

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich mit besonderer Berücksichtigung der Industrieländer

Summary: Structures do not determine learning and education processes, but they set the framework determining the conditions of these processes inside national education systems. This assumption is examined by means of a historical retrospect resulting in the elaboration of the central question: „segregation versus integration“. The following comparative analysis is aimed at proving the legitimacy of this conceptual approach. It concentrates on the opposition of bipartite (resp. tripartite) and comprehensive structures in lower secondary education and of academic and vocational tracks in upper secondary education.

The article ends up with an outlook concerning the conditions for survival of the current structures. Particular attention is given to the emergence of „mixed“ structures indicating that the traditional dichotomy between „segregation“ and „integration“ has lost its immediate impact on educational reality in its pure embodiment.

1. Problemstellung

Analysen und Vergleiche von Strukturen des Bildungswesens können keine unmittelbaren Einsichten in Inhalte von Lern- und Erziehungsprozessen vermitteln. Dazu bedarf es der Untersuchung der Ziele und Inhalte von Lehrplänen und ihrer Umsetzung in die Schulpraxis ebenso wie der Berücksichtigung der Vielfalt sozialisatorischer Faktoren, die das Schulgeschehen mitprägen. Das im vergangenen Jahrzehnt gewachsene Interesse an „guten Schulen“ und das in ihnen herrschende „Ethos“ hat die Bedeutung dieser beiden Problembereiche sowohl für den Schulalltag als auch für die Bildungspolitik verdeutlicht und zugleich eine Renaissance der Fragen, Theorien und Modelle verursacht, welche von den zu Beginn dieses Jahrhunderts wirkenden Vertretern der übernationalen Reformbewegungen (z.B. *progressive education*, *éducation nouvelle*, Reformpädagogik) hinterlassen haben. Die jüngste Interessenkonzentration geht in vielen Industrieländern einher mit einer Kritik an den Strukturreformen der sechziger und frühen siebziger Jahre, die vor allem in beiden Teilen Europas die bildungspolitische Entwicklung bestimmten. Diese Reformen waren von ihren Initiatoren und Befürwortern vielfach mit Erwartungen belastet worden, die nicht nur auf eine Verbesserung des Bildungswesens, sondern darüber hinaus auch auf eine Veränderung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zielten. Die gegenwärtige Kritik, die sich in einigen

Ländern mit einer Wiederherstellung früherer Strukturen verbindet, spiegelt Enttäuschungen darüber wider, daß geweckte Erwartungen nicht erfüllt worden sind. Der in diesem Beitrag verwendete Begriff „Industrieländer“ umfaßt alle Staaten Europas, die gesamte Sowjetunion, Nordamerika (mit den Vereinigten Staaten und Kanada) sowie Japan.

Die Wendung der Interessenpräferenz innerhalb der „pädagogischen Öffentlichkeit“ und auch der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zu Fragen der „Qualität“ kann freilich nicht bedeuten, daß Strukturfragen irrelevant geworden seien. Zum einen bestimmen vor allem in den südeuropäischen Ländern Strukturreformen nach wie vor die bildungspolitische und pädagogische Realität; auch die gegenwärtige Bildungsreform in der Sowjetunion sowie die in den bisherigen (staats)sozialistischen Ländern Mittel- und Osteuropas beabsichtigten Neuerungen schließen Strukturveränderungen ein, auch wenn deren wesentliche Zielrichtungen noch nicht erkennbar sind. Zum anderen ist zu beobachten, daß auch in Schulreformen, die wegen ihrer hervorstechendsten Merkmale „restaurativ“ (in ablehnender wie zustimmender Kommentierung) genannt werden, strukturelle Merkmale zutage treten, die *neuen* didaktischen und sozialisatorischen Entwicklungen und Erfordernissen Rechnung tragen; zu denken ist dabei an Differenzierungsformen, Zulassungs- und Versetzungsverfahren, Durchlässigkeitsregelungen und Prüfungsabläufe. Die noch im Endstadium der „großen“ Strukturreformen, nämlich im Jahre 1973, vom schwedischen Bildungsforscher *Sixten Marklund* getroffene Formulierung, daß Strukturen im Bildungswesen „nicht darüber entscheiden, welche Prozesse stattfinden, wohl aber darüber, welche Prozesse stattfinden oder nicht stattfinden können“ (Marklund, 1973, S. 1), hat auch durch die geänderte Interessenkonzentration in ihrer *grundsätzlichen* Bedeutung nichts eingebüßt.

2. Segregation versus Integration – die zentrale Frage

Ungeachtet der Vielfalt, die sich im einzelnen in den gegenwärtigen Strukturen des Bildungswesens in den Industrieländern (und auch unter deren unmittelbarem und mittelbarem Einfluß in den meisten Entwicklungsländern) beobachten läßt, ist die Spannung zwischen den Prinzipien der *Segregation* und *Integration* allenthalben auffindbar. Die gesetzlichen und administrativen Regelungen, die zur Bewältigung dieser Spannung in den vergangenen drei Jahrzehnten getroffen worden sind, spiegeln – unter den jeweiligen historischen Bedingungen – unterschiedliche Prioritätensetzungen wider, die einerseits in den realen Erfordernissen der ökonomischen, sozialen, politischen und

kulturellen Wirklichkeit, andererseits in ideologischen Programmen begründet sind. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Prioritätensetzungen der Bezug zur Idee der *allgemeinen Schulpflicht* und deren Umsetzung in die konkreten Strukturen der Bildungssysteme. Die allgemeingesellschaftlichen Wurzeln dieser Entwicklung sind mit den Begriffen *Reformation*, *Aufklärung* und *Industrielle Revolution* umrissen, und die Frage nach der bildungspolitischen Kompetenz verweist grundsätzlich auf die Funktion des *modernen Staates*, der die Verantwortlichkeit für die Bildung und Erziehung der heranwachsenden Generation als Teil seiner zentralen Gesetzgebung beansprucht; die absolutistische oder demokratische Legitimierung dieses Anspruchs kann im Zusammenhang dieser Ausführungen unbeachtet bleiben. Von dieser das 19. und 20. Jahrhundert beherrschenden Entwicklung wird auch das private Schulwesen erfaßt, was am Beispiel der englischen und niederländischen Schulgeschichte abzulesen ist.

Die allgemeine Schulpflicht wurde in den späteren „Industrieländern“ zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten gesetzlich verankert. Als Beispiele seien genannt: Weimar 1619, Preußen 1717, Habsburgermonarchie 1773, Massachusetts (als erster Staat der USA) 1852, Frankreich 1882, Sowjet-Rußland 1918. Daß zwischen gesetzlicher Verankerung und praktischer Umsetzung gewöhnlich lange Zeiträume lagen, sei hinzugefügt. Gemeinsam waren den staatlichen Initiativen zwei grundlegende Zielsetzungen, nämlich die Heranbildung von „Arbeitskräften“ (im weitesten Sinn dieses Wortes) sowie von Untertanen oder Staatsbürgern, die sich mit ihrem Staate zu identifizieren vermochten. Für die männliche Jugend kam dazu als dritte Zielsetzung die körperliche und geistige Befähigung zum Militärdienst. Daß sich mit diesen Zielsetzungen, die der Natur des modernen Staates entsprangen, Vorstellungen und Erwartungen der „klassischen“ Pädagogen deckten, ist dadurch zu erklären, daß diese die allgemeine Schulpflicht als Voraussetzung für eine personale Erziehung aller Heranwachsenden begriffen und in den Pflichtschulen zugleich Stätten sahen, die zumindest die Kinder in frühestem Alter vor den Belastungen und Bedrückungen der Arbeitswelt schützen sollten. Sie begrüßten die allmähliche Ausweitung der allgemeinen Schulpflicht zunächst von vier auf sechs, später auf acht und zehn Jahre als Erweiterung dieser Erziehungs- und Schutzmöglichkeit.

Bei der Konkretisierung dieser Zielsetzungen haben sich freilich bis zum heutigen Tage die Geister geschieden, und Frontenbildungen sind innerhalb aller beteiligten Gruppen zu erkennen und gelten somit für Bildungspolitiker und Wirtschaftsführer ebenso wie für Erziehungswissenschaftler, Lehrer und nicht zuletzt auch Eltern. Den *Schemata 1 und 2* liegt der Versuch zugrunde, die sich in den Kontroversen ausprägenden Begründungsmuster, die aus dem

außerpädagogischen Umfeld abgeleitet sind, und die Zielorientierungen, die im pädagogischen Felde selbst konzipiert sind, den beiden erwähnten Prinzipien der Schulstruktur zuzuordnen.

Schema 1: Begründungsmuster aus dem außerpädagogischen Umfeld

Begründungs- ebene	Begründungsmuster für 'Segregation'	Begründungsmuster für 'Integration'
Gesellschafts- politik	Kohärenz der Gesellschaft durch Beibehaltung (oder vorsichtig-langsame Veränderung) bestehender Sozialstrukturen	Kohärenz der Gesellschaft durch Veränderung der Sozialstrukturen in Richtung ihrer Egalisierung
Ökonomie	Wirtschaftsordnung auf der Grundlage individueller Leistung und Anpassung	Wirtschaftsordnung auf der Grundlage kooperativer Leistung
Ethik	Menschliches Zusammenleben auf der Grundlage personeller Unabhängigkeit	Menschliches Zusammenleben auf der Grundlage interpersonaler Solidarität

Schema 2: Zielorientierungen im pädagogischen Feld

Handlungs- ebene	Zielorientierung für 'Segregation'	Zielorientierung für 'Integration'
Erziehung	Bereitschaft und Fähigkeit zu individueller Leistung, Mobilität und Entscheidung	Bereitschaft zu Solidarität und Fähigkeit zu kooperativer Leistung
Qualifizierung	Qualität (Vortrefflichkeit) der individuellen Leistung durch permanente Auslese	Optimierung der kollektiven Leistung durch Egalisierung der Bildungschancen (oder sogar der Bildungsergebnisse)
Unterricht	Primar- und Sekundarbereich I: Stufung der allgemeinen Bildungswege Sekundarbereich II: Abgrenzung studien- und berufsbezogener Bildungswege	Primar- und Sekundarbereich I: Einheitlichkeit des allgemeinen Bildungswegs Sekundarbereich II: Integration studien- und berufsbezogener Bildungswege

Die beiden Schemata sind idealtypisch konstruiert; ihre Umsetzung in die jeweilige bildungsgeschichtliche Realität hat die Konturen der Zuordnungen zum einen dadurch entschärft, daß die beiden Strukturprinzipien auf den einzelnen Begründungs- und Handlungsebenen mit dem Fortgang der Entwicklung vom 19. in das 20. Jahr hundert in zunehmendem Maße zu Präferen-

zen relativiert wurden, wodurch der Ausschließlichkeitscharakter des ursprünglich dominierenden Prinzips „Segregation“ verblaßte. Vor allem der Primärbereich des Bildungswesens ist von dieser Entwicklung sogar so weit erfaßt worden, daß heute in allen Industrieländern zumindest im staatlichen Bildungssektor das Prinzip „Integration“ allein vertreten ist. Auffälliges Beispiel hierfür ist Deutschland mit seinem Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920, das die Grundlage für die Entwicklung der einheitlichen vierjährigen Grundschule und damit für den bis heute in den meisten Ländern der Bundesrepublik Deutschland bestehenden Zustand geschaffen hat; die in Preußen dominierenden „Vorschulen“ als gesonderte Schulform, die – freilich nur in Städten – ihre Schüler speziell auf den Besuch des Gymnasiums vorbereitete, sind seither aufgehoben. Zum anderen ist die Entschärfung der Konturen durch unterschiedliche Präferenzen auf den einzelnen Begründungs- und Handlungsebenen zustande gekommen. Beispiele hierfür sind die Strukturreformen, die in Spanien 1970 und in Frankreich 1975 durchgeführt wurden. Sie brachten zwar die Errichtung von *Gesamtschulen* im Sekundarbereich I, orientierten die Lehrpläne aber gezielt an den Erfordernissen ökonomischer Effektivität und individueller Leistung, vergleichbar den in der Bundesrepublik Deutschland Ende der sechziger Jahre formulierten Zielen einer „demokratischen Leistungsschule“ und einer „Mobilisierung der Begabungsreserven“, die ebenfalls mit Forderungen nach dem Aufbau von Gesamtschulen verknüpft wurden.

Der nachfolgende Abschnitt dient der Ordnung und Exemplifizierung der Vielfalt, die der internationale Vergleich von Strukturen des Bildungswesens sichtbar zu machen vermag. An dieser Stelle bereits sei aber betont, daß der notwendigerweise generalisierende Charakter der beiden idealtypischen Schemata verdeutlichen soll, daß in der schulgeschichtlichen Realität die jeweiligen Präferenzen für die Prinzipien *Segregation* und *Integration* die zentrale Frage des Strukturvergleichs ausdrücken. In der schulorganisatorischen Terminologie ist diese Frage durch die Gegenüberstellung der Begriffe „vertikale Gliederung“ (als Zwei- oder Dreigliedrigkeit) und „horizontale Gliederung“ definiert; dieser Begriff kongruiert mit dem der „Einheitlichkeit“.

Die zentrale Frage des Strukturvergleichs hat eine jahrhundertelange *ideengeschichtliche* Tradition. Man kann auf *Amos Comenius* zurückgreifen, dessen Idee eines einheitlich strukturierten Bildungswesens theologisch begründet ist. Ideologisch bedeutsamer wurde der Plan einer „Nationalerziehung“, den *Antoine de Condorcet* 1792, mitten in der Französischen Revolution also, der Nationalversammlung vorlegte. Seit Condorcet ist die Konzeption der „Einheitsschule“ (*Gesamtschule, comprehensive school, école unique*

edinaja skola) – mit ihren facettenreichen Varianten – auf der Tagesordnung pädagogischer und bildungspolitischer Entwürfe geblieben.

Der *reale* Ausbau der vom modernen Staat errichteten Bildungssysteme erfolgte dagegen, ungeachtet der sehr unterschiedlichen sozial-ökonomischen, politischen und kulturellen einzelstaatlichen Bedingungen, im gesamten 19. Jahrhundert am Vorbild vorindustrieller Bildungsstrukturen und einer Tradition, die bis in das Spätmittelalter zurückzuverfolgen ist. Es geht um die jahrhundertalte Dualität zwischen den „Gelehrtenschulen“ und den (späteren) „Volksschulen“ als den „Schulen für das *gemeine Volk*“. Die Karriere des Jungen (Mädchenbildung, obwohl als solche ebenfalls jahrhundertalt, entfaltete sich zur Massenbildung erst mit Beginn des 20. Jahrhunderts) wurde in der Regel bereits mit seinem Eintritt in die Schule vorbestimmt, was sich am preußischen Beispiel folgendermaßen ausnimmt: Der „akademische“ Bildungsweg führt von der „Vorschule“ zum „Gymnasium“ und von dort zur Universität (und weiter in einen Beruf in Verwaltung, Kultur und in zunehmendem Maße auch Wirtschaft), während der Besuch der Volksschule *nur* den Übergang in eine (praxiszentrierte) berufliche Ausbildung oder unmittelbar in eine un- oder angelernte Tätigkeit eröffnet. Diese Dualität beherrscht die Strukturen des Bildungswesens während des ganzen 19. Jahrhunderts in den Ländern West-, Mittel- und Osteuropas und erfaßt auch die sich entfaltenden Bildungssysteme in Rußland, Nordamerika und (nach der *Meiji-Restauration*) auch in Japan.

Prinzipiell wurde die Dualität auch durch die Einführung eines dritten Weges von „Mittelschulen“ nicht in Frage gestellt, denn dieser Zwischentyp war zwar nicht universitätsbezogen, orientierte sich aber mit seinen Ansprüchen und Auslesekriterien am „Vorbild“ des Gymnasiums. Durchbrochen wurde die Dualität dagegen im Bereich der Berufsbildung, in dem sich „duale“ und vollschulische Strukturen etablierten. Diese expandierten teilweise in den Bereich der tertiären Bildung; auf diese Weise sind vor allem in England frühzeitig die Grundlagen für die *further education* gelegt worden, die ihren strukturellen Standort zwischen Sekundar- und Tertiärbereich hat.

Der Eintritt der Spannung „Segregation versus Integration“ in die schulische Realität geschieht in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts. Der Primärbereich wird, wie bereits erwähnt, in allen Industrieländern vereinheitlicht. Im Sekundärbereich werden Einheitsschulen im gleichen Zeitraum in den USA und in Rußland eingeführt: in den USA im Zuge der *progressive education*, in Rußland 1918, als eine der ersten Regierungsmaßnahmen nach der Oktoberrevolution. Die sowjetische Einheitsschule wurde in modifizierten Formen nach dem Zweiten Weltkrieg auf alle Staaten des (staats)sozialistischen Machtbereichs in Ost- und Mitteleuropa übertragen. In Westeuropa

wurde die Einführung von Einheitsschulen bereits zwischen den beiden Weltkriegen diskutiert und gefordert; zu erwähnen sind dabei vor allem England und auch Deutschland. Nach dem Zweiten Weltkrieg ist dann Schweden zum „Durchstarter“ der Gesamtschulentwicklung geworden. Von ihr wurden alle westeuropäischen Staaten mehr oder weniger stark erfaßt, wobei die Intensität dieser Expansion zum heutigen Tage nicht nur unterschiedlich geblieben ist, sondern in jüngster Zeit sogar rückläufige Tendenzen zur „vertikalen Gliederung“ hervorgebracht hat.

Eine kurze Bemerkung sei zur Verwendung der beiden im deutschen Sprachgebrauch verankerten Begriffe „Einheitsschule“ und „Gesamtschule“ gestattet, die zum Verständnis sowohl der vorausgegangenen als auch der folgenden Abschnitte beitragen soll. Während der Begriff „Einheitsschule“ in der pädagogischen Diskussion der Weimarer Epoche sowohl unter *sozialistischen* als auch *bürgerlichen* Vorzeichen gebraucht wird und in Entwürfen und Diskussionen nach 1945 auch in Westdeutschland noch erscheint, taucht erst in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland der Begriff „Gesamtschule“ auf, nunmehr in expliziter Abgrenzung gegen den als „sozialistisch“ (im Sinne der DDR) denunzierten Begriff „Einheitsschule“. Mit der Kontrastierung beider Begriffe ist für den deutsch-deutschen Vergleich seither ein definitorisches Abgrenzungskriterium gesetzt, das auf die unterschiedlichen gesellschaftsphilosophischen und gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und der mit ihnen bezeichneten Schulen verweist. Relativiert man die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen oder orientiert die Untersuchung stärker auf Strukturen (sowie Inhalte und Methoden), dann wird das Bild allerdings differenzierter, so daß im internationalen Strukturvergleich der *umfassende* Gebrauch des Begriffs „Gesamtschule“ als deutschsprachiger Oberbegriff – in Entsprechung zum englischen Begriff „comprehensive school“ – für die „integrierte“ Variante des Sekundarbereichs I zu rechtfertigen ist.

Im Sekundarbereich I ist die Spannung „Segregation versus Integration“ primär auf die Frage bezogen, ob die in den Schulen zu vermittelnde *Allgemeinbildung* nach gestuften oder einheitlichen Ansprüchen erfolgen soll. Die vergleichbare Spannung im Sekundarbereich II ist dagegen an der Frage orientiert, wie die Vermittlung *allgemeiner* und *beruflicher* Bildung gestaltet und strukturell verankert werden soll. Die Ansätze zur Bewältigung dieser Spannung sind eng mit den Ansprüchen verbunden, die in den einzelnen Industrieländern einerseits an die hochschulbezogene, andererseits an die berufsbildende Funktion dieses Bereichs gesetzt sind. Auch die beiden oberhalb und unterhalb des Primar- und Sekundarbereichs befindlichen Bildungsbereiche sind von der zentralen Frage des Strukturvergleichs nicht unbeeinflusst. Dies gilt zum einen für den gesamten vorschulischen Bereich (in der

modernen Wortprägung) als auch für die vielfältigen Strukturen des Tertiärbereichs mit seinen universitären und nicht-universitären Institutionen.

Unter Bezug auf die These von der dominierenden Rolle des modernen Staates konzentriert sich dieser Beitrag auf den *staatlichen* und *öffentlichen* Sektor des Bildungswesens; dieser Begriff, der weiter gefaßt ist, schließt neben den unter direkter Aufsicht zentraler Behörden des Staates stehenden Einrichtungen *auch* Schulen ein, die von regionalen und lokalen Trägern verwaltet werden. Der *private* Schulsektor bleibt außerhalb expliziter Berücksichtigung. Dieser Verzicht läßt sich allerdings durch die Bemerkung abschwächen, daß die Strukturen der Privatschulsektoren in allen Industrieländern größtenteils jenen der staatlichen und öffentlichen Sektoren angeglichen sind. Dies gilt nicht nur für Bildungssysteme, deren privater Sektor anteilmäßig gering ist, sondern auch für solche, in denen Privatschulen einen beträchtlichen Anteil haben, wie beispielsweise in Frankreich und Spanien, oder sogar die Mehrzahl der Primar- und Sekundarschulen umfassen, wofür die Niederlande das schlagendste Beispiel bieten. Auffallende Ausnahme von dieser Regel bilden die elitären *Public Schools* in England, denen als Schulform des Sekundarbereichs bis zum heutigen Tage spezielle *Preparatory Schools* vorgeordnet sind.

3. Strukturvergleich: allgemeine Entwicklungen

In allen Industrieländern ist das Bildungswesen auf die horizontalen Bereiche konzentriert, deren Schüler der allgemeinen Schulpflicht unterliegen. Mit Ausnahme der beiden deutschen Staaten sowie Belgiens und der Niederlande kennen die Länder nur die Grundform, welche durch den Vollzeit-Schulbesuch definiert ist. Seine Dauer ist im Verlauf der beiden vergangenen Jahrhunderte und besonders in diesem Jahrhundert allmählich ausgeweitet worden. In den meisten Ländern beträgt die Vollzeit-Schulpflicht heute neun bis zehn Jahre; wo diese Dauer noch nicht erreicht ist, bestehen Absichten einer Schulpflichtverlängerung. In Japan, Kanada und Teilen der USA hat die allgemeine Vollzeit-Schulpflicht sogar die Jahrgangsstufen 11 und 12 erreicht. In anderen Ländern, wie beispielsweise in Schweden, nähern sich die *faktischen* Anteile der Altersgruppe der 15- bis 18jährigen dem Vollzeit-Schulbesuch. Bei der Kenntnisnahme dieser Entwicklung ist mitzuberücksichtigen, daß heutzutage die große Mehrheit der Jugendlichen *tatsächlich* zur Schule geht – im Unterschied zur Situation im 18. und 19. Jahrhundert, als die Realität den bestehenden Schulgesetzen nicht entsprach. Die Besonderheit der Schulpflichtregelungen in den beiden deutschen Staaten besteht aufgrund gemeinsamer Tradition darin, daß die Mehrzahl der Jugendlichen zwar keine Vollzeit-Schule (allge-

meiner oder beruflicher Orientierung) im Sekundarbereich II besucht, für sie aber bis zum 18. Lebensjahr der verbindliche Besuch einer Teilzeit-Berufsschule in den Bildungsgesetzen fest verankert ist.

Bei Planungen einer Verlängerung der Schulpflicht stellt sich im internationalen Vergleich die Frage, ob sie „nach oben“, d.h. in den Sekundarbereich II, oder „nach unten“, d.h. in den vorschulischen Bereich, erfolgen sollte. Letzteren Weg hat beispielsweise die Sowjetunion in ihrer jüngsten Reform beschritten, in deren Verlauf die Schulpflicht vom 7. auf das 6. Lebensjahr vorverlegt wird.

3.1 Institutionen vorschulischer Erziehung

Vorschuleinrichtungen sind in den vergangenen Jahrzehnten in allen Industrieländern ausgebaut worden; sie gründen sich auf lange Traditionen, zu denen der deutsche Kindergarten, die britische *infant school* und die französische *école maternelle* zählen. Auch wo der Besuch einer Vorschuleinrichtung nicht verbindlich ist, was für die meisten Industrieländer gilt, ist, vor allem in den hochindustrialisierten Ländern, das Angebot an Plätzen so stark vermehrt worden, daß die meisten Kinder wenigstens ein Jahr davon Gebrauch können. Ob die Vorschuleinrichtungen institutionell in den Primarbereich eingefügt sind oder einen selbständigen „Kindergartenbereich“ darstellen, ist traditionell begründet und hängt weitgehend von der ihnen zugeordneten Erziehungskonzeption ab.

3.2 Primarbereich und Sekundarbereich I

Im internationalen Strukturvergleich empfiehlt sich die gemeinsame Analyse beider Bereiche, weil beide den Kern des Pflichtschulwesens bilden, die Übergänge zwischen diesen beiden Bereichen durch „Förderstufen“ (im weitesten Wortsinn) geordnet sind und die Konzeption einer – quantitativ wie qualitativ – gestuften Allgemeinbildung im Sekundarbereich I selbst in Bildungssystemen abgeschwächt worden ist, die nach dem Prinzip der „Segregation“ strukturiert sind.

In den bislang (staats)sozialistischen Ländern Mittel- und Osteuropas, in der Sowjetunion sowie auch in Schweden und Teilen der USA und Kanadas stellen die drei- oder vierjährigen Primarstufen (Unterstufen) den unteren Sektor übergreifender einheitlicher „Grundschulen“ (z.B. achtjährige *elementary school* in den USA, *grundskola* in Schweden, Allgemeinbildende Poly-

technische Oberschule in der DDR) dar. Auch das – allerdings vor einer Reform stehende – System der „Allgemeinen Grundbildung“ (*educación general básica*) in Spanien ist als einheitlicher Bereich strukturiert. Die Primarklassen bilden in solchen Systemen freilich einen eigenständigen Teilbereich, der vor allem dadurch gekennzeichnet ist, daß der Klassenlehrer den gesamten oder zumindest den größten Teil des Unterrichts erteilt.

Historisch gesehen, setzen die erwähnten Länder insofern eine europäische Tradition fort, als in den einstigen „Volksschulen“ Primar- und Sekundarbereich I vereinigt waren. Beispielsweise überdauerte in Deutschland (und später in der Bundesrepublik Deutschland) diese Schulform noch Jahrzehnte die – 1920 erfolgte – Vereinheitlichung der vier- (oder fünf-)jährigen Grundschule. Deren Verselbständigung, begleitet von der Errichtung nichtselektiver Schulen (z.B. *secondary modern school* in England, Hauptschule in der Bundesrepublik Deutschland) und Gesamtschulen (z.B. *scuola media* in Italien) des Sekundarbereichs I kennzeichnet eine Entwicklung, die erst am Ende des Zweiten Weltkrieges einsetzt.

In einer Reihe westeuropäischer Länder, in denen die vereinheitlichten Grundschulen selbständige organisatorische Einheiten innerhalb des Bildungswesens darstellen, sind im Zuge der eingangs erwähnten Reformen Übergangsstufen (*cycle d'observation* in Frankreich, *brugjaar* in den Niederlanden, Förder- oder Orientierungsstufe in der Bundesrepublik Deutschland) eingerichtet worden mit dem Ziel, die traditionell punktuelle Auslese für das Gymnasium (Lyzeum) in Form von Aufnahmeprüfungen durch einen Beobachtungszeitraum zu ersetzen. Im englischen Bildungswesen ist diese Funktion in manchen Grafschaften von dreijährigen *middle schools* übernommen worden; *middle schools* gibt es als innovative Form aber auch innerhalb achtjähriger Elementarschulen in den Vereinigten Staaten. Die jahrgangsstufenmäßige Bindung dieser Übergangsstufen (5–6, 6–7, 5–8 u.a.) hängt vom Umfang des Primarbereichs ab.

Die Struktur des Primarbereichs ist auch eine der wesentlichen Voraussetzungen für die des Sekundarbereichs I. Dieser beginnt entsprechend den jeweiligen nationalstaatlichen Gegebenheiten mit den Jahrgangsklassen 4, 5, 6 oder 7. Die „Förderstufe“ ist in diesem Überblick dem Sekundarbereich I zugerechnet, weil dies für die meisten Industrieländer sowohl der administrativen Regelung als auch der Unterrichtsorganisation (Beginn des Fachlehrerprinzips) entspricht. Die Abgrenzung nach oben, nämlich in den Sekundarbereich II, zeigt demgegenüber weitgehende Stabilität, die dadurch gegeben ist, daß der Übergang zwischen das 10. und 11. Schuljahr gelegt ist.

Was die innere Struktur des Sekundarbereichs I betrifft, herrscht in den Industrieländern das Modell der „Gesamtschule“ integrierten Typs vor. Wie

bereits erwähnt, wurde die Entwicklung in den USA und Sowjet-Rußland im zweiten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts eingeleitet, und die (staats)sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas organisierten nach dem Zweiten Weltkrieg den vereinheitlichten Sekundarbereich I im Rahmen ihrer „Grundschulen“. In den USA und Kanada bestehen neben den erwähnten achtjährigen Elementarschulen in einer Reihe von Staaten (Provinzen) selbständige dreijährige *junior high school*, die auf sechsjährigen Elementarschulen aufbauen. Die gleiche Struktur wurde in Japan nach dem Zweiten Weltkrieg aufgebaut.

In Westeuropa haben seit 1962, als Schweden und Italien die (integrierte) Gesamtschule im Sekundarbereich I gesetzlich einführen, insgesamt 10 Länder Gesamtschulen zu alleinigen oder zumindest bevorzugten Regelschulen ausgebaut und entsprechende Reformgesetze erlassen: Finnland 1968, Norwegen 1969, Spanien 1970, Island 1974, Dänemark und Frankreich 1975, Griechenland 1976 und schließlich England und Wales ebenfalls 1976. Während in der Schweiz zwei (französischsprachige) Kantone ein Gesamtschulsystem haben, sind in den übrigen Schweizer Kantonen sowie in den übrigen westeuropäischen Staaten die in den vergangenen 20 Jahren errichteten Gesamtschulen auf den Versuchssektor beschränkt geblieben. Der Standort der Bundesrepublik Deutschland, die in diesem Beitrag nicht detailliert berücksichtigt wird, kann im westeuropäischen Spektrum als „Mittellage“ zwischen Versuchs- und Regelstadium identifiziert werden.

Der Strukturvergleich muß davon ausgehen, daß es die Gesamtschule nicht gibt, was dem Erziehungswissenschaftler und gewiß auch dem Erziehungspraktiker nicht nur bei der Lektüre von Gesetzen, Reformplänen und Untersuchungsberichten deutlich wird, sondern insbesondere auch bei Besuchen von Schulen unter unterschiedlichen politischen, ökonomischen und sozialen Gegebenheiten. Während in Ländern mit zentral verwalteten Bildungssystemen immerhin spezifisch-nationalstaatliche Merkmale erkennbar sind, bedarf es bei der Untersuchung föderativer und dezentralisierter Systeme weitergehender Untersuchungen, welche auf die Aufdeckung intranationaler Unterschiede zielen; „klassisches“ Beispiel für eine dezentralisierte Verwaltungsstruktur und eine entsprechend auffällige Vielfalt vorhandener Gesamtschulen ist England (und Wales).

Die „Integration“ als inneres Strukturprinzip äußert sich im Sekundarbereich I in der Handhabung äußerer und innerer Differenzierung. Innere Differenzierung als Mittel flexibler Unterrichtsgestaltung und Schülermobilität ist in den vergangenen Jahrzehnten in den meisten Industrieländern entwickelt und gefördert worden. Dabei ist die Tendenz zu beobachten, daß der Bildung heterogener Lern- und Aufgabengruppen (*mixed ability grouping*) der Vorzug vor der Bildung homogener Gruppierungen gegeben wird. In der äußeren

Differenzierung kam es insbesondere in den sechziger und siebziger Jahren zur weitgehenden Verdrängung der Praktiken des *streaming* und *banding* (als den Formen einer jeweilige Jahrganggruppen umfassenden Leistungsdifferenzierung) durch fachbezogene Formen des *setting* oder des Kern-Kurssystems. In Frankreich wurde überdies der Einrichtung von Stützkursen für schwächere Schüler sowie Zusatzangeboten für „begabte Schüler“ besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Während alle die genannten Differenzierungsformen der „integrierten“ Gesamtschulform zuzuordnen sind, stellen „kooperative“ (additive, schulformbezogene) Gesamtschulen den Typ dar, der nur unter administrativem Aspekt als „Gesamtschule“ zu bezeichnen ist; in bezug auf seine innere Struktur setzt er dagegen die traditionelle vertikale Gliederung fort, wofür die kooperativen Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland das beste Beispiel liefern. Auch in England finden sich solche Schulen, wenngleich in eher versteckter Form.

Seit Mitte der siebziger Jahre hat sich in den meisten Industrieländern der Sekundarbereich I in Gesamtschulen stabilisiert. In England ist diese Entwicklung freilich seit dem Amtsantritt der konservativen Regierung im Jahre 1979 zu einem Stillstand gekommen, und die neuen gesetzlichen Regelungen (1988) weisen sogar auf die Möglichkeit einer „Rückverwandlung“ von *comprehensive schools* in traditionelle Schulen, insbesondere in selektive *grammar schools* (Gymnasien) hin; von ihr ist freilich bisher nur in wenigen Fällen Gebrauch gemacht worden. In den Ländern, in denen sich Gesamtschulen niemals durchsetzen konnten, sind in den letzten Jahren vergleichbare Erscheinungen zu beobachten, die eine Stabilisierung des herkömmlichen zwei- oder dreigliedrigen Systems erkennen lassen. Neben der Bundesrepublik Deutschland sind in diesem Zusammenhang insbesondere Belgien, die Niederlande und Österreich zu erwähnen; in der Bundesrepublik lassen sich in einigen der sozialdemokratisch regierten Länder (Nordrhein-Westfalen, Saarland, Schleswig-Holstein) freilich gegenläufige Tendenzen wahrnehmen. Auch in den (staats)sozialistischen Ländern ist die Entwicklung während der letzten beiden Jahrzehnte nicht geradlinig verlaufen. Zunächst schien es, als ob die zehnjährige „Einheitsschule“ (nach dem Vorbild der DDR und der Sowjetunion, dort freilich in Parallelität zu berufsbildenden Einrichtungen oberhalb des achten Schuljahres) allgemeine Verbreitung finden würde. Diese damals voraussehbare Entwicklung ist freilich nicht eingetreten, denn Ungarn und die Tschechoslowakei sind bei ihren achtjährigen Einheitsschulen geblieben, und in Polen ist die 1973 beschlossene Reform, welche die Errichtung einer zehnjährigen Einheitsschule vorsah, 1980 sogar abgebrochen worden. In den jüngsten Entwicklungen in diesen Ländern sind überdies Tendenzen zur, wenn

auch bislang nur vereinzelt, Renaissance einer „Vertikalisierung“ zu erkennen, die sich in der Wiedergründung traditioneller „Gymnasien“ äußert.

Schema 3 zeigt an ausgewählten Beispielen die Gegenüberstellung von Primar- und Sekundarbereich I in bezug auf die Zahl der Jahrgangsklassen und die Abgrenzung zwischen Primar- und Sekundarschule bzw. zwischen Unter- und Oberstufe der einheitlichen „Grundschule“. Nicht berücksichtigt bei diesem Strukturaufriß ist die Frage „Segregation versus Integration“ in bezug auf behinderte Kinder. Sie bedürfte gesonderter Darstellung, muß an dieser Stelle aber zumindest als wichtiges Problem genannt werden.

Schema 3: Umfang des Primarbereichs und Sekundarbereichs I (in Jahrgangsklassen) an ausgewählten Beispielen (Regelformen)

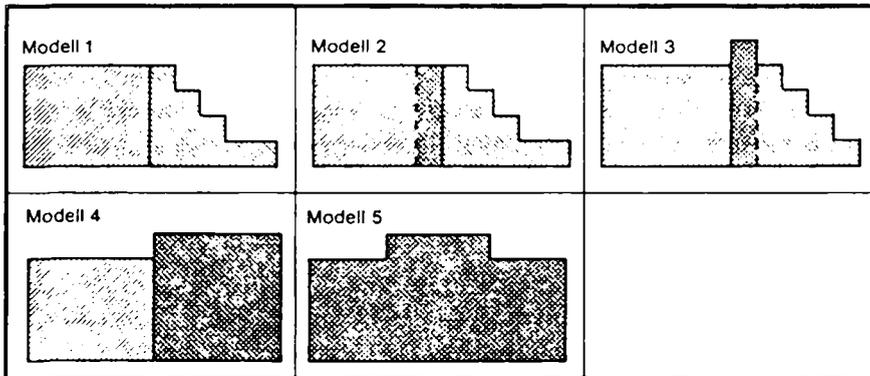
a) innerhalb von einheitlichen „Grundschulen“		
Schweden	3	6
Spanien	5	3
USA (ältere Variante)	8	—
Sowjetunion	3	5
Polen	4	4
DDR	3	7
b) in getrennten Bereichen		
Frankreich	5	4
Italien	5	3
Griechenland	6	3
England und Wales	6 (2 + 4)	5
Niederlande	6	3
USA (jüngere Variante)	6	3
Japan	6	3

3.3 Sekundarbereich II

Die Struktur des Sekundarbereichs II, der im Hinblick auf gesamtstaatliche Regelungen – mit Ausnahme der beiden deutschen Staaten, Belgiens, der Niederlande und Japans – oberhalb des Pflichtschulbereichs liegt, fußt auf der Dualität allgemein- und berufsbildender Schulen, die in die Schulgeschichte

des 19. Jahrhunderts weit zurückreicht. Die Entstehung von Schulen, die „Doppelqualifikationen“ vermitteln, d.h. sowohl die Hochschulreife als auch den beruflichen Abschluß, hat dieses „einfache“ System kompliziert. Aus einem historisch fundierten Grobvergleich industriestaatlicher Bildungssysteme und vorliegender Planungen lassen sich die im *Schema 4* gezeichneten Modelle ableiten. Dabei wird die Darstellung auf die Herausarbeitung von Grundtypen beschränkt. Das Vergleichskriterium ist durch das Verhältnis von studien- bzw. berufsbezogener Funktion und Organisationsstruktur (einschließlich der vermittelten Abschlüsse) bestimmt, wobei wir uns auf die Gegenüberstellung von hochschulvorbereitenden und berufsqualifizierenden Einrichtungen beschränken und die innerhalb beider Typen möglichen Differenzierungen ausklammern. Diese Ausklammerung betrifft im hochschulvorbereitenden Sektor beispielsweise die Zweigdifferenzierung oder die in der Reformierten Oberstufe des Gymnasiums der Bundesrepublik Deutschland verwirklichte Form einer integrierten Organisationsstruktur, im berufsqualifizierenden Typ vor allem die Grobgliederung in Vollzeit- und Teilzeitausbildungsgänge. Auf diese Weise erhalten wir 5 Modelle, unter denen *Modell 1* insofern eine Sonderstellung einnimmt, als es auf das 19. Jahrhundert zurückverweist und in den nationalstaatlichen Bildungssystemen der Gegenwart keine Entsprechung mehr hat. In ihm sind hochschulvorbereitender (studienbezogener) und berufsqualifizierender Sektor streng voneinander getrennt. Die Abschlüsse enthalten entweder die Hochschulreife oder eine berufliche Qualifikation (verschiedener Wertigkeit aufgrund unterschiedlicher Ausbildungsdauer und curricularer Besonderheiten). *Modelle 2 bis 5* stellen demgegenüber Abstrahierungen „reformierter oberer Sekundarbereiche“ dar.

Schema 4: Modelle der Gegenüberstellung von hochschulvorbereitenden und berufsqualifizierenden Einrichtungen im Sekundarbereich II



Erklärung: hochschulvorbereitend (studienbezogen)

berufsqualifizierend (berufsbezogen)

Die unterschiedlichen Höhen deuten die durchschnittliche Zahl der Jahrgangsklassen oder vergleichbarer Kurse an.

Modell 2: Hochschulvorbereitender und berufsqualifizierender Sektor sind – wie im Modell 1 – getrennt, doch sind innerhalb hochschulvorbereitender Sekundarschulen Zweige eingerichtet, an denen die Schüler nicht nur das Reifezeugnis erwerben, sondern auch eine berufliche Qualifikation (verschiedener Wertigkeit) erhalten. Markantes Beispiel hierfür ist das französische Lyzeum, das seit der Oberstufenreform der sechziger Jahre in den seither sprunghaft gewachsenen Zügen f, g und h auf den Erwerb des *baccalauréat de techniciens* vorbereitet. In der DDR war bis Anfang der siebziger Jahre in *allen* Erweiterten Oberschulen mit dem Erwerb des Reifezeugnisses die Erlangung eines Facharbeiterbriefes sogar obligatorisch verbunden, was bei der Verfeinerung unseres Grobschemas zu einem *Sondermodell 2a* führen würde. Einem ebenfalls zu isolierenden *Sondermodell 2b* wären demgegenüber Schulen zuzuordnen, die zwar keine berufliche Qualifikation, wohl aber Unterrichtsinhalte berufsorientierender (vorberuflicher) Art anbieten. Dazu könnte man beispielsweise die im britischen und vor allem im amerikanischen Sekundarbereich II vorhandenen vielfältigen Angebote in Buchhaltung, Metallarbeit usw. zählen. Zum augenblicklichen Zeitpunkt ist noch nicht zu übersehen, ob sich die laufende sowjetische Schulreform (seit 1984), die sich offiziell am Sondermodell 2a orientiert, in diesem oder (nur) im Sondermodell 2b stabilisieren wird.

Modell 3: Hochschulvorbereitender und berufsqualifizierender Sektor sind zwar auch als exklusive Formen vorhanden, doch kommt es hier dadurch zu

einer Modifizierung, daß innerhalb des berufsqualifizierenden Bereichs Schulformen geschaffen sind, die der berufsqualifizierenden Funktion die hochschulvorbereitende hinzufügen und daher – in der Regel nach einer längeren Ausbildungsdauer als an allgemeinbildenden Sekundarschulen – einen Doppelabschluß bieten, der sowohl die Hochschulreife als auch eine berufliche Qualifizierung in sich schließt. Vielfältige Entsprechungen dieses Modells finden sich heute vor allem in den Staaten des westlichen und östlichen Mitteleuropas (z.B. Fachoberschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Einrichtungen der „Berufsausbildung mit Abitur“ in der DDR, Berufsslyzeen und Berufstechnika in Polen).

Modell 4: Hochschulvorbereitender und berufsqualifizierender Sektor sind voneinander getrennt, doch ist der in Modell 3 noch in „reiner“ Form vorhandene berufsqualifizierende Sektor in dem „Brückentyp“ aufgegangen, der auf diese Weise zum Komplement des „reinen“ hochschulvorbereitenden Bereichs wird. Alle Abschlüsse enthalten die Hochschulreife; das Unterscheidungskriterium besteht nur darin, ob diese eine berufliche Qualifizierung in sich schließt oder nicht. An diesem Modell orientierte sich die sowjetische Bildungspolitik vor der 1984 begonnenen Reform, wobei allerdings hinzuzusetzen ist, daß dort der Abschluß der „Allgemeinbildenden Mittelschule“ bereits nach dem 10. Schuljahr, der der „Mittleren Beruflich-technischen Schule“ (mit Hochschulreife) nach dem 11. Schuljahr möglich war.

Modell 5: Hochschulvorbereitender und berufsqualifizierender Bereich sind in einem organisatorisch wie curricular „integrierten“ Schulkomplex vereint, der in sich – auch nach Ausbildungsdauer – ein differenziertes und flexibles Gebilde von verschiedenartigen Kombinationen darstellt, die grundsätzlich alle auf die Vermittlung von Doppelabschlüssen zielen. Beispiele hierfür finden wir innerhalb des Jugendschulwesens vor allem in den selbständigen „Oberstufenschulen“ (*sixth form college* in Großbritannien, Gymnasialschule in Schweden, Kollegstufe Nordrhein- Westfalen). Die diesem Modell zuzuordnenden realen Entsprechungen verdienen insofern besondere Aufmerksamkeit, als sich in ihnen das Problem der Realisierbarkeit einer curricularen und organisatorischen Integration von hochschulvorbereitender und berufsqualifizierender Funktion am schärfsten stellt.

Zusammenfassend sei bemerkt, daß in fast allen europäischen Industrieländern und in der Sowjetunion die berufsbildenden Einrichtungen, zumindest in der „Regel“, selbständige organisatorische Einheiten sind; sie heben sich damit sowohl von den Schulen des Sekundarbereichs I als auch von den allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II ab. Hingegen schließen die amerikanischen und kanadischen *high schools* gewöhnlich berufliche Ausbildungsgänge ein, die sich freilich nur in Ausnahmefällen Qualifikationen

(nach dem „reinen“ Modell 2) anbieten und europäischen Facharbeiterzertifikaten gleichzusetzen sind.

Das deutsche Gymnasium (mit seinen heutigen Entsprechungen in der Bundesrepublik Deutschland) ist ein klassisches Beispiel dafür, daß traditionsgemäß bis heute die meisten selektiven allgemeinbildenden Schulen der Sekundarbereiche I und II in Form „durchgehender Schulen“ (*all-through schools*) organisiert sind. Vor allem als Ergebnis des Aufbaus von Gesamtschulsystemen (im weitesten Wortsinn) in west- und osteuropäischen Industrieländern ist es freilich zu einer zunehmenden Verselbständigung von allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II gekommen. Markante Beispiele sind das erwähnte *sixth form college* in England und die Erweiterte Oberschule der DDR.

3.4 Tertiärbereich

Die curriculare Vielfalt des Tertiärbereichs bedingt auch in der Binnenstruktur seiner einzelnen Sektoren das Vorhandensein mannigfacher Varianten, auf die in diesem Beitrag nicht eingegangen werden soll. Dies gilt für die innere Strukturierung der Universitäten und Fachhochschulen (in Fakultäten, Fachbereiche, Institute, Seminare u.a.) sowie, um ein zweites Beispiel zu nennen, für den Aufbau von Einrichtungen der Erwachsenenbildung außerhalb des Hochschulsektors.

Die äußere Struktur des Tertiärbereichs orientiert sich an der traditionellen Trennung zwischen den beiden genannten Sektoren. Hochschulen, in Form von Universitäten und Fachhochschulen, sind Institutionen, die „akademische“ Bildungsgänge und Qualifikationen (im weitesten Wortsinn) anbieten; dieser Sektor hat sich vor allem im Laufe dieses Jahrhunderts dadurch stark ausgeweitet, daß einerseits die „klassischen“ Universitäten expandierten und neue Universitäten entstanden, andererseits das Netz von Fachhochschulen zunehmend differenziert worden ist. Außerhalb des Hochschulsektors gibt es heute in den meisten Industrieländern hochentwickelte Strukturen der Erwachsenenbildung, die der beruflichen Fortbildung dienen und – im Sinne lebenslanger Bildung (*lifelong learning, éducation permanente*) – dem individuellen Lernbedürfnis dienen. Die Wurzeln dieses Sektors reichen in das 19. Jahrhundert zurück, wobei die dänische und englische Entwicklung besondere Aufmerksamkeit verdient.

3.5 Zusammenfassende Betrachtung

Die in den Schemata 1 und 2 skizzierten Begründungsmuster und Zielorientierungen für Bildungsstrategien sowie die in den Schemata 3 und 4 vorgestellten Modelle zur Zuordnung von Bildungseinrichtungen der beiden Sekundarbereiche sind auf der Absicht gegründet, Strukturvergleiche des Bildungswesens zu ermöglichen und zu erleichtern. Dabei ist grundsätzlich zu beachten, daß die Kompatibilität zwischen solchen Modellen und den realen Strukturen, die die nationalstaatlichen Bildungssysteme im einzelnen prägen, vergleichsweise gering ist, denn das System jedes Landes wird durch dessen soziokulturelle, ökonomische und politische Rahmenbedingungen beeinflusst. In allen Bereichen des Bildungswesens gibt es verschiedenartige Kombinationen von idealtypisch konzipierten Modellen, was, wie bereits erwähnt, damit zusammenhängt, daß auf den einzelnen Begründungs- und Handlungsebenen diese Rahmenbedingungen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Stärke wirksam werden.

4. Perspektiven

Die gegenwärtige Lage des Bildungswesens zeigt, daß im vergangenen Jahrzehnt die Strukturen „stabilisiert“ worden sind und *große* Veränderungen nicht bevorzuzustehen scheinen. Diese Aussage schließt selbst Länder ein, die Schulreformen eingeleitet oder geplant haben. Abgesehen davon, daß solche Reformen, wie bei spielsweise in Polen, unter strukturellem Aspekt eher rückläufige Tendenzen zeigen und den Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich vergleichbar sind, sind, generell gesehen, laufende Bildungsreformen hauptsächlich auf curriculare Neuerungen orientiert. Daher sind im Primarbereich und Sekundarbereich I in naher Zukunft kaum nennenswerte Strukturveränderungen zu erwarten.

Die Konkurrenz zwischen Gesamtschul- und vertikal gegliederten Systemen wird freilich den Nachweis erbringen müssen, inwiefern beide den spannungsgeladenen Auftrag zu erfüllen vermögen, sowohl individuelle Leistungen als auch Bildungschancen aller zu fördern. Vieles spricht für Gesamtschulen. Diese Einschätzung beziehen wir insbesondere auf Regionen, in denen wegen geringer Schülerpopulation die Aufrechterhaltung gegliederter Systeme die Gefahr der Qualitätsminderung für den Sekundarbereich I als Ganzes birgt, denn betroffen werden davon in der Regel die Schüler der nichtselektiven Schulen (in bezug auf Klassenfrequenz, materielle Ausstattung, Lehrerversorgung usw.). Die darüber hinausführende Frage nach dem *generellen*

Stellenwert von Gesamtschulen gegenüber den traditionellen Schulen des vertikal gegliederten Sekundarbereichs muß im internationalen Strukturvergleich offen bleiben, zumal die vorliegenden empirischen Befunde in ihrem Bezug zu sozioökonomischen Rahmenbedingungen, nationalen Traditionen und individuellen Erwartungen hierzu keine eindeutige Auskunft erlauben. In diesem Zusammenhang ist auch die historische Erfahrung zu bedenken, daß Schulreformen scheitern oder sozialen Unfrieden bewirken, wenn sie nicht von breiten Mehrheiten der betroffenen Bevölkerung getragen sind. Was die Lebensfähigkeit traditionell vertikal gegliederter Systeme betrifft, wird die Entscheidung nicht zuletzt davon abhängen, wieweit in ihnen Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schultypen ermöglicht und vor allem auch praktiziert wird.

Der Sekundarbereich II ist mit der grundsätzlichen Frage konfrontiert, ob es überhaupt sinnvoll ist, die Erweiterung der Sekundarbildung im Rahmen einer „durchgehenden Schule“ vorzunehmen. Als radikale Alternative bietet sich der Ausbau eines postsekundären „Zwischenbereichs“ an, der ohne ausgeprägte formalisierte Zäsur in den tertiären Bildungsbereich übergeht. Verbunden mit derartigen Überlegungen sind Empfehlungen, entgegen den auf dem europäischen Kontinent in den siebziger Jahren vorherrschenden Vorstellungen, das Schulpflichtalter (in der Vollzeit-Form) nicht über den Sekundarbereich I hinaus zu verlängern. Konkret ausgedrückt lautet die Frage: Sollen die Schüler nach Abschluß des unteren Sekundarbereichs im Jugendschulbereich verbleiben oder die Möglichkeit des Besuchs von Einrichtungen der Erwachsenenbildung erhalten, die in ihren Angeboten die 15- (16-) bis 19- (20-)jährigen ausdrücklich einschließen?

Als historisches Vorbild kann man den zwischen Sekundarbereich und Graduiertenstudium angesiedelten Collegebereich im amerikanischen Bildungswesen betrachten. Gegenwärtige Beispiele für die Alternative bieten vor allem Großbritannien mit der Entwicklung eines offenen Bildungsbereichs, wie er derzeit an den *colleges of further education* und *tertiary colleges* am besten zu studieren ist. Dies sind die Formen, in denen der Sekundarbereich II in den tertiären Bildungsbereich der *further education* weitgehend integriert ist. Daß die Chancen einer Verwirklichung dieser Alternative von dem Vorhandensein offener, durch staatliche Bestimmungen nicht eng definierter Prüfungsbestimmungen abhängt, hat sich in jüngster Zeit beispielhaft freilich darin gezeigt, daß in der Bundesrepublik Deutschland *Hartmut von Hentig* die dem von ihm gegründeten „Oberstufenkolleg“ in Bielefeld zugrunde liegende Konzeption nicht hat voll verwirklichen können. Auch für den Sekundarbereich II, wie den Tertiärbereich, gilt, daß sich die Lebensfähigkeit der vorhandenen und miteinander konkurrierenden Strukturen daran wird erweisen müs-

sen, ob sie im Sinne Sixten Marklunds die Voraussetzung für den Ablauf von Lern- und Erziehungsprozessen schaffen, die künftig erforderlich sein werden.

Literatur

- Anweiler, O. u.a.: Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, in England, Frankreich, Schweden und der Sowjetunion. Weinheim und Basel 1976, 1980.
- Anweiler, O. und Hearn, A.: Sekundarbildung und Hochschule (Erfahrungen und Probleme in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland). 1983. = Bildung und Erziehung, Beiheft 1.
- Dahmen, K. u.a. (Hrsg.): Gesamtschulen in Europa. (Ergebnisse eines europäischen Kolloquiums). 1984.
- Elvin, L. (ed.): The educational systems in the European Community. A Guide. Windsor: The NFER Publishing Company 1981.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Der Aufbau des Bildungswesens in den einzelnen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 1987.
- Lawson, R. (ed.): Changing patterns of secondary education: An international comparison. 1987.
- Marklund, S.: Structures in education systems. 1973 – Council of Europe, DECS/Rech 51/1973.
- Mitter, W. und Novikov, L.: Sekundarabschlüsse mit Hochschulreife im internationalen Vergleich. (Ergebnisse einer Untersuchung über Bildungssysteme sozialistischer Staaten). 1976.
- Mitter, W. (Hrsg.): Hochschulzugang in Europa. (Materialien einer Europaratstagung). 1979.
- Mitter, W.: Education for all / Education pour tous. 1984.
- Pathways to Learning. Education and Training from 16 to 19. Paris: OECD 1989.
- Süßmuth, R.: Bildungsabschlüsse in Westeuropa. In: Twellman, W. (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 3. 1981, S. 643–658.

Kurzbiographie

Dr. Wolfgang Mitter, geb. 1927; Studium der Geschichte, Anglistik, Slawistik und Philosophie in Mainz und Berlin. 1953 Staatsexamen, 1954 Promotion in Berlin (Freie Universität), 1956 Assessorenprüfung. 1956–1964 Gymnasiallehrer und Fachleiter in Kassel; 1964–1972 Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg und Lehrauftrag an der Universität Hamburg; seit 1972 Leiter der Abteilung Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, 1978–1981 und seit 1987 zugleich Direktor des Forschungskollegiums am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, Lehrauftrag an der Universität Frankfurt a.M. Zahlreiche Veröffentlichungen und internationale Funktionen.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstraße 29, D–6000 Frankfurt a.M. 90 (privat: Im Rosengärtchen 43, D–6370 Oberursel).