

rungs-Zeit angegeben, unter II dann leicht zugängliche Schriften zum historischen Phänomen und sachlichen Problem der Aufklärung im allgemeinen und zur Einführung. Dort finden sich weitere Hinweise auf Publikationen zu Einzelthemen.

I. *D'Alembert*: Discours préliminaire de l'encyclopédie. Franz. u. deutsch. Hamburg: Meiner 1955. = Philosophische Bibliothek. Bd 242. *Diderot*, D.: Prospekt der Enzyklopädie, (1750). In: Diderot: Philosophische Schriften. Hrsg. v. Th. Lücke. Bd 1. Berlin: Aufbau Verl. 1961, S. 111 ff. *Kant*, I.: Beantwortung der Frage: Was heißt Aufklärung? In: Kant: Werke (Akademie-Ausgabe). Bd 8. Berlin: de Gruyter 1968, S. 35–42. *Mendelssohn*, M.: Über die Frage: Was heißt Aufklären? In: Berliner Monatsschrift. Sept. 1784.

II. *Adorno*, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1973. *Alff*, W.: Einige Themen der Aufklärung. In: Aufklärung. 2 (1953) 4–6, S. 242 ff. *Anacker*, U.: Natur und Intersubjektivität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974. *Baruzzi*, A. (Hrsg.): Aufklärung und Materialismus im Frankreich des 18. Jahrhunderts. München: List 1968. *Bloch*, E.: Das Materialismusproblem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. *Bollnow*, O.: Die Aufklärung und wir. In: Schola. 2 (1947) 2/3, S. 101–110. *Bürger*, P.: Studien zur französischen Frühaufklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 525. *Ewald*, O.: Französische Aufklärungsphilosophie. München: Reinhardt 1924. = Geschichte der Philosophie in Einzeldarstellungen. Bd 25. *Goldmann*, L.: Der christliche Bürger und die Aufklärung. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1968. *Groethuysen*, B.: Philosophie der französischen Revolution. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1971. *Hazard*, P.: Die Krise des europäischen Geistes. Hamburg: Hoffmann u. Campe 1939. *Holz*, H. H.: Herr und Knecht bei Leibniz und Hegel. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1969. *Horkheimer*, M., Th. W. *Adorno*: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M.: Fischer 1969. *Kofler*, L.: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1966. *Krauss*, W., W. *Mayer* (Hrsg.): Grundpositionen der französischen Aufklärung. Berlin: Rütten u. Loening 1955. (Mit ausführlicher Bibliographie). *Leibniz*, G. W.: Philosophische Schriften. Hrsg. v. H. H. Holz. Bd 1. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1965. *Marcuse*, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1971. = Bibliothek Suhrkamp. Bd 158. *Merker*, N.: L'illuminismo tedesco. Bari: Laterza 1963. *Peters*, K., W. *Schmidt*, H. H. *Holz*: Erkenntnisgewißheit und Deduktion. Berlin u. Neuwied: Luchterhand 1974. *Rilla*, P.: Lessing und sein Zeitalter. München: Beck 1973. *Sakmann*, P.: Die Denker und Kämpfer der englischen Aufklärung. Stuttgart: Frommann 1946. *Valjavec*, R.: Geschichte der abendländischen Aufklärung. Wien u. München: Herold 1961. *Voegelin*, E. (Hrsg.): Zwischen Revolution und Restauration. München: List 1968. *Wundt*, M.: Die deutsche Schulphilosophie im Zeitalter der Aufklärung. Tübingen: Mohr 1965.

## Begabung – Intelligenz

In alltagssprachlicher Verwendung haben die Bezeichnungen »Begabung«, »Intelligenz« o. ä. mehr oder weniger ausgeprägt die Bedeutung einer letzten Erklärung menschlicher Leistungsunterschiede durch Hineinverlegung des Ursprungs einer bestimmten Leistungsmöglichkeit »in« den Menschen, wobei die Auffassung von der Nichtrückführbarkeit der »Begabung« etc. auf andere empirische Bedingungen sich in Umschreibungen wie »angeboren«, »naturgegeben«, »gottgegeben«, »schicksalsbestimmt« ausdrückt. Dem Rückgriff auf eigene und fremde Hoch- oder Minderbegabung kommt sowohl in bezug auf Gruppen wie in bezug auf Einzelpersonen in vielfältigen Zusammenhängen Rechtfertigungsfunktion zu. Der jeweils eigene Platz auf der Stufenleiter menschlicher Entfaltungs- und Erfüllungsmöglichkeiten erscheint,

auf Begabung zurückgeführt, als Teilmoment einer natürlichen Ordnung, in der jeder dort steht, wo er »hingehört«.

Das so gefaßte Verständnis von »Begabung« und »Intelligenz« reicht bis in bestimmte wissenschaftlich gemeinte Konzeptionen hinein, wobei die Grauzone zwischen Alltag und Wissenschaft besonders breit ist, wenn informelle oder formelle Erziehungspraktiken mit »Begabung« etc. in Zusammenhang gebracht sind. In psychologischen und pädagogischen Auffassungen, die sich in interner wissenschaftlicher Diskussion zunehmend als unhaltbar erwiesen, aber in ihrer Auswirkung nach wie vor häufig als »Wissenschaft« erscheinen, werden verschiedene Grade der Begabungs- bzw. Intelligenzhöhe, verschiedene Begabungsrichtungen, wie »theoretische« und »praktische« Begabung, und verschiedene »Spezialbegabungen«, wie musikalische oder mathematische Begabung, als im wesentlichen »angeboren« und nur in geringem Grade durch individuelle Lernbedingungen modifizierbar hingestellt (vgl. etwa Huth 1956, Busemann 1964, Arnold 1960 u. v. a.). In solchen Ansichten wird die unleugbare Tatsache klassen- und schichtabhängiger Unterschiede in der Art und dem Grad menschlicher Leistungsmöglichkeiten als Ausdruck »natürlicher« Verschiedenheiten von Menschen, die sich in einer adäquaten gesellschaftlichen Gliederung niederschlagen, ideologisch gespiegelt. Schulsysteme mit rigoroser Auslese von »unten« nach »oben« erscheinen so als sinnvolles Mittel der Heraussonderung der »von Natur aus« Besten, die demgemäß dazu bestimmt sind, gesellschaftliche Führungsfunktionen einzunehmen und der Zurückdrängung »minderwertigen« Menschenmaterials. Dabei kann hier auf zirkuläre Weise jeweils der Anteil, der die institutionellen Selektionsfilter passieren kann, als Anteil der durch »natürliche« Begabung und Intelligenz besonders Ausgezeichneten gedeutet werden.

Eine abstrakte Gegenposition zu solchen »nativistischen« Begabungsvorstellungen sind »empiristische«, milieutheoretische Auffassungen, wie sie aufgrund bestimmter (hier nicht zu erörternder) gesellschaftlicher Bedingungen besonders in den USA entstanden sind und erst spät auch in der BRD zu einer gewissen Wirksamkeit kamen. Als früher Propagandist *behavioristischer* Grundauffassungen hat J. B. Watson ein extrem empiristisches Konzept menschlicher Leistung dargelegt, gemäß welchem auf der Basis ganz weniger »angeborener« Verhaltensweisen individuelle Unterschiede der Leistungsmöglichkeiten von Menschen allein auf unterschiedliche (als Konditionierungsprozesse verstandene) Lernvorgänge zurückgeführt werden. Berühmt geworden ist Watsons Ausspruch, man solle ihm ein Dutzend gesunder Säuglinge geben, und er werde je nach Wunsch, Lehrer, Rechtsanwälte, Wissenschaftler, Künstler, Handwerker, Arbeiter aus ihnen machen (Watson 1930, vgl. auch Bergius 1960). Zwar haben sich Watsons sehr grobe Vorstellungen im Laufe der weiteren Entwicklung der behavioristischen Psychologie differenziert, die Grundauffassung, daß menschliche Leistungsdifferenzen nur durch unterschiedliche Lernvorgänge entstanden sind und daß Benachteiligungen der Leistungsmöglichkeit allein durch adäquatere Lernvorgänge beseitigt werden können, ist jedoch allen Varianten des Behaviorismus gemeinsam. Charakteristisch in diesem Zusammenhang sind die Auffassungen von B. F. Skinner (vgl. Hilgard und Bower 1970, 129 ff.), dessen Theorie des operanten Konditionierens in der Verhaltenstherapie und programmierten Unterweisung große praktische Bedeutung erreicht hat: Skinner sieht, wie in seinen Büchern »Futurum Zwei« und »Jenseits von Freiheit und Würde« niedergelegt, die Rettung der Menschheit in einer von Verhaltenspsychologen gesteuerten, quasi »psychokratischen« Gesellschaft, in der soziale

Unterschiede der Leistungsmöglichkeit und die daraus entstehenden Konflikte durch eine gezielte Einsetzung von »Verstärkern« und damit die Kontrolle der Reiz-Reaktionsgeschichte der Individuen beseitigt sind (vgl. in diesem Sinne neuerdings auch Westmeyer 1973).

Die Prägung pädagogischen Denkens durch behavioristisch-lerntheoretische Konzeptionen, wie sie in der BRD besonders von H. Roth (von 1952 an) auf verdienstvolle Weise gefördert wurde, bedeutet gegenüber den nativistischen Begabungstheorien einen wichtigen Fortschritt, weil hier die Frage der Leistungshöhe, Leistungsart und der Leistungsunterschiede insoweit einer wissenschaftlichen Behandlung zugänglich gemacht sind, als sie nicht als unreduzierbare Letztheiten betrachtet, sondern im Hinblick auf die individuellen Lernbedingungen, die zu ihnen geführt haben, analysiert werden, wobei auch bestimmte Lerngesetze über die Wirksamkeit dieser Bedingungen aufgestellt und (im Laboratorium, vorwiegend in Tierversuchen) empirisch überprüft worden sind. Auch wenn man von dabei auftretenden Mängeln und Schwierigkeiten der speziellen Theorienbildung und Befundinterpretation absieht, und ebenso beiseiteläßt, daß hier die Frage der naturgeschichtlich gewordenen biologischen Grundlagen menschlicher Leistungsentwicklung nicht gelöst, sondern lediglich ausgeklammert ist, bleiben jedoch schwerwiegend prinzipielle Schwächen des genannten lerntheoretischen Denkens und besonders der hier eingeschlossenen pädagogischen und gesellschaftstheoretischen Konsequenzen bestehen.

Da zwischenmenschliche Unterschiede der Leistung allein auf unterschiedliche individuelle Lernvorgänge zurückgeführt werden und demnach die Beseitigung solcher Leistungsunterschiede ausschließlich durch Verbesserung der Lernbedingungen erreichbar sein soll, erscheint die Überwindung bestehender sozialer Ungleichheiten weitgehend als ein Erziehungsproblem, spezieller als ein Problem der Durchsetzung verhaltenstheoretisch fundierter Erziehungstechnologien. Solche Vorstellungen konvergieren mit politischen Auffassungen, in denen »Chancengleichheit« gefordert wird und in denen die sozialen Benachteiligungen bestimmter Schichten als durch institutionalisierte »kompensatorische Erziehung« etc. aufhebbar betrachtet werden.

Die (bei aller relativen Fortschrittlichkeit) prinzipielle Begrenztheit derartiger konvergierender politischer und psychologischer Auffassungen läßt sich an einem einfachen Gedankenexperiment demonstrieren: Gesetzt den Fall, Chancengleichheit sei voll verwirklicht und »kompensatorische Erziehung« bei der Beseitigung sozialer Benachteiligungen absolut erfolgreich; dies würde bedeuten, daß es *keine »Unterschicht« mehr gibt*, sondern nur noch die »Mittel- bzw. »Oberschicht«; *demgemäß wären die zur Arbeiterklasse gehörenden unmittelbaren Produzenten, die die materielle Basis des gesellschaftlichen Lebens schaffen, aufgrund von Erziehungsmaßnahmen verschwunden* und die bürgerliche Gesellschaft hätte zu *existieren aufgehört*. Forderungen nach Chancengleichheit und kompensatorischer Erziehung dürfen also nicht über ein gewisses, geringes Maß hinaus erfüllt werden, weil sonst die bürgerliche Gesellschaft sich selbst aufheben würde (diese Forderungen sind unter den gesellschaftlichen Bedingungen des Kapitalismus tatsächlich nur in bescheidensten Grenzen erfüllbar, s. u.); dies bedeutet, daß in den Konzeptionen der Chancengleichheit und kompensatorischen Erziehung o. ä. ihre *relative Erfolg- und Folgenlosigkeit* (durchaus realistisch) *von vornherein mit eingeplant ist*. Nur unter dieser stillschweigenden Voraussetzung kann man sie gefahrlos als politische Ziele propagieren, womit ihnen in dieser Hinsicht objektiv die Funktion ideologischer Bewußtseinsfälschung zukommt.

Die empiristische Begabungstheorie steht mithin unter den Bedingungen bürgerlicher Gesellschaften notwendig vor dem Dilemma der mangelnden Realisierbarkeit ihrer pädagogischen Implikationen. Dieses Dilemma mag dadurch zudeckt werden, daß man die grundsätzliche Unmöglichkeit der Aufhebung sozialer Benachteiligung in der bürgerlichen Gesellschaft illusionär in eine bloße Frage der Zeit umdeutet. Oder die fortbestehenden sozialen Unterschiede mögen unter der Hand doch wieder mit »natürlichen« Verschiedenheiten der Menschen in Verbindung gebracht werden. Oder – dies ist der gängige Weg – man mag sich in einzelwissenschaftlicher Selbstbeschränkung gegenüber dem Problem der weitgehenden gesellschaftlichen Folgenlosigkeit der eigenen Konzeption für unzuständig erklären. In jedem Falle unterbleibt eine angemessene wissenschaftliche Klärung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Grad und der Art persönlicher Leistungsmöglichkeiten einerseits und der gesellschaftlichen Klassen- und Schichtstruktur andererseits, so daß hier auch kein hinreichender Beitrag zum pädagogischen Problem der Fähigkeitsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung geleistet werden kann.

Die Überwindung der komplementären Mängel der nativistischen wie der empiristischen Begabungskonzeptionen ist nicht primär eine Sache des Fortschritts der empirischen Forschung auf der bisherigen Grundlage. So hilft hier etwa die quantitative Messung von Begabung und Intelligenz (etwa Bestimmung des »Intelligenzquotienten«) und die metrische Präzisierung ihrer Dimensionen zunächst wenig weiter. Die gemessenen Begabungsdimensionen können nämlich in ihrer Herkunft sowohl nativistisch wie empiristisch interpretiert werden, was etwa daran veranschaulicht werden kann, daß, während heute die statistische Intelligenzforschung zu empiristischem Denken neigt, Pioniere der Intelligenzmessung wie Galton, Spearman und Burt radikal nativistische Konzeptionen vertraten. Das gleiche gilt in dieser Beziehung für empiristische Untersuchungen über den Zusammenhang von Begabung/Intelligenz und Schicht- bzw. Klassenzugehörigkeit. Auch hier kann praktisch jedes Ergebnis sowohl nativistisch wie empiristisch interpretiert werden. So hat K. V. Müller, der die Notwendigkeit einer »hierarchischen Gesellschaftsordnung« aus einer der »Sozialpyramide entsprechenden biologischen Begabungspyramide« ableiten wollte und damit der reaktionären Schulpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg »wissenschaftliche« Schützenhilfe leistete, seine Thesen scheinbar auf empirischen Untersuchungen gegründet (vgl. etwa Müller 1956). – Man wird davon ausgehen müssen, daß die empiristischen Begabungstheorien zwar, sofern menschliches Verhalten unter Laborbedingungen zur Frage steht, gegenüber den nativistischen Theorien den Vorzug besserer empirischer Fundiertheit haben, daß aber im Hinblick auf die Erklärung des Zusammenhangs zwischen gesellschaftlicher Klassen- bzw. Schichtstruktur und menschlichen Begabungsunterschieden, die *Frage nach dem größeren wissenschaftlichen Wert der nativistischen oder der empiristischen Theorien mit den üblichen Forschungsverfahren empirisch unentscheidbar ist.*

Der Grund für diese empirische Unentscheidbarkeit liegt darin, daß nativistische wie empiristische Theorien bei aller Gegensätzlichkeit einen fundamentalen Mangel *gemeinsam* haben, die *fehlerhafte Bestimmung des Verhältnisses zwischen individueller Entwicklung und gesellschaftlichem Entwicklungsstand.* Im nativistischen wie im empiristischen Ansatz werden menschliche Leistungsunterschiede nämlich einseitig auf individuelle Momente zurückgeführt, im ersten Falle auf individuelle Anlageunterschiede, im zweiten Falle auf Unterschiede des individuellen Lernschicksals. Während die

nativistischen Theorien wissenschaftliches Weiterfragen unterbinden, indem sie die Anlageunterschiede als unreduzierbare Letztheiten betrachten, sind die empiristischen Theorien dadurch um die Möglichkeit gebracht, die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen unterschiedlicher individueller Lernschicksale zu stellen, daß ihre wissenschaftliche Begrifflichkeit, in denen die Konzeption von »Verstärkerreizen« etc. eine zentrale Rolle spielt, lediglich eine zur Einseitigkeit neigende individuumzentrierte Betrachtung zuläßt.

Um zu einem richtigen Begriff von »Begabung« in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit zu kommen, muß man »Begabungen« als Resultat der Rückwirkung gegenständlicher gesellschaftlicher Tätigkeit des Menschen auf seine Persönlichkeitsformung verstehen (vgl. Lompscher 1972, Rubinstein 1968, 790 ff., Leontjew 1973, 275 ff., Petrowski 1974, 437 ff. u. a.). Aus diesem Ansatz folgt, daß die Dimensionen individueller Begabungen das – durch den gesellschaftlichen Standort und die individuelle Biographie vielfältig vermittelte – Resultat der personalen Verwirklichung von der Struktur der Arbeitsverteilung entsprechenden unterschiedlichen gesellschaftlichen Tätigkeitsmöglichkeiten ist. Die personale Begabungsentwicklung ist mithin qualitativ und quantitativ bedingt durch das Zueinander von objektiven gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten und individueller Verwirklichung dieser Möglichkeiten, wobei sich in den objektiven Entwicklungsmöglichkeiten im Ganzen gesehen die inhaltlichen Richtungen, die Entfaltung, aber auch die Entfaltungsbeschränkungen von Fähigkeiten manifestieren, durch die modal (im gesellschaftlichen Durchschnitt) gesehen die Verteilung wirklicher menschlicher Fähigkeiten bestimmt sein muß, wenn die Struktur der Gesellschaft beständig reproduzierbar sein soll.

Die Klassenstruktur der bürgerlichen Gesellschaft, da ihre Erhaltung den Fortbestand der Klasse der Lohnabhängigen als großer Masse der Bevölkerung voraussetzt, bietet den Werkträgern »durchschnittlich« gesehen einen so begrenzten Spielraum der Entwicklung von Begabungen, daß die Arbeiterklasse als ganze an ihrem Platz gehalten ist. Die Durchlässigkeit der Grenzen zwischen den Klassen und Schichten ist (nicht durch irgendeinen Willen der »Herrschenden«, sondern durch einen komplexen, historisch gewordenen, quasi automatischen Steuerungsmechanismus) so reguliert, daß immer nur eine so geringe Zahl von Menschen diese Grenzen nach »oben« passieren kann, daß das Gleichgewicht des Ganzen nicht gefährdet ist (wobei sich die Durchlässigkeit, in Anpassung an wechselnden Qualifikationsbedarf der Produktion, in gewissen Grenzen auf »funktionale« Weise ändert).

Die qualitativen und quantitativen Begabungsunterschiede in Abhängigkeit von Klasse und Schicht, die in der bürgerlichen Ideologie und ihren »wissenschaftlichen« Stilisierungen als Ergebnis unterschiedlicher Anlagen oder Lernschicksale einzelner Menschen erscheinen, sind also in Wahrheit scheinhaft ins Individuum verlegte objektive Unterschiede der verschiedenen Klassen und Schichten. Was z. B. als Unterschied zwischen »praktischer« und »theoretischer« Begabung erscheint, ist Ausdruck der klassenbedingten Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit, was als erbbedingter Ausstattungsmangel oder lediglich individuelles Lerndefizit der »Unterschicht«-Angehörigen erscheint, ist Ausdruck der gesellschaftlich notwendigen Verstümmeltheit der Persönlichkeitsentfaltung der Masse der Bevölkerung unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Rubinstein hat die Verkehrung von Ursache und Wirkung in der bürgerlichen Begabungs-Ideologie zugespitzt angesprochen:

»Die »natürlichen Fähigkeiten« des Menschen sind ... durch die gesellschaftlich-histo-

rischen Umstände bedingt. Unter den Bedingungen der Ausbeutergesellschaft wird die Formung der Fähigkeiten bei den ausgebeuteten Klassen in jeder Weise gehemmt. Dann wird das *Ergebnis* dieser Klassenpolitik als ihre *Grundlage* ausgegeben: Die Existenz der Klassengesellschaft selbst und die Lage der ausgebeuteten Klassen werden damit »begründet«, daß es bei deren Angehörigen an hochqualifizierten Fähigkeiten fehle« (1970, 277).

Unter den hier vertretenen begabungstheoretischen Prämissen werden auch die seltenen hervorragenden Spezialbegabungen etwa künstlerischer oder wissenschaftlicher Art nicht mehr als biologische Extremvarianten erklärt, sondern als Resultat extrem günstiger Bedingungskonstellationen der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, die als solche der Masse der Bevölkerung in der bürgerlichen Gesellschaft notwendig verschlossen sind: »Ist die *Existenz* großer Menschen, vollkommener Persönlichkeiten nicht Beweis dafür, daß das erreichte Entwicklungsstadium der Gesellschaft diese Vollendung *allgemein möglich macht*? Rührt dann die Tatsache, daß die Masse der Individuen noch verkrüppelt ist, nicht daher, daß sie durch konkret-historisch *unmenschliche* gesellschaftliche Verhältnisse daran *gehindert* wird, sich so zu entwickeln wie andere, durch Verhältnisse, die für sie die im allgemeinen Stand der Produktivkräfte und der Zivilisation einbegriffenen Entfaltungsmöglichkeiten zunichte machen? Sind die großen Menschen Ausnahmen einer Epoche *insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird*, nicht in gewissem Sinn die *normalen Menschen* dieser Epoche, und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade *die Ausnahme*, die Erklärung verlangt?« (Sève 1972, 203).

KLAUS HOLZKAMP

→ Bewußtsein, Chancengleichheit, Empirie, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Kreativität, Lernen, Macht – Herrschaft, Politische Ökonomie, Verhalten.

#### LITERATUR

Arnold, W.: Begabungswandel und Erziehungsfragen. München: Juventa Verl. 1960.  
 Bergius, R.: Behavioristische Konzeptionen der Persönlichkeitstheorie. In: Lersch, Ph., H. Thomae (Hrsg.): Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen: Hogrefe 1960, S. 475–541. = Handbuch d. Psychologie. Bd 4. Busemann, A.: Begabung, Begabungsprüfung. In: Roloff, M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik. 5. Aufl. Bd 1. Freiburg/Basel/Wien: Herder 1965, S. 332–335. Hilgard, E. R., G. H. Bower: Theorien des Lernens. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970. Huth, A.: Persönlichkeitsdiagnose. München: Lehnen 1956. = Dalp-Taschenbücher. Bd 322. Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4018. Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin (DDR): Volk und Wissen 1972. Müller, K. V.: Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln: Westdt. Verl. 1956. Petrowski, A. W. (Hrsg.): Allgemeine Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein 1974. Roth, H.: Begabung und Begaben. In: Die Sammlung. 7 (1952) 9, S. 395–407. Rubinstein, S.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin (DDR): Volk und Wissen 1968. Rubinstein, S. L.: Sein und Bewußtsein. Berlin (DDR): Akademie-Verl. 1970. Sève, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Verlag Marxistische Blätter 1972. Watson, J. B.: Psychische Erziehung im frühen Kindesalter. Leipzig: Meiner 1930. Westmeyer, H.: Kritik der psychologischen Unvernunft. Stuttgart: Kohlhammer 1973.

## Beruf – Berufswahl

Der *Berufsbegriff* zählt heute zu den auch erziehungswissenschaftlich wichtigen Termini, die nur schwer definiert werden können. Die Sicherheit, mit der noch in den 50er Jahren der Berufsbegriff gehandhabt wurde (Neunheuser; Maier), ist durch sozialwissenschaftliche Befunde stark erschüttert. Dörschel sprach 1960 von der »Berufslegende«, die es zu zerstören gelte, um zu klären, »was Beruf in unserem Zeitalter tatsächlich ist und unter den gegebenen Verhältnissen sein kann«. Ohne Frage haben die Bedingungen des industriellen Systems (Lahner/Ulrich) diese Berufslegende bewußt und die bisher gültigen Definitionen des Berufsbegriffs problematisch werden lassen: Weder sichert ein Beruf im Horizont mobiler Gesellschaften auf Dauer die Existenzgrundlage des Menschen und seiner von ihm zu versorgenden Familienglieder, noch ist er das unbestrittene Ordnungs- und Gliederungsprinzip der kapitalistischen Gesellschaft, noch gilt er unangefochten als »eine Wirklichkeit, durch welche der Mensch in Beziehung zu dem Bereich des Transzendenten, letztlich zu Gott kommt« (Abraham). Es ist sogar fraglich, ob der Beruf dies je geleistet hat und ob hier nicht ideologische Verschleierungen wirksam waren, um das Berufsschicksal auch jenen tragbar erscheinen zu lassen, die offenkundig unter ihm litten. Die mittelalterlich-theologische Interpretation der Berufsarbeit spiegelt dies ebenso wie die Geschichte des Wortes »Beruf« (Paulus; Holl): zunächst nur Ruf Gottes in den Stand des Glaubens (gr. = klesis; lat = vocatio), wird es schon vor Luther zur Beschreibung weltlicher Funktionen verwandt, zu denen ein Mensch durch die providentia divina sich hingezogen fühlt (Th. v. Aquin). Die mittelalterlichen Standespredigten bestätigen aber auch, daß diese göttliche »Architektur« (Troeltsch) der »parium et disparium rerum suumcuique tribuens dispositio« (Augustin) mit zunehmender Entfaltung des städtisch-bürgerlichen Arbeitslebens unter Kritik geriet und der Rechtfertigung bedurfte: Soziale Mißachtung und Verlust göttlicher Gnade trafen den, der seinen »Beruf« nicht erfüllte, der keine anerkannte Funktion in der Gesellschaft übernahm und vor allem diese seine Funktion nicht zur Zufriedenheit wahrnahm. »Beruf« ist also nicht nur Ruf in eine bestimmte Position, sondern auch die Forderung zu einer sozial bestimmten Leistung. Zwar ist dieser Leistungsgedanke zunächst nicht mit dem Konkurrenzprinzip verknüpft und bleibt in den ständischen Ordo eingebunden. Er wird aber mit zunehmender Individuierung des Menschen und wachsender ökonomischer Kraft des Bürgertums zum Sprengsatz der überlieferten Berufsvorstellung und Sozialordnung (Schwer). Wird unter Eindringen dieses *Leistungsprinzips* in den Berufsbegriff der Berufsgedanke individualisiert und mit dem Prinzip des »persönlichen Standes« verknüpft, so erfolgt dabei zugleich die Akzentuierung des einzelnen Arbeitsaktes (durchaus im Sinne des mönchischen Gedankens des laborare = sich anstrengen, abmühen, leiden; nicht des operari = verfertigen, herstellen, sich in einem opus verwirklichen). Liegt die göttliche Gnade auf der minuziösen Erfüllung des singulären Aktes, dann kann dieser verselbständigt werden. Im Verbund mit der vor allem bei Calvin erfolgenden Freigabe des einzelnen zu innerweltlicher Bewährung als Beweis der göttlichen Erwählung spiegelt solche Wendung des Berufsbegriffs jene Entwicklung, die die »protestantische Ethik« auf dem Boden rationalen Wirtschaftsdenkens in den »Geist des Kapitalismus« einmünden ließ (M. Weber).

Solcher Rationalisierung und Säkularisierung des Berufsbegriffs entsprach es, daß die Vocatiotheorie mehr und mehr als Begabungstheorie verstanden und interpretiert

wurde. 1795 erklärte der Enzyklopädist Joh. G. Krünitz unmißverständlich: »Kein Mensch kann erwarten, daß ihm im Gebet eingegeben werde, was er künftig für eine Lebens-Art ergreifen solle. Ob er sich besser zu Leibes- oder zu Kopf-Arbeit, zum Künstler oder zum Gelehrten schicke, das zu entscheiden, empfing er gesunden Verstand«. In dieser Wendung wird deutlich, daß der Berufsbegriff nicht mehr nur die im Lutherschen Dienstgedanken neu gefaßte Integration in die ständisch-sozialen Verhältnisse meinte, sondern sich durchaus auf die Wahrnehmung des persönlichen Vorteils abstellen ließ, worin er sich aber auch als subversives Element erwies: das Leistungsprinzip wird zur kalten Rationalität von Aufwand und Nutzen und der Beruf zum ökonomischen Kalkül. Das erstarkende Bürgertum kam im so gefaßten Berufsbegriff zu sich selbst und artikulierte im Leistungsbegriff seine politischen Ziele der Befreiung vom überlieferten Herrschaftsprinzip. Kein Zweifel, daß es im Leistungsprinzip das ideologische Instrument ökonomischer über angestammte Macht auf den Begriff gebracht sah und genau damit »eine höchst revolutionäre Rolle gespielt« hat (Marx). So wird auch auf der Basis des Berufsprinzips, aber mit den die neue Welt konstituierenden Kategorien und Normen die ständische Welt in Frage gestellt und schließlich überwunden. Mit Hilfe des neu gefaßten Berufsprinzips gehen die Zuordnungs- und Integrationsmechanismen der ständischen Epoche zu Protest: Über Berufswahl und Berufsarbeit wird unter Abwägen der subjektiven wie objektiven Möglichkeiten und nicht mehr (nur) nach Brauch und Herkommen entschieden. Das heißt aber, daß solche Entscheidung prinzipiell korrigierbar bleibt und immer nur vorläufig gilt. Der *Berufswechsel* wird als Möglichkeit und Chance rationaler Lebensführung begriffen. Der Gedanke individueller Entscheidungsbefugnis hat sich damit über die schicksalhaft zu akzeptierenden Zuordnungen der ständischen Epoche gesetzt. Die enge Auslegung des Berufsprinzips als Treue zum einmal ergriffenen Beruf ist endgültig aufgegeben. Jenseits göttlicher *dispositio* und *vocatio* wird der Beruf zum Modell für Leistung und anerkannte Tätigkeit im Rahmen einer Gesellschaft. Glied einer Gesellschaft zu sein, heißt, in ihr eine berufliche Funktion unter den Leistungsansprüchen eben dieser Gesellschaft wahrzunehmen. Armut wird damit zum Beweis mangelnder Rationalität der Lebensführung und ist als individuelles Versagen, nicht als soziales Problem zu sehen (»Ein Mensch ist nicht arm, weil er nichts hat, sondern weil er nicht arbeitet« – Montesquieu, *Lettres Persannes* 1721). Wenn der Beruf Ort und Art gesellschaftlicher Bewährung ist, dann haben im Rahmen und gemessen an den Kriterien einer »Leistungsgesellschaft« alle diejenigen versagt, die ihren »Beruf« nicht gefunden haben. Damit ist deutlich, wie eng die Forderung nach Rationalisierung der Berufsentscheidung gesellschaftlich herrschenden Prinzipien korrespondiert, daß also das Berufsproblem seiner politischen Dimension nicht zu entrinnen vermag (vgl. Offe).

War dieser Stand des Berufsproblems im Zusammenhang der Reflexion auf den *sozialen Wandel* bereits um 1800 erreicht, so verwundert es, daß die deutsche Pädagogik, auch die Berufspädagogik, sich so gut wie einseitig jener in der Romantik neu entstandenen kulturkritisch aufgeladenen Berufslegende verschrieb und jenem mystifizierenden Berufsbegriff aufsaß, der zwar bestehende Herrschaftsverhältnisse vor Kritik immunisierte, nicht aber die beruflich-betriebliche Situation des Arbeitenden beschrieb (Zabeck). Daher ist Skepsis allen Definitionen gegenüber anzumelden, die den Beruf nur dann als »echten Beruf« erkennen, wenn man ihn »freudig« ausübt, auch »wenn er weniger Lohn und Ehre vor den Menschen einbringt als manche andere ver-

lockende Erwerbsarbeit«, gegen die man sich gerade unter dem Titel »Beruf« absetzt, weil man »nicht nach äußerem Vorteil und Nutzen geizt« (Pieper), vielmehr den »Be-Ruf« dadurch gekennzeichnet sieht, daß man die »selbstlose Hingabe« an die Arbeit als solche »obenanstellt«, »auch wenn sie sich wirtschaftlich nicht lohnt, wenn sie schwer wird, das äußere Glück gefährdet« (A. Fischer). Die Mystifikation ist total, wenn der Beruf als Richtpunkt für »die gefährliche Fahrt eures Lebensschiffleins« deklariert wird, als das, »was euch zunächst den festen Standort gewährt, aber damit auch an andere bindet, für das Ganze verantwortlich macht, zuletzt vor einem Höchsten und Größten bindet, so daß ihr nicht im bloßen Beruf wurzelt, sondern in einer Berufung, die ihr mehr zu achten habt, als alle bloß gesellschaftliche Ehre« (Spranger 1952), wobei dieses Zitat dadurch Gesicht gewinnt, daß der Verfasser selbst zwei Jahre zuvor darauf verwiesen hatte, daß die Berufswelt »ins Flottieren« geraten sei, weshalb er gefragt hatte, »ob wir nicht nach einer Kulturperiode weitgehender Berufsspezialisierung etwa in eine neue Periode hinübergewechselt sind, in der das Maximum der Umstellungsfähigkeit dem unentrinnbaren Diktat der Verhältnisse am besten entspricht« (Spranger 1950).

Das Zitat macht deutlich, daß nur die ältere als »Kulturperiode« angesprochen und bewertet wird. Es zeigt aber zugleich, daß sich nur im Horizont bestimmter gesellschaftlicher Bedingungen, Erwartungen und Normen angeben läßt, was unter Beruf zu verstehen sei. Als Beruf gilt nämlich nicht nur die Beherrschung einer typischen Kombination »technischer« Verfahren und Regeln. Letztere ist vielmehr Teil eines Syndroms spezifischer historisch-gesellschaftlich bedingter Leistungs- und Verhaltenserwartungen. Solche Erwartungen haben heute nur noch mittlere Gültigkeit, ja die Umstellungs- und also Umlernfähigkeit wird zunehmend zum wichtigen Kriterium beruflich »richtigen« Verhaltens. Das aber deutet darauf hin, daß die früher im Beruf notwendig enthaltene Allokation nicht mehr bündig angegeben werden kann (Lüscher), weshalb der Beruf vielleicht noch am ehesten als eine neben anderen wahrzunehmende soziale Rolle zu beschreiben ist (Daheim), auch wenn man nicht übersehen darf, daß die berufliche Rolle für die Wahrnehmung anderer Rollen katalysierende Bedeutung hat. Entscheidendes Rollenmerkmal ist die (jeweils neu zu erlernende) Kombination spezieller Leistungen, deren Verkauf in der Regel die Basis für die Erwerbslage und damit für den Sozialstatus des Rolleninhabers bildet. Die Beherrschung dieser sich den Marktbedürfnissen anpassenden Leistungskombination erfordert je nach Begabung und berufstypischem Anspruch einen unterschiedlich hohen Lernaufwand. Das galt zwar auch unter den Bedingungen der ständischen Welt mit ihren Mechanismen der Rollenzuschreibung, gewinnt aber jetzt im Horizont der Eigenverantwortlichkeit des Individuums eine besondere pädagogische Dimension: Wenn der Beruf kraft eigener Entscheidung gewählt und ergriffen werden soll, wie wird solcher Entscheid begründbar gemacht? Woher bekommt man die erforderlichen Informationen über sich selbst wie über die wählbaren und wählenswerten Berufe, und woran mißt man die Richtigkeit der Entscheidung? Das Berufsproblem erweist sich so von allem Anfang an auch als *Berufswahl*problem, als Frage nach den Bedingungen und Chancen sinnvollen Erwerbs beruflicher Rollen.

Die Diskussion hierüber hat denn auch schon früh eingesetzt. Sie spiegelt sowohl die Unsicherheit des einzelnen, seine berufliche Eingliederung in die Gesellschaft eigenverantwortlich einleiten zu sollen, wie das Unvermögen der Gesellschaft, hinreichende Hilfe zu geben, ohne die Berufswahlfreiheit einzuschränken (Stratmann 1966; vgl.

die Diskussion über das »Examen de Ingenios«, die der Spanier Juan Huarte mit seiner biologistisch-psychologisch begründeten Schrift »Prüfung der Köpfe zu den Wissenschaften« (1575; bis 1785 = 50 nachgewiesene Auflagen!) mit dem schon älteren Argument anregte, »das menschliche Genie (sei) so schwach und eingeschränkt und nicht mehr als zu einer Sache aufgelegt«, weshalb es unbedingt der Lenkung bei der Berufentscheidung bedürfe). Ist die lineare Zuordnung von Beruf und Begabung inzwischen auch verabschiedet, so sind die Fragen der Berufswahl angesichts der Vielzahl von Erwachsenentätigkeiten (über 20 000 Berufstätigkeitsbenennungen!), aber auch im Hinblick auf die Erfordernisse des Berufswechsels dadurch nicht einfacher geworden. Sind auf seiten des Berufssuchenden dessen *Berufsreife*, *Berufseignung* und *Berufsneigung* festzustellen, so auf seiten der Gesellschaft die Aufnahmekapazität der einzelnen Berufe und die mit ihnen sich bietenden beruflich-sozialen Chancen. Beide Seiten sind von der *Berufsberatung* zu beachten, weshalb sie in jedem Fall sowohl mit der *Berufspsychologie* wie mit der *Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* kooperieren muß. War die sozialpolitische Bedeutung einer allgemeinen Berufsberatung auch schon früh erkannt, so wurde doch erst um 1900 ein Netz von Beratungsbehörden (zuerst der Städte, dann der Länder, aber 1927 – Gesetz über Arbeitslosenvermittlung und Arbeitslosenversicherung – der Reichsverwaltung) aufgebaut (Uhlig). Nach dem Arbeitsförderungsgesetz vom 1. 7. 1969 umfaßt die Berufsberatung »die Erteilung von Rat und Auskunft in Fragen der Berufswahl einschließlich des Berufswechsels. Sie wird durch die Berufsaufklärung, die Unterrichtung über Förderung der beruflichen Bildung im Einzelfalle und die Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen ergänzt«. Dieser gesetzliche Auftrag bestätigt zwar erneut die Notwendigkeit der Berufswahlhilfe, er sichert aber (noch immer) nicht ihren notwendigen institutionellen Ausbau. Abgesehen davon bleibt auch zu fragen, ob die Verteilung von Informationsmaterial in den Schulklassen und die punktuelle Beratung durch die Arbeitsämter der Aufgabe genügen kann (Wittmer). Die Arbeitsverwaltung hat sich zur besseren *Berufsaufklärung* der Mitarbeit der Schulen versichert (vgl. Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung – KMK-Beschluß vom 5. 2. 1971), und die Schule selbst hat unter dem Titel einer »Arbeitslehre« ihre berufsaufklärende Funktion neu gefaßt und aufgenommen. Der Begriff der »Arbeitslehre« ist zwar heftig umstritten worden (Stratmann 1972), aber er signalisiert, daß der Berufsbegriff, weil zu diffus, zu aufgeladen und zu belastet, nur noch bedingt dazu taugt, das industrietypische Arbeitsleben hinreichend genau zu beschreiben, was es auch erziehungswissenschaftlich fragwürdig werden läßt, auf ihn allein sich zu beziehen (Abel).

KARLWILHELM STRATMANN

→ Arbeit, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Chancengleichheit, Freizeit- und Konsumerziehung, Gesellschaft, Klasse – Schicht, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Rolle, Soziale Mobilität, Sozialer Wandel, Sozialisation, Weiterbildung.

#### LITERATUR

Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963. Blankertz, H.: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Arbeitslehre in der Hauptschule. Essen: Neue Deutsche Schule Verl. Ges. 1967. Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. 2. Aufl. Köln: Kiepen-

heuer u. Witsch 1970. *Dörschel, A.*: Arbeit und Beruf in wirtschaftspädagogischer Betrachtung. Freiburg: Lambertus-Verl. 1960. *Dunkmann, K.*: Die Lehre vom Beruf. Berlin: Trowitzsch 1922. *Fischer, A.*: Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung. Leipzig: Quelle u. Meyer 1918. *Hesse, H. A.*: Berufe im Wandel. Stuttgart: Enke 1968. *Holl, K.*: Die Geschichte des Worts Beruf, (1924). In: Holl: Gesammelte Aufsätze zur Kirchengeschichte. Bd 3. Tübingen: Mohr 1928. *Kupffer, H.*: Berufserziehung als Lenkungsproblem. Ratingen: Henn 1965. *Lahner, M., E. Ulrich*: Analysen von Entwicklungsphasen technischer Neuerungen. In: Mitteilungen. Institut f. Arbeitsmarkt- u. Berufsforschung. Nr. 6, 1969, S. 417–446. *Lüscher, K.*: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation. Stuttgart: Enke 1968. *Maier, G.*: Der Beruf. 2. Aufl. Darmstadt: Grimm 1967. *Manstetten, R.*: Analyse der Konzeption und Praxis des Beratungsgesprächs in der Berufsberatung. Phil. Diss. Köln 1970. *Molle, F.*: Handbuch der Berufskunde. Köln: Heymanns 1968. *Neunheuser, K.*: Begegnung von Mensch und Beruf. Düsseldorf: Schwann 1957. *Offe, C.*: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt a. M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Paulus, N.*: Die Wertung der weltlichen Berufe im Mittelalter. In: Historisches Jahrbuch d. Görres-Gesellschaft. 32 (1911), S. 725–755. *Pieper, A.*: Berufsgedanke und Berufsstand im Wirtschaftsleben. Mönchengladbach: Volksvereins-Verl. 1925. *Scharmann, Th.*: Arbeit und Beruf. Tübingen: Mohr 1956. *Scharmann, Th.*: Jugend in Arbeit und Beruf. 2. Aufl. München: Juventa Verl. 1966. *Scharmann, Th.*: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart: Enke 1966. *Schwer, W.*: Stand und Ständeordnung im Weltbild des Mittelalters. Paderborn: Schöningh 1934. *Spranger, E.*: Umbildungen im Berufsleben und in der Berufserziehung (1950). In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt: Akad. Verlagsges. 1963, S. 181–190. *Spranger, E.*: Humanismus der Arbeit. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 48 (1952) 6/7, S. 112–120. *Stratmann, K.*: Diskussion und Ansätze der öffentlichen Berufsberatung im 18. Jahrhundert. In: Die Deutsche Berufs- u. Fachschule. 62 (1966) 12, S. 902–917. *Stratmann, K.*: Darum »Die Arbeitslehre«. In: Die Arbeitslehre. 3 (1972) 1, S. 1–7. *Uhlig, O.*: Arbeit amtlich angeboten. Stuttgart: Kohlhammer 1970. *Vontobel, K.*: Das Arbeitsethos des deutschen Protestantismus. Bern: Francke 1946. *Weber, M.*: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus (1904). München, Hamburg: Siebenstern-Taschenbuch-Verl. 1965. *Wittmer, U.*: Berufsberatung. Stuttgart: Huber 1970. *Zabeck, J.*: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch f. Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1968. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1968, S. 87–141.

## Berufsbildung – Berufliches Schulwesen

Berufsbildung ist zunächst *Berufsbildung*, Bildung für und durch Berufe bzw. berufliche Tätigkeiten. Berufliche Tätigkeiten sind mehr oder minder verfestigte Ergebnisse gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Insofern bezieht Berufsbildung sich immer auf spezielle Funktionen wie landwirtschaftliche, gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende oder sozial-pflegerische Aktivitäten, ihre Kombinationen und Differenzierungen, deren Zahl im Laufe der Zeit dermaßen angewachsen ist, daß sie kaum noch überschaubar erscheinen, und deren Charakter sich gerade gegenwärtig derart verändert, daß ihre bloße Klassifizierung immer schwieriger wird (vgl. bes. Lutz/Winterhager 1970, 311–316). Die gesellschaftliche Arbeitsteilung hat auch eine vertikale Dimension: Verfügungen und Ausführen, Denken und Tun sind weitgehend verschiedenen Gruppen zugeordnet und mit verschieden hohen Belastungen und Belohnungen verknüpft; insofern bezieht Berufsbildung sich auch auf spezielle Positionen in

Herrschaftssystemen und Ranghierarchien, bereitet beispielsweise ein Hochschulstudium auf höhere berufliche Stellungen vor als eine betriebliche Lehre, sind deren Absolventen wiederum besser gestellt als jene Jugendlichen, die ohne spezielle Vorbereitung in ein Arbeitsverhältnis eintreten, und auch in dieser Hinsicht gibt es Überschneidungen, feinere Abstufungen und Veränderungsprozesse. (Man denke etwa an die Statusunterschiede zwischen diplomierten und graduierten Ingenieuren: seit langem bekleiden Angehörige beider Gruppen teils gleiche, teils verschiedene Positionen, und die Aufwertung der Ingenieurschulen zu Fachhochschulen um 1970 könnte den Abstand weiter verringern.)

Die Tätigkeiten der Individuen und Gruppen in verschiedenen Funktionen und Positionen müssen ineinandergreifen, wenn die geteilte Arbeit zu besseren Resultaten führen soll als die ungeteilte; die einzelnen Spezialisten und spezialisierten Teams, Abteilungen und Betriebe müssen im Rahmen gemeinsamer Wert-, Ziel- und Normvorstellungen kommunizieren und kooperieren, wenn sie ihre Teilleistungen nicht nur schneller und perfekter vollbringen, sondern auch reibungslos zum Endprodukt oder zur komplexen Dienstleistung (z. B. eines Hotels oder eines Krankenhauses) zusammenfügen wollen; deshalb darf Berufsbildung sich nicht darauf beschränken, die Lernenden technisch zu ertüchtigen, sie hat sich auch auf soziale Qualifikationen und Orientierungen zu richten, auf Kommunikationsvermögen, Kooperationsfähigkeit und Loyalität. Indem sie die Lernenden auf spezielle Funktionen und Positionen vorbereitet und die Arbeitenden durch ihre Arbeit weiter prägt, trägt Berufsbildung nicht nur zur materiellen Produktion und Reproduktion der Gesellschaft bei; sie hilft auch deren Struktur erhalten und verändern. Die Dynamik industrialisierter Gesellschaften, in denen Berufsinhalte sich rasch wandeln und viele Individuen ihren Beruf wechseln, hängt unter anderem davon ab, wieweit die Arbeitenden gelernt haben, sich veränderten Arbeitsverhältnissen anzupassen und selbst solche Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten. Ihr Umstellungsvermögen und ihr Innovationspotential beruhen weniger auf dem Erwerb von Einzelfertigkeiten und Detailkenntnissen als auf der Entwicklung ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer Motivation und ihrer kognitiven Fähigkeiten. Das innovatorische Handlungspotential fußt besonders auf der Entfaltung solidarischer Orientierungen (das gilt mehr für Inhaber untergeordneter Positionen) und persönlicher Autonomie (das gilt mehr für Inhaber gehobener Positionen) sowie auf dem Begreifen der Regeln, denen die Entwicklung der Arbeitsverhältnisse gehorcht. Innovation bedeutet dann nicht nur die technische Anwendung erkannter Naturgesetze, sondern auch die politische Aufhebung durchschauter gesellschaftlicher Zwänge, nicht zuletzt den Abbau übermäßiger Spezialisierung und überflüssiger Autorität. Wie die Grundqualifikationen und -orientierungen, die für die passive Bewältigung beruflicher Anpassungsforderungen gebraucht werden, mit den Fähigkeiten zusammenhängen, die die aktive Mitwirkung an technischen Innovationen verlangt, und wie diese mit jenen Kompetenzen verknüpft sind, die das Potential sozialer Veränderungen, besonders betrieblicher Demokratisierungsprozesse darstellen, wieweit letztere erstere nur voraussetzen oder bereits einschließen, ist noch nicht genügend geklärt; fest steht allerdings, daß intellektuelle Flexibilität, die Basis jeder beruflichen Umstellung oberhalb völlig anspruchsloser Detail- und Hilfsarbeiten, mit geistiger Unselbständigkeit und technische Genialität mit politischem Analphabetismus durchaus einherzugehen vermag.

Berufsbildung ist zweitens *Berufsbildung*. Sofern man Bildung mit Lernen nicht ein-

fach gleichsetzt, sondern sich auf den Bildungsbegriff der Aufklärung besinnt, der nur höhere Formen des Lernens als Bildung gelten läßt, heißt »Bildung« auf der motivationalen Ebene die Ausdifferenzierung einer relativ autonomen Persönlichkeit, die ihre Bedürfnisse zu artikulieren und ihre Interessen durchzusetzen vermag, und auf der kognitiven Ebene das schrittweise Erfassen der Regeln, nach denen die – soziale und psychische, natürliche und geschichtliche – Wirklichkeit und Wirklichkeitserkenntnis sich bisher konstituiert hat und künftig konstituieren könnte, bis hin zum Erwerb einer generellen, auch politischen Lernfähigkeit und Problemlösungskompetenz.

Fügen wir die Begriffe, die wir zunächst getrennt voneinander, zumindest mit unterschiedlicher Akzentsetzung betrachtet haben – Beruf und Bildung – nunmehr zu Berufsbildung zusammen, dann passiert etwas Merkwürdiges. Heißt Berufstätigkeit, für sich genommen, jegliche Tätigkeit im System gesellschaftlich organisierter Arbeit, und bedeutet Bildung als solche die Aneignung der subjektiven Voraussetzungen autonomen und flexiblen Handelns und Weiterlernens, dann müßte das, was wir »Berufsbildung« nennen, eigentlich in erster Linie auf den Erwerb jener Fähigkeiten gerichtet sein, die die Veränderung der Arbeitsverhältnisse vorantreiben, zumindest nicht behindern, das heißt, die die Individuen primär zu technischen und sozialen Innovationen motivieren und qualifizieren, daneben ihr Umstellungsvermögen erhöhen. In einer Gesellschaft, deren Betriebe in starkem Maße hierarchisch strukturiert sind, wäre dann allein oder vor allem die Vorbereitung der Anwärter auf gehobene Positionen, die den Strukturwandel der Betriebe und der Wirtschaft dirigieren, ihre Vorbereitung auf diese ihre Funktionen als »Berufsbildung« zu bezeichnen, die der restlichen Beschäftigten eher berufliche Disziplinierung oder gar berufliche Dressur. Hierzulande ist jedoch genau das Gegenteil der Fall: Wenn wir von »Berufsbildung« sprechen, meinen wir vor allem solche Lernprozesse, die keine soziale und kaum technische Innovationskompetenz, eher schon passive Folgebereitschaft, weitgehend aber Immobilität bewirken: berufsbezogene Lernprozesse der Anwärter auf untergeordnete betriebliche und gesellschaftliche Positionen, insbesondere das Lernen der Lehrlinge in privaten Unternehmen. Pointiert ausgedrückt könnte hier geradezu von der Bildung der Ungebildeten beziehungsweise von ihrer Unbildung (oder gar der Unbildung derer, die einen Beruf im strengen Sinne einer qualifizierten, lebenslanglich identischen Erwerbstätigkeit gerade nicht ausüben, also der Berufslosen) gesprochen werden. Das berufsbezogene Lernen der Anwärter auf gehobene Positionen, das dem näher kommt, was ehemals »Bildung« hieß, hingegen wird meist zur »Allgemeinbildung«, kaum je zur »Berufsbildung« gerechnet. »Allgemeine Bildung ist die berufliche Bildung für die Herrschenden, berufliche Bildung ist die allgemeine Bildung für die Beherrschten« (Erich Frister).

Qualifikationen und Orientierungen, über die die Arbeitenden verfügen müssen, wenn sie ihre Arbeit bewältigen sollen, können auf niedrigen Stufen der Arbeitsteilung durch Zusehen und Nachmachen, Versuchen und Üben, kurz: durch Erfahrungen im Arbeitsprozeß selbst erworben werden. Bei fortgeschrittener Spezialisierung, stärkerer wechselseitiger Verflechtung der Einzeloperationen und höherem Kapitaleinsatz dagegen werden viele Arbeitsvollzüge so undurchsichtig, Fehler der Arbeitenden so folgenreich, selbst bloße Verzögerungen des Produktionsablaufs so kostspielig, daß die Berufsbildung der Institutionalisierung bedarf. Diese betrifft zunächst nur die Reihenfolge, in der den Lernenden ihre Arbeiten zugewiesen werden, von

leichten zu schwierigen, von einfachen zu komplizierten, von narrensicheren zu verantwortungsvollen Tätigkeiten. Sobald solche Lernsequenzen die ökonomisch ausgerichteten Arbeitsabläufe allzu sehr stören, spätestens aber, wenn sie besondere, im Arbeitsvollzug nicht enthaltene Vorübungen und Vorüberlegungen verlangen, werden Lernprozesse aus den Arbeitsprozessen ausgegliedert und in spezielle Einrichtungen verlegt. Lehrwerkstätten und ähnliche Institutionen dienen primär praktischen Übungen und Versuchen; sie sind in der Bundesrepublik meist den privaten Unternehmen unterstellt. In beruflichen Schulen werden die Berufsanwärter überwiegend theoretisch unterrichtet; die meisten dieser Schulen gehören in der Bundesrepublik zum öffentlichen Bildungswesen. Der Prozeß der Institutionalisierung und Verschulung des berufsbezogenen Lernens verläuft von oben nach unten: Die Berufsbildung der Elite, der Anwärter auf Planungs- und Leistungsfunktionen wird zuerst systematisiert und theoretisiert; sie ist in allen hochindustrialisierten Ländern sehr weit fortgeschritten, die Hochschulbildung ihr Normalfall geworden. Die Masse der Arbeitenden hingegen erlernt in der Bundesrepublik ihren Beruf nach wie vor hauptsächlich im Vollzug untergeordneter, spezialisierter, unqualifizierter Arbeiten der Betriebe. Weil die Bereitschaft zur Mitwirkung an demokratisierenden Veränderungen der Arbeitsverhältnisse auf Orientierungen beruht, die in untergeordneten Positionen eher verkümmern, und weil die hierfür erforderliche Kompetenz auf der intellektuellen Beherrschung von Konstitutionsregeln der zu verändernden Arbeitsverhältnisse basiert, die nicht allein durch den praktischen Vollzug, sondern nur mit Hilfe einer theoretischen Analyse der Arbeit erkannt werden können, wird die berufliche Emanzipation der Mehrheit schon durch die Organisation, genauer: durch die organisatorischen Defizite ihrer Ausbildung verhindert (vgl. bes. Winterhager 1970).

Heißt Berufsbildung nur die Vorbereitung auf untergeordnete Berufspositionen, dann zählen zum beruflichen Schulwesen nur Einrichtungen unterhalb der Hochschulen. Der geringe Institutionalisierungsgrad der unteren Berufsbildung drückt sich in der Bundesrepublik darin aus, daß nur eine Minderheit der Jugendlichen berufliche Vollzeitschulen, die Mehrheit dagegen die Teilzeitberufsschule besucht, die alle Jugendlichen, die in Betrieben ausgebildet werden oder arbeiten, besuchen müssen. Berufliche Vollzeitschulen sind die »Berufsgrundschulen«, die auf eine betriebliche Ausbildung vorbereiten, die »Berufsfachschulen«, die diese teilweise oder ganz ersetzen, die »Fachschulen«, die Absolventen einer beruflichen Erstausbildung gehobene Berufsabschlüsse wie den des Meisters und des Technikers vermitteln, sowie ein Teil der »Berufsaufbauschulen« und die »Fachoberschulen«, die den Jugendlichen den Zugang zu weiterführenden beruflichen Bildungseinrichtungen, zu den höheren Fachschulen (das gilt für die Berufsaufbauschulen) und zu den Fachhochschulen (das gilt für die Fachoberschulen) eröffnen. Auch unter den Besuchern und Absolventen der zuletzt genannten Institutionen sind Arbeiterkinder unterrepräsentiert; die einseitige Auslese durch den gymnasialen Bildungsweg wird durch den beruflichen nicht nur nicht ausgeglichen, sondern sogar fortgesetzt (vgl. bes. Jungk 1968).

Der vorherrschende Typus der beruflichen Schulen in der Bundesrepublik ist also die Berufsschule. Sie wird wöchentlich einen Tag oder zwei Tage lang vor allem von Lehrlingen, daneben auch von Jungarbeitern, Jungangestellten, Praktikanten und Volontären besucht, die an den übrigen drei bis fünf Wochentagen in Betrieben ausgebildet werden und/oder arbeiten. Ihr Unterricht soll die überwiegend praktische Ausbildung und Arbeit ihrer Schüler in erster Linie theoretisch ergänzen. Deshalb ist die-

ser Unterricht berufstheoretisch akzentuiert. Demgegenüber treten praktische Versuche und Übungen in den Hintergrund. Pflichtfach ist außerdem die politische Bildung, meist »Sozialkunde«, »Gemeinschaftskunde« oder ähnlich genannt. Die Arbeit der Berufsschule wird besonders durch Lehrermangel behindert, der zum Ausfall eines Teiles der ohnehin sehr knapp bemessenen Unterrichtszeit führt. Darunter leidet vor allem die politische Bildung, die bei den Zwischen- und Abschlußprüfungen weniger zählt als die berufliche Qualifikation. Der Prüfungsstoff wird stark durch die Unternehmerorganisationen bestimmt. Dadurch ergibt sich eine Art externer Globalsteuerung des Unterrichts. Im Detail sind Betriebslehre und Berufsschulunterricht wegen der zwischen Bund und Ländern, Behörden und Kammern aufgesplitterten Zuständigkeiten sowie wegen häufiger Abweichungen von betrieblichen Ausbildungsordnungen und schulischen Lehrplänen wenig integriert. So werden die Mängel der betrieblichen Ausbildung durch die Berufsschule nicht einmal soweit kompensiert, wie es deren gesetzlich gesicherter Anteil an der Ausbildungszeit – acht bis zwölf Wochenstunden – erlauben würde (vgl. bes. Crusius 1973).

Weil die immanenten Lernchancen vieler Arbeitsprozesse weiter zurückgehen, zumindest sich derart verändern, daß sie nur von jenen Individuen genutzt werden können, die bereits über bestimmte Grundqualifikationen verfügen, ist eine weitere Institutionalisierung der beruflichen Bildung wahrscheinlich. Neben Bestrebungen zur Pädagogisierung der Betriebsausbildung durch Stufenpläne, Ausbilderqualifizierung und andere Maßnahmen deutet sich auch eine stärkere Verschulung der beruflichen Erstausbildung der meisten Jugendlichen an: Bereits in den Abschlußklassen der »allgemeinbildend« genannten Schulen wird zunehmend berufsvorbereitender Unterricht – in der Regel als »Arbeitslehre« bezeichnet – erteilt, das erste Lehrjahr wird in wachsendem Maße als »Berufsgrundschuljahr« gestaltet, und der Anteil sowohl der Vollzeit- als auch der Teilzeitschulen an der weiteren beruflichen Ausbildung der Jugendlichen steigt ebenfalls an. Weitergehende Bemühungen richten sich auf die Übernahme der gesamten beruflichen Erstausbildung in schulische Regie und auf ihre Integration mit der allgemeinen Bildung in einer Kollegstufe, in der systematisch aufgebaute theoretische Kurse und praktische Lehrgänge vorherrschen, die nur durch kürzere, nach pädagogischen Gesichtspunkten eingeschaltete und gestaltete Betriebsphasen unterbrochen werden.

Derartige Tendenzen sind nicht nur für Konservative bedenklich. Selbst wenn sie sich durchsetzen würden, wäre damit die Demokratisierung der Arbeitsverhältnisse noch längst nicht garantiert; eine veränderte Arbeitsorganisation dagegen würde eine weitere Verschulung der Berufsbildung teilweise entbehrlich machen.

Vorerst aber wird die Forderung, alle Arbeitenden in einer verlängerten Schulphase wissenschaftsorientiert auszubilden, vielfach aus der ohnehin ablaufenden Entwicklung der Arbeitsprozesse, aus ihrer Verwissenschaftlichung abgeleitet (vgl. z. B. Kollegstufe 1972). Ihre Verwissenschaftlichung ist jedoch zumindest in kapitalistischen Ländern primär eine Verwissenschaftlichung der Produktionsmittel (Ersetzung menschlicher Arbeit durch maschinelle) und der Arbeitsorganisation (weitere Aufteilung der verbleibenden menschlichen Tätigkeiten); sie verlangt keine Verwissenschaftlichung der Ausbildungsgänge aller Produzenten, sondern nur einer Minderheit von Forschern, Konstrukteuren und Organisatoren, deren Aktivitäten geradezu darauf zielen, die Arbeiten der übrigen Beschäftigten zu vereinfachen, so daß deren Ausbildungskosten und Qualifikationen, folglich auch ihre materiellen Ansprüche und politische Potenz sin-

ken und die Gewinne der Unternehmen und die Verfügungsmacht der Kapitaleigner und ihrer Beauftragten wachsen (vgl. bes. Baethge u. a. 1973). Diese Aktivitäten haben bereits zur Dequalifizierung großer Gruppen geführt und eine Polarisierung der Arbeitenden unterhalb des Niveaus der Hochschulabsolventen eingeleitet (vgl. bes. Kern/Schumann 1970). Darum kann die Forderung nach einer wissenschaftsorientierten Berufsbildung für alle – zumal wenn ihre Wissenschaftsorientierung nicht positivistisch verkürzt, sondern kritisch-emanzipativ aufgefaßt wird – nicht aus ohnehin ablaufenden betrieblichen Prozessen abgeleitet, sondern nur politisch begründet und nur in Verbindung mit einer politisch motivierten Veränderung der Arbeitsverhältnisse verwirklicht werden – einer Wiedervereinigung getrennter Funktionen, insbesondere verfügender und ausführender, geistiger und körperlicher Tätigkeiten. Hierzu bieten sich an: der periodische Wechsel zwischen verschiedenen, auch rangdifferenten Arbeitsplätzen (job rotation), die Erweiterung von Arbeitsaufgaben durch Zusammenlegung von Arbeitsplätzen (job enlargement), die Einführung der Mitbestimmung am Arbeitsplatz, die Verselbständigung von Arbeitsgruppen u. a. m.. Dadurch würde die Arbeit der Mehrheit nicht nur anspruchsvoller, sondern zugleich auch lehrreicher; sie setzte also eine institutionalisierte Berufsbildung nicht nur voraus, sondern könnte diese teilweise auch wieder entlasten: Qualifikationen, die bislang nur noch in Schulen, Lehrwerkstätten und ähnlichen Einrichtungen vermittelbar erscheinen, wären erneut in der Arbeit selbst zu erwerben. Gleichzeitig wären die institutionalisierten Prozesse berufsbezogenen Lernens der Praxis, auf die sie sich beziehen, anzunähern – etwa in der Form von Produktionsschulen, die die Lernenden weitgehend selbst verwalten. Das heißt, es würde nicht nur beim Arbeiten wieder mehr effektiv gelernt, sondern auch beim Lernen wieder mehr produktiv gearbeitet, so daß die Differenz zwischen Arbeiten und Lernen sich zu beider Vorteil von beiden Seiten her verringerte. Ohne eine solche Doppelstrategie, deren Subjekt nur die Organisationen der abhängig Arbeitenden sein könnten, bliebe allenfalls die Chance, daß bereits jenes Minimum an Umstellungsfähigkeit, von dem die ökonomische Verwertbarkeit der Arbeitskräfte auf die Dauer abhängt, das ihnen deshalb unvermeidlich vermittelt werden müßte, als Potential demokratisierender Veränderungen wirkte. Doch die Hoffnung, daß privates Profitstreben den sozialen Fortschritt vorantreiben würde, hat schon häufig getrogen.

WOLFGANG LEMPERT

→ Arbeit, Arbeiterbildung, Aufklärung, Demokratie – Demokratisierung, Emanzipation, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Gesellschaft, Gesellschaftswissenschaften, Innovation, Lehrling – Betriebliche Ausbildung, Lernen, Macht – Herrschaft, Motivation, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

#### LITERATUR

*Monographien:* Abel, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig: Westermann 1963. Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt/Main: Europ. Verl. Anst. 1970. Baethge, M. (u. a.): Produktion und Qualifikation. Hannover: Jaenecke 1974. Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf: Schwann 1963. Blättner, F.: Pädagogik der Berufsschule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1958. Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule. München: Deutsches Jugendinst. 1973. = Forschungsbericht 1. *Deutscher Bildungsrat*. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdr. 1974.

- Jungk, D.: Probleme des sozialen Aufstiegs berufstätiger Jugendlicher. Stuttgart: Enke 1968. = Göttinger Abhandlungen zur Soziologie und ihrer Grenzgebiete. Bd. 13.
- Kell, A.: Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1970.
- Kern, H., M. Schumann: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. Frankfurt/Main: Europ. Verl. Anst. 1970.
- Kerschensteiner, G.: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt: Villaret 1901.
- Kollegstufe NW. Ratingen: Henn 1972.
- Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1974. = edition suhrkamp. Bd. 451.
- Lempert, W.: Berufliche Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1974.
- Lempert, W., R. Franzke: Die Berufserziehung. München: Juventa 1976. = Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 12.
- Monsheimer, O.: Drei Generationen Berufsschularbeit. Weinheim: Beltz 1955. = Beiträge zur Geschichte u. Systematik d. Berufsschulpädagogik. Bd. 1.
- Stütz, G.: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1970. = edition suhrkamp. Bd. 398.
- Szaniawski, I.: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1972.
- Thyssen, S.: Die Berufsschule in Idee und Gestaltung. Essen: Girardet 1954.
- Vogt, H.: Berufliche Grundlagenfächer und Grundberufe in der DDR. Hannover: Jaenecke 1972.
- Voigt, W.: Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. München: Juventa 1975.
- Winterhager, W. D.: Lehrlinge – die vergessene Majorität. Weinheim: Beltz 1970. = Beltz Bibliothek. Bd. 12.
- Sammelwerke und Handbücher:* Crusius, R., W. Lempert, M. Wilke (Hrsg.): Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Alternativprogramm für eine Strukturreform. Reinbek: Rowohlt 1974. = rororo aktuell. Bd. 1768.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Die Berufsschule in der industriellen Gesellschaft. Frankfurt/Main: Akad. Verl.-Ges. 1968.
- Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/Main: Akad. Verl.-Ges. 1963.
- Blättner, F. (u. a.) (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1960.
- Handbuch für das kaufmännische Schulwesen.* Hrsg. im Auftrag des Verbandes Deutscher Diplom-Handelslehrer e. V. von W. Löbner u. a. Darmstadt: Winkler 1963.
- Huss, H., E. Schmidt (Hrsg.): Kooperation und Mitbestimmung. Frankfurt/Main: Europ. Verl. Anst. 1972.
- Lutz, B., W. D. Winterhager: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur – Methoden und Resultate. Stuttgart: Klett 1970. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd. 11.
- Stratmann, K., W. Bartel (Hrsg.): Berufspädagogik. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1975. = Neue Wissenschaftliche Bibliothek. Bd. 82.
- Zeitschriften:* *Berufliche Bildung.* Ab 9 (1973) ff.: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik.* Stellungnahmen, Analysen, Informationen. Bochum. 1 (1965) ff.
- Die berufsbildende Schule.* (Organ des Bundesverbandes der Lehrer an beruflichen Schulen. Früher: Deutscher Verband der Gewerbelehrer). Wolfenbüttel. 1 (1949/50) ff.
- Die deutsche Berufs- und Fachschule.* Monatsschrift f. Berufspädagogik, Wirtschaftspädagogik u. Berufsbildungsforschung. Wiesbaden. 45 (1949) ff.
- Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.* (Hrsg.: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Erlangen). Stuttgart. 3 (1970) ff.
- Wirtschaft und Berufserziehung.* Monatsschrift für Berufsausbildung in Industrie und Handel. Bielefeld. 1 (1949) ff.
- Wirtschaft und Erziehung* (Organ des Bundesverbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen. Früher: Verband deutscher Diplom-Handelslehrer). Wolfenbüttel. 1 (1949) ff.
- Zeitschrift für Berufsbildungsforschung.* Ab 3 (4/1974) ff.: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis.* (Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung). Hannover. 1 (1972) ff.
- Der Lehrlingswart.* Zeitschrift für die gesamte Berufsausbildung im Handwerk. Ab 21 (1973) ff.: *Beruf und Bildung.* Zeitschrift für Ausbildung und Fortbildung im Handwerk. Bad Wörishofen. 1 (1952) ff.
- Der Merkur-Bote.* Monatsschrift für das Kaufmännische Schulwesen. Ab 19 (1971) ff.: *Erziehungswissenschaft u. Beruf.* Vierteljahresschrift für Berufspädagogik. Rinteln. 1 (1952) ff.

## Bewußtsein

Das Problem des menschlichen Bewußtseins ist gegenwärtig in der Psychologie und psychologisch beeinflussten Erziehungswissenschaft innerhalb der bürgerlichen Gesellschaften weitgehend vernachlässigt. Es soll kurz gezeigt werden, wie es dazu gekommen ist.

Während der ersten, »klassischen« Phase der einzelwissenschaftlichen Psychologie von der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts an war allgemein akzeptiert, daß das Bewußtsein bevorzugtes Thema der Psychologie zu sein habe. Wilhelm Wundt, wichtigster Exponent der »klassischen« Psychologie, bestimmte die »unmittelbare Erfahrung« als Gegenstand der Psychologie (vgl. etwa 1913, 2 ff.), wobei er »unmittelbare Erfahrung« und »Bewußtsein« faktisch gleichsetzte. »Bewußtsein« wurde hier als primäre, jedem Menschen nur selbst gegebene Wirklichkeit verstanden und – unter dem Einfluß sensualistisch-empiristischer Philosophie – die Erforschung der Struktur des Bewußtseins durch Entdeckung der Prinzipien seines Aufbaus aus einfachsten Elementen (Empfindungen, einfachen Gefühlen u. a.) als Aufgabe der Psychologie formuliert. Dementsprechend war die »Selbstbeobachtung« (»Introspektion«), durch welche die jeweils eigenen Bewußtseinsinhalte sorgfältig zergliedert und beschrieben werden sollten, das bevorzugte methodische Verfahren.

Die »klassische« Bewußtseinspsychologie, wie sie durch den Wundt-Schüler Titchener (vgl. etwa 1898) in den USA verbreitet worden war, wurde auf der Grundlage der pragmatischen Philosophie, besonders durch William James' 1890 erschienenes Werk »The principles of psychology« (1950), zu Beginn dieses Jahrhunderts von einer ganzen Generation amerikanischer Forscher als psychologischer »Strukturalismus« radikal zurückgewiesen, wobei man dem abgelehnten Strukturalismus das Programm einer neuen »funktionalistischen« Psychologie entgegenstellte (vgl. dazu das funktionalistische Manifest von Angell 1907). In der funktionalistischen Konzeption wurde gemäß sozialdarwinistischen Vorstellungen gefordert, die fruchtlose introspektionalistische Zergliederung des Bewußtseins durch die Erforschung der Aktivitäten des Menschen bei der Anpassung an die konkreten Bedingungen seiner alltäglichen Umwelt zu ersetzen. Mit dieser Angehensweise wurde auch eine wesentliche Grundlage für die Anwendung der Psychologie, etwa in der Industrie, im Gesundheits- und Erziehungswesen etc. gelegt. – Das menschliche Bewußtsein wurde im Funktionalismus keineswegs aus der Psychologie eliminiert, es erhielt nur eine andere Bestimmung: Bewußtsein wurde nicht mehr als unmittelbare Erfahrung, deren Struktur es introspektiv zu erkunden gilt, aufgefaßt, sondern als ein in der phylogenetischen Entwicklung unter Selektionsdruck herausgebildetes besonders effektives Instrument zur flexiblen Anpassung der menschlichen Aktivität an differenzierte und wechselnde Weltgegebenheiten.

Die positiven Ansätze einer funktionalistischen Bewußtseinsforschung wurden nach kurzer Zeit durch die Fortsetzung und Aufhebung des Funktionalismus im Behaviorismus zurückgedrängt. Im Behaviorismus, wie er besonders radikal durch Watson (von 1913 an) propagiert wurde, blieb einerseits die funktionalistische Fragestellung der Anpassung des Menschen an die Umwelt erhalten, andererseits wurden, bald auch im Zusammenhang mit neopositivistischen Methodenvorstellungen, Bewußtseins-tatsachen als lediglich »privat« zugänglich und nicht intersubjektiv nachprüfbar aus der psychologischen Wissenschaft ausgeschlossen und wissenschaftssprachliche Termini, die im Verdacht der Bezogenheit auf menschliches Bewußtsein standen, als »mentalistisch« so weit wie möglich eliminiert (»methodologischer Behaviorismus«).

Die behavioristische Methodologie, später ergänzt durch den »Operationalismus« (Bridgman), wurde bald für die gesamte Entwicklung der Psychologie bestimmend. Zwar brachte die Folgezeit, etwa im »kognitiven Behaviorismus« gewisse Liberalisierungen; Probleme menschlichen Bewußtseins konnten nicht völlig eliminiert werden und wurden quasi »inoffiziell« mit vielen Einschränkungen in verschiedenen Zusammenhängen mitbehandelt. Dabei kam es jedoch naturgemäß weder zu einem klaren Begriff noch zu einer konsistenten Theorie des Bewußtseins (vgl. Graumann 1966); dementsprechend blieb auch eine systematische empirische Erforschung von Bewußtseinsprozessen weitgehend aus. – Die psychologischen Theorien und Untersuchungen von Lernvorgängen stehen bis heute in besonders starkem Maße unter behavioristischen Vorzeichen (vgl. Hilgard/Bower 1970). Dies führte dazu, daß auch in weiten Bereichen der pädagogischen Psychologie und der pädagogischen Tatsachenforschung Fragen der Bewußtseinsentwicklung und Bewußtseinserziehung sowohl in der Theorienbildung wie der Forschungspraxis fast völlig ausgeklammert blieben.

Die Schwäche und Einseitigkeit des methodologischen Behaviorismus besteht, grob gesagt, darin, daß hier mit der Zurückweisung des in der Tat fragwürdigen Bewußtseinskonzeptes der klassischen Psychologie: der idealistischen Vorstellung eines von der objektiven Realität abgeschnittenen, nur der besonderen Methode der »Selbstbeobachtung« zugänglichen, icheingeschlossenen Bewußtseinsraumes, das menschliche Bewußtsein generell aus der psychologischen Forschung verbannt wurde. Das behavioristische Methoden-Dogma war und ist ein wesentlicher Hemmschuh der wissenschaftlichen Entwicklung der Psychologie, gerade auch in ihrer Fruchtbarkeit für die Erziehungswissenschaft.

Grundsätzlich neue Perspektiven einer psychologischen Bewußtseinsforschung eröffneten sich mit der Entstehung psychologischer Konzeptionen auf der Basis des historischen und dialektischen Materialismus. Hier wird das Bewußtsein nicht als ein von der Wirklichkeit abgesonderter psychischer Innenraum mißdeutet, sondern umgekehrt als Inbegriff des Funktionsgesamtens verstanden, durch das Realitätserfassung in ihrer entwickeltsten Form möglich ist, durch die Wirklichkeit in ihrer bewußtseinsunabhängigen Objektivität gleichzeitig zur Wirklichkeit für den Menschen werden kann (vgl. Rubinstein 1970). – Die Funktion menschlichen Bewußtseins wird dabei nicht nur aus seinem phylogenetischen Gewordensein begriffen, sondern auch in seiner neuen Qualität als Charakteristikum geplanter realitätsverändernder Lebenstätigkeit des Menschen im historischen Prozeß gesellschaftlicher Arbeit (vgl. Leontjew 1973). Das individuelle Bewußtsein des Menschen ist Resultat der biologisch fundierten individualgeschichtlichen Vergesellschaftung des Menschen, wobei auf dem Wege über die individuelle Aneignung gesellschaftlich kumulierter Erfahrung das personale Bewußtsein sich über verschiedene Stufen der »Interiorisierung« äußerer materieller Tätigkeit herausbildet, sich damit den gesellschaftlich möglichen Entwicklungsstand sprachlich-gedanklicher Wirklichkeitsverarbeitung annähert (vgl. Galperin 1967). – Durch die Bestimmung des Bewußtseins als realitätserfassendes Moment menschlicher Lebensaktivität in seiner Genese aus der »äußeren« Tätigkeit erwies sich die behavioristische Auffassung, das Bewußtsein sei als bloß »privater« Sachverhalt strenger empirischer Forschung nicht zugänglich, als Mißverständnis aufgrund eines unangemessenen Bewußtseins-Konzeptes.

Da das individuelle Bewußtsein Ergebnis der Aneignung gesellschaftlich kumulierter

Erfahrung ist, müssen sich die individuellen Bewußtseinsweisen mit den verschiedenen Stufen der historischen Entwicklung ändern. Das Bewußtsein ist mithin *selbst ein historischer Tatbestand*, demnach *strukturiert durch die historische Bestimmtheit der Gesellschaftsstruktur einer geschichtlichen Entwicklungsepoche* (Leontjew 1973, 214, veranschaulicht dies durch Analyse des menschlichen Bewußtseins in der Urgesellschaft, der bürgerlichen Klassengesellschaft und der sozialistischen Gesellschaft). Demnach ist das individuelle Bewußtsein nicht erfassbar ohne die Erfassung der in einer bestimmten historischen Epoche gegebenen Strukturen gesellschaftlichen Bewußtseins (vgl. Uledow 1972). Die Aufgabe der psychologischen Bewußtseinsforschung wäre die theoretische und empirische Bedingungsanalyse der verschiedenen Ausprägungsarten individuellen Bewußtseins als Resultat unterschiedlicher Grade und Arten der individualgeschichtlichen Verwirklichung gesellschaftlich möglichen Bewußtseins.

Das gesellschaftliche Bewußtsein in der bürgerlichen Gesellschaft ist charakterisiert durch ein widersprüchliches Ineinander von Erkenntnismöglichkeiten und objektiven Erkenntnisstrahlen, von erreichbarem Wissen und systembedingter Behinderung und Vereinseitigung des Wissens. Die Prozeßgestalt der bürgerlichen Lebensverhältnisse reproduziert mit ihrer eigenen Erhaltung quasi auch immer wieder die objektiven Denkformen, in deren unreflektierter Aneignung sich die Ideologie der Naturhaftigkeit und Unveränderlichkeit bürgerlicher Produktionsverhältnisse auf mannigfache Weise im individuellen Bewußtsein herstellt. Marx hat in der Ableitung des »Fetischcharakters der Waren«, damit Verkehrung von gesellschaftlichen Verhältnissen in Naturverhältnisse zwischen Sachen, des Scheins des Kapitals als »sich selbst verwertendem Wert«, des Scheins des Arbeitslohns als Bezahlung der Arbeit statt der Arbeitskraft etc., die gesellschaftlich notwendigen Bewußtseinsformen aufgewiesen, bei deren Aneignung der kapitalistische Klassenwiderspruch nicht als historisch geworden und auf seine eigene Überwindung hin drängend, sondern als natürliche Regelung menschlicher Lebensumstände erscheint (vgl. Das Kapital, Bd. I).

Die personalen Bewußtseinsformen sind den objektiven gesellschaftlichen Bewußtseinsformen nicht zwangsläufig ausgeliefert, diese Bewußtseinsformen können unter gewissen Umständen auch selbst in ihrer Entstehung und Funktion zum Gegenstand personalen Welt- und Selbstbewußtseins werden. Somit ist der gesellschaftlich notwendige Schein der bürgerlichen Gesellschaft im personalen Bewußtsein zwar nicht aufzuheben, aber in seiner Scheinhaftigkeit begreifbar, wobei die Möglichkeit eines solchen Begreifens im Zusammenhang kritischer gesellschaftlicher Praxis selbst wieder von dem historischen Entwicklungsstand der bürgerlichen Gesellschaft nicht unabhängig ist. Damit ist das Thema des Klassenbewußtseins berührt, das außerhalb der Reichweite dieses Beitrags liegt.

Relevanz für die Erziehungswissenschaft in der bürgerlichen Gesellschaft wäre psychologische Bewußtseinsforschung, welche – einen gegebenen gesellschaftlichen Entwicklungsstand vorausgesetzt – die Bedingungen theoretisch und empirisch herausarbeitet, von denen es abhängt, in welchem Maße im Prozeß der personalen Bewußtseinsentwicklung der Schein der Naturhaftigkeit bürgerlicher Lebensverhältnisse als Schein durchschaubar wird und wirkliches Wissen über die Realität der Lebensumstände unter dem Kapitalverhältnis erlangt werden kann. (Ich habe versucht, für eine solche kritisch-psychologische Bewußtseinsforschung gewisse theoretische Vorarbeiten zu leisten, was sich u. a. in der Begründung der Unterscheidung zwischen anschaulichem Denken, problemlösendem Denken und begreifendem Erkennen niederschlug;

vgl. Holzkamp 1973). – Einschlägige Forschungsfragen wären hier etwa: Von welchen Bedingungen individueller Bewußtseinsentwicklung hängt es ab, ob die Klassenunterschiede in der bürgerlichen Gesellschaft als Ergebnis individueller Fähigkeitsunterschiede oder Unterschiede des individuellen Lernschicksals erscheinen oder als Resultat eines objektiven Selbstregulationsprozesses, in dem die bürgerliche Gesellschaft ihre eigene Struktur erhält, begriffen werden können; von welchen Bedingungen hängt es ab, ob gesellschaftliche Widersprüche in lediglich individuelle Konflikte verkehrt werden oder in ihrem gesellschaftlichen Charakter erkennbar sind; von welchen Bedingungen hängt es ab, ob personale Grenzen der Fähigkeitsentwicklung und Lebenserfüllung als Ausdruck lediglich individuellen Versagens und individuellen Unvermögens erscheinen oder aus dem Realzusammenhang mit objektiven gesellschaftlichen Schranken der Persönlichkeitsentfaltung verstanden werden können, etc.

Die in ihren vielfältigen Aspekten nur angedeuteten möglichen Resultate einer solchen psychologischen Bewußtseinsforschung müssen, sofern sie in wissenschaftlich begründeter Form vorliegen, auch für erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis bedeutsam werden. Erkenntnisse über die Bewußtseinsentwicklung sind überführbar in eine Bewußtseins-erziehung, in welcher die Zerreißen zwischen inhaltlichem Wissen und formalem Denken in Richtung auf die Ermöglichung *begreifenden Wissens* überwindbar ist, eines Wissens, in welchem das blinde Verhaftetsein in scheinbar natürlichen Lebensumständen der bewußten Einsicht in die eigene gesellschaftliche Lage und den daraus ableitbaren Notwendigkeiten solidarischer Praxis weicht. – Eine solche Bewußtseins-erziehung wäre keinesfalls primär mit der Forderung nach einem bestimmt gearteten politischen Engagement oder einer bestimmt gearteten Position in politischen Tageskämpfen verknüpft. Hier ist lediglich Konsens darüber vorausgesetzt, daß vernünftiges politisches Engagement auf der Basis staatsbürgerlicher Verantwortung, damit das Eintreten für eine demokratische Weiterentwicklung unserer Gesellschaft, *auf keinen Fall* möglich ist *ohne* begreifendes Erkennen des *Zusammenhangs der eigenen Lage mit der historisch bestimmten Klassenwirklichkeit* des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses in seinem kapitalistischen Stadium.

KLAUS HOLZKAMP

→ Arbeit, Empirie, Erfahrung – Selbsterfahrung – Klassenanalyse, Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft, Klasse – Schicht, Materialismus, Öffentlichkeit, Verhalten.

#### LITERATUR

Angell, J. R.: The province of functional psychology. In: Psychological Review. 14 (1907), S. 61–91. Galperin, P. J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Hrsg.: H. Hiebsch. Berlin (DDR): Akademie-Verl. 1967, S. 367–405. Graumann, C. F.: Bewußtsein und Bewußtheit. In: Handbuch der Psychologie I, 1: Der Aufbau des Erkennens. Hrsg.: Wolfgang Metzger. Göttingen: Hogrefe 1966, S. 79–127. Hilgard, E. R., G. H. Bower: Theorien des Lernens. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1970–1971. Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis, historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Texte zur kritischen Psychologie aus dem psychologischen Institut der Freien Universität Berlin. Bd 1. Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuchverl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4001. James, W.: Principles of psychology. New York: Dover 1950. Leontjew, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen.

Frankfurt/M.: Athenäum Fischer Taschenbuch Verl. 1973. = Fischer Athenäum Taschenbücher. Bd 4018. *Rubinstein, S. L.*: Sein und Bewußtsein. Berlin (DDR): Akademie-Verlag 1970. *Titchener, E. B.*: The postulates of a structural psychology. In: *Philosophical Review*. 7 (1898), S. 449–465. *Uledow, A. K.*: Die Struktur des gesellschaftlichen Bewußtseins. Berlin (DDR): Dt. Verl. d. Wissenschaften 1972. *Watson, J. B.*: Psychology as a behaviorist views it. In: *Psychological Review*. 20 (1913), S. 158–177. *Wundt, W.*: Grundriß der Psychologie. 11. Aufl. Leipzig: Kröner 1913.

## Bildung – Bildungstheorie

Das Wort *Bildung* und seine Komposita gehören – mit dem der Erziehung – zu den in der deutschsprachigen Pädagogik am häufigsten benutzten Begriffen. Die Summe ihrer Verwendung zieht einen weiten Bogen über vielfältige Probleme und schließt terminologische, aber auch sachliche Widersprüche ein, das heißt es gibt keine Möglichkeit einer gehaltvollen Definition, die der faktischen Begriffsverwendung voll gerecht werden könnte: philosophische, die Menschwerdung des Menschen thematisierende Fragestellungen, vielfältig verbunden mit mystischen und theosophischen Spekulationen, mit anthropologischen und ontologischen Sätzen, haben eine Fülle unterschiedlicher, schwerlich miteinander verträglicher Bildungslehren hervorgebracht. In der Didaktik und im schulpädagogischen Gebrauch aber setzen viele Differenzierungen das eindeutige Verständnis dessen, was »Bildung« sei, immer schon voraus, so beispielsweise in den Gegensatzpaaren allgemeine/berufliche Bildung, materiale/formale Bildung, volkstümliche/gelehrte Bildung, ebenso in der Rede von Bildungswegen und Bildungsstufen, wie überhaupt das gesamte System der Unterrichtsinstitutionen als Bildungswesen bezeichnet wird.

Gegenwärtige Versuche, in der wissenschaftlichen Diskussion den Bildungsbegriff gänzlich zu vermeiden, sind doppelt motiviert: einerseits geht es Vertretern einer streng erfahrungswissenschaftlich-positivistischen Konzeption von Pädagogik darum, alle Begriffe mit Wertbezügen – und »Bildung« gehört zweifellos dazu – auszuschließen und in den Bereich der Ideologie (wertfreier, wissenssoziologischer Ideologiebegriff) abzurängen. Andererseits steht heute jeder auf Bildung bezogene Begründungszusammenhang unter dem Ideologieverdacht der kritischen Sozialwissenschaft (wertender, dialektischer Ideologiebegriff), das heißt unter dem Verdacht, durch Transzendierung der Wirklichkeit von den vorgegebenen Verhältnissen abzulenken und diese eben dadurch zu rechtfertigen, so daß der Verzicht auf den Bildungsbegriff auch für nichtpositivistische Positionen zumindest entlastend erscheinen kann.

Der Versuch, das Wort »Bildung« in der pädagogischen Fachsprache zu vermeiden, war bisher erfolglos; er ist auch aus prinzipiellen Gründen nicht sinnvoll. Tatsächlich korrespondiert dem verunsicherten Begriffsverständnis zunächst eine sehr erhebliche Verstärkung des Wortgebrauchs. Der theoriearm gewordene Begriff wurde in der Bundesrepublik Deutschland etwa von der Mitte der sechziger Jahre an von der öffentlichen Diskussion aufgegriffen und auf praktisch alle mit Erziehung, ihrer Organisation und Finanzierung zusammenhängenden Fragen angewandt, so daß für ein an der Tradition geschultes Ohr Wortungeheuer entstanden, die aber schon nach wenigen Jahren kaum noch als solche empfunden werden: Bildungsplanung, Bildungsökonomie, Bildungskatastrophe, Bildungsbarrieren usw. Die Bindung des öffentlichen Interesses an schulpolitische Fragen über den Terminus »Bildung« hatte natürlich Rück-

wirkungen auch auf den Sprachgebrauch der Erziehungswissenschaft. Aber selbst wenn diese Nötigung nicht bestände und die Eliminierung des Wortes Bildung leichter möglich wäre, könnte damit kaum etwas gewonnen sein. Denn der Sachverhalt selber, wie unterschiedlich er auch immer gefaßt und bewertet wird, verlangt seine Beschreibung und mit ihr das Wort, in dem er begriffen ist. Dieser Sachverhalt ist sehr viel älter als das deutsche Wort »Bildung«, das etwa in der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts von der Pädagogik der Aufklärung als Leitbegriff adaptiert und terminologisch durchgesetzt wurde.

Die Tradition der europäischen Erziehungsphilosophie kennt das mit »Bildung« Gemeinte seit der Antike, ja mit ihm ist der »Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken« (Lichtenstein) gesetzt. Denn mit der Paideia, dem griechischen Programm der Formung des Menschen nach der Idee seines Selbst, wurde überhaupt erst eine selbständige, von anderen Lebensbereichen deutlich unterscheidbare pädagogische Problematik sichtbar. Bevor dem Menschen über Zweifel und Staunen der Vorgang der Erziehung frag-würdig wurde, bevor er also darüber nachzudenken begann, was das eigentlich sei, wenn er handelnd und reglementierend in das Aufwachsen seiner Kinder eingreife, war ihm das Ziel der Erziehung gegeben mit der Lebensform, den Überzeugungen, dem Verhalten, der Sitte und dem Glauben der älteren Generation, ebenso auch die Erziehungsmittel in den natürlichen Lebensbezügen. So war auch für die Griechen die Vollmacht der Polis zur Erziehung, das hieß zur Einfügung der Jugend in die Funktionen des gemeinsamen Lebens und die Gesprächsfähigkeit im Geiste des Ganzen fraglos gegeben bis zu dem geschichtlichen Moment, in dem diese Lebensgestalt unter der bohrenden Frage der sophistischen Aufklärung nach rationaler Legitimation zerbröckelte. Aber die Problematisierung brachte die Pädagogik nur darum als Bildungslehre hervor, weil jetzt inmitten einer Erziehung im Ethos der Gesetze die Frage nach dem »Verbleib des Menschen« (Heydorn) gestellt war. Das ist nicht unpolitisch zu verstehen. Denn über alle Differenz zwischen Platons philosophisch-idealisiertem Ideal und dem Konzept von Rhetorik des Isokrates hinweg blieb die Paideia auf das Gemeinwesen bezogen. Doch indem die pädagogische Reflexion Partei ergriff für den einzelnen Menschen als Menschheit, war der Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Heydorn) freigelegt. Gerade darum blieb die private Sphäre des persönlichen Nutzens und des Geschäfts uninteressant: die Kultivierung des Menschen zu seiner individuellen Bestimmung erschien als eine allgemeine Struktur, die, obschon aus der Erziehung herausgewachsen, doch gleichsam subversiv gegen diese gerichtet blieb, jedenfalls soweit sie als Zucht und Drill die Möglichkeiten des Menschen im Interesse besonderer Funktionen zu begrenzen hatte. Unter diesem Gesichtspunkt formte sich die »Enkyklios Paideia« zu einem schulmäßig handhabbaren Kreis von Lerninhalten. Der antike Ausdruck darf aber nicht als Enzyklopädie im Sinne eines allumfassenden Wissens aufgefaßt werden. Die in der Spätantike abgeschlossene Kanonisierung der Lerninhalte erhob gar keinen Vollständigkeitsanspruch, sondern einen exemplarischen, nämlich bezogen auf die Bildung eines jeden gesitteten Menschen. Die Römer nannten dieses System nach der Zahl der verbindlich gemachten Lehrfächer »septem artes liberales«, die sieben freien Künste, (in der Reihenfolge des Lehrgangs: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie). Als »frei« wurden diese Künste bezeichnet, weil sie für den freien, nicht für den versklavten Menschen zugänglich waren, doch lag in dem gemeinten Sachverhalt eine nötigende Tendenz, die die gesellschaftsformative Einschränkung übersteigen mußte: die der Jugend zu ver-

mittelnden Exempla sollten diejenigen Gehalte des Wissens sein, kraft derer sich der Geist zu sich selber befreit – und insofern waren die dazu dienlichen Künste in einem tieferen Sinne als »freie« qualifiziert. Diesen Gedanken in geschichtswirksamer Verbindlichkeit auszuführen, ist die Bildungsidee des *Humanismus*. Der artes-Charakter der Bildung, vom nach-konstantinischen Christentum übernommen und theologisch überformt, ist der Tradition europäischer Pädagogik bis heute ein Richtpunkt geblieben. Dieser Richtpunkt hat sich aber in sehr unterschiedlichen Bildungstheorien konkretisiert und dabei in jeweils spezifische Aporien verstrickt:

Ausgehend von der Kanonisierung der Inhalte, ein Vorgang, der gegenüber der Antike durch das mittelalterliche sprachliche Mißverständnis der artes liberales als Buchwissenschaften verstärkt wurde, sind die sogenannten materialen Bildungstheorien angelegt. Sie tendieren dazu, die Qualität des Menschlichen von dem Verfügen über bestimmte Inhalte (Wissen, Fähigkeit, Verhalten) abhängig zu machen; und sie unterstützen damit, daß die Beherrschung der so ausgezeichneten Gehalte gesellschaftlich privilegiert wird. Solch inhaltlich fixiertes Bildungsverständnis ist aufgetreten als Enzyklopädie (= Ideal des Alleswissers), Scientismus (= Ideal der Geltungskraft von Wissenschaft) und Theorie des Klassischen (= Ideal des unvergänglich Vergangenen). Ungeachtet der je besonderen Problematik dieser Bildungstheorien ist allen gemeinsam, daß sie den historisch-gesellschaftlichen Wandel der objektiven Ansprüche an die Erziehung legitimieren aufgrund einer pädagogisch begründeten Wertpyramide. Indem dieser Zusammenhang *ideologiekritisch* erfaßt wird, erscheint das Pädagogische der Bildungstheorie als ein nur vermeintlich Selbständiges. Die Kritik materialer Bildungsauffassungen führt in der Tat regelmäßig zu formalen Theorien. Aber auch diese Wendung greift auf den antiken Ursprung zurück, insofern nämlich als der bildungshumanistische Ansatz auf die Individualität, auf den Menschen selber bezogen war. Demzufolge definieren formale Theorien die Bildung vom Subjekt aus, von der Entwicklung und Förderung seiner Möglichkeiten. Ihrer Selbstausslegung zufolge ignorieren sie die vorgegebenen objektiven Ansprüche der Gesellschaft, leiten die Lerninhalte vielmehr aus psychologisch-anthropologischen Prämissen ab und wählen die Inhalte kraft pädagogischer Vollmacht. Die ideologiekritische Analyse erweist aber auch hier das falsche Bewußtsein. Denn formaler Bildungswert wurde stets genau jenen Inhalten beigelegt, die in der jeweiligen geschichtlichen Situation von den gesellschaftlichen Ansprüchen her objektiv gefordert waren, das heißt, über die pädagogisch interpretierten subjektiven Bildungsbedürfnisse konnten die objektiven Ansprüche legitimiert werden. Aber selbst dann, wenn für ein bloßes Gedankenexperiment die freie Verfügbarkeit der Inhalte unter formalem Aspekt angenommen ist, kommt der Ansatz nicht zu seinem Ziel. Denn die Inhalte wirken immer mit allen ihren Aspekten. Ob beispielsweise logisches Denken vorwiegend an der lateinischen Grammatik oder an der Mathematik oder an ökonomischen oder an technischen Problemstellungen geschult wird, was alles gemäß unterschiedlicher formaler Bildungstheorien als möglich behauptet wird, ist für das Ergebnis des Bildungsganges hochbedeutsam. Denn die gegenüber der Förderung von »logischem Denken« jeweils konstatierbaren Nebenwirkungen sind auf das Ganze gesehen das Entscheidende.

Mit der Aporie von materialen und formalen Theorien hängt unmittelbar zusammen, daß der spezifisch für das deutsche Bildungsverständnis bedeutsame Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsausbildung nicht mehr auf den vorgegebenen Positionen diskutierbar ist. Der Scheincharakter der älteren Auseinandersetzungen ist ideologie-

kritisch unwiderruflich erkannt. Gleichwohl kann die überlieferte Meinung, Berufsausbildung sei für die Menschen weniger bedeutsam, von Interesse bleiben. Denn wenn in aller Berufsausbildung (auch der akademischen) ein Zwang zur Anpassung enthalten ist, enthält sie ein der Bildung gegenläufiges Moment. Wenn – humanistisch gesprochen – Bildung die Befreiung des Menschen zu sich selber, zu Urteil und Kritik ist, dann muß dieses Prinzip unter einem anhaltenden Druck zur Anpassung an vorgegebene Situationen verkümmern. Diesem Satz unter den Bedingungen einer wissenschaftlich-technischen Zivilisation zuzustimmen, heißt, den Anschluß an die Bildungstradition politisch vermitteln zu müssen. Denn das kritische Moment im ursprünglichen humanistischen Ansatz, das überhaupt erst erlaubte, zwischen »Bildung« und »Ausbildung« begrifflich zu unterscheiden, verlangt nach ideologiekritischer Aufklärung seinen Preis. Dieser Preis lautet: Der Kern des Bildungsverständnisses kann heute nur noch unter der Bedingung vertreten werden, daß er durch alle beschämenden Kapitulationen der Pädagogik hindurch als ein uneingelöstes Versprechen sichtbar gemacht wird. Die Definition der Bildung als die Freiheit zu Urteil und Kritik kann im Sinne der Tradition von demjenigen bestätigt werden, der hinzufügt, daß dieses Bildungsverständnis bisher immer wieder entgegen seinen Versprechungen dazu mißbraucht wurde, politische Verhältnisse zu rechtfertigen, die in Wirklichkeit die Bedingung für Bildung im behaupteten Sinne nicht zuließen. Damit aber deutet sich an, daß die unpolitisch gehandhabte Bildungstheorie auch früher eine, wenn auch uneingestandene politische Funktion ausgeübt hat. Das war der Fall etwa dann, wenn der begriffliche Unterschied zwischen Bildung (= Freiheit zu Urteil und Kritik) und Ausbildung (= Anpassung an vorgegebene Verhältnisse), wie er theoretisch überzeugend und schulpolitisch wirkungsvoll vom *Neuhumanismus* an der Schwelle zum industriellen Zeitalter herausgearbeitet worden war, auf Lerninhalte umgelegt wurde. Letzteres war kennzeichnend für das ideologische Selbstverständnis des modernen Unterrichtswesens, wie es sich im neunzehnten Jahrhundert unter den Bedingungen der großen Industrie entwickelte (Blankertz), dies gleichsam als Reflex des vorherrschenden gesellschaftlichen Bewußtseins von »Bildung«. Die verschwiegene politische Funktion des Vorgangs bestand darin, daß eine von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technologischen Bezügen freigehaltene »Allgemeinbildung« die fraglichen Handlungsgebiete aus der schulmäßig eingeübten Kritik entläßt. Vernünftige Kritik war dann beschränkt auf Sprach-, Text- und Kunstkritik, während die gesellschaftliche, die ökonomische und die technologische Tätigkeit des Menschen gerade durch die Trennung, die angeblich dem Prinzip der Bildung zufolge notwendig sein sollte, der Reflexion entzogen wurde. In ideologiekritischer Überspitzung kann man sogar sagen: indem die sozioökonomischen Strukturen für die Bildung als uninteressant erklärt waren, konnten sie um so sicherer für die Ausbildung als ein nichthinterfragbarer Sachzwang gelten.

Ist das bildende Prinzip demzufolge rechtens nicht in einem Kanon faßbar, so könnte es doch in einem Kriteriumssinne formulierbar sein, durch den sich die historisch angewiesenen Inhalte pädagogisch zu rechtfertigen hätten. *Bildungstheorie* müßte dann den politisch-gesellschaftlichen Anspruch aufnehmen, ihn im gleichen Zug aber auch brechen, indem sie ihn zurückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen und gerade dieses zu Bewußtsein bringt. Darin wäre die der deutschen Bildungstheorie seit Humboldts Tagen immanente Unterscheidung von Bildung und Ausbildung »aufgehoben« im doppelten, He-

gelsen Sinne des Wortes, nämlich bewahrt als Urteilkriterium, überwunden aber als getrennt verlaufende Lernprozesse.

HERWIG BLANKERTZ

→ Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie, Erziehungswissenschaft, Humanität – Humanismus – Neuhumanismus, Ideologie – Ideologiekritik, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Theorie-Praxis-Verhältnis.

#### LITERATUR

*Adorno, Th. W.*: Theorie der Halbbildung. In: *Sociologica* 2. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1962, S. 168 ff. = Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Bd 10. *Blankertz, H.*: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover: Schroedel 1969. = Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. Bd 15. *Derbolav, J.*: Wesen und Formen der Gymnasialbildung. Bonn: Bouvier 1957. = Akademische Vorträge u. Abhandlungen. Bd 21. *Dohmen, G.*: Bildung und Schule. Bd 1.2. Weinheim: Beltz 1964–1965. *Dolch, J.*: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen: Henn 1959. *Fink, E.*: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: *Die Deutsche Schule*. 51 (1959) 9, S. 381–393. *Heydorn, H. J.*: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europ. Verl. Anst. 1970. *Heydorn, H. J.*: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp. Bd 535. *Klafki, W.*: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz 1959. = Göttinger Studien zur Pädagogik N. F. H. G. *Lichtenstein, E.*: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966. = Pädagogische Forschungen. Bd 34. *Lichtenstein, E.*: Der Ursprung der Pädagogik im griechischen Denken. Hannover: Schroedel 1970. = *Lichtenstein: Paideia*. 1. = Das Bildungsproblem in der Geschichte des europäischen Erziehungsdenkens. 1. *Marrou, H. I.*: Histoire de l'éducation dans l'antiquité. 3. ed. Paris: Éd. du Seuil 1955. *Menze, C.*: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen: Henn 1965. *Menze, C.*: Bildung. In: *Speck, J., G. Wehle (Hrsg.)*: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd 1. München: Kösel 1970, S. 134–184. *Rauhut, F., J. Schaarschmidt*: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim: Beltz 1965. = Kleine pädagogische Texte. Bd 33. *Ritzel, W.*: Pädagogik als praktische Wissenschaft. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1973. *Weil, H.*: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn: Cohen 1930. = Schriften zur Philosophie u. Soziologie. Bd 4. *Weniger, E.*: Bildung und Persönlichkeit. In: *Weniger: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz 1952, S. 123 bis 140.

## Bildungsberatung

### I. Einleitung

Im Bildungs- und Erziehungsbereich wurden in den letzten Jahren besonders starke Anstrengungen unternommen, traditionelle Bildungs- und Erziehungsziele unter Berücksichtigung gesellschaftspolitischer Aspekte und veränderter Bedingungen im Beschäftigungssystem zu überdenken und neu auszurichten. Dies führte dazu, daß im größeren Umfang Bildungswege und -veranstaltungen für Jugendliche und Erwachsene angeboten werden. Zahlreiche Bildungsinstitutionen, verschiedene Schultypen, -formen und -arten für Jugendliche – insbesondere im beruflichen Schulwesen – wurden gegründet und erweitert; und die Bildungsgänge werden inhaltlich in verstärktem Maße verändert. Für Erwachsene stehen vor allem im Rahmen der Fort- und Weiter-

bildung sowie Umschulung viele Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung und ihre Zahl wird in einer sich schnell wandelnden technologischen Umwelt weiterhin zunehmen. Schüler und Studenten bei ihren Entscheidungen über Wahl von Bildungsgängen und den damit zusammenhängenden Berufswahlentscheidungen zu beraten, hat in letzter Zeit an Bedeutung zugenommen.

Die Beratung in Schule und Hochschule für die Wahl von Bildungsgängen steht in enger Verbindung mit der Beratung in Problemfällen (*Individualpsychologische Beratung*), weil beispielsweise Konflikte, Probleme und psychische Störungen einen beträchtlichen Einfluß auf Lernmöglichkeiten, Lernbereitschaft und Lerngeschwindigkeit haben. Aufgrund von Untersuchungen im Hinblick auf Sozialisationsprobleme und -konflikte im Jugendalter sind psychische Auswirkungen von körperlichen Veränderungen, kognitive und motivationale Ausstattung, leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale, familiäre Sozialisation, altershomogene Gruppen als Lernfeld, Probleme sozialer Orientierung und sozialer Beziehungen neben vielen anderen Kriterien bei einer individuellen Beratung zu beachten.

Bedingt durch die Vielzahl und Differenzierung von Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, einen erhöhten Informationsbedarf sowie durch die Notwendigkeit einer besseren und intensiven psychologischen Beratung und Hilfe ist eine möglichst umfassende und kontinuierliche Beratung von wesentlicher Bedeutung. Information und Beratung über Bildungsmöglichkeiten sind als Angebot für alle am Bildungsprozeß Beteiligten und für alle zuständigen Institutionen zu verstehen. Die Notwendigkeit einer Bildungsberatung ergibt sich auch aus den bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen wie Individualisierung, Integration, Abbau von Chancenungleichheit, Durchlässigkeit, Differenzierung, Effizienz, Mobilisierung von Begabungsreserven, Mobilität im Beschäftigungssystem u. a.

Umstrukturierungen und Neukonzeptionen in allen Stufen des Bildungs- und Beschäftigungssystems müssen deshalb von einer »begleitenden Beratung« reflektiert werden.

Bei der Beratung über Bildungsmöglichkeiten und Berufswahlentscheidungen sind pädagogische und psychologische Kriterien zu beachten, so daß innerhalb der Bildungsberatung neben der sog. *Schullaufbahnberatung* bzw. *Bildungslaufbahnberatung* zugleich *individualpsychologische Beratung* betrieben werden muß.

## II. Zusammenarbeit einzelner Beratungsinstitutionen

Ein besonderes Problem bildet in der Bundesrepublik die gesetzliche und somit institutionelle Trennung der *Berufsberatung* von der Bildungsberatung. Berufsberatung und Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen darf in der Bundesrepublik nach dem Arbeitsförderungsgesetz vom 25. 6. 1969 nur von der Bundesanstalt für Arbeit betrieben werden. Von den einzelnen Arbeitsämtern werden danach folgende Aufgaben wahrgenommen: Berufsaufklärung, berufliche Einzelberatung (einschließlich psychologischer Dienst), Vermittlung von beruflichen Ausbildungsstellen und Ausbildungsförderung.

Da *Bildungsberatung* und *Berufsberatung* in enger Beziehung stehen – der Beruf steht bei der Beratung in Schule und Hochschule immer im Hintergrund –, sind die bestehenden Schwierigkeiten durch eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungsverwaltung und Arbeitsverwaltung abzubauen. Entsprechende »Rahmenvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung« vom 5. 2. 1971 zwischen der

Bundesanstalt für Arbeit und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD bilden die ersten Ansätze im Hinblick auf enge Zusammenarbeit. Daß beim Beratungsprozeß auch die in der Bundesrepublik selbständigen Institutionen wie *Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, schulmedizinische Beratung, Einrichtungen der Heil- und Sonderpädagogik* mit Bildungs- und Berufsberatung zusammenarbeiten müssen, ergibt sich aus den obengenannten Zielsetzungen.

### III. Begriffsbestimmung

Bildungsberatung wird gegenwärtig in Form von Einzel- und Gruppenberatung sowie Information als Teilbereich des Bildungswesens und der Bildungsplanung verstanden. In den angelsächsischen und skandinavischen Ländern ist »*Guidance*« seit langem Bestandteil des Bildungswesens, während in der Bundesrepublik bis vor wenigen Jahren neben außerschulischen Beratungsinstitutionen nur Ansätze in Form von Schullaufbahnberatung vorhanden waren.

Im Frühjahr 1954 veranstaltete das UNESCO-Institut in Hamburg eine Tagung zum Thema »Die Psychologie im Dienste der Schule«. Es wurden Grundsätze, Ziele und organisatorische Probleme eines psychologischen Dienstes für Schulen und andere pädagogische Institutionen diskutiert. Als Ergebnisse dieser Tagung können die im Laufe der Zeit eingerichteten »*Schulpsychologischen Dienste*« angesehen werden.

Aufgrund des komplexen Beratungsbereichs ist die *Bildungsberatung (Educational Guidance)* in der Bundesrepublik als Begriff nicht eindeutig festgelegt und in der Öffentlichkeit noch nicht sehr bekannt.

Um eine bestmögliche und umfassende Information und Beratung aller am Erziehungs- und Bildungsprozeß Beteiligten sowie aller Bildungsinstitutionen zu erreichen, muß die Bildungsberatung mit Hilfe von Mitteln und Methoden pädagogischer und psychologischer Diagnostik

1. die Beratung bei der Wahl von Bildungsgängen und Kursen (Schullaufbahnberatung, Bildungslaufbahnberatung) und
2. die individualpsychologische Beratung durchführen,
3. Planung und Durchführung bildungspolitischer Maßnahmen in die organisatorischen Überlegungen einschließen,
4. mit Beratungsinstitutionen außerhalb der Schule zusammenarbeiten.

Die Bildungsberatung wird somit in Zukunft nicht nur eine notwendige Ergänzung des bestehenden Bildungswesens sein, sondern auch ein »integrativer Bestandteil« der Veränderungen im Erziehungssystem bzw. der Bildungsreform.

### IV. Aufgaben der Bildungsberatung

Die Informationen und Beratungsangebote stehen allen jungen Menschen während ihrer Schulzeit, Ausbildung und ihres Studiums wie auch Erziehungsberechtigten und Lehrenden zur Verfügung. Als Formen der Beratung sind Einzelberatung, Gruppenberatung oder Gemeinschaftsberatung bzw. Massenberatung (Schmiel 1972) denkbar.

Bei der Einzelberatung sollte darauf geachtet werden, daß die Ratsuchenden nicht von einem zum nächsten Berater bzw. der entsprechenden Institution geschickt werden. Dies bedarf der Organisation der Zusammenarbeit zwischen dem gesamten für die Beratung verantwortlichen Personal (Teamberatung), »vor allem in denjenigen Bereichen, in denen eine strikte Abgrenzung der Aufgaben« zwischen Bildungsverwaltung und Arbeitsverwaltung besteht.

Durch die komplexen und untereinander sehr verschiedenartigen Beratungsaufgaben innerhalb der Bildungsberatung ergeben sich folgende Funktionsbereiche:

1. *Beratung bei der Wahl von Bildungsgängen* (Schullaufbahnberatung bzw. Bildungslaufbahnberatung): Entsprechende Fachleute informieren und beraten die Lernenden über Übergangsmöglichkeiten von der Grundschule zu weiterführenden Schulen (Bildungsgängen), Wahlmöglichkeiten von Schulformen, -typen und -arten sowie einen nachträglichen Wechsel der Schulform oder des Bildungsganges/Kurses, Wahlmöglichkeiten (z. B. Kurse im Wahlbereich der gymnasialen Oberstufe) hinsichtlich Art, Umfang, Dauer und evtl. Anrechenbarkeiten, Anforderungen schulischer Abschlüsse im Bereich der Sekundarstufen I und II und die mit ihnen erworbenen Berechtigungen für Berufs- und Studierfähigkeit, Studienvorbereitung und Studienanfang, fachspezifische und fächerübergreifende-interdisziplinäre Probleme der Studiengestaltung.

2. *Individualpsychologische Beratung*: Die Einzelberatung in Problemfällen umfaßt Diagnose, Beratung und Hilfe bzw. Betreuung für den Lernenden bei psychischen, Verhaltens- und Lernstörungen. Aus diesen Gründen wendet sich die individualpsychologische Beratung auch an die jeweiligen Eltern und Lehrenden.

### 2.1 Beratung der Lernenden

Beratung bei Sozialisationsproblemen und -konflikten (einschließlich der Beratung bei Konflikten, die sich aus dem Ausbildungsverhältnis ergeben können), Beratung bei psychischen Störungen und Lernschwierigkeiten, Beratung der Jugendlichen mit abweichendem Lernverhalten (Behinderte und Jungarbeiter), Hinweise über Entfaltungsmöglichkeiten und Hilfe zur Eigenpersönlichkeit.

### 2.2 Beratung der Erziehungsberechtigten (Eltern)

Beratung und Zusammenarbeit bei Milieukonflikten, Lern- und Verhaltensschwierigkeiten der Kinder, Hilfe bei der Wahl von Schullaufbahn (Bildungslaufbahn), Beruf und Studium der Kinder, Beratung der Eltern bei Ausbildungsangelegenheiten, Beratung bei Abbruch von Schule, Beruf oder Studium.

### 2.3 Beratung der Lehrenden

Beratung bei Problemen und Konflikten mit verhaltensgestörten Jugendlichen, Behinderten und Jungarbeitern, didaktisch-methodische Beratung für einen individualisierten Unterricht;

Zusammenarbeit mit Lehrern bei der Weiterentwicklung von Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung in bestimmten Fällen, Beratung beim Einsatz von Medien im Unterricht, Information über die aus der Beratungstätigkeit gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse.

3. *Beratung von Schulen*: Objektivierung von Beurteilungsverfahren, Methodenentwicklung und Überprüfungen der Methoden, Mitwirkung an der Curriculumentwicklung und -revision, Auswertung der Ergebnisse von Schulversuchen, Statistik, Mitwirkung bei Planung und Durchführung der Lehreraus- und Lehrerfortbildung.

4. *Zusammenarbeit mit anderen Beratungsinstitutionen*: Solange nicht von einem einheitlichen Beratungssystem gesprochen werden kann, sind Aufgaben für die Zusammenarbeit mit anderen Beratungseinrichtungen zu organisieren, z. B.: Teamberatung bei besonders schwierigen Fällen unter eventueller Beteiligung von Ärzten; Koordination zwischen Bildungslaufbahnberatung in der Schule, Studienberatung und Berufsberatung; Information der Beratungsorgane und Bevölkerung (Gesellschaftsberatung) über neue wissenschaftliche Erkenntnisse.

### V. Personalstruktur

Wenn die genannten Aufgaben einer umfassenden und kontinuierlichen Bildungsberatung geleistet werden sollen, so sind für verschiedene Schwerpunkte spezialisierte Berater notwendig. Im einzelnen sind für ein ausgebautes Beratungssystem (Schulen und zentrale Beratungsstellen) folgende Fachleute vorzusehen:

1. *Lehrer* nehmen im Rahmen ihrer Tätigkeit vor Ort Beratungsaufgaben wahr;
2. *Beratungslehrer* in der Schule und als ›Bindeglied‹ zwischen Schule und Beratungszentrum;
3. *Psychologen* mit Kenntnissen über Schulsysteme, Schulpraxis und Unterrichtsgestaltung werden in Schulen und Beratungszentren für die verschiedenen Funktionsbereiche benötigt;
4. *Sozialpädagogen* und *Psychagogen* haben hauptsächlich gruppenpsychologische und therapeutische Aufgaben zu übernehmen;
5. *Schulmediziner*, die in zeitweiser Mitarbeit diagnostische Aufgaben wahrnehmen und in besonderen Fällen an der Teambesprechung teilnehmen;
6. *Berufsberater* der Arbeitsverwaltung, die mit der Bildungsberatung zusammenarbeiten, übernehmen die Orientierung und Beratung über Möglichkeiten und Anforderungen der verschiedenen Berufe nach Erreichen bestimmter Abschlüsse (einschließlich Studienfachwahl).
7. *Verwaltungspersonal*. Nach den Vorstellungen der UNESCO sollen für 2000 Schüler ein Psychologe und vier Beratungslehrer tätig sein. Je nach schulischen, organisatorischen und regionalen Voraussetzungen wird der Bedarf an Beratungspersonal unterschiedlich sein.

### VI. Organisation

Im Gegensatz zu den Ländern USA, England, Belgien, Schweden, Österreich, Frankreich u. a. bestehen in der BRD zur Zeit noch keine einheitlichen Vorstellungen für den Aufbau eines umfassenden Beratungsdienstes im Bildungswesen.

Nach den Vorschlägen des Deutschen Bildungsrates können die vielfältigen Aufgaben einer Bildungsberatung nur in einem Beratungssystem, »das als eigenständiger Handlungsbereich in das Bildungssystem integriert und von der Bildungsverwaltung getragen wird« (Strukturplan 1970) verwirklicht werden. Integrierte und teilintegrierte Organisationsmodelle werden gegenwärtig in verschiedenen Ländern der BRD geplant, aufgebaut und erprobt (z. B. »Richtlinien für den Schulpsychologischen Dienst« in den entsprechenden Bundesländern).

Zweckmäßigerweise wird die Bildungsberatung auf drei Strukturebenen zu organisieren sein:

1. Schulen/Schulzentren/Gesamtschulen,
2. Beratungsstellen auf regionaler Ebene, z. B. im »Kolleg« (s. Empfehlung zur Sekundarstufe II« und Anhang zur Empfehlung, 1974),
3. überregionale Beratungszentren (zentrale Stelle auf Länderebene).

### VII. Zusammenfassung

Neben Mangel an Fachleuten, Räumen und finanziellen Mitteln sind bei der Organisation der Bildungsberatung die Aufgabenverteilung und die Kooperationsformen zwischen den Beratungsinstitutionen die Hauptprobleme.

Umfang und Vielschichtigkeit von Aufgaben der Bildungsberatung erfordern die Aus-

bildung und ständige Weiterbildung spezialisierter Berater (s. Personalstruktur). Psychologen, Sozialpädagogen und Beratungslehrer sollten jeweils nach einheitlichen Prinzipien und Inhalten ausgebildet werden. Entsprechende Studienpläne sind zu entwickeln; die in einigen Bundesländern vorhandenen – jedoch unterschiedlichen Pläne – sind aufeinander abzustimmen.

Gesetzlich und organisatorisch getrennte Beratungsinstitutionen erschweren die Zusammenarbeit bei spezifischen Beratungsfällen und den Aufbau eines einheitlichen Beratungswesens, das die Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem reflektieren muß.

Der Zusammenhang von Beratung bei der Wahl von Bildungsgängen, Berufen und Studium ist im Hinblick auf die zunehmende Zahl von Abiturienten und die Notwendigkeiten im Beschäftigungssystem sehr bedeutsam.

Veränderungen im Beschäftigungssystem und somit auch im Ausbildungswesen in einer sich rasch wandelnden Industriegesellschaft sowie die teilweise damit zusammenhängenden Planungen und Durchführungen bildungspolitischer Reformen (z. B. Neuordnung der Sekundarstufe II) müssen bei einer kontinuierlichen und wirkungsvollen Bildungsberatung berücksichtigt werden.

DIETMAR LEISCHNER

→ Beruf – Berufswahl, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Diagnostik, Schultests (im Anhang), Weiterbildung.

#### LITERATUR

- Aichhorn, A.*: Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber 1969. *Aichhorn, A.*: Psychoanalyse und Erziehungsberatung. München: Reinhardt 1970. *Aurin, K. u. a.*: Gleiche Chancen im Bildungsgang. Bericht der Bildungsberatungsstellen von Baden-Württemberg über Begabung und Schuleignung in ländlichen Gebieten. Villingen: Neckar-Verl. 1968. = Schriftenreihe des Kultusministeriums. R. A. Nr. 9. *Aurin, K.*: Regionales Begabungspotential, Bildungsberatung und Bildungsplanung. In: Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1969, S. 53–74. = Schriftenreihe: Politische Psychologie. Bd 7. *Aurin, K., P. Gaude, K. Zimmermann*: Bildungsberatung. Perspektiven ihrer Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht über eine Tagung im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg im Juni 1971. Frankfurt a. M., Berlin, München: Diesterweg 1973. *Bärsch/Leischner*: Beratung in der Sekundarstufe II. In: Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Anhang zur Empfehlung. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, S. A 90–A 117. *Bornemann, E.*: Erziehungsberatung. Ein Weg zur Überwindung der Erziehungsnot. München: Reinhardt 1963. *Bush, R., D. Allen* (Hrsg.): Guidance. In: *Bush, Allen* (Hrsg.): A new design for high school education. Assuming a flexible schedule. New York: McGraw-Hill 1964, S. 74–87. *Böventer, E., W. Müller*: Der Studienbeginn in den Wirtschaftswissenschaften. Berichte über Probleme und Verfahrensweisen bei der Einführung von Studienanfängern. Beiträge zur Hochschulreform. Meisenheim a. Glan: Hain 1967. = Schriftenreihe der wissenschaftl. Gesellschaft Neue Universität e. V. H. 1. *Brock, A.*: Lehrlingshandbuch. Orientierung für die Ausbildung in Lehre und Berufsschule. Darmstadt: Melzer 1972. *Bundesanstalt für Arbeit*: Rahmenvereinbarungen über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971. In: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt f. Arbeit. 19 (1971) 3, S. 132–133. *Bundesanstalt für Arbeit*: Berufe zwischen Wissenschaft und Praxis. Berufskundliche Information für Realschüler und -schülerinnen. Nürnberg: Bundesanstalt f. Arbeitsvermittlung u. Arbeitslosenversicherung 1966. *Bundesgesetzblatt 1969*, I, Seite 582 ff. Arbeitsförderungsgesetz vom

25. Juni 1969. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission. *Deutscher Bildungsrat*: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Bonn; 1974. = Empfehlungen der Bildungskommission. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*: Bildungsgesamtplan für das Bildungswesen. Bundesdr. Stuttgart: Klett 1973. *Gaude, P.*: Schullaufbahnberatung: Aufgaben, Probleme, Erfahrungen. In: Gesamtschule. 2 (1970) 1, S. 10–15. *Heller, K.* (u. a.): Modell eines Guidance-Systems für Abiturienten und Studenten. In: Forschungsergebnisse und Materialien zum Hochschulgesamtplan I Baden-Württemberg. Villingen: Neckar-Verlag 1969, S. 109–162. = Bildung in neuer Sicht. R. A. Nr. 20. *Hentig, H. von*: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart: Klett 1969. *Ingenkamp, K.* (Hrsg.): Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim: Beltz 1965. = Theorie u. Praxis der Schulpsychologie. Bd 3. *Ingenkamp, K.*: Die schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Beltz 1966. = Pädagog. Zentrum. Veröffentlichungen. Reihe C. Berichte. Bd 4. *Junker, H.*: Das Beratungsgespräch. Zur Theorie und Praxis kritischer Sozialarbeit. München: Kösel 1973. *Maier, E.*: Die schulärztliche Betreuung des geistig behinderten Kindes. In: Gesundheitsfürsorge. (1966) H. 16. *Müller, M.*: Die Schulpsychologische Beratungsstelle. Aufbau, Organisation und Arbeitsbeanspruchung der Schulpsychologischen Beratungsstelle Berlin-Spandau von 1959 bis 1969. München u. Basel: Reinhardt 1973. *Mollenhauer, K., C. W. Müller*: »Führung« und »Beratung« in pädagogischer Sicht. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1965. *Pfistner, H. J.*: Erziehungsberatung. Psychologische Beiträge zur Erziehungs- und Bildungsberatung. Koblenz: Krieger 1968. *Reuchlin, M.*: Schul- und Berufsberatung. Tatsachen und Probleme. Weinheim: Beltz 1967. *Richtlinien für die Bildungsberatungsstellen in Baden-Württemberg*. Erlaß vom 11. Juni 1970 P 7854/31. In: Kultus u. Unterricht. Amtsblatt des Kultusministers Baden-Württemberg. 19 (1970) 16, S. 911–913. *Sauberzweig, D.*: Bessere Bildung durch Beratung. In: Der Städtetag. 23 (1970) 10, S. 490–493. *Schreiber, H.*: Schulpsychologische Dienste in Amerika. In: Schule und Psychologie. 16 (1969) 12, S. 353–361. *Schmiel, M.*: Das Beraten. Köln: Inst. f. Berufserziehung im Handwerk an d. Univ. Köln 1972. = Berufserziehung im Handwerk. H. 33. *Schmiel, M.*: Fortbildung und Beratung in unserer Zeit. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 63 (1967) 6, S. 448–455. *Schülerberatung und Schülerbeurteilung in europäischen Erziehungswesen*. Braunschweig: Westermann 1973. = Paedagogica Europaea. Bd 8. *Sektion Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen*: Beratung im Bildungswesen. Die Schulpsychologischen Dienste in der Bundesrepublik Deutschland. Dortmund, Frankfurt. *Sperling, E.*: Folgen emotionaler Instabilität bei Studenten und die Notwendigkeit, durch pädagogische, psycho- und sozialtherapeutische Beratung an den Hochschulen vorbeugend einzugreifen. (Beitrag für die Tagung des UNESCO-Instituts 1971). *Wall, W. D.*: Die Psychologie im Dienst der Schule. Hamburg: UNESCO-Institut für Pädagogik 1956. = Veröffentlichungen des UNESCO-Instituts f. Pädagogik. Nr. 3. *Zulliger, H.*: Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. 6. Aufl. Bern: Huber 1970.

## Bildungsforschung

In den Prozeß der Verwissenschaftlichung des menschlichen Lebens insgesamt ist der Bereich der Bildung, obwohl von besonderer existentieller Bedeutung, in Deutschland relativ spät einbezogen worden. Die Phasenverschiebung in der Verwissenschaftlichung des Bildungsbereichs ist besonders deutlich im Vergleich mit den Bereichen Technik und Ökonomie. Ausgespart wurde der Bereich Bildung auch von den An-

sprüchen auf Demokratisierung, wie sie zumindest in einigen anderen Lebensbereichen erhoben und auch teilweise eingelöst wurden. Geradezu abrupt mußte die in den sechziger Jahren in der BRD eingeleitete Entwicklung wirken: unter dem Druck der längst überfälligen sachlichen Notwendigkeit wurden, häufig verbunden mit politischer Schärfe und implizierter Konfliktmöglichkeit und -intention, die Forderungen nach Verwissenschaftlichung – und Demokratisierung – des Lebensbereichs Bildung erhoben. Die Gründe für diese auffallende Verspätung, mit der die Bildungsprozesse mit ihren vielfältigen und heterogenen gesellschaftlichen Implikationen als Gegenstand wissenschaftlicher Forschung ernst genommen und erklärt wurden, sind keineswegs systematisch aufgearbeitet und bedürfen zur ursächlichen Klärung interessenkritischer Analysen, insbesondere im Hinblick auf die eindeutige Priorität von Wirtschaftsforschung, -planung und -politik unter der allgemein sakral akzeptierten Norm einer optimalen Steigerung des Bruttosozialprodukts in der BRD. Die Befunde dieser Untersuchungen sind insofern wichtig, als von ihnen für eine angestrebte verbesserte Transparenz und Begründung künftiger Vorgänge und Entscheidungen im Bildungswesen – auch unter dem Aspekt der Demokratisierung – nützliche Hinweise über gesellschaftliche Interessenkonstellationen zu erwarten sind. In der Anfang der sechziger Jahre einsetzenden, Ende des Jahrzehnts (Regierungserklärung 1969) zum Kernproblem der Gesellschaftspolitik in der BRD erhobenen bildungspolitischen Auseinandersetzung bestand weitgehend Übereinstimmung in der Einschätzung der überkommenen Bildungsauffassung und des Bildungswesens. Die Notwendigkeit zur Bildungsreform, die aus dem bislang von der Öffentlichkeit kaum beachteten Bildungsnotstand (Picht 1964: »Bildungskatastrophe«) herausführen sollte, wurde zur allgemeinen gesellschaftlichen Forderung, erhielt Priorität.

Der Erfolg einer Reform des Bildungswesens, der sich in der gesellschaftlichen Praxis in konkreten Ausbildungsverbesserungen für den einzelnen ausweisen muß, ist generell unmittelbar abhängig von der Qualität der ihr zugrundeliegenden bildungspolitischen Entscheidungen. Die Voraussetzungen für eine derartige Bildungspolitik waren in der BRD der Nachkriegszeit – und bis heute nur geringfügig verbessert – ungünstig:

1. mangelt es an der Bereitschaft und Erkenntnis, ausreichende finanzielle Ressourcen zur Neugestaltung des Bildungswesens zur Verfügung zu stellen;
2. beeinträchtigt der verfassungsrechtlich gesetzte Kulturföderalismus die Entwicklung eines gesamtstaatlich verbindlichen Planungsrahmens für das Bildungswesen (die Maßnahmen und Bemühungen zur Kompensation der Verfassungslücke im Bildungsbereich – z. B. durch Institutionalisierung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, des Deutschen Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung – haben bislang zwar einige Fortschritte im Bildungsbereich aber auch deutliche Belege für die Notwendigkeit einer Grundgesetzänderung erbracht; Picht 1973);
3. fehlt in der BRD eine entwickelte wissenschaftliche Forschung auf dem Gebiet des Bildungswesens, eine *Bildungsforschung*, die Grundlagen für die Bildungsplanung erarbeitet und für die bildungspolitischen Entscheidungen bereitstellt.

Bildungsforschung ist bis vor kurzem eine in der BRD unbekannte wissenschaftliche Disziplin gewesen; die Entwicklung dieser Planungswissenschaft im Bildungsbereich befindet sich erst im Anfangsstadium.

Die Objekte dieser jungen Forschungsdisziplin im Bildungsbereich erfordern wissen-

schaftliche Methoden, die ›Tatsachen‹ zu erforschen vermögen. Bildungsforschung ist deshalb vor allem auf erfahrungswissenschaftliche Methoden angewiesen. Die überkommene Erziehungswissenschaft hat sich überwiegend als geisteswissenschaftliche Disziplin verstanden. Empirische Methoden spielten in der Erziehungswissenschaft eine untergeordnete Rolle im Vergleich mit hermeneutischen, historischen oder phänomenologischen Methoden. Ansätze in der Erziehungswissenschaft mit empirisch-analytischer Vorgehensweise waren selten. Bildungsforschung kann jedoch auf die Einbeziehung individueller, sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen und Konsequenzen zur Erklärung konkreter unterrichtlicher Lernvorgänge wie zur Erforschung und Planung von Bildungsprozessen generell nicht verzichten. In Deutschland haben sich relativ spät jene wissenschaftlichen Disziplinen der Analyse von Bildungsproblemen zugewandt, die erfahrungswissenschaftliche Methoden beherrschen und sich mit sozialen und gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen befassen: die Sozialwissenschaften.

Als Mitte der 60er Jahre der Notstand der Bildung und des Bildungswesens gesamtgesellschaftliches Problem geworden war, erhöhte sich sehr schnell die erfahrungswissenschaftliche Forschungstätigkeit in diesem Bereich. Insbesondere die sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die auf erprobte Instrumente der empirischen Sozialforschung zurückgreifen konnten, wählten das Bildungswesen häufig zum Objekt ihrer Forschungen. Nach der ›Realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung‹ wurden in der Erziehungswissenschaft erfahrungswissenschaftliche Untersuchungen stärker geplant und durchgeführt – zunehmend auch Forschungsarbeiten mit kritisch-emanzipativen Absichten, die eindeutig den engen empirischen Ansatz der pädagogischen Tatsachenforschung überwinden (Lemberg). Diese zunächst vorherrschenden erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen wurden in den letzten Jahren durch Arbeiten mit ökonomischen Fragestellungen ergänzt.

Der Begriff ›Bildungsforschung‹ ist noch weitgehend ungesichert und wird, wie seine überaus häufige Anwendung in der Öffentlichkeit zeigt, wegen seiner fehlenden begriffstheoretischen Grundlegung und Abgrenzung als Bezeichnung für die verschiedensten Bemühungen benutzt, die mit Bildung und Bildungswesen in Zusammenhang gebracht werden können. Dieser Begriff ist bis heute nicht mehr als eine vage Globalbezeichnung für die im Hinblick auf Untersuchungsgegenstände, Ansätze und Methoden, Fragestellungen und Interessen heterogene und divergierende, wissenschaftliche Bemühungen im Bildungsbereich. Trotz des Mangels in der begrifflichen Klarheit wird er als Oberbegriff für andere – in der theoretischen Begründung und in der Forschungspraxis relativ fortgeschrittene – spezielle Forschungsbereiche im Bildungswesen verwendet (z. B. als Oberbegriff für Arbeiten in den Bereichen Curriculum, Unterricht, Unterrichtstechnologie, Diagnostik, Bildungsökonomie, Berufsbildung, Erwachsenenbildung). Begriffstheoretisch wie forschungspraktisch ungeklärte Überschneidungen und Beziehungen bestehen zwischen der Bildungsforschung und – u. a. – den Wissenschaftsbereichen Politische Ökonomie, Sozialisation, Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Fenger).

Die der Bildungsforschung zuzurechnenden erfahrungswissenschaftlichen Untersuchungen sind in den letzten Jahren beachtlich angewachsen; sie sind zahlenmäßig wie inhaltlich kaum übersehbar, zumal in der BRD keine zentrale Erfassungsstelle vorhanden ist (siehe Übersicht über Forschungsdokumentationen am Schluß). Soviel läßt sich jedoch generell sagen: Die Forschungsarbeiten haben vielfach neue, wichtige Ein-

sichten u. a. über die Funktion von Bildung in unserer Gesellschaft, die Wirkungen von Bildungsinstitutionen und -inhalten, den Ablauf von Bildungsprozessen, die Voraussetzungen und Folgen pädagogischen Handelns erbracht. Die Analyse dieser von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen aufgenommenen und bearbeiteten Bildungsprobleme führt allerdings auch zu einigen – negativen – Befunden, die die weitere Entwicklung einer Bildungsforschung als Planungswissenschaft beeinträchtigen: Die vorliegenden Forschungsarbeiten haben sich mittels *partikulärer* Ansätze und Methoden mit *Detailproblemen* des Bildungswesens zumeist ohne einen Versuch zu einer *interdisziplinären* Zusammenarbeit und zu einer *systematisch-kooordinierten* Erforschung des Bildungswesens befaßt. Als ein weiteres negatives Merkmal dieser Untersuchungen muß die bislang dominierende Absicht gewertet werden, vor allem die *Mängel* nachzuweisen und aufzuklären, die den ausschließlich durch Tradition gesetzten Elementen unseres Bildungswesens, wie Bildungskanon, -organisation, -verfahren, anhaften; überzeugend konnten die Untersuchungen dabei beispielsweise die von den tradierten Bildungselementen praktizierte und produzierte, grundgesetzwidrige Chancenungleichheit ebenso aufdecken wie die Rückständigkeit des BRD-Bildungswesens im internationalen Vergleich und die Zusammenhänge zwischen industrieller Qualifikationsstruktur und Ausbildungssystem. Die bisherige Forschung auf dem Bildungssektor ist – zusammengefaßt – durch eine Vielzahl partikulärer Forschungsaktivitäten gekennzeichnet, die sich darum bemühten, die Reformnotwendigkeit des Bildungswesens in Einzelbereichen oder an isolierten Tatbeständen verläßlich zu bestätigen. Als Planungsdaten für begründete Reformmaßnahmen im Bildungswesen wurden die Befunde weder vorrangig angestrebt, noch sind sie dafür geeignet.

Die künftige Bildungsforschung hat – abweichend von der bisherigen Forschungsintention und -praxis – im wesentlichen zwei Hauptaufgaben zu erfüllen:

1. Die Bildungsforschung hat interdisziplinär mit wissenschaftlichen Methoden die Strukturen, Prozesse und Institutionen des derzeitigen Bildungswesens, deren Determinanten und individuellen und gesellschaftlichen Wirkungen systematisch zu untersuchen und zu erfassen, um dadurch eine begründete Beurteilung unseres bestehenden Bildungssystems insgesamt und von Teilgebieten zu erreichen.

2. Insbesondere hat sie aber dadurch die Voraussetzungen für eine wissenschaftlich vertretbare Bildungsplanung zu schaffen, daß sie die Bedingungen für die Neugestaltung eines den Ansprüchen von Demokratisierung und Verwissenschaftlichung stärker entsprechenden Bildungssystems analysiert und Instrumente entwickelt, die die Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Bildungsforschung an Bildungsplanung, Bildungspolitik und Bildungspraxis ermöglichen und sicherstellen (Becker, Lempert).

Zwischen Bildungsforschung, -planung, -politik und -praxis bestehen keine einseitigen Abhängigkeiten, sondern interdependente Zusammenhänge. So kann z. B. Bildungsforschung keineswegs Bildungspolitik festlegen oder ersetzen, wohl aber macht Bildungsforschung rationale Bildungspolitik überhaupt erst möglich. Andererseits sind politische Bezüge und Intentionen jeder Bildungsforschung inhärent; das gilt sowohl für Einzelprojekte der Bildungsforschung (die unter diesem Aspekt nach dem Grad der offiziellen und offensichtlichen Bindung kategorisiert werden können in verwaltungseigene, Auftrags- und freie Forschung – Goldschmidt) als auch für die Bildungsforschung generell, wie die politischen Aktionen, Entscheidungen und Maßnahmen in der BRD mit ihrer Einflußnahme auf die Entwicklung der Bildungsforschung belegen.

In der BRD hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, errichtet aufgrund eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern am 25. 6. 1970, die Förderung der Bildungsforschung in ihren Aufgabenkatalog übernommen. In dem am 15. 6. 1973 von der BLK verabschiedeten »Bildungsgesamtplan« werden die Innovationsmöglichkeiten im Bildungswesen zutreffend in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand der Bildungsforschung beurteilt. Nach dem Bildungsgesamtplan gilt als Ziel der »Allgemeinen Bildungsforschung« die »theoretische und empirische Grundlegung der Bildungsforschung einschließlich der Berufsbildungsforschung als Voraussetzung für die praktischen Probleme des Bildungswesens«.

Als sofort einzuleitende Maßnahmen werden genannt:

- »1. Förderung der für das Bildungswesen relevanten Grundlagenforschung,
  2. Koordinierung der Bildungsforschung,
  3. Einbeziehung der Bildungsforschung in ein allgemeines System wissenschaftlicher Dokumentation und Information,
  4. Förderung der Zusammenarbeit der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen.«
- Von der politisch zu begründenden und zu entscheidenden Schaffung der äußeren – rechtlichen, finanziellen und personellen – Rahmenbedingungen wird es mit abhängen, ob die geplanten Maßnahmen in der BRD realisiert werden können.

DIETER JUNGK

→ Bildungsökonomie, Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Empirie, Evaluation, Handlungsforschung, Unterrichtsforschung.

#### LITERATUR

Becker, H.: *Bildungsforschung und Bildungsplanung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp 483. *Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik*. Deutscher Bundestag. 6. Wahlperiode. Bonn: Universitätsbuchdruckerei 1970. = Drucksache VI/925. Sachgebiet 22. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (Hrsg.): *Bildungsgesamtplan*. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): *Aspekte für die Planung der Bildungsforschung*. Bonn: Bundesdr. 1974. = Empfehlungen der Bildungskommission. Fenger, H.: *Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung*. Versuch zur Bestimmung von Schwerpunkten, Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen. In: *Mitteilungen. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* Erlangen. 1 (1968) 5, S. 325–335. Goldschmidt, D.: *Bildungsplanung und Bildungsforschung*. In: *Neue Sammlung*. 9 (1969) 3, S. 197–210. Lemberg, E. (Hrsg.): *Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung*. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. = *Veröffentlichungen der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung*. Bd 3. Lempert, W.: *Leistungsprinzip und Emanzipation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 451. (Insbes.: Kap. 5.2 »Bildungsforschung und Emanzipation. Über ein leitendes Interesse der Erziehungswissenschaft und seine Bedeutung für die empirische Analyse von Bildungsprozessen«). Picht, G.: *Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 19 (1973) 5, S. 665–678. Quilisch, M., R. Schober (Hrsg.): *Bildungsforscher in der Schule. Grundlagen und Grenzen empirischer Sozialforschung im Schulbereich in verfassungsrechtlicher Sicht*. Stuttgart: Klett 1972. = *Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Bd 22.

*Forschungsdokumentationen zur Bildungsforschung:*

In der BRD gibt es keine lückenlose Übersicht über die Forschungsvorhaben auf dem Bereich der Bildungsforschung. Nachstehend lediglich eine Auswahl-Übersicht über

weiterführende Forschungsdokumentationen; die Klammerangabe weist den Erhebungszeitraum der letzten Veröffentlichung in der Dokumentationsreihe aus. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg: Forschungsdokumentation zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Erhebung 1972 in Auflage 1/1973). Pädagogisches Zentrum, Berlin: Dokumentation Forschungsarbeiten Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungsforschung (Stand 1969/70). Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Sekretariat, Bonn: Forschungsprojekte aus dem Bereich der Bildungsforschung (BRD 1971 bis 1972).

## **Bildungsökonomie**

Bildungsökonomie ist eine Disziplin der Wirtschaftswissenschaft. Sie befaßt sich mit der Frage nach dem optimalen Einsatz von Mitteln im Ausbildungsbereich unter makroökonomischen und unter mikroökonomischen Gesichtspunkten. Das Bildungssystem, das zu dieser Betrachtung in den volkswirtschaftlichen Reproduktionsprozeß einbezogen wird, umfaßt im weitesten Sinne sämtliche in der Gesellschaft ablaufenden Ausbildungs- oder Qualifikationsprozesse. Als relativ eigenständiger Zweig der Wirtschaftswissenschaft kann Bildungsökonomie eigentlich erst seit Beginn der 60er Jahre dieses Jahrhunderts verstanden werden, obwohl sich in der Wirtschaftstheorie bereits während des 18. und 19. Jahrhunderts zahlreiche Beiträge zu bildungsökonomischen Problemen finden lassen, so insbesondere bei Adam Smith, Jean Baptiste Say und Alfred Marshall. Zu den entscheidenden Beiträgen der Einleitung einer neuen Ära der Bildungsökonomie können die Werke von Fritz Machlup (1962), John E. Vaizey (1962), Hector Correa (1963), Theodore W. Schultz (1963) und Gary S. Becker (1964) gezählt werden. Eine bibliographische Übersicht zum Gebiet der Bildungsökonomie ist bei Mark Blaug (1966) und Klaus Hüfner (1967) zu finden.

Die in der Nachkriegszeit einsetzende intensivere Auseinandersetzung mit der Frage nach der produktiven Funktion der Ausbildung und ihrer Bewertung, wie sie die klassische Nationalökonomie schon beschäftigte, wird von Hüfner (1970) als »Renaissance des Humankapitalkonzepts« bezeichnet. Die diesem Konzept zugrundeliegenden Überlegungen entsprechen einer Übertragung der in der neoklassischen Wirtschaftstheorie implizierten Annahmen von rationalem, an Preisen orientiertem Investitions- und Konsumtionsverhalten der einzelnen Wirtschaftssubjekte auf den Bereich von Investitionen in den Menschen und damit insbesondere auf Ausbildungsentscheidungen. Konkurrenz und Gewinnmaximierung legen bei diesen Vorstellungen den optimalen Investitionsaufwand für Ausbildungsprozesse fest. Ausbildungsinvestitionen erfolgen nach denselben Bestimmungsfaktoren und Gesetzmäßigkeiten wie solche in das Realkapital, etwa in die maschinelle Ausrüstung, und Ausbildung selber wird als Produktionsprozeß aufgefaßt, der sich sowohl von seiner Kostenseite wie von seiner Ertragsseite her betrachten läßt. Zum Entscheidungskriterium im ökonomischen Kalkül wird dann für sämtliche in einer Volkswirtschaft zu fallenden Ausbildungsentscheidungen ein Vergleich zwischen zu erwartendem Ausbildungsertrag und Ausbildungsaufwendungen. Jedes Individuum richtet sich in seiner Ausbildungsentscheidung nach einer solchen Kosten-Ertrags-Analyse. Darin eingeschlossen müssen – um rationale Ausbildungsentscheidungen zu ermöglichen – alternative Einsatzmöglichkeiten (Erwerbstätigkeit während der Ausbildungszeit) berücksichtigt werden, was

durch den kalkulatorischen Einbezug von Kosten der entgangenen Möglichkeit geschieht. Es muß eine Bewertung für den Entscheidungszeitpunkt vorgenommen werden, was mit Hilfe einer Abdiskontierung der Vergleichswerte erreicht wird.

Die mikroökonomische Rentabilität individueller Ausbildungsentscheidungen hinsichtlich Ausbildungsart und -niveau bemißt sich demzufolge danach, ob einer zusätzlichen Ausbildung eine Steigerung des Lebenseinkommens, genauer der abdiskontierten Nettoerträge entspricht. Sollen die Optimalitätsbedingungen des neoklassischen Gleichgewichtsmodells erfüllt sein, dann ist das Einkommen aus qualifizierter Arbeitskraft gleich dem Grenzprodukt, d. h. dem Produktionsbeitrag, den eine weitere Qualifikation oder Investition in das Humankapital erbringt. Das Allokationsproblem zeigt sich auf gesamtwirtschaftlicher oder makroökonomischer Ebene unter dem Entscheidungskriterium des optimalen Einsatzes der insgesamt zur Verfügung stehenden Produktionsfaktoren nach dem Verhältnis der Grenzprodukte; danach werden Investitionen in das Humankapital und in das Realkapital ebenfalls unter dem Aspekt von Alternativkosten vorgenommen.

Welchen Beitrag zum Wachstum der Produktion der Zuwachs von Bildungskapital im Vergleich zu Investitionen in das Realkapital aufweist, war in den Analysen von Schultz (1961) und Edward F. Denison (1962) die entscheidende Fragestellung, welche zu vermehrter Beachtung von Ausbildungs- und Forschungsprozessen Anlaß bot und bildungspolitische Entscheidungskriterien zur Allokation von Ressourcen lieferte. Das Optimierungsproblem bei Investitionen in das Humankapital stößt jedoch schon bei statischer Betrachtung auf Schwierigkeiten der Ableitung von Entscheidungen über vorzunehmende Aufwendungen für Ausbildungsprozesse. Diese Schwierigkeiten haben denn auch zur Folge, daß das auf dem Humankapitalkonzept basierende Kosten-Ertrags-Modell oder rate-of-return approach ohne nennenswerten Einfluß auf die *Bildungsplanung* blieb, was von Armin Hegelheimer (1968) ausführlich begründet wird, oder lediglich unter Beschränkungen Verwendung finden kann, wie Hajo Riese (1969) im einzelnen aufzeigt. Denn die Operationalität der Kosten-Ertrags-Analyse bei Bildungsinvestitionen wird durch zahlreiche methodische Bedenken hinsichtlich der Erfassung und Zuordnung der Ausbildungsaufwendungen und -erträge (Bewertung der Opportunitätskosten, Multikollinearität zwischen verschiedenen Determinanten, welche individuelle Einkommensdifferenzen bestimmen) in Frage gestellt.

Die Schwäche eines Analogieschlusses von Realkapitalinvestitionen auf Investitionen in das Bildungskapital zeigt sich darin, daß bei Bildungsinvestitionen ausgeprägte externe Effekte auftreten, welche ein Versagen des Marktmechanismus bedingen. »Ihre große Bedeutung ergibt sich daraus, daß Bildungsinvestitionen Investitionen in Menschen sind, die lehren und lernen können und in Kommunikation mit anderen Menschen treten. Zwischen Menschen wird ein breiter Strom von Wissen und Erfahrung ausgetauscht, dessen ökonomische Bedeutung nicht unterschätzt werden darf. Der Unterschied zu Realinvestitionen besteht darin, daß die Maschine tot ist. Der Mensch kann zwar seine Leistungsfähigkeit an der Maschine schulen (*learning by doing*), nicht aber mit ihr kommunizieren, noch können Maschinen voneinander lernen« (Riese 1969, 128). Die infolge externer Effekte auftretende Diskrepanz zwischen privater und gesellschaftlicher Ertragsrate zeigt die Relevanz eines die Ausschaltung der Marktkräfte kompensierenden staatlichen Lenkungsmechanismus zur optimalen Allokation von Ressourcen im Bildungssystem. Damit verbunden ist die Frage der öffentlichen Finanzierung der Ausbildung, wie sie insbesondere im Bereich der *Berufsbil-*

ung auftritt und durch die aktuellen Verhältnisse der Lehrlingsausbildung die theoretischen Beiträge von Wolfgang Dietrich Winterhager (1969) und Heinrich Mäding (1971) initiierte. Die allgemeine Problematik der Ausbildungsfinanzierung unter den Bedingungen der neoklassischen Wirtschaftstheorie gelangt bei Enno Schmitz (1973) zur Darstellung.

Der angesprochene Zusammenhang von Investitionen und externen Effekten läßt die Verbindungslinien der Bildungsökonomie zur ökonomischen Untersuchung anderer infrastruktureller Bereiche wie Gesundheitswesen, Forschung und Entwicklung, sofern es sich um Analysen des Humankapitals handelt, erkennen, was verschiedentlich zu einer gemeinsamen Betrachtung der investitionstheoretischen Aspekte dieser Domänen geführt hat, u. a. bei Klaus Billerbeck (1968) und Blaug (1972). In einer dynamischen Betrachtung, in welcher langfristige wachstumstheoretische Überlegungen einfließen, offenbart sich aber erst die volle Problematik der Berechnung von Opportunitätskosten in Form des entgangenen Einkommens und das Auseinanderklaffen von mikro- und makroökonomischem Investitionskalkül. »Makroökonomisch gesehen ist die Alternative zur Ausbildung nicht allein individueller Einkommensverzicht, sondern auch gesellschaftlicher Wachstumsverlust« (Riese 1969, 126).

Die explikativen Schwächen der vorgestellten Theorie haben ihre Begründung in der Betrachtungsweise der bürgerlichen Wirtschaftstheorie: insbesondere ihre fundamentale Prämisse individuell-isolierter Entscheidungen in gesellschaftlicher Übereinstimmung lassen die bildungsökonomischen Vorstellungen über die Beziehungen zwischen Mitteleinsatz und Effizienz an der Realität der kapitalistischen Produktionsweise scheitern. Ebenso wie die auf den Grundlagen bürgerlicher Wirtschaftstheorie beruhende Bildungsökonomie auf eine längere Vergangenheit zurückblicken kann, die sich im Konzept des Humankapitals wiederfinden läßt, entspricht der radikalen Infragestellung der herrschenden Gesellschaftsordnung und der auf ihr beruhenden Theorie eine Tradition, welche sich mit der Kritik der *politischen Ökonomie* von Karl Marx verbindet.

Die Kritik der bürgerlichen Bildungsökonomie bezieht sich deshalb in ihren hauptsächlichen Teilen auf die Marxsche Werttheorie, von welcher der Ausbildungsprozeß im wesentlichen als Qualifikation der Ware Arbeitskraft zur Produktion von Mehrwert zu begreifen ist. Die private Verfügung über gesellschaftliche Arbeit unter den Bedingungen der Aufrechterhaltung einer bestimmten Profitrate ist für die kapitalistische Produktionsweise und damit für die bürgerliche Institution des Bildungssystems das bestimmende Herrschaftsverhältnis von Lohnarbeit und Kapital. Die in dieser Gesellschaftsordnung angelegten Widersprüche der Produktionsweise zeigen in der Verschärfung mit zunehmender Offensichtlichkeit ihren zur Überwindung drängenden Charakter auch für die zu analysierenden bildungspolitischen Verhältnisse.

Die Qualifikation der Arbeitskraft für einen der Verwertung des Kapitals unterliegenden Arbeitsprozeß, wie sie in den bei Elmar Altvater und Freerk Huisken (1971) enthaltenen Beiträgen zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors der materialistischen Analyse unterzogen wird, geschieht unter den jeweils vorherrschenden Anforderungen des Produktionsprozesses an die wertbildende Potenz der Arbeitskraft. Dabei kommen die für die Ausbildung aufzuwendenden Mittel bei gegebener Entlohnung der Arbeitskraft nach ihrem Wert einer Reduktion des geschaffenen gesellschaftlichen Mehrwerts gleich. Je ernsthafter sich deshalb die Systemgefähr-

dung abnehmender Verwertungschancen stellt, desto notwendiger erweist sich eine Beschränkung der für die Zirkulation von Kapital im Bildungsbereich aufzuwendenden Kosten der Qualifikation bzw. Rationalisierungsmaßnahmen bei Bildungsausgaben bis zu Auswirkungen der Effektivierung auf Lernprozesse, wie sich aus der Konsequenz des von Huisken (1972) aufgezeigten Zusammenhangs zwischen Didaktik und Bildungsökonomie ergibt.

Die gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems, die von Hans Peter Widmaier (1967) als Verbindungslinien zwischen Bildungssystem und anderen Bereichen der Gesellschaft dargestellt werden, verlieren unter diesem der Bildungspolitik gesetzten Rahmen staatlicher Aktivität im Ausbildungssektor ihre scheinbare Autonomie. Die unter den Verhältnissen bürgerlicher Herrschaft stattfindende Ausbildung findet vor allem ausgeprägten Niederschlag in ungleichen Bildungschancen und den mit diesen zusammenhängenden Phänomenen klassenspezifischer Sozialisation und der bildungspolitischen Maßnahme kompensatorischer Erziehung. Die bildungspolitische Aktivität des Staates unterliegt selbst den für die bürgerliche Gesellschaft konstitutiven Interessengegensätzen; in der Form konkreter Einflüsse von Unternehmerverbänden auf die Bildungspolitik, die Gegenstand einer Untersuchung von Martin Baethge (1970) sind, manifestieren sich etwa die Interessen des Kapitals bei Reformen des Bildungswesens.

Die Widersprüche kapitalistischer Bildungspolitik zeigen sich vor allem in jenen Qualifikationsanforderungen, die sich aus dem einzelkapitalistischen Verwertungsinteresse nicht unmittelbar ableiten lassen und sich in verschiedenen industriesociologischen Untersuchungen als hypothetische Gegensätze der Dequalifizierung und Requalifizierung der Arbeitskraft herauskristallisieren. Für die Bildungsökonomie ist der Begriff der Qualifikation unter diesem Gesichtspunkt zu überdenken, wie es die Kritik von Michael Masuch (1972) nahelegt. Der Kontext dieser Analyse ist eng verbunden mit Veränderungen der Qualifikationsstruktur des Gesamtarbeiters in Abhängigkeit einer sich ändernden Arbeitsplatzstruktur und mündet einerseits in die Fragen der Flexibilitätsforschung, die für die Bundesrepublik Deutschland von Dieter Mertens (1968) u. a. aufgegriffen wurden, andererseits in die bildungsökonomischen Probleme der Weiterbildung oder *éducation permanente*. PETER R. STRAUMANN

→ Arbeit, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungsplanung, Bildungspolitik – Bildungsreform, Chancengleichheit, Macht – Herrschaft, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Weiterbildung.

#### LITERATUR

*Altwater, E., F. Huisken* (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politladen 1971. = Politladen-Druck. Bd 1. *Baethge, M.*: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt/M.: Europ. Verl. Anst. 1970. *Becker, G. S.*: Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education. New York (u. a.): Columbia Univ. Pr. 1964. *Billerbeck, K.*: Kosten-Ertrags-Analyse. Ein Instrument zur Rationalisierung der administrierten Allokation bei Bildungs- und Gesundheitsinvestitionen. Berlin: Hesseling 1968. *Blaug, M.*: Economics of education; a selected annotated bibliography. Oxford (u. a.): Pergamon Pr. 1966. = Intern. series of monographs in library and information science. 3. *Blaug, M.*: An introduction to the economics of education. London: Penguin 1970. *Correa, H.*: The economics of human resources. Amsterdam: North-

Holland Publ. Comp. 1963. *Denison, E. F.*: The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us. New York: Committee for Economic Development 1962. *Hegelheimer, A.*: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. Eine kritische Untersuchung der Ansätze zu einer ökonomischen Theorie der Bildungspolitik. In: Konjunkturpolitik. 14 (1968) 1, S. 11–40; 2, S. 93–133. *Hüfner, K.*: Hochschulökonomie und Bildungsplanung. Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung. A. Berlin: Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft 1967. = Studien und Berichte. Bd 9. *Hüfner, K.*: Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts. In: Hüfner (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie. Stuttgart: Klett 1970, S. 11–63. *Huisken, F.*: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München: List 1972. = List Taschenbücher d. Wissenschaft. Bd 1663. *Machlup, F.*: The production and distribution of knowledge in the United States. Princeton, N. J.: Univ. Pr. 1962. *Mädling, H.*: Fondsfinanzierte Berufsausbildung. Zur Begründung und Beurteilung einer Reform der Finanzierung der beruflichen Erstausbildung auf betrieblicher Ebene in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1971. = Dt. Bildungsrat. Gutachten und Studien d. Bildungskommission. Bd 19. *Masuch, M.*: Politische Ökonomie der Ausbildung: Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek: Rowohlt 1972. = rororo-Sachbücher. Bd 6813. *Mertens, D.*: Empirische Grundlagen für die Analyse der beruflichen Flexibilität. In: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (1968) 5, S. 336 bis 344. *Riese, H.*: Das Ertrags-Kosten-Modell in der Bildungsplanung. In: Hüfner, K. u. J. Naumann (Hrsg.): Bildungsökonomie – eine Zwischenbilanz. Stuttgart: Klett 1969, S. 123–138. *Schmitz, E.*: Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1973. *Schultz, Th. W.*: Education and economic growth. In: Henry, N. B. (Hrsg.): Social forces influencing American education. The 60th yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Univ. Pr. 1961, S. 46–88. *Schultz, Th. W.*: The economic value of education. New York (u. a.): Columbia Univ. Pr. 1963. *Vaizey, J. E.*: The economics of education. London: Faber & Faber 1962. *Widmaier, H. P.*: Rationale Grundlagen der Bildungspolitik. In: Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung. 6 (1967) 4, S. 277–328. *Winterhager, W. D.*: Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung. Eine wirtschaftstheoretische Analyse mit empirischen Daten zur Lehrlingsausbildung in der Industrie. Stuttgart: Klett 1969.

## Bildungsplanung

Seit Beginn der 60er Jahre ist in entwickelten »Industriegesellschaften« ein wachsender Planungsbedarf festzustellen, der *allgemein* durch die Zunahme der Verflechtung gesellschaftlicher und staatlicher Aktivitäten bei gleichzeitig fortschreitender Arbeitsteilung bedingt ist. Die *besonderen* Bedingungen der Befriedigung des Planungsbedarfs im Ausbildungsbereich spätkapitalistischer Gesellschaften müssen allerdings im Rahmen der Politischen Ökonomie interpretiert werden (Altvater und Huisken 1971). Denn die Notwendigkeit konzentrierter Bildungsplanung entstand überhaupt erst, als in der BRD am Ende der Periode des Wiederaufbaus (Rekonstruktionsperiode) neue Strategien des Wirtschaftswachstums auf der Grundlage intensivierter Technologien verfolgt werden mußten, die eine wesentlich veränderte ökonomische Ausgangssituation zur Folge hatten, die schlagwortartig durch Begriffe wie »technologische Lücke«, Arbeitskräftemangel, erhöhter Bedarf an »Intensitäts- und Innovationsqualifikationen« (Masuch 1972, 60) und verschärfter Rationalisierungsdruck zu kennzeichnen ist. Angesichts dieser veränderten Ausgangssituation wurde allgemein und besonders dezi-

diert von Unternehmern gefordert, das Bildungswesen entsprechend den Wachstumsanforderungen der Wirtschaft auszubauen. Die neu entstehende Wissenschaft von der Bildungsökonomie hatte erkannt, daß »das Ausbildungswesen . . . von besonderer infrastruktureller Bedeutung für das Wirtschaftssystem (ist). Die Problematik infrastruktureller Bereiche im bestehenden Wirtschaftssystem ergibt sich durch die Erfahrung, daß bei der Herstellung allgemeiner Produktionsvoraussetzungen der Marktmechanismus, jene Einrichtung, nach welcher der Produktionsprozeß aufgrund konkurrierender Produktionseinheiten und preisgelenkter Allokation der Ressourcen abläuft, versagt . . . Das Ausbleiben privatwirtschaftlicher, profitorientierter Aktivität in der Domäne allgemeiner Produktionsbedingungen kann nur durch eine über das Profitinteresse hinausgehende Organisation zur Herstellung und Aufrechterhaltung dieser Bedingungen kompensiert werden. Für den Bereich der Bildung ist dies weitgehend durch eine staatlich bestimmte Bildungspolitik geschehen. Bildungsökonomie als Grundlage der bildungspolitischen Entscheidungen läßt sich von daher als *Ökonomie staatlichen Handelns im Bildungssektor* beurteilen« (Straumann 1973, 73 f.)

Staatliches Handeln im Bildungssektor ist einerseits abhängig von Kapitalverwertungsstrategien, die in sich widersprüchlich sind, weil qualifikationsintensive Branchen zwar ein verbessertes Arbeitsvermögen verlangen, die Ausbildungskosten aber insgesamt nicht in einem Maße erhöht werden dürfen, daß sich trotz steigender Produktivität die Gewinnerwartungen vermindern. Staatliches Handeln im Bildungssektor ist andererseits einer Systemstabilisierungsstrategie verpflichtet, die angesichts der wachsenden Kritik am herkömmlichen Bildungssystem zwar mehr Chancengleichheit gewähren muß, aber dennoch nicht mehr qualifizierte Abschlüsse vermitteln darf, als das der Arbeitsmarkt erfordert. Zusammenfassend folgt daraus, daß staatliches Handeln im Bildungsbereich auf Funktionsanforderungen spätkapitalistischer Gesellschaften reagieren muß, die in sich widersprüchlich sind und deshalb nur noch durch eine konzentrierte Planung (die auch die konkurrierenden lokalen und regionalen Planungen zu koordinieren hat) zu integrieren sind, ohne daß dabei die Widersprüchlichkeit selbst aufgehoben wird. Der Trend zur konzentrierten Planung des Bildungsbereichs ist in der BRD an drei Stationen abzulesen: An den Gründungen des Wissenschaftsrats, des Bildungsrats und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Der Wissenschaftsrat wurde zuerst gegründet. Dazu heißt es bei Hirsch und Leibfried: »1957, also in dem Jahr, in dem erstmals in der Nachkriegszeit wieder relative Vollbeschäftigung zu verzeichnen war, die EWG in Funktion trat und die Wiederaufrüstung Westdeutschlands eingeleitet wurde, kam es zur Errichtung des mit Vertretern der forschungsintensiven Großindustrie, der Ordinariatenoligarchie und der Staatsadministration besetzten Wissenschaftsrats als eines formal zwar kompetenzlosen, faktisch aber einflußreichen Planungsgremiums für den Wissenschaftsbereich« (Hirsch, Leibfried 1971, 26). Acht Jahre später, als die Krise des Bildungssystems auch im Schulbereich sichtbar wurde, kam es zu einem Abkommen zwischen den Ländern der BRD und der Bundesregierung über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates (am 15. 7. 65). Der Bildungsrat ist für das gesamte Schul- und Weiterbildungswesen zuständig, der Wissenschaftsrat für das Hochschulwesen. Der Bildungsrat ist ferner »federführend für die Lehrerbildung, auch soweit sie an Hochschulen stattfindet, der Wissenschaftsrat für die Fachhochschulen, auch soweit sie noch gar keine Hochschulen sind« (Becker 1971, 71).

Wissenschafts- und Bildungsrat sind weitgehend kompetenzlose Beratungsgremien

(der Wissenschaftsrat weniger, s. weiter unten), die Konzepte zum Ausbau des Bildungswesens erarbeiten und Empfehlungen aussprechen, über deren Realisierung sie nicht zu entscheiden haben. Die erste Phase konzentrierter Bildungsplanung kann mithin als *Konzeptplanung* begriffen werden.

Für die zweite Phase, die *Entscheidungsplanung*, mußten erst Änderungen des im Bildungsbereich extrem föderalistisch verfaßten Grundgesetzes der BRD vorgenommen werden, die im Anschluß an die Rezession der Jahre 1966/67 erfolgten. Eine Grundgesetzänderung vom 12. 5. 69 schuf die Voraussetzungen für eine Zentralisierung der administrativen Kompetenzen (1) durch die Übertragung der Zuständigkeit für die Hochschul-Rahmengesetzgebung auf den Bund (Art. 75, Abs. 1a GG), (2) durch die grundgesetzlich abgesicherte Beteiligung des Bundes an der Hochschulfinanzierung (Art. 91a GG) und die damit verbundene Einsetzung eines Planungsausschusses für den Hochschulbau nach dem Hochschulbauförderungsgesetz, das den Wissenschaftsrat an der Entscheidungsplanung beteiligt, und vor allem durch (3) die Absicherung des Zusammenwirkens von Bund und Ländern bei Bildungsplanung und Forschung (Art. 91 b GG). Auf der Grundlage des Art. 91 b GG wurde am 25. 6. 1970 ein »Abkommen zwischen Bund und Ländern zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung« (BLK) geschlossen.

Zu den Aufgaben der BLK gehört es lt. Art. 2 des Verwaltungsabkommens (Hirsch, Leibfried 1971, 387 ff.), »einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten« und »unter Berücksichtigung der Bedarfsfeststellungen des Bundes und der Länder den voraussichtlichen Finanzbedarf für die Verwirklichung der Pläne und Programme zu ermitteln und Vorschläge für die Finanzierung und die Bereitstellung der erforderlichen Mittel durch Bund und Länder auszuarbeiten (gemeinsames Bildungsbudget)«. Die BLK hat sich am 29. 7. 1970 zur konstituierenden Sitzung zusammengefunden und drei Jahre später (am 15. 6. 1973) einen Bildungsgesamtplan (BGP) und ein Bildungsbudget beschlossen. Damit hat die BLK ihre wesentliche Aufgabe erfüllt und die Phase der Entscheidungsplanung zu einem ersten Abschluß gebracht.

Die aktuelle Bildungsplanung steht danach am Beginn der dritten Phase, der *Realisierungsplanung*. Die Realisierungsplanung ist im Rahmen der gesamtstaatlichen und durch den BGP kodifizierten Vorgaben in erster Linie Aufgabe der Landesregierungen, Kommunen und Kreise. Sie steht vor einer Fülle bildungspolitischer und planungstechnischer Probleme.

Aus bildungspolitischer Sicht enthält der vorgegebene Entscheidungsrahmen gerade in den wichtigsten Bereichen offene Stellen: So konnten sich die Entscheidungsträger auf Bundesebene z. B. nicht darüber einigen, ob die Orientierungsstufe schulformunabhängig oder -abhängig organisiert werden soll, ob die Sekundarstufe I in Form der integrierten Gesamtschule geführt werden soll oder nicht und ob die Lehrer aller Schulstufen gleich oder unterschiedlich lang ausgebildet werden sollen. Planungstechnische Schwierigkeiten sind vor allem deshalb zu erwarten, weil einerseits die Planungsträger nur in den seltensten Fällen über ausreichende Planungsressourcen (nicht funktionsgerechte Organisation der Bildungsverwaltung, unzureichend ausgebildete Mitarbeiter, usw.) verfügen und die Bildungsforschung bisher wenig dazu beigetragen hat, die Grundlagen der Realisierungsplanung zu klären und Methoden der Implementation zu entwickeln.

Im folgenden ist es deshalb auch nur möglich, eine vorläufige Dimensionsanalyse

des Planungsprozesses zu versuchen, die vielleicht geeignet ist, politökonomische und planungstechnische Studien vorzubereiten.

Analog zu bereits etablierten Fachplanungen (z. B. Regionalplanung) kann zunächst die Dimension des Ablaufs des Planungsprozesses in die folgenden Schritte untergliedert werden:

- a) Auswahl und Abgrenzung des Planungsfeldes (z. B. des öffentlichen Schulsystems)
- b) Vorläufige Bestimmung der Zielvorgaben (z. B. Rahmenrichtwerte des BGP)
- c) Analyse der Ausgangssituation (z. B. Bestand an Schulgebäuden)
- d) Prognose der Entwicklungstrends unter Berücksichtigung des 2. Schrittes (z. B. Vorausschätzung der Schülerzahlen)
- e) Spezifikation des Zielsystems unter Berücksichtigung des 2., 3. und 4. Schrittes (z. B. Gesamtschule oder nicht, zentralisierte oder dezentralisierte Versorgung mit Schulen)
- f) Programmierung (Festlegung der Realisierungsschritte im Gesamtzusammenhang eines Ziel-Mittel-Systems)
- g) Implementation, d. h. Durchführung der Planung
- h) Evaluation, d. h. Überprüfung, ob die Durchführung der Planung vom Zielsystem und der Programmierung abweicht
- i) Revision und Fortschreibung der Planung.

Ferner kann die Zieldimension des Planungsprozesses untergliedert werden in

- a) Ausbauplanung und b) Reformplanung.

*Ausbauplanung* stellt das überlieferte Bildungssystem nicht in Frage, sondern paßt es punktuell den jeweiligen Verwertungs- und Systemstabilisierungsstrategien an, z. B. wenn unter Beibehaltung des viergliedrigen Bildungswesens (Organisation) das 10. Pflichtschuljahr oder das Berufsgrundbildungsjahr eingeführt werden. *Reformplanung* zielt auf grundsätzliche inhaltliche und strukturelle Änderungen des Bildungswesens ab. Wenn inhaltliche Änderungen intendiert werden, dient Bildungsplanung der »Revision des Curriculum« (Robinson 1967). Eine strukturelle Änderung bewirkt z. B. die Einführung der Gesamthochschule. Komplexe Bildungsplanung muß die Interdependenz bzw. das Implikationsverhältnis von Inhalt und Struktur beachten.

In der Dimension der Komplexität des Planungsprozesses kann analytisch zunächst unterschieden werden zwischen a) Zielplanungen und b) Maßnahmeplanungen.

Der *Zielplanung* unterliegt zumeist ein verhältnismäßig langfristiger Zeithorizont, vor dem das Bild der zukünftigen Schul- oder Hochschulstruktur entworfen und neue Bildungsinhalte skizziert werden. Präzisierte Zielplanungen konkretisieren z. B. die zukünftige Schulstruktur anhand von Standort- und Bauprogrammen unter Nutzung bzw. Umnutzung der vorhandenen Bausubstanz und erläutern die neuen Bildungsinhalte durch Rahmenrichtlinien, Studentafeln usw.

Die *Maßnahmeplanung* oder auch operative Planung bezieht sich auf die Aktionen, die in den nächsten zwei bis höchstens fünf Jahren ausgeführt werden sollen, deren Finanzierung in Haushalts- oder mittelfristigen Finanzplänen und deren Abstimmung mit anderen Fachplanungen bereits gesichert ist. Dabei ist in der Dimension des Planungsgegenstandes zu unterscheiden zwischen a) Planungen der Infrastruktur und b) Transformationsplanungen.

*Planungen der Infrastruktur* beziehen sich auf materialisierbare Planungsakte, wie z. B. Neubau eines Schulhauses oder Erweiterung des Stellenkegels einer Abteilung der Hochschule.

*Transformationsplanungen* intendieren in erster Linie Änderungen von Bewußtseins-

lagen und Verhaltensweisen, z. B. die Revision des Verständnisses von eigensprachlichem Unterricht (der z. B. weniger als Medium der Aneignung von Literatur und mehr als Medium der Kommunikation dienen soll) oder die Einführung neuer Lehr- und Lernstile (z. B. weniger lehrzentrierten und mehr schülerzentrierten Unterricht.)

Die Umwandlung der vertikal gegliederten in eine horizontal gestufte Schulorganisation ist Aufgabe einer höchst komplexen Planung, die sowohl die Planung der Infrastruktur (z. B. Umbau oder Umnutzung bestehender Gebäude) als auch die Transformationsplanung (z. B. Änderung der Bildungsinhalte und Einführung differenzierter Unterrichts, vgl. dazu Gerbault u. a. 1972) umfassen muß. Derlei komplexe Planungen, auch Entwicklungsplanungen genannt, betreffen zudem sowohl die Ziel- als auch die Maßnahmeplanung, wobei die einzelnen Maßnahmen konsistent auf die Zielplanung bezogen sein müssen, und sie verlangen gerade aus funktionaler Sicht die Mitbestimmung und Mitwirkung der Beteiligten, deren Modus allerdings noch weitgehend ungeklärt ist (Rolff, Klemm, Hansen 1974).

Entwicklungsplanungen werden den Trägern der Realisierungsplanung zunehmend durch gesetzliche oder Verwaltungsvorschriften zur Auflage gemacht. Immer mehr Kultusministerien verlangen von den Schulträgern die Aufstellung von Schulentwicklungsplanungen (SEP), die sowohl Ziel- als auch Maßnahmeplanungen umfassen müssen; und der »Entwurf zur Vorbereitung des Regierungsentwurfs eines Hochschulrahmengesetzes« vom 29. 6. 1973 verlangt von jeder Hochschule die Aufstellung einer Hochschulentwicklungsplanung (HEP) und von den Landesregierungen die Erstellung von mehrjährigen Hochschulgesamtplänen auf der Grundlage der HEPs und unter Beachtung des gemeinsamen Rahmenplans nach § 5 des Hochschulbauförderungsgesetzes. Die entscheidende Frage an alle offiziellen Entwicklungspläne lautet, ob sie den Weg der Reform gehen werden oder als Ausbauplanungen bloß dem Bestehenden verhaftet bleiben. Die Offenheit und curriculare Unbestimmtheit der gesamtstaatlichen Entscheidungsplanung läßt beide Wege zu. Die politökonomische Analyse führt indes zu der realistischen Einschätzung, daß Bildungsplanung im Zusammenhang allgemeiner Wachstumsstrategien kaum mehr als rationalisierte Ausbauplanung sein kann.

Angesichts dieser Einschätzung haben Reformplanungen lediglich in Form von geplanten Innovationen, auch Experimentalprogramme genannt (Becker 1971, 75 ff.), Realisierungschancen. Experimentalprogramme müssen sich in Anknüpfung an den widersprüchlichen Funktionszusammenhang von Ausbildung und Kapitalverwertung sowohl auf Inhalts- wie auf Strukturfragen beziehen. Wenn sie allerdings isoliert und separiert von den allgemeinen Entwicklungsplanungen erfolgen, werden sie zu belanglosen, zudem das Reformpotential paralysierenden Reforminseln. Deshalb ist für eine fortschrittliche Bildungsplanung zu fordern, daß sie dafür sorgt, daß die neuen Erfahrungen, die die Experimentalprogramme systematisch erzeugen, auf das gesamte Bildungssystem zurückwirken (Dissemination), die Ziel- und Maßnahmeplanung modifizieren und so möglicherweise immer wieder neue Reformanstöße geben. Dann beginnen sich Reformansätze zu überholen und zu überlagern. Reform wird zu einem Dauerprozeß, der sich als »rollende Reform« beschreiben läßt.

Für die Bildungspolitik entsteht dann das Problem, innovative Experimentalprogramme einzuleiten und systematisch in die Entwicklungsplanung rückzukoppeln. Die Bildungsforschung steht dann vor der bisher kaum angegangenen Aufgabe, den notwendigen Zusammenhang von innovativen Einzelexperimenten einerseits und Veränderung des Gesamtsystems andererseits systematisch zu untersuchen. HANS-G. ROLFF

→ Bildungsökonomie, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungsverwaltung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Evaluation, Mitbestimmung, Politische Ökonomie.

#### LITERATUR

*Altwater, E. u. F. Huisken* (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politladen 1971. = Politladen-Druck 1. *Becker, H.*: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 483. *Dt. Bildungsrat, Bildungscommission* (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungscommission am 13. 2. 1970. Bonn: Bundesdr. 1970. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (Hrsg.): Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, beschlossen am 18. Okt. 1971. Bd 2. Statistische Angaben zum bestehenden Bildungssystem. Bonn: Geschäftsstelle der BLK 1971. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*: Bildungsgesamtplan und Bildungsbudget. Verabschiedet am 15. 6. 1973. Stuttgart: Klett 1973. *Gerbaulet, S.* (u. a.): Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England u. Schweden. Stuttgart: Klett 1972. *Hirsch, J. u. St. Leibfried*: Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1971. = edition suhrkamp. Bd 480. *Hüfner, K. u. J. Nauemann*, (Hrsg.): Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme. Stuttgart: Klett 1971. *Leviathan*. Zeitschrift für Sozialwissenschaft. Düsseldorf. 1 (1973) ff. *Masuch, M.*: Politische Ökonomie der Ausbildung. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1973. = rororo-Sachbücher. Bd 6813. *Nitsch, W.*: Die soziale Dynamik akademischer Institutionen. Trend-Report zur sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung. Weinheim: Beltz 1973. = Literatur- u. Forschungsberichte zur Pädagogik. Bd 4. *Robinsohn, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u. Berlin: Luchterhand 1967. *Rolff, H.-G., K. Klemm, G. Hansen*: Die Stufenschule. Ein Leitfaden zur kommunalen Schulentwicklungsplanung. Stuttgart: Klett 1974. *Schul-Management*: Zeitschrift für Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation, Kooperation. Braunschweig. 1 (1970) ff. *Straumann, P. R.*: Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie. In: *Leviathan*. 1 (1973) 1, S. 71–89. *Wissenschaftsrat* (Hrsg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd 1–3. Bonn: Bundesdr. 1970.

## Bildungspolitik – Bildungsreform

### *I. Definition und historisch-systematische Erklärung ihrer Entstehung*

Unter Bildungspolitik – Bildungsreform soll im folgenden die *staatlich organisierte Gestaltung und Weiterentwicklung von Erziehungs- und Ausbildungsprozessen* verstanden werden, die von der Vorschulerziehung bis zur Erwachsenenbildung und zur wissenschaftlichen Ausbildung reicht. Ihren historischen Ausgangspunkt und realen Hintergrund findet die Bildungspolitik *im Prozeß der zunehmenden Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung*, der das Pendant zur *fortschreitenden Vergesellschaftung des Produktionsprozesses* in der bürgerlichen Gesellschaft bildet. Damit ist der historische Ursprung wie auch das Entwicklungsprinzip der Bildungspolitik benannt: als systematische staatliche Aktivität, die die zumeist in rein privaten Einrichtungen wie Familie oder in Organisationen von halböffentlichem Charakter (z. B. Kirchen, Berufsständen, Zünften) institutionalisierten Ausbildungsprozesse ablöste,

wird Bildungspolitik zu dem Zeitpunkt erforderlich, als diese traditionellen Trägerinstitutionen von Bildung das für die gesellschaftliche Reproduktion notwendige qualitative Arbeitsvermögen nicht mehr sicherstellen können. Dieser Zeitpunkt fällt in die Frühphase des Kapitalismus, wo die Flüssigkeit des Arbeitsvermögens, d. h. seine möglichst allgemeine, ubiquitäre Anwendbarkeit in unterschiedlichen Produktionsprozessen zur zentralen Voraussetzung der Entfaltung der kapitalistischen Produktionsweise wird.

Bevor sich freilich dieses Interesse in Form einer allgemeinen Ausbildungspflicht durchsetzen konnte, waren lange Auseinandersetzungen um Erziehungs- und Schulgesetze erforderlich. Zumal in Deutschland ist dieses Stadium einer auf eine allgemeine Schulpflicht ausgerichteten staatlichen Schulpolitik vielfach erst im späten 18. Jahrhundert erreicht, ihre Realisierung gelang häufig erst im 19. Jahrhundert mit der Einrichtung von *Volksschulen*. Dieser Form staatlicher Bildungspolitik sind andere bildungspolitische Aktivitäten vorausgegangen, die sich aus der besonderen Rolle des absolutistischen Staates für die Konstituierung der bürgerlichen Gesellschaft in Deutschland erklären lassen: die Gründung von Universitäten, Akademien und Gymnasien (einschließlich ihrer Erweiterung um die ›Realien‹) sowie die Errichtung von Gewerbeschulen. Die stärkere Akzentuierung von sogenannter höherer Bildung und Wissenschaft entsprach der Situation einer Gesellschaft, die noch wenig Industrieproduktion aufzuweisen hatte, aber für Verwaltung, Handel, Militär, auswärtige Beziehungen und für die Entwicklung der Wirtschaft im eigenen Land qualifizierte Fachkräfte vor allem für den Staatsdienst benötigte. Doch auch die Ansätze einer allgemeinen Volksbildung sind im wesentlichen in dieser Zeit auf ökonomische Motive der Gewerbeförderung zurückzuführen. Dabei stehen im Vordergrund weniger *spezifische Qualifikationen*, als vielmehr die *Sicherstellung und Erhaltung der Arbeitskraft überhaupt*, deren langfristige Verwertbarkeit durch die großen Pauperisierungsprozesse, die den Übergang von der feudalen zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft begleiten, bedroht und die wegen der Ausbreitung von Bettlertum und Landstreichertum weder für kontinuierliche Erwerbstätigkeit noch – was für den absolutistischen Staat ein Problem annähernd gleichen Gewichts darstellte – für Militärdienst geeignet erschien. Dementsprechend ist die frühe Bildungspolitik für die Masse der Bevölkerung auch in ihren Inhalten in erster Linie auf die Vermittlung von Arbeitstugenden wie Unterordnung, Gehorsam, treue Pflichterfüllung, Zuverlässigkeit u. a. abgestellt, Inhalte insgesamt, die politisch den bis dahin im Bildungswesen starken kirchlichen Einfluß eher festigten als schwächerten, da sie über Bibel und Katechismus am eindringlichsten vermittelbar erschienen!

Die hier skizzierte Konzeption für eine allgemeine Volksbildung in der Frühzeit der bürgerlichen Gesellschaft konnte auch vorerst bei deren weiterer Entfaltung Gültigkeit behalten. Die Motive für die Durchsetzung und Erweiterung allgemeiner Schulpflicht im 18. und vor allem im 19. Jahrhundert sind weniger humanistisch und philanthropisch, als die Bildungstheorie der damaligen Zeit Glauben macht. Sie entspringen zunächst dem *Schutzinteresse der Arbeitskraft* gegenüber einem mit Kinder- und Frauenarbeit hemmungslos die physische Reproduktionsbasis der Arbeiterklasse vernichtenden Kapitalismus. Der bürgerliche Staat muß dieses Interesse, das das immanente Interesse der Arbeiter an der Sicherung ihres einzigen Besitzes, der Arbeitskraft, wie auch das langfristige Interesse des Kapitals an Erhaltung seiner Reproduktionsbasis ist, auch gegen den Widerstand sowohl einzelner Arbeiter, die ihr Familien-

einkommen geschmälert sehen, als auch der vielen empirischen Einzelkapitale durchsetzen, die ihre aktuellen Exploitationschancen bedroht sehen. Wie schwer und langwierig im Einzelfall diese Durchsetzung gewesen ist und wie sehr es dazu auch des Kampfes der Arbeiterklasse bedurfte, wird am Beispiel der englischen Erziehungsgesetzgebung exemplarisch deutlich (vgl. hierzu Marx, Kapital Bd. I, 504–527; auch Flatow/Huisken 1973, 137 ff.).

Die staatliche Bildungspolitik etabliert in Deutschland ein Bildungssystem, das als Abbild der bürgerlichen Klassengesellschaft bezeichnet werden kann: seine eine Seite bildet sogenannte Volksschulbildung für die überwiegende Mehrheit der Kinder, die zumindest in den ersten vier Schuljahren formal den Gleichheitsgrundsatz in der Vereinigung der Kinder aus allen Gesellschaftsgruppen realisiert; seine andere Seite ist die sogenannte höhere Bildung der Gymnasien, die zwar *formal* allen, *real* aber in erster Linie den Kindern aus den klassischen bürgerlichen Schichten offen steht. Der Klassencharakter dieser beiden Bildungstypen, zwischen die gleichsam als Schule einer mittleren Pufferschicht von Angestellten und kleineren Gewerbetreibenden die Realschule geschoben ist, dokumentiert sich nicht allein in den gesellschaftlichen Herkunftsrgruppen der Schüler, sondern wird vor allem durch die funktionale Zuordnung zu späteren Bereichen der gesellschaftlichen Arbeit ausgewiesen, die die Didaktik der Schultypen weitgehend bestimmt: die Volks- (und heutige Haupt-)Schule ist auf die Heranziehung des Arbeitskräftenachwuchses im Bereich der ausführenden Arbeit ausgerichtet, die Gymnasien sind auf freie, anleitende und verwaltende Tätigkeiten bezogen und bereiten auf den Erwerb der dazu in der Regel erforderlichen wissenschaftlichen Qualifikationen vor.

Diese Grundstruktur, die sich in der Konstituierungsphase des bürgerlichen Bildungssystems herausgebildet hat, hat sich mit einigen Modifikationen und mit Differenzierungen vor allem innerhalb der ›höheren Bildung‹ bis heute erhalten. Erst im Gefolge der neuesten *Bildungsreform*, die nach Ende der Rekonstruktionsphase in der Bundesrepublik seit Mitte der sechziger Jahre intensiver vorangetrieben worden ist, werden Ansätze zur Veränderung dieser Grundstruktur diskutiert und erprobt, etwa in Form von integrierten Gesamtschulen. Sie verdanken ihre Entstehung einmal dem erhöhten Bedarf an intellektuellen Qualifikationen auf vielen Ebenen der gesellschaftlichen Arbeit, in Sonderheit der Expansion von Tätigkeiten mit wissenschaftlicher Vorbildung; zum anderen sind sie zu verstehen als Resultat von politischen Legitimationsstrategien, der Festigung des Scheins der Gleichheit, die man mit Hilfe von Bildungspolitik durchsetzen will (vgl. hierzu Bourdieu/Passeron 1971; Offe 1972). Welche Realisierungschance die weitgesteckten Ziele der Bildungsreform (vgl. etwa Deutscher Bildungsrat 1970) haben, läßt sich gegenwärtig noch nicht endgültig sagen. Die jüngste Entwicklung seit Beginn der siebziger Jahre, wie sie sich in der Geschichte des *Bildungsgesamtplans*, des ersten übergreifenden Bildungsplankonzepts, niederschlägt, deutet eine Drosselung, wenn nicht Stagnation und tendenzielle Regression der Bildungsreform an.

## II. Probleme der staatlichen Kompetenz in der Bildungspolitik

Die bisherige historische Entwicklung hat eine Tendenz zur Ausdehnung der Bildungspolitik als Resultat zunehmender Vergesellschaftung von Erziehung und Ausbildung gezeigt. Nicht beantwortet ist damit die Frage nach den *Bestimmungsgrößen dieses Bereichs staatlicher Politik* in ihren konkreten Entscheidungen und in ihren

langfristigen Konzepten. Der Hinweis darauf, daß der bürgerliche Staat letztlich immer das Interesse des Kapitals vertreten müsse, bleibt eine politisch unfruchtbare Tautologie, aus der sich keine konkreten Schlußfolgerungen für den Qualifikationskampf und die Einschätzung aktueller politischer Maßnahmen ziehen lassen. Um die gerade im Bildungssektor verbreiteten und mit Hilfe von Bildungspolitik stabilisierten Gleichheitsillusionen (Chancengleichheit) durchstoßen, um überzogene Vorstellungen von der gesellschaftsverändernden Relevanz des Ausbildungssektors relativieren und Ansätze einer Qualifikationspolitik im Interesse der Arbeiterklasse richtig – d. h. den Bedingungen adäquat – bestimmen zu können, ist es erforderlich, *das Verhältnis von staatlicher Bildungspolitik und Kapitalverwertungsprozeß* grundsätzlich zu erörtern. Damit ist zugleich die Frage nach der *staatlichen Planungskompetenz* im Bildungssektor gestellt. Die Frage nach der *Planungskompetenz des Staates* ist die Frage nach seinen Möglichkeiten, politische Ziele unabhängig von den Verwertungsinteressen des Kapitals setzen und realisieren zu können. Sie ist in bezug auf den *Grad der Unabhängigkeit staatlicher Interventionen* vom Kapitalverwertungsprozeß im Laufe der letzten Jahre unterschiedlich beantwortet worden, was von zum Teil weitreichenden politisch-strategischen Folgen ist. Ausgangspunkt dieser Diskussion ist allemal die *Abgehobenheit der staatlichen Politik vom unmittelbaren Produktionsprozeß*, die von der einen Seite von Autoren als »relative Autonomie« seiner Politik gesehen wird, mit Betonung von Autonomie, d. h. mit *weiten Handlungsspielräumen* und der Chance, von der staatlichen Politik *transformierend* in die Produktion einzugreifen, von der anderen Seite als »relative Autonomie«, mit Betonung der Abhängigkeit, interpretiert wird. Der Primat des strategischen Ansatzes zur Veränderung der Gesellschaft ist damit deutlich: das eine Mal die staatliche Politik, das andere Mal der Produktionsprozeß. Zwischen diesen beiden gleichsam idealtypisch herausdestillierten Polen lassen sich die differenzierten Positionen von ihrem theoretischen Hintergrund her ansiedeln. In bezug auf die Bildungspolitik ist die erste Position von einem Autorenkollektiv des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ausgeführt worden. An ihren Deduktionen lassen sich die Probleme der staatlichen Planungskompetenz verdeutlichen (vgl. Armbruster u. a. 1971).

Die Berliner Autoren leiten die staatlichen Handlungschancen, von ihnen als »relative Autonomisierung« des Bildungsbereichs gefaßt, aus drei Momenten ab: 1. aus einer zunehmenden »Entspezialisierung der Ausbildungen«, die aus der Zunahme allgemeiner »prozeßunabhängiger« Qualifikationen technischer, intellektueller und sozialer (kommunikativer) Art im Gefolge des ökonomisch-technischen Wandels resultierten; 2. aus einem systembedingten »methodischen Prognosedefizit«, dem zufolge eine genaue prognostische Erfassung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarfs nicht möglich sei und eine permanente »Produktion »qualitativ« überschüssiger Qualifikationen« (Armbruster u. a. 1971, 41) hervorgerufen werde; zusätzlich sei eine Tendenz zur Unterdeterminierung des Bildungssystems infolge von dessen rapiden Wandlungstendenzen zu konstatieren, die in die gleiche Richtung der Hervorbringung von Überschußqualifikationen wirke; 3. aus einem »politischen Prognosedefizit«, das aus dem Grundrecht auf Chancengleichheit und freie Berufswahl und der Nichtkalkulierbarkeit seiner Inanspruchnahme durch die Gesellschaftsmitglieder abgeleitet wird, wobei unterstellt wird, daß ein Abbau dieser Grundrechte wegen ihrer hohen legitimatorischen Funktion für bürgerliche Demokratien nicht gut möglich sei. Alle drei Momente konstituieren eine weitgehende Unabhängigkeit der staatlichen Bildungs-

litik vom kapitalistischen Produktionsprozeß und ermöglichten nicht nur die Schaffung von Überschußqualifikation, sondern erforderten diese geradezu.

Gegen diese neue Variante liberaler Bildungspolitiktheorie, deren Originalität in der Aufnahme systemkritischer Aspekte liegt – was ihrer liberalen Grundtendenz jedoch keinen Abbruch tut –, ist von marxistischer Seite geltend gemacht worden, daß sie den tatsächlich wirksamen Zusammenhang von staatlicher Bildungspolitik und Produktion nicht erfasse, sondern der aus der *Abgehobenheit der staatlichen Sphäre vom unmittelbaren Produktionsprozeß* abgeleiteten und hervorgebrachten *Autonomie-Illusion staatlicher Politik* aufsitze. Die folgenden Argumente, die gegen die referierte liberale Position und alle ihr ähnlichen Ansätze von Bildungspolitiktheorie vorgebracht werden können, markieren zugleich einige zentrale Problemstellungen und Hypothesen einer Politischen Ökonomie der Bildungspolitik. Sie gehen alle vom unauflösbaren Zusammenhang von Politik und kapitalistischem Produktionsprozeß aus und artikulieren die Begrenzungen der Politik durch die sich durchsetzenden Gesetzmäßigkeiten der Kapitalverwertung:

1. Der Gegensatz zwischen der privaten Verfügung über den Arbeitskräfteeinsatz und der gesellschaftlichen Organisation der Schaffung von Arbeitsvermögen (Ausbildung) sichert auf lange Sicht denjenigen, die über die Produktion bestimmen, auch die Bestimmung über das Ausmaß und die Qualität der zu vermittelnden Ausbildung, da sie die Formen der Arbeitsteilung und damit den Qualifikationsbedarf maßgeblich beeinflussen. Die Nichtplanbarkeit des Arbeitsvermögens (*»Prognosedefizit«*), die der – wie immer ausgeprägten – Anarchie des Marktes geschuldet ist, kann zwar temporär größere Ungleichgewichte zwischen geschaffenen und tatsächlich eingesetzten Qualifikationen hervorbringen und auch einen der institutionellen Trennung von Ausbildung und Produktion geschuldeten, begrenzten Qualifikationsüberhang bewirken, nicht aber auf lange Sicht zu einer gegen den realen Bedarf konzipierten Bildungspolitik führen, da nicht verwertbare Qualifikationen verkümmern und dieser Sachverhalt durch die individuellen Bildungsinteressen und die öffentliche Bildungspolitik antizipiert wird. Der Qualifikationsbedarf freilich darf nicht als unbeeinflußbare statische Größe gefaßt werden, sondern steht der politischen Veränderung durch den Kampf der Produzenten um eine Veränderung der Organisation der Produktion offen.

2. Die Bildungskosten sind ein Faktor im Gesamt der unproduktiven Ausgaben zur Sicherung der Reproduktionsbedingungen und werden damit durch ihren Bezug zum Verwertungsprozeß bestimmt. Da – alle anderen Bedingungen gleichgesetzt – eine Erhöhung der Bildungskosten den Wert der Arbeitskraft erhöhen und somit die Profitrate senken müßte, gibt es eine *permanente Tendenz zur Minimierung der Ausbildungsaufwendungen*. Diese Tendenz ist *nicht absolut*, sondern *relativ zum notwendigen Qualifikationsbedarf*, d. h. sie wird nach unten begrenzt durch den Aufwand, der zur Herausbildung des Arbeitsvermögens nötig ist, das bei einem gegebenen Stand der Technik die Produktion aufrechterhalten und weitertreiben kann. Innerhalb dieser allgemeinen Tendenz wirken die Krisen des Kapitalismus (z. B. Konjunkturkrisen) noch verstärkend restriktiv auf eine Expansion der Bildungsausgaben, da in ihnen andere Verwendungszwecke in den öffentlichen Haushalten (z. B. Investitionsförderung) Priorität erhalten. Die bereits erwähnte Entwicklung der Bildungsprogrammatisierung Ende der sechziger / Anfang der siebziger Jahre mit ihren kontinuierlichen Abstrichen am Finanzvolumen legt für diesen Zusammenhang Zeugnis ab und ist nur durch ihn richtig interpretierbar (vgl. Entwicklung des Bildungsgesamtplans).

3. Die beiden zuvor skizzierten Restriktionsmechanismen, die dem prinzipiellen Zusammenhang von Bildungspolitik und Kapitalverwertung geschuldet sind, führen auf der Ebene des politisch-administrativen Handelns zu einer *Reduzierung der staatlichen Planungskompetenz und Planungskapazität*. Die bildungspolitischen Programme sind selbst unter der Voraussetzung des besten Willens kaum über längere Zeiträume konzipierbar, da die Entwicklung von Preisen und Arbeitsmarkt nicht in die Kompetenz des Staates fällt, dessen Planungen im Bildungsbereich aber sehr wohl berührt. Die Angewiesenheit auf die private Wirtschaft etwa im Bereich der Bau- und Sachinvestitionen und der Zwang, die Tarifpolitik dem allgemeinen Tauschprozeß anzunähern, begrenzt die Planungskompetenz ebenso wie die Nichtabschätzbarkeit des Arbeitskräftebedarfs; sie machen eine langfristige Bildungsplanung der öffentlichen Hand unmöglich, wofür als empirischer Beleg wiederum die Geschichte des Bildungsgesamtplans dienen kann.

Die hier angedeuteten Zusammenhänge von Bildungspolitik und Kapitalverwertung, die hier nur als systematische Ausgangspunkte für konkrete Analysen bildungspolitischer Entscheidungen gleichsam als heuristische Hypothesen formuliert worden sind, haben strategische Relevanz für bildungspolitische Konzepte, die eine Verbesserung der Ausbildungssituation für die Mehrheit der Bevölkerung anstreben. Sie besagen, daß dieses Ziel nicht allein oder auch nur in erster Linie auf dem Weg ›rein bildungspolitischer Forderungen‹ an die Kultusadministrationen durchzusetzen ist, sondern eine Politik der Veränderung der Organisation der Produktion zur Voraussetzung hat. Eine Demokratisierung des Bildungssystems als oberste bildungspolitische Maxime ist letztlich ohne eine Demokratisierung der Produktion nicht denkbar.

MARTIN BAETHGE

→Bildungsplanung, Bildungswesen, Chancengleichheit, Demokratie – Demokratisierung, Macht – Herrschaft, Materialismus, Politische Ökonomie, Qualifikation – Qualifikationsstruktur.

#### LITERATUR

Altvater, E.: Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus. In: Probleme des Klassenkampfes. 1972, 3, S. 1–53. Armbruster, W., H.-J. Bodenhöfer, W. D. Winterhager: Arbeitswirtschaftliche Probleme einer aktiven Bildungspolitik. In: IAB/BAVAV (Hrsg.): »Mitteilungen«. März 1969, Nr. 7, S. 544–558. Armbruster, W., H.-J. Bodenhöfer (u. a.): Expansion und Innovation. Bedingungen und Konsequenzen der Aufnahme und Verwendung expandierender Bildungsangebote. Berlin 1971. Baethge, M.: Abschied von Reformillusionen. In: betrifft: erziehung, 5 (1972) 11, S. 19–28. Baethge, M., F. Gerstenberger (u. a.): Produktion und Qualifikation. Göttingen (SOFI-Ms.) 1973. *Bildungsbericht 70*. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1970. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett 1970. Bourdieu, P., J.-C. Passeron: Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. In: Bourdieu, P., J.-C. Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett 1971, S. 190–229. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung*: Bildungsgesamtplan. Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. Flatow, S. von, F. Huiskens: Zum Problem der Ableitung des bürgerlichen Staates. In: Probleme des Klassenkampfes. 7 (1973), S. 83–153. Fleischmann, W. (u. a.): Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreform in der BRD von 1945–1970. In: Altvater, E., F. Huiskens (Hrsg.): Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors.

Erlangen: Politladen 1971, S. 113–166. = Politladen-Druck. Bd 1. Marx, K.: Fabrikgesetzgebung. (Gesundheits- und Erziehungsklauseln.) Ihre Verallgemeinerung in England. In: Marx: Das Kapital. Bd 1. 8. Aufl. Berlin: Dietz 1972, S. 504–527. = Marx, K., F. Engels: Werke. Bd 23. Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt: Suhrkamp 1972. = edition suhrkamp Bd 549. Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München: Juventa Verl. 1971.

## Bildungsrecht

Erziehung und Recht scheinen miteinander unverträgliche Begriffe zu sein. Für die »Autonomie des Pädagogischen« symbolisiert das Recht die Fremdbestimmung schlechthin – staatliche oder private Herrschaft, bürokratische Regulation, drohende Gerichtsverfahren. Das öffentliche Bildungswesen blieb in der Tat in Deutschland bis in unsere Zeit hinein eine »Insel des Absolutismus«, so daß die Forderung nach »pädagogischer Autonomie« lange Zeit die Illusion nähren konnte, mit der Zurückdrängung von Recht und Verwaltung werde das »Reich pädagogischer Freiheit« anbrechen. Die Institutionen des liberalen Rechtsstaates konnten sich erst unter der Herrschaft des Grundgesetzes im öffentlichen Bildungswesen durchsetzen, und zwar zunächst der Rechtsschutz, das heißt die Möglichkeit, gegen Entscheidungen der Schule die Gerichte anzurufen (BVerwGE 1/263), sodann die prinzipielle Grundrechtsbindung, das heißt die Geltung der Grundrechte auch innerhalb der Schule (BVerwGE in DÖV 1965/638) und neuerdings auch der Gesetzesvorbehalt, das heißt die Regelung wichtiger Fragen durch Gesetz (BVerfGE 33/303, 34/165). Die Überwindung absolutistischer Relikte hat die Relevanz des Rechts im Bildungswesen jedoch nicht verringert, sondern im Gegenteil gesteigert. Die Frage nach dem Verhältnis von Recht und Erziehung stellt sich deshalb auch unter veränderten verfassungsrechtlichen Voraussetzungen mit unverminderter Schärfe.

Erziehung und Recht verbindet heute der Verlust von traditionsgeleiteter Handlungssicherheit. Überlieferte Normen, Dogmen, Begriffe und Interpretationen, die die pädagogische beziehungsweise die juristische Praxis jahrzehntelang, manchmal sogar jahrhundertlang bestimmten, sind uns fragwürdig geworden. Es sah dann einige Jahre lang so aus, als ob die verspätete Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorie und Forschung die verlorene traditionelle Handlungssicherheit neu begründen würde. Diese »realistische Wendung« zerstörte zwar die Illusionen »pädagogischer beziehungsweise juristischer Autonomie« und setzte den Prozeß einer langsam fortschreitenden wissenschaftlichen Aufklärung des Handlungsfeldes in Gang; diese »realistische Wendung« offenbarte jedoch auch die Ohnmacht einer als Sozialwissenschaft konzipierten Erziehungs- beziehungsweise Rechtswissenschaft vor den Handlungsproblemen der Praxis. Angesichts der Handlungszwänge, die sowohl von der pädagogischen als auch von der juristischen Praxis ausgehen, muß eine sozialwissenschaftliche Jurisprudenz erstens die Analyse der Konflikte im Bildungswesen liefern, zweitens die soziale Funktion von Normen und Verfahren prüfen sowie drittens Modelle für die Lösung der Konflikte entwickeln und gegebenenfalls anwenden. Ich fasse die Konflikte im Bildungswesen unter drei Schlagworten zusammen: *Sozialisation, Differenzierung, Pluralismus* und handle abschließend von *Verfahren*.

1. Im *Sozialisationskonflikt* geht es um das Verhältnis von Bildung und sozialem Wandel. Besitzt das Bildungswesen die Aufgabe, die jeweilige Gesellschaftsordnung

zu reproduzieren, oder gestattet es, eben diese Gesellschaftsordnung in Frage zu stellen, sich von ihr zu emanzipieren oder sie gar zu revidieren? Das Bildungsrecht entscheidet diesen Konflikt durch die Staatsaufsicht über das Schulwesen (Art. 7 Abs. I GG) sowie durch die Grundrechte. Die traditionelle extensive Interpretation der Staatsaufsicht (»die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens« – BVerwGE 6/101) gibt dem Staat die Herrschaft über Curriculum, Zugang und Abgang, Personal und Finanzen. Daneben sichern Grundrechte die Bestimmung von »Bildungsunternehmern« über die von ihnen – unter staatlicher Aufsicht – organisierten privaten Bildungsangebote (Art. 7 Abs. 4, 12 Abs. 1 GG). Die Grundrechte der Lehrenden und Lernenden beziehungsweise deren Eltern sind demgegenüber nur schwach ausgebildet: Wissenschaftsfreiheit (Art. 5 Abs. 3), Elternrecht (Art. 6 Abs. 2), freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1). Die traditionelle Verfassungstheorie definiert sie erstens als Freiheitsrechte und als institutionelle Garantien, das heißt als Begrenzungen des Staates und als Festschreibungen des organisatorischen Status quo, ohne den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit zu einer kollektiven Veränderung des Status quo einzuräumen. Die traditionelle Verfassungstheorie sieht in den Grundrechten zweitens prinzipielle Rechte gegen den Staat, die gegen die ihrerseits grundrechtlich geschützten privaten »Bildungsunternehmer« nicht greifen. Neuere verfassungstheoretische Ansätze versuchen deshalb, die Grundrechte als Teilnahmerechte zu konzipieren, die die Lehrenden und Lernenden zu eigener Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse befähigen sollen, und zwar sowohl bei staatlicher als auch bei privater Herrschaft über die Bildung (Nitsch u. a. 1965, Stein 1967, Stock 1971). Die Privilegierung der Position der Hochschullehrer und der Eltern durch die jüngste Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts setzt diesen Bemühungen allerdings Grenzen (BVerfGE 34/165, 35/79).

2. Im *Differenzierungskonflikt* geht es um die Dauer gemeinsamer und gleicher Bildung für alle, das heißt, unabhängig von Religion, Leistung und Klasse. Die beiden Brennpunkte der Auseinandersetzung sind bzw. waren: Gemeinschaftsschule, Integration in der Sekundarstufe I und II (z. B. Förderstufe). Der Konflikt um die konfessionelle Differenzierung, in dem sich das Grundgesetz neutral verhalten hatte, wurde durch Revisionen mehrerer Landesverfassungen in den vergangenen Jahren weitgehend im Sinne der Gemeinschaftsschule gelöst. Zur Lösung des Konfliktes um die »pädagogische« und »soziale« Differenzierung stellt das Grundgesetz den Gleichheitssatz (Art. 3 Abs. 1 und 3) sowie die Sozialstaatsklausel (Art. 20 Abs. 1) bereit. Für die traditionelle Verfassungstheorie und -rechtsprechung gebietet der Gleichheitssatz jedoch nur die Gleichbehandlung von Gleichen, nicht aber Egalisierung und Kompensation von Ungleichheit. Neuere verfassungstheoretische Versuche richten sich deshalb darauf, das Prinzip der Chancengleichheit verfassungsfest zu machen (Scholler 1969) – bisher jedoch ohne durchschlagenden Erfolg. Auch die Sozialstaatsklausel verpflichtet den Staat nach der traditionellen Verfassungstheorie nicht zur Egalisierung, sondern nur zur Milderung von Not. Den Versuchen, aus der Sozialstaatsklausel ein »Recht auf Bildung« abzuleiten (Fuss 1966, Richter 1970), ist dagegen mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Numerus clausus ein erster Durchbruch gelungen (BVerfGE 33/303).

3. Im *Pluralismuskonflikt* geht es um die Frage, ob – unter Voraussetzung der unter Nr. 1 benannten staatlichen und privaten Herrschaft über das Bildungswesen – unterschiedliche in Parteien, Verbänden und sonstigen Organisationen verfaßte gesell-

schaftliche Interessen gleiche oder ungleiche Einflußchancen im Bildungswesen besitzen. Das Grundgesetz hatte das Schwergewicht der staatlichen Herrschaft im Bildungswesen in den Bundesländern angesiedelt und dem Bund und den Gemeinden nur relativ geringe Kompetenzen eingeräumt (Art. 28 Abs. 2, 74 Nr. 13 alter Fassung). Eine Zeitlang sah es dann so aus, als ob der »kooperative Föderalismus« eine Schwergewichtsverlagerung zugunsten des Bundes mit sich bringen würde (Verfassungsänderungen des Jahres 1969 Art. 74 Nr. 13, 75 Nr. 1a, 91a und b neuer Fassung). Zur Zeit scheint das Pendel jedoch wieder zurückzuschwingen. Im Verhältnis von »Staat und Gesellschaft« konnten in der Nachkriegszeit die in Körperschaften oder Verbänden organisierten gesellschaftlichen Interessen am Bildungswesen ihre Positionen zu Lasten der staatlichen Herrschaft verbessern und zum Teil auch verfassungsrechtlich sichern: die Kirchen (Peters 1960), die Hochschulen (Köttgen 1959), die Privatschulen (Heckel 1955), die Kammern (Ipsen 1967), die Elternverbände (Röbbelen 1966), die Lehrerverbände und -gewerkschaften. Diese Tendenz scheint sich jedoch seit einigen Jahren wieder umzudrehen, das heißt, in der Verfassungstheorie wird die Stellung des Staates im Bildungswesen gegenüber den in Körperschaften und Verbänden organisierten gesellschaftlichen Interessen wieder stärker betont (Evers 1966, Campenhausen 1967, Oppermann 1969, Richter 1973). Der Pluralismuskonflikt hat angesichts des Sozialisationskonfliktes (s. oben Nr. 1) überhaupt an Bedeutung eingebüßt (Preuss 1969).

4. Neben diesen materiellen Lösungen für die Konflikte im Bildungswesen stellt das Recht vor allem Verfahren der Konfliktlösung bereit. Die Grundlage dieser Verfahren bilden das Demokratie- und das Rechtsstaatsprinzip der Art. 20 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG. In der traditionellen Verfassungstheorie blieb die Geltung des Demokratieprinzips allerdings auf die Organisation der gesamtstaatlichen Willensbildung beschränkt (Ausnahmen Art. 21 Abs. 1, 28 Abs. 1 GG). Die Versuche, das Prinzip auf die Organisation gesellschaftlicher Subsysteme zu übertragen (Nitsch u. a. 1965, Perschel 1969), haben gegen heftigen Widerstand (Rupp/Geck 1969 mit der weit überwiegenderen Zustimmung der deutschen Staatsrechtslehrer) in der neueren Hochschul-, Schul- und Berufsbildungsgesetzgebung Früchte getragen und schließlich auch in der prinzipiellen Anerkennung einer paritätischen Hochschulverfassung durch das Bundesverfassungsgericht Ausdruck gefunden (BVerfGE 35/79). Die Durchsetzung des Rechtsstaatsprinzips im Bildungswesen wird – wie in der Einleitung geschildert – zur Zeit mit der Anerkennung des Gesetzesvorbehaltes abgeschlossen. Es sieht allerdings so aus, daß die konfliktregelnde Kraft des Rechtsstaatsprinzips angesichts der gegenwärtigen Auseinandersetzungen um das Bildungswesen erschöpft ist, wie die Probleme des Hochschulrahmengesetzes und der Beschäftigung von Radikalen im öffentlichen Dienst zeigen – um nur zwei markante Beispiele zu nennen. INGO RICHTER

→ Bildungsverwaltung, Chancengleichheit, Demokratie – Demokratisierung, Sozialisation.

#### LITERATUR

Campenhausen, A. Frh. von: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1967. Evers, H.-U.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 147 bis 195. Fuß, E.-W.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung

deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 199–248. Heckel, H.: Deutsches Privatschulrecht. Berlin, Köln: Heymanns 1955. Ipsen, H. P.: Berufsausbildungsrecht für Handel, Gewerbe und Industrie. Tübingen: Mohr 1967. Köttgen, A.: Das Grundrecht der deutschen Universität. Göttingen: Schwartz 1959. = Göttinger Rechtswissenschaftl. Studien. Bd 26. Nitsch, W. (u. a.): Hochschule in der Demokratie. Berlin, Neuwied: Luchterhand 1965. Oppermann, Th.: Kulturverwaltungsrecht. Tübingen: Mohr 1969. Perschel, W.: Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule. In: Recht der Jugend u. des Bildungswesens. 17 (1969) 2, S. 33–44. Peters, H.: Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule. In: Bettermann, K. A., H. C. Nipperdey u. U. Scheuner (Hrsg.): Die Grundrechte. Bd 4. Grundrechte u. institutionelle Garantien. Halbbd 1. Berlin: Duncker u. Humblot 1960, S. 369–445. Preuß, U. K.: Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen. Stuttgart: Klett 1969. Richter, I.: Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung. Stuttgart: Klett 1970. = Gutachten u. Studien d. Bildungskommission. Bd 14. Richter, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart: Klett 1973. Röbbelen, I.: Zum Problem des Elternrechts. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1966. = Editionen u. Monographien. Bd 30. Rupp, H. H., W. K. Geck: Die Stellung der Studenten in der Universität. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 27 (1969), S. 143 ff. Scholler, H.: Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot oder als Gebot der Chancengleichheit. Berlin: Duncker u. Humblot 1969. = Schriften zur Rechtstheorie. H. 16. Stein, E.: Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1967. Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1971. = Pädagogische Forschungen. Bd 48.

#### *Gerichtssentscheidungen*

Bundesverfassungsgericht Band 33/Seite 303 (Numerus clausus). Bundesverfassungsgericht Band 34/Seite 165 (Hessische Förderstufe). Bundesverfassungsgericht Band 35/Seite 79 (Mitbestimmung in den Hochschulen). Bundesverwaltungsgericht Band 1/Seite 263 (Verweisung von der Schule). Bundesverwaltungsgericht Band 6/Seite 101 (Kommunale Selbstverwaltung). Bundesverwaltungsgericht. In: Die Öffentliche Verwaltung. 18 (1965) 17/18, S. 638 f. (Meinungsfreiheit des Schülers).

## **Bildungssoziologie**

Bildungssoziologie, gemäß unterschiedlicher Akzentuierung der Problemstellungen und Forschungsinhalte auch »Pädagogische Soziologie«, »Erziehungssoziologie«, untersucht die Abhängigkeit pädagogischer und/oder allgemein erzieherisch und persönlichkeitsbildend wirkender Inhalte, Prozesse, Methoden und Institutionen von gesellschaftlichen Umgebungseinflüssen sowie die Auswirkungen und Ergebnisse pädagogisch-erzieherischen Handelns auf die Gesellschaft.

### *I. Soziologie und Erziehungswissenschaft*

Das Verhältnis beider Wissenschaften ist je nach dem Begriff, den sich beide von sich selbst sowie von der jeweils anderen machen, verschieden. Da ein *ontologisch-normativer* Wissenschaftsbegriff, demzufolge Pädagogik nach dem »Wesen« der Erziehung und Soziologie nach dem »Wesen« von Gesellschaft zu forschen habe, heute kaum mehr vertreten wird, bestehen viele Möglichkeiten fruchtbarer Kooperation und Ergänzung. Das gilt sowohl für Vertreter eines strengen *erfahrungswissenschaftlichen* (empirisch-nomologischen) Theoriebegriffs, die sich über den prinzipiell selektiven, abstrahierenden, nur bestimmte Aspekte der Wirklichkeit erfassenden und darum

(durch die Ergebnisse anderer Wissenschaften) ergänzungsbedürftigen Charakter ihrer Aussagen im klaren sind, als auch für Anhänger *kritisch-dialektischer* Forschung, die neben den Problemen der analytisch zu erklärenden *Wirklichkeit* auch Fragen nach den alternativen *Möglichkeiten* und dem prinzipiellen wie historisch je spezifischen *Sinn* von als wirklich festgestellter Gesellschaft und Erziehung bearbeiten.

Von der Soziologie ist dogmenhistorisch bekannt, daß sich das Interesse an einer systematischen Analyse gesellschaftlicher Probleme in der Regel an Krisensituationen von sozialen Ordnungszuständen, am Unbehagen über die Brüchigkeit alter oder die Radikalität neuer Ordnungsideen oder am menschlichen Leiden unter bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen entzündete. Andererseits sind Erziehungsprogramme immer auch Entwürfe für neue gesellschaftliche oder politische Ordnungen gewesen. Genauso wie Erkenntnisse über die Kausalgesetzmäßigkeiten und Funktionszusammenhänge gesellschaftlicher Prozesse immer sozialtechnisch-instrumentelles Interesse fanden, sind pädagogische Analyse und pädagogische Praxis als Heilmittel für die Schäden der Gesellschaft betrachtet worden. Das Verhältnis von Soziologie und Erziehungswissenschaft ist wesentlich durch widerstreitende Grundauffassungen darüber bestimmt worden, ob zur Lösung der Probleme und zur Erkenntnis zukünftiger Gesellschaftsgestaltung der (idealistische) Glaube an die Macht der Erziehung oder der (eher materialistische) Glaube an die Macht der »objektiven« Verhältnisse vorzuziehen sei. Soziologie hat Erziehung selbst als eine »soziale Tatsache« und Erziehungsverhältnisse als eingebettet in die sozialen Beziehungsverhältnisse einer gesellschaftlichen Struktur erwiesen und damit auf die Relativität und den historischen Wandel von Erziehungszielen und -formen aufmerksam gemacht. Erziehungswissenschaft konnte demgegenüber – nicht zuletzt durch Rezeption anthropologischer, humanbiologischer und psychologischer Forschungsergebnisse – gewisse von umgebenden Sozialverhältnissen abzuhebende Naturgesetzmäßigkeiten individueller menschlicher Entwicklung herausarbeiten und damit Erziehungsverhältnisse als Sozialverhältnisse besonderer Art bestimmen.

## II. Gesellschaft und Erziehung

Mit der These von Wilhelm Dilthey (1833–1911): »Die Erziehung ist eine Funktion der Gesellschaft«, wurde von pädagogischer Seite klargelegt, daß erzieherisches Handeln nicht nur Selbstzweck ist, sondern außer ihm liegenden Zwecken dient, daß es Einflußbeziehungen gibt zwischen gesellschaftlicher Bestimmung der Erziehung und erzieherischer Bestimmung der Gesellschaft. Seitdem halten die Auseinandersetzungen um die Interpretation dieser These an. Deutungen der Funktion von Erziehung sind von schwerwiegender gesellschaftlicher Relevanz und entspringen ihrerseits bestimmten gesellschaftlichen Strukturzuständen.

Als »Sozialismus« (Aloys Fischer) gilt in der Erziehungswissenschaft eine Auffassung, die Erziehung und Bildung des Menschen als bloßen Prozeß soziokultureller Überlieferungs-, Angleichungs-, Eingliederungs- und Anpassungshilfen versteht. Erziehung erschöpft sich hiernach in Vorbereitung der zukünftigen leistungsfähigen Erwachsenengenerationen auf die horizontal (arbeitsteilig) und vertikal (herrschaftsstrukturell) gegliederte Gesellschaft eines bestimmten bereits erreichten sozialen Entwicklungszustandes. Erziehung wirkt so als fortwährende Reproduktion des Bestehenden, erfüllt zugleich *integrative* (Gesellschaft stabil erhaltende) wie (Menschen-Positionen-Zuordnung betreffende) *selektive* Funktionen. Vorgegebene soziale Ordnungs-

und Herrschaftsverhältnisse geben den Boden ab für Inhalt und Formen erzieherischer Prozesse und auch für die Stabilisierung pädagogischer Theorie. Erziehung kann die Gesellschaft nicht aus eigener Entscheidung heraus ändern, weil die Änderung der Gesellschaft durch Erziehung zunächst eine vorausgehende Änderung der Gesellschaft verlangt.

Dieser Deutung gegenüber steht ein von den Lehren J. J. Rousseaus (1712–1778) eingeleiteter und von der *reformpädagogischen Bewegung* im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts propagierter »Pädagogismus«, der von einem gesellschaftskritischen Ansatz aus Erziehung als Entfaltung der Möglichkeiten zu *individueller* Lebensgestaltung des Menschen betonte. Künftige gesellschaftliche Verhältnisse werden hier als Ergebnisse erzieherisch gelungener personaler *Emanzipation* des Menschen und dadurch bewirkter Eigenständigkeit seiner Entscheidungen und Verhaltensweisen verstanden. Erziehung erscheint nunmehr als soziale Innovationsvoraussetzung; Schule als Weichen stellende Institution für sozialen Wandel.

Beide extrem einseitigen Standpunkte versucht die moderne Bildungssoziologie zu überwinden. Indem sie rigide Anpassungskonzepte, die Erziehung als ein bloß reaktives System total funktionierender sozialer Kontrolle betrachten, verwirft, erkennt sie Bildungsprozesse als gesellschaftlich kreativ und innovativ mitwirkende »soziale Tatsachen« an.

Gegenüber einem pädagogischen *Autonomie*-Denken, das eine Theorie des eigenständigen, vom gesellschaftlichen Leben abgelösten Erziehens pflegt, führt Bildungssoziologie den Nachweis, daß derartige pädagogische »Provinz-« oder »Schonraum-« Vorstellungen unzulässig von politischen, sozialen und ökonomischen Zusammenhängen abstrahieren und daß der pädagogische Rückzug in die soziale und politische Enthaltsamkeit zumindest eine Stabilisierung der bestehenden sozialen und politischen Verhältnisse bewirkt.

Das wachsende Interesse an Problemen des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung ist eng verbunden mit dem Prozeß der institutionellen Verselbständigung und Herauslösung erzieherischer Prozesse aus den übrigen Strukturen gesellschaftlichen Handelns. Diese als »Pädagogisierung der Gesellschaft« bezeichnete Entwicklung hat die Aufmerksamkeit der Soziologie auf von ihr seit eh und je schon bearbeitete Phänomene unter neuen Problemstellungen gelenkt. Andererseits hat die Erkenntnis, daß institutionell und zielgemäß *außerpädagogische* gesellschaftliche Realität immer stärker zu einem unmittelbaren Erziehungsfaktor geworden ist, die Erziehungswissenschaft gegenüber soziologischen Forschungsmethoden und Gegenstandsbereichen offen werden lassen.

### III. Problembereiche der Bildungssoziologie

Neue und für die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion entscheidende Anregungen hat eine Zusammenarbeit zwischen Bildungssoziologie und soziologisch aufgeschlossener Erziehungswissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg – zunächst im angelsächsischen Bereich, später auch im mitteleuropäischen Raum – erfahren. Die Strukturwandlungsprozesse zur hochindustrialisierten Gesellschaft mündeten ein in theoretische und praktische Überlegungen zur zukünftigen Bildungs- und Ausbildungssituation für die Menschen der nächsten Generationen. Weltanschaulich bestimmte Debatten um die Postulate der Demokratisierung und Emanzipation gesellschaftlicher Strukturverhältnisse erfaßten auch die Inhalte und Einrichtungen der Er-

ziehung. Neue anthropologische und psychologische Erkenntnisse über die Bildungsbedürftigkeit wie die Bestimmungsgründe der Bildungs-, Lern- und Leistungsfähigkeit des Menschen sowie seiner Begabung mußten bildungsorganisatorisch verarbeitet werden. Zentrale Untersuchungsgegenstände sind (1) die Zusammenhänge zwischen Bildungszielen, Erziehungsnormen und sozialen Interessenlagen, (2) die Einflüsse von Erziehungsinhalten, -techniken und -methoden in verschiedenen Entwicklungsphasen auf die Prägung der menschlichen »Persönlichkeit«, (3) die Auswirkungen des Bildungssystems (Schulstufen u. a.) auf Stabilität und Wandel einer Sozialstruktur, (4) die Beziehungen zwischen sozialer Stellung, Herkunft (Klassen-, Schicht-Zugehörigkeit) und Bildungschancen, (5) die Abhängigkeit der Begabungs- und Intelligenzentwicklung sowie der Lernmotivation und -leistung von sozialen Verhaltens- und Gruppeneinflüssen, (6) die Verflechtung bzw. Konkurrenz erzieherischer Institutionen untereinander und zu anderen gesellschaftlichen Gebilden, (7) die ziel-, rollen- und organisations-(bürokratie-)theoretische Analyse des öffentlichen Schulwesens.

#### IV. Grundeinsichten und offene Fragen

In dem Bemühen, pädagogisch-historisch geortete Bildungstheorien aus ihrem Stellenwert in spezifischen Gesellschaften mit spezifischen Kultur- und Interessenlagen zu verstehen, hat Bildungssoziologie ausreichend belegen können, daß es gesellschaftliche Mächte sind, die bestimmte Lernprozesse, erzieherische Aktivitäten und Inhalte als »Bildung« definieren. Pädagogische Bildungstheoretiker haben stets in ihren Theorien die Bedürfnisse ihrer Gesellschaft bzw. der in ihr herrschenden Gruppen eingefangen oder haben als »Anwälte« der Unterprivilegierten und meist unter manifestem oder latentem Bezug auf allgemeine Ideal-, Gerechtigkeits- und Humanitätsvorstellungen gegen herrschende Bildung opponiert. Eine soziologisch fundierte Geschichte der Bildungsbegriffe verweist hierzu auf die Zusammenhänge von gesellschaftlichen Strukturumbrüchen und der Entstehung von Bildungszielen, die, je nach Interessenlage, entweder den alten Systemverhältnissen weitere Legitimation oder den neuen Ordnungsforderungen intellektuelle Kraft verleihen sollen. Das zentrale Problem der Bildungssoziologie hochentwickelter Industriegesellschaften ist derzeit das Verhältnis zwischen bloßem (technokratisch orientierten) »Ausbilden« des Menschen für die Funktions-, Rollen- und Organisationsstrukturen *derzeitiger* komplexer sozialer Systeme einerseits und dem Vermitteln theoretischer und praktischer (emanzipatorisch und demokratisierend wirkender) Fähigkeiten, die den Menschen die Rückübersetzung ihrer Wissensresultate in den politischen und sozialen Horizont ihrer Lebenswelt und die bewußte und informierte Beteiligung an den Entscheidungsprozessen über *künftige* Gesellschaftsgestaltung ermöglichen.

Mit der Bevorzugung des Begriffes »Sozialisation« (gegenüber »Erziehung«) bringt Bildungssoziologie zum Ausdruck, daß sie – gegenüber pädagogischem Autonomie-Denken – die außerpädagogische gesellschaftliche Realität als Konglomerat persönlichkeitsbildender Faktoren stärker berücksichtigt wissen will und daß sie – gegenüber pädagogistischen Anlagetheorien und statistischen Begabungsbegriffen – Bildungsphänomene dem traditionellen erbcharismatischen Bankkreis entrücken und sie stärker als Vorgänge sozialer Interaktion begreifen will. Dadurch sollen Anschauungen überwunden werden, die die soziale Ordnung unter Menschen lediglich als eine ständige gesellschaftliche Rekapitulation vorgegebener, in der menschlichen Natur angelegter Naturtatsachen interpretieren.

Als vorläufiges Ergebnis der Diskussion um persönlichkeitsdeterminierende respektive -bildende Einflüsse von »Anlagen« und (sozialer) »Umwelt« gilt heute, daß es sich hier um das Resultat des Zusammenspiels von personalen Reifungsprozessen und externen Anregungen (respektive Entbehrungen) handelt und daß die hierbei in den ersten Lebensjahren des Menschen erzielten Teilergebnisse ein hohes Maß an Irreversibilität aufweisen. Die sogenannte »primäre« Sozialisation per Identifikation und Auseinandersetzung mit den Eltern und/oder ersten Beziehungspersonen vermittelt ein zentral prägendes Verhaltensrepertoire, entscheidet über Erwerb oder Nichterwerb von kognitiven und motivationalen Fähigkeiten. In einer nach Arbeits- und Berufssituationen stark differenzierten Gesellschaft kann Familie nur in dem Maße weitervermitteln, »Vorbild« sein, soziales Eerfahrungsangebot bereit stellen, wie sie und ihre Mitglieder von »außen« Impulse und Prägungen erfahren. Sozialstatistische Ergebnisse, die eine ständige Reproduktion der gesellschaftlichen *Schichtenstruktur* über intergenerativ annähernd gleichbleibende Schichtenpositionen (Vater-Sohn-Berufe) zeigen, haben Bildungssoziologie auf folgende Fragen sich konzentrieren lassen: (1) Inwieweit familiäre und (in deren Auswirkung) schulische Sozialisationsprozesse die heranwachsende soziokulturelle Persönlichkeit so stark selektiv prägen, daß hierdurch Prädispositionen für bestimmte gesellschaftliche Positionen anerzogen werden bzw. die nach allgemeinen gesellschaftspolitischen Idealen postulierte Chancengleichheit bei der gesellschaftlichen Positionenzuteilung schon durch sozialschicksaldeterminierende Frühprägungen unterlaufen wird; (2) welche Zusammenhänge bestehen zwischen dauerhaften Erfahrungen im Arbeits- und Bildungsprozeß und dementsprechenden Sozialisations-eigentümlichkeiten gegenüber den zu erziehenden Kindern; (3) inwieweit das familiäre Sozialisationsmilieu vielleicht sogar als Kompensationsgelegenheit für erlittene Versagungen aus der (fremdbestimmten) Arbeitswelt, d. h. als sozialer Raum z. B. für das »Ausleben« von anderswo aufgestauten Affekten und für das »Verarbeiten« von gesellschaftlich bedingten psychischen Konflikten erkannt werden kann.

Da sich in rational organisierten, verwissenschaftlichten und kommunikativ engmaschigen Gesellschaften soziale Kommunikation in erster Linie über *sprachliche* Kommunikation und sprachliche Symbolik realisiert, wurde Sprachkompetenz des Menschen zu einem für sozialen Status, für soziale Chancen und Einfluß besonders relevanten Merkmal. Bildungssoziologie hat sich stark auf Sprachsoziologie (Soziolinguistik) konzentriert, seitdem bekannt wurde, daß Sprachbarrieren Lernbarrieren sind, daß Anspruchsniveau, Leistungsstreben, Bedürfnisstruktur, Problemlösungsverhalten, d. h. die sprachsymbolische »Welt« und das Gesellschaftsbild von Heranwachsenden durch die sprachlich strukturierte Kultur derjenigen Sozialschicht bestimmt werden, aus der sie hervorgehen. Gegenüber den besonders spracherzieherisch konzipierten Programmen kompensatorischer Erziehung, die eine Sprachförderung der unteren Sozialschichten nach dem Vorbild mittelständischer Sprachformen und »Strategien verbaler Planung« anstreben, verweist Bildungssoziologie auf die besondere »Ästhetik« bzw. den bloßen »Überbau«-Charakter der Unterschichtensprache, d. h. auf ihre Beziehung zur konkreten historischen Situation der sie Sprechenden. Diese werde nicht durch eine neu anerzogene Sprache verbessert, sondern durch Spracherziehung in diesem Sinne für den Betroffenen eher verschleiert. Es wird noch an einer umfassenden Theorie gearbeitet, die die Beziehungen zwischen objektiver sozialer Lage, sozialen Bedürfnissen und Interessen, Sprache und Ideologie zu begreifen vermag. Insoweit Schule und die sie vor allem repräsentierenden Lehrer gesellschaftlich ge-

prägt sind, können sie nicht als gesellschafts- und personen-*neutrale* Instrumente der Vermittlung und Zuordnung von individuellen Leistungspotenzen und gesamtgesellschaftlichem Positionengefüge wirken. Empirische Untersuchungen über ihre Gesellschaftsbilder, Herkunftsprägungen, sozialen Selbstinterpretationen und Rollendefinitionen haben die Lehrer weitgehend als Gefangene ihnen herrschaftsstrukturell vorgegebener Verhältnisse erwiesen. Im Schnittpunkt organisierter sozialer Interessen stehend, scheitern die Lehrer der sogenannten »pluralistischen Gesellschaft« in der Regel gegenüber dem Problem, die Forderungen von Parteien, Wirtschafts- und Berufsverbänden, Elternorganisationen, Kirchen, vor- und nachgelagerten Bildungseinrichtungen, aber auch der (untereinander höchst uneinigen) wissenschaftlichen Theorien sowie der Schulbürokraten und der Vorgesetztenhierarchie in ihrem pädagogischen Handeln »vor Ort« zu versöhnen. Hinzu kommt infolge solcher Rollendiffusität die vergleichsweise geringe soziale Einschätzung und Prestigezuteilung durch die Öffentlichkeit. Die Reaktion darauf ist sehr häufig eine gewisse Entfremdung von der schulischen Tätigkeit und eine Überlagerung der weitverzweigten Anforderungen der Lehrerrolle durch spezifische Determinanten der jeweiligen sozialen Herkunft und Persönlichkeitsstrukturen. Das wiederum bedeutet für die alltägliche Schulwirklichkeit tendenziell: Vorherrschaft mittelständischer Kulturwerte und Verhaltensmuster; bildungshumanistische, gegenüber den sozioökonomischen Strukturen und politischen Herrschaftsverhältnissen abgeblendete Berufsauffassung; privatistisch-kleinbürgerliche Vorstellungen vom individuell selbstverantwortlichen Lebensweg in einer im Prinzip »heilen Welt«, die nur von persönlich schuldigen Versagern oder Abweichlern gestört wird; Interpretation der Schule als vorwiegend apolitischen, von den Konflikten in der Gesellschaft (gegen die »wahre Bildung« immunisieren soll) abgelösten Raum; Betonung der »geistigen« und »inneren« Werte elitärer Minderheiten in der Gesellschaft bei gleichzeitiger kulturpessimistischer Furcht vor »Nivellierung« durch die Öffnung weiterführender Schulen für »leistungsschwache« Breitenschichten; rigide Tabuierung und Repression des Sexuellen und anderer »ausschweifender« Lebensfreuden bei gleichzeitiger Hochstilisierung von Askese, Fleiß, Ordnung und Leistungsstreben zu Werten »an sich«. Zur Zeit prüft Bildungssoziologie, inwieweit durch neue Formen und Inhalte der Ausbildung, durch die stark ausgeweitete Publizität von Erziehungsproblemen in der Öffentlichkeit sowie infolge der stärkeren Öffnung des Lehrerberufes gegenüber neuen Sozialschichten die Auslieferung der Lehrer an die jeweils dominanten gesellschaftlichen Gruppen und deren Ideologien abgeschwächt und ihre Partizipation an den Auseinandersetzungen um bildungsinhaltliche und schulinstitutionelle Zukunftswege gefördert wurde. Organisationssoziologische Studien, die die Schule als Herrschaftssystem und Herrschaftsinstrument analysieren, erkennen jedoch immer noch institutionelle Barrieren gegenüber solcher neuen Entwicklung: Da Schule weiterhin Organ öffentlicher Verwaltung ist und nach entsprechenden verwaltungsbürokratischen Prinzipien »veranstaltet« werden muß, wird ein großer Teil ihrer »edukativen« Leistungsmöglichkeiten durch »kustodiale«, Ordnung und verwaltungshierarchische Verantwortlichkeiten absichernde Funktionen absorbiert.

Die hier nur beispielhaft angeschnittenen Themenbereiche gegenwärtiger bildungssoziologischer Analyse verdeutlichen die Notwendigkeit, eine Theorie der Erziehung oder eine Theorie der Schule in Auseinandersetzung mit einer Theorie der Gesellschaft oder mit soziologischen Forschungsergebnissen aus denjenigen sozialen Hand-

lungsbereichen zu entwickeln, welche die pädagogischen Prozesse beeinflussen bzw. von diesen beeinflusst werden sollen.

GÜNTER HARTFIEL

→ Chancengleichheit, Gesellschaft – Gesellschaftswissenschaften, Klasse – Schicht, Kommunikation, Lehrer – Lehrerausbildung, Macht – Herrschaft, Rolle, Sozialer Wandel, Sozialisation, Spracherziehung.

#### LITERATUR

Beck, J. (u. a.): Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München: List 1971. Brim, O. G.: Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1963. Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann 1972. Fürstenau, P. (u. a.): Zur Theorie der Schule. Weinheim, Berlin: Beltz 1969. = Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen. R. B. 10 Furck, C. L. (u. a.): Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1969. = Gesellschaft u. Erziehung. 1. = Pädagogische Forschungen. 40. Geiger, Th.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: Geiger: Arbeiten zur Soziologie. Neuwied, Berlin: Luchterhand 1962, S. 293–315. Girschner-Woldt, I. (u. a.): Soziologie für Pädagogen. Stuttgart: Enke 1973. Kippert, K. (Hrsg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. Freiburg: Herder 1970. Hartfiel, G., K. Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Köln, Opladen: Westdt. Verl. 1973. = UTB. 47. Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. 4. Aufl. Köln u. Opladen: Westdt. Verl. 1966. = Kölner Zeitschrift f. Soziologie u. Sozialpsychologie. Sonderh. 4. Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim u. Basel: Beltz 1973. = Marburger päd. Studien. N.F. 11. Roeder, P.-M.: Erziehung und Gesellschaft. Weinheim u. Berlin: Beltz 1968. = Marburger Forschungen z. Pädagogik. 1. Röhrs, H. (Hrsg.): Der Aufgabenkreis der Pädagogischen Soziologie. Frankfurt a. M.: Akad. Verl. Ges. 1971. Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 3. Aufl. Heidelberg: Quelle u. Meyer 1970. = Gesellschaft u. Erziehung. 7. = Pädagogische Forschungen. 40. Stieglitz, H.: Soziologie und Erziehungswissenschaft. Wissenschaftstheoretische Grundzüge ihrer Erkenntnisstruktur und Zusammenarbeit. Stuttgart: Enke 1970. Széll, G. (Hrsg.): Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem. München: Nymphenburger Verl. Handl. 1972. = Nymphenburger Texte z. Wissenschaft. Modelluniversität. 2. Vogel, M. R.: Erziehung im Gesellschaftssystem. München: Juventa Verl. 1970. = Grundfragen d. Erziehungswissenschaft. 4. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim u. Basel: Beltz 1973.

#### Bildungsverwaltung

Unter Bildungsverwaltung im weitesten Sinn können alle öffentlichen und privaten Einrichtungen verstanden werden, die sich mit der Organisation, Planung, Leitung und Kontrolle von Institutionen beschäftigen, in denen Lernprozesse organisiert werden. Organisiertes Lernen findet im Elementarbereich, im Schulwesen, in der Berufsausbildung, im Hochschulbereich und in der Weiterbildung statt und wird von unterschiedlichen Trägern verwaltet: in der Elementarerziehung überwiegend durch die Kommunen und Wohlfahrtsverbände, vor allem die der Kirchen. Das Schulwesen ist durch staatliche bzw. kommunale Trägerschaft gekennzeichnet und wird durch Privatschulen ergänzt, die von besonderen Vereinen, von Kirchen oder von Unternehmern getragen werden. Die außerschulische Berufsbildung wird von Betrieben, überbetrieblichen Einrichtungen und Behörden veranstaltet und ist wesentlich durch die

Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft (Kammern) geprägt. Der Hochschulbereich wird ausschließlich vom Staat getragen, sieht man von den kirchlichen Hochschulen und den neueren Fachhochschulen ab. In der Weiterbildung ist die Trägerschaft besonders vielfältig: die Volkshochschulen werden weitgehend von Kommunen getragen; Kirchen, Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften unterhalten eigene Weiterbildungseinrichtungen; die berufliche Weiterbildung wird zudem von Betrieben, Berufs- und Wirtschaftsverbänden und besonderen privaten und öffentlichen Einrichtungen getragen. Der Fernunterricht wird überwiegend von privaten Unternehmern betrieben; die Rundfunk- und Fernsehanstalten strahlen Unterrichts- und Studienprogramme aus; für das Fernstudium wird ein Medienverbund errichtet (vgl. Strukturplan; Oppermann).

Die Vielfältigkeit und Pluralität der Träger von Bildungsinstitutionen wirkt sich zunehmend als Hemmnis gegenüber den Bemühungen aus, das Bildungswesen als ein Gesamtsystem zu begreifen, in dem alle Stufen des organisierten Lernens vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung zusammengefaßt werden. Organisiertes Lernen kann sich nicht auf eine Bildungsphase am Anfang des Lebens beschränken, sondern ist während des ganzen Lebens immer wieder erforderlich; es kann auch nicht durch ein unkoordiniertes und oft zufälliges Bildungsangebot verschiedenartigster und voneinander isolierter Träger geleistet werden. Die zunehmende Vergesellschaftung der Bildung, die Expansion des Bildungswesens, dem immer mehr Menschen immer länger und häufiger angehören, verlangt eine gesamtgesellschaftliche Planung und Koordination, die im Strukturplan als öffentliche Verantwortung bezeichnet und als Aufgabe des Staates angesehen wird – also der Bildungsverwaltung im engeren Sinne.

Unter Bildungsverwaltung im engeren Sinne kann der Teil der staatlichen Tätigkeit von Regierung und Verwaltung verstanden werden, der mit der Organisation, Planung, Leitung und Kontrolle der Bildungsinstitutionen befaßt ist. Historisch bildet die Schulverwaltung den Kern der staatlichen Bildungsverwaltung; schon im Preußischen Allgemeinen Landrecht von 1793 werden Schulen als »Veranstaltungen des Staates« angesehen, die nur mit dessen »Vorwissen und Genehmigung« errichtet werden sollten; bereits im 18. Jahrhundert wurde die allgemeine Schulpflicht (im Sinne einer Unterrichtspflicht) eingeführt, allerdings erst durch die Weimarer Reichsverfassung von 1919 zu einer allgemeinen Schulbesuchspflicht ausgeweitet. Auch heute stellt die Schulverwaltung – neben der Hochschulverwaltung – den wichtigsten Bereich der staatlichen Bildungsverwaltung dar; sie läßt sich vor allem durch folgende Problem-bereiche charakterisieren:

### *I. Föderalismus*

Nach Artikel 7, Absatz 1 des Grundgesetzes steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates. Das Grundgesetz legt zugleich fest, daß Schule und Schulverwaltung ausschließlich in die Zuständigkeit der Bundesländer fallen. An dieser Zuständigkeit der Länder hat sich auch durch die Einfügung des Artikel 91b Grundgesetz, wonach Bund und Länder bei der Bildungsplanung zusammenwirken können, nichts geändert. Um ein gewisses Maß an Koordinierung zwischen den Bundesländern sicherzustellen, war es deshalb erforderlich, besondere Gremien zu schaffen: 1949 wurde die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) errichtet, die über Angelegenheiten der Kultuspolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung berät und – bei Einstimmigkeit – beschließt.

Bund und Länder schufen 1953 den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der als reines Beratungsorgan (ohne institutionalisierte Kooperation mit den Kultusverwaltungen) bis 1965 Gutachten erarbeitete.

Als Gremien konzeptioneller Bildungsplanung und Politikberatung wurden aufgrund von Bund-Länder-Vereinbarungen für den Universitätsbereich 1957 der Wissenschaftsrat und für das übrige Bildungswesen 1966 der Deutsche Bildungsrat gegründet; beide Gremien können lediglich Empfehlungen an Regierungen von Bund und Ländern geben. 1970 wurde schließlich aufgrund des Artikels 91b Grundgesetz die Bund/Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) errichtet, in der die elf Kultusminister der Länder und sieben Vertreter der Bundesregierung (die ebenfalls elf Stimmen führen) vertreten sind; die BLK kann mit einer Zweidrittelmehrheit Empfehlungen verabschieden. Durch den Bildungsgesamtplan der BLK von Juni 1973, der in vielen Punkten den Empfehlungen des Bildungsrates und des Wissenschaftsrates folgt, haben sich Bund und Länder – und vor allem die Länder – auf einen Plan zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens geeinigt, der – trotz einiger Streitfragen – auf ein in der bisherigen Geschichte des deutschen Bildungswesens noch nie erreichtes Maß an Einheitlichkeit und Koordinierung zielt.

Für einige große Bildungsbereiche besitzt allerdings der Bund nach der herrschenden Meinung die Gesetzesgebungskompetenz: für die nicht-schulische Berufsausbildung und die berufliche Weiterbildung, für die Erziehung im Elementarbereich und (seit 1969) für die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens. Mittelbar besitzt der Bund durch seine Zuständigkeiten für Finanzplanung, Ausbildungs- und Wissenschaftsförderung weitere Einflußmöglichkeiten auch auf die Bildungsplanung der Länder. Geht man von der Einheit und Durchlässigkeit des gesamten Bildungssystems aus, so wären einheitliche Grundentscheidungen für das gesamte Bildungswesen erforderlich. In der bildungspolitischen Diskussion ist deshalb die Frage nach wie vor offen, ob die bestehenden Koordinierungsgremien hierfür ausreichen oder ob der Bund eine Rahmenkompetenz für die Grundzüge des Bildungswesens erhalten sollte.

## II. Zentralisierung

Trotz ihrer föderalen Struktur ist die Schulverwaltung auf Landesebene stark zentralisiert. Insgesamt kann man von einer traditionell hierarchischen Verwaltung mit fester Kompetenzordnung und überwiegend vertikalen Informations- und Entscheidungssträngen sprechen. Die Kultusministerien (Senatsbehörden) als Zentralinstanz nehmen die klassischen Verwaltungskompetenzen wahr: Haushalt und Finanzplanung, Personal, Schulbau, Normensetzung, Inhalte und Schulorganisationen, Fach-, Rechts- und Dienstaufsicht, soziale Förderung, überregionale Zusammenarbeit, Schulversuche, quantitative Planung. Demgegenüber verfügen die einzelnen Bildungsinstitutionen lediglich über faktische, rechtlich kaum abgesicherte Handlungs- und Entscheidungsräume. Die Kritik an dieser zentralisierten Entscheidungsstruktur hat in den letzten Jahren zugenommen (Becker; Fürstenau; OECD-Report; Bildungskommission). Neben systemanalytischen Argumenten (eine zentrale Verwaltung kann die ständig komplexer und differenzierter werdende Wirklichkeit in der Schule nicht adäquat bewältigen) wird auf innovationsstrategische (Reformen können nicht von oben nach unten dekretiert werden, sondern erfordern das Engagement der unmittelbar Betroffenen) und auf basis-demokratische Argumente hingewiesen (»Ein Bildungsziel wie Selbstbestimmung läßt sich in wesentlich fremdbestimmten Organisationsformen

nicht verwirklichen«, Bildungskommission). Nur in wenigen Bundesländern besteht jedoch die Bereitschaft, den Schulen eine verstärkte Selbständigkeit zu gewährleisten.

### III. Kompetenz- und Lastenverteilung

Die Schulverwaltung beruht auf der Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten. Fragen des Unterrichts – der Ziele, Inhalte, Organisation – werden von Fragen der Finanzierung und Ausstattung getrennt. In den Flächenstaaten hat sich überwiegend das Prinzip durchgesetzt, daß die Personalkosten vom Land, die sächlichen Kosten (sowie die Kosten für das Verwaltungspersonal) vom kommunalen Schulträger aufgebracht werden. Dementsprechend ist die staatliche Schulbehörde für die Personalverwaltung der Lehrer und den inneren Schulbetrieb (Lehrpläne, Stunden tafeln usw.) zuständig, während die kommunalen Behörden für die Grundstücke, Gebäude und Sachausstattung der Schule sowie das Verwaltungspersonal sorgen. Allerdings gibt es Ausnahmen: In mehreren Bundesländern ist teilweise auch der Staat Schulträger und übernimmt dann die Personal- und Sachkosten; es gibt auch kommunale Schulen, deren Lehrer kommunale Bedienstete sind; staatliche Beihilfen (vor allem zum Schulbau) durchbrechen das Prinzip der kommunalen Trägerschaft der Sachaufwendungen. Schließlich sind in den Stadtstaaten Berlin und Hamburg Land und Schulträger identisch (Heckel; Boehm/Rudolph). Kritisiert wird hieran vor allem die unhaltbare Trennung von inneren und äußeren Schulangelegenheiten und die nur historisch zu erklärende Kompliziertheit der Kompetenz- und Lastenverteilung; allerdings scheinen die vorgeschlagenen Alternativen (Grundfinanzierung des Staates und staatliche Rahmenkompetenz – Strukturplan; Boehm/Rudolph) wenig Aussicht auf Verwirklichung zu haben.

### IV. Organisation der Schulverwaltung

In den großen Flächenstaaten wurde oberhalb der einzelnen Schule und des (überwiegend) kommunalen Schulträgers ein Behördenzug mit drei Instanzen geschaffen. Die untere Instanz – Schulrat oder Schulamt – übt vor allem die Aufsicht über die Schulen ihres Bezirks (ohne höhere Schulen) aus. Die Mittelinstanz ist meist in die allgemeine Landesverwaltung eingegliedert (Schulabteilung des Regierungspräsidenten o. ä.), nur ausnahmsweise behördlich gesondert (Oberschulamt in Baden Württemberg); sie hat ebenfalls vor allem Aufsichtsaufgaben gegenüber den höheren Schulen und der unteren Instanz sowie einige Verwaltungskompetenzen. Zentralinstanz ist das Kultusministerium (Senatsbehörde). Die interne Organisation ist noch überwiegend nach Schularten und Schulformen, nicht nach Schulstufen organisiert (Ausnahme in der Zentralinstanz: Stadtstaaten sowie Hessen und Niedersachsen). Zwar umfassen die Oberschulämter in Baden-Württemberg und die Schulabteilungen der Regierungen in einigen Ländern alle Schulformen; aber die höheren Schulen werden vielfach noch immer gesondert beaufsichtigt (unmittelbar durch das Kultusministerium zum Beispiel in Bayern und Rheinland-Pfalz oder durch Sonderbehörden wie das Schulkollegium in Nordrhein-Westfalen). Für die vormals niederen Schulen besteht die zusätzliche Instanz auf Kreisebene. Diese Dreistufigkeit (bei Grund-, Haupt-, Realschulen), Zweistufigkeit beziehungsweise Einstufigkeit (bei Gymnasien) besteht nicht in den kleineren Flächenstaaten und den Stadtstaaten. Hier werden meist Instanzen eingespart (im Saarland und in Schleswig-Holstein die Mittelinstanz, in Berlin die Schulratsebene, in Hamburg und Bremen beide Instanzen unterhalb des Schulse-

nators). Die Hauptkritikpunkte an dieser Organisation sind: Die schulartenspezifische Organisation sollte durch eine Gliederung nach Schulstufen ersetzt werden; die Notwendigkeit der Mittelinstanzen wird bestritten; die teilweise Eingliederung der Schulverwaltung sollte zugunsten einer Sonderverwaltung für das Schulwesen beseitigt werden (Strukturplan, Boehm/Rudolph).

#### V. Rechtsstaatlichkeit

Schulen wurden lange Zeit als Verwaltungsinternum betrachtet; sie sind unselbständige Anstalten; die Lehrer sind überwiegend Beamte; die Schüler stehen in einem besonderen Gewaltverhältnis zur Schule. Dabei wurden zwei wesentliche Bestandteile des Rechtsstaatsprinzips in der Schulverwaltung nicht beachtet: der Vorbehalt des Gesetzes und die gerichtliche Kontrolle. Die Angelegenheiten der Schule wurden (und werden überwiegend noch heute) nicht durch oder aufgrund eines parlamentarischen Gesetzes, sondern durch Rechtsverordnungen und Dienstanweisungen des Kultusministeriums geregelt; erst in den letzten Jahren begannen die Bundesländer das Schulrecht stärker zu kodifizieren; der Begriff des besonderen Gewaltverhältnisses wurde durch den Begriff des Schulverhältnisses ersetzt; der gerichtliche Rechtsschutz wurde im letzten Jahrzehnt durch die Gerichte ständig erweitert. Noch immer werden aber die Bildungsziele und Lehrpläne als Domäne der Kultusministerien begriffen, die keiner speziellen parlamentarischen Legitimation bedürfen (Heckel; Richter).

#### VI. Beamtenrecht

Die Veränderung der Rolle des Lehrers und der Aufgaben der Schule verschärft den Konflikt mit den hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums. Neben den Fragen des Streikrechts, der pädagogischen Freiheit und des Gebots politischer Mäßigung geht es vor allem um das Laufbahnprinzip und die Personalaufsicht. Die Laufbahnverordnungen des Bundes und der Länder sind auf den klassischen Laufbahnbeamten zugeschnitten, der in gewissen Abständen befördert, versetzt und kontinuierlich dienstlich beurteilt wird; dagegen bleibt der Lehrer in der Regel Lehrer und wird nur selten versetzt; besondere Aufgaben in der Schule können sinnvoll nicht durch Beförderungen, sondern durch Wahlentscheidungen der schulischen Gremien übertragen werden. Dementsprechend wird die Forderung erhoben, die Lehrer teilweise aus dem Beamtenrecht zu lösen und ein besonderes Lehrerrecht zu schaffen (vgl. Richter; Bildungskommission).

#### VII. Zusammenfassung

Allgemein befindet sich die Schulverwaltung in einem funktionellen und institutionellen Wandlungsprozeß, den man mit den Begriffen Ausweitung und Differenzierung beschreiben kann. Ausweitung, weil die Kultusministerien zunehmend auch die Kompetenzen erhalten, die früher bei anderen Ministerien ressortierten (berufliche Bildung, Elementarerziehung usw.); damit ist ein Prozeß allmählich in Gang gekommen, der es den Kultusministerien ermöglichen würde, die gesamtgesellschaftliche Planungsfunktion für ein umfassendes Bildungssystem wahrzunehmen. Ein Differenzierungsprozeß liegt insofern vor, als alle Bundesländer inzwischen Planungs- und Beratungsgremien sowie besondere wissenschaftliche Institute errichtet haben, in denen einige der Funktionen gesondert wahrgenommen werden, die bisher Teil der Schulverwaltung waren. Welche Rückwirkungen dieser Differenzierungsprozeß auf die

Schulverwaltung selbst haben wird, läßt sich heute nicht beantworten. Die empirische Forschung über Bildungsverwaltung, aber auch die verwaltungswissenschaftliche Theoriebildung für das Bildungswesen stehen in der Bundesrepublik erst in den Anfängen. Bildungsverwaltungsforschung wird sozialwissenschaftlich orientiert sein müssen, um nicht nur die Trennung von Verwaltung und Politik, von Bildungsverwaltung und allgemeiner Staatsverwaltung, sondern auch die Trennung von Erziehungswissenschaft und Verwaltungswissenschaft überwinden zu können.

KNUT NEVERMANN

→ Bildungsplanung, Bildungsrecht, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungswesen.

#### LITERATUR

Becker, H.: Reform der Bildungsverwaltung. In: Becker: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt: Suhrkamp 1971, S. 88–146. = edition suhrkamp 483.

Boehm, U., H. Rudolph: Kompetenz- und Lastenverteilung im Schulsystem. Analyse und Ansätze zur Reform. Stuttgart: Klett 1971.

Briese, V.: Zentralisierung der Kulturpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Konstanz: Univ. 1972.

Buehl, W. L.: Schulreform. München: Goldmann 1971. = Das wissenschaftliche Taschenbuch. Abt. Soziologie. Bd 5.

Campenhausen, A. Frh. v.: Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1967.

Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle. München: List 1971. = List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd 1662.

Deutscher Bildungsrat: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. T. 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn: Bundesdr. 1973.

Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdr. 1970. = Empfehlungen der Bildungskommission.

Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn: Bundesdr. 1973.

Evers, H. U.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 147–195.

Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Zur Theorie der Schule. Weinheim: Beltz 1969, S. 47–66.

Veröffentlichungen des Pädagogischen Zentrums. Reihe B. Bd 10.

Fuß, E. W.: Verwaltung und Schule. In: Veröffentlichungen der Vereinigung deutscher Staatsrechtslehrer. 23 (1966), S. 199–248.

Heckel, H., P. Seipp: Schulrechtskunde. 4. neubearb. Aufl. Neuwied und Berlin: Luchterhand 1969.

Müller, H. (u. a.): Rationalisierung, Bildungsplanung und Management in der Schule. Köln: Verband Bildung und Erziehung 1973.

OECD (Hrsg.): Reviews of national policies for education. Paris: OECD-Publ. 1972. (Dt. Übers. d. Abschnitts über die BRD: Hüfner, K. (Hrsg.): Bildungswesen – mangelhaft. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1973.)

Oppermann, Th.: Kulturverwaltungsrecht. Tübingen: Mohr 1969.

Richter, I.: Bildungsverfassungsrecht. Stuttgart: Klett 1973.

Richter, I.: Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes. In: Neue Sammlung. 9 (1969) 5, S. 387 bis 405.

Stock, M.: »Materielle Selbstverwaltung« der öffentlichen Schule. In: Archiv des öffentlichen Rechts. (1971), S. 392 ff.

### Bildungswesen

Das Verständnis der gegenwärtigen Organisation des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin wird durch eine Fülle von unterschiedlichen Begriffen erschwert, die zum Teil für denselben Gegenstand verwendet werden.

Zur Darstellung der gegenwärtigen Organisation bedient man sich zweckmäßigerweise einer Stufenfolge, die dem Lebensgang der Menschen entspricht. Hiernach sind zu unterscheiden: die *Vorschulstufe*; die *Grundstufe*, *Mittelstufe* und *Oberstufe* des Schulwesens; die *Hochschul-* und *Weiterbildungsstufe*.

Zur *Vorschulstufe* gehören die Bildungseinrichtungen, die dem Beginn der gesetzlichen Schulpflicht vorausgehen, insbesondere der Kindergarten.

Die Bildungsstufe vom 3. Lebensjahr bis zum Schuleintritt wird auch als Elementarbereich bezeichnet. *Kindergärten* befinden sich meist in privater, besonders kirchlicher, oder in kommunaler Trägerschaft. Die Arbeitsbedingungen gestatten meist keine Lernprozesse zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Durch Selbstorganisation entstanden seit Ende der sechziger Jahre Kinderläden und Eltern-Kind-Gruppen.

Zur *Vorschulstufe* gehören auch *Schulkindergärten*, *Vorklassen* und *Vermittlungsgruppen in Kindergärten*, in denen Kinder in dem Jahr vor Schuleintritt auf die Schule vorbereitet werden sollen. Dabei sind Schulkindergärten oder Vorklassen meist einer Grund- oder Sonderschule zugeordnet; Vermittlungsgruppen sind Teil der Kindergärten.

Die Schulpflicht beginnt für alle Kinder, die bis zum Beginn des 30. Juni eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet haben, am 1. August desselben Jahres. Die Vollzeitschulpflicht endet nach neun Schuljahren. Die Schule wird im allgemeinen in aufsteigenden Jahrgangsklassen [konstante Lerngruppen bestimmter Größe (Klassenfrequenz) mit Schülern etwa gleichen Alters] durchlaufen (Jahrgangsstufen). Über das Aufsteigen in die nächste Jahrgangsstufe wird in der Regel zum Ende eines jeden Schuljahres entschieden (Versetzung, Nichtversetzung; »Vorrücken«, »Sitzenbleiben«).

Zur *Grundstufe*, auch Primarbereich genannt, gehören die Grundschule und entsprechende Jahrgänge der Sonderschulen. Eine Zusammenfassung von Vorklasse und erster Grundschuljahrgangsstufe zu einer zweijährigen organisatorischen und pädagogischen Einheit wird auch als Eingangsstufe bezeichnet.

Die *Grundschule* umfaßt die Jahrgangsstufen 1 bis 4 oder 1 bis 6. Die Arbeitsbedingungen der Grundschulen (Zahl der Schüler je Lehrer; Umfang der Unterrichtszeit der Schüler; zusätzlicher Förderunterricht; Ausstattung mit Arbeitsmaterial) sind – im internationalen Vergleich – sehr schlecht, so daß die Förderungsmöglichkeiten äußerst begrenzt sind.

*Sonderschulen* gibt es für Blinde, Geistigbehinderte, Gehörlose, Körperbehinderte, Lernbehinderte, Schwerhörige, Sehbehinderte, Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte. Sonderschulen umfassen eine Grundstufe und eine Hauptstufe, meist in organisatorischer Einheit. In einigen Sparten der Sonderschulen existieren auch Realschul- und Gymnasialzüge. Nur vereinzelt gibt es Ansätze einer Einbeziehung behinderter Kinder in allgemeine Schulen.

Mittel- und Oberstufe des Schulwesens werden auch als Sekundarbereich bezeichnet. Zur *Mittelstufe*, auch *Sekundarstufe I* genannt, werden die Orientierungs- oder Förderstufe und die Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium (letzteres bis einschl. 10. Jahrgangsstufe) gerechnet.

In der *Orientierungs- oder Förderstufe* werden die Schüler der 5. und 6. Jahrgangsstufe eines Einzugsbereiches in einer Reihe von Schulfächern gemeinsam unterrichtet, jedoch meist in wichtigen Fächern (Fremdsprache, Mathematik, zum Teil auch

Eigensprache) in Leistungskurse aufgeteilt. In Ländern mit sechsjähriger Grundschule erfolgt hier im allgemeinen keine Leistungsdifferenzierung. Orientierungs- oder Förderstufen werden in Ländern mit vierjähriger Grundschule organisatorisch entweder bei der Grundschule oder schulformunabhängig oder meist bei Schulen der Mittelstufe geführt. Für 5. und 6. Jahrgangsstufen, die organisatorisch bereits der Hauptschule oder der Realschule oder dem Gymnasium zugehören, wird zum Teil die Bezeichnung Eingangsstufe verwendet, um die Möglichkeit des Wechsels von Schülern zwischen den drei Schularten anzudeuten (sog. »Durchlässigkeit«).

Der Übergang von der Grundschule oder von der Orientierungs- oder Förderstufe in eine der drei Schularten (zum Teil auch Schulform oder Schulzweig genannt) – *Hauptschule*, *Realschule* oder *Gymnasium* – erfolgt meist auf Grund der Entscheidung der Erziehungsberechtigten, wobei die abgebende Schule eine Empfehlung ausspricht. Zu Beginn der Schule der Mittelstufe folgt für den Schüler meist ein Bewährungszeitraum (Probezeit), an dessen Ende die Entscheidung der Erziehungsberechtigten über die Schulart durch die Schule korrigiert werden kann.

Die *Hauptschule* dauert bis zur 9. Jahrgangsstufe (in einigen Ländern freiwillig bis zur 10. Jahrgangsstufe), die *Realschule* bis zur 10. Jahrgangsstufe. Das *Gymnasium* ist über die 10. Jahrgangsstufe hinaus angelegt.

In der *Hauptschule* findet Unterricht in einer Fremdsprache, meist Englisch, (nach Ländern unterschiedlich) pflichtmäßig oder freiwillig statt. In einer *Realschule* ist eine Fremdsprache obligatorisch, eine zweite meist fakultativ. Im *Gymnasium* (der Mittelstufe) sind zwei Fremdsprachen obligatorisch. Nur in der *Hauptschule* wird das Fach Arbeitslehre pflichtmäßig geführt. Im übrigen führen die Schularten der Mittelstufe meist die gleichen Schulfächer, allerdings oft unterschiedlich nach Beginn und Dauer, Umfang, Intensität, verwendeten Schulbüchern und Lehrmittelausstattung.

Die Anteile der Hauptschüler, Realschüler und Gymnasialschüler an der gesamten Schülerzahl einer Jahrgangsstufe sind in den einzelnen Ländern und Regionen sehr unterschiedlich. Generell werden für einen Hauptschüler weniger Finanzmittel bereitgestellt als für einen Gymnasialschüler. Zahlreiche Schüler von *Hauptschule*, *Realschule* und *Gymnasium* verlassen die Schule ohne Abschluß oder wechseln von der *Realschule* zur *Hauptschule* oder vom *Gymnasium* zur *Realschule* oder zur *Hauptschule* über.

Werden *Hauptschule*, *Realschule* und *Gymnasium* (letzteres mindestens bis zur 10. Jahrgangsstufe) zu einer Schule mit gemeinsamer Leitung zusammengefaßt, so spricht man von einer *Gesamtschule*. Bestehen in ihr – abgesehen von gemeinsamen Veranstaltungen im außerunterrichtlichen Bereich – die drei Schularten fort, spricht man von einer additiven oder kooperativen *Gesamtschule* (auch *Schulkombinat* genannt). Sind Schulen verschiedener Art oder Stufe in einem Gebäudekomplex untergebracht, so bezeichnet man diesen als *Schulzentrum*; handelt es sich dabei nur um Schularten der Mittelstufe, spricht man von einem *Mittelstufenzentrum*. Wird dagegen die Aufteilung in Schularten aufgehoben und durch ein System von gemeinsamem Unterricht (Kernunterricht) und Kursen (Fachleistungs- und/oder Wahlpflicht- und/oder Wahlkursen) ersetzt, so bezeichnet man die Schule als integrierte *Gesamtschule* der Mittelstufe.

Zur *Oberstufe* des Schulwesens, auch *Sekundarstufe II* genannt, gehören die Berufsschule, die Berufsfachschule, die Fachoberschule und das *Gymnasium* (letzteres ab 11. Jahrgangsstufe). Die *Berufsschule* ist als Teilzeitschule Bestandteil der Berufsausbil-

dung im »dualen System«, die besonders die theoretische Berufsausbildung vermitteln soll. Eine Berufsausbildungspflicht besteht in der BRD und Westberlin nicht; der Berufsschulpflicht – meist bis zum 18. Lebensjahr – unterliegen auch Jugendliche, die in keinem Ausbildungsverhältnis stehen.

Die *Berufsfachschule* vereinigt theoretische und praktische Berufsausbildung in Vollzeitform (in der Regel werktäglicher Unterricht über ein bis drei Jahre).

*Fachoberschulen* sollen eine praktische und wissenschaftlich-theoretische Ausbildung vermitteln; sie bereiten auf die Berechtigung zum Eintritt in Fachhochschulen vor (Fachhochschulreife). Eine Fremdsprache ist obligatorisch. Sie gliedern sich in verschiedene Schultypen (insbesondere technisch, wirtschaftlich, sozialpädagogisch, gestalterisch), dauern zwei Jahre und werden als Vollzeitschulen, zum Teil unter Einschaltung von Praxisperioden in Produktion, Verwaltung oder Ausbildungsstätten geführt.

Die Oberstufe des *Gymnasiums*, meist organisatorisch mit der Mittelstufe des Gymnasiums verbunden, dauert drei Jahre (Jahrgangsstufen 11 bis 13). Die Schüler können – zum Teil unter bestimmten Voraussetzungen – zwischen verschiedenen Schwerpunkten (auch Schultypen genannt) wählen (insbesondere altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, aber auch wirtschaftswissenschaftlich, sozialwissenschaftlich, technisch, musisch, Sport). Das Bestehen der Reifeprüfung (Abitur) berechtigt grundsätzlich zum Studium jeder Fachrichtung an wissenschaftlichen Hochschulen; in der Praxis wird diese Berechtigung jedoch durch Zulassungsbeschränkungen (Numerus clausus) erheblich zurückgenommen. Nach einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1972 soll die gymnasiale Oberstufe in den nächsten Jahren neu organisiert werden (Kursystem).

Neben den dargestellten Schularten der Normalform gibt es Aufbauformen, in denen das Anstreben eines bestimmten Schulabschlusses nicht nach der Grundschule bzw. nach der Orientierungs- oder Förderstufe einsetzt, sondern – unter bestimmten Eintrittsvoraussetzungen – erst später (Aufbauformen von Realschule und Gymnasium).

Es bestehen in einigen Ländern Programme und Pläne, die Berufsschule, Berufsfachschule, Fachoberschule und gymnasiale Oberstufe zusammenzufassen, und zwar entweder nur räumlich (Oberstufenzentrum) oder organisatorisch unter einer Schulleitung (additive oder kooperative Gesamtschule der Oberstufe) oder integriert mit einem überlappenden Kern- und Kursunterrichtssystem für Vollzeit- und Teilzeitschüler (integrierte Gesamtschule der Oberstufe, in Nordrhein-Westfalen Kollegstufe genannt).

Schulunterricht findet überwiegend am Vormittag von Werktagen statt (Halbtagschule). Erstreckt sich das schulische Programm auch auf den Nachmittag, so spricht man von Ganztagschulen oder Tagesheimschulen. Über einen unterrichtsfreien Sonnabend bestehen unterschiedliche Regelungen. Die Gesamtdauer der Ferien während eines Schuljahres beträgt 75 Werktage.

Werden in ländlichen Gebieten Grundschüler oder/und Hauptschüler aus mehreren Dörfern an einer Schule des Einzugsbereiches zusammengefaßt, so werden diese Schulen auch Dörfergemeinschafts-, Mittelpunkts- oder Nachbarschaftsschulen genannt.

In der *Hochschul- und Weiterbildungsstufe*, auch Tertiärbereich genannt, gibt es eine Vielzahl von Einrichtungen mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Qualifikationszielen sowie mit verschiedener Dauer und Trägerschaft. Systematisch müssen diesem Bereich besonders alle Bildungseinrichtungen zugerechnet werden, die in der Regel nach Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht besucht werden können. Das

sind insbesondere Hochschulen, Fachschulen, Volkshochschulen, Erwachsenenbildungswerke, Schulungs- und Weiterbildungsstätten oder -lehrgänge von politischen Parteien, Gewerkschaften, Unternehmungen, Unternehmerverbänden, Verwaltungen, Religionsgemeinschaften, Vereinen (zum Teil auch Akademie genannt). Viele dieser Institutionen und Lehrgänge sollen vor allem der beruflichen Qualifizierung oder einer beruflichen Weiter- und Umqualifizierung dienen.

Zum *Hochschulbereich* im engeren Sinne werden gerechnet: Universitäten, Technische Hochschulen, Pädagogische Hochschulen (»Wissenschaftliche Hochschulen«), künstlerische Hochschulen (besonders Kunst- und Musikhochschulen) und Fachhochschulen (besonders Technik, Wirtschaft, Verwaltung, Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Gestaltung und Werkkunst). Der Eintritt ist von bestimmten Berechtigungen (Abitur bzw. Fachhochschulreife oder Begabtensonderprüfung) oder bei künstlerischen Hochschulen vom Nachweis bestimmter Befähigungen abhängig. Für zahlreiche Fachrichtungen bestehen Studienplatzbeschränkungen (Numerus clausus). Die Mindeststudienzeiten zu bestimmten Studienzielen sind unterschiedlich; sie betragen aber gegenwärtig mindestens sechs Semester. Die Lehrabschnitte sind in der Regel in Semester eingeteilt (Sommer- und Wintersemester). Die zwischen den Semestern liegenden Perioden werden als Lehrveranstaltungszeit oder auch als Semesterferien bezeichnet. Das Studium an wissenschaftlichen Hochschulen kann meist mit einer Staatsprüfung und/oder mit einer Hochschulprüfung (Magister- oder Diplomprüfung, Promotion), das an Fachhochschulen in der Regel mit einer Graduierung abgeschlossen werden.

Der Zusammenschluß von Hochschulen verschiedener Art in einer Stadt oder Region wird als Gesamthochschule bezeichnet.

Die Hochschulen sollen in der Regel an der *Weiterbildung* mitwirken; und zwar in Form eines Kontaktstudiums (Weiterbildung vorwiegend von Hochschulabsolventen während deren Berufstätigkeit) oder in Form einer Beteiligung an Einrichtungen oder Lehrgängen der Weiterbildung oder Erwachsenenbildung einer Stadt oder Region.

Als »Zweiten Bildungsweg« bezeichnet man Einrichtungen, an denen zunächst nicht angestrebte oder erreichte Schul- und Bildungsabschlüsse nachgeholt werden können. Diese Einrichtungen können Direktunterricht oder Fernunterricht oder eine Kombination von beidem veranstalten. Direktunterricht erfolgt in Tages- oder Abendform an Schulen oder auch an Volkshochschulen oder an besonderen Einrichtungen (Schulen oder Lehrgänge zum Erwerb des Hauptschul-, Realschul-, Fachoberschul- oder Gymnasialabschlusses; Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen, Abendgymnasien, Kollegs zur Erlangung der Hochschulreife). Auch Übergänge von Fachhochschulen zu wissenschaftlichen Hochschulen rechnet man dem Zweiten Bildungsweg zu.

Von der Trägerschaft her unterscheidet man öffentliche Schulen und Privatschulen. Träger öffentlicher Schulen sind Gebietskörperschaften (besonders Gemeinde, Landkreis, Land). Träger privater Schulen sind besonders die Religionsgemeinschaften oder Schulvereine (z. B. Waldorfschulen). Privatschulen, deren Ziele denen bestehender oder gesetzlich vorgesehener Arten der Pflichtschule entsprechen und an denen die Schulpflicht erfüllt werden kann, heißen Ersatzschulen. Öffentliche Schulen und Ersatzschulen unterliegen der staatlichen Schulaufsicht (Art. 7 (1) GG). Ersatzschulen erhalten im allgemeinen Zuschüsse aus den Staatshaushalten. Die übrigen Privatschulen nennt man Ergänzungsschulen.

Ergänzungsschulen (einschließlich der meist privaten Fernlehrinstitute) unterliegen

nur einer Anzeigepflicht bei der staatlichen Aufsichtsbehörde; wollen ihre Absolventen einen staatlich anerkannten Abschluß erwerben, so müssen sie eine Fremden- oder Externenprüfung vor einer staatlichen Kommission ablegen. Entsprechendes gilt für private Fach- und Hochschulen.

An zahlreichen Orten bieten öffentliche oder private Musikschulen vokalen und/oder instrumentalen Musikunterricht für Kinder, Jugendliche und Erwachsene an.

Öffentliche Büchereien, zum Teil noch Volksbüchereien genannt, befinden sich meist in kommunaler Trägerschaft; vereinzelt sind sie mit anderen Bildungseinrichtungen verbunden.

Als horizontale Gliederung des Bildungswesens wird eine Organisation bezeichnet, in der entsprechend dem Lebensgang der Menschen die einzelnen institutionalisierten Bildungsabschnitte zu Stufen zusammengefaßt werden, wobei im Schulpflichtbereich keine Trennung der Kinder und Jugendlichen in Institutionen unterschiedlicher Geltung erfolgt und das Durchlaufen einer Stufe den Eintritt in die folgende gestattet, in der dann auch das Lernangebot unterschiedlichen Interessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gerecht werden kann.

Als vertikale Gliederung wird eine Organisation des Bildungswesens bezeichnet, in der Bildungsinstitutionen der gleichen Stufe relativ unverbunden nebeneinander stehen, der Zugang zu bestimmten Einrichtungen einem Ausleseverfahren unterworfen wird und die Abschlußzeugnisse unterschiedliche Berechtigungen verleihen und meist unterschiedliche Privilegien verheißen.

Das Bildungswesen der BRD und Westberlins weist eine überwiegend vertikale Gliederung auf. Hinter seiner Organisation und seinen Bezeichnungen verbergen sich meist Ideologien.

Die Organisation des Bildungswesens ist überwiegend politisch-ökonomisch bedingt. Ausleseprozesse weisen angesichts der Produktions- und Sozialisationsbedingungen schichtenspezifische Merkmale auf. Die Organisation des Bildungswesens läßt – im Zusammenhang mit Lernzielen und Lerninhalten – Rückschlüsse darauf zu, ob das Ziel organisierter Bildungsprozesse die allseitige und umfassende Qualifikation der Persönlichkeit ist oder ob sie der Vorbereitung auf eine bestimmte Rolle in einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur dienen soll.

CARL-HEINZ EVERS

→ Arbeiterbildung, Antiautoritäre Erziehung, Berufsbildung – Berufliches Schulwesen, Bildungspolitik – Bildungsreform, Bildungsverwaltung, Erwachsenenbildung, Grundschule, Gesamthochschule, Gesamtschule, Historisch-systematische Dimension der Erziehungswissenschaft, Lehrling – betriebliche Ausbildung, Polytechnische Bildung – Arbeitslehre, Qualifikation – Qualifikationsstruktur, Schule – Schultheorie, Schulversuch, Sonderpädagogik – Sonderschulwesen, Vorschulerziehung, Weiterbildung.

#### LITERATUR

*Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik.* Bundestagsdrucksache VI/925. *betrifft: erziehung.* Das aktuelle pädagogische Magazin. Weinheim. 1 (1967) ff. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung* (Hrsg.): *Bildungsgesamtplan.* Bd 1.2. Stuttgart: Klett 1973. *Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe* (Hrsg.): *Education in Europe.* Section 2. General and technical education. No. 5. School Systems. Rev. ed. Strasbourg 1970. *Deutscher Bildungsrat* (Hrsg.): *Strukturplan für das Bildungswesen.* Stuttgart: Klett 1970. *Froese, L.* (Hrsg.): *Bildungspolitik und Bildungs-*

reform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik. München: Goldmann 1969. = Goldmanns Gelbe Taschenbücher. Bd 2470/2471. *Kuhlmann, C.*: Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Klett 1970. *Robinson, S. B., H. Thomas*: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart: Klett 1968. *Robinson, S. B. u. a.* (Hrsg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Bd 1. Stuttgart: Klett 1970 *Schul-Management*. Zeitschrift für Erneuerung und Demokratisierung im Bildungswesen durch Planung, Organisation. Kooperation. Braunschweig. 1 (1970) ff. *Schultze, W., Ch. Führ*: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Weinheim: Beltz 1973. *Seipp, P. u. a.* (Hrsg.): Schulrecht. Vorschriften f. Schule u. Schulverwaltung. Ergänzbare Sammlung schul- und prüfungsrechtlicher Entscheidungen. Losebl.-Ausg. Nach Ländern geordnet. Neuwied: Luchterhand. *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.): Kulturpolitik der Länder. Bonn: Bundes-Verl. 1952 ff. *Verband Deutscher Studendenschaften* (Hrsg.): Deutscher Hochschulführer. 45. Aufl. Bonn: Raabe 1970. *Wissenschaftsrat* (Hrsg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Bd 1. Empfehlungen. Bd 2. Anlagen. Bd 3. Statistische Unterlagen. Tübingen: Mohr 1970.

## Chancengleichheit

Die Forderung nach Chancengleichheit ist eine Norm, ein Anspruch, der der Philosophie der bürgerlichen Aufklärung entstammt. Sie hat Eingang gefunden in die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« der Vereinten Nationen und ist Bestandteil des Grundrechtskatalogs fast aller sozialstaatlichen Verfassungen. So heißt es beispielsweise im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland in Art. 3, Abs. 3: »Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.«

Die Forderung nach Gleichheit der Bildungschancen ist die bildungspolitische Konsequenz des allgemeinen Grundrechts auf Chancengleichheit. Sie ist als »Grundrecht auf Bildung für jedermann« zuerst in der Französischen Revolution artikuliert worden. Sie gelangte allerdings erst wieder zur handlungsrelevanten Aktualität, als in den 60er Jahren – durch Wachstumskrisen der Volkswirtschaft stimuliert – in der westlichen Welt empirische Untersuchungen über sogenannte Bildungsreserven diskutiert wurden, die nachwiesen, daß die Bildungschancen höchst ungleich verteilt sind und Schüler und Studenten durchaus entsprechend dem Geschlecht, der Abstammung, der Rasse usw. benachteiligt oder bevorzugt werden (OECD 1961 und 1967; Coleman-Report 1966; Postlethwaite 1967). Vor allem soziologisch orientierte Analysen belegten detailliert die Mechanismen der Auslese durch das Bildungssystem und zeigten die Barrieren auf, die einer Realisierung der Gleichheit der Bildungschancen im Wege stehen. Der Aufweis der Ungleichheit der Bildungschancen blieb nicht ohne Einfluß auf die Legitimationsprobleme der Bildungspolitik, die zunehmend Reformmaßnahmen zum Zwecke der Verbesserung der Chancengleichheit propagierte und z. T. auch einleitete, wie z. B. Ausbau der Vorschulerziehung, Abschaffung der punktuellen Auslese für die weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit, Gesamtschulen usw.

In der daraufhin einsetzenden Debatte um die Art und Angemessenheit der Reformmaßnahmen zeigte sich allerdings sehr bald, daß mit der Forderung nach mehr Chan-