

# **Bildungssystem, Chancengleichheit und Demokratie : ein Vergleich zwischen den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik**

Autor(en): **Krockow, Christian Graf von**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **43 (1963-1964)**

Heft 10

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-161527>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

zustand wird. Viel schwieriger dürfte es sein, wettbewerbsfähig zu bleiben, wenn die Disponibilität der Produktionsfaktoren — wie dies nun der erklärte Wille des Bundesrates ist — limitiert werden soll.

Das schweizerische Unternehmertum ist bis jetzt in besonderem Maße leistungs- und qualitätsbewußt gewesen. Seine geistige Beweglichkeit wird zweifellos die Wege finden, um mit der Arglist der gegenwärtigen Strukturprobleme zu seinem eigenen Vorteil wie zum Segen der Allgemeinheit fertig zu werden.

## Bildungssystem, Chancengleichheit und Demokratie

EIN VERGLEICH ZWISCHEN DEN VEREINIGTEN STAATEN UND DER BUNDESREPUBLIK

CHRISTIAN GRAF VON KROCKOW

### *Berufssicherheit und Ausbildung: Gefahren vordergründigen Vergleichs*

Seit geraumer Zeit gibt es in der Bundesrepublik Deutschland — ähnlich wie in der Schweiz — einen großen Mangel an Arbeitskräften, der selbst durch Hunderttausende von Gastarbeitern aus anderen Ländern allenfalls gemildert, aber nicht behoben werden kann. Die Vereinigten Staaten von Amerika leiden in der gleichen Zeit unter einer zwar nicht unbedingt alarmierenden, aber doch spürbaren — in einigen Depressionsgebieten sehr drastisch spürbaren — Arbeitslosigkeit. Durchschnittlich vier bis fünf Millionen Menschen halten vergeblich nach Arbeitsmöglichkeiten Ausschau.

Dieser Kontrast mag uns leicht dazu verführen, mitleidig auf die offenbar etwas heruntergekommenen Amerikaner herabzuschauen und zu preisen, wie weit *wir* es doch gebracht haben. Und das wäre der Anfang einer höchst gefährlichen Illusion; wir täten besser daran, selbstkritisch an die Zukunft zu denken. Denn die unterschiedliche Arbeitsmarktlage gründet — sehr wesentlich jedenfalls — gerade in dem technologischen Vorsprung der Amerikaner beziehungsweise in unserer Rückständigkeit: Durch den technischen Fortschritt — es mag, stark vereinfachend, hier das Stichwort Automation genügen — werden in den Vereinigten Staaten jährlich etwa anderthalb Millionen Männer und Frauen «freigesetzt», weniger euphemistisch ausgedrückt: zur Arbeitslosigkeit verurteilt — und viele junge Menschen gar nicht erst in das

Erwerbsleben eingegliedert. Wird eine ähnliche Entwicklung nicht früher oder später auch in Europa spürbar werden? Aus den simpelsten Konkurrenzgründen können es sich Industrie und Wirtschaft einfach nicht leisten, technologisch oder organisatorisch allzu weit zurückzubleiben.

In erster Linie sind in Amerika die ungelernten oder nur kurzfristig angelernten Arbeitskräfte bedroht, also die am wenigsten qualifizierten Berufe. Es werden durch den technischen Fortschritt gewissermaßen die untersten Sprossen der Berufsleiter abgesägt, was sich natürlich besonders bitter für alle bisher «unterprivilegierten» Gruppen am Boden der sozialen Hierarchie auswirkt, beispielsweise für Neger und Puertoricaner<sup>1</sup>. Vom Tellerwäscher zum Millionär aufzusteigen, mag in vieler Hinsicht immer nur ein amerikanischer Traum gewesen sein, aber selbst der bescheidenste Aufstieg wird problematisch, wenn Geschirrspülautomaten die Tellerwäsche übernehmen.

Dieser Sachverhalt bürdet aber dem gesamten Bildungswesen eine besondere Verantwortung auf, auch und gerade dann, wenn man kritischen Verhältnissen lieber vorbeugen als sie erst nachträglich mühevoll beheben will. Auf eine einfache Formel gebracht kann man nämlich sagen, daß die Berufssicherheit mit der Ausbildung — vielleicht sogar in einem multiplizierenden Verhältnis — wächst: Es ist bezeichnend, daß, trotz der Arbeitslosigkeit «unten», bei fast allen qualifizierteren Berufen — vom Techniker und Ingenieur bis zum Lehrer — in Amerika ein ebenso krasser Arbeitskräftemangel herrscht wie bei uns.

Vor allem ist eines deutlich und wird mit der fortschreitenden Entwicklung immer unmißverständlicher werden: Die Mehrheit der Berufstätigen wird sich angesichts des rapiden technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandels im Laufe ihres Berufslebens einmal oder sogar mehrfach auf neue, andersartige Tätigkeiten umstellen müssen. Nicht nur spezialistisch verengte Berufskennnisse, sondern auch Mängel der allgemeinen Grundausbildung können sich hierbei fatal auswirken, und besonders problematisch ist eine Kombination beider Faktoren. Dies haben praktische Erfahrungen in Amerika bereits unmißverständlich demonstriert: Versuche der Bundesregierung, den Arbeitslosen der Depressionsgebiete, beispielsweise den Bergarbeitern in den Kohlen-distrikten Westvirginias, durch Umschulungskurse zu helfen, scheiterten vielfach daran, daß das spezialisierte, nicht länger verwendbare Berufswissen auf einer zu schwachen Basis allgemeiner Grundausbildung aufruhte, so daß es den Bergarbeitern an der Fähigkeit gebrach, sich neue Kenntnisse und damit zugleich neue Berufswege aufzuschließen.

Hieraus folgt, daß eine Trennung oder gar Entgegensetzung von Allgemeinbildung und Berufswissen je länger desto weniger Gültigkeit beanspruchen kann, daß beide Seiten zueinander vielmehr in einem dialektischen Verhältnis stehen: Ein möglichst breit angelegtes Grundlagenwissen — und mehr noch als das rasch und immer rascher veraltende Wissen eine entwickelte, ak-

tive Aufnahme- und Verarbeitungsfähigkeit! — bildet den Schlüssel zu qualifizierten beruflichen Kenntnissen, zu beruflichem Erfolg und beruflicher Sicherheit; umgekehrt erhöhen berufliches Wissen und beruflicher Erfolg die Bereitschaft und die Fähigkeit zu allgemeiner Weiterbildung.

### *Bestätigende und beunruhigende Daten der Erwachsenenbildung*

Einige Beobachtungen aus dem Bereich der deutschen Erwachsenenbildung, die mit den Erfahrungen der amerikanischen Umschulungsversuche nur zu gut zusammenstimmen, mögen das zuletzt Gesagte unterstreichen: «Erwachsenenbildung gilt häufig als eine Angelegenheit für die schul- und bildungsmäßig unterprivilegierten Schichten — vor allem für die Arbeiter und diejenigen, die nur Volksschule besucht haben. Wie es damit in der Vergangenheit bestellt war, soll hier nicht entschieden werden. Für die gegenwärtigen Verhältnisse der Bundesrepublik ist die Behauptung in dieser Form jedenfalls nicht aufrechtzuerhalten. Hier sind diejenigen, die nur Volksschule besucht haben, in den Veranstaltungen für Weiterbildung der Erwachsenen weitaus unterrepräsentiert. Das ist eines der auffallendsten Resultate der Untersuchung über Bildungserwartungen und Wissensinteressen der westdeutschen Bevölkerung, die am Soziologischen Seminar der Universität Göttingen durchgeführt wird<sup>2</sup>.» Ähnlich heißt es in einem Erfahrungsbericht über Seminarkurse, die in Zusammenarbeit mit der Universität Göttingen veranstaltet werden: «Die Zusammensetzung nach der Schulbildung zeigt, daß die Erwachsenenbildung zunehmend als Möglichkeit der Weiterbildung gerade von denjenigen in Anspruch genommen wird, die eine längere Schulbildung absolviert haben<sup>3</sup>.» Angestellte und Beamte stellen den überwiegenden Anteil der Kurssteilnehmer, Arbeiter sind deutlich unterrepräsentiert, wobei wiederum von den Facharbeitern zu den ungelernten Arbeitern hin ein markanter Abfall festzustellen ist. Aus vergleichbaren Kursen der englischen Erwachsenenbildung wird ähnliches berichtet. Auffallend ist übrigens auch, daß junge Menschen, die selbst noch in qualifizierter Ausbildung stehen, wie Gymnasiasten und Studenten, einen überraschend hohen Anteil der Kurssteilnehmer stellen.

In der Tat: Viele Indizien weisen in die gleiche Richtung, und so könnte man die bisherigen Überlegungen wohl in den folgenden Thesen zusammenfassen:

1. Die moderne, wissenschaftlich-technische und industrielle Zivilisation erfordert von jedem einzelnen, will er nicht zum bloßen Objekt öffentlicher Fürsorge degradiert werden, eine möglichst qualifizierte Ausbildung.
2. Angesichts des rasch und immer rascher sich vollziehenden Wandels aller Verhältnisse genügt kein einmalig erworbenes Wissen, sondern es ist ein ständiges, ein lebenslanges Um- und Neulernen erforderlich. Erwachsenenbil-

dung, im weitesten Sinne des Wortes, wird deshalb zur vitalen Notwendigkeit; in der Zukunft wird die Erwachsenenbildung gleichrangig neben die anderen großen Bildungsinstitutionen treten müssen.

3. Entgegen verbreiteten Vorstellungen — um nicht zu sagen Ideologien — erweist es sich jedoch als schwierig, grundlegende Mängel der Schulbildung durch die Erwachsenenbildung auszugleichen; der Erfolg der Erwachsenenbildung steigt mit der Qualität der «Basis»-Ausbildung, die die Schule vermittelt. Die Erfordernisse der Erwachsenenbildung weisen deshalb zurück auf Grunderfordernisse des Schulwesens. Oder nochmals anders und drastischer ausgedrückt: Niemand sollte sich in der Zukunft über Mängel des Schulwesens mit dem Hinweis auf die Ausgleichschancen nachholender Bildungsangebote beruhigen dürfen. Im Gegenteil: Gerade die Tatbestände und Probleme der Erwachsenenbildung sollten im Hinblick auf die Zustände des jeweiligen Schulwesens alle Verantwortlichen alarmieren.

4. Die von der Erwachsenenbildung auf das Schulwesen zurückzeigenden Erfahrungen demonstrieren, daß zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung kein Gegensatz konstruiert werden darf, sondern vielmehr eine Wechselwirkung besteht, die zu erkennen und zu verstärken im Blick auf künftige Erfordernisse aller Anlaß besteht.

#### *Die Notwendigkeit internationalen Vergleichs*

Um noch einmal an den Ausgangspunkt zurückzukehren: Wenn in den Vereinigten Staaten zugleich Arbeitslosigkeit und ein Mangel an Arbeitskräften herrschen und wenn dieser Kontrast ganz wesentlich auf Kriterien der Ausbildungsqualifikation zurückzuführen ist, dann heißt das offensichtlich, daß das Bildungswesen dem Reifezustand, den die technisch-industrielle Zivilisation erreicht hat, nicht oder jedenfalls nicht voll gewachsen ist. Genauer muß man wohl sagen: Der Zuschnitt des amerikanischen Schulwesens, wie er vor zwanzig oder dreißig Jahren bestand, reicht für die gegenwärtigen Erfordernisse nicht aus. Denn der Jugendliche, der vor zwanzig oder dreißig Jahren die Schule verließ, steht ja heute im besten Mannesalter; er steht mitten im Erwerbsleben — oder vor den Schaltern der Arbeitslosenfürsorge. Die Qualität des Bildungswesens müßte deshalb, statt nachzuhinken, den Erfordernissen der technisch-industriellen Zivilisation eigentlich um Jahrzehnte voraus sein!

In Amerika sind die Mängel des Bildungswesens — vor allem seit dem «Sputnik»-Schock — vehement diskutiert worden. In Europa, mindestens in Deutschland, wo vielleicht noch Ressentiments aus der Reeducation-Periode nachwirken, hat diese Diskussion leider viel zu oft nur zur Bestätigung der eigenen Vorurteile — daß man offensichtlich von den Amerikanern nichts lernen könne oder gar müsse —, wenn nicht gar zu Schadenfreude, statt zu

kritischer Überprüfung der *eigenen* Mängel Anlaß gegeben. Daß prominente Außenseiter der amerikanischen Bildungsdiskussion — wie zum Beispiel Admiral Rickover, der «Vater» der Atom-U-Boote — eine Rückkehr zu europäischen Vorbildern fordern, scheint unseren Vorurteilen freilich nur zu gut zu entsprechen.

Ist unser gegenwärtiges Bildungssystem dem amerikanischen jedoch wirklich überlegen? Ist es den Erfordernissen der Gegenwart und der Zukunft — im Sinne der eben erwähnten Zeitverschiebung den Erfordernissen des Jahrhundertendes — gewachsen? Solche Fragen lassen sich freilich nicht mit Gefühlsreaktionen, deren Vorurteilsgehalt schwerlich kontrolliert werden kann, sondern nur durch sorgsam quantitativen wie qualitativen Vergleich beantworten; zu einem solchen Vergleich soll im folgenden wenigstens ein Ansatz versucht werden.

### *Kernstück des amerikanischen Bildungssystems: Die High School*

Das amerikanische Schul- und Hochschulsystem gleicht dem unseren<sup>4</sup> in seiner Anfangs- und in seiner Endphase recht genau; nicht zufällig ist der «Kindergarten» in den amerikanischen Sprachschatz eingegangen. Auch die Grund- oder Elementarschule («Elementary School») zeigt keine tiefgreifenden Abweichungen. Sie umfaßt heute in der Regel die ersten sechs Schuljahre, reicht also bis ins zwölfte Lebensjahr. Am anderen Ende des Ausbildungsweges steht das post-graduate study, das Fortgeschrittenenstudium, das sich an den ersten akademischen Grad, den «bachelor», anschließt. In ihm erfolgt die eigentliche fachwissenschaftliche Ausbildung, die an die Forschung heranführt, in den sogenannten «schools» der Universitäten, den Fakultäten. Hier wird die Einheit von Forschung und Lehre durchaus im deutschen Sinne angestrebt; nicht zufällig haben bei der Entwicklung der «schools» und des Fortgeschrittenenstudiums die seinerzeit fortschrittlichen deutschen Universitäten — Göttingen zuerst und dann Berlin — als Modelle gewirkt.

Zwischen der Grundschule und den akademischen «Schulen» liegen nun allerdings die eigentlichen Kernstücke des amerikanischen Bildungswesens, High School und College, die sich von unseren Vorstellungen und Verhältnissen radikal unterscheiden.

Die High School zunächst umfaßt heute in der Regel sechs Schuljahre, gliedert in Junior und Senior High School von je drei Jahren. Die High School reicht also vom 7. bis zum 12. Schuljahr beziehungsweise vom 13. bis ins 18. Lebensjahr ihrer Schüler. Aber es handelt sich, das ist das Entscheidende, *nicht* um eine «höhere» Schule nach deutschen oder um eine Mittelschule nach schweizerischen Begriffen. Sondern es handelt sich um eine *Einheitsschule*, die grundsätzlich von allen Jugendlichen, gleich welcher Herkunft oder Bega-

bungsstufe, gemeinsam besucht wird. Die Schulpflicht reicht in den meisten Bundesstaaten zwar nur bis zum 16. Lebensjahr, aber rund 70% der amerikanischen Jugend durchlaufen tatsächlich die ganze High School. In den fortgeschritteneren Staaten liegt der Prozentsatz natürlich noch höher, und insgesamt steigt er ständig weiter an. Das Ziel ist erklärtermaßen die volle High-School-Ausbildung für alle. Und um das gleich noch hinzuzufügen: Im Anschluß an die High School besuchen rund 30% der Jugendlichen ein College. Auch dieser Prozentsatz ist in ständigem Anstieg begriffen.

Hier liegt der erste erstaunliche Unterschied zu den uns gewohnten Verhältnissen: In Deutschland kämpft man zur Zeit um die allgemeine Einführung des neunten Schuljahres, aber die größten und volkreichsten Bundesländer (wie Bayern, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg) erklären sich bis auf weiteres außerstande, den Übergang zu vollziehen. Noch immer endet also die Vollschulausbildung für die große Mehrheit unserer Jugendlichen nach acht oder neun Schuljahren; nur etwa fünf bis sechs Prozent jedes Jahrganges absolvieren die ganze höhere Schule und verlassen sie mit erfolgreich bestandenem Abitur.

Der zweite wesentliche Unterschied betrifft die innere Organisation der High School: Es gibt, kurz gesagt, kein Klassen-, sondern ein Kurssystem. Von einer «homegroup» aus, die möglichst die ganze Schulzeit hindurch beisammen bleibt und sozial wie begabungsmäßig nicht differenziert wird, besucht der einzelne Schüler Kurse, deren Plan für ihn nach psychologisch-pädagogischer Beratung *individuell* zusammengestellt wird. Damit ist nun, trotz des Einheitssystems, grundsätzlich eine Differenzierung nach Leistung und Begabung möglich; es gibt «schwerere» Pläne für die Begabten als für die weniger Begabten, mehr Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen beispielsweise, und etwa die Mathematikurse werden nach Möglichkeit wieder in solche für die schnellen, die mittleren, die langsamen «Lerner» unterteilt.

### *Konsequenzen des individualisierten Kurssystems*

Einige Konsequenzen des amerikanischen Systems seien kurz skizziert:

1. Am Ende der Schulzeit ergeben sich große Unterschiede des Leistungsstandes und der Leistungsrichtung: Wer aufs College geht, hat «wissenschaftlich» mehr gelernt; wer einen praktischen Beruf ergreifen will, ist dafür vorbereitet worden, die Mädchen beispielsweise durch Kurse in Stenographie, Schreibmaschinenschreiben, Buchführung, die Knaben in der Auto- oder Elektrowerkstatt der Schule.
2. Um die Differenzierung personell und wirtschaftlich möglich zu machen,

müssen die Schulen groß sein: Conant fordert hundert Schüler pro Jahrgang als absolutes Minimum<sup>5</sup>. Tatsächlich gibt es viele High Schools mit 2000, ja 3000 Schülern.

3. *Es gibt keine Versetzungen*: Wer in einem Fach versagt, wiederholt entweder dieses in einem Sommerkurs oder im nächsten Jahr, wird in eine niedrigere Begabungsgruppe überführt oder gibt das Fach, als seine Möglichkeiten übersteigend, auf. Aber warum sitzenbleiben? Es ist aussichtslos, einem amerikanischen Pädagogen unser System plausibel zu machen — daß, wer in zwei Fächern versagte, dann auch alle anderen, einschließlich derer, in denen er gute Leistungen erbrachte, ein Jahr lang wiederholen muß. Das bedeutet nach amerikanischer Ansicht geistige Verschwendung und führt leicht zum Schulverdruß, zum Verlassen der Schule zum frühestmöglichen Zeitpunkt beziehungsweise zur Beeinträchtigung des Schulklimas.

4. Es ist eine *kontinuierliche Leistungsauslese in beiden Richtungen* möglich: Wer spät, aber spürbar «aufwacht», kann in «schwerere» Fächer oder höhere Leistungsgruppen überführt werden, und dem Versagenden steht die Gegenrichtung offen, ohne den für das Sozialbewußtsein und Selbstgefühl — des Schülers wie *der Eltern* — so schwerwiegenden Zwang, diese High School verlassen zu müssen beziehungsweise sie gar nicht erst beziehen zu können.

5. Obwohl die Schulen von Ort zu Ort, von Staat zu Staat viel größere Unterschiede zeigen als bei uns und obwohl die Amerikaner viel mobiler sind als wir — fast ein Drittel der Nation wechselt in jedem Jahr den Wohnsitz —, gibt es wegen der individuellen Programmierung für jeden Schüler beim Schulwechsel weniger Schwierigkeiten als bei uns, wo es von den Klagen der Öffentlichkeit her bisweilen den Anschein hat, als sei unser einziges Problem die Vereinheitlichung der Lehrpläne — und die einzige Krankheit unseres Bildungswesens der sogenannte Kulturföderalismus.

6. Die Gefahr ist akut und offensichtlich, daß der Schüler, von keinen Versetzungs- und Abitursorgen umdroht, weniger leistet als er leisten könnte und sich um «schwere» Fächer herumdrückt. Vor allem Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften befinden sich in der Gefahr der «Unterentwicklung». Es kommt hinzu, daß das herrschende Sozial-«Klima» notorisch den sportlichen «Star» und den in vielen geselligen «Aktivitäten» sich auszeichnenden «netten Jungen» begünstigt, den «Bücherwurm» aber in ein zweifelhaftes Licht der Abseitigkeit rückt. Die Beliebtheit wird häufig — ganz unbefangen — an der Zahl der «dates» gemessen, die der einzelne für das Wochenende buchen konnte.

Diese Gefahren sind in den letzten Jahren erkannt worden, und man unternimmt große Anstrengungen, um ihnen zu begegnen. Auch die Bundesregierung hat sich eingeschaltet: Das Gesetz, das vor allem der Förderung des fremdsprachlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts gilt, trägt den etwas kuriosen Titel «National Defence Education Act».

Da die Bundesregierung eigentlich nicht für Schulfragen, wohl aber für die nationale Sicherheit zuständig ist, nimmt sie den Umweg über die «Verteidigung», mit der in weiterer Perspektive gewiß nicht nur sophistischen Begründung, daß für die Selbstbehauptung von Freiheit und Demokratie im weltweiten Ringen mit dem Kommunismus *Erziehung die erste Linie der Verteidigung* bildet. Bessere Ausbildung und Besoldung der Lehrer, bessere technische Ausstattung der Schulen, öffentliche Herausstellung guter Schüler — das sind nur einige der versuchten Maßnahmen.

Wird das alles aber genügen, muß man nicht doch eine Annäherung an europäische Modelle, also eine Abkehr vom bisherigen Weg, vollziehen, wie radikale Kritiker es fordern?

Die wirklich führenden Männer der amerikanischen Bildungsdiskussion verneinen das mit Entschiedenheit. «Ich bin überzeugt», erklärt Conant zusammenfassend in seinem Untersuchungsbericht über den gegenwärtigen Zustand der amerikanischen High School, «daß das amerikanische höhere Schulwesen ohne radikale Veränderungen an seiner Grundstruktur befriedigend gestaltet werden kann<sup>6</sup>.» Bessere Leistungsdifferenzierung in vergrößerten Schulen, mit ständig verbesserter psychologisch-pädagogischer Beratung, mit einem besonderen Augenmerk auf die Begabtenförderung, Vermehrung der «schweren» Pflichtkurse für Colleagueanwärter und ähnliche Forderungen sprengen tatsächlich das gegebene System nicht, sondern wollen es lediglich zum Optimum seiner Möglichkeiten ausgestalten<sup>7</sup>.

Ein Zug zur Leistung ergibt sich übrigens auch von den Colleges und Universitäten her. Es existieren zwar unzählige Colleges und Universitäten, und irgendwo kommt jeder, der sie besuchen will, unter — aber es gibt unendliche Unterschiede, vom Weltspitzenniveau etwa Harvards, bis hinunter zu Verhältnissen, die eher an verlotterte Kleinstadt-Volkshochschulen als an Pflanzstätten akademischen Geistes denken lassen<sup>8</sup>. Wichtig ist deshalb für das spätere Fortkommen nicht so sehr, *daß* man einen akademischen Grad erworben hat, als vielmehr, *wo* man ihn erworben hat. Harvard, um bei diesem Beispiel zu bleiben, liefert zwar einen Schlüssel zu den Kommandohöhen der amerikanischen Gesellschaft — aber in Harvard sich zu bewerben ist ziemlich sinnlos, sofern man nicht aus einer renommierten Schule kommt, «schwere» Fächer absolviert hat und zu den Jahrgangsbesten seiner Schule gehört. Von den diesen Bedingungen sich stellenden rund 5000 jährlichen Bewerbern können dann aber nur 1200 in der begehrten Alma Mater ihren Einzug halten.

Hier also sitzt *ein* Hebelarm für den Leistungsehrgeiz von Eltern und Schülern. Wenn, neben den anderen erwähnten Maßnahmen, er noch kräftiger und deutlicher wird als bisher, braucht man in der Tat am gegebenen Schulsystem nichts Grundsätzliches zu ändern, um Leistungsmöglichkeit und Leistungswillen zu entfalten und dennoch alle Vorteile des gegenwärtigen Systems zu bewahren.

## *Das amerikanische College*

Von den Vorteilen des amerikanischen Systems wird gleich noch zu sprechen sein. Zunächst aber noch ein Blick auf das zweite Kernstück des Bildungswesens, zu dem es in Mitteleuropa kein Gegenstück gibt: das College. Es steht gewissermaßen vermittelnd zwischen Schule und Universität, ergänzt und vertieft die Schulbildung und führt zugleich in das wissenschaftliche Studium ein. Den «klassischen» Typus bildet das aus britischem Vorbild entwickelte vierjährige «Liberal Arts College», das eine Art von Studium generale mit fachlicher Schwerpunktbildung bietet. Vom herkömmlichen deutschen Universitätsstudium unterscheidet sich die Collegeausbildung außerdem durch die straffe, schulmäßige Führung der Studenten. Das mag, wenn man an die liberalen Traditionen der deutschen Universität gewöhnt ist, bisweilen abstoßend wirken; angesichts der Hilflosigkeit, mit der so viele unserer heutigen Studenten der Universität begegnen — wie umgekehrt diese dem Massenansturm ihrer Studenten —, sollte man indessen die Vorteile nicht verkennen, die eine solche einführende Führung gewährt. Das Fortgeschrittenstudium steht dann ja auch in Amerika, wie schon erwähnt, unter anderen Vorzeichen.

Neben dem Liberal Arts College gibt es zahlreiche Typen von Fachcolleges, die von vornherein auf eine speziellere Ausbildung zielen — zum Beispiel das Teachers Training College, nach deutschen Begriffen also die Pädagogische Hochschule. Neuerdings entwickelt sich auch noch ein Zwischentypus, das zweijährige Junior College. Sein Vorteil ist, daß es einen geringeren Aufwand erfordert als das Vollcollege und deshalb an zahlreichen Orten, an denen sonst für weiterführende Ausbildung keine Möglichkeiten gegeben sind, eingerichtet werden kann. So können viele junge Amerikaner am Wohnort der Eltern, also mit bescheidenem finanziellen Aufwand, dieses College zur Erweiterung ihrer Schulbildung und (beziehungsweise oder) zur Vorbereitung auf ein anschließendes Studium besuchen.

## *Das deutsche Schulsystem: ein kritischer Vergleich*

Vergleichen wir mit dem amerikanischen das europäische, speziell das deutsche Schulsystem, so ist der prinzipielle Unterschied klar: Nach dem vierten Grundschuljahr scheiden sich die Bildungswege; durch besondere Prüfungen sollen die Begabten von den weniger Begabten geschieden werden; die letzteren besuchen dann die Mittel- und Oberstufe der allgemeinen Volksschule, die ersten weiterführende Schulen, und grundsätzlich eröffnet sich nur für diese, wenn sie die höhere Schule erfolgreich durchlaufen haben, der Zugang zu Hochschulen und Universitäten.

Der Vorteil ist deutlich: In einer Ausleseschule für Begabte, die bereits mit dem zehnten Lebensjahr beginnt und neun Schuljahre umfaßt, kann man ganz

andere Anforderungen stellen und bei ständig weitergeführter rigoroser Auslese — nur etwa die Hälfte der Sextaner, teilweise sogar nur ein Drittel, erreicht das Abitur — am Ende einen ganz anderen Wissensstand erreichen als in einer noch so differenzierten Einheitsschule.

Kaum weniger deutlich sind aber auch Nachteile und Schwierigkeiten. Zunächst bildet die anfängliche Auslese ein kardinales Problem: Ist es wirklich möglich, die künftigen Leistungen von Zehnjährigen gerecht zu beurteilen? Gibt es nicht immer wieder den «late bloomer», wie die Amerikaner sagen: den spät Entwickelten?

Vor allem: Muß dieses Auslesesystem nicht, wenn es ein halbwegs gutes Gewissen bewahren will, mit der im Grunde unhaltbaren Fiktion operieren, es sei die Begabung eine Art von biologischer Konstante, die von sozialen Faktoren nicht oder nur unwesentlich beeinflußt wird? Anders gefragt: Benachteiligt dieses System nicht grundsätzlich die Kinder aus unteren Sozialschichten? Die Schwierigkeit liegt einmal darin, daß der beurteilende Lehrer, mag er sich noch so sehr um Gerechtigkeit bemühen, in aller Regel ein Repräsentant des Mittelstandes ist, dem die Kinder aus unteren Sozialschichten in Sprache, Erwartungen und Umgangsgewohnheiten anders und fremder begegnen als Kinder, die selbst aus den Ober- oder Mittelschichten stammen.

Zum zweiten, und noch weitaus gewichtiger, liegt die Schwierigkeit aber darin, daß zum Beispiel das Kind eines Akademikers im Elternhaus und seiner Spielumgebung durchwegs ganz andere geistige Anregungen erfährt als etwa ein Arbeiterkind: Bei ihrer Einschulung sind die Sechsjährigen ja sozusagen zu hundert Prozent vom Elternhaus und seiner näheren Umgebung geprägt worden; erst nach und nach steigt der ausgleichende und überformende Einfluß der Schule. Wie weit dann nach vier Schuljahren der geistig formende und entwickelnde Einfluß auf die Schule übergegangen ist, wird sich nur schwer bestimmen lassen und wahrscheinlich von Fall zu Fall sehr verschieden sein; es wäre aber gewiß verwegen, anzunehmen — übrigens auch ein höchst zweifelhafter Erfolg —, daß die Schule schon ganz oder vorwiegend zum bestimmenden Faktor geworden ist. Deshalb ist das Problem des spät Entwickelten, sieht man es einmal vom soziologischen — statt wie üblich vom individualpsychologischen — Standpunkt aus an, ein Problem der unteren Sozialschichten.

Wenn diese Feststellung aber richtig ist, dann wird man auch um die daraus folgende Feststellung kaum herumkommen, daß eben unser Schulsystem die Kinder aus den unteren Sozialschichten *prinzipiell benachteiligt*. Übrigens reden ja die Statistiken, welche die Abiturienten oder Studenten nach Väterberufen aufgliedern, setzt man sie zu den allgemeinen Berufsstatistiken in Beziehung, eine unüberhörbare Sprache — selbst dann noch, wenn man voraussetzt, daß der Anteil der «natürlichen» Begabungen bei Akademikerkindern um etliches höher liegt als bei Arbeiterkindern.

Unter dem Eindruck der genannten Schwierigkeiten sind mannigfache Abhilfeversuche unternommen und Reformpläne entworfen worden. So wurde vorgeschlagen und zum Teil praktiziert, das Auslesealter um zwei Jahre hinauszuschieben<sup>9</sup>; der «Rahmenplan» des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen erhofft sich von der Einführung einer zweijährigen Übergangsperiode, der sogenannten Förderstufe, eine Verbesserung der Auslese<sup>10</sup>. Aber alle derartigen Vorhaben können das grundsätzliche Dilemma nicht beseitigen, sondern allenfalls mildern. Solange man nämlich — darin zeigt sich die innere Stringenz der Systeme — an dem anderen wesentlichen Unterschied gegenüber der amerikanischen Schulorganisation, dem Klassen- und Versetzungsschema, trotz mancher Auflockerungsversuche prinzipiell festhält, *darf* man die Auslese nicht allzuweit hinausschieben, weil jede Verzögerung der Trennung die Begabten ja behindert; was für die Amerikaner ihr individualisiertes Kurssystem leistet, muß bei uns eben die Zuweisung der Kinder zu getrennten Bildungswegen vollbringen. Insofern haben die konservativen Kritiker des «Rahmenplans» und ähnlicher Vorhaben durchaus recht, wenn sie sich gegen jedes Hinausschieben des Trennungstermins und gegen alle Vereinheitlichungsversuche zur Wehr setzen.

Ferner: Das gegebene Auslesesystem bringt die Elternschaft in ein latentes, oft auch offenes Spannungsverhältnis zur Schule und zu den Lehrern. Und zwar in doppelter Richtung: Einmal gibt es die Eltern, die ihr Kind durchaus auf die höhere Schule bringen wollen, um ihm die mit ihr verbundenen Prestige- und Sozialchancen zu sichern. Aber die Schule weist das Kind wegen mangelnder Begabung zurück. Die Folge ist, daß einerseits das Kind — häufig in der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung bereits das neunjährige Kind! — mit Nachhilfestunden usw. angetrieben, um nicht zu sagen angepeitscht und oft genug verhängnisvoll überfordert wird. Andererseits wird natürlich die Schule, die sich dem Ehrgeiz der Eltern verschließt, mit Vorwürfen und Verdächtigungen überhäuft. Zum zweiten, gewissermaßen in der Gegenrichtung, stellt sich das Problem jener Eltern, die ihr Kind *nicht* in eine weiterführende Schule schicken wollen, obwohl sie von den verantwortlichen Lehrern dazu aufgefordert werden: Das Kind soll nach Ableistung der Schulpflicht möglichst rasch verdienen — und ist selbst natürlich noch viel zu jung, um diese seine Lebensentscheidung mitbestimmen zu können. Vielleicht fühlen die Eltern, die selbst keine höhere Schule besuchten, aber auch, daß ihr Kind ihnen in eine für sie fremde «Bildungs»-Welt entwachsen könnte — ein durchaus verständliches Gefühl angesichts der geschilderten, weitgehend schichtenkonformen Trennung der Bildungswege<sup>11</sup>.

Über alle diese Schwierigkeiten und Mängel könnte man vielleicht aber noch hinwegsehen, wenn es gelänge, sie nachträglich auszugleichen oder wenigstens zu mildern. Ein großer Teil der Reformbemühungen läuft deshalb darauf hinaus, zwischen den verschiedenen Bildungswegen auch in ihren spä-

teren Stadien Übergangsmöglichkeiten zu schaffen und spät Entwickelten — sei es der persönlichen Leistung, sei es der Herkunft oder der elterlichen Einsicht — sogenannte «zweite Bildungswege» zu eröffnen.

Im Einzelfall mag hierdurch wirklich geholfen werden; generell betrachtet fällt es aber schwer, den Erfolg dieser Bemühungen anders als skeptisch zu beurteilen. Denn hinsichtlich der Chancen nachholender Bildungsbemühungen sprechen die eingangs erwähnten amerikanischen Erfahrungen und die Daten der Erwachsenenbildung ihre wenig ermutigende Sprache; sie verweisen viele einschlägige Vorstellungen ins Reich ideologischer Rechtfertigungen. Es gilt, leider, noch immer der Satz, den, laut Gottfried August Bürger, der Schäfer Bendix seinem Kaiser entgegenhielt, als dieser ihn zum Abt von St. Gallen machen wollte: «Was Hänschen versäumt, holt Hans nicht mehr ein.»

Innerhalb des Schulsystems aber tut sich noch einmal ein grundsätzliches Dilemma auf: Je mehr nämlich die anfängliche Auslese perfektioniert wird, um so stärker wird die Oberstufe der Volksschule «ausgelaugt» und in ihrem Niveau gedrückt — um so schwieriger wird deshalb für den einzelnen das Unterfangen, sich aus solcher gedrückten Atmosphäre zu befreien und den Sprung über den immer breiter werdenden Abgrund zwischen den Bildungswegen zu vollbringen.

### *Die soziale und die politische Bedeutung der Schulsysteme*

Die Tragweite der soeben skizzierten Probleme wird freilich erst sichtbar, wenn man bedenkt, was die qualifizierte Ausbildung bedeutet und in der Zukunft bedeuten wird. Die amerikanische Arbeitsmarktsituation, um nochmals zum Ausgangspunkt zurückzukehren, zeigt es bereits unmißverständlich: Die Ausbildungsqualifikation wird mehr und mehr zum entscheidenden Mittel sozialer «Ortsbestimmung». Schelsky hat den Vorgang pointiert und einigermaßen sarkastisch beschrieben, wenn er sagt: In der modernen Gesellschaft wird die Schule «zur ersten und damit entscheidenden *zentralen sozialen Dirigierungsstelle* für künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten, weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie die Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsausbildungen und Berufseintritte gehen. Diese Dirigierungsfunktion wird um so deutlicher, je mehr die Zuweisung Jugendlicher zu bestimmten Schularten bestimmte Aufstiegsmöglichkeiten endgültig ausschließt». Die Schule — und mit ihr die Hochschule — gerät in «die Rolle einer bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebenschancen», sie wird «eine Art Zuteilungsamt in einer Sozialchancen-Zwangswirtschaft<sup>12</sup>».

Wenn das so ist und in der Zukunft, zufolge einer offenbar unentrinnbaren Entwicklung, immer mehr so sein wird, dann stellt sich aber eine brennende

und heikle, eine politische Frage: Verträgt sich eigentlich ein derartiges System mit unseren Vorstellungen von Freiheit und Demokratie? Daß bei Schelsky Begriffe wie «Dirigierungsstelle», «Zuteilungsamt» und «Zwangswirtschaft» auftauchen, sollte mindestens nachdenklich stimmen. E contrario wird von hier aus vielleicht das Pathos verständlich, mit dem James B. Conant — nach einem Vergleich mit anderen Ländern — von dem amerikanischen Bildungswesen spricht: «Die mächtige Ausdehnung der höheren Erziehung in den Vereinigten Staaten in unserem Jahrhundert hat ein neues Instrument zur Verwirklichung der amerikanischen Vorstellung von der Demokratie geschaffen. . . Was die großen Internatsschulen von England für den Nachwuchs der regierenden Schicht jener Nation im 19. Jahrhundert bedeuteten, das versucht die amerikanische High School nun für diejenigen zu erreichen, die in den Vereinigten Staaten regieren, nämlich für das ganze Volk. Kostenlose Schulen, in denen die künftigen Juristen, Ärzte, Professoren, Politiker, Bankiers, Industrieangestellten und Arbeiter bis zum 17. Lebensjahr zusammen studiert und gelebt haben, sind charakteristisch für große Teile der Vereinigten Staaten — sie sind eine amerikanische Errungenschaft. Daß derartige Schulen aufrechterhalten, ja immer noch weiter ausgedehnt werden, halte ich für entscheidend für die Zukunft unseres Staates<sup>13</sup>.»

Natürlich bleiben — vom Problem der Rassendiskriminierung einmal ganz abgesehen — auch in den Vereinigten Staaten beträchtliche Unterschiede: Es gibt gute und schlechte Schulen, schulfreudige und schulverdrossene Gemeinden, reiche und arme Staaten, teure Privatschulen<sup>14</sup>. Aber entscheidend ist doch, daß ein Bildungssystem der prinzipiellen Chancengleichheit verwirklicht worden ist, in dem Knaben und Mädchen jeder Art, Begabung und Herkunft so lange miteinander umgehen. «Das ist der Hauptgrund dafür», sagt Conant, «daß ich Vertrauen in die Zukunft der Nation habe.» Vergleichsweise könnten *wir* dann freilich nur mit J. A. Schumpeter sagen, daß wir uns heute in einer jener Situationen befinden, «in denen Optimismus nichts ist als eine Form der Pflichtvergessenheit.»

### *Die Frage der Chancengleichheit im Zeitalter der Gleichheit*

Vielleicht ist es möglich, die allgemeine, die politische Bedeutung des erörterten Fragenkreises mit der Hilfe eines «Klassikers» noch weiter zu verdeutlichen. Am Ende des ersten Bandes von Tocquevilles großem Werk «Über die Demokratie in Amerika» stehen die berühmten, immer wieder zitierten, aber wohl nicht oft und nicht eindringlich genug zu durchdenkenden Sätze:

«Es gibt heute auf der Erde zwei große Völker, die — von verschiedenen Punkten ausgehend — zum gleichen Ziel vorzurücken scheinen: die Russen und die Angloamerikaner.

Beide sind im verborgenen groß geworden; und während die Aufmerksamkeit der Menschen anderswo gefesselt war, sind sie plötzlich in die vorderste Reihe der Nationen getreten, und die Welt hat fast zur gleichen Stunde wie ihre Geburt ihre Größe vernommen.

Alle anderen Völker scheinen etwa die Grenzen erreicht zu haben, die ihnen von der Natur gezogen sind, und scheinen diese nur noch bewahren zu sollen. Rußland aber und Amerika wachsen: alle anderen sind entweder zur Ruhe gekommen oder dringen doch nur unter großen Anstrengungen vor; sie allein schreiten leicht und rasch aus in einer Bahn, deren Ziel das Auge noch nicht zu erkennen vermag. . .

Sein Ziel zu erreichen, baut der Amerikaner auf das private Interesse und läßt die Kraft und die Vernunft des einzelnen wirken, ohne sie zu dirigieren. Der Russe drängt gewissermaßen die ganze Kraft der Gesellschaft in einem Menschen zusammen.

Freiheit ist dem einen der Antrieb, Knechtschaft dem anderen. Ihr Ausgangspunkt ist verschieden, verschieden ist ihr Weg; und doch, nach einem geheimen Plan der Vorsehung, scheint jeder von ihnen berufen, dereinst die Geschicke der halben Erde zu lenken.»

Das ist wohl eine der erstaunlichsten Vorhersagen, die je gemacht wurden, wenn man bedenkt, daß sie aus dem Jahre 1835 stammt. Aber Prophezeiungen, die die erstaunlichsten Dinge verkündigen, gibt es ja beinahe tagtäglich; schon nach den Gesetzen der Wahrscheinlichkeit muß sich unter allem Unsinn auch einmal ein Volltreffer finden. Erstaunlich ist daher im Grunde nicht die Vorhersage als solche, sondern ihre Ableitung. Tocqueville meint, daß das moderne Zeitalter — wir würden wohl sagen: die Epoche der sich vollziehenden und vollendenden Industrialisierung — schicksalhaft vom Prinzip der Gleichheit bestimmt werde und daß deshalb denjenigen Nationen zwangsläufig eine Führungsrolle zufallen müsse, die am eindeutigsten — mit Max Weber zu reden «idealtypisch» — vom Prinzip der Gleichheit geprägt seien. Dafür gibt es jedoch zwei einander polar entgegengesetzte Modelle: daß nämlich alle entweder gleich frei oder gleich unfrei sind — die Gleichheit in Freiheit und die Gleichheit in Knechtschaft. Und eben diese Modelle glaubt Tocqueville in Amerika und in Rußland erkennen zu können. *Daraus* leitet er seine Vorhersage ab.

Der Kampf um die Gleichheit hat freilich eine lange Geschichte und viele Etappen. In Europa beginnt er als Kampf um Rechtsgleichheit, dann um politische Gleichheit — ausgedrückt besonders im allgemeinen und gleichen Wahlrecht —; er setzt sich fort im wirtschaftlich-sozialen Ringen um «gerechten Lohn», Arbeitsschutz und Sozialversicherung, um Mitbestimmung usw. Diese Etappen wiederholen sich heute übrigens, auf die Völker übertragen, im weltweiten Maßstab: Die jungen Nationen kämpfen zunächst gegen die alten Kolonialmächte um ihre Souveränität, ihre politische Selbständigkeit,

aber kaum haben sie diese erreicht, sehen sie sich in den neuen und viel schwereren Kampf um ihre wirtschaftliche und soziale Entwicklung geworfen. Endziel ist auch hier unmißverständlich die Gleichheit mit den alten, entwickelten Industriestaaten.

Es zeigt sich jedoch je länger desto klarer, daß zum entscheidenden, eigentlich zentralen Faktor der Angleichung beziehungsweise Differenzierung der Bildungsstandard wird, und zwar nicht nur, wie beschrieben, innerhalb der Nationen, sondern zwischen den Nationen: Was beispielsweise die Situation Deutschlands im «Jahre Null», 1945 oder 1948, von der Situation unterentwickelter Länder im Augenblick ihrer formalen Unabhängigkeit unterschied, war nicht so sehr die industrielle Substanz, die ja auch im Bereich der heutigen Bundesrepublik durch Krieg und Kriegsfolgen weitgehend zerstört war, sondern vielmehr die noch vorhandene — durch die sozialen Erschütterungen sogar zusätzlich aktivierte — Bildungssubstanz, die dann eine als «Wunder» gepriesene industrielle Rekonstruktion ermöglichte, sobald nur durch Marshallplan, Währungsreform und ähnliche Initialzündungen die Startbedingungen gesichert waren.

Aber es ist eben die Frage, ob die überkommene, durch bloße Anstückungen mühevoll ausgeweitete Bildungssubstanz auch in der Zukunft ausreichen wird. Um zu Tocqueville zurückzukehren: Was seine Vorhersage so erstaunlich bestätigt, ist die Tatsache, daß die vom Gleichheitsproblem her gestellte Diagnose sich auch, ja ganz besonders bewährt, wenn man sie von den Bildungssystemen her als Frage der *Chancengleichheit* betrachtet: Amerika und Rußland haben, je auf ihre Weise, mit ganz verschiedenen Inhalten und Methoden, Bildungssysteme der prinzipiellen Chancengleichheit verwirklicht.

Wir aber beharren, trotz aller Überbrückungsmühen, all der zweiten und dritten Bildungswege, all dieser Aushilfen und Hintertreppen, immer noch bei einem Bildungssystem, das zwischen elementarer Bildung für die Massen und gymnasialer sowie akademischer Bildung für die Elite eine prinzipielle Grenzlinie zementiert.

Vorerst hat es freilich nicht den Anschein, als ob dieser Sachverhalt die Verantwortlichen ihren Schlaf oder ihr gutes Gewissen kostete. Dabei müßte man sich doch eigentlich gerade in der Bundesrepublik der eminenten Herausforderung bewußt sein, die darin liegt, daß heute im anderen, im östlichen Teil Deutschlands nach sowjetischem Modell ein Erziehungssystem prinzipieller Chancengleichheit verwirklicht wird. Darf man sich dabei beruhigen, daß es sich, nach Tocquevilles Begriffen, um Gleichheit in Knechtschaft handelt, müßte diese nicht vielmehr dazu antreiben, ihr durch die Gleichheit in Freiheit zu begegnen?

Zunächst käme es wohl darauf an, die amerikanische Einsicht, daß Erziehung die erste Linie der Verteidigung darstellt, im Ernst einsichtig zu machen und darzulegen, daß es um *diese* Verteidigung bei uns nicht eben zum besten

bestellt ist. Es käme darauf an, heilsame Beunruhigung zu erzeugen. Dazu möchte dieser Aufsatz beitragen.

<sup>1</sup> Es ist augenblicklich so viel von den Rassenproblemen der Südstaaten zu hören; in der Zukunft werden sich wahrscheinlich Probleme in den großen Industriezentren des Nordens als noch bitterer und schwieriger erweisen: Es entwickelt sich ein fatales Zirkelverhältnis zwischen Arbeitslosigkeit, mangelhafter Schulbildung, schlechtesten Wohnbedingungen in Slumvierteln, steigender Kriminalität; diesen Zirkel aufzubrechen erweist sich als fast unmöglich, wenn man nicht bei allen Gliedern des Bedingungsgefüges zugleich eingreift.

<sup>2</sup> Willy Strzelewicz: Erwachsenenbildung — Bildungserwartungen und Wissensinteressen der westdeutschen Bevölkerung, in: Soziologie und moderne Gesellschaft, Verhandlungen des 14. deutschen Soziologentages, Stuttgart 1959, S. 221.

<sup>3</sup> Hans-Dietrich Raapke, Helmut Skowronek: Seminarkurse — Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung, hg. v. Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1962, S. 69.

<sup>4</sup> Hiermit ist im folgenden stets Westdeutschland gemeint; in groben Zügen dürfte das Gesagte — jedenfalls von Amerika her gesehen — aber auch für andere europäische Länder, zum Beispiel für die Schweiz, zutreffen.

<sup>5</sup> James B. Conant: Der gegenwärtige Zustand der amerikanischen High School (Conant-Report), in: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung, hg. v. H. v. Hentig, Stuttgart 1960, S. 63 ff., bes. S. 90f.

<sup>6</sup> A. a. O., S. 120.

<sup>7</sup> Siehe den Katalog der Verbesserungsvorschläge, a. a. O., S. 94 ff.

<sup>8</sup> Eine ausgezeichnete Beschreibung gibt David Riesman: Constraint and Variety in American Education, University of Nebraska Press 1956.

<sup>9</sup> Die sechsjährige Grundschule bildet in den Stadtstaaten Westberlin und Bremen den Regelfall; die beiden Gebiete sind identisch mit den gesichertsten Hochburgen der SPD auf Länderebene. Der politische Sprengstoff, den die Frage nach der Länge der Grundschulzeit enthält, wurde besonders in den 50er Jahren in Hamburg sichtbar, als es einem vereinigten «Bürgerblock» gelang, die SPD für eine Legislaturperiode in die Opposition zu drängen, mit dem zentralen Argument, es müsse die vorher von der SPD eingeführte sechsjährige Grundschule wieder in die vierjährige zurückverwandelt werden.

<sup>10</sup> «Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens», Gutachten aus dem Jahre 1959, hg. v. Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, 3. Aufl., Stuttgart 1961. Vgl. dazu: «Für und wider den Rahmenplan», hg. v. A. O. Schorb, Stuttgart 1960; Dt. Ausschuß. . . : «Zur Diskussion des Rahmenplans, Kritik und Antwort», Stuttgart 1960.

<sup>11</sup> Es ist das Infame an jener Behauptung mancher «Gebildeten», ein weitreichender und rascher Bildungsaufstieg innerhalb einer Generation sei «nicht gut», daß sie tatsächlich — innerhalb des gegebenen Systems — ein Stück Wahrheit enthält. So verwandelt sich die Ungerechtigkeit des Systems in ein Argument seiner Rechtfertigung!

<sup>12</sup> H. Schelsky: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 17 ff.

<sup>13</sup> Liberty and Education — The Role of the Schools in a Modern Democracy, Harvard University Press 1953.

<sup>14</sup> Zu den krassen Gegensätzen in Großstädten vgl. Conant, Slums and Suburbs, New York 1961.

*Nach einem auf der Zehnten Internationalen Lehrertagung im Kinderdorf Pestalozzi 1963 gehaltenen Vortrag. Der Aufsatz ist ein Ausschnitt aus einer größeren Untersuchung zum Thema «Bildungssystem und Demokratie», an der der Verfasser zur Zeit arbeitet.*