

Ludwig Liegle

NEUERE UNTERSUCHUNGEN ZUM BILDUNGSWESEN IN SOZIALISTISCHEN LÄNDERN

Sammelreferat und Kritik des Forschungsstandes
in der Bundesrepublik Deutschland

Wenn 22 Titel, darunter 16 monographische Buchpublikationen, zum Gegenstand eines Sammelreferates werden, ist eine gründliche Auseinandersetzung mit einzelnen Veröffentlichungen nicht zu erwarten. Umgekehrt ergibt sich hier die Chance, eine repräsentative Auswahl von neueren Beiträgen gemeinsamen Fragen zu unterziehen; daraus sollen sich neben einer Informations- und Orientierungshilfe für eine breitere Leserschaft eine methodologische Reflexion über dieses Forschungsgebiet und Hinweise für eine gezieltere Forschungspolitik ergeben.

Um diesen Anliegen gerecht zu werden, werden die Kurzbesprechungen zu einzelnen, nach Themenschwerpunkten geordneten Titeln (Teil I) durch einige erkenntnistheoretische (Teil II) und forschungspolitische Überlegungen (Teil III) ergänzt.

Die Auswahl der hier besprochenen Untersuchungen basiert auf der subjektiven Informiertheit des Verfassers über wichtige Publikationen in einem begrenzten Zeitraum (schwerpunktmäßig 1972-1974). Zeitschriftenbeiträge blieben dabei unberücksichtigt. Trotz dieser pragmatisch orientierten Entscheidung wird man davon ausgehen können, daß die Auswahl sowohl quantitativ als auch hinsichtlich der thematischen Schwerpunkte und der angewandten wissenschaftlichen Methoden für die Forschungsproduktion in dem angesprochenen Bereich repräsentativ ist. Da eine Charakterisierung der Arbeiten unter methodologischem Aspekt versucht wird, kann eine Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Rezensionen zu einigen der Publikationen unterbleiben, da in ihnen der hier gewählte Gesichtspunkt nur untergeordnete Bedeutung hat.

I. Thematische Schwerpunkte

Eine Reihe von Veröffentlichungen betrifft das Bildungssystem eines Landes im ganzen (vgl. I, 1). Derartige historische und strukturbeschreibende Gesamtdarstellungen können als der in der Tradition auslandspädagogischer und vergleichender erziehungswissenschaftlicher

Forschung verbreitetste Untersuchungstyp gelten; sie bilden nach wie vor eine unentbehrliche Grundlage für jede Auseinandersetzung mit Problemen der Bildung und Erziehung in anderen Gesellschaften. In dem Maße jedoch, wie die Forschung Grundinformationen zum Bildungswesen bestimmter Länder bereitgestellt hat, zeigt sich die Tendenz, von umfassenden Darstellungen zu differenzierten bzw. spezialisierten Institutions- und Prozeßanalysen überzugehen; so konzentrieren sich sieben Monographien zur DDR bzw. Sowjetunion auf Teilaspekte des Schulsystems wie Curriculumrevision, Berufsbildung und polytechnische Bildung, Lehrerbildung und Lehrerrolle (vgl. 1.4), wobei der Dynamik („Entwicklung“, „Reform“, „Revision“) der untersuchten Gegenstandsbereiche besondere Bedeutung beigemessen wird. Kennzeichnend für die neuere Entwicklung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (VEW) ist außerdem, daß die schwerpunktmäßige Beschäftigung mit Bildungsinstitutionen und Reformprozessen im Pflichtschulbereich durch ein breiteres Spektrum von Fragestellungen ergänzt wird. So sind in der auf sozialistische Länder bezogenen Forschungsliteratur der letzten Jahre zum einen die Familie und das Verhältnis von Familie, Schule und Gesellschaft (vgl. 1.2) sowie die vorschulische Erziehung (vgl. 1.3) zu wichtigen Interessengebieten geworden, zum anderen bildet die Auseinandersetzung mit der Pädagogik als Wissenschaft einen wesentlichen Schwerpunkt vergleichender Forschung (vgl. 1.5).

Insgesamt dokumentiert die erziehungswissenschaftliche Erforschung sozialistischer Länder die zunehmende Internationalität bildungspolitischer Diskussionen und Problemlösungsstrategien. Bestimmte Fragestellungen, wie z. B. die Vergesellschaftung der Kleinkindererziehung oder die Vermittlung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die in der Bundesrepublik Deutschland bereits unter Bezugnahme auf ausländische Erfahrungen diskutiert worden sind, werden zum Anlaß für die Erforschung eben dieser Fragestellungen in sozialistischen Ländern. Es wird zu überprüfen sein, ob diese Forschungen dazu angetan sind, einen Beitrag zum besseren Verständnis und zur besseren Lösung der eigenen Bildungsprobleme zu leisten (vgl. Teil II).

1. Gesamtdarstellungen eines Landes oder mehrerer Länder

Zu den Gesamtdarstellungen werden neben dem Versuch einer umfassenden Analyse der Pädagogik und des Bildungswesens in der DDR von *Mieskes* (1971) und neben der Dokumentation der Entwicklung des tschechoslowakischen Schulwesens von *Urban* (1972) die handbuchartigen Länderbeiträge (Anwe/7er u.a. 1971, CARITAS 1973, *Mitter* 1974) und die mehr oder weniger umfangreichen Beiträge in Sammelbänden (*Auweiler/Ruff'mann* 1973, *Ludz* 1971) gerechnet.

In den von O. *Anweiler* verfaßten Länderberichten über die DDR und die Sowjetunion in dem Sammelband „Europäische Bildungssysteme zwischen Tradition und Fortschritt“ (*Anweiler* u.a. 1971) werden Daten zum Bildungswesen in den Zusammenhang der historischen und politischen Entwicklung dieser Länder und - für die Sowjetunion - in den Zusammenhang der internationalen Entwicklung des Bildungswesens gestellt. Das Besondere dieses sehr knappen Sammelbandes liegt vor allem darin, daß die Entwicklung des Bildungswesens in diesen beiden Staaten parallel zur Entwicklung des Bildungswesens in einigen westlichen Ländern (BRD, England, Frankreich, Schweden) verfolgt werden kann, und daß in einer länderübergreifenden Einführung auf einige grundsätzliche Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in West- und Osteuropa hingewiesen wird. Eine Neuauflage der Schrift nach dem jüngsten Stand erscheint Anfang 1976.

Das dem Bildungswesen und den Schulsystemen in Osteuropa gewidmete Sonderheft der Zeitschrift „Caritas“ (CARITAS 1973) weist in seinen Länderbeiträgen eine streng nach institutionellen Teilbereichen ausgerichtete Gliederung auf und verzichtet auch innerhalb der Länderbeiträge weitgehend auf die Darstellung historischer und systematischer Zusammenhänge. Das Besondere dieses Heftes liegt vor allem darin, daß neben der Sowjetunion (Verfasser: *K.-D. Mende*) auch Polen (*S. Dilger*), die Tschechoslowakei (*R. Urban*), Ungarn (*T. Adler*), Rumänien (*J. Weresch*) und Jugoslawien (*K.-D. Mende*) erfaßt wurden, so daß hier erstmals eine hinsichtlich der Länderauswahl repräsentative Grundinformation zum Bildungswesen in Osteuropa vorliegt, die von kompetenten Fachleuten verfaßt ist. Außerdem hat O. *Anweiler* in einer länderübergreifenden vergleichenden Einleitung auf einige zentrale Probleme der Bildungsentwicklung in Osteuropa hingewiesen und dabei die unterschiedlichen historischen Voraussetzungen und gemeinsamen ideologischen Prinzipien, die Frage der Einheitlichkeit und Differenzierung in der Struktur des Bildungswesens und die Perspektive der Bildungsplanung hervorgehoben. (Ein weiteres Sonderheft der Zeitschrift „Caritas“, Mai 1975, ist - mit einem ähnlichen formalen Aufbau - der Berufsausbildung in den genannten Ländern gewidmet.)

Der in Taschenbuchform (Herderbücherei) erschienene Sammelband „Pädagogik und Schule im Systemvergleich“ (*Mitter* 1974) enthält Beiträge, die ursprünglich für die vergleichende Forschungszyklopädie „Sowjetsystem und Demokratische Gesellschaft“ des gleichen Verlages verfaßt wurden. Es geht in Umfang und Anspruch über die anderen handbuchartigen Beiträge hinaus, indem auf jeweils etwa 20 Seiten systematische Schwerpunkte behandelt werden: Pädagogik (*W. Brezinka* und *W. Mitter*), Schulwesen (*H. Thomas* und *S. Baske*), Unterricht (*K. Fingerle* und *B. Schiff*), Politische Bildung und Erziehung (*I. H. Knoll*, *K. Schleicher* und *F. Kuebart*), Polytechnische Bildung und Erziehung (*S. Jenkner* und *R. Nave-Herz*). Außerdem werden inner-

halb jedes Schwerpunktthemas theoretische, strukturelle, inhaltliche und dynamische Aspekte des Problems dargestellt und interpretiert, und zwar zuerst für westliche Länder (Schwerpunkt Bundesrepublik), sodann für osteuropäische Länder (Schwerpunkt Sowjetunion), schließlich in einem vergleichenden Resümee. Der deutlichste Mangel dieses ansonsten sehr kompetenten und hilfreichen Bandes besteht in der durch die Themenstellung der Enzyklopädie bedingten geringen Repräsentanz von Ländern Osteuropas außerhalb der Sowjetunion.

Der Sammelband „Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR“ (Ludz 1971) enthält einen Beitrag von *H. Siebert* zur Pädagogik und Bildungspolitik unter der Themenstellung „Auf dem Weg zum neuen Menschen“. Hier wird versucht, die Darstellung einiger Grundpositionen der sozialistischen Pädagogik (allseitige Entwicklung der Persönlichkeit; Identität individueller und gesellschaftlicher Interessen; zentraler Stellenwert gesellschaftlich nützlicher Arbeit; gesellschaftlicher, politischer und beruflicher Praxisbezug der Bildung) mit Informationen über Entwicklungstendenzen und Entwicklungsproblemen der pädagogischen Wissenschaft, der Bildungspolitik und des Schulsystems zu verbinden. Das Besondere dieses Sammelbandes liegt darin, daß mehrere Dimensionen der Wissenschaft und Politik in der DDR zur Darstellung gelangen (Ideologiegeschichte und Wissenschaftspolitik, Wirtschafts- und Rechtssystem, Soziologie, Geschichte und Literatur). Hier wird deutlich, wie fruchtbar eine Interdisziplinär vergleichende Analyse sein könnte. Von daher ist bedauerlich, daß der Beitrag zur Pädagogik und Bildungspolitik keinen Bezug nimmt auf die übrigen Beiträge und die Einleitung, in welcher *P. Chr. Ludz*, erfahren in der Leitung von Teams zur vergleichenden Analyse der DDR-Gesellschaft im Zusammenhang mit den „Materialien zur Lage der Nation“ der Bundesregierung, ein nüchternes Resümee der Möglichkeiten und Grenzen einer sozialwissenschaftlichen Analyse der DDR-Gesellschaft unter theoretischen und methodologischen Aspekten gibt.

Der Sammelband „Kulturpolitik der Sowjetunion“ (Anweiler/Ruffmann 1973) enthält neben Beiträgen zur Wissenschaftspolitik (*K. Meyer*), zur Literaturpolitik (*P. Hübner*), zur Politik gegenüber den bildenden Künsten (*H.-7. Drengenberg*), zu „Sowjetkultur und nationale Einzelkulturen“ (*ß. Dilger*) und zur kulturellen Außenpolitik (*W. Kasack*) einen ausführlichen Beitrag (114 Seiten) zur Erziehungs- und Bildungspolitik von *O. Anweiler*. Entsprechend dem historisch-systematischen Ansatz sind zwar, wie in den meisten vergleichenden Forschungen, nicht sozialwissenschaftliche Kategorien zu Strukturelementen der Untersuchung gemacht worden; inhaltliche Substanz und Gedankenführung sind jedoch geeignet, wechselseitige Zusammenhänge zwischen Bildung, Kultur, Gesellschaft und Politik zu klären und grundlegende Probleme von Bildung und Erziehung im Kontext gesellschaftlicher Prozesse verstehbar zu machen. Ein Beispiel dafür ist die Darstellung

der Zusammenhänge zwischen den rätedemokratischen Ansätzen staatlicher Politik und radikalen pädagogischen Experimenten bzw. zwischen dem Abbau der Rätedemokratie und der parteipolitischen Monopolisierung und Bürokratisierung von Bildung und Erziehung in der frühsowjetischen Periode sowie die Analyse der Probleme des technischen Fortschritts und der Lern- und Leistungsgesellschaft Im Kontext der gesellschaftlich-politischen Planung für 1980.

Mit seinem zweibändigen Werk „Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis“ hat *H. Mieskes* eine Gesamtdarstellung der Pädagogik (Band 1) und des Bildungswesens der DDR (Band 2) von den Anfängen (1945) bis zum Stand 1970 vorgelegt. Wenn man in den Bänden liest, sieht man einen geisteswissenschaftlichen Pädagogen der alten Schule vor sich, der eine Welt nicht mehr versteht, in der Pädagogik als ein Politikum begriffen wird („Die pädagogische Frage ist eine anthropologische Frage, keine machtpolitische“ *Mieskes* 1971, Bd. 1, S. 303), materialistische Begründungen von Pädagogik und Bildungspolitik wissenschaftlich ernstgenommen und sozialistische Gesellschafts- und Bildungssysteme als „Varianten der Lern- und Leistungsgesellschaft“ (*Anweiler/Ruf fmann* 1974; 131) analysiert werden.

Zu zahlreichen Aspekten der Wissenschaftsgeschichte und der Geschichte der Ziele, Inhalte, Organisationsformen und Methoden von Bildung und Erziehung breitet *Mieskes* eine Fülle von relevantem und interessantem Materials aus, und es gibt viele schwache Stellen des Systems der DDR-Pädagogik, die der Autor zielsicher trifft. Ob dadurch jedoch die Schwächen des Werkes aufgewogen werden, ist fraglich: zu eigenwillig ist für den heutigen Leser die Terminologie, wie sie sich z. B. in den Haupttiteln der beiden Bände ausdrückt - „Selbstauffassung und Wesensbestimmung der sozialistischen Pädagogik in der DDR“, „Das pädagogische Gesicht der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in der DDR“; ärgerlich ist die durchgängige Vermischung von darstellender und wertender Kommentierung, zweifelhaft sind schließlich die pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Wertmaßstäbe und analytischen Kriterien, wie z. B. das Postulat der Autonomie der Pädagogik.

Das Buch von *R. Urban* (1972) über „Die Entwicklung des tschechoslowakischen Schulwesens 1959-1970“ stellt gegenüber dem subjektivistisch geprägten Werk *Mieskes* das andere - objektivistische - Extrem auslandspädagogischer Forschung dar. Es beginnt und endet mit nüchternen Informationen zur Sache. Gleichzeitig verzichtet der Autor - und er kündigt dies durch den Untertitel („Ein dokumentarischer Bericht“) an - fast vollständig auf die Anwendung analytischer Kriterien, auf den Nachweis systematischer Zusammenhänge, auf theoretisch-methodologische Erörterungen und auf pädagogische und politische Werturteile und Folgerungen. Es ist klar, daß beide extremen

Forschungstypen für die Gewinnung von theorie- und praxisrelevanten Erkenntnissen unbefriedigend bleiben. Im Gegensatz zu dem von *Mieskes* vertretenen Forschungstyp scheint mir jedoch der von *Urban* vertretene nicht nur legitim, sondern unter bestimmten Umständen auch notwendig zu sein. Legitim, weil alle Aussagen vom Leser unmittelbar nachgeprüft und die Interpretation von Daten zumindest nicht verstellt ist. Notwendig, weil in jenen Fällen, wo die Erforschung eines ausländischen Bildungssystems erst in den Anfängen steckt, eine dokumentarische und deskriptive Grundlegung erziehungswissenschaftlicher Analyse unumgänglich ist. Die Arbeit von *Urban* gehört zu den ganz wenigen in der Bundesrepublik veröffentlichten Darstellungen eines sozialistischen Bildungssystems außerhalb der Sowjetunion und der DDR und ist die erste umfassende Arbeit über die Entwicklung des tschechoslowakischen Schulwesens.

2. Familie, Familienerziehung, Elternhaus und Schule

Wenn man bedenkt, daß die Familie als die wichtigste Instanz der physischen und psychischen Reproduktion der Gesellschaft gilt und zu den am häufigsten durch vergleichende Forschungen untersuchten gesellschaftlichen Institutionen gehört, ist es erstaunlich, wie wenig sich vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung mit der Familie beschäftigt hat. Allerdings ist durch die wiederbelebte Diskussion über Autorität und Familie, über antiautoritäre Erziehung, über Alternativen zur Familie, über schichtspezifische Sozialisation und über Vergesellschaftung der Kleinkindererziehung das Interesse an Fragen der Familienerziehung erheblich gewachsen, und man kann annehmen, daß dadurch auch die Erforschung der Familie und der Familienerziehung in sozialistischen Gesellschaften angeregt worden ist.

Mit dem Werk „Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR“ hat *F. W. Busch* (1972) auf der Grundlage eines überaus reichen Quellenmaterials die erste umfassende Darstellung der Familienerziehung in der DDR vorgelegt. Das Hauptanliegen der Untersuchung sind Information und Bestandsaufnahme. Diese betreffen, aufgrund der Forschungslage, in erster Linie nicht den Ist-Zustand, sondern den Soll-Zustand von Familie und Familienerziehung; das heißt, im Mittelpunkt stehen Aussagen von Partei- und Bildungsprogrammen und anderen relevanten Dokumenten sowie von maßgeblichen Vertretern der DDR-Pädagogik über die Funktionen der Familie, über die Struktur der Familie und über Einzelprobleme der Familienerziehung. Demgegenüber werden die zugänglichen empirischen Daten und die davon abhängige Möglichkeit von Aussagen über die „Erziehungswirklichkeit“ als weithin unzureichend bezeichnet. Ins-

gesamt geben die vorurteilsfreie Darstellung des umfangreichen Materials und seine sehr vorsichtige Interpretation dem Leser die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden. Diesem Vorzug steht der Nachteil gegenüber, daß dem Leser kein sozialwissenschaftlich (bzw. erziehungswissenschaftlich) begründeter theoretischer Bezugsrahmen angeboten wird, innerhalb dessen das dynamische und widersprüchliche Verhältnis von Familie und Gesellschaft analysiert werden könnte; der im ganzen unsystematischen, normativ geprägten DDR-Literatur kann ein derartiges theoretisches Raster nur teilweise entnommen werden, so daß in der Darstellung Referierung und Interpretation, Selbstbild und Fremdbild nicht immer unterscheidbar sind und eine generalisierende Analyse zu kurz kommt.

Die kleine Studie von *Plat* (1972) über die Familie in der DDR ist keine erziehungswissenschaftliche, sondern eine journalistische Arbeit, stellt aber gerade deshalb eine nützliche Ergänzung zu der Untersuchung von *Busch* (1972) dar. Das „Material“ bilden in erster Linie Gespräche mit DDR-Familien, die der Autor während eines achtwöchigen DDR-Aufenthaltes bei Dreharbeiten für zwei Fernsehfilme (davon einer über Familienprobleme) führte, daneben unsystematisch ausgewählte offizielle Dokumente, Filme, Belletristik. Der Anspruch liegt nicht in einer repräsentativen Bestandsaufnahme, sondern in der Diskussion von Möglichkeiten. Dies geschieht an Aspekten der Stellung der Frau im Produktionsprozeß und in der Politik, am Problem des Wohnens, der Sexualität, Partnerwahl und Ehescheidung, der Fortbildung und der Rollenverteilung in der Familie. Sicher wird hier das Spektrum der Möglichkeiten zuweilen überzeichnet. Andererseits wünscht man nach der Lektüre dieser journalistischen Arbeit den vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschungen mehr Mut zur Einzelfallanalyse, zur Auswertung von Gesprächen, Filmen, Theaterstücken, Romanen etc., um auf diese Weise Aspekte der „Alltagwirklichkeit“ einzubeziehen, die oft allzuleicht dem Verdikt der Unwissenschaftlichkeit verfallen.

Der Sammelband „Elternhaus und Schule - Kooperation ohne Erfolg?“ (*Schleicher* 1972) enthält neben Beiträgen über die Bundesrepublik, England, Frankreich, Niederlande, Japan und USA auch solche über die DDR (*F. W. Busch*) und die Sowjetunion (*IV. Mitter*). Als die zentralen Fragen der auf sozialistische Länder bezogenen Beiträge könnte man bezeichnen, worin die Chancen einer Kooperation von Elternhaus und Schule bestehen und welcher Preis dafür zu bezahlen ist, wenn in einer Gesellschaft Erziehungsrecht vor allem als Erziehungspflicht definiert wird und die Familie nicht nur als entscheidender Träger der Erziehung, sondern auch als Objekt gesellschaftlichen Einflusses - vermittelt über Schule, Betrieb, Hausgemeinschaft etc. - aufgefaßt wird.

3. Vorschulerziehung und Grundschulreform

Die Entwicklung und Erziehung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter steht wie kein anderer Bereich der Forschung und der Bildungspolitik in der Bundesrepublik in einem internationalen Diskussionszusammenhang. Dies trifft für die entwicklungspsychologische, soziologische (z. B. soziolinguistische) und pädagogische Grundlagenforschung ebenso zu wie für bildungspolitische Begründungszusammenhänge (frühe Begabungsförderung, Ausgleich unterschiedlicher Startchancen) und inhaltliche Akzentsetzungen (z. B. Frühlesebewegung, kompensatorische Sprachförderung). Dennoch gilt, daß trotz dieses fast selbstverständlich gewordenen internationalen Zusammenhanges die Ziele, Inhalte und Methoden der institutionalisierten Vorschulerziehung im Ausland bis vor wenigen Jahren kaum erforscht waren, und daß dabei insbesondere die sozialistischen Länder ausgespart blieben. Mit der Expansion der institutionalisierten Vorschulerziehung in der Bundesrepublik und mit der Notwendigkeit einer gezielten Bildungsplanung in diesem Bereich hat sich diese Situation grundlegend verändert. Angesichts der Tatsache, daß in der DDR (größtenteils in Anlehnung an Entwicklungen in der Sowjetunion) in weit stärkerem Maße als in westlichen Ländern curriculare Rahmenpläne und didaktische Materialien erarbeitet wurden, ist es nicht verwunderlich, daß eine Reihe von DDR-Publikationen in bundesdeutsche Verlage übernommen wurden und daß erziehungswissenschaftliche Untersuchungen unter der Akzentsetzung der Curriculumentwicklung entstanden (Vogt 1972 b, *Eichberg* 1974). Kennzeichnend ist außerdem, daß der in der Sowjetunion und DDR unternommene Versuch, eine Kontinuität von vorschulischem und schulischem Lernen zu garantieren, in der Bundesrepublik im Zusammenhang mit der Diskussion um die Eingangsstufe Interesse findet (vgl. *Schiff* 1972, *Vogt* 1972 b).

Das von Vogt und Mitarbeitern verfaßte Werk „Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR“ (Vogt 1972 b) geht im Einleitungskapitel ausdrücklich von der Vorschuldiskussion in der Bundesrepublik aus und stellt im Schlußkapitel den internationalen Diskussions- und Entwicklungszusammenhang her, in welchem das untersuchte Problem steht. In einigen Kapiteln wird der - in der VEW selten unternommene - Versuch gemacht, an Quellenmaterial von außen ein Interpretationsraster heranzutragen; so analysiert U. Baston im Kapitel über die „Ziele der Vorschulerziehung und Schulvorbereitung“ Lernzielangaben aus dem Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten der DDR nach der von *Bloom* u. a. entwickelten Lernziel-taxonomie unter der Fragestellung, bis zu welchem Grade die Lernziele operationalisiert sind. Obwohl die Anwendung der Bloomschen Taxonomie auch in westlichen Ländern inzwischen umstritten ist, erscheint mir doch das Prinzip der Analyse, das hinter *Bastons*

Vorgehen steht, erprobenswert zu sein. Dies gilt auch für die im Schlußkapitel aufgeworfene Frage, warum es in der DDR keine „kompensatorische“ Erziehung gibt. Auch wenn diese Frage nur unvollkommen beantwortet wird, ist doch der Versuch, den Stellenwert eines Problems des eigenen Bildungs- und Gesellschaftssystems im untersuchten System zu ermitteln, erhellend für jede vergleichende Analyse. Schließlich konfrontiert das Werk von *Vogt* und Mitarbeitern die schwerpunktmäßig herangezogenen Curriculummateriale aus der DDR mit den allgemeinen Zielen und Ansprüchen der DDR-Pädagogik und Bildungspolitik und analysiert sie in bezug auf Übereinstimmung und Widersprüchlichkeit, gleichsam also unter der Fragestellung nach der Zweck-Mittel-Relation.

Die Studie von *Eichberg* (1974) über Vorschulerziehung in der Sowjetunion verzichtet weitgehend auf methodologische Überlegungen und auf das Aufzeigen bildungspolitischer (nationaler wie internationaler) Zusammenhänge. Das Hauptverdienst des Buches besteht in einer differenzierten Darstellung des bislang noch nicht ins Deutsche übersetzten „Programm für die Erziehung im Kindergarten“ aus dem Jahre 1970. Daneben finden sich einige allgemeinere Ausführungen zu Einzelaspekten, z. B. zu den gegenwärtig in der Sowjetpädagogik vorherrschenden Auffassungen über kognitive Erziehung und über das Verhältnis von Spiel, Lernen und Arbeit. Schließlich weist der Autor auf erste empirische Untersuchungen über die Effizienz der Vorschulerziehung hin, die ambivalente Ergebnisse erbracht haben. Während das intellektuelle Entwicklungs- und Leistungsprofil der Vorschulkinder im Vergleich zu den Programmzielen als zufriedenstellend beschrieben wird, scheint sich im Bereich der sozial-moralischen Entwicklung der stark lenkende pädagogische Prozeß dahingehend auszuwirken, daß nicht selten Konformität durch einen Mangel an autonomem Verhalten erkaufte wird. Kritisch ist zu dem Buch von *Eichberg* anzumerken, daß die historische Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich ausgespart bleibt, und daß auf das seit einigen Jahren diskutierte Thema der Schulvorbereitung und der Verbesserung der Kontinuität und Kooperation von Kindergarten und Grundschule nur am Rande eingegangen wird.

Das zuletzt genannte Defizit wird durch die Studie von *Schiff* (1972) über die Grundschulreform in der Sowjetunion ausgeglichen. Hier ist unter dem Blickwinkel der Grundschulreform der Vorschulerziehung ein eigenes Kapitel gewidmet; von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Beschreibung von Versuchen, den geringen Erfassungsgrad der Vorschulinstitutionen insbesondere in den kleinstädtischen und ländlichen Siedlungsgebieten der Sowjetunion durch andere Formen der Schulvorbereitung (Vorbereitungsklassen im Rahmen von Grundschulen, familienzentrierte Lern- und Spielgruppen) zu kompensieren. Im übrigen enthält das Buch von *Schiff* eine überaus

material- und kennnisreiche umfassende Darstellung und Analyse der in den späten sechziger Jahren durchgeführten Reform der sowjetischen Grundschule, der anzumerken ist, daß der Autor selbst mit dem untersuchten Praxisfeld vertraut ist. Die sowjetische Grundschulreform verdient über die nationalen Grenzen hinaus Beachtung insbesondere deshalb, weil sie sich als ein geplanter Forschungs-, Entwicklungs- und Erprobungsprozeß auf gesamtstaatlicher Ebene darstellt. Sie verfolgt nicht einen disziplinierten Ansatz der Revision bestehender Curricula, sondern zielt mit Hilfe entwicklungs- und lernpsychologisch orientierter Forschungsprojekte auf die Entwicklung neuer Unterrichtsprinzipien und -formen (z.B. des „entwickelnden Unterrichts“ von L. V. Zankov).

4. Schulreform, Curriculum, Lehrer

Die Erforschung von Strukturproblemen, Inhalten und Funktionen der Schule - und zwar insbesondere der die Schulpflicht abdeckenden Bildungsinstitutionen - bildet den wichtigsten traditionellen Schwerpunkt der VEW. Gerade am Beispiel sozialistischer Länder sind die Besonderheiten und Leistungen ausländischer Bildungssysteme - hier vor allem die konsequente Einführung einer Einheitsschule im Pflichtschulbereich und die Versuche zur Verbindung von Schule und Arbeitswelt („Polytechnische Bildung“) - seit geraumer Zeit nicht nur in Fachkreisen, sondern auch in der bildungspolitischen Öffentlichkeit diskutiert worden. Von den hier besprochenen Publikationen befassen sich zwei mit dem Prozeß der Schulreform (*Achinger* 1973, *Heamden* 1973), letztere auf der Grundlage eines Vergleichs zwischen BRD und DDR; vier Monographien betreffen die Reform des Curriculum (Vogt 1972 a) bzw. Teilbereiche des Curriculum (*Hegelheimer* 1972, *Schmidt* 1973, *Martin* 1972), wobei in den drei zuletzt genannten jeweils zwei Länder miteinander verglichen werden; und eine Monographie beschreibt die Ausbildung, Tätigkeit und Stellung des Lehrers in der DDR (*Niermann* 1973).

In ihrer Beschreibung und Analyse des Reformprozesses der sowjetischen Einheitsschule (zehnjährige allgemeinbildende polytechnische Mittelschule) konzentriert sich *Achinger* (1973) auf eine kurze, aber entscheidende Phase der sowjetischen Bildungspolitik: in den Jahren 1964-1966 wurde die tiefgreifende Polytechnisierung der Schule in der Chruscev-Ära mit ihrem hohen Anteil an Produktionsunterricht und praktisch-körperlicher Arbeit revidiert und durch eine allgemeine Modernisierung der Curricula und ein andersartiges Modell der polytechnischen Bildung mit Betonung des naturwissenschaftlich-technischen Grundlagenunterrichtes abgelöst. Von entscheidender Bedeutung für die Auslösung und inhaltliche Planung des Reformpro-

zesses waren die Auffassungen sowjetischer Politiker und Wissenschaftler über die ökonomischen und sozialen Funktionen von Schule und Bildung für die „wissenschaftlich-technische Revolution“. Dieser Zusammenhang zwischen Schule und geplantem sozial-ökonomischen Wandel kann als das zentrale Thema des ganzen Buches identifiziert werden. Demgegenüber sind Ansätze zur Erklärung und Interpretation der beschriebenen Prozesse und der von den Reforminstanzen unterstellten Zusammenhänge unterrepräsentiert. Worin bestanden die Defizite der Chruscevschen Polytechnik-Konzeption? Wurden zu wenig produktionsrelevante Qualifikationen vermittelt? Lag das Scheitern dieser Konzeption nicht eher im Produktions- als im Reproduktionsbereich? Kann die neue Konzeption die Vermittlung jener extrafunktionalen Qualifikationen verändern, welche von der Autorin als den Zielen der sowjetischen Bildungspolitik widersprechende Arbeitseinstellungen von Jugendlichen beschrieben werden (S. 170 bis 177)?

Das Buch von *Hearnden* (1973) macht deutlich, daß die Durchführung eines Vergleichs - hier die Beschreibung und Analyse der Schulreformprozesse in beiden deutschen Staaten - die Tendenz verstärkt, einen „distanzierten“ Standpunkt zum Gegenstand einzunehmen und Kriterien für die Erklärung von politischen Entscheidungsprozessen zu entwickeln. *Hearnden* konzentriert sich in seiner Arbeit - der ersten umfassenden vergleichenden Analyse der Schulreform in der BRD und DDR - insbesondere auf die Faktoren: ideologische Ausgangspunkte, soziale Aspekte, wirtschaftliche Bedingungen, öffentliche Meinung und Interessengruppen, und er führt den Vergleich unter diesen Kriterien durch.

Innerhalb der Reihe „Zur Sache Bildung“ hat H. Vogt (1972 a) die DDR unter dem Aspekt der Theorie und Praxis der Lehrplanrevision behandelt. Ausgehend von der Tatsache, daß in der DDR zwischen 1963 und 1972 sämtliche Lehrpläne der allgemeinbildenden Schulen neu erstellt und durch entsprechende Nachfolgmaterialien (Lehrbücher, Unterrichtshilfen etc.) ergänzt wurden, beschreibt Vogt die Lehrplanrevision als ein Kernstück der Schulreform. Dabei legt er in zahlreichen Übersichten und Tabellen eine minutiöse Verlaufsanalyse der Lehrplanrevision und eine detaillierte Strukturanalyse der neuen Lehrpläne vor. Im Schlußkapitel versucht er eine kritisch-vergleichende Würdigung der Lehrplanrevision in der DDR und zieht Schlußfolgerungen für die BRD, besonders in Hinsicht auf die technische Dimension der Planung und Durchführung einer permanenten Lehrplanrevision. Im ganzen ist die vorliegende Publikation als eine Vorarbeit anzusehen; die Verlaufs- und Strukturanalyse dringt noch nicht zu einer systematischen Interpretation der Lehrplanrevision als gesellschaftlichen Prozeß oder zu einer systematischen Erfassung der Ziel-Mittel-Relation vor (vgl. dazu die Ansätze bei *Vogt* 1972 b).

Demgegenüber wird in der Dissertation von G. Schmidt (1973) ein Ansatz vergleichender Curriculumforschung konsequent durchgeführt. Der Vergleich betrifft didaktische Konzeptionen und Lösungsversuche für die polytechnische Bildung in den allgemeinbildenden Schulen der Sowjetunion und der DDR. Der Schwerpunkt liegt auf einer „immanenten Analyse“ von Curriculumdokumenten: die interne Konsistenz der Lehrplaninhalte und -Zielsetzungen sowie deren Vereinbarkeit mit den offiziellen gesellschaftspolitischen Zielen der betreffenden Staaten werden überprüft, um auf dieser Grundlage zu Aussagen über Strukturmerkmale, Motive und Prozeduren der Curriculumkonstruktion zu gelangen. Darüber hinaus wird an einigen Stellen der Zusammenhang der polytechnischen Bildung mit der gesellschaftlichen Entwicklung aufgewiesen. So war z. B. das Problem, ob der Technikbegriff auf Natur und/oder Gesellschaft bzw. Natur- und/oder Gesellschaftswissenschaften zu beziehen sei, nicht zu trennen vom Stand der gesellschaftlichen Arbeitsteilung in „produktive Arbeit“ (materielle Produktion) und „unproduktive Arbeit“ („Dienstleistungen“). In diesem Kontext beschreibt und analysiert Schmidt fünf Modelle einer Polytechnisierung der Schule, die in bestimmten historischen Perioden bestimmend waren, und fragt nach ihrer Modifizierung durch nationale Besonderheiten.

Die Studie von Hegeheimer (1972), die aus einem Beitrag für die „Materialien zum Bericht zur Lage der Nation 1971“ hervorgegangen ist, gibt einen knappen Überblick über die Entwicklung der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung in beiden deutschen Staaten im Zeitraum 1960-1970. Der Anspruch des Autors geht über eine dokumentierende und beschreibende Gegenüberstellung der Grundsätze der Berufsbildungspolitik, der gesetzlichen Rahmenbestimmungen, der gesellschaftspolitischen Einordnung der beruflichen Bildung, der Entwicklung der Berufsausbildungssysteme, der Finanzierung von Bildung und Ausbildung sowie der Reformansätze der Berufsausbildung hinaus und zielt auf einen „Struktur-, System- und Reformvergleich“. Zur Einlösung dieses Anspruches bedürfte es freilich einer umfangreicheren und tiefergreifenden Analyse; dies gilt zum Beispiel für die These vom „gleichartigen sozio-ökonomischen Strukturwandel“ in beiden deutschen Staaten (S. 66) und für die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Entwicklung der Produktivkräfte, Produktionsverhältnissen und Planung des beruflichen Qualifikationsbedarfs, aber auch für die bildungspolitische und bildungsplanerische Relevanz von Zentralisierung vs. Dezentralisierung (S. 28-33) oder für die Theorie-Praxis-Relation in der auf Berufsbildung bezogenen Curriculumentwicklung (S. 84-85).

Das Buch von Martin (1972) macht noch einmal, wie schon die Studie von Schmidt (1973) über die polytechnische Bildung, deutlich, daß auch an einem einzelnen Schulfach - hier an der Sporterziehung in

den allgemeinbildenden Schulen der BRD und der DDR - eine vergleichende Analyse durchgeführt werden kann, die über spezifische fachdidaktische Interessen hinaus ergiebig ist. Bei der Sporterziehung ist freilich, wenn auch in anderer Weise als bei der polytechnischen Bildung, eine gesellschaftspolitische Dimension unmittelbar gegeben, indem hier nicht nur Fragen der allgemeinen Gesundheitspolitik, sondern auch Fragen der Selbstdarstellung eines Staates in der internationalen Arena des Leistungssports ins Spiel kommen. Der Autor nützt diese besondere Stellung des Sports aus, um daran dem Gesellschaftssystem und dem Schulsystem der beiden deutschen Staaten immanente Strukturmerkmale herauszuarbeiten.

Mit der Untersuchung von *Niermann* (1973) liegt erstmals eine umfassende Darstellung über die Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung des Lehrers in einem sozialistischen Land - hier der DDR - vor. Angesichts der in der sozialistischen Pädagogik immer wieder hervorgehobenen Bedeutung des Lehrers im pädagogischen Prozeß muß die Analyse der Frage, welche Rolle dem professionellen Pädagogen in einem zentralistisch geplanten und verwalteten Schulsystem und in einem von einer einheitlichen politischen Ideologie geprägten Gesellschaftssystem zukommt, äußerst aufschlußreich sein. Die detaillierte, auf einem reichen Quellenmaterial aufbauende Darstellung ist geeignet, entscheidende Probleme der Lehrerrolle deutlich zu machen, die auch theoretisch weitergedacht werden können. Besonders auffällig scheint mir die Ambivalenz von emanzipatorischer Rollenzuschreibung und einschränkender Rollenmanipulation zu sein. Die Verbindung von pädagogischem und politischem Handeln in der Lehrertätigkeit vermittelt dem Lehrer eine produktive gesellschaftliche Rolle, setzt ihn aber auch gleichzeitig einer fremdbestimmten parteipolitischen Indoktrination aus.

5. *Erziehungswissenschaft und pädagogische Forschung*

Eine Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft bliebe einseitig, wenn sie sich auf eine Geschichte pädagogischer Ideen und Probleme oder Forschungsmethoden und -gegenstände beschränkte und darauf verzichtete, die für die Pädagogik konstitutive Wechselbeziehung zwischen Theorie und Praxis - die grundlegenden Bezüge zwischen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, Erziehungswirklichkeit und Politik, die gesellschaftliche Funktion und praktische Wirksamkeit von pädagogischen Theorien sowie deren Abhängigkeit von der Politik - zum Thema zu machen. In diesem Zusammenhang gewinnen Untersuchungen im Bereich der VEW an Bedeutung, welche die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Kontext der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung eines Landes analysieren. Die diesem Thema

gewidmeten Arbeiten von *Niermann* (1972) und *Langeweilpott* (1973) beziehen sich beide auf die DDR; für Ansätze einer vergleichenden Analyse, die allerdings in diesen Arbeiten keinen Schwerpunkt bildet, ist die Beschäftigung mit der DDR insofern besonders fruchtbar, als in beiden deutschen Staaten von der Existenz einer gemeinsamen Tradition pädagogischer Theoriebildung ausgegangen werden kann und dementsprechend die Auseinandersetzung mit dem „pädagogischen Erbe“ (z. B. mit der Reformpädagogik) eine erhebliche Rolle gespielt hat.

Das kleine Buch von *Niermann* (1972) enthält eine Fülle von relevanten Aussagen - insbesondere direkte und indirekte Zitate von DDR-Autoren - über den Wissenschaftscharakter der sozialistischen Pädagogik. Sie werden allerdings nicht in einen systematischen Zusammenhang gebracht und sind nicht mit spezifischen Entwicklungsstufen und Entwicklungsbedingungen der Pädagogik, der Bildungspolitik und der Erziehungswirklichkeit in der DDR-Gesellschaft vermittelt. Zudem ist die Vermischung von Zitierung und Deutung einer Analyse abträglich. Statt einer induktiv vorgehenden Analyse überwiegt bei *Niermann* ein deduktives Verfahren, das von einem Gesamtbild der „sozialistischen Pädagogik“ ausgeht. Der vielleicht entscheidende Mangel der Arbeit besteht darin, daß hier die Darstellung eines Modells „politischer Pädagogik“ nicht auf einer grundsätzlichen Problematisierung der politischen Gebundenheit von Erziehung und Erziehungswissenschaft aufbaut; dieser Mangel an wissenschaftstheoretischer Reflexion drückt sich unter anderem in der unkritischen Anlehnung an Vorstellungen einer „autonomen Pädagogik“ aus.

Die Untersuchung von *Langeweilpott* (1973) ist demgegenüber zugleich bescheidener und anspruchsvoller. Sie zielt nicht auf ein Gesamtbild der „sozialistischen Pädagogik“, sondern beschränkt sich auf die Identifizierung zweier wissenschaftstheoretischer Modelle, die als grundlegend für zwei kurze Entwicklungsphasen der Pädagogik in der SBZ bzw. DDR zwischen 1945 und 1952 identifiziert werden. In diesem Rahmen wird versucht, die Bezüge zwischen pädagogischer Theorie, Erziehungswirklichkeit und Politik unter der erkenntnisleitenden Frage, „wie Erziehungswissenschaft praktisch werden könne“ (S. 14) herauszuarbeiten. Ein wichtiges Ziel besteht darin, am Beispiel der DDR-Pädagogik „die politische und ökonomische Dominanz in der Erziehungspraxis im Hinblick auf eine praktische Wirksamkeit der Erziehungswissenschaft zu reflektieren“ (S. 14) und damit eine kritische wissenschaftstheoretische Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft voranzutreiben.

Die Autorin stellt die erste Phase der Erziehungswissenschaft in der SBZ (1945-1948/49), in der sich diese nach ihrer Auffassung als erziehungswissenschaftliche Theorie der gesellschaftlichen Wirklichkeit

konstituierte, der zweiten Phase (1948/49-1952) gegenüber, in der sich die Erziehungswissenschaft lediglich „direktivistisch“ verstand, d. h. sich auf die Legitimation von politisch bereits endgültig interpretierter pädagogischer Praxis beschränkte. Die Autorin plädiert am Schluß des Buches, nach einer Gegenüberstellung von „normativer Pädagogik“ und „direktivistischer Erziehungswissenschaft“, für eine kritische relative Autonomie der pädagogischen Wissenschaft.

II. Zu einigen erkenntnistheoretischen Fragen

Die hier knapp besprochenen Arbeiten decken einen weiten Kreis von Fragestellungen der Erziehung, des Bildungswesens und der Pädagogik in sozialistischen Ländern ab. Es handelt sich dabei im allgemeinen um Fragestellungen, die auch in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der BRD bereits Bedeutung gewonnen haben. Man könnte daraus schließen, daß auslandspädagogische bzw. vergleichende pädagogische Forschung dazu dient, am Beispiel anderer pädagogischer und gesellschaftlicher Systeme das theoretische Verständnis und die praktisch-politische Problemlösungskapazität im Hinblick auf die untersuchten Fragen zu verbessern und die Bedingtheiten sowie die Veränderbarkeit vorliegender Lösungsversuche aufzuweisen.

Dem widerspricht jedoch die Tatsache, daß die wenigsten Untersuchungen ihren Gegenstand in jene theoretischen und praktisch-politischen Zusammenhänge einordnen, in welchen sie in der BRD diskutiert werden, und daß auch nur wenige Untersuchungen ihren Gegenstand auf jene spezifischen theoretischen und praktisch-politischen Zusammenhänge hin analysieren, in welchen er in den betreffenden Systemen steht. Man gewinnt den Eindruck, daß die Art und Weise, in welcher in den meisten Untersuchungen Dokumentation, Deskription und systemimmanente Analyse zum Zuge kommen, dazu führt, daß der Gegenstand häufig mehr unter dem Aspekt der Länderspezialisierung als unter dem Aspekt einer in einem allgemeinen theoretischen (auch bildungstheoretischen, schultheoretischen etc.) Kontext interessanten und systematischen Fragestellung bearbeitet wird.

Mit dieser Beobachtung soll auf die wissenschaftstheoretisch noch ungeklärten Standards der vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Forschung hingewiesen werden. In diesem Zusammenhang könnte es hilfreich sein, an jene Kriterien zu erinnern, die S. β. *Robinsohn* anläßlich der Erörterung der Frage nach der Rolle der vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung entwickelt hat¹, und diese sicher sehr hohe Anforderung wenigstens ansatzweise zur Grundlage vergleichender Untersuchungen zu machen. *Robinsohn* unterscheidet vier Relevanzkriterien:

- *Relevanz der Methode*: sie besteht in einer Synthese komplementärer Sichtweisen im Sinne einer Verbindung von Geschichte und Sozialwissenschaften, in einer Kombination von hermeneutischer Interpretation, statistischer Analyse und hypothetisch-logischer Konstruktion;
- *Relevanz der Theorie*: sie besteht unter anderem darin, zu einer Art „Feldtheorie“, zu einer konditional-genetischen Erklärung von Erziehungs- und Bildungsprozessen Innerhalb eines weiteren gesellschaftlichen Feldes zu gelangen und auf diese Weise die bloß strukturell-funktionale Systemanalyse um die dynamische Dimension zu erweitern;
- *Politische Relevanz*: sie besteht unter anderem darin, die Erziehungs- und Bildungsprozesse als politisch-gesellschaftliche Prozesse verstehbar zu machen und Einstellungen zu begründen und zu fördern, die auf politisches Engagement und aktive Veränderung gerichtet sind;
- *Praktische Relevanz*: sie besteht unter anderem darin, tradierte professionelle Selbstverständlichkeiten In Frage zu stellen und durch den Nachweis alternativer Problemlösungsmöglichkeiten die Chancen und die Motivation zur Verfolgung neuer Problemlösungen zu erhöhen.

Nimmt man diese Relevanzkriterien zum Maßstab, so führt ein grobes Resümee über die herangezogenen Beiträge zu dem Schluß, daß die vergleichende erziehungswissenschaftliche Forschung noch nicht jenen Grad an theoretisch-methodologischer Reflexion und Kompetenz erreicht hat, von dem aus diese Kriterien erfüllt werden könnten. Um dies zu verdeutlichen: unter den herangezogenen Publikationen findet sich kein Beispiel, wo eine „hypothetisch-logische Konstruktion“ (vgl. Relevanz der Methode) oder eine „konditional-genetische Erklärung von Erziehungs- und Bildungsprozessen“ (vgl. Relevanz der Theorie) in der Weise durchgeführt werden, daß begründete Hypothesen am empirischen Material überprüft werden; dies läge zum Beispiel nahe, wenn Schulreform als gesellschaftlicher Prozeß (*Achinger 1973, Anweiler 1973, Hearnden 1973, Urban 1972*) oder als Curriculumreform (Vogt 1972 a, b) beschrieben wird, indem entscheidungstheoretische Modelle oder krisentheoretische Modelle oder Theorien sozialen Wandels überprüft würden. Es gibt insgesamt keinen Versuch, von einem explizierten theoretischen Bezugssystem aus die beschriebenen Institutionen und Prozesse zu analysieren. Unterrepräsentiert ist auch, wenn man von den ausdrücklich darauf bezogenen Untersuchungen absieht (*Langeweißpott 1973, Niemann 1972*), die theoretische und methodologische Selbstreflexion der

¹ The Relevance of Comparative Education for Teacher Training, 1970. In: S. B. Robinsohn, *Erziehung als Wissenschaft*, Stuttgart 1973, 254–262.

Wissenschaftsdisziplin (Erziehungswissenschaft bzw. Vergleichende Erziehungswissenschaft) in dem Sinne, daß eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung (vgl. die Ansätze bei *Mitter* 1973) oder eine Beurteilung und Weiterentwicklung der jeweils angewandten Forschungsmethoden und Untersuchungsinstrumente unternommen würden (vgl. die Ansätze bei *Vogt* 1972 b, z.B. S. 22). Schließlich werden außer in den die DDR und BRD vergleichenden Beiträgen (*Hegelheimer* 1972, *Martin* 1972) nur selten (z. B. *Vogt* 1972 b) Kriterien entwickelt, die geeignet wären, die Relevanz der jeweiligen Untersuchungsergebnisse für Praxis und Politik von Bildung und Erziehung in der BRD zu vermitteln.

Wenn man die hier herangezogenen Relevanzkriterien von *Robinsohn* akzeptiert, wird man die angedeutete kritische Einschätzung auch auf den allergrößten Teil der nicht auf sozialistische Länder bezogenen erziehungswissenschaftlichen Forschung ausdehnen müssen (selbstverständlich schließt der Rezensent seine eigenen Forschungsbeiträge in diese Wertung mit ein). Es liegen außer dem von *Robinsohn* selbst betreuten Forschungsprojekt zum Differenzierungsproblem im Sekundarbereich der Pflichtschule² m.W. keine publizierten Untersuchungen vor, in denen diese Kriterien ernstgenommen und einzulösen versucht würden. Es gibt eine Reihe von „objektiven“ Ursachen dieser Situation, unter anderen die folgenden:

- Die Vergleichende Erziehungswissenschaft hat sich in der BRD offensichtlich noch wesentlich weniger als die Pädagogik im ganzen an sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Theorien und Methoden orientiert; als vergleichende Disziplin steht sie in einem geringen Kommunikations- und Kooperationszusammenhang mit anderen relevanten vergleichenden Disziplinen (Kulturanthropologie, Sozialisationsforschung, Politikwissenschaft);
- aus diesen und aus anderen Gründen, wie z. B. der Notwendigkeit eines Fremdsprachenstudiums, ist der sozial- und verhaltenswissenschaftliche Anteil im Studium der Nachwuchswissenschaftler im Feld der VEW relativ gering;
- es fehlt in der VEW ein gesichertes Verständnis der Empirie, die zur Überprüfung theoretischer Modelle tauglich wäre; die Fallmethode einerseits und die in Soziologie und Ökonomie angewandten quantitativen Methoden andererseits sind in der VEW nur begrenzt verwertbar, während die etwa in der Politikwissenschaft öfter angewandte Vorgehensweise, die Analyse von Institutionen und Prozessen als empirisches Material zur Überprüfung theoretischer Modelle zu verwerten, nur selten wahrgenommen wird; solange aber das Verhältnis von Theorie und Empirie nicht geklärt wird,

² S. B. *Robinsohn* u. a., Schulreform Im gesellschaftlichen Prozeß. Stuttgart 1970. Vgl. meine Rezension in „neue Sammlung“ 11 (1971), S. 459—469.

- scheint mir die Gefahr zu bestehen, daß die in sich berechtigte Forderung nach Methodenvielfalt zu einem theoretisch-methodologischen Legitimationsmangel gerät;
- der theoretisch-methodologische Legitimationszwang wird auch dadurch relativ gering gehalten, daß sich die meisten Untersuchungen auf ein einzelnes Land beschränken; die „auslandspädagogische“ Studie steht wesentlich weniger als die explizit vergleichende Studie unter dem Postulat, die Strukturiertheit und Dynamik des untersuchten Feldes nicht nur zu beschreiben, sondern durch theoretisch begründete und empirisch überprüfbare Hypothesen zu erklären;
 - die meisten vergleichenden Forschungen (und nicht nur diese), insbesondere jene mit Qualifikationsfunktion, haben keinen mit dem Erkenntnisinteresse direkt zusammenhängenden Adressatenkreis (z. B. Eltern, professionelle Erzieher, Bildungspolitiker); dadurch kann zwar gelegentlich das Bedürfnis nach theoretischer und methodischer Relevanz, seltener dagegen das Bedürfnis nach praktischer und politischer Relevanz der Forschung unterstützt werden, so daß hier eine der Ursachen für das praktisch-politische Legitimationsdefizit vieler Forschungsarbeiten liegen könnte.

Zu diesen möglichen Gründen für die Forschungslage in der VEW kommen im Fall der Erforschung sozialistischer Länder noch einige zusätzliche Faktoren, welche die Einlösung der nach *Robinsohn* formulierten Relevanzkriterien besonders erschweren:

- die außerordentlich begrenzte Zugänglichkeit des Quellenmaterials und der pädagogischen Praxisfelder belastet die empirische Überprüfung von Hypothesen häufig; dies gilt sowohl für die Analyse von politischen Prozessen (bildungspolitische Entscheidungsprozesse) als auch besonders für die Analyse von pädagogischen Institutionen und pädagogischen Prozessen; dementsprechend wird in vielen methodenbewußten Untersuchungen (z. B. Busch 1972, Vogt 1972 b) immer wieder darauf hingewiesen, daß Aussagen über die pädagogische Praxis kaum möglich sind. Eigene Feldstudien von westlichen Forschern sind in den sozialistischen Ländern im allgemeinen nicht möglich;
- die erziehungswissenschaftliche Literatur hat in den erforschten sozialistischen Ländern einen überwiegend normativen Charakter, während die sozial- und verhaltenswissenschaftliche Orientierung begrenzt ist; dies erhöht die bereits erwähnte Schwierigkeit, pädagogische Praxisfelder zu analysieren, da die Primärliteratur aus den erforschten Ländern dafür relativ wenig empirisches Material liefert;
- schließlich sind die Forschungen über sozialistische Länder mit dem schwierigen Problem des Vergleichs unterschiedlicher politisch-ökonomischer Systeme belastet. Die Schwierigkeit des Systemvergleichs liegt heute weniger darin, daß dabei leicht politische

Emotionen geweckt werden als vielmehr darin, daß die erziehungswissenschaftliche Forschung nirgends so sehr wie an diesem Punkt auf die Anwendung von Theorien und Kriterien einer politisch-ökonomisch orientierten vergleichenden Politikwissenschaft angewiesen ist, diese selbst aber ebenfalls noch weitgehend Postulat geblieben ist.

Die angeführten, den Forschungsprozeß belastenden Faktoren sind jedoch nicht hinreichend, um die Einlösung der Rob/sohnschen Relevanzkriterien unmöglich zu machen. Vielmehr belegen zahlreiche Ansätze, etwa in den Untersuchungen von *Apweiler (Anweiler/Ruffmann 1973)*, *Langeweißpott (1972)*, *Schmidt (1973)* und *Vogt (1972 b)*, daß normative bildungspolitische Dokumente und aus der Quellenliteratur ablesbare Theorien und bildungspolitische Prozesse durchaus das Material für die Erarbeitung von systematischen Zusammenhängen erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis und von Modellen bildungspolitischer Entscheidungen bieten.

III. Zu einigen forschungspolitischen Problemen

Bei einem Überblick über die besprochenen Monographien fällt zunächst auf wie begrenzt die *Auswahl der behandelten Länder* ist. Soweit sich erziehungswissenschaftliche Forschungen auf kommunistisch regierte Staaten beziehen, sind fast ausschließlich die DDR und die Sowjetunion vertreten. Eine wichtige Ursache für diese Situation liegt wohl in der mangelhaften Verbreitung der Kenntnis der Sprachen anderer kommunistisch regierter Länder. Die Verbreitung von Fremd« Sprachkenntnissen ist ihrerseits sicher nicht zu trennen von der politischen Dimension: die Weltmachtposition der Sowjetunion hat hier in der Vergangenheit ebenso eine Rolle gespielt, wie in letzter Zeit die zunehmende weltpolitische Bedeutung Chinas die Forschungsproduktion über dieses andersartige Modell sozialistischer Politik angeregt hat. Es wäre jedoch verhängnisvoll, wenn es auf Dauer versäumt würde, durch eine gezielte Forschungspolitik jene reichen Erfahrungen in Wissenschaft und Praxis fruchtbar zu machen, die in Polen, Ungarn, Jugoslawien, in der CSSR und in anderen Ländern Osteuropas gesammelt worden sind. Hier liegt ein wichtiges Aufgabenfeld der in der Bundesrepublik bestehenden Osteuropa-Institute, der relevanten Fachdisziplinen und der öffentlichen Stiftungen zur Forschungsförderung. Daß eine gezielte Forschungsförderung von Lehrstuhlinhabern, Institutionen und Stiftungen Traditionen begründen und differenzierte Ergebnisse erbringen kann, zeigen gerade die auf die DDR und Sowjetunion bezogenen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen. Unter der Fragestellung, *wer* in welchem Rahmen und *an welchem Ort* Untersuchungen zum Bildungswesen in Osteuropa

durchgeführt hat, lassen sich einige Punkte hervorheben. Es fällt auf, daß von den 16 Monographien der größte Teil - 12 Arbeiten - von Erziehungswissenschaftlern der jungen Generation verfaßt oder mitverfaßt (Vogt 1972 b) worden sind; eine dieser Arbeiten (*Hearnden* 1973) stammt von einem englischen Autor und ist gleichzeitig in englischer und deutscher Sprache publiziert worden; die übrigen Monographien stammen von älteren Fachvertretern (*Mieskes* 1971, *Vogt* 1972) oder von nicht im engeren Sinne als Erziehungswissenschaftler zu bezeichnenden Autoren (*Hegelheimer* 1972, *Plat* 1972). Die Hälfte der 12 von Nachwuchswissenschaftlern publizierten Arbeiten dienen einer akademischen Qualifikation, vor allem der Promotion (*Busch* 1972, *Hearnden* 1973, *Langewellpott* 1973, *Schiff* 1972, *Schmidt* 1973): drei der Promotionen und zwei weitere nicht auf Qualifikationsnachweise angelegte Publikationen wurden im Rahmen von drittmittelfinanzierten Projekten oder Forschungsstipendien unterstützt.

Aufschlußreich ist auch die „Topologie“ der Forschungsarbeiten. Durch einzelne Lehrstuhlinhaber sowie durch die Etablierung von Instituten (Institutsabteilungen) und Forschungsstellen haben sich in der Bundesrepublik eine Reihe von Zentren vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung herausgebildet: Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Osteuropa-Institut, PH), Bochum (Lehrstuhl *Anweiler* und, seit 1973, Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung), Dortmund und Marburg (Forschungsstellen für vergleichende Erziehungswissenschaft). Außer in Frankfurt, Hamburg und Heidelberg werden in diesen Zentren schwerpunktmäßig oder zumindest regelmäßig Forschungen über Länder Osteuropas angeregt und durchgeführt. Von den 16 hier besprochenen umfangreichen Forschungsarbeiten stehen 11 in direktem oder indirektem Zusammenhang mit diesen Zentren vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung; von diesen wurden sechs von Professor *Anweiler* (Bochum) betreut oder mitbetreut, davon drei im Rahmen eines von der VW-Stiftung finanzierten Forschungsprojektes. Aus diesen Informationen und Bemerkungen läßt sich ableiten, daß Forschungsaktivitäten auch innerhalb der Universitäten gezielt gefördert und geplant werden können; außerdem, daß diese Forschungsaktivitäten durch drittmittelfinanzierte Projekte, die neben der finanziellen Basis ein Minimum an wissenschaftlicher Kommunikation und Kooperation garantieren, erleichtert werden - dies gilt nicht nur für Bochum (*Schiff* 1972, *Schmidt* 1973, *Urban* 1972), sondern auch für Dortmund (*Vogt* 1972 b) und Marburg (*Achinger* 1973). Es läßt sich daraus auch der Schluß ziehen, daß die Auswahl von Themen und Ländern für vergleichende Forschungen verbessert und koordiniert werden könnte, wenn die Rationalität der Forschungspolitik seitens der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der Deutschen Sektion

der Comparative Education Society in Europe (CESE) erhöht würde. Gezielte Forschungspolitik könnte zweifellos auch die praktisch-politische Relevanz der VEW erhöhen.

Forschungspolitik hängt freilich nicht nur von dem Willen einzelner oder auch organisierter Forscher, sondern auch von Mittel bewilligenden politischen Instanzen ab. In den letzten Jahren haben sich aber die Anzeichen dafür und Informationen darüber vermehrt, daß Mittel im Bereich der DDR- und Osteuropa-Forschung gekürzt und zahlreiche Forschungsprojekte in Frage gestellt werden (vgl. „Die Zeit“ Nr. 28 vom 6. 7. 1973, S. 6 und Nr. 11 vom 8. 3. 1974, S. 16). Dies geschieht zu einer Zeit, da die mit der Erforschung sozialistischer Länder befaßte Vergleichende Erziehungswissenschaft nicht mehr als ein Faktor in der Austragung des „Kalten Krieges“ angesehen werden kann und die Zeichen der internationalen Politik stärker auf Kooperation als auf Konfrontation stehen. Es wäre absurd, wenn gerade unter diesen Bedingungen der Forschung der Boden entzogen würde für ihren möglichen Beitrag zu internationaler Verständigung und darauf aufbauenden wechselseitigen Lernprozessen.

Verzeichnis der besprochenen Veröffentlichungen

Achinger, G.: Die Schulreform in der UdSSR. München 1973.

Anweiler, O.- Erziehungs- und Bildungspolitik. In: *Anweiler, O. / Ruffmann, K.-H.* (Hrsg.): Kulturpolitik der Sowjetunion. Stuttgart 1973.

Anweiler, O. u. a.: Europäische Bildungssysteme zwischen Tradition und Fortschritt. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in sechs europäischen Ländern. Mühlheim a. d. R. 1971.

Busch, F. W.: Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR. Düsseldorf 1972.

CARITAS: (Zeitschrift für Caritasarbeit und Caritaswissenschaft), Sonderheft 3, 1973: Bildungswesen und Schulsysteme in Osteuropa. Freiburg 1973.

Eichberg, E.: Vorschulernziehung in der Sowjetunion. Düsseldorf 1974.

Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973.

Hegelheimer, A.: Berufsausbildung in Deutschland. Ein Struktur-System- und Reformvergleich der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und der DDR, Frankfurt 1972.

Langeweißpott, Chr.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952). Düsseldorf 1973.

Ludz, P. Chr. u. a.: Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR. München 1971.

- Martin, D.:* Schulsport in Deutschland. Ein Vergleich der Sporterziehung in den allgemeinbildenden Schulen der BRD und der DDR. Schorndorf 1972.
- Mieskes, H.:* Die Pädagogik der DDR In Theorie, Forschung und Praxis. Entwicklung und Entwicklungsstand. 2 Bände. Oberursel 1971.
- Mitter, W. (Hrsg.):* Pädagogik und Schule Im Systemvergleich. Bildungsprobleme moderner Industriegesellschaften in Ost und West. Freiburg 1974.
- Niermann, J.:* Sozialistische Pädagogik in der DDR - Eine wissenschaftstheoretische Untersuchung. Heidelberg 1972.
- Niermann, J.:* Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1973.
- Plat, W.:* Die Familie in der DDR. Frankfurt 1972.
- Schiff, B.:* Die Reform der Grundschule in der Sowjetunion. Berlin-Heidelberg 1972.
- Schleicher, K. (Hrsg.):* Elternhaus und Schule. Kooperation ohne Erfolg? Düsseldorf 1972.
- Schmidt, G.:* Die polytechnische Bildung in der Sowjetunion und in der DDR. Didaktische Konzeptionen und Lösungsversuche. Berlin-Heidelberg 1973.
- Urban, R.:* Die Entwicklung des tschechoslowakischen Schulwesens 1959-1970. Ein dokumentarischer Bericht. Berlin, Heidelberg 1972.
- Vogt, H.:* DDR. Theorie und Praxis der Lehrplanrevision In der DDR. München 1972 (a).
- Vogt, H. u. a.:* Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR. Köln 1972 (b).