

der Menschheit ist. Wenn dem so ist, dann ist der Mensch als freies verantwortliches Wesen am Ende.“⁶

Man braucht dieses alterspessimistische Urteil Borns nicht in vollem Umfang zu akzeptieren, um die weithin praktizierte *Selbstgenügsamkeit* der instrumentellen Vernunft als bedrohlich zu empfinden. Sie muß überwunden werden. Diese Möglichkeit verbaut man sich aber mit Sicherheit, wenn man die anthropologische Irrelevanz der instrumentellen Vernunft behauptet und ihren Anhängern zunächst einmal existentiell relevante Kenntnisse und Erfahrungen vermitteln möchte. Die Betroffenen sehen darin (mit Recht!) eine Diffamierung ihres Wissens und Tuns, und darüber hinaus eine Aufforderung, den Bereich rationaler Diskussion zu verlassen, um sich dem unerfreulichen Klima und den noch weniger erfreulichen Methoden von Glaubenskämpfen auszusetzen, wie sie zur Zeit heftig ausgetragen werden. Sachlich richtiger und erfolgversprechender wäre es, die anthropologische Relevanz

der instrumentellen Vernunft deutlich herauszuarbeiten und von dieser Basis aus Sinnfragen anzugehen. Wegen der tiefgehenden Spaltung unserer Gesellschaft in „zwei Kulturen“⁷ verspricht auch dieses Vorgehen kein leichtes Gelingen. Seine Erfolgsaussichten scheinen mir jedoch erheblich besser zu sein als das übliche Vorgehen, das die Anhänger der instrumentellen Vernunft nur in ihrer Abstinenz bestärkt.

¹ A. Gehlen: Anthropologische Forschung, rowohlt's deutsche enzyklopädie, Bd. 138, Reinbek bei Hamburg 1961, S. 94. ² F. Dessauer: Streit um die Technik, Frankfurt a. M., 2. Aufl. 1958 (Knecht), S. 82 f. ³ F. Dessauer, X. von Hornstein: Seele im Bannkreis der Technik, Olten und Freiburg i.Br., 2. Aufl. 1952 (Walter), S. 54. ⁴ Vgl. K. Tuchel: Herausforderung der Technik, Bremen 1967 (Schünemann), S. 17—20. ⁵ Siehe z. B. C. F. von Weizsäcker: Die Geschichte der Natur, Göttingen (Kleine Vandenhoeck-Reihe), und W. Heisenberg: Der Teil und das Ganze, München 1969 (Piper). ⁶ Max Born: Erinnerungen und Gedanken eines Physikers, in: Universitas 23 (1968), S. 249—276, hier S. 274, 276. ⁷ C. P. Snow: Die zwei Kulturen, Stuttgart 1967 (Klett).

Zeitbericht

Werturteile zwischen Ideologie und Realität

Der OECD-Bericht über das deutsche Bildungswesen

Der von Kultusminister B. Vogel (Mainz) als dem derzeitigen Vorsitzenden der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in Paris entgegenkommene Bericht einer OECD-Studiengruppe über das deutsche Bildungswesen wurde von der bundesdeutschen Presse seinerzeit lebhaft registriert. Eine Auseinandersetzung hat bisher jedoch kaum stattgefunden. Das mag nicht nur daran liegen, daß sich eine Kluft zwischen dem Optimismus des fünfköpfigen OECD-Ausschusses über die Sinnhaftigkeit und Praktikabilität ihrer Reformvorschläge und der gegenwärtigen Hoffnungslosigkeit deutscher Bildungspolitik hinsichtlich der ökonomischen und politischen Durchsetzbarkeit von Nahzielen auf tut. Vielleicht erklärt sich das Ausbleiben einer breiteren Diskussion auch aus der banaleren Tatsache, daß bisher nur die englische Originalfassung des Berichts vorliegt. Eine deutsche Übersetzung ist erst in absehbarer Zeit zu erwarten. Bisher hat lediglich die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in ihren „Informationen für Mitarbeiter“ (Nr. 1, Januar 1972) größere Bruchstücke des Berichts aus ihrer Sicht pointiert herausgestellt. Da die Diskussion nach Vorliegen einer deutschen Fassung kräftiger einsetzen dürfte, beschränken wir uns hier auf die Wiedergabe seiner wichtigsten Inhalte. Die Grundtendenz des Berichtes ist aus dem hier Wiedergegebenen durchaus ersichtlich. Wie vielen, die an der Diskussion über die Bildungsreform teilnehmen, fallen auch den OECD-Berichterstellern Werturteile, die sich in einer Grauzone zwischen Ideologie und Realität bewegen, leichter als ein empirisches und pragmatisches Abwägen der Bildungsrealitäten im internationalen Vergleich. Es besteht aber die Hoffnung, daß dieser Bericht zu solchen Vergleichsstudien anregt.

Die OECD (Organization for Economic Co-operation and Development), der neben den westeuropäischen Industriestaaten die USA, Kanada und Japan angehören,

beschäftigt sich in ihrem Sachausschuß für Bildungsfragen (Education Committee) auch mit Fragen der Bildungsplanung, wobei von der Zielsetzung der Organisation her der Schwerpunkt auf den Beziehungen zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum liegt. Absicht ihrer sog. „Länderexamina“ ist es, durch Untersuchungsberichte die Durchsetzung bildungspolitischer Reformen in den Mitgliedsländern zu unterstützen. Verstanden werden unter solchen Länderexamina Analysen, die auf der Grundlage von Studien, Besichtigungen und Gesprächen mit Wissenschaftlern und Politikern über die Leistungen der Mitgliedsländer im Bereich der Bildungspolitik erarbeitet werden. Sie enthalten eine Darstellung der *vergangenen und gegenwärtigen bildungspolitischen Situation* innerhalb des analysierten Landes sowie eine kritische Würdigung der *geplanten Entwicklungen*.

Es darf als selbstverständlich vorausgesetzt werden, daß ein solches Untersuchungsergebnis nicht nur vom politischen und konzeptionellen Standpunkt der Untersuchenden aus zu beurteilen ist, sondern daß es auch weitgehend von den Kontaktpersonen und -institutionen im analysierten Land abhängig ist.

Die Analyse über die Bundesrepublik wurde in der zweiten Jahreshälfte 1971 erstellt. Zu ihrer Vorbereitung bereisten ein fünfköpfiger Ausschuß von „Examinatoren“ 14 Tage lang (vom 20. Juni bis 3. Juli) die Bundesrepublik. Die Mitglieder des OECD-Ausschusses waren: J. Emblin (Großbritannien), T. Husén (Schweden), H. Noah (USA), A. Peyrefitte (Frankreich) und F. Stern (USA). (Zum Vergleich: der Deutsche Wissenschaftsrat ließ für die Erstellung seines jüngst publizierten „Berichts“ zur Hochschulreform sechs Wochen lang die Mitglieder seiner Wissenschaftlichen Kommission 45 bundesdeutsche Hochschulen besuchen und beklagt sich in dem Bericht dennoch, für eine gründliche Erhellung der Zustände und Probleme sei zu wenig Zeit.)

Deutsche Bildungspolitik nach 1945

Zu den drei ersten Kapiteln, die einen historischen Rückblick auf die deutsche Bildungspolitik seit 1945 sowie eine Charakteristik der auf Bundes- und Länderebene bestehenden Bildungsstellen bringen, heißt es im Informationsblatt der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: „Was die fünf Examinatoren jetzt als Ergebnis vorlegen, ist eine Fleißarbeit mit einer derartigen Akribie und Vollständigkeit, daß man sie allen empfehlen kann, die sich über die Nachkriegsgeschichte der westdeutschen Bildungspolitik, über die Kompetenzverteilungen und die institutionellen Verflechtungen, die Planungs- und Beratungsgremien oder über die gegenwärtig vorliegenden Reformpläne informieren wollen.“

Die *Nachkriegssituation* in der Bildungspolitik sieht die OECD-Kommission bestimmt durch den Interessengegensatz zwischen *Deutschen* und den *Besatzungsmächten*.

Übereinstimmung war demnach nur in einem Punkt vorhanden: alle Überreste nationalsozialistischer Institutionen sollten beseitigt werden. In dem nun einsetzenden Säuberungsprozeß unter dem Motto „Demokratisierung“ wurden *alle* politischen Grundsätze und Praktiken der deutschen Vergangenheit in Frage gestellt, auch diejenigen, die aus der Zeit des Deutschen Reiches stammten. Während man sich auf deutscher Seite bildungspolitisch an der Zeit *vor 1933* orientieren wollte, forderten die Alliierten eine völlig *neue Struktur* des deutschen Bildungswesens, die den Zielvorstellungen der im eigenen Land noch kaum erprobten neuen bildungspolitischen Konzeption entsprechen sollte. Aufgrund von mangelnder Kooperation zwischen Deutschen und den Alliierten wurden diese Richtlinien und Reformvorschläge jedoch nie realisiert. Schon 1947 hatte die alliierte Kontrollkommission folgende Reformpunkte vorgeschlagen, die aber erst heute, mit zwanzigjähriger Verspätung, in Deutschland aktuell geworden sind: Gleichheit der Bildungschancen, Lehrmittelfreiheit, Bildungsberatung, fachspezifische Weiterbildungskurse für alle Lehrer und Reform der Curricula im Sinne einer stärkeren Betonung der Hinführung zu einer demokratischen Grundhaltung und zum bürgerlichen Verantwortungsbewußtsein. Besonders interessant erscheint es den Mitgliedern der OECD-Kommission, daß schon damals die *Gesamtschule* mit einer sechsjährigen Grundstufe angeregt und die Notwendigkeit eines „offenen“ Bildungssystems betont wurde.

Die Gründe dafür, daß die genannten Reformpunkte um 1950 nicht realisiert worden sind, sondern erst heute zur Debatte stehen, werden einmal in der *schwierigen wirtschaftlichen Situation* der Nachkriegszeit gesehen, wo sich das Streben nach Stabilität mit der Skepsis gegenüber neuen schulischen Experimenten verband, andererseits in der im Grundgesetz festgelegten *Struktur des Bildungswesens*, die den einzelnen Ländern die maßgeblichen Kompetenzen zuordnet. (Vgl. Art. 30: „Die Ausübung der staatlichen Befugnisse und die Erfüllung der staatlichen Aufgaben ist Sache der Länder.“) Aus den Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Bildungsplanung der Länder ergab sich die Notwendigkeit der Bildung verschiedener *übergeordneter Gremien*, denen es in den letzten Jahren gelungen ist, eine allgemeine Offenheit für eine Strukturreform des Bildungswesens zu schaffen. „Es ist, als ob plötzlich ein Damm gebrochen wäre“, so heißt es in Abs. 15 des OECD-Berichts. „Heute steht die Bundes-

republik zweifellos an der Schwelle einer umfassenden und gründlichen Schulreform, und zwar zum ersten Mal in ihrer Geschichte... Früher mangelte der ausreichende politische Wille zur Verwirklichung der Reformpläne... heute aber erfreut sich die Bildungspolitik einer höheren Priorität in der politischen Rangordnung und hat den Einfluß des neuen Bundesministeriums für Erziehung und Wissenschaft hinter sich stehen.“ Es bestehe also eine gewisse Chance, daß die Hindernisse gegenüber einer nationalen Bildungspolitik, die aus der engen Bindung an ein föderalistisches Bildungssystem erwachsen seien, in Zukunft überwunden werden könnten. Als entscheidende Bedingung für die Verwirklichung der Reform müsse die Fähigkeit entwickelt werden, in pragmatischer Weise auf konstruktive Kompromisse hinzuwirken. Letztlich aber sei die Verwirklichung der gegenwärtigen Reformpläne von einer klaren politischen Zielsetzung von Seiten des Bundes und der Länder abhängig (vgl. Abs. 17, S. 7).

Institutioneller Pluralismus in der deutschen Bildungsplanung

Kapitel zwei des Berichts gibt einen Überblick über die bestehenden Gremien für Bildungspolitik und Bildungsplanung. Kritisiert werden die gegenwärtig herrschende „Rollen-Akkumulation“, die vielfachen Überschneidungen im Aufgabenbereich sowie in der personellen Zusammensetzung der Gremien. Die Gesamtsituation wird charakterisiert als „ein institutioneller Pluralismus ohne organisatorisches Grundkonzept für die Bildungsplanung“ (Abs. 34, S. 14). Bei der Zusammensetzung der Gremien wird darauf hingewiesen, daß es im Wissenschaftsrat weder Vertreter der Studenten noch Vertreter der Gewerkschaften gibt. Hervorgehoben werden die beiden erst in den letzten Jahren gegründeten Gremien, in denen die entscheidende bildungspolitische Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern geleistet werden soll: der *Deutsche Bildungsrat* (1966) und die *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (Juli 1970), deren Gründung erst auf der Grundlage der Verfassungsänderung vom Mai 1969 (vgl. GG, Art. 91b) möglich war. Die Aufgabe des Deutschen Bildungsrates, der sich aus einer *Bildungskommission* und einer *Regierungskommission* zusammensetzt, ist die langfristige Bildungsplanung, die Reflexion über die Neustrukturierung des Bildungssystems und die Erstellung von Entwicklungsplänen, die die Zusammenhänge zwischen Bildungssystem und den kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Erfordernissen berücksichtigen. Das Ergebnis der bisher im Bildungsrat geleisteten Arbeit war der im April 1970 veröffentlichte „Strukturplan“, der, zusammen mit dem zwei Monate später abgeschlossenen „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung, einer teils radikaleren Version des Strukturplans, die Notwendigkeit der Gründung einer Bund-Länder-Kommission deutlich machte. Diese setzt sich aus elf Vertretern der Länder und sieben Vertretern des Bundes zusammen, welche ebenfalls elf Stimmen besitzen. Beschlüsse der Kommission werden mit einer $\frac{3}{4}$ Mehrheit der Stimmen Gesamtzahl (22) gefaßt. Die Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission werden dem Bundeskanzler und den Ministerpräsidenten der Länder unterbreitet, die ebenfalls mit einer $\frac{3}{4}$ Mehrheit (von insgesamt 12 Stimmen) über sie entscheiden. Verbindlich sind diese Entscheidungen allerdings nur für die Länder, die sich bei der Abstimmung zustimmend verhalten haben.

Aufgaben der Kommission sind: die Erstellung von langfristigen und mittelfristigen Bildungsplänen, Koordinierungsvorschläge für praktikable Pläne der Länder und des Bundes, die Überprüfung der von Bund und Ländern angenommenen Pläne, die kurzfristige Vorbereitung von Notmaßnahmen und dringenden Teilprogrammen, die Unterstützung der Unterrichtsexperimente und der laufenden Bildungsforschung sowie die Bemühung um einen internationalen Erfahrungsaustausch im Bereich der Bildungsplanung.

Anschließend nennt der OECD-Bericht die wichtigsten Ereignisse in der deutschen Bildungspolitik in den Jahren 1969/1970, wobei die Publikationen der einzelnen Gremien kommentiert werden und wo besonders auf den „*Bildungsbericht '70*“ und den (vierten, inzwischen durch einen fünften überholten) Entwurf der Bund-Länder-Kommission über den *Bildungsgesamtplan* und ein Bildungsbudget eingegangen wird. Die Reformgrundsätze des Bildungsberichts („demokratisches“, leistungsfähiges Bildungssystem, Chancengleichheit, Förderung individueller Interessen, lebenslanges Lernen etc.) ebenso wie das in ihm skizzierte Reformprogramm (Ausbau des Vorschulbereichs, der Gesamtschule und der Gesamthochschule) werden von der OECD-Kommission positiv beurteilt und als „die fortschrittlichste offizielle Stellungnahme zur zukünftigen Entwicklung des bundesdeutschen Bildungswesens“ (vgl. Art. 57, S. 22) bezeichnet. Bezüglich des Entwurfes zum Bildungsgesamtplan werden die Punkte hervorgehoben, in denen Meinungsverschiedenheiten zwischen Bundesregierung und den Regierungen der Länder sowie zwischen einzelnen Bundesministerien aufgetreten sind: die Diskussion über private oder öffentliche Trägerschaft im Vorschulbereich, der Gegensatz zwischen Regierungskoalition und CDU in der Frage der Gesamtschulen und speziell der Einführung der Förderstufe zu Beginn des Sekundarbereichs, die Frage der Gestaltung des zehnten Pflichtschuljahrs, der Strukturveränderung der Sekundarstufe II, der Ausbildung der Lehrer für den sekundären Bereich, des beschleunigten Aufbaues von Gesamthochschulen und letztlich die Frage der Finanzierung der Bildungsreform von Seiten des Bundes und der Länder.

Drei Modelle

Im Anschluß an diese Bestandsaufnahme schließt sich eine Analyse der gegenwärtigen Situation an, die sich einerseits auf die *Bildungsziele* und *Reformmodelle*, andererseits auf die *Unzulänglichkeiten* konzentriert, die nach Ansicht des Ausschusses am stärksten zur Reform drängen.

Die bereits erwähnten Teilziele der gegenwärtigen Reformdiskussion in der Bundesrepublik erscheinen den OECD-Beobachtern als einem allgemeineren Ziel untergeordnet: der in Westdeutschland als einem hochindustrialisierten Land längst fälligen *Modernisierung*. Seit 1930 habe das wirtschaftliche und soziale Leben des Landes eine tiefgreifende Wandlung erfahren, wogegen sich in den Erziehungsmethoden, die nun hoffnungslos veraltet seien, im Gegensatz zu den europäischen Nachbarländern in Deutschland nahezu nichts verändert habe.

Aber gerade das Bildungswesen müsse sich dem veränderten Arbeitsmarkt und der durch die Technik veränderten Umwelt anpassen. Da die Arbeit selbst immer komplexer würde, immer höhere technische Anforderungen an den Arbeiter stelle und der Arbeitsplatz eine weniger „autori-

täre“ Struktur habe als früher, müßten die schulischen Lernmethoden dem in Zukunft Rechnung tragen. Anhand einer Gegenüberstellung des traditionellen und des modernisierten Schulsystems wird der soziologische Hintergrund des bisherigen deutschen Bildungssystems verdeutlicht. Der OECD-Bericht stellt drei bildungspolitische Modelle vor, die nach Meinung der Gutachterkommission alle früheren und gegenwärtigen bildungspolitischen Grundeinstellungen in Deutschland repräsentieren.

Modell 1 bezeichnet der Bericht als reines Auslesemodell mit dem Ziel der *Vorprogrammierung gesellschaftlicher Hierarchien*. Hier schließen die meisten Kinder ihren Bildungsgang mit der Volksschule ab. In die Sekundarschule gehen die meisten Kinder der privilegierten Schichten; nur die leistungsfähigsten unter ihnen schließen die Schule mit Erfolg ab, wo sich alle einem einzigen Lehrplan und einer einzigen gemeinsamen Abschlußprüfung unterwerfen müssen. Das wesentliche Ziel dieses Modells ist, eine relativ kleine Zahl von Menschen zu einer *begrenzten Zahl von Führungspositionen* in der Gesellschaft zu führen.

Modell 2 wäre dagegen als ein *Bedarfsdeckungsmodell* unter Beibehaltung gewisser *hierarchischer Abstufungen* auf den einzelnen Qualifikationsebenen zu charakterisieren. Hier steht die Steigerung der technischen Effizienz und die Mobilisierung von Begabungsreserven im Mittelpunkt. Hier sucht man persönlichen Aufstieg und Bildungsfortschritt nicht zu begrenzen, sondern zu vervielfachen. An der Förderung aller Begabungen, von denen das Erreichen klar definierter Ziele im Interesse des ökonomischen Wachstums erwartet werden kann, besteht starkes Interesse. Zwar gibt es noch eine Auslese, aber das Ziel ist nun, *jedem Kind eine Startchance* (↗ Chancengleichheit) zu geben. Das Bildungsangebot ist nun differenziert und bietet vielfache Wahlmöglichkeiten; allerdings sind die unterschiedlichen Bildungsgänge und Abschlüsse noch hierarchisch gegliedert.

Eine Variante dieses Modells würde differenzierte Bildungsziele anbieten, die *nicht hierarchisch gegliedert* sind. Hier verleiht jeder Bildungsgang auf derselben Stufe denselben Status, dieselben Rechte und dieselben Privilegien wie jeder andere: *alle* Abiturqualifikationen führen zur Hochschulbildung.

Modell 3, ein *uneingeschränkt offenes System* mit der Bereitschaft, alle Anlagen, Neigungen und Interessen mit gleicher Intensität zu fördern, bedeutet einen Bruch mit allen vorhergenannten. Die Aufgabe der Schule sei hier nicht nur die Vorbereitung der Kinder auf die Welt des späteren Lernens oder Arbeitens. Obwohl weiterhin auf allen Gebieten qualifizierte Arbeitskräfte weiterhin benötigt werden, so sollen sie doch nicht nur Befehlsempfänger und passiv Ausführende sein, sondern *aktive Bürger* in der Gestaltung ihrer Arbeitsplätze, ihrer Zusammenarbeit mit anderen und ihrer Gesellschaft. Schüler sollen hier zur *aktiven Mitbestimmung* in Schuldingen erzogen werden. Nicht der Wettbewerb steht im Vordergrund, sondern die *Zusammenarbeit*. Alle „Leistungshürden“ sind in diesem Modell bereits ausgeschaltet. Jede *individuelle Begabung* erhalte jetzt die gleiche Chance und den Jugendlichen werde ein *beschützender Lebensabschnitt* geboten, in dem sie ihre verschiedenen Fähigkeiten und Lernstile entdecken und entwickeln können.

In jedem dieser Modelle findet nach Meinung der Gutachter das Prinzip der „Chancengleichheit“ eine eigene

Interpretation, so wie jedes der Modelle von bestimmten Gruppen in der BRD vertreten wird. Obwohl es nur noch sehr wenige gibt, die bei (dem für die letzten zwanzig Jahre noch mehr oder weniger gültigen) Modell 1 bleiben möchten, existiere eine Gruppe der sog. Minimum-Reformer, die sich mit der Minimalversion von Modell 2 begnügen und möchten, daß die Kinder so bald wie möglich auf die Ziele hingelenkt werden, die für sie „richtig“ sind. Die Variante von Modell 2 entspricht dem Inhalt des „Bildungsberichts 70“. Hierzu heißt es wörtlich: „In der Bundesrepublik scheinen sie heute darauf zu setzen, die zweite Version des Modells 2 zu verwirklichen. Sie wünschen ein Schulsystem mit einer Vielfalt gleicher Qualifikationen und einer Vielfalt von Möglichkeiten, sie zu erreichen. Widerstand findet weniger ihre Vorstellung von mehr als einer Möglichkeit für das Kind, diese Qualifikationen zu erreichen, als das Grundkonzept einer *Vielfalt gleicher Ziele*“ (Abs. 93, S. 37).

Abschließend stellt die OECD-Kommission fest, die bildungspolitischen Bemühungen der Bundesrepublik könnten heute als eine Auseinandersetzung mit der folgenden Fragestellung interpretiert werden: „In welchem Modell wird jedes Bundesland die Basis seines Schulsystems zu finden suchen? Und wie weit kann die Bundesregierung die Länder dazu bewegen, sich der Realisierung der fortschrittlicheren Version des Modells 2 zuzuwenden?“ (Abs. 94, S. 37.)

Vermeintliche und wirkliche Unzulänglichkeiten

Nach diesen theoretischen Überlegungen wenden sich die Gutachter der *Ausgangslage des westdeutschen Bildungswesens* für die geplanten Reformen zu. Am Kopf der Liste der „Unzulänglichkeiten“ heißt es, das bundesdeutsche Schulwesen sei „dem Geist und der Struktur nach immer noch altmodisch“ (Abs. 95, S. 38).

Während in „fortschrittlicheren“ Staaten schon einer breiteren Schicht der Zugang zum Sekundar- und zum Hochschulbereich ermöglicht werde, „hat sich die Bundesrepublik mit einem System begnügt, das bis heute etwa 90% der Kinder von der Möglichkeit abschneidet, eine Bildung auf Hochschulniveau zu erreichen; das große Schwierigkeiten verursacht, die Curricula so zu erneuern, daß sie modernen Anforderungen gerecht werden; in dem Lehrer durch ihr Verhalten im Unterricht autoritären Modellen zu folgen scheinen; und das so bürokratisch verwaltet wird, daß nicht der minimalste Spielraum für die Mitbestimmung der Gemeinden, Eltern, Lehrer und Schüler offen bleibt“ (a. a. O.).

Der Schwerpunkt der kritischen Ausführungen liegt daher auf der *Chancenungleichheit* und den *sozialen Ungerechtigkeiten* des bestehenden Bildungssystems in der BRD. Insbesondere im Vorschulbereich schneidet die Bundesrepublik, das Land, in dem — so wird mit einer gewissen Ironie bemerkt — einst durch Friedrich Fröbel der erste Kindergarten gegründet wurde, im Vergleich mit den europäischen Nachbarländern auffallend schlecht ab. Während die „Écoles maternelles“ in Frankreich bereits die meisten Kinder erfassen, waren in der Bundesrepublik im Jahre 1969 nur 36 Prozent aller drei bis fünf Jahre alten Kinder in Kindergärten. Da überdies 80 Prozent der Kindergärten in „privater“ Hand seien und Gebühren erheben müßten, sei die arbeitende Bevölkerung nicht in der Lage, ihre Kinder in Kinder-

gärten zu schicken. Auch seien bisher keine Anstrengungen unternommen worden, die Vorschulerziehung in ländlichen Gebieten zu fördern, wo ein besonders starkes Bildungsgefälle zur Stadt besteht.

Auch im Sekundarschulbereich ist nach Ansicht der Gutachter das Prinzip der Chancengleichheit bisher stark vernachlässigt worden. Zwar gehen die Kinder vier Jahre lang in eine gemeinsame Primarschule, aber „schon im Alter von zehn Jahren werden die meisten Kinder in drei Schultypen einsortiert: Gymnasium, Realschule und Hauptschule“ (Abs. 97b, S. 39f.). Die gesamte Struktur der postprimären Bildung spiegelt in den Augen der OECD-Kommission die *soziale Schichtung des deutschen Gemeinwesens* wider: „an der Spitze eine schmale, wenn auch schnell expandierende Elite von Managern, Akademikern und Beamten; in der Mitte eine starke Schicht von mittleren Technikern, Beamten und Managern; unten eine breite Arbeiterschicht in der Landwirtschaft, der Industrie und dem Dienstleistungssektor“ (a. a. O., S. 40).

Es wird festgestellt, daß hinter der gesamten Hierarchie sozialen Ansehens in der BRD ein gesellschaftliches Wertesystem stehen müsse, in dem *die abstrakteste Arbeit*, die die höchsten Anforderungen an sprachliche und mathematische Fähigkeiten stellt, an der Spitze der Prestigeskala steht; die anwendungsbezogenen Tätigkeitsfelder kommen an nächster Stelle und körperliche Arbeit werde allenfalls als eine leider unumgängliche Notwendigkeit betrachtet (vgl. 97c, S. 40).

Ungleichheiten der Bildungschancen ergeben sich aber, wie aus den von der OECD-Kommission analysierten Schulstatistiken des „Bildungsberichts 70“ hervorgeht, nicht nur aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht, sondern auch im Hinblick auf Geschlecht, Wohnort und Religionszugehörigkeit. Es läge schon eine gewisse Wahrheit in dem Ausspruch: „Mit den Bildungschancen einer armen katholischen Bauertochter ist es nicht gerade zum Besten bestellt“ (Abs. 97g, S. 43).

Auffallend stark erschien der internationalen Kommission auch die Betonung des *Leistungsgedankens* von seiten der Lehrer, Eltern und Arbeitgeber. Angesichts der Tatsache, daß der *Hausarbeit* im Hinblick auf den schulischen Erfolg so große Bedeutung zukommt, wurde auch hier auf die Benachteiligung der Kinder aus niederen Schichten hingewiesen, deren Leistungsfähigkeit durch die schlechten häuslichen Arbeitsbedingungen einträchtig wird. Eine weitere Benachteiligung dieser Kinder besteht nach Meinung der Gutachter in der Tatsache, daß Schüler aus reicheren Familien, die dem *curricularen Überangebot der Sekundarstufe II* nicht gewachsen sind, auf Kosten der Eltern Nachhilfeunterricht erhalten. Kinder ärmerer und nichtakademischer Familien seien hier klar im Nachteil, da sie sich einmal keine Nachhilfestunden leisten können, andererseits aber auch nicht Unterstützung von seiten des Elternhauses erhalten können, solange klassische und moderne Sprachen und Literatur noch die Basis für das Curriculum des angesehensten Sektors der Sekundarschulbildung seien (vgl. 97j, S. 45).

Forcierung der Curriculumreform

In der Überladenheit der Curricula sehen die Gutachter die Ursache für die *überlangen Studienzeiten* an der Universität, die ihrerseits den Grund dafür bilden könn-

ten, daß in Deutschland der Prozentsatz von Studenten aus unteren sozialen Schichten im Vergleich zu den europäischen Nachbarstaaten sowie zu den USA so niedrig ist. Wörtlich heißt es hier: „Die übliche Verzögerung des Eintritts in bezahlte Arbeit bis zum Alter von 26 oder 27 Jahren ist nur möglich für die Sprößlinge einer sehr kleinen Gruppe von Familien . . . Auf diese Weise ist der Zugang zu den Vorteilen höherer Bildung streng schichtengebunden“ (97k, S. 47). Bestätigen könne sich diese Hypothese aber erst nach Einführung der geplanten *Kurzstudiengänge*, die dann, nach Meinung des Berichts, konsequenterweise vorwiegend von Studierenden aus unteren sozialen Schichten gewählt werden dürften.

Im Anschluß an die Einzelkritik an den verschiedenen Einrichtungen des deutschen Bildungswesens wird zusammenfassend betont, daß die gegenwärtigen Unzulänglichkeiten nicht allein in der Struktur des Bildungswesens begründet seien, sondern daß die Rückschrittlichkeit des deutschen Schulwesens auch in den Curricula selbst und in den *Unterrichtsmethoden* verankert sei. Die Gutachter stimmen mit dem „Bildungsbericht '70“ überein, daß in diesen Punkten eine grundlegende Reform erforderlich sei, zweifeln jedoch im Hinblick auf die *Rolle der Bürokratie in der Bundesrepublik* an dem Gelingen dieser Reform. Es stimmt sie bedenklich, daß „weder Lehrer noch gewöhnliche Bürger, weder Schüler noch ihre Eltern in den Gremien gehört werden, die darüber bestimmen, was in den Schulen getan werden soll. Daher sind die Lösungen, die für die Bildungsprobleme angeboten werden, vor allem bürokratische Lösungen. Sie sind weitgehend erstarrt in finanziellen und strukturellen Ausdrucksweisen und unbeeinflusst von der Dringlichkeit, den Gehalt und den Stil der Erziehung zu ändern“ (Abs. 100, S. 50). Ein weiteres Handikap für das Gelingen der Reform müsse in dem föderalistischen System der BRD gesehen werden. Die fünf Hauptorgane der nationalen Bildungspolitik, Kultusministerkonferenz, Bildungsrat, Wissenschaftsrat, Bund-Länder-Kommission und das Ministerium für Bildung und Wissenschaft können zwar großen Einfluß auf die Bildungsstrukturen nehmen, aber: „bis heute bleiben Fragen der Curriculumentwicklung, der Lehrerbildung und Weiterbildung so gut wie unbeeinflusst von Entscheidungen auf der nationalen Ebene. Diese Entscheidungen werden jedem *Land* weitgehend selbst überlassen“ (101, S. 50).

An diese Kritik am deutschen Bildungssystem schließt sich ein Analyseteil an, der die gegenwärtigen Reformvorschläge des Bildungsgesamtplans (Vorschulische Erziehung, Gesamtschulen, Orientierungsstufe, Abitur I, Berufsgrundbildungsjahr, Curriculumreform, Gesamthochschule, Kurzstudiengänge, Bildungsbudget etc.) im Detail kommentiert. Wir gehen auf diesen Analyseteil nicht näher ein, weil er von der Materialgrundlage her veraltet ist. Der Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission, der den fünften Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget enthält und im Mittelpunkt der gegenwärtigen Reformdiskussion steht, wurde erst nach dem Erscheinen des OECD-Länderexamens publiziert.

Die wichtigsten Forderungen

Im Schlußkapitel fassen die Gutachter der OECD noch einmal die *Charakteristika des deutschen Bildungssystems*

zusammen und versuchen, einige neue Akzente zu setzen: Die wichtigste Aufgabe der BRD ist die *Modernisierung* des Bildungswesens. Während sich die wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Wirklichkeit seit 1920 entscheidend verändert hat, sei das Schulsystem auf dem Stand von 1920 geblieben. Schulen und Lehrer dürfen nicht in einem politischen und sozialen Vakuum arbeiten, sondern müssen ihre gesellschaftlichen Pflichten erkennen. Zwei Elemente aber sind wichtig, wenn das Bildungswesen dazu beitragen soll, eine moderne Gesellschaft aufzubauen: die *Lehrer* und die *Curricula*. Nur wenn es gelingt, junge, nicht autoritäre Lehrer zu gewinnen, die durch ihr Verhalten ein Beispiel für persönliche Autonomie und freiwillige Kooperation geben und reif seien, Verantwortung zu übernehmen, ohne einer ständigen Kontrolle unterworfen zu sein, ist eine wirkliche Schulreform möglich. Wenn eine *Curriculumreform* überhaupt zustande kommen soll, müsse sie durch diese Lehrer erfolgen. Die Curriculumreform steht vor der Notwendigkeit, einen *demokratischen Geist* in der Verwaltung des deutschen Erziehungswesens einzuführen.

Das Schulwesen sei zu wichtig, als daß man es allein in den Händen der Beamten lassen dürfte. Vielmehr müßten nicht nur Lehrer, sondern auch Eltern, Arbeitgeber, Schüler und Studenten Zugang in die Gremien innerhalb der verschiedenen Bereiche finden, von denen die Entscheidungen im Bildungsbereich getroffen werden. Ein entscheidendes Problem sahen die Gutachter in der *übermäßigen Bürokratisierung und Zentralisierung* des Entscheidungsprozesses in jedem der elf Länder. Unabhängig davon, ob die Kulturhoheit der Länder sich auf eine bundeseinheitliche Politik hemmend ausgewirkt habe oder nicht, so habe sie doch zweifellos den einzelnen Gemeinden, kommunalen Schulbehörden und Lehrern zu wenig Spielraum für eigene Experimente gelassen.

Ein weiteres Problem wird in dem *deutschen „Laufbahn-System“* gesehen, dessen Reform sich sehr positiv auf das Bildungswesen auswirken würde, denn es hätte die Abschaffung vieler bestehender Curricula zur Folge, deren Abschaffung höchst wünschenswert wäre. Führt doch gegenwärtig — so meinen die Gutachter — das Prinzip, im öffentlichen Dienst als auch im privaten Sektor das Einstellungsniveau eines Bewerbers auf Grund der formalen akademischen Qualifikationen festzulegen, oft zu absurden Situationen.

Keine Angst vor Bildungsproletariat

Das Argument der Entstehung eines „*akademischen Proletariats*“, das oft gegen die Pläne zur Expansion des Bildungswesens eingesetzt wird, weisen die Gutachter entschieden zurück. Abgesehen davon, daß die Methoden zur Vorbereitung von zukünftig benötigten Arbeitskräften noch nicht weit genug entwickelt sind, sei die BRD ein Land, das wirtschaftlich so gesichert ist, daß es — wie sie kühn formulieren — seine Bildungspläne nicht nach derartigen Berechnungen ausrichten müßte. Bei einer solchen Politik entstünde vielmehr die Gefahr, daß ihr noch eine größere Zahl von Jugendlichen entfremdet würde, die schon jetzt den Verdacht hegen, daß die Pläne für eine Bildungsreform lediglich Instrument der „*technologischen Gesellschaft*“ seien, die sich der staatlichen Kontrolle entzogen hat.