum in den westeuropäischen Ländern.

Der Funktionswandel der öffentlichen Diskussion und Artikulation bildungspolitischer Interessen durch gesellschaftliche Gruppen und nichtstaatliche Institutionen ist durch objektive Entwicklungsbedingungen und -tendenzen der Industriegesellschaften und ihres politischen Systems, aber auch gerade durch das steigende gesamtpolitische Gewicht der Bildungspolitik bestimmt. Auch wenn dem strukturell durch weitergehende Transparenz des

politischen Prozesses im ganzen und durch institutionalisierte Mitwirkungsrechte begegnet werden könnte, bliebe doch die Funktion solcher Mitwirkung ambivalent. Sie dient sowohl der Beeinflussung und Veränderung noch zu fassender, wie, in vielen Fällen, auch der Verpflichtung auf informell bereits gefaßte bildungspolitische Entscheidungen staatlicher Organe. Wo sich Interessen gesellschaftlicher Kräfte im politischen Prozeß auf der Stufe der Aggregation nicht zur Geltung bringen, ist ihnen, im einzelnen abhängig von den jeweiligen politischen Konstellationen, allenfalls eine reformhemmende, immobilisierende Wirkung zuzuschreiben.

3.8 Die Rolle des Staates im bildungspolitischen Reformprozeß

Funktions- und Strukturwandel des bildungspolitischen Entscheidungsprozesses in den formell legitimierten staatlichen Instanzen, Parlamenten und Regierungen, wie ihn die Untersuchungen der vorliegenden Studie für die einzelnen Staaten nachzeichnen, entsprechen dem von der politischen Wissenschaft des öfteren festgestellten Funktionsverlust des Parlamentarismus im politischen Prozeß. Kompetenzen und faktische Direktionsfunktionen in der reformierenden Umgestaltung des Bildungswesens haben sich einerseits von den staatlichen Organen weg in einen Bereich vorstaatlicher - deshalb keineswegs unpolitischer - Willensbildung verlagert⁸⁶, andererseits, in den Binnenbeziehungen zwischen den einzelnen staatlichen Organen, von den Parlamenten auf die Exekutive und Verwaltungen.

Die Durchsetzung der in diesem so veränderten Prozeß ausgearbeiteten und ausgewählten Reformimpulse und Entscheidungsalternativen allerdings bedarf in allen untersuchten Ländern - mit einer partiellen Ausnahme in der dezentralisierten Entscheidungsstruktur Englands - immer noch der formellen Sanktionierung durch staatliche, parlamentarisch legitimierte Instanzen, in den meisten Fällen daher der Unterstützung, in vielen Fällen der maßgeblichen Mitarbeit der Regierungen. In den

untersuchten westeuropäischen Staaten haben sich in der Periode bildungspolitischer Stagnation während der fünfziger Jahre Parlamente und Regierungen insofern durchaus als reformrelevante Instanzen und Elemente des politischen Prozesses erwiesen, freilich überwiegend "negativ" in der Verhinderung modernisierender und differenzierender Reformen. In den sozialistischen Staaten ist die Konzentration der Kompetenz zur Initiierung und Steuerung des politischen Prozesses bei den Parteien und Regierungen ein in der gleichen Richtung, allerdings eher reformfördernd, wirksames Moment.

Die Position der Regierungen wird dabei in allen untersuchten Staaten umso stärker, je mehr sie formell oder informell an den Prozessen der Interessenaggregation teilnehmen, damit diese auch weitgehend initiieren, steuern und kanalisieren können. Mit der steigenden politischen Bedeutung des Bildungswesens geht tendenziell eine Stärkung der Rolle staatlicher Instanzen im Reform- und Willensbildungsprozeß einher, die ihrerseits die Durchsetzung bildungspolitischer Reformimpulse in den von den Regierungen verwalteten und gesteuerten Bildungseinrichtungen begünstigen müßte. Dagegen schließt diese Rolle der staatlichen Instanzen im Prozeß der Bildungsreform weitgehend aus, daß prinzipiell systemtransformierende oder auf "Systemüberwindung" ausgerichtete Reformimpulse politische Durchsetzungschancen erhalten.

Diese Auswirkung staatlicher Teilnahme auch an den "vorstaatlichen" bildungspolitischen Willensbildungsprozessen folgt freilich auch aus ihrer Funktion als legitimierte Agenturen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsinteressen und gesamtgesellschaftlicher Reproduktion. Ihnen obliegt im Rahmen dieser Aufgabe die Integration der bildungspolitischen Zielprogramme und Reformkonzepte mit den durch andere politische Aktionsbereiche vorgegebenen Rahmenbedingungen und artikulierten Erfordernissen, damit letztlich die - keineswegs bedingungsfreie - Wahl der politischen Prioritäten. Auf den bildungspolitischen Aggregationsprozeß wirken solche Bedingungen und Erfordernis-

se anderer gesellschaftlicher Subsysteme zwar ein, ohne ihn jedoch zur Gänze bereits zu determinieren. In diesen Aufgaben gesamtstaatlicher Instanzen im Prozeß der bildungspolitischen Willensbildung liegt damit ein weiteres Moment, durch das bildungspolitische Maßnahmen und Alternativen den Reproduktionsbedingungen und -richtungen der politisch-gesellschaftlichen Systeme zugeordnet werden⁸⁷.

Zwar hätten bildungspolitische Reforminteressen und -konzepte in föderalistisch oder dezentral organisierten Strukturen und politischen Apparate prinzipiell - bei günstigen sonstigen Rahmenbedingungen und entsprechend ausgearbeiteten Zielkonzepten - größere Chancen, sich gegen strategische Bedürfnisse des gesellschaftlichen Gesamtsystems zu behaupten oder durchzusetzen. In der Praxis der Bildungspolitik in den untersuchten Ländern allerdings liegt bei den zentralstaatlichen Instanzen in jedem Fall die primäre Kompetenz, über die Verteilung der materiellen Ressourcen, der politischen Handlungsmöglichkeiten und der gesellschaftlichen Investitionen in diesem Bereich wie in anderen zu entscheiden. Damit liegt bei ihnen auch die Möglichkeit, solchen Investitionen für Bildungsreformen Unterstützung zu leihen oder zu versagen. Und mit diesen Möglichkeiten sind auch in dezentrale politische Entscheidungs- und Handlungsstrukturen, wie das Beispiel Englands erweist, gesamtstaatliche Kontrollelemente eingebaut, so daß auch die lokale Initiative in den Rahmen gesamtstaatlicher Politik eingebunden bleibt. Wie das Beispiel Schweden lehrt, würde erst eine Veränderung der gesamtpolitischen Prioritäten hier prinzipiell neue Bedingungen ergeben.

Das schwedische Beispiel erweist schließlich auch, daß der Funktionsverlust der Parlamente in der Bildungspolitik zugunsten der Exekutiven und ihrer Abstimmung mit gesellschaftlichen Interessen im vorstaatlichen Willensbildungsprozeß keiner unausweichlichen Strukturgesetzlichkeit der parlamentarischen Systeme entspringt. Voraussetzung dafür jedoch, daß die Parlamente über die Rolle der lediglich formellen Legitimation vorgegebener Entscheidungen hinausgelangen, wäre die Teilnahme ihrer Vertreter und Gremien bereits an den vielfältigen Pro-

zessen der vorparlamentarischen Interessenauseinandersetzung und -aggregation. Diese "Partizipation der Parlamente" würde sowohl den gesamtpolitischen Stellenwert bildungspolitischer Fragen erhöhen als auch ihre Durchsetzungschancen und ihre Legitimation erweitern. Der hier nur hypothetisch zu formulierenden, weil in den untersuchten Ländern sonst kaum nachweisbaren aktiven Rolle der Parlamente im bildungspolitischen Reformprozeß entspricht in den sozialistischen Staaten weitgehend die Funktion der Staatsparteien in der Initiierung, Steuerung und Auswertung der Prozesse bildungspolitischer Interessenartikulation und -aggregation. Die reformfördernde Wirkung einer politischen Struktur, die diese Rolle fest institutionalisiert hat, ist - unter der Voraussetzung weiterer reformbegünstigender Randbedingungen - zumal im Verein mit der reformbegünstigenden Ideologie dieser politischen Systeme, als sehr viel höher einzustufen als die der Parteien in den parlamentarisch regierten Gesellschaften.

Im Ergebnis verschafft die in allen untersuchten Staaten bei Parlament und Regierung liegende formelle Kompetenz zur Sanktionierung bildungspolitischer Reformen diesen verfassungspolitischen Instanzen ein erhebliches Maß an Reformrelevanz, die sich bei Vorliegen anderer politischer Prioritäten oder unzureichender Kommunikation mit den bildungspolitischen Interessenträgern reformhemmend, seit der allmählichen Erhöhung des gesamtpolitischen Stellenwerts der Bildungspolitik dagegen reformbegünstigend ausgewirkt hat. Zur inhaltlichen Bestimmung der bildungspolitischen Reforminteressen wie zu ihrer Synchronisierung mit den Entwicklungsbedürfnissen des Bildungswesens selbst und anderer gesellschaftlicher Entwicklungsbereiche trägt die Teilnahme der staatlichen Instanzen bereits am "vorstaatlichen" Willensbildungsprozeß ziemlich viel bei: eine Rolle, die sowohl zur Stärkung der faktischen Kompetenzen der Regierungen und regierenden Parteien in der Bildungspolitik als auch zum Funktionsgewinn der Parlamente beitragen kann. Jedoch ist von einem echten Funktionsgewinn der Parlamente in der Bildungspolitik im Untersuchungszeitraum in keinem der untersuchten Staaten die Rede.

3.9 Reformhemmende und reformfördernde Konstellationen der politischen Struktur

Im Ergebnis dieser Analyse politischer Faktorenkonstellationen auf ihre bildungspolitische Relevanz hin schälen sich hypothetisch die Umriss- und Strukturelemente eines politischen Systems heraus, das - jedenfalls wenn man es von den Bedingungen und Verhältnissen des Untersuchungszeitraums in den sieben untersuchten Ländern her beurteilt - bildungspolitischen Reformintentionen, die auf eine Differenzierung im Sekundarschulwesen zielen, optimale Chancen der Verwirklichung zu bieten scheint⁸⁸. Auf unterschiedliche Weise scheinen im Untersuchungszeitraum dem die politischen Systeme Schwedens, Englands und der DDR am nächsten zu kommen. In eine zweite Gruppe weniger reformfördernder organisierter politischer Systeme gehören von den untersuchten Ländern die Sowjetunion und die Bundesrepublik Deutschland. Der dritten Gruppe relativ reformresistenter politischer Systeme würden Frankreich und Österreich zuzurechnen sein.

Gemeinsam ist den politischen Strukturen in den Staaten der ersten Gruppe ein breiter gesellschaftlicher Konsens prinzipiell reformbegünstigender Art, ein relativ ausgewogenes Gleichgewicht zwischen wirtschaftspolitischen und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen und Komponenten bei den bildungsreformerischen Zielkonzepten sowie ein differenziertes Zusammenspiel zentralstaatlicher Direktive und Kontrolle einerseits, lokaler Gestaltungs- und Initiativmöglichkeit andererseits, letzteres vor allem auf der Stufe der Aggregation bildungspolitischer Interessen. In diesem Punkt weicht allerdings das politische System der DDR mit seiner stärkeren zentralistischen Organisation und Ideologie ab. Nichtöffentlichkeit und zentrale Kontrolle des Prozesses der Interessenaggregation - generell eher reformverhindernde Faktoren - werden hier allerdings durch die politisch gewichtigere Institutionalisierung der gesamtpolitischen Zielsetzungen in Form einer reformbegünstigenden gesamtgesellschaftlichen Ideologie kompensiert. In verschiedenen Formen ist für alle drei Systeme ein relativ hoher Grad der Heranziehung wis-

senschaftlicher Entscheidungshilfen und Planungsinstrumente im politischen Prozeß der Entscheidungsvorbereitung und zur Korrektur ideologisch oder partikularistisch motivierter Interessen festzustellen, ebenso eine beträchtliche, für die Ausarbeitung und Realisierung von Schulreformen durchaus relevante Intensität der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion.

Die beiden Systeme der zweiten Gruppe gingen in der unmittelbaren Nachkriegszeit übereinstimmend von einer Situation stark geschädigter wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Substanz, später von einem Bedingungsrahmen außenpolitischer Konkurrenz und Bedrohung aus. Beide Momente, überwiegend situationsgebunden, verhinderten für mehr als ein Jahrzehnt die Aufnahme der Bildungspolitik unter die primären Aktionsfelder gesamtstaatlicher Politik sowie die Entfaltung reformrelevanter Handlungskapazitäten sowohl im zentralistischen Regierungssystem der Sowjetunion wie in der föderalistischen Entscheidungs- und Verwaltungsstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Die Unterschiede sowohl in der ideologischen Basis auch in den Entwicklungsphasen von Wirtschaft und Gesellschaft führten allerdings in der Sowjetunion früher zu einer reformorientierten Politik im bildungspolitischen Bereich, der auch die zentralistisch-autoritär organisierten politischen Strukturen größere Realisierungschancen einräumten. In beiden Ländern liegen seit den späten fünfziger Jahren die Motive wirtschaftspolitisch orientierter Anpassungsform und sozialistischer Emanzipation und Chancengleichung im Bildungswesen eher im Widerstreit miteinander als in den Staaten der erstgenannten Gruppe. In beiden Ländern kommt der - freilich mit systembezogen unterschiedlichen Artikulationschancen ausgestatteten - öffentlichen Diskussion als reformrelevantem Moment ein geringes Gewicht zu als in den Ländern der ersten Gruppe. Sowohl in der Sowjetunion wie in der Bundesrepublik ist das Gleichgewicht zwischen zentralistischer Direktive und dezentralistischer Initiative und Konkurrenz ebensowenig gefunden und stabilisiert wie eine politische effektive und reformbegünstigende Form der Aggregation und Auseinandersetzung divergierender bildungspolitischer Interessen und Interessenträger. In beiden Ländern sind im Untersuchungszeitraum

auch die Einbeziehung wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und die Instrumente bildungspolitischer Planung noch wenig ausgebildet.

Auch für die dritte Gruppe der hier untersuchten Staaten, für Österreich und Frankreich, ist der Faktor der politischen Kultur, hier das Fehlen eines reformbegünstigenden gesamtgesellschaftlichen Konsensus über Gruppenpositionen und -interessen hinweg, und die frühe Restauration des traditionellen dreigliedrigen Bildungswesens, sowie die Wiederkehr ideologisch fixierter bildungspolitischer Frontstellungen, als das entscheidende Moment für den relativen Rückstand in der bildungspolitischen Reform für mehr als zwei Jahrzehnte nach 1945 zu diagnostizieren. Begünstigt werden diese reformhemmenden Faktoren in beiden Ländern sowohl durch die überdurchschnittliche Stabilität - in Österreich - wie durch die überdurchschnittliche Instabilität - in Frankreich - von Regierungen und sie stützenden Herrschaftsgruppen und Machtverteilungen. Unter solchen Bedingungen hatte in den fünfziger und sechziger Jahren weder die öffentliche bildungspolitische Diskussion sonderliche Einflußchancen, noch bildeten sich bildungspolitische Integrationsmechanismen von einiger politischer Relevanz aus; Ansätze wurden jeweils von den Regierungen kontrolliert und reduziert. Für beide Länder aber gilt auch, daß die politischen Prioritäten der Nachkriegszeit nicht auf dem Gebiet der Bildungspolitik lagen und sich reformrelevante politische Initiativen auf diesem Gebiet erst unter dem Druck internationaler gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungstrends und Wandlungen herausbildeten. Die neue Zielrichtung der Bildungspolitik und das wichtigste Moment der beginnenden Bildungs- und Reformplanung in den sechziger Jahren kann deshalb für beide Länder primär als Anpassung des Bildungswesens an diese Trends, ohne tiefgreifende Systemreform, beschrieben werden.

Die Richtung, in die die politischen Systeme der untersuchten Länder zur Steigerung ihrer Reformrelevanz verändert werden könnten, ist damit angedeutet. Die Bedingungen freilich, unter denen solche Veränderungen möglich und wahrscheinlich wären, waren

im Rahmen der vorliegenden Studie nicht zu untersuchen und zu diskutieren. Die Beispiele der ersten Gruppe reformrelevanter politischer Systeme zeigen, daß die früher erörterte Alternative zwischen einer "Reform von oben" und einer "Reform von unten" im Interesse der Entwicklung eines optimal reformbegünstigenden politischen System überwunden werden müßte. Ein Zusammenspiel zentraler Planung und Koordination mit vielfältigem gesellschaftlichen, regionalen und dezentralen Initiativen, formeller Entscheidung auf gesamtstaatlicher Ebene mit differenzierten Experimentier- und Durchsetzungschancen, die Berücksichtigung wesentlicher gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsdimensionen und -bedürfnisse sowie wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritte, aber auch differenzierter Einzelinteressen und alternativer Vorschläge scheint ein Erfordernis zu sein, wenn Bildungsreformen in Richtung auf eine verfeinerte und verbesserte Differenzierungsstruktur im Sekundarschulwesen durchgesetzt werden sollen, die den Erfordernissen gesellschaftlicher Gleichheit und wirtschaftlicher Entwicklung ebenso wie wissenschaftlichen Erkenntnissen Rechnung tragen sollen und übrigens von den Betroffenen zu akzeptieren und selbst zu konkretisieren sind. Daß dafür vielfältige Organisationsformen des politischen Willensbildungs- und Entscheidungssystems, entsprechend der Verschiedenartigkeit politischer Traditionen und politischer Situationsfaktoren denkbar sind, hat die vergleichende politologische Analyse der politischen Strukturen in den untersuchten Ländern dieser Studie im Hinblick auf ihre bildungsreformerische Relevanz und Effizienz deutlich machen können.

Anmerkungen

- 1 Die vorliegende Teilarbeit der "Vergleichenden Studie" aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung wurde im Manuskript bereits Ende 1969 fertiggestellt und ist 1973 im wesentlichen sprachlich noch einmal überarbeitet worden. Sie berücksichtigt, zumal da der Autor 1969 aus dem Max-Planck-Institut ausgeschieden ist, die übrigen Teile der Vergleichenden Studie zumeist in einem relativ frühen Zwischenstadium ihrer Bearbeitung, zumal auch 1973 mit Ausnahme der 1971 veröffentlichten Länderberichte noch keine abschließenden Fassungen vorlagen. Ebenso ist der inhaltliche Stand der Problemsicht und -analyse im Hinblick auf das Jahr 1969 zu sehen - so ist etwa die gesamte Fragestellung einer "politischen Ökonomie des Bildungswesens", der in den letzten Jahren zahlreiche Arbeiten in der Bundesrepublik gewidmet sind, wie in die übrigen Teile der Studie so auch hier nicht eingegangen. Soweit die Literaturhinweise in den Anmerkungen über das Jahr 1969 hinausgehen, sind sie deshalb eher als Hinweise zur vertiefenden Behandlung des Themas denn als Quellenhinweise für die vorliegende Arbeit anzusehen.
- 2 Für die Bildungsforschung vgl. etwa Robinsohn, 104; symptomatisch auch Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg 1964.
- 3 In ihrem empirischen Material stützt sich die vorliegende Teilarbeit zur vergleichenden Studie ausschließlich auf die in den Länderberichten der Studie verarbeiteten Informationen; zusätzliche Literatur aus einzelnen Ländern wurde berücksichtigt, ist aber nicht eigens aufgeführt. Auf Einzelverweise auf die Länderberichte wird im folgenden verzichtet; Anmerkungen erscheinen dort sinnvoll, wo über die Länderberichte und anderen vergleichenden Teilarbeiten hinaus zusätzliche Literatur zu den besonderen länderübergreifenden Aspekten dieses Kapitels verarbeitet wurde.
- 4 Vgl. Robinsohn, 104, sowie Coombs, 32; dagegen spräche die in den letzten Jahren vor 1974 allgemein konstatierte Reformstagnation sowie Reduktion der Bildungsinvestitionen in allen untersuchten Ländern. Die jüngste Problemanalyse zur gesellschaftlichen Relevanz des Bildungswesens in der Bundesrepublik, Offe, 96, geht differenziert ökonomischen und politischen Funktionen des Bildungswesens nach.
- 5 Erstmals durch Bergmann/Brandt/Körber/ Mohl/Offe, 23, S. 67; wieder aufgenommen durch den Mitautor Offe in 95.
- 6 Vgl. Brezinski/Huntington, 28.

- 7 Die Fassung des Begriffs trägt dem zunehmenden Gewicht systembezogen-methodischer Planung auch in der auf das Bildungswesen gerichteten Politik aller untersuchten Länder Rechnung; zwischen Bildungs"politik" und -"planung" wird im übrigen im Rahmen dieser Arbeit nicht unterschieden. Zur Verzahnung von Politik und Planung vgl. auch Ronge/Schmiege, 108, bes. S. 40 f.
- 8 Vgl. Habermas, 48; Offe, 96.
- 9 Vgl. Mende, K. D.:
- 10 Vgl. die Veröffentlichungen der OECD seit Beginn der sechziger Jahre, insbesondere 90; dies. 91; für die Bundesrepublik bahnbrechend die Veröffentlichungen von Ed- ding, 39.
- 11 Auch dazu Belege in Veröffentlichungen der OECD: 93.
- 12 Vgl. die schnelle Intensivierung bildungsreformerischer Diskussionen und Initiativen in den westeuropäischen Staaten angesichts der Studentenrevolte ausgangs der sechziger Jahre sowie in den USA nach den Aufständen der Negerbevöl- kerung ab 1963; dazu vor allem Massialas, 83, S. 3 ff.
- 13 Vgl. unten die Analyse des Aggregationsprozesses politi- scher Interessen, Abschnitt 2.2.
- 14 Situations- und Konstellationsbedingtheit politischer Ent- scheidungen betont vor allem die ältere Politikwissenschaft; vgl. etwa Bracher, K.-D.: Faktoren der politischen Entschei- dung. Festgabe für Ernst Fraenkel. Köln/Opladen 1963. Pro- zeßstrukturen und Systementwicklungen, wie sie untersucht und verglichen werden, unterliegen demgegenüber eher sy- stembezogenen Bedingungen und Bedingungskonstellationen, die die Charakteristika politischer Strukturen auch über unterschiedliche situative Konstellationen hinweg konsti- tuieren. An dieser Problemstellung setzen die jüngeren Ar- beiten zur politischen Ökonomie der Bildung und des Bil- dungswesens ein; vgl. etwa Masuch, 84, und Vaizey, 115.
- 15 Vgl. die Einleitung zur gesamten Studie von Robinsohn in: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. I. Stuttgart 1970, S. VIII und ff.
- 16 Vgl. etwa die offizielle wissenschaftliche und politische Polemik aus der DDR gegen die industriegesellschaftliche "Konvergenztheorie" der westeuropäisch-amerikanischen So- zialwissenschaft, unter anderem in: Hemberger, H., u. a.: Imperialismus heute. Der staatsmonopolistische Kapitalismus in Westdeutschland. Berlin (Ost) 1968; kritisch dazu Glowka, 44.

- 17 Zur Entwicklung des Begriffs vgl. Almond/Verba, 3; Almond, 5, S. 447 ff.; in die vergleichende Erziehungswissenschaft hat den Begriff auch Massialas, 83, übernommen. Vgl. auch Noah, H. J., und Eckstein, M. A.: Towards a Science of Comparative Education. New York/London 1969.
- 18 Almond/Powell, 4; vgl. auch Almond, G. A.: "A Developmental Approach to Political Systems". In: World Politics, 17. Jg., 1965, H. 2, S. 183 - 214; zur Relevanz des Ansatzes für die vergleichende Bildungsforschung siehe auch Robinsohn, 103, S. 456 ff.
- 19 Auch Massialas Arbeit (vgl. oben Anmerkung 12), die eher die politischen Sozialisationswirkungen von Bildungseinrichtungen und die von daher abgeleitete wechselseitige Relevanz von politischem und Bildungssystem beleuchtet, ist hierzu nicht mehr als ein Ansatz. Am weitesten in die hier angezielte Richtung gehen noch Systemvergleiche zwischen beiden deutschen Staaten; etwa (von unterschiedlichen Ansätzen her) Hearnden, 52, und Vogt, 117. Vgl. auch die Länderexamen der OECD seit Mitte der sechziger Jahre.
- 20 In die gleiche Richtung argumentieren Ronge/Schmieg, 108, besonders S. 24/25; vgl. auch Hamm-Brücher, H.: Unfähig zur Reform? München 1972.
- 21 Vgl. Coombs, 32, insbesondere S. 125 ff. und S. 199; hier wird jedoch die Relevanz der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit reformnotwendiger politischer Entscheidungen eher unterschätzt. Ebenso bei Miles, M.: Innovation in Education. New York 1964, und Ontario Institute for Studies in Education (Hrsg.): Emerging Strategies and Structures of Educational Change. Toronto 1966.
- 22 Zur Relevanz der Politikwissenschaft für die Bildungsforschung vgl. Jasper, 62, S.
- 23 Robinsohn, 103, S. 486 f.
- 24 Zur Definition von Anpassungsformen vgl. Ronge/Schmieg, 108, S. 267.
- 25 Dieser formale Charakter der im folgenden zusammengefaßten vergleichenden Analyse der Reformrelevanz politischer Strukturen ist bereits durch die hier gewählte formale Definition der "politischen Struktur" vorgegeben. Diese Definition war allerdings im Verfahren des Vergleichs der Studie im ganzen impliziert, die, über die Trennlinie zwischen ihrem Selbstverständnis nach "kapitalistischen" und "sozialistischen" Systemen hinweg, Entwicklungsdimensionen und -impulse sowie institutionelle Rahmen dieser Systeme auf einen gemeinsamen, damit möglichst "systemneutralen", Interpretationsrahmen beziehen mußte. Die Einwände gegen dieses komparative Verfahren formuliert auch Offe, 95, S. 87.

- 26 Damit findet eine Veränderung des der Studie im übrigen zugrunde liegenden Reformbegriffes statt; vgl. dazu Robinsohn in: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. I, Stuttgart 1970, Einleitung, S. VIII ff.
- 27 Vgl. Almond/Powell, 4, Einleitung; auch Almond/Powell und andere Autoren der Schule beanspruchen allerdings die Anwendbarkeit des Ansatzes auf politische Systeme unterschiedlicher konstitutiver Prinzipien. Vgl. auch Coleman, 31; hier wird noch deutlicher, daß entscheidende Kriterien von "Development" und "Modernization" im Sinne dieser Theorie dem Erfahrungs- und Institutionenbestand westlich-pluralistischer Systeme entlehnt sind.
- 28 Diese These wurde für die Gesamtentwicklung der politischen Systeme am intensivsten vertreten von Brezinski, Z., und Friedrichs, C. J.: Totalitäre Herrschaft. Köln/Opladen 1958; in Brezinski/Huntington, 28, ist ersterer von dieser These weitgehend abgerückt. Für die Polemik gegen diese These aus der DDR im Bereich der Bildungspolitik vgl. vor allem Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, 36, 35; neuerdings Kienitz u. a., 69; zu den ideologischen Verkürzungen dieser Polemik kritisch Glowka, 44, S. 532 - 540.
- 29 Ebensowenig wird der Versuch einer vergleichenden Bildungsforschung als Systemtheorie unternommen; zu entsprechenden Ansätzen vgl. Jensen, 63.
- 30 "Spontan" will hier ausschließlich besagen: sowohl nicht-staatlich als auch mit anderen nichtstaatlichen Gruppierungen und Äußerungen nicht koordiniert; über den Charakter bildungspolitischer Interessen wird damit weder eine Aussage noch eine Wertung gegeben.
- 31 Zur Idee dieser Organisation, aber auch zu den restriktiven Voraussetzungen ihrer Verwirklichung vgl. Kirchheimer, 73, S. 92 ff.; vgl. auch Preuß, 98.
- 32 Vgl. Grottian, 45; zum weiteren auch Juviler/Morton, 66.
- 33 Vgl. Boettcher/Lieber/Meissner, 25.
- 34 Vgl. dazu bereits Habermas, 46.
- 35 Paradigmatisch für den Einfluß der Wirtschaftsverbände zwei jüngere Untersuchungen aus der Bundesrepublik: Nyssen, 89, und Baethge, 12.
- 36 Vgl. dagegen die optimistische Sicht bei Robinsohn, 104, S. 241 ff.

- 37 Vgl. hierzu und zum folgenden: Coombs, 32, sowie die einzelnen Beiträge in Hufner/Naumann, 60.
- 38 Kennzeichnend für den internationalen Entwicklungsstand vor allem die Veröffentlichungen der OECD, u.a. 92, 94; vgl. auch den planungsorientierten Wandel der bildungsökonomischen Problemstellungen bei Hufner, 59, sowie Ludwig u.a., 81.
- 39 Zur Relevanz wissenschaftlicher Politikberatung und zur Ablösung der Öffentlichkeit dadurch auch Ronge/Schmiege, 108, besonders S. 63 ff., und Lompe, 79.
- 40 Der Bereich der beruflichen Bildungsinstitutionen, in denen der autonome oder konkurrierende Einfluß privater Interessen stärker hervortritt, ist in der vorliegenden Studie für die einzelnen Länder nicht untersucht worden.
- 41 Der Begriff wird hier unmittelbar aus dem Englischen übernommen; vgl. Almond/Powell, 4, sowie Massialas, 83.
- 42 Auf diesen Prozeß wechselseitiger Integration von "Staat" und "Gesellschaft", wie er für die sozialistischen Staaten ohnedies selbstverständlich ist, zielen für die Staaten des "Kapitalismus" auch die Mehrzahl der jüngeren kapitalismus- und staats-theoretischen Ansätze; vgl. etwa Baran/Sweezy, 16; Offe, 95; sowie die Theoreme des staatsmonopolistischen Kapitalismus in beiden deutschen Staaten. Demokratisierungspotential und Aggregationsprozeß innerhalb der staatlich-gesellschaftlichen Struktur der sozialistischen Staaten sind demgegenüber weniger unbefangen untersucht worden; vgl. etwa Richta u.a., 100.
- 43 So auch Robinsohn, 104, S. 241-256; vgl. dazu auch Becker, 21, S. 130 ff.
- 44 Vgl. dafür Scheuerl, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. Bericht über den Kongreß der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12. bis 15. April 1970 in Berlin. 9. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1971, sowie Robinsohn, 104.
- 45 Vgl. Kirchheimer, 72; Lipset, 77; Duverger, M.: Die politischen Parteien. Köln/Opladen 1963.
- 46 Grottian, 45; UNESCO: Educational Planning in the USSR. Paris 1968.
- 47 Kirchheimer, 72.

- 48 Zur doppelten Funktion dieser Gremien - Integration wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und Aktivierung eines bildungspolitischen Konsenses - vgl. grundlegend Lompe, 80 und 79. Zu den Gremien in den einzelnen hier untersuchten Ländern wird in den Länderberichten ausführlich Material gegeben.
- 49 Paradigmatisch für diesen Gremientypus: Becker, 20; vgl. auch die Veröffentlichungen des englischen Schools Council mit den Beschreibungen seiner Arbeitsweise. Die Ablösung des Gremientypus dieser Struktur durch ausschließlich innerstaatlich organisierte Entscheidungs- beziehungsweise Planungsinstanzen, etwa die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in der Bundesrepublik, war nicht mehr Gegenstand der vergleichenden Untersuchung.
- 50 Vgl. Harnischfeger, 50; Ronge/Schmieg 107.
- 51 Vgl. zu diesem Problem allgemein Lohmar, 78, sowie das vergleichende Kapitel dieser Studie von Jürgen Zimmer.
- 52 Vgl. dazu noch einmal Habermas, 47; anders Robinsohn, 104.
- 53 Die Länderberichte haben die Sammlung ihres Materials im wesentlichen zwischen 1966 und 1968 abgeschlossen.
- 54 Vgl. grundlegend hierzu Ronge/Schmieg, 108; Esser/Naschold/Väth, 41. Isolierte Analysen zu Methoden und Instrumenten der Bildungsplanung sind oft in Gefahr, die restriktive Wirkung anderer gesellschaftlicher Reproduktions- und politischer Handlungsbereiche auf Bildungspolitik und -planung nicht ausreichend zu berücksichtigen. Vgl. paradigmatisch Rolff, 106.
- 55 Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 85; Hufner/Naumann, 60; zur kritischen Einschätzung vor allem Altvater/Huisken, 6.
- 56 Vgl. für Baden-Württemberg Widmaier 118; international repräsentativ vor allem die Veröffentlichungen der OECD seit 1962.
- 57 Ludwig/Maier/Wahse, 81; Knauer/Maier/Wolter, 74.
- 58 Vgl. dazu die inzwischen auch international angelegten Versuche zu langfristiger Vorausschau der "Entwicklungen" im Bildungswesen, etwa bei Jensen u.a., 64, und weitere Arbeiten zu dem im Rahmen der OECD entwickelten "Plan Europe 2000".

- 59 Vgl. zum gesamten Abschnitt Kimbrough, 70.
- 60 Vgl. Agnoli, J., und Brückner, P.: Die Transformation der Demokratie. Frankfurt 1967, sowie Offe, 95.
- 61 Albrecht, 1; Drath, 37; Deppe u.a. 33.
- 62 Die mit den Grundgesetzänderungen von 1969 und der nachfolgenden Etablierung neuer Gremien (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung u.a.) vollzogene verfassungsmäßige Normierung einer verstärkten Koordination und Kompetenz auf Bundesebene war nicht mehr Gegenstand der länderspezifischen Untersuchung.
- 63 Vgl. paradigmatisch für die Bundesrepublik Deutschland: Briese, 26; die ausschließlich auf Regierungsebene erfolgende gesamtstaatliche Koordination der Bildungspolitik im föderalistischen System der Bundesrepublik Deutschland, wie sie vor allem seit 1969 institutionalisiert ist, ist ein zusätzliches Moment dieser Entwicklung.
- 64 Vgl. hierzu die ausführliche Fassung des Länderberichts der vorliegenden Studie bei Jüttner, 65; daneben vor allem Husén/Boalt, 61.
- 65 Die Reform der Bildungsverwaltung im Hinblick auf eine Steigerung ihrer Toleranz und Förderungswirkung gegenüber angestrebten Strukturreformen im Bildungswesen gehört in jüngster Zeit offenbar zu den als strategisch entscheidend angesehenen Punkten der Bildungspolitik. Vgl. zur internationalen Ausgangslage Coombs, 32, sowie für die Bundesrepublik Deutschland verschiedene jüngere Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats; entsprechende Tendenzen enthalten einzelne Veröffentlichungen des englischen Schools Council nach 1967.
- 66 Solchen Gesichtspunkten ist in der vorliegenden Studie insgesamt zu wenig Beachtung geschenkt worden; in ihrem empirischen Material beschränkt sie sich fast vollständig auf die Herausbildung staatlicher Reformintentionen bis zur Stufe der formellen parlamentarischen Legitimierung. Vgl. zur Relevanz des Problems vor allem Coombs, 32, z.B. S. 140.
- 67 Zu dieser Frage grundlegend Naschold, 87, sowie OECD 92.
- 68 Vgl. neben der angeführten Arbeit von Naschold auch Kirchheimer, 73.
- 69 Vgl. für die Bundesrepublik dazu die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates, 34, und die charakteristische heftige Gegenreaktion der etablierten Verwaltungen der Länder.

- 70 Vgl. neben Coombs, 32, vor allem Faure u.a., 42.
- 71 Diesem hypothetischen Zusammenhang ist in den Länderberichten der vorliegenden Studie zu wenig nachgegangen worden, als daß er als ihr Ergebnis belegt und ausgesagt werden könnte. Zum Zusammenhang gesellschaftlicher Bedürfnisbereiche mit Abschlüssen und Qualifikationsprofilen im Bildungswesen vgl. vor allem Becker/Jungblut, 18, sowie neuere Arbeiten zur politischen Ökonomie der Gesamtschule wie Heinrich, 53, und Hoffmann, 55.
- 72 Vgl. neben den eingangs aufgeführten Arbeiten von Almond u.a. und Massialas auch Krippendorff, 76.
- 73 Auf die sozialen Voraussetzungen und politisch-ökonomischen Voraussetzungen einer so als reformfördernd einzuschätzenden "politischen Kultur" im jeweiligen Rahmen kann hier nicht näher eingegangen werden; neben den kritischen Relativierungen bei Krippendorff, 76, vgl. vor allem Offe, 96.
- 74 Vgl. vor allem Almond/Verba, 3; zum Beitrag des Bildungswesens seinerseits zur Ausprägung und Stabilisierung gesamtgesellschaftlicher politischer Werthaltungen Massialas, 83.
- 75 Zur Darstellung und ansatzweisen Relativierung dieser Theorie: Ludz, 82.
- 76 Zur Darstellung und Kritik dieser Theorie Lipset, 77; vgl. vor allem auch die neueren Arbeiten zur politischen Ökonomie des Kapitalismus.
- 77 Ludz, 82, spricht von einem zunehmenden Übergang von einer totalitär bestimmten zur autoritär verfaßten Herrschaftsform; vgl. auch die Einzelbeiträge des Bandes, vor allem Baske, 17, sowie Anweiler, 10.
- 78 Vgl. neben den Länderberichten vor allem die vergleichenden Kapitel dieser Studie zum Einfluß von Sozialstruktur einerseits, Wirtschaftspolitik andererseits auf die Bildungsformen; ferner Knauer/Maier/Wolter, 74, und OECD, 94.
- 79 Vgl. zu dieser Phasengliederung auch Hufner/Naumann, 60, sowie die Darlegung bildungsökonomischer Ansätze in mehreren Arbeiten bei Altvater/Huisken, 6.
- 80 Vgl. etwa Kell, 68, S. 1-23; Nunner-Winkler, 88.
- 81 Vgl. die kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept der politischen Kultur bei Krippendorff, 76.

- 82 Vgl. etwa die Arbeiten des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, 35, und Kienitz u.a., 69.
- 83 International sind diese Tendenzen - zunehmendes Gewicht der ökonomiezentrierten Motivationen, Einbeziehung wissenschaftlicher Entscheidungshilfen und Planungsinstrumente, Zentralisierung der Kompetenzen - vor allem an den neueren Publikationen der OECD zu verfolgen.
- 84 Vgl. vor allem Coombs, 32.
- 85 Vgl. noch einmal Robinsohn, 104, sowie Baethge, 13.
- 86 Dieser für den Untersuchungszeitraum feststellbare und in allen Länderberichten festgestellte Trend hat sich allerdings seit Beginn der siebziger Jahre in vielen der untersuchten Länder offensichtlich wieder umgekehrt; die Tendenz staatlicher Verwaltungen geht zu einer Ausschaltung vorstaatlicher Planungsinstanzen und ihrer Kompetenzen zugunsten einer Stabilisierung innerstaatlicher Planungsinstrumente und -vorbehalte. Vgl. dazu Offe, 96, und zu den politisch-ökonomischen Hintergründen Altvater/Huisken, 6. Damit erledigen sich weitgehend auch die noch in den sechziger Jahren entworfenen Konzepte einer weitergehenden Selbstverwaltung der Bildungseinrichtungen.
- 87 Offe, 95; vgl. auch Ronge/Schmiege, 108.
- 88 Zur systematischen Entwicklung solcher reformrelevanter demokratischer Systemstrukturen vgl. Naschold, 87.

Literaturverzeichnis

- 1 Albrecht, G.: Zum Staatsaufbau in der DDR. Berlin (Ost) 1954.
- 2 Almond, G. A.: "Comparative Political Systems". In: Journal of Politics, 18. Jg., 1956, S. 396 - 412.
- 3 Almond, G. A., und Verba, S.: The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton 1963.
- 4 Almond, G. A., und Powell, G. B.: Comparative Politics. A Developmental Approach. Boston/Toronto 1966.
- 5 Almond, G. A.: "Political Development. Analytical and Normative Perspectives". In: Comparative Political Studies, 1. Jg., 1969, H. 4, S. 447 - 469.
- 6 Altvater, E., und Huisken, F. F. (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
- 7 Altvater, E.: "Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus". In: Probleme des Klassenkampfes, 3. Jg., 1972, H. 3, S. 1 ff.
- 8 Anweiler, O.: "Entwicklungstendenzen europäischer Schulreformen". In: Bildung und Erziehung, 20. Jg., 1967, H. 4, S. 242 - 251.
- 9 Anweiler, O.: "Wissenschaft, Bildungspolitik und Öffentlichkeit". In: Bildung und Erziehung, 21. Jg., 1968, H. 2, S. 93 - 109.
- 10 Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsreform in Osteuropa. Stuttgart/ Berlin 1969.
- 11 Badura, B.: Bedürfnisstruktur und politisches System. Macht, Kultur und Kommunikation in "pluralistischen" Gesellschaften. Stuttgart 1972.
- 12 Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt 1970.
- 13 Baethge, M.: "Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD". In: betrifft: erziehung, 4. Jg., 1972, H. 11, S. 19 - 28.
- 14 Baethge, M., u.a.: Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System beruflicher Bildung. Göttingen 1973.

- 15 Bahr, K., und Widmaier, H. P.: Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik. Stuttgart 1966.
- 16 Baran, P. A., und Sweezy, P.: Monopolkapital, Frankfurt 1972.
- 17 Baske, S.: "Das Experiment der polytechnischen Bildung und Erziehung in der DDR". In: Ludz, P. Chr. (Hrsg.): Studien und Materialien zur Soziologie der DDR. Sonderheft 8 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1964, S. 187 - 207.
- 18 Becker, E., und Jungblut, K.: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt 1971.
- 19 Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt 1971.
- 20 Becker, H.: "Der Bildungsrat. Bildungsplanung als Lernprozeß". In: Neue Sammlung, 10. Jg., 1971, H. 1, S. 1 - 18.
- 21 Becker, H.: "Organisatorische Probleme der Bildungspolitik". In: Neue Sammlung, 12. Jg., 1972, H. 2, S. 130-145.
- 22 Berg, H.: Ökonomische Grundlagen der Bildungsplanung. Berlin (Ost) 1965.
- 23 Bergmann, Brandt, Körber, Mohl, Offe: "Herrschaft, Klassenverhältnis und Schichtung". In: Adorno, Th. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft. Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969, S. 67 - 87.
- 24 Berstecher, D., und Dieckmann, B.: Internationale Vergleiche in der Bildungsforschung. Vom Korrelationsansatz zur Faktorenanalyse. Berlin 1968.
- 25 Boettcher, E., Lieber, H.-J., und Meissner, B. (Hrsg.): Bilanz der Ära Chruschtschow. Stuttgart 1966.
- 26 Briese, V.: Zentralisierung der Bildungspolitik in der BRD. Konstanz 1972.
- 27 Briese, V., Büchner, P., und Hage, P.: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analyse von Reformstrategien für den Ausbildungssektor. Frankfurt 1973.
- 28 Brzezinski, Z., und Huntington, S. P.: Politische Macht USA-UdSSR. Ein Vergleich. Köln/Berlin 1966.

- 29 Bühl, W.: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Der organisierte Notstand der Bundesrepublik. Ein Vergleich im Rahmen der OECD-Länder. Stuttgart 1968.
- 30 Bühl, W.: "Schulreform als gesellschaftlicher Prozeß". In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, H. 3, S. 315 - 336.
- 31 Coleman, J. S. (Hrsg.): Education and Political Development, Princeton 1965.
- 32 Coombs, Ph. H.: The World Educational Crisis. A Systems Analysis. Paris 1967 (Die Weltbildungskrise. Stuttgart 1969).
- 33 Deppe, F., u.a.: BRD-DDR. Ein Vergleich der Gesellschaftssysteme. Köln 1972.
- 34 Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart 1973.
- 35 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Das Schulwesen sozialistischer Länder in Europa. Berlin (Ost) 1962.
- 36 Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut: Das Schulwesen kapitalistischer Länder in Europa. Berlin (Ost) 1964.
- 37 Drath, M.: Verfassungsrecht und Verfassungswirklichkeit in der DDR. Bonn 1956.
- 38 Easton, D.: A Systems Analysis of Political Life. 1. Aufl., New York 1965.
- 39 Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963.
- 40 Edding, F., Gruppe 2000 und Tinbergen, J.: Über die Zukunft des europäischen Bildungswesens. Frankfurt 1973.
- 41 Esser, F., Naschold, F. und Väth, : Gesellschaftsplanung in kapitalistischen und sozialistischen Staaten. Gütersloh 1972.
- 42 Faure, E., u.a.: Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973.
- 43 Gilpin, R., und Wright, Chr. (Hrsg.): Scientists and National Policy Making. New York/London 1964.
- 44 Glowka, D.: "Konvergenztheorie und vergleichende Bildungsforschung". In: Bildung und Erziehung, 24. Jg., 1971, H. 6, S. 531 - 540.

- 45 Grottian, W.: Das sowjetische Regierungssystem. Köln, Opladen 1965.
- 46 Habermas, J.: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Neuwied/Berlin 1963.
- 47 Habermas, J.: "Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung". In: Humanität und Verantwortung. Erlenbach/Zürich 1964, S. 54 - 73.
- 48 Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt 1968.
- 49 Hamm-Brücher, H.: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus elf Ländern. Hamburg 1967.
- 50 Harnischfeger, H.: Planung in der sozialstaatlichen Demokratie. Berlin/Neuwied 1969.
- 51 Hartwich, H. H.: Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo. Köln/Opladen 1970.
- 52 Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973.
- 53 Heinrich, R.: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. Frankfurt 1973.
- 54 Hirsch, J.: Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Frankfurt 1970.
- 55 Hoffmann, V.: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Bildungsökonomische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Analyse zu einem schulpolitischen Reformprojekt im Spätkapitalismus. Berlin 1972.
- 56 Holmes, B.: Problems in Education. A Comparative Approach. New York 1965.
- 57 Holmes, B.: A Cross-National and Interdisciplinary Analysis of Secondary Educational Change in England, France and Sweden. Final Report. Washington 1970.
- 58 Hondrich, K. O.: Die Ideologien von Interessenverbänden. Berlin 1963.
- 59 Hufner, K.: Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung. Berlin 1966.
- 60 Hufner, K., und Naumann, J.: (Hrsg.): Bildungsplanung, Ansätze, Modelle, Probleme. Stuttgart 1971.
- 61 Husén, T., und Boalt, G.: Educational Research and Educational Change. The Case of Sweden. New York/Stockholm 1968. (dt. Stuttgart 1970).

- 62 Jasper, G.: "Politische Wissenschaft und Bildungsforschung". In: Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, 6. Jg., 1968, H. 2, S. 39 - 60.
- 63 Jensen, St.: Bildungsplanung als Systemtheorie. Bielefeld 1970.
- 64 Jensen, St., u.a.: Possible Futures of European Education. Numerical and Systems Forecasts. Berlin 1970.
- 65 Jüttner, E.: Der Kampf um die schwedische Schulreform. Eine Darstellung ihres Entstehungsprozesses unter Berücksichtigung politischer, wissenschaftlicher, ökonomischer und schulorganisatorischer Aspekte. Berlin 1970.
- 66 Juviler, P., und Morton, H. W. (Hrsg.): Soviet Policy Making. London 1967.
- 67 Kazamias, A. M., und Massialas, B. G.: Tradition and Change in Education. A Comparative Study. Englewood Cliffs 1965.
- 68 Kell, A.: "Die Abhängigkeit bildungsökonomischer Forschungen vom jeweiligen Wirtschaftssystem". In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., 1972, H. 1, S. 1 - 23.
- 69 Kienitz, W., u.a.: Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen. Berlin (Ost) 1972.
- 70 Kimbrough, R. B.: Political Power and Educational Decision Making. Chicago 1964.
- 71 King, E. J.: Educational Policy and Comparative Education. London 1968.
- 72 Kirchheimer, O.: "Der Wandel des westeuropäischen Parteiensystems". In: Politische Vierteljahresschrift, 6. Jg., 1965, H. 1, S. 20 - 41.
- 73 Kirchheimer, O.: Politische Herrschaft. Fünf Beiträge zur Lehre vom Staat. Frankfurt 1967.
- 74 Knauer, A., Maier, H., und Wolter, W.: (Hrsg.): Sozialistische Bildungsökonomie. Berlin (Ost) 1972.
- 75 Krause, D.: "Politische Ökonomie der Bildung". In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., 1973, H. 5, S. 771 - 798.
- 76 Krippendorff, E.: "Politische Kultur". In: Neue Politische Literatur, 11. Jg., 1966, S. 398 - 404.
- 77 Lipset, S. M.: Soziologie der Demokratie. Neuwied/Berlin 1962.

- 78 Lohmar, U.: Wissenschaftsförderung und Politikberatung. Kooperationsfelder von Politik und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Gütersloh 1967.
- 79 Lompe, K.: Wissenschaftliche Beratung der Politik. Ein Beitrag zur Theorie anwendender Sozialwissenschaften. Göttingen 1966.
- 80 Lompe, K.: "Die Rolle von Sachverständigengremien im Prozeß der politischen Willensbildung". In: Zeitschrift für Politik, 2. Jg., 1968, S. 223 - 260.
- 81 Ludwig, U., Maier, H., und Wahse, J.: Bildung als ökonomische Potenz im Sozialismus. Berlin (Ost) 1972.
- 82 Ludz, P. Chr.: "Entwurf einer soziologischen Theorie totalitär verfaßter Gesellschaft". In: Ludz, P. Chr.: Studien und Materialien zur Soziologie der DDR. 8. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1964, S. 11 - 58.
- 83 Massialas, B. G.: Education and the Political System. Reading 1969.
- 84 Masuch, M.: Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek 1973.
- 85 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Internationales Seminar zur Bildungsplanung. Berlin 1967.
- 86 Meißner, H.: Konvergenztheorie und Realität. Berlin (Ost) 1969.
- 87 Naschold, F.: Organisation und Demokratie. Untersuchungen zum Demokratisierungspotential in komplexen Organisationen. Stuttgart 1969.
- 88 Nunner-Winkler, G.: Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik. Stuttgart 1971.
- 89 Nyssen, F.: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Feld der Schule. Köln 1969.
- 90 OECD (Hrsg.): Policy Conference on Educational Growth and Investment in Education. Bd. 1 - 4. Paris 1962.
- 91 OECD (Hrsg.): The Residual Factor and Economic Growth. Paris 1964.
- 92 OECD (Hrsg.): Organizational Problems in Planning Educational Development. Paris 1966.

- 93 OECD (Hrsg.): Social Objectives in Educational Planning. Paris 1967.
- 94 OECD (Hrsg.): Educational Expansion in OECD-countries since 1950. Paris 1971.
- 95 Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt 1972.
- 96 Offe, C.: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. Starnberg 1973.
- 97 Poignant, R.: Das Bildungswesen in den Ländern der EWG. Frankfurt 1967.
- 98 Preuß, U. K.: Legalität und Pluralismus. Frankfurt 1973.
99. Pye, L. W.: Communications and Political Development. Princeton 1963.
100. Richta, R., u.a.: Politische Ökonomie des 20. Jahrhunderts. Frankfurt 1971.
101. Robinsohn, S. B., und Thomas, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart 1968.
- 102 Robinsohn, S. B.: A Differenzial Analysis of Development Trends of Secondary Education in Post-War-Europa. Berlin 1969.
103. Robinsohn, S. B.: "Vergleichende Erziehungswissenschaft". In: Speck, J., und Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. München 1969, S. 456 - 492.
- 104 Robinsohn, S. B.: "Bildungspolitik und Öffentlichkeit". In: Bildung und Erziehung, 23. Jg., 1970, H. 4, S. 241 - 256.
- 105 Robinsohn, S. B.: "Thesen zum Thema Bildungspolitik und Öffentlichkeit". In: Zeitschrift für Pädagogik. 9. Beiheft. Weinheim 1971, S. 221- 224.
- 106 Rolff, H. G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Frankfurt 1970.
- 107 Ronge, V., und Schmiege, G. (Hrsg.): Politische Planung in Theorie und Praxis. München 1971.
- 108 Ronge, V., und Schmiege, G.: Restriktionen politischer Planung. Frankfurt 1973.

- 109 Roth, H.: "Erziehungswissenschaft, Schulreform, Bildungspolitik". In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. 9. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1971, S. 17 - 31.
- 110 Schmidt V.: Angebotsorientierte Planung der Bildungspolitik in der Bundesrepublik. Düsseldorf 1971.
- 111 Scholand, H.: "Untersuchungen zur Verbreitung bildungspolitischer Innovationen durch Massenmedien". In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform. 9. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1971, S. 281 - 288.
- 112 Schorb, A. O.: "Außenkritik als Antrieb der Bildungsreform". In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., 1973, H. 5, S. 702 - 724.
- 113 Thomas, J., und Majault, J.: Schulen Europas. Probleme und Tendenzen. Stuttgart 1964.
- 114 UNESCO (Hrsg.): Perspektiven der Bildungsplanung. Bildung im Blickfeld von Wirtschaft und Gesellschaft. Dt. hrsg. und eingel. von H. von Recum. Frankfurt 1967.
- 115 Vaizey, J.: The Political Economy of Education. London 1971.
- 116 Vogt, H.: Bildung für die Zukunft. Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen in West und Ost. Göttingen 1967.
- 117 Vogt, H.: Bildungsprobleme der Industriegesellschaft in West und Ost. Braunschweig 1967.
- 118 Widmaier, H. P.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung. Villingen 1966.
- 119 Widmaier, H. P.: Zur Strategie der Bildungspolitik. Bern 1968.
- 120 Williams, G. L. (Hrsg.): Educational Planning. Sonderheft von Journal of Higher Education, Bd. 1, Nr. 4, London 1972.
- 121 Wisemann, : Political Systems. Some Sociological Approaches. London 1966.

Jürgen Zimmer

WISSENSCHAFT UND SCHULREFORM

EIN INTERKULTURELLER VERGLEICH ZUR FUNKTION
DER PSYCHOLOGIE IM ABLAUF VON SCHULREFORMEN

Inhaltsverzeichnis:

	Seite
Verzeichnis der Abkürzungen	1
1. Problemstellung	2
2. Das bildungspolitische Potential der reformrelevanten Wissenschaft und Forschung	6
2.1 Die Begabungstheorien	6
2.11 Nativistische Begabungstheorien	8
2.111 Nativistische Begabungstheorien vor 1945	8
2.112 Nativistische Begabungstheorien nach 1945	12
2.12 Die dynamischen Begabungstheorien	21
2.13 Differenzierungsbezogene Begabungsforschungen als Operationalisierung der Begabungstheorien	26
2.131 Nativistisch orientierte Begabungsforschungen	27
2.132 Milieutheoretisch orientierte Begabungsforschungen	30
2.2 Wissenschaftliche Beiträge zur Diskussion um Auslese und horizontale Differenzierung	32
2.21 Punktuelle Auslese	34
2.211 Traditionelle Aufnahmeverfahren	34
2.212 Die Objektivierung der Ausleseverfahren	36
2.22 Permanente Auslese	44
2.221 Repetenten	44
2.222 Schichtenspezifische Selektion	48
2.23 Forschungen zur horizontalen Differenzierung	54
3. Zur strategischen Funktion und bildungspolitischen Wirkung reformrelevanter Wissenschaft und Forschung	58

II

	Seite	
3.1	Grade der Institutionalisierung von Interaktionen zwischen Wissenschaft und Politik	59
3.11	Die Ebene des vorwissenschaftlichen Meinungsfeldes	60
3.12	Informelle und formelle Barrieren der Interaktion von Wissenschaft und Politik	66
3.13	Informelle Interaktionen zwischen Wissenschaft und Politik	73
3.14	Institutionalisierte Interaktionen von Wissenschaft und Politik	78
3.2	Wissenschaft als Faktor im Ablauf von Schulreformen	90
4.	Anmerkungen	93
5.	Literaturverzeichnis	117

Verzeichnis der Abkürzungen

A.P.N.	Akademie der pädagogischen Wissenschaften
A.N.	Akademie der Wissenschaften
Bundesrepublik	Bundesrepublik Deutschland
CDU	Christlich-Demokratische Union
C.E.G.	Collèges d'Enseignement General
C.E.S.	Collèges d'Enseignement Secondaire
DDR	Deutsche Demokratische Republik
D.P.Z.I.	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
England	England und Wales
I.N.E.D.	Institut National d'Etudes Démographiques
I.P.N.	Institut Pédagogique National
KPF	Kommunistische Partei Frankreichs
O.E.C.D.	Organisation for Economic Cooperation and Development
ÖVP	Österreichische Volkspartei
N.F.E.R.	National Foundation for Educational Research in England and Wales
N.U.T.	National Union of Teachers
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SOU	Statens Offentliga Utredningar (Öffentliche staatliche Untersuchungen)
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreichs
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken

1. Problemstellung

Schulreform kann nicht als ein Prozeß verstanden werden, den Pädagogik, Psychologie oder Bildungssoziologie allein in Bewegung setzen könnten. Die schulbezogene Wissenschaft kann zu einer generellen Bedingung werden unter demographischen, wirtschaftlichen, politischen und ideologischen Bedingungen, die, zusammengenommen, Reforminitiativen fördern oder hemmen. In einigen Ländern zeigt es sich, daß eine Wissenschaft, die über ihre eigenen erkenntnisleitenden Interessen und ihre gesellschaftliche Funktion zu reflektieren gewohnt ist, zur rationalen politischen Willensbildung beitragen kann. Voraussetzung dafür ist, daß ein solches wissenschaftliches Angebot auf eine politische Nachfrage trifft, daß bildungspolitische Reformträger mit thematisch adäquaten Forschungsergebnissen konfrontiert werden können und daß die politischen Argumente, soweit sie erfahrungswissenschaftlich faßbare Tatbestände betreffen, an den wissenschaftlichen Aussagen kontrolliert werden.

Die vorliegende, sich an der Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft¹ orientierende Arbeit gilt der Funktion von Wissenschaft im Ablauf von Schulreformen. Die Untersuchung bezieht sich dabei auf Reformmaßnahmen zur strukturellen Differenzierung des Sekundarschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, in der Deutschen Demokratischen Republik, der Sowjetunion, in England und Wales, Frankreich, Österreich und Schweden während des Zeitraumes von etwa 1945 - 1965. Spätere Entwicklungen in diesen Ländern werden in die Untersuchung nicht einbezogen, ebenso nicht entsprechende wissenschaftliche Aussagen und Forschungen nach 1965.

Bei der Vorbereitung des vorliegenden Vergleichs ergab bereits eine erste Analyse gerade der hier gewählten Untersuchungsperiode, daß in allen genannten Industrieländern - mehr noch als Innovationen im Unterrichtsverfahren oder im Curriculum - Maßnahmen zur strukturellen Differenzierung im allgemeinbildenden Sekundarschulwesen von zentraler

Bedeutung für Entwicklung und Reform des Schulwesens waren. In allen zum Vergleich herangezogenen Ländern sind während der angegebenen Zeit organisatorische Maßnahmen zur Zuteilung der Schüler auf verschiedenen Schulformen und Ausbildungszweige vorgenommen worden, wobei diese Regelungen vor allem in jener Phase des jeweiligen Schulsystems wirksam werden, in der es sich um die Gruppe der etwa zehn- bis sechzehnjährigen Schüler handelt. Strukturelle Differenzierung meint im folgenden die Aufgliederung der allgemeinbildenden Schule durch Einrichtungen, die dem Erwerb bestimmter Qualifikationen und der Entwicklung und Förderung von entsprechenden Begabungen und Leistungen dienen².

Die Arbeit versucht mithin am Beispiel der strukturellen Differenzierung der Frage nachzugehen, ob, inwieweit und mit welcher bildungspolitischen Tendenz wissenschaftliche Argumente und Erkenntnisse angeboten wurden und zu einer reformfördernden oder -hemmenden Wirkung kamen. Als exemplarisch wird die Rolle der Psychologie untersucht, unter Berücksichtigung von Pädagogik und Soziologie.

Während der Untersuchungsperiode veröffentlichte wissenschaftliche Aussagen haben sich in verschiedenen thematischen Bereichen mittelbar und unmittelbar auf Fragen der schulischen Differenzierung bezogen. Die innerhalb solcher thematischer Bereiche gefundenen Aussagen sollen nicht nur beschrieben, sondern der Zielsetzung der Arbeit entsprechend auch auf ihr bildungspolitisches Potential hin untersucht werden, welches die Richtung der Wirksamkeit mit bestimmte (Abschnitt 2). Dieser Schilderung soll dann (Abschnitt 3) die Analyse des für das wissenschaftliche Angebot bedeutsamen institutionellen und strategischen Kontextes folgen.

Wenn abgekürzt von nativistischen oder erbbiologisch orientierten Begabungstheorien die Rede ist, so sind damit Konzeptionen gemeint, die Begabung, Intelligenz und Leistungsverhalten als weitgehend hereditär bestimmt ansehen. Unter dynamischen oder milieutheoretisch orientierten Begabungstheorien werden solche Konzeptionen verstanden, die das begabungs-, intelligenz- oder leistungsbezogene Verhalten als stark durch die Sozialisationsbedingungen und -agenten mitbestimmt betrachten. Dabei ist es - um nur auf eine der methodischen

Schwierigkeiten hinzuweisen - nicht zu umgehen, sich auf eine Begrifflichkeit einzulassen, die in Worten wie "Begabung", "Anlage" und "Umwelt" vorgegeben, als historische verstanden und in Frage gestellt werden muß.

Die Konzeption dieser Arbeit reicht in die Jahre 1966 und 1967 zurück, in eine Zeit, in der die durch S.B.Robinson initiierte vergleichende Studie "Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß" in ihrem strukturellen und methodischen Rahmen entworfen wurde³. Der Rahmen der vergleichenden Studie wurde damit zur wesentlichen Bedingung der Herstellung dieser Arbeit.

Die vergleichende Studie erfolgte in zwei Stufen. Auf einer ersten Stufe wurden sieben Länderstudien durchgeführt, auf einer zweiten länderübergreifende Vergleiche. Innerhalb der Länderstudien "wurde das soziale Umfeld, auf welches die untersuchten schulpolitischen Prozesse zu beziehen waren, nach 'Dimensionen' gesellschaftlicher Entwicklung strukturiert. In den Bereichen demographischer und wirtschaftlicher Veränderung, sozial-struktureller Entwicklung, politischer Einflußnahme und Entscheidung, der Theorie und Forschung auf sozial-wissenschaftlichem, insbesondere auf pädagogisch-psychologischem Gebiet, schließlich im Bereich des Erziehungssystems selbst waren diejenigen Tatbestände zu ermitteln, deren Einfluß auf die Dynamik des Bildungswesens, vermittelt durch bildungspolitische Argumentation, nachgewiesen werden sollte"⁴.

Diese Dimensionen waren auch für die länderübergreifenden Vergleiche maßgebend. Während jedoch in jeder der Länderstudien alle der genannten Dimensionen berücksichtigt wurden, erfolgten die länderübergreifenden Vergleiche nach Dimensionen getrennt, wobei die hier vorgelegte Arbeit als ein solcher übergreifender Versuch die Dimension "Wissenschaft" behandelt.

Damit jedoch ist eine wesentliche Begrenztheit und - in heutigem Verständnis - wohl auch ein strukturelles Defizit der Arbeit bezeichnet: Sie behandelt zwar das Verhältnis von Wissenschaft und

Schulreform, indem sie reformfördernde und -hemmende Aussagen dieser Wissenschaft im internationalen Vergleich anführt, sie geht aber nicht der Frage nach, aus welchen objektiven, vor allem politisch-ökonomischen Gründen Theorien und Forschungen zur Differenzierung, zu Begabung und Auslese in bestimmten geschichtlichen Zeitabschnitten herrschend waren und Prozesse im Ausbildungssektor beeinflussten. Die Untersuchung wirtschaftlicher, politischer und sozialstruktureller Aspekte von Reformprozessen war innerhalb der vergleichenden Studie anderen Autoren vorbehalten (insbesondere K.D.Mende für ökonomische und H.Thomas für sozialstrukturelle Aspekte des Vergleichs)⁵. Die vorgegebene konzeptuelle Strukturierung der vergleichenden Studie stellt sich für die vorliegende Arbeit als ein - ihren Erklärungswert schmälern - Mangel dar.

Auf eine zweite, damit zusammenhängende Begrenztheit ist zu verweisen: Dem gegebenen Ziel der vergleichenden Studie entsprechend, die Funktion der wissenschaftlichen Aussage im Reformprozeß und nicht deren Wahrheitsgehalt darzustellen, prüft die Arbeit nicht in expliziter Weise den Erkenntniswert angeführter Theorien und Forschungen. Sie konfrontiert deshalb auch nicht die begabungstheoretische Position des Verfassers (die - als nicht nativistische Position - Begabung als eine Vermittlung zwischen naturgeschichtlich entwickeltem Potential und gesellschaftlich-historisch erworbenen Fähigkeiten und Erfahrungen darzustellen hätte) mit dazu korrespondierenden oder kontroversen Positionen. Man mag diesen Verzicht als Mangel begreifen; Auffassung zur Zeit der Konzeption der vergleichenden Studie war jedoch, daß das Kriterium von "wahr" oder "falsch" nicht ohne weiteres als Kriterium des "Erfolgs" oder "Mißerfolgs" eines wissenschaftlichen Arguments im gesellschaftlichen Prozeß gelten könne.

2. Das bildungspolitische Potential der reformrelevanten Wissenschaft und Forschung

2.1 Die Begabungstheorien

Die Begabungstheorien und das sich in ihnen spiegelnde gesellschaftliche Selbstverständnis können als ein allgemeiner wissenschaftlicher und politischer Bezugsrahmen verstanden werden, von dem her sich die konkreter auf Fragen der Auslese und horizontalen Differenzierung beziehenden Forschungen und Argumente interpretieren und zuordnen lassen. Die Tendenz in Ländern mit vertikal gegliedertem Schulsystem, bestimmte Schüler- auf bestimmte Berufsgruppen vorzubereiten, korreliert nicht nur eng mit der Vorherrschaft nativistischer Begabungstheorien, sondern auch mit dem Versuch, durch punktuelle und permanente Ausleseverfahren die auf die sozial höherstehenden Berufe bezogene, biologisch als vorgegeben angesehen und lediglich zu diagnostizierende Elite möglichst frühzeitig auszusondern und der ihr adäquaten Sekundarschulbildung zuzuweisen. Soweit hingegen dynamische Begabungstheorien schulpolitisch wirksam werden, korrespondieren sie mit Versuchen, vertikale Formen der Differenzierung abzubauen und die durch das soziale Handikap bestimmter Schülerpopulationen bedingte schulische Chancenungleichheit zu verringern.

Nirgend mehr als in dem Versuch, die Frage nach Struktur und Herkunft der Begabung zu beantworten, hat die Wissenschaft Einfluß auf die schulpolitische Bewußtseinsbildung gewinnen können. Die spätestens seit F. Galton und C. Lombroso andauernde Auseinandersetzung um das Verhältnis von Anlage und Umwelt ist nach 1945 in fast allen untersuchten Ländern wieder Gegenstand wissenschaftlicher Diskussionen geworden. Deren bildungspolitische Bedeutung lag - wie schon angedeutet - einmal darin, daß zwischen der jeweils herrschenden Auffassung von Begabung und dem Schulsystem enge Beziehungen bestanden. Zum anderen eignete sich die nur tendenziell entscheidbare Auseinandersetzung ihrer fiktiven Anteile wegen als Austragungsort gesellschaftlich konträrer Positionen und Erkenntnisinteressen, welche hier vor wissenschaftlichem Hintergrund vermittelt diskutiert werden konnten.

Der Anteil von Fiktion ergab sich aus der Schwierigkeit einer Forschung, die - ohne den Konstrukt-Charakter des Begabungsbegriffes hinreichend zu erkennen - hinsichtlich beobachtbarer Begabungsphänomene Anlage- und Umweltbedingtheit zu dichotomisieren versuchte, ohne letztlich mit den verfügbaren Methoden und unter den gegebenen Experimentalbedingungen soziogene und biogene Variablen zuverlässig und gültig isolieren und bestimmen zu können. Wenn sich in einigen der untersuchten Länder erst in jüngster Zeit eine eher dynamische Begabungskonzeption durchsetzen konnte, so auch deshalb, weil Begabung verstanden wurde als Lernleistung beziehungsweise als Zuwachs an Lernleistungen⁶ und damit als Funktion vieler psychosozialer Variablen; weil die durch die Sozialisationsforschung gewonnenen subjektbezogenen Erkenntnisse in Beziehung gesetzt wurden zu sozialstrukturellen Gegebenheiten und so die Verhaltensmuster auf der Subjektseite zunehmend in ihrer Abhängigkeit von objektiven sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Bedingungen interpretiert werden konnten.

Zu schildern und zu analysieren ist im folgenden vor allem das normative und politische Potential, die bildungspolitische Tendenz jener Begabungstheorien, die während des Untersuchungszeitraumes die Diskussion um die Differenzierung beeinflussten; dabei sollen Gegenstand der Analyse weniger die an gegenwärtigen methodischen Standards zu messende Gültigkeit begabungsbezogener Aussagen sein, als vielmehr das den Theorien implizite Erkenntnisinteresse und die aus ihnen ableitbaren und abgeleiteten sozialen und bildungspolitischen Folgerungen.

Während innerhalb des Untersuchungszeitraumes in Frankreich und Schweden dynamische Konzeptionen die anerkannteren waren, während in der Bundesrepublik, in England und in geringerem Ausmaß auch in Österreich eine Tendenz von mehr anlage- zu mehr milieutheoretischen Auffassungen erkennbar ist, lassen sich in der DDR und in der Sowjetunion Anzeichen dafür finden, daß mit Beginn der sechziger Jahre umweltorientierte Theorien zugunsten mehr nativistischer relativiert wurden. Hier sollen die Begabungstheorien systematisch verglichen und interpretiert werden, wobei die erborientierten Theorien den Anfang bilden.

2.11 Nativistische Begabungstheorien

Mit dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft hat die Begabungspsychologie im westlichen Nachkriegsdeutschland im wesentlichen nicht neu eingesetzt, sondern Positionen reaktiviert, die sich lange vorher schon artikuliert hatten. Bereits in den zwanziger Jahren erschien ein Konsens über Begabung unmöglich⁷. Während der amerikanische Behaviorismus Watsons, die Reflexologie Pavlovs, die deutsche Reformpädagogik und die Psychoanalyse Freuds Erfahrungen einbrachten, durch welche die milieutheoretischen Auffassungen sich stützen ließen, wurden die Ergebnisse der in der Tradition Galtons stehenden frühen englischen faktorenanalytischen Schule, die Ergebnisse der deutschen Konstitutionstypologie, der Sippenforschung und der Untersuchungen zur Ähnlichkeit von Geschwistern im Kontext erbbiologischer Theorien verstanden.

2.111 Nativistische Begabungstheorien vor 1945

Das heterogene Feld wissenschaftlicher Argumentation strukturierte sich während der dreißiger Jahre in Deutschland und Österreich neu und richtete sich aus zugunsten der sich als Zweig der Rassenbiologie entwickelnden Erbpsychologie⁸. Je entschiedener die deutschen Autoren erbbiologische Positionen vertraten, desto mehr stützten sie sich auf Stammbaumuntersuchungen. Während die angelsächsischen Wissenschaftler auf der Suche nach Akkumulationen untereinander verwandter Hochbegabter von größeren Grundgesamtheiten ausgingen, konzentrierten sich die in der idealistisch-geisteswissenschaftlichen Tradition stehenden deutschen Psychologen auf die Analyse einzelner Familien, wobei sie bekannte und als bedeutend eingeschätzte Persönlichkeiten synonym setzten mit Hochbegabung⁹.

Kaum beeinflusst von den erbbiologischen Phänomenologien geisteswissenschaftlicher Provenienz kam es in Deutschland seit den zwanziger Jahren auch zu empirischen erbbiologischen Untersuchungen. Die Zwillingsforschungen von K. Gottschaldt¹⁰ auf der einen und die konstitutionstypologischen Untersuchungen E. Kretschmers¹¹ auf der anderen Seite mündeten im Versuch des korrelationsstatistischen Nachweises anlagebedingter Verhaltensweisen.

Die deutsche Erbpsychologie begriff privilegierte und anome Gruppen gleichermaßen als schicksalhaft und unabänderlich. Sie nahm an, daß Partnerwahlen sich gruppenintern vollziehen, daß Ähnlichkeiten in guter Begabung und sittlicher Lebenshaltung sich gleichermaßen anziehen würden wie schlechte Begabung und liederliche Lebensführung¹². Schon hier kann auf jenen eigenartigen Umschlag hingewiesen werden, der die erbbiologische Begabungstheorie nach 1945 dergestalt kennzeichnete, daß faschistische Rassentheorien innerhalb der Psychologie, die der Liquidierung sozial und politisch nicht sanktionierter Gruppen theoretisch den Boden bereiteten, zu Klassentheorien wurden und privilegierte Schichten als hereditär bestimmt und damit als naturgegeben erklärten.

Auch die englische faktorenanalytische Schule betonte - weitgehend unbeeinflusst von der deutschen, österreichischen und französischen Erbpsychologie - die Heredität von Begabungen. Im Sinne der Auffassung, die sich seit Descartes über Herbart und Fechner weiterverfolgen läßt, daß adäquate Erkenntnisse nur durch mathematische Verfahren ermöglicht würden, entwickelte C. Spearman 1904 aus der Korrelationsstatistik Galtons die Faktorenanalyse. Spearman, der die Analyse einer Reihe miteinander korrelierender Intelligenzleistungen unternahm, versuchte damit zugleich die operationale Definition dessen, was außerhalb des angelsächsischen Raumes unter dem Begriff der Begabung subsumiert wurde. Seiner Zwei-Faktoren-Theorie¹³, nach der alle Leistungen auf einen gemeinsamen Generalfaktor (g) und zugleich jede für sich auf einen spezifischen Faktor (s) zurückgehen, folgten die multiple Faktoren-Theorie C. Burts¹⁴, in der eine begrenzte Anzahl von Intelligenzfaktoren in unterschiedlichem Maß für die einzelnen Leistungen verantwortlich gemacht wird; die Sampling-Theorie von G.H.Thomson¹⁵, derzufolge sich eine große Zahl von Gruppenfaktoren in jeweils spezifischen Konstellationen zu Intelligenzleistungen zusammenfindet; schließlich P.E.Vernons¹⁶ hierarchisches Modell, in dem neben dem g-Faktor zwei große Untergruppen von Faktoren zu finden sind, die jeweils mehr theoretische beziehungsweise mehr praktische Leistungen bedingen. In der Nachfolge C. Darwins, H. Spencers und vor allem F. Galtons, der nicht nur die Erbllichkeit von Genialität, sondern auch die der spezifischen Eigenschaften behauptete, neigten

Spearman und Burt dazu, die Intelligenzfaktoren als direkte Äquivalente zu Teilen des genetischen Code anzusehen, als angeboren zu betrachten und die lineare Ableitung des Phänotyps aus dem Genotyp anzunehmen¹⁷.

Die meist uneingestanden Verbindungen zwischen der Vermögenspsychologie und den verschiedenen Varianten der Erbpsychologie erwiesen sich am deutlichsten in der Entwicklung von Begabungstypologien, im Versuch, in einer differentiellen Begabungstheorie vorkommende Begabungsformen systematisch gegeneinander abzugrenzen.

Ogleich die Streuung der als eigenständig angegebenen Begabungstypen groß war und nach Land und Wissenschaftsschule schwankte, stimmten nahezu alle Theorien überein in der Behauptung einer mehr allgemeinen und vieler spezieller Begabungen. Ähnlich häufig findet sich die Unterscheidung von theoretischer und praktischer Begabung. Willkürlich beobachtetes, kulturell anerkanntes Verhalten wurde vielfach als Sonderbegabung zurückgeführt auf anlagegesteuerte Vermögen¹⁸.

Schon in den idealistischen und stärker noch in den vom Faschismus beeinflussten nativistischen Begabungstheorien zeichnete sich ab, was bildungspolitisch in der Nachkriegszeit in allen Ländern mit traditionalselektivem Schulsystem wirksam werden sollte: das politische Potential der Theorien, die Einbettung beobachteter und substantialisierter Verhaltensweisen in den normativen Bezugsrahmen der Interpretation.

Das Subjekt, in der erbpsychologischen Theorie gesehen als ein System natürlich vorgegebener, normen- und institutionsbezogener Funktionen, wurde an jeweils spezifischer Stelle lokalisiert innerhalb einer sozialen Ordnung, die ihrerseits ihre Legitimation unter anderem aus der Behauptung ableitete, daß die status- und positionsbezogene Verteilung der Individuen innerhalb des sozialen Gefüges die notwendige Folge ihrer anlagemäßigen Voraussetzungen wäre. Die Vertreter sowohl der Klassentheorien vor dem und außerhalb des Nationalsozialismus als auch die Vertreter der Rassentheorien konnten den blutcharismatischen Begabungsbegriff in ihrem Interesse einsetzen. Die angeborene höhere Begabung als Schlüssel zu statusrelevanten und herrschafts-

legitimierenden Leistungen blieb jenen Gruppen reserviert, die die Rollenanforderungen, die Bildungs- und Begabungsinhalte zu definieren hatten; in ihrer Funktion erwies sie sich als horizontale Barriere gegenüber all denen, die der Subkultur privilegierter Gruppen nicht angehörten und mithin die erwarteten Verhaltensmuster kaum erbringen konnten.

Die soziale und kulturelle Bewertung des als Begabung bezeichneten Verhaltens erfolgte anhand der den geltenden normativen Bezugssystemen entnommenen Kriterien. Als begabt wurde angesehen, wer berühmt und bekannt war im Sinne des sozial Auffälligen und des Nichtalltäglichen; begabt waren Feldherren, Politiker, Unternehmer, Wissenschaftler und Künstler. In den verschiedenen Substantialisierungen von Hochbegabung spiegelte sich die am Ich-Ideal orientierte Selbstinterpretation privilegierter sozialer Schichten. Während das weitgehend entpolitisierte Bürgertum in der Zeit vor dem Nationalsozialismus sein Selbstverständnis in einem künstlerisch-musischen und historisch-philologischen Bildungs- und Begabungskonzept zum Ausdruck brachte und in der Unterscheidung von theoretischer und praktischer Begabung die Trennung zwischen sich und der Unterschicht artikulierte, verlagerte die durch den Nationalsozialismus beeinflusste Erbpsychologie den Akzent von der Betonung vertikaler Disparitäten zur Betonung von mehr horizontalen Ungleichheiten: Die anomen Populationen erhielten das Stigma wesensfremder und -feindlicher biologischer Ausstattung¹⁹.

Begabung erwies sich als universales Erklärungsprinzip für ein gefordertes spezifisches Leistungsverhalten innerhalb hierarchisch organisierter Gesellschaften; die die geforderten Tätigkeiten begründenden normativen Erwartungen erfuhren ihre objektivierende Herleitung aus dem genetisch verankerten Vermögen der Subjekte. Die nativistische Begabungslehre konnte so als stabilisierender Faktor innerhalb sozialer Systeme - besonders innerhalb der vertikal organisierten Bildungssysteme - wirken und ganze Bevölkerungsgruppen bestimmten Ausbildungszweigen und Tätigkeitsbereichen zuweisen. Normabweichende und systemstörende Verhaltensweisen ließen sich als

Begabungsminderwertigkeit oder -abartigkeit diagnostizieren und abwehren.

Die Positionen innerhalb der nativistischen Begabungstheorie waren vor 1945 schon konsistent und differenziert ausgebaut. Anders als die Milieuthorien, die an Differenziertheit durch die neueren Sozialisationsforschungen zunehmend erst nach 1945 gewannen, gaben die nativistischen Theorien einen wissenschaftlich gesichert erscheinenden und ideologisch verlässlichen Bezugsrahmen, der, kaum mehr explizit ausgewiesen, zur selbstverständlichen Voraussetzung konservativ argumentierender Pädagogen, Psychologen und Bildungspolitiker werden sollte. Wenn nun im folgenden die im Untersuchungszeitraum für die Frage der Differenzierung, der Auslese und Förderung relevant gewordenen nativistischen Schulen in Analogie zu denen vor 1945 geschildert werden, so, um die mittelbare und unmittelbare Kontinuität in ihrer schulbezogenen Wirkung zeigen zu können.

2.112 Nativistische Begabungstheorien nach 1945

Die durch den Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft bedingte politische Umwälzung vollzog sich im westlichen Nachkriegsdeutschland ohne einschneidende soziale Umschichtung. Die überlieferte Struktur einer durch Besitz und Bildung bestimmten sozialen Hierarchie organisierte sich mit Gründung der Bundesrepublik von neuem und spiegelte sich in einem dreigliedrigen Schulsystem, dessen konservative Reorientierung ihre Rechtfertigung auch in offen oder versteckt nativistischen Begabungstheorien fand, in denen die schichtenabhängige Verteilung der Schüler innerhalb des vertikal gegliederten Schulsystems begründet wurde mit einer analogen Verteilung der Anlagen: Geschichtliches wurde als Naturgegebenes verstanden. Soweit wissenschaftliche Argumente überhaupt in die bildungspolitische Diskussion eingebracht wurden, stützten sich die Träger des öffentlichen Schulwesens in den fünfziger Jahren fast ausschließlich auf erbbiologische Konzepte.

Dem bildungspolitischen Rückgriff auf nativistische Theorien entsprach deren normativer und politischer Gehalt. So verstand F. Dorsch unter Begabung die "angeborene Veranlagung und Befähigung zu bestimmten Leistungen"²⁰ und erinnerte wiederum an vermögenspsychologische Theoreme, wie sie schon in der Scholastik Thomas von Aquin diskutiert und später F. J. Gall in der von Spurzheim als Phrenologie bezeichneten Lehre vertreten hatte. Aus der direkten Zuordnung einzelner Vermögen zu bestimmten Hirnfeldern wurde bei Dorsch die lineare Ableitung der Leistungen aus dem genetischen Material: Impliziert wird damit ein überdauerndes, naturgegebenes System von Tätigkeitsverteilungen. Der an der Strukturierung des vorwissenschaftlichen Meinungsfeldes in der BRD maßgeblich beteiligte A. Huth unterschied mehr als Dorsch zwischen Begabung und Leistung: "Die Begabung eines Menschen beruht auf seinen Anlagen und Fähigkeiten; seine Leistung dagegen wird bestimmt durch seine Kenntnisse und Fertigkeiten."²¹ Zwar wird bei Huth Leistung nur durch anlagebedingte Begabung möglich, zwischen Begabung und Leistung muß jedoch pädagogisch vermittelt werden, wobei der Spielraum pädagogischer Aktion gering genug ist, denn "ein Mensch wird zu etwa 60 bis 75 Prozent von seinen Anlagen bestimmt und nur zu etwa 25 bis höchstens 40 Prozent durch die Umwelt (einschließlich Erziehung und Unterricht) beeinflußt"²². Die Begründung des empirisch weiter nicht nachgewiesenen prozentualen Verhältnisses mit einer fest fixierten Anlagenhöhe, die durch die Erbmasse gegeben sei, diente Huth zur Distanzierung von milieuakzentuierenden Theorien A. Adlers, Watsons und Pavlovs.

Das zunächst wertneutral erscheinende Postulat von den angeborenen Begabungen bedurfte, um innerhalb des Bezugssystems der Autoren verfügbar zu werden, der inneren normativen Strukturierung. Unterscheiden ließen sich sanktionierte Anlagen, Begabungen also, die statusrelevante Leistungen versprachen, und solche, die den Rollenerwartungen zuwiderliefen. Bei A. Busemann wird die Verbindung von Biologischem und Normativem deutlich: "Unter Begabung verstehen wir das Insgesamt der Anlagen eines Menschen, insofern er dadurch mit der Möglichkeit ausgerüstet

und beauftragt ist, eine geistig-sittliche Persönlichkeit zu werden. Während 'Anlage' ein naturwissenschaftlicher Begriff und insofern nicht auf Werte bezogen ist, schließen wir, wenn wir jemanden als 'begabt' bezeichnen, zweierlei ein: die Herkunft der Anlagen als Gaben aus der Hand des Schöpfers, und ihre Bestimmung, der Verwirklichung eines Schöpfungsauftrages zu dienen."²³ Die theologische Ableitung der anlagegebundenen "geistig-sittlichen Persönlichkeit" erschien vielfach als Begründung einer Erziehungsvorstellung, welche gesellschaftspolitisch auf die Ständegesellschaft zurückverwies. In dieser war die natürliche Veranlagung zur Erklärung bestehender sozialer Gefälle herangezogen worden; die Herrschaftsträger damals konnten sich rechtfertigen im Rückgriff auf eine Philosophie, die das, was ihr von Natur her erschien, als von Gott gebilligt hielt und Naturordnung gleichermaßen wie Naturbegabung als durch den Willen Gottes verfügt erklärte. Die Aussage, nach der gottgegebene Anlagen ihre Verwirklichung in der "geistig-sittlichen Persönlichkeit" zu finden hätten, weist der höheren Schule die Rolle einer Sachwalterin absolut gesetzter, geistiger Werte zu und enthebt sie weitgehend der Aufgabe, als gesamtgesellschaftliches Instrument die ständige und rapide Umverteilung von Gütern und Verfügungsgewalten mit zu regeln²⁴.

Dem individuellen fixierten Begabungspotential entspricht ein kollektives: Für M. Uhlmann in Österreich lagen in der befruchteten Eizelle schon "alle Anlagen beschlossen, auch die Anlagen für die Begabung", woraus er die Annahme ableitete, daß "in jedem Volk ein bestimmter, genetisch vorgegebener Fundus an Begabungen vorhanden"²⁵ sei, den es zu heben gelte. Ähnlich argumentierte in Frankreich J. Fourastié, dessen begabungsbezogene Aussagen sozialdarwinistische Herkunft verraten. Als dauerhaft einschränkendes Element sozialer Gleichheit sah er die unterschiedliche Ausstattung mit biologischen Fähigkeiten an; er glaubte trotz des starken Wachstums der Schüler- und Studentenzahlen keine Zunahme der Zahl hochintelligenter Individuen, sondern lediglich einen Zuwachs zweitrangiger Individuen (second sujets) und damit zugleich das Versagen der Elitenbildung konstatieren zu können. Gemessen an den unabänderlichen biologischen Fähigkeiten der Individuen hielt er

Begabungsförderung für illusorisch, denn "in unseren Nationen und etwa seit der französischen Revolution sind die außergewöhnlichen Köpfe schon entdeckt, wo immer sie sich auch befinden"²⁶.

H. Pieron betrachtete vier Fünftel der Begabung und Intelligenz als durch die Erbmasse bestimmt; der für eine Pädagogik auf der Grundlage der Biologie eintretende R. Bize erklärte eine Begabungsförderung nur innerhalb der physiologisch vorgegebenen Grenzen für möglich und leitete daraus das Ziel ab, jedem zu helfen "seinen wahren Weg"²⁷ zu finden, das heißt den durch die Konstitution vorgezeichneten.

Die Persönlichkeit erscheint als ein vorwiegend erblich bedingtes System von Funktionen, die ihrerseits auf Normen und Institutionen bezogen sind und ihre Bewertung durch die kulturellen Erwartungen erfahren. Begabt ist, wer diesen Erwartungen am meisten entspricht. Wenn G. Ohlhof unter Begabung "die erbbedingte und zugleich leistungsstrebige Gesamtausstattung eines Menschen"²⁸ verstand, dann ist begabt, wer ein sozial anerkanntes Leistungsverhalten erworben hat. Kulturabhängige Sozialisationseffekte werden disponierenden Anlagen zugerechnet, die normativen Erwartungen erfahren ihre objektivierende Herleitung aus den Genen.

Überraschend war der Versuch einer Relativierung des ursprünglichen und jahrzehntelang vertretenen dynamischen Begabungskonzeptes zugunsten mehr nativistischer und differentiell-psychologischer Positionen durch Humanwissenschaftler der Sowjetunion und der DDR seit etwa 1961. Sie äußerten nun die Auffassung, die interindividuellen Unterschiede bislang zu stark vernachlässigt zu haben. Die aus der Entfaltung der gesellschaftlichen Produktivkräfte resultierende Nachfrage nach Spezialistenqualifikationen, die daraus folgende Einrichtung von Spezial- und Begabenschulen sowohl in der Sowjetunion als auch in der DDR spiegelten sich mit zeitlicher Verzögerung in einer Begabungstheorie wider, die, nachdem sie zunächst die Abhängigkeit der Fähigkeiten von den vorzuziehenden Tätigkeiten und damit die Egalität aller Subjekte behauptet hatte, nun die theoretische Basis für die Sonderausbildung von sozial und technisch führenden Gruppen zu vermitteln versuchte und damit genauer auf die Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Reproduktion in einer Übergangsgesellschaft reagierte.

Die nativistischen Tendenzen dieses, im Vergleich zur BRD historisch umgekehrt verlaufenden Prozesses erscheinen allerdings in jedem Fall schwächer als die klassischen erbbiologischen Auffassungen; sie bestanden vor allem in einer Akzentuierung der Begabungstypologien. In der DDR warnte E. Günther 1964 vor einer Überbetonung äußerer Erziehungs- und Bildungsbedingungen, weil dann die Anlagen als die subjektiv unterschiedlichen Voraussetzungen nicht genügend gesehen würden²⁹. Mehr noch neigte H. Hiebsch 1961 zur erbbiologischen Auffassung, indem er unter Begabung "ein System der auf den angeborenen Anlagen fußenden, im Leben entwickelten inneren Dispositionen" für bestimmte Leistungen verstand. Hiebsch hielt die anlagebedingten Leistungsdispositionen in einer beliebigen, genügend großen und unausgelesenen Population für normal verteilt und erklärte es deshalb in Übereinstimmung mit G. Neuner für natürlich, "daß sich die Menschen bereits bezüglich der angeborenen Anlagen oder natürlichen Fähigkeiten voneinander unterscheiden und zwar sowohl qualitativ als auch quantitativ"³⁰. Es ist zu vermuten, daß das allgemeine gesellschaftspolitische Bewußtsein in der UdSSR und in der DDR, vor dessen Hintergrund nativistische Auffassungen wirksam werden konnten, die Anerkennung der von den Anforderungen der Technologie und Produktion her bestimmten Spezialistenfunktionen und der damit verbundenen Einrichtung von Begabenschulen vollzogen hatte - dies unter den nun deutlicher gesehenen Bedingungen einer Übergangsgesellschaft mit ihrer noch andauernden Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit³¹.

Zur Begründung der neuen nativistischen Auffassungen beriefen sich die Vertreter der pädagogischen Psychologie in der DDR auf sowjetische Wissenschaftler, die unter Verwendung neurophysiologischer Erkenntnisse darauf hinzuweisen begannen, daß die individuellen Eigenschaften der Nervenprozesse maßgebend für die Ausprägung der Fähigkeiten seien: die Prozesse von Erregung und Hemmung, ihre Stärke, Beweglichkeit, ihr Wechselverhältnis und die dadurch ermöglichte Bildung zeitweiliger Verbindungen³². Für entscheidender als das Verhältnis zwischen dem von Pavlov gefundenen ersten und zweiten Nervensystem wurde das Entwicklungsniveau des zweiten Nervensystems angesehen³³. Weitgehend in Übereinstimmung mit westlichen Vertretern erbbiologischer Begabungstheorien befanden sich Psychologen wie A.G.Kovalév, für den Anlagen

"ursprüngliche, natürliche und noch nicht entwickelte Fähigkeiten, die aber bei den ersten Versuchen zur Ausübung einer Tätigkeit sogleich zutage treten", darstellten, schließlich Wissenschaftler, die Begabungen gleichsetzten mit sehr günstigen naturgegebenen Voraussetzungen für das erfolgreiche Ausüben von Tätigkeiten³⁴.

Die schon für die Zeit vor 1945 als gemeinsamer Nenner der Erbpsychologie geschilderten Begabungstypologien erwiesen sich auch für diesen Untersuchungszeitraum als internationales Charakteristikum jener Schulen. Wie schon von C. Spearman wurde auch von Wissenschaftlern in der DDR und in der Sowjetunion der Nachweis einer generellen Begabung versucht³⁵. Oft stand diese allgemeine geistige Fähigkeit bereits synonym für theoretische Begabung, der korrespondierend dann eine praktische Begabung zugeordnet wurde³⁶. Vor allem in England wurde zur Begründung der Technical School die Existenz einer technischen Begabung behauptet, wengleich deren faktorielle Bestimmung Schwierigkeiten bereitete und auf Kritik stieß³⁷. Hinsichtlich der Sonderbegabungen bestand über die technisch-naturwissenschaftliche international der weitestgehende Konsens; so wurde in der Sowjetunion, in der DDR, in Österreich, in der Bundesrepublik und in England ihre phänomenologische oder faktorielle Bestimmung versucht. Auch die Annahme einer speziell mathematischen Begabung sowie die einer musikalischen Begabung wurde vielfach ausgesprochen³⁸.

Marginaler erscheint eine Vielzahl angenommener Begabungen, in denen noch offener als in den bisher geschilderten partielle Rollenerwartungen und Bildungsangebote in ihren subjektbezogenen Wirkungen als Vermögen verstanden werden - in Form einer sportlichen, literarischen, erdkundlichen oder geschichtlichen Sonderbegabung. Für die östlichen und westlichen Länder gilt gleichermaßen, daß sich unter den postulierten Sonderbegabungen diejenigen, die gleichsam produktionsentfremdet ideengeschichtlich auf die auf Daseinsbereicherung zielenden Bildungsvorstellungen des 19. Jahrhunderts verweisen, jenen anderen Sonderbegabungen gegenüberstehen, die als subjektbezogene Umsetzung der von den Bedürfnissen der Technologie und Produktion her bestimmten Anforderungen erscheinen.

Am Beispiel der behaupteten künstlerischen Begabung läßt sich ein anderes, deutlicher statusbezogenes und an der bürgerlichen Kultur orientiertes Einteilungsprinzip zeigen, die Dichotomisierung von reproduktiver und produktiver Begabung. So läßt sich die Typologie von Révész als eine hierarchisierende Darstellung statusbezogener Leistungen lesen. Die unterste Ebene wird durch die reproduktive Begabung repräsentiert, durch "die besonders entwickelte Fähigkeit der treuen Nachbildung menschlicher Arbeitsleistungen und der genauen Wiedergabe eigener Erfahrungen in ihrer ursprünglichen Gestalt". Komplexer und angesehener erscheint das applikative Talent, "kraft dessen man imstande ist, von anderen herrührende Anschauungen, Gedanken, Arbeitsweisen, Methoden sich anzueignen, sinnvoll anzuwenden und nach Bedarf zu modifizieren". Der interpretativen, nunmehr der Daseinsbereicherung stärker verpflichteten Gabe, "Werke anderer so auszulegen beziehungsweise darzustellen, daß neben der Intention des Schöpfers auch die persönliche Anschauungsweise des Interpreten deutlich in Erscheinung tritt", folgt endlich die produktive Begabung: Schöpferisch sind Persönlichkeiten, "die wiederholt Neues zustande bringen, vorausgesetzt, daß diese Leistungen zur Bereicherung unseres Wissens, Wirkens und Werkens beitragen"³⁹. In der Typologie von Révész nehmen außeralltägliche und interessante Leistungen die oberen Ränge ein, wobei jene offensichtlich erwarteten künstlerischen Verhaltensweisen ähneln.

Die geisteswissenschaftlichen typologischen Versuche enthielten in der Regel deutlich konservative Verhaltens- und Bildungsvorstellungen der Mittel- und Oberschicht. Huth nannte in Anlehnung an E. Spranger als Repräsentanten der theoretischen Begabung - sie steht synonym für "Erfolg auf der höheren Schule" - den theoretischen, künstlerischen, religiösen, sozialen, wirtschaftlichen Menschen und den Machtmenschen. Die praktische Begabung - kennzeichnend für Absolventen der Volksschule - unterteilte er nach Arbeitsplätzen, Arbeitsstücken und Arbeitsarten⁴⁰. Der Summe üblicher Produktionssparten entsprach die Anzahl der ihnen zugeordneten Begabungen. Die Begabungstypologien erfüllten hinsichtlich der höheren Schule die Funktion der Absicherung gegenüber nicht erwünschten Begabungsformen. Es gab kaum ein Schulfach, das nicht in einer Spezialbegabung widergespiegelt wurde. In der phänomenologischen oder empirisch-deskriptiven Bestimmung von musikalischen, mathematischen, theoretischen, technischen, künstlerischen, zeichnerischen, praktischen oder sportlichen

Talenten überlieferten sich die institutionalisierten Bildungstypologien.

Bei den Begabungskonzepten derjenigen Human- und Sozialwissenschaftler, die zwischen nativistischen und milieuaakzentuierenden Begabungstheorien ihrem Selbstverständnis nach eine mittlere Position bezogen hatten und ihrer bildungspolitischen Funktion nach immanent kritisierend wirkten, läßt sich die Dominanz von Erbfaktoren nur mehr indirekt erschließen; die Begabungsmodelle kennzeichnen sich durch einen linearen Entwicklungsaspekt. Anlagen bedürfen der "Entfaltung", der "Ausdifferenzierung", der "Entwicklung". Durch Umweltstimuli soll verwirklicht werden, was anlagemäßig vorgegeben ist⁴¹. Auch in dem Modell der relativen Interdependenz von Anlage und Umwelt ließen sich normative Zielvorstellungen unschwer als genetisch verankerte Dispositionen darstellen, so daß der Phänotyp selbst dann linear auf den Genotyp bezogen wurde, wenn er sich wie bei Ohlhof nahezu nur aus normativen Kategorien zusammensetzt: "Begabung bedeutet also fortschreitende Ausgliederung und gleichzeitige Integration oder Zentralisierung aller Kräfte und Funktionen der angelegten psychophysischen Personenstruktur; bedeutet Prozeß zur Reife, zur Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit des Menschen, der innere Festigkeit und Form gewinnt und zugleich seine freie Lebendigkeit bewahrt."⁴² Die auch für die Vertreter dieser Position charakteristische Festlegung dessen, was Begabung sein soll, unabhängig von dem, was Begabung als Wirkung divergenter Sozialisationsschicksale jeweils sein kann, führte zu einer gegenüber bestehenden Formen vertikaler Differenzierung vergleichsweise indifferenten Haltung, da die Notwendigkeit kompensatorischer Begabungsförderung weder hinreichend empfunden, noch in einem Zusammenhang mit horizontalen Formen der Differenzierung gesehen wurde.

Die englische psychometrisch orientierte Psychologie in der Nachfolge von Spearman und die von ihr beeinflussten Teile der schwedischen Psychologie der dreißiger und vierziger Jahre vertraten ein Intelligenz- und Begabungskonzept, in dem die Interdependenz von Anlage und Umwelt hinsichtlich der generellen Intelligenz als relativ statisch angesehen und im Zweifel im Sinne der Dominanz von Erbfaktoren interpretiert wurde.

So gab es eine Übereinstimmung etwa zwischen englischen Wissenschaftlern und Elmgren in Schweden, der in einer Faktorenanalyse von Ergebnissen der amerikanischen Minnesota-Untersuchungen aus den zwanziger Jahren hinsichtlich der Intelligenz das Verhältnis von Anlage- und Umweltfaktoren mit 1,7 : 1 bestimmt hatte⁴³.

Die Vertreter der nativistisch orientierten Begabungstheorien in der Bundesrepublik, in Österreich, England und Frankreich erwiesen sich, soweit man ihre bildungspolitischen Aussagen betrachtet, meist als Befürworter eines wenig differenzierten und zudem selektiven Schulsystems, sie setzten der Sozialpyramide der Regel nach eine begabungsabhängige Bildungspyramide gleich, hielten sie für gerechtfertigt und nahmen mithin die Vielzahl horizontaler Barrieren als den institutionalisierten Ausdruck einer natürlichen Auslese. Sie waren, soweit sie sich bildungspolitisch äußerten, meist gegen die generelle Förderung der auf den unteren Ebenen der sozialen Hierarchie angesiedelten Bevölkerungsgruppen, da sie aufgrund ihrer Überzeugung von der Heredität bestimmter Leistungsstrukturen die Zwecklosigkeit einer solchen Förderung behaupten mußten. Sie waren gegen Gesamtschulen und die oft damit verbundenen, auf Egalität gerichteten gesellschaftspolitischen Ziele, da sie eine Überfremdung der den Eliten zugehörigen Bildungsinstitutionen durch die biologisch schlechter ausgerüsteten Angehörigen der Unterschicht befürchteten. Da sich in ihren Begabungstypologien weitgehend das, was an Bildungstypen innerhalb der Curricula angeboten wurde, spiegelte, neigten sie zur Ablehnung organisatorischer und inhaltlicher Differenzierungen, die das überlieferte Angebot hätten revidieren können.

Anders muß die bildungspolitische Rolle der nativistisch eingestellten Psychologen und Pädagogen in der Sowjetunion und in der DDR angesehen werden: Ihnen war eine Einheitsschule vorgegeben, die zunehmend dysfunktional zu wirken schien gegenüber neu sich artikulierenden sozialen und mehr noch technologischen Anforderungen. Um eine größere Differenzierung der schulischen Ausbildung vorzubereiten oder auch theoretisch zu stützen, rekurrten sie auf die Auffassung, daß es unleugbare Differenzen gebe hinsichtlich der von den Anlagen her vorgegebenen Leistungsbereitschaften und Begabungseinrichtungen.

Beide Gruppen stimmten in der Bejahung der Auslese beziehungsweise Förderung von Eliten überein: hier durch punktuelle und permanente Selektion der vermeintlich Minderbegabten, dort durch die Einrichtung der für wenige reservierten Begabtschulen.

2.12 Die dynamischen Begabungstheorien

In einem Kommentar zum VI. Pädagogischen Kongreß der DDR⁴⁴ wurde darauf hingewiesen, daß die Untersuchungen und Erkenntnisse der marxistischen Psychologie die Fehlerhaftigkeit und Klassengebundenheit der bürgerlichen Begabungstheorien aufgedeckt hätten. Und in der Tat haben die Psychologen und Pädagogen der Sowjetunion und der DDR am entschiedensten, mehr auf theoretische Analysen als auf empirische Untersuchungen gestützt, die Klassenbedingtheit westlicher Begabungsauffassungen betont und ihnen das Konzept von der klassenübergreifenden Gleichwertigkeit unspezialisierter Anlagen, die erst in vorzulebenden Tätigkeiten als Fähigkeiten sich äußern könnten, entgegengesetzt: Begabungen wurden und werden begriffen im Kontext der zu verändernden oder schon veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse⁴⁵. Der Vorwurf, daß das Vorenthalten qualifizierter Bildungsmöglichkeiten das Leistungspotential der unterdrückten Klassen permanent eingeschränkt und die Effekte dieser Einschränkung wiederum den Fehlschluß einer anlagebedingten Minderwertigkeit gefördert hätten, dieser Vorwurf marxistischer Psychologen impliziert zugleich die Annahme, daß nach Verwirklichung der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Chancengleichheit klassenbedingte Mehr- oder Minderbegabungen nicht mehr existieren werden.

In der Sowjetunion kann das Jahr 1936 als entscheidende Wende und als Beginn einer dialektischen Begabungspsychologie angesehen werden⁴⁶. Im Dekret über die Entartung des Sowjetschulwesens wurde die sich als genetisch orientierte Entwicklungspsychologie und -pädagogik verstehende, von Blonskij 1920 initiierte Pädologie angeklagt, die Entwicklung des Kindes als schicksalhaft - weil durch biologische Faktoren und Faktoren einer unabänderlichen Umgebung bestimmt - hingestellt zu haben und damit

in eklatantem Gegensatz zur fortschreitenden, gesellschafts- und bewußtseinsverändernden sozialistischen Theorie und Praxis zu stehen. Von nun an begriff die sowjetische Psychologie einheitlich die soziale Existenz des Menschen als Ergebnis des langen Prozesses seines historischen Werdens vor allem innerhalb der Klassengesellschaften, sie verstand ihn zugleich in seinem Bewußtsein und seinen Handlungen als seine soziale Existenz bestimmend. Das dialektische Prinzip des Historismus, demzufolge die Eigenheiten des Subjekts zu den Voraussetzungen und Folgen seines Verhaltens innerhalb der Gesellschaft gehören, kann als Basis aller Begabungsauffassungen der klassisch marxistischen Pädagogen und Psychologen in der Sowjetunion, der DDR und in Frankreich angesehen werden. N. K. Gončarov beschrieb mithin als ein Ergebnis der weitgehenden Zerschlagung der Klassenstruktur die nunmehr beweisbare Existenz von Begabungen in allen, ehemals sozial und ökonomisch sehr unterschiedlich privilegierten gesellschaftlichen Subkulturen: "Das Aufkommen von Begabungen aus dem Volke in der Sowjetunion hat unwiderlegbar die Unrichtigkeit der reaktionären These von der besonderen Begabung der Ausbeuterklassen und sogenannter 'höherer' Rassen bewiesen."⁴⁷ Es erscheint folgerichtig, daß noch 1960 die Psychologie der DDR die von der bürgerlichen Psychologie den herrschenden Schichten reservierte theoretische und die vornehmlich der Arbeiterklasse zuerkannte praktische Begabung als Ausdruck des Grundwiderspruchs des Kapitalismus interpretierte, daß sie auch die Unterscheidung zwischen Allgemeinbegabung und Sonderbegabung als den Versuch auslegte, dieses Widerspruchs Herr zu werden, daß sie ihrerseits jedoch damit in Konflikt geraten sollte mit den bald schon deutlich werdenden nativistischen Auffassungen einiger Vertreter der Psychologie innerhalb des eigenen Lagers⁴⁸.

Im Hinblick auf die starke theoretische Unterstützung der Einheitsschule in der DDR und der Sowjetunion durch die Psychologie und Pädagogik⁴⁹, auch im Vorgriff auf die noch zu schildernden Forschungsansätze, die der Verminderung des Leistungsveragens galten (vgl. Abschnitt 2.221) kann gesagt werden, daß marxistische, dynamisch orientierte Begabungstheorien schulstrukturelle Maßnahmen unterstützten, die die Egalisierung klassenspezifischer Begabungsverteilung intendierten.

H. D. Mittag faßte die dialektische Theorie der Begabungen oder Fähigkeiten zusammen: "Die Fähigkeiten sind Voraussetzung wie Ergebnis der realen Tätigkeit... Einmal bilden die Fähigkeiten die Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausübung der Tätigkeit; sie sind gleichsam die habituellen Möglichkeiten, die sich dann in der konkreten Aufgabensituation unter bestimmten Anforderungen in der Tätigkeit äußern, realisieren... Die Fähigkeiten sind aber nicht nur die Voraussetzung erfolgreich ausgeübter Tätigkeit, sie sind zugleich das Ergebnis, die Folge einer Tätigkeit; Fähigkeiten äußern sich nicht nur in der Tätigkeit, sie formen sich gleichfalls in ihr aus. Fähigkeiten sind ja niemals als statisch fixierte Merkmale zu begreifen, sondern immer als dynamische Prozesse, als Vollzüge, die sich erst in der organisierten Tätigkeit, in der Auseinandersetzung mit Anforderungen bilden. Fähigkeiten entstehen und entwickeln sich im Prozeß einer Tätigkeit, die diese Fähigkeit erfordert, auf der Grundlage erblich gegebener Anlagen als Entwicklungspotenzen, als Ausgangsvoraussetzungen... Es entspricht einer undialektischen Betrachtungsweise, die Fähigkeiten in einer linear-mechanistischen Abhängigkeit von den Erbanlagen und deren Reifung zu sehen, sie als (was ihre Qualität anbetrifft) einlinig vorherbestimmt, determiniert, aufzufassen und ihre Entwicklung im Sinne einer spontanen Entfaltung zu beschreiben, wobei der Umwelt lediglich die Rolle der Freisetzung, der Auslösung der erblich angelegten und in ihrer qualitativen Eigenart vorherbestimmten Fähigkeiten zufiele."⁵⁰ Von hier läßt sich folgern, daß in kapitalistisch organisierten Gesellschaften mit stark vertikalen Disparitäten die Angehörigen der Unterschicht in Tätigkeiten befangen bleiben, die eine maximale Fähigkeitsentwicklung nicht ermöglichen, und daß Verbesserungen des Angebotes an Tätigkeiten zugleich die Veränderung und Steigerung der Fähigkeiten ermöglicht. In entpolitisierte Form näherte sich bis zur Gegenwart eine größere Zahl reformbereiter Sozialwissenschaftler in England, Schweden und der Bundesrepublik dieser Auffassung, indem sie die institutionelle Verankerung kompensatorischer Erziehung innerhalb des Bildungssystems forderten, meist unter Ausklammerung allgemeinerer sozialstruktureller Fragen.

In Frankreich vertraten Wallon⁵¹ und seine Schüler in Anlehnung an Leont'ev analoge Auffassungen zur Begabung. L. Sève argumentierte unter Berufung auf Pavlov gegen die nativistischen Begabungstheorien: "Wenn die biologischen Gegebenheiten an sich nichts bestimmen können, so liegt es nicht nur daran, daß sie selbst schon sozial sind, sondern vor allem daran, daß die spezifisch menschlichen psychologischen Funktionen in ihrer Essenz soziale Aneignungen und keine direkten Produkte der organischen Erbmasse sind."⁵² Auch Chateau⁵³ vertrat den Standpunkt, daß die Fähigkeiten durch Übung aus unspezifischen Antrieben entstünden.

Wie in Schweden die dynamischen Begabungskonzepte - anders als innerhalb der idealistisch-geisteswissenschaftlichen und der marxistischen Psychologie - kaum zum Gegenstand besonderer theoretischer Erörterung gemacht wurden, sondern sich vergleichsweise unmittelbar in von milieutheoretischen Ansätzen her bestimmten Untersuchungen etwa zum Leistungsverhalten sozial retardierter Schüler konkretisierten, ersetzten auch in England die vor allem von Soziologen initiierten Untersuchungen zur sozialen Genese von Begabungen extensive begabungstheoretische Diskussionen. Direkte Äußerungen zur dynamischen Begabungstheorie bildeten die Ausnahme⁵⁴.

Nachdem die frühe milieutheoretische Schule der zwanziger Jahre in Deutschland während der Zeit des Nationalsozialismus ihre Resonanz verloren hatte und erst 1950 Engelmayer wieder kritisierte, "daß das psychologische und pädagogische Problem der Schülerleistung einer Begabungslehre, die an dem mechanistisch-statischen Persönlichkeitsbegriff orientiert ist, ganz einfach über den Kopf gewachsen"⁵⁵ sei, ohne jedoch schulpolitische Überlegungen daraus abzuleiten, versuchte H. Roth unter Verarbeitung von Ergebnissen der amerikanischen Lerntheorie 1952 in seinem Aufsatz über "Begabung und Begaben" einen später erst virulent werdenden Einbruch in die herrschende Begabungstheorie: "Wir dürfen Begabungsentfaltung nicht auffassen als das Größerwerden einer in nuce

schon vorhandenen seelischen Eigenschaft, sondern als einen stufenreichen Entfaltungsprozeß, der sich in der Auseinandersetzung mit den Hochleistungen der heutigen Formen unserer Daseinsbewältigung und Kulturbetätigung vollzieht."⁵⁶

Roth kam zur Umkehrung des herkömmlichen Interpretationsmusters, denn "nicht 'Begabungen' entfalten sich, sondern Menschen passen sich Aufgaben an, wachsen in Leistungen hinein, werden 'Organ für...'"⁵⁷. Zur Interaktion zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik kam es 1960, als Roth für den mit seinem Konzept partiell übereinstimmenden Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen ein Gutachten zur "Psychologie der 10- bis 12-jährigen mit Konsequenzen für eine Pädagogik der Förderstufe"⁵⁸ formulierte. Aber erst 1966, als Roth innerhalb der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Vorsitzender des Unterausschusses "Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese" wurde, galt die dynamische Begabungstheorie soweit als Teil des Konsens, daß sie relevante institutionelle Träger fand⁵⁹.

Eine in ihrer bildungspolitischen Wirkung wichtige Sonderstellung nahmen in der Bundesrepublik Pädagogen und Psychologen ein, die sich selbst als Vertreter dynamischer Begabungstheorien verstanden, unter Absolutsetzung von Vorstellungen der Mittelschichtkultur indessen Begabung so schichtenspezifisch definierten, daß sie wiederum ein pass-limit markierte, welches hinsichtlich des Sekundarschulzuganges ähnlich wirkte wie die durch nativistische Begabungsauffassungen gekennzeichnete Barriere. Beispielhaft für die Mittelschichtorientierung einer als dynamisch deklarierten Begabungstheorie ist das Begabungskonzept von O. Engelmayer und K. Strunz, die in Anlehnung an Busemann den idealtypisch interpretierten Ist-Zustand privilegierter Heranwachsender als geeignetes Auslesekriterium für den Sekundarschulbesuch ansahen: "Höhere Begabung" - Begabung also für die höhere Schule - "ist eben nicht nur ein Mehr an intellektuellen Fähigkeiten im Dienste der Anpassung, sondern eine wesensmäßige geistige Prägung, bei der es um eine Sinnverwirklichung höherer Art geht, um die Verwirklichung von Sinn- und Wertgehalten auch außerhalb des Biologisch-Ökonomischen, um theoretisch-wissenschaftliche, ästhetische, religiöse, rechtliche, sittliche Gehalte usw."⁶⁰

Erst in der jüngsten Vergangenheit wurde die einfache Bestimmung der Begabung durch das Verhältnis von Anlage und Umwelt zunehmend abgelöst durch dynamisch-genetische Erklärungsmodelle der Konstrukte Begabung und Intelligenz - dies vornehmlich unter dem Einfluß vielfältiger amerikanischer Forschungsergebnisse. So erweisen sich bei Haseloff Begabungen "als funktionale Organisatoren von Einstellungen, Haltungen und Antworten auf familiäre oder gruppen-spezifische Erwartungssysteme"⁶¹, wobei Begabung sich nach und nach konstituiert durch die genetische Information, das frühe Vitalschicksal, durch die familiäre Steuerung des sozialen Lernens und durch den Aufbau leistungsorientierter Verhaltensmuster in thematisch spezialisierten Bereichen.

2.13 Differenzierungsbezogene Begabungsforschungen als Operationalisierung der Begabungstheorien

Die Frage, ob die für die schulische Differenzierung mittelbar oder unmittelbar relevanten Begabungsforschungen die Folge oder die Voraussetzung der jeweiligen Begabungstheorie waren, ist zum Teil insofern unaufklärbar, als die Ungenauigkeit der Darstellung vieler einschlägiger Forschungsergebnisse und der ihnen vorgelagerten Prozeduren und Methoden eine Extrapolation der zugrundeliegenden Hypothesen sehr erschwert. Andererseits kann aus der Anlage vieler Untersuchungen und aus der Kenntnis einer zuvor schon fixierten Position des Wissenschaftlers sowie aus der daraus folgenden Tendenz der Interpretation ermittelter Ergebnisse erschlossen werden, daß die theoretische Position einschließlich ihrer normativen Anteile die Ergebnisse der Untersuchungen de facto und in der Interpretation stark vorherbestimmte. Je nach mehr nativistischer oder mehr milieutheoretischer Einstellung wurden Ergebnisse über die schichtenspezifische Verteilung von Begabungen entweder als Folge unterschiedlicher biologischer Ausstattung oder aber als Effekt vertikaler sozialer und ökonomischer Ungleichheiten verstanden. Die nativistisch eingestellten Wissenschaftler wählten bevorzugt Untersuchungsthemen, die sich auf die Begabungsstreuung, den Begabungsrückgang oder den Begabungswandel bezogen; die Vertreter

dynamischer Theorien konzentrierten sich auf Untersuchungen über Begabungsreserven und über die Beziehung zwischen den Sozialisationsagenten und dem Schulerfolg.

2.131 Nativistisch orientierte Begabungsforschungen

Die Operationalisierung der erbpsychologischen Begabungstheorie führte im westlichen Deutschland unter den Sozialanthropologen K. V. Müller, J. Schwidetzky, H. Walter und W. Neuhaus zu Erhebungen über das Begabungspotential von Primar- und Sekundarschülern, in denen der Nachweis versucht wurde, daß die hereditär bestimmte Begabungsstreuung den Sozialschichten analog sei.

So forderte K. V. Müller "die Anerkennung der Notwendigkeit einer hierarchischen Gesellschaftsordnung", denn "der Sozialpyramide entspricht eine biologische Begabungspyramide"⁶². Der Vorläufer Müllers, W. Hartnacke, der 1917 als erster umfangreiche Erhebungen zur Begabungsverteilung durchführte, der 1939 seinen Glauben "an die vorwaltende Wirkung des unterschiedlichen Erbgutes" bekannte und folgerichtig den Marxismus "als Zusammenballung und Kampfgliederung aller Neiderfüllten", sowie den "Mehrheitsdemokratismus" als "Schrittmacher für geballtes Untermenschentum" verstand⁶³, konnte 1949 auf einem internationalen pädagogischen Kongreß wieder in Erscheinung treten, um die Verhinderung einer Demontage der elitären und selektiven Schule zu fordern⁶⁴. W. Neuhaus warnte in einer Untersuchung über die soziale Herkunft von Hilfsschülern vor Hilfsschulfamilien, die wegen ihrer überdurchschnittlichen Vermehrung "zur Verschlechterung der Erbmasse und damit zur Verminderung der Begabung der Bevölkerung"⁶⁵ beitragen würden; J. Schwidetzky und H. Walter legten ihre in Analogie zu K. V. Müllers Methoden ermittelten Untersuchungsergebnisse dahingehend aus, daß "die aufgefundenen Begabungsunterschiede zwischen den sozialen Gruppen weitgehend als Erbunterschiede aufzufassen"⁶⁶ seien.

In den Arbeiten und Äußerungen K. V. Müllers, der zwischen den Jahren 1946 und 1959 in der Bundesrepublik nahezu konkurrenzlos wirkte und in seinem Einfluß auf die politischen Entscheidungsträger kaum über-

schätzt werden kann⁶⁷, erlebte die von ihm vor 1945 vertretene rassistische Begabungstheorie ihre mittelbare Restauration als eine Klassentheorie, derzufolge die Kinder der Unterschicht - Müller sprach von "Nieten" oder auch "letzten begabungsmäßigen Fettaugen"⁶⁸ - zugleich Träger minderen Erbgutes waren, eine These, die in selektiver Interpretation aus den Erhebungsdaten abgeleitet wurde. Müller, der in einer Erhebung⁶⁹ Lehrer des Landes Niedersachsen 1946 aufforderte, für jeden ihrer neun- bis vierzehnjährigen Schüler den Grad der angeborenen Begabung (auf einer Skala von "unbedingt Oberschul-fähig" bis "hilfsschulbedürftig") und die besondere Begabungsrichtung (auf einer Skala von "produktiv eigenständige Begabung" bis "minderbegabt-fähig") anzugeben, was - wie U. Undeutsch später kritisierte - allen-falls dokumentierte, "daß unter Lehrern eine Neigung besteht, älteren Kindern an Schulerfolg mehr zuzutrauen als jüngeren"⁷⁰, las aus den Ergebnissen eine erbstrukturelle Verschiebung des Begabungsspiegels im Sinne eines Begabungsschwundes ab.

Die These vom Begabungsschwund wurde - in Österreich von M. Uhlmann übernommen und von Weiss kritisiert, in England unter anderem von Vernon in ihrer Berechtigung zumindest als möglich unterstellt⁷¹ - auch von A. Huth vertreten. Huth verglich, von methodologischen Erwägungen zur Reliabilität und Validität seiner Testinstrumente wie die meisten deutschen Nativisten weitgehend absehend, verschiedene Schülerpopulationen der Vor- und Nachkriegszeit und folgerte 1950, daß die Anlagenhöhe sich gesenkt haben müsse: "Es ist irgendwie seelische Substanz verlorengelangen; die Jugend hat heute weniger Sprachgefühl, weniger technisches Verständnis und weniger Kombinationsgabe als noch vor 20 Jahren."

Die nativistische Erklärung des Begabungsrückganges damit, daß die "Negativ-Auslese des ersten Weltkrieges" sich auszuwirken beginne, wurde wie bei Neuhaus verbunden mit dem Hinweis auf die "vermehrte Fruchtbarkeit der Minderbegabten"⁷²: ein Argument, welches sich unmittelbar in ein Plädoyer für die strenge schulische Auslese verwandeln ließ, galt es doch nun, der durch die Geburtenwelle in der Unterschicht drohenden Überfremdung der höheren Schule rechtzeitig entgegenzuwirken. Während

in angelsächsischen Untersuchungen die schichtenspezifischen Fähigkeits- und Verhaltensmuster zunehmend als Effekte kultureller und ökonomischer Sozialisationsbedingungen gesehen wurden, wurden hier Ursache und Wirkung vertauscht und die Lebensverhältnisse der Sozialschichten organologisch als die Folge anlagemäßig vorgegebener Begabungspotentiale dargestellt. Die Angst vor der Überfremdung der höheren Schule mit Unterschichtkindern, beziehungsweise die Argumente von der Sorge um die Auspowerung der Volksschule und der Sorge um die ausbleibende Niveauehebung der Elementarbildung förderten die Neigung, die Aufstiegschancen dieser Kinder durch eine Vielzahl von Barrieren zu verringern⁷³.

Huth modifizierte später seine Annahme vom Begabungsrückgang in die These vom Begabungswandel: "Abgenommen haben die theoretische, die sprachliche und die Form-Begabung; genau im gleichen Maß zugenommen haben die praktische, die technische und die organisatorische Begabung." Geblieben war seine Hoffnung, "daß die Gewinn-Mutationen, also sich günstig auswirkende sprunghafte Veränderungen im Erbgefüge, den Substanzverlust ausgleichen"⁷⁴, eine Vermutung, die O. W. Haseloff später in ihren Voraussetzungen kritisierte: "Der gesamte Bestand der genetischen Information stellt ein Repertoire dar, das allein durch Mutation und Rekombinationsprozesse als Repertoire verändert werden kann. Es dürfte kein Zweifel sein, daß dieses Repertoire - eine Art spezifischer genetischer Information - als solches bereits außerordentlich alt ist, so daß von daher schon Begabungen für kulturell spät auftretende Leistungsformen - etwa für die Bedienung kulturell spät auftretender technologischer Apparaturen - als fertige genetisch präformierte Leistungsbasis biologisch unmöglich sind."⁷⁵

In einer Untersuchung, in der die von Arbeitsämtern vorgenommenen Eignungsprüfungen an etwa 5000 14- und 15-jährigen Probanden aus den Jahren 1938, 1948 und 1957/58 verglichen wurden, reproduzierte W. Arnold die durch die Produktions- und Schulbedingungen manifest gewordenen Fähigkeitssyndrome. Arnold, der sich in einem 1962 erschienenen Aufsatz⁷⁶ als Anhänger K. V. Müllers auswies, fand eine

"Zunahme des technischen Interesses und der technischen Leistungsfähigkeit bei den Knaben, zunehmende Genauigkeitsarbeit bei den Mädchen, Rückbildung der technischen Interessen und Begabung bei den Mädchen", wobei hier "diese Interessenunterschiede aber mit Begabungsunterschieden zusammengehen"⁷⁷. Die untersuchten weiblichen Probanden entsprachen den zivilisationspessimistischen Erwartungen Arnolds mehr, ihre kulturell vorgegebene Rolle deckte sich mit seinen bildungspolitischen Vorstellungen, weswegen seine Vorschläge auch die weitere Institutionalisierung der Entfaltung einer als spezifisch weiblich empfundenen Begabung nahelegten - es sollte "auf diesen Modus accedendi pädagogische und didaktische Rücksicht genommen werden". Mehr auf die männlichen Probanden war die Empfehlung bezogen, unstem Tun durch "Weckung und Pflege der natürlichen und urtümlichen Kräfte"⁷⁸ entgegenzuwirken. Arnold ging von gegebenen Bildungsangeboten aus, um deren auf der Subjektseite diagnostizierte Wirkungen zu kritisieren. Das wissenschaftliche Angebot bereitete sich hier durch eine Vielzahl semantischer Signale - "Verständnis für Gesinnung"; "der in Leistungen Tüchtige und in seinen Gesinnungen Haltungstreue"; "die Werte tragende und Werte verwirklichende Persönlichkeit"⁷⁹ - den politischen Markt selbst.

2.132 Milieutheoretisch orientierte Begabungsforschungen

Eine deutlich reformerische Tendenz kennzeichnete die Untersuchungen zur Begabungsreserve, die in Schweden und der Bundesrepublik zu Zeitpunkten durchgeführt wurden, in denen der schichtselektive Charakter des Schulsystems nicht nur offenkundiger, sondern auch umstrittener wurde. Die Untersuchungen waren geeignet, widersprüchliche Stellen innerhalb des Systems zu markieren, Dysfunktionalitäten aufzudecken und das Bewußtsein der Notwendigkeit von Reformen zu fördern. Soweit objektivierte Verfahren zur Erfassung der Begabungsreserven zur Anwendung kamen, wurden meist anhand eines oder mehrerer Kriterien Teilpopulationen ermittelt, die, obgleich sie hinsichtlich dieser Kriterien (zum Beispiel Intelligenz, Notendurchschnitt) schulisch weitergekommenen Gruppen glichen, dennoch die entsprechenden weiterbildenden Schulen nicht besucht hatten.

Zwischen 1945 und 1956 führte in Schweden K. Härnqvist umfangreiche Untersuchungen an Schülern durch, deren an den Schulnoten der 4. Klasse ermittelte Initialleistung er konstant hielt, um dann zu beobachten, wie viele von ihnen die weiterführenden Bildungseinrichtungen besuchten⁸⁰. Als wichtige Determinanten des erfolgreichen Durchlaufens der Sekundarschule erwiesen sich unter anderem die örtlichen Ausbildungsbedingungen und die soziale Herkunft der Schüler.

Untersuchungen zur Begabungsreserve setzten in der Bundesrepublik und in Österreich erst in den sechziger Jahren ein. Lediglich E. Hylla⁸¹ untersuchte bereits 1948/49 Kinder des 5. Schuljahres der Volks-, Mittel- und Oberschulen in Berlin und Hessen hinsichtlich schulrelevanter Leistungen und fand für Berlin, daß ein Drittel bis ein Viertel aller zum besten Viertel der Altersklasse gehörenden Schüler in der Volksschule geblieben waren. Ähnliche Untersuchungen wurden nicht nur wiederholt in der Bundesrepublik und Schweden, sondern auch in Österreich angestellt. Je nach Setzung des Grenzwertes, je nach der Definition dessen, was unter Begabungsreserve verstanden wurde, schwankten die Prozentwerte zwischen etwa 5 Prozent und 40 bis 60 Prozent⁸². Alle diese Untersuchungen litten an einer gemeinsamen theoretischen Schwäche: Sie erfaßten nicht Individuen, die ein erst zu entfaltendes Potential schlechthin darstellten, sondern ein den Anforderungen der Sekundarschulen bereits vorangepaßtes. Es erscheint charakteristisch für das langjährige Ignorieren der sozialen und ökonomischen Hintergrundvariablen in der Bundesrepublik, daß die meisten dieser Untersuchungen relativ bezugslos zu den subkulturellen Bedingungen der Sozialschichten angelegt wurden. Sie gingen implizit von der Hypothese aus, es gäbe einen festumrissenen, bisher nicht zureichend wahrgenommenen, mit objektivierten Methoden jedoch erfaßbaren Fundus an Begabungen, den es zur Behebung von Nachwuchssorgen etwa der Unternehmer⁸³ auszuschöpfen gelte.

Ähnlich wie die Maßnahmen zur Objektivierung von Ausleseverfahren im England der vierziger und frühen fünfziger Jahre können die Untersuchungen zur Begabungsreserve als ein Versuch aufgefaßt werden, zwar Systemdysfunktionalitäten zu kennzeichnen, ihnen jedoch meist mit

systemimmanenten, ebenfalls auf Objektivierung der Auslese zielenden Empfehlungen zu begegnen. Immerhin waren gerade diese Untersuchungen Wegbereiter der neuen Interpretation von Begabung im Kontext sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen. In Ländern wie Schweden, England und Frankreich, in denen dieser Bezug früher wahrgenommen wurde, traten deshalb auch Untersuchungen zur Begabungsreserve zurück zugunsten von Forschungen über das Verhältnis von Sozialschicht, Begabung und Schulerfolg: ein Ansatz, der unmittelbarer die strategisch zentralen Stellen selektiver Schulsysteme treffen sollte (vgl. Abschnitt 2.222).

2.2 Wissenschaftliche Beiträge zur Diskussion um Auslese und horizontale Differenzierung

Vor dem Hintergrund der Begabungstheorien und des sich in ihnen spiegelnden gesellschaftlichen Selbstverständnisses lassen sich nun die Forschungen und wissenschaftlichen Argumente zu Fragen der Auslese und horizontalen Differenzierung interpretieren und einordnen. Das sich in Ländern mit vertikal organisiertem Schulsystem auf nativistische Begabungstheorien stützende Bestreben, bestimmte Schüler- bestimmten Berufsgruppen zuzuweisen, korrespondiert mit dem Versuch, durch punktuelle und permanente Ausleseverfahren die biologisch als vorgegeben angesehene Elite möglichst früh zu identifizieren und ihr die adäquate Sekundarschulbildung zu ermöglichen. Insoweit die schulbezogene Wissenschaft in diesen Ländern überhaupt als Instrument zur Durchsetzung gesellschaftspolitischer Ziele begriffen wurde, fiel ihr - solange sich zwischen dem wissenschaftlichen und dem politischen Selbstverständnis keine Brüche zeigten - zunächst immer die Funktion zu, die immanente technische Rationalität und Effizienz des Schulsystems zu steigern, die Ausleseprozeduren also zu standardisieren und in ihrer prognostischen Validität zu erhöhen.

Mit Ausnahme der sozialistischen Länder, die, vor die Aufgabe gestellt, den Aufstieg zuvor unterprivilegierter Schichten nicht nur formal, sondern auch real zu vollziehen, zumindest zunächst kein Interesse daran haben konnten, durch Ausleseverfahren zu hindern, was gesamt-

gesellschaftlich eingeleitet worden war, mit Ausnahme der Sowjetunion und der DDR also gilt für die untersuchten Länder ein historischer Prozeß, der bis zur Gegenwart jeweils unterschiedlich weit vorangeschritten ist: Überall wurden anfänglich traditionelle Aufnahmeverfahren praktiziert, die als horizontale Barriere den Einschnitt und Übergang zwischen den Primar- und jeweiligen Sekundarschulen markierten. Die immanente, meist durchaus nativistisch orientierte Kritik an der mangelnden Validität der Verfahren führte - unter Anerkennung des Ausleseprinzips - zur teilweisen Objektivierung der punktuellen Auslese mit Hilfe von Tests. Die dann methodisch immanent ansetzende Kritik an den Auslesetests verwandelte sich schließlich in eine Kritik am Ausleseprinzip schlechthin, wobei diese Kritik nun weniger mit elitären als vielmehr mit egalitären gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen korrelierte, ihre theoretische Basis im Rekurs auf dynamische Begabungskonzepte und ihre empirische Fundierung in einer Sozialisationsforschung fand, die immer stärker auf die Beziehung zwischen den schichtenspezifischen Sozialisationsagenten und dem Schulerfolg hinwies.

In den Ländern, die vergleichsweise lange an der vertikalen Gliederung des Schulsystems festhielten oder dadurch noch gekennzeichnet sind, läßt sich die Rolle der reformbereiten, an dynamischen Begabungstheorien orientierten Wissenschaftler zusätzlich dahingehend beschreiben, daß sie, von einer Kritik der Ausleseverfahren und dem Hinweis auf Begabungsreserven ausgehend, schulorganisatorische Förderungsmaßnahmen etwa innerhalb eines differenzierten Mittelbaues befürworteten und auch Dysfunktionalitäten im Schulsystem aufzudecken versuchten, um so strukturelle Reformen vorzubereiten. In Ländern, die frühzeitiger schon Gesamtschulsysteme einführten, wurden von den Vertretern milieutheoretischer Begabungstheorien unmittelbar Untersuchungen zur Differenzierung ange stellt (vgl. Abschnitt 2.23) oder aber - so in der DDR und in der Sowjetunion - Versuche unternommen, die permanente Auslese als ein Relikt der vergangenen, vertikal organisierten Schule bloßzustellen (vgl. Abschnitt 2.221).

2.21 Punktuelle Auslese

2.211 Traditionelle Aufnahmeverfahren

Frühzeitig in England und Schweden, später in Frankreich, der Bundesrepublik und Österreich sind die traditionellen Verfahren der Übergangsauslese - Primarschulgutachten, mündliche und schriftliche Aufnahmeprüfung, Probeunterricht - einer Kritik unterzogen worden. Von 1919 an verwendeten die Erziehungsbehörden in Northumberland und Bradford bereits Intelligenztests und Kenntnistests in Englisch und Mathematik zur Ergänzung der traditionellen Prozeduren, die von etwa 1932 an dann ganz durch die Testbatterien ersetzt wurden⁸⁴. In Schweden hatte man die Aufnahmeprüfung in den dreißiger Jahren unter Rekurs auf eine Untersuchung von F. Wigforss abgeschafft zugunsten der auf standardisierten Kenntnisprüfungen basierenden Primarschulzeugnisse; nachdem dann die Schulkommission des Jahres 1940 den generellen Verzicht auf Verfahren der Übergangsauslese vorgeschlagen hatte, wurde die prüfungsfreie Aufnahme 1950 zur allgemeinen Regel⁸⁵.

Im westlichen Deutschland blieben die traditionellen Aufnahmeverfahren nach dem Kriege zunächst die entscheidende institutionelle Barriere beim Übergang zur höheren Schule. Der gemeinsame bildungspolitische Nenner von Schulverwaltung, Schulpädagogik und Pädagogischer Psychologie zeigte sich in der Zustimmung vieler Wissenschaftler zum Ausleseprinzip des dreigliedrigen Schulsystems. In der Nachfolge P. Petersens, der 1916 gefordert hatte, daß spätestens "am Ende jeder Sexta alles Mindergut ausgeschaltet werden"⁸⁶ müsse - eine Auffassung, die in abgeschwächter Form entsprechend auch in Frankreich vertreten wurde⁸⁷ -, stand, wenn auch in Modifikationen, in den fünfziger Jahren die Mehrzahl der mit entsprechenden Problemstellungen befaßten Wissenschaftler in der Bundesrepublik⁸⁸. Die Rechtfertigung einer strengen Übergangsauslese mündete der Regel nach in dem Argument, daß aus Minderbegabten Begabte nicht werden könnten und daß zum Nutzen der Intelligenten die geringer Begabten rechtzeitig auszusondern seien. Mierke sprach sich dafür aus, daß "der gegenwärtige ungehemmte Drang zu den gehobenen Schulen unter eine als normal anerkennbare Grenze"⁸⁹ zurückgehen müsse. Huth verwies auf den Nutzen der Volksschuloberstufe und die volkswirtschaftliche Verwendbarkeit ihrer mit handwerklich-praktischen Talenten ausge-

statteten Absolventen. In Österreich forderte F. Holzinger eine Verschärfung der Prüfungen, um der Überfremdung der Mittelschule mit biologisch Minderbegabten entgegenwirken zu können⁹⁰.

In der Bundesrepublik, später vereinzelt auch in Österreich, in Ländern mit starker geisteswissenschaftlicher pädagogischer und psychologischer Tradition also, in denen die traditionelle Aufnahmeprüfung methodisch von den Instanzen der Schulverwaltung und Bildungspolitik nicht angezweifelt wurde, konzentrierte sich die nur wenig in Erscheinung tretende empirisch-diagnostische Schulpsychologie auf die Kritik der prognostischen Validität der herkömmlichen Verfahren. Tests sollten in den Dienst der Auslese gestellt werden, um genauer zu bewirken, was bisher der sozialen Wahrnehmung von Prüfungskommissionen und der Willkür der Prüfverfahren überlassen blieb: die Trennung von zukünftig "Erfolgreichen" und potentiellen "Versagern". Die Unvollkommenheit der herkömmlichen Übergangsauslese wurde im westlichen Deutschland erst nach Ende der vierziger Jahre von Psychologen kritisiert, die damit die Richtung ihres Erkenntnisinteresses bestimmten und weitgehend unter Verzicht auf eine prinzipiellere Kritik am selektiven Charakter des Schulsystems sich wie in England der Objektivierung der Auslese zuwandten (vgl. Abschnitt 2.212). E. Höhn bemängelte 1951, "daß die bisher übliche Aufnahmeprüfung fast ausschließlich Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) und erlerntes Schulwissen" prüfe, nicht aber Höhe und Art der Begabung; A. Gaupp zweifelte an der Konstanz des Bewertungsmaßstabes bei Prüfungen; T. Gebauer äußerte die Vermutung, daß die in der Benotungspraxis routinierten Lehrer sich die entscheidende Frage nach dem Voraussagewert einer Prüfung gar nicht vorlegen würden; von D. Rüdiger wurde die Unschärfe der Übergangsauslese mitverantwortlich gemacht für die hohe spätere Versagerquote⁹¹. Mit ähnlichen Argumenten kritisierten Wissenschaftler in Österreich die geltenden Aufnahmeverfahren⁹².

Ogleich man durch die Rezeption der in England seit dem ersten Weltkrieg gesammelten vielfältigen, methodisch kontrollierten Erfahrungen die Diskussion um die Objektivierung der Übergangsauslese rasch hätte intensivieren können, begann man in der Bundesrepublik und in Österreich, relativ unbeeinflusst vom Stand und methodischen Niveau der angelsächsischen

Forschung, mit Untersuchungen zur Validität von Grundschullehrergutachten und Aufnahmeprüfungen, mit der Anwendung von Auslesetests und mit Bewährungskontrollen kombinierter Aufnahmeverfahren: ein Forschungsinteresse, das bis in die jüngste Vergangenheit anhielt und an schulpolitischer Relevanz um so mehr verlor, je stärker sich der Akzent in den Bundesländern von der punktuellen zur permanenten Auslese verlagerte. Jene Teile der auf die Objektivierung der Auslese angesetzten Untersuchungen, in denen die Vorhersagewahrscheinlichkeit der traditionellen Aufnahmeprüfung kontrolliert wurde⁹³, ergaben, daß zwar dem Grundschullehrergutachten eine gewisse gruppenprognostische Güte zukam, daß aber - wie W. Schultze⁹⁴ resümierte - keines der Teilverfahren eine auch nur einigermaßen sichere individuelle Prognose gestattete. Pointierter noch äußerte sich U. Undeutsch, der 1960 unter Rekurs auf die von ihm initiierten Untersuchungen von Hitpaß und Gebauer zu dem Ergebnis kam, "daß eine Auslese, die einfach nur das Metermaß benutzte, an prognostischem Wert vielen Ausleseverfahren höherer Schulen überlegen wäre"⁹⁵.

2.212 Die Objektivierung der Ausleseverfahren

Die Erkenntnis einer mangelnden prognostischen Gültigkeit nicht-standardisierter Aufnahmeprüfungen, verbunden mit der Auffassung von der Notwendigkeit einer Auslese der Besten innerhalb eines hierarchisch gegliederten Schulsystems hatte in England zu frühzeitig einsetzenden Versuchen der Objektivierung geführt. Wie später die westdeutsche konzentrierte sich die englische Psychologie auf die immanente Korrektur, nicht auf die prinzipielle Kritik der Ausleseverfahren. Die manifest nativistischen Auffassungen der in der Tradition des Positivismus von J. Mill, A. Bain und F. Galton stehenden Psychologen können dafür mitverantwortlich gemacht werden, daß das Ausleseprinzip erst später und dann mehr von seiten sozialkritischer Soziologen in Frage gestellt und als entscheidende Barriere auf dem Weg zur Verwirklichung der schulischen Chancengleichheit begriffen wurde.

So lautete bis zur Mitte der fünfziger Jahre die Frage nicht, ob man Intelligenz- und Kenntnistests überhaupt, sondern wie man sie sinnvoll zur Optimierung der Auslese einsetzen sollte. Schon die Untersuchung McClellands⁹⁶ von 1949 über den relativen Vorhersagewert verschiedener Ausleseverfahren - wobei als Außenkriterium wie in den meisten dieser Untersuchungen der spätere Schulerfolg genommen wurde -, in der die beste Kombination von Meßverfahren mit 0.8 mit der späteren Schulleistung korrelierte, war Indikator eines allgemeinen Vertrauens in den hochentwickelten Stand der psychometrischen Verfahren und Ausdruck der Überzeugung, daß die technischen Probleme der Auslese nahezu gelöst schienen.

Relativer Konsens bestand über den hereditären Charakter allgemeiner Intelligenz, die, weitgehend mit theoretischer Intelligenz gleichgesetzt, als entscheidendes Kriterium für die Überweisung zur Grammar School galt. Problematischer und damit Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Diskussionen war die Frage nach Grad und Zeitpunkt einer testdiagnostisch hinreichend erfaßbaren Differenzierung der Intelligenzfaktoren. Der Education Act von 1944 verlangte nicht mehr die Auslese weniger, sondern die Zuweisung aller Schüler zu einem der drei Sekundarschulzweige. Mithin waren für die valide Durchführung des 11+-Examens faktorendiskriminierende Tests erforderlich, die sich indessen kaum konstruieren ließen, da die Ausdifferenzierung von Intelligenzfaktoren wenn überhaupt, dann erst bei etwa dreizehnjährigen Probanden trennscharf feststellbar wurde.

Vor allem C. Burt vertrat die Auffassung einer späten Faktorendifferenzierung und kritisierte daher den Norwood Report⁹⁷, der das 11. Lebensjahr als Übergangsalter empfahl und die drei Schulzweige durch die Behauptung der Existenz dreier gleichwertiger Begabungstypen zu begründen versuchte: der Grammar School sollte ein theoretisches, der Technical School ein mehr technisch-mathematisches, der Modern School ein praktisch ausgerichtetes Intelligenzsyndrom entsprechen. Burt hielt im Gegensatz dazu den allgemeinen Intelligenzfaktor (g) für überragend, der, in jedem Schulfach sichtbar, bei Zwölfjährigen noch doppelt so wichtig sein sollte wie der später bedeutender werdende

rechnerische Faktor; irrelevanter als beide Faktoren bliebe der manuelle. Während die speziellen Faktoren nach Burt zwar nicht in ihrer hereditär bestimmten Existenz, wohl aber im Grad ihrer Ausprägung durch Umweltbedingungen beeinflussbar erscheinen, könnte sich der angeborene und weitgehend umweltunabhängige g-Faktor bei Elf- bis Zwölfjährigen erfassen und seinem Niveau nach klassifizieren lassen. Nach Burt, der an anderer Stelle die Auffassung vertrat⁹⁸, daß die starken Einkommensunterschiede in England die indirekte Folge eines großen Gefälles angeborener Intelligenz seien, war psychologisch sinnvoll allein eine Zuweisung der Schüler nach der Höhe ihrer generellen Intelligenz, nicht aber nach Art der in ihrer Bedeutung zweitrangigen speziellen Faktoren - die Zuweisung zu verschiedenen Schulzweigen ließ er als eine administrative, nicht aber als eine psychologische Lösung gelten.

Diese Auffassung wiederholte Burt auch im Rahmen eines Symposiums über "Selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools", das zwischen 1947 und 1950 im British Journal of Educational Psychology veranstaltet wurde. Am umstrittensten war wiederum die Frage einer zureichenden Diskriminierung spezieller Faktoren bei Elfjährigen: W. P. Alexander hielt unter Berufung auf Untersuchungen von Drew die faktorielle Identifikation der technischen Begabung in diesem Alter für möglich; E. J. G. Bradford meinte einschränkend, daß dies nur bei Elfjährigen denkbar sei, die ein Intelligenzalter von mindestens zwölf Jahren hätten; Burt verneinte die Chance einer validen Messung spezieller Faktoren im 11+-Examen entschieden. Einig war man sich in der Bejahung des Ausleseprinzips, in der Einschätzung der Bedeutung angeborener Begabung und der Relevanz g-orientierter Intelligenztests. Mit der Forderung des Symposiums nach einer Erweiterung der diagnostischen Basis bei der Auslese durch Einbezug sozialer Indikatoren verband sich das Ziel, die Eltern begabter Unterschichtkinder vor einer vorschnellen bildungsinstitutionellen Mobilität abzuhalten⁹⁹.

Zu bildungspolitisch andersartigen Schlußfolgerungen - historisch von dem in England immer noch geltenden Bezugsrahmen der Selektion bereits weiter entfernt - kam die schwedische Schulkommission des Jahres 1946

aufgrund der umfangreichen Untersuchungen von J. Elmgren¹⁰⁰ zur Entwicklung der Begabungsstruktur bei sieben- bis sechzehnjährigen Schülern. Elmgren konnte neben der eindeutigen Identifizierung der theoretischen Fähigkeit bei Zwölfjährigen kein kompensatorisches Verhältnis von theoretischer und praktischer Intelligenz feststellen, im Gegenteil, beide Fähigkeiten korrelierten positiv miteinander. Die Schulkommission sah sich durch dieses Ergebnis zu der Empfehlung veranlaßt, die Bildungswege nicht nach der Höhe der allgemeinen Intelligenz zu organisieren, sondern eine späte Differenzierung mit flexiblen Wahlsystemen für theoretisch und zugleich praktisch Begabte zu ermöglichen¹⁰¹.

Versucht man eine Zwischenbilanz der am Beispiel Englands prototypisch geschilderten wissenschaftlichen Diskussion um die Differenzierung in vertikal organisierten Schulsystemen, so zeigt sich als Analogie zwischen der deutschen nativistischen Schule geisteswissenschaftlicher Provenienz und der englischen, psychometrisch orientierten nativistischen Schule eine mit den wissenschaftlichen Aussagen korrespondierende mittelbare Ablehnung der Aufnahme und Förderung von Arbeiterkindern innerhalb der privilegierten Zweige des Sekundarschulwesens. Während indessen in der Bundesrepublik die traditionelle Aufnahmeprüfung lange Zeit als ein hinreichend wirksames Mittel zur Auslese der erwünschten Elite angesehen und erst unter dem Einfluß empirisch arbeitender Psychologen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit problematisiert wurde, richtete sich das Interesse der englischen Psychologen frühzeitiger auf die technische Perfektionierung der Verfahren. Die nativistische Position filterte die empirische Fragestellung, sie führte zur Ausklammerung von Fragen, die, methodisch naheliegend, sich dennoch außerhalb des vorherrschenden Erkenntnisinteresses bewegten. Untersucht wurde - um einige Beispiele anzuführen - in England nicht, ob und inwieweit der Prozeß der Faktorendifferenzierung als die Folge eines sich zunehmend verzweigenden Prozesses außer- und innerschulischer Bildungsangebote verstanden werden kann. Das zur operationalen Definition von Begabung wichtige Problem der Vorselektion der jeder Faktorenanalyse zugrunde liegenden Testitems wurde in diesem Zusammenhang nicht diskutiert.

Die Frage nach der möglichen Abhängigkeit der Faktorenstruktur von der Schichtzugehörigkeit blieb insofern ausgeklammert¹⁰², als man es bei der Eichung von Intelligenztests der Regel nach unterließ, die aufgrund der repräsentativen Eichpopulation ermittelte Häufigkeitsverteilung einer schichtenspezifischen Analyse zu unterziehen.

Die Bemühungen um eine Objektivierung der Differenzierung innerhalb des selektiven Schulsystems, zunächst mit der Wirkung der Stabilisierung eben dieses Systems, liefen in Frankreich und - wie schon angedeutet - in Österreich und in der Bundesrepublik mit zeitlicher Verzögerung und geringerer Intensität an. Die Konstruktion von Auslesetests begann in der Bundesrepublik unter Außerachtlassung der sozialkulturellen Bedingtheit der Oberschuleignung mit dem im Auftrag des Kultusministeriums von Württemberg-Hohenzollern von 1948 an entwickelten Kretschmer-Höhn-Test, der allerdings nach einem Beobachtungszeitraum von drei Jahren nur mehr mit 0.15 mit dem Schulerfolg korrelierte¹⁰³. Die späteren Untersuchungen waren meist korrelationsstatistischer Art, in denen zu Testbatterien zusammengesetzte Subtests verschiedener Herkunft in Aufnahmeklassen vorgegeben und die Ergebnisse nach kürzerer oder längerer Bewährungszeit in Beziehung gesetzt wurden zum Schulerfolg und zur prognostischen Güte der konkurrierenden traditionellen Verfahren¹⁰⁴. Mit Beginn der sechziger Jahre wurden die Vorteile der Auslesetests mehr und mehr betont¹⁰⁵, wenngleich sich ihre Anwendung nicht durchsetzte. Aus einer Aufstellung von K. Ingenkamp über die Ergebnisse von dreizehn Bewährungskontrollen geht hervor, daß die Korrelationen zwischen den Tests und dem an Noten gemessenen Schulerfolg nach einer Zeit von ein bis drei Jahren zwischen 0.12 und 0.57 variierten¹⁰⁶.

Die prognostische Validität der Tests stieg um so mehr, je genauer sich in den Testitems die Anforderungen der höheren Schule spiegelten. H. Anger und R. Bargmann beispielsweise privilegierten mit der Entwicklung des Frankfurter Wortschatztests die über die Mittelschichtsprache verfügenden Kinder, obgleich sie im nativistischen Sinne meinten, daß die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten ein "besonders

wichtiger Aspekt der allgemeinen Begabung"¹⁰⁷ wäre. Die von ihnen gewählte Testanordnung, "bei der jedem einzelnen 'Schlüsselwort' eine Reihe von verschiedenen vorgegebenen Wahlantworten zugeordnet sind, etwa in der Form: beschwichtigen (A) beschweren (B) verschweigen (C) beschönigen (D) besänftigen (E) schwächen", läßt schon am exemplarischen Item erkennen, wie sehr die Voraussetzungen zu seiner Lösung in den Bedingungen der sozio-kulturellen Umwelt liegen, eine Vermutung, die durch die Ergebnisse der Eichung bestätigt wird: Es zeigte sich "ein stetiger Anstieg der durchschnittlichen Wortschatzleistung von Land- zu Mittelstadt- zu Großstadtschulen, ferner von Volks- zu Mittel- zu höheren Schulen und von Schuljahr zu Schuljahr"¹⁰⁸. Die prognostische Validität der deutschen Auslesetests erwies sich als relativ größer im Vergleich mit der traditionellen Aufnahmeprüfung, die Resultate konnten mit denen in England¹⁰⁹ jedoch nicht konkurrieren.

Früher als in der Bundesrepublik und zunächst deutlicher als in England kam es in Frankreich, vor allem durch sozialistisch orientierte Psychologen, zu einer Kritik an der selektionsbezogenen Verwendung von Tests¹¹⁰; dem Auslese- wurde bald schon das Förderungsprinzip entgegengesetzt. Exemplarisch zeigt sich dieser Prozeß im Schicksal einer von R. Gille 1944 begonnenen Untersuchung, die später vom Institut National d'Etudes démographiques übernommen und veröffentlicht wurde¹¹¹, in der unter etwa 100.000 Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren die geistig behinderten und verbalgestörten identifiziert werden sollten. Gille entwickelte zu diesem Zweck einen von ihm als sprachfrei und vom Schulwissen unabhängig deklarierten Gruppentest - den Mosaik-Test -, der explizit nicht die Intelligenz, sondern lediglich eine Anzahl kognitiver Mechanismen messen sollte. Ungeachtet dieser Einschränkung schlug der Autor einige Jahre später vor, den Test zur Selektion bei der Aufnahme in die sechste Klasse beziehungsweise zur Aufteilung der Schüler in homogene Niveaunklassen anzuwenden¹¹². Beim Mosaik-Test zeigte sich die Schwierigkeit der Versuche, Begabung schichtenunabhängig erfassen und messen zu wollen: Bei der 1950 veröffentlichten Untersuchung stellte sich heraus, daß von den niedrigen zu den sozial hohen Berufsgruppen der Prozentsatz derjenigen Kinder stieg, die bei schlechten Testergebnissen dennoch als schulisch normal bezeichnet wurden. Die Interpretation liegt nahe, daß

bei den Kindern aus höheren Berufsgruppen schlechte Leistungen eher sprachfreier Natur durch besseres verbales Verhalten ausgeglichen werden konnten, oder anders gesagt: daß sprachfreiere Leistungen, wie sie im Mosaik-Test verlangt wurden, in den ersten Jahren der Sekundarschule wenig gefordert wurden. Hinweise darauf, daß der Mosaik-Test - wie vermutlich auch viele der englischen Tests - weder sprach- noch schichtenunabhängig wirkte, ergeben sich aus einem Validierungsversuch von Gille, zu dem ein verbalakzentuierter und schulleistungsbezogener Test herangezogen wurde. Die weitgehende Übereinstimmung zwischen den Ergebnissen beider Tests verwies auf die Wirksamkeit zumindest teilverbaler Faktoren beim Mosaik-Test¹¹³.

Der Versuch Gilles ist prototypisch für das Bemühen jener Wissenschaftler, die, das Selektionsprinzip bejahend, kultur- und schichtenunabhängige Verfahren zu entwickeln versuchten und notwendig konfrontiert wurden mit dem Phänomen, daß jede Suche nach einem wie immer definierten Nucleus von Begabung sich stets im Kontext der subjektwirksamen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Sozialisationsagenten bewegen und auf eine dadurch präformierte Begabungs- und Leistungsstruktur stoßen mußte. Auch wenn Testkonstrukteure wie Gille von der Objektivität ihrer Verfahren überzeugt waren, konnten sie das Versprechen der Entwicklung sozial gerechter Tests letztthin nicht einlösen.

Eben diese Erkenntnis markiert eine der Schwellen zwischen selektiven und komprehensiven Schulsystemen und darauf bezogenen Forschungen. Das zunehmende Wissen über die soziale Genese der Intelligenz, der Einbezug sozio-kultureller Hintergrundvariablen bei gleichzeitiger milieu-theoretischer Auffassung sollte besonders in England zum entscheidenden Faktor der Attacke gegen Testverfahren als Mittel objektivierter Auslese werden.

Gleichsam als äußerster Versuch, unter Aufrechterhaltung des Selektionsprinzips die punktuelle Auslese gerechter zu gestalten, können in England der 1949 veröffentlichte Bericht der National Union of Teachers (N. U. T.) und die 1950 beziehungsweise 1952 herausgebrachten Zwischenberichte der National Foundation for Educational Research in England und Wales (N. F. E. R.) verstanden werden. Um die Verbreiterung der diagnostischen Basis ging es im Report der N. U. T., "Transfer from Primary to Secondary

Schools"¹¹⁴, der die seit dem Education Act veränderte bildungspolitische Situation - die Verlagerung des Akzents von der Auslese Weniger auf die Zuweisung Aller zu den durchweg als weiterführend konzipierten Sekundarschulen - zu berücksichtigen versuchte. Zwar wurden die in der Vergangenheit als valide eingeschätzten Ausleseverfahren - Intelligenz-, Kenntnis- und Fähigkeitstests, Lehrerbeurteilungen, mündliche Prüfungen beziehungsweise Interviews durch schulexterne Gremien - auch zur Grundlage der Empfehlung gemacht. Zusätzlich aber wurde unter anderem vorgeschlagen, die Tests nach Möglichkeit nur altersspezifisch standardisiert und objektiviert anzuwenden, die Bewertungsverfahren traditioneller Prüfungen zu standardisieren, der Prüfung ein Testtraining vorauszuschicken, sich wesentlich auf die in der Primarschule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu stützen, umstrittene Fähigkeitstests möglichst nicht anzuwenden und ein standardisiertes Primarschullehrergutachten sowie die Elternwünsche zu berücksichtigen.

Eine Modifizierung der bisherigen Auslesepraxis, in der man vor allem Aussagen über voraussichtliche Leistungen zu gewinnen trachtete, schlug auch die N. F. E. R. in ihrem ersten Zwischenbericht über langfristig angelegte Untersuchungen zur Übergangsauslese vor¹¹⁵. Man hielt die Bestimmung der Anfangseignung von Schülern für sinnvoller zur Gewinnung von Zuweisungskriterien. Statt an bereits ausgelesenen Populationen Kriterien zu ermitteln, sollten die für alle Schüler geltenden Minimalqualifikationen operational angegeben werden. Ein zweiter Zwischenbericht der N. F. E. R.¹¹⁶, in welchem der Einfluß eines vorherigen intensiven Testtrainings mit Erklärung der Testprinzipien (coaching) auf die Testergebnisse beziehungsweise die Ergebnisbeeinflussung bei einer Testbearbeitung ohne Hilfe oder Korrektur (practice) nachgewiesen wurde, verbunden mit anderen Untersuchungen über den Einfluß des Testtrainings und einem zu diesem Thema veranstalteten "Symposium on the Effects of Coaching and Practice in Intelligence Tests"¹¹⁷, führten in England verstärkt zu Diskussionen um die Validität der Auslese, vor allem auch in einer durch Berichte etwa in The Times Educational Supplement¹¹⁸ mobilisierten Öffentlichkeit. Nachdem man Anfang der fünfziger Jahre

die Eingeschränktheit der methodologischen Diskussionen immer mehr erfahren mußte, meldeten sich erstmals die Stimmen, die zunehmend auf eine Veränderung des selektiven Schulsystems selbst drangen.

2.22 Permanente Auslese

2.221 Repetenten

In der Sowjetunion und vor allem in der DDR ist die in den westlichen Ländern praktizierte, punktuelle Auslese als Instrument der Unterdrückung der Arbeiterklasse bezeichnet und einer erbitterten Kritik unterzogen worden¹¹⁹. Obgleich innerhalb der Einheitsschule der Übergang von der vierten zur fünften Klasse als marginales Problem betrachtet werden konnte, mußte man sich doch mit einem Phänomen auseinandersetzen, das, einem Relikt der bürgerlichen und offen selektiven Schule ähnelnd, die punktuelle Auslese zu ersetzen drohte: die erhebliche Zahl der Sitzenbleiber, die 1950 vom Volksbildungsminister der DDR auf etwa 30 Prozent aller Schüler geschätzt wurde¹²⁰.

Das Problem der permanenten Auslese war während der fünfziger und zu Beginn der sechziger Jahre auch in anderen Ländern Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und Erörterungen. So hielten in der Bundesrepublik und in Österreich nativistisch eingestellte Psychologen und Pädagogen die hohe Ausfallquote für notwendig und verursacht durch die mangelhafte hereditäre Ausstattung der betroffenen Schüler; die milieutheoretisch orientierten Wissenschaftler in der Bundesrepublik, in Frankreich, England und Schweden sahen darin zunehmend einen Beweis für die Dysfunktionalität eines schichtenspezifisch ausgerichteten Schulsystems (vgl. Abschnitt 2.222).

Das Selbstverständnis der Wissenschaftler in der DDR und der Sowjetunion, demzufolge die optimale Fähigkeitsentwicklung innerhalb des auf Förderung eingestellten Schulsystems prinzipiell gesichert sein mußte, ließ weder die Anerkennung einer mangelhaften biologischen Ausstattung der Schüler noch die eines rigiden und selektiven Schulsystems als Grund des Leistungsversagens zu. Vielmehr konzentrierte sich die Kritik auf das didaktische Verhalten der Lehrer, denen man vorwarf, ihre Schüler zu wenig zu kennen, um auf deren individuelle Lernschwierig-

keiten genügend eingehen zu können¹²¹. Die von A. W. Ossoskov formulierte Parole - "Das individuelle Eingehen auf die Schüler - ein wichtiges Glied im Kampfe für das Vorankommen aller Schüler"¹²² - bezeichnete das Verfahren, mit dem man die Quote der Repetenten zu verringern suchte. Exemplarisch für die methodische Simplizität des Vorgehens und den wie immer zustande gekommenen Erfolg (der schließlich nicht allein durch die veränderte Aktivität und die damit verbundene Leistungssteigerung der Schüler, sondern auch als direkte Wirkung des einmal gefaßten Entschlusses, niemanden mehr sitzen zu lassen, entstanden sein könnte) ist der Bericht von N. F. Panfilenko über die Arbeit an der 329. Mädchen-Mittelschule in Moskau. Nachdem man zunächst die mangelhafte Kenntnis der Lehrer über das Leistungsverhalten ihrer Schüler konstatiert hatte, versuchte das Kollegium, sich auf die Schüler individueller einzustellen, deren Lebensverhältnisse zu studieren, ihre Fähigkeiten, ihren Charakter und ihre Entwicklung zu erfassen, ihre Leistungsschwächen aufzudecken und - diagnostisch nunmehr besser informiert - verstärkt "die Eigenschaften der Sowjetmenschen - Liebe zur Arbeit, Pflichtbewußtsein gegenüber der Schule, der Gesellschaft und den Eltern, Beharrlichkeit in der Arbeit, Ehrlichkeit und so weiter - auszubilden". Gemeinsam mit dem Elternausschuß und den Komsomolzen kümmerte sich das Kollegium besonders um Kinder aus unvollständigen Familien. "Sehr langsam und mit großer Mühe näherte sich unser Kollektiv dem gesteckten Ziel, der Bekämpfung des Sitzenbleibens. Im Schuljahr 1945/46 blieben in unserer Schule 78 Schülerinnen sitzen, im Jahr 1946/47 nur 24 und im Jahre 1947/48 nur noch 12. Das Schuljahr 1948/49 beendeten wir ohne Sitzenbleiber."¹²³

In der DDR räumte H. Löwe in einer Analyse, die sich auf eine Erhebung der Repetenten in 604 ersten bis achten Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule des Stadtkreises Leipzig gründete, ein, daß die Forderung einer kompensatorischen Erziehung der Arbeiter- und Bauernkinder mit dem Ziel, sie zu den leistungsmäßig guten und besten Schülern der Klasse zu machen, noch nicht genügend erfüllt sei. Während - bezogen auf die von Löwe untersuchte Population - der Anteil dieser Kinder an der Gesamtschülerzahl 64 Prozent betrug, lag er bei den Repetenten mit 76,8 Prozent höher. Im Gegensatz zu den meisten anderen Wissenschaftlern, die das Lehrerverhalten als bestimmende Variable

ansahen, fand Löwe einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Leistungsversagen und gestörten Familienverhältnissen¹²⁴.

Das Argument von K. Zehner¹²⁵, das Kontingent der Repetenten erfordere nicht nur vermehrte finanzielle Aufwendungen durch den zwangsläufig verlängerten Schulbesuch, es bedeute auch einen unnötigen Produktionsausfall, wurde in ähnlicher Form auch in anderen Ländern angeführt, so in Schweden von T. Husén, der bezüglich der an Selektionsverfahren Gescheiterten von einer ungeheuren Begabungsveruschwendung sprach. Im Zuge der schwedischen Schulreform verkleinerte sich das Problem insofern entscheidend, als es Repetenten schließlich kaum mehr gab: Die Wiederholung derselben Klasse wurde als pädagogisch unwirksame und wenig ökonomische Lösung betrachtet, die starren Prädikatisierungsanforderungen entfielen¹²⁶.

Ungeachtet der sich wie in schwedischen, so auch in französischen¹²⁷ und englischen¹²⁸ Untersuchungen ergebenden Hinweise über die Beziehung zwischen Schulversagen und sozialer Herkunft (vgl. Abschnitt 2.222), charakterisierten sich die Untersuchungen zur Frage des Sitzenbleibens in Österreich der Regel nach durch eine größere Eingeschränktheit der Fragestellung. Man begnügte sich vielfach mit der empirisch erbrachten Feststellung, daß es überhaupt - und zwar in großem Ausmaß - Repetenten gab¹²⁹.

Sofern die Frage nach dem Warum nicht einfach aus der Perspektive der Sozialanthropologie mit dem Hinweis auf die fälschlich in die höhere Schule geratenen Minderbegabten beantwortet wurde, fällt auf, daß in der Bundesrepublik die Ursache des Sitzenbleibens nahezu überhaupt nicht in den schichtenspezifischen Sozialisationsbedingungen, sondern fast ausschließlich auf individueller Ebene gesucht wurde¹³⁰. A. Gaupp beispielsweise erkannte zwar anhand der aus einer vierjährigen Bewährungskontrolle der Aufnahmeprüfung von 1952 in Nordwürttemberg gewonnenen Daten, daß unter den Fächern, die zum Sitzenbleiben Anlaß gaben, die Fremdsprachen mit 84 Prozent

weit an der Spitze standen, kam aber nicht auf den Gedanken, die Population darauf hin zu untersuchen, ob zwischen dem konstatierten Phänomen und einer schichtenspezifischen Sprache der Unterschicht-Kinder ein Zusammenhang bestand¹³¹. Im Ansatz seiner und ähnlicher Untersuchungen schien die Frage der Verhältnisse von Sozialschicht und Schulerfolg inexistent; dem Selbstverständnis einer subjekt-orientierten Erziehungsberatung und Schulpsychologie entsprechend konnte es sich bei der Beseitigung des Repetentenproblems nur um die Vermehrung individuell-therapeutischer Maßnahmen handeln - auf Seiten des Subjekts sollte behoben werden, was Anzeichen objektiv dysfunktionaler Stellen im Schulsystem hätte sein können.

So zählte Gaupp zu den allgemeinen, das Leistungsversagen bedingenden Störfaktoren etwa Beschämungen des Kindes durch uneinsichtige Eltern oder Lehrer, falsche Methoden der Förderung des Ehrgeizes, elterliche Konflikte, Aufstauung von Bewegungsbedürfnissen, Verspieltheiten des Kindes, Sensibilität des Kindes, Katastrophenphantasien, allgemeine Schulphobie und intellektuelle Überforderung¹³². Die Auffassung von den individuellen Ursachen des Versagens in der Sekundarschule korrespondierte allerdings auch mit jener anderen, die - etwa von Burger vertreten¹³³ - eine Verschärfung und Verbesserung der Auslese gleichsam aus psychohygienischen Gründen¹³⁴ für eine geeignete Möglichkeit hielt, den Prozentsatz künftiger Versager zu verringern. Hier zeigte sich, daß - im Zuge der These des vollzogenen Überganges von der Klassengesellschaft zur nivellierten Mittelstandsgesellschaft - eine ganze Dimension sozialstrukturell bezogener Fragestellungen ausgeklammert wurde. Der Versuch blieb vorherrschend, die anhand der Versagerquoten erkannte Dysfunktionalität des Schulsystems durch eine Verschärfung der Übergangsauslese und eine Intensivierung der schulpsychologischen Hilfe, also ohne strukturelle und curriculare Veränderungen zu beheben.

1961 modifizierte Gaupp seine Einstellung insofern, als er nun stärker die Strukturängel der Schule betonte und den Wunsch nach wirksamer fördernden Formen der Differenzierung äußerte¹³⁵.

U. Undeutsch, der 1960 unter Ausklammerung des Schichtenproblems mit Berufung auf G. Just die höhere Schule als eine Schule von Philologen für Philologen kritisierte, sowie K. Ingenkamp¹³⁶ sahen die permanente Auslese nicht als ein soziales, sondern als ein typologisches Problem an, indem sie die größere oder geringere Affinität der Kretschmerschen Begabungstypen zu den verschiedenen Schulfächern diskutierten.

Immerhin erweist sich die Tatsache, daß Untersuchungen überhaupt auf Stellen struktureller Schwächen angesetzt wurden, in der Retrospektive als eine der wesentlichen Vorbedingungen des Anwachsens prinzipiellerer Gegnerschaft gegen selektive Formen der Differenzierung. Der Weg über den Nachweis einer als für das Individuum inhuman wirkenden permanenten Auslese führte Mitte der sechziger Jahre auch in der Bundesrepublik dazu, die vertikale Differenzierung als eine schichtenselegierende zu verstehen und damit zunehmend in Frage zu stellen.

2.222 Schichtenspezifische Selektion

Die in der Bundesrepublik durchgeführten Untersuchungen zur permanenten Auslese waren ihrem Erkenntnisinteresse nach beschränkt auf die Feststellung des Phänomens selbst, ohne die mögliche Beziehung zwischen Sozialschicht und Schulerfolg thematisch mit einzubeziehen. Untersuchungen dieser Art waren in der Bundesrepublik und teils auch in anderen westlichen Ländern die systemimmanente Explikation einer Beunruhigung über neuralgische Punkte der vertikalen Differenzierung. Gesellschaftliche und schulische Hintergrundvariablen wurden kaum bemerkt oder aber als individuelle interpretiert; das Problem der Chancenungleichheit als Folge kulturell und ökonomisch disparater Sozialisationsbedingungen blieb weithin unerkannt; auf seiten des Subjekts allenfalls sollte mit Hilfe der Schulpsychologie und Erziehungsberatung behoben werden, was als subjektgebundene Behinderung diagnostiziert wurde. Der Reichweite der Fragestellung und ihrer strukture reformerischen Wirkung nach erheblich bedeutsamer wurden Untersuchungen, die die bei der Analyse der permanenten Auslese

gefundenen Beziehungen zwischen Sozialschicht und Schulerfolg nicht mehr wie in der deutschen Sozialanthropologie oder der französischen Biotypologie als Resultat eines den Schichten analogen Gefälles der Begabungsanlagen, sondern als Folge unterschiedlicher Sozialisationsbedingungen interpretierten.

Vorbereitet wurden diese Untersuchungsansätze durch eine Wende vor allem innerhalb der Soziologie, in der - in England und Frankreich früher als in der Bundesrepublik - gesellschaftlich verursachte Disparitäten gleichsam "wiederentdeckt" und nicht - wie in der postfaschistischen Sozialanthropologie - als Folge von Prozessen der Erbauslese gedeutet wurden. Nimmt man hier als Beispiel die Entwicklung in der Bundesrepublik, so wurden die strukturtheoretischen Ansätze, wie sie bei M. Weber von Unterschieden in der Klassenlage, im Zugang zur Machtausübung und im Sozialprestige, bei E. Durkheim von der gesellschaftlichen Arbeitsteilung ausgingen, in stark vereinfachter Form in operationalen Merkmalen gesellschaftlicher Ungleichheiten ausgedrückt. Die Sozialstruktur der Bundesrepublik wurde in der Regel als ein Gefüge sozialer Schichten angesehen und untersucht, wobei die prinzipiell willkürliche Rangfolge innerhalb der Schichtungshierarchie durch Indikatoren wie Beruf, Einkommen, Sozialprestige und Bildungsstand gekennzeichnet wurde. Neben empirischen Untersuchungen zur Sozialstruktur in der Bundesrepublik, die sich unmittelbar an diesem Modell orientierten, versuchte H. Schelsky in seinem Theorem von der nivellierten Mittelstandsgesellschaft die Bedeutung von Prozessen sozialer Auf- und Abstiegsmobilität zu betonen, während R. Dahrendorf durch die Akzentuierung von Herrschafts- und Klassendifferenzierungen die Beschränktheit der Vorstellung einer auf ungleicher Güterverteilung basierenden Schichtungspyramide theoretisch zu überwinden suchte. Das prinzipielle Festhalten an einem (nicht historisch-materialistisch verstandenen) Schichtungsbegriff führte - nach dem hier behandelten Untersuchungszeitraum allerdings - in der Bundesrepublik zu einem Verständnis des Postulats von Chancengleichheit, das, wenn es sich nicht verkürzt auf die Forderung nach

Vergrößerung von Chancengleichheit innerhalb des Bildungswesens beschränkte, doch in der Regel lediglich Prozesse sozialer Mobilität bei gleichbleibender Sozialstruktur induzieren wollte.

In der Sowjetunion und in der DDR wurde kontrastierend dazu der Systemzusammenhang vergesellschafteter Praxis als Basis einer historisch-materialistischen Theorie der Sozialstruktur angesehen, so daß die soziale Differenzierung der Bevölkerung als Folge des jeweils spezifischen Verhaltens der gesellschaftlich Produzierenden zu ihren Produktionsbedingungen gesehen und für kapitalistisch organisierte Systeme der Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Charakter der Produktion und der privaten Aneignung der Produkte als konstitutiv für die Klassen der lohnabhängigen Produzenten und der kapitalistischen Produktionsmittelbesitzer bezeichnet wurde¹³⁷.

In Schweden hatte man Mitte der vierziger Jahre, in England zehn Jahre später begonnen, die hohen Auslese- und Abgangsquoten mit der sozialen Herkunft der Schüler in Beziehung zu setzen. Untersuchungen in Schweden, in denen sich zeigte, daß die soziale Herkunft schwedischer Studenten zwischen 1910 und 1950 ziemlich unverändert geblieben war, wiesen nach T. Husén¹³⁸ auf die Tatsache hin, daß trotz einer langen Zeitspanne der mit der Hochindustrialisierung verbundenen Entfaltung der Produktivkräfte der Mechanismus sozialer Auslese an Wirksamkeit kaum eingebüßt hatte.

Interessant ist der Vergleich der Wirkung dieser Untersuchungsrichtungen in beiden Ländern: Während die Ergebnisse in Schweden frühzeitig schon als Indiz für die Notwendigkeit einer auf Sicherung der schulischen Chancengleichheit hin organisierten Gesamtschule genommen wurden, blieb in England die Diskussion zunächst weiter orientiert am Versuch einer Verbesserung der Auslese. Man kann dies als eine unmittelbare Folge des jahrzehntelangen Einflusses der nativistischen englischen Psychologie verstehen, deren faktorenanalytische Intelligenztheorien Gemeingut vieler schulpolitischer Instanzen geworden waren, so daß in einigen der nach 1955 vom Erziehungsministerium initiierten Reports immer noch die Objektivierung der Ausleseverfahren intendiert wurde, während reformbereite Soziologen wie J. Floud und A. H. Halsey¹³⁹ längst schon auf

die Notwendigkeit gesamtschulorientierter Schulorganisationen hinzuweisen begannen.

Die Untersuchungsergebnisse in beiden Ländern deckten sich:

G. Boalt hatte 1947 das soziale Handikap von Schülern als den Zusammenhang zwischen der punktuellen und permanenten Auslese auf der einen und sozio-ökonomischen Faktoren auf der anderen Seite definiert, wenn Begabung als Variable konstant gehalten wurde. Boalt fand in seiner Untersuchung, in der er den schulischen Werdegang eines vollständigen Stockholmer Jahrgangs vom zehnten bis zum zwanzigsten Lebensjahr verfolgte, relativ hohe Partialkorrelationen zwischen Auslese und sozialen Faktoren¹⁴⁰. Ebenfalls in einer Längsschnittuntersuchung wies K. Härnqvist auf das Zusammenwirken von sozialer Herkunft, schulgeographischen Verhältnissen und Schulbesuch hin¹⁴¹. Der vom Central Advisory Council for Education 1954 herausgegebene Report "Early Leaving"¹⁴² ergab, daß die Herkunft sozial unterprivilegierter Schüler weitgehend ihren vorzeitigen Schulabgang mitbestimmte. Sowohl die Schulleistungen als auch die Dauer des Schulbesuchs korrelierten mit der jeweiligen Sozialschicht. Zu entsprechenden Ergebnissen kam in Schweden T. Husén in Anlehnung an J. Orring¹⁴³, der im Auftrag der Schulkommission von 1957 ein Fünftel eines Aufnahmejahrgangs in seiner weiteren Schullaufbahn verfolgt und festgestellt hatte, daß mehr als ein Fünftel der Schüler der fünfjährigen Mittelschule und fast ein Drittel der Schüler der vierjährigen Mittelschule ohne Examen oder Übertritt zum Gymnasium abgegangen waren. Husén, der die untersuchte Population auf ihre Zugehörigkeit zu den verschiedenen Sozialschichten überprüfte, fand den von Boalt für Stockholm gefundenen Mechanismus sozialer Selektion an der nun für ganz Schweden repräsentativen Population bestätigt¹⁴⁴. Ähnliche Teilergebnisse zur Wirksamkeit sozialer Auslese erbrachten auch N. E. Svenssons Untersuchungen¹⁴⁵.

Nach den Ergebnissen von Early Leaving schien sich der - hinsichtlich des Schulerfolgs - negative Einfluß der Elternhäuser aus unteren Sozialschichten während des Schulbesuchs noch zu verstärken. Dies

bestätigte auch der 1959 veröffentlichte, auf einer Repräsentativerhebung von Fünfzehn- bis Achtzehnjährigen beruhende Crowther-Report¹⁴⁶, dem zufolge es für Arbeiterkinder zu den Ausnahmen gehörte, länger als bis zum fünfzehnten Lebensjahr die Schule zu besuchen. Obgleich der dritte in dieser entscheidenden Phase der englischen Diskussion relevant gewordene Report, der 1963 veröffentlichte Newsom-Report¹⁴⁷, sich bereits ausdrücklich mit einem dynamischen Begabungskonzept identifizierte und die starke Vernachlässigung der vornehmlich auf der Modern School befindlichen durchschnittlich begabten Schüler beklagte, zog er, wie schon die anderen beiden Reports, keine Konsequenzen hinsichtlich einer horizontalen Differenzierung, sondern brachte Empfehlungen zu Verbesserungen auf der Basis des bestehenden Schulsystems.

Während sich die Empfehlungen der Reports auf die Gesamtheit des Schulbesuchs erstreckten, konzentrierte sich nunmehr die immer stärker von linksgerichteten Soziologen getragene Kritik auch auf die mangelnde soziale Gerechtigkeit der der punktuellen Auslese dienenden Tests. Die soziologischen Untersuchungen hatten unter anderem ergeben, daß die Chancen eines Kindes, die Aufnahme in die Grammar School zu schaffen, stark durch den sozialen Status seiner Familie determiniert wurden¹⁴⁸. Die von Psychologen und Pädagogen in der DDR, der Sowjetunion und in Frankreich wiederholt geäußerte Ablehnung der Tests als Instrumente der Sicherung von Klasseninteressen wurde von J. Daniels 1956 aufgegriffen, als er im Hinblick auf die englische Praxis der Testkonstruktion erklärte, "daß die Hersteller der Aufgaben (bewußt oder unbewußt) den Interessen der herrschenden Klassen dienen und eine Bewertung festlegen, die mit der von ihnen vertretenen Theorie übereinstimmt"¹⁴⁹. B. Simon hatte schon 1953 vorgebracht, daß besonders die verbal akzentuierten Intelligenztests einen "middle class bias" zeigen und damit hoch selektiv wirken würden gegenüber Kindern aus sozio-kulturell benachteiligten Familien¹⁵⁰.

Zwar wurde dieser Auffassung 1957 von A. Yates und D. A. Pidgeon widersprochen¹⁵¹, und auch Floud, Halsey und Martin ermittelten, daß in der Eingangsstufe der Grammar Schools im Untersuchungszeitraum von 1952/53 Bildungschancen und Intelligenz in allen Schichten in viel engerem Zusammenhang standen als vor dem Jahr 1944¹⁵². Die Ergebnisse von Early Leaving und die des Crowther-Reports hatten indessen ergeben, daß der Anteil von Unterschichtkindern in der Eingangsstufe der Grammar Schools zwar noch annähernd proportional zum Anteil dieser Schicht an der Gesamtbevölkerung war, daß er jedoch im Laufe der Grammar School-Zeit absank¹⁵³. Die Kritik, ausgehend von der 11+-Selektion, konnte sich nun auch gegen deren Auswirkungen richten, und zwar nicht nur bezogen auf die Sekundar-, sondern zunehmend auch auf die Primarschulzeit: Man verwies auf die Wirkungen der Auslesetests hinsichtlich des sich ihren formalen Anforderungen teilweise angleichenden Primarschulcurriculum und auf die in die Primarschulzeit vorverlegte Auslese durch die Praxis des "Streaming", der Einordnung der Schüler in drei leistungshomogene und schichtenspezifisch besetzte Gruppen, die als solche dann meist konstant blieben¹⁵⁴.

Forschungen, die der Analyse sozialer und schulischer Benachteiligung von Unterschichtkindern galten, entstanden im Untersuchungszeitraum in der Bundesrepublik, in Österreich und Frankreich in ungleich geringerem Umfang. In der Sowjetunion und in der DDR fehlten sie, sieht man etwa von den Befunden H. Löwes¹⁵⁵ ab, nahezu ganz: Den auf Veränderung der Sozialstruktur gerichteten gesellschaftspolitischen Zielen hätten Untersuchungen, in deren Ergebnissen die Relativität der Verwirklichung dieser Intentionen dokumentiert worden wäre, im Wege gestanden. Diejenigen Wissenschaftler, die in Frankreich dynamische Begabungskonzepte vertraten, verwiesen zumindest in Teilen ihrer Untersuchungen¹⁵⁶ auf die soziale Bedingtheit des Schulerfolges. In der Bundesrepublik wurde die Frage der schulischen Benachteiligung von Unterschichtkindern erst in jüngster Vergangenheit, etwa von 1965 an, virulent, einerseits durch Untersuchungen, die den geringen Anteil der Arbeiterkinder am Besuch der höheren Schule und der Universitäten zeigten, andererseits durch die Rezeption der angelsächsischen Forschungsergebnisse. In Österreich wurde diese Fragestellung mit Ausnahme einer Teiluntersuchung von F. Beer¹⁵⁷ kaum thematisiert oder empirisch angegangen.

In allen untersuchten westlichen Ländern waren es Vertreter dynamischer Begabungstheorien, die am entschiedensten das Ausleseprinzip selbst in Frage stellten und für die Verwandlung selektiv organisierter in komprehensiv gegliederte Schulsysteme eintraten. Ihre Forderungen nach Demokratisierung der schulischen Bildung waren teilweise eng verbunden mit gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen, die auf einen Abbau der auch durch ein unterschiedliches Maß zur Verfügung über Bildung gesicherten sozialen Hierarchie gerichtet waren. Die durch die Untersuchungsergebnisse ermöglichte Kritik an den Auslesetests artikulierte sich nicht mehr als die den konservativen Vertretern geisteswissenschaftlicher Provenienz eigene Behauptung der Unmeßbarkeit des Individuums, sondern einerseits darin, daß man die Auslesetests zunehmend als Instrumente der Verfestigung von Bildungsbarrieren verstand und zum anderen dem Prinzip der Auslese weniger "Hochbegabter" das Prinzip der maximalen Förderung aller entgegensetzte.

2.23 Forschungen zur horizontalen Differenzierung

Die Abfolge der bisher geschilderten wissenschaftlichen Überlegungen und Forschungen kann analog verstanden werden als ein Prozeß zunehmender Bewußtwerdung und politischer Einsicht in die Bedingungen des Abbaus schulischer und gesellschaftlicher Benachteiligung: Der direkten Sicherung einer ständischen Gesellschaftsordnung durch erbbiologische Begabungstheorien folgte historisch der vermittelte, technisch und methodisch komplexere Versuch, durch objektivierte Ausleseverfahren Gerechtigkeit in ein System zu tragen, welches als selektiv organisiertes eine die Kompensation des sozialen Handikaps voraussetzende Chancengleichheit nicht erbringen konnte. Die Erschütterung der Argumente für eine objektivierte Auslese geschah zunächst systemimmanent durch den Aufweis von Dysfunktionalitäten, um dann in prinzipiellerer Kritik zu münden. Der höchst relevante Umschlag der Argumentationsrichtung ging einher mit der Erkenntnis des Zusammenhangs ermittelter schulstruktureller Dysfunktionalitäten mit der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Benachteiligung von Angehörigen bestimmter gesellschaftlicher Subkulturen. Diesen Erkenntnisprozeß vorausgesetzt, sollen hier noch

Forschungen diskutiert werden, die direkt die schulstrukturellen Konsequenzen einer solchen Einsicht zum Gegenstand hatten, Forschungen zur Einrichtung und Kontrolle von Förderstufen und differenzierten Gesamtschulen.

Die von T. Husén als Hauptproblem der schwedischen Schulreform zwischen 1940 und 1962 bezeichnete Frage, in welchem Alter die akademisch begabten Kinder von den anderen getrennt werden sollten¹⁵⁸, setzte den Glauben an eine wie immer definierbare akademische Begabung noch voraus. Die Beobachtungsklassen in Frankreich lassen sich - soweit sie von Wissenschaftlern gestützt wurden, die der englischen Psychologie verbunden waren - denn auch als eine Antwort auf diese Frage insofern verstehen, als die späte schulische Differenzierung als adäquate Folgerung aus der faktorenanalytisch gewonnenen Kenntnis einer späten Ausgliederung der Intelligenzfaktoren gesehen wurde. Soweit diese Auffassung Teil der generellen Überzeugung war, daß die Intelligenzdifferenzierung, einmal erfolgt und testdiagnostisch erfaßt, ein Kriterium zur Gewinnung objektiver Ausleseverfahren sein könnte, blieben die Beobachtungsklassen funktionaler Bestandteil des selektiven Schulsystems¹⁵⁹.

Mehr unter dem Aspekt der kompensatorischen Erziehung hingegen sahen Psychologen wie R. Gal¹⁶⁰ die zweijährige Beobachtungsstufe, die von sozial bedingten Leistungsdifferenzen ausgingen, um daraus Maßnahmen für eine individuelle Kompensation abzuleiten. Gal, der als Leiter der pädagogischen Forschungsabteilung des Institut Pédagogique National (I. P. N.) Anfang der sechziger Jahre von der französischen Regierung den Auftrag erhielt, das Funktionieren der neu eingerichteten Beobachtungsstufe zu verfolgen, verglich Schüler der sechsten Klasse von weitgehend ländlichen Collèges d'Enseignement General (C.E.G.) und Lycées, ohne hinreichend signifikante Unterschiede in Intelligenz, Leistungsverhalten und Persönlichkeitseigenschaften zu finden, die eine Differenzierung in die gegebenen Schulzweige gerechtfertigt hätten. Es stellte sich vielmehr heraus, daß die Differenzierung vornehmlich soziale und Altersunterschiede sanktionierte¹⁶¹. Trotzdem

wurden 1963 die Collèges d'Enseignement Secondaire (C.E.S.) mit differenzierten C.E.G.- und Lycée-Zweigen eingerichtet¹⁶².

Die - hinsichtlich der von Gal intendierten kompensatorischen Funktion - relative Wirkungslosigkeit der Beobachtungsstufe ergab sich aus verschiedenen begleitenden Untersuchungen, in denen sich zeigte, daß die unterschiedlichen psychischen, sozialen und geographischen Verhältnisse Determinanten für den Zugang zu weiterführenden Schulen bildeten, und daß ungeachtet der zwischengeschalteten Beobachtungsstufe die Anteile der Schichten in den jeweiligen Zweigen relativ gleich geblieben waren¹⁶³.

Insgesamt blieben die psychologischen, pädagogischen und soziologischen Forschungen, die das 1945 nach dem Langevin-Wallon-Plan eingeführte schulische Experiment der Classes Nouvelles und die 1959 eingerichtete zweijährige Beobachtungsstufe begleiteten, thematisch und in ihrer Extensivität stark beschränkt; der innovatorische Impuls war unbedeutend, wohl auch wegen der geringen bildungspolitischen Resonanz und der daraus folgenden resignativen Tendenz einer vor allem im Institut National d'Etudes Démographiques (I.N.E.D.) betriebenen empirisch-analytischen Forschung, die zwar das soziale Handikap von Kindern diagnostizieren und in den Gegebenheiten familiärer Sozialisation lokalisieren konnte, die die Ungleichheiten der vorschulischen Sozialisationsagenten indessen als konstant und damit die schulische Chancengleichheit als kaum realisierbar ansah¹⁶⁴.

Während in Frankreich die Einrichtung der Beobachtungsstufe immerhin durch Forschungen begleitet und kontrolliert wurde, hat das Fehlen wissenschaftlicher Begleituntersuchungen im Verlauf der niedersächsischen Förderstufenversuche vermutlich entscheidend zu deren Scheitern beigetragen: Die mit elitären gesellschaftspolitischen Vorstellungen verbundenen nativistischen Begabungstheorien dominierten Mitte der fünfziger Jahre in der Bundesrepublik zu sehr, als daß sie ohne extensive empirische Sozialisationsforschungen hätten abgebaut werden können. Die erst 1963 veröffentlichten Untersuchungen, die darauf hinwiesen, daß innerhalb des differenzierten Mittelbaus Begabte und Unbegabte gleichermaßen gefördert würden, kamen zu spät, um noch wirksam werden zu können¹⁶⁵. Zudem hätten sie die grundlegende Schwäche nicht wettmachen können, daß Förderstufenversuche

entwicklungspsychologisch gesehen zu spät einsetzen und bei Zehn- bis Vierzehnjährigen nachzuholen versuchen, was bereits im vorschulischen Alter hätte kompensiert werden müssen.

Während die Anlage der Untersuchung von J. Elmgren 1946 noch klassisch insofern war, als sie ganz der Frage nach der Möglichkeit einer interindividuellen Dichotomisierung zwischen theoretischer und praktischer Begabung galt, war die von der Schulkommission des Jahres 1957 initiierte und 1960 veröffentlichte Untersuchung von K. Härnqvist¹⁶⁶ bereits im Ansatz anders orientiert: Gefragt wurde nach der Bedeutung individueller Fachwahlmöglichkeiten, nach intra- und interindividuellen Profildifferenzen der testdiagnostisch erfaßbaren Begabungen und Interessen. Untersucht wurden Schüler der vierten bis neunten Klassen in den Gesamtschulen, wobei die Korrelationen zwischen den Ergebnissen verschiedener Intelligenztests in Maße für die Größe der intraindividuellen Differenzen umgerechnet wurden. Härnqvist ermittelte auf allen Altersstufen erhebliche intraindividuelle Begabungsunterschiede, die keine Tendenzen zu regelmäßiger, altersabhängiger Veränderung zeigten. Die Streuung der intraindividuellen Veränderungen erreichte annähernd zwei Drittel der interindividuellen Streuung zwischen Schülern desselben Schuljahres. Die Ergebnisse sprachen nicht für starre Ausbildungsgänge nach Höhe der allgemeinen Begabung, sie legten vielmehr die Differenzierung der Gesamtschule nahe und sprachen "für die Wahl verschieden schwieriger Kurse in den einzelnen Fächern oder für einen individualisierenden Unterricht innerhalb eines und desselben Kurses"¹⁶⁷.

Singulär in ihrer unmittelbar auf komprehensiv Differenzierung bezogenen Thematik war die Untersuchung von N. E. Svensson¹⁶⁸, in der über fünf Jahre hinweg die Beziehungen zwischen Schulleistungen und verschiedenen Differenzierungsmilieus erforscht wurde. Durch den Beschluß des Stadtrats von Stockholm wurde in der Nordstadt nach der vierten Klasse ausgelesen, in einigen Bezirken der Südstadt nach der sechsten Klasse; in anderen Bezirken der Südstadt

schließlich richtete man die neunjährige Gesamtschule ein. So wurde ein Vergleich von Schülern ermöglicht, die bei identischen schulischen Vorbedingungen auf der Mittelstufe drei und auf der Oberstufe sieben verschiedene Differenzierungsmilieus durchliefen. Die anhand der Daten über Intelligenz, Schulnoten, Schulleistungen und sozio-ökonomischer Herkunft gewonnenen Untersuchungsergebnisse erwiesen keinen eindeutigen Vorteil des einen oder anderen Schulumilieus hinsichtlich der Leistungshöhe. Anfängliche Unterschiede zugunsten früh ausgelesener Schüler glichen sich in der achten und neunten Klasse wieder aus. Die Untersuchung ließ - im Gegensatz zu den von konservativer Seite vielfach geäußerten Befürchtungen - kein Absinken der Leistungen innerhalb der Gesamtschule erkennen¹⁶⁹.

3. Zur strategischen Funktion und bildungspolitischen Wirkung reformrelevanter Wissenschaft und Forschung

Der bisher unternommene Versuch, vornehmlich am Beispiel der Psychologie die für die Differenzierung in den untersuchten Schulsystemen relevanten wissenschaftlichen Aussagen und Erkenntnisse zu schildern, der Versuch zudem, einige normative Implikationen und bildungspolitische Tendenzen des wissenschaftlichen Angebots aufzudecken, soll ergänzt werden durch die Analyse des institutionellen bildungspolitischen Kontextes, in dem dieses Angebot gesehen werden kann. Die Fragen liegen ja nahe, inwieweit die politischen Abnehmerinstanzen auf die angebotenen Aussagen von Wissenschaft und Forschung reagierten; welche strategische Funktion das wissenschaftliche Angebot im schul- und gesellschaftspolitischen Umfeld übernahm; inwieweit Wissenschaft innerhalb des Untersuchungszeitraumes nicht nur als potentieller, sondern als ein tatsächlich wirksam gewordener Faktor in Erscheinung trat; inwieweit ihre Funktion hinsichtlich gegebener Schulstrukturen als stabilisierend oder innovierend und hinsichtlich in Frage gestellter Strukturen als entscheidungsfördernd begriffen werden kann.

3.1 Grade der Institutionalisierung von Interaktionen zwischen Wissenschaft und Politik

Fragt man sich, weshalb die Rolle der schulbezogenen Wissenschaften in den untersuchten Ländern ihrer bildungspolitischen Relevanz nach so unterschiedlich war, so können als hier interessierende Sachverhalte einmal der in Abschnitt 2 beschriebene jeweilige Stand der Wissenschaften, der Grad ihrer Entwickeltheit also angesehen werden, zum anderen der Grad der Institutionalisierung von Interaktionen zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik. Beide Sachverhalte stehen in engem Zusammenhang, denn einerseits zeigt sich, daß die institutionalisierte Interaktion unter bestimmten Zusatzbedingungen - dann etwa, wenn von beiden Seiten auf ein gemeinsames politisches Bezugssystem rekurriert wird - die thematische, methodische und institutionelle Entwicklung der Forschung fördert, andererseits gehört die Entfaltung der schulrelevanten Wissenschaften zu den Voraussetzungen ihrer Beanspruchung durch die öffentlichen Träger des Schulsystems.

An einzelnen, auf die Interaktion von schulrelevanter Wissenschaft und Bildungspolitik bezogenen Ebenen sollen aufgrund der Analyse der untersuchten Länder im folgenden unterschieden werden: ein vorwissenschaftliches Feld des informellen Meinungsaustausches; eine Ebene unterbundener oder gestörter Interaktionen, bedingt durch wirksame informelle oder formelle Barrieren zwischen den Bereichen von Wissenschaft und Politik; eine Ebene informeller Interaktionen; schließlich die Ebene formeller, institutionalisierter Interaktionen. Dabei schließt die analytische Trennung der Ebenen ihre historische Gleichzeitigkeit in ein und demselben Land nicht aus, wenngleich die Relevanz der einzelnen Ebenen in den verschiedenen Ländern als unterschiedlich angesehen werden kann und historisch bedingten Veränderungen unterlag.

3.11 Die Ebene des vorwissenschaftlichen Meinungsfeldes

In Ländern wie Österreich und der Bundesrepublik, in denen eine differenzierungsbezogene Forschung in vergleichsweise geringem Umfang in Erscheinung trat, sind dennoch auf einer mehr vorwissenschaftlichen Ebene, in einer grundsätzlich analogen Weise zu Ländern mit hochentwickelter schulbezogener Forschung, die Fragen von Begabung, Auslese und Förderung diskutiert worden. Die vorwissenschaftliche Diskussion kann vor allem in Österreich als Ersatz fehlender wissenschaftlicher Vorbereitung und Aufklärung bildungspolitischer Entscheidungen verstanden werden; die Homogenität des Diskussionsfeldes wiederum ließ das Bedürfnis nach empirischer Vorklärung vertretener Argumente kaum aufkommen.

Die Argumentationsmuster in Ländern mit geringem wissenschaftlichen Angebot und einem an seine Stelle tretenden Meinungsaustausch auf der Ebene von Verbänden, Parteien, Fachzeitschriften und allgemeinen Publikationsorganen zeigen charakteristische Züge, die sich deutlich abheben von typischen Argumentationsverläufen in Ländern mit einer entwickelten Forschung. Während in letzteren Argumente sich der Regel nach auf empirisch ermittelte Ergebnisse stützten, und bei einem vielfältigen Forschungsangebot Differenzen in der Argumentation sich aus der Polyvalenz dieser Ergebnisse und einer damit verbundenen Möglichkeit der selektiven Interpretation ergaben, leiteten sich die Argumente auf der Ebene des vorwissenschaftlichen Meinungsaustausches vielfach und bevorzugt direkt aus philosophisch-anthropologischen Bezugssystemen ab, wobei die auf diese Bezugssysteme verweisenden Begründungszusammenhänge zwar theoretisch oft nur wenig durchreflektiert, wohl aber insoweit angedeutet wurden, daß der Adressat ihre Richtung identifizieren und zu seinem eigenen Bezugssystem in Relation setzen konnte.

Exemplarisch für diesen Argumentationsverlauf erscheint die Begründung der Forderung nach Fernhaltung der theoretisch nicht begabten Kinder von der österreichischen höheren Schule, die M. Uhlmann entwickelte, und die in ebenfalls globaler Form auftauchte in der Befürwortung

einer frühzeitigen Auslese und eines vertikal organisierten Schulsystems durch die von der ÖVP repräsentierten konservativen Gruppen¹⁷⁰. Uhlmann begann seine Argumentation mit der theologischen Begründung der Unabänderlichkeit menschlicher Begabung: "Begabung ist eine Gabe, die Gott dem Menschen gegeben hat. In der Begabung sind alle die Gaben inbegriffen, die ein Mensch bei der Geburt aus der Hand des Schöpfers empfangen durfte. Diese Gaben sollen dazu dienen, daß der Mensch den Schöpfungsauftrag verwirklicht, nämlich, daß er Persönlichkeit wird. Begabung ist demnach nicht nur eine Gabe, sondern auch eine Aufgabe." Nach dieser Feststellung der Art der Fremdbestimmung von Begabung und einer von daher abgeleiteten - und offenbar sich an Huth¹⁷¹ orientierenden - Ablehnung dynamischer Konzeptionen, wie der Psychoanalyse Adlers, des Behaviorismus und des "russischen Kommunismus", wurden die Unmöglichkeit pädagogischer Förderung und die Notwendigkeit entschiedener Auslese gefolgert: "Der werdende Mensch hat das Erbgut seiner Eltern mitbekommen. Keine Schule, kein Heim, kein Lehrer, kein Seelsorger, kein Arzt vermag an diesen ererbten Anlagen etwas zu ändern." Deshalb: "Und wenn ein Kind keinerlei theoretische Begabung mitbekommen hat, dann ist es Torheit oder Anmaßung, wenn die Eltern meinen, Begabungen schaffen zu können, indem sie ihr Kind in eine höhere Schule schicken."¹⁷²

Die Gültigkeit solcher von ihren Autoren vielfach für wissenschaftlich gehaltenen Aussagen wurde weniger an ihrem empirischen Gehalt als vielmehr am Grad ihrer Übereinstimmung mit dem jeweils als gültig betrachteten politischen Bezugsrahmen gemessen. So kennzeichneten sich die Diskussionsbeiträge kontrahierender Gruppen durch eben diesen Rekurs auf Grundüberzeugungen: An den allgemeineren Aussagen und ihrer für die jeweilige politische Position spezifischen semantischen Einkleidung ließ sich für potentielle Verbündete und Gegner leicht ermitteln, wessen Sache vertreten wurde.

Bereits bei der Analyse der nativistischen Begabungstheorien wurde geschildert, wie sich inner- und außerpsychologische Anteile in den Theorien verknüpften: In einer stärker surrogathaften Form

erschienen diese Theorien auch im vorwissenschaftlichen Meinungsfeld, einerseits von geringerem Grad der Differenziertheit, andererseits noch deutlicher in außerpsychologischen Begründungskategorien angesiedelt. Da die psychologische, später auch die soziologische Forschung in der Bundesrepublik sich auf die empirisch strenger faßbaren Themen außerhalb der für die schulische Differenzierung relevanten Fragestellungen konzentrierte, blieb das Feld oftmals Vertretern überlassen, die, von der Fachwelt kaum zur Kenntnis genommen, dennoch meinungsbildend wirkten in öffentlichen und verbandsinternen Diskussionen.

Prototypische Vertreter dieser Rolle waren in Österreich neben Uhlmann F. Mayröcker¹⁷³ und in der Bundesrepublik A. Huth, an dessen Äußerungen das angedeutete Argumentationsmuster wiederum deutlich ablesbar ist. Die als wissenschaftlich verstandenen Thesen Huths vom Begabungsschwund und Begabungswandel waren eingebettet in allgemeinere Aussagen kulturell- und zivilisationspessimistischer Art, die ihrerseits kontrastiert wurden durch Bekenntnisse zu organischen Bindungen und traditionell gewachsenen Gebilden wie die patriarchalische Familie oder die als natürlich empfundene Sozialstruktur¹⁷⁴. Während K. V. Müller mit ähnlichen Aussagen auf der Ebene informeller und institutionalisierter Interaktionen Resonanz bei politischen Entscheidungsträgern fand, stützte Huth in einer großen Zahl von Publikationen und öffentlichen Auftritten resignativ "die täglichen Erfahrungen der Lehrerschaft", die nach W. Brezinka dafür sprachen, daß bei großen Teilen der Schuljugend eine mangelhafte Intelligenzentfaltung vorlag¹⁷⁵. Die Aussage Huths, daß 5 Prozent aller Kinder Oberschulreif, 10 Prozent mittelschulgeeignet und 85 Prozent Volksschulfähig seien, nutzte der Deutsche Philologenverband zur Stützung seiner Ablehnung des Rahmenplans¹⁷⁶.

Die westdeutschen Unternehmerorganisationen, besonders die Industrie- und Handelskammern beziehungsweise deren Spitzenverbände fanden mit ihrer Befürwortung der schulischen Auslese als Sozialauslese innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems¹⁷⁷ in dem Frankfurter Pädagogen

H. Weinstock einen Apologeten, der auf dem Deutschen Industrie- und Handelstag 1958 "aus der Verfassung unserer technischen und ökonomischen Arbeitswelt das Recht und die Notwendigkeit einer Dreigliedrigkeit unseres Schulwesens" ableitete¹⁷⁸. Huth parallelisierte in einem Schema¹⁷⁹ "Arbeitsgattungen" und "Schulgattungen" und folgerte: "Die Wünsche der Wirtschaft an die Schulpsychologie decken sich restlos mit den Ergebnissen der pädagogischen Psychologie."¹⁸⁰

Die vorwissenschaftliche Diskussion als Ersatz für fehlende wissenschaftlich gewonnene Erkenntnisse bestimmte in der Bundesrepublik bis Mitte der sechziger Jahre und in Österreich bis zur Gegenwart das Feld schulpolitischer Auseinandersetzungen. Innerhalb der Lehrerschaft und der Verbände wurde in diesem Vorfeld Wissenschaft als Instrument der Aufklärung und Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen kaum erkannt. Von den in Österreich der ÖVP nahestehenden Gruppen mit nativistischen Begabungskonzepten und den sozialistischen Gruppen mit mehr dynamischen Begabungsauffassungen versuchte keine, ihre Argumente durch die Initiierung von Forschung zu überprüfen¹⁸¹. Die vom Hamburger Philologenverein erhobene Klage über die Einführung der sechsjährigen Grundschule und die seiner Meinung nach dadurch verursachte Konzentrations- und Gedächtnisschwäche bei Quartanern, sowie die sich daran anschließende Kontroverse zwischen dem Philologenverein und der Hamburger Schulbehörde verlief ohne Rekurs auf sozial- oder erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse¹⁸². Die beiden größeren, 1959 und 1960 vorgelegten Schulreformpläne in der Bundesrepublik, der Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und der Bremer Plan der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände erhielten keine Stützung durch Forschungen etwa zur Differenzierung von Bildungsgängen, so daß ihnen vorgeworfen werden konnte, ohne Rekurs auf empirische Analysen lediglich der Ausdruck von Werthaltungen zu sein - ein Vorwurf gegen die mangelnde wissenschaftliche Kompetenz der Reformer, der nach Habermas auf die deutsche empirische Wissenschaft selber zurückfallen mußte¹⁸³.

Die Meinungsäußerungen vor allem in österreichischen Lehrerzeitschriften¹⁸⁴ vollzogen sich weitgehend abgeschirmt von sozialwissenschaftlichen und kritisch theoretischen Einflüssen, so daß die durch stark konservative Züge gekennzeichneten großen Teile der Lehrerschaft sich auf traditional gesichertem pädagogischen Gelände stehend empfinden konnten¹⁸⁵. Die Träger der schulpolitischen Entscheidung in diesen Ländern, in ihrer Orientierung weitgehend an den Rückgriff auf ein vorwissenschaftliches Argumentationsfeld gewöhnt, konnten an zu Reformen notwendiger Aufklärung nur wenig gewinnen, zumal ein relativ homogenes konservatives Umfeld innovierende Meinungsdivergenzen kaum zur Entfaltung bringen konnte.

Die im vorwissenschaftlichen Meinungsfeld repräsentierte Öffentlichkeit erscheint allerdings noch in einer zweiten Funktion: nicht als Träger einer die wissenschaftliche Aufklärung ersetzenden Diskussion, sondern als Adressat wissenschaftlicher Aussagen. Diese Rolle übernahm sie vor allem in England Mitte der fünfziger Jahre, als erhebliche Zweifel an der Realisierbarkeit der 1944 beschlossenen Reform¹⁸⁶ innerhalb eines selektiv organisierten Schulsystems entstanden. Da sich Modern und Technical Schools im öffentlichen Bewußtsein nicht als gleichwertige Alternativen der Sekundarschulbildung durchsetzen konnten und etwa die Hälfte der Eltern für ihre Kinder eine Grammar-School-Bildung wünschte, jedoch im Durchschnitt nur 20 Prozent Plätze in diesem Schulzweig zur Verfügung standen¹⁸⁷ und man mithin die Auslese im elften Lebensjahr weniger als objektive "allocation" denn als Konkurrenzkampf verstehen mußte, wurde in der Öffentlichkeit zunehmend deutlich, daß wissenschaftliche Verbesserungen der Auslese die bildungspolitischen, im Education Act angelegten Zielsetzungen nicht einlösen konnten¹⁸⁸. Die von verschiedenen Kommunikationsmedien der Öffentlichkeit übermittelten Untersuchungen über die Beeinflußbarkeit der Testergebnisse und die soziale Genese der Intelligenz bewirkten, daß Eltern gegen die Ausleseentscheidungen bei Schulbehörden Einspruch erhoben¹⁸⁹.

Das durch die Reform zur polytechnischen Ausrichtung der Mittelschule von 1958 hervorgerufene und seither anhaltende Interesse größerer

Bevölkerungsgruppen in der Sowjetunion an den schulischen Problemen des Landes, sowie das Interesse der vom Schulwesen mittelbar oder unmittelbar betroffenen Gruppen in der DDR verweisen auf die Wechselwirkungen zwischen Politik, Wissenschaft und Öffentlichkeit und auf die Praxis aufeinander abgestimmter fachwissenschaftlicher und allgemeinerer Diskussionen in beiden Ländern. Dabei zeigte sich hinsichtlich der Form der Beteiligung von Öffentlichkeit in der Sowjetunion ein Wandel: Während das 1958 auf Initiative von Chrusčev verabschiedete Gesetz zuvor Gegenstand einer umfangreichen öffentlichen Diskussion war¹⁹⁰, wurde 1964 zur Bestimmung des Curriculum der Mittelschule unter Leitung der Präsidien der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (A.P.N.) und der Akademie der Wissenschaften (A.N.) ein Gremium von etwa 500 Personen gebildet, wobei die Zwischenergebnisse der Arbeit dieses Gremiums einer begrenzten und als kompetent angesehenen Öffentlichkeit von etwa 10 000 Personen zur Evaluierung vorgegeben wurden¹⁹¹. Verstärkt hat sich innerhalb des Untersuchungszeitraumes die Beteiligung der Öffentlichkeit an Fragen der Schulreform in der DDR: Während 1953 dem Ministerium für Volksbildung noch vorgeworfen wurde, Entscheidungen unter Ausschluß der Öffentlichkeit getroffen zu haben¹⁹², wurden die 1959 vom Zentralkomitee der SED aufgestellten Thesen zur Einführung der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule unter Einbeziehung einer ähnlich breiten Öffentlichkeit diskutiert¹⁹³, wie es 1958 in der Sowjetunion geschah. Die Vermittlung beispielsweise der in den fünfziger Jahren in der DDR geltenden Theorie der Begabungen und Fähigkeiten an die weitere Fachwelt und Öffentlichkeit vollzog sich zugleich und immer wiederkehrend auf allen Ebenen der Publikation. Auffällig dabei erscheint das stark perpetuierende Moment dieses Vorgangs, welches auf die implizite didaktische Absicht der Autoren auch innerhalb der wissenschaftlichen Publikationsorgane schließen läßt¹⁹⁴.

Die Auseinandersetzungen um die Einführung von Begabenschulen in der Sowjetunion führten 1962 zu einem Höhepunkt öffentlicher

Diskussion, als ein Artikel des Physikers Tamm in der Izvestija¹⁹⁵, in dem er die spezielle wissenschaftliche Förderung sich früh entfaltender naturwissenschaftlicher Begabungen forderte, eine Vielzahl von Zuschriften bewirkte und die Stellungnahmen weiterer Naturwissenschaftler auslöste, die die Förderung spezieller Talente befürworteten, wengleich sie unterschiedliche Wege sahen und teilweise die allgemeine Gabelung der Mittelschule im Sinne des von der A.P.N. vertretenen Reformkonzeptes als sinnvoll betrachteten - insgesamt Forderungen, die eng mit der Anfang der sechziger Jahre sich verstärkenden Einschätzung der Wissenschaft als Produktivkraft zusammenhängen¹⁹⁶.

Während indessen in den östlichen Ländern die Öffentlichkeit in ihrem politischen Bezugssystem als zunehmend einheitlich verstanden wurde und es vordringlich um die Verbreitung neu gewonnener Einsichten, um die Diskussion alternativer Wege zu erklärten Zielen und um die Bewahrung vor Rückfällen auf als überwunden angesehene Positionen ging, zeigte sich in den westlichen Ländern mit einer wenig entfalteteten Forschung der stärker auf bestimmte politische Gruppierungen in der Öffentlichkeit zielende und werbende Charakter populärer abgefaßter wissenschaftlicher Publikationen¹⁹⁷. Soweit die Öffentlichkeit im vorwissenschaftlichen Meinungsfeld als ein Adressat angesehen wurde (von dem Übereinstimmung mit den politischen Zielen derjenigen Instanzen und Interessengruppen, die wissenschaftliche Ergebnisse in ihrer Argumentation verwandten, erwartet und erhofft wurde), versuchte man die Ergebnisse vielfach selektiv so anzuführen, daß sie den Interessen der argumentierenden Instanzen und Gruppen subsumierbar erschienen.

3.12 Informelle und formelle Barrieren der Interaktion von Wissenschaft und Politik

Mangelnde Vermittlung zwischen Theorie und Praxis, zwischen schulbezogener Wissenschaft und Bildungspolitik kann in einigen der untersuchten Länder - in Frankreich, Österreich und der Bundesrepublik -

nicht allein als Folge wenig existenter pädagogischer, psychologischer oder soziologischer Wissenschaft erklärt werden. Vielfach wurden informelle und formalisierte Kommunikationsbarrieren wirksam, sowohl als Folge eines auf Isolation von der politischen Praxis bedachten wissenschaftlichen Selbstverständnisses, als auch bedingt durch eine sich gegen wissenschaftliche Aufklärung immunisierende politische Praxis, vor allem in Fällen, in denen die bildungspolitischen Interessen interaktionsbereiter Wissenschaftler denen der politischen Entscheidungsträger widersprachen.

Ein nicht geringer Teil der schulpolitischen Bedeutungslosigkeit human- und sozialwissenschaftlicher Arbeiten beispielsweise in der Bundesrepublik läßt sich zurückführen auf die hinsichtlich der Differenzierungsprobleme inadäquaten Themenvorstellungen der Wissenschaftler dieser Disziplinen. Die Lehrstühle für Pädagogik waren nach dem Kriege vor allem mit älteren Pädagogen aus der Weimarer Zeit und auch noch der des Dritten Reiches besetzt; das für sie charakteristische Interesse an Fragen der allgemeinen pädagogischen Theorie verband sich einerseits mit einer mangelnden Rezeption ausländischer Forschungsergebnisse der human- und sozialwissenschaftlichen Nachbarwissenschaften, zum anderen mit generelleren gegen empirische Vorgehensweisen gerichteten Einstellungen. Der thematischen Beschränkung der geisteswissenschaftlichen Pädagogen entsprach die Konzentration der älteren phänomenologisch orientierten Psychologen etwa auf Probleme der Persönlichkeitstheorie und Charakterkunde¹⁹⁸. Beide Gruppen enthielten sich weitgehend, bis auf gelegentliche und dann meist konservative Entwürfe, des schulbezogenen wissenschaftlichen und politischen Engagements¹⁹⁹. Die durch die Rückkehr von in die angelsächsischen Länder emigrierten Wissenschaftlern²⁰⁰ und durch die Rezeption des Standes der angelsächsischen sozialwissenschaftlichen Methodologie verursachten Insuffizienzerlebnisse vor allem jüngerer Human- und Sozialwissenschaftler hatte zur Folge, daß auf traditionell vorgegebenen Forschungsgebieten wie etwa dem der Wahrnehmungspsychologie oder Psychophysik in zunehmend detailbezogener, sich als werturteilsfrei verstehender Forschung Themen angegangen wurden, die an gesellschaftstheoretischen Relevanzkriterien nicht gemessen worden

waren, sondern ihre Berechtigung aus ihrer experimentell-methodischen Machbarkeit ableiteten. Soweit innerhalb der Psychologie überhaupt die Neigung zu empirisch orientierter Forschung bestand, wurde auf Gebieten gearbeitet, die sich weitgehend exterritorial zur Frage der schulischen Differenzierung verhielten²⁰¹.

Die Neigung zu Themen außerhalb aller schulpolitisch umstrittenen Bereiche galt speziell für die Vertreter der Pädagogischen Psychologie, nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch in Österreich und Frankreich. Hier wie dort wurden die weniger brisanten Fragen häufiger behandelt: In Frankreich stand eine sich mit Piaget auseinandersetzende Entwicklungspsychologie im Vordergrund; in Österreich und in der Bundesrepublik wurden bevorzugt Versuche zur Definition und Messung der Schulreife unternommen - dies im Kontext einer an nativistischen Phasenlehren orientierten Entwicklungspsychologie²⁰². In Frankreich paralyisierten sich reformistisch eingestellte Schulpsychologen und utilitaristischer denkende, Tests vergleichsweise unkritisch verwendende Berufsberater gegenseitig in berufsrollenbezogenen Auseinandersetzungen²⁰³. Soweit in Österreich und in der Bundesrepublik die Erziehungsberatung und Schulpsychologie an institutionellen Möglichkeiten gewann, tendierte sie - wie schon beschrieben - dazu, die Verhaltensbesonderheiten ihrer Klienten als individuell bedingte zu behandeln. So führte - um als Beispiel den Wiener Schulpsychologischen Dienst zu nennen - "die Klärung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten mittels wissenschaftlicher Methoden" zwar zu Reihenuntersuchungen über die Häufigkeit der Legasthenie und Linkshändigkeit, kaum aber zu Forschungen, die der sozialen Auslese und schulischen Differenzierung galten²⁰⁴.

Angesichts des - im Vergleich zu England oder Schweden - geringen Entwicklungsstandes der Human- und Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik und in Österreich, angesichts auch der Tatsache, daß die beschränkte Kapazität in nicht geringen Teilen absorbiert wurde von Themen, die sich mit dem Problemkreis schulischer Differenzierung nicht berührten, erscheint es nicht verwunderlich, daß die politischen Instanzen das Bedürfnis kaum entwickeln konnten, wissenschaftliche Methoden und Ergebnisse zur politischen Entscheidungsfindung heranzuziehen. Zudem waren sie weithin abgeneigt, sich dem

Risiko der Überprüfung ideologisch abgeleiteter Vermutungen über empirische Tatbestände auszusetzen. Der von H. Becker auf dem deutschen Soziologentag 1959 beschriebene antisoziologische Affekt, der sich neben der Furcht vor dem Marxismus unter anderem in der "Sorge vor der scheinbar naturwissenschaftlichen Erfassung angeblich nur geistig erfaßbarer Tatbestände"²⁰⁵ ausdrückte, kann auch, wie C. Bondy²⁰⁶ dies getan hat, als antipsychologischer Affekt beschrieben werden, so daß selbst psychometrisch arbeitende Psychologen, die willens waren, unter Anerkennung des Selektionsprinzips die Übergangsauslese zu verbessern, die bildungspolitische Folgenlosigkeit ihrer empirischen Arbeiten erleben mußten.

Zu Abwehrhaltungen kam es insbesondere bei den deutschen und österreichischen Sekundarschullehrern, die sozialwissenschaftlichen, empirisch-analytischen Methoden des Erkenntnisgewinns vielfach verständnislos gegenüberstanden und kaum bereit waren, reformerische Initiativen in schulische Experimente zu übersetzen. So wurden in Österreich von der konservativen Lehrerschaft Tests mit der Begründung abgelehnt, daß sie geeignet seien, die pädagogische Zuständigkeit des Lehrers zu untergraben²⁰⁷. Auf den "konservativen Block"²⁰⁸ in der Bundesrepublik, und damit auch auf die Lehrerverbände weiterführender Schulen beziehbar ist die Bemerkung H. Beckers, wenn er eine "primitive Sorge vor der Zerstörung von Bindung und Glauben durch das Aufdecken von Sachzusammenhängen" konstatierte²⁰⁹. In Hessen rechnete es sich der Philologenverband als sein Verdienst an, die 1947/48 konzipierte, die Aufhebung der Trennung nach Schultypen beabsichtigende Reform des Kultusministers Stein zu Fall gebracht zu haben²¹⁰.

Mit der Abwehr sozialwissenschaftlicher Aufklärung schulbezogener Sachverhalte und mit der Behauptung einer grundsätzlichen und engen Korrespondenz von Schulreform und - scharf abgelehntem - sozialistischem Engagement²¹¹ einher ging die Tendenz, die Ursachen offenkundiger Mängel - so etwa die pädagogisch als unvertretbar empfundene Praxis, leistungsschwache Kinder repetieren zu lassen - eher auf seiten des Subjekts oder innerhalb des unmittelbaren praktisch-pädagogischen Handelns zu suchen, als solche Dysfunktionalitäten auch als schulstrukturell bedingt zu interpretieren.

Vergleichsweise geringere Widerstände gegen Reformbestrebungen zeigten sich um 1959 bei - an der nativistischen Begabungstheorie orientierten - Teilen der Lehrerschaft in der DDR anlässlich der Einführung der Zehnklassenschule. B. Huber argumentierte in diesem Zusammenhang, daß man den Vertretern nativistischer Auffassung allein durch die Entwicklung von Methoden zur Feststellung der Umweltbedingtheit von Lernstörungen entgegenreten könne²¹².

In Schweden zeigte sich, daß mit zunehmendem Grad einer auch sozialwissenschaftlichen Professionalisierung der Lehrer deren Verständnis für die Notwendigkeit der Schulreform wuchs²¹³. In Frankreich war der explizite politische Standort der Lehrerverbände ausschlaggebend für ihr jeweiliges Verhältnis zu Reformbestrebungen und den sie stützenden Untersuchungen²¹⁴. Für England gilt, daß die vor allem im Verband Joint Four organisierten Grammar-School-Lehrer zwar im Namen des Primats wissenschaftspropädeutischer, theoretischer Ausbildung für Selektion und elitäre Bildungsgänge eintraten, sich aber - sozialwissenschaftlich geschulter als ihre Kollegen in Österreich oder in der Bundesrepublik - nicht absolut gegen die Einführung von Comprehensive Schools wehrten²¹⁵.

Der höchste Grad der Ausprägung informeller Barrieren zwischen Wissenschaft und Politik ist dann zu beobachten, wenn bei geringem Grad der Institutionalisierung der Interaktion dem wissenschaftlichen Angebot erkenntnisleitende Interessen immanent waren, die mit den Zielen der potentiellen politischen Abnehmer kollidierten. Die das Begabungskonzept H. Roths²¹⁶ charakterisierenden tendenziell egalitären gesellschaftspolitischen Vorstellungen widersprachen den Zielen der politischen Entscheidungsträger: Nachdem noch 1946 die amerikanische Erziehungskommission den Klassengeist des deutschen Schulaufbaus kritisiert und die tendenzielle Aufhebung der Trennung in "Gebildete" und "Volk" gefordert hatte²¹⁷, führte die Ost-West-Spaltung mit der Phase gesellschaftlich-restaurativer und kapitalistischer Reorganisation der Bundesrepublik zunehmend zur Abwertung egalitärer Schulkonzepte und dynamischer Begabungstheorien. Die CDU bekannte sich zur Dreigliedrigkeit und wandte sich gegen

"sozialistische Experimente" im Schulwesen²¹⁸.

Forschungsergebnisse, die während der fünfziger Jahre sozialstrukturelle Hintergrundvariablen enthielten, wurden, wenn sie nicht wie bei K. V. Müller nativistisch interpretiert waren, verschiedentlich unterdrückt. Dies geschah etwa mit den Ergebnissen einer vom Philologenverband 1951 bis 1953 angesetzten Vollerhebung zur sozialen Herkunft der Schüler an den höheren Schulen Hessens. Die Spitze des Verbandes, vom Ausmaß der Unterrepräsentation der Unterschicht offenbar überrascht, verweigerte die Veröffentlichung der Daten, an denen sich auch das hessische Kultusministerium sowie Ministerien anderer Länder interessiert zeigten²¹⁹. Ein ähnliches Schicksal erfuhren die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen der Versuche zum differenzierten Mittelbau in Niedersachsen. Obgleich dem Deutschen Ausschuss bereits 1955 Vorergebnisse bekannt waren (die die Vermutung, daß die Unbegabten zu kurz kämen und die Begabten zu wenig Anregung erhielten, weitgehend hätten widerlegen können), wurde die endgültige Veröffentlichung durch das Kultusministerium bis zum Jahre 1963 verschleppt, wobei die Versuche selbst mit dem Argument abgebrochen wurden, daß Anlaß zur Sorge vor einem Angriff auf die Eigenständigkeit der existierenden Schultypen bestünde²²⁰.

Die von der SPÖ nach der Schulreform von 1962 immer wieder vorgetragene Überzeugung von einer hohen Durchlässigkeit des österreichischen Schulsystems stand ihrer Intention nach im Konflikt mit Angeboten der dieser Behauptung skeptisch gegenüberstehenden österreichischen Sozialforscher, innerhalb einer O.E.C.D.-Studie die sozialen Barrieren für den Besuch weiterführender Schulen zu untersuchen²²¹.

In Frankreich zeigte sich unter anderem am Beispiel des Plan Billères, in dem - im Sinne dynamischer Begabungsauffassung - die psychischen Wirkungen des sozialen Handikaps von Arbeiterkindern angesprochen wurden, die ablehnende Haltung der KPF gegenüber der generell als bürgerlich verstandenen Sozialwissenschaft: In einem Kommentar wurde die angedeutete Interpretation als eine Behauptung der erblichen Minderwertigkeit dieser Kinder mißverstanden, als Diffamierung der Arbeiterklasse abgelehnt und die Argumentation auf psychologischer Ebene als

Verschleierung bezeichnet²²². Den Sachverhalt, daß in Frankreich die 1948 versuchsweise eingeführte, bis 1952 sich entwickelnde Schulpsychologie 1953 an den Grundschulen wieder aufgelöst wurde, erklärte R. Zazzo damit, daß sie die letzte überlebende Einrichtung des nie ganz verwirklichten, auf starke soziale Veränderungen zielenden Langevin-Wallon-Planes sei, und daß ihr Niedergang in einer Zeit sozialstruktureller Verfestigung auch mit der Auflösung des Experiments der Classes Nouvelles korrespondiere²²³.

Die Pädologie in der Sowjetunion fand keine institutionellen Träger mehr, seit ihre zunehmend explizit gewordenen Auffassungen über eine stark determinierte frühkindliche Entwicklung mit den auf Veränderung der Sozialisationsagenten gerichteten Zielen der sozialistischen Erziehung offen kollidierten²²⁴. Kontroversen zwischen Wissenschaft und Politik gab es 1956 - zwei Jahre vor der Einführung der Reform zur Polytechnisierung der Mittelschule - zwischen Crušev und unter anderem Vertretern der A.P.N., als er ihnen vorwarf, in allgemeinen Diskussionen zu verharren, statt praktische Schritte zur Entwicklung des polytechnischen Unterrichts zu unternehmen²²⁵. Als 1964 wiederum zwei Mitglieder der A.P.N., Epštejn und Ārsen'ev, das Konzept einer nur beschränkt zugänglichen Oberstufe der Mittelschule vertraten, wandte sich das Volksbildungsministerium gegen "die Verwirrung bei der Behandlung wichtiger Fragen der Volksbildung" und lehnte die Beschränkung des Schulbesuches auf acht Jahre ebenso ab wie besondere Förderung eines Teils der Schüler²²⁶. Diese Auseinandersetzung bezeichnet die konträren pädagogischen Prinzipien von Einheitsschule und Differenzierung, die sich in der Sowjetunion stets so zueinander verhielten, daß alle auf Differenzierung (durch Gabelung oder Einrichtung von Spezialschulen) gerichteten Reformvorschläge sich vor dem ursprünglichen und egalitären Konzept der Einheitsschule auszuweisen hatten²²⁷.

In der DDR wurde bis Ende der fünfziger Jahre, in der Sowjetunion bis zum 20. Parteitag 1956 die Soziologie als ein Produkt des niedergehenden Kapitalismus abgelehnt; die in der DDR anfangs noch

einflußreiche Reformpädagogik wurde bald zugunsten einer Orientierung an der sowjetischen Erziehungswissenschaft verdrängt²²⁸. Die in beiden Ländern bis etwa 1964 feststellbare strikte Ablehnung der Tests galt ihrer selektiven Funktion; daß man Tests indessen auch zur Diagnose noch zu behebenden kulturell und sozial bedingten schulischen Leistungsversagens hätte heranziehen können, wurde nicht diskutiert²²⁹.

3.13 Informelle Interaktionen zwischen Wissenschaft und Politik

Soweit in den untersuchten Ländern informelle Beziehungen zwischen Wissenschaft und Politik besonders deutlich wurden - in der Bundesrepublik während des gesamten Untersuchungszeitraumes; in der DDR bis Ende der fünfziger Jahre, vor der Betonung der Wissenschaft als einer unmittelbaren Produktivkraft; in England und Frankreich hinsichtlich der von den Erziehungsbehörden nicht direkt initiierten Forschungen -, zeigt sich, daß dort, wo die politischen Abnehmer Wissenschaft weniger als Entscheidungshilfe denn als Argumentationsstütze verstanden, für die Art der Interaktion die normativ-politischen Bezugssysteme von Wissenschaftlern und Politikern zu einem ausschlaggebenden Faktor wurden.

Die Möglichkeit der Wahl normenkonformer wissenschaftlicher Aussagen hatten beispielsweise die Schulbehörden und Verbände in der Bundesrepublik und in Frankreich während der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre angesichts der Situation einer sich erst langsam entwickelnden pädagogischen, psychologischen und soziologischen Forschung. Ob man die Existenz von Begabungsreserven für erwiesen hielt oder nicht, ob man den schichtenselegierenden Charakter der Sekundarschule für gegeben nahm oder bestritt, ob Begabung als angeboren oder als erworben betrachtet wurde, hing weitgehend davon ab, aufgrund welcher Voreinstellungen welche wissenschaftlichen Aussagen und Forschungsergebnisse herangezogen wurden. Die deskriptiv-statistischen Ergebnisse von K. V. Müller oder W. Arnold²³⁰, die sich durchaus auch in milieuthoretischer Auslegung hätten interpretieren lassen, wurden im Sinne der Autoren nativistisch verstanden, da die bildungspolitischen Zielvorstellungen der Wissenschaftler und der abnehmenden

politischen Institutionen übereinstimmten.

In der Bundesrepublik, in der ständige, institutionalisierte Interaktionen zwischen Forschung und Politik erst in jüngster Zeit bedeutsamer wurden, bezogen sich die politischen Entscheidungsträger nur gelegentlich auf wissenschaftliche Aussagen, die zum Teil über spezielle Forschungsaufträge bereitgestellt wurden. Die CDU, die - wie in Österreich die ÖVP - nativistische Begabungsauffassungen und die Notwendigkeit schulischer Auslese vertrat²³¹, wandte sich über von ihr personell verwaltete Kultusministerien 1951 in Schleswig-Holstein, später in Bayern und Nordrhein-Westfalen an K. V. Müller mit Aufträgen zur Erhebung des Begabungsstandes der Jugendlichen. Die SPD, die die Theorie von der nivellierten Mittelsstandsgesellschaft übernommen hatte, sanktionierte in der Person des Kultusministers Grimme die Untersuchungen Müllers, offenbar ohne die Rückwirkungen seiner Auffassungen auf die eigenen Reformabsichten genauer vorzusehen²³². Der Hessische Philologenverband, beunruhigt dadurch, daß "sich konsequente Vertreter des dynamischen Begabungsbegriffs bei der Begründung ihrer pädagogischen Vorstellungen und schulpolitischen Forderungen häufig auf die Autorität der psychologischen Tatsachenforschung berufen", ließ sich auf der Hamburger Tagung 1966 von K. Strunz und H.-R. Lückert beraten, um daraufhin resümierend festzustellen, daß der Verband in bezug auf die Förderstufe und die integrierte Gesamtschule durch die Ausführungen der beiden Wissenschaftler in seiner entschiedenen Ablehnung nur bestärkt worden sei²³³.

Ein für die Konstitution des Feldes informeller Beziehungen wesentlicher - und an anderer Stelle bereits angedeuteter - Faktor besonders in Fällen, in denen die politischen Abnehmer Wissenschaft als Mittel zur Stützung eigener bestehender Auffassungen ansahen, war die vom Wissenschaftler selbst geleistete Einkleidung des wissenschaftlichen Angebots in einen kultur- oder bildungspolitischen Bezugsrahmen, der der Abnehmerseite, sofern sie sich diesem Bezugsrahmen verbunden fühlte, die Integration der wissenschaftlichen Aussage erleichterte²³⁴. Nahezu alle milieutheoretisch orientierten Autoren in der DDR, der Sowjetunion, in Frankreich und auf soziologischer Seite vielfach auch

in England zeigten die Bereitschaft zur Einnahme einer, sich mitunter in einer Vielzahl normativ besetzter semantischer Signale artikulierenden bildungspolitischen Position²³⁵.

Das Fehlen solcher Explikationen in Ländern mit einer offen politisierten Wissenschaft ließ, meist nicht zu Unrecht, Verdacht aufkommen: Interessant in diesem Zusammenhang ist der in der DDR 1954 unternommene Angriff von J. Lompscher gegen die Person K. Gottschaldts, der trotz seiner anfänglich geäußerten Behauptung, auf der Grundlage des dialektischen Materialismus zu arbeiten, dies weder in seinen nachfolgenden Arbeiten, noch in seinen damit zusammenhängenden Äußerungen nachzuweisen versuchte. Lompscher bezog sich in seiner, durch die spätere Flucht Gottschaldts bestätigten Analyse auf das Publikationsorgan der um Gottschaldt konzentrierten Gruppe Berliner Psychologen, die "Zeitschrift für Psychologie", in der im Gegensatz zum Organ der Erziehungswissenschaftler, der Zeitschrift "Pädagogik", die explizite normativ-politische Begründung der Aussagen unterblieb, gemäß der von Lompscher kritisierten und "im Berliner Institut für Psychologie verbreiteten Auffassung, die Psychologie sei eine philosophisch voraussetzungslose Wissenschaft"²³⁶.

Das Phänomen der selektiven und polyvalenten Interpretation von Forschungsergebnissen galt auch für Interaktionsbedingungen, bei denen die politischen Entscheidungsträger Wissenschaft in einer entscheidungsklärenden Funktion durchaus zu sehen gewohnt oder bereit waren. Exemplarisch hierfür war in England der Versuch des den Newsom-Report herausgebenden Komitees Mitte der fünfziger Jahre, Forschungsergebnisse über den Zusammenhang von Sozialschicht und Schulerfolg in die herkömmliche Diskussion über die Objektivierung der Auslese zu integrieren, obgleich von soziologischer Seite die Diskussion selbst bereits als inadäquat bezeichnet wurde. Das - in der Zeit der konservativen Regierung arbeitende - Komitee identifizierte sich zwar mit der durch die Untersuchungsergebnisse gestützten Auffassung der Beziehung von sozialer Herkunft und Intelligenz, lehnte die Diskussion möglicher Konsequenzen hinsichtlich eines Verzichtes auf Auslese jedoch ab²³⁷.

Daß die Soziologen durch ihre mit der Einführung komprehensiver Differenzierungsformen korrespondierenden Forschungen in der Folge die Diskussion wirksam beeinflussen konnten, ist nicht nur auf die spezifische Funktion der englischen Wissenschaft zurückführbar als einer durch die Vielfalt der untersuchten Aspekte Aufklärung vermittelnden Instanz, sondern auch auf den relativ starken Grad der Institutionalisierung der Beziehungen zwischen Wissenschaft und Politik, so daß auch wissenschaftliche Ergebnisse, die informell angeboten wurden, auf der Basis eines durch die formellen Interaktionen geschärften politischen Erkenntnisinteresses gerade auf lokaler Ebene bildungspolitisch wirksam werden konnten - sogar dann, wenn sie ein ausgeprägt strukturveränderndes Moment enthielten²³⁸.

Während die nativistisch orientierte Psychologie in England das Ziel einer sozial gerechten Zuweisung - im Sinne der Forderung einer "Sekundärerziehung für alle" - mit ihren auf Perfektionierung der Auslese gerichteten Anstrengungen nicht einlösen konnte, übernahm die englische Bildungssoziologie Mitte der fünfziger Jahre die Rolle, das Bewußtsein über die Dysfunktionalität des selektiven Schulsystems angesichts auf Egalisierung und Effizienzsteigerung gerichteter bildungspolitischer Forderungen zu schaffen und zu verstärken. Diskrepanzen gab es dabei zu den Aussagen der Reports der offiziellen Untersuchungskommissionen, in denen trotz der Feststellung von Beziehungen zwischen Art und Dauer des Schulbesuches, Schulerfolg und sozialer Herkunft die strukturelle Gliederung des Schulwesens nicht in Frage gestellt, sondern für eine Verbesserung des selektiven Schulsystems votiert wurde²³⁹. Floud beispielsweise argumentierte demgegenüber, daß es nicht mehr darum gehe, formal alle Zugänge zu den Sekundarschulen allen Sozialschichten zu öffnen, sondern Bedingungen zu schaffen, um den Einfluß soziokultureller Variablen auf die Schüler gegebenenfalls kompensieren zu können²⁴⁰. Hingewiesen wurde auch unter Bezug auf die hohen Ausfallquoten auf den Mittelschichtcharakter der Grammar School, wobei die Forderung nach Einführung der Comprehensive School mit dem Argument der Vermehrung sozialer Gerechtigkeit und mit ökonomischen Notwendigkeiten zugleich begründet wurde²⁴¹. In der Argumentation der englischen Soziologen mischten

sich die Auffassung vom bestehenden Schulsystem - als einem ineffektiven und ökonomisch falschen - mit einer zunehmenden Orientierung an auf sozialstrukturelle Egalisierung gerichteten Gesellschaftstheorien. Solche gesellschaftstheoretischen Ansätze wurden virulent in der Kritik an den Reports, als ihnen vorgeworfen wurde, daß sie weder an den vertikalen Disparitäten der englischen Gesellschaft noch an der hierarchischen Struktur des Schulwesens etwas ändern wollten²⁴².

Die Rolle der englischen Soziologie, die teils gegen die Widerstände der Psychologie und der regierungsnahen Kommissionen das Bewußtsein von der Dysfunktionalität des selektiven Schulsystems schuf, die sich mehrenden Untersuchungen in der Bundesrepublik zur Begabungsreserve und zur schichtenspezifischen Selektion sowie der daraus resultierende weitgehende Verzicht der Bundesländer auf die Übergangsauslese, zunächst immer noch unter Anerkennung des hierarchisch gegliederten Schulsystems, nunmehr bei gleichzeitig einsetzender Diskussion komprehensiver Zielvorstellungen; die Einrichtungen von Förder- oder Beobachtungsstufen in Frankreich als Versuche des Ausgleichs struktureller Schwächen - dies alles verweist auf die folgende Beziehung zwischen schulrelevanter Wissenschaft und Bildungspolitik: Bei informellen und formellen Interaktionen zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik wurde die reformfördernde Wirkung der Wissenschaft um so größer, je mehr sie zum Nachweis solcher Dysfunktionalitäten beitragen konnte, die aus einer Diskrepanz zwischen bildungspolitischer Zielsetzung und einem diesem Ziel inadäquaten Schulsystem resultierten. Dabei verstärkte sich die strukturreformfördernde Wirkung, je mehr die Wissenschaft bei wiederholten bildungspolitischen Versuchen systemimmanenter Korrekturen das Andauern dysfunktionaler Zustände nachweisen konnte.

Zwar bedeutete in den untersuchten Ländern die mit den Zielen der "Sekundärerziehung für alle" oder der "Chancengleichheit" verbundene Erkenntnis einer Benachteiligung von Kindern unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen noch nicht, unmittelbar strukturell wirksam werdende Konsequenzen zu ziehen und von der theoretischen Einsicht her die schulische Praxis neu zu bestimmen, wohl aber erweist sich, daß fast immer, wo in diesem Sinn reformerische Initiativen ergriffen

wurden, die Wissenschaft ihren vorbereitenden Anteil hatte.

3.14 Institutionalisierte Interaktionen von Wissenschaft und Politik

Die im strategischen Ablauf der untersuchten Schulreformen singuläre Form der Interaktion zwischen Forschung und Bildungspolitik, die Arbeit der mit dem Mandat der Regierung ausgestatteten schwedischen Schulkommissionen, zeigt, daß eine wesentliche Bedingung der Initiierung einer thematisch adäquaten Forschung und der Wirksamkeit ihrer Ergebnisse die Institutionalisierung dieser Interaktion ist. Seit 1940 wurden in Schweden ad hoc fünf größere Kommissionen gebildet, die die jeweils als zentral geltenden Probleme des Bildungswesens behandelten, zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik vermittelten und meist eine ausgedehnte Planungs- und Untersuchungstätigkeit initiierten. Die Kommissionen wurden von der Regierung eingesetzt und vom jeweiligen Kultusminister geleitet, wobei Parteien und Verbänden ein Mitspracherecht bei der Wahl der Kommissionsmitglieder eingeräumt wurde. Die Kommissionen - 1940 beispielsweise fast ausschließlich aus Schul- und Hochschullehrern, 1946 in der Hauptsache aus Vertretern der politischen Parteien bestehend - interagierten sowohl mit den Ministerien, Parteien und Verbänden als auch mit wissenschaftlichen Experten. Sie vergaben Forschungsaufträge zu teils kontroversen, für den Fortgang der schwedischen Schulreform fast immer unmittelbar bedeutsamen Fragestellungen²⁴³.

Die Kommission des Jahres 1946 initiierte das von J. Elmgren durchgeführte Forschungsvorhaben zur Entwicklung der Differenzierung von theoretischer und praktischer Begabung; sie schloß aus den Untersuchungsergebnissen, daß es keinen psychologischen Grund für die Trennung in theoretische und praktische Schulzweige gebe; sie sprach sich für eine flexible Differenzierung und gegen eine Selektion der Elfjährigen nach schulischen Leistungskriterien aus²⁴⁴.

Die von der Kommission 1946 vorbereitete Versuchsperiode der neunjährigen Einheitsschule wurde von der Kommission 1957 im Stockholmer Versuch wissenschaftlich ausgewertet, die 1957er Schulkommission widmete dem Vergleich verschiedener Differenzierungsmilieus das von N. E. Svensson 1962 beschriebene Forschungsprojekt²⁴⁵. Gerade dieses Vorgehen allerdings, in der Absicht unternommen, die politische Begründung der Einführung von Gesamtschulen durch einen Leistungsvergleich zu rechtfertigen, wurde insofern kritisiert, als man seinen Initiatoren vorwarf, sich zur Rechtfertigung der Schulreform ein untaugliches Instrument gewählt und im Zuge der Durchführung des Vergleichs die pädagogischen Anteile der Versuchsarbeit sowie den Fortgang der Reform vernachlässigt zu haben²⁴⁶.

In der Arbeit der Kommissionen war die Unmittelbarkeit der Rückwirkung der politisch angeregten Forschungen auf die bildungspolitische Entscheidungsfindung gewährleistet. Die innovative Rolle der Obersten Schulbehörde, die während der fünfziger Jahre ein ständiges Forschungsprogramm unterhielt, wurde von 1962 an zusätzlich unterstützt durch die Bildung eines beratenden wissenschaftlichen Ausschusses und durch die Gründung einer gesetzlich verankerten Forschungs- und Entwicklungsabteilung, die, ohne selbst Forschungsprogramme durchzuführen, Aufträge an pädagogische und psychologische Institute vergeben konnte. Die von den Schulkommissionen mit Untersuchungen beauftragten Wissenschaftler hatten ihre Ergebnisse vor den Kommissionen vorzutragen, was nicht nur die Informationsbasis politischer Meinungsbildung verstärkte, sondern auch Rückwirkungen auf den Umfang der wissenschaftlichen Untersuchungen hatte, so daß die kardinalen Probleme des Bildungswesens - Schulorganisation und Curriculum - mit entsprechenden Forschungsmitteln angegangen werden konnten²⁴⁷.

Die Art der Rekrutierung der Kommissionsmitglieder und die Art der Vergabe von Forschungsaufträgen läßt darauf schließen, daß zwischen beauftragten Wissenschaftlern, Kommissionsmitgliedern und politischen Entscheidungsträgern ein wesentlicher politischer Dissens nicht bestand, ein Umstand, auf den Husén wiederholt hingewiesen hat²⁴⁸.

Die meisten der beteiligten Wissenschaftler zeigten sich rückblickend sowohl mit der Auswahl der Fragestellungen als auch mit der Interpretation der Ergebnisse durch die Politiker einverstanden. Der Konsens war nicht nur durch die - mit den politischen Zielsetzungen korrespondierende - Themenstellung der wissenschaftlichen Arbeit angelegt, er wurde - beobachtet man Verlauf und Ergebnisse der Kommissionsarbeit - durch die ständigen Interaktionen der Beteiligten aufrechterhalten²⁴⁹.

Eine marxistische Kritik, die am Verwertungszusammenhang der durch die Gesamtschulen besser als zuvor bereitgestellten instrumentellen Qualifikationen im Kontext kapitalistischer Produktionsbedingungen hätte ansetzen können, existierte in Schweden nicht. Sie hätte nahegelegen angesichts des ungebrochenen Verhältnisses der durch die 1957er Schulkommission veranlaßten Curriculumreform zu den Wünschen der Unternehmerschaft²⁵⁰. Kritik kam, wenn überhaupt, dann von konservativer Seite, so etwa von W. Sjöstrand, der, an selektionsbezogenen Aussagen der englischen pädagogischen Psychologie orientiert, nicht zu den zur Kooperation aufgeforderten Wissenschaftlern zählte. Sjöstrand verwies mithin auf die Gefahr, daß bestimmte Forschungsaufgaben verhindert und Interpretationen von Untersuchungsergebnissen unter dem Druck der Regierung in vorbestimmter Richtung erfolgen würden²⁵¹.

Die innovativen Anteile wissenschaftlicher Beteiligung an den von politischen Motiven getragenen Reformentscheidungen in Schweden bestanden kaum in dem - teilweise in England unternommenen - Versuch, durch politisch abweichende Positionen und entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisinteressen Diskrepanzen zwischen herrschenden bildungspolitischen Meinungen und wissenschaftlichen Aussagen zu artikulieren. Der Versuch der schwedischen Wissenschaftler bestand vielmehr darin, politische Auffassungen an empirischen Daten zu kontrollieren und politische Vorannahmen etwa über den klassenspezifischen Charakter des schwedischen Schulwesens durch Einbezug sozialstruktureller Hintergrundvariablen in den Untersuchungsrahmen zu destruieren²⁵².

Auch in England kam es zu institutionalisierten Formen der Interaktion²⁵³. Das Erziehungsministerium war durch das Gesetz von 1944 verpflichtet, zur eigenen Beratung in pädagogischen Fragen zwei Gremien, die Central Advisory Councils, einzusetzen. Diese Gremien führten Untersuchungsaufträge durch, deren Ergebnisse dem Parlament vorgelegt wurden. Die von den Central Advisory Councils veranlaßten Reports wurden durch - als unabhängig angesehen - Kommissionen erstellt²⁵⁴. Ähnlich wie in Schweden war der Konsens durch die institutionellen und personellen Rahmenbedingungen bereits angelegt - hier allerdings mit stärker konservativen Anteilen. Die empirisch gewonnenen Untersuchungsergebnisse der Reports - Early Leaving mit der Darstellung des Umfangs vorzeitigen Schulabgangs, der Crowther- und der Newsom-Report mit ihren Verweisen auf die Beziehung von sozialer Herkunft und Begabung²⁵⁵ - erwiesen sich dabei für die Reformdiskussion stimulierender als die den Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems beibehaltenden Empfehlungen der Reports. Die Untersuchungsergebnisse informierten die Öffentlichkeit über den geringen Grad der Verwirklichung der mit dem Education Act von 1944 verbundenen Hoffnungen auf die Herstellung schulischer Chancengleichheit und verstärkten - die damit verbundenen Empfehlungen gleichsam verdrängend - die durch die Untersuchungen und Argumente von Soziologen wie Floud oder Halsey mit geschaffene Bereitschaft zur Abschaffung des selektiven Schulsystems.

Eine zusätzliche Interaktionsmöglichkeit des Erziehungsministeriums, unmittelbar Forschungsaufträge an wissenschaftliche Institutionen zu vergeben, wurde kaum genutzt. Das 1945 gegründete und nicht weisungsgebundene Forschungsinstitut, die N.F.E.R., war bis Anfang der sechziger Jahre eingeschränkt durch seinen geringen Forschungsetat. Dabei war die N.F.E.R. längere Zeit die einzige Institution, die neben den Central Advisory Councils größere Forschungsprojekte durchführen konnte; sie konnte in einem Informations- und Beratungsdienst auch für die Vermittlung wissenschaftlicher Aussagen sorgen, die Forschungsergebnisse behielten jedoch den Charakter von Angeboten²⁵⁶. Erst 1965, nach der durch die Labour Party getroffenen Entscheidung für Gesamtschulen, veranlaßte das Er-

ziehungsministerium umfangreiche Forschungen zur Organisation von Comprehensive Schools, an denen sich die N.F.E.R. beteiligte²⁵⁷.

Auf der Ebene der Lehrerverbände ist vor allem die N.U.T. anzuführen, die 1944 die Ausarbeitung eines großen Entwicklungsprogrammes beschloß und ein aus Wissenschaftlern und Praktikern zusammengesetztes Beratungskomitee einsetzte, das Probleme des Überganges von der Primar- zur Sekundarschule behandeln sollte. Der daraus resultierende Report "Transfer from Primary to Secondary Schools" ging von der Dreigliedrigkeit aus und betonte - im Interesse der Mehrzahl der Mitglieder der N.U.T. - die Entwicklungsmöglichkeiten der Modern School²⁵⁸. Die praktischen Empfehlungen des Reports zur Objektivierung der Auslese fanden unter den Lehrern schnelle Verbreitung, wie überhaupt die - auch durch diesen Report initiierten - vielfältigen wissenschaftlichen Kooperationen zwischen Forschungsinstituten, lokalen Erziehungsbehörden und Lehrern die Reformbereitschaft der Lehrer im Zuge der Problematisierung einer weiter nicht mehr objektivierbaren Auslese erhöhte²⁵⁹.

Der wichtigste von Wissenschaftlern vorbereitete Reformplan in Frankreich, der Plan Langevin-Wallon, ist nie verwirklicht worden²⁶⁰. Von 1944 an auf Initiative der provisorischen Regierung in Algier von einer Kommission unter P. Langevin und später H. Wallon erarbeitet, wurde er 1947 vorgelegt und - nach der Regierungsbildung im gleichen Jahr - von den konservativen politischen Entscheidungsträgern abgelehnt. Der Plan galt der "Verwirklichung des alten Traums von der Einheitsschule"²⁶¹. Zu seinen Zielsetzungen zählten die Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten unabhängig von sozialer Herkunft, Rasse oder Religion, die Gleichwertigkeit individueller und sozialer Bedürfnisse sowie die Gleichheit der Allgemeinbildung, die jeder Schüler vor seiner beruflichen Spezialisierung erhalten sollte. Nach einer Vorschulstufe vom dritten bis siebten und einer gemeinsamen ersten Stufe vom achten bis zwölften Lebensjahr sollten die Schüler in einer Beobachtungs- und Orientierungsstufe wahlfähig gemacht werden, um in der dritten Stufe, vom sechzehnten bis neunzehnten Lebensjahr, zwischen drei untereinander durchlässigen Schulzweigen (einem praktischen Zweig in Lehrlingsschulen, einem beruflichen Zweig in Berufsschulen und einem theoretischen Zweig mit klassischer, moderner oder technischer Orientierung) entscheiden zu können. Der letztlich auf Veränderung der Sozialstruktur hin angelegte Plan ist in seiner sozialreformerischen Entschiedenheit

später in Frankreich nicht mehr erreicht worden; die von Wallon vorgenommene Explikation der marxistischen Prämissen der eigenen Arbeit wurde in den folgenden Jahren auch von gesellschaftskritischen Wissenschaftlern in dieser Form nicht mehr vollzogen²⁶².

Zur wissenschaftlichen Unterstützung differenzierungsbezogener Maßnahmen kam es auch bei der 1945 begonnenen Einrichtung der Classes Nouvelles, die im Sinne der pädagogischen Absichten des Plan Langevin-Wallon und in Abweichung von den normalen sechsten Klassen der Erprobung von neuen pädagogischen Methoden und Orientierungsmaßnahmen dienen sollten. R. Gal und G. Monod, die mit der wissenschaftlichen Betreuung des Versuchs beauftragt waren, konnten eindeutige Ergebnisse des Experiments nicht einbringen; dies vor allem aufgrund des Umstandes, daß nach der Liquidierung des Langevin-Wallon-Planes das Experiment der Classes Nouvelles zunehmend seiner sozialreformerischen Zielsetzung entkleidet, zur Übernahme traditioneller Lehrpläne und Prüfungen gezwungen und schließlich 1952 abgebrochen wurde²⁶³.

Vom Plan Langevin-Wallon und dem Experiment der Classes Nouvelles abgesehen, blieben die Interaktionen zwischen Wissenschaft und Bildungspolitik in Frankreich gering und vergleichsweise folgenlos. Die pädagogische Forschungsabteilung des I.P.N. unter Leitung von R. Gal, die wie das gesamte vornehmlich der erziehungswissenschaftlichen Dokumentation dienende Institut Aufträge und Forschungsmittel vom Erziehungsministerium erhielt, verfolgte beispielsweise Anfang der sechziger Jahre den Versuch der neu eingerichteten Beobachtungsklassen. Die aus dem Vergleich von sechsten Klassen der Collèges d'Enseignement General und der Lycées resultierenden Ergebnisse brachten keine signifikanten, die Differenzierung in Schultypen rechtfertigenden Unterschiede im Schülerverhalten. Entsprechende Schlußfolgerungen von Gal wurden indessen nicht beachtet²⁶⁴.

Von den übrigen, sich unmittelbar oder mittelbar mit Fragen der Differenzierung befassenden Instituten²⁶⁵ fanden lediglich die Forschungsergebnisse des Institut National d'Etudes Démographiques (I.N.E.D.) zur Beziehung von Sozialschicht und Schulbesuch Verbreitung, sie wurden in den Fachzeitschriften der Lehrer, in der

partei- und gewerkschaftspolitischen Literatur sowie in ministeriellen Veröffentlichungen ausgewertet²⁶⁶.

Der geringe Einfluß der Wissenschaft auf die Bildungspolitik in Frankreich läßt sich nicht nur mit divergierenden bildungspolitischen Bezugssystemen zwischen Wissenschaftlern und einer über weite Strecken konservativen Regierungspolitik in Frankreich erklären, auch der Wechsel der Regierungen hat längerfristige Formen der Interaktion verhindert, so daß von politischer Seite eher ad hoc und selektiv auf wissenschaftliche Aussagen zurückgegriffen wurde, während auf seiten der Wissenschaftler sich vielfach eine resignative und zunehmend unpolitische Haltung gegenüber Fragen der Schulreform bemerkbar machte²⁶⁷.

Institutionalisierte Interaktionen zwischen Wissenschaft und Politik gab es in Österreich nahezu überhaupt nicht²⁶⁸. Zwar hatten die meisten österreichischen Bundesländer nach 1945 Pädagogische Institute gegründet, die Institute widmeten sich indessen vor allem der Fortbildung von Pflichtschullehrern und lieferten zu Fragen der Differenzierung kaum, und dann allenfalls mittelbare Beiträge. Der während der fünfziger Jahre von den Bundesländern aufgebaute Schulpsychologische Dienst konzentrierte sich auf die individuelle Beratung von Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen²⁶⁹. Erst nach Inkrafttreten der Schulreform, mit Beginn der Tätigkeit eines O.E.C.D.-Planungsbüros beim Bundesministerium für Unterricht 1963, wurden konkretere Ansätze der Interaktion sichtbar²⁷⁰.

In der Bundesrepublik blieb die Arbeit von beratenden Kommissionen²⁷¹ weitgehend wirkungslos, weil diese Kommissionen mit der Exekutive und Administration in keiner institutionellen und entscheidungsrelevanten Verbindung standen und Wissenschaftler, wenn sie überhaupt beteiligt waren, in der Mehrzahl einen konservativen Einfluß ausübten²⁷². Lediglich der von Bund und Ländern berufene Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen konnte - bei aller konservativen Grundhaltung - eine diskussionsfördernde Funktion übernehmen und vielfältige bildungspolitische Stellungnahmen bewirken²⁷³.

In der Sowjetunion und in der DDR ergaben sich Möglichkeiten der Interaktion vor allem über zwei große wissenschaftliche Institutionen: In der DDR wurde 1949 in unmittelbarer institutioneller Verbindung mit dem Volksbildungsministerium das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (D.P.Z.I.) gegründet; in der Sowjetunion konnte sich das Erziehungsministerium in seinen Planungen und Entscheidungen auf die Akademie für Pädagogische Wissenschaften (A.P.N.) stützen, die mit elf Forschungsinstituten und 800 wissenschaftlichen Mitarbeitern 1966 aus einem Institut der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik in eines der Union umgewandelt wurde. Beide Institutionen folgten in ihrer Forschungsstrategie den Partei- und Regierungsrichtlinien, übernahmen Aufträge und wurden zur Vorbereitung politischer Entscheidungen herangezogen²⁷⁴.

Sie entwickelten beide Initiativen im Zusammenhang mit der Errichtung von Spezialschulen: Die A.P.N. wurde 1957 initiativ, als N. K. Gončarov, Vizepräsident der A.P.N., den Vorschlag unterbreitete, in der Sowjetunion bis 1970 sukzessiv eine allgemeine zwölfjährige Mittelschule einzuführen und in ihr angesichts einer notwendigen polytechnischen Ausbildung je eine physikalisch-mathematische, biologisch-agronomische und sozial-ökonomische Abteilung einzurichten²⁷⁵. A.J. Markuševič, ebenfalls Vizepräsident der A.P.N., äußerte dazu, daß die Akademie die Vorschläge Gončarovs zur Gabelung befürworten würde, wengleich man nicht wissen könne, ob sie von den politischen Entscheidungsträgern angenommen würden²⁷⁶. In der Tat stieß diese erste Formulierung einer Alternative zur Einheitsschule in der Folge auf den Widerstand vor allem des Volksbildungsministeriums, das, als die A.P.N. in einer von ihr eingerichteten Experimentalschule zur praktischen Erprobung ihrer Vorstellungen übergang, diesem Versuch Unwissenschaftlichkeit und Erfolglosigkeit vorwarf²⁷⁷. Insbesondere P. Rudnev kritisierte, daß die Befürworter der Gabelung gegen das demokratische Bildungsprinzip eines für alle einheitlichen Umfanges der Allgemeinbildung verstoßen würden, welches sich in der fünfundvierzigjährigen Geschichte der sowjetischen Schule bewährt habe²⁷⁸. Zwar erreichte die A.P.N. mit ihrer Konzeption nicht die allgemeine Einführung einer Gabelung der Mittelschule, indessen wurde die Idee einer differenzierten Mittelschul-Oberstufe in den folgenden Jahren immer wieder aufgegriffen, wobei vielfach auf die Vorschläge der A.P.N. bezug genommen

wurde, selbst wenn - wie bei dem Physiker Tamm - für die Einrichtung von Spezialschulen plädiert wurde. Dabei tendierten in der Diskussion um die Oberstufe der Mittelschule die politischen Entscheidungsträger immer dazu, die Einheitlichkeit zu fordern und zu betonen, während vor allem die naturwissenschaftlichen Hochschullehrer und die Vertreter der A.P.N. Forderungen nach Spezialisierung und Auslese erhoben, die in Experimenten mit verschiedenen Differenzierungsformen ihre partielle Verwirklichung erfuhren²⁷⁹.

Wie die sowjetische Psychologie, die im Hinblick auf die Reproduktionsbedingungen von Übergangsgesellschaften zunehmend die Einrichtung von Spezialschulen befürwortete²⁸⁰ und - nach dem Bericht über den zweiten Kongreß des sowjetischen Psychologenverbandes 1963²⁸¹ - die Entwicklung von Methoden der Auslese für die Begabenschulen in Angriff nehmen wollte, übernahmen auch die Psychologie und Pädagogik in der DDR im Hinblick auf die Einführung von Spezialschulen die Funktion der Begründung von Maßnahmen der Differenzierung²⁸², wobei insbesondere das D.P.Z.I. bei der Entwicklung von Begründungszusammenhängen mitwirkte. G. Neuner forderte 1963, nachdem bereits der fünfte Parteitag der SED 1958 zur Förderung von Begabungen den Ausbau eines Netzes von Spezialschulen beschlossen hatte²⁸³, die Weiterentwicklung von Auffassungen über Allgemeinbildung aufgrund der "konsequenten Bezogenheit des Bildungsideals und des Inhalts der Allgemeinbildung auf die Entwicklung des materiellen Lebens der Menschen, insbesondere der gesellschaftlichen Produktion"²⁸⁴. Das lief darauf hinaus, die vermutete Korrespondenz spezieller Begabungen und spezieller Anforderungen der Produktion pädagogisch umzusetzen. Neuner schlug neben Maßnahmen zur inneren Differenzierung und zur Verstärkung außerschulischer Lernaktivitäten die Einrichtung von Spezialschulen und -klassen vor²⁸⁵, eine Forderung, die sich in einem im gleichen Jahr gefaßten Beschluß des Politbüros des Zentralkomitees der SED und des Ministerrats der DDR zur Erprobung von Spezialschulen und Spezialklassen widerspiegelte²⁸⁶.

Gerade an der Funktion der nativistisch akzentuierten Begabungspsychologie in der Sowjetunion und DDR zeigt sich, daß institutionalisierte Interaktionen zwischen Wissenschaft und Politik eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung reformrelevanter und innovativer wissenschaftlicher Beiträge war. Der Sachverhalt einer mehr reaktiven Rolle der Wissenschaft wurde denn auch in der Sowjetunion als Kritik an der Arbeit der A.P.N. artikuliert: Nachdem im Zuge der Ablösung von der als voluntaristisch bezeichneten Bildungspolitik Chruschtschovs 1965 in der Pravda T. Matveeva der A.P.N. vorhielt, daß wichtige Reformen im Schulwesen ohne ihre Mitwirkung durchgeführt worden wären²⁸⁷, räumte die A.P.N. selbstkritisch ein, daß bei neuen Aufgaben jedesmal "sich die Vertreter der pädagogischen Wissenschaften als unvorbereitet erwiesen und mit ihrer Lösung zu spät kamen"²⁸⁸. Sieht man von der Ausnahme der Initiative Goncarovs ab, wurden von der A.P.N. grundlegende Studien zur Schulstruktur nicht vorgelegt, sie beschränkte sich in ihren Untersuchungen meist auf Fragestellungen aus der unmittelbaren schulischen Praxis; bis 1965 waren zudem Disziplinen wie die Bildungssoziologie innerhalb der Akademie kaum entwickelt.

Vergleicht man nun schlußfolgernd die komplikationslosen Beziehungen K. V. Müllers zu den verschiedenen Kultusministerien, Schulverwaltungen und Berufsverbänden mit den sozialkritischeren Arbeiten von R. Gal, P. Langevin und H. Wallon, lassen sich divergierende bildungspolitische Bezugssysteme als eine der Ursachen folgenloser formeller Beziehungen zwischen Wissenschaft und Politik vermuten.

Vergleicht man die Wirksamkeit der schwedischen Schulkommissionen mit jener der englischen Schulkomitees, des D.P.Z.I. in der DDR, der A.P.N. in der Sowjetunion oder des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen in der Bundesrepublik, so gilt zunächst: Je höher der Grad der Partizipation vorbereitender und wissenschaftsbezogener Vermittlerinstanzen an den politischen Entscheidungsprozessen war, desto mehr wuchs die Chance zur Durchführung von Schulreformen.

Sucht man nach Zusatzbedingungen, so gilt im Hinblick auf die jeweils vergleichsweise homogenen normativen und bildungspolitischen Bezugsrahmen in Schweden, der DDR und der Sowjetunion: Zur institutionalisierten Interaktion zwischen Wissenschaft und Politik kam es um so eher, je mehr die normativ-politischen Bezugssysteme von Wissenschaftlern und politischen Entscheidungsträgern sich entsprachen. Dabei nahm die Reformwirksamkeit dieser Interaktion zu, je mehr das Problemlösungsfeld durch die bildungspolitische Auftraggebung strukturiert und die Wissenschaft in der Lage war, auf die wissenschaftlich kontrollierbaren Anteile bildungspolitischer Hypothesen mit verifizierendem oder falsifizierendem Erkenntnisgewinn zu antworten.

Unterstellt man der Interaktion schwedischer Forschung und Bildungspolitik ein weitgehend gemeinsames gesellschafts- und bildungspolitisches Bezugssystem, so scheint der Grad der Effizienz wissenschaftlicher Forschung für die politisch-praktischen Folgerungen davon abhängig, daß bei klarer politischer Zielsetzung Wissenschaft als Instrument des Informationsgewinns und damit der Entscheidungsvorbereitung gesehen wurde, auch als ein Instrument der Falsifizierung oder Verifizierung jener Anteile bildungspolitischer Hypothesen, die empirisch-analytisch oder empirisch-experimentell prinzipiell kontrollierbare Aussagen enthielten.

Gerade durch diese letzte Funktion erwies sich die schwedische Wissenschaft in ihrer Wirksamkeit jener der Sowjetunion und der DDR überlegen, da in beiden sozialistischen Ländern bis Anfang der sechziger Jahre zwar eine pädagogische und psychologische Theorie, kaum jedoch eine empirisch zu nennende Forschung existierte. Die psychologisch-pädagogische Wissenschaft in beiden Ländern, die mit ihrer dynamischen Begabungskonzeption theoretisch einen Stand vorweggenommen hatte, den die angelsächsische Sozialisationsforschung erst wesentlich später erreichte, erwies sich immer dann als dysfunktional, wenn es um die empirische Überprüfung tatbestandsbezogener politischer Aussagen oder - und dies vor allem - um die experimentelle Innovation und Kontrolle des politisch Wünschbaren gegangen wäre. Insofern konnten die politischen Instanzen zwar bildungspolitische Perspektiven entwickeln,

ohne jedoch mit einem entscheidenden Erkenntniszuwachs durch die reaktiv eingestellten Wissenschaften rechnen zu können.

Trotz des hohen Grades der Institutionalisierung, trotz einer vielfach formellen Auftragserteilung muß der Einfluß von Wissenschaftlern in diesen Ländern mehr als ein informeller bezeichnet werden, wobei sie innerhalb des gemeinsamen marxistischen Bezugssystems vielfach zusätzliche Argumente zu liefern versuchten für eine durch die politischen Instanzen beschlossene Praxis. Sowohl die Vertreter der dynamischen Begabungstheorie mit ihren auf Stützung der undifferenzierten Gesamtschule gezielten Aussagen als auch die Vertreter der mehr nativistischen Positionen mit ihren auf die Begründung von Spezialschulen gerichteten Äußerungen verstanden sich dabei innerhalb des Bezugssystems des dialektischen Materialismus.

Die politische Einsicht in die Produktivkraft von Pädagogik und Psychologie in der DDR und der Sowjetunion Mitte der sechziger Jahre läßt sich unter anderem darauf zurückführen, daß sich die Arbeit der Wissenschaftler zunehmend auf die Erforschung der empirisch-experimentell kontrollierbaren Bedingungen der politisch geforderten frühzeitigen Ausbildung spezieller Talente konzentrierte. Charakteristisch für die zunehmende Beteiligung von Wissenschaft an politischer Innovation erscheint die Vorbereitung des Bildungsgesetzes von 1965 in der DDR: Meist vom D.P.Z.I. in Kooperation mit den Forschungs- und Arbeitsgruppen des Wissenschaftlichen Rates beim Volksbildungsministerium getragen, wurden von 1963 an etwa 280 wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt - Schulversuche, Arbeiten zur Didaktik und Methodik sowie internationale Vergleiche²⁸⁹. Der an Zwischenergebnissen orientierten, vom D.P.Z.I. entworfenen ersten "Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens"²⁹⁰ folgten die - wiederum auf den Forschungs- und Beratungsarbeiten beruhenden - "Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen Bildungssystems (Entwurf)" der Staatlichen Kommission, die dann öffentlich diskutiert wurden²⁹¹. 1965 verabschiedete schließlich die Volkskammer

das "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem", mit dem die Grundlage für die Ausbildung hochqualifizierter sozialistischer Fachleute und die umfassende und breite Förderung aller Schüler (bei zunehmend differenzierten Spezialisierungsmöglichkeiten unter anderem in Spezialschulen und -klassen) geschaffen werden sollte²⁹².

Die für die vorhergehende Periode der undifferenzierten Gesamtschule nahegelegene Frage, ob historisch begründbare Nachwirkungen kultureller Deprivation von dieser Schule kompensatorisch aufgefangen werden konnten, wurde von der Wissenschaft in beiden Ländern allerdings kaum behandelt: Hier hätte die Forschung durch die Aufdeckung von Dysfunktionalitäten, durch die Kennzeichnung einer wahrscheinlichen Diskrepanz zwischen sozialistischer Zielsetzung und zwangsläufig nachhinkender Praxis innovierend wirken und letztthin diesen Zielen nützlich sein können.

3.2 Wissenschaft als Faktor im Ablauf von Schulreformen

Der Einfluß der Wissenschaft auf Formen und Veränderungen der Differenzierung im Sekundarschulwesen war, wie zu zeigen versucht wurde, mehr ein mittelbarer. Die allgemeinen Theorien der Begabung, die Auffassungen über den Grad der genetischen Determiniertheit lern- und leistungsbezogener Verhaltensmuster können als jener Hintergrund verstanden werden, welcher die die Fragen der Differenzierung direkter tangierenden wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen, Operationen und Aussagen erheblich beeinflußte.

Neigte man mehr zu der begabungstheoretischen Annahme eines genetisch stark präformierten Verhaltens, so lag es nahe, die Frage der schulischen Differenzierung als ein Problem der Koinzidenz zwischen Begabungs- und Schulform zu sehen und die pädagogischen und bildungspolitischen Bemühungen auf die schulstrukturelle Umsetzung dieser Einsicht zu richten. Testdiagnostisch ging es in der Konsequenz dieser Auffassung um die Bestimmung jener prinzipiell als identifizierbar betrachteten Teilpopulationen, die der jeweiligen Begabungs- und Schulform

zu entsprechen schienen. Die mit der Auffassung von einer Begabungsvererbung in den westlichen Ländern korrespondierende Behauptung einer natürlich bedingten schichtenspezifischen Verteilung der Begabungsformen und -höhen wurde zum Schlüssel der Selektion in vertikal gegliederten Schulsystemen.

Anders die Richtung der bildungspolitischen Wirkung jener Position, derzufolge Begabung als Ergebnis des - an noch nicht spezifisch orientierten genetischen Voraussetzungen anknüpfenden - Sozialisationsprozesses gesehen wurde: Der erkenntnistheoretische Schritt von einem Verständnis der begabungsfördernden Sozialisationsagenten in Ablösung von sozialstrukturellen Determinanten zu einem Verständnis der Begabungsentwicklung innerhalb des sozialstrukturellen Kontextes vollzog sich durch den Einbezug der sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergrundvariablen. Je mehr dann eine sozialkritische Theorie der Thematik empirischer Untersuchungen vorgelagert wurde, desto mehr tendierten die Wissenschaftler unter Berufung auf dynamische Begabungskonzepte dazu, den Abbau schulstruktureller Sozialbarrieren zu befürworten. Die Forderung nach Verwirklichung der Chancengleichheit und nach einer die pädagogischen Intentionen stützenden Organisation der Lehr- und Lernprozesse, verbunden mit der Kenntnis eines sich dazu dysfunktional verhaltenden selektiv und vertikal organisierten Schulsystems führte zur Unterstützung komprehensiver Formen der Differenzierung.

Das Problem der Differenzierung, so wie es operational von der Wissenschaft aufgefaßt und behandelt wurde, stellte sich vor allem dar als eine Frage von Begabung, Auslese und Förderung. Die Wissenschaft, oft konfrontiert mit einer politisch-historisch vorgegebenen Schulstruktur, hat diese Struktur kaum direkt, vielmehr ihre subjektbezogenen und sozialen Konsequenzen zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht, um über diesen Weg dann zu strukturstützenden oder -verändernden Aussagen zu gelangen.

Schon innerhalb des Untersuchungszeitraumes, vor allem aber für die Zeit danach hat sich allerdings gezeigt, daß die strukturellen Reformen ihre Grenzen dort erreichen, wo ein unveränderter Bildungskanon sich dysfunktional zu den der Strukturreform immanenten Zielen verhält - die Revision des Curriculum wird, so läßt sich absehen, zu einer wesentlichen Bedingung der Umsetzung der mit den komprehensiven Formen der Differenzierung verbundenen pädagogischen und politischen Absichten werden.

4. Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu die methodologischen Überlegungen bei Robinsohn, 313, S. 458 ff.; 315, S. VII ff. Zur gegenwärtigen methodologischen Diskussion vgl. Robinsohn, 314, S. 33 ff.
- 2 Vgl. Robinsohn/Thomas, 312, S. 15.
- 3 Vgl. dazu insgesamt Robinsohn, 315.
- 4 Robinsohn, 315, S. IX f.
- 5 Vgl. Mende, 254, und Thomas, 371.
- 6 Vgl. dazu als Beispiel aus der Bundesrepublik die Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in Roth, 322.
- 7 Vgl. den retrospektiven Diskussionsbeitrag von K. Gottschaldt in Freyhoff, 85, S. 6.
- 8 Der in Innsbruck lebende F. Stumpfpl hielt 1939 den Widerstand gegen die Erbpsychologie der Begabung für überwunden (Stumpfpl, 360, S. 371); die methodischen Schwierigkeiten der Variablenisolierung wurden zunehmend geleugnet, die ungeklärten Anteile erbbiologischer Persönlichkeitsanalyse auf das geheimnisvolle Wesen des schöpferischen Wirkens der Natur bezogen (Hoffmann, 149, S. 670).
- 9 Indes, auch die Analysen der Familien Bach, Bernoulli, Darwin, Galton oder Krupp, von O. Kroh zum Nachweis abstammungsdeterminierter Begabungen angeführt (Kroh, 211, S. 644 ff.), konnten das Problem nicht verdecken, daß bei manchen der berühmten Probanden berühmte Ahnen nicht ermittelbar waren, daß K. F. Gauß etwa von Schlächtern, Kotsassen, Schneidern und Schweinehirten abstammte und J. Haydns Ahnen, wenn auch geachtete Bürger, Bauern und Handwerker, so doch keinesfalls sonderlich musikalisch waren. Zu den notwendig gewordenen Zusatzhypothesen zählte die der Relevanz von Seitenverwandtschaften, der zufolge die Erbprognose um so günstiger wird, je enger die Zugehörigkeit zu einer Erbgemeinschaft von Höchstbegabten nachweisbar ist. Hoffmann verwies in diesem Zusammenhang auf die Blutsverwandtschaft beispielsweise zwischen Goethe, Bismarck, Zeppelin und Göring (Hoffmann, 149, S. 677).
- 10 Gottschaldt, der die in Stammbaumuntersuchungen behauptete Vererbung von Hochbegabung als gesichert unterstellte (Gottschaldt, 112, S. 451 f), untersuchte die Intelligenz von eineiigen und zweieiigen Zwillingspaaren in Tests, Experimenten und Explorationen. Der durchschnittliche Unterschied der ZZ-Paare erwies sich dabei als doppelt so groß wie der der EZ.

Gottschaldt folgerte, daß im Bereich des intelligenten Handelns "die erblichen Anlagen etwa um das Zweifache allen Umweltmodifikationen" (Gottschaldt, a.a.O., S. 459) überlegen, daß die interindividuellen Anlageunterschiede nicht gleichmäßig über die gesamte Menschheit verstreut, sondern Gruppen feststellbar seien, "die insgesamt erblich eine relativ gleiche intellektuelle und endothyme Ausrüstung besitzen und sich von anderen Gruppen, denen diese erblichen Ausrüstungskomplexe in dieser Zusammensetzung fehlen, unterscheiden" (Gottschaldt, a.a.O., S. 519).

- 11 Kretschmer, E., Geniale Menschen, 2. Aufl., Berlin 1931.
Kretschmer, E., Körperbau und Charakter, 12. Aufl., Berlin 1936. Vgl. dazu auch Just, 196.
- 12 Vgl. dazu die im Zusammenhang mit dem von W. Lange-Eichbaum postulierten "Gesetz des Brennpunktes der Vererbung" ange-
stellten Überlegungen bei Hoffmann, 149, S. 680.
- 13 Spearman, C., "General Intelligence Objectively Determined
and Measured", in: American Journal of Psychology, Bd. 15,
1904, S. 201 ff. Ausführlich dargestellt bei Spearman, 354.
- 14 Burt, C., The Factors of the Mind: An Introduction to Factor
Analysis in Psychology, London 1940. Später Burt, 39; 42; 43.
- 15 Thomson, G.H., The Factor Analysis of Human Ability, London 1946.
- 16 Vernon, P.E., The Measurement of Abilities, London 1940.
Siehe auch Vernon, 383.
- 17 Die objektiven Umstände des Sozialisationsprozesses können
nach dieser Auffassung die Ausprägung des Faktorenprofils be-
einflussen, nicht aber die Faktorenstruktur selbst. Burt,
der von Intelligenz als einer angeborenen und generellen
kognitiven Fähigkeit sprach, berief sich auf die Auffassung
von B. Burke, der zufolge bei der durch Tests erfaßten In-
telligenz "der Anteil der Erbllichkeit etwa viermal so wirksam
wie jener der häuslichen Umgebung" sein soll (zit. nach Burt, 36,
S. 88). Burt glaubte an die Existenz von die Intelligenz direkt
steuernden Genen, deren eigenständige Wirkung sich lediglich den
verfügbaren Diskriminierungsverfahren für Polygene entziehe.
- 18 Zu Sonderbegabungen wurden von Kroh beispielsweise die Musi-
kalität, die bild-künstlerische, dichterische, mathematische
und technische Begabung erklärt (Kroh, 211, S. 644 ff.);
C. Behr-Pinnow - dies als Beispiel für die Irradiation eines
Erklärungsprinzips - postulierte an Einzelerbanlagen bei Geigen-
bauern das Beurteilungsvermögen für Holz, das Beurteilungsver-
mögen für Lack und dessen Anwendung, Schnitzkunst, Kon-
struktionskunst, Sinn für Form und Linie und einen der musi-
kalischen Begabung zugehörigen Faktor (Kroh, a.a.O., S. 663).

- 19 Vgl. dazu insgesamt die Beiträge bei Just, 195. Ferner die Bemerkungen Burts zur Beziehung zwischen Begabungs- und Einkommensverteilung (Burt, 36, S. 92 ff.). Unter den für die nativistische Position mit ihren klassen- und rassen-theoretischen Anteilen konstitutiven Arbeiten aus der Erbpsychologie vgl. außer den erwähnten vor allem: Galton, F., *Inquiries into Human Faculty and its Development*, London 1883. Galton, F., *Genie und Vererbung*, Leipzig 1910. Hartnacke, W., *Das Problem der Auslese der Tüchtigen*, 2. Aufl., Leipzig 1916. Pfahler, G., *Vererbung als Schicksal*, Leipzig 1932. Lange-Eichbaum, W., *Genie, Irrsinn und Ruhm*, München 1935. Reinöhl, F., *Die Vererbung der geistigen Begabung*, München 1937. Wenzl, A., *Theorie der Begabung*, Leipzig 1937. Ideologiekritisch dazu Haseloff, 134.
- 20 Dorsch, 66, S. 44. Vgl. auch Mühle, 269; Clostermann, 49.
- 21 Huth, 169, S. 40.
- 22 Huth, 169, S. 41.
- 23 Busemann, 44, S. 322 f.
- 24 Vgl. dazu Hammel, 129, S. 664, sowie Edelstein, 72, S. 230.
- 25 Uhlmann, 373, S. 207. Eine entsprechende Auffassung findet sich bei Keller, 202, S. 85, der unmittelbar "eine rechtzeitige Aufspaltung in verschiedene Schultypen" als notwendig folgert.
- 26 Fourastié, 84, S. 122 - 124. Der sozialdarwinistischen Position Fourastiés, dessen Einfluß weit über sein ökonomisches Fachgebiet hinaus reichte, entsprach die Auffassung von Sutter, 363, S. 58, der die materiellen Sorgen des Proletariats als Folge und Zeichen beschränkter Intelligenz deutete. Eine ähnliche Position vertrat in der Bundesrepublik in der Nachfolge von W. Hartnacke und K. V. Müller Jürgens, 192, S. 215: "Eine wesentliche Voraussetzung, die der Begabung erst ihre Bedeutung für den Volkskörper gibt, ist ihre erbliche Bedingtheit. Erst auf dieser Grundlage kann man überhaupt von biologischer Auslese sprechen."
- 27 Pieron, 299, S. 32, 36; sowie Bize, 25, S. 96.
- 28 Ohlhof, 283, S. 15.
- 29 E. Günther, 116, S. 269.
- 30 Hiebsch, 137, S. 9, 10. Während der Diskussion über die Auffassung von Hiebsch auf der Arbeitskonferenz der Arbeitsgruppe "Pädagogische Psychologie" im Mai 1961 kritisierte H. Klemm an Hiebschs Äußerungen "die einseitig anmutende Überbetonung der Rolle und Funktion der Anlagen", wobei er einräumte, daß in der Definition des Begabungsbegriffs die sowjetischen Psychologen voneinander abweichen würden (Lüning, 240, S. 41). Klemm verwies damit auf die Unschärfe von Definitionen eindeutig milieutheoretisch eingestellter Wissenschaftler, ein Umstand, der es

mehr nativistisch argumentierenden Psychologen wie Hiebsch erleichterte, Versuche der Uminterpretation vorzunehmen. Ähnlich wie Günther und Hiebsch versuchte auch Neuner, 278, S. 4, die bislang uneingeschränkt geltenden dynamischen Begabungskonzeptionen als "vulgär-materialistische Auffassungen" zu relativieren und die Existenz von verschiedenen Anlagen, d.h. von verschiedenen angeborenen Reaktionsweisen des zentralen Nervensystems als gegeben anzunehmen.

- 31 Zu der in eben jenen nativistischen Begründungszusammenhang gestellten Einrichtung von Begabtschulen in der DDR und in der Sowjetunion vgl. Mende, 253, S. 2/46 ff., 2/110; und Glowka, 106, S. 3/143. So forderte Hiebsch, 137, S. 20: "Musikalische, künstlerisch-bildnerische, mathematische usw. Talente kann man nicht erst im Hochschulalter zu entwickeln beginnen! Wir müssen unbedingt viel früher - freilich auf dem Boden der Allgemeinbildung - spezialisieren, so, wie es die Ungarische Volksrepublik macht, wo man darangegangen ist, zum Beispiel spezielle Musikkindergärten einzurichten." Vgl. auch Hofmann/Lompscher, 150, S. 422 f.; Suchomlinski, 362.
- 32 So der Rekurs von E. Günther, 116, S. 273, auf neurophysiologische Forschungen von B. M. Teplov und D. N. Nebylizin.
- 33 Aus der Beobachtung, daß beim Menschen nicht nur Gegenstände, sondern auch Wörter zu bedingten Signalen werden können, wird in der sowjetischen Psychologie seit Pavlov die Existenz zweier Signalsysteme abgeleitet. Zum ersten - Mensch und Tier gemeinsamen - Signalsystem gehören alle unmittelbar einwirkenden bedingten Reize, die realen Gegenstände also und ihre Merkmale. Zum zweiten, für den Menschen spezifischen Signalsystem gehört die Sprache, zählen die Wörter, ihre Kombinationen und die auf ihrer Grundlage entstehenden Verbindungen. Vgl. Autorenkollektiv, Psychologie, Berlin 1962, S. 48; ferner Krutezki, 214, S. 7; Beiträge zur Anwendung der Lehre Pawlows 19.
- 34 Kowaljow, 209, S. 45; ferner E. Günther, 116, S. 273 ff., über W. J. Kirijenko, N. S. Leites und J. A. Samarin. Vgl. auch Kruteckij, 212; ders., 213; Mencinskaja, 252, S. 133 ff.; Petrovskij, 295.
- 35 Leites, a.a.O.; Hiebsch, 139, S. 254; Vorweg, 392, S. 256. Insbesondere Vorweg steht beispielhaft für eine Auffassung, die allgemeine und spezielle Begabungen dichotomisierte.
- 36 So zum Beispiel in England Bradford, 31, S. 83 f.; ferner Watts/Slater, 394, S. 44 ff.; in Schweden Elmgren, 74, S. 104 ff.; in Österreich Overschelde, 287, S. 222; in der Bundesrepublik Huth, 171, S. 62 ff. Mierke, 259, S. 19, der die Unterscheidung von anlagehaft gegebener theoretischer und praktischer Begabung kritisiert, zieht dennoch die - produktionsbezogene - Schlußfolgerung aus dem, was er als theoretische und praktische Begabung für pädagogisch bild- und herstellbar erklärt: "Die

Schule sollte nicht in Anlehnung an eine überholte Kulturtheorie nur jene Schüler für bildsam halten, die schön- und feingeistig, gelehrt und besinnlich den Umgang mit Kulturgehalten pflegen, sondern auch die lebensklugen und gelehrigen Naturen, die sich von technischen, organisatorischen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen des zivilisatorischen Fortschrittes angezogen fühlen."

- 37 Burt, 37, S. 130 ff.
- 38 Die Existenz einer technisch-naturwissenschaftlichen Sonderbegabung behaupteten beispielsweise in der Sowjetunion Ponomarjowa und Epstein, zit. bei E. Günther, 116, S. 278 f.; in der DDR Vorweg, 392, S. 259; in England Burt, 38, S. 60; in Österreich Uhlmann, 373, S. 208; in der Bundesrepublik Arnold, 9, S. 160 ff., Huth, 173, S. 11, und Eckardt, 71, S. 689 ff. In der DDR äußerte sich Keiser, 201, S. 853 f., zur Entstehung polytechnischer Fähigkeiten. Eine mathematische Begabung beschrieben oder postulierten etwa Krutezki, 214, Vorweg, 391, Hiebsch, 139, S. 254, Haenschke-Kramer/Mehl, 122, S. 285 ff., und Vorweg, 392, S. 259; Burt, 38, S. 60; Uhlmann, 373, S. 208. Aussagen über musikalische Begabungen finden sich ebenfalls bei den meisten der genannten Autoren, in Frankreich etwa bei Pieron, 298. Vgl. zusammenfassend auch Keilhacker, 200, S. 83 ff.
- 39 Révész, 311, S. 27 f. Ähnlich Remplein, 307, S. 304, Mierke, 260. Vgl. ferner Amthauer, 4. Über Theorien zur Hochbegabung vgl. Mönks, 264.
- 40 Huth, 171, S. 62 ff.
- 41 Vgl. dazu in Österreich Hörburger/Simoncic, 148, S. 11; Schenk-Danzinger, 335, S. 49 ff.; in der Bundesrepublik etwa Keilhacker, 200, S. 17, 83 ff., Mierke, 259, S. 32 ff., unter Berufung auf K. H. Wewetzer und G. Lienert, Aurin, 14, S. 172 ff.; in Frankreich Laugier/Weinberg/Cassin, 221, S. 6, Oléron, 284, Reuchlin, 309, S. 65, Zaniewski, 418, S. 195. Die viele dieser Autoren kennzeichnenden pädagogisch-fatalistischen Neigungen, ihre die Perpetuierung sozialstruktureller Disparitäten nahelegenden Auffassungen, seien hier durch zwei Äußerungen Zaniewskis (a.a.O., S. 188, 261) skizziert: "Das menschliche Leben ist so angelegt, daß der Mensch im Schoß einer Familie geboren wird, wächst und sich entwickelt, worin ihn die Vorsehung seit seiner Geburt eingepflanzt hat." Und: "Die Behauptungen verschiedener Doktrinen, daß eine einfache Milieuveränderung unbeschränkt die menschliche Rasse zu verändern erlaubt, erweisen sich vielmehr als illusionär und chimärisch."
- 42 Ohlhof, 283, S. 22.
- 43 Elmgren, 74, S. 42. Vgl. dazu für England vor allem die Äußerungen von Burt, 36, S. 88, der unter Berufung auf B. Burke den Beitrag der Erbllichkeit bei der durch Intelligenztests gemessenen Intelligenz für viermal so wirksam hält wie jenen der häuslichen Umgebung. Vgl. weiter Burt, 37, S. 132 f.; Burt, 41.

- 44 Alle Begabungen erkennen, 2. Vgl. zur Kritik bürgerlicher Begabungstheorien in der DDR Baumann/Breuer/Gorny/Wegener, 16; Hiebsch, 138, S. 287; Jakuszek/Prillwitz, 186; Unser Wort, 380, S. 131; Zehner, 423. Vgl. für die Sowjetunion Gontscharow, 110, S. 7 f.; Smirnow, 349, S. 109.
- 45 Zur gesellschaftlichen Bedingtheit von Begabungen vgl. E. Günther, 115; Hofmann/Lompscher, 150, S. 411; Lüning, 239, S. 277; Kowaljow, 209, S. 43; Fernstudium, 77a, S. 24; Smirnow, 349, S. 109 f.
- 46 London, 238, S. 176 ff. Vgl. zum folgenden auch Ananjew, 5.
- 47 Gontscharow, 110, S. 7.
- 48 Fernstudium, 77a, S. 27 f.
- 49 Mende, 253, Kap. 2.5; Glowka, 106, Kap. 2.5; Zehner, 422.
- 50 Mittag, 262, S. 24 f. Vgl. ferner Schulz, 339; Leontjew, 224; Rubinstein, 324; Rubinstein, 323, S. 786 ff.; Teplow, 369; Psychologie, 306, S. 427 ff.
- 51 Le Plan Langevin-Wallon, 301, S. 263. Vgl. auch Léon, 223, S. 383 ff.
- 52 Sève, 342, S. 56.
- 53 Chateau, 48, S. 129 ff.
- 54 So etwa im Einführungskapitel bei Campbell, 47. Vgl. ferner die Kritik an der These von der Entsprechung von Klassen- und Intelligenzunterschieden bei Halsey, 127, S. 15.
- 55 Engelmayer, 75, S. 8.
- 56 Roth, 319, S. 398. Ähnlich später auch Hylla, 177.
- 57 Roth, 319, S. 399. Vgl. auch Roth, 321.
- 58 Roth, 320.
- 59 Vgl. den von diesem Unterausschuß vorbereiteten Gutachtenband Roth, 322. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Strukturausschuß, Unterausschuß Begabung, Begabungsförderung, Begabungsauslese, Protokoll der 1. Sitzung am 25./26. November 1966 in Göttingen (Ms. vervielfältigt).
- 60 Strunz, 359, S. 92. Vgl. auch Seidelmann, 341; Rüdiger, 326, S. 44 ff. Bei Gaupp (94, S. 332) mischt sich eine dynamische Begabungsauffassung mit Merkmalen des konservativen Irrationalismus, wenn er, unter Ausklammerung objektiver sozialer und ökonomischer Bedingungen, Begabung als das Ergebnis eines

individuellen Willensaktes interpretiert: "Begabung ist nicht gleichzusetzen mit Naturtalent, das von innen heraus wächst und sich von allein entfaltet, sondern sie ist ein Strukturmoment der geistig-kulturellen Persönlichkeit des Menschen. Zur menschlichen Existenz gehört wesensmäßig ihr Bezogensein auf Leistung und Arbeit, die im Schweiße des Angesichts vollbracht werden muß. Begabung ist Aufgabe und steht unter den Anforderungen, die die kulturellen Güter und geistigen Anforderungen an uns stellen und die den Menschen in seinem Gewissen treffen."

- 61 Haseloff, 134, S. 164. Vgl. auch Roth, 322.
- 62 Müller, 271, S. 3; Müller, 273, S. 28.
- 63 Hartnacke, W., 15 Millionen Begabungsausfall! München 1939, S. 18, 90. Im gleichen Zusammenhang (a.a.O., S. 72) warnte er davor, zu viel Mühe in die Förderung der ohnehin weniger begabten Unterschichtkinder zu investieren, da "das Wecken von Hochschulreiflingen biologisch begrenzt" sei. Vgl. auch die frühe Untersuchung von W. Hartnacke, "Die Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten", in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 1917, S. 40 ff. Hartnacke war kurze Zeit sächsischer Kultusminister unter den Nationalsozialisten, er überwarf sich später mit ihnen und wurde nach dem Krieg Stadtschulrat.
- 64 Hartnacke, 132.
- 65 Neuhaus, 277, S. 96.
- 66 Schwidetzky/Walter, 340, S. 188. Die Anlage der Untersuchung ist ein gutes Beispiel systemstabilisierender Forschung: Das Verständnis einer hereditären Verursachung von Begabungsunterschieden bei Sozialschichten schafft die Möglichkeit der Rechtfertigung elitärer Auslese und der Eichung von Ausleseverfahren an bereits ausgelesenen Populationen. Vgl. auch Jürgens, 192.
- 67 Vgl. dazu Kuhlmann, 217, S. 122 ff.
- 68 Müller, 270, S. 8; Müller, 271, S. 135.
- 69 Müller, 273.
- 70 Undeutsch, U., "Somatische Akzeleration und psychische Entwicklung der Jugend der Gegenwart", in: Studium Generale, 5. Jg., 1952, S. 96.
- 71 Vgl. Uhlmann, 373, S. 207; Weiss, 401, S. 453 f.; Vernon, 382. Zur Kritik an entsprechenden Auffassungen von Cattell und Burt vgl. H.A.T. Child in: University of London, 379, S. 112 ff.

- 72 Huth, 165, S. 118, 116; ferner Huth, 168. Hartnacke, 133, S. 2352, empfahl als bevölkerungspolitische Gegenmaßnahme, über gezielte Steuerbegünstigungen "besonders die qualifizierten Berufsgruppen anzuregen, ihre volksbiologische Pflicht besser zu erfüllen" und pro Familie mindestens drei Kinder zu zeugen.
- 73 Die lakonische Behauptung Busemanns (45, S. 907) - "Der IQ. liegt heute durchschnittlich tiefer als ehedem" - ist im gleichen Kontext zu verstehen. Busemann und anderen Autoren geisteswissenschaftlicher Herkunft diente die These vom Begabungsschwund zur Rechtfertigung eines kultur- und zivilisationspessimistischen Irrationalismus, der sich etwa bei Huth in einer Vielzahl seiner Klagen dokumentieren läßt. Nach seiner Auffassung (172, S. 294) "wuchern die Triebe; es drohen Suchtgefahren und Leidenschaften, Essen und Trinken, das Geschlechtliche, Sport, Kino, Fußballtoto usw. werden übermächtig. Haß, Wut, Eifersucht, Geldsucht, Habsucht usw. stören das Zusammenleben der Familie, Schule und Berufsleben... Dazu kommen die verderblichen Einflüsse schlechter Filme, schlechter Illustrierten, schlechter Bücher, schlechter Comics, schlechter Schlager, schlechter Tänze usw., dazu kommen die ganze Hast unserer Zeit, von der Motorisierung angefangen bis zu den Schaufenstern; das falsch gebrauchte Rundfunkhören und Fernsehen raubt den Kindern jede Stille und Besinnung." Das Pathos gegen technologische Bedingungen von Zivilisation, welches die Feststellung zentraler gesellschaftlicher Antagonismen ersetzt, die Übertragung der einfachen Verhältnisse, der primären Gemeinschaften auf eine komplexe Gesellschaft, dies alles findet nach B. Loewenstein (235, S. 6) seine Tradition in den konterrevolutionären konservativen Richtungen seit 1789. Von ihnen wurden "stets die 'organischen' Bindungen und traditionellen, unreflektierten, 'gewachsenen' Gebilde: die patriarchalische Familie, die nationale Monarchie, die lokalen Institutionen, überhaupt die überlieferte 'natürliche' Sozialstruktur" betont.
- 74 Huth, 174, S. 73, 72; ders., 175.
- 75 Haseloff, 134, S. 151. Zur Kritik an der methodologischen und normativen Konzeption der geschilderten nativistischen Untersuchungen vgl. auch Mayntz, 247; Ulich, 374; Lehmensick, 222; Dirks, 65; Vittermann, 390.
- 76 Arnold, 10.
- 77 Arnold, 8, S. 163, 55.
- 78 Arnold, 8, S. 57, 77. Als allgemeines - im Sinne des konservativen Irrationalismus interpretierbares - Erziehungsziel formulierte Arnold (a.a.O., S. 67): "Die Erziehung hat der Enthumanisierung, der Mechanisierung und der Automatisierung entgegenzuwirken", denn alle Industrie-Ersatzprodukte "sind ungefährliche Vorläufer jener diabolischen Zauberwelt, in der durch automatisierte Röhren- oder Transistoranlagen menschliche Funktionen übernommen werden und deswegen - wegen ihres Stückwerks - den Menschen verdrängen." Das Interesse von Wissenschaftlern wie Arnold oder Huth galt weniger dem Zusammenhang zwischen Schul- und Sozialstruktur als vielmehr einer - innerhalb der gegebenen Schulstruktur -

anzuwendenden Pädagogik, die jene "Wertsphäre" vermitteln sollte, die Huth (172, S. 294) in der außerschulischen Umwelt vermißte und deren Fehlen er zunächst - durchaus in der Tradition früher rassenpsychologischer Ansätze (Huth, 164) - als Folge eines wohl auch durch Kriegsverluste bedingten Begabungsschwundes verstanden hatte.

- 79 Arnold, 8, vgl. vor allem ab S. 106 ff.
- 80 Vgl. SOU, 352; de Wolff/Härnqvist, 415; Husén/Boalt, 163, S. 124 ff.; Husén, 160, S. 171.
- 81 Hylla, 176.
- 82 Für die Bundesrepublik vgl. Aurin, 14; Ruprecht, 327; Ferdinand, 77; Hitpaß, 142; Samstag, 329; Rüdiger, 326, S. 218 f; H.E.Wolf, 412; vgl. auch die Äußerungen von Bohnenkamp, 29, S. 122 ff., Ingenkamp, 180, S. 43. Für Österreich vgl. pädagogisch-Psychologischer Dienst, 288; mittelbar auch Weiss, 400.
- 83 Vgl. Hitpaß, 142, S. 1025. In diesem Sinne äußerte sich auch der Kultusminister des Landes Baden-Württemberg, W. Hahn, in seiner Einleitung zur Publikation von Aurin (14, S. 6), wenn er unter Berufung auf bildungsökonomische Erkenntnisse darauf hinwies, "daß auch Bildungsinvestitionen volkswirtschaftlich rentabel sind und neben die herkömmlichen Investitionsfaktoren 'Kapital' und 'Arbeit' der dritte Faktor 'Mensch' tritt".
- 84 Vgl. den Report des Northumberland Education Committee, Assessment, 12.
- 85 Vgl. Jüttner, 193.
- 86 Petersen, 294, S. 80.
- 87 Vgl. Laugier, H., Toulouse, E., und Weinberg, D., "Biotypologie et attitudes scolaires", in: Biotypologie, Bd. 2, 1934, Nr. 4, S. 235. Vgl. auch Piéron, 300, der die Prüf- und Selektionsverfahren nach dem Kriterium bewertet, daß der Vergleich von Individuen die Einrichtung einer hierarchischen Klassifizierung mit dem Ziel erlauben müsse, die Individuen optimal zu verwenden. Vgl. auch I.N.E.D., 181.
- 88 Zur Darstellung traditioneller Aufnahmeprüfungen vgl. Ingenkamp, 180, S. 9 f.; Schultze, 338, S. 14 ff. Befürworter der Übergangsauslese waren etwa Busemann, 46; Hartmann, 131; Huth, 170; Lämmermann, 218. Schmitz (337, S. 12) warnt - in Anlehnung an die These Schelskys von der nivellierten Berufsgesellschaft - vor schwerwiegenden Spannungen zwischen Elternhaus und Schule, die dann entstehen könnten, wenn die Sozialansprüche der Eltern nicht kongruent wären der Befähigung des Kindes zum erfolgreichen Besuch der weiterführenden Schule: "Allein schon aus diesen Gründen ist eine Auslese unerläßlich." Schmitz bezeichnete damit eine Anfang der sechziger Jahre vielfach vertretene nativistische Position, die unter Leugnung sozialstruktureller Disparitäten davon ausging, daß Begabte ihren Marschallstab im Tournister trügen und aufgrund hereditärer Bedingungen da wären oder nicht da wären, jedenfalls innerhalb der Auslesepraxis nurmehr identifiziert werden müßten. Vgl. entsprechend auch Undeutsch, 376, S. 175.

- 89 Mierke, 258, S. 18 f.; auch Villinger, 389.
- 90 Huth, 170, S. 163. Huth wendet sich an gleicher Stelle gegen jene, zur Vermittlung von "höherer Bildung" an ihre Kinder bereiten Eltern; sie hätten "nicht das wahre Wohl ihrer Kinder im Auge, sondern bloß ihr Ansehen im Städtchen". Vgl. Holzinger, 152.
- 91 Höhn, 144, S. 66; Gaupp, 96, S. 78; Gebauer, 97, S. 12; Rüdiger, 326, S. 11 ff. Zur Verteidigung der Aufnahmeprüfung vgl. Mewis, 256; zur Auslese durch charakterologische Gutachten vgl. Simoneit, 345; 346.
- 92 Karas, 199, S. 85; Mayröcker, 248; Zöchbauer, 425. Für Anerkennung des Primarschullehrerurteils und gegen Tests: Konetschny, 207, S. 130.
- 93 Weingardt, 399; Strunz, 357; Gurland, 118; Mügel, 268; Pröbsting, 305; Arzt, 11; Früh, 86; Hitpaß, 141, 143; Gebauer, 97.
- 94 Schultze, 338, S. 29.
- 95 Undeutsch, 376, S. 180; vgl. auch Undeutsch, 377.
- 96 McClelland, 251; vgl. auch N.U.T., 275. Über Forschungen zur Übergangsauslese in England vgl. Hopf, 153.
- 97 Burt, 37; Norwood Report, 50.
- 98 Burt, 36.
- 99 Burt, 38; Alexander, 1; Bradford, 31; Burt, 40.
- 100 Elmgren, 74.
- 101 SOU, 351.
- 102 Vgl. etwa die Untersuchungen von McClelland, 251, an einer bereits vorausgelesenen Population (zur Secondary School übergewechselte Kinder). Ferner Watts/Slater, 394; Yates/Pidgeon, 417; University of Bristol, 378. Zur Ideologiekritik der englischen Testkonstruktionen vgl. Daniels, 59.

Es fehlten in diesem Zusammenhang Faktorenanalysen mit dem Ziel der schichtenspezifischen faktoriellen Diskriminierung. Man hätte hypothetisch davon ausgehen müssen, daß nicht etwa nur wie bei Wewetzer, 407, "Gutbegabte" eine größere Anzahl von Faktoren in Intelligenzleistungen einsetzen als "Schwachbegabte", sondern daß die Faktorenstruktur von Intelligenz oder Begabung abhängt von den sozialstrukturellen Bedingungen, daß also etwa aufgrund vertikaler Disparitäten benachteiligte Kinder die gleichen Items mit anderen spezifischen Faktoren lösen als Kinder privilegierter Gruppen. Die These Burts, daß die Faktorenstruktur annähernd ihr Äquivalent in den Gen-Kombinationen fände, wäre somit daraufhin zu kontrollieren gewesen, ob die Faktorenstruktur in Wahrheit nicht das genaue Abbild des curricular und extracurricular vermittelten und präformierten Leistungsverhaltens ist.

- Lienert (230) ermittelte an zwei sozioökonomisch homogenen Stichproben zehnjähriger Volks- und Oberschüler mit einzelnen Subtests des LPS-Horn ein Faktorenverhältnis von 4 : 5 zugunsten der Oberschüler. Dieses Ergebnis könnte - in Abwandlung Wegeners (398, S. 96), der es für möglich hält, daß sich "aus der hereditären Allgemeinintelligenz aufgrund von Bildungseinflüssen Sonderbegabungen erst herausbilden" - so interpretiert werden, daß das Bildungsangebot der höheren Schule stimulierend genug ist, eine Differenzierung spezifischer, im curricularen Kontext verstehbarer Faktoren zu unterstützen.
- 103 Ingenkamp, 180, S. 19. Vgl. auch Höhn, 145; 146; 144; 147. Burger, 34. Höhn begründete die Konstruktion von Auslesetests vor allem mit psychohygienischen Motiven: Es gelte, dem mit der Fehlleitung von Begabungen verbundenen Schülerleid entgegenzuwirken. Vgl. auch Hillebrand, 140; Kienzle, 203.
- 104 So etwa Hitpaß, 141, 143; Gebauer, 97; Schmitz, 337; Tittmann, 372; Gurland, 119, 120; Ingenkamp, 180; Tent, 367. Verglichen wurden insgesamt oder zum Teil Grundschullehrergutachten, Schulleistungen, Aufnahmeprüfung und Testleistungen. Vgl. als Ausnahme Clostermann (49, S. 41), der unter der Zielsetzung, "eine Auslese von charakterologisch Guten" vorzunehmen, den Nachweis einer stärkeren Beziehung von Abiturienten zu "aufgelockerten I₁-Typen" (Clostermann, a.a.O., S. 45) entsprechend der Typologie von Jaensch zu führen versucht.
- 105 Vgl. vor allem Undeutsch, 376; Schultze, 338; Rüdiger, 326; ferner Biglmaier/Burkhardt, 24; mit Einschränkungen Wegener, 397. Zur geforderten Entsprechung von Curriculum und Auslesetests vgl. Aurin, 13, S. 718.
- 106 Ingenkamp, 180, S. 19. Vgl. auch Belser, 20.
- 107 Anger/Bargmann, 6, S. 82 f., 55
- 108 Anger/Bargmann, 6, S. 78.
- 109 Yates/Pidgeon, 417; Peel, 293; N.F.E.R., 274; Pidgeon, 296; Wiseman, 410; Watts/Slater, 394; Vernon, 386; McClelland, 251; Daniels, 60; University of Bristol, 378. Zur Darstellung englischer Ausleseverfahren vgl. Dempster, 63. Neben der Frage nach der prognostischen Validität der Verfahren wurde die wissenschaftliche Diskussion spezifisch akzentuiert durch das Problem der Festlegung eines "pass-limit" und der im Zusammenhang damit gesehenen "border zone pupils".
- 110 Testkritisch äußerten sich u.a. Dague, 52, 53, 54, 51; Gal, 89, 90; Lepez/Kourovsky, 226, 227. In Frankreich haben sich für den Einsatz von Selektionstests vor allem Berufsberater ausgesprochen, vgl. etwa Paillet, 291.
- 111 Gille, 99.
- 112 Gille, 100, S. 43.

- 113 Gille, 99, S. 224; Gille, 100, S. 40. Zur Objektivierung der Auslese in Frankreich vgl. auch Reuchlin, 308; Dupont/Pauli, 69; Gal, 90.
- 114 N.U.T., 275.
- 115 Watts/Slater, 394. In diesem Bericht konnte bei der Mehrzahl der untersuchten elfjährigen Probanden eine eindeutige akademische oder praktische Begabung nicht ermittelt werden, so daß valide Zuweisungskriterien für den Übertritt zur Grammar oder Modern School fehlten. Die Autoren (Watts/Slater, a.a.O., S. 60 f.) behaupteten, daß bereits eine leichte, durch elterliche Wünsche unterstützte Neigung des Kindes von ausschlaggebender Bedeutung für den Erfolg der späteren Ausbildungsart sein könnte.
- 116 Watts/Pidgeon/Yates, 395. Dem von Yates/Pidgeon (417) 1957 vorgelegten Abschlußbericht der N.F.E.R. zufolge zeigte das standardisierte Primarschullehrergutachten die größte prognostische Validität mit einer Korrelation von 0.9 nach einer Beobachtungszeit von zwei bis drei Schuljahren. Die Kombination aus Primarschullehrergutachten, verbalem Intelligenztest, Englisch- und Rechentest ergab die höchste Korrelation mit 0.929. Damit war innerhalb des selektiven Schulsystems ein Höchstmaß an Funktionalität erreicht, das heißt die Tests erwiesen sich als Instrumente mit hoher Präzision zur Zuteilung von Schülergruppen zur Modern oder Grammar School.
- 117 Vgl. die Zusammenfassung des Symposiums bei Vernon, 385. Vgl. auch University of Bristol, 378, S. 21 ff.; Wiseman/Wrigley, 409; Dempster, 63, S. 40 ff.
- 118 Vgl. Intelligence Testing, 183. Die sich vor allem an der Möglichkeit des coaching entzündende öffentliche Diskussion konzentrierte sich zunehmend auf die Kritik des Selektionssystems selbst: In der Folge der Abschaffung des Schulgeldes 1944 wünschten etwa die Hälfte aller Eltern eine Grammar-School-Bildung für ihre Kinder. Da nur etwa 20 Prozent Plätze in diesen Schulen zur Verfügung standen, wurde die Auslese im 11. Lebensjahr als ein Konkurrenzkampf angesehen, der durch Tests nicht beseitigt werden konnte, sondern nur durch Comprehensive Schools. Vgl. Thomas, 370, Kap. 1.2.3.
- 119 Witzlack, 411, S. 1057; Fernstudium, 77a, S. 27; Siebert, 343, S. 11; Jankowsky/Ziegert/Clauss, 187, S. 22 f.; Smirnow, 348, S. 19 ff.
- 120 Wege, 396, S. 41.
- 121 Zur Bestandsaufnahme und zur Ermittlung von Ursachen des Sitzenbleibens vgl. in der DDR Altmann, 3; Banse, 15; Grassel, 114; Hiebsch, 137; Lüning, 240, S. 38 f.; Pädagogisches Forum, 290, S. 284; Rösler, 316; Sothmann, 350; W. Wolf, 413; 414.

- 122 Ossoskow, 286, S. 33. Für die Sowjetunion vgl. ferner Latussek, 220; Umschau, 375; Wege, 396; Esipov, 76. Das Argument von der prinzipiellen Behebbarkeit von Leistungsversagen diene im Kontext der dynamischen Begabungstheorie zur Begründung der Einheitsschule und - etwa bei Leont'ev (vgl. Pravda vom 21.11.1958, S. 3) - zur Ablehnung von Begabenschulen.
- 123 Panfilenko, 292, S. 5, 12. Zu Versuchen mit Spezialklassen für Sitzbleiber vgl. Budarnyj/Rozental', 33; Zykova/Kalmykova/Orlova, 427.
- 124 Löwe, 233; 234.
- 125 Zehner, 424.
- 126 Husén, 160; O.E.C.D., 282, S. 123. Vgl. auch Husén, 161, S. 216; Husén, 163, S. 95 ff.; Husén, 158, S.45. Blomqvist (27) hat in einem Vergleich von Repetenten mit normal versetzten Schülern den Einfluß des sozio-kulturellen Niveaus des Elternhauses auf den Schulerfolg dargestellt.
- 127 Vgl. für Frankreich Gal, 88; I.P.N., 182; ferner Untersuchungen über Versagen und Rückfälle in den 6. Klassen von Dague, 55; Danna, 61; Gloton, 105; Lepez, 225; Vieillard, 388. Zur Funktion der Classes Nouvelles vgl. Robinsohn/Thomas, 312, S. 23 ff., 52 ff.
- 128 Vgl. für England Campbell, 47, S. 106 ff.; mit subjektivistischer Interpretation Dempster, 63, S. 107; Holly, 151; Early Leaving, 70.
- 129 Vgl. für Österreich Holzinger, 152, S. 10 f.; Karas, 198; Karas/Steidl/Zöchbauer, 197; Spreitzer, 356; Schenk-Danzinger, 335; zur Benotungspraxis gegenüber Repetenten vgl. Weiss, 402, S. 139.
- 130 Vgl. Arzt, 11, S. 413; Burger, 35; Schultze, 338, S. 38 f.; Rüdiger, 326, S. 15 f.; Gurland, 120. Jürgens (191) bezieht sozialstrukturelle Hintergrundvariablen ausdrücklich ein, in der Absicht allerdings, einen weiteren Beweis für die Entsprechung von Sozialpyramide und hereditär bestimmter Begabungs- pyramide zu liefern - vgl. auch Jürgens, 192. Eine dynamischere Interpretation deutet sich bei ähnlichem Untersuchungsansatz an bei Nelles-Bächler, 276.
- 131 Gaupp, 93, S. 303.
- 132 Gaupp, 93, S. 304. Schultze (338, S. 10 f.) vertrat die Auffassung, daß die Entwicklungserscheinungen der Pubertät zu dem Moment der Ungewißheit über die schulische Bewährung vielfältig beitragen.
- 133 Burger, 35, S. 53.
- 134 So etwa Höhn, 144, S. 65.

- 135 Gaupp, 95.
- 136 Undeutsch, 376, S. 193; Ingenkamp, 180, S. 33 ff. Vgl. hier auch Strunz, 358.
- 137 Für die Bundesrepublik vgl. Schelsky, 332; Dahrendorf, 57; Janowitz, 188; Moore/Kleining, 266; Scheuch/Daheim, 336; Mayntz, 247. Für die DDR vgl. Eichhorn, 73; Taubert, 366; Lungwitz, 241. Für die Sowjetunion vgl. Klassy, 204; Problemy, 303. Zur Problematik des Vergleichs sozialstatistischer Daten in den untersuchten Ländern s. Thomas, 371, Kap.1.2: Während schwedische Schichtungsdaten beispielsweise aus drei unterschiedlichen Schichtungsmodellen stammen, beruhen englische Daten auf einer fünf- bis siebenteiligen, französische auf einer achtteiligen Skala, wobei Arbeiter und Angestellte, die in der DDR als Arbeiterklasse definiert sind, jeweils unterschieden werden. In einer vergleichenden - hier nicht zu leistenden - soziologischen Untersuchung dürften unmittelbare Beziehungen zwischen gewählten Klassen- oder Schichtungsmodellen, ihren Indikatoren und vorgelagerten erkenntnisleitenden Interessen deutlich werden.
- 138 Husén, 159, S. 53. Vgl. auch Moberg, 263; Blomqvist, 26; Boalt, 28.
- 139 Floud/Halsey/Martin, 81, S. 139 ff.; Floud, 82, S. 94 f. Vaizey (381) argumentierte, daß auch strukturelle Veränderungen des Erziehungswesens nichts bewirken könnten, solange nicht durch politische Entscheidungen sozialstrukturelle Disparitäten abgebaut würden.
- 140 Boalt, 28.
- 141 SOU, 352; Husén/Boalt, 163, S. 126 ff.
- 142 Early Leaving, 70.
- 143 Orring, 285.
- 144 Husén/Boalt, 163, S. 101.
- 145 Svensson, 364; Husén/Boalt, 163, S. 101 ff.
- 146 Crowther-Report, 78.
- 147 Newsom-Report, 125.
- 148 Bene, 21; Bernstein, 23; Campbell, 47; Douglas/Ross/Maxwell/Walker, 68; Early Leaving, 70; Floud/Halsey, 80; Floud/Halsey/Martin, 81; Halsey/Floud/Anderson, 128; Halsey/Gardner, 126; Jahoda, 185; Little/Westergaard, 232; Sandford/Couper/Griffin, 330; zu Stadt-Land-Unterschieden vgl. Armstrong, 7; Moreton/Butcher, 267.

- 149 Daniels, 59, S. 6.
- 150 Simon, 344. Zur schichtenspezifischen Selektion von Tests vgl. auch Vernon (386, S. 93, 96 ff.), der im Anschluß an Untersuchungen von Zwillingen und Waisenhauskindern zwar auf die Abhängigkeit der Intelligenzentwicklung von der Umwelt hinwies, indessen der Auffassung war, daß der I.Q. meist ausreichend stabil bliebe, um valide Voraussagen über den Sekundarschulerfolg treffen zu können. Vgl. ferner Vernon, 387; Jahoda, 185.
- 151 Yates/Pidgeon, 417, S. 163, 189.
- 152 Floud/Halsey/Martin, 81, S. 42 ff.
- 153 Zum Anteil der Unterschichtkinder vgl. Early Leaving, 70, S. 76; Crowther-Report, Bd. I, 78, S. 230; Floud/Halsey/Martin, 81, S. 42. Zu Gründen des schichtenspezifischen vorzeitigen Schulabgangs vgl. Early Leaving, 70, S. 7 f., 17 ff., 34 f., 77 ff.; Halsey/Gardner, 126, S. 60 ff.; Dale/Griffith, 58, S. 14 ff.
- 154 Zur Testvorbereitung in der Primarschule und zur testentsprechenden Akzentuierung von formalen Fertigkeiten im Primarschulcurriculum vgl. Procedures for the Allocation, 304, S. 10 ff.
- In der Kritik gegen das "streaming" wurde angeführt, daß die einmal vollzogene Zuordnung der Kinder zu drei leistungshomogenen Gruppen weitgehend konstant bleibe und infolgedessen über die Chancen der Zuweisung in die Grammar School lange vorher schon entschieden werde (Simon, 344; Douglas, 67; Jackson, 184); daß das unterschiedliche Anspruchsniveau sich in den oberen Kursen fördernd und in den unteren hemmend auswirke (Lunn/Barker, 242, S. 92 f.); daß Mittelschichtkinder in der Mehrzahl in der höchsten, Arbeiterkinder in der untersten Niveaugruppe anzutreffen seien (Douglas, 67, S. 115 ff.; Jackson, 184, S. 19 ff.).
- 155 Löwe, 233, S. 38 f. Zum Verhältnis von sozialer Gruppe, Berufswünschen, Wahl des Bildungsweges und Schulerfolg vgl. für die Sowjetunion Subkin, 361; Rutkevitch, 328; Yanowitch/Dodge, 416; Liegle, 229; Kozyrev, 210.
- 156 So etwa Dejean, 62, S. 102; Gal, 90; Lepez, 225; Romian, 317; Zazzo, 421.
- 157 Beer, 18.
- 158 Husén, 161, S. 218.
- 159 Zur Diskussion der Beobachtungsklassen vgl. Lepez, 225; Mialaret, 257; Vieillard, 388; Zazzo, 421.
- 160 Gal, 89; 88.
- 161 Gal, 90; Zazzo, 420.
- 162 Gal, 91, S. 8.

- 163 Vgl. vor allem die Längsschnittuntersuchung von Girard, 104. Ferner Girard/Bastide/Pourcher, 102; Girard/Bastide, 103; Sauvy/Girard, 331.
- 164 So etwa in einem Artikel zu Problemen des Lehrermangels des Direktors der Abteilung für Psycho-Soziologie des I.N.E.D., Girard (101, S. 192): "Es ist nicht Aufgabe des I.N.E.D., Lösungen vorzuschlagen, insbesondere für das so schwierige Problem der notwendigen Lehrkräfte in den verschiedenen Fächern. Seine Rolle beschränkt sich auf die Untersuchung des quantitativen Aspekts des Problems und darauf, das Bewußtsein davon in der Öffentlichkeit und in den verantwortlichen Kreisen zu wecken, welches allein zu den kühnen Lösungen führen kann, die die Situation fordert."
- An anderer Stelle verzichten Girard/Bastide/Pourcher (102, S. 48) darauf, eindeutig zum Problem der Chancenungleichheit Stellung zu nehmen. "Muß man die Anzahl der Schuljahre erhöhen oder nicht, in denen alle Kinder den gleichen Unterricht erhalten oder sich in den gleichen Schultypen befinden? So stellt sich die Frage. Die Befürworter der einen oder der anderen Lösung, sei sie positiv oder negativ, werden vielleicht in den ersten Ergebnissen dieser Untersuchung Gegenargumente finden, und es ist in keiner Weise unsere Aufgabe, über diese Grundfragen zu entscheiden. Wir können bloß den Wunsch äußern, daß beide Forderungen der Stunde gleichzeitig erfüllt werden, ohne daß die eine der anderen aufgeopfert wird. Wirksamkeit und Qualität des Unterrichts auf der einen Seite, soziale Gerechtigkeit auf der anderen."
- 165 Niedersächsisches Kultusministerium, 281; Brandau, 32; Winkel, 408; Mahn, 243 ; Küchenhoff, 215. Bei den hessischen Förderstufenversuchen zeigte sich, daß bei einem durchschnittlichen Anstieg der Zahl von Übergängen auf weiterführende Schulen von zwölf Prozent lediglich zwei Prozent auf die Gymnasien entfielen: Vgl. dazu Geißler/Krenzer/Rang, 98, S. 14 f.
- 166 Husén/Boalt, 163, S. 87 ff.; Härnqvist, 123.
- 167 Husén/Boalt, 163, S. 89. Zu Fragen der Differenzierung vgl. weiter Husén, 159; Husén/Henrysson, 157; Dahllöf, 56.
- 168 Svensson, 364; ferner Husén/Boalt, 163, S. 89 ff.; Husén, 159.
- 169 Ein - allerdings nicht eindeutig bestätigter - Unterschied lag darin, daß durchschnittlich intelligente Kinder der untersten Sozialschicht in später differenzierten Klassen höhere Leistungen zu bringen schienen als bei früherer Differenzierung. Vgl. dazu Svensson, 364, S. 152 ff. Zur Leistung von Gesamtschulsystemen vgl. auch die später veröffentlichte International Study of Achievement in Mathematics (162), die Hinweise darauf gibt, daß sich die Überlegenheit selektiver Schulen hinsichtlich erzielter Schulleistungen im Laufe der Jahre ausgleicht.
- Aussagen zur "sozialen Integration" von Schülern verschiedener Schichten durch Gesamtschulen finden sich bei Husén, 160; ferner bei Johannesson, 190; Johannesson/Magnusson, 189.

- 170 Landau/Scharfenberg, 219, Kap. 5.
- 171 Vgl. Huth, 169, S. 40.
- 172 Uhlmann, 373, S. 207 f. Vgl. analog Huth, 173, S. 7: "Aus sozialen Vorurteilen schicken viele Eltern ihre Kinder an weiterführende Schulen, ohne zu fragen, ob die Kinder dafür geeignet sind. Eine falsch verstandene Demokratie gibt den Eltern das Recht, ihr Kind in jedwede Schule zu schicken, damit es 'halt auch etwas höhere Bildung bekommt'."
- Strunz (359, S. 29 ff.) bezeichnet - um hier einen weiteren Typus des genannten Argumentationszusammenhangs anzudeuten - in seinem Einleitungskapitel Voraussetzungen seiner an späterer Stelle erfolgenden Definition gymnasialer höherer Begabung, indem er - nach einer Abwehr als antihumanistisch bezeichneter "Strömungen" wie die der "immer wieder vom Tier im Menschen" redenden Psychoanalyse und der Existenzphilosophie - Pädagogen seiner Einstellung als "nicht mit Blindheit geschlagen gegenüber dem Guten, Hohen und Edlen" ausgibt, als "gläubige Menschen" und "Dennoch-Optimisten", die meinen, einen "tieferen Grad von Echtheit gewinnen zu können". Das pädagogische Ich-Ideal spiegelt sich dann unmittelbar in seiner Begabungsdefinition (vgl. Anm. 60) wider, die den Ausschluß aller nicht an diesen Vorstellungen partizipierenden Gruppen von der höheren Schule nahelegt.
- 173 Mayröcker, 249; 250.
- 174 Vgl. Anm. 73.
- 175 Zit. nach Wlich, 374, S. 42.
- 176 Vgl. Huth, 166, S. 10. Vgl. ferner: Der Rahmenplan, Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes, Düsseldorf o.J., S. 16.
- 177 Vgl. dazu Kuhlmann, 217, Kap. 2.2.3, insbesondere S. 1/62 ff. Die Einschätzung von Unternehmerverbänden und -vertretern, daß die Gesamtschule ein entsprechend größeres Kontingent höher qualifizierter Arbeitskräfte bereitstellen könne, wurde im Untersuchungszeitraum noch kaum virulent.
- 178 Weinstock, H., "Menschenbildung in der Welt von heute", in: Deutscher Industrie- und Handelstag, S. 16 (Schriftenreihe, H. 57).
- 179 Vgl. Huth, 167, S. 133.

- 180 Huth, 167, S. 135.
- 181 Landau/Scharfenberg, 219, Kap. 5.
- 182 Vgl. Die Höhere Schule, 13. Jg., 1953, H. 5, S. 82. Ferner: Hessische Lehrerzeitung, 6. Jg., 1953, Nr. 17118, S. 246 f.
- 183 Habermas, 121, S.278.
- 184 Vor allem: Österreichische Pädagogische Warte.
- 185 In abgeschwächter Form gilt das auch für den Deutschen Philologenverband (vgl. Kuhlmann, 217, S. 95, 103), wenngleich er sich zumindest partiell immer wieder auf wissenschaftliche Aussagen berief oder auch Untersuchungen initiierte, sowie für rechtsgerichtete unter den französischen Lehrerverbänden wie etwa den Altphilologenverband Franco-Ancienne (vgl. Goebel, 107, Kap. 4).
- 186 Zur Reform des Sekundarschulwesens nach dem Education Act von 1944 vgl. Thomas, 370, Kap.1.2.1.
- 187 Vgl. Dempster, 63, S. V.
- 188 Zur öffentlichen Diskussion um die Auslese vgl. Thomas, 370, Kap. 1.2.3.
- 189 Vgl. das Kompendium von Beiträgen aus Times Educational Supplement in: Intelligence Testing, 183.
- 190 Nach einem Bericht der Izvestija vom 24.12.1958 nahmen allein in der Russischen Sozialistischen Förderativen Sowjetrepublik (R.S.F.S.R.) auf 199 000 Versammlungen 800 000 Personen zu Fragen der Schulreform Stellung. Vgl. auch Glowka, 106, S. 3/52 ff.
- 191 Vgl. Glowka, 106, S. 3/129 f.
- 192 Vgl. Mende, 253, S. 2/99.
- 193 Es wurde von etwa 70 000 Versammlungen mit mehr als zweieinhalb Millionen Teilnehmern berichtet. Vgl.: Die sozialistische Schule - Vorbild für ganz Deutschland, o.O. 1960. Ferner Mende, 253, S. 2/32 ff.
- 194 Vgl. dazu die Artikel zu Fragen der Begabungstheorie der Jahrgänge von etwa 1950 bis 1960 der Zeitschrift "Pädagogik". Ferner z.B. Ihlefeld, 179; 178; Kühn, 216; Plesse, 302; Wermes, 406; Klein, 205.
- 195 Vgl. Izvestija vom 3.1.1962.
- 196 Vgl. Glowka, 106, S. 3/68 f., 3/130.
- 197 Beispielhaft dafür neben den in diesem Zusammenhang bereits genannten Autoren etwa Arnold, 8; Fourastié, 84.

- 198 Vgl. Kuhlmann, 217, S. 113 ff. Beispielhaft dafür etwa die Arbeiten von P. Lersch.
- 199 So etwa Spranger (355) mit seiner Bevorzugung einer "inneren" vor einer "äußeren" Reform der Schule.
- 200 Vgl. dazu die Bemerkung bei Wellek, 404, S. 259; ders., 403.
- 201 Vgl. die thematische und quantitative Verteilung der bei Wellek (405) erfaßten Arbeiten; dazu auch Kuhlmann, 217, S. 1/135 f. Vgl. auch den Situationsbericht von Hoyos, 154. Zur Desorganisation der Forschung und zur ungleichen Verteilung von Forschungsgeldern in der Bundesrepublik um 1955 vgl. Kuhlmann, 217, S. 1/131 f.
- Einen besonderen Fall stellt die wissenschaftliche Arbeit Hyllas (176) dar; die Ergebnisse seiner thematisch einschlägigen Untersuchungen hätten die damals diskutierte hessische Schulreform beeinflussen können, indessen hat Hylla sich über mögliche schulorganisatorische Konsequenzen dieser Ergebnisse kaum geäußert (vgl. dazu auch Kuhlmann, 217, S. 1/129).
- 202 Vgl. Wellek, 405; Schenk-Danzinger, 334.
- 203 Zu dieser Auseinandersetzung vgl. Dague, 54; Galloy/Bacquet, 92. Ferner die Auffassung von Reuchlin (310), nach der bei der Ausbildung der Berufsberater eine gute Verbindung von Psychologie und Wirtschaft gesichert sein müsse; dagegen: Zazzo, 421.
- 204 Schenk-Danzinger, 334, S. 321.
- 205 Becker, 17, S. 347.
- 206 Bondy, 30.
- 207 Vgl. Landau/Scharfenberg, 219, Kap. 5.
- 208 Vgl. Kuhlmann, 217, S. 1/95.
- 209 Becker, 17, S. 347.
- 210 Vgl. Kuhlmann, 217, S. 1/103, 1/178.
- 211 Vgl. dazu Schelsky, 333, S. 152 f.
- 212 Vgl. Huber, 155; Mende, 253, S. 2/34. Schon 1945 riefen die besonderen Förderungsmaßnahmen für Arbeiter- und Bauernkinder den starken Widerstand der - an nativistischer Begabungstheorie orientierten - bürgerlichen Opposition hervor (vgl. Mende, a.a.O., S. 2/20).
- 213 Vgl. Marklund, 244; 245; Husén/Boalt, 163, S. 164 ff.

- 214 Zur bildungspolitischen Funktion der Lehrgewerkschaften und -vereinigungen in Frankreich vgl. Goebel, 107.
- 215 Vgl. Thomas, 370, Kap. 2.6. Die Neigung zur Befürwortung der Abschaffung der Auslese wuchs bei den Primarschullehrern im Verlauf der öffentlichen Diskussion, die Modern-School-Lehrer schlossen sich dieser Tendenz an, als sich zeigte, daß die Modern Schools im Schatten der Grammar Schools bleiben würden.
- 216 Roth, 319.
- 217 Vgl. "Bericht der amerikanischen Erziehungskommission über Erziehung in Deutschland", in: Die Neue Zeitung, 1946 (Sonderdruck). Vgl. auch Kuhlmann, 217, S. 1/84.
- 218 Vgl. Kuhlmann, 217, S. 1/85 f., 1/88.
- 219 Vgl. Hessischer Philologenverband, 135; Kuhlmann, 217, S. 1/133.
- 220 Vgl. Kuhlmann, 217, S. 1/134; Niedersächsisches Kultusministerium, 281.
- 221 Landau/Scharfenberg, 219, Kap. 5.
- 222 Vgl. Goebel, 107, Kap. 4.1. Nach Goebel (a.a.O.) begann die KPF erst nach 1966, Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Untersuchungen etwa des I.N.E.D. in breitem Umfang in ihren Aussagen zum Bildungswesen auszuwerten.
- 223 Vgl. Zazzo, 421, S. 283 ff.; vgl. ders., 419.
- 224 Vgl. London, 238, S. 176 f.
- 225 Glowka, 106, S. 3/52.
- 226 Vgl. Glowka, 106, S. 3/72.
- 227 Vgl. Glowka, 106, S. 3/84 f.
- 228 Vgl. Mende, 253, S. 2/105, 2/111; Glowka, 106, S. 3/132.
- 229 Zur Revision der Auffassung über Intelligenzdiagnostik vgl. Klix/Gutjahr/Mehl, 206.
- 230 Vgl. Anm. 67 bis 70 und 76 bis 79. Zur selektiven Interpretation mehrdeutiger Begabungsdefinitionen in der Sowjetunion vgl. Glowka, 106, S. 3/86. Beispiele der selektiven Interpretation von Untersuchungsergebnissen der N.F.E.R. über die prognostische Validität von Auslesetests sowie der Ergebnisse des Crowther- und des Newsom-Reports in England werden genannt bei Thomas, 370, Kap. 1.2.2 und 1.2.3.
- 231 Vgl. Kuhlmann, 217, S. 1/87 ff.; Landau/Scharfenberg, 219, Kap. 5.

- 232 Kuhlmann, 217, S. 1/122, 1/91.
- 233 Hessischer Philologenverband, 136, S. 19 f., 23.
- 234 Vgl. dazu die den engeren wissenschaftlichen Rahmen durchbrechenden Interpretationsmuster im Zusammenhang mit nativistischen Begabungstheorien und Ausleseforschungen in England bei Burt, 36; in Österreich bei Keller, 202; Uhlmann, 373; in Frankreich bei Fourastié, 84; in der Bundesrepublik bei Arnold, 8; Hartnacke, 132; Huth, 172; Müller, 272; Strunz, 359. Zur Sprache von K.V.Müller vgl. auch Kuhlmann, 217, S. 1/124.
- 235 Vgl. beispielhaft für die DDR Schulz, 339; für die Sowjetunion Rubinstein, 324; Teplow, 368; für Frankreich Wallon, 393; für England Daniels, 59; Vaizey, 381.
- 236 Lompscher, 236, S. 824; 237. In beiden Aufsätzen setzt sich Lompscher auch kritisch mit der nativistischen Begabungsauffassung Gottschaldts auseinander. Vgl. dazu auch Rosenfeld, 318, S. 72 ff.; ferner Gottschaldt, 112; 113; die Diskussionbeiträge von Gottschaldt in Freyhoff, 85.
- 237 Newsom-Report, 125, S. 6, XIII f., 4.
- 238 Vgl. Thomas, 370, Kap. 2.5.
- 239 Vgl. Crowther-Report, 78; Newsom-Report, 125.
- 240 Floud, 82, S. 94 f.
- 241 Floud/Halsey, 79, S. 519 ff.; Floud, 82, S. 92.
- 242 Vgl. dazu die Diskussion des Newsom-Reports in Forum, 280; ferner Mason, 246; Vaizey, 381.
- 243 Zur ausführlichen Darstellung der Arbeitsweise der schwedischen Schulkommissionen vgl. Jüttner, 193.
- 244 Jüttner, 194, Kap. 5; Husén/Boalt, 163, S. 20 f.; Elmgren, 74.
- 245 Svensson, 364; Jüttner 194, Kap. 5.
- 246 SOU 1961 : 30, 353, S. 89; Försöksverksamhet, 83, S.236.
- 247 Husén/Boalt, 163, S. 25 f. Vgl. auch Svensson/Bjorklund, 365.
- 248 Jüttner, 193; Husén, 161; Husén/Boalt, 163, S. 11 f.
- 249 Jüttner, 194, Kap. 5; 193. Konsensfördernd wirkten sich auch Personalunionen aus, wie etwa die im Falle von J. Orring, der im 1957er Schulausschuß Hauptsekretär, Beamter der Zentralschulverwaltung und Beauftragter einer durch den Ausschuß angeregten Untersuchung war (vgl. Orring, 285).

- 250 Vgl. Husén/Boalt (163, S. 23, 47 ff.) zur Initiative des mit der Schulkommission von 1957 zusammenarbeitenden, vom Unternehmerverband unterstützten Studienverbandes "Wirtschaft und Gesellschaft" hinsichtlich der schwedischen Curriculumreform; ferner die an Abnehmerbefragungen (Vertreter von Wirtschaft und Verwaltung) orientierten Curriculum-Untersuchungen von U. Dahlöf (vgl. Husén/Boalt, a.a.O., S. 66 ff.). Vgl. auch Mende, 254.
- 251 Sjöstrand, 347, S. 35; Jüttner, 194, Kap. 5.
- 252 Beispielhaft dafür etwa die Untersuchungen von Husén, 156; Härnqvist, 124.
- 253 Vgl. zum folgenden Thomas, 370, Kap. 1.2.2, 2.4, 2.5.
- 254 Die Mitglieder der Central Advisory Councils wurden vom Erziehungsminister ernannt; die Mitglieder der Report-Kommissionen sollten repräsentativ zusammengesetzt sein, sie bestanden nach Hansen (130, S. 361 f.) indes aus "high status members of the Establishment".
- 255 Early Leaving, 70; Crowther-Report, 78; Newsom-Report, 125.
- 256 Zu den Forschungsergebnissen vgl. Watts/Slater, 394; Watts/Pidgeon/Yates, 395.
- 257 Monks, 265.
- 258 N.U.T., 275.
- 259 Pidgeon, 297, S. 204.
- 260 Langevin-Wallon, 301; Goebel, 107.
- 261 Gal, 87, S. 6.
- 262 Wallon, 393.
- 263 Gal, 87; Miles, 261; Goebel, 107.
- 264 Gal, 90; 91. Die Vermutung liegt nahe, daß die sozialkritischen Äußerungen Gals die Rezeption der Ergebnisse seiner Arbeiten durch das Erziehungsministerium behinderten, welches mehr dazu neigte, wissenschaftliche Forschungen zur Technisierung des Unterrichts unmittelbar zu verwerten.
- 265 Dazu zählten im Untersuchungszeitraum neben dem I.P.N. und dem I.N.E.D. das Institut National d'étude du travail et d'Orientation Professionnelle (I.N.O.P.), der Zentralstelle zur Ausbildung der Schul- und Berufsberater unter Leitung von H. Pieron und M. Reuchlin; das administrativ zum I.N.O.P. gehörende Laboratorium für Psychobiologie des Kindes unter der Leitung von R. Zazzo; schließlich die Gruppe für Soziologie des Bildungswesens im Centre d'Etudes Sociologiques. Vgl. dazu auch Goebel, 107.

- 266 Leiter der Abteilung für Psycho-Soziologie des I.N.E.D. war A. Girard (vgl. auch Anm. 163).
- 267 Vgl. Anm. 164.
- 268 Vgl. dazu Landau/Scharfenberg, 219, Kap. 5.
- 269 Vgl. dazu etwa Schenk-Danzinger, 334. Vgl. auch Bundesministerium für Unterricht (Hrsg.), Österreichischer Bildungsbericht 1965, Wien 1965, S. 63 ff.
- 270 Vgl. dazu: Bildungsplanung in Österreich, Bd. 1, Wien 1967.
- 271 Vgl. dazu Kuhlmann, 217, S. 1/107 ff.
- 272 So etwa P. Lersch im "Direktorium für Bayerische Schulreform". Zur Auffassung über Vererbung vgl. Lersch, 228.
- 273 Vgl. dazu Deutscher Ausschuß, 64.
- 274 Mende, 253, S. 2/113; Lindner, 231; Glowka, 106, S. 3/128.
- 275 Gončarov, 108. Zur ausführlichen Begründung des Vorschlags vgl. Gončarov, 109. Siehe auch Gontscharow, 111. Vgl. zum folgenden ferner Glowka, 106, S. 3/59 ff.
- 276 Vgl. dazu Sovetskaja pedagogika, 1957, H. 4, S. 138 ff.
- 277 Glowka, 106, S. 3/62 f.
- 278 Rudnev, 325, S. 22. Vgl. dazu auch die Kritik von A.N. Leont'ev an den Begabenschulen in der Pravda vom 21.11.1958.
- 279 Über Einrichtungen zur Differenzierung des sowjetischen Schulwesens vgl. Glowka, 106, S. 3/23 f. (musische Schulen), S. 3/28 f. (Zirkelwesen), S. 3/29 (Zusatzschulen), S. 3/74 ff. (Physikalisch-mathematische Schulen, Schulen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, Schulen mit Profil u.a.).
- 280 Vgl. auch Glowka, 106, S. 3/141 ff.
- 281 Vgl. Sovetskaja pedagogika, 1963, H. 10, S. 154.
- 282 Vgl. zum folgenden Mende, 253, S. 2/46 ff., 2/109 ff. Ferner vor allem die Veröffentlichungen von Hiebsch, 137; E. Günther, 116.
- 283 Mende, 253, S. 2/32.
- 284 Neuner, 279, S. 143.
- 285 Neuner, 279, S. 144 f.
- 286 Mende, 253, S. 2/49.

- 287 Vgl. Pravda vom 13.2.1965. Zur sowjetischen Kritik an der A.P.N.
vgl. auch Glowka, 106, S. 3/133 ff.; Mentschinskaja, 255.
- 288 Vgl. Sovetskaja pedagogika, 1964, H. 4, S. 149.
- 289 K.-H. Günther, 117.
- 290 Konzeption, 208.
- 291 Vgl.: Grundsätze für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen
Bildungssystems (Entwurf), o.O. (Berlin) o.J. (1964). Vgl.
ferner: Pädagogische Wissenschaft und Schule, 289.
- 292 Mende, 253, S. 2/42, 2/54.

5. Literaturverzeichnis

- 1 Alexander, W.P.: "Symposium on the Selections of Pupils for Different Types of Secondary Schools. II. - An Administrator's Point of View". In: British Journal of Educational Psychology, 17. Jg., 1947, S. 123 ff.
- 2 "Alle Begabungen erkennen und entwickeln". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, H. 5/6, S. 420 ff.
- 3 Altmann, A.: "Zu den Ursachen des Leistungsrückganges in 5. Klassen". In: Pädagogik, 3. Beiheft, 1963, S. 4 ff.
- 4 Amthauer, R.: "Empirische Beiträge zum Problem der produktiven Begabung". In: Psychologische Rundschau, 12 Jg., 1961, S. 81 ff.
- 5 Ananjew, B.G.: Hauptaufgaben der sowjetischen psychologischen Wissenschaft. Berlin 1952.
- 6 Anger, H., und Bargmann, R.: "Entwicklung, Analyse und Eichung der Frankfurter Wortschatztests". In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 2. Jg., 1954, S. 51 ff.
- 7 Armstrong, H. G.: "A Comparison of Rural Schools' Performance in a Test-Controlled and Test-Free Selection Procedure at Eleven". In: British Journal of Educational Psychology, 34 Jg., 1964, S. 237 ff.
- 8 Arnold, W.: Begabungswandel und Erziehungsfragen. München 1960.
- 9 Arnold, W.: "Neue Forschungsergebnisse der Eignungs- und Begabungsanalyse". In: Thomae, H. (Hrsg.): Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1960, S. 160 ff.
- 10 Arnold, W.: "Begabungswandel und Sozialstruktur". In: Arbeitswissenschaft, 2. Jg., 1962, S. 37 ff.
- 11 Arzt, T.: "Untersuchung über die Erfolge beim Besuch der höheren Schule". In: Bildung und Erziehung, 11. Jg., 1958, H. 7, S. 398 ff.
- 12 "Assessment of Children at 11+ for Transfer to Secondary School". In: Education, 90. Jg., 1947, S. 257 ff. und S. 284 ff.
- 13 Aurin, K.: "Schulpsychologie - Probleme, Aufgaben und gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte". In: Die Schulwarte, 18. Jg., 1965, H. 10, S. 710 ff.
- 14 Aurin, K.: "Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Untersuchung zur Bildungsberatung in Baden-Württemberg." In: Bildung in neuer Sicht. Villingen 1966 (Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Reihe A, Nr. 2).

- 15 Banse, H.: "Zu einigen Erscheinungsformen und Ursachen von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten beim Übergang von der 4. zur 5. Klasse in Landschulen". In: Pädagogik, 3. Beiheft, 1963, S. 10 ff.
- 16 Baumann, Breuer, Gorny, Wegener: "Einige Beziehungen zwischen Begabtentheorie und Schulpolitik in beiden deutschen Staaten". In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, 11. Jg., 1962, S. 27 ff (Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, Nr. 1/2).
- 17 Becker, H.: Quantität und Qualität. Freiburg 1962.
- 18 Beer, F.: "Beziehungen zwischen Intelligenz, Schulleistung und Milieu bei Hauptschülern". In: Freie Lehrerstimme, 67. Jg., 1961, H. 7/8, S. 131 ff.
- 19 Beiträge zur Anwendung der Lehre Pawlows auf Fragen des Unterrichts. Berlin 1955.
- 20 Belser, H.: "Das Problem der Auslese für die höheren Schulen in der BRD". In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, Bd. 20, 1961, S. 15 ff.
- 21 Bene, E.: "Some Differences Between Middle-Class and Working-Class Grammar School Boys in Their Attitudes Towards Education". In: British Journal of Sociology, 10. Jg., 1959, S. 148 ff.
- 22 Bericht über die Mittelbautagung. Göttinger Institut für Erziehung und Unterricht. Göttingen 1952 (Ms. vervielfältigt).
- 23 Bernstein, B.: "Language and Social Class". In: British Journal of Sociology, 11. Jg., 1960, S. 271 ff.
- 24 Biglmaier, F., und Burkhardt, H.: "Ein schulbrauchbarer Gruppenintelligenztest". In: Schule und Psychologie, 8. Jg., 1961, S. 225 ff.
- 25 Bize, R.: L'évolution psycho-physiologique de l'enfant. Paris 1950.
- 26 Blomqvist, J.: "Some Social Factors and School Failure". In: International Review of Education, 3. Jg., 1957, S. 165 ff.
- 27 Blomqvist, J.: Kvarsittning och skolframgång (Sitzenbleiben und Schulerfolg). Stockholm 1958.
- 28 Boalt, G.: Skolutbildning och skolresultat för barn ur olika samhällsgrupper i Stockholm (Schulausbildung und Schulerfolg bei Kindern aus verschiedenen sozialen Klassen in Stockholm). Stockholm 1947.
- 29 Bohnenkamp, H.: "Finden und Fördern von Begabungen in allgemeinbildenden Schulen". In: Neue Sammlung, 3. Jg., 1963, H. 2, S. 117 ff.

- 30 Bondy, C.: "Psychologie und Öffentlichkeit". In: Psychologische Rundschau, 15. Jg., 1964, H. 1, S. 1 ff.
- 31 Bradford, E. J. G. "Symposium on the Selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools. IV. - An Experimenter's Point of View". In: British Journal of Educational Psychology, 18. Jg., 1948, S. 67 ff.
- 32 Brandau, H.W.: "Über den Erfolg des niedersächsischen Schulversuchs zum Differenzierten Mittelbau". In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Der Differenzierte Mittelbau. Hannover 1963, S. 9 ff.
- 33 Budarnyi, A. A., und Rozentel', U. D.: "Ob odnoj iz vozmožnostej preodolenija vtorovogodničestva" (Über eine Möglichkeit, das Sitzenbleiberproblem zu überwinden). In: Sovetskaja pedagogika, 1966, H. 7, S. 56 ff.
- 34 Burger, R.: "Erfahrungen mit dem Kretschmer-Höhn-Test". In: Neues Land, 6. Jg., 1954, H. 1, S. 28 ff.
- 35 Burger, R.: Liegt die höhere Schule richtig? Umfang und Ursachen des vorzeitigen Abgangs von höheren Schulen. Freiburg/Basel/Wien 1963.
- 36 Burt, C.: "Ability and Income". In: British Journal of Educational Psychology, 13. Jg., 1943, S. 83 ff.
- 37 Burt, C.: "The Education of the Young Adolescent: The Psychological Implications of the Norwood Report". In: British Journal of Educational Psychology, 13. Jg., 1943, S. 126 ff.
- 38 Burt, C.: "Symposium on the Selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools. I. - A General Survey". In: British Journal of Educational Psychology, 17. Jg., 1947, S. 57 ff.
- 39 Burt, C.: "The Structure of the Mind: A Review of the Results of Factor Analysis". In: British Journal of Educational Psychology, 19. Jg., 1949, S. 100 ff. und S. 176 ff.
- 40 Burt, C.: "Symposium on the Selection of Pupils for Different Types of Secondary Schools. IX. - Conclusion". In: British Journal of Educational Psychology, 20. Jg., 1950, S. 1 ff.
- 41 Burt, C.: "The Differentiation of Intellectual Ability". In: British Journal of Educational Psychology, 24. Jg., 1954, S. 76 ff.
- 42 Burt, C.: "The Evidence for the Concept of Intelligence". In: British Journal of Educational Psychology, 25 Jg., 1955, S. 158 ff.
- 43 Burt, C.: "The Gifted Child". In: British Journal of Statistical Psychology, 14. Jg., 1961, H. 2, S. 123 ff.

- 44 Busemann, A.: "Begabung, Begabungsprüfung". In: Roloff, M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg/Basel/Wien 1964, S.332 ff.
- 45 Busemann, A.: "Intelligenzalter, Intelligenzquotient". In: Roloff, M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Bd. II, Freiburg/Basel/Wien 1965, S. 906 f.
- 46 Busemann, A.: "Schülersauslese". In: Roloff, M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. IV, Freiburg/Basel/Wien 1965, S. 80 ff.
- 47 Campbell, F.: Eleven-Plus and All That. The Grammar School in a Changing Society. London 1956.
- 48 Chateau, J.: Ecole et éducation. Paris 1964.
- 49 Clostermann, G.: III. Psychologisches Gutachten und höhere beziehungsweise mittlere Schullaufbahn. Bewährungskontrolle nach 10 Jahren (9 Schuljahren)". In: Clostermann, G. (Hrsg.): Bildung und Arbeit. Empirische Untersuchungen zur Begabtauslese und Arbeitskonstitution, H. 2, Münster 1963, S. 34 ff. (Veröffentlichungen des städtischen Forschungsinstituts für Psychologie der Arbeit und Bildung in Gelsenkirchen).
- 50 Curriculum and Examinations in Secondary Schools (Norwood Report). Report of the Committee of the Secondary School Examinations Council Appointed by the President of The Board of Education in 1941. Hrsg. vom Board of Education. London 1943.
- 51 Dague, P.: "Le régime des examens et des concours en France: problèmes de docimologie". In: Enfance, 5. Jg., 1952, S. 447 ff.
- 52 Dague, P.: "Le diagnostic des aptitudes permet-il le pronostic de la réussite scolaire?" In: Enfance, 7. Jg., 1954, S. 547 ff.
- 53 Dague, P.: "Deux études des Psychologues scolaires parisiens sur les classes de 6e". In: Enfance, 9. Jg., 1956, H. 4, S. 61 ff.
- 54 Dague, P.: "A propos d'orientation scolaire". In: Enfance, 10. Jg., 1957, H. 5, S. 577 ff.
- 55 Dague, P.: "Réussites et échecs dans les classes de sixième". In: Enfance, 13. Jg., 1960, H. 1, S. 53 ff.
- 56 Dahllöf, U.: "Recent Reforms of Secondary Education in Sweden". In: Comparative Education, 2. Jg., 1966, H. 2, S. 71 ff.
- 57 Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965.
- 58 Dale, R. R., und Griffith, S.: Down Stream. Failure in the Grammar School. London/New York 1965.
- 59 Daniels, J.C.: "Intelligenzprüfungen im Dienste des Kapitalismus". In: Pädagogik, 11. Jg., 1956, H. 2, S. 133 ff.

- 60 Daniels, J. C.: Selection for Secondary Education. A Follow-Up Study. Nottingham 1957.
- 61 Danna, I. L.: "Recherches sur les difficultés rencontrées par l'élève lors du passage de l'enseignement du premier degré à l'enseignement du second degré". In: BINOP, 18. Jg., 1962, H. 4, S. 219 ff.
- 62 Dejean, M.: "Pourquoi des Psychologues Scolaires dans nos Lycées?" In: Audrey, B., u.a. (Hrsg.): L'adaptation de l'enfant au milieu scolaire. Paris 1955, S. 87 ff.
- 63 Dempster, J. J. B.: Selection for Secondary Education. London 1954.
- 64 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten 1953 - 1965. Gesamtausgabe. (Hrsg. von Bohnenkamp, H., Dirks, W., und Knab, D.). Stuttgart 1966.
- 65 Dirks, W.: "Wer hat die besten Gene?" In: Frankfurter Hefte, 4. Jg., 1949, H. 6, S. 533 ff.
- 66 Dorsch, F.: Psychologisches Wörterbuch. 7. Aufl., Hamburg/Bern 1963.
- 67 Douglas, J. W. B.: The Home and the School. A Study of Ability and Attainment in the Primary Schools. London 1964.
- 68 Douglas, J. W. B., Ross, I. M., Maxwell, S. M. M., und Walker, D. A.: "Differences in Test Score and in the Gaining of Selective Places for Scottish Children and Those in England and Wales". In: British Journal of Educational Psychology, 36 Jg., 1966, H. 2, S. 150 ff.
- 69 Dupont, J.-B., und Pauli, L.: "Tests psycho-pédagogiques et réussite scolaire à long terme". In: Enfance, 17. Jg., 1964, H. 4/5, S. 317 ff.
- 70 Early Leaving. A Report of the Central Advisory Council for Education (England), Ministry of Education, London 1954.
- 71 Eckardt, H.-H.: "Zur Theorie der technischen Begabung (Diskussionsbemerkung zu dem Aufsatz von Kurt Roth: Faktorenanalytische Überprüfung der Theorie der technischen Begabung)". In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 5. Jg., 1957, S. 689 ff.
- 72 Edelstein, W.: "Schulreform und kritische Theorie". In: Atomzeitalter, 1965, H. 8, S. 229 ff.
- 73 Eichhorn, W.: "Philosophische Probleme der Klassenentwicklung und der Klassenstruktur in der sozialistischen Gesellschaft". In: Philosophie und Sozialismus, Sonderheft der Deutschen Zeitschrift für Philosophie, Berlin 1969, S. 73 ff.
- 74 Elmgren, J.: School and Psychology. Stockholm 1952.

- 75 Engelmayer, O.: Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Donauwörth 1950.
- 76 Esipov, B. P. (Hrsg.): Osnovy didaktiki (Grundlagen der Didaktik). Moskau 1967.
- 77 Ferdinand, W.: "Das Intelligenzniveau unserer Volksschulklassen nach Ausscheiden der zu weiterführenden Schulen gehenden Kinder". In: Neue Deutsche Schule, 12 Jg., 1960, H. 20, S. 338 ff.
- 77a Fernstudium der Erzieher in Heimen und Horten (Hrsg.): Psychologie. Berlin 1960.
- 78 Fifteen to Eighteen (Crowther Report). A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Hrsg. vom Ministry of Education. 2 Bde., London 1959/60.
- 79 Floud, J., und Halsey, A. H.: "Education and Occupation: English Secondary Schools and the Supply of Labour". In: The Year Book of Education. New York 1956, S. 519 ff.
- 80 Floud, J., und Halsey, A. H.: "Intelligence Tests, Social Class and Selection for Secondary Schools". In: British Journal of Sociology, 8. Jg., 1957, S. 33 ff.
- 81 Floud, J., Halsey, A. H., und Martin, F. M.: Social Class and Educational Opportunity. London 1958.
- 82 Floud, J.: "Social Class Factors in Educational Achievement". In: Halsey, A. H. (Hrsg.): Ability and Educational Opportunity. Report on the Conference Organized by the Office for Scientific and Technical Personnel, in Collaboration with the Swedish Ministry of Education, in Kungälv, Sweden, 11th - 16th June 1961. Paris 1961, S. 91 ff.
- 83 Försöksverksamhet med nioårig enhetsskola (Versuche mit der neun-jährigen Einheitsschule). Stockholm 1959 (Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie. 42).
- 84 Fourastié, J.: Les 40 000 heures. Paris 1965.
- 85 Freyhoff, U.: Kann die Begabung Kriterien für die Organisation der Schule liefern? Bericht über eine vom Institut für Erziehung und Unterricht in Göttingen am 24. und 25. April 1954 durchgeführte Tagung. Göttingen 1954 (Ms. vervielfältigt).
- 86 Früh, K.: "Beziehungen zwischen Grundschulgutachten, Übertrittsnoten und Vorrücken der Schüler bis zur 4. Klasse der höheren Schule". In: Neues Land, 11. Jg., 1959, H. 2, S. 30 ff.
- 87 Gal, R.: La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles. Paris 1946.
- 88 Gal, R.: "Eine Untersuchung über das Zurückbleiben in der Schule". In: Bildung und Erziehung, 11. Jg., 1958, S. 385 ff. und S. 465 ff.

- 89 Gal, R.: "Connaissance de l'élève, orientation et cycle d'observation." In: *Enfance*, 13. Jg., 1960, H. 1, S. 23 ff.
- 90 Gal, R.: "Les facteurs de l'orientation scolaire". In: *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, 1. Jg., 1964, H. 20, S. 1 ff.
- 91 Gal, R.: "Douze ans de recherches sur les problèmes posés par la réforme démocratique de l'enseignement". In: *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*, 2. Jg., 1965, H. 26, S. 3 ff.
- 92 Galloy, D., und Bacquet, R.: "A propos d'orientation scolaire". In: *Enfance*, 11. Jg., 1958, H. 3, S. 275 ff.
- 93 Gaupp, A.: "Probleme der Schülersauslese für die Überweisung in weiterführenden Schulen vom Standpunkt des Psychologen". In: *Aktuelle Probleme der Volksgesundheitspflege*. Frankfurt 1958, S. 299 ff.
- 94 Gaupp, A.: "Diagnostische und prognostische Möglichkeiten der Psychologie bei der Begabtenauslese für die höhere Schule". In: *Schule und Psychologie*, 8. Jg., 1961, H. 11, S. 331 ff.
- 95 Gaupp, A.: "Tatsachen und Probleme der Schülersauslese". In: *Hamburger Lehrerzeitung*, 14. Jg., 1961, H. 18, S. 649 ff.
- 96 Gaupp, A.: "Überlegungen und Tatsachen zur Bewährung der Schülersauslese." In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): *Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen*. Weinheim 1963, S. 55 ff.
- 97 Gebauer, T.: *Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testuntersuchung für den Erfolg auf weiterführende Schulen*. Inaugural-Dissertation. Köln 1964.
- 98 Geißler, E., Krenzer, R., und Rang, A.: *Fördern und Auslesen*. Frankfurt 1967.
- 99 Gille, R.: "Les documents de base: le questionnaire et le test 'mosaique'". In: *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Paris 1950, S. 71 ff. (Travaux et Documents de l'I.N.E.D. No. 13).
- 100 Gille, R.: "Utilité et utilisation du test mosaïque". In: *Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*. Paris 1954, S. 21 ff. (Travaux et Documents de l'I.N.E.D. No. 23).
- 101 Girard, A.: "Enseignement et population. Progression des nombres d'élèves et besoins en maîtres en France". In: *Population*, 13. Jg., 1958, H. 2, S. 191 f.
- 102 Girard, A., Bastide, H., und Pourcher, G.: "Enquête national sur l'entrée en Sixième et la démocratisation de l'enseignement". In: *Population*, 18. Jg., 1963, H. 1, S. 9 ff.

- 103 Girard, A., und Bastide, H.: "La Stratification Sociale et la Démocratisation de l'Enseignement." In: Population, 18. Jg., 1963, H. 3, S. 435 ff.
- 104 Girard, A.: "Les Facteurs Psychologiques et Sociaux de l'Orientation et de la Sélection Scolaires. Le Cheminement d'une Promotion d'Elèves pendant les deux Années suivant la Sortie du Cycle Élémentaire." In: Population, 21. Jg., 1966, H. 4, S. 691 ff.
- 105 Gloton, R.: "L'articulation entre le cours moyen et la classe de 6e: sélection et orientation". In: Enfance, 13. Jg., 1960, H. 1, S. 13 ff.
- 106 Glowka, D.: "Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion 1958 - 1968. Die Differenzierung der allgemeinbildenden Schule als Problem der sowjetischen Bildungspolitik." In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. I, Stuttgart 1970, S. 3/1 ff.
- 107 Goebel, F.: "Schulreform und Gesellschaft in Frankreich 1945 - 1963". In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. II, Stuttgart (in Vorbereitung).
- 108 Gončarov, N. K.: "O perspektivnom plane razvitija narodnogo obrazovanija v SSSR na bližajšie 15 - 20 let" (Über den Perspektivplan zur Entwicklung der Volksbildung in der UdSSR für die nächsten 15 - 20 Jahre). In: Sovetskaja pedagogika, 1957, H. 4, S. 10 ff.
- 109 Goncarov, N. K.: "O vvedenii furkacii v staršich klassach srednej školy" (Über die Einführung der Gabelung in den Oberklassen der Mittelschule). In: Sovetskaja pedagogika, 1958, H. 6, S. 12 ff.
- 110 Gontscharow, N.K.: "Die Entwicklung der Sowjetpsychologie". In: Pädagogik, 6. Jg., 1951, H. 1, S. 1 ff.
- 111 Gontscharow, N.K.: "Differenzierter Unterricht führt zu höherer Leistung". In: Neues Deutschland, 18. Jg., Nr. 83 vom 24.3.1963, Ausgabe B, S. 5.
- 112 Gottschaldt, K.: "Erbpsychologie der Elementarfunktionen der Begabung." In: Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Bd. 5, Teil 1, Berlin 1939, S. 445 ff.
- 113 Gottschaldt, K.: "Der Aufbau der Begabung". In: Wellek, A. (Hrsg.): Bericht über den 17. und 18. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1953, S. 11 ff.
- 114 Grassel, H.: "Zu einigen Bedingungen des Schulversagens". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, 3. Beiheft, S. 26 ff.
- 115 Günther, E.: "Theorie und Praxis der Entwicklung der Begabungen und Talente des Sowjetvolkes". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, S. 171 ff.
- 116 Günther, E.: "Neue Erkenntnisse der sowjetischen Psychologie über den Charakter und die Entwicklung der Fähigkeiten". In: Pädagogik, 19. Jg., 1964, H. 3, S. 269 ff.

- 117 Günther, K.-H.: Einige Grundgedanken des "Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" (Ms. vervielfältigt). o.O., o.J.
- 118 Gurland, M.: "Verwendung von Tests bei der Auslese der Grundschüler für weiterführende Schulen". In: Mierke, K. (Hrsg.): Die Auslese für die gehobenen Schulen. München 1961, S. 65 ff.
- 119 Gurland, M.: "Von der Aufnahmeprüfung bis zum Abitur". In: Die Deutsche Schule, 57 Jg., 1965, S. 61 ff.
- 120 Gurland, M.: "Von der Aufnahmeprüfung bis zum Abitur - 2. Teil". In: Die Deutsche Schule, 57 Jg., 1965, S. 152 ff.
- 121 Habermas, J.: "Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie". In: Neue Sammlung, 1. Jg., 1961, S. 251 ff.
- 122 Haenschke-Kramer, B., und Mehl, J.: "Zur Untersuchung von Spezialbefähigungen auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiet." In: Zeitschrift für Psychologie, Bd. 174, 1967, H. 3/4, S. 285 ff.
- 123 Härnqvist, K.: "Recent Educational Research in Connection with the Swedish School Reform". In: International Review of Education, 7. Jg., 1961, S. 85 ff.
- 124 Härnqvist, K.: Social Factors and Educational Choice. Göteborg 1965 (Reports from the Institute of Education University of Göteborg. 3).
- 125 Half our Future (Newsom Report). A Report of the Central Advisory Council for Education (England). Hrsg. vom Ministry of Education. London 1963.
- 126 Halsey, A. H., und Gardner, L.: "Selection for Secondary Education and Achievement in Four Grammar Schools". In: British Journal of Sociology, 4. Jg., 1953, S. 60 ff.
- 127 Halsey, A. H.: "Genetics, Social Structure and Intelligence". In: British Journal of Sociology, 9. Jg., 1958, S. 15 ff.
- 128 Halsey, A. H., Floud, J., und Anderson, C. (Hrsg.): Education, Economy and Society. New York 1961.
- 129 Hammel, W.: "Begabung im Wandel". In: Die Deutsche Schule, 59 Jg., 1967, H. 11, S. 660 ff.
- 130 Hansen, G. B.: "'Separate but Equal': Some Myths and Realities of English Secondary Education". In: Comparative Education Review, Bd. 9, 1965, H. 3, S. 356 ff.
- 131 Hartmann, W.: "Elternrecht und Begabtenauslese". In: Schule und Psychologie, 1. Jg., 1954, S. 377 ff.
- 132 Hartnacke, W.: Geistige Begabung, Aufstieg und Sozialgefüge. Gegen eine Verstümmelung der höheren Schule. Soest 1950.

- 133 Hartnacke, W.: "Genetik, Rassenhygiene und Bevölkerungskunde. Wie kann man den Begabungsschwund im Nachwuchs aufhalten? In: Münchner Medizinische Wochenschrift, 93. Jg., Nr. 47 vom 23.11.1951, S. 2349 ff.
- 134 Haseloff, O. W.: "Über Funktion und Theorie der Begabung". In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Beiheft, 1966, S. 143 ff.
- 135 Hessischer Philologenverband: Denkschrift über die soziologische Struktur der Elternschaft der Höheren Schulen in Hessen. Frankfurt 1953 (unveröffentlichtes Ms.).
- 136 Hessischer Philologenverband (Hrsg.): "Homberger Tagung 1966: Sind oder werden wir begabt?". In: Mitteilungsblatt, 17. Jg., 1966, H. 11/12, S. 19 ff.
- 137 Hiebsch, H.: "Begabung und Schulversagen". In: Pädagogik, 16. Jg., 3. Beiheft, 1961, S. 9 ff.
- 138 Hiebsch, H.: "Zu einigen Fragen der Begabungstheorie". In: Berufsbildung, 15. Jg., 1961, S. 285 ff und S. 343 f.
- 139 Hiebsch, H.: "Zum Problem der Begabtenförderung". In: Pädagogik, 19. Jg., 1964, H. 3, S. 253 ff.
- 140 Hillebrand, M. J.: "Zum Problem eines psychologischen Prüfverfahrens beim Übergang zur höheren Schule". In: Psychologische Rundschau, 1. Jg., 1949/50, S. 291 ff.
- 141 Hitpaß, J.: "Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfung und Testprüfung zur Erfassung der Eignung für die weiterführenden Schulen". In: Schule und Psychologie, 8. Jg., 1961, S. 65 ff.
- 142 Hitpaß, J.: "Begabungsreserve 1963". In: Pädagogische Rundschau, 17. Jg., 1963, S. 1025 ff.
- 143 Hitpaß, J.: "Bericht über eine sechsjährige Bewährungskontrolle von Aufnahmeprüfung und Testprüfung". In: Schule und Psychologie, 10. Jg., 1963, S. 211 ff.
- 144 Höhn, E.: "Die Begabtenauslese für die höhere Schule". In: Die Schulwarte, 4. Jg., 1951, S. 65 ff.
- 145 Höhn, E.: "Psychologische Probleme und empirische Resultate der Begabtenauslese". In: Zeitschrift für Psychotherapie und Psychologie, 1. Jg., 1951, H. 3, S. 122 ff.
- 146 Höhn, E.: "Die südwürttembergischen Versuche zur Begabtenauslese." In: Pädagogische Arbeitsblätter zur Fortbildung für Lehrer und Erzieher, 3. Jg., 1951, H. 8, S. 9 ff.
- 147 Höhn, E.: "Psychologische Probleme der höheren Schule". In: Handbuch der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd. 10, Göttingen 1959, S. 293 ff.

- 148 Hörburger, F., und Simonic, A.: Pädagogische Psychologie. Handbuch der Pädagogik. Bd. 2, Wien 1951.
- 149 Hoffmann, H. F.: "Erbpsychologie der Höchstbegabungen". In: Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Bd. 5, Teil 1, Berlin 1939, S. 669 ff.
- 150 Hofmann, H.-G., und Lompscher, J.: "Für die maximale Entwicklung aller Fähigkeiten und Begabungen". In: Pädagogik, 1963, H. 5, S. 410 ff.
- 151 Holly, D.N.: "Profiting From a Comprehensive School: Class, Sex and Ability". In: British Journal of Sociology, 16. Jg., 1965, S. 150 ff.
- 152 Holzinger, F.: "Die Aufnahmeprüfung in die allgemeinbildenden Mittelschulen". In: Erziehung und Unterricht, 1958, H. 1, S. 8 ff.
- 153 Hopf, D.: Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung. Eine Untersuchung am Beispiel der Grammar and Comprehensive Schools in England. Frankfurt a.M./Berlin/München 1970.
- 154 Hoyos, C.: Denkschrift zur Lage der Psychologie. Wiesbaden 1964.
- 155 Huber, B.: "Wege zur Verhinderung des Zurückbleibens". In: Pädagogik, 14. Jg., 1959, S. 296 ff.
- 156 Husén, T.: Begåvning och miljö (Begabung und Umwelt). Stockholm 1951.
- 157 Husén, T., und Henrysson, S. (Hrsg.): Differentiation and Guidance in the Comprehensive School. Report on the Sigtuna Course organized by the Swedish Government under the auspices of the Council of Europe, August 1958. Stockholm 1959.
- 158 Husén, T.: "Loss of Talent in Selective School Systems: The Case of Sweden". In: Comparative Education Review, 4. Jg., 1960, H. 2, S. 70 ff.
- 159 Husén, T.: Problems of Differentiation in Swedish Compulsory Schooling. Stockholm 1962.
- 160 Husén, T.: "Social Determinants of the Comprehensive School". In: International Review of Education, 9. Jg., 1963, H. 2, S. 158 ff.
- 161 Husén, T.: "A Case Study in Policy-oriented Research: The Swedish School Reforms". In: The School Review, 73. Jg., 1965, H. 3, S. 206 ff.
- 162 Husén T. (Hrsg.): International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries (International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Phase I). 2 Bde., Stockholm/New York/London/Sydney 1967.
- 163 Husén, T., und Boalt, G.: Bildungsforschung und Schulreform in Schweden. Stuttgart 1968.
- 164 Huth, A.: "Zur Methodik der Rassenseelenkunde". In: Zeitschrift für Rassenkunde, 13. Jg., 1942, S. 25 ff.

- 165 Huth, A.: "Begabungsrückgang?". In: Zentralblatt für Arbeitswissenschaft und soziale Betriebspraxis. 4. Jg., 1950, H. 8, S. 116 ff.
- 166 Huth, A.: "Entwicklungspsychologie und Schulorganisation". In: Lehrer und Schule in Bayern, 5. Jg., 1951, S. 6 ff.
- 167 Huth, A.: "Was fordert die Wirtschaft von der Schule?" In: Die Bayerische Schule, 5. Jg., 1952, H. 9, S. 133 ff.
- 168 Huth, A.: "Begabungsrückgang bestätigt!". In: Zentralblatt für Arbeitswissenschaft und soziale Betriebspraxis, 6. Jg., 1953, H. 5, S. 76 ff.
- 169 Huth, A.: "Begabung und Leistung". In: Die Bayerische Schule, 7. Jg., 1954, S. 40 ff.
- 170 Huth, A.: "Die Übertritts-Auslese zu weiterführenden Schulen". In: Blätter für Lehrerfortbildung, 7. Jg., 1954/55, H. 5, S. 162 ff.
- 171 Huth, A.: Persönlichkeits-Diagnose. München 1956.
- 172 Huth, A.: "Unsere Schüler sind anders geworden!". In: Die Bayerische Schule, 9. Jg., 1956, H. 20, S. 293 ff.
- 173 Huth, A.: "Die veränderte Leistungsfähigkeit der heutigen Jugend". In: Akademie der Diözese Rottenburg (Hrsg.): Beiträge zur Begegnung von Kirche und Welt, Nr. 26, 1957, S. 3 ff.
- 174 Huth, A.: "Nimmt die Leistungsfähigkeit der Kinder ab?". In: Das Kind in unserer Zeit, 1958, S. 69 ff.
- 175 Huth, A.: "Begabungswandel". In: Lexikon der Pädagogik, Ergänzungsband. Freiburg/Basel/Wien 1964, S. 59 f.
- 176 Hylla, E.: Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr. München 1949 (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehung. 1).
- 177 Hylla, E.: "Begabung und Erziehung". In: Mitteilungen und Nachrichten der Hochschule für internationale pädagogische Forschung und der Gesellschaft für pädagogische Forschung und weiterführende pädagogische Studien e.V. Nr. 34/35, Frankfurt a.M. 1963, S. 18 ff.
- 178 Ihlefeld, U.: "Aktuelle Fragen der Begabungspsychologie". In: Pädagogik, 14. Jg., 1959, S. 889 ff.
- 179 Ihlefeld, U.: "Ist Begabung ein Geschenk?". In: Pionierleiter, 1961, H. 9, S. 2 f.
- 180 Ingenkamp, K.: "Zur Problematik der Auslese und ihrer Bewährungskontrollen." In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Pädagogisch-psychologische Untersuchungen zum Übergang auf weiterführende Schulen. Weinheim 1963, S. 7 ff.
- 181 Institut National d'études démographiques (Hrsg.): Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Paris 1954 (Travaux et Documents de l'I.N.E.D. No. 23).

- 182 Institut Pédagogique National: Une enquête sur les retards scolaires. Paris 1958.
- 183 Intelligence Testing. Its Use in Selection for Secondary Education. Special Articles from The Times Educational Supplement with two Leading Articles and Letters to the Editor. London 1952.
- 184 Jackson, B.: Streaming: An Educational System in Miniature. London 1964.
- 185 Jahoda, G.: "Social Class Differentials in Vocabulary Expansion". In: British Journal of Educational Psychology, 34. Jg., 1964, S. 321 ff.
- 186 Jakuszek, R., und Prillwitz, G.: "Bürgerliche Begabtentheorie und westdeutsche Schulpolitik". In: Pädagogik, 16. Jg., 3. Beiheft, 1961, S. 31 ff.
- 187 Jankowsky, H., Ziegert, G., und Clauss, G. (Hrsg.): Über Schülerbeurteilung in der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1952.
- 188 Janowitz, M.: "Soziale Schichtung und Mobilität in Westdeutschland". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10. Jg., 1958, S. 1 ff.
- 189 Johannesson, I., und Magnusson, D.: Social-och personlighetspsykologiska faktorer i relation till skolans differentieringsproblem (1957 års skolberedning. SOU 1960 : 42) (Sozial- und persönlichkeitspsychologische Faktoren in ihrem Verhältnis zu den Differenzierungsproblemen der Schule).
- 190 Johannesson, I.: "School Differentiation and the Social Adjustment of the Pupils". In: Educational Research, 4. Jg., 1962, H. 2, S. 133 ff.
- 191 Jürgens, H.W.: "Zur Sozialanthropologie von Repetenten". In: Schule und Psychologie, 4. Jg., 1957, S. 378 ff.
- 192 Jürgens, H.W.: "Korrelationen zwischen Begabungsbeurteilung und Mann-Zeichen-Test. Ein Beitrag zur Methodik sozialanthropologischer Untersuchungen - Herrn Professor Karl Valentin Müller zum 65. Geburtstag gewidmet". In: Schule und Psychologie, 8. Jg., 1961, H. 7, S. 215 ff.
- 193 Jüttner, E.: Der Kampf um die schwedische Schulreform. Eine Darstellung ihres Entstehungsprozesses unter Berücksichtigung politischer, wissenschaftlicher, demographischer, ökonomischer und schulorganisatorischer Aspekte. Inaugural-Dissertation. Berlin 1970.
- 194 Jüttner, E.: "Die schwedische Schulreform (1940 - 1962)". In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. II, Stuttgart (in Vorbereitung).
- 195 Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Bd. 5, Teil 1, Berlin 1939.
- 196 Just, G.: "Erbpsychologie der Schulbegabung". In: Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Bd. 5, Teil 1, Berlin 1939, S. 538 ff.

- 197 Karas, E., Steidl, J., und Zöchbauer, F.: Leistungserhebung an 800 Kindern im Lande Salzburg (4. Schulstufe). Salzburg 1958 (Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts Salzburg. 1).
- 198 Karas, E.: Die Sitzenbleiberfrage. Untersuchungen an den Pflichtschulen des Landes Salzburg. Salzburg 1961.
- 199 Karas, E.: "Aufnahmsprüfung mit Hilfe eines Testverfahrens". In: Zöchbauer, F. (Hrsg.): Die Aufnahmsprüfung in die Mittelschule. Salzburg 1962 (Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts Salzburg. 11), S. 85 ff.
- 200 Keilhacker, M.: Pädagogische Psychologie. 6. Aufl., Regensburg 1961.
- 201 Keiser, W.: "Aufgaben der pädagogischen Psychologie bei der Weiterentwicklung der polytechnischen Bildung und Erziehung". In: Pädagogik, 17. Jg., 1962, H. 9, S. 846 ff.
- 202 Keller, F.: "Schon wieder die 'Allgemeine Mittelschule!'". In: Österreichische Pädagogische Warte, 40. Jg., 1952, S. 83 ff.
- 203 Kienzle, R.: "Testmethoden, Schulreform und Schülersauslese". In: Mitteilungen der pädagogischen Arbeitsstelle. Stuttgart 1949, S. 49 ff.
- 204 Klassy, social'nye stoi i gruppy v SSSR (Klassen, soziale Schichten und Gruppen in der UdSSR). Moskau 1968.
- 205 Klein, H.: "Talente frühzeitig fördern". In: Neues Deutschland, Nr. 41 vom 10.2.1963, Ausgabe B, S. 5.
- 206 Klix, F., Gutjahr, W., und Mehl, J. (Hrsg.): Intelligenzdiagnostik, Probleme und Ergebnisse intelligenzdiagnostischer Forschung in der DDR. Berlin 1967.
- 207 Konetschny, K.: "Neue Wege der schulpsychologischen Beratung". In: Erziehung und Unterricht, 1959, H. 3, S. 129 ff.
- 208 Konzeption für die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens - Diskussiongrundlage. Ausgearbeitet vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, 15.5.1963, o.O., o.J. (Ms. vervielfältigt).
- 209 Kowaljow, A.G.: "Zu einigen Problemen der Begabungstheorie". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, 3. Beiheft, S. 43 ff.
- 210 Kozyrev, J. N.: "Metody sociologičeskogo izučenija 'otseva' učaščichsja" (Methoden zur soziologischen Erforschung des "Ausfallens" von Schülern). In: Sovetskaja pedagogika, 1965, H. 10, S. 84 ff.
- 211 Kroh, O.: "Erbpsychologie der Berufsneigung und Berufseignung". In: Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen. Bd. 5, Teil 1, 1939, S. 592 ff.
- 212 Kruteckij, V. A. (Hrsg.): Voprosy psichologii sposobnostej škol'nikov (Fragen der Psychologie der Fähigkeiten von Schülern). Moskau 1964.

- 213 Kruteckij, V. A. (Hrsg.): *Psichologija matematičeskich sposobnostej škol'nikov* (Psychologie der mathematischen Fähigkeiten der Schüler). Moskau 1968.
- 214 Krutezki, W. A.: "Zur Struktur der mathematischen Fähigkeiten". In: *Psychologische Beiträge*, 1966, H. 6.
- 215 Küchenhoff, W.: "Freundschaften und Gruppenbildung in Klassen des differenzierten Mittelbaus". In: *Der Differenzierte Mittelbau*, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1963, S. 58 ff.
- 216 Kühn, H.: "Über das Wesen der Begabung. Einige Bemerkungen zur weiteren Klärung des marxistischen Begabungsbegriffs". In: *Deutsche Lehrerzeitung*, 10. Jg., Nr. 35 vom 30.8.1963, S. 5 ff.
- 217 Kuhlmann, C.: "Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946 - 1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik". In: *Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. I*, Stuttgart 1970, S. 1/1 ff.
- 218 Lämmermann, H.: "Rahmenplan und Schülersauslese". In: *Psychologische Beiträge*, 5. Jg., 1960, S. 393 ff.
- 219 Landau, E., und Scharfenberg, G.: "Das österreichische Bildungswesen vor und nach der Schulreform von 1962". In: *Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. II*, Stuttgart (in Vorbereitung).
- 220 Latussek, R.: "Wege zur Bekämpfung des Zurückbleibens". In: *Die neue Schule*, 6. Jg., 1951, H. 46, S. 18 ff.
- 221 Laugier, H., Weinberg, D., und Cassin, L.: *Niveau de vie et caractères biologiques des enfants*. Paris 1940.
- 222 Lehmensick, E.: "Die begabungsstatistischen Untersuchungen und die erzieherische Verantwortung". In: *Die Sammlung*, 5. Jg., 1950, S. 688 ff.
- 223 Léon, A.: "Quelques remarques sur les apports des dernières rencontres de psychologues". In: *Enfance*, 7. Jg., 1954, H. 4, S. 381 ff.
- 224 Leontjew, A. N.: "Über die Entwicklung von Fähigkeiten". In: *Beiträge zum Begabungsproblem*. Berlin 1962, S. 23 ff.
- 225 Lepez, R.: "Adaptation à la classe de sixième". In: *Enfance*, 13. Jg., 1960, H. 1, S. 37 ff.
- 226 Lepez, R., und Kourovsky, F.: "Les tests français d'acquisitions scolaires". In: *Revue de Psychologie Appliquée*, 10. Jg., 1960, H. 1, S. 11 ff.
- 227 Lepez, R., und Kourovsky, F.: "Les tests d'acquisitions scolaires C.M. 2 - 6e Français-Calcul". In: *Revue de Psychologie Appliquée*, 10. Jg., 1960, H. 4, S. 207 ff.

- 228 Lersch, P.: "Das Problem der Vererbung des Seelischen".
In: Leipziger Universitätsreden, 1942, H. 9
- 229 Liegle, L.: "Soziale Schichtung, Familienerziehung und Schulerfolg in der Sowjetunion". In: Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart 1969, S. 56 ff.
- 230 Lienert, G.: "Die Faktorenstruktur der Intelligenz als Funktion des Intelligenzniveaus". In: Thomae, H. (Hrsg.): Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1960, S. 138 ff.
- 231 Lindner, H.: "Aufgaben und Arbeitsweise des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts". In: Pädagogik, 1962, H. 2, S. 181 ff.
- 232 Little, A., und Westergaard, J.: "The Trend of Class Differentials in Educational Opportunity in England and Wales". In: British Journal of Sociology, 15. Jg., 1964, S. 301 ff.
- 233 Löwe, H.: Probleme des Leistungsversagens in der Schule. Berlin 1963.
- 234 Löwe, H.: "Verbesserung der Arbeit in der Unterstufe - wesentliche Voraussetzung zur Überwindung des Leistungsversagens". In: Pädagogik, 18. Jg., 1963, H. 7, S. 583 ff.
- 235 Loewenstein, B.: Irrationalismus und Zivilisation. Braunschweig 1965.
- 236 Lompscher, J.: "Über einige Grundfragen der philosophischen und gesellschaftlichen Position der 'Zeitschrift für Psychologie'". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, H. 9, S. 816 ff.
- 237 Lompscher, J.: "Zur psychologisch-theoretischen und forschungsmethodischen Konzeption der 'Zeitschrift für Psychologie'". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, H. 10, S. 922 ff.
- 238 London, I. D.: "Die Psychologie in der Sowjetunion. Ein historischer Überblick". In: Psyche, Bd. 4, 1950/51, H. 9, S. 161 ff.
- 239 Lüning, K.: "Die Hauptprobleme der sowjetischen Psychologie". In: Pädagogik, 7. Jg., 1952, H. 4, S. 274 ff.
- 240 Lüning, K.: "Zur Diskussion". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, 3. Beiheft, S. 38 ff.
- 241 Lungwitz, K.: Über die Klassenstruktur in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1962.
- 242 Lunn, J., und Barker, C.: Streaming in the Primary School. A Longitudinal Study of Children in Streamed and Non-Streamed Junior Schools. London 1970.
- 243 Mahn, H.: "Weiterentwicklung und Bewährung ehemaliger Schüler des Differenzierten Mittelbaus mit Volksschulabschluß im Vergleich zu entsprechenden Schülern anderer Volksschulen". In: Der Differenzierte Mittelbau, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium. Hannover 1963, S. 43 ff.

- 244 Marklund, S.: Skolreformen och L r rutbildningen (Schulreform und Lehrerausbildung). Schulreformkommission vom Jahre 1957, 1960 (Ms. vervielfältigt).
- 245 Marklund, S.: "The Attitudes of Intending Teachers to School Reform in Sweden. In: The Yearbook of Education 1963. London 1963, S. 350 ff.
- 246 Mason, S. C.: "Echoes of a Report (4): Moving Forward, Looking Backwards". In: Spectator, Nr. 7105 vom 28.8.1964, S. 269 und S. 271.
- 247 Mayntz, R.: "Neuere Literatur zum Problem soziale Schichtung und Erziehung". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 9. Jg., 1957, S. 491 ff.
- 248 Mayröcker, F.: Vergleichende Leistungsmessung in der Schule. Einführung und Anleitung für die Hand des Lehrers. Wien/München 1956.
- 249 Mayröcker, F.: Sch lerauslese. Wien/München 1957
- 250 Mayröcker, F.: Intelligenz und Begabung, Schätzung und Messung. Wien 1962.
- 251 McClelland, W.: Selection for Secondary Education. 3. Aufl., London 1949.
- 252 Men inskaja, N. A.: "50 let sovetskoj psichologii obučenija" (50 Jahre sowjetische Psychologie des Unterrichts). In: Sovetskaja pedagogika, 1967, H. 10, S. 126 ff.
- 253 Mende, K.D.: "Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 - 1965. Die Reform der Differenzierung in der Mittelstufe des Bildungswesens als Problem der Schulpolitik". In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. I, Stuttgart 1970, S. 2/1 ff.
- 254 Mende, K.D.: "Wirtschaft und Schulreform. Demographische und wirtschaftliche Bedingungen und Begründungen der Schulreformen im Sekundarschulbereich 1945 - 1965". In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. III (in Vorbereitung).
- 255 Mentschinskaja, N.A., Sokolow, M.W., und Schemjakin, F.N.: "Die Ergebnisse der Konferenz über Fragen der Psychologie". In: Pädagogik, 8. Jg., 1963, H. 1, S. 1 ff.
- 256 Mewis, E.: "Die Auslese vom Standpunkt der höheren Schule". In: Mierke, K. (Hrsg.): Die Auslese für die gehobenen Schulen. München 1961, S. 30 ff.
- 257 Mialaret, G.: "Les applications de la psychologie au domaine scolaire". In: Traité de Psychologie Appliquée, 1959, H. 7, S. 1467 ff.

- 258 Mierke, K. (Hrsg.): Die Auslese für die gehobenen Schulen. Beiheft der Zeitschrift: Schule und Psychologie, Nr. 3, 2. Aufl., München 1961.
- 259 Mierke, K.: Begabung, Bildung und Bildsamkeit. Bern/Stuttgart 1963.
- 260 Mierke, K.: "Der Ausleseauftrag der gehobenen Schulen". In: Wilhelm, T. (Hrsg.): Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften. Festgabe für Fritz Blättner zum 75. Geburtstag. Weinheim 1966, S. 79 ff.
- 261 Miles, D. W.: Recent Reforms in French Secondary Education. New York 1953.
- 262 Mittag, H.-D.: "Zur Frage der Fähigkeiten und Begabung". In: Pädagogik, 7. Jg., 1952, H. 1, S. 23 ff.
- 263 Moberg, S.: Vem blev student och vad blev studenten? (Wer legte das Abitur ab, und was wurde aus den Abiturienten?). Lund 1951.
- 264 Mönks, F.J.: "Beiträge zur Begabtenforschung im Kindes- und Jugendalter". In: Archiv für die gesamte Psychologie. Bd. 115, 1963, S. 362 ff.
- 265 Monks, T.G.: Comprehensive Education in England and Wales. A Survey of Schools and their Organisation. The Mere/Upton Park/Slough/Bucks 1968 (National Foundation for Educational Research in England and Wales. Research Reports: Second Series, Nr. 6).
- 266 Moore, H., und Kleining, G.: "Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland". In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 12. Jg., 1960, S. 86 ff.
- 267 Moreton, C.A., und Butcher, H.J.: "Are Rural Children Handicapped by the Use of Speeded Tests in Selection Procedures". In: British Journal of Educational Psychology, 33. Jg., 1963, S. 22 ff.
- 268 Mügel, K.W.: "Die weitere Entwicklung der Schüler, welche nach einem Probeunterricht in die Sexta aufgenommen werden". In: Die höhere Schule, 10. Jg., 1957, H. 10, S. 217 ff.
- 269 Mühle, G.: "Begabung". In: Groothoff, H., und Stallmann, M. (Hrsg.) Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin 1965, S. 59.
- 270 Müller, K.V.: "Schulplanung aufgrund von Begabungsstatistiken". In: Die Schule, 2. Jg., 1947, H. 3, S. 2 ff.
- 271 Müller, K.V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln 1966.
- 272 Müller, K.V.: "Begabung in sozialer Sicht". In: Mitteilungsblatt des Hessischen Philologenverbandes, 10. Jg., 1959, H. 1, S. 3 ff.
- 273 Müller, K.V.: Die Begabung in der sozialen Wirklichkeit. Göttingen o.J.

- 274 National Foundation for Educational Research in England and Wales (Hrsg.): Procedures for the Allocation of Pupils in Secondary Education. London 1963.
- 275 National Union of Teachers (Hrsg.): Transfer from Primary to Secondary Schools. Report of a Consultative Committee appointed by the Executive of the National Union of Teachers. London 1950.
- 276 Nelles-Bächler, M.: Der Einfluß der sozialen Klassenzugehörigkeit auf Schul- und Intelligenzleistung. Essen 1964.
- 277 Neuhaus, W.: "Die Herkunft der Kinder in den verschiedenen Schularten und die Kinderzahl in den sozialen Schichten". In: Die Sammlung, 8. Jg., 1953, S. 88 ff.
- 278 Neuner, G.: "Die Bedeutung des VI. Pädagogischen Kongresses für die Pädagogische Psychologie". In: Pädagogik, 16. Jg., 1961, 3. Beiheft, S. 3 ff.
- 279 Neuner, G.: "Aufgaben und Probleme bei der Weiterentwicklung des sozialistischen Bildungswesens". In: Pädagogik, 18. Jg., 1963, H. 2, S. 133 ff.
- 280 "The Newsom-Report". In: Forum for the Discussion of New Trends in Education, Bd. 6, 1964, H. 2, S. 40 ff.
- 281 Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Der Differenzierte Mittelbau. Untersuchungen zu Problemen der niedersächsischen Schulversuche. Hannover 1963.
- 282 O.E.C.D. (Hrsg.): Educational Policy and Planning in Sweden. A Report from Sweden to the O.E.C.D., Educational Investment and Planning. Paris 1966.
- 283 Ohlhof, G.: "Begabung und Schulerfolg". In: Schule und Psychologie, 10. Jg., 1963, S. 13 ff.
- 284 Oleron, P.: "Les facteurs du développement mental". In: Bulletin de psychologie, 7. Jg., 1961, H. 7, S. 383 ff.
- 285 Orring, J.: Flyttning, kvarsitting och utkuggning i högre skolor i relation till falkskolans betygsättning (Versetzung, Sitzenbleiben und Examensmißerfolge an den höheren Schulen, gesehen im Verhältnis zu den Volksschulzeugnissen). (1957 års skolberedning, SOU 1959, 35).
- 286 Ossoskow, A.W.: "Wie können Zurückbleiben und Sitzenbleiben in der Schule überwunden werden?" In: Pädagogik, 6. Jg., 1951, H. 8, S. 23 ff.
- 287 Overschelde, F. van: "Die aktuelle Hauptschulfrage". In: Österreichische Pädagogische Warte, 39. Jg., 1951, S. 221 ff.
- 288 Pädagogisch-Psychologischer Dienst Österreichs (Hrsg.): Die Begabungsreserven des Burgenlandes. Wien 1965.

- 289 Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anlässlich des 15jährigen Bestehens des DPZI zu Berlin vom 28.9. bis 3.10.1963. Konferenzbericht, 3 Bde., o.O., o.J.
- 290 "Pädagogisches Forum: Förderung aller Begabungen und Talente zum Nutzen der ganzen Gesellschaft". In: Pädagogik, 18. Jg., 1963, H. 3, S. 282 ff.
- 291 Paillet, P.: "L'examen psychologique de l'élève de sixième". In: Enfance, 13. Jg., 1960, H. 1, S. 45 ff.
- 292 Panfilenko, N. F.: "Der Kampf um die Beseitigung des Sitzenbleibens". In: Pädagogik, 6. Jg., 1951, H. 5, S. 4 ff.
- 293 Peel, E. A.: "Present Trends in Selection for Secondary Education in England". In: Taylor, A. (Hrsg.): Educational and Occupational Selection in West Africa. London 1962, S. 68 ff.
- 294 Petersen, P.: (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Leipzig/Berlin 1916.
- 295 Petrovskij, A. V.: Sposobnosti i trud (Die Fähigkeiten und die Arbeit). Moskau 1966.
- 296 Pidgeon, D. A.: "Research into Secondary School Selection in England, and their Relevance to West Afrika". In: Taylor, A. (Hrsg.): Educational and Occupational Selection in West Afrika. London 1962, S. 81 ff.
- 297 Pidgeon, D. A.: "Pädagogische Forschung in England und Wales". In: Lemberg, E. (Hrsg.): Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung. Heidelberg 1963, S. 202 ff. (Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung).
- 298 Piéron, H.: "La psychologie différentielle". Paris 1949.
- 299 Piéron, H.: "Perspectives psychologiques et premiers résultats". In: Heuyer, G. u.a. (Hrsg.): Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Paris 1950, S. 31 ff. (I.N.E.D. Travaux et documents. 13).
- 300 Piéron, H.: "Méthodes expérimentales; Psychométrie". In: Méthodologie psychotechnique. Paris 1952.
- 301 Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement. Paris 1964.
- 302 Plesse, W.: "Zur Diskussion über Begabtenförderung". In: Forum, 17. Jg., 1963, H. 7, S. 6 f.
- 303 Problemy izmenenija social'noj struktury sovetskogo obščestva (Probleme der Veränderung der sozialen Struktur der Sowjetgesellschaft). Moskau 1968.
- 304 Procedures for the Allocation of Pupils in Secondary Education: Pamphlet. London 1963.

- 305 Pröbsting, G.: "Aufnahmeprüfung für die Gymnasien und Bewährungen im Unterricht." In: Hamburger Lehrerzeitung, 10. Jg., 1957, H. 12, S. 11 f.
- 306 Psychologie. Berlin 1962.
- 307 Remplein, H.: Psychologie der Persönlichkeit. 4. Aufl., München/Basel 1963.
- 308 Reuchlin, M.: "Enquête nationale dans les classes du C.M. 2". In: BINOP, 14. Jg., Sondernummer 1958, S.21 ff.
- 309 Reuchlin, M.: "Les applications de la psychologie génétique et de la psychologie différentielle au cours du cycle d'observation". In: BINOP, 16. Jg., Sondernummer 1960, S. 59 ff.
- 310 Reuchlin, M.: "Les activités psychologiques de l'INOP". In: Bulletin de psychologie, Bd. 15, 1962, H. 10/11, S. 646 ff.
- 311 Révész, G.: Talent und Genie. Bern 1952.
- 312 Robinsohn, S. B., und Thomas, H.: Differenzierung im Sekundar-schulwesen. Stuttgart 1968 (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. 3).
- 313 Robinsohn, S. B.: "Vergleichende Erziehungswissenschaft". In: Speck, J., und Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grund-begriffe. Bd. 1, München 1969, S. 457 ff.
- 314 Robinsohn, S. B.: "Der interkulturelle Vergleich in der Erziehungs-wissenschaft. Ein Beitrag zur Methodendiskussion". In: Bokelmann, H., und Scheuerl, H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf. Heidelberg 1970, S. 32 ff.
- 315 Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Bd. 1, Stuttgart 1970.
- 316 Rösler, H.-D.: Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes. Leipzig 1963.
- 317 Romain, J.: "Quelques problèmes de l'orientation scolaire et professionnelle étudiés en zone industrielle et minière". In: Enfance, 14. Jg., 1961, H. 2, S. 145 ff.
- 318 Rosenfeld, G.: "Zu einigen Grundfragen der Begabungstheorie". In: Pädagogik, 15. Jg., 1960, S. 69 ff.
- 319 Roth, H.: "Begabung und Begaben". In: Die Sammlung, 7. Jg., 1952, S. 395 ff.
- 320 Roth, H.: "Zur Psychologie der Zehn- bis Zwölfjährigen mit Konse- quenzen für eine Pädagogik der Förderstufe". In: Die Deutsche Schule, 52. Jg., 1960, H. 4, S. 206 ff.

- 321 Roth, H.: "Der Wandel des Begabungsbegriffes". In: Hamburger Lehrerzeitung, 14. Jg., 1961, H. 10, S. 353 ff.
- 322 Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 1969 (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. 4).
- 323 Rubinstein, S. L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin 1962.
- 324 Rubinstein, S. L.: "Das Problem der Fähigkeiten und Fragen der psychologischen Theorie". In: Beiträge zum Begabungsproblem. Berlin 1962, S. 7 ff.
- 325 Rudnev, P.: "K voprusu o 'differenciacii obščego obrazovanija' v srednej škole" (Zur Frage der "Differenzierung der allgemeinen Bildung" in der Mittelschule). In: Narodnoe obrazovanie, 1963, H. 1, S. 12 ff.
- 326 Rüdiger, D.: Oberschuleignung - Theorie und Praxis der psychologischen Eignungsuntersuchungen. München 1966
- 327 Ruprecht, E.: Bayern überprüft seine Begabtenreserven. München o.J. (Hrsg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus).
- 328 Rutkevitch, M. N. (Hrsg.): ""The Career Plans of Youth (Žiznennye plany molodeži), Sverdlovsk 1966". In: Soviet Education, 1969, H. 3/4 und 5.
- 329 Samstag, K.: "Die Saarbrücker Begabungsreserve 1964". In: Pädagogische Rundschau, 18. Jg., 1964, S. 1175 ff.
- 330 Sandford, C. T., Couper, M. E., und Griffin, S.: "Class Influences in Higher Education". In: British Journal of Educational Psychology, 35. Jg., 1965, H. 2, S. 183 ff.
- 331 Sauvy, A., und Girard, A.: "Les Diverses Classes Sociales devant l'Enseignement. Mise au point des résultats". In: Population, 20. Jg., 1965, H. 2, S. 28 f.
- 332 Schelsky, H.: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Stuttgart 1955.
- 333 Schelsky, H.: Anpassung oder Widerstand. Bedenken gegen eine Schulreform. Heidelberg 1961.
- 334 Schenk-Danzinger, L.: "Zehn Jahre Schulpsychologischer Dienst des Stadtschulrates für Wien". In: Erziehung und Unterricht, 6. Jg., 1959, S. 321 ff.
- 335 Schenk-Danzinger, L.: Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungspsychologie. München/Basel 1963.
- 336 Scheuch, E., und Daheim, H.: "Sozialprestige und soziale Schichtung". In: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1961, S. 65 ff.

- 337 Schmitz, G. F.: "Grundschulleistung, Intelligenz und Übertrittsauslese". In: Lückert, H.-R. (Hrsg.): Erziehung und Psychologie, Beiheft der Zeitschrift Schule und Psychologie. Bd. 29, München/Basel 1964.
- 338 Schultze, W.: Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium. Frankfurt a.M. 1964 (Max-Traeger-Stiftung, Forschungsberichte. 1).
- 339 Schulz, H.: Entwicklung der Fähigkeiten und Begabungen. Leipzig 1956.
- 340 Schwidetzky, I., und Walter, H.: "Körperliche und soziale Beziehungen der Schulbegabung nach Untersuchungen an westfälischen 14jährigen". In: Homo, Bd. 9, 1958, S. 162 ff.
- 341 Seidelmann, K.: Die Krise des Begabungsbegriffs und ihre Bedeutung für die Höhere Schule". In: Der Gymnasialunterricht, 1960, H. 2, S. 111 ff.
- 342 Sève, L.: "Les dons n'existent pas". In: L'Ecole et la Nation, 1966, H. 132, S. 39 ff.
- 343 Siebert, H.: "Bemerkungen zum Problem der Prüfung". In: Pädagogik, 6. Jg., 1951, H. 9, S. 3 ff.
- 344 Simon, B.: Intelligence Testing and the Comprehensive School. London 1954.
- 345 Simoneit, M.: "Denkschrift zur Schülersauslese". In: Die neue Volksschule in Stadt und Land, 1. Jg., 1950, S. 227 ff.
- 346 Simoneit, M.: "Das psychologisch Wesentliche zur Begründung einer Schulreform in Westdeutschland". In: Schule und Psychologie, 7. Jg., 1960, S. 353 ff.
- 347 Sjöstrand, W.: Skolan och demokratin (Schule und Demokratie). Uppsala 1966.
- 348 Smirnow, A. A.: "Die Entwicklung der sowjetischen Psychologie". In: Pädagogik, 3. Jg., 1948, H. 8, S. 13 ff.
- 349 Smirnow, A. A.: "Die Lage der Psychologie und ihre Umgestaltung auf der Grundlage der Lehre I. P. Pawlows". In: Pädagogik, 8. Jg., 1953, H. 2, S. 106 ff.
- 350 Sothmann, K.: "Überwindung des Zurückbleibens einzelner Schüler im Unterricht". In: Pädagogik, 6. Jg., 1961, H. 5, S. 1 ff.
- 351 SOU 1948: 27. 1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling (Gutachten der Schulkommission von 1946 nebst Vorschlag von Richtlinien für den Ausbau des schwedischen Schulwesens).

- 352 SOU 1958: 11. Reserverna för högre utbildning. Beräkningar och metoddiskussioner. 1955 års universitetsutredning. III. (Die Reserven für die höhere Schule. Berechnungen und Diskussionen der Methoden. Universitätskommission vom Jahre 1955. III.).
- 353 SOU 1961: 30. Grundskolen. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning (Die Grundschule. Gutachten der Schulkommission vom Jahre 1957).
- 354 Spearman, C.: The Abilities of Man. London 1927.
- 355 Spranger, E.: "Entschiedene Schulreform - von innen". In: Wirtschaftszeitung, Neujahrsausgabe 1948/49.
- 356 Spreitzer, H.: "Schülerherkunft und Sitzenbleiberproblem". In: Erziehung und Unterricht, 1955, H. 1, S. 11 ff.
- 357 Strunz, K.: "Über den prognostischen Wert verschiedener Ausleseverfahren bei der Aufnahme in die höhere Schule - Folgerungen". In: Pädagogische Arbeitsblätter, 5. Jg., 1953, H. 6, S. 220 ff.
- 358 Strunz, K.: Begabungstypen und höhere Schule. Würzburg 1960.
- 359 Strunz, K. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie für Höhere Schulen. 3. Aufl., München/Basel 1964.
- 360 Stumpf, F.: "Erbpsychologie des Charakters". In: Just, G. (Hrsg.): Handbuch der Erbbiologie des Menschen, Bd. 5, Teil 1, Berlin 1939, S. 368 ff.
- 361 Subkin, V. N.: "Molodež' vstupaet v žizn'" (Jugend tritt ins Leben). In: Voprosy filosofii, 1965, H. 5, S. 57 ff.
- 362 Suchomlinski, W. A.: "Entwicklung der individuellen Begabungen und Neigungen der Schüler". In: Pädagogik, 18. Jg., 1963, H. 3, S. 247 ff.
- 363 Sutter, J.: "La valeur de l'intelligence suivant le milieu. Etat présent des connaissances". In: Heuyer, G. u.a. (Hrsg.): Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. Paris 1950, S. 41 ff. (I.N.E.D. Travaux et documents. 13).
- 364 Svensson, N.-E.: Ability Grouping and Scholastic Achievement. Report on a 5-year follow-up study in Stockholm. Stockholm 1962.
- 365 Svensson, N. E., und Björklund, E.: "Educational Research and Development in Sweden: Plans for 1966/67". In: Sociology of Education, 39. Jg., 1966, S. 86 ff.
- 366 Taubert, H.: "Die führende Rolle, die Funktion und Struktur der Arbeiterklasse im entwickelten gesellschaftlichen System des Sozialismus". In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 16. Jg., 1968, S. 1293 ff.

- 367 Tent, L.: "Das Leistungsprüfsystem (LPS) von W. Horn bei Schülern des vierten Volksschuljahres. Zum Problem der Auslese für weiterführende Schulen". In: Psychologische Beiträge, Bd. 8, 1965, S. 564 ff.
- 368 Teplow, B. M.: "30 Jahre sowjetischer Psychologie". In: Pädagogik, 6. Jg., 1951, H. 6, S. 3 ff.
- 369 Teplow, B. M.: Psychologie. Berlin 1953.
- 370 Thomas, H., und Thomas, D. C.: "Schulreform und Gesellschaft in England und Wales 1944 - 1965". In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. II, Stuttgart (in Vorbereitung).
- 371 Thomas, H.: "Soziale Schichtung und Schulreform. Sozialpolitische Motive und Bedingungen der Reform der Sekundarschulstruktur 1945 - 1965". In: Robinsohn, S. B. (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd. III (in Vorbereitung).
- 372 Tittmann, S.: "Bericht über die Ergebnisse und die Bewährung einer psychologischen Auslese von Sexta Anwärtern". In: Psychologische Rundschau, 4. Jg., 1953, S. 147 ff.
- 373 Uhlmann, M.: "Jedes Kind hat wertvolle Begabungen". In: Österreichische Pädagogische Warte, 51. Jg., 1963, H. 7/8, S. 207 ff.
- 374 Uhlich, E.: "Einige psychohygienische Fragen der gegenwärtigen Schulsituation". In: Schule und Psychologie, 8. Jg., 1961, S. 42 ff.
- 375 "Umschau: Wissenschaftlich-pädagogische Konferenz zur Überwindung des Sitzenbleibertums". In: Pädagogik, 18. Jg., 1963, H. 7, S. 651 ff.
- 376 Undeutsch, U.: "Auslese für und durch die höhere Schule". In: Bericht über den 22. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1959, S. 175 ff.
- 377 Undeutsch, U.: "Die Sexta-Aufnahmeprüfung". In: Der Gymnasial-Unterricht, 1. Jg., 1960, H. 2, S. 7 ff.
- 378 University of Bristol, Institute of Education (Hrsg.): Studies in Selection Techniques For Admission To Grammar Schools. Publication Nr. 3, London 1952.
- 379 University of London, Institute of Education (Hrsg.): Studies in Education. 7. The Bearings of Recent Advances in Psychology on Educational Problems. London 1955.
- 380 "Unser Wort - Förderung aller Begabungen und Talente". In: Pädagogik, 1963, H. 2, S. 131 f.
- 381 Vaizey, J.: "Out of Newsom". In: Spectator, 211. Jg., Nr. 7060 vom 18.10.1963, S. 483.

- 382 Vernon, P. E.: Psychological Studies of the Mental Quality of the Population". In: British Journal of Educational Psychology, 20. Jg., 1950, S. 35 ff.
- 383 Vernon, P. E.: The Structure of Human Abilities. London 1950.
- 384 Vernon, P. E.: "Intelligence Tests: Predictive Powers". In: Times Educational Supplement vom 26.5.1950.
- 385 Vernon, P. E.: "Symposium on the Effects of Coaching and Practice in Intelligence Tests". In: British Journal of Educational Psychology, 24. Jg., 1954, S. 57 ff.
- 386 Vernon, P. E.: Secondary School Selection. London 1964.
- 387 Vernon, P.E.: "Environmental Handicaps and Intellectual Development". In: British Journal of Educational Psychology, 35. Jg., 1965, S. 9 ff.
- 388 Vieillard, F.: "Contribution à l'étude de l'inadaptation scolaire en 6e". In: Enfance, 18. Jg., 1965, H. 1/2, S. 375 ff.
- 389 Villinger, W.: "Schülersauslese und Erziehungsberatung in der Deutschen Bundesrepublik". In: Acta Paedopsychiatrica, 25. Jg., 1958, S. 6 ff.
- 390 Vittermann, H. T.: "Beobachtungen zum Begabungsbegriff". In: Der Gymnasialunterricht, 2. Jg., 1964, S. 105 ff.
- 391 Vorweg, G.: "Besonderheiten der mathematischen Begabung". In: Pädagogik, 19. Jg., 1964, H. 7, S. 614 ff.
- 392 Vorweg, M.: "Begabung und Lebensalter". In: Pädagogik, 19. Jg., 1964, H. 3, S. 255 ff.
- 393 Wallon, H.: "Psychologie et matérialisme dialectique". In: Enfance, 16. Jg., 1963, H. 1/2, S. 31 ff.
- 394 Watts, A.F., und Slater, P.: The Allocation of Primary School Leavers to Courses of Secondary Education. First Interim Report. London 1950 (National Foundation for Educational Research in England and Wales. Publication Nr. 2).
- 395 Watts, A. F., Pidgeon, D. A., und Yates, A.: Secondary School Entrance Examinations. A Study of some of the Factors Influencing Scores in Objective Tests with particular reference to Coaching and Practice. Second Interim Report on 'The allocation of primary school leavers to courses of secondary education'. London 1952 (National Foundation for Educational Research in England and Wales. Publication Nr. 6).
- 396 "Wege zur Verhütung schlechter Schülerleistungen und des Sitzensbleibens". In: Pädagogik, 5. Jg., 1950, H. 8, S. 41 ff.
- 397 Wegener, H.: "Psychologische Betrachtungen zum Ausleseverfahren". In: Mierke, K. (Hrsg.): Die Auslese für die gehobenen Schulen. München 1961, S. 52 ff.

- 398 Wegener, H.: "Begabungsstruktur und Fachunterricht. Psychologische Überlegungen zum Kanon der Schulfächer". In: Wilhelm, T. (Hrsg.): Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften. Festgabe für Fritz Blättner zum 75. Geburtstag. Weinheim 1966, S. 89 ff.
- 399 Weingardt, E.: "Die Auslese im Spiegel der Bewährungskontrolle". In: Bildung und Erziehung, 1951, S. 751 ff.
- 400 Weiss, R.: "Über die Intelligenz unserer Hauptschüler". In: Erziehung und Unterricht, 1964, H. 2, S. 66 ff.
- 401 Weiss, R.: "Über den 'Leistungsrückgang' in den Schulen". In: Erziehung und Unterricht, 1964, H. 8, S. 449 ff.
- 402 Weiss, R.: Zensur und Zeugnis. Linz 1965 (Wissenschaftliche Veröffentlichungen des Pädagogischen Instituts des Bundes in Oberösterreich, Nr. 3).
- 403 Wellek, A.: "Die Wissenschaftsproblematik der Psychologie als einer anthropologischen Disziplin". In: Psychologische Rundschau, Bd. 16, 1963, S. 75 ff.
- 404 Wellek, A.: "Der Einfluß der deutschen Emigration auf die Entwicklung der amerikanischen Psychologie". In: Psychologische Rundschau, Bd. 15, 1964, S. 239 ff.
- 405 Wellek, A. (Hrsg.): Gesamtverzeichnis der deutschsprachigen psychologischen Literatur der Jahre 1942 bis 1960. Göttingen 1965.
- 406 Wermes, H.: "Mit schöpferischen Methoden". In: Neues Deutschland, 18. Jg., Nr. 83 vom 24.3.1963, Ausgabe B, S. 5
- 407 Wewetzer, K.-H.: "Zur Differenz der Leistungsstrukturen bei verschiedenen Intelligenzgraden". In: Bericht über den 21. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Göttingen 1958, S. 245 ff.
- 408 Winkel, G.: "Schulreform und Schulleistung". In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Der Differenzierte Mittelbau. Hannover 1963, S. 29 ff.
- 409 Wiseman, S., und Wrigley, J.: "The Comparative Effects of Coaching and Practice on the Results of Verbal Intelligence Tests". In: British Journal of Psychology, 44. Jg., 1953, S. 83 ff.
- 410 Wiseman, S.: Examinations and English Education. Manchester 1961.
- 411 Witzlack, G.: "Die psychologische Forschung in der Sowjetunion". In: Pädagogik, 17. Jg., 1962, H. 11, S. 1048 ff.
- 412 Wolf, H. E.: "Experimentelle Untersuchungen der sprachlichen und nichtsprachlichen Intelligenzleistungen von Volks- und Oberschülern". In: Schule und Psychologie, 6. Jg., 1959, S. 115 ff.
- 413 Wolf, W.: "Fragen des Zurückbleibens einzelner Schüler im Unterricht". In: Pädagogik, 7. Jg., 1952, H. 9, S. 692 ff.

- 414 Wolf, W.: Untersuchungen über das Zurückbleiben einzelner Schüler im Unterricht. Berlin 1955.
- 415 Wolff, P. de, und Härnqvist, K.: "Reserves of Ability: Size and Distribution". In: Halsey, A. H. u.a. (Hrsg.): Ability and Educational Opportunity, Paris 1961, S. 111 ff.
- 416 Yanowitch, M., und Doge, N.: "Social Class and Education: Soviet Findings and Reactions". In: Comparative Education Review, Bd. 12, 1968, H. 3, S. 248 ff.
- 417 Yates, A., und Pidgeon, D. A.: Admission to Grammar School. London 1957 (National Foundation for Educational Research in England and Wales. Publication Nr. 10).
- 418 Zaniewski, R.: Les théories des milieux et la pédagogie mésologique. 1952.
- 419 Zazzo, R.: "Efficacité et rayonnement de la psychologie scolaire". In: Enfance, 7. Jg., 1954, H. 2, S. 449 ff.
- 420 Zazzo, R.: "La psychologie de l'écolier dans les classes d'observation". In: BINOP, 16. Jg., Sondernummer 1960, S. 37 ff.
- 421 Zazzo, R.: "Introduction à la psychologie scolaire". In: Bulletin de psychologie, 15. Jg., 1961/62, H. 5/6, S. 200 ff.
- 422 Zehner, K.: "Zu einigen Fragen der Begabung und ihrer Bedeutung für den Aufbau der sozialistischen Oberschule". In: Beiträge zum Begabungsproblem. Berlin 1962. S. 106 ff.
- 423 Zehner, K.: "Die bürgerliche Begabtentheorie - entscheidendes Hemmnis für den Schulfortschritt in Westdeutschland". In: Pädagogik, 1963, H. 5, S. 425 ff.
- 424 Zehner, K.: "Vorwort". In: Pädagogik, 3. Beiheft, 1963, S. 1 ff.
- 425 Zöchbauer, F.: Die Aufnahmeprüfung in die Mittelschule. Ergebnisse einer Untersuchung. Salzburg 1962.
- 426 "Zur Kritik einiger falscher Auffassungen in der Frage des Zurückbleibens einzelner Schüler im Unterricht. Berichte". In: Pädagogik, 6. Jg., 1951, H. 8, S. 47 ff.
- 427 Zykova, V. I., Kalmykova, Z. I., und Orlova, A. M.: "Ob učasčichsja s zamedlennym tempom razvitija" (Über Schüler mit einem verlangsamten Entwicklungstempo). In: Sovetskaja pedagogika, 1968, H. 10, S. 58 ff.