

ALFONS OTTO SCHORB

Raum und Bildungsbewegung

I.

Die Erkenntnis der Bedeutung des Raumes für die Theorie und Praxis der Bildungsreform hat sich erst spät durchzusetzen vermocht. Daß sich Prozesse der Neustrukturierung des Schulsystems in der Auseinandersetzung mit konkreten Raumfaktoren vollziehen, ist eine Einsicht, die z. B. in der gegenwärtigen Bildungspolitik nur erst selten genannt, noch seltener praktisch berücksichtigt wird. Dabei sind das schulreformerische Denken und das Fachvokabular nicht raumfremd. Räumliche Vorstellungen und bewegungsbezogene Analogien sind in ihm reich vertreten. Da gibt es *Zugänge*, *Eingänge* und *Stufen*, *Bildungswege*, *Schullaufbahnen* und *Schulziele*; man kann *versetzt* werden, *vorrücken* oder *sitzenbleiben*, kann *übertreten*; es gibt *Bereiche*: den *Primarbereich*, den *Sekundarbereich* und den *Hochschulbereich*; *Schülerströme* werden registriert und *Studienplätze* eingerichtet.

Derartige Vorstellungen sind abstrakt, der darin gemeinte Raum imaginär, die verwendeten Vorstellungsmodelle, z. B. die Bildungspyramide mit Basis und Spitze, künstlich. Werden Bildungsziele nicht erreicht oder Laufbahnen abgebrochen, so wird der Grund in den Unzulänglichkeiten der imaginären Raumgebilde gesucht, etwa darin, daß *Zugangssperren* bestehen, *Übergänge* erschwert sind, keine geeigneten *Züge* zur Verfügung stehen. Der Weg von diesem artifiziellen Modellraum zum konkreten Raum der geographischen und sozialen Landschaft ist weit.

Welchen Einfluß der konkrete geographische oder sozialgeographische Raum auf die Prozesse des Bildungssystems hat, wurde in einem langwierigen Lernprozeß durch die moderne Bildungsplanung entdeckt¹. Als Instrument der Rationalisierung arbeitet diese seit dem letzten Kriege mit Verfahren und Modellen, die zuvor im Bildungssystem unbekannt waren, wohl aber in anderen Bereichen, etwa dem ökonomischen und dem militärischen, seit langem selbstverständlich sind. Die Geschichte der Bildungsplanung ist ein Fortschritt zu immer größerer Raumbezogenheit. Der Weg führte dabei von außen nach innen, nämlich von Großräumen zu Ländergruppen, Einzelländern und Landesteilen. Am Anfang standen globale Pläne der UNESCO für Kontinente und Subkontinente, z. B. der Addis-Abeba-Plan für Afrika und der Karatschi-Plan für Südostasien. In den umfassenden Ansätzen finanzieller und personeller

Bedarfsberechnungen und den daran angeschlossenen bildungspolitischen Aktionsprogrammen ganzer Erdteile spielte die Binnenstruktur dieser Räume kaum eine Rolle. Die in Millionenwerte gehenden Globalziffern, die Durchschnittswerte für Bevölkerungsdichte und Schulbeteiligung, sind für die administrativen, geographischen und politischen Letzteinheiten ohne alle Aussagekraft. Der UNESCO folgte mit besonders erfolgreicher Bildungsplanung die OECD, wobei im engeren Rahmen der wirtschafts- und bildungspolitischen Praxis der westlichen Industrieländer auch die wissenschaftlichen Verfahren der Planung verfeinert wurden. Im Vordergrund standen wissenschaftliche Prognosemodelle für die verlässliche Berechnung des Arbeitskräftebedarfs in der modernen Wirtschaft. Mit dem Auftreten der OECD als planender Instanz war die Dimension des einzelstaatlichen Raumes fast erreicht. Der Anstoß der Ländergruppe setzte sich nämlich in die angeschlossenen Einzelländer hinein fort. Die Länder gingen noch einen Schritt weiter nach innen, indem sie die Binnenstrukturen der Subregionen in Untersuchungen und Überlegungen sichtbar machten. Erst in dieser Binnendimension wurde in vollem Ausmaß die Einwirkung räumlicher Faktoren auf das Geschehen im Bildungsbereich und die Abhängigkeit der Prozesse von den Syndromen sozialgeographischer Faktoren voll sichtbar.

Die Größe eines Raumes, für den Forschung und Planung erfolgt, hat in der Bildungspolitik eine praktische Bedeutung. Handelt es sich um zu große Planungsräume, so können möglicherweise in den Planungen die entscheidenden Einflußgrößen gar nicht berücksichtigt sein. Ist der Raum zu klein, so findet zwar eine Feinstrukturforschung noch zahlreiche Objekte, eine Planung aber hat keine Grundlage mehr, weil die Kleinräume keine diesbezüglichen politischen und rechtlichen Kompetenzen mehr besitzen.

Im allgemeinen geht der Zug zum größeren Raum. So wird z. B. in der deutschen Bildungspolitik den deutschen Bundesländern gelegentlich die Möglichkeit bestritten, noch eine moderne Bildungsplanung durchführen zu können. Ihre kleinen Territorien werden angesehen als im Widerspruch stehend zu den rationellen Verfahren moderner Planung, die von vornherein einen größeren Raum voraussetzen. Dabei wird übersehen, daß es in der Bundesrepublik Länder gibt, die bevölkerungsreicher und flächenmäßig größer sind als einige westeuropäische Staaten, die als klassische Länder der Bildungsplanung gelten, z. B. Schweden oder Irland. In der Bildungsplanung scheint über deren

¹ Vgl. Schorb, Alfons Otto: Bildungsplanung und Bildungspolitik. – Frankfurt a. M. = Akademische Reihe. (In Vorbereitung.)

sachliche Leistungen hinaus zugleich ein Instrument gegen Provinzialismus gesehen zu werden. Die Kompetenz wird daher stets dem Großraum und der übergeordneten Metropole zugesprochen. Die Bildungsplanung kann auf diese Weise ungewollt zum Kampfmittel gegen einen Föderalismus werden, der nicht wegen einer bildungspolitischen Ineffizienz, sondern aus anderen Gründen bekämpft wird. Ein sehr spezielles Verständnis von Bildungsplanung war wirksam, als es vor einem Jahr in der Bundesrepublik zu einer verfassungsmäßigen Kompetenz des Bundes für Bildungsplanung auf Grund einer Grundgesetzänderung gekommen ist. Der dabei offenbar wirksame Planungsbegriff ist eingeeengt; er umfaßt im wesentlichen die finanziellen Investitionen und als Voraussetzung hierfür die Organisationsplanung im Sinne des skizzierten imaginären Raummodells „Bildungssystem“, das als einheitlicher Typ unabhängig von regionalen und lokalen Voraussetzungen möglichst optimal im ganzen Geltungsbereich verwirklicht werden soll. Von den eigentlichen Raumfaktoren, d. h. den unterschiedlichen geographischen und sozialgeographischen Sachverhalten, ist in diesem verfassungsrechtlichen Schritt abstrahiert. Damit ist die Gefahr entstanden, daß durch die Grundgesetzänderung nicht ein Fortschritt in der Bildungsplanung eingeleitet wird, sondern die Entwicklung auf eine schon überwundene Stufe zurückfällt. Während die Theorie der Planung zu den auf das Bildungssystem einwirkenden primären Raumfaktoren durchgestoßen ist, legt sich die bildungspolitische Praxis möglicherweise nochmals auf raumneutrale Schemata fest.

II.

Wie weit die Bildungsplanung den Raum zu berücksichtigen hat, hängt weithin von den allgemeinen Prinzipien ab, unter die die Gesellschaft ihr öffentliches Schulwesen überhaupt stellt. Zwar gilt, daß, welches Ziel auch immer erreicht werden soll, der Erfolg um so größer sein wird, je sorgfältiger alle bekannten Realfaktoren berücksichtigt werden, die eine Verbesserungsaktion behindern oder unterstützen können. Es macht aber einen großen Unterschied aus, ob in diesen Faktoren, wie z. B. in der unterschiedlichen Bildungsdichte, der sozialen Schichtung einer Bevölkerung, der Verkehrsdichte u. ä., Sachverhalte gesehen werden, die je nach den gesteckten Zielen pragmatisch geändert werden können, oder ob diese Faktoren als einer technologischen Veränderung nicht zugänglich angesehen werden, weil sie in sich selbst Werte repräsentieren, die einer beliebigen Änderung aus pragmatischer Absicht nicht unterworfen werden können. Die Theorien, nach denen das Bildungswesen verändert werden soll, können einsinnig oder mehrschichtig aufgebaut sein. Wird z. B. das Schulwesen einseitig als Zubringersystem für die Bedürfnisse der verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche, z. B. für die Berufslaufbahnen und die Volkswirtschaft, gesehen, so stehen einer pragmatischen Optimierung aller Vorbedingungen keine Widerstände entgegen. Es kann z. B. über die Organisation der Schuleinrichtungen ein Einfluß auf die sozial-

geographischen Verhältnisse ausgeübt werden, und zwar so, daß schließlich jener Zustand entsteht, in dem die den öffentlichen Bedürfnissen entsprechenden Vollenleistungen erbracht werden können. Der Besuch bestimmter Schulzweige kann rechtlich erzwungen, die familiäre Wohngemeinschaft in ländlichen Gebieten zugunsten einer Internatisierung der Schüler aufgehoben werden. Wird dagegen neben dem volkswirtschaftlichen Bedarf als Richtpunkt für die Planung im Bildungsbereich auch ein persönliches Recht auf Berücksichtigung individueller Bildungsbedürfnisse und die Anpassung der Bildungsinstrumente an die je persönlichen Neigungen, Eignungen und Wünsche anerkannt, so kann weder ein direkter noch ein indirekter Zwang auf die Wohnsitzwahl ausgeübt werden; die Bildungseinrichtungen sind so zu konstruieren, daß ihr Angebot in voller Breite auch einer verstreut lebenden Bevölkerung zugute kommt. Die Raumbezogenheit ist somit ein Ausdruck demokratischer, d. h. auf die Bevölkerungsbedürfnisse eingestellter Bildungspolitik. Je mehr sich die politische Entscheidung an der Situation der Menschen der Gesellschaft orientiert, desto mehr verzichtet sie auf die Durchsetzung starrer Einheitsprogramme und entwickelt flexible Konzeptionen, mit denen Unterschiede der Siedlungsverhältnisse und der damit zusammenhängenden sozialen Motivation für Bildung berücksichtigt werden können.

In den gegenwärtigen Bemühungen um eine durchgreifende Reform des deutschen Bildungswesens kommt der Raumfaktor vor allem durch das Nebeneinander von Stadtstaaten und Flächenstaaten ins Spiel. Das dichtere kulturelle Anregungsklima der Großstädte führt seit Jahrhunderten dazu, daß in der Bildungsreform die Großstädte führend und motivgebend sind. Seit der Jahrhundertwende gibt es eine Welle der tiefgreifenden Umgestaltung des Bildungswesens, die sog. Reformpädagogik. Sie ist, auf ihre Herkunft besehen, ausschließlich eine Erscheinung der Großstädte; die Landgebiete sind bei der Realisierung stets mit einem gemessenen Abstand nachgefolgt. (Nur in der sog. Landschulreform gibt es einen von den agrarischen außerstädtischen Regionen ausgehenden eigenständigen Beitrag zur Bildungsreform. Er vermochte sich aber, des langen Zeitbedarfs wegen, in der Politik und Verwaltung nur zögernd durchzusetzen, d. h. die Landschulreform kam zum Zuge, als die soziologischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen ihrer Erfüllung in der Gesellschaft schon nicht mehr gegeben waren. Aus dem ursprünglich konstruktiven Ansatz wurde eine Zerrbild von Schulreform, das zu großen Fehlinvestitionen in ländlichen Bauprogrammen geführt hat.) In der Gegenwart versuchte Berlin die Rolle zu übernehmen, „pädagogische Werkstatt“ für das übrige Bundesgebiet zu sein, d. h. Modelle und Ideen für fortschrittliche Schulpolitik zu liefern. Die politische Situation Berlins und die geographische Abschnürung vom übrigen Bundesgebiet haben dem Stadtstaat seine angestrebte Funktion nahezu unmöglich gemacht. Auch Hamburg tritt mit ähnlichen Ambitionen auf. Weil in den Stadtstaaten Kommune und Bundesland zusammenfallen, es also die charakteristischen Probleme der Flächenstaaten, nämlich geringe Besiedelungsdichte, schwierige Verkehrs-

versorgung sowie verdünntes soziales und kulturelles Anregungsmilieu nicht gibt, wird die Durchführung der von den Stadtstaaten entwickelten Modelle in den Flächenstaaten aufs äußerste erschwert. Die fortschrittlichen Programme treffen dort nicht, wie es ungeduldigen Reformern erscheint, auf einen geringeren Reformwillen, sondern auf handfeste regionale Beschränkungen, wie sie in den Ursprungsorten der theoretischen Konzeptionen nicht bestehen. Eine Bildungsreform, an gleichen Zielvorstellungen orientiert und auf gleich starken Erneuerungswillen gestützt, muß sich in den Flächenstaaten anderer Realisierungsmodelle bedienen als in den Stadtstaaten. Die Raumkomponente, die in den Stadtstaaten eine zu vernachlässigende Größe darstellt, wird für die Flächenstaaten zum entscheidenden Kriterium der Erneuerungspraxis.

III.

Die Abhängigkeit der Vorgänge im Bildungssystem von den raumrelevanten Faktoren ist noch nicht voll erforscht. Zwar gibt es bereits eine umfangreiche Literatur über sozialgeographische Sachverhalte, wie z. B. die bekannten Untersuchungen von *Peisert*², *Geipel*³ und anderen über Bildungsbeteiligung und soziale Struktur, die exakte Analysen querschnittshafter Befunde und zeitlich begrenzter Trends darstellen; die sichere Zuordnung von definierten Kausalfaktoren zu klar umschriebenen Auswirkungen dürfte derzeit aber noch kaum gelingen. Es fehlt weniger an empirischen Untersuchungen und Monographien als an einer zuverlässigen Gesamtheorie. Die Bildungspolitik kann demnach noch nicht strikt auf die Orientierung an den einschlägigen Wissenschaften festgelegt werden. Solange eine eindeutige Zuordnung von Maßnahmen und Auswirkungen nicht möglich ist, wäre es eine Irreführung der Politik und die Usurpation politischer Verantwortung, wollte man davon ausgehen, daß heute schon politische Entscheidungen lückenlos wissenschaftlich fundiert werden können. Die Bildungsforschung hat aber alle Mittel einzusetzen, dem Zustand näher zu kommen, in dem sie der Politik nicht nur eine allgemeine Sensibilität für das Geflecht der unterschiedlichen Voraussetzungen bildungspolitischer Vorgänge abverlangen darf, sondern in dem sie jene auf verbindliche Aussagen über die Wirkung struktureller Maßnahmen festlegen kann. Für die Freisetzung der Gesetzmäßigkeiten, nach denen Komplexe von auslösenden Faktoren zu einem Syndrom von Wirkungen führen, ist paradoxerweise auch gerade dann etwas zu gewinnen, wenn die Bildungspolitik noch nicht gezielt verwertbare Aufschlüsse über die sozialgeographischen Faktoren besitzt, wenn sie also noch von dem alten Denken ausgeht, nach dem das Schulwesen eine starre universale Organisationsformel braucht, die unter allen Umständen, d. h. auch unter jeglichen regionalen Bedingungen, anzuwenden ist. Unter diesen Bedingungen

werden die bildungspolitischen Maßnahmen nicht nach geographischen und sozialtopographischen Bedürfnissen differenziert. Den Aktionen liegt die Annahme zugrunde, daß das Bildungssystem eine schematische Einheit ist; sie stellen also einen homogenen Faktor dar, an dessen Auswirkungen dann die raumrelevanten Faktoren ermittelt werden können, weil nämlich auf den einheitlichen Impuls je nach der regionalen Konstellation unterschiedliche Reaktionen erfolgen. Ein deutliches Beispiel für diesen Vorgang ist die sog. Bildungswerbung der 60er Jahre. Sie war eine bildungspolitische Einheitsaktion mit dem Ziel, in allen Schichten die Bildungsbeteiligung zu erhöhen, d. h. einen größeren Anteil junger Menschen in die sog. weiterführenden Schulen zu bringen. Anstoß war die durch einige Programmschriften artikuliert allgemeine Initiative zum Ausbau des Bildungswesens und zugleich der Wunsch, die soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem zu verbessern, nachdem Erhebungen dargelegt hatten, daß die Bildungsbeteiligung in den Grundschichten der Bevölkerung weit unter dem Durchschnitt liegt, das Bildungssystem demnach die ihm zu erwerbenden sozialen Berechtigungen nicht gleichmäßig nach Begabung und Leistung, sondern nach Schichtenzugehörigkeit verteilt. Der Aktion Bildungswerbung, die mit Mitteln moderner Werbung arbeitete, lag eine sehr schematische Reaktionserwartung zugrunde. Es wurde nämlich angenommen, die Auswirkung der allgemeinen Aktivierung der Bevölkerung werde sich an dem Zielzustand orientieren, bei dem aus allen Bevölkerungsschichten ein gleich großer Anteil in die verschiedenen Schulen eingebracht ist. Die allgemeinen Maßnahmen der Bildungswerbung würden demnach die verschiedenen Bevölkerungskreise nur so lange ansprechen, als in ihnen ein konkreter Nachholbedarf an Bildungsbeteiligung besteht; die Werbung würde jene Schichten unberührt lassen, in denen der Sollwert der Bildungsbeteiligung schon erreicht ist. Eine weitere stillschweigende Annahme war, der ausgelöste Zuzug werde genau an dem Punkt zu Ende kommen, an dem die Übertrittsquoten das gesunde Maß erreicht haben würden.

Eine Analyse der Übertrittsquoten in Bayern seit 1959, für die es auch in anderen Bundesländern Entsprechungen gibt, legte dar, daß diese Annahme nicht zutrifft⁴. Weder nimmt die Ansprechbarkeit der Bevölkerungsgruppen ab, deren Kinder sog. weiterführende Schulen schon in hohem Ausmaß besuchen, noch zeigen die sozialen Gruppen mit eklatantem Rückstand eine auffällig erhöhte Ansprechbarkeit. Wenn sich die Werte der Normalverteilung nähern, tritt keine Sättigung ein, und die weiterlaufende Bildungswerbung bewirkt, daß die Übertrittsquoten ohne Rücksicht auf gegebene oder nichtgegebene Begabung prozentual unaufhaltsam weitersteigt. Zunächst hatten, wie die bayerische Untersuchung ergab, die Werbungsmaßnahmen überhaupt keinen Einfluß auf die Quoten der Übertritte; es lassen sich sogar von 1959 bis 1962 rückläufige Tendenzen feststellen. Diese Beobachtung ist ein deutlicher Hinweis auf den

² *Peisert, Hansgert*: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. – München 1967.

³ *Geipel, Robert*: Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. – Frankfurt a. M. 1965.

⁴ *Schorb, Alfons Otto; Michael Schmidtbauer*: Bildungsbewegung und Raumstrukturen. – Stuttgart 1969.

charakteristischen Zeitfaktor bei den Strukturveränderungen im Bildungswesen. Der Zeitbedarf ist in diesem sozialen Bereich besonders groß, die Reaktionszeiten sind lang, die Entfaltungstempi zögernd. Erst ab 1963 beginnt sich in der Entwicklung der Übertritte der durch die Bildungswerbung gegebene Anstoß voll auszuwirken. Man darf in dieser Zunahme sowohl das Resultat einer raum- und schichtenimmanenten zunehmenden Ansprechbarkeit für Bildungsbeteiligung als auch die Wirkung der Transformation der bei der Bevölkerung gegebenen Bildungsansprüche in konkrete bildungspolitische Programmatik und Aktion sehen. Insgesamt führte die Aktion Bildungswerbung bei der Aktivierung der Übertritte in sog. weiterführende Schulen zu quantitativen Ergebnissen, die im Landesdurchschnitt befriedigende Werte aufweisen.

Aber 22 % durchschnittliche Übertrittsquoten an Gymnasien und ca. 27 % an Realschulen verbergen erhebliche, durch die Regionalfaktoren bedingte Abweichungen von den Mittelwerten. Die kreisfreien Städte weisen 35 % Gymnasialeintritte und 38 % Realschuleintritte auf, die Landkreise nur 17 % Übertritte zum Gymnasium und 24 % zur Realschule. Die durchschnittlichen Werte für die Stadtgebiete liegen damit um das Doppelte des Wertes über dem Landesdurchschnitt, mit dem die Landgebiete unter dem Landesdurchschnitt bleiben. Die zusammenfassenden Werte für Städte und Landkreise können weiter aufgeschlüsselt werden. Dann zeigt es sich, daß es auch innerhalb der Landkreise und der Städte wieder erhebliche Unterschiede gibt. So schwanken z. B. die Übertritte an Realschulen in den bayerischen Landkreisen zwischen 4,1 % (Landkreis Ober- und Niederbayern) und 42,3 % (Landkreis Miltenberg/Main). Dennoch sind die Landkreise insgesamt von den Stadtkreisen eindeutig abgesetzt. Die 143 Landkreise weisen folgende Verteilung der Übertrittsquoten auf:

Übertrittsquoten unter 10 %	7 Landkreise
10–15 %	55 Landkreise
15–20 %	50 Landkreise
20 % und mehr	31 Landkreise

Die Werte für die Landkreise liegen nahezu alle unter 25 %.

Auffällig heben sich von dieser Gruppe der Räume mit geringen Übertrittsquoten die Städte ab. Sie beginnen in der Skala etwa dort, wo die Landkreise aufhören:

Übertrittsquoten bis 25 %	2 Städte
25–30 %	12 Städte
30–35 %	14 Städte
35 % und mehr	20 Städte

IV.

Daß in städtisch strukturierten Räumen andere Reaktionen auf die gleichen bildungspolitischen Impulse, z. B. die Bildungswerbung, festgestellt werden können als in ländlichen Gebieten, ist ein Sachverhalt, hinter dem verschie-

dene Ursachen stehen können. Das unterschiedliche Verhalten der Bevölkerung bei der Schullaufbahnwahl für ihre Kinder ist mit den Globalziffern noch nicht geklärt. Der Faktor Raum, der dabei offenbar im Spiel ist, steht für ein Bündel von Einzelkriterien, die je getrennt oder in charakteristischer Kombination die unterschiedlichen Verhaltensformen der städtischen und ländlichen Bevölkerung erklären können. Es könnte die Bevölkerungsballung sein, die Besiedlungsform, die Verkehrserschließung, der Industrialisierungsgrad, die soziale Schichtung der Bevölkerung einer Region oder noch andere Faktoren, die schließlich für das charakteristische Schlußergebnis verantwortlich sind. Soll die Bildungspolitik für die Herstellung gleicher Bildungschancen in allen Bereichen sorgen können, so ist es notwendig, den Sekundärfaktoren weiter nachzugehen.

In echter Unterbegabung der Bevölkerung dürfte der auffällige Rückstand der dünnbesiedelten Gebiete bei den Übertritten in weiterführende Schulen nicht zu suchen sein. Zwar ist anzunehmen, daß die sozialen Umschichtungen, die mit dem Wachsen der Städte verbunden sind, zu Abweichungen von einer angenommenen Normalverteilung der Bevölkerung geführt haben derart, daß eine manifeste überdurchschnittliche Leistungsmotivation und Leistungsfähigkeit in den Städten häufiger anzutreffen ist als auf dem Lande, doch können diese Abweichungen nur gering sein; keinesfalls ist mit ihnen die unterschiedlich hohe Bildungsbeteiligung der Landkreise gegenüber den Städten und der Landkreise untereinander zu erklären. Über die Ansätze von *Peisert* und *Geipel* hinausgehend, wurde in der Untersuchung der Übertrittsquoten in Bayern der Versuch gemacht, das Faktorensyndrom, das hinter der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung steht, zu entbündeln und die Hauptfaktoren herauszufinden. In einer vergleichenden Analyse, die getrennt die Einwirkung der Faktoren Versorgung mit weiterführenden Schulen, Ausbaugrad der abgebenden Schulen, verkehrsmäßige Erschließung des Raumes und Erwerbsstruktur zu ermitteln suchte, ergab sich eine Reihe charakteristischer Zusammenhänge⁵.

Als besonders einflußreich erwies sich die Zahl vorhandener weiterführender Schulen in Wohnortnähe. Je bevölkerungsnäher das Schulplatzangebot ist, desto größer ist die Nachfrage nach solchen Plätzen.

Nicht mit gleicher Deutlichkeit wirkt sich der Ausbaugrad der abgebenden Schulen auf die Übertrittsquoten aus. Für die Realschulen läßt sich keine Abhängigkeit der Übertritte von der Größe und dem Ausbaugrad der Grundschulen nachweisen, wohl aber für Gymnasien, ohne daß erkennbar wäre, auf welche Sekundärfaktoren diese ungleiche Wirkung zurückzuführen ist.

Eindeutig wiederum ist die Abhängigkeit der Stärke der Bildungsbeteiligung von der verkehrlichen Erschließung des Gebietes. Mit dem Prozentsatz der Bevölkerung, die an das öffentliche Verkehrsnetz angeschlossen ist, steigen gesetzmäßig die Quoten der Übertritte an weiterführende Schulen an.

Der Industrialisierungsgrad ist in seinem Einfluß auf die

⁵ a. a. O., S. 34 ff.

Höhe der Übertrittsquoten nicht eindeutig zu fassen. In ländlichen und städtischen Gebieten sind die Tendenzen gegenläufig. In den Landkreisen steigt mit der Zahl der Industriebeschäftigten auch die Höhe der Übertrittsquoten. In den Städten ist dagegen die umgekehrte Beziehung festzustellen; hier nimmt mit dem Industrialisierungsgrad die Teilnahme an weiterführender Bildung gesetzmäßig ab.

Sollen aus den Ergebnissen Schlüsse auf die zweckmäßigen Maßnahmen der Bildungspolitik gezogen werden, so erweist sich der raumabhängige Faktor Verkehrserschließung als besonders wichtiger Ansatzpunkt. Sich selbst überlassen, entwickelt sich in dünnbesiedelten Gebieten der Verkehr nicht zu größerer Dichte; die Verkehrsgelegenheiten bleiben spärlich und umständlich. Ebenso „kleben“ die weiterführenden Schulen an der natürlichen Bevölkerungsballung, d. h. an den Städten. Beide Faktoren sind aber einer gezielten Veränderung leicht zugänglich. Entgegen den natürlichen Raumtendenzen, die in dünnbesiedelten Gebieten die Ansiedlung weiterführender Schulen behindern und auch die interne Bevölkerungsmobilität durch Nahverkehr

klein bleiben lassen, kann eine aktive Bildungspolitik die beiden Größen gezielt verändern. Sie kann auch dort, wo keine Nachfrage besteht, Gymnasien und Realschulen vorausschauend gründen und durch sie eine Nachfrage auslösen. Für den Teil der Bevölkerung, der auch dann noch außerhalb des unmittelbaren Einzugsgebiets der Schulen bleibt, kann wiederum entgegen den natürlichen Tendenzen ein Transportsystem für Schüler eingerichtet werden, das die noch bleibenden Entfernungen in zumutbare Relationen bringt. Charakteristika, die in städtischen Räumen „natürlich“ sind, werden so geplant auf Gebiete übertragen, in denen sie ohne planerische und bildungspolitische Initiative nicht entstehen würden. Diese partiellen Veränderungen machen jeden Raum zu einem Raum mit zureichend günstiger Faktorenkonstellation. Voraussetzung ist allerdings, daß die Entscheidungen der Bildungspolitik und Schulverwaltung nicht an schon vorhandenem Bedarf an Schulplätzen orientiert sind, sondern daß sie sich auf Ergebnisse stützen können, die eine Regionalforschung rechtzeitig erarbeitet hat.