

Wilfried Rudloff

Bildungspolitik als Sozial- und Gesellschaftspolitik

Die Bundesrepublik in den 1960er- und 1970er-Jahren im internationalen Vergleich

I. ZUR EINORDNUNG DER BILDUNGSPOLITIK IN DEN SOZIALSTAAT

Ist Bildungspolitik Sozialpolitik? Zieht man die deutsche Sozialstaatsliteratur zu Rate, wird man eher geneigt sein, die Frage zu verneinen. Nur selten tritt dort Bildungspolitik als Teilelement von Sozialstaatlichkeit überhaupt in Erscheinung, und wo dies gelegentlich doch einmal der Fall ist, fehlt es meist an einer eingehenderen Begründung, warum die Regel hier durchbrochen wurde. Bekanntlich verhält es sich im angelsächsischen Schrifttum oft anders, insofern zumindest, als dort Bildungspolitik weit selbstverständlicher als Teil der Sozialpolitik begriffen wird. Aber auch dort finden sich nur selten nähere Auskünfte darüber, aus welcher Überlegung heraus und mit welcher Begründung dies geschieht. Auch wenn die Bildungspolitik keineswegs selbstverständlich der Sozialpolitik zugerechnet wird, scheint dort, wo dies geschieht, eine ausholende Begründung kaum erforderlich – die Beweggründe sind so offenkundig wie nahe liegend. Wo es in seiner sozialpolitischen Dimension erfasst werden soll, figuriert das Bildungswesen, bedingt vor allem durch seine Verschränkung mit dem Beschäftigungssystem, als eminente Verteilungsinstanz sozialer Chancen. Meist liegt dem sozialpolitischen Begriff von Bildungspolitik die Frage zugrunde, welchen Beitrag sie leiste, soziale Ungleichheit abzubauen oder zu reproduzieren, und ebenso häufig steht dabei ein mehr oder weniger präziser Begriff von *equality* im Mittelpunkt, der je nach politischem Zielsystem und weltanschaulichem Deutungshintergrund eine unterschiedliche Stoßrichtung annehmen kann – »equal access to education« oder »equal participation in education«, aber auch »equal educational results« oder »equal educational effects on life chances«.¹

Der britische Bildungsforscher Harold Silver schrieb 1980: »Whatever the other functions of the increasingly large and complex system of education, its history can be written in terms of social policy – the attempt to use education to solve social problems, to influence social structures, to improve one or more aspects of the social condition, to anticipate crisis.«² Bildungssysteme beeinflussen die Rahmung von Lebensläufen, ordnen Zugangswege zu Statuspositionen und schaffen über das Berechtigungswesen Voraussetzungen für individuelle Erwerbschancen. Die grundlegende Bedeutung, die Bildungs-

1 Kjell Härnquist, *Comprehensiveness and Social Equality*, in: Stephen J. Ball/Staffan Larsson (Hrsg.), *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*, New York etc. 1989, S. 18–31, hier: S. 19; Farrell unterscheidet ähnlich zwischen »equality of access«, »equality of survival«, »equality of output« und »equality of outcome«, Joseph P. Farrell, *Educational Expansion and the Drive for Social Equality*, in: Philip G. Altbach/Robert F. Arnove/Gail P. Kelly (Hrsg.), *Comparative Education*, New York 1982, S. 39–53, hier: S. 43; für eine Diskussion des bildungspolitischen Begriffs von »Chancengleichheit« vgl. auch Helmut Heid, *Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 34, 1988, S. 1–17.

2 Harold Silver, *Education and Social Policy*, in: *ders.*, *Education and the Social Condition*, London etc. 1980, S. 17–32, hier: S. 17; als breiter angelegtes »textbook« zum gleichen Thema: Janet Finch, *Education as Social Policy*, London etc. 1984. Ein vergleichbares deutsches Werk ist mir nicht bekannt.

systeme für die Kanalisierung von sozialen Chancen besitzen, lassen es berechtigt erscheinen, Bildungspolitik einer weiteren Definition von Sozialpolitik zu subsumieren. Da freilich Definitionen von Sozialpolitik den Begriff zumeist aus dem zusammenfügen, was ihm – in Abhängigkeit von nationalen Traditionen und aktuellen Zeitströmungen – vortheoretisch zugeordnet wird, sparen internationale Vergleichsstudien zur Sozialpolitik, dem Herkommen folgend, Bildungspolitik in aller Regel aus. Die bildungswissenschaftliche Komparatistik hinwieder interessiert sich zwar für die soziale Dimension ihres Gegenstandes, führt aber vielfach eine von den sozialpolitischen Forschungsströmungen gesonderte Existenz.

Immerhin mehren sich in jüngerer Zeit auch unter den Sozialpolitikforschern in Deutschland die Stimmen, die Bildungspolitik als Teil der Sozialpolitik verstanden wissen wollen.³ Der PISA-Schock als medialer »focusing event« und großer bildungspolitischer »Aufrüttler« hat die Bildungspolitik in einen neuen Aufmerksamkeitszyklus befördert. Die Ergebnisse des internationalen Leistungsvergleichs, gleich auf mehreren Ebenen beunruhigend, riefen in der bundesdeutschen Öffentlichkeit starke, wiewohl widersprüchliche Reaktionen hervor.⁴ Die einen stießen sich vornehmlich am hohen sozialen Selektivitätsgrad des gegliederten deutschen Schulwesens, also der im internationalen Vergleich besonders ausgeprägten Reproduktion sozialer Ungleichheitsmuster im Bildungssystem. Die anderen, zweifellos die Mehrheit, hielten es für an der Zeit, nach ausländischen Vorbildern genaue Bildungsstandards zu definieren und die Kompetenzzuwächse überschulisch transparent zu machen. Auf dieser Linie lag dann auch das Gros der politischen Initiativen, die in der Folge von PISA ergriffen wurde: Sie zielten primär darauf, das unbefriedigende Leistungsniveau der deutschen Schulen zu heben.⁵ Durch die demografischen Entwicklungen zusätzlich geschürt, lebten zwar auch die Schulstrukturdebatten wieder auf, zumeist war jedoch zu spüren, dass die Reminiszenzen an die strukturpolitischen Grabenkämpfe der Siebzigerjahre in dieser Hinsicht eine eher dämpfende Wirkung entfalteten.⁶ Qualitätssicherung behielt so als Leitziel ein Übergewicht gegenüber dem seinerzeit so bedeutsamen – und bei aller Unbestimmtheit noch immer hoch aktuellen – Kernanliegen der »sozialen Chancengleichheit«.

Im Einzelnen braucht dies hier nicht weiter erörtert zu werden. Altneue bildungspolitische Spannungspole wie Auslese und Förderung, Qualität und Quantität, Leistung und

3 Jutta Allmendinger, Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik, in: Soziale Welt 50, 1999, S. 35–50; Michael Opielka, Sozialpolitik. Grundlagen und vergleichende Perspektiven, Reinbek b. Hamburg 2004, S. 201 ff.; Franz-Xaver Kaufmann, Der deutsche Sozialstaat im internationalen Vergleich, in: Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945, hrsg. v. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und Bundesarchiv, Bd. 1: Grundlagen der Sozialpolitik, Baden-Baden 2001, S. 799–989.

4 Zu den möglichen Folgerungen aus PISA vgl. Hermann Lange, PISA und kein Ende: Was bedeuten die Untersuchungen für die Schulverwaltung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 51, 2003, S. 193–210; zur historischen Einbettung: Isabell van Ackeren, Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich, in: Die Deutsche Schule 94, 2002, S. 157–175.

5 Als ein jüngerer Überblick: Hubert Ertl, Educational Standards and the Changing Discourse on Education: the Reception and Consequences of the PISA Study in Germany, in: Oxford Review of Education 32, 2006, S. 619–634.

6 Eher schon waren und sind es veränderte administrative Steuerungskonzepte, die im Kielwasser der neuen Qualitätsorientierung in den schulpolitischen Reformagenden zum Tragen kommen, etwa die dezentrale Kompetenzverlagerung und die Ausweitung der Autonomiespielräume der Einzelschulen; vgl. auch Stefan Koch/Cornelia Gräsel, Schulreformen und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven, in: Stefan Koch/Rudolf Fisch (Hrsg.), Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen, Hohengehren 2004, S. 3–24.

Chancengleichheit, die wieder zu hoher Aktualität gelangt sind, verweisen jedoch auf einen allgemeinen Zusammenhang, der für unsere weiteren Überlegungen von grundlegender Bedeutung ist: Das Bildungswesen ist unterschiedlichen Funktionszuweisungen unterworfen, es unterliegt konkurrierenden Rationalitäten, die zu verschiedenen Zeiten auch unterschiedlich gewichtet werden. In den Sechziger- und Siebzigerjahren, die in der folgenden Betrachtung im Mittelpunkt stehen, wurde das Begriffs-, Argumentations- und Handlungsfeld der Bildungspolitik stark gesellschaftspolitisch akzentuiert, in Deutschland nicht anders als in den meisten westlichen Industriestaaten. Neben dem Mandat, zu gerechteren Verteilungsmustern sozialer Chancen beizutragen, und neben Aufgabenzuweisungen, deren Begründung ebenfalls mehr in gesellschaftlichen Kontexten lag (etwa »Humanvermögen« zu erzeugen oder einen Beitrag zur sozialen Integration zu leisten), bestanden jedoch auch jene Funktionen des Bildungswesens weiter fort, die sich im Sinne einer herkömmlichen, auf das Individuum konzentrierten Pädagogik mit dem Begriff der »Erziehung« und »Bildung« verbanden: die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten, von Weltverständnis und Handlungskompetenz, die Förderung von Lernleistungen und -techniken und die Überlieferung geistiger und kultureller Bestände. Bildungswesen und Bildungspolitik, so der Ausgangspunkt unserer Betrachtungen, bilden ein elliptisches Handlungs- und Deutungsfeld, das durch zwei Brennpunkte bestimmt ist, die sich nur selten in einem stabilen Gleichgewicht befinden. Gesellschaftspolitische und erzieherische Antriebskräfte und Funktionserfordernisse der Bildungspolitik stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander und treten bisweilen in offene Konkurrenz. So wie die Krise, von der das bundesdeutsche Bildungswesen der frühen Sechzigerjahre erfasst worden war – im historischen Narrativ so regelmäßig wie simplifizierend durch Georg Pichts effektvolles Menetekel aus den Jahren 1963/64 illustriert⁷ –, als eine Folge der Unterbewertung der gesellschaftspolitischen Funktionen des Bildungswesens hatte begriffen werden können, so trat die neuerliche Krise, in die die Bildungspolitik ein Jahrzehnt später eintrat, umgekehrt nun als Folge der Überbewertung der gesellschaftspolitischen Funktionszuschreibungen in Erscheinung. In der Bundesrepublik, aber auch international lautete die Losung zumeist jetzt wieder: Wiedergewinnung des »Erzieherischen«.⁸ Damit können die Sechziger- und frühen Siebzigerjahre, in der Bundesrepublik wie international, als beispiellose sozial- und gesellschaftspolitische Hochphase der Bildungspolitik verstanden werden, als ein kaum länger als ein Jahrzehnt währendes Zeitfenster, in dem gesellschaftspolitische Zielsetzungen auf der Prioritätenskala der Bildungspolitik eine so zuvor und danach kaum je mehr erreichte Hochrangigkeit erlangten.

Behandelt wird im Folgenden nicht Sozialpolitik als Bildungspolitik, sondern Bildungspolitik als Sozialpolitik. Es geht also nicht, so bedeutsam dies ist, um die Frage, wie und wann – von der Schulgesundheitspflege oder schulischen Sozialarbeit über die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit bis hin zur Ausbildungs- und Studienförderung – die distributiven (oder sonstigen) Instrumente der Sozialpolitik in die Bildungspolitik hinein verlängert wurden. Vielmehr soll erörtert werden, wie mit den Mitteln der Bildungspolitik selbst sozial- und gesellschaftspolitische Zwecke verfolgt wurden. Ebenfalls zurücktreten muss an dieser Stelle die unter sozialpolitischen Gesichtspunkten zweifellos gewichtige Frage nach der schulischen Versorgung bestimmter gesellschaftlicher Randgruppen, für die das Bildungswesen einen besonderen Integrationsauftrag zu erfüllen hat (insbesondere »Sonderschüler« und Schüler mit Migrationshintergrund, aber auch Abgänger ohne

7 Georg Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten etc. 1964; vgl. dazu jetzt *Theresa Löwe*, »... es geht um den Menschen und um die Wahrheit«. Zur Vorgeschichte von Georg Pichts Notstandsszenario *Die deutsche Bildungskatastrophe*, in: *Vorgänge* 42, 2003, H. 3/September, S. 67–75.

8 Programmatisch: *Hans Maier*, *Wiedergewinnung des Erzieherischen – Plädoyer für eine neue Bildungspolitik*, in: *Bernhard Vogel* (Hrsg.), *Neue Bildungspolitik*, Herford etc. 1975, S. 33–47.

Schulabschluss).⁹ Und schließlich bleiben auch bestimmte Zugriffsmöglichkeiten eines sozialpolitisch interessierten Untersuchungsansatzes außer Acht, etwa die Frage nach der sozialen Verteilungswirkung unterschiedlicher Pro-Kopf-Aufwendungen aus dem Steuer-aufkommen für die verschiedenen Zweige des Bildungswesens.

Untersucht wird stattdessen die Bildungspolitik in ihrem Kernbestand: Im Zentrum steht die dreifache Frage, wie sehr das Bildungswesen in seinem Zentrum gesellschafts-politischen Zielsetzungen unterworfen werden sollte, welche vor allem schul- und am Rande auch hochschulpolitischen Instrumente zu diesem Zweck genutzt wurden und schließlich, welche Erfahrungen und Folgewirkungen sich mit dieser Politik alsdann ver-banden. Mit dieser Sequenz von Fragestellungen ist bereits angedeutet, dass man es, un-geachtet mannigfaltiger wechselseitiger Beeinflussungseffekte, mit nationalen Politikzyk-len zu tun hat, die, stark vereinfacht gesagt, in einer initialen Phase der Problematisie-rung und des *Agenda Setting*, einer darauffolgenden Phase der politischen Auswahlent-scheidungen unter den verfügbaren *policy*-Optionen und schließlich einer Phase der Eva-luation und Korrektur der gewählten politischen Instrumente bestand. Während wir die erste Phase hier nur kurz und übergreifend behandeln, werden in der Darstellung der beiden darauf folgenden Phasen die nationalen Politikpfade aufgefächert, um so die Kon-trastwirkung des Vergleichs zu unterstützen, zugleich aber auch, um etwaige Gemein-samkeiten zwischen den nationalen Entwicklungen genauer markieren zu können. Erneut grob vereinfachend kann man dabei sagen, dass sich die Spätphase des gesellschaftspoli-tisch bestimmten Politikzyklus mit dem Beginn eines neuen überschnitt. Für diesen neuen Politikzyklus gab eine Gegenbewegung des Pendels die Richtung vor, die weg von dem Brennpunkt gesellschaftspolitischer Funktionsbestimmungen und hin zu dem Brennpunkt primär pädagogischer Aufgabenzuweisungen ausgerichtet war.

II. DIE VERGESELLSCHAFTUNG DES BILDUNGSWESENS IN DEN SECHZIGERJAHREN

Ebenso wie Bildungspolitik ist auch Sozialpolitik kein ein für allemal fest umrissener Begriff. Und gleich wie der Wortsinn in Abhängigkeit von Ort und Zeit unterschiedliche Nuancen annehmen kann, wird auch der konkrete Handlungsraum von Sozialpolitik je nach Land und Zeitumständen neu und verschieden ausgemessen. Die Sechziger- und Siebzigerjahre waren nicht nur in der Bundesrepublik, dort aber ganz besonders, eine Epoche beträchtlicher Ausweitung des sozialpolitischen Anspruchsniveaus¹⁰, und die Er-weiterung des Begriffsverständnisses trug dazu bei, die Linien von Bildungs- und Sozial-politik stärker konvergieren zu lassen als zuvor. Sozialpolitik sollte sich nicht mehr nur damit begnügen, reaktiv und kompensatorisch auf bereits angetroffene Notlagen zu rea-

9 Vgl. als Überblicksartikel aus der inzwischen beträchtlich angeschwollenen Literatur: *Leonie Herwartz-Emden*, Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen, in: *Kai S. Cortina u. a.* (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Reinbek bei Hamburg 2003, S. 661–709; *Heike Solga*, Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt, in: ebd., S. 710–754; *Lothar Krappmann/Achim Leschinsky/Justin Powell*, Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen, in: ebd., S. 755–786.

10 *Franz-Xaver Kaufmann*, Der Begriff Sozialpolitik und seine wissenschaftliche Deutung, in: *Geschichte der Sozialpolitik*, Bd. 1, S. 3–101, hier insb. S. 89 ff.; *Winfried Süß*, Sozialpolitische Denk- und Handlungsfelder in der Reformära, in: *Hans Günter Hockerts* (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*, Bd. 5: 1966–1974. Eine Zeit vielfältigen Aufbruchs, hrsg. v. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und Bundesarchiv, Baden-Baden 2006, S. 157–221, hier: S. 205 ff.; vgl. auch *Wilfried Rudloff*, Sozialstaat, Randgruppen und bundesrepublikanische Gesellschaft. Umbrüche und Entwicklungen in den sechziger und frühen siebziger Jahren, in: *Franz-Werner Kersting* (Hrsg.), *Psychiatriereform als Gesellschaftsreform*, Paderborn 2003, S. 181–219, hier: S. 185 ff.

gieren. Wie die mit gleichem Attribut versehene »aktive Bildungspolitik« (Ralf Dahrendorf)¹¹ hatte sie vielmehr als »aktive Sozialpolitik« steuernd und gestaltend auf die Lebensverhältnisse einzuwirken. Sozialpolitik war Gesellschaftspolitik – ein Instrument geplanten sozialen Wandels.¹² Je mehr sich insbesondere die sozialdemokratischen Parteien von ihrem ideologischen Traditionsballast befreiten und um so entschiedener sie dabei von dem Gedanken Abschied nahmen, die Gesellschaft über einen grundlegenden Umbau der Wirtschaftsordnung verändern zu wollen, um so mehr gewannen Sozial- und auch Bildungspolitik an Stellenwert. In Anthony Croslands »The Future of Socialism« (1956), einem Schlüsselbuch des »Revisionismus« innerhalb der *labour party*, war es deshalb ganz wesentlich die Bildungspolitik, die als gesellschaftsverändernde Kraft den alten Hebel der Verstaatlichung zu ersetzen hatte: Sie war es, die am ehesten geeignet erschien, jenes höhere Maß an »social equality« zu erzielen, das Crosland, zehn Jahre später Bildungsminister der *Labour*-Regierung unter Harold Wilson, zur zentralen sozialistischen Aspiration erklärte.¹³ In der Bundesrepublik waren es in den späteren Fünfzigerjahren Politiker wie Waldemar von Knoeringen und Willi Eichler, die die Bildungspolitik als ein besonders geeignetes Aktionsfeld erkannten, um der Sozialdemokratie, von den sperrigen Gewichten ihres Weltanschauungsgepäcks entlastet, einen neuen, modernen Anstrich zu verleihen – als einer Partei, die antrat, die Verkrustungen und Blockaden des überkommenen Bildungswesens zu lösen, neue Wege sozialen Aufstiegs zu eröffnen und damit zugleich auf die steigenden Qualifikationserfordernisse der modernen Industriegesellschaft zu reagieren.¹⁴ Und indem sich die SPD verstärkt als »Bildungspartei« in Szene zu setzen verstand, geriet dann zunehmend auch die Union unter Druck, sich des Themas anzunehmen und Bildungspolitik und Gesellschaftsreform stärker als vordem zusammenzudenken.¹⁵ Was sich auf solche Weise nach und nach anbahnte, war eine Art Zielkonvergenz beider politischer Handlungsbereiche¹⁶: Die Bildungspolitik sollte stärker als zu-

11 Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.

12 Vgl. z. B. Walter Arendt, *Was will Sozialpolitik?*, in: *ders.: Kennzeichen sozial. Wege und Ziele der sozialen Sicherung*, Stuttgart etc. 1972, S. 10–18.

13 Anthony Crosland, *The Future of Socialism (Theories of the Mixed Economy)*. Edited by David Reisman, Vol. VII London 1994 (zuerst 1956), S. 518: »The ideal of social equality requires the first priority to be given to educational reform. [...] If socialism is taken to mean a ›classless society‹, this is the front on which the main attack should now be mounted.« Zu Crosland vgl. auch Maurice Kogan, *Anthony Crosland: Intellectual and Politician*, in: *Oxford Review of Education* 32, 2006, H. 1, S. 71–86.

14 Vgl. etwa: *Die Zukunft meistern. Arbeitsmaterial zum Thema: Wissenschaft und Forschung, Erziehung und Bildung in unserer Zeit*. 3. Aufl., Berlin und Hannover 1960; *Aufstieg durch Bildung. Dokumentation der Kulturpolitischen Konferenz der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands am 29. und 30. August 1963 in Hamburg, Hannover 1963* (dort bes. die Beiträge von Eichler und Carl-Heinz Evers); ferner: Kurt Klotzbach, *Der Weg zur Staatspartei. Programmatik, praktische Politik und Organisation der deutschen Sozialdemokratie 1945 bis 1965*, Berlin etc. 1982, u. a. mit der These, Bildungspolitik sei »schlechthin zum Signum der sozialreformistischen SPD der sechziger Jahre« geworden (S. 533); vgl. auch Alfred Hoffmann, *Die bildungspolitischen Vorstellungen der CDU und der SPD. Eine pädagogische Analyse ihrer Entwicklung von 1945–1965*, Diss. Univ. Erlangen-Nürnberg 1968.

15 Schon 1959 bspw. erklärte Bruno Heck im Wissenschaftlichen Beirat für Kulturpolitik der CDU, dass in der Bildungspolitik »ein weiteres Nichtstun schwerwiegende Folgen habe, da dadurch in der Bildungswelt Deutschlands die Überzeugung entstehe, dass die SPD die Partei sei, die für Bildungsfragen zuständig ist.« Protokoll der Sitzung des Wissenschaftlichen Beirats für Kulturpolitik, 6.2.1959, S. 3, Archiv für Christlich-Demokratische Politik Bonn/St. Augustin (ACDP) VII-004, Nr. 057/4.

16 Vgl. jetzt auch Hans Günter Hockerts/Winfried Stüb, *Gesamtbetrachtung: Die Sozialpolitische Bilanz der Reformära*, in: *Hockerts, Geschichte der Sozialpolitik*, Bd. 5, S. 945–962, hier S. 948.

vor dazu beitragen, ungleiche Chancen zu beseitigen und soziale Benachteiligungen abzubauen, die Sozialpolitik sollte nicht mehr nur als retrospektives Verteilungsinstrumentarium fungieren, sondern sich präventiv für »Gesamtveränderungen der Gesellschaftsstruktur« (Hans Achinger)¹⁷ interessieren.

Im Interpretationsrahmen der bundesdeutschen Bildungspolitik gewannen in den Sechzigerjahren – wie auch international – Argumentationsfiguren, die einem sozialwissenschaftlichen Problemhorizont entstammten, mehr und mehr an Stellenwert.¹⁸ Vor dem Hintergrund der neuen »Bildungsgesellschaft«¹⁹, deren Heraufziehen nun häufig beschworen wurde, musste die in der Bundesrepublik aus den Befunden der empirischen Sozialwissenschaften zusammengefügte Kunstfigur des »katholischen Arbeitermädchens vom Lande« (Hansgert Peisert/Ralf Dahrendorf), Chiffre für die sozial höchst ungleiche Verteilung von Bildungschancen, als besondere politische Herausforderung empfunden werden.²⁰ Soziale »Bildungsbarrieren« abzubauen wurde zu einer Standardforderung der bil-

17 Hans Achinger, Sozialpolitik als Gesellschaftspolitik. Von der Arbeiterfrage zum Wohlfahrtsstaat, 2., erw. Aufl., Frankfurt/Main 1971.

18 Für frühe Bilanzen einer erst allmählich aufblühenden bundesdeutschen Bildungsforschung mit sozialwissenschaftlichem Charakter, dabei im Wesentlichen am Stand und Vorbild der angelsächsischen Forschung orientiert, vgl. Hans-G. Rolff, Die Schule und das soziale Milieu des Kindes, in: Die Deutsche Schule 58, 1966, S. 263–275; ders., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967 (dann in zahlreichen weiteren Auflagen); Helga Thomas, Allgemeinbildendes Schulwesen: Soziologische Aspekte der Schule als Organisation, in: Wolfgang Schulz/dies.: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S. 9–31; Urs Haeblerlin, Empirische Forschung und Schulreform, in: Die Deutsche Schule 61, 1969, S. 605–619; Jürgen Feldhoff, Schule und soziale Selektion, in: ebd. 61, 1969, S. 676–689; Dietrich Goldschmidt/Michael Jenne, Educational Sociology in the Federal Republic of Germany, in: Social Science Informations 8, 1969, S. 19–29; Hellmut Becker, Bildungsforschung und Bildungsplanung, in: ders., Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt/Main 1971, S. 9–37; ferner Werner Mangold, Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik, in: Karl Martin Bohte (Hrsg.), Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld, München 1978, S. 209–265; als internationaler Forschungsüberblick: Jerome Karabel/A. H. Halsey, Educational Research: A Review and an Interpretation, in: dies. (Hrsg.), Power and Ideology in Education, New York etc. 1977, S. 1–85. Als Beispiele für die aufmerksame Rezeption bildungssoziologischer Befunde im Kreise sozialdemokratischer Politiker: Brigitte Freyh: Das Gebot der gleichen Chance, in: Die neue Gesellschaft 12, 1965, S. 542–549 (Mitglied des Bundestages); Willi Eichler: Sozialdemokratische Bildungspolitik, in: Aufstieg durch Bildung, S. 13–40, hier: S. 16, 31 f. und 34; für die führende FDP-Bildungspolitiklerin Hildegard Hamm-Brücher wiederum vgl. den Entwurf einer Rede im Hessischen Landtag: Zur Ersten Lesung der Schulgesetze, 1.7.1968, Archiv des Instituts für Zeitgeschichte ED 379/22.

19 Ralf Dahrendorf, Von der Industriegesellschaft zur Bildungsgesellschaft. Soll Deutschland wieder hinterherhinken?, in: Offene Welt. Zeitschrift für Wirtschaft, Politik und Gesellschaft Nr. 74, Dezember 1961, S. 535–546, sah die Gesellschaft »nunmehr an der Schwelle einer Zeit stehen, in der die Institutionen des Bildungswesens in jene Schlüsselposition hineinwachsen, von der aus das Bild der Gesellschaft geprägt wird.« (S. 535). Neben Dahrendorf und von diesem beeinflusst waren es besonders auch andere FDP-Bildungsreformer und -reformerinnen, die den Begriff im Munde führten, vgl. das Referat von Hildegard Hamm-Brücher auf dem 16. Bundesparteitag der FDP am 22./23.3.1965, in: Günter Scharfenberg (Hrsg.), Dokumente zur Bildungspolitik der FDP, Berlin 1971, S. 52–71, hier: S. 70 f.; Referat Willi Weyer auf dem 17. Bundesparteitag der FDP am 6./7.6.1966, in: ebd., S. 96–102, hier: S. 98; vgl. aber bspw. auch Wilhelm Hahn (CDU), Auf dem Weg zur sozialen Bildungsgesellschaft (Vorwort), in: Kurt Aurin, Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum, Villingen 1966, S. 5–10.

20 Hansgert Peisert, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967; Gerhard Petrat, Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Eine Untersuchung, durchgeführt an Schülern in

dungspolitischen Debatten. Das mit den schulischen Auslesemechanismen verbundene soziale Gefälle (inklusive der sich gleichfalls schichtungsdifferentiell auswirkenden Prognoseunsicherheit der Ausleseverfahren²¹), die Bedeutung schichtabhängig vermittelter Sprachkompetenz als Medium schulischen Erfolgs²², die unterschiedliche Bildungsnähe oder -ferne der gesellschaftlichen Sozialgruppen²³ oder auch der Einfluss außerschulischer Milieubedingungen auf die Entwicklung von Lernmotivation und Lernkompetenz, all dies gewann nun, vermittelt durch die Befunde der noch jungen Bildungsforschung, Eingang in die bildungspolitische Auseinandersetzung. Der bisher primär als hereditäre Größe verstandene Begabungsbegriff wurde milieutheoretisch umgedeutet und zu einer Variablen, deren Plastizität ungleich mehr als zuvor in Abhängigkeit von schulischen und außerschulischen Förderungsbedingungen gesehen wurde.²⁴ Begabung sollte nicht mehr nur als Voraussetzung, sondern auch als Ergebnis von Lernen verstanden, nicht mehr als statische, sondern als dynamische Entität begriffen werden. Bildungspsychologen durchzogen das Land, um in Felduntersuchungen unter Einsatz von Reihentestverfahren beträchtliche »Begabungsreserven« zu ergründen (auch sie besonders in den unteren Sozialschichten verortet)²⁵, gleichzeitig lehrte die neue Disziplin der »Bildungsökono-

drei Kreisen des Landes Schleswig-Holstein, Weinheim etc. 1969; *Ralf Dahrendorf*, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965.

- 21 *Walter Schultze*, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt/Main 1964; *Udo Undeutsch*, Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit, in: *Heinrich Roth* (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen*, Stuttgart 1968, S. 377–405; *Lothar Tent*, *Die Auslese von Schülern für weiterführende Schulen. Möglichkeiten und Grenzen*, Göttingen 1969.
- 22 *Basil Bernstein*, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle des Sprechens, in: *Peter Heintz* (Hrsg.), *Soziologie der Schule*, Köln etc. 1959, S. 53–79 (als wichtigster angelsächsischer Anstoßgeber soziolinguistischer Bildungsforschung); *Peter Martin Roeder*, Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: *ders./Artur Pasdzierny/Willi Wolf*, *Sozialstatus und Schulerfolg. Berichte über empirische Untersuchungen*, Heidelberg 1965, S. 5–32; *Ulrich Oevermann*, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: *Roth*, *Begabung und Lernen*, S. 297–356.
- 23 *Janpeter Kob*, *Erziehung in Elternhaus und Schule*, Stuttgart 1963; *Josef Hitpass*, *Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung*, Ratingen 1965; *Theodor Loehrke/Edeltraud Gebauer*, *Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen*, Frankfurt/Main 1965; *Susanne Grimm*, *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung*, München 1966.
- 24 Grundlegend, insbesondere auch für die Rezeption der internationalen Forschung, und in kurzer Folge in zahlreichen weiteren Aufl. erschienen: *Roth*, *Begabung und Lernen*; vgl. auch *ders.*, *Begabung als Problem der Forschung*, in: *Die Deutsche Schule* 59, 1967, S. 197–207; zu Roths Begabungsbegriff: *Franz E. Weinert*, Vom statischen zum dynamischen zum statischen Begabungsbegriff? Die Kontroverse um den Begabungsbegriff Heinrich Roths im Lichte neuer Forschungsergebnisse, in: *Die Deutsche Schule* 76, 1984, S. 353–365; vgl. mit gewissen Abstrichen auch *Heinz-Rolf Lückert* (Hrsg.), *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe*, München etc. 1969; für die internationale Diskussion vgl. den Konferenzbericht einer bedeutsamen internationalen Konferenz der OECD in Schweden: *Hans Peter Widmaier* (Hrsg.), *Begabung und Bildungschancen*, Frankfurt/Main 1967 (engl. 1961): Nicht etwa genetische Faktoren seien unter den gegebenen Umständen als die entscheidende Schranke für die Mobilisierung von Begabungsreserven anzusehen, heißt es in dem dortigen Diskussionsbericht, sondern Faktoren »wirtschaftlicher, umweltbedingter oder bildungspolitischer Art« (*A. H. Halsey*, Konferenzbericht, S. 153–186, hier: S. 164 f.).
- 25 *Aurin*, *Ermittlung und Erschließung*; ferner als Überblick: *Kurt Heller*, Der gegenwärtige Stand der Ermittlung und Erschließung von Begabungsreserven unter besonderer Berücksichtigung des psychologischen Beitrags, in: *Schule und Psychologie* 13, 1966, S. 321–338; *ders.*, *Aktivierung der Bildungsreserven*, Bern etc. 1970, S. 40 ff.

mie« den Politikern, Ausgaben im Bildungsbereich nicht als Konsum, sondern ertragreiche Zukunftsinvestition zu verstehen.²⁶

Bildungspolitik gewann so einen neuen gesellschaftspolitischen Zug. Statt einer Vielzahl von weit verstreuten Einzelbelegen sei als Beispiel dafür, welcher Art diese programmatische Neuorientierung war, hier nur eine bekannte Schrift aus der Frühzeit der bundesdeutschen Gesamtschulbewegung genannt. Sie war 1967 von drei Autoren aus dem Umfeld der Berliner Senatsverwaltung für das Schulwesen verfasst worden (Hans-G. Rolff, Theodor Sander, Gertrud Winkler) und sollte mehrere Auflagen erleben. Schon der Buchtitel »Die demokratische Leistungsschule«²⁷ verlieh jener Dualität von einerseits gesellschaftspolischem Auftrag, andererseits pädagogischem Anspruch Ausdruck, in der die Grundspannung im Handlungs- und Argumentationsgefüge der Bildungspolitik jener Jahre lag, einer Spannung, die nun mit Hilfe der Gesamtschule in ein neues Gleichgewicht gebracht werden sollte. Das Attribut »demokratisch« zielte zum einen auf die Erziehung zum mündigen Bürger, zum anderen aber auf das, was in der zeitgenössischen Diskussion als Demokratisierung der gesellschaftlichen Strukturen verstanden wurde (vgl. die bekannte Kontroverse zwischen Willy Brandt und Bruno Heck²⁸). Im Bildungswesen war dies das normative Substrat, aus dem sich das zunächst weithin konsensfähige Postulat ableiten ließ, die Ungleichheit der Bildungschancen abzubauen. Der Begriff »Leistungsschule« hingegen sollte die Idee der Gesamtschule möglichst auch für deren Kritiker einsichtig machen, indem mit einer solchen Namensgebung unterstrichen wurde, dass die Gesamtschule auch unter Leistungsgesichtspunkten darauf angelegt war, alle Kinder bestmöglich zu fördern. Das Buch wollte den Nachweis führen, »dass Bildungspolitik tatsächlich die Sozialpolitik des 20. Jahrhunderts« war²⁹, und wie immer wieder in jenen Jahren wurde zur Charakterisierung der sozialen Funktion des Schulwesens ein Wort von Helmut Schelsky zitiert, der schon 1957 ungemein wirkungsvoll von der Schule als der »entscheidenden zentralen sozialen Dirigierstelle« für Lebenschancen gesprochen hatte.³⁰

Dass im parteipolitischen Meinungsspektrum nicht geringe Unterschiede bestanden, was die Rezeption der neuen Deutungsmuster anging, steht außer Frage. Die sozialkonservative, bestehende Sozialstrukturen perpetuierende Wirkung des bestehenden Bildungssystems wurde auf der Linken ungleich mehr betont, als dies im christdemokratischen Lager der Fall war. Aber auch hier konnte man sich dem gesellschaftspolitischen Perspektivenwechsel nicht ganz entziehen, musste eine Antwort auf die Frage gesucht werden, welche Art von Reformmaßnahmen geeignet sein würde, dem Schulwesen eine höheren Grad an Flexibilität und sozialer Durchlässigkeit zu verleihen. Der Bildungsbe-

26 Friedrich Edding, *Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition*, Freiburg i. Br. 1963; *ders.*, *Auf dem Weg zur Bildungsplanung*, Braunschweig 1970; Schrittmacherdienste auf internationaler Ebene leistete hier vor allem eine Konferenz der OECD 1961: *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education*. Washington 16th–20th October 1961. Vol. I: *Summary Report and Conclusions. Keynote Speeches*, Paris 1962.

27 Theodor Sander/Hans-G. Rolff/Gertrud Winkler, *Die demokratische Leistungsschule – Grundzüge der Gesamtschule*, Berlin etc. 1967 (im Folgenden zitiert nach der 3. Aufl. von 1971). Sander war gewerkschaftlicher Bildungsexperte; Rolff Persönlicher Referent des Berliner Bildungssenators, Winkler Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.

28 Vgl. Moritz Scheibe, *Auf der Suche nach der demokratischen Gesellschaft*, in: Ulrich Herbert (Hrsg.), *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980*, Göttingen 2002, S. 245–277, hier: S. 266 ff.

29 Hans-G. Rolff, *Entwurf eines Buches Theodor Sander/Gertrud Winkler/Hans-G. Rolff: Die demokratische Leistungsschule*, 15.12.1966, Landesarchiv Berlin B Rep. 015, Nr. 679.

30 Helmut Schelsky, *Zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung*, in: *ders.*, *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*, Würzburg 1957, S. 9–50, hier: S. 17 f.

griff der CDU trat aus dem Bannkreis der engen personalen Umgrenzung heraus, die ihn bisher umgeben hatte, die gesellschaftliche Funktion der Bildung rückte auch für sie nun stärker in den Vordergrund.³¹ »Chancengleichheit« als neuer bildungspolitischer Zentralbegriff wurde auf konservativer Seite allerdings zum Komplement von Leistungsgerechtigkeit – Chancengleichheit müsse, so hieß es, im Zuge einer ungehinderten Durchsetzung von Begabungen und Leistung erst recht zu Ungleichheit führen. Im sozialdemokratischen Lager hingegen, in den Sechzigerjahren bildungspolitisch tonangebend, wurde der Begriff stärker verhältnisähnlich zum statistischen Schichtungsbildes verstanden, und in dem Maße, wie sich dieses Verständnis ausbreitete, war das Begriffsverständnis dann auch stärker ergebnisbezogen als bei den Christdemokraten. Ein rein meritokratisches Verständnis von Chancengleichheit konnte dann schnell als »neue Rechtfertigungsideologie für neue Ungleichheit« abgetan werden.³²

An diesem Punkt lohnt es sich nun, den Blick international auszuweiten. Welche Modelle einer sozial- und gesellschaftspolitischen Neujustierung der Bildungspolitik, so soll im Folgenden gefragt werden, ließen sich in anderen westlichen Staaten ausfindig machen? Als Vergleichsbeispiele werden die schwedischen, britischen und amerikanischen Sozial- und Bildungssysteme gewählt. Drei Gründe sind für diese Auswahl maßgeblich: Erstens spielten die drei Exempel schon im zeitgenössischen Diskurs zur gesellschaftspolitischen Aufgabe und Orientierung von Bildungspolitik eine herausragende Rolle (mal als Vorbild, mal als Fehlschlag), zweitens verkörperten die drei Länder typologisch gesehen jeweils alternative Ordnungsmuster von Sozialstaatlichkeit, in die sich die bildungspolitischen Instrumentarien einzufügen hatten, und drittens illustrieren sie wesentliche Varianten und mögliche Spielformen einer sozialpolitischen Ausrichtung der Bildungspolitik, steckten also in etwa den Möglichkeitsrahmen der zeitgenössisch verfügbaren *policy*-Optionen ab.

Mögliche Ansatzpunkte für eine sozialpolitisch akzentuierte Neuausrichtung der Bildungspolitik eröffneten sich auf allen Ebenen des Bildungs- und Erziehungswesens. Denkbar war und wurde diskutiert:

1. auf der Stufe der vorschulischen Erziehung anzusetzen, um hier durch frühe Initiierung von Lernprozessen den ungleichen Bildungsvoraussetzungen entgegenzuwirken, wie sie durch die unterschiedlichen sozialen Herkunftsmilieus bedingt waren (Vorschulprogramme, Eingangsstufe etc.),
2. das Schulsystem auf seinen unterschiedlichen Stufen dadurch zu reformieren, dass neue Zugänge geschaffen, die Durchlässigkeit erhöht, die bisherigen Selektionsinstrumente entschärft und insbesondere das Chancengefälle ausgeglichen wurden, wie es mit der unterschiedlichen Wertigkeit verschiedener Schultypen verbunden war,
3. die Hochschulen sozial zu öffnen (Zulassungsreform), die Hierarchien der Hochschultypen abzuschwächen (Hochschulstrukturpolitik) oder in gesellschaftspolitischer Absicht neue Formen des Hochschulstudiums einzuführen (Fernstudium),
4. das post-tertiäre Bildungswesen auszubauen, um das inzwischen von allen Seiten eingeforderte *livelong learning* zu ermöglichen und auf dem Weg der Erwachsenenbildung neue soziale Chancen zu eröffnen.

In Abhängigkeit von den jeweiligen nationalen Gegebenheiten, also den bestehenden Schul- und Hochschulstrukturen, der je besonderen Wahrnehmung der Defizite im Bildungssystem, den politischen Prämissen der Parteien und sonstigen Akteure, den dadurch bedingten Diskurskonstellationen und -koalitionen, den unterschiedlichen Akzenten und Einflüssen der Bildungsforschung etc., ergaben sich aus der Vielfalt der möglichen An-

31 Hoffmann, Die bildungspolitische Vorstellungen, S. 342 ff.

32 Hans-G. Rolff, Soziologie der Schulreform. Theorien – Forschungsberichte – Praxisberatung, Weinheim etc. 1980, S. 71.

satzpunkte spezifische nationale Reformpfade, die bevorzugt an bestimmten Stellen des Bildungssystems ansetzten und damit je eigene Reformmuster ausprägten.

III. SOZIALPOLITISCHE STRATEGIEN IN DER BILDUNGSPOLITIK

Schweden

Nicht nur aus der Sicht vieler bundesdeutscher Beobachter musste als Mekka der Bildungsreform Schweden erscheinen, das Ziel zahlloser Besuchsreisen deutscher Bildungsexperten, ja der wohl wichtigste ausländische Bezugspunkt einer zunehmend an Fahrt gewinnenden Debatte über die Notwendigkeit, Reichweite und Realisierbarkeit bildungspolitischer Reformprogramme, geführt im Horizont internationaler Erfahrungen. Die schwedische Schulpolitik galt als Modellfall für eine Reform mit gesellschaftspolitischer Zielsetzung, die gleichwohl für sich in Anspruch nahm, die pädagogischen Ansprüche nicht minimieren zu wollen. Eine Zeit lang konnte es den Anschein haben, als wäre das schwedische Reformmodell auf dem Weg, sich zu einem regelrechten bildungspolitischen Exportschlager zu entwickeln. Nicht nur in Deutschland wanderte der Blick bald nach Schweden, wenn sich Bildungsreformer in den Sechzigerjahren ein Bild davon machen wollten, wie ein besonders durchgreifendes, systematisch vorbereitetes, an der Spitze der internationalen Reformbemühungen stehendes Modell der Schulreform aussehen mochte.³³ Dass die beiden langjährigen Ministerpräsidenten Tage Erlander und Olaf Palme über die Karrieresprosse des Erziehungsministers an die Spitze der Regierung gelangt waren, schien den hohen Stellenwert des Bildungswesens in der schwedischen Gesamtpolitik besonders markant zu unterstreichen (auch Palmes Nachfolger 1986, Ingvar Carlsson, konnte auf vier Jahre Amtszeit als Erziehungsminister zurückblicken).

Das Schulsystem im Musterland skandinavischer Wohlfahrtsstaatlichkeit war seit dem Zweiten Weltkrieg auf eine völlig neue Grundlage gestellt worden.³⁴ Im Mittelpunkt stand dabei die Einführung der Gesamtschule (*grundskola*), die an die Stelle eines gegliederten Schulsystems trat. Die Entscheidung zu diesem Systemwechsel, durch einen Beschluss des Reichstags 1962 vollzogen, wurde in mehreren Etappen und nach einem für Schweden typischen politischen Verlaufsmuster gefällt. Bereits drei Jahre nach Kriegsende hatte das Gutachten einer vom Erziehungsministerium eingesetzten »Schulkommission« vorgeschlagen, eine neunjährige Einheitsschule einzuführen und damit die schulische Auslese auf das 15./16. Lebensjahr zu verschieben. Verglichen mit anderen Ländern erlangten in der schwedischen Diskussion frühzeitig schon Schlussfolgerungen politisches Ge-

33 Für England vgl. etwa den Bericht von Anthony Crosland über seine Zeit als Erziehungsminister 1965–1967, in der er die »comprehensivisation« des Schulwesens vorantrieb: »[...] we weren't starting completely tabula rasa. The Swedes had been going at it for some time, and I got Professor Husén to come to Curzon Street and talk to us all.« *The Politics of Education*. Edward Boyle and Anthony Crossland in Conversation with Maurice Kogan, 2. Aufl. Harmondsworth 1974, S. 190. Vgl. auch *Beverly Shaw*, *Comprehensive Schooling: the Impossible Dream?* Oxford 1983, S. 6.

34 Vgl. als ersten Überblick: *Ludwig Liegle*, Schweden, in: *Oskar Anweiler u. a.*, *Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, in England, Frankreich, Schweden und der Sowjetunion*, Weinheim etc. 1976, S. 123–142; eingehender: *Egon Jüttner/Detlef Glowka*, *Schulreform und Gesellschaft in Schweden 1940–1970. Die Differenzierung der Pflichtschule als zentrales Thema der Bildungspolitik*, in: *Saul B. Robinsohn u. a.*, *Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich*, Bd. 2, Stuttgart 1975, S. 425–598; vgl. ferner auch: *Horst Hörner*, *Demokratisierung der Schule in Schweden*, Weinheim etc. 1970; *Egon Jüttner*, *Schweden. Fakten, Analysen, Tendenzen des Bildungswesens*, München 1970.

wicht, die aus den neuartigen Befunden einer empirisch angelegten Bildungssoziologie und -psychologie gezogen worden waren³⁵, vornweg aus dem Grundfaktum einer schichtungssoziologisch eklatant disproportionalen Rekrutierung für die höheren Schulen. Und ähnlich wie später in vielen anderen Ländern auch machten sich bereits seit den Vierzigerjahren die schwedischen Bildungspsychologen daran, das Potenzial an gesellschaftlichen »Begabungsreserven« auszumessen, welches das vertikal versäulte Schulsystem nicht auszuschöpfen imstande war.³⁶ Als Kompromiss gegenüber den Einheitsschulgegnern beschloss der schwedische Reichstag, eine zehnjährige Experimentalphase einzuleiten, sodass bald eine schnell wachsende Zahl gesamtschulartiger Versuchsschulen aus dem Boden schoss. Seit 1957 wurden die Versuche von einer weiteren Expertenkommission ausgewertet, inklusive jener wissenschaftlichen Begleituntersuchungen, die sie angeregt und initiiert hatten. Den Laboratoriumscharakter dieser experimentellen Reformpolitik verdeutlichten Untersuchungen in Stockholm, die auf einer Zweiteilung des städtischen Schulwesens beruhten, wobei die eine Hälfte der Stadt die neunjährige obligatorische Einheitsschule einführte, die andere hingegen beim traditionellen Schulsystem blieb. Die Befunde eines dadurch ermöglichten Intersystemvergleichs, nach denen leistungshomogene Klassen bei den Schulleistungen auf mittlere Sicht keine signifikant höheren Fortschritte erzielten als leistungsheterogene³⁷, ließ sich vortrefflich in ein Argument für die Gesamtschule ummünzen.³⁸ Insgesamt jedoch waren die Ergebnisse und Erträge der wissenschaftlichen Kontrolluntersuchungen selten derart eindeutig und passgenau, dass sie die Entscheidungsprozesse tief greifend zu entpolitisieren vermocht hätten.³⁹ Gesellschaftspolitische Grundanliegen bildeten deshalb das wichtigste Unterfutter, als der Gesetzgeber 1962 entschied, die neunjährige Einheitsschule zur Pflichtschule zu machen.

35 Eine vorläufige Bilanz der Befunde findet sich bei *Torsten Husén/Gunnar Boalt*, *Bildungsforschung und Schulreform in Schweden*, Stuttgart 1968; Husén, der international renommierteste schwedische Bildungsforscher, hat das Wechselspiel von Bildungsforschung und Bildungspolitik in jenen Jahren wiederholt behandelt und ist damit gerade in der Bundesrepublik auf beträchtliches Interesse gestoßen, vgl. auch *ders.*, Die schulpolitischen und wissenschaftlichen Grundlagen der schwedischen Schulreform, in: *Kurt Aurin* (Hrsg.), *Bildungspolitische Probleme in psychologischer Sicht*, Frankfurt/Main 1969, S. 15–31; *ders.*, Erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik, in: *betrifft: erziehung* 1, 1.8.1969, S. 16–21; *ders.*, Why did Sweden Go Comprehensive?, in: *Oxford Review of Education* 12, 1986, S. 153–163. Weitere Literatur: *Sixten Marklund*, *Comparative School Research and the Swedish School Reform*, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 1971, S. 39–49; *Günter Brinkmann*, *Organisation und Schwerpunkte der pädagogischen Forschung in Schweden*, in: *Bildung und Erziehung* 25, 1972, H. 4, S. 14–25.

36 *Husén/Boalt*, *Bildungsforschung*, S. 124 ff.; *Torsten Husén*, *Soziale Umwelt und Schulerfolg. Perspektiven der Forschung zum Problem der Chancengleichheit*, Frankfurt a. M. etc. 1977, S. 107 ff.

37 *Nils-Eric Svensson*, *Ability Grouping and Scholastic Achievement. Report on a Five-Year Follow-Up Study in Stockholm*, Stockholm 1962; eine spätere Neuanalyse auf veränderter methodischer Grundlage kam zu einem etwas anderen Urteil, da sich hier ein deutlich kürzerer Zeitbedarf zum Erreichen bestimmter Lernziele bei leistungshomogenen Klassen zeigte, *Urban S. Dahllöf*, *Ability Grouping, Content Validity, and Curriculum Analysis*, New York 1971.

38 *Ulf P. Lundgren*, *Educational Research and the Language of Education*, in: *Ball/Larsson*, *The Struggle*, S. 191–210, hier: S. 197 f.

39 *Leon Boucher*, *Tradition and Change in Swedish Education*, Oxford etc. 1982, S. 30 f. Immerhin urteilen *Jüttner/Glowka*, *Schulreform*, S. 585, ohne im Grundsätzlichen allzu weit von Bouchers Urteil abzuweichen, unter dem Gesichtspunkt der Rationalitätssteigerung dann doch: »Es wird sich in anderen Ländern schwerlich ein Parallelfall dafür finden lassen, daß Wissenschaft von ihren Methoden und Fragestellungen her eine so günstige Position erreichte, um zum Willensbildungsprozeß eines Reformvorhabens beitragen zu können.«

An dieser Stelle interessieren weniger die politischen Durchsetzungsbedingungen, welche, anders als in der Bundesrepublik, eine Einführung der Gesamtschule ermöglichten – die langjährige Vorherrschaft der Sozialdemokraten, das Fehlen der Föderalismus-Barriere, die Legitimation stiftende Allianz mit einer weiter fortgeschrittenen Sozialwissenschaft, die auf Konsensbildung ausgerichtete Kommissionspolitik (sodass auch die skeptischen Konservativen die wesentlichen Reformentscheidungen weitgehend mittrugen), der geringere Widerstand seitens der organisierten Lehrerschaft und anderer Interessengruppierungen, der Abschluss der Reformen vor Eintreten des wirtschaftlichen Abschwungs etc.⁴⁰ Wichtig ist stattdessen der Hinweis, dass wie in der Sozial- so auch in der Schulreform der besondere Stellenwert zum Tragen kam, den die schwedische Gesellschaft der Gleichheit als Leitnorm zumaß. Der egalitaristische Universalismus als die spezifische Note des schwedischen Wohlfahrtsstaats fand so auch im Bildungswesen seinen Niederschlag.⁴¹ Auch wenn die Überzeugung, *equality* und *efficiency* seien nicht nur vereinbar, sondern geradezu Bedingung für einander, seit Gunnar und Alva Myrdal weit verbreitet war⁴², bestand im Rahmen der sozialdemokratischen Reformbestrebungen im Bildungswesen doch unverkennbar ein Vorrang sozialer Zielsetzungen, ein Primat, der auch gegenüber pädagogischen Belangen galt.⁴³ Die Schulpolitik diente als Fundament, um eine gerechtere – weil weniger ungleiche – Gesellschaft entstehen zu lassen, und der Abbau von Bildungsprivilegien war dafür der wichtigste Baustein. Mehr Bildung, so wurde zunächst erwartet, würde auch mehr Gleichheit bedeuten, was aber nur gelingen konnte, wenn in den Strukturen des Bildungswesens zuvor die Gewährleistungsbedingungen geschaffen wurden. Der 1969 vorgelegte »Gleichheitsbericht« einer Studiengruppe von Sozialdemokratischer Arbeiterpartei und Gewerkschaftsbund befand, es gebe »nach sozialdemokratischer Auffassung keine Berechtigung dafür, dass die mit Gesundheit, Begabung und Leistungsvermögen extrem gut Ausgerüsteten einen höheren Lebensstandard und größere Chancen bekommen sollen als die übrigen«, und ebenso wenig spräche für die Ansicht, dass die Erwartung eines hohen Lebensstandards »der einzige Anreiz für die von der Natur Begünstigten ist, ihre Möglichkeiten voll zu entfalten.«⁴⁴ Es war dies ein Begriff von Gleichheit, der gegen eine rein meritokratische Ausdeutung im liberalen Sinne gewandt war – also nicht dabei stehen bleiben wollte, auf gleiche Zugangschancen zu achten, um ansonsten dann Chancengleichheit als ein Unterpfand für die Ermöglichung leistungsgerechter Ungleichheit zu verstehen. Der sozialdemokratische Gleichheitsbegriff war vielmehr auch kompensatorisch-egalitär auf die Umverteilung von Chancen ausgerichtet.⁴⁵

40 Für einen etwas anders gelagerte Analyse vgl. *Arnold J. Heidenheimer*, The Politics of Educational Reform: Explaining Different Outcomes of School Comprehensivization Attempts in Sweden and West Germany, in: *Comparative Education Review* 18, 1974, S. 388–410.

41 Zum schwedischen Wohlfahrtsstaat in vergleichender Perspektive siehe: *Gerhard A. Ritter*, Der Sozialstaat. Entstehung und Entwicklung im internationalen Vergleich, München 1989, S. 149 f.; *Kaufmann*, Der deutsche Sozialstaat, S. 897 f.; vgl. auch *Gösta Esping-Andersen*, The Three Worlds of Welfare Capitalism, Cambridge 1990, S. 74 f.

42 *Tim Tilton*, The Political Theory of Swedish Social Democracy. Through the Welfare State to Socialism, Oxford 1991, S. 260 f.

43 *Stephen J. Ball/Staffan Larsson*, Education, Politics and Society in Sweden: An Introduction, in: *dies.*, The Struggle, S. 1–17, hier: S. 11.

44 Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat. Der Alva-Myrdal-Report der schwedischen Sozialdemokraten, hrsg. von Walter Menningen, Reinbek b. Hamburg 1971, S. 50; zum Myrdal-Bericht vgl. auch *Bernd Henningsen*, Der Wohlfahrtsstaat Schweden, Baden-Baden 1986, S. 333.

45 *Bo Lindensjö*, From Liberal Common School to State Primary School: A Main Line in Social Democratic Educational Policy, in: *Klaus Misgeld/Karl Molin/Klas Åmark* (Hrsg.), Creating Social Democracy. A Century of the Social Democratic Labor Party in Sweden, Pennsylvania 1992, S. 307–337, hier: S. 325 ff.

Die schwedische Schulreform erfasste auch die an die Gesamtschule anschließenden Bildungswege. So sollte etwa die ungleiche Wertigkeit, die praktische und akademische Ausbildungswege besaßen, dadurch ausgeglichen werden, dass im Zuge der Neuordnung des Gymnasiums die praktisch-berufsvorbereitenden Zweige Anfang der Siebzigerjahre mit den theoretisch-hochschulvorbereitenden Zweigen des weiterführenden Schulwesens vereint wurden. Man versprach sich hiervon, die Durchlässigkeit zwischen den bisher in getrennten Bahnen verlaufenden Bildungswegen der Sekundarstufe II erhöhen, Prestige- und Status-Diskrepanzen zwischen akademischer und beruflicher Bildung abbauen und den nach wie vor höchst ungleichen sozialen Rekrutierungsmustern entgegen zu können.⁴⁶ Und nicht nur im Schul-, auch im Hochschulbereich wurde in Schweden eine Politik der sozialen Öffnung betrieben. Auf die Empfehlung einer der vielen schwedischen Untersuchungskommissionen hin (der sogenannten U-68-Kommission) wurde mit Beginn der Siebzigerjahre in den meisten geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern ein Studium auch für Personen ermöglicht, die nach Vollendung des 25. Lebensjahrs zwar keinen gymnasialen Schulabschluss vorweisen konnten, dafür aber über eine fünfjährige Berufserfahrung verfügten. Ungeachtet weiterer Modifikationen mit tendenziell eher einengender Wirkung war damit im Maßstab der westeuropäischen Länder ein so weitgehend sonst nirgends verwirklichter Öffnungskurs eingeschlagen worden, selbst wenn sich in der Folge dann erneut zeigen sollte, dass der Zugang von Studierenden aus den unteren sozialen Schichten niedriger blieb als erwartet.⁴⁷

Vereinigte Staaten von Amerika

Als ein zweiter Vergleichsfall bietet sich sowohl unter systematischen Gesichtspunkten wie auch als Exempel eines besonders engen Zusammenlaufens von Bildungs- und Sozialpolitik die Entwicklung in den Vereinigten Staaten von Amerika an. Systematisch betrachtet werden die USA im Spektrum der westlichen Sozialstaatsmodelle gemeinhin am Gegenpol zum egalitaristischen Universalismus des schwedischen Modells eingestuft. Der Sozialstaat ist hier stärker fragmentiert, das System der sozialen Sicherung besitzt weder einen in vergleichbarer Weise an den Staatsbürgerstatus geknüpften Verallgemeinerungsgrad noch einen ähnlichen Durchdringungsgrad wie in Schweden. Zwar spielt der Gleichheitsbegriff auch für das Selbstverständnis der amerikanischen Gesellschaft eine grundlegende Rolle, jedoch auf eine andere Weise. Denn während in Schweden für einige Jahrzehnte die Leitvorstellung richtungsweisend wurde, die schichtungsbedingte Ergebnisungleichheit der sozialen Gruppenbefindlichkeiten einzuebnen, blieb sie in den USA mehrheitlich am Prinzip einer meritokratisch verstandenen *equality of opportunity*

46 *Sixten Marklund*, Differentiation and Integration in the Swedish Upper-Secondary School, in: *International Review of Education* 24, 1978, S. 197–206; *Egon Jüttner*, Alternativen in Europa: Schweden. Gliederung der Oberstufe eines Gesamtschulsystems, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1, hrsg. von *Herwig Blankertz u. a.*, Stuttgart 1982, S. 361–385.

47 *Lillemor Kim*, Der Hochschulzugang in Schweden und seine Folgen für die integrierte Hochschulbildung, in: *Harry Hermanns u. a.* (Hrsg.), *Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern*. Frankfurt/Main etc. 1982, S. 98–126; *Ladislav Cerych/Paul Sabatier*, Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe, *Stoke-on-Trent* 1986, S. 65 ff.; *Ulrich Teichler*, Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich, *Kassel* 1988, S. 49 ff. Im übrigen gehörte zum gesellschaftspolitisch motivierten Ausbau des Bildungswesens schließlich auch noch eine im internationalen Maßstab bemerkenswerte Expansion der Erwachsenenbildung in den Siebzigerjahren, die bemüht war, gerade auch bildungsschwache Sozialgruppen zu erreichen, auf die hier indes nicht näher eingegangen werden kann, vgl. *Kjell Rubenson*, Swedish Adult Education Policy in the 1970s and 1980s, in: *Ball/Larsson*, *The Struggle*, S. 117–136.

ties ausgerichtet. Im Spiegel gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen betrachtet, ist in den USA nicht die Nivellierung sozialer Ungleichheit das allgemeine Ziel, sondern die Schaffung gleicher Startchancen. Spannt man den historischen Bogen etwas weiter auf, lässt sich denn auch feststellen, dass die Ausweitung der sozialen Sicherungssysteme einerseits und die soziale Öffnung des Sekundärschulwesens andererseits – als zwei unterschiedliche Strategien zur Korrektur der Reproduktionsmuster sozialer Ungleichheit – in den USA und bei den kontinentalen Vorreiterstaaten moderner Sozialstaatlichkeit in einem umgekehrten zeitlichen Verhältnis zueinander standen.⁴⁸ Während in den Vereinigten Staaten die soziale Öffnung des Sekundärschulwesens weit früher über die Bühne ging als in den europäischen Vergleichsstaaten Großbritannien, Schweden und Deutschland, verhielt es sich beim Ausbau der sozialen Sicherungssysteme genau umgekehrt. James B. Conant, vormaliger amerikanischer Botschafter in der Bundesrepublik, aber auch einer der einflussreichsten Bildungsexperten in den USA, konnte deshalb die High School noch Ende der Fünfzigerjahre (»The American High School Today«, 1959) als ideale Verkörperung des amerikanischen Chancengleichheitsgedankens und als Kontrastmodell zum europäischen Bildungswesen interpretieren.⁴⁹ Verglichen mit Europa gab es in den Vereinigten Staaten eine stärkere und weiter zurückreichende Traditionslinie, die Schule als einen Ort anzusehen, der zur Lösung sozialer Probleme beizutragen hatte.⁵⁰ Unter den Möglichkeiten, die Reproduktion sozialer Ungleichheitsmuster abzuschwächen, besaß in den USA damit, lässt man die schwere Hypothek der Rassenfrage einmal außer Acht, ein gesellschaftspolitischer Steuerungsmodus historische Priorität, der lebenszyklisch betrachtet der marktbedingten Zuweisung sozialer Positionen *vorgelagert* war (pre-distributiv), in den europäischen Vergleichsstaaten hingegen ein solcher, der diese Ordnungsprozesse *nachfolgend* korrigierte (re-distributiv). Damit stand dann ohne weiteres auch im Einklang, dass in der amerikanischen Gesellschaft die Toleranz gegenüber sozialer Ungleichheit größer war als in den Vorreiterstaaten europäischer Sozialstaatlichkeit.

Als Fallbeispiel sind die USA aber auch deshalb interessant, weil hier die Johnson-Administration in den Sechzigerjahren in enger funktionaler Verschränkung Sozialpolitik mit den Mitteln der Bildungspolitik betrieb. Im Unterschied zu Schweden gab den Anstoß zum Handeln dabei nicht so sehr die Überzeugung, die Struktur des Bildungswesens selbst trage dazu bei, die Ungleichheit sozialer Chancen zu verfestigen. Es war vielmehr die Entdeckung persistenter Armutsschichten trotz und inmitten der *affluent society* und die gleichzeitige Verquickung der Armutproblematik mit den drängenden Fragen der Gleichstellung und Integration der Afroamerikaner, welche die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit und Politik auf sich lenkten.⁵¹ Es ging also nicht um soziale Blockaden in einem Bildungssystem, dessen strukturbedingte Mängel einer gerechteren Verteilung von Bildungschancen im Wege standen, sondern um die kognitiven Defizite der Armutsvölkerung selbst, die aus den Bedingungen des Aufwachsens insbesondere in den urba-

48 Arnold J. Heidenheimer, Education and Social Security Entitlements in Europe and America, in: Peter Flora/Arnold J. Heidenheimer (Hrsg.), The Development of Welfare States in Europe and America, New Brunswick etc. 1995, S. 269–304; Gunther M. Hega/Karl G. Hokenmaier, The Welfare State and Education. A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies, in: Politikfeldanalyse/German Policy Studies 2, 2002, S. 1–29.

49 Der Bericht wurde 1960 von Hartmut von Hentig gemeinsam mit dem ebenso einschlägigen »Rockefeller Bericht« auch in deutscher Übersetzung herausgegeben: Der Conant-Bericht, in: Die Schule zwischen Bewahrung und Bewahrung. Eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens (Rockefeller-Bericht und Conant-Bericht), hrsg. v. Hartmut von Hentig, Stuttgart 1960, S. 63–120, hier insb. S. 68, 70.

50 Henry J. Perkinson, The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1865–1976, 2., erw. Aufl. New York 1977.

51 James T. Patterson, America's Struggle against Poverty in the Twentieth Century, Cambridge/Mass. etc. 2000, S. 98 ff.

nen Slums, aber auch in Armutsregionen wie den Appalachen erwachsen. Oscar Lewis und auch Michael Harrington hatten das Konzept und den Begriff der »Kultur der Armut« populär gemacht⁵², und eine Zeit lang waren die Armutsbilder stark von der Semantik der »cultural deprivation« bestimmt. Nun wurden Erziehung und Bildung als zentrale Hebel angesehen, den Zirkel der Armut zu durchbrechen – »education is at the core of any successful sustained campaign against poverty«, erklärte Walter Heller, einer der wichtigsten Berater Lyndon B. Johnsons, dem amerikanischen Präsidenten.⁵³

Als Johnson 1964 den »war on poverty« ausrief – ein in den Maßstäben des New Deal gedachtes Maßnahmenbündel sozialreformerischer Initiativen mit weitreichendem Erwartungshorizont – lag deshalb ein ganz wesentlicher Bestandteil der ins Auge gefassten Programme und Aktivitäten im Erziehungs- und Ausbildungsbereich.⁵⁴ Die durch Johnsons optimistisches *problemsolving*-Pathos genährte Zuversicht, das Ärgernis hoher Armutszahlen dadurch aus der Welt schaffen zu können, dass man zu neuen Mitteln sozial- und insbesondere bildungspolitischer Intervention griff⁵⁵, war so überzogen wie trügerisch. Auch wenn die verschiedenen Programmstränge mehr auf einer Addition als einer gezielten Auswahl von *policies* beruhten, lässt sich doch sagen, dass es unter den sehr verschiedenartigen Initiativen (*Job Corps, Community Action Programs, Medicare, Medicaid* etc.) zwei ganz besonders waren, auf die die Architekten der »Great Society« ihre Hoffnungen setzten. Beide Male ging es darum, Erziehungshilfen für sozial benachteiligte Kinder zu schaffen, mit der Stoßrichtung, umweltbedingte Sozialisationsdefizite dauerhaft ausgleichen zu können. Nicht Umverteilungsprogramme und materielle Transfers sollten die Strategie des Feldzugs gegen die Armut bestimmen, sondern Dienstleistungen zur Stärkung von »human capital«, sozialer Kompetenz und kognitiver Entwicklung – »a ›hand up‹, not a ›handout‹«, wie sich der Leiter des neugeschaffenen *Office of Economic Opportunity* (OEO) auszudrücken pflegte. *Head Start*, als Vorschulprogramm für Kinder aus Familien unterhalb der Armutsgrenze 1965 aufgelegt und schon bald erheblich expandierend, fußte auf neueren Einsichten der Lern- und Entwicklungspsychologie (bekannt gemacht etwa durch Benjamin Bloom), die als Schlüsselperiode kognitiver Entwicklung und Begabungsförderung die frühen Kindheitsjahre identifiziert hatten und in dieser Entwicklungsphase bei rechtzeitiger pädagogischer Intervention erhebliche Beeinflussungsspielräume in Aussicht stellten.⁵⁶ Hatten die Bemühungen in den Fünfzigerjah-

52 Ebd., S. 113 ff.

53 Zit. nach ebd., S. 131.

54 Aus der Fülle der Literatur zu Johnsons »Great Society«-Politik, ihren Wurzeln und ihrer Einbettung in die politischen Kontexte der Sechzigerjahre: *James T. Patterson*, *Grand Expectations. The United States, 1945–1974*, New York etc. 2000, S. 524 ff., 562 ff.; *Maurice Isserman/Michael Kazin*, *America Divided. The Civil War of the 1960s*, New York etc. 2000, S. 102 ff.; *John A. Andrew III.*, *Lyndon Johnson and the Great Society*, Chicago 1998, insb. S. 56 ff., 95 ff.; *Irwin Unger*, *The Best of Intentions. The Triumph and Failure of the Great Society under Kennedy, Johnson and Nixon*, New York etc. 1996; *Henry J. Aaron*, *Politics and the Professors. The Great Society in Perspective*, Washington, D. C. 1978; *Bernhard R. Gifford*, *War on Poverty. Assumptions, History, and Results, a Flawed but Important Effort*, in: *Marshall Kaplan/Peggy L. Cuciti*, *The Great Society and its Legacy*, Durham 1986, S. 60–72; *Mark Gelfand*, *The War on Poverty*, in: *Robert A. Divine* (Hrsg.), *The Johnson Years*. Bd. 1: *Foreign Policy, The Great Society, and the White House*, Kansas 1987S. 126–154; *Georg Schild*, *Zwischen Freiheit des Einzelnen und Wohlfahrtsstaat. Amerikanische Sozialpolitik im 20. Jahrhundert*. Paderborn etc. 2003, S. 222 ff.; *Ingo Richter*, *Die unorganisierte Bildungsreform. Innovations-, Legitimations- und Relevanzprobleme im amerikanischen Bildungswesen*, München 1975, S. 44 ff.

55 Unger urteilt über Johnson: »No American had greater confidence in the power of schools to cure and transform than Lyndon Johnson.« *Unger*, *The Best of Intentions*, S. 117.

56 *Maris A. Vinovskis*, *The Birth of Head Start. Preschool Education Policies in the Kennedy and Johnson Administration*, Chicago etc. 2006 (vgl. dort, S. 51, ein Zitat des Commissioner of

ren dem »gifted child« gegolten, so in den Sechziger- also dem »poor child«.⁵⁷ Um die erzielten kognitiven Erfolge nicht mit Eintritt in die Grundschule verpuffen zu lassen, wurden die Bestrebungen und Instrumente von *Head Start* 1967 durch das Programm *Follow Through* in die ersten Schuljahre hinein verlängert. Im schulischen Bereich lag die wichtigste Maßnahme jedoch im *Elementary and Secondary Education Act* von 1965, dessen Titel I es Washington ermöglichen sollte, Schuldistrikte mit hohen Anteilen an *low income*-Familien bei Vorlage entsprechender Förderungsprogramme finanziell zu unterstützen. Auch angesichts der vormaligen Widerstände gegen eine Einmischung des Bundes in die Bildungspolitik der Einzelstaaten war dies eine bemerkenswerte Zäsur.⁵⁸

Als pädagogischer Generalnenner für einen Großteil der hier aufgeführten und auch weiterer Programme bürgerte sich der Begriff der »kompensatorischen Erziehung« ein, dem zugleich eine spezifisch sozialpolitische Logik zugrunde lag: Sozial benachteiligte und »kulturell depravierte« Kinder, die umweltbedingt und milieuhängig einem hohen Risiko ausgesetzt waren, ein Leben lang nicht aus der Armutsfalle herauszufinden, sollten durch staatliche Umverteilung erzieherischer Ressourcen mit den nötigen kognitiven und sozialen Kompetenzen ausgestattet werden, die es ihnen erst ermöglichen würden, tatsächlichen mit gleichen Chancen »an den Start zu gehen«. Chancengleichheit hatte hier gerade eine ungleiche Behandlung der Kinder zur Voraussetzung. Gegenüber dem »weichen« Konzept, das sich auf die Gewährleistung gleicher Zugangschancen beschränkte, lag hierin die Essenz des »starken« Konzeptes von Chancengleichheit.⁵⁹

Großbritannien

Für Großbritannien, das als ein letztes Vergleichsland dienen kann, lässt sich ähnlich wie für Schweden eine Strukturanalogie zwischen dem sozialem Sicherungssystem und dem Bildungswesen feststellen, insofern nämlich, als hier nach dem Krieg für beide Funktionssysteme eine stark vereinheitlichte, für alle zugängliche, vom Grundsatz sozialer Gleichheit bestimmte Grundversorgung geschaffen werden sollte.⁶⁰ Allerdings spielen im briti-

Education Francis Keppel aus dem Jahr 1964: »If we in education begin our work with 3 and 4 year olds, with nursery school classes, we have a powerful chance to be influential in cancelling out deprivations that will otherwise affect every aspect of their lives.«; *Edward Zigler/Sally J. Styfo/Elizabeth Gilman*, The National Head Start Program for Disadvantaged Preschoolers, in: *Edward Zigler/Sally J. Styfo* (Hrsg.), *Head Start and Beyond: A National Plan for Extended Childhood Intervention*, New Heaven etc. 1993, S. 1–41.

57 *Harold Silver/Pamela Silver*, *An Educational War on Poverty. American and British Policy-Making 1960–1980*, Cambridge etc. 1991, S. 19.

58 *Julie Roy Jeffrey*, *Education for Children of the Poor. A Study of the Origins and Implementation of the Elementary and Secondary Education Act of 1965*, Columbus 1978; *Hugh Davis Graham*, *The Transformation of Federal Education Policy*, in: *Divine*, *The Johnson Years*, S. 155–184.

59 *Gerd Iben*, *Kompensatorische Erziehung. Analysen amerikanischer Programme*, München 1974; *Manuela du Bois-Reymond*, *Strategien kompensatorischer Erziehung. Das Beispiel der USA*, Frankfurt/Main 1971; *Ingrid N. Sommerkorn*, *Kompensatorische Erziehung – Ein Versuch der Integration unterprivilegierter sozialer Gruppen in das amerikanische Erziehungssystem*, in: *Die Deutsche Schule* 6, 1969, S. 708–722; *Wulf Rauer/Renate Valtin*, *Kompensatorische Erziehung*, in: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 7: Erziehung im Primarschulalter*, hrsg. v. *Klaus Peter Hemmer/Hubert Wudtke*, Stuttgart 1985, S. 227–257.

60 Überblicksdarstellungen der britischen Bildungspolitik als Bestandteil der Sozialpolitik finden sich etwa bei *Ronald A. King*, *Education*, in: *Michael H. Cooper* (Hrsg.), *Social Policy. A Survey of Recent Developments*, Oxford 1973, S. 45–83; *Michael Hill*, *Understanding Social Policy*, Oxford 1980, S. 181 ff.; *Michael Sullivan*, *The Development of the British Welfare State*, London etc. 1996, S. 44 ff., 125 ff., 150 ff.; *Rodney Lowe*, *The Welfare State in Britain since 1945*, Basingstoke etc. 1993, S. 193 ff.; *Michael Sanderson*, *Education*, in: *Robert M. Page/Richard*

schen Bildungswesen, anders als in Schweden, auch weiterhin private Alternativen eine bedeutsame Rolle. Überdies waren die parteiübergreifenden Konsensgrundlagen, auf denen der Umbau des Bildungssystems beruhte, weit schwächer ausgebildet als in Schweden, wo die egalitären Bauelemente auch auf längere Sicht politisch weniger umstritten blieben.

Wie in Schweden war auch in Großbritannien das große Reformthema der Sechziger- und Siebzigerjahre die *comprehensivisation* der Schulstruktur. Anders wiederum als in den USA waren der Dreh- und Angelpunkt von Bildungsforschung und Bildungspolitik nicht so sehr die Themen Armut und kulturelle Deprivation, sondern die Interdependenzen von Klassenstruktur und Bildungschancen. Wie in den meisten anderen europäischen Staaten stand deshalb auch in Großbritannien zunächst das Sekundarschulwesen mit seinen Auslesemechanismen im Mittelpunkt der politischen Diskussion, nicht wie in den USA die kompensatorische Erziehung im Vor- und Grundschulalter. Nachdem die Untersuchungen einer auf der britischen Insel vergleichsweise früh entwickelten empirischen Bildungssoziologie bereits Mitte der Fünfzigerjahre gezeigt hatten, dass das Versprechen einer »Sekundarschulbildung für alle«, wie es der *Education Act* von 1944 ausgesprochen hatte, nicht zu einem tatsächlichen Abbau der Ungleichheit sozialer Bildungschancen geführt hatte, es vielmehr gerade die Mittelschichten gewesen waren, die vom Ausbau des Sekundarschulwesens den größten Nutzen gezogen hatten⁶¹, ruhten die Hoffnungen einer allmählich wachsenden Zahl von *Labour*-Politikern auf dem Konzept einer gemeinsamen Sekundarschule für alle Schulpflichtigen. Nicht nur in ihren Kreisen galt das starre dreigliedrige Schulsystem mit seinen Auslesemechanismen und der *Grammar School* an der Spitze zunehmend als fragwürdig.⁶² Die meist auf einer Mischung von Intelligenztest, Leistungsprüfung, Grundschulgutachten und individuellem Gespräch beruhende Aufnahmeprüfung für die weiterführenden Schulen (*eleven plus-examination*) geriet mehr und mehr in den Ruf, nicht nur prognoseunsicher und unzuverlässig zu sein, sondern auch von willkürlichen Faktoren wie der Zahl der verfügbaren *Grammar School*-Plätze abzuhängen (wo es deren viele gab, fielen auch die Prüfungen besser aus) – alles in allem also zu einer sozial höchst ungerechten Auslese zu führen, zumal *eleven plus* bei der Beurteilung von Begabungen die Milieueinflüsse nicht wirklich ausschalten konnte.⁶³ *Labour*-Führer Harold Wilson hatte auf dem Parteitag 1963 erklärt: »The school system in Britain remains the most divisive, unjust and wasteful of all aspects of social equality. [...] As Socialists, Democrats, we oppose this system of educational apartheid, because we believe in equality of opportunity. [...] We cannot afford to cut off three-quarters or more of our children from virtually any chance of higher education.«⁶⁴ Die *Comprehensive School* war für *Labour* ein Instrument, die scharfen Trennungslinien der britischen Klassengesellschaft abzuschwächen, auch wenn manche Parteiführer wie Wilson Anfang der Sechzigerjahre, im Gleichklang mit einer anderen Denkströmung jener Jahre, neben dem *equality*- das *efficiency*-Argument stärker hervorkehrten und die ökonomische Notwendigkeit betonten, mit Hilfe des Gesamtschulsystems unausgeschöpfte Begabungsreser-

Silburn (Hrsg.), *British Social Welfare in the Twentieth Century*, Basingstoke etc. 1998, S. 133–158.

61 Richtungsweisend war hier *J. E. Floud/A. H. Halsey/F. M. Martin*, *Social Class and Educational Opportunity*, London 1956.

62 Vgl. *David Cook*, Edward Boyle: Conservative Champion of Comprehensiveness?, in: *History of Education* 22, 1993, S. 49–62.

63 *Michael Sanderson*, *Educational Opportunity and Social Change in England*, London etc. 1987, S. 47 ff.; *ders.*, *Education*, S. 150 f.; *Annegret Körner*, *Die englische Comprehensive School. Entwicklung und Gestalt 1944–1970*, Bad Heilbrunn 1973, S. 54 ff.

64 Zit. nach *Peter Dorey*, *Education, Education, Education*, in: *ders.* (Hrsg.), *The Labour Government 1964–1970*, London etc. 2006, S. 265–291, hier: S. 267.

ven zu erfassen und jeden einzelnen Schüler bestmöglich zu fördern.⁶⁵ Nachdem die Partei 1964 die Regierung übernommen hatte, ließ *Secretary of State* Anthony Crosland 1965 ein Rundschreiben an alle lokalen Erziehungsbehörden ergehen, das diese ersuchte, Pläne zur Errichtung von *Comprehensive Schools* vorzulegen. Freilich beschleunigte und verstärkte er damit mehr eine auf lokaler Ebene bereits in Gang gekommene Bewegung als dass er sie erst hätte initiieren müssen.⁶⁶ Das politische Hin und Her um die Gesamtschule, das sich durch den mehrfachen Regierungswechsel zwischen Labour und Konservativen im nächsten Jahrzehnt ergab, ist hier nicht näher zu schildern. Da die Entscheidung zugunsten der Einrichtung von *Comprehensive Schools* bei den lokalen Erziehungsbehörden lag, setzte sich jedenfalls die Tendenz zur *comprehensivisation* auch dann noch fort, als Margaret Thatcher, nicht eben eine glühende Befürworterin dieses Schultyps, 1970 das Erziehungsministerium übernahm, um gleich mit ihrer ersten wesentlichen Amtshandlung Croslands Erlass von 1965 wieder zurückzunehmen.⁶⁷ Anfang der Achtzigerjahre gingen bereits rund 80 Prozent der Schüler auf eine *Comprehensive School*, mit weiterhin leicht ansteigender Tendenz.⁶⁸

Auf eine sehr andere, nun wieder der amerikanischen Szenerie verwandte Weise gewann die britische Bildungspolitik sozialpolitisches Profil, als sich die Diskussion gegen Ende der Sechzigerjahre für die Lage der Grundschul Kinder zu interessieren begann, ähnlich wie auf dem Kontinent bis dahin ein kaum beachteter Sektor des Bildungswesens. Den Anstoß hatte der *Central Advisory Council for Education* mit einem Report aus dem Jahre 1967 gegeben.⁶⁹ Darin wurde der Vorschlag unterbreitet, soziokulturell benachteiligte Kinder nach dem Prinzip der »positive Diskriminierung« selektiv zu fördern. Von einer gesellschaftspolitisch motivierten Bildungspolitik mit Fokus auf Klassen- und Schichtungskategorien wurde hier zu sozialisatorischen Kompensationsmaßnahmen übergegangen, bei denen die sozialräumliche Ökologie familiärer Armut- und Deprivationsbedingungen in den Mittelpunkt des Interesses rückte. Chancengleichheit sollte so aus einer formalen in eine materiale Kategorie verwandelt werden, *equality* zielte nicht mehr nur auf *access*, sondern tendenziell auch auf *achievement*. In dem Report wurde erklärt: »The principle, already accepted, that special need calls for special help, should be given a new cutting edge. We ask for ›positive discrimination‹ in favour of such schools and the children in them, going well beyond an attempt to equalise resources. Schools in de-

65 *Michael Parkinson*, *The Labour Party and the Organization of Secondary Education 1918–1965*, London 1970, S. 88.

66 *Alan Kerckhoff u. a.*, *Going Comprehensive in England and Wales. A Study of Uneven Change*, London etc. 1996.

67 Während Thatchers Amtszeit als Erziehungsministerin wurden vom Ministerium, wie in der Literatur unterstrichen wird, so viele Anträge Lokaler Erziehungsbehörden auf Errichtung von *Comprehensives* genehmigt wie nie zuvor, vgl. bspw. *Clyde Chitty*, *Towards a New Educational System: The Victory of the New Right?*, London etc. 1989, S. 54 f.

68 *Alan Kerckhoff u. a.*, *Going Comprehensive*; kritisch: *Shaw*, *Comprehensive Schooling* (hier: S. 7 zum Ausbaustand Anfang der Achtzigerjahre); vgl. für die frühe Expansionsphase auch *Körner*, *Die englische Comprehensive School*.

69 Der Report wurde nach der Kommissionsvorsitzenden »Plowden-Report« benannt, vgl. dazu *Silver/Silver*, *An Educational War*, S. 210 ff.; *Rick Rogers*, *Crowther to Warnock. How Fourteen Reports Tried to Change Children's Lives*, London 1980, S. 83 ff.; *A. H. Halsey/Kathy Sylva*, *Plowden: History and Prospect*, in: *Oxford Review of Education* 13, 1987, S. 3–11; *Helga Thomas*, *Neuere Entwicklungstendenzen der englischen Primarschule: Struktur und Gestaltung im Rahmen eines Gesamtschulsystems*, in: *Bildung und Erziehung* 24, 1971, S. 18–29. Der Report erschien in gekürzter Fassung auch als deutsche Übersetzung: *Kinder, Schule, Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen (Plowden-Report)*, hrsg. v. *Helmut Belsler/Peter-Martin Roeder/Helga Thomas*, Frankfurt/Main etc. 1972.

prived areas should be given priority in many respects.«⁷⁰ Wenn es des Weiteren hieß, das Prinzip der positive Diskriminierung stimme mit dem Denken auch in anderen Bereichen der Sozialpolitik überein, so wohl auch deshalb, weil hier statt einer Gleichverteilung eine Neu-, ja Umverteilung von Bildungsressourcen intendiert war. »Chancengleichheit« hatte nun nicht mehr gleiche, sondern Ungleichbehandlung zur Voraussetzung. Der Report empfahl bevorzugte Schulbauprogramme für *Educational Priority Areas* (EPA), finanzielle Anreize für befähigte Lehrer, dort ihre Arbeit aufzunehmen, bevorzugte Infrastrukturmaßnahmen, verstärkte Anstellung von Sozialarbeitern und Lehrerassistenten, Miteinbeziehung des Elternhauses und anderes mehr. Die Regierung nahm die Vorschläge auf und stellte in begrenztem Umfang finanzielle Mittel bereit. Zudem wurde mit dem *Educational Priority Areas-Project* ein wissenschaftlich begleitetes Versuchsprogramm gestartet, das für fünf ausgewählte Regionen mit besonders hohen Anteilen soziokulturell benachteiligter Kinder das weite Spektrum innovativer Methoden positiver Diskriminierung testete.⁷¹ Großbritannien betrieb damit gleichzeitig eine Bildungspolitik sowohl nach dem »weichen« Konzept von Chancengleichheit (*comprehensivation*) wie auch nach dessen »starker« Variante (positive Diskriminierung). Der Leiter der wissenschaftlichen Begleitforschung zum EPA-Projekt, A. H. Halsey, sah in der britischen Debatte einen Wandel der Zielbestimmung eingetreten: »[...] the goal should not be the liberal one of equality of access but equality of outcome for the median member of each identifiable non-educationally defined group.«⁷² Schon nach wenigen Jahren jedoch sollte das EPA-Paradigma wieder in Vergessenheit geraten, zum Teil aufgrund von finanziellen Einsparungszwängen, zum Teil wegen aufkommender Bedenken, ob damit tatsächlich der größere Teil der bedürftigen Kinder erreicht wurde, zum Teil aber auch aufgrund anhaltender Kritik, dass mit solchen Interventionsstrategien die sozial Benachteiligten stigmatisiert und »pathologisiert«, die Schuld bei den Opfern gesucht und damit doch wieder nur die Symptome und nicht die Ursachen bekämpft würden.⁷³ »Education cannot compensate for society«, hatte Basil Bernstein, einer der bekanntesten britischen Soziolinguisten, schon Anfang der Siebzigerjahre in einem einflussreichen Artikel gemeint.⁷⁴ Positive Diskriminierung verlor den sozialräumlichen Bezugsrahmen und wurde nun zunehmend, vergleichbar dem *affirmative action*-Gedanken in den USA, mit einer Politik zugunsten besonderer sozialer Risikogruppen in Verbindung gebracht (bspw. Behinderte oder ethnische Minoritäten).

Bundesdeutsche Vergleichsaspekte

Betrachtet man vor dem Hintergrund dieser Vergleichsfälle nun die bildungspolitische Szenerie in der Bundesrepublik, ergeben sich eine Reihe von Beobachtungen und Schlussfolgerungen.

1. Die Gesamtschule war der in Westeuropa zweifellos wichtigste Faktor eines gesellschaftspolitisch motivierten Umbaus des Bildungssystems. In unterschiedlichen Varianten hatte sich das Modell auch in Italien (1962), Finnland (1968), Norwegen (1969), Däne-

70 Zit. nach *Finch*, Education, S. 216.

71 Zum EPA-Konzept vgl. auch *Philip Robinson*, Education and Poverty, London 1976, S. 50 ff. und 79 ff.

72 *A. H. Halsey*, Educational priority, in: *Harold Silver* (Hrsg.), Equal Opportunity in Education. A Reader in Social Class and Educational Opportunity, London 1973, S. 341–352, hier: S. 349.

73 *George Smith*, Whatever Happened to Educational Priority Areas?, in: Oxford Review of Education 13, 1987, S. 23–38; vgl. auch *ders.*, Positive Discrimination by Area in Education: the EPA-idea Re-examined, in: ebd. 3, 1977, S. 269–281.

74 Zit. nach *Finch*, Education, S. 137; als deutsche Übersetzung: *Basil Bernstein*, Der Unfug der »kompensatorischen« Erziehung, in: *erziehung* 2, 1.9.1970, S. 15–19.

mark (1975) und Frankreich (1976) durchgesetzt, etwas später kam noch Griechenland hinzu. In den Niederlanden schien sich Mitte der Siebzigerjahre ebenfalls eine Entwicklung in diese Richtung anzukündigen, die jedoch mit dem Ausscheiden der Arbeiterpartei aus der Regierung bald wieder abbrach.⁷⁵

Seit Mitte der Sechzigerjahre bereitete sich, ausgehend von Berlin, auch in der Bundesrepublik eine Gesamtschulbewegung vor, die schnell auf weitere SPD-regierte Bundesländer ausstrahlte. Und auch hier wurde der seinem Ursprung nach liberale Gedanke der Chancengleichheit in dem Sinne »sozialstaatlich« umgedeutet, als sich die Fürsprecher von den Förderungsmöglichkeiten der Gesamtschule erhofften, außerschulisch bedingte Sozialisationsdefizite und Milieubenachteiligungen kompensatorisch ausgleichen zu können. Joachim Lohmann, ein früher Promotor des Gesamtschulgedankens am Pädagogischen Zentrum in Berlin, nannte 1968 als Hauptziele für die Gesamtschule »eine Egalisierung der Bildungschancen für Kinder aus den unteren Sozialschichten«, eine Steigerung der gehobenen Bildungsabschlüsse und schließlich die »soziale Integration zwischen Schülern verschiedener sozialer Schichten und Begabungen«.⁷⁶ Im gleichen Jahr wurde in einem grundlegenden Vermerk zur Integrierten Gesamtschule, der zur internen Verständigung im bayerischen Kultusministerium verfasst worden war, die Skepsis gegenüber dem Reformprojekt nahezu identisch begründet: »Die eigentlichen Motive der Befürworter der Gesamtschule liegen nicht auf pädagogischem, sondern auf sozialpolitischem Gebiet.« Worum es gehe, sei eine Anhebung des Anteils der Arbeiter- und Bauernkinder an der weiterführenden Schule sowie die Einleitung sozialer Integrationsprozesse. Die integrierte Gesamtschule sei »das Produkt einer sozialen Ideologie.« Dabei werde übersehen, dass man auch ohne Gesamtschule inzwischen »in allen weiterführenden Schulen Schüler aus sämtlichen Bevölkerungsschichten« finde und »die bisher wenig vertretenen Schichten einen ständig wachsenden Anteil der Schülerschaft ausmachen.«⁷⁷

Immerhin verständigten sich die Länder 1969 – auf Vorschlag des Deutschen Bildungsrats – darauf, ein aufwändiges Experimentalprogramm mit wissenschaftlich zu begleitenden Gesamtschulversuchen durchzuführen. Die Art der Durchführung ließ aber schon deutlich die unterschiedliche Perspektive erkennen, mit der die SPD- und CDU-Länder dem Vorhaben gegenüber standen: Die einen, dem neuen Schultyp von vornherein sympathisch gegenüberstehend, verstanden die Versuche als Experimentierfeld, um bei an sich schon vorhandener Zustimmung – intrasystemisch – geeignete Formen und Strukturen ergründen zu können, die anderen, demgegenüber skeptisch, wollten in den – möglichst auf intersystemischen Vergleichen beruhenden – Befunden erst eine Entscheidungs-

75 Helga Thomas, Gesamtschule – Schule Europas, in: Die Deutsche Schule 70, 1978, S. 620–624; dies., Schulreform in Westeuropa, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, hrsg. von Ernst-Günther Skiba/Christoph Wulf/Konrad Wünsche, 2. Aufl. Stuttgart 1993, S. 342–355; Wolfgang Mitter, Gesamtschule im internationalen Vergleich. Versuch einer Bestimmung von Vergleichskriterien, in: Die Deutsche Schule 72, 1980, S. 243–252; für einen allgemeinen Überblick zur internationalen Entwicklung sind hilfreich auch Ludwig Liegle/Rita Süßmuth, Einführung: Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens in West- und Osteuropa, in: Anweiler, Bildungssysteme, S. 11–40; Bruno Nieser/Bodo Willmann, Alternativen institutionalisierter Bildung und Erziehung in ausgewählten Industrieländern, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens, hrsg. von Martin Baethge/Knut Nevermann, Stuttgart 1984, S. 320–333.

76 Joachim Lohmann, Organisatorische und didaktische Probleme der integrierten Gesamtschule, in: ders. (Hrsg.), Gesamtschule – Diskussion und Planung. Texte und Berichte, Weinheim etc. 1968, S. 47–68, hier: S. 56.

77 Vormerkung Ministerialrat Höhne vom 2.1.1968 betr. Antrag der SPD auf Durchführung von Schulversuchen zur integrierten Gesamtschule, Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BayHStA) MK 52598.

grundlage gewinnen, ob sich die Gesamtschulen überhaupt zur Einführung eignen würde.⁷⁸ Und mit der parteipolitischen Polarisierung nach dem Ende der Großen Koalition, von der auch die Bildungspolitik nicht verschont blieb, schwanden die bescheidenen Aussichten, nach schwedischem Muster zu einem Konsens zu gelangen (durch Expertengremien vorbereitet, durch Versuchsprogramme wissenschaftlich legitimiert, durch wechselseitige Kompromisse akzeptabel gemacht), schnell wieder dahin.⁷⁹ Dass sich die Gesamtschule in der Bundesrepublik nicht durchsetzen konnte, hatte somit, verkürzt gesagt, drei Gründe: Erstens hatte das System der Auslese in der Bundesrepublik nicht im gleichen Maße wie in Großbritannien an Ansehensverlust zu leiden, gerade die höhere Schule erwies sich als absorptionsfähig und innerlich reformbereit⁸⁰; zweitens – und wichtiger – geriet die Gesamtschule seit Beginn der Siebzigerjahre zwischen die Mühlsteine der Parteienkonkurrenz, was dann aufgrund der Kulturhoheit der Länder besonders durchschlagen musste, da sich das Reformmodell weder zentralstaatlich (Beispiel Schweden), noch primär von der lokalen Ebene aus (Beispiel Großbritannien) durchsetzen ließ; und drittens gelangte die Gesamtschulfrage aufgrund des seiner Natur nach dilatorischen Versuchsprogramms erst dann zur endgültigen Entscheidungsreife, als die Konjunktur einer gesellschaftspolitisch motivierten Bildungspolitik schon wieder zur Neige gegangen war, die Finanzspielräume der öffentlichen Hand geschrumpft und inzwischen die Fülle der pädagogischen Probleme, die, anfänglich unterschätzt, in der Gesamtschule zur Lösung anstanden, in aller Deutlichkeit vor Augen getreten waren. Betrachtet unter dem Gesichtspunkt einer Angleichung der sozialen Bildungschancen war dies von dauerhafter Bedeutung.⁸¹

2. Der positiven Diskriminierung wie in Großbritannien und kompensatorischen Erziehung wie in den USA gewidmete Strategien bildungspolitischer Intervention gelangten in der Bundesrepublik nicht zu vergleichbarer Prominenz. Für ›starke‹ Konzepte einer Politik der Chancengleichheit waren die notwendigen Voraussetzungen nicht in gleicher Weise gegeben. Zwar war sowohl in programmatischen Äußerungen der SPD wie auch der CDU davon die Rede, dass insbesondere im Vorschulbereich Ansätze kompensatorischer Erziehung erprobt werden sollten, überdies wurden die angelsächsischen Programme und Konzepte auch auf wissenschaftlicher Ebene mit kritischem Interesse verfolgt. Erste Versuchsprogramme in Hessen und Rheinland-Pfalz galten jedoch nicht als ermutigend, und vorschulische Programme im Allgemeinen umschlossen neben der kompensatorischen Erziehung gleichzeitig auch stets die Förderung aller nicht sozial benachtei-

78 Jürgen Baumert/Jürgen Raschert: Gesamtschule, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, hrsg. von Ernst-Günter Skiba/Christoph Wulf/Konrad Wünsche, Stuttgart 2. Aufl. 1993, S. 228–269; Hans Haenisch, Gesamtschulevaluation – Kriterien, Ergebnisse, Probleme, in: Gerd-Michael Hellstern/Hellmut Wollmann (Hrsg.), Experimentelle Politik – Reformstrohfeuer oder Lernstrategie. Bestandsaufnahme und Evaluierung, Opladen 1983, S. 276–296, Gerd-Michael Hellstern/Hellmut Wollmann, Bilanz – Reformexperimente, wissenschaftliche Begleitung und politische Realität, in: ebd., S. 2–77, hier: S. 23 f.; Oskar Anweiler, Bildungspolitik, in: Hockerts, Geschichte der Sozialpolitik, Bd. 5, S. 709–753, hier: S. 726 ff.

79 Jürgen Raschert, Gesamtschule – ein gesellschaftliches Experiment, Stuttgart 1974.

80 Vgl. Torsten Gass-Bolm, Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005.

81 Zum beobachteten Effekt der bundesdeutschen Gesamtschulversuche unter dem Gesichtspunkt der sozialen Chancengleichheit vgl. zusammenfassend Horst Weishaupt u. a., Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland. Rahmenbedingungen, Problemlagen, Lösungsstrategien, Baden-Baden 1988, S. 152 ff.; vgl. ferner: Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer, Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany, in: dies. (Hrsg.), The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe, 2. erw. Aufl., Frankfurt/Main etc. 1999, S. 13–40.

ligten Kinder.⁸² Der Einsatz von Bildungspolitik gar als kampagnenartige Anti-Armutspolitik war schon aus dem doppelten Grund kein Thema, weil »Armut« – anders als soziale Ungleichheit – in den Sechzigerjahren kaum mehr Gegenstand der wissenschaftlichen und politischen Debatte war, und bei den wenigen Gelegenheiten, wo dies dann doch einmal der Fall war, der deutschen Sozialstaatstradition gemäß keine ähnlichen Bedenken wie in den USA bestanden, eine Politik materieller Transfers auch für die *able-bodied poor* zu betreiben.

3. Eine soziale Öffnung der Hochschulen wie in Schweden wurde weder versucht noch auch nur ernsthaft in Erwägung gezogen. Dem stand die ganze Tradition der deutschen Universität entgegen und ebenso der Umstand, dass die Hochschulen auch ohne dies schon genug mit »Massenproblemen« zu kämpfen hatten. Die Schaffung einer unterschiedslos für alle zugänglichen Hochschule nach Art der »Open University«⁸³ in London stand in der Bundesrepublik ebenfalls nicht zur Debatte (die der »Open University« in vielem an sich nachgebildete Fernuniversität Hagen, 1974 gegründet, unterschied sich gerade in diesem Punkt). Lediglich die zu Beginn der Siebzigerjahre neu gegründete Universität Bremen nahm aufgrund von Sonderbestimmungen anfänglich ein Fünftel der Studenten über Nichtabiturientenprüfungen auf.⁸⁴ Immerhin sah es für einen kurzen Moment so aus, als hätte das Konzept der Integrierten Gesamthochschule, das Anfang der Siebzigerjahre zahlreiche einflussreiche Fürsprecher fand, gute Aussichten sich durchzusetzen.⁸⁵ Mit den Gesamthochschulen verband sich dadurch, dass hier auch die Inhaber einer Fachhochschulreife studieren sollten, die Hoffnung, etwas zum Abbau der sozial ungleichen Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich beitragen, das Studium sozial öffnen und es insgesamt durchlässiger gestalten zu können. Nach ersten Gründungen in Nordrhein-Westfalen, Hessen und (mit erheblichen Abstrichen) Bayern blieb freilich auch die Ausbreitung der Integrierten Gesamthochschule schon bald wieder stecken. Es waren dann am ehesten noch die – ebenfalls neu geschaffenen – Fachhochschulen, die Studenten aus sozialen Schichten, welche bisher an den Hochschulen unterrepräsentiert gewesen waren, neue Bildungschancen eröffneten.

82 Herbert Hermesdorf, Kindergarten und vorschulische Erziehung, in: *Berthold Martin/Berhard Vogel* (Hrsg.): *Bildungspolitik. Plädoyer für ein realistisches Konzept*, Herford 1972, S. 39–62, bes. S. 45 f.; *Rauer/Valtin*, *Kompensatorische Erziehung*, insb. S. 239; vgl. i. Ü. für die Kritik an der kompensatorischen Erziehung seitens der bundesdeutschen Linken: *Donata Elschenbroich*, *Von der »Dummheit«, die durch kompensatorische Erziehung kuriert werden soll*. Kritische Anmerkungen zu einigen Aspekten der Vorschul-Euphorie aus der Praxis, in: *erziehung* 3, 2.8.1971, S. 29–33.

83 *John Ferguson*, *The Open University in Britain*, in: *The World Year Book of Education 1972/73: Universities Facing the Future*. London 1972, S. 373–384; *Jürgen Gemmeke*, *Die englische Open University. Eine Studie über Entstehungsbedingungen, Verlauf und Folgen einer bildungspolitischen Reform*, Frankfurt/Main 1983.

84 *Thomas von der Vring*, *Hochschulreform in Bremen. Bericht des Rektors über Gründung und Aufbau der Universität Bremen während seiner Amtszeit von 1970 bis 1974*, Frankfurt/Main 1975, S. 48.

85 Vgl. hierzu mit weiteren Literaturhinweisen: *Wilfried Rudloff*, *Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens: Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik*, in: *Barbara Wolbring/Andreas Franzmann* (Hrsg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*. Berlin 2007, S. 77–101.

IV. EVALUATION UND NEUE ZIELBESTIMMUNG: DIE KRISE DER BILDUNGSPOLITIK ALS KRISE DER SOZIALPOLITIK

Ebenso maßgeblich, wie die Sozialwissenschaften daran beteiligt gewesen waren, in den Sechzigerjahren die bildungspolitischen Koordinaten neu abzustecken, war auch ihr Einfluss, als diese wenige Jahre später wieder in Frage gestellt wurden. Durch die Diffusion sozialwissenschaftlicher Befunde und Problemsichten im politischen Raum waren zunächst wesentliche Voraussetzungen dafür geschaffen worden, dass die Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik neu ausgerichtet wurde – das eine ist ohne das andere nicht zu verstehen. Die Sozialwissenschaften trugen jedoch auch dazu bei, die Belastbarkeit des neuen bildungspolitischen Ziel- und Deutungsrahmens zu schwächen. Denn der weitere Siegszug der Sozialwissenschaften war nahezu überall, im großen Stil jedoch erstmals im Rahmen des »war on poverty«, mit dem Aufkommen neuer Instrumente politischer Erfolgskontrolle verbunden. Evaluationsforschung und *action research* wurden seitdem zu einem fast schon selbstverständlichen Bestandteil des Politikzyklus, sodass wissenschaftliche Begleit- oder Kontrolluntersuchungen, die den Zielerreichungsgrad neuer bildungspolitischer Maßnahmen überprüfen sollten, bald nichts ungewöhnliches mehr waren.

So drohte etwa das in der Öffentlichkeit an sich populäre *Head Start*-Programm erstmals in Misskredit zu geraten, als der sogenannte Westinghouse-Report von 1969 zu dem Ergebnis gelangte, dass Kinder, die das Programm durchliefen, keine kognitiven und affektiven Gewinne erzielten, die bis in die ersten Schuljahre hinein anhielten.⁸⁶ Nach zwölf Jahren zahlreicher Evaluationsstudien mit oft widersprüchlichen Befunden resümierte eine bilanzierende Auswertung, die erzielten Effekte seien »still not high enough to offer much encouragement for regarding Head Start as a powerful way to equalize educational achievement.«⁸⁷ Wenn prominente Erziehungswissenschaftler wie Uri Bronfenbrenner, die zu den Erfindern des *Head Start*-Projekts gehört hatten, nun ebenfalls die Diskontinuität der erzielten Erfolge eingestanden, so erzeugte dies ein sich allmählich verstärkendes Klima der Ernüchterung.⁸⁸ Tief greifender in ihrer Bedeutung für den sich damit vorbereitenden Stimmungswechsel waren indes zwei Studien, die, ohne selbst aus Evaluationskontexten hervorgegangen zu sein, weit über die Grenzen der Vereinigten Staaten hinaus Aufsehen erregten. Hatte die jüngere Intelligenz- und Begabungsforschung die Umweltfaktoren als maßgebliche Einflussgrößen ausgemacht, die Plastizität des Intellekts unterstrichen und so die grundsätzliche Steigerbarkeit von Schulleistungen betont, publizierte der Psychologe Arthur Jensen 1969 eine Sekundäranalyse vorliegender Intelligenzuntersuchungen, die nun entschieden den Moment der Erblichkeit in den Vordergrund rückte (die Erblichkeit des IQ in europäischen und nordamerikanischen Populationen belief sich nach Jensen auf etwa 80 Prozent) und insbesondere die IQ-Unterschiede zwischen Afroamerikanern und Weißen genetisch zu erklären versuchte. Der Aufschrei, den Jensens Thesen hervorriefen, war enorm. Jensen untergrub damit eine der wichtigsten Vorannahmen auf Seiten der gesellschaftspolitisch motivierten Bildungsreformer und erklärte das Konzept der kompensatorischen Erziehung für gescheitert.⁸⁹ Er

86 *Silver/Silver*, An Educational War, S. 266 f.; *Renate Dau*, Projekt »Head Start« in Kritik und Gegenkritik. Modellfall eines kompensatorischen Vorschulprogramms?, in: Zeitschrift für Pädagogik 17, 1971, S. 507–515.

87 Zit. nach *Marcia Bok*, Civil Rights and the Social Programs of the 1960s. The Social Justice Functions of Social Policy, Westport etc. 1992, S. 98.

88 *Uri Bronfenbrenner*, Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?, Stuttgart 1974.

89 Die »Jensen-Debatte« erschließt sich gut durch eine Sammlung kontroverser Stellungnahmen zu Jensens Thesen: *Helmut Skowronek* (Hrsg.), Umwelt und Begabung, Stuttgart 1973; vgl. ferner *Gerhard Schusser*, Vererbung, Intelligenz und Schulleistung. Die von A. Jensen ausgelöste

stand damit keineswegs allein. So vertrat in Großbritannien z. B. Hans Jürgen Eysenck, Professor für Psychologie an der Universität London, die Auffassung, die Unterschiede in der gemessenen Intelligenz zwischen den Sozialschichten seien genetisch bedingt.⁹⁰ Für sozial- und bildungspolitisches Gegensteuern konnte da nicht mehr viel Raum bleiben. Ebenso hoch schlugen die Wellen in der wissenschaftlichen – und vermittelt auch der politischen – Diskussion, als drei Jahre später der Soziologe Christopher Jencks ein Werk mit dem Titel »Inequality – A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America« vorlegte.⁹¹ Jencks gelangte bei seiner detaillierten Auswertung einer großen Anzahl vorangegangener Untersuchungen zur sozialen Ungleichheit zu dem Urteil, dass sich nach einem Jahrzehnt verstärkter Reformbemühungen alle Hoffnungen, durch zunehmende Chancengleichheit im Bildungswesen zum Abbau der sozialen Ungleichheit insgesamt beitragen zu können, als trügerisch erwiesen hätten; Schulreformen, so müsse man einsehen, könnten keine nennenswerten sozialen Veränderungen außerhalb der Schule bewirken.

Wissenschaftliche Deutungskonjunkturen allein vermögen nur selten einen durchgreifenden Politikwechsel hervorzurufen. Über den Transmissionsriemen der sich in unterschiedlichen Intensitäts- und Mischungsgraden aus Wissenschaftlern, Politikern, Professionsvertretern, Journalisten und sonstigen Experten überall ausprägenden Diskurskoalitionen erzeugten die Pendelbewegungen des wissenschaftlichen Meinungsstreits jedoch *spill over*-Effekte in der politischen Arena. Sie verliehen jenen Debatten und Kontroversen auf dem Feld der politischen Auseinandersetzung ein argumentatives Unterfutter, die im parteipolitischen Polarisierungsmechanismus angelegt waren. In fast allen Vergleichsländern, und nicht nur hier, lässt sich seit den Siebzigerjahren, ob nun im Verein mit wissenschaftlichen Revisionisten oder aber auf eigene Faust, das Aufkommen programmatischer Gegenbewegungen ausmachen, denen es – auf bisweilen sehr unterschiedliche Weise – darum zu tun war, gegenüber dem Vorherrschenden gesellschaftspolitischer Leitorientierungen im Bildungswesen eine Renaissance des »Erzieherischen« einzuleiten. In diesem Sinne trat die Bildungspolitik als Sozialpolitik nun vielerorts in eine Krisenperiode ein.

Zu den wichtigsten Protagonisten dieser »Wende« zählten in der Bundesrepublik die beiden Unions-Kultusminister Hans Maier (Bayern) und Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg). Maier, Professor für Politikwissenschaft an der Universität München, war 1970 als parteipolitischer Außenseiter in sein Amt gelangt, aufgrund seiner Mitarbeit im Deutschen Bildungsrat aber mit den bildungspolitischen Diskussionsverläufen eng vertraut. Als streitbarer Kultusminister rief er in den Siebzigerjahren dazu auf, die Schule aus jenem »Bannkreis der Sozialpolitik« herauszuführen, in den sie im Jahrzehnt zuvor geraten war, sehr zu ihrem Nachteil, wie Maier befand.⁹² Schule, hieß es bei Maier, dürfe nicht mehr

Debatte in der amerikanischen Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik 16, 1970, S. 203–218; Reinhart Fatke, Zur Kontroverse um die Thesen A. Jensens, in: ebd., S. 219–226; Yaron Ezrahi, The Jensen Controversy: A Study in the Ethics and Politics of Knowledge in Democracy, in: Charles Frankel (Hrsg.), Controversies and Decisions. The Social Sciences and Public Policy, New York 1976, S. 149–170; zur Renaissance einer hereditären Psychometrie in den USA und Großbritannien vgl. Adrian Woodridge, Measuring the Mind. Education and Psychology in England c.860–c.1990, Cambridge 1994, S. 359 ff.

90 Hans Jürgen Eysenck, IQ, Social Class and Educational Policy, in: Change 5, 1973, H. 7, S. 38–42; ders., Vererbung, Intelligenz und Erziehung. Zur Kritik der pädagogischen Milieutheorie, Stuttgart 1975 (englische Originalausgabe 1971).

91 Auf Deutsch mit einem eher irreführenden Titel: Christopher Jencks, Chancengleichheit, Reinbek b. Hamburg 1973.

92 Es handelte sich bei dieser Kritik um eine Sichtweise, die nun wachsende Bedeutung erlangte, deren Grundzüge aber keineswegs neu waren. So war bspw. an den »Bildungspolitischen Leitsätzen« der SPD von 1964 moniert worden, »daß die sozialpolitischen Gesichtspunkte des Erziehungsgeschehens wichtiger erscheinen als die begründeten anthropologischen Zusammen-

einzig »in der Langzeitperspektive der Gesellschaftsveränderung und der sozialen Verteilung gesehen werden.«⁹³ Der enge, aus Maiers Sicht aber schnell auf Abwege führende Nexus, der zwischen Bildungs- und Sozialpolitik entstanden war, zeigte sich auch darin, dass er Topoi der neu auflebenden Sozialstaatskritik, die den Sozialstaat als Pflanzstätte überschießender Anspruchsmentalitäten betrachtete, in die Sphäre des Bildungswesens übertrug, etwa wenn er die hartnäckige »Vorstellung« attackierte, »der Erziehungsvorgang bestehe wesentlich im Abrufen staatlicher Leistungen ohne eigenes Zutun, in der Inanspruchnahme eines pädagogischen Nulltarifs.«⁹⁴ Für Maier war aus dem Bildungsrecht ein Konsumanspruch geworden. Enthusiastisch feierte er das Buch von Jencks – immerhin das Werk eines Sozialisten – als illuminierenden »Blitz«, der das sich zunehmend verdunkelnde Firmament der Bildungspolitik mit einem Mal erhelle, indem er vor Augen führe, dass die Schule als Instrument der sozialen Egalisierung schon deshalb nicht taugte, weil es ihr nicht gelinge, die Muster sozialer Ungleichheit nachhaltig zu beeinflussen.⁹⁵

Wie Maier stellte sich zur gleichen Zeit auch Wilhelm Hahn an die Spitze jener Kräfte, die eine Rückwendung zum pädagogischen Kern der Erziehung einforderten, gegen alle egalitären und emanzipatorischen Bestrebungen aus dem Geist der Gesellschaftspolitik. »Weithin sind die vorgeschlagenen und in Realisierung begriffenen Reformen gesellschaftspolitisch motiviert«, hieß es in einem Referat Hahns aus dem Jahre 1974.⁹⁶ Obwohl gerade die differenzierte Gesellschaft ein differenziertes Bildungssystem benötige, so Hahn, sähen die sozialtechnokratischen Bildungspläne der sozialliberalen Koalition »auf allen Gebieten eine radikale Nivellierung vor. Das gilt ebenso für die integrierte Gesamtschule, wie für die integrierte Gesamthochschule, aber auch für die volle Integration der beruflichen Bildung in das allgemeinbildende Schulwesen.«⁹⁷ Wo früher mit Dahrendorf oder Georg Picht gesellschaftlich argumentierende Reformer sein Ohr gefunden hatten, setzte er als »Signal«⁹⁸ der Umkehr nun eine Kommission »Anwalt des Kindes« ein, die nicht mehr in den großen gesellschaftlichen Bezügen dachte, sondern primär pädagogisch und individualpsychologisch den inneren Betrieb der Schule überdenken sollte.⁹⁹ Hahn, der sich zugleich zum politischen Multiplikator eines wieder stär-

hänge. Das Erziehungsgeschehen selbst gerät jedoch bei einem Vorherrschen einseitiger gesellschaftsbezogener Gesichtspunkte in die Gefahr, sich in einen Prozeß ständig wandelnder Funktionalisierungen aufzulösen«, *Werner Heldmann*, Bildung und Gesellschaft. Zu den bildungspolitischen Leitsätzen der SPD, in: Die neue Ordnung November 1964, wiedergegeben in den Informationen 10/64 des Kulturpolitischen Referats beim Parteivorstandes der SPD, Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden (HHStAW) NL 1203, Nr. 17.

93 *Hans Maier*, Zur Lage der Schule heute, in: *ders.*, Anstöße. Beiträge zur Kultur- und Verfassungspolitik, Stuttgart 1978 (zuerst 1976), S. 388–402, hier: S. 391; vgl. auch *ders.*, Die Zukunft unserer Bildung, Köln 1976, S. 33 f.

94 *Ders.*, Wiedergewinnung, hier: S. 41.

95 *Ders.*, Blitz aus dem Himmel der Bildungspolitik. Zu Christopher Jencks' Buch »Inequality«, in: Süddeutsche Zeitung vom 30./31.3.1974.

96 Wilhelm Hahn, Hat die Bildungsreform versagt? Theorie und Praxis der Bildungspolitik im Umbruch – Referat vom 20.3.1974 in der Pol. Akademie Eichholz, Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP) 01–391, Nr. 005/1.

97 Wilhelm Hahn, Vormarsch zur Bildungspolitik der Vernunft (1974), ACDP 01–392, Nr. 005/1.

98 *Wilhelm Hahn*, Das Verhältnis von pädagogischer Theorie und bildungspolitischer Verwirklichung in biographischer Darstellung, in: *Werner Wiater* (Hrsg.), Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik, Stuttgart 1991, S. 34–56, hier S. 47.

99 Vgl. dann Kultusministerium Baden-Württemberg: Empfehlungen der Kommission »Anwalt des Kindes«, in: *Lehren und Lernen* 2, 1976, H. 7, S. 1–43; vgl. auch Hahns autobiografische Schilderungen in *ders.*, Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers, Stuttgart 1981, S. 225 ff.

ker genetisch argumentierenden Begabungsbegriffs machte¹⁰⁰, war auch der maßgebliche Organisator des Forums »Mut zur Erziehung«, das 1978 in Bonn konservative Sozial- und Geisteswissenschaftler versammelte, um unter reger Anteilnahme der interessierten Öffentlichkeit gegen eine Bildungspolitik zu Felde zu ziehen, die sich das Leitziel emanzipativer Gesellschaftsveränderung auf die Fahnen geschrieben hatte.¹⁰¹ Eine solche Politik wurde nun als technokratisch, illusionär und pädagogisch schädlich attackiert, als Sprengsatz an den politischen, kulturellen und moralischen Fundamenten der Gesellschaft. Robert Spaemann, einer der Redner auf dem Bonner Forum, hatte kurz zuvor bereits auf einer baden-württembergischen Tagung zu einer Generalabrechnung mit dem pädagogischen Emanzipationsideal ausgeholt und unter Berufung auf Jencks gefordert: »Je mehr wir die Schule von der Aufgabe der Verteilung von Sozialchancen entlasten, um so mehr können wir sie ihrer eigenen Aufgabe zurückgeben.«¹⁰² Die von Hahn und Maier proklamierte Wende in der Bildungspolitik beruhte nicht zuletzt auf einer anderen Anthropologie, als sie der Ära der Bildungsreform unterlegt worden war. Betont wurde jetzt wieder die Unterschiedlichkeit menschlicher Voraussetzungen, deren funktionale Komplementarität zu den Anforderungen der Industriegesellschaft anzuerkennen war, »nicht ein egalitäres Bildungswesen, sondern ein differenziertes, arbeitsteiliges und strukturiertes Bildungswesen entspricht der Natur des Menschen und dem Bedarf der industriellen Gesellschaft.«¹⁰³

Der Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien 1972/74 – und ähnlich um den neuen Lehrplan für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen 1972 / 73 – wurde vor allem deshalb mit solcher Vehemenz geführt, weil es sich in der Wahrnehmung der Gegner dieser Lehrpläne hier nun darum zu drehen schien, die Ingredienzien einer radikalen Gesellschaftsreform in die schulischen Lehr- und Lerninhalte hineinzutragen.¹⁰⁴ Mit Ludwig von

100 *Wilhelm Hahn*, Die bildungspolitische Wende zum Jahreswechsel 1975, in: *Lehren und Lernen* 1, 1975, H. 1, S. 3–14; vgl. auch *Wolfgang Brezinka*, Vererbung, Chancengleichheit, Schulorganisation, in: ebd. 2, 1976, H. 4, S. 1–7. Brezinka, der Verfasser einer bekannten Streitschrift gegen die Pädagogik der »Neuen Linken« (*Wolfgang Brezinka*, *Erziehung und Kulturrevolution*, München 1974), beriet Hahn bei seiner bildungspolitischen Wende, W. Brezinka an W. Hahn, 23.1.1975, ACDP 01–392, Nr. 001/2, W. Brezinka an W. Hahn, 1.12.1975, ebd.; W. Hahn an W. Brezinka, 20.2.1976, ebd.; Brezinka war als Professor der Erziehungswissenschaft an der Universität Konstanz auch der Anstoßgeber und Alliierte Hahns in der vehementen Auseinandersetzung um die dortige »Grundordnung«; vgl. *Horst Sund*, Die Konstanzer Krise von 1972, in: *Hans Robert Jauss/Herbert Nesselhauf* (Hrsg.), *Gebremste Reform. Ein Kapitel deutscher Hochschulgeschichte*. Universität Konstanz 1966–1976, Konstanz 1977, S. 117–128; *Horst Rabe*, Die Grundordnung der Universität Konstanz (1965 bis 1971), in: ebd., S. 29–43; mehr auf der Linie Brezinkas liegend: *Bernd Rütters*, Die geschäumte Reform. Rück- und Einblicke in die Gründerjahre der Universität Konstanz, in: *Horst Sund/Manfred Timmermann* (Hrsg.), *Auf den Weg gebracht. Idee und Wirklichkeit der Gründung der Universität Konstanz*. Konstanz 1979, S. 95–106.

101 *Mut zur Erziehung*. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1978; für die Gegenreaktion vgl. *Dietrich Benner u. a.*, *Entgegnungen zum Bonner Forum »Mut zur Erziehung«*, München 1978. Vgl. auch *Axel Schildt*, »Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten«. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: *AfS* 44, 2004, S. 449–478, hier: S. 475 f.

102 *Robert Spaemann*, Bildung zwischen Emanzipationsideologie und Leistungsdruck, in: *Lehren und Lernen* 3, 1977, H. 11, S. 37–50, hier: S. 41.

103 *Wilhelm Hahn*: *Bildungspolitische Wende*, GStA Berlin VI. HA NL Hellmut Becker Nr. 205.

104 Für Hessen: *Waltraud Schreiber*, *Die Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982*. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I, Neuried 2005 (nicht primär unter dem Gesichtspunkt des politisch-weltanschaulichen Konflikts, sondern unter lehrplantheoretischen Fragestellungen); für Nordrhein-Westfalen: *Walter Gagel/Rolf Schörken* (Hrsg.), *Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion*, Opladen 1975; *Gisbert Gemein/*

Friedeburg in Hessen oder Peter von Oertzen in Niedersachsen schieden aus den Reihen der sozialdemokratischen Kultusminister Mitte der Siebzigerjahre die exponiertesten unter den gesellschaftspolitisch motivierten (und sozialwissenschaftlich geprägten) Reformern aus dem Amt. In Hessen bedeutete dies zugleich auch eine Kurskorrektur gegenüber der zuvor forcierten Gesamtschulpolitik. In Nordrhein-Westfalen wurde die weitere Expansion der Gesamtschule 1977 durch ein erfolgreiches Volksbegehren gegen die »Kooperative Gesamtschule« gestoppt. Wie schon zuvor im Streitfall um die Rahmenrichtlinien in Hessen bekam damit nun eine weitere SPD-Landesregierung empfindlichen Gegenwind aus der Bevölkerung zu spüren.¹⁰⁵ Schon 1974 sprachen die Bildungspolitiker der SPD resigniert davon, in der Partei sei eine »bildungspolitische Reformmüdigkeit« weit verbreitet.¹⁰⁶

Nachdem die Bildungsinstitutionen ein Jahrzehnt lang mit gesellschaftlichen Problemen und gesellschaftspolitischen Funktionen überfrachtet worden waren, kam in den Siebzigerjahren nun eine Gegenentwicklung zum Vorschein, die Schule von den hochgezüchteten Erwartungen, die damit verbunden gewesen waren, zu befreien, zumal das soziale Problemlösungspotenzial der Institution kurz- und mittelfristig weit davon entfernt zu sein schien, den gehegten Hoffnungen und Erwartungen zu entsprechen. In Großbritannien gaben etwa zur gleichen Zeit, als 1970 Margaret Thatcher das Amt der Erziehungsministerin übernahm, die »Black Papers« einer Reihe von konservativen Publizisten, Pädagogen und Wissenschaftlern das Kampfsignal zur Formierung einer Gegenbewegung, die sich aufs Panier geschrieben hatte, die Labour-Meinungsführerschaft im Bildungswesen zu brechen und die gesellschafts- und bildungspolitischen Leitvorstellungen der »egalitarians« zu bekämpfen.¹⁰⁷ »Schools are for schooling, not social engineering« lautete eine von zehn Kernforderungen des Manifests.¹⁰⁸ Der konservative Abgeordnete Angus Maude attackierte in einem scharfzüngigen Auftaktbeitrag die Leitkategorie egalitärer Chancengleichheit: »We must reject the chimera of equality and proclaim the ideal of quality. The egalitarians, whose ideas of ›social justice‹ are prescriptions for mediocrity and anarchy, must be prevented from having control over the education of the young.«¹⁰⁹ Ein Beitrag von Cyril Burt, des Doyens der britischen Intelligenzforschung, strich analog zur neuen Pendelbewegung im Anlage-Umwelt-Streit die hereditäre Komponente von Begabung und Intelligenz heraus; Burt hielt es darüber hinaus für empirisch erwiesen, dass der Kenntnisstand der britischen Schüler in den wichtigsten Fächern unter das vor

Hartmut Kienel (Hrsg.), *Politik und Unterricht. Wer bestimmt, was Schüler lernen? Richtlinien für den Politik-Unterricht in der Diskussion*, Essen 1975.

105 Ernst Rösner, *Schulpolitik durch Volksbegehren. Analyse eines gescheiterten Reformversuchs*, Weinheim etc. 1981; Hans Georg Lehmann, *Schulreform und Politik. Der Konflikt um die Kooperative Schule und ihre Orientierungsstufe*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 36/1978*, S. 3–23.

106 SPD, Parteivorstand, Ref. Kulturpolitik: Protokoll über die Besprechung am 9.9.1974, 30.9.74, HHStAW Abt. 504, Nr. 4407.

107 C. B. Cox/A. E. Dyson (Hrsg.), *The Black Papers on Education*, London 1971; Christopher Knight, *The Making of Tory Education Policy in Post-War Britain 1950–1986*, London etc. 1990, S. 42 ff.; Frank Musgrove, *The Black Paper Movement*, in: Roy Lowe (Hrsg.), *The Changing Primary School*, London etc. 1987, S. 106–128; vgl. auch als Bündelung der Black Papers-Kritikpunkte die bekannte Streitschrift eines konservativen Abgeordneten: Rhodes Boyson, *The Crisis in Education*, London 1975; vgl. ferner aus bundesdeutscher Sicht: Helmut Sienknecht, *Schulpolitik in England unter konservativem Einfluss (I)*, in: *Die Deutsche Schule* 63, 1971, S. 656–665.

108 Zit. nach Finch, *Education*, S. 115.

109 Angus Maude, *The Egalitarian Threat*, in: Cox/Dyson, *The Black Papers*, S. 37–40, hier: S. 40.

dem Ersten Weltkrieg erreichte Niveau abgesunken war.¹¹⁰ Den Anhängern der *Comprehensive School* wurde nun von Seiten ihrer Opponenten verstärkt zum Vorwurf gemacht, sie behandelten die Kinder als »socio-political abstractions«, als ein bloßes Mittel zum Zweck einer egalitären Gesellschaft. Vieles von dem fand bald ein Echo in den Bekundungen von Margaret Thatcher, die *Labour* vorwarf, »that they treat education not as an end in itself but as an instrument for realizing their egalitarian political and social aims«.¹¹¹ Ein enger ideologischer Alliiierter Thatchers, Sir Keith Joseph, konservativer Erziehungsminister von 1981 bis 1986, verkündete stattdessen, »for the Conservatives education is not about equality«¹¹², und Thatcher selbst machte ihrer Politik zur Richtschnur: »We must avoid becoming preoccupied with systems and structures to the detriment of the actual content of education.«¹¹³ Thatcher befürwortete folgerichtig eine Anhebung der Standards, nationale Lehrplanhomogenisierung, bewusste schulische Selektion und den Vorrang der Exzellenz vor einer als chimärisch apostrophierten Gleichheit. *Quality* wurde jetzt statt *equality* wieder zum Fluchtpunkt der Debatte. Die trotz des schulstrukturellen Systemwechsels auch in Großbritannien nur wenig veränderte soziale Ungleichverteilung von Bildungschancen¹¹⁴ ließ ebenso wie die Erfahrung, auch mit Hilfe der Instrumente »positiver Diskriminierung« nur begrenzte Erfolge im Durchbrechen des Armutszirkels erzielen zu können, eine zunehmend desillusionierte Einschätzung der Reichweite und Möglichkeiten eines bildungspolitischen *social engineering* aufkommen. Noch ehe die *Tories*, die 1974 eine Wahlniederlage erlitten hatten, 1979 wieder an die Regierung gelangten, war es ihnen in der zweiten Hälfte des Jahrzehnts gelungen, mit Themen wie der notwendigen Standardisierung der Curricula, dem Ungenügen des schulischen Leistungsniveaus, dem Anschwellen der Disziplinprobleme oder der Inkongruenz von Lerninhalten und Erfordernissen des Wirtschafts- und Arbeitslebens, die Kontrolle über die Agenda bildungspolitischer Auseinandersetzungen zu erlangen. Das Echo in den Massenmedien setzte die Labour-Regierung zunehmend unter Druck. Die »Große Debatte« zur Bildungspolitik, die Premierminister Callaghan 1976 anzustoßen bemüht war, war bereits geprägt von dem Bestreben, all diese Themen nicht allein der Opposition überlassen zu wollen.¹¹⁵

In den Vereinigten Staaten wiederum trugen ähnlich wie die explosiven Debatten um Jensen und Jencks auch die ernüchternden Evaluationsbefunde der *Head Start*- und ESEA-Programme dazu bei, dass sich seit den späteren Siebzigerjahren der bildungspolitische Wind allmählich zu drehen begann (vergleichbar dem Anschwellen der Kritik an den sozialpolitischen Errungenschaften der *Great Society*-Politik). Seit den Siebzigerjahren dienten die Testergebnisse des *National Assessment of Educational Progress* als Barometer für den schulischen Leistungsstand, mit Befunden, die in der Öffentlichkeit immer

110 Cyril Burt, *The Mental Differences between Children*, in: ebd., S. 45–63; zur Rezeption und Beziehung zwischen den neuen »hereditarians« der pädagogischen Psychologie und IQ-Forschung und den »Black Paper«-Autoren vgl. *Wooldridge*, *Measuring the Mind*, S. 384 ff.

111 Margaret Thatcher, *Statement*, in: *Times Educational Supplement*, 22.2.1974.

112 Sanderson, *Educational Opportunity*, S. 104.

113 Margaret Thatcher, *Speech to Association of Education Committees*, 28.10.1970, Margaret Thatcher Foundation, Thatcher Archive, URL: <<http://www.margaretthatcher.org/speeches>> [27.9.2006].

114 Anthony F. Heath, *Educational Reform and Changes in the Stratification Process in Great Britain*, in: *Leschinsky/Mayer*, *The Comprehensive School*, S. 92–110; zeitgenössisch ließ im Hinblick auf die kaum veränderten sozialen Ungleichheitsmuster in den »comprehensive schools« aufhorchen: *Julienne Ford*, *Social Class and the Comprehensive School*, London 1969.

115 Daniel Callaghan, *Conservative Party Education Policies 1976–1997. The Influence of Politics and Personality*, Brighton etc. 2006, S. 9 ff.; *Chitty*, *Towards*, S. 55–105; *Simon*, *Education*, S. 446 ff.; *Finch*, *Education*, S. 44 ff.

häufiger nachdenkliche Stimmen aufkommen ließen. Schon Mitte der Siebzigerjahre hatte es für öffentliches Aufsehen gesorgt, dass ein anhaltender Rückgang der Ergebnisse des *Scholastic Aptitude Tests* für die College-Zulassung zu verzeichnen gewesen war. Die bildungspolitische Auseinandersetzung hatte auch hier nun vornehmlich die Curricula zum Gegenstand. Anfang der Achtzigerjahre rüttelte schließlich der Alarmruf »A Nation at Risk« (1983), ein Manifest der *National Commission on Excellence in Education* (NCEE), das bildungspolitische Establishment auf, eine unverblühte Kritik an der Beliebigkeit der High School-Lehrpläne und am »mediokren« Anspruchsniveau des dortigen Unterrichts. Als untrügliche Anzeichen der Schulkrise wurden neben dem anhaltenden Leistungsabfall bei den *Scholastic Aptitude Tests* das schlechte Abschneiden amerikanischer Schüler bei internationalen Leistungsvergleichen, der hohen Grad an »funktionalem Analphabetentum« unter den 17-Jährigen oder der im Zuge nationaler Leistungsüberprüfungen in den Siebzigerjahren hervorgetretene Niedergang der *science achievement scores* gewertet. Gegenüber dem »Cafeteria-Stil« vieler High School-Curricula, bei dem Vorpeise und Nachtisch leicht mit dem Hauptgang verwechselt würden, forderte die NCEE, sich wieder auf einen Stamm verpflichtender akademischer Kernkurse für alle Schüler zu besinnen. Gleichheit der Bildungschancen hatte »A Nation at Risk« zufolge identische Bildungsstandards, den gleichen Zugang zu qualifizierten Unterrichtsangeboten zum Gegenstück.¹¹⁶

Zweifellos am schwächsten ausgeprägt war die Gegenbewegung in Schweden, wo ungeachtet einiger Readjustierungen bei den Sozialleistungen sowohl das wohlfahrtsstaatliche Grundgerüst als auch die wesentlichen strukturellen Eckdaten der Bildungsreform die Oppositionsjahre der Sozialdemokraten (1976–1982) überdauerten. Folgt man den Befunden internationaler Vergleichsuntersuchungen aus den Neunzigerjahren, gehörte Schweden neben den Niederlanden langfristig zu den Ländern der westlichen Welt, in denen sich die ungleiche Verteilung der Bildungschancen, bezogen auf die soziale Herkunft der Schüler, am deutlichsten ausglich.¹¹⁷ Schwedische Untersuchungen haben für einen Zeitraum bis in die Siebzigerjahre hinein eine deutliche empirische Evidenz für die Abnahme ungleicher Bildungschancen ausgemacht, ehe dann die Angleichungstendenz wieder abflachte und in eine Stagnationsphase überging.¹¹⁸ Gleichwohl war dauerhaft auch in Schweden der Eindruck weit verbreitet, als hätte der tief greifende Umbau des Schulwesens das Ziel einer Egalisierung der Bildungschancen nicht im erwarteten Umfang erreicht.¹¹⁹ Auch

116 David L. Angus/Jeffrey E. Mirel, *The Failed Promise of the American High School, 1890–1995*, New York etc. 1999, S. 166 f.; Diane Ravitch, *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*, New York 2000, S. 411 ff.

117 Jan O. Jonsson, *Persisting Inequalities in Sweden*, in: Yossi Shavit/Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder/Col. etc. 1993, S. 101–132; Hans-Peter Blossfeld/Yossi Shavit, *Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, 1993, S. 25–52, hier: S. 41 ff. Jedoch hat hier die These einiges für sich, dass zur Erklärung der Reduktion sozialer Herkunftseffekte auf die Bildungschancen in Schweden auch die wohlfahrtsstaatlich induzierte Egalisierung der Lebensbedingungen im Allgemeinen berücksichtigt werden muss; die geminderte Ungleichheit der Bildungschancen könne, wie Jonsson unterstreicht, jedenfalls nicht allein mit den Erfolgen der Bildungsreform erklärt werden, vielmehr müsste auch Faktoren des sozialen Wandels im Bereich von Familie, Arbeitsmarkt etc. berücksichtigt werden.

118 Robert Erikson/Jan O. Jonsson, *The Swedish Context: Educational Reform and Long-term Change in Educational Inequality*, in: *dies.* (Hrsg.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder etc., 1996, S. 65–93.

119 Vgl. dazu auch Bodo Willmann, *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in Schweden*, München 1980, S. 232 ff.

fehlte es nicht an Stimmen aus dem Kreis der Lehrer- und Elternschaft, die als Folge von Bildungsexpansion, Umstrukturierung des Schulsystems und Durchsetzung neuer pädagogischer Ansätze einen spürbaren Leistungsschwund und wachsende Disziplinprobleme beklagten.¹²⁰ Das Qualitätsproblem schien sich als Achillesferse der Schulreform zu erweisen.¹²¹ Schon das eher schlechte Abschneiden Schwedens im Rahmen einer ersten internationalen Leistungsvergleichsstudie (im Fach Mathematik), deren Ergebnisse 1967 veröffentlicht worden waren, hatten die Kritiker (wohl zu Unrecht) auf das Konto der Gesamtschule verbucht, Mitte der Siebzigerjahre förderten weitere internationale Vergleichsstudien für die Naturwissenschaften und in der Muttersprache hingegen Ergebnisse zutage, die diese Vorwürfe an die Adresse der Gesamtschule tendenziell wieder dementierten.¹²² Insgesamt war jedenfalls augenfällig, dass in Schweden die gesellschaftspolitische Motivation und Zielsetzung der Schulreform am wenigsten in Frage gestellt wurde.¹²³ Im Unterschied zu den anderen Vergleichsländern, besonders England und den USA, vermochten dort Wortmeldungen schwedischer Autoren, die ähnlich wie Jensen oder Eysenck argumentierten, kaum Staub aufzuwirbeln.¹²⁴ Sofern es hier zu einer neuen Pendelbewegung der Bildungspolitik kam, fand diese ihren Ausdruck eher darin, dass sich das reformerische Hauptinteresse seit den Siebzigerjahren von den äußeren Strukturen abwandte, um sich mehr auf die innere pädagogische Ausgestaltung des Schulwesens zu konzentrieren, und längerfristig besonders auch darin, dass der hierarchisch-zentralistische Steuerungsmodus in der Bildungspolitik durch einen stärker dezentralisierten, flexibleren, mehr auf lokaler Eigenverantwortung basierenden Modus ersetzt wurde.¹²⁵

Unterm Strich verliehen die Bemerkungen, die der britische Erziehungswissenschaftler Harold Silver am Ende des Untersuchungszeitraums zum wechselvollen Schicksal des einstigen Leitbegriffs der »Chancengleichheit« vortrug, einer nunmehr nicht nur in Großbritannien weit verbreiteten Stimmung Ausdruck:

»The concept [...] had for a long time attracted and held some of the political middle ground, but by the 1970s was crumbling somewhat in the hands of the hesitant left, abandoned by the middle as economic expansion turned to stagnation and decline, and attacked from the left flank as a concept incompatible with that of equality itself. It turned out by the end of the 1970s that people either did not understand it, had overestimated it, had been disillusioned by the research or the rhetoric, could not longer wait for it, or did not want it.«¹²⁶

Damit war zugleich auch die Krise der Bildungspolitik als Krise ihrer gesellschaftspolitischen Motivation umschrieben. Die konservativen Parteien, die in den Sechzigerjahren von nicht wenigen bildungspolitischen Traditionsbeständen hatten Abschied nehmen müssen – und dabei nahezu überall in die Defensive geraten waren –, begannen nun, da sich abzeichnete, dass viele Erwartungen der gesellschaftspolitisch motivierten Bildungsreformer nicht in Erfüllung gegangen waren, auch programmatisch wieder Tritt zu fas-

120 Egon Jüttner, Die schwedische Gesamtschule und ihre Probleme, in: Die Höhere Schule. Zeitschrift des Deutschen Philologenverbandes 25, 1972, S. 264–270.

121 Lindensjö, From Liberal Common, S. 331.

122 Torsten Husén, Policy Impact of IEA Research, in: Comparative Education Review 31, 1987, S. 29–46, hier: S. 35 f.; ders., Folgerungen für Bildungsplanung und Bildungspolitik, in: T. Neville Postlethwaite/Hans Weiler/Peter Martin Roeder (Hrsg.), Schulen im Leistungsvergleich. Bedingungen für erfolgreiches Lernen – Ergebnisse der internationalen IEA-Untersuchungen in sechs Unterrichtsfächern, Stuttgart 1980, S. 29–41, hier: S. 33 f.

123 Vgl. auch Ball/Larsson, Education, S. 13 ff.

124 Vgl. die Schilderung bei Torsten Husén, Schulkrise, Weinheim etc. 1974, S. 58 f.

125 Hans-Georg Kotthoff, Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen, Münster etc. 2003, S. 196 ff.

126 Harold Silver, Equality of Educational Opportunity. The Map of Uncertainty, in: ders., Education, S. 33–45, hier: S. 33.

sen. Auf die viel zitierte Frage des amerikanischen Bildungsexperten John Gardner, »how can we be equal and excellent too«, gaben sie eine Antwort, welche den Leistungsbezügen wieder die Priorität gab (statt dem bisherigen Sowohl-als-auch).

Man darf freilich nicht dem Trugschluss verfallen, die geschilderten Gegenbewegungen wären bei ihrem Siegeszug nirgends auf Widerstand gestoßen. Die Bildungspolitik in der Bundesrepublik, Großbritannien und den USA behielt ihre parteipolitische Mehrschichtigkeit. Und ebenso wenig darf man die Krise der Bildungspolitik von ihren Rahmenbedingungen isolieren. Dazu gehörte zunächst, dass die in allen westlichen Ländern ein Jahrzehnt zuvor noch rundum begrüßte Expansion des Bildungswesens seit Mitte der Siebzigerjahre auf mehrfache Weise fraglich geworden war. Finanziell waren die Staaten an die Grenzen ihrer Möglichkeiten gestoßen, den Ausbau der Bildungsinfrastrukturen im bisherigen Tempo weiter voranzutreiben, insbesondere seitdem sich die gesamtwirtschaftlichen Rahmenbedingungen grundlegend verändert hatten. Der Bericht einer Arbeitsgruppe des Finanzplanungsrates aus dem Jahr 1974, nach dem der im Jahr zuvor durch die Kultus- und Bildungsminister verabschiedete »Bildungsgesamtplan« sich so wie dort vorgesehen unmöglich finanzieren lassen werde, war – nach einer Periode singulärer Zuwächse – nur ein Beispiel für die verschärften finanziellen Restriktionen, denen die Bildungspolitik jetzt unterlag.¹²⁷ Vielerorts kamen zudem – und kaum weniger wichtig – Zweifel auf, ob das Bildungssystem mit dem Beschäftigungssystem noch hinreichend synchronisiert war, womit zugleich auch die Frage gestellt war, ob eine weitere Expansion des höheren Bildungswesens nicht unerwünschte soziale Konsequenzen nach sich ziehen würde. Am empfindlichsten spürbar war dies im Hochschulbereich, wo angesichts des Massenandrangs und stagnierender Haushalte die Rede von einem »doppelten Flaschenhals« aufkam: mehr Zugänge als die Hochschule verkraften, mehr Absolventen als der Arbeitsmarkt aufnehmen konnte.¹²⁸ Das Instrument der Bildungsplanung, von dem man sich ein Jahrzehnt zuvor noch einen kräftigen Rationalisierungsschub versprochen hatte, fand sich gründlich entzaubert.¹²⁹ Klar war inzwischen auch, dass die Expansion allein noch nicht zu dem erhofften Ausgleich der sozialen Ungleichheit im Bildungswesen geführt hatte¹³⁰, ja am Beispiel der Bildungspolitik wurde einmal mehr

127 *Heinrich Mading*, Infrastrukturplanung im Verkehrs- und Bildungssektor. Eine vergleichende Untersuchung zum gesamtstaatlichen Planungsprozeß in der Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden 1978, S. 257; allg. zur nun einsetzenden »Flaute« der Bildungspolitik: *Klaus Hüfner u. a.*, Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980, Stuttgart 1986, insb. 203 ff.

128 *Ulrich Lohmar/Gerhard E. Ortner* (Hrsg.), Die deutsche Hochschule zwischen Numerus clausus und Akademikerarbeitslosigkeit. Der doppelte Flaschenhals, Hannover etc. 1975.

129 *Wilfried Rudloff*, Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms, in: *Matthias Frese/Julia Paulus/Karl Teppe* (Hrsg.), Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik, Paderborn etc. 2003, S. 259–282.

130 Hierüber ist auch für die Bundesrepublik eine kontroverse Diskussion anhand neuer empirischer Untersuchungen und neuem methodischen Analyseinventar in Gang gekommen, wobei insbesondere Walter Müller die Vorstellung, die Ungleichheit der Bildungschancen habe sich nicht vermindert, anhand neuer Daten und Interpretationsansätze zu revidieren versucht hat. Vgl. *Walter Müller/Dietmar Haun*, Bildungsexpansion und Bildungsungleichheit, in: *Walter Glatzer* (Hrsg.), Einstellungen und Lebensbedingungen in Europa, Frankfurt/Main etc. 1993, S. 225–268; *dies.*, Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, 1994, S. 1–42; auch: *Bernhard Schimpf-Neimanns*, Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zur herkunftsspezifischen Bildungsungleichheit zwischen 1950 und 1989, in: ebd. 52, 2000, S. 636–667; vgl. hingegen *Rainer Geißler*, Soziale Schichtung und Bildungschancen, in: *ders.* (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1987, S. 79–110, insb. S. 87; *Helmut Köhler*, Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen, Berlin 1992; ferner: *Heiner Meulemann*,

sichtbar, dass das Steuerungsvermögen staatlicher Politik im Bereich des gesellschaftlichen Wandels geringer war als zuvor angenommen.¹³¹ Umstände dieser Art führten an vielen Orten zu einem Innehalten, zu Konsolidierungsbemühungen, aber eben auch zu programmatischer Neubesinnung. Insgesamt büßte das Thema Bildungspolitik, und dies galt ganz besonders dann für die Bundesrepublik, viel von der politischen Hochrangigkeit und Beachtung ein, die es in den Expansionsjahren besessen hatte. Auch das wurde, jedenfalls in den Reihen der Bildungsreformer, als Symptom einer Krise wahrgenommen. Die Krise der Bildungspolitik – insbesondere aber die Krise der Bildungspolitik als Sozialpolitik – war somit bestimmt durch die Überlagerung mehrerer Problemschichten: Sie war zunächst eine Krise der Überforderung und Funktionsüberlastung der Institutionen des Bildungswesens (mit der Folge einer neuen Zielbestimmungsdiskussion). Sie war zugleich Ausdruck der sich in den Siebzigerjahren rapide verändernden ökonomischen Rahmen- und staatlichen Handlungsbedingungen, d. h. der sich deutlich verknappenden Ressourcen. Schließlich aber war sie, wie gesehen, auch eine Begleiterscheinung des politischen Klimawechsels, der parteipolitischen Kräfteverschiebungen und – daraus hervorgehend – des Aufstiegs neuer Diskurskoalitionen aus Repräsentanten von Politik, Wissenschaft, Professionen und Medien.

Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik, in: *Walter Glatzer* (Hrsg.), *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*, Frankfurt/Main 1992, S. 123–156; statt weiterer Hinweise vgl. den hilfreichen Forschungsüberblick bei *Beate Kraus*, *Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit: Die Wiederendeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit*, Opladen 1996, S. 118–146; jüngsten Datums: *Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach* (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärung und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 2. aktual. Aufl. Wiesbaden 2007.

131 Vgl. hierzu allg. auch *Ewald Terhart*, *Zwischen Aufsicht und Autonomie. Geplanter und ungeplanter Wandel im Bildungsbereich*, in: *Neue Sammlung* 40, 2000, S. 123–140.