

TAGESPOLITIK · KOMMENTARE · AUSLANDSBERICHTE

Sonderausgabe des SPD-Pressedienstes

Ende August 1963

AUFSTIEG DURCH BILDUNG

Beiträge zur kulturpolitischen Konferenz der SPD in Hamburg

Im Rahmen des 3. DEUTSCHLAND-TREFFENS der SPD in Hamburg findet am 29./30. August 1963 eine kulturpolitische Konferenz statt. In Vorbereitung dieser Tagung hat der SPD-Pressedienst eine Reihe von Wissenschaftlern gebeten, ihre Ansichten zu den Problemen der Erziehungspolitik in der Bundesrepublik darzulegen.

Die SPD betrachtet es seit jeher als eine ihrer großen Aufgaben, die Entwicklung unseres Erziehungs- und Bildungswesens zu fördern. Hierbei stützt sie sich nicht nur auf Erfahrungsgrundlagen von Wissenschaftlern aus ihren eigenen Reihen.

Die in der folgenden Sonderausgabe des SPD-Pressedienstes enthaltenen Artikel sind Beiträge von namhaften Experten, die unabhängig von parteipolitischen Vorstellungen wichtige mit dem Bildungswesen zusammenhängende Probleme aus eigener Sicht darstellen.

Die Redaktion

Seite:		Zeilen:
3	Wird die Bundesrepublik Intelligenz importieren müssen?	42
	Die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Europa Von Professor Dr. Friedrich Edding, Frankfurt/Main	
4 - 6	Bildung als lebenslanger Prozeß Von Dr. Otto Harde, Hannover	110
7 - 9	Das Elternhaus und die Schule Von Dr. Janpetar Kob, Münster	144
10 - 11	Wieviel kosten unsere Schulen und Hochschulen? Zu einer Untersuchung unserer Bildungsfinanzen Von Klaus Helfer, Bonn	90

Chefredakteur Günter Markscheffel

Wird die Bundesrepublik Intelligenz importieren müssen?

Die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Europa

Von Professor Dr. Friedrich Edding

Anfang dieses Monats veröffentlichte die OECD eine Untersuchung, die die Ergebnisse der dritten Erhebung dieser Organisation über Stand und Entwicklung des wissenschaftlichen Potentials in den Mitgliedsländern auswertet. Der Frankfurter Bildungsökonom, Prof. Dr. Friedrich E d d i n g, der am 17. 8. 1963 im Südwestfunk über internationale Vergleiche in der Bildungsforschung referierte, gab zu dieser Studie folgende Erläuterungen:

* * *

Die vollzeitliche schulische Bildung der 15- und 16-jährigen ist in unseren westlichen Nachbarländern durchweg weiter entwickelt als bei uns und die Tendenz, in dieser Richtung fortzuschreiten, ist dort ebenfalls stärker ausgeprägt. Es muß hier auch daran erinnert werden, daß im kommunistisch regierten Teil Deutschlands die zehnjährige Schulpflicht verwirklicht wird und eine Berufeschulpflicht an zwei Wochenenden. Ebenso ist daran zu erinnern, daß in den Vereinigten Staaten mehr als zwei Drittel aller Jugendlichen 12 Jahre die Schule besuchen und damit zum Abschluß der High School gelangen.

Das Vergleichsbild der Entwicklungen auf den höheren Schulstufen wird etwas klarer, wenn man die Schulabschlüsse betrachtet. Eine Anfang dieses Monats veröffentlichte Untersuchung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - nach dem englischen Namen meist als OECD bezeichnet - gibt dafür eine gute Unterlage. Diese Studie ist das Ergebnis der dritten Erhebung dieser Organisation über Stand und Entwicklung des wissenschaftlichen Potentials in den Mitgliedsländern festzustellen. 16 Länder haben sich offiziell daran beteiligt. Die verarbeiteten Zahlen haben also amtlichen Charakter.

Die Entwicklung der Abiturientenzahlen

Eine erste Übersicht zeigt die Quoten der Abschlußkamen vor Sekundärschulen, die zum Hochschulbesuch berechtigen. Dabei ist jeweils die Zahl der bestandenen Abschlußprüfungen auf die Bevölkerung im entsprechenden Alter bezogen. Für die Bundesrepublik sind es zum Beispiel die Zwanzigjährigen, für Großbritannien, Frankreich und Belgien aber die Achtzehnjährigen. Die Quoten sind für 1950 und 1959 berechnet und für 1970 vorausgeschätzt. In allen verglichenen Ländern zeigt sich in diesem Zeitraum von 20 Jahren eine starke Steigerung der Quoten. Nur in der Bundesrepublik bleibt die Relation wenig verändert zwischen 4 und 6 Prozent. In Frankreich hat sich die Quote des Baccalaureat von 5 Prozent im Jahre 1950 auf 11 Prozent im Jahre 1959 gesteigert und für 1970 wird mit einer Quote von 19 Prozent gerechnet. Da das französische Baccalaureat bei uns den Ruf genießt, in seinen Anforderungen unserem Abitur recht ähnlich zu sein, sind die genannten französischen Quoten besonders interessant. Sie sind es auch deshalb, weil sie sich für 1970 auf die starken Jahrgänge beziehen, die seit 1943 in Frankreich geboren und herangewachsen sind. Sie bedeuten nämlich, daß Frank-

reich ab Ende der sechziger Jahre Abiturientenzahlen von jährlich 50 000 und mehr hervorbringen wird, während es in der an Bevölkerung kürzeren Bundesrepublik bei Zahlen zwischen 50 und 60 000 Abiturienten jährlich bleiben dürfte. Wie immer man die Qualität dieser Prüfungen im Vergleich beurteilt, solche massiven Veränderungen in den Quoten dürften nicht ohne Folgen für das Verhältnis des gesamten geistigen und wirtschaftlichen Potentials in den beiden Ländern bleiben.

Ähnlich wie gegenüber Frankreich verschieben sich die Relationen der Abiturquoten auch im Vergleich der Bundesrepublik mit vielen anderen europäischen Ländern. Während, wie gesagt, die Abiturquote in der Bundesrepublik für absehbare Zeit um 6 Prozent stagnieren dürfte, soll sie in Norwegen und Schweden auf 22 Prozent, in Belgien und Österreich auf 24 Prozent, in Dänemark und Italien auf 12 Prozent steigen. Die absoluten Zahlen der Abiturienten werden zwischen 1959 und 1970 nach dieser Rechnung in der Bundesrepublik um etwa 10 Prozent steigen, in Frankreich um 260 Prozent und in mehreren anderen Ländern um 100 bis 150 Prozent. Steuerr, alle diese anderen Länder einen falschen Kurs oder sollten diese Zahlen ein Anlaß sein, die Richtigkeit des in der Bundesrepublik gesteuerten Kurses zu überprüfen?

Unsere Auswahlbasis ist zu schmal !

Das System der Sekundärschulen in den Vereinigten Staaten und in der Sowjetunion ist sehr verschieden von dem der westeuropäischen Länder. Doch sei hier angemerkt, daß die Vereinigten Staaten damit rechnen, die Quote der High-School-Absolventen von 66 Prozent im Jahre 1969 auf 80 Prozent im Jahre 1970 anzuheben. In der Sowjetunion gelangten im 1960 etwa 40 Prozent eines Altersjahrgangs auf verschiedenen Wegen zum Abschluß der Sekundärschule. Man rechnet dort mit einer Steigerung auf mindestens 50 Prozent bis 1970. Solche Zahlen erscheinen von unserer Verhältnissen her gesehen als qualitativ völlig unvergleichbar. Man muß aber auch daran denken, daß aus diesem großen Teil der amerikanischen und sowjetrussischen Bevölkerung, der bis zur Hochschulreife in Sinne dieser nationalen Systeme gelangt, dann sehr scharf ausgesiebt wird. Diese Auslese vollzieht sich auf einer sehr viel breiteren Basis als bei uns und gibt dadurch mehr Gewähr, daß alle Begabungen eine gute Chance erhalten. Die Vereinigten Staaten rechnen damit, daß 1970 80 Prozent jedes Jahrgangs durch den Abschluß der High-School die Hochschulreife erwerben werden, aber sie schätzen, daß bis 1970 nur 20 Prozent eines Jahrgangs zum Abschluß des College, das heißt zum Bachelor-Diplom bringen! Auch in der Sowjetunion scheint man anzunehmen, daß nur etwa ein Viertel der mit Hochschulreife aus den Sekundärschulen Entlassenen das erste Diplomexamen an einer Hochschule ablegen. Das dürfte dann immerhin zehn bis zwölf Prozent jedes Jahrgangs sein.

Die Bundesrepublik im Hintertreffen

Wiederum kann man sagen, daß diese 20 Prozent und jene zwölf Prozent eines Jahrgangs, die nach etwa vier Jahren Studium ein Diplom erworben, nicht mit den entsprechenden drei Prozent eines Jahrgangs gleichzusetzen sind, die es in der Bundesrepublik zu einem solchen Diplom- oder Staatsexamen bringen. Wie ist es aber, wenn man diese zwanzig Prozent in den Vereinigten Staaten und jene zwölf Prozent in der Sowjetunion mit den sechs Prozent Abiturienten in der Bundesrepublik vergleicht? Sollte man nicht annehmen, daß jene Absolventen der amerikani-

eben und sowjetischen Hochschulen einen Bildungsgrad erreicht haben, der dem unserer Abiturienten mindestens gleichkommt oder ihn übertrifft? Wenn das richtig ist, erscheint es doch sehr fragwürdig, wenn von so vielen Seiten bei uns beharrlich versichert wird, es sei nicht möglich, die Abiturientenquote über sechs Prozent hinaus zu steigern, weil dann die Begabungsreserven überfordert würden. Die Qualität müsse dann zwangsläufig sinken. Diese zwanzig Prozent eines Jahrgangs von Amerikanern, die den Bachelor Grad erwerben, haben sechzehn Jahre Schule und College hinter sich und sie sind ausgelesen aus den achtzig Prozent des Jahrgangs, die erfolgreich die High-School absolviert haben. Die drei Prozent eines Jahrgangs, die in der Bundesrepublik das Hochschulstudium erfolgreich abschließen, haben etwa 17 - 18 Jahre Schule und Hochschule hinter sich und sie sind ausgelesen aus den etwa sechs Prozent, die das Abitur machen.

Mangels anderer zuverlässiger Maßstäbe für den Wert von Schulabschlüssen im internationalen Vergleich, muß man solche Verhältniszahlen, wie sie eben angeführt wurden, betrachten, um zu einem Urteil in der Frage der Begabungsreserven zu gelangen. Diese Zahlen machen es wahrscheinlich, daß es möglich sein müßte, in der Bundesrepublik die Abiturientenquote zu verdoppeln, ohne daß die Qualität leidet.

Aktive Bildungspolitik tut not!

Es kann im Rahmen dieses Vortrags nicht erörtert werden, wie das erreichen könnte. Es bieten sich viele Wege zu solchem Ziel innerhalb und außerhalb des herkömmlichen Gymnasiums an. Auch die Frage, ob es notwendig ist, die Zahl der Hochschulwärter und der Hochschulabsolventen so weit ähnlich zu steigern, wie es aus den Vorausschätzungen und offiziellen Ausbauzielen des Auslands hervorgeht, kann hier nicht näher geprüft werden. Es muß genügen, hier darauf hinzuweisen, daß sich die verantwortlichen Instanzen in allen den Ländern, von denen hier berichtet wurde, zweifellos auch über Vor- und Nachteile ihrer Politik Gedanken gemacht haben. Es ist unwahrscheinlich, daß sie durchweg einen falschen Kurs steuern oder daß in der Bundesrepublik eine Ausnahmesituation vorliegt, die einen von der internationalen Entwicklung völlig abweichenden Kurs rechtfertigt.

Import geistigen Vermögens?

Solche Überlegungen sind schon in früheren Jahren angestellt worden, haben aber die Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik kaum beeinflußt. Obwohl heute Zahlen vorliegen, die das Zurückbleiben unseres Landes im Aufbau geistigen Vermögens sehr eindeutig erkennen lassen, ist doch kaum anzunehmen, daß dies genügt, um die zahlreichen Widerstände zu überwinden, die einer aktiveren Bildungspolitik entgegenstehen. Große Änderungen sind wohl nur zu erwarten, wenn unübersehbare Notstände auftreten. Ein solcher Notstand wird sich in den nächsten Jahren wahrscheinlich in vielen Berufen aus dem Mangel an naturwissenschaftlich-mathematischer Vorbildung ergeben. Doch kann dieser Mangel möglicherweise durch Importieren aus dem Ausland behoben werden. Wenn zum Beispiel Frankreich in den sechziger Jahren dreimal soviel Abiturienten hervorbringt wie die Bundesrepublik und wenn diese, wie dies anscheinend der Fall ist, zu einem größeren Anteil als bei uns den mathematisch-naturwissenschaftlichen Teil der Oberstufe absolviert haben, warum sollten diese dann nicht zum Teil eine Tätigkeit in der Bundesrepublik aufnehmen? Das in der europäischen Wirtschaftsgemeinschaft anerkannte Prinzip der freien Wanderung will doch dazu dienen, Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt ständig auszugleichen. Warum nicht auch auf dem Markt des durch Abitur qualifizierten Personals? - Schwieriger ist das im Lehrerberuf, in dem ja schon jetzt Mangel herrscht und in dem in voraussehbarer Zeit noch weit unannehmlichere Mangelerscheinungen zu erwarten sind.

Bildung als lebenslanger Prozeß

Von Dr. Otto Harde

Bundevorsitzender der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer
und Präsident der Internationalen Union
demokratisch-sozialistischer Erzieher

Vom 28. Juli bis zum 3. August 1963 tagte in Wien der Kongreß der Internationalen Union demokratisch-sozialistischer Erzieher. Der folgende Beitrag von Dr. Otto Harde gibt die Gedanken seiner Eröffnungsrede wieder. - Die Redaktion

* * *

Während im 19. Jahrhundert alle Anstrengungen darauf gerichtet waren, daß Problem der Armut in der Gesellschaft zu lösen, sind uns in unserem Jahrhundert die Probleme der Bildung aufgegeben. Die Wissenschaft ist in unablässiger und unaufhaltsamer Bewegung. Forschungsergebnisse werden immer wieder überholt, durch neue Erkenntnisse berichtigt, erweitert und vertieft. Es gibt keinen Aufenthalt, kein festes Maß und keine Station der Ruhe.

Mit seinen neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist der Mensch heute gefährlich und gefährdet zugleich. Umso wichtiger ist es in unserer durch die Technik so klein gewordenen Welt die Fragen der Bildung zu lösen, von der unsere gemeinsame Zukunft abhängt. Nur so können letztlich auch Freiheit und Würde des Menschen gewahrt bleiben und neue Antworten auf die Herausforderung durch die Zukunft gefunden werden.

* * *

Dabei ist unsere Einstellung zur Technik von entscheidender Bedeutung. Wir können sie nicht einfach nachträglich in unsere kulturelle Erbschaft eingliedern. Sie ist vielmehr als eigenständige und eigenwertige Äußerung menschlichen Schöpfertums zu verstehen. Es ist der tiefgreifende Unterschied zwischen antiker Wissenschaft und neuzeitlicher Wissenschaftskultur zu berücksichtigen. Entscheidend aber ist, daß Technik und Demokratie einer gemeinsamen Wurzel entstammen.

In unserer Zeit ist der Unterschied zwischen Technik und Ausbildung und der allgemeinen Bildung überholt. Wir müssen die eigentümliche Geistigkeit der Technik mit ihrem Bildungswert anerkennen, in ihrer Sinniefe verstehen und sie als legitime Äußerung der menschlichen Freiheit begreifen. Fast scheint es, als wolle der moderne Mensch in seinem gehobenen Kulturbewußtsein verleugnen, was er tagtäglich praktiziert, als empfinde er Scham darüber, unter der heißen Witterung des bildungsgeschichtlichen Olympos auch den rußigen Schmied Hephaistos zu finden. Das hat seinen Grund letztlich in einer Verzögerung der Ideologie, nämlich darin, daß das menschliche Selbstverständnis die Lebenswirklichkeit des Menschen noch nicht eingeholt hat und in Verzug ist.

* * *

Die Technik als Phänomen und Symptom modernen Menschentums stellt auch manche traditionellen Bildungsgedanken infrage

Die Möglichkeit der Bildung überhaupt gründet sich ja in der seltsamen Seinsverfassung des Menschen, sich zu sich selbst zu verhalten und im fortwährenden Umgang mit sich selber zu existieren. Wir suchen unseren Weg auf der labyrinthischen Erde in Blick auf bestimmte Zielgedanken.

* * *

Für uns Sozialisten muß sich dabei schöpferische Sinngebung in einer sozialen Ordnung manifestieren. Diese Idee ist eine mächtige Wirklichkeit, eine bewegende Kraft der Geschichte.

Die moderne Wissenschaft befindet sich in einem unaufhaltenden und unabsehbaren Prozeß der Spezialisierung, entgleitet immer mehr der Fassungskraft von Einzelmenschen. Ist in ihrer Gesamtheit nur noch von organisierten Verbandsformen beherrschbar. Wissenschaft ist nicht mehr beheimatet in der stillen Gelehrtenstube, sie erfordert vorgeplante Steuerungssysteme, Teamwork in Großformat. Wissenschaft ist sich selber ein kybernetisches Problem. Die unvermeidbare Spezialisierung aller Wissenschaftsdiziplinen erzwingt ganze neue Bewusstseinsformen für den Wechselerkehr zwischen ein Wissenschaften. Es gibt kein Individuum mehr, das den inneren Zusammenhang aller Wissenschaften versteht und eine wahrhaftige Enzyklopädie, eine wahrhaftige Enkyklios Paideia darlegen könnte. Die moderne Wissenschaft ist in mehr als einem Sinne paradox. Sie bildet die Lebensvoraussetzung aller Menschen und wird in ihrem Originalitätsmodus als Forschung von einer verschwindend kleinen Minderheit geleistet. Einige Dutzend Gehirne treiben in schöpferischer Weise Physik, und mehr als zwei Milliarden Menschen leben dank der durch die Naturwissenschaft ermöglichten Maschinenteknik

Dieses wäre aber niemals möglich, wenn nicht zu jeder Wissenschaft ein Stufengefälle der lehrhaften Vermittlung gehören würde, ein didaktischer Zusammenhang, der von der Forschung bis zu den Elementarkennnissen, von der Universität bis zur Grundschule hin abreicht und die Möglichkeit sicherstellt, daß immer wieder von neuem, in jeder neuen Generation sich ein Aufstieg zu den schöpferischen Quellen ereignen kann. Zu allen Zeiten, in denen Wissenschaft bestand, bestand ein System der Lehrbarkeit der Wissenschaft und hatte einen institutionalen Ausdruck in einem Schulsystem.

In früheren Zeiten war die Schule der Jugendzeit zugeordnet und endete in einem Bildungsabschluß. Das Problem einer Erwachsenenbildung war noch nicht vorhanden.

Erst die eigentümliche Dynamik der neuzeitlichen Wissenschaft, ihr offen-endloser Fortschritt, die Einsicht in die Unabgeschlossenheit der Bildung, all dieses hat seit dem Ende des 19. Jahrhunderts die Dringlichkeit einer Erwachsenenbildung deutlich gemacht. Dabei ist Bildung zuerst und zuletzt immer noch Selbstkenntnis. Der delphische Spruch "Gnothi Sauton" "Erkenne dich selbst", gilt heute wie ehemals. Doch kommt alles darauf an, nicht nur das Selbst des Einzelmenschen, sondern das Selbst der Menschheit zu erkennen, ihre Schöpferkraft, damit die Menschen nicht mehr ihren eigenen Produkten fremd gegenüberstehen, nicht mehr durch Selbstentfremdung gebannt sind, sondern sich selbst in den Taten und Werken ihrer produzierenden Freiheit erkennen.

* * *

Gewiß ist es in einer hochindustrialisierten Gesellschaft für den einzelnen ausserordentlich schwer, sich zurechtzufinden, da sich zu viele Verhältnisse seiner Urteilskraft entziehen, viel zu komplex sind und sich auch Sachverständigen nur noch partiell erschliessen. Und dennoch muss der einzelne sich mitverantwortlich fühlen für das Gesellschaftsganze, muss seinen Willen zu "volonté général" beisteuern. Das aber vermag er nur in einem vernünftigen Sinn, wenn er die Wissenschaftskultur, soweit es ihm möglich ist, wissend versteht. Eine Demokratie, die auf dem Vernunftwillen ihrer Bürger beruht, muss die größtmögliche Bildung aller, muß lebenslange Bildung fordern und fördern.

Die Technik könnte in ihrer ungeheuerlichen Aufbau- und Zerstörungskraft auch zu einer Tyrannie führen, die auf Erden ohne Beispiel wäre. Nur wenn die Technik in der Bildung aller geistig bewältigt wird, kann das Volk die Kontrolle der technischen Machtmittel wahrnehmen und die Demokratie festigen.

Das Ziel aller Bildung und Erziehung eines freien Menschentums liegt darin, selbst zum vernünftigen Bestimmungsgrund für jede werktätige, politische und ideelle Produktion des menschlichen Willens werden zu können, um so die Autonomie unserer Existenz zu verwirklichen.

Nie war Bildung weniger Schmuck, nie war sie notwendiger - sie ist heute so notwendig wie Brot.

* * *

Das Elternhaus und die Schule

Von Dr. Janpeter Kob

Sozialforschungsstelle an der Universität Münster

Der Privatraum der Familie stellt einen Bereich dar, in welchen die aktive Schul- und Erziehungspolitik eines Staates im Sinne der westlichen Demokratien nicht eingreifen kann. Dennoch werden aber hier, also im Elternhaus, eine Menge fundamentaler Voraussetzungen der Kinder- und Jugendernziehung geschaffen, die sich in den staatlichen Erziehungsinstitutionen ganz wesentlich bemerkbar machen. Aus diesen Gründe erschien es wichtig, daß sich die erziehungssoziologische Forschung dieser Problematik annimmt, ohne deren Klärung eine realistische Theorie der Erziehungssituation in modernen Gesellschaften und damit auch eine angemessene Schulpolitik nicht zu erreichen sind. Eine seitenweise im Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Hamburg und überwiegend im Räume der Hansestadt Hamburg durchgeführte soziologische Untersuchung hat versucht, erste theoretische und empirische Ansätze dafür zu entwickeln (J. Kob: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963). Die schulpolitisch wesentlichen Einsichten daraus sollen hier ganz kurz zusammengefaßt werden.

1) Es besteht eine gerade bei Pädagogen und Schulpolitikern weit verbreitete Meinung, daß der Erziehungswille und das Erziehungsvermögen bei der modernen Familie stark nachgelassen habe. Gerade die Pädagogen, so wird gesagt, daß sich in den industrialisierten Gesellschaften ein umfangreiches öffentliches Bildungswesen entwickelt habe, bringen die Eltern dazu, weitgehend auf eigene pädagogische Initiativen zu verzichten und alle Erziehungsangelegenheiten auf die Schule und die Lehrer zu übertragen.

Man wird diese These nicht völlig verwerfen können, aber die Ergebnisse der genannten Untersuchung zeigen, daß sie sich auch keineswegs pauschal bestätigen läßt. Es zeigte sich nämlich, daß gerade der enorme Bedeutungsanstieg der Schulbildung, die ja heute die wesentlichen Voraussetzungen für die soziale Position und die Lebensbewährung des Einzelnen schafft, neue Anreize für eine erzieherische Initiative des Elternhauses gesetzt hat. Man bereitet zwar heute in der Familie die Kinder hauptsächlich nicht mehr auf ihr Leben als Erwachsene vor - schon weil dafür in der modernen Kleinfamilie nicht mehr die Mittel für eine derartig kompliziert gewordene Aufgabe gegeben sind -, aber man erzieht sie für das Leben und die Bewährung in der Schule.

Die Schule gibt die Voraussetzungen für die Sozialchancen der Kinder, und die Eltern setzen ihre ganze Erziehungsaktivitäten ein, damit die Kinder diese erste soziale Bewährung bestehen.

- * So wird unter diesem Gesichtspunkt die Schule weniger
- * eine Instanz, die der Familie die Erziehungsaufgaben
- * abnimmt, sondern eher eine neuartige pädagogische Aufgabe: man erzieht im Elternhaus die Kinder für ihre Bewährung in der Schule, sie ist das Hauptziel aller Bemühungen um die Kinder.

2) Um diese Aufgabe erfolgreich erfüllen zu können, versucht man, sich in den Erziehungsmethoden der Schule anzupassen. Dazu benützt die Eltern heute einmal die sehr breit angebotene populärwissenschaftliche Literatur, bis hin zu den Leserberatungen in den Illustrierten

usw., und zum anderen die Kontaktmöglichkeiten mit den Lehrern in Elternsprechstunden, Elternversammlungen u.a. Es besteht dabei die Tendenz, die Erziehung im Elternhaus bewußter und rationaler auf das Ziel, nämlich die Bewährung des Kindes in der Schule, einzustellen, sich also - mit mehr oder weniger Erfolg - nach der in der Schule betriebenen wissenschaftlichen Pädagogik zu richten.

Der Lehrer fungiert dabei allerdings nur als Ratgeber in Schulangelegenheiten. Um ihn, der ja zugleich Gutachter über die Leistungen und die Begabung des Kindes ist, nicht in die häuslichen Erziehungsschwierigkeiten hineinschauen zu lassen, grenzt man die elterliche Erziehungssphäre peinlich gegen seine ab; man geht bei Erziehungsschwierigkeiten eher zum Psychiater als zum Lehrer des Kindes in der Schule, bzw. auch die Schule - in Erkenntnis der Bedeutsamkeit der elterlichen Hilfe bei der Schulerziehung - hat sich heute schon weitgehend an die Aktivität der Familie angepaßt; bis zu einem Viertel ihrer Zeit verbringen heute Schulleiter und Lehrer damit, die Eltern für ihre Mitarbeit einzuweisen, sich mit ihren Wünschen auseinanderzusetzen, sie zu beraten usw. Diese gegenseitige Anpassung ist insofern noch bemerkenswert, als sie zu einem weitgehend positiven Verhältnis zwischen Eltern und Schule geführt hat.

3) Trotz dieser großen Rolle, welche die Schulangelegenheiten der Eltern für die Eltern spielen, zeigen sie eine erstaunliche "Schulräumigkeit". Die Schule ist für sie eine Spezialinstitution, die von Fachleuten geplant und geführt wird. Wenn dieses System nur gerecht funktioniert, entwickeln sie keine kritische Einstellung ihm gegenüber. Eigene Mitsprache und Mitbestimmung in Schulangelegenheiten bedeuten für sie nichts, zumal das einzige Interesse, das sie an der Schule haben, nur das Schicksal des eigenen Kindes ist, nicht etwa die Gestaltung einer idealen Schulgemeinde oder Ähnliches. In akuten allgemeinen Notsituationen der eigenen Schule (Schulraummangel, Lehrermangel usw.) sind sie allerdings bereit, für "das Ganze" aktiv zu werden.

4) Am deutlichsten wird der fundamentale Einfluß der Einstellung der Eltern auf das Schicksal des Kindes bei dem Zusammenhang zwischen der elterlichen Zielsetzung und der Leistung des Kindes in der Schule, der sich bei den genannten Untersuchungen zeigte. Es stellte sich nämlich - vereinfacht ausgedrückt - heraus, daß in den Fällen, in welchen die Eltern sehr früh und sehr selbstbewußt ihrem Kind das Ziel des Besuches einer höheren Schule (Mittelschule, Gymnasium) setzten, der durchschnittliche Schülerfolg wesentlich günstiger war als in allen anderen Fällen, also günstiger als dort, wo die Eltern sich abwartend verhielten, sich allein nach dem Ratschlag des Lehrers richten wollten usw. Das Erstaunliche dabei ist, daß diese frühen und selbstverständlichen Entscheidungen zu einem Zeitpunkt gefällt werden (vor dem Eintritt des Kindes in die Schule oder im ersten Schuljahr), wo nicht einmal ein versierter Psychologe eine Begabungsprognose aufstellen würde, geschweige denn die Eltern - als Laien - ein fundiertes Urteil über die schulische Leistungsfähigkeit des Kindes fällen könnten; dieses Verhalten der Eltern ist also zwar ausgesprochen "unpädagogisch", sichert aber offenbar dem Kind besonders gute Chancen in der Schule.

- * Es handelt sich dabei um den bedeutenden Einfluß sozialer Motivationen und familiärer Zielstrebigkeit, der sich
- * in der Schule in überdurchschnittlichen Leistungen der Kinder zeigt. Diese Tatsache dürfte auch eine sehr wichtige Ursache für die noch immer überall zu beobachtende Erscheinung sein, daß der Anteil der Arbeiterkinder in den weiterführenden Schulen, vor allem im Gymnasium, so außerordentlich gering ist.

Arbeiterfamilien entwickeln oft weder das ausreichende Selbstbewußtsein und die selbstverständliche Zielstrebigkeit gegenüber der Schule, um die entsprechenden Bildungsmotivationen bei ihren Kindern zu entwickeln, noch finden sie und ihre Kinder in der Schule die ausreichende Anerkennung und Ermutigung, wenn sie die Bereitschaft zeigen, ihre Kinder aufsteigen zu lassen. Die Folge ist, daß ein überdurchschnittlich "begabtes" Kind aus einer Arbeiterfamilie wesentlich geringere Chancen des schulischen Aufstieges hat als ein Kind etwa der Mittelschicht. Der Grund dafür liegt also weniger in internen Unzulänglichkeiten des jeweiligen Schulsystems selbst, als in der schichtenmäßig unterschiedlichen Einstellung der Eltern und in dem unterschiedlichen Verhältnis, das in den verschiedenen Schichten zwischen Elternhaus und Schule besteht.

Schließlich sei noch auf einige Gefahren hingewiesen, die sich bei der Analyse des gegenwärtigen Verhältnisses von Eltern und Schule zeigen:

Eine übertriebene Anpassung von Eltern und Schule vermag zu einer Paralyse der besonderen Aktivitäten zu führen. Einerseits hält eine häufig feststellbare "Schulfrömmigkeit" der Eltern die Kinder sehr früh zu einem bedingungslosen Opportunismus gegenüber öffentlichen Instanzen an. Andererseits zeigt sich in einer durchaus zu beobachtenden totalen Anpassung der Lehrer an die Interessen und Wünsche der Elternschaft die Gefahr einer Abhängigkeit der Schule von den Eltern.

Mit dem festgestellten Verzicht der Eltern, das gegebene System der Schulziehung irgendwie in Frage zu stellen, erscheint die Gefahr einer Tabuierung der Schule in der öffentlichen Diskussion und damit der sozialer Sterilisierung der Erziehungsinstitutionen. Die Kritiklosigkeit der Eltern gegenüber der Schule, die im völligen Verzicht auf Mitsprache und Kontrolle mündet, könnte einen wesentlichen Antrieb für die Dynamik der Entwicklung versiegen lassen.

Wenn es nicht gelingt, auch in der "unteren" Sozialschichten die Aktivität bei der schulischer Zielsetzung zu entwickeln, bedeutet die Entsprechung von sozialer Zielstrebigkeit und Schulerfolg, die heute gegeben ist, eine Form sozialer Ungerechtigkeit, die einer der wesentlichen Bemühungen unserer Schulpolitik widerspricht, und zugleich einen Verzicht auf "Begabungreserven", den sich eine moderne Gesellschaft nicht leisten kann. Die Unsicherheit Schulfragen gegenüber und das geringe "pädagogische Selbstbewußtsein" der Arbeiterschaft erforderte in diesem Zusammenhang eine Änderung im Verhalten der Schule und in den Planungen der Schulpolitiker, wofür aber bis jetzt kaum ein erfolgversprechender Ansatz zu entdecken ist.

Wieviel kosten unsere Schulen und Hochschulen ?

Zu einer Untersuchung unserer Bildungsfinanzen

Von Klaus Holzer

Für den Entwicklungsstand der deutschen Bildungspolitik ist symptomatisch, daß die Auseinandersetzungen auf diesem Gebiet nur selten auf konkrete Daten und Fakten Bezug nehmen. Dies liegt zunächst daran, daß es hier eben noch allzuwenig wissenschaftlich gesicherte Informationen gibt. Daß dem aber so ist, kann offenbar nicht allein auf den freilich noch recht beklagenswerten Stand der einschlägigen Forschung zurückgeführt werden. Allzu oft hat man den Eindruck, daß es die Verantwortlichen vorziehen, "mit der Stange im Nebel herumzuwühlen", um sich den Gedankenflug in luftigen Reichen des Geistes nicht müßig durch nüchterne Fakten und Zahlen beschweren zu lassen. Diese Sachlage drückt sich natürlich auch in einem relativ bescheidenen Interesse an der Bildungsforschung und ihrer Ergebnissen aus. Umso mehr ist die Zähigkeit zu bewundern, mit der einige wenige Wissenschaftler darum bemüht sind, der Urteilsbildung auf diesem Gebiet unanfechtbare Grundlagen zu erarbeiten.

Am fruchtbarsten ist dabei offensichtlich das an der Frankfurter "Hochschule für internationale pädagogische Forschung" arbeitende Team um den Bildungsökonom Prof. Dr. Friedrich E d i n g. Seine im vorigen Jahr vorgelegte Untersuchung des relativen Schulbesuchs in den Ländern der Bundesrepublik 1952 - 1960 räumte mit der Legende von der angeblich "erschöpften Begabungsreserve" auf. Tare Zahlen über den unterschiedlichen Besuch weiterführender Schulen in den einzelnen Bundesländern haben nicht nur in den Kultusverwaltungen Aufsehen erregt, es gab seither wohl keine kulturpolitische Landtagsdebatte, in der sie nicht zitiert wurde. Zum ersten Male war nachgewiesen worden, daß es in der Bundesrepublik ein "Bildungsgefälle" gibt, das die von Land zu Land unterschiedlichen Bildungschancen für unsere Jugend widerspiegelt.

Die Bildungsaufwendungen der öffentlichen Haushalte

Die jetzt von Günter Palm vorgelegte Untersuchung der "Ausgaben für Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis 1960" geht einen Schritt weiter. Sie gibt einen umfassenden Überblick über die Entwicklung des Bildungsaufwandes in den öffentlichen Haushalten der Bundesrepublik und setzt diese Entwicklung in Beziehung zu den Daten der wirtschaftlichen Leistungskraft, der Bevölkerungsbewegung und den öffentlichen Gesamtausgaben der Gebietskörperschaften.

Zweifelloos wird auch dieses 107 Seiten Text und einen 90 seitigen Tabellensatz umfassende Werk bei künftigen Kulturdebatten eine große Rolle spielen, ergänzt es doch den durch die Untersuchung des relativen Schulbesuchs ermöglichten Vergleich der unterschiedlichen "Bildungsintensität" in den Ländern und Stadtstaaten um die Analyse ihrer "Bildungsaktivität", gemessen an ihren finanziellen Anstrengungen.

Unterschiedliche "Bildungsaktivität"

In der Bundesrepublik gibt es "reiche" und "arme" Länder. Abgesehen von den "ausser Konkurrenz" laufenden Hansestädten stand Nordrhein-Westfalen 1960 mit einem Bruttoinlandsprodukt von DM 5.865,-- je Einwohner an der Spitze, Rheinland-Pfalz mit DM 4.051,-- am Ende der Skala. Man ließe sich erwarten, daß der Bildungsaufwand der Länder ein genaues Abbild ihrer Finanzkraft ist. Erstaunlicherweise ist dies keineswegs der Fall. Zwar lag 1960 Rheinland-Pfalz mit DM 138,-- pro Kopf auch hier an letzter Stelle, das reiche Nordrhein-Westfalen dagegen keineswegs an der Spitze der Flächenländer. Baden-Württemberg (DM 162,--), Schleswig-Holstein (DM 160,--) und Niedersachsen wie Hessen mit je DM 58 rangieren noch wesentlich vor Nordrhein-Westfalen, das für seine Schulen und Hochschulen nur DM 149,-- pro Einwohner übrig hatte.

Danach läßt sich wohl sagen, daß sich der unterschiedliche Finanzwandel der Länder für Schulen und Hochschulen nicht automatisch aus den Unterschieden in ihrer finanzieller Leistungskraft ergibt. Zu diesem Ergebnis kommt auch die vorliegende Untersuchung, wenn sie feststellt:

"Sicher ist jedenfalls, daß relativ hohe Bildungsausgaben der Länder nicht schlechthin eine Funktion großer Wirtschafts- oder öffentlicher Finanzkraft sind. Und umgekehrt bedingen relativ geringe Wirtschafts- und öffentliche Finanzkraft nicht notwendigerweise relativ geringe Ausgaben für die Bildungseinrichtungen. Kasgeglied für relativ hohe oder niedrige Bildungsausgaben in den einzelnen Ländern sind letztlich wohl Bestimmungsfaktoren, die außerhalb des ökonomischen und öffentlich-finanzwirtschaftlichen Bereichs liegen, in erster Linie wohl politische Entscheidungen".

Entscheidungen über die Verteilung von Haushaltsmitteln auf bestimmte Sachbereiche sind jedenfalls dann politischer Natur, wenn sie unter dem Gesichtspunkt einer bestimmten Rangordnung der Werte getroffen werden. Da die durch Gesetz vorgeschriebenen fortlaufenden Leistungsgewpflichtungen unserer öffentlichen Verwaltungen einen immer größeren Teil der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel beanspruchen, verengt sich zunehmend der Spielraum für echte politische Entscheidungen in diesem Sinne.

Die Bedarfsfeststellung der Kultusminister-Konferenz fordert für den notwendigen Ausbau unserer Bildungseinrichtungen eine erhebliche Steigerung der kulturellen Gesamtausgaben. Aus 11 Milliarden im Jahre 1962 müssen 1967 18,5 und 1970 20 Milliarden werden, wenn auch nur das Allernotwendigste finanziert werden soll. Die Länder und Gemeinden werden diese Mittel aber nur dann bereitstellen können, wenn sie ihren Kultur- und bildungspolitischen Aufgaben absolute Priorität verleihen. Diese politische Entscheidung kann nicht nur aus der Überzeugung um die Wichtigkeit des Erziehungs- und Bildungswesens, sie muß auch in Kenntnis der Lage der Bildungsfinanzen gefällt werden.