

Ossenbach-Sauter, Gabriela

## Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spanische Bildungswesen seit 1970

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 149-159. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)*



Quellenangabe/ Reference:

Ossenbach-Sauter, Gabriela: Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spanische Bildungswesen seit 1970 - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 149-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101685 - DOI: 10.25656/01:10168

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101685>

<https://doi.org/10.25656/01:10168>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

# Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 14.–16. März 1994  
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft:** Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

**Bildung und Erziehung in Europa** : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

## II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands .....	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung .....	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels .....	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft .....	117

<b>FRANÇOIS ORIVEL</b>	
Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation .....	135
<b>GABRIELA OSSENBACH-SAUTER</b>	
Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spanische Bildungswesen seit 1970.....	149
<b>THOMAS RAUSCHENBACH</b>	
Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten .....	161
 <b>III. Symposien: Berichte/Vorträge</b>	
<b>FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL</b>	
Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven .....	179
<b>PETER DIEPOLD</b>	
Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa .....	191
<b>HANS-GÜNTER ROLFF</b>	
Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien .....	207
<b>MARIANNE KRÜGER-POTRATZ</b>	
Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.....	225
<b>Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegenwärtige Situation .....</b>	<b>241</b>
<b>JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH</b>	
Vorwort.....	241
<b>GEDIMINAS MERKYS</b>	
Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR .....	241
<b>ROBERT COWEN</b>	
Educational Studies in England and Scotland .....	251
<b>Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West .....</b>	<b>263</b>
<b>JÜRGEN BAUMERT</b>	
Vorwort.....	263

<b>KLAUS-JÜRGEN TILLMANN</b> Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD .....	264
<b>MIROSLAW S. SZYMANSKI</b> Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
<b>ELISABETH FUHRMANN</b> Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland .....	272
<b>RAINER LEHMANN</b> Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich .....	277
<b>INGVAR LUNDBERG</b> Leseunterricht in internationaler Perspektive .....	280
<b>BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL</b> Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich .....	281
<b>LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT</b> Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa.....	285
<b>MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH</b> Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
<b>RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG</b> Symposion 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen .....	317
<b>Symposion 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung .....</b>	<b>333</b>
<b>KARL NEUMANN</b> Bericht .....	333
<b>HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE</b> Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie.....	336
<b>Symposion 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa .....</b>	<b>349</b>
<b>ELKE NYSSSEN</b> Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere . . . . .	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung . . . . .	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung . . . . .	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen« . . . . .	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule . . . . .	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung. . . . .	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa . . . . .	385
Symposion 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich . . . . .	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung. . . . .	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen . . . . .	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich. . . . .	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht. . . . .	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich . . . . .	411

<b>AGNES LÁNYI-ENGELMAYER</b> Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn .....	415
<b>HANS HOVORKA</b> Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientierter Gemeinwesen .....	418
<b>JOHAN STURM/DORIEN GRAAS</b> Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel .....	420
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Ausblick .....	423
<b>Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies .....</b>	<b>425</b>
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP</b> Einleitung .....	425
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT</b> Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Fragestellungen .....	430
<b>GISELA WEGENER-SPÖHRING</b> Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung .....	437
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b> Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft .....	441
<b>Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen .....</b>	<b>445</b>
<b>REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID</b> Einführung .....	445
<b>WILFRIED DATLER</b> Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problemgeschichtliche Anmerkungen .....	446
<b>MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL</b> Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern .....	449
<b>MIA BEAUMONT</b> »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel .....	452
<b>ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER</b> Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel .....	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität .....	461

**IV. Bildungspolitische Erklärung**

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

**V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge**

# Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spanische Bildungswesen seit 1970

Spanien hat in den letzten 50 Jahren zwei wechselvolle Entwicklungen durchgemacht. Auf der einen Seite hat es sich von einem agrarwirtschaftlich und dörflich geprägten Land zu einer industrialisierten Gesellschaft entwickelt, welche eine breite Mittelschicht hervorgebracht hat. Auf der anderen Seite hat es sich in eine Demokratie westlichen Musters transformiert, um nach fast 40 Jahren franquistischer Diktatur ein Vollmitglied der Europäischen Gemeinschaft zu werden. Neben diesen ökonomischen, sozialen und politischen Veränderungen wandelten sich innerhalb einer kurzen Zeitspanne zugleich jene Paradigmen, die die spanische Gesellschaft lange Zeit geprägt hatten. Sie wurden in kürzester Zeit säkularisiert. Die prägende Rolle der katholischen Kirche in der gesamten Geschichte Spaniens und speziell auch während der Francozeit ist hinlänglich bekannt. Ich möchte daher an dieser Stelle nur darauf hinweisen, daß das FRANCO-Regime ab 1945 »Spanisch-Sein« mit »Katholisch-Sein« gleichsetzte. Auf diese Weise konnten zwar andere Elemente des faschistischen Systems gemildert werden; es wurden dabei jedoch der ganzen Gesellschaft die traditionellen Werte des Katholizismus aufgeprägt.

Die schnellen Entwicklungsprozesse, vor allem in den 60er Jahren, waren von wichtigen Wandlungen des spanischen Bildungswesens begleitet. Als bedeutendsten Einschnitt möchte ich die Bildungsreform des Jahres 1970 bezeichnen. Diese Reform, die noch während der Diktatur durchgeführt wurde, hat zwar infolge der Demokratisierung der Gesellschaft in den 80er Jahren wesentliche Änderungen erfahren. Sie bestimmt gleichwohl immer noch Struktur und Funktionsweise des gegenwärtigen Bildungswesens. Niemand zweifelt heute daran, daß dieser Reform in der Geschichte der spanischen Schule, die über einhundert Jahre lang von einer Schulpolitik nach dem Muster des 19. Jh. geprägt wurde, eine herausragende Stellung zukommt.

Ziel meines Vortrages ist nicht eine detaillierte Beschreibung der durchgeführten Reformen und der gegenwärtigen Struktur des spanischen Bildungswesens. Ich möchte vielmehr die zurückliegenden zweieinhalb Jahrzehnte spanischer Bildungspolitik einer globalen Analyse unterziehen und dabei zwei ihrer wichtigen Zielsetzungen berücksichtigen, die sich zur Zeit als große Herausforderungen an die spanische Bildungspolitik erweisen. Es sind dies der Beitrag der Bildung zur Demokratisierung und jener zur »Europäisierung« der Gesellschaft. Dabei beschränke ich mich auf die Ebene des Primar- und Sekundarschulwesens und gehe nicht auf die Universitätspolitik ein, weil diese eine gesonderte Untersuchung erforderte. Dies gilt insbesondere dann, wenn nach dem Einfluß der Universität als Opposition zum FRANCO-Regime

oder ihrer Rolle im Demokratisierungsprozeß, den Spanien seit der Verabschiedung der neuen Verfassung im Jahre 1978 erlebt, gefragt wird.

Ich beginne mit Überlegungen zum Einfluß der Schule auf den Prozeß der Demokratisierung. Dessen Analyse und Darstellung bereitet besondere Schwierigkeiten, die mit der Bildungspolitik des Franquismus und der großen Bildungsreform des Jahres 1970 zusammenhängen. Damals bezeichnete der Terminus »Demokratisierung« im wesentlichen die massive Öffnung des Schulwesens für alle gesellschaftlichen Gruppen. Andere Aspekte, wie diejenigen einer politischen Partizipation und öffentlichen Redefreiheit, standen damals nicht im Vordergrund; sie waren in den Jahren der Diktatur zu sehr eingeschränkt. Die Reform ist jedoch nicht zu unterschätzen, sobald wir die geringen Schulbesuchsquoten im Spanien der 50er und 60er Jahre und die mangelnde Beteiligung des Staates am öffentlichen Schulwesen bedenken. Seit dem Ende des Bürgerkrieges hatte der spanische Staat im Bildungswesen vorrangig eine Subsidiaritätsfunktion gegenüber der Tätigkeit der katholischen Kirche; dies gilt insbesondere m.E. für den Primarschulbereich. In den ersten zehn Jahren seiner Existenz kümmerte sich der Franquismus sehr wenig um die Entwicklung des Primarschulsektors. Die Folge war, daß im Jahre 1951 lediglich 50% der Bevölkerung zwischen dem 6. und dem 13. Lebensjahr eine Schule besuchte. Diese Quote ist fast identisch mit der von vor 20 Jahren. 1966 stieg diese Quote immerhin auf 87,8%. Der größte Zuwachs der Schülerzahlen vollzog sich im Sekundar- wie im Hochschulbereich zwischen 1956 und 1966. Damals gab es ein strukturelles Ungleichgewicht innerhalb der Schülerpopulation Spaniens, welches durch eine mangelhaft entwickelte Basis und expandierende Zahlen für die mittleren und höheren Ebenen des Bildungswesens charakterisiert war. Die geringe Beteiligung des Staates in allen Bereichen der Bildung ging mit einer starken Präsenz von Privatschulen (in ihrer Mehrzahl religiösen Charakters) einher. So besuchten 1965 lediglich 21,5% der Sekundarschüler staatliche Schulen. Andererseits waren die im Staatshaushalt vorgesehenen Mittel für Bildung viel zu gering, um ein staatliches Schulwesen aufzubauen, das den Bildungserfordernissen einer sich verändernden Gesellschaft hätte entsprechen können (zum Vergleich 1960: 8,57%) (ESCOLANO 1992b, S. 293–297).

Die 60er Jahre waren vor allem durch einen an Intensität bis dahin kaum bekannten ökonomischen, sozialen und kulturellen Wandel gekennzeichnet, der sich trotz des weiterhin unveränderten politischen Status quo ereignete. Ein Wirtschaftswachstum von 6%, Landflucht mit der Folge einer nach innen und außen gerichteten Auswanderungswelle, eine forcierte Urbanisierung, Investitionen ausländischen Kapitals und die Förderung des Tourismus, die Ausbreitung der Mittelschichten, der Wechsel von der Groß- zur Kleinfamilie und das stärkere Auftreten einer Orientierung an Konsumwünschen sind einige der Stichworte, die den Wandel von einer traditionell geprägten zu einer industriellen Gesellschaft markierten. Als man im Jahre 1968 mit den Vorbereitungen der großen Bildungsreform begann, entsprach das Bildungswesen überhaupt nicht den neuen Wünschen und dem Bedürfnis der spanischen Gesellschaft nach Gütern und Dienstleistungen, obwohl der Staat im Jahrzehnt zuvor einige Maßnahmen zur Erhöhung und Verbesserung des Bildungsangebots unternommen hatte. Zu den geringen Schulbesuchsquoten und dem Fehlen eines ausgebauten staatlichen Schulwesens kam noch der diskriminierende Aufbau dieses Schulwesens hinzu.

Insbesondere beim Wechsel vom Elementar- in den Sekundarbereich fanden Prüfungen statt, die den Primarschulsektor, der zunächst eine Pflichtschulzeit bis zum 12. Lebensjahr und ab 1964 eine solche bis zum 14. Lebensjahr vorsah, zu einem hermetisch abgeschlossenen Segment werden ließen, das völlig losgelöst vom restlichen Schulwesen war und vorwiegend von den unteren Volksschichten besucht wurde.

Vor dem Hintergrund dieser Bildungssituation war der durch die Bildungsreform von 1970 eingeleitete Wandel geradezu revolutionär. So verstanden sich auch damals die Reformer selbst, wenn sie von einer »leisen und friedlichen Revolution« sprachen, die »in der Zukunft eine völlige Reformierung der Gesellschaft und ihrer veralteten Strukturen zur Konsequenz« haben werde (Erziehungsminister VILLAR PALASÍ). Das Instrument, das zur Behebung des Bildungsmangels und zur Überwindung der bipolaren Struktur des Schulsystems angewandt wurde, war die mit »Enseñanza General Básica« bezeichnete Konzeption einer allgemeinen Grundbildung. Diese sah die Einführung einer einzigen, für alle Kinder vom 6. bis zum 14. Lebensjahr pflichtmäßigen und kostenlosen Schule vor. Die Reform führte zur Vereinheitlichung des gesamten Schulwesens was Schultypen, Curriculum und Lehrereinstufung betrifft, und ließ (in den höheren Schulklassen) nur sehr geringe Diversifizierungen zu. Nach Abschluß dieser allgemeinen achtjährigen Grundbildung gabeln sich die Bildungsgänge in weiterführende Bildungswege: in den der Berufsausbildung und in den des »Bachillerato« genannten Bildungszweigs der Sekundarstufe. Der Bachillerato wurde nach dem Muster der comprehensive schools vereinheitlicht und bietet neben Pflichtunterricht zugleich Wahlfächer und fachgebundenen Berufsunterricht an. Die Berufsausbildung blieb dagegen ein Angebot zweiten Ranges mit wenig Prestige und ernsthaften Qualitätsproblemen. Das Bachillerato entwickelte sich dagegen aufgrund seines einheitlichen Sekundar-Bildungsangebots, seiner an einer comprehensive school ausgerichteten Struktur und seiner quantitativen Verbreitung zu einer das ganze Schulwesen vereinheitlichenden Form für Schüler zwischen 6 und 18 Jahren. Im Großen und Ganzen können wir sagen, daß sich im Zeitraum zwischen 1974 und 1988 innerhalb der Sekundarstufe eine spektakuläre Entwicklung vollzog. Von drei Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren die eine Schule besuchten, ging nur einer in die Berufsausbildung, zwei gingen in das »Bachillerato« (ENGUITA 1992, S. 75–76).

Bei der Bildungsreform von 1970 handelte es sich um eine Reform mit großen Auswirkungen, was die Ausweitung und Vereinheitlichung der Erziehung für alle Spanier betraf. An diesem Urteil ändern auch die vorhin erwähnten diskriminierenden Elemente im Bereich der Berufsausbildung nichts. So können wir zunächst festhalten, daß die Bildungsreform von 1970 mehr eine Folge des sozialen Wandels und weniger Resultat eines ideologischen Drucks war (PUELLES 1992b, S. 316).

Wir können an dieser Stelle nicht genauer auf die Defizite der Reform eingehen, die sich an der Ausbildung der Lehrer, an der Qualität der Berufsausbildung, an den Lehrmethoden und Lerninhalte sowie an Finanzierungsschwierigkeiten aufzeigen lassen. Wie schon erwähnt, kommt es uns besonders darauf an, die positiven Auswirkungen und sozialen Folgen der durch die Reform eingeleiteten Demokratisierung des Schulangebots hervorzuheben, die zweifellos den friedlichen Übergang von der Diktatur zur Demokratie in Spanien gefördert und begünstigt haben. Gleichwohl möchten wir besondere Aufmerksamkeit auf jenes Element der spanischen Schule

richten, das wie kein anderes unser Schulwesen bis heute prägt. Gemeint ist die immer noch große Bedeutung der Privatschulen und die Rolle, die der Staat 1970 ihnen gegenüber einnehmen mußte, um das Recht auf Bildung für alle Bürger zu gewährleisten. Im Hintergrund dieser Problematik muß man beachten, daß in Spanien seit dem Bruch mit dem Ancien Régime Anfang des 19. Jahrhunderts zwei parallele Bildungssysteme (das staatliche und das private) gewachsen sind, die eine große historische Bedeutung haben. Dazu kam die geringe Beteiligung des Staates im Bildungswesen in den ersten Jahrzehnten des Franquismus. Die Ausweitung der kostenlosen Grundbildung bis zum 14. Lebensjahr hat deswegen zu einem Konflikt zwischen dem alten liberalen Prinzip der Freiheit des Unterrichts – verstanden als Freiheit, Schulen zu gründen – und den Prinzipien der Unentgeltlichkeit und des Rechts auf Bildung geführt. Diese zuletzt genannten Prinzipien zwangen den Staat, dessen Bildungsauftrag durch die Reform endgültig anerkannt und gestärkt worden war, auch die notwendigen Schulplätze zu gewährleisten. Als Folge dieses Konflikts entstand ein Subventionierungssystem für Privatschulen, in dem sich die alte Dualität staatlicher und privater Schulen und wichtige Differenzen zwischen ihnen, was Qualität, Ausstattung, Prestige der Schulen betrifft, fortsetzten. Dies hat inzwischen zu andauernden Konflikten geführt, in denen der Staat mit Initiativen der Privatschulen und Interessen ihrer Elternvereine und der Katholischen Kirche konfrontiert wurde.

Die rasche Ausdehnung des Schulwesens nach der Reform von 1970 und seine Konsolidierung stellten ohne Zweifel in den vergangenen Jahrzehnten ein entscheidendes Element im Wandel der spanischen Gesellschaft dar. Es muß freilich hinzugefügt werden, daß die Schnelligkeit, mit der dieser Wandel sich vollzog, dazu beitrug, daß verschiedene qualitative Aspekte des Erziehungswesens vernachlässigt wurden und daß das Verhältnis von Gesellschaft und Bildung immer noch gewisser Änderungen bedarf. Hierbei sollte man nicht außer acht lassen, daß der wirtschaftliche Aufschwung der 60er Jahre in Spanien zu einer Zeit stattfand, in der die Analphabetenquote (1960) noch bei 11% lag (PUELLES 1991, S. 447). Dieser wirtschaftliche Aufschwung war das Ergebnis der Arbeit einer Gruppe von Technokraten, die zwar das autoritäre Modell FRANCOs akzeptiert, sich gleichwohl gegen den Totalitarismus und die Verherrlichung des National-Katholizismus gewandt hatten. Durch die wirtschaftliche Modernisierung und Liberalisierung wollten sie dem Regime zu einer neuen Legitimität verhelfen und zugleich Spanien Zugang zum Weltmarkt verschaffen. Der soziale Wandel, den diese Entwicklung mit sich brachte, trug zur Notwendigkeit einer Bildungsreform bei und schuf somit nach dem Tod des Diktators die Bedingungen für einen friedlichen Übergang zur Demokratie. Das Regime konnte sich durch den wirtschaftlichen Wohlstand legitimieren, wenn auch der spanischen Gesellschaft die öffentlichen Freiheiten noch verwehrt blieben. Insofern kann man sagen, daß es sich bei dieser Politik um eine technokratische Politik der Rationalisierung und Planifikation, der Effizienz, der Überparteilichkeit, der wirtschaftlichen Freiheit und Entwicklung sowie der Übertragung privatwirtschaftlicher Mechanismen auf die Sphäre der öffentlichen Hand handelte. Der ursprünglich als Allheilmittel zur Lösung aller Gesellschaftsprobleme konzipierte wirtschaftliche Aufschwung brachte Veränderungen mit sich, die über das von ihren Initiatoren beabsichtigte Ziel weit hinausführten. Sie waren somit Nebenwirkungen einer Politik, die in Spanien seit den Zeiten des Libe-

ralismus im 19. Jh. bekannt ist. Es ist dies die Politik einer Verordnung der Reformen von oben, welche durchaus wichtige Reformimpulse zu geben vermag, aber eine demokratische Partizipation der Bevölkerung von vornherein ausschließt.

Auch auf dem Gebiet der Pädagogik hatte diese Politik der Modernisierung einige »politisch nicht riskante« Innovationen zur Folge. So wurden funktionalistische und experimentelle Forschungsrichtungen rezipiert und eine Reihe von empirisch-statistischen Untersuchungen durchgeführt. Alle diese Neuerungen existierten in den 60er Jahren neben der spirituellen Pädagogik der ersten Phase des Franquismus (ESCOLANO 1992b, S. 306). Der langsam vollzogene Ausstieg aus der Isolierung hatte zur Konsequenz, daß Spanien schließlich internationalen Bildungsorganisationen beitrug (OECD, UNESCO). Dadurch bekam die Bildungspolitik einen stärker pragmatischen Charakterzug, der für die bildungspolitischen Planungsstrategien der 60er Jahre von Bedeutung sein sollte.

Haben die forcierte Expansion des Bildungswesens, die Anwendung technokratischer Entwicklungspolitik und die Anbindung an internationale Organisationen nicht nur zum friedlichen Übergang in eine Demokratie beigetragen, sondern auch einen gesellschaftlichen Europäisierungsprozeß in Spanien begünstigt? Die achtjährige allgemeine Grundbildung wurde auf der Basis der comprehensive school in Schweden konzipiert, die in jenen Jahren Eingang in das schwedische Schulsystem fand. Man verfügte bei der Reform von 1970 über Berichte der OECD und wurde durch ein internationales Kooperationskomitee beraten, dem neben Experten aus weniger entwickelten Ländern auch europäische und nordamerikanische Persönlichkeiten wie P.H. COOMBS, J. VAIZEY, H. BECKER und A. BIENAYMÉ angehörten (DÍEZ HOCHLEITNER 1992, S. 272). Hervorzuheben ist ferner, daß in die Reformmaßnahmen eine Planungspolitik Eingang fand, die die UNESCO und andere internationale Organisationen damals für die Entwicklungsländer ausarbeiteten. Hieraus erklärt sich, daß eines der wichtigsten Instrumente für die Vorbereitung der Reform von 1970 ein ökonomisches Modell war, das die UNESCO ursprünglich für Asien konzipiert hatte (»Asian Model«, Bangkok 1967). Ebenso sind Erfahrungen aus der Bildungspolitik in Latein-Amerika zu nennen, die der wichtigste Planer der spanischen Schulreform, der UNESCO-Funktionär RICARDO DÍEZ HOCHLEITNER einbrachte. Ein weiterer wichtiger Beleg für die These der Europäisierung im Zuge der damaligen Bildungspolitik ist die Gründung der »Universidad Nacional de Educación a Distancia« (Fernuniversität). Hier stützte man sich auf Erfahrungen, die an der Fernuniversität in Lusaka (Sambia) gemacht worden waren (vgl. DÍEZ HOCHLEITNER 1992, S. 267). Offenbar war das spanische Bildungswesen damals in struktureller Hinsicht so rückständig, daß entwicklungspolitische Modelle bei der Reform erprobt werden konnten, die ursprünglich für die Dritte Welt konzipiert worden waren. Die Öffnung, die die Reform dann auf der allgemeinen Ebene der Schulstruktur hervorbrachte, ging einher mit einer Öffnung im wirtschaftlichen Bereich. Sie hatte nicht automatisch eine »Europäisierung« des Bildungssektors und der spanischen Gesellschaft zur Folge, in der noch durchaus relevante, archaische Elemente weiterlebten, die auch die spätere, forcierte Entwicklung nicht völlig hat aufheben können.

Damit ist angedeutet, daß es weitere Aufgaben gibt, die sich dem spanischen Schulwesen seit dem Übergang in eine demokratische Staatsform stellen. Es ist wohl

selbstverständlich, daß eine der ersten Maßnahmen nach der Demokratisierung des Staates die Einrichtung einer demokratischen Partizipation an der Verwaltung der Bildungseinrichtungen war. Nachdem die neue Verfassung von 1978 den föderalen Aufbau des Landes anerkannte, wurden Regelungen dafür getroffen, daß Kompetenzen im Bildungsbereich an die einzelnen autonomen Regionen übergehen können. Eine Folge hiervon war insbesondere, daß auch die anderen Landessprachen (Katalanisch, Baskisch, Galizisch) offiziell als wichtige Bildungsgüter anerkannt wurden. Den autonomen Regionen wurde schließlich das Recht zuerkannt, eigene kulturelle und landeskundliche Elemente in die Schulcurricula aufzunehmen. Diese Maßnahmen gegenüber den autonomen Regionen, insbesondere was die einzelnen Landsprachen betrifft, hatten in den Jahren der Wende eine politische Bedeutung ersten Ranges, denn die nationalistischen Forderungen hatten in Spanien historisch nur während der kurzen Periode der Zweiten Republik (1931–1939) Eingang in die Gesetzgebung gefunden.

Ein weiterer bedeutender Schritt in der Demokratisierung des Erziehungswesens war die Bewilligung und Regulierung der Universitätsautonomie durch ein Gesetz zur Reform der Universität (»Ley de Reforma Universitaria«, LRU 1983), worauf wir hier nicht näher eingehen werden. Unter den Initiativen zur Demokratisierung des Bildungswesens interessiert uns an dieser Stelle mehr die Verabschiedung des Gesetzes zur Regulierung des Rechts auf Bildung (»Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación«, LODE), das 1985 in Kraft trat. In diesem Gesetz, dessen Verabschiedung viele Debatten und Streitigkeiten zur Folge hatte, wird das komplizierte Verhältnis zwischen den Freiheiten und Rechten geregelt, die die Verfassung in Fragen der Bildung gewährt. Dies gilt vor allem für die umstrittene Freiheit des Unterrichts, »die verstanden wird als Freiheit, private Schulen zu gründen und zu leiten, als Freiheit der ideellen Ausrichtung der einzelnen Schulen und der freien Schulwahl, aber auch als Freiheit der Lehre« (PUELLES 1991, S. 500). Die Bedeutung dieses Gesetzes liegt darin, daß in ihm die vorhandenen zweifachen Angebote an privaten und staatlichen Schulen akzeptiert werden. Zugleich begünstigt das Gesetz eine Integration jener Privatschulen, die sich den staatlichen Auftrag einer kostenlosen allgemeinen Pflichtschulbildung zu eigen machen. Die Unterstützung solcher Privatschulen wurde in Verträgen geregelt, die auch Vereinbarungen über die allgemeinen Pflichten der so geförderten Schulen enthielten. So verlangt die neue Gesetzgebung für alle mit staatlichen Geldern finanzierten Privatschulen, daß sie eine Partizipation der am Erziehungsprozeß beteiligten Eltern, Lehrer und Schüler einrichten. Hier werden die Rechte von Trägern subventionierter Privatschulen insbesondere im Hinblick auf Fragen der Leitung der Schule verändert. Es wurden auf kommunaler, auf provinzieller und regionaler Ebene die Einführung von Schulkonferenzen beschlossen und eine Teilnahme aller am Schulprozeß beteiligten Gruppen an der gesamtstaatlichen Schulkonferenz (»Consejo Escolar del Estado«) verordnet. Diese Institution ist ein Beratungsorgan für die staatliche Schulpolitik.

Die Politik bezüglich der subventionierten Schulen führte zu großen ideologischen Auseinandersetzungen mit der Konservativen Partei, den Verbänden der Privatschulen und der Katholischen Kirche. Das eben erwähnte Gesetz führte aber auch zu wichtigen Auseinandersetzungen um die Frage der Leitung der Schulen. In diesem

Thema wird unserer Meinung nach die Unschlüssigkeit in der Diskussion des Konzepts der Demokratisierung in der Übergangszeit besonders deutlich. Das Gesetz zur Regulierung des Rechts auf Bildung (LODE) bestimmt, daß infolge der demokratischen Mitbestimmungsregeln bei der Verwaltung der Schulen die Wahl der Direktoren durch die Schulkonferenzen erfolgt, in denen neben Lehrern auch Eltern und Schüler vertreten sind. Der Direktor wird hierbei aus der Gruppe der Lehrer einer Schule gewählt. In den subventionierten Privatschulen schlagen die Träger der Institution mehrere Lehrer, unter denen der Direktor gewählt wird, als Kandidaten vor. In den staatlichen Schulen hat diese demokratische Prozedur zu vielen Konflikten und Unannehmlichkeiten geführt, die insbesondere mit Machtkämpfen und Schwierigkeiten zwischen Lehrkörper und Schulleitung zusammenhängen. Die Folge hiervon ist, daß etwa die Hälfte der Direktoren an staatlichen Schulen seitdem von der zuständigen Schuladministration bestimmt werden, in den meisten Fällen, weil es keine Kandidaten gibt. Hierzu gehört auch ein Konflikt zwischen der Beachtung des demokratischen Prinzips und der Berücksichtigung der fachlichen Qualifikation bei der Wahl von Direktoren. Die fachliche Qualifikation der Schulleiter ist von der Gesetzgebung und der Bildungspolitik der vergangenen Jahre wenig behandelt worden und dadurch wird die Qualität der Bildung zunehmend in Frage gestellt. Daher besteht eine der größten Herausforderungen für die gegenwärtige spanische Bildungspolitik darin, die Leitung der Schulen kompetenter, professioneller und attraktiver zu machen, ohne den demokratischen Charakter der Wahl zu gefährden.

Die Auseinandersetzung mit den Privatschulen, die Anerkennung der Bildungsrechte aller Nationalitäten, die gemeinsam Spanien bilden, die demokratische Verwaltung der Schulen und die Beteiligung aller am Erziehungsprozeß beteiligten Gruppen an der Bildungspolitik sind jedoch nicht die einzigen Maßnahmen zur Demokratisierung der Erziehung in Spanien. Ein Gesetz zur Regulierung des Bildungswesens (»Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo«, LOGSE), das 1990 verabschiedet wurde und nach und nach zur Anwendung kommt, hat Neuerungen zur Verbesserung der Qualität der Bildung eingebracht. Gleichzeitig wird durch eine Umstrukturierung des Schulwesens versucht, die Demokratisierung des Schulangebots zu verbessern. An erster Stelle sind hier Maßnahmen zur qualitativen und quantitativen Verbesserung der Vorschulernziehung zu nennen, die eine Stärkung der Chancengleichheit im Bildungswesen zum Ziel haben. Durch sie sollen jene Mängel kompensiert werden, die ihren Ursprung im sozialen, kulturellen und ökonomischen Umfeld des Kindes haben. Auf diese Weise findet die Stufe vorschulischer Erziehung, die in der Reform von 1970 vernachlässigt worden ist, inzwischen eine größere Aufmerksamkeit.

Die größten Auswirkungen hatte jedoch die Ausweitung des kostenlosen und allgemeinen Pflichtunterrichts bis zum 16. Lebensjahr. Es wurde nicht nur allgemein das Bildungsalter der Spanier insgesamt angehoben, sondern zugleich versucht, den Übergang zur Sekundarstufe zu demokratisieren und das diskriminierende Element einer in so frühem Alter beginnenden Berufsausbildung zu beseitigen. Früher gab es am Ende der Pflichtschulzeit zwei unterschiedliche Abschlüsse, die entweder zum Besuch des »Bachillerato« oder der Berufsausbildung berechtigten. Dabei existierten keinerlei Möglichkeiten für einen Übergang von einer Bildungsbahn in die andere. Durch die neue Reform gibt es dagegen jetzt einen einzigen Abschluß, der ohne

Unterschied den Besuch der oberen Sekundarschule oder der Berufsausbildung eröffnet. Der Sekundarpflichtunterricht, der sich nach der Neustrukturierung des Schulwesens auf die Altersstufe zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr erstreckt, ist gemäß den Prinzipien der *comprehensive school* organisiert. Er läßt vor allem in den letzten beiden Schuljahren eine Reihe von Diversifizierungsmöglichkeiten zu und beinhaltet auch eine berufliche Grundausbildung. Der Grundgedanke dieser Reform, die eine zehnjährige vereinheitlichte und gesamtschulartig organisierte Schule vorsieht, ist die Vorstellung, daß die Universalisierung der Bildung kompatibel ist mit der Qualität des Unterrichts. Die Bildungspolitik der letzten Jahre verstärkt daher besonders ihr Bemühen, die Qualität des Unterrichts zu verbessern, um mögliche negative Auswirkungen auf die Universalisierungshoffnungen zu verhindern (M.E.C. 1994).

Bisher wurden einige Modelle und Wege beschrieben, die in den letzten Jahren in Spanien beschrritten worden sind, um die Demokratisierung des Bildungswesens voranzutreiben. Diese Demokratisierung hat zugleich einige Probleme bezüglich der Qualität des Unterrichts aufgeworfen, eine Frage, die insbesondere vor dem Hintergrund der europäischen Integration Spaniens diskutiert wird. Es ist etwas frustrierend, daß die Debatte über die »Europäisierung« Spaniens in offiziellen Texten fast ausschließlich mit Argumenten zur Notwendigkeit einer Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit Spaniens gegenüber den anderen europäischen Ländern geführt wird. Die Diskussion konzentriert sich vor allem auf die Qualifikationsfunktion der Institution Schule, während die Funktion kulturelle Werte zu verbreiten, die eine europäische Identität schaffen können, kaum Beachtung finden (MARCHESI 1992, S. 595 u. S. 598). Im Vorwort zur »Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo« von 1990 wird ausdrücklich Bezug genommen auf die »kontinuierliche Integration unserer Gesellschaft im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft, die uns in die gleiche Lage stellt was Wettbewerb, Mobilität und freien Verkehr betrifft. Dies schafft bei uns eine Bildungssituation, in der es erforderlich wird, daß unsere Studien und Titel Kriterien erfüllen, die für alle EG-Mitglieder Gültigkeit haben und daher innerhalb der Europäischen Gemeinschaft homologisiert werden können, so daß die Möglichkeiten unserer jetzigen und zukünftigen Bürger nicht beschränkt werden.« (LOGSE, Vorwort S. 9) Zwar ist in diesem Gesetz auch die Rede davon, daß Bildung zur Erweiterung des individuellen, politischen und kulturellen Raumes sowie der Leistungsfähigkeit der Jugend im europäischen Kontext beitragen soll (ebd., S. 8); aber in den laufenden Reformen taucht die Sorge, wie europäische Werte vermittelt werden können, nur selten auf. Allerdings ist zu bemerken, daß die neue Bildungsreform dem Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe eine große Bedeutung zuerkennt. Den europäischen Traditionen entsprechend wird im schulischem Curriculum ebenso dem Sport, der Musik und der Kunst eine wichtigere Rolle als in der Vergangenheit beigemessen. Außerdem wird darauf geachtet, bereits in der Schule positive Einstellungen hinsichtlich des Umweltschutzes, der Sexualerziehung, der Gleichheit der Geschlechter und der Rassen zu fördern. All dies, so denken wir, sind Elemente, die zur europäischen Identität gehören, und dennoch überwiegen beim Thema »Integration Spaniens in Europa« in Zeiten wirtschaftlicher Krisen zweifellos jene Aspekte, die sich auf die berufliche Wettbewerbsfähigkeit und die Notwendigkeit beziehen, das Bildungsniveau der Bevölkerung allgemein anzuheben.

Man muß an dieser Stelle offenlegen, daß Spanien diesbezüglich einige alte Probleme mit seiner eigenen Identität noch nicht gelöst hat. Dadurch, daß Bildung zu einem Gegenstand des neuen, regional aufgebauten Staates geworden ist, bezogen sich weite Teile der Europa-Debatte auf die Fragen der Schaffung einer regionalen Kultur oder Landesidentität. Die Erteilung von Unterricht in den jeweiligen Landessprachen hat hierbei eine wichtige Rolle gespielt. Dadurch ist die Frage der Schaffung einer europäischen Identität etwas in den Hintergrund getreten. Andererseits hat die Intensität des Wandels, den die spanische Gesellschaft seit den 60er Jahren erfahren hat, die Aufmerksamkeit auf andere Aspekte gelenkt, die die spanische Identität stark prägen. Das gilt vor allem für die Säkularisierung der Gesellschaft und die Notwendigkeit, demokratische Einstellungsmuster hervorzubringen.

Von einer optimistischen Warte aus würden wir sagen, daß die Änderungen sehr schnell vonstatten gingen und daß die Zeit zu kurz war, um den Wandel in einem europäischen Sinne zu konsolidieren. Auch wenn die Wertekrise gegenwärtig alle westlichen Gesellschaften betrifft und viele dazu neigen, Ursachen und Schuldige bei der Erziehung zu suchen, ist für den spanischen Kontext eigens hervorzuheben, daß die Veränderungen in der Struktur des Schulsystems und in den Beteiligungsmechanismen bisher den Blick für die Notwendigkeit, im Inneren der Schule demokratische und europäische Werte zu entwickeln, eher verstellt denn gestärkt haben.

Die Debatte um die Werte der Erziehung war in den vergangenen 15 Jahren durch ihren eminent politischen Charakter getrübt. Dies lag vor allem an den Auseinandersetzungen mit den konservativen und katholischen Verbänden und an der starren Hierarchie der Katholischen Kirche. In Spanien existiert ein Abkommen zwischen dem Staat und dem Vatikan, wonach das Fach Katholische Religion von den Schulen angeboten werden muß. Dem Schüler steht dagegen der Besuch dieses Unterrichts frei. Dieses Abkommen wird in der gegenwärtig praktizierten Bildungsjurisdiktion sehr genau respektiert. Obwohl gesagt werden muß, daß die Zahl der Schüler, die an staatlichen Schulen das Fach Religion besuchen, sehr gering ist. Als Ersatz für das Fach Religion in staatlichen Schulen wurde während des Übergangs zur Demokratie das Fach Ethik als Pflichtfach eingeführt. Im neuen Fach wurden Inhalte der demokratischen Neukonzipierung des Landes, ebenso wie Aspekte des Zusammenlebens und der Solidarität zwischen den Bürgern vermittelt. Seit der Verabschiedung der LOGSE hat aber das Fach Ethik als Ersatzfach für Religion keinen Zwangscharakter mehr. Dagegen haben sich wiederum Katholische Kirche und religiöse Organisationen mit Händen und Füßen gewehrt. Die gegenwärtige Bildungsreform begreift ethische und moralische Erziehung stärker als ein durchgängiges Moment aller Fächer des Curriculums und des »Klimas« in der Schule, das sich auf ein bestimmtes Wissensgebiet nicht konzentrieren läßt. Perspektiven wie diese scheinen jedoch in den Schulen ungenügend oder zumindest schwer durchsetzbar zu sein, wie der Stand der Verinnerlichung demokratischer Werte bei Jugendlichen deutlich macht. Hierauf deuten jedenfalls erschreckende Ergebnisse aus Umfragen unter Jugendlichen hin. Die Teilnahme- und Mitbestimmungsregelungen für die Partizipation in der Schule, die Eingang in die Gesetzgebung gefunden haben und vorhin beschrieben wurden, scheinen oft das einzige zu sein, was in den Schulen für die Demokratisierung der Gesellschaft getan wird. Die Verantwortlichen in der Bildungspolitik (M.E.C. 1994) ebenso wie einige

intellektuelle Kreise, die sich um solche Fragestellungen kümmern (vgl. CAMPS; LUCINI), zeigen erste Reaktionen auf diese Wertekrise. Sie bildet, unserer Meinung nach, die größte Herausforderung, der sich die staatliche Bildungspolitik in Spanien zur Zeit stellen muß. In einem Land, in dem der Privatschulensektor immer noch eine so herausragende Rolle spielt, fällt auf, daß in diesem Bereich die Werte eindeutiger durch die selbstgesetzten Leitlinien definiert erscheinen. Daher treten dort Lehrkörper und Schulleitung kohärenter auf und arbeiten wohl auch enger zusammen. In den staatlichen Schulen dagegen existiert immer noch keine Klarheit darüber, welche Werte die Erziehung zu vermitteln hat. Wir würden gar so weit gehen zu behaupten, daß es innerhalb des Lehrkörpers der öffentlichen Schulen eine relative Ungewißheit darüber gibt, was überhaupt das Adjektiv »öffentlich« in bezug auf Erziehung und Bildung zu bedeuten hat.

Wenn das Erziehungsministerium im Zusammenhang mit der Verfolgung seines Anliegens, die Qualität des Unterrichts zu erhöhen, dazu ermutigt, die »Erziehung auf Werte« hinzuleiten (M.E.C. 1994, S. 22–24; S. 37–46), so versteht es darunter fundamentale staatsbürgerliche Wertvorstellungen wie Toleranz, Solidarität und Partizipation, wobei insbesondere an die Schaffung eines demokratischen Habitus gedacht wird. In der diesjährigen offiziellen Ansprache zum Thema »Erhöhung der Qualität des Unterrichts in den Schulen« haben wir im Abschnitt »Werteerziehung« kein einziges Mal die Termini »Europa« oder »europäisch« gefunden, wohl aber allgemeine Hinweise auf die Aufgaben einer internationalen Solidarität. Im offiziellen Diskurs fehlt die Besinnung auf jene modernen fortschrittlichen Traditionen, deren Vertreter im Laufe der Geschichte Spaniens für die Europäisierung des Landes eingetreten waren und als Mittel hierfür die Erweiterung und Weiterentwicklung der nationalen Bildungshorizonte empfohlen hatten. Obwohl in Spanien so bedeutende Strömungen wie die Lehre des ERASMUS rezipiert wurden und namhafte Denker, wie JUAN LUIS VIVES, eine eindeutig europäische Haltung entwickelten, geriet Spanien infolge der Gegenreformation im 16. Jh. in eine Isolation, die von späteren Reformern als einer der Gründe für die Rückschrittlichkeit des Landes angesehen wurde. So jedenfalls sahen es Aufklärer wie BENITO JERÓNIMO FEIJÓO oder die Regenerationisten Ende des 19. Jh. wie z.B. JOAQUÍN COSTA und die Mitglieder der sogenannten »Institución Libre de Enseñanza«, die bis 1939 einen großen Einfluß auf die spanische Bildungspolitik ausübten. Auch für den Philosophen ORTEGA Y GASSET gehörte das Thema Europa zu den großen Anliegen. In allen Vorschlägen und Anregungen, die von ihm für eine Öffnung gegenüber Europa gemacht wurden, war die Beteiligung und Mitwirkung des Erziehungswesens ausdrücklich einbezogen..

Während des Franquismus wurde hingegen ein Bild von Spanien vermittelt, in dem nicht die Gemeinsamkeiten mit Europa, sondern vor allem die Unterschiede herausgestellt wurden. Konsequenterweise wurde darauf verwiesen, daß das Wesen Spaniens auf die glorreiche Epoche als Großmacht und auf die Entdeckung und Kolonisierung Amerikas zurückzuführen sei. So kam die Idee einer Hispanität (»hispanidad«) mit eindeutig rassistischen Elementen auf. Das Thema Europa war lediglich bei den politischen Oppositionsgruppen ein ständiger Diskussions- und Programmpunkt.

In Spanien kommt es darauf an, daß sich Bildungspolitik und pädagogische Praxis auf die alten europäischen Traditionen zurückbesinnen, deren erneute Aneignung

trotz des Übergangs in die Demokratie und des Eintritts Spaniens in die Europäische Gemeinschaft offensichtlich bisher noch nicht gelungen ist.

### *Literatur*

- BERNECKER, W.L.: Sozialgeschichte Spaniens im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1990.
- BOYD-BARRETT, O.: State and Church in Spanish Education. *Compare* 21 (1991), 2, S. 179–197.
- CAMPS, V.: Los valores de la educación. Madrid 1993.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R.: La reforma educativa de la Ley General de Educación de 1970. Datos para una crónica. *Revista de Educación*, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después). Madrid 1992, S. 261–278.
- ENGUITA, M.F.: Las enseñanzas medias en el sistema de la Ley General de Educación. *Revista de Educación*, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después). Madrid 1992, S. 73–87.
- ESCOLANO BENITO, A.: L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica. Milano 1992.
- ESCOLANO BENITO, A.: Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951–1964). *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), S. 289–310.
- FRANZBACH, M.: Die Hinwendung Spaniens zu Europa. Die generation del 98. Darmstadt 1988.
- LUCINI, F.G.: Temas transversales y educación en valores. Madrid 1993.
- MARCHESI, A.: Educational Reform in Spain. *International Review of Education* 38 (1992), 6, S. 591–607.
- M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia): Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid 1989.
- M.E.C. (Ministerio de Educación y Ciencia): Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación. Madrid 1994.
- MICLESCU, M.: Bildungsreform in Spanien 1970–1980. Frankfurt a.M. 1982.
- OSSENBACH-SAUTER, G.: Hauptprobleme in der geschichtlichen Entwicklung des Schulwesens in Spanien seit dem 18. Jahrhundert. In: BÖTTCHER, W./LECHNER, E./SCHÖLER, W. (Hrsg.): Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt a.M. 1992, S. 238–257.
- PUELLES BENITEZ, M. de: Educación e Ideología en la España Contemporánea. Barcelona 1991.
- PUELLES BENITEZ, M. de: Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, número extraordinario (La Ley General de Educación, veinte años después). Madrid 1992, S. 13–29.
- PUELLES BENITEZ, M. de: Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación. *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992), S. 311–319.
- REVISTA DE EDUCACIÓN: Número extraordinario: La Ley General de Educación, veinte años después. Madrid 1992.

### *Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Gabriela Ossensbach-Sauter. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Senda del Rey s/n. E-28040 Madrid