

Reformanregungen aus dem sowjetischen Bildungswesen?

Von Oskar Anweiler

Im Zeichen zunehmender internationaler Kommunikation und Kooperation beginnt auch die Bildungspolitik der meisten Staaten aus ihrer bisherigen Isolierung allmählich herauszutreten. Zwar scheint die Schul- und Hochschulpolitik das letzte Reservat des souveränen Nationalstaates zu sein, das sich übergreifenden Integrationsbemühungen beharrlich zu entziehen sucht, aber andererseits zwingt die Logik der wirtschaftlichen Verflechtung, verbunden mit der wissenschaftlich-technologischen Konkurrenz, zu einem Mindestmaß an gegenseitiger Kenntnis und zu einigen formalen Absprachen über die Anerkennung von Diplomen, die Äquivalenz von Zeugnissen oder die wechselseitige Korrektur der Geschichtsbücher. Gemessen an den Zielen einer umfassenden kulturellen Kommunikation, zwecks Überwindung nationalstaatlicher Enge, sind diese »technokratischen« Absprachen im Bereich der Bildungspolitik nur bescheidene Ansätze; sie sind außerdem bisher auch nur auf Westeuropa beschränkt, soweit das die Bundesrepublik Deutschland betrifft. Allerdings erleben wir gerade jetzt einen nicht unbedeutenden Wandel: Im Zuge der »Normalisierung« der zwischenstaatlichen Beziehungen mit den kommunistischen Ländern Osteuropas eröffnen sich zum erstenmal auch Chancen, langfristig und planvoll einen Austausch von Informationen und Erfahrungen im Bereich des Bildungswesens zu betreiben. Das Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik und der Sowjetunion vom 19. Mai 1973 räumt gerade den pädagogischen Fragen einen bemerkenswert breiten Raum ein. Ihn sinnvoll und zum beiderseitigen Nutzen auszugestalten, ist Aufgabe der nahen Zukunft.

Dabei zeichnet sich, wenn nicht alles täuscht, in der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit ein Klimawandel ab. Bis in die jüngste Zeit gehörte die Beschäftigung mit Schul- und Hochschulproblemen in den osteuropäischen Staaten und in dem östlichen Teil Deutschlands, der DDR, zur Domäne weniger Spezialisten, die sich um eine wissenschaftliche Detailanalyse bemühten, ohne daß davon – auch in den Amtsstuben der Ministerien – im allgemeinen Notiz genommen wurde. Stärkere Aufmerksamkeit erregten schon einige »Bildungsreisen« prominenter Kulturpolitiker, die in der Regel an dem besuchten Bildungssystem gerade das positiv fanden, was sie im eigenen Lande – zu Recht oder zu Unrecht – vermißten. Zwischen wissenschaftlich gewonnener und abgesicherter Erkenntnis einerseits und politisch motivierten Verlautbarungen über ausländische Bildungssysteme andererseits besteht häufig nicht nur ein gradueller, sondern ein prinzipieller Unterschied. Das international-vergleichende Argument in der bildungspolitischen Diskussion dient in der Regel nicht der Erkenntnisgewinnung, sondern als Waffe im Streit um die eigene Konzeption, die verteidigt werden soll.

Was die erwähnte wachsende Neugier einer breiteren Öffentlichkeit an den Bildungssystemen kommunistischer Staaten betrifft, so taucht dabei meistens die Frage auf, ob sie »besser« oder »effektiver« oder »sozial gerechter« oder »zukunftsbezogener« seien als das eigene, dem die Kritik des letzten Jahrzehnts die nahezu totale Unfähigkeit fast täglich bescheinigte. Schon die Aufzählung der vorkommenden

Maßstäbe zeigt, daß diese diffus, sehr allgemein und deswegen auslegungsbedürftig sind. Ohne eine Reflexion der – ausgesprochen oder unausgesprochen – zugrundeliegenden gesellschaftlichen Wertvorstellungen und ohne eine Überprüfung der sozialen und pädagogischen Wirklichkeit auf das Maß der Realisierung solcher Werte lassen sich keine Urteile über die Qualität eines Bildungssystems fällen. Dadurch tritt auch die Schwierigkeit des Vergleichs deutlich hervor: die zum Beispiel oft gestellte Frage, »welcher Abiturient leistet mehr – der deutsche, der russische oder der amerikanische?«, läßt sich eben nicht einfach, sondern nur komplex, das heißt auf Grund von angegebenen Kriterien und von Analysen, beantworten. Dies wissenschaftlich zu leisten wiederum ist, wie Sozialwissenschaftler und Kulturtheoretiker wissen, alles andere als leicht.

Das Interesse an den Bildungssystemen kommunistischer Staaten, speziell an dem der Sowjetunion und der DDR als den für die Bundesrepublik zweifellos wichtigsten, sollte daher aus den genannten Gründen nicht pauschal auf die Frage nach der Tauglichkeit des Modells für die eigene bildungspolitische Situation gerichtet sein, sondern sich auf bestimmte Probleme und deren Lösungsversuche konzentrieren, die möglicherweise für die Bewältigung der eigenen Aufgaben von Nutzen sein könnten. Es wird also für eine pragmatische Behandlung solcher Fragenkomplexe plädiert, deren Bedeutung gleichermaßen für das fremde wie für das eigene Bildungssystem auf der Hand liegt, und wo aus dem Vergleich neben dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn auch die Möglichkeit alternativer Handlungsstrategien erwächst. Ein solches Vorgehen schließt auch eine Reduzierung der in der Vergangenheit oft dominierenden politisch-ideologischen Abgrenzungskriterien auf das ihnen zukommende Maß ein, ohne in den Fehler zu verfallen, die bestehenden Gegensätze auf diesem Feld zu ignorieren.

Es lassen sich – neben anderen möglichen – die folgenden vier Problembereiche nennen, die für die Reform des Bildungswesens in der Bundesrepublik von zentraler Bedeutung sind und die in der Bildungspolitik der Sowjetunion ebenfalls gegenwärtig eine große Rolle spielen: 1. das Problem der Chancengleichheit im Bildungswesen; 2. das Verhältnis von Einheitlichkeit und Differenzierung im Schulwesen; 3. die Curriculum- oder Lehrplanreform; 4. die Regelung des Hochschulzuganges (Numerus-clausus-Problem). Alle vier stehen, wie sich gleich zeigen wird, in einem inneren Zusammenhang und sind im übrigen auch für andere westliche und östliche Bildungssysteme von ähnlich großer Bedeutung. Unsere folgenden Darlegungen schildern die Problematik in der Sowjetunion relativ ausführlich, um Anregungen für das Überdenken der eigenen bildungspolitischen Situation zu geben, ohne jeweils ausgesprochene »Nutzanwendungen« nahezu legen.

Chancengleichheit

Die Sowjetunion ist im sechsten Jahrzehnt nach der Revolution von 1917 aus einem Land mit 60 Prozent Analphabeten und 50 Prozent Kindern ohne Elementarschulbesuch zu einem Staat mit einem voll ausgebauten Bildungssystem geworden, in dem nahezu alle Kinder die achtjährige Schulpflicht erfüllen und rund vier Fünftel im Anschluß daran auf verschiedenen Wegen eine weitere allgemeine oder beruflich-fachliche Ausbildung an Schulen und Hochschulen erhalten. Der historisch

bedingte Vorsprung Mittel- und Westeuropas konnte damit mehr als ausgeglichen werden. Nach den gegenwärtigen Plänen der Sowjetregierung soll um 1980 jeder sowjetische Jugendliche eine mindestens zehnjährige Schulbildung erwerben; davon etwa zwei Drittel der Siebzehnjährigen im Rahmen der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Mittelschule, die mit dem Abitur abschließt, die anderen in beruflich-technischen Schulen oder in mittleren Fachschulen. Der Zugang zum Hochschulstudium soll den Leistungsbesten aus allen Schulformen gleichermaßen offen stehen.

Ist damit die Chancengleichheit im Bildungswesen realisiert? Die Antwort auf diese Frage muß in dreifacher Richtung erfolgen:

1. Mißt man das Erreichte an den Verhältnissen, wie sie vor der Revolution, aber auch noch in den ersten Jahrzehnten der Sowjetmacht bestanden, so bedeutet schon allein die erwähnte Ausdehnung des Bildungsangebots eine gewaltige Verbesserung. Das Programm einer »Demokratisierung« der Bildung, das heißt die Beseitigung der sozialen Schranken im Schul- und Hochschulbesuch, gehörte zu den Kernpunkten der »sozialistischen Kulturrevolution« nach dem Oktober 1917. Dabei folgte auf die erste Periode einer planmäßigen Bevorzugung der proletarischen und bäuerlichen Elemente und einer entsprechenden Benachteiligung der als »bürgerlich« bezeichneten übrigen Sozialschichten schon seit Mitte der dreißiger Jahre ein Abgehen von dieser klassenkämpferischen Politik. Das Leistungsprinzip trat in den Vordergrund; dies ist bis heute so geblieben.

2. Versteht man Chancengleichheit in dem Sinne, daß eine möglichst adäquate Repräsentanz aller sozialen Schichten auf den mittleren und höheren Bildungsstufen bestehen soll, so gibt es eine solche Symmetrie auch im sechsten Jahrzehnt nach der Revolution in Sowjetrußland nicht. Derartige egalitäre Ideen aus der sowjetischen Frühzeit sind heute nicht mehr gefragt; Gleichheit der Chancen wird nicht mehr mit gleicher Bildung für alle verwechselt. Statt dessen wird die individuelle Vielfalt – auch unter dem Aspekt des gesellschaftlichen Bedarfs an verschiedenartigen Begabungen – betont, die durch die Beseitigung äußerer Hindernisse gefördert werden soll. Nach wie vor besitzen dabei, wie zahlreiche soziologische Untersuchungen der letzten Jahre erbrachten, Kinder der städtischen Intelligenz im Durchschnitt bessere Chancen, höhere Bildungseinrichtungen zu besuchen als Kinder eines Kolchosbauern auf dem Lande. Die amtliche Bildungsstatistik sucht diesen Sachverhalt zwar zu verschleiern, aber verschiedene Maßnahmen, wie die zur besonderen Förderung der zurückgebliebenen Landschulen vom Juli 1973, machen deutlich, daß hier eine permanente Aufgabe der Bildungs- und Sozialpolitik liegt. In dem Maße, wie sich die sowjetische Gesellschaft sozial differenziert, muß Chancengleichheit als Prinzip des Bildungswesens in der Praxis immer aufs neue realisiert werden.

3. Trotz der erwähnten Einschränkungen kann die Sowjetunion für sich beanspruchen, daß sie im Vergleich zu den meisten »kapitalistischen« Staaten den unteren sozialen Schichten den Zugang zu den höheren Bildungseinrichtungen erleichtert hat, zu einem Zeitpunkt bereits, als in diesen Ländern das Problem kaum in Angriff genommen worden war. Insofern ist die Sowjetunion durchaus legitimiert, in der internationalen Arena, wie auf den Generalversammlungen der UNESCO, als Wortführer dieses Grundsatzes aufzutreten. Erweitert man dieses Prinzip jedoch

auf die Bekämpfung jeder Diskriminierung, zum Beispiel politisch und weltanschaulich Andersdenkender, dann erweist sich dieser Anspruch als fragwürdig. Politischer Nonkonformismus beeinträchtigt die Bildungs- und Berufschancen der Sowjetbürger, wie zahlreiche Einzelbeispiele zeigen.

Einheitlichkeit und Differenzierung im Schulwesen

Das Problem der Chancengleichheit hat auch einen wichtigen schulorganisatorischen Aspekt, der in der Sowjetunion stark betont wird. Seit der Oktoberrevolution gilt das Einheitsschulprinzip; die Kinder verbleiben mindestens während der Pflichtschulzeit in der Regel in derselben Schule, die allen eine gemeinsame Grundbildung vermitteln soll. Eine frühzeitige Trennung nach verschiedenen Begabungs- und Interessenrichtungen wird von der kommunistischen Pädagogik vor allem deswegen abgelehnt, weil damit meistens auch eine soziale Auslese verbunden ist. Selektive Schulsysteme in westlichen Ländern werden dementsprechend als Ausdruck bürgerlicher Bildungsprivilegien und reaktionärer Begabungstheorien charakterisiert und bekämpft. Chancengleichheit und Einheitsschulsystem werden deshalb als zusammengehörig betrachtet.

Die Wirklichkeit indessen ist viel komplexer als dieses theoretische Modell. Die Geschichte der sowjetischen Schule läßt sich geradezu als permanente Anpassung des Einheitsschulpostulats an die gesellschaftliche Wirklichkeit beschreiben. In der gegenwärtigen Etappe kollidieren vor allem die Forderungen nach einer möglichst einheitlichen Sekundarschulbildung für alle mit der Notwendigkeit einer nicht zu spät einsetzenden, unterschiedlichen und auf die Berufspraxis bezogenen spezielleren Ausbildung. Dabei kommt in der Sowjetunion erschwerend hinzu, daß die allgemeinbildende Zehnjahresschule als »Massenschule« gleichzeitig unmittelbar auf ein Hochschulstudium vorbereiten soll. Der in anderen sozialistischen Staaten bestehende besondere Schultyp, der diese Funktion erfüllen soll, wie zum Beispiel in der DDR die erweiterte Oberschule (Klassen 11 und 12), fehlt bisher im sowjetischen Bildungssystem. Die fehlende eigene Sekundarschuloberstufe muß deswegen durch andere organisatorische und didaktische Maßnahmen ersetzt werden, die bereits im Rahmen der Zehnjahresschule für eine größere Flexibilität und Differenzierung sorgen.

Die Entscheidung für eine Auflockerung des bisherigen Einheitsschulsystems wurde Mitte der sechziger Jahre getroffen, als in den Klassen 7 bis 10 ein fakultativer Unterricht zusätzlich zu dem weiterhin für alle verbindlichen gemeinsamen Lehrplan eingeführt wurde. Sein Stundenanteil ist zwar relativ gering (in den vier Klassen zusammen zwölf Wochenstunden), aber möglicherweise ist dies nur ein erster Schritt zu einer weiteren Wahlmöglichkeit in den oberen Klassen. Außerdem wurden Schulen und Klassen »mit Profil«, das heißt mit einer deutlichen fachlichen Schwerpunktbildung, zugelassen. Hinzu kommen die auch schon früher bestehenden Schulen mit einem erweiterten modernen Fremdsprachenunterricht (bereits von der 2. Klasse an) sowie einige physikalisch-mathematische Internatschulen, die ihre Schüler in einem mehrstufigen Ausleseverfahren der »Talente« rekrutieren (am bekanntesten diejenige in Novosibirsk). Nimmt man noch die

vielfältigen außerschulischen Formen einer individuellen Interessenlenkung und Begabungsförderung im Rahmen der Jungen Pioniere und des Komsomol hinzu, so wird deutlich, daß von einem uniformen Prinzip der Einheitsschule gegenwärtig kaum die Rede sein kann, eher von dem einer differenzierten Einheitsschule.

Die bisherige Entwicklung hat dabei gezeigt, daß die verschiedenen Spezialschulen und die fakultativen Fächer von den Eltern und Schülern vorwiegend danach bewertet und gewählt werden, ob sie bessere Chancen für eine Zulassung zum Hochschulstudium eröffnen. Höhere Schulleistungen, wie sie auf bestimmten Gebieten durch die genannten Differenzierungen ermöglicht werden, zahlen sich dadurch aus. Diese Erscheinung ist jedoch nicht unbestritten. Zu manchen pädagogischen Kritikern, die das Ideal einer abgerundeten Allgemeinbildung bedroht sehen, gesellen sich die Verfechter einer egalitären gesellschaftspolitischen Konzeption, die darauf hinweisen, daß in der Regel die bildungsbewußten Eltern der sowjetischen Intelligenzschicht ihre Kinder auf »Begabenschulen« schicken. Die stärkere Begabungs- und Leistungsdifferenzierung wirkt auch in der Sowjetunion sozialselektiv.

Curriculum- und Lehrplanreform

Der einheitliche Grundcharakter des sowjetischen Schulsystems beruht nicht nur auf seiner organisatorischen Struktur, sondern mehr noch auf der geschlossenen ideologisch-politischen Basis. Die Schulen arbeiten nach zentralen, vom Ministerium für das Bildungswesen der UdSSR in Moskau erlassenen verbindlichen staatlichen Lehrplänen, die nur geringfügige Abweichungen zwischen den einzelnen Unionsrepubliken, zum Beispiel in der Sprachenfolge, aufweisen. Vereinfacht ausgedrückt, sollen die sowjetischen Lehrpläne das geschlossene marxistisch-leninistische Weltbild reproduzieren und an die Jugend weitergeben. Sie sind Mittel zur kommunistischen »Bewußtseinsformung« und werden als solche auch von der führenden politischen Kraft, der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, betrachtet und eingesetzt. Die sowjetischen Schullehrpläne sind deswegen auch besser nicht als »Curricula« im Sinne der modernen Curriculumtheorie in westlichen Bildungssystemen zu bezeichnen, da ihnen deren offener und kritischer Charakter fehlt.

Ungeachtet dieser wesentlichen Unterschiede verdient die Lehrplanreform, die Mitte der sechziger Jahre in der Sowjetunion begonnen wurde, internationale Beachtung. Es handelt sich dabei um den Versuch, auf einem zentralen Gebiet der Schulpolitik, wie es zweifellos die Lehrplangestaltung darstellt, in starkem Maße den wissenschaftlichen Sachverstand in einem geordneten Verfahren in den bildungspolitischen Entscheidungsprozeß einzubeziehen. Die politische Führung bediente sich dabei in organisatorischer Hinsicht der bestehenden zentralen pädagogischen Forschungseinrichtung, der Akademie der pädagogischen Wissenschaften in Moskau, in fachlicher darüber hinaus der Mitarbeit führender Gelehrter aus den Instituten der allgemeinen Akademie der Wissenschaften der UdSSR. Außerdem waren Beamte der Unterrichtsverwaltung und erfahrene Schulpraktiker beteiligt. Eine zentrale Kommission »zur Bestimmung des Inhalts der Bildung in der allgemeinbildenden Mittelschule« koordinierte die Arbeit der fünfzehn Fachkommis-

sionen, die für die einzelnen Schulfächer verantwortlich waren. Insgesamt waren mehr als 500 Personen zwischen 1964 und 1966 an der Erstellung der neuen Lehrpläne im Rahmen der genannten Kommissionsarbeiten beteiligt. Die bereits erwähnte Entscheidung für die Einführung fakultativer Stunden als Hauptform der Differenzierung war ebenfalls ein Ergebnis der Beratungen in der zentralen Reformkommission, die dann durch einen entsprechenden Staats- und Parteibeschluss legalisiert wurde.

Unabhängig von allem damit verbundenen ideologisch-politischen Zielsetzungen und den besonderen Voraussetzungen, die in den kommunistischen Staaten eine zentrale Bildungsplanung, auch im Curriculumbereich, ermöglichen, haben wir es hier mit einem bemerkenswerten Versuch zu tun, durch eine Kooperation von Wissenschaft und Schule die didaktischen Grundlagen des Unterrichts zu erarbeiten. Stärker als anderswo besteht offenbar in der Sowjetunion das Bewußtsein von einer besonderen Verantwortung der Wissenschaftler für das Schicksal der Schule. Die bekanntesten Naturwissenschaftler und Mathematiker äußern sich häufig in Tages- und Wochenzeitungen, darunter oft auch sehr kritisch, zu aktuellen Einzelproblemen des Unterrichts und der Erziehung; ihre Stimme hat Gewicht in der Öffentlichkeit und bleibt auch nicht ohne Einfluß auf schulpolitische Entscheidungen.

Die Lehrplanreform entsprach in methodischer Hinsicht zweifellos nicht den Anforderungen an eine wissenschaftlich begründete Curriculumrevision, wie sie in den letzten Jahren von den beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen außerhalb der Sowjetunion erhoben und ansatzweise verwirklicht worden sind. Diese Reform stützte sich zwar weitaus stärker als früher auf bestimmte psychologische und didaktische Forschungen und Unterrichtsversuche, tat dies aber noch nicht im Rahmen einer umfassenden Konzeption einer modernen allgemeinen Bildung, wie sie zum Beispiel um die gleiche Zeit und mit größerem Erfolg in der DDR entwickelt worden ist. Insofern handelte es sich um einen eher konventionellen Weg der Lehrplanverbesserung, der aber vielleicht gerade wegen des vorläufigen Verzichts auf eine grundlegende Revision schneller zu praktischen Resultaten führen konnte. Bis zum Schuljahr 1974/1975 jedenfalls werden die neuen Lehrpläne in allen Fächern und Klassen eingeführt worden sein, obwohl es mehrfach gewisse Verschiebungen und auch kleinere Veränderungen gegeben hat. Um die Lehrer zu befähigen, nach den neuen Lehrplänen zu unterrichten, wurde ein langfristiges und obligatorisches Weiterbildungsprogramm entwickelt. Man hat auch in der Sowjetunion erkannt, daß der Erfolg einer Bildungsreform in erster Linie von hierzu bereiten und entsprechend ausgebildeten oder zusätzlich qualifizierten Lehrern abhängt. Da man sich nicht nur auf die individuelle Bereitschaft zur Fortbildung verlassen möchte, gehört die Weiterbildung der Lehrer zu deren dienstlichen Pflichten.

Hochschulzugang

In der Sowjetunion wie in anderen kommunistischen Staaten Osteuropas hat die Errichtung eines umfassenden Bildungssystems bestimmte Disproportionen, die teils aus der rückständigen ökonomischen Vergangenheit, teils aus Fehlern der

Planung stammen, mit sich gebracht, die sich zunehmend als Hemmnis für die Zukunft erweisen. Das gilt für die Sowjetunion vor allem für die schwache Stellung des beruflichen Ausbildungssektors, der bisher in qualitativer Hinsicht vernachlässigt worden ist und im allgemeinen in der Öffentlichkeit und in der Jugend keine hohe Wertschätzung genießt. Es mutet paradox an, daß in den kommunistischen Bildungssystemen mit ihrer ideologischen Hochschätzung der produktiven Arbeit und der Arbeiterklasse gerade dieser Teil des Bildungswesens von der Mehrzahl der Jugendlichen als »Sackgasse« beurteilt und entsprechend zu vermeiden gesucht wird. Deswegen wurde 1969 mit der Umwandlung eines Teils der bestehenden beruflich-technischen Schulen in solche, die gleichzeitig eine volle »mittlere Bildung«, das heißt das Abitur, vermitteln, begonnen. Auf diese Weise erhofft man sich eine Gleichwertigkeit dieses Abschlusses mit dem der normalen Zehnjahrschule und vor allem eine Umlenkung der Bildungs- und Berufsinteressen der Siebzehnjährigen, die bisher weitaus überwiegend auf ein Hochschulstudium gerichtet sind.

Die Entwicklung der sowjetischen Hochschulen wird schon seit Mitte der fünfziger Jahre von der Tatsache beeinflusst, daß ein relativ immer geringerer, wenn auch in absoluten Zahlen stark wachsender Teil der Abiturienten einen Studienplatz erhält. 1970 ging nur jeder vierte Absolvent der Zehnjahrschule auf die Hochschule, 1975 wird sogar nur jeder sechste aufgenommen werden können. Da außerdem auch die Absolventen der nebenberuflich besuchten Abend-, Schicht- und Fernschulen sowie die Absolventen der mittleren Fachschulen (nach mindestens dreijähriger Berufspraxis) das Recht haben, sich zur Aufnahme an einer Hochschule zu bewerben, wird deutlich, daß der Numerus clausus zu einem zentralen Problem des sowjetischen Bildungswesens gehört.

Dieser speziell in Deutschland geläufige Begriff ist allerdings nur sehr bedingt auf die sowjetischen Verhältnisse anwendbar. Von wenigen Jahren in der Morgenröte der Revolution abgesehen, als die Universitäten und Hochschulen allen interessierten Bewerbern ohne Rücksicht auf deren schulische Vorkenntnisse geöffnet wurden, um auf diese Weise eine radikale »Demokratisierung« zu erreichen, gab es in der Sowjetunion immer bestimmte Auswahl- und Zulassungsverfahren für ein Hochschulstudium. Schon allein die Bedürfnisse der zentralen Kaderpolitik, die den Bedarf der verschiedenen Sektoren der Wirtschaft, der Verwaltung und der Wissenschaft nach qualifizierten Spezialisten befriedigen soll, verlangen einen geordneten Zugang zu den höheren Bildungseinrichtungen. Hinzu kamen, allerdings mit unterschiedlichem Gewicht, die schon erwähnten sozialpolitischen Kriterien und das Bestreben der Kommunistischen Partei, eine neue, ihr ergebene Intelligenzschicht heranzuziehen. Auf jeden Fall stellt die Tatsache eines nur begrenzt möglichen Zuganges zum Studium weder für den Staat noch für die Öffentlichkeit ein prinzipielles Problem dar; der jährliche, in den Sommermonaten stattfindende Wettbewerb um einen Hochschulplatz ist eine gewohnte Erscheinung – für viele junge Menschen und deren Angehörige ist es trotzdem ein einschneidendes Ereignis.

Als allgemeiner Grundsatz der jährlich neu vom Ministerium für Hochschulwesen und mittlere Fachschulen erlassenen Aufnahmeregeln gilt, daß »die würdigsten, am besten vorbereiteten und fähigsten Personen« zum Studium zugelassen werden sollen. Dabei spielen neben dem Ergebnis der schriftlichen und mündlichen

Aufnahmeprüfung, die fachspezifisch ist, die Noten des letzten Schulzeugnisses und außerdem »Charakteristika« der Komsomol-, Gewerkschafts- oder anderer gesellschaftlicher Organisationen, der Kommandeure (bei Bewerbern aus der Armee) oder ähnliche Beurteilungen eine gewisse Rolle. Die Zulassung zum Studium gilt als Auszeichnung und wird mit Verpflichtungen gegenüber Staat und Gesellschaft – während des Studiums und nach dessen Absolvierung – gekoppelt.

Das komplizierte Zulassungsverfahren soll die Nachfrage entsprechend den vorhandenen Kapazitäten begrenzen, die Studienwünsche gemäß den Kaderbedürfnissen regulieren, eine Auswahl der Befähigsten sicherstellen und sozialpolitische Gesichtspunkte berücksichtigen. Es leuchtet ein, daß hier keine perfekte Lösung möglich ist, zumal in der praktischen Handhabung der Aufnahmebestimmungen trotz aller zentralen Vorschriften für die einzelne Hochschule ein Ermessensspielraum bleibt. Die von den Planungsbehörden vorgegebenen Kontingente für jede Hochschule und jedes Studienfach stimmen auch nur selten mit den konkreten Bedingungen und den Studienwünschen überein, so daß die Zulassungsschranken an bestimmten besonders gefragten Ausbildungsstätten, wie zum Beispiel an der Moskauer Universität, erheblich höher sind als an anderen, vor allem den in entfernteren Regionen.

Ein neuralgischer Punkt des Zulassungsverfahrens betrifft die Spannung zwischen Leistungsprinzip und sozialer Chancengleichheit. Entgegen ideologisch verbrämten offiziellen Aussagen haben wissenschaftliche Untersuchungen, ähnlich wie für den Sekundarschulbereich, auch im Hochschulsektor das Vorhandensein sozial bedingter Benachteiligungen bzw. Privilegierungen offenbar gemacht. Nachdem der Versuch einer globalen sozialen Steuerung, den Chruščev zwischen 1957 und 1964 unternommen hatte, indem Bewerber »aus der Produktion« bevorzugt zugelassen wurden, gescheitert war, beschreitet man gegenwärtig einen anderen Weg. An den meisten Universitäten und Hochschulen wurden besondere acht- oder zehnmonatige Vorbereitungskurse für »Personen mit abgeschlossener mittlerer Bildung aus dem Kreis der fortschrittlichen Arbeiter, Kolchosbauern und Demobilisierten aus den Streitkräften« eingerichtet, die eine mindestens einjährige praktische Tätigkeit nachweisen können und von den zuständigen Stellen zum Studium delegiert werden. Nach erfolgreich bestandener Abschlußprüfung haben die Absolventen dieser Kurse außerhalb des normalen Wettbewerbsverfahrens und ohne Aufnahmeprüfung Zutritt zur Hochschule. Damit soll die überproportionale Rekrutierung der Studenten aus Familien der neuen Intelligenz- und Angestelltenschicht zugunsten des »werktätigen« Elements korrigiert werden. Eine Korrektur anderer Art sehen die Planungen für die Zeit bis 1980 außerdem vor: Der Ausbau des Hochschulwesens soll nur geringfügig erweitert werden, wogegen die Fachschulen in viel stärkerem Maße gefördert werden sollen. Man hofft auf diese Weise, die bisher als nicht sehr günstig angesehene Relation von 100 Spezialisten mit Hochschulabschluss zu 170 mit Fachschulabschluss auf ein Verhältnis von 100 zu 350 zu bringen.

Es kann nicht übersehen werden, daß die eben erörterten Probleme der Hochschulpolitik in der Sowjetunion in ähnlicher Weise – besonders hinsichtlich der Kapazitäten und der Zulassungsregelungen – für die meisten entwickelten westlichen Gesellschaften, darunter auch die Bundesrepublik, in jüngster Zeit drastisch an Bedeutung gewonnen haben. Die rein quantitative Expansion des Hochschul-

sektors wird niemals den weiter wachsenden Drang nach einer Hochschulausbildung befriedigen können; demzufolge werden Begrenzung und Auswahl die Regel sein. Welche Kriterien dabei eine Rolle spielen müssen und welche praktischen Zulassungsverfahren anzuwenden sind, ist bekanntlich umstritten. Ohne in diesem Falle wie auch bei den anderen von uns erörterten Problemen für eine bloße Übernahme ausländischer Praktiken oder Modelle zu plädieren, wäre es zweifellos angebracht, gerade um Irrwege zu vermeiden und bessere Lösungen zu erproben, aus den Erfahrungen, Erfolgen und Schwierigkeiten anderer, in diesem Falle der Bildungspolitik in der Sowjetunion, einiges zu lernen.

Literaturhinweise:

Oskar Anweiler, Die Sowjetpädagogik in der Welt von heute. Heidelberg 1968.

Ders. (Hrsg.), Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart 1969.

Ders. und Karl-Heinz Ruffmann (Hrsg.), Kulturpolitik der Sowjetunion. Stuttgart 1973.

Detlef Glowka, Schulreform und Gesellschaft in der Sowjetunion 1958–1968. Stuttgart 1970.

Ludwig Liegle, Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion. Heidelberg 1970.

Wolfgang Mitter (Hrsg.), Das sowjetische Schulwesen. Frankfurt 1970.