

Bildung und Erziehung in Europa

Zustand und Entwicklungstendenzen — dargestellt am Beispiel der Schulreformen in England, Frankreich, Schweden und der Bundesrepublik Deutschland

Der Gedanke, die Schulreformen Englands, Frankreichs, Schwedens und der Bundesrepublik Deutschland in den Mittelpunkt einer einleitenden, darstellenden Übersicht zu rücken, rechtfertigt sich aus der Tatsache, daß in den Plänen und Lösungen, die in diesen Ländern erarbeitet wurden, bestimmte allgemein-europäische Tendenzen besonders klar zutage treten, an denen sich erkennen läßt, wie sich der gesellschaftliche, technische und wirtschaftliche Wandel, der unsere Zeit bestimmt, auf das Bildungswesen Europas auswirkt.

Ein weiteres Kriterium für die Wahl gerade dieser Länder liegt in der Aktualität ihrer Reformen. Allen Gesetzestexten und den großen Reformplänen ist der Blick auf die Schule in ihrer Gesamtheit gemeinsam. Das Bewußtsein der Verantwortung für den Gesamtbereich des Bildungswesens, das sich der modernen Welt ja nicht nur in einzelnen seiner Teile zu stellen hat, und die Einsicht in die inneren Zusammenhänge seiner Struktur haben die Reformen zu vergleichbaren Ergebnissen geführt.

Gemeinsam ist allen Reformvorhaben aber auch die Erkenntnis, daß Gesamtreformen eines Erziehungswesens allein schon wegen der oft erst zu schaffenden materiellen Voraussetzungen nur auf allmähliche Verwirklichung hoffen können. So wird die *schwedische* Schulreform ihre letzte Phase nach über 20 Jahren (von ihrem Ausgangsjahr 1950 her gesehen) erreicht haben. Auch das *englische* Schulgesetz, die *Education Act* von 1944, verzichtet für die Durchführung ihrer allerdings vorwiegend administrativen und finanziellen Bestimmungen auf die Einhaltung bestimmter Fristen. Ähnlich wird die Verlängerung der Schulpflicht in *Frankreich* nach der *de Gaulleschen* Verordnung vom Januar dieses Jahres erst für diejenigen Kinder Wirklichkeit werden, die 1959 sechs Jahre alt geworden sind und die dann im Jahre 1967 nicht mehr als 14jährige die Schule verlassen, sondern zwei weitere Schuljahre vor sich haben. Man hofft in Frankreich, bis 1967 die materiellen Voraussetzungen geschaffen und Klarheit über die inhaltliche Gestaltung der beiden neuen Schuljahre gewonnen zu haben.

Gerade die *Verlängerung der Schulpflicht* ist nun ein allen *Reformprogrammen* gemeinsamer wesentlicher Punkt. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß die gesetzlich verfügte Schulzeitverlängerung oft genug nur noch einen Zustand legalisiert, der sich im Laufe der Zeit still und leise herausgebildet hat, einfach weil es als notwendig empfunden wurde, eine den Anforderungen der Zeit entsprechende umfangreichere und bessere Ausbildung zu vermitteln und zu empfangen. Während z. B. in Frankreich 1914 nur 5 vH der Schulkinder über das Pflichtalter von 14 Jahren hinaus in der Schule verblieben, sind es heute bereits 65 vH, die länger als bis zum 14. Lebensjahr die Schule besuchen. Man nimmt an, daß bis zum Inkrafttreten der Verordnung über die 10jährige Pflichtschule im Jahre 1967 bereits 80 vH sich für eine verlängerte Schulzeit entschieden haben werden.

Nicht nur europäische Schulreformen setzen sich mit der Forderung nach Ausbreitung höherer Schulbildung und mit dem Gedanken der Gleichheit der Bildungsmöglichkeiten zur Erreichung der „sozialen Startgerechtigkeit“ auseinander. *Das Problem ist universal*. In viel höherem Maße als bei der Frage der Dauer der Pflichtschulzeit sind auf die Durchsetzung dieser Gedanken gerichtete Bestrebungen auf gesellschaftliche und politische Einflüsse, auf wirtschaftliche und technische Entwicklungen zurückzuführen, die eine grundlegende Veränderung der Klassenstrukturen und eine vehemente soziale Aufwärts-

bewegung zur Folge hatten. Wie Reformpläne und -gesetze in Frankreich, England, Schweden und Deutschland diese Entwicklung verarbeiten, werde ich im Verlauf meines Berichtes darzulegen haben, genauso wie jene Reformbestrebungen, die auf verstärkte Einbeziehung bestimmter Kultur- und Zivilisationsbereiche in die Arbeit der Schule abzielen.

Es ist aufschlußreich, zu sehen, wie gerade in *Frankreich* — in weit stärkerem Maße als in England oder Schweden — *das Problem der Beziehungen zwischen Allgemeinbildung und technischer Bildung* diskutiert wird. Der uralte Streit der „Anciens“ und der „Modernes“ geht heute auch um die Anerkennung des geistigen Ranges der Technik. All jenen, die sich noch von der Vorstellung der literarischen Bildung als der allein wertbeständigen Bildungskategorie lenken lassen, hält man gern entgegen, daß nicht mehr als in vollem Sinne gebildet gelten kann, wer nicht den naturwissenschaftlichen Fortschritt, der das Gesicht dieser Welt verändert, zur Kenntnis nehmen will, wer diesem Bereich seine Sympathie versagt, wer nicht im besten Sinne neugierig ist, wer nicht nachdenken will. Hier wünscht man insbesondere den französischen höheren Schulen klassischen Typs eine Veränderung in der Grundeinstellung, die sich greifbar in der Neugestaltung der gegenwärtigen Lehrpläne äußern müßte. Diese Lehrpläne sollten in weit höherem Maße als bisher die Beziehungen zwischen Naturwissenschaft und Technik und jene Bindungen, die zwischen der Technik und dem geistigen, wirtschaftlichen und sozialen Leben bestehen, aufzeigen. Wie allerdings auch unter dem Aspekt der Ausbildung des technischen Nachwuchses die einschlägigen Lehrpläne aller Schulzweige gestaltet werden sollen, wie früh die Spezialisierung einsetzen oder wie weit der allgemeinbildende Charakter beibehalten werden sollte, das wird auch in Frankreich noch diskutiert. Im Organisatorischen hat die Anerkennung der in der Technik enthaltenen Bildungswerte schon dazu geführt, daß technische und wirtschaftskundliche Fächer im Baccalaureat, dem französischen Abitur, gleichberechtigt neben die traditionellen Disziplinen getreten sind. Ebenso beobachtet man mit Erstaunen, wie sehr gerade in Frankreich technische Schulzweige in die Struktur des allgemeinen Bildungswesens aufgenommen worden sind.

Technik und Wirtschaft aber neben dem sozialen Wandel als allein die Reform eines Schulwesens bestimmende Kräfte zu bezeichnen, hieße den Beitrag der modernen Pädagogik und Psychologie, insbesondere auch die Ergebnisse der experimentellen Forschung, verkennen. Zwar sind die Begründungen von Reformprogrammen allenthalben auf eingehenden Analysen der modernen Welt aufgebaut, sie verbinden diese aber in allen wesentlichen Fragen mit pädagogischen und psychologischen Motivationen. Die Frage der Verlängerung der Schulpflicht oder das Problem der Auslese etwa wären ohne pädagogische Erkenntnisse oder psychologische Forschungsergebnisse gar nicht sachgerecht zu lösen. Alle Bemühungen, den Gedanken der „Demokratisierung der Schule“ zu verwirklichen, würden scheitern, wenn seine Verfechter sich außer auf die moderne Entwicklung nicht auch auf Resultate etwa der Begabungsforschung oder der Intelligenzmessung berufen könnten, um eine ursprünglich primär sozial-politische Forderung durchzusetzen.

Trotz der Übereinstimmungen in der internationalen pädagogischen und psychologischen Diskussion und trotz der gleichen Forderungen, denen sich die Völker angesichts der Wandlungen in der Welt von heute gegenübersehen, hängt die Gestaltung der Reform des Bildungswesens eines Landes vornehmlich von seiner besonderen sozialen Struktur, von der aktuellen politischen Situation und von der Kraft seiner Bildungstraditionen ab. So ist dann leicht einzusehen, daß trotz einer spezifisch europäischen Bildungssituation die Reformen des Bildungswesens sich auf vorwiegend durch die nationale Situation bestimmten Wegen vollziehen.

Die schwedische Schulreform

Die schwedische Schulreform darf als die konsequenteste Verwirklichung eines Einheits-schulschemas bezeichnet werden, die in Westeuropa bisher versucht worden ist. Die sie schufen, begründen ihr Werk vornehmlich mit gesellschaftlichen, pädagogischen und psychologischen Notwendigkeiten. Sie geben der Überzeugung Ausdruck, daß es für die soziale Reifung des jungen Menschen und für seine spätere reibungslose Einordnung in die Gesellschaft wesentlich sei, solange wie möglich Erfahrungen im Zusammenleben mit seinen Altersgenossen zu sammeln. Ihre Bemühungen gelten aber, selbst wenn die Schule noch so prononciert in den Dienst der Gesellschaft gestellt wird, in gleichem Maße dem einzelnen Kinde, das zur vollen Entfaltung der Gesamtheit seines Wesens geführt werden soll. Nur sind die Akzente eben besonders gesetzt: Es geht den Reformern darum, den Kindern aus bisher zu Unrecht benachteiligten Schichten bei der Entwicklung ihrer Begabung zu helfen, milieubedingte Einflüsse auszugleichen und ihren Aufstieg zu unterstützen. Gleichzeitig sucht man zu verhindern, daß die praktischen Berufe und die sie tragenden sozialen Schichten der theoretischen Begabungen beraubt werden. In der Argumentation für die schwedische Einheitsschule wird im gleichen Sinne auch der Gedanke der Gleichwertigkeit der theoretischen und praktischen Begabungsrichtung vertreten.

Diese schwedische Einheitsschule ist nun noch kein im ganzen Lande verwirklichtes Gesamtwerk. Durch ein Gesetz im Jahre 1950 wurde eine neunjährige Einheitsschule zunächst nur versuchsweise eingeführt. Seitdem ist eine ständig wachsende Versuchstätigkeit im Gange, die im Schuljahr 1958/59 142 der 1036 Schulbezirke (das sind rund 14 vH) erfaßt hat. Die Versuchsarbeit wird jährlich auf 20 bis 30 weitere Bezirke ausgedehnt. 1957 bildete der schwedische Reichstag einen Ausschuß, der die Ergebnisse der seit 1950 betriebenen Versuchsarbeit zusammenfassen und einen Vorschlag zur endgültigen Gestaltung des künftigen Schulwesens vorlegen soll. Hat der Reichstag dann entschieden, so kann die Ausführung sofort beginnen. Da die Versuchsperiode mit dem Schuljahr 1961/62 endet, rechnet man damit, daß vom Schuljahr 1962/63 an im ganzen Lande die neunjährige Einheitsschule eingeführt wird. Bis 1969 sollen alle Bezirke erfaßt und bis 1973 die letzte Schule auf das neue System umgestellt worden sein.

Die neunjährige Schule ist in drei Stufen unterteilt. Zunächst herrscht das Klassenlehrersystem, später tritt der Fachlehrer hinzu. Das Prinzip der freien Fächer- und Kurswahl bestimmt, nach Beginn der Differenzierung im 5. Schuljahr, den Weg eines jeden Schülers bis zu seinem Eintritt ins Berufsleben oder bis zum Übergang auf das dreijährige Gymnasium. Die alte schwedische Mittelschule ist damit in der neunjährigen Einheitsschule aufgegangen.

Wie lösen nun die Reformen das Problem der individuellen Begabungsförderung? Wie begegnen sie dem Vorwurf, den wissenschaftlich-theoretischen Begabungen keine volle Entfaltung ihrer Kräfte zu ermöglichen? Durch welche Maßnahmen bereiten sie die Jugendlichen auf die Berufswelt vor?

Die Differenzierung beginnt nach der für alle Schüler verbindlichen Einführung der ersten Fremdsprache, nämlich Englisch, in der 5. Klasse. Wir begegnen hier erneut einer internationalen Entwicklung, die sich in der Forderung des französischen Reformplans auf Einführung einer Fremdsprache in den nicht gymnasialen Unterricht äußert und die in Deutschland und in der Schweiz schon weit fortgeschritten ist. Im 6. Schuljahr erhält der Mathematikunterricht eine Zusatzstunde. Die ersten beiden Jahre der Oberstufe (7. und 8. Klasse) halten die Schüler noch 32 bzw. 28 von 37 Wochenstunden nach dem gleichen Plan zusammen. Sie können sich in der 7. Klasse für das jetzt neu aufgenommene Fach Deutsch mit fünf Wochenstunden oder für einen zusätzlichen dreistündigen Schwedischkurs mit einer in zwei Wochenstunden betriebenen *selbstgewählten*

Arbeit entscheiden. Man kann sich ferner in einem *praktischen Fach* (Holz-, Metall-, Gartenarbeit oder Schreibmaschine, Buchführung, technisches Zeichnen oder Nadelarbeit) in drei Wochenstunden betätigen und dazu wieder eine selbstgewählte Arbeit betreiben. Die Differenzierung wird nun noch dadurch verfeinert, daß für eine Reihe von Fächern Alternativvorschläge ausgearbeitet worden sind. Der erste Vorschlag ist für einen praktisch gerichteten Kurs für die Mehrzahl der Schüler gedacht, während der Zweite für einen stärker theoretisch orientierten Kurs gelten soll. Für alle Schüler, die mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eines Tages in die Klasse 9 g, die auf das Gymnasium vorbereitende letzte Klasse der Einheitsschule, eintreten, wird der theoretisch gerichtete Kurs empfohlen. Dies heißt jedoch nicht, daß Schülern, die diesen Kurs nicht gewählt haben, der Übergang in die Klasse 9 g verwehrt würde. Die Wahl eines theoretischen Zuges in einem Fach zwingt den Schüler nicht, auch in jedem anderen Fach den gleichen Kurs zu nehmen. Die Koppelung eines nichttheoretisch gerichteten Kurses in einem praktischen Fach, etwa Metallarbeit, mit dem theoretischen Kurs in Mathematik oder Physik, wäre vom Standpunkt einer vertieften vorberuflichen Ausbildung sogar sehr begrüßenswert. In der 7. Klasse, also bei den 13- bis 14jährigen, erscheint das Fach *Sozialkunde* verbindlich im Lehrplan. Ihm ist die theoretische *Berufskunde* angegliedert. Die so langsam begonnene und allmählich intensiviertere Differenzierung nach Fach und Niveau wird in der 8. Klasse noch weiter ausgebaut. Die neun Stunden, die der Lehrplan dieser Klasse für Wahlfächer vorsieht, erlauben es dem weiterhin theoretisch gerichteten Schüler, Englisch weiterzubetreiben, das nach dreijähriger Dauer nicht mehr obligatorisch ist. Mit der *Praktischen Berufskunde* in vier Wochenstunden ist ein weiteres Wahlfach eingeführt worden, dessen auf die Berufsfindung angelegter Lehrplan für die Orientierung des Schülers sehr bedeutsam sein kann. Diese praktische Berufskunde wird gewöhnlich außerhalb der Schule durchgeführt. Die Schüler wählen sich zwei bis drei Betriebe oder Firmen, die sie besuchen wollen. Man nimmt sie im allgemeinen, obwohl niemand dazu verpflichtet ist, gerne auf. Es wäre falsch, anzunehmen, daß die theoretisch orientierten Kinder an dieser berufskundlichen Praxis vorbeigehen. Die Dinge liegen vielmehr so, daß im Jahre 1956 Dreiviertel aller Kinder in Versuchsschulen von dieser Möglichkeit Gebrauch machten, und daß 1958 diese Regelung auf alle Stockholmer Schulen übertragen wurde. Zwar steht man erst in den Anfängen dieser Praxis; es läßt sich aber bereits sagen, daß die praktische Berufskunde die spätere Berufswahl beeinflusst und daß sie dem Zug in die theoretischen Fächer und Kurse entgegenwirkt.

Es bleibt uns noch, einen raschen Blick auf das letzte Schuljahr zu werfen. Erst jetzt trennt der Reformplan die bisher in gemeinsamen Klassen zusammengefaßten Schüler. Die theoretisch Begabten werden in Klasse 9 g aufgenommen, als neues Fach tritt Französisch, die dritte Fremdsprache, im Lehrplan auf. Erst im 10. Schuljahr, also im eigentlichen dreijährigen Gymnasium, erscheint Latein auf den Studentafeln. Die Zeugnisse der 9. Klasse entscheiden über die Aufnahme ins Gymnasium. Eine Prüfung findet nur bei Einsprüchen statt. Man versichert jedoch, daß solche Fälle bisher nicht eingetreten sind und nicht eintreten werden.

Überhaupt scheint das schwedische Schulwesen die bei uns, aber auch in England und Frankreich so nachteilig sich bemerkbar machenden Auswirkungen des Berechtigungswesens nicht in gleicher Stärke zu erleben. Da aber die Einheitsschule neue Bildungsmöglichkeiten schaffen und Begabungsreserven mobilisieren soll, rechnet man doch mit einem Ansteigen der Schülerzahlen des Gymnasiums. Über seine Leistungshöhe wird man erst später urteilen können.

Die Klasse 9 a = Allgemein arbeitet nach einem weniger anspruchsvollen Lehrplan, der auch praktische Elemente enthält. Fremdsprachen sind in dieser Klasse nicht mehr obligatorisch. Im allgemeinen werden die Schüler ihre alten Wahlfächer weiterbetreiben und am Ende des Schuljahres in den Beruf oder auf die Berufsschule gehen.

Der größte Teil der Schüler des letzten Jahres wird von der Klasse 9 y (y von yrke = Beruf) aufgenommen. Der allgemeinbildende Unterricht geht weiter, nur wer sich schon für einen bestimmten Beruf entschieden hat, durchläuft eine im engeren Sinne berufsvorbereitende Ausbildung. Es hat sich allerdings gezeigt, daß trotz aller dieser Maßnahmen und trotz der praktischen Arbeit des berufsvorbereitenden Zweiges nur ein kleiner Teil der Schüler die für eine spezialisierte Berufsausbildung nötige Reife besitzt. Andererseits sollte nach Meinung der Reformen eine vorzeitige Spezialisierung auf Kosten der allgemeinen sozialen Erziehung vermieden werden. Selbst wenn man feststellen mußte, daß manche Klassen dieses Zweiges durch die Abwanderung in die Klassen 9 g und 9 a an Substanz verloren haben, und obwohl man sieht, daß die Schülerschaft oft nicht mehr mit ganzem Herzen bei der Sache ist, denkt man nicht mehr an Entlassungen vor Ende des 9. Schuljahres. Man setzt vielmehr alles daran, dem letzten Jahr einen möglichst sinnvollen Inhalt zu geben.

Die schwedische Schule vertraut der auf natürliche Weise auslesenden Kraft der Differenzierung, und wo, wie beim Eintritt ins Gymnasium, doch noch einmal eine Entscheidung getroffen werden muß, da hofft man, auf Grund langjähriger Kenntnis der Persönlichkeit des Schülers und seiner Leistungsfähigkeit ein richtiges Urteil fällen zu können.

Dem Einwand, daß die Schule vielleicht doch versteckt einen gewissen Dirigismus betreiben könnte und Kinder von der Wahl sie interessierender Fächer oder Kurse abhält, begegnet man in Schweden mit dem Hinweis auf die *völlige Freiheit*, die der Schüler bei der Wahl seines Planes genießt. *Schule und Elternhaus* sollen bei der Gestaltung des Studienganges intensiv zusammenwirken. Die Eltern werden sehr sorgfältig mit den verschiedenen Wahlmöglichkeiten vertraut gemacht, man berät zu Hause weiter und legt seine Wünsche schriftlich nieder. Die Schule prüft den Plan auf seine Verwirklichungsmöglichkeit, berücksichtigt dabei aber auch, ob ein Schüler nicht eine anspruchsvollere Wahl hätte treffen können und berät ihn entsprechend. Fürchtet die Schule, daß ein zu anspruchsvoller Studiengang gewählt worden ist, dann muß sie mit den Eltern sprechen und versuchen, sie zu überzeugen. Es bleibt Eltern und Schülern jedoch freigestellt, bei ihrer Wahl zu bleiben. Jeder Schüler hat also das Recht, eine für ihn wahrscheinlich nicht geeignete Wahl zu treffen, nachdem er über die Bedeutung der Wahl genau informiert worden ist. In der Praxis soll es aber nur selten vorkommen, daß Schüler eine falsche Wahl treffen. Der freigewählte Studiengang hat übrigens den nicht zu unterschätzenden psychologischen Vorteil, daß ein Schüler nicht mehr das Gefühl hat, abgeschoben und deklassiert zu werden; er wird viel eher empfinden, daß seiner freien Entscheidung ein besonderer ethischer Wert innewohnt.

Das Unterrichtsministerium hat 1954 eine Umfrage durchgeführt, um zu ermitteln, ob die Schüler selber den Eindruck haben, daß sie wirklich frei wählen können. Es stellte sich heraus, daß mehr als ein Drittel glaubte, ihre Wahl völlig frei getroffen zu haben, ein Viertel meinte, im Einverständnis mit den Eltern gehandelt zu haben, ein Viertel glaubte, die Wahl nach dem Rat der Schule getroffen zu haben, nur 3 vH aller Schüler hatten den Eindruck, von der Schule dirigiert worden zu sein. Es läßt sich daraus wohl der Schluß ziehen, daß durchweg das Prinzip der freien Wahl gewahrt bleibt.

Das Problem, eine neunjährige Pflichtschule mit einem ausgebauten Fächer- und Kursystem auch in den dünnbesiedelten Gebieten Schwedens mit den großen Entfernungen einzuführen, ist ein Problem für sich. Es kann hier nur ganz allgemein auf die immensen Schwierigkeiten hingewiesen werden, denen sich die Reformen gegenübersehen und die sie nicht verharmlosen.

Das Parlament hat einstimmig die neunjährige Einheitsschule befürwortet, wenn auch mit dem beunruhigenden Gefühl, einen Kompromiß zwischen „gläubigem Vertrauen

und Bangen vor dem Ungewissen“ geschlossen zu haben. Das schwedische Modell hat in Westeuropa bisher keine Parallele; die Praxis hat überall besondere nationale Lösungen entwickelt.

Französische Reformpläne

Seit dem letzten Krieg lassen sich in Frankreich in verstärktem Maße Reformbestrebungen beobachten. Ausführliche Pläne wurden entwickelt, von denen der Plan der Commission *Langevin-Wallon* der bekannteste ist. Obwohl er nicht verwirklicht wurde, hat er alle späteren Pläne nachhaltig beeinflusst. Diese Pläne bestimmen nun nach wie vor die Diskussion um die französische Schule. Es lohnt sich, ihre grundsätzlichen Gesichtspunkte und ihre organisatorischen Änderungsvorschläge zu verfolgen, um sie dann den *de Gaulleschen* Ordonnances und Dekreten vom Januar dieses Jahres gegenüberzustellen. Ich beziehe mich im folgenden auf den Reformplan, der im Jahre 1956 dem Parlament vorgelegt wurde.

Die *Kritik* an der gegenwärtigen Situation richtet sich in erster Linie gegen die bestehenden getrennten Bildungswege. Sie bemängelt ein Auslesesystem, das Kinder im Alter von elf Jahren auf Grund sehr fragwürdiger Kriterien trennt und das eine vernünftige Lenkung in die verschiedenen Schulzweige schwer, wenn nicht unmöglich macht. Man wendet sich gegen die Aufstiegsbehinderung bestimmter sozialer Schichten und bezweifelt, daß das Grundrecht auf Erziehung und Bildung wirklich demokratisch gehandhabt wird. „Unser Erziehungssystem beruht noch zu sehr auf dem Prinzip der Auslese einer kleinen Elite, die größtenteils nicht aus den unteren Volksschichten hervorgeht.“ Mit diesem Satz wird die *soziale Triebfeder* in der Forderung nach Demokratisierung der Schule deutlich erkennbar.

Auch auf die wirtschaftlichen Wandlungen, die Frankreich durchmacht, geht die Begründung des Gesetzentwurfes ein. Sie weist auf Verschiebungen der Berufsstruktur hin, die erwarten lassen, daß in absehbarer Zeit mehr als die Hälfte der arbeitenden Bevölkerung den Berufen des sogenannten „Dritten Sektors“ (Verwaltung, Handel, freie Berufe, Verkehr, Gesundheits- und Sozialwesen usw.) angehören wird. Diese Entwicklung zwingt z. B. auch die jungen Leute vom Lande, sich auf städtische Berufe vorzubereiten, deren Zahl und Bedeutung in gleichem Maße anwachsen, wie sich die Beschäftigungsmöglichkeiten in der Landwirtschaft durch die Mechanisierung verringern. Für den Bereich der Technik weist die Begründung darauf hin, daß der technische Fortschritt in wachsendem Umfang hochqualifizierte Arbeitskräfte, leitende Angestellte, technische Direktoren und Ingenieure verlangt.

Um diesen Strukturwandlungen im Raum des Bildungswesens zu entsprechen, drängt man nun auf eine Reihe von Reformmaßnahmen und argumentiert, gestützt auf die folgende, etwas vereinfachte Beweiskette etwa so:

In allen Bereichen steigen die Ansprüche auf qualitativ hochwertige Leistungen. Der Schule stellt sich die Aufgabe der Hebung des allgemeinen Bildungsstandes, verbunden mit einer Intensivierung der technischen Ausbildung. Frankreich hat aber z. Z. zu wenig Abiturienten, besonders zu wenig naturwissenschaftlich gebildete. (1955: 6 vH aller jungen Franzosen im Alter von 19 bis 21 Jahren.) Auf der Universität waren 1955 51 vH in der philosophischen und juristischen Fakultät immatrikuliert und nur 25 vH in der naturwissenschaftlichen Fakultät. Selbst wenn man dieses Mißverhältnis durch eine verbesserte Lenkung ausgleiche, wäre der Nachwuchsbedarf doch nicht gedeckt. Auch der Mangel an Ingenieuren und Technikern macht sich bemerkbar. Wir brauchen also, summa summarum, nicht nur zahlenmäßig Nachwuchs, sondern qualifizierten und hochqualifizierten Nachwuchs. *Forderung:* Öffnet die höheren Schulen weitesten Schichten der Bevölkerung, lenkt sie auf dem Wege über einen differenzierten Mittelbau in die für sie geeigneten Zweige unseres Bildungswesens, verlängert die Schulpflicht. Wir lösen auf diese

Weise unsere wirtschaftlichen und technischen Probleme, tun der sozialen Forderung Genüge, tragen zu einer volleren Entwicklung des modernen Menschen bei und heben das kulturelle Niveau des Volkes als Voraussetzung für eine gut arbeitende Demokratie.

Französischen Ohren geht das nicht ohne weiteres ein. Die Bildungstradition Frankreichs, deren Elitecharakter bekannt ist, ist ein so festgefügtter Block überlieferter Vorstellungen und Denkweisen, daß jeder Neuerungsvorschlag seine Zeit bis zur endgültigen Verwirklichung braucht. Ganz besonders die französische höhere Schule ist Erbin einer jahrhundertealten Tradition, die ihre unbestrittene Größe hat. „Es gelingt dieser Tradition ausgezeichnet, jene logische und spekulative, in Worten denkende Intelligenz zu entwickeln, die sich im Bereich der allgemeinen Vorstellungen und Begriffe des kausalen Denkens, in gelehrten Abhandlungen und wissenschaftlichen Problemen zu Hause fühlt.“ (Aus der Begründung des Gesetzentwurfs.) Wenn die Bildungsarbeit der höheren Schulen Frankreichs jahrhundertlang den Akzent auf Geisteswissenschaften und Mathematik, besonders aber auf Philosophie und Literatur gelegt hat, darf man nicht erwarten, daß sie sich von heute auf morgen den neuen Anforderungen und Denkweisen anzupassen vermag. Auch der Gedanke, daß es andersgeartete Begabungen eigenen Ranges gibt, daß sich Intelligenz in vielen Formen äußert, braucht Weile, um sich durchzusetzen. Noch ist im französischen Denken die Auffassung sehr lebendig, daß Bildung eng mit der Kenntnis der alten Sprachen verknüpft ist; die lateinische Kulturgrundlage will man nicht leichtfertig aufgeben; man verdankt ihr zuviel.

Die Pläne der Reformen sind, ich deutete es schon an, bisher nicht verwirklicht worden. Der Gesetzentwurf war nur Gegenstand einer kurzen parlamentarischen Erörterung am Ende einer Sitzungsperiode.

Nach dem Regierungsantritt General *de Gaulles* hat man, auf einen älteren Plan seines Ministers *Berthoin* zurückgreifend, eine Ordonnanz und zwei Dekrete erlassen, die eine Reihe von Reformmaßnahmen einleiten sollen:

Die Ordonnanz betrifft die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre. Ich habe sie schon in meiner Einleitung erwähnt.

Das 1. Dekret ordnet für das öffentliche Schulwesen bestimmte Veränderungen an: Die beiden ersten Klassen der auf die Grundschule folgenden weiterführenden Schultypen werden, ohne ihren früheren Charakter zu verlieren, als Beobachtungsstufe bezeichnet. Für das französische Gymnasium bedeutet dies, daß — nachdem die Aufnahmeprüfung fortgefallen ist — während des ersten Trimesters in der Eingangsklasse die Schüler auf ihre Neigungen und Fähigkeiten beobachtet werden sollen, nach denen sie später entweder in die klassische Abteilung mit Latein als erster Sprache oder in die moderne Abteilung gelenkt werden. Nach zwei Jahren wird man diejenigen Schüler, die dem Rat der Schule folgen, ohne weiteres in den entsprechenden Zweig aufnehmen. Folgt aber beispielsweise ein Schüler dem Rat, auf die moderne Abteilung zu gehen, nicht, dann muß er sich einer Prüfung unterziehen. Diese Verordnung unterscheidet sich grundlegend von den Vorschlägen des oben beschriebenen Reformplans. Sie ist insofern in sich widersprüchlich, als sie das Prinzip der eingehenden Beobachtung über einen längeren Zeitraum, den die Reformen als notwendig betrachten, um zu gültigen Schlüssen zu gelangen, zugunsten der frühen Förderung der deutlich erkennbaren Begabungen aufgibt. Die Demokratisierung des Schulwesens, so wie die Reformen sie verstehen, ist also durch diese Maßnahme nicht verwirklicht worden.

In einem weiteren Abschnitt geht das Dekret auf die Stellung der technischen Schulen ein, denen es den Rang der anderen Schulzweige geben will. Es sieht ferner vor, daß Techniker, deren hoher fachlicher Bildungsstand eine Aufnahme in die Hochschule rechtfertigt, diesen Weg ohne Abitur gehen können. Das ist ein Beitrag zur Frage des zweiten Bildungsweges.

Das 2. Dekret faßt eine Neuregelung des Abiturs ins Auge, das von seinen belastenden Begleiterscheinungen für Prüflinge und Prüfer befreit werden soll.

Die Dekrete haben nun leider, trotz ihrer positiven Ansätze, einen Nachteil: sie werden nicht sofort verwirklicht. Der Zeitpunkt ihrer Umsetzung in die Praxis wird vielmehr durch später zu erlassende Dekrete bekanntgegeben. Man rechnet aber damit, daß dies 1960 der Fall sein wird. Für die Schulpraxis haben die zu erwartenden Neuerungen unterschiedliche Bedeutung. Reformen werden den nur langsamen Fortschritt bedauern, Traditionalisten ihn begrüßen. Nichts wäre aber verfehlter, als aus der Feststellung, daß Frankreichs Reformen nur zögernd ins Werk gesetzt werden, zu schließen, daß Frankreichs Pädagogik niederen Ranges, ja rückschrittlich sei. Frankreich hat eine Fülle von pädagogischen Maßnahmen außerhalb der gesetzlichen Wege eingeführt, die das System aufgelockert haben und die teilweise als vorbildlich gelten können.

Englische Reformbestrebungen

Auch in England würde man den Wert der Tradition für die Bewältigung der Aufgaben der Gegenwart bejahen. Nicht zuletzt aus traditionellen Gründen hält man auch im Rahmen einer Reform der Schulorganisation mit dem deutlich ausgesprochenen Ziel, allen Schultypen gleichen Rang zu sichern, an einer dieses Prinzip in Frage stellenden Institution wie der *Public School* fest. Dieser Sachverhalt erklärt sich zum Teil aus der Tatsache, daß die *Education Act* von 1944 von einer Koalitionsregierung erlassen wurde, deren konservative Elemente zur Aufgabe dieses Sondertyps nicht bereit waren, zum anderen aber ist die Beibehaltung der *Public School* auch das Eingeständnis, daß ihre Bildungsarbeit, selbst wenn sie nur einer bestimmten sozialen Schicht zugute kommt, letzten Endes doch — der Beweis ist durch die Jahrhunderte zu erbringen — für die Nation etwas geleistet hat. Das Leitbild des Gentleman ist ihrer Arbeit zu danken.

Die *Public School* an den Anfang der Betrachtungen über englische Reformbestrebungen zu setzen, deutet schon an, auf welcher Ebene die bildungspolitische Auseinandersetzung in England geführt wird: Soziale Gesichtspunkte bestimmen die Diskussion. Das seit 1944 gültige System läßt auf die Grundschule drei Zweige des weiterführenden Schulwesens folgen, die *Secondary Grammar School*, für die eine Ausleseprüfung abzulegen ist, die *Secondary Technical School* und die *Secondary Modern School*. Alle Zweige sollen, so will es das Gesetz, im Ansehen vollkommen gleich sein, der Zugang zu ihnen ist kostenlos. Mit dieser Lösung soll die immer wieder erhobene Forderung auf Ausbreitung höherer Schulbildung und damit auf Demokratisierung der Schule erfüllt werden. Sehr allgemein gesprochen ist die *Grammar School* unserem Gymnasium ähnlich, über sie geht der Weg zur Hochschule. Die *Technical School* vermittelt eine allgemeine Bildung, die jedoch in den letzten Klassen auf einen Beruf oder eine Gruppe von Berufen zugeschnitten ist. Sie bereitet u. a. auf den Besuch einer Fachschule, unter Umständen auch auf das Universitätsstudium vor. Die *Modern School*, in der sich etwa Dreiviertel aller Schüler befinden, vermittelt eine allgemeine Bildung nicht theoretischer Art, betont handwerkliche Fächer und kann eine gewisse Berufsschulung geben.

Für die englische Schule stellt sich in erster Linie die Frage, wie weit der soziale Ansatz der Reform von 1944 sich in der Praxis ausgewirkt hat, wie weit also das englische Schulwesen dem sozialen Aufstiegsbedürfnis der unteren Volksschichten zu entsprechen vermag. Diese Frage ist in den letzten Jahren Gegenstand einer Reihe von soziologischen Untersuchungen gewesen, die zu bestimmten Schlüssen geführt haben:

Durch ihren Auslesecharakter ist die *Grammar School* für den sozialen Aufstieg von ausschlaggebender Bedeutung, da sie fast allein Berechtigungen verleiht, die zu höher bewerteten Berufen führen. Schon aus diesem Grunde fällt es den Engländern, und nicht nur ihnen, schwer, an die Prestigeleichheit aller drei Zweige der weiterführenden Schule zu glauben. Es ist natürlich richtig, daß die Schulgeldfreiheit es Kindern aus den unteren Volksschichten leichter gemacht hat, in die *Grammar School* zu gelangen, und daß ein großzügiger gehandhabtes Stipendienwesen es ihnen leichter macht, dort auch zu bleiben.

Aber im großen und ganzen sind die Aussichten für Kinder aus den unteren Volksschichten — insbesondere der Arbeiterklasse — heute nicht viel größer als vor dem Kriege. Wirtschaftliche Gründe brauchen nicht dafür ausschlaggebend zu sein, daß die Aufstiegsquote so niedrig bleibt. Oft genug ist es die Einstellung der Eltern, die der sozialen Aufstiegsmöglichkeit der Kinder gleichgültig begegnen. Entscheidend sind aber vielleicht Milieueinflüsse, die das an sich begabte Kind an einer vollen Entfaltung seiner Kräfte hindern, da es in der *Grammar School* in eine Umwelt kommt, der sich anzupassen außerordentlich schwer ist. So scheint denn die *Grammar School* in ihrer jetzigen Form eher die Aufrechterhaltung eines hohen sozialen Niveaus der Schüler aus gehobenen Schichten zu begünstigen, als daß sie Kindern aus der *working class* den Aufstieg ermöglicht. Die sogenannten unabhängigen Schulen, zu denen auch die *Public Schools* zählen, tragen zu dieser Entwicklung erheblich bei.

Diese Schilderung wäre ungenau, wenn sie nicht erwähnte, daß für die Kinder aus Familien der *Lower Middle Class* die Aussichten auf sozialen Aufstieg wesentlich besser geworden sind. Die Tatsache, daß vor dem Krieg 30 000 Studenten an britischen Universitäten studierten und 1958 95 000 Studenten immatrikuliert waren, geht darauf zurück, daß auch die Schülerzahlen an den *Grammar Schools* gestiegen sind. Diese steigenden Schülerzahlen wiederum erklären sich vorwiegend durch den Zustrom aus den unteren Mittelklassen. Es muß ferner erwähnt werden, daß manche örtlichen Erziehungsbehörden, die *Local Education Authorities*, Übergangsmöglichkeiten von der *Secondary Modern School* zur *Grammar School* geschaffen haben, die als eine Auflockerung des Weges zum englischen Abitur verstanden sein wollen.

War für Frankreich die Bildungstradition das primäre Hindernis für durchgreifende Reformen, so ist es in England die Klassenstruktur, die sich bisher als nur in geringem Maße veränderbar erwiesen hat und deren Festigkeit sich in Aufbau und Funktion des Schulsystems widerspiegelt. Wieweit eine grundlegende Änderung des gegenwärtigen Zustandes zu erwarten ist, bleibt fraglich — trotz aller Ängste um die Ausleseprüfung, die auch in englischen Familien zu Tragödien führt.

Diese Prüfung, sie besteht meist aus je einer schriftlichen Arbeit in Englisch und Mathematik sowie aus einem Intelligenztest, steht naturgemäß im Mittelpunkt der pädagogischen Diskussion. Sie zu verbessern oder gar entbehrlich zu machen, ist das Ziel vieler Untersuchungen. In der *Comprehensive School* scheint sich manchem Reformers eine glückliche Lösung für die Probleme der Auslese und der Aufgliederung der *Secondary School* zu erschließen. Die *Comprehensive School* faßt alle Schüler eines Wohnbereiches nach ihrer Grundschulzeit in einer einzigen Schule zusammen und sucht ihnen die ihren Anlagen und Leistungen angemessene Schulbildung zu geben, ohne sie in die drei Züge der *Secondary School* aufzugliedern. Sie bietet einen Stundenplan, der den Versuch unternimmt, durch eine progressive Differenzierung nach Interessenrichtung und Leistungshöhe den individuellen Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Parallelen mit dem schwedischen System lassen sich unschwer erkennen.

Der westdeutsche „Rahmenplan“

Die in den einzelnen Ländern der *Bundesrepublik* durchgeführten Reformen lassen die Bemühungen erkennen, den Forderungen der modernen Industriegesellschaft zu entsprechen. Dennoch stehen die Länder zur Zeit noch auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen, so daß es sich an Stelle einer Betrachtung einzelner Reformmaßnahmen in einzelnen Ländern eher empfiehlt, das auf das ganze Land gerichtete Reformprogramm des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zu betrachten, das er soeben unter dem Titel „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ als das Ergebnis fünfjähriger Arbeit vorgelegt hat.

Seine Begründungen und Vorschläge können im Rahmen dieses Referats nicht in ihrer Gesamtheit behandelt werden¹⁾. Es kommt in unserem Zusammenhang nur darauf an, die Hauptvorschläge des Ausschusses zur außerdeutschen Entwicklung in Beziehung zu setzen.

Weniger weitgehend als die schwedische Einheitsschule, aber doch wie sie vom Gedanken der Differenzierung und Orientierung getragen, ordnet sich die *Förderstufe* in international erkennbare Bestrebungen auf Ausweitung höherer Schulbildung und auf die Verhinderung der zu frühen Vergabe der Sozialchancen ein. Verglichen mit der Beobachtungsstufe der de Gaulleschen Ordonnanz ist sie pädagogisch konsequenter. Dem englischen System hat sie die größere soziale und pädagogische Aufgeschlossenheit voraus, indem sie den Zugang zum Abitur nicht mehr vom Bestehen einer Ausleseprüfung abhängig macht.

In ihrer Dreigliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium erinnern die drei Oberschulen an die englische Gliederung. Auch die mit Nachdruck vertretene Forderung der Gleichwertigkeit der drei Schulformen verweist auf das englische Beispiel. Viel hängt davon ab, ob die *Hauptschule* inhaltlich und materiell so gestaltet werden kann, daß sie nicht wie die *Secondary Modern School* dem Sog der anderen Schulzweige erliegt.

Schlußbemerkungen

Der Rahmenplanteil spricht als einziges der Dokumente, die ich bei der Vorbereitung dieses Referats durchzusehen hatte, von europäischer Verpflichtung. Zwar ist man sich auch in anderen Ländern, jedoch mehr im Retrospektiven, der europäischen Bindung im geistig-kulturellen Raum bewußt, aber keine der Reformen spricht von einer spezifisch europäisch gerichteten Zukunftsaufgabe der Erziehung. Im Grunde ist man in allen Reformen erst einmal dabei, Trennungslinien im eigenen Volkskörper auf dem Wege über eine Reform des Erziehungswesens zu beseitigen. Praktisch ist es so, daß alle Schulreformen in ihren grundsätzlichen Überlegungen die europäische Gemeinsamkeit nicht im Blick haben. Ihr Ausgangspunkt ist die besondere nationale Situation. Man bleibt ihr verhaftet und konfrontiert sie unmittelbar mit dem Anruf der modernen Welt, also einem Universalen. Wo Europa in den Schulen als kulturelle Einheit bewußt gemacht werden soll, wird diese Aufgabe bestimmten Fächern, den Sprachen etwa oder der Geschichte, aufgetragen. Aber auch dort bricht sich immer noch oft genug Europa in einem ihm vorgehaltenen nationalen Spiegel.

Und noch ein abschließender Gedanke: Die Notwendigkeit von Schulreformen wird in den vier Ländern aus der gleichen Situation, in der sie sich angesichts der modernen Welt befinden, bejaht. Bestimmte organisatorische Veränderungen, die sie planen oder durchgeführt haben, liefern ihnen einen Rahmen für die jetzt erst eigentlich einsetzenden Aufgaben der inhaltlichen Gestaltung, der Lehrplanausarbeitung und der methodischen Überlegung. Man kann nicht erwarten, daß die Schule von heute auf morgen den sozialen, wirtschaftlichen und technischen Wandel inhaltlich zu bewältigen vermag. Eine sich so vehement vollziehende Entwicklung kann die Schule nicht miterleben und gleichzeitig gestaltend verarbeiten. Sie ist auf Vorverarbeitung und Formgebung, und was noch wesentlicher ist, Wertgebung anderer angewiesen. Sie kann nur übernehmen, was andere bereits geprüft haben. Eine „permanente“ Reform, wie sie manchmal als Ideal in schwedischen Verlautbarungen auftritt, muß sich den Einwand gefallen lassen, daß die Schule nicht auf jede Schwenkung des Zeitgeistes reagieren darf, sondern daß ihr — und das kostet Zeit — an einer Übernahme des als wertbeständig Erkannten gelegen sein muß — und vielleicht liegt darin auch ein Vorteil.

1) Wir verweisen auf den Aufsatz von Dr. Heinrich Bauer im vorliegenden Heft. Die Red.