

## **Historische Leistung und heutige Leistungsfähigkeit der Konzepte der 'Bildungsreform der Siebziger Jahre'**

### *Disposition*

- 1 Einführung
- 2 Die Konzepte der 'Bildungsreform der Siebziger Jahre'
- 3 Die Reformbilanz
- 3.1 Ein "Soll-Ist"-Vergleich
- 3.2 Ein "War-Ist"-Vergleich
- 4 Thesen für eine gegenwartsbezogene Diskussion der Reformkonzepte
- 5 Literaturverzeichnis

### **1 Einführung**

Es ist nicht möglich, in dem vorgegebenen Rahmen dieses Beitrags das gesamte Spektrum der Bildungsreformkonzepte der frühen siebziger Jahre zu präsentieren und zu würdigen, reichten doch die verschiedenen Konzepte von der Reformierung einzelner Unterrichtsfächer spezifischer Schularten und Jahrgangsstufen über den Umbau einzelner Glieder des Schulsystems bis hin zur Umstrukturierung des gesamten Bildungssystems unter Einschluß der Elementarerziehung, des Hochschulbereichs, der Berufsbildung und des Weiterbildungssektors (vgl. z.B. Bundesregierung 1970; BLK 1973; Deutscher Bildungsrat 1968, 1969a und b, 1970, 1973a,b und c, 1974a und b; Jung 1981). Daher liegt eine Eingrenzung des Themas nahe. Diese Beschränkung der Behandlung der Fragestellung erfolgt in der Weise, daß ich mich auf die Reformabsichten im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens der Sekundarstufe I als dem Kernstück der Bildungs- bzw. Schulreform der siebziger Jahre konzentriere, d.h. auf die Reform der inneren und äußeren Schulorganisation. Damit sind Reformvorstellungen, die für den Primarbereich, die Sekundarstufe II, die Berufsausbildung, das Hochschulsystem und den Weiterbildungssektor entwickelt wurden, explizit aus den folgenden Überlegungen ausgeklammert. Dem Verständnis der LeserInnen mag darüber hinaus der Hinweis nützlich sein, daß das Thema nicht aus der Perspektive eines Schulexperten, Schulpädagogen oder gar Gesamtschulexperten, sondern aus der Perspektive eines an Bildungsreformen persönlich und professionell interessierten Bildungsökonomien und Bildungsplaners angegan-

gen wird. Der Bestandsaufnahme und der Würdigung der auf vorstehende Weise charakterisierten Reformkonzeption des Sekundarbereichs I liegt ein Verständnis von "kritischer Wissenschaft" zugrunde, das Wissenschaft dann als kritisch wertet, wenn sie eigene und andere liebgewonnene Überlegungen über gesellschaftliche Zustände wie auch diese Zustände selbst im Hinblick darauf hinterfragt, ob und inwieweit sie gesellschaftliche Gerechtigkeitsvorstellungen und Emanzipationsinteressen verletzen oder fördern.

Die einführenden Bemerkungen seien nun mit einem kurzen Verweis auf den weiteren Gang der Argumentation abgeschlossen: Ich werde zunächst kurz **das Schulreformkonzept der siebziger Jahre** in seinen wesentlichen Merkmalen charakterisieren bzw. das, was dafür gehalten werden könnte (Abschnitt 2). Im 3. Abschnitt wird sich ansatzweise eine **Bilanz** dieser Reformversuche anschließen, wobei ich **zwei unterschiedliche Bilanzierungsvarianten** vorstellen werde, die zu deutlich divergierenden Wertungen gelangen. Daran schließt sich im 4. Abschnitt eine auf die Gegenwart bezogene **Diskussion der Reformkonzepte der siebziger Jahre und ihrer Leistungsfähigkeit** an.

## 2 Die Konzepte der 'Bildungsreform der Siebziger Jahre'

Ich möchte in diesem Abschnitt die Diskussion der Konzepte der 'Bildungsreform der siebziger Jahre' mit der These beginnen, daß es im Prinzip ein **Gesamtkonzept von Bildungsreform und Bildungsexpansion** der 70er Jahre gegeben hat, das in unterschiedlichen Dokumenten von verschiedenen Institutionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorgestellt und diskutiert wurde und in vielfältiger Weise an reformpädagogische Überlegungen wie auch an die Einheitsschulidee der ersten drei Jahrzehnte dieses Jahrhunderts anknüpfte. Ohne Anspruch auf vollständige Dokumentation der Argumentationslinien und Autorenschaften sollen die für die öffentliche bildungspolitische Diskussion m.E. entscheidenden Dokumente sowie ihre Urheber genannt werden, die einmal das Reformkonzept geprägt haben (vgl. auch Jung 1981). Die öffentliche Proklamation der Umgestaltung des bundesdeutschen dreigliederten Schulwesens hin zu einem Gesamtschulsystem begann spätestens mit den

- (1) **"Bildungspolitischen Leitsätzen der SPD"** von 1964 (SPD 1964), die u.a. aufgegriffen wurden in den Arbeiten des Deutschen Bildungsrates und von der
- (2) **Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates** festgeschrieben wurden, und zwar zunächst in den **"Empfehlungen zur Errichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen"** von 1969 (Deutscher Bildungsrat 1969b).

- (3) Dasselbe Gremium hat diese Reformkonzeption eines horizontal gestuften Schulsystems 1970 im **"Strukturplan für das Bildungswesen"** noch einmal vertieft (Deutscher Bildungsrat 1970).
- (4) Die damalige **Bundesregierung** hat im selben Jahr (1970) in einem **"Bericht zur Bildungspolitik"** ihre Konzeption der Bildungsreform vorgestellt, die sich aber kaum von der des Bildungsrates unterschied (Bundesregierung 1970).
- (5) Die **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung** hat 1973 in dem von ihr verabschiedeten **Bildungsgesamtplan** ebenfalls dieses Konzept aufgegriffen und als langfristiges Reformmodell der Veränderung des Schulwesens vorgestellt (BLK 1973).
- (6) Der **deutsche Bildungsrat** hat 1973 in zwei verschiedenen Empfehlungen **Reformvorschläge zur Organisation und Verwaltung im Bildungswesen** vorgelegt, die als Ergänzung des Strukturplans und der Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen zu sehen sind (Deutscher Bildungsrat 1973b und 1974a), und er hat dann
- (7) 1974 **"Empfehlungen zur Neuordnung der Sekundarstufe II"** erlassen (Deutscher Bildungsrat 1974b).

Ich denke, dies ist das wesentliche Spektrum an offiziellen Verlautbarungen, in denen das Gesamtkonzept der Bildungsreform der 70er Jahre vorgestellt und begründet worden ist. Abgesehen von unbedeutenden Nuancierungen stimmten diese Dokumente in der **Analyse des Zustandes und der Funktionsweise ebenso wie in den Postulaten für die Erneuerung des Bildungssystems überein, Kongruenz der Reformziele und Reformgrundsätze** bestand darüber hinaus mit relevanten **gesellschaftlichen Gruppen** (den Gewerkschaften, der SPD und damals auch großen Teilen der FDP und einem großen Teil der Erziehungswissenschaften) (vgl. Jung 1981). **Bedeutsam** für die Entwicklung der Reform war allerdings **eine Differenz**: ein **genereller Konsens** über die Ablösung des dreigliedrigen Schulsystems durch ein System integrierter Gesamtschulen konnte **nicht hergestellt** werden. Dieser grundsätzliche bildungspolitische Dissens drückte sich schon sowohl in den Empfehlungen des Bildungsrates zur Errichtung von Gesamtschulen **als Schulversuche** wie im Strukturplan des Bildungsrates von 1970 wie auch im Bildungsgesamtplan ganz deutlich dadurch aus, daß die aus damaliger Perspektive **zukünftige Entwicklung der Schulstruktur offengehalten** und - zum Leidwesen der radikalen Reformfraktionen - Gesamtschulen zunächst lediglich als Versuchsschulen auf Probe eingerichtet wurden.

Darüber hinaus wurde das Faktum, daß neben dem im Zentrum der Diskussion stehenden Modell der **integrierten Gesamtschule** auch das Alternativmodell der **kooperativen Gesamtschule** als Gesamtschulversuch zugelassen war (vgl. BLK 1973,

Band 1: 24), als Verwässerung der Schulreform gewertet. Diese Halbherzigkeit der Schulreform ist schon in den Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen angelegt und sowohl im Strukturplan von 1970 wie auch im Bildungsgesamtplan von 1973 nachvollziehbar; sie dokumentiert die aus dem Grundsatzdissens entwickelte damalige Kompromißlinie (vgl. Hufner/Naumann 1977: 174ff. und Hufner et al. 1986: 149ff.).

Worin bestanden nun die entscheidenden **Zielsetzungen** und **Grundsätze** der angestrebten inneren wie äußeren Schulreform? Ich will dies anhand von vierzehn Zielen und zehn Prinzipien verdeutlichen (vgl. dazu Deutscher Bildungsrat 1969b, 21ff. und 1970, 95ff.; Bundesregierung 1970, VIIff. und 2ff.; BLK 1973: 6ff; BMBW 1973):

- (1) **Übergreifendes, reformleitendes Ziel** war die Schaffung eines **demokratischen, leistungs- und wandlungsfähigen Schulsystems**, welches
- (2) **das Recht auf Bildung** für alle durch die möglichst vollständige **Erschließung der Begabungsreserven** verwirklichen sollte. Dieses Recht implizierte zugleich
- (3) die **Herstellung sozialer Chancengleichheit** und **individueller Chancengerechtigkeit** sowie die **Gleichwertigkeit** sozialer wie individueller Chancen. Im angestrebten neuen Schulsystem sollten die Schüler und Schülerinnen zu
- (4) **vernunftgemäßer Aneignung der natürlichen und sozialen Welt** befähigt werden. Eine weitere Zielerwartung bestand in der
- (5) **verbesserten Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem**, zwischen Bildungsproduktion und gesellschaftlichem Bildungsbedarf (diese spezifische Zielvorstellung ist allerdings - im Gegensatz zu anderen Reformzielen - über eine bloße Zielrhetorik an keiner Stelle hinausgegangen).
- (6) Statt homogenisierender Nivellierung der Lernanreize und Lernanstrengungen war deren heterogenisierende **Differenzierung** und **Individualisierung** beabsichtigt. Dadurch sollten
- (7) **die individuellen Leistungsfähigkeiten, Interessen und Neigungen gefördert**, die **individuellen** wie sozialen Chancen solange wie möglich **offengehalten** und damit die frühzeitige und chancenfixierende Selektion des dreigliedrigen Schulsystems überwunden werden. Daneben traten als weitere Ziele
- (8) **die demokratische Mitwirkung, Mitbestimmung und Mitverantwortung** von LehrerInnen, Eltern sowie SchülerInnen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 253-289 sowie 1973b),

- (9) die Förderung **kritischen Verständnisses, emanzipatorischen Engagements und verantwortungsbewußten Handelns,**
- (10) die Förderung **individueller Initiative, Kreativität, Spontaneität, Mündigkeit und Selbstbestimmung** sowie
- (11) die Förderung **problemlösenden, entdeckenden, selbständigen und kooperativen Lernens.** Neben der Förderung kognitiver Lernprozesse sollte ein starkes Gewicht auf
- (12) die Unterstützung **sozialen Lernens** gelegt werden, so daß sozial isolierende Lernkonkurrenz durch **solidarisierendes, kooperatives Lernen** in Teams und Gruppen (Lernziel Solidarität) hätte abgelöst werden können. Schließlich sollte
- (13) die Förderung der **Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen** wie auch die Weckung (14) **der Freude am Lernen und Unterrichten** nicht zu kurz kommen.

Aus der Retrospektive scheint an diesem Zielkatalog bemerkenswert, daß er sich in den 70er Jahren zuallererst einer aufklärerisch argumentierenden Bildungstheorie verdankte, daß er gegenwärtig in einer wachsenden Zahl von Publikationen wieder aufersteht, heute aber eher durch eine technologisch-adaptiv argumentierende Qualifikationstheorie begründet wird (vgl. Timmermann 1987). Wie sollten nun diese Reformziele verwirklicht werden? Die allgemeine Antwort lautet: durch eine **pädagogisch begründete innere und äußere Schulreform** (vgl. Bundesregierung 1970: 3-47; Deutscher Bildungsrat 1969b: 35-62; derselbe 1970: 58-87, 147-158). Diese sollte bestehen aus:

- (1) neu zu schaffenden **Curricula** für neu zu schneidernde **Lern- oder Erfahrungsbereiche**, die die herkömmlichen Unterrichtsfächer ablösen und durch neue **Inhalte** (z.B. Technik, Arbeitslehre, Gesellschaftslehre) angereichert werden sollten,
- (2) **kompensatorischen Lernangeboten** in Form von Förder- oder Stützkursen für lernschwächere SchülerInnen als Ausgleich für außerschulische Lebensweltbedingungen, die für die individuelle Entwicklung als nachteilig angesehen wurden,
- (3) einem System von **Grund- und Leistungs-, obligatorischen und Wahl- bzw. Neigungskursen**, welches das Klassensystem ablösen und die Differenzierung sowie Individualisierung des Lernens durch ein differenziertes und auf die individuellen Neigungen wie Fähigkeiten der SchülerInnen zugeschnittenes **Lernangebot** ermöglichen sollte,
- (4) einer **Erfahrungswelt- und Wissenschaftsorientierung** der Lernangebote, wobei in den damaligen Reformkonzepten die Betonung eindeutig auf der

- Wissenschaftsorientierung im Sinne einer wissenschaftlich fundierten und geleiteten Deutung der Erfahrungswelt lag,
- (5) neu zu entwickelnden **Leistungstests und Beratungsformen**, die der Idee individuell angepaßter Schullaufbahnen Rechnung tragen sollten,
  - (6) **neuen Lernformen** und demzufolge **neuen Lehrer- und Schülerrollen**. Projekt- und Teamunterricht sollten den klassischen lehrerzentrierten Frontalunterricht ablösen, der Lehrer/die Lehrerin sollten ihre Rollen als Dozierende ablegen und die Lernprozesse der SchülerInnen unterstützend wie beratend anregen bzw. anleiten,
  - (7) einem **gemeinsamen Abschluß am Ende der 10. Klasse für alle SchülerInnen (Abitur I)**, ohne daß an diesen Abschluß irgendwelche selektiven Berechtigungen geknüpft werden sollten,
  - (8) der **gemeinsamen Unterrichtung von Kindern aller Sozialschichten** in der integrierten Gesamtschule,
  - (9) der **Fortsetzung des Lernens in einer Sekundarschule II**, in der nach gleichen Prinzipien und unter den gleichen Zielsetzungen Jugendliche in individuell zugeschnittenen, allgemeine wie berufliche Bildung integrierenden Bildungsgängen den gemeinsamen Abschluß des **Abitur II** erreichen sollten. Dieser gemeinsame Abschluß sollte trotz unterschiedlicher Bildungsgänge **gleichwertig** sein, so daß sich auch an diesen Abschluß keine differenzierenden Berechtigungen anschließen lassen würden.
  - (10) Der integrierten Gesamtschule als **Ganztagschule**, um vor allem auch die lebensweltlich deprivilegierten Jugendlichen ganztägig interessanten und fordernden Lern- und Betreuungsangeboten auszusetzen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1968).

M.E. sind damit die wichtigsten Ziele und Prinzipien der Schulreformkonzepte der 70er Jahre umrissen, die zugleich handlungsleitende Funktion für einen Teil der damals verantwortlichen bildungspolitischen Akteure hatten. Was aber ist nun aus der Reforminitiative geworden? Eine zugegebenermaßen recht krude Reformbilanz soll eine Antwort auf diese Frage geben.

### 3 Die Reformbilanz

Die historische Leistungsbilanz der Schulreform fällt je nach Betrachtungsperspektive sehr unterschiedlich aus, d.h. sie hängt davon ab, welche Sachverhalte miteinander verglichen werden. Üblicherweise sind **zwei Formen** eines solchen **Vergleichs** möglich: die **erste Variante** ist ein **"Soll-Ist"-Vergleich**, in dessen Verlauf die aktuell beobachtbaren bzw. beobachteten Systemzustände (das, was aus der Reform ge-

worden ist) mit den ursprünglich im Reformkonzept entworfenen bzw. gewollten (zukünftigen) Systemzuständen (mit dem, was hätte sein sollen) verglichen wird; es werden gewissermaßen **realisierte und geplante Zukunft einander gegenübergestellt** und die Abweichungen der Realisation von der Planung festgestellt und bewertet (vgl. dazu Müller-Rolli 1987, Einleitung). Die **zweite Bilanzierungsvariante** entspricht einem **"War-Ist"-Vergleich** und vergleicht verschiedene realisierte Systemzustände; es werden also beobachtete vergangene **Systemzustände vor der Reform** mit beobachtbaren **Systemzuständen im Anschluß an Reformversuche** einander gegenübergestellt und bewertet (das, was war, wird mit dem verglichen, was gerade ist; vgl. dazu Tillmann 1987: 9-19). Wie im folgenden deutlich wird, sind dies zwei völlig verschiedene Bilanzierungsperspektiven, die zu unterschiedlichen Beobachtungen und Bewertungen führen.

### 3.1 Ein "Soll-Ist"-Vergleich

Der Soll-Ist-Vergleich bewertet die **Entwicklung des Schulsystems insgesamt** auf dem Hintergrund der geschilderten Reformfolie und endet in Enttäuschung und Resignation, d.h. also in einer sehr pessimistischen Einschätzung des Erreichten. Diese Wertung geht einher mit weit verbreiteten individuellen Reaktionen, die sich mit Worten wie Entpolitisierung sowie Rückzug aus dem reformpolitischen Engagement und Hinwendung zu privat-persönlichen Angelegenheiten beschreiben lassen (vgl. Müller-Rolli, a.a.O.). Die wesentlichen Beobachtungen und Argumente, auf denen die Erwartungsenttäuschungen gründen, sind die folgenden. Dabei ist für das Verständnis dieses Vergleichs von Bedeutung, daß die **Perspektive dieser Evaluation das gesamte Schulsystem** ist, während der zweite - nachfolgend beschriebene Vergleich - nur die Gesamtschule als Teilsystem betrachtet.

1. **Chancengleichheit für Söhne und Töchter von Arbeitern sei nicht annähernd erreicht** worden, wenn als sozialstrukturelles Partizipationsmaß der Anteil der Statusgruppen "Arbeiter" zugrundegelegt und mit den Übergangsquoten von Arbeiterkindern auf die Schulform Gymnasium, mit den Schulabschlußquoten von Arbeiterkindern (Fachoberschulreife und Abitur) sowie mit den Studienanfängerquoten von Arbeiterkindern verglichen werde (vgl. Eigler et al. 1980: 59ff.; Hansen et al. 1986: 80ff. sowie Engel/Hurrelmann 1987). Es seien sogar - gemessen an diesen Indikatoren - **neue soziale Problemgruppen** in Gestalt der Kinder der sogenannten Gastarbeiter hinzugekommen (vgl. Hansen 1984). Schließlich wird hervorgehoben, daß die **regionalen Ungleichheiten** der Bildungschancen **nicht verringert** worden seien (vgl. Eigler et al. 1980: 56ff.).
2. Die **Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem** sei schwieriger geworden als um 1970 herum jemals gehant worden sei (vgl. Strikker/ Timmermann 1986 und Timmermann 1988), und die gestiegenen individuellen wie so-

zial selektiven **Übergangsrisiken** hätten Erwartungsenttäuschungen und zugleich das sogenannte "**Qualifikationsparadoxon**" (vgl. Mertens 1983 und 1984) erzeugt. Dabei würden die Auswirkungen des inkongruenten Aufeinandertreffens von demographischen Zyklen und ökonomischen Krisenverläufen auf die Beschäftigungschancen und -risiken der verschiedenen Ausbildungsgenerationen unzulässigerweise der Bildungsreform angelastet.

3. Ein durch die integrierte Gesamtschule repräsentiertes, **horizontal gestuftes Einheitsschulsystem** sei in **keinem der elf Bundesländer eingerichtet** worden. Vielmehr habe sich in einigen Bundesländern das **traditionelle dreigliederte Schulsystem gehalten**, wenn auch mit deutlich veränderten Schülerbesuchsstrukturen zugunsten der Realschulen und Gymnasien und zulasten der Hauptschulen. In den übrigen Bundesländern (insbesondere in den Stadtstaaten, Hessen und Nordrhein-Westfalen) sei demgegenüber durch die Errichtung von Gesamtschulen in größerem Umfang ein **viergliedriges Schulsystem entstanden**: die **Gesamtschule** sei somit **nicht die Alternative zum traditionellen, sondern lediglich zur Alternative im gegliederten Schulsystem** geworden.<sup>1)</sup>
4. Während die **Hauptschule** als Schulform in allen Bundesländern zunehmend **erodiert** sei, seien **Realschulen** und **Gymnasium** infolge einer entsprechenden Verschiebung der Bildungsnachfrage **gestärkt** worden (vgl. Klemm et al. 1985: 84; Rolff 1987: 203ff.). Das Gymnasium läuft in diesem Prozeß allerdings Gefahr, den Verfall seines ursprünglichen Bildungsauftrags erleben zu müssen, und steht vor einer Neudefinition seines Selbstverständnisses.
5. Die **Durchlässigkeit** zwischen den drei klassischen Schulformen der Sekundarstufe I sei nach wie vor **minimal**: die **Aufstiegsdurchlässigkeit** liege dabei erwartungsgemäß **unter der ohnehin schon niedrigen Abstiegsdurchlässigkeit** (vgl. Tillmann 1987: 44ff.).
6. Auch **innerhalb der Gesamtschulen** setzten sich **soziale Differenzierungen** entlang der klassischen Schichtungsmerkmale wieder durch, sowohl z.B. im Hinblick auf schulische Leistung, Wahl der Freundschaften wie Freizeitinteressen.
7. Ein kontraproduktiver Effekt wird schließlich auch darin gesehen, daß statt Partizipation in den Schulen umgekehrt ein **Mehr an staatlicher Kontrolle und staatlicher Gängelung** sich durchgesetzt habe. **Schule** sei mehr als zuvor eine **fremdbestimmte, bürokratische durchorganisierte und ritualisierte staatliche Anstalt**, eine bloße Lernfabrik und Sortiermaschine.

---

<sup>1)</sup> Im Jahr 1987 gab es bundesweit 365 Gesamtschulen, dies entsprach einem Anteil an den weiterführenden Schulen von 3,1 %. Länderspezifisch schwankte dieser Anteil jedoch zwischen 15,8 % in Berlin und 0,6 % in Bayern (vgl. BMBW 1988, S. 32). Der Schüleranteil lag bundesweit 1987 bei 6,1 %, reichte jedoch von 0,7 % in Bayern bis hin zu 29 % in Berlin (vgl. ebenda, S. 38).



8. **Schulisches Lernen** sei auch heute **lebensweltfern, handlungsarm, entsinnlicht, einseitig rationalistisch, öde und abstrakt.**

Diese und ähnliche Wertungen münden in eine **pessimistische Einschätzung** des Verlaufs und weiteren Schicksals **der Bildungsreform**, das als Weg "von der Bildungskrise zur Krise der Bildungsreform" beschrieben werden könnte (vgl. ähnlich Picht 1973). Besondere historische Leistungen werden ihr in dieser Vergleichsperspektive nicht zugeschrieben außer derjenigen, versagt zu haben (vgl. dazu Klemm et al. 1986: 73ff; Tillmann 1987: 16ff; Müller-Rolli 1987: 7ff).

### 3.2 Ein "War-Ist"- bzw. "Gegenwarts-Vergangenheits"-Vergleich

Eine deutlich **positive Beurteilung** der Leistungen der Bildungsreform steht am Ende einer Bilanzierung, wenn **das Erreichte** nicht an den ursprünglichen Sollvorgaben, sondern **an der reformbedürftigen Ausgangslage gemessen** wird (vgl. dazu Tillmann 1987: 9-19). Die politische Position dieser Perspektivbetrachtung könnte als Weg "von der Bildungskrise über die steckengebliebene Reform auf zu neuen (Reform)Ufern" beschrieben werden, wobei eine Reihe von **Schubkräften** ausgemacht werden, deren Wirken diese optimistischere Sichtweise zu legitimieren scheinen (vgl. Rolff 1987; Klemm et al. 1986: 152ff.). **Im Fokus der positiv gewerteten Beobachtungen** stehen nicht das gesamte Schulsystem als gewissermaßen unerwartetes und ungewolltes Ergebnis der Dialektik von Reformanstrengungen und -widerständen, sondern in engerer Perspektive **allein die Leistungen, welche den Gesamtschulen unmittelbar selbst zugeschrieben werden**, zumindest in den Bundesländern, in denen sie in größerer Zahl bestehen (vgl. hierzu im einzelnen Klemm et al. 1985: 21-76; Tillmann 1987: 9-90 sowie Anmerkung 1) auf S. 8).

1. Die Gesamtschule hat durch ihre Praxis gezeigt, daß viele (z.T. sehr alte) **pädagogische Reformvorstellungen "machbar"** sind, z.B.:
  - eine Schule fast ohne "Sitzenbleiben"
  - gemeinsames Lernen von SchülerInnen ohne Vorsortierung nach "Begabung" oder Sozialschicht
  - Förderung schwacher SchülerInnen ohne diskriminierende Aussonderung
  - Abbau der autoritären Lehrerrolle.
2. Die Gesamtschule hat die **Schulerfolgchancen von Arbeiterkindern** ganz erheblich verbessert, die **soziale Auslese** ist in Gesamtschulen signifikant niedriger als im dreigliedrigen Schulsystem; Gewinner der Gesamtschulreform sind insbesondere die sogenannten "intelligenten" Arbeiterkinder,

ohne daß die Chancen der Kinder aus der Oberschicht dadurch verschlechtert werden.

3. **Der Anteil der SchülerInnen, die die Sekundarstufe I ohne Hauptschulabschluß verlassen (müssen), wird in der Gesamtschule gegenüber dem dreigliedrigen Schulsystem deutlich gesenkt**, in einigen Bundesländern sogar mehr als halbiert. Die jüngste Umfrage des Instituts für Schulentwicklung in Dortmund hat herausgefunden, daß 1987 nur noch 7 % der Jugendlichen über keinen Hauptschulabschluß mehr verfügen. Ende der 60er Jahre lag dieser Anteil noch über 30 %. Allerdings wird darauf hingewiesen, daß auch die schichtenspezifische Selektion in der Gesamtschule bislang nicht völlig abgebaut werden konnte.
4. Gesamtschulen halten die **Schullaufbahnen länger offen** als es die traditionellen Schulformen vermögen, sie erlauben flexiblere Korrekturen der Bildungskarrieren und ermöglichen in stärkerem Maße als das dreigliedrige Schulsystem eine Wahl der Schüler nach Neigung und Interesse; die **Mobilität** in Gesamtschulen ist deutlich höher als im dreigliedrigen Schulsystem: während im letzteren auf einen "Aufsteiger" (also von der Hauptschule zur Realschule oder von der Realschule auf das Gymnasium) zwei "Absteiger" kommen, ist das kompatible Verhältnis in Gesamtschulen 1:1. Allerdings muß auch die Gesamtschule am Ende der 9. bzw. 10. Klasse die drei **traditionellen Abschlüsse** vergeben; sie vergibt aber einen **deutlich höheren Anteil weiterführender Abschlüsse** als die klassischen Schulformen. Der bereits erwähnten Befragung ist zu entnehmen, daß mittlerweile über 60 % aller Jugendlichen in der Bundesrepublik die Fachoberschulreife erwerben. Zu diesem Ergebnis hat auch die Gesamtschule ihren Teil beigetragen.
5. Die Gesamtschule hat ein **Lernklima** geschaffen, das weniger von Angst und Konkurrenz, hingegen mehr von **Solidarität und Kooperation** geprägt ist. Allerdings wird darauf hingewiesen, daß gerade auch schwache Schüler die Gesamtschule als angstbesetzt und identitätsgefährdend erleben.
6. Besonders **hauptschulempfohlene SchülerInnen** haben in Gesamtschulen bessere Möglichkeiten, ihre Schullaufbahn prognoseabweichend nach "oben" zu korrigieren.
7. Die Gesamtschule hat energisch eine **Entwicklung kritischer, schüler- wie gesellschaftsorientierter Curricula** befördert, allerdings hat sie sich vom Primat eines traditionellen Lern- und Leistungsbegriffs (Betonung kognitiver Lernleistungen in den Fächern) nicht lösen können; im Gegenteil: **Arbeitsmarktdruck ("Qualifikationsparadoxon")**, bildungspolitische Prioritäten und Elternängste bzw. -präferenzen forcieren diese Befangenheit.

8. In der Gesamtschule sind **Konzepte zur Öffnung von Schule** und zur **Anreicherung des unterrichtlichen Lernens** entwickelt und erprobt worden wie z.B. sozialpädagogische Arbeit in der Schule und Gemeinwesen- bzw. Stadtteilorientierung von Gesamtschulen, Arbeitslehre und Berufsorientierung für alle SchülerInnen, selbstorganisiertes Lernen in Projektwochen; allerdings sind solche Innovationen eher Ausnahmen. Auch an den Gesamtschulen dominiert i.d.R. der "klassische", lehrerzentrierte Fachunterricht.
9. Die Gesamtschule hat die **Lehrerrolle** im Prinzip **verändert**, die traditionellen Grenzen zwischen den Lehrämtern eingeebnet und Lehrerkooperation maßgeblich befördert. Als vorbildlich dafür gelten einige wenige Gesamtschulen wie z.B. Köln-Hohenweide oder Hannover-Linden. Allerdings sind die Einbindungen in die **Beamtenhierarchie**, in bürokratische Verwaltungsanordnungen und die Einordnung in unterschiedliche Besoldungsgruppen bestehen geblieben. Um sich greifende **Lohnarbeits- bzw. Jobmentalität** wie auch **Aussteigermentalität** und **innere Kündigung** kratzen allerdings am Image der neuen Lehrerrolle und gefährden die soziale Effizienz der Gesamtschule.
10. Die **Mitwirkungsrechte** der LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern wurden erweitert, angesichts der **Kompetenzarmut** der entsprechenden mitwirkungspflichtigen Gremien ist allerdings eine materielle Demokratisierung der Schulen ausgeblieben. Überdies ist Schulmitwirkung eine Domäne des Bildungsbürgertums auch in den Gesamtschulen geworden und eröffnet u.a. dadurch Reformgegnern reformhemmende bzw. antireformersche Aktionsfelder.

Ich möchte mit Klaus Jürgen Tillmann (1987: 17) das Fazit dieser Vergleichsvariante beenden. Er stellt fest: "Insgesamt läßt sich damit - bei aller Kritik im einzelnen - sagen: Die Gesamtschule hat ein Stück pädagogischer Utopie realisiert; sie zeigt damit täglich, daß Struktur und Praxis des selektiven Schulwesens nichts Selbstverständliches, nichts Unausweichliches sind, sondern daß es eine "machbare" Alternative gibt." Darin liegt - so möchte man hinzufügen - ihre historische Leistung.

#### **4 Thesen für eine gegenwartsbezogene Diskussion der Reformkonzepte**

Am Beginn einer **gegenwarts- und - man möchte hinzufügen - zukunftsbezogenen Diskussion** der heutigen Leistungsfähigkeit der bildungspolitischen Reformkonzepte der siebziger Jahre für das neunte Jahrzehnt dieses Jahrhunderts steht die Frage:

Kann man heute noch an den ursprünglichen Reformvorhaben, das gegliederte Schulwesen durch ein System von Gesamtschulen gänzlich zu ersetzen, festhalten

- angesichts der **stabilen und konstanten Stellung der Realschule** (sie hat ja seit mehr als 10 Jahren einen stabilen Schüleranteil von 23 - 24 %),
- angesichts der **Öffnung der Gymnasien** für Schüler auch von Sozialschichten, die früher keine Gymnasiaklientele waren,
- angesichts der deutlich **veränderten Übergangsstrukturen** in die Schulform der **Sekundarstufe I**
- angesichts der **Adaption einiger Merkmale der Gesamtschulpädagogik gerade durch die Gymnasien** (z.B. Projektwochen, Betriebspraktika, Berufsorientierung, Stützkurse),
- insbesondere angesichts der **wachsenden Beliebtheit des Gymnasiums** unter den Elterngenerationen schulpflichtiger Kinder? Den repräsentativen Befragungen des Dortmunder Instituts für Schulentwicklung zufolge steigt der Anteil der Eltern, die als **Schulabschluß** für ihre Kinder **das Abitur** wünschen, kontinuierlich von Befragung zu Befragung. Gaben 1985 54 % der befragten Eltern das Abitur als gewünschten Schulabschluß an (vgl. Rolff 1987: 214), so waren es 1987 bereits 57 %. Und das Gymnasium ist nun einmal nach wie vor die Schulform, die vor allen anderen das Abitur vergibt. Außerdem ist aus dem Schulwahlverhalten der Eltern bekannt, daß die faktischen Schulwahlentscheidungen - wenn auch mit zeitlichen Verzögerungen - den Wünschen folgen.

Angesichts der gegenwärtig realisierten Schulformentopologie, des schulgesetzlich inthronisierten Elternwillens (vgl. Tillmann 1987: 14ff), wie auch der kontroversen Entwicklungskonzepte scheint die **Zukunft der Schulstruktur** in der Bundesrepublik **offen** zu sein. Folgende **Entwicklungsszenarien** sind denkbar bzw. in der bildungspolitischen Diskussion:

1. Die **Aufrechterhaltung der status-quo-Struktur des Schulsystems**, d.h. dreigliedriger Schulsysteme in CDU-regierten und viergliedriger Schulsysteme in SPD-regierten Bundesländern, wobei innerhalb dieser Strukturen mit weiteren Verschiebungen der Schulbesuchsrelationen zugunsten der Gymnasien und Gesamtschulen (etwa entlang der in den erwähnten Befragungen geäußerten Präferenzen) zu rechnen ist. Für das Land Nordrhein-Westfalen wird z.B. für das Jahr 1989 in einer Pressemeldung ein Nachfrageüberhang nach Gesamtschulplätzen in Höhe von 3000 genannt. Das würde der Neugründung von etwa 20 Gesamtschulen entsprechen. Es drängt sich die Frage auf, ob damit das Gesamtschulpotential dieses Bundeslandes ausgeschöpft wäre oder nicht. Denkbar ist allerdings auch die
2. **Viergliedrigkeit** als in allen Bundesländern durchgängige Schulstruktur. Dieses Szenario würde allerdings voraussetzen, daß die CDU-regierten Länder ihren Widerstand gegen die Etablierung der Gesamtschule als gleichberechtigte

Schulform aufgeben und die vermehrte Gründung von Gesamtschulen gemäß der elterlichen Nachfrage zulassen würden. Vorstellbar ist allerdings auch die Entwicklung einer

3. **gemischten Schulstruktur** derart, daß neben das klassische dreigliedrige Schulsystem in einigen Bundesländern ein zweigegliedertes in den Bundesländern tritt, die der Gesamtschule den Status einer Regelschule eingeräumt haben. Dies setzt allerdings voraus, daß sich in diesen Bundesländern das viergliedrige Schulsystem zugunsten einer zweigliedrigen Struktur auflöst. Die beiden verbleibenden Schulformen wären zum einen das Gymnasium mit einem gegenüber dem traditionellen Bildungsauftrag modernisierten Selbstverständnis und zum anderen die in spezifischer Weise profilierte Gesamtschule (vgl. dazu im einzelnen Hurrelmann 1988a und 1988b sowie Dörger 1988; GEW 1988; Gruschka/Rüdel 1988; Klemm/Rolff 1988a und b; Lohmann 1988). **Schubkräfte** einer solchen Entwicklung können einerseits im wachsenden Elterninteresse an der Schulform Gesamtschule und andererseits in dem Interesse kleiner (insbesonderer ländlicher) Gemeinden gesehen werden, in Zeiten demographisch bedingter rückläufiger und auf erheblich verringertem Niveau stagnerender Schülerzahlen eine weiterführende Schule der Sekundarstufe I vor Ort zu (er)halten. Eine solche "Vor-Ort" Schule kann häufig nur eine Gesamtschule sein (vgl. "Gesamtschule im ländlichen Raum", in: Neue Deutsche Schule, 41. Jg., H. 11, 1989: 21).
4. Ein bundesweites **zweigliedriges Schulsystem** wäre als langfristige Entwicklungsperspektive ebenso denkbar, und zwar dann, wenn die von Hurrelmann vorausgesehene und seiner Meinung nach politisch zu fördernde schulstrukturelle Entwicklung auch in CDU-regierten Bundesländern einsetzen würde. Schließlich bleibt als Entwicklungsvision für das Schulsystem
5. die alte Reformidee der **Gesamtschule** als alleinige Schulform, d.h. als **Einheitsschule** lebendig (vgl. Klemm et al. 1985).

Vor dem Hintergrund früherer Diskussionen über den Zusammenhang von Schulreform und bürgerlicher bzw. kapitalistischer Gesellschaft (vgl. Baethge 1972; Heinrich 1972; Rolff et al. 1974; Bowles/Gintis 1976; Rammert/Timmermann 1984 und 1987; Carnoy/Levin 1988) lassen sich einige **Thesen** formulieren, die das Postulat nach einer Erneuerung der Gesamtschulreform wie die Frage nach der heutigen Leistungsfähigkeit der Reformkonzepte der siebziger Jahre kritisch begleiten sollen. Daß hierdurch Nachdenklichkeit und Gegenthesen provoziert werden könnten, ist durchaus beabsichtigt.

1. Die gesellschaftlichen Gruppen, die die Bildungsreform nach wie vor tragen, insbesondere die Anhänger der Gesamtschulen, müssen sich von einer Reihe

von Überlegungen befreien, die sich als Illusion erwiesen haben, z.B. von der **Illusion, daß**

- a) die Gesamtschule die in **allen** Lerndimensionen (kognitiv wie affektiv wie emotional wie sozial) "bessere" Schulform sei. Das schon vom Deutschen Bildungsrat in seinen Errichtungsempfehlungen (1969b) und in seinen Lernzielabhandlungen (1971) gegebene Versprechen, die **Gesamtschule** werde die **"bessere" Hauptschule und zugleich das "bessere" Gymnasium** sein, scheint **kaum einlösbar** zu sein. Folglich gilt es, die Merkmale der Gesamtschule zu stärken und herauszustellen, die ihr spezifisches Profil gegenüber den drei anderen Schulformen ausmachen.
  - b) die Gesamtschulen die öffentlich wie politisch genährten Erwartungen auf **bessere Lebenschancen der Jugendlichen per se** werden einlösen können. Die vergangenen 15 Jahre haben gezeigt, daß die Einlösung solcher Erwartungen in allererster Linie von den quantitativen, qualitativen und strukturellen Entwicklungen im Beschäftigungssystem abhängig sind (vgl. dazu Strikker/Timmermann 1986 und Timmermann 1988).
  - c) Schulreform die **Strukturen sozialer Ungleichheit abbauen**, d.h. die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse **per se** verändern kann (vgl. dazu Bowles/Gintis 1976; Teichler et al. 1976; Strikker/Timmermann 1986).
  - d) die **Gesamtschule** von der Bevölkerung, insbesondere auch von der Statusgruppe der Arbeiter, **im erwarteten Maße angenommen** wird. Vielmehr scheint die Realschule die von (Fach-)Arbeitereltern und vom Facharbeiternachwuchs präferierte Schulform zu sein.
  - e) der **bildungspolitische Gestaltungswille auf politische Legitimation** durch Wähler- und Elternwillen **verzichten** kann (vgl. das sog. Begehren "kooperative Schule" in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1977, das die Schulpolitik dieses Bundeslandes erheblich geprägt hat).
  - f) **Schulreform in relativ wenigen Jahren** bewerkstelligt werden kann (vgl. Wunder 1987: 256ff).
2. Kritische BildungsökonomInnen haben sehr früh auf die **Widersprüchlichkeiten** hingewiesen, denen die Schulreform ausgesetzt ist. Der optimistischen Interpretation der Gesamtschulen als Schulen der gleichen Chancen, der sozialen Öffnung und des sozialen Aufstiegs wie der Modernisierung (m.a.W.: der sozialdemokratischen Variante gesellschaftlichen Wandels) haben sie zum ersten die **Rationalisierungsklemme** entgegengehalten, in die Schulreform gerate, weil sie in kapitalistischen Gesellschaften dem Widerspruch zwischen steigenden Qualifikationsanforderungen des Arbeitsprozesses einerseits und zugleich Kosten-

senkungserfordernissen des Verwertungsprozesses andererseits ausgesetzt sei (vgl. Hanf et al. 1971; Heinrich 1973; Kelber/Schreiber 1973: 5-36). Dieses **erste Dilemma** stellt sich allerdings **kontextabhängig** in unterschiedlicher Intensität dar: es verliert scheinbar an politikbestimmender Kraft in Phasen prosperierender Wirtschaft und sprudelnder Steuereinnahmen, um in Phasen ökonomischer Stagnation oder Krisen und stagnierender oder rückläufiger Steuereinnahmen sich umso nachhaltiger in Erinnerung zu bringen.

3. Ein **zweites Dilemma** ergibt sich aus dem **Widerspruch zwischen dem Versprechen auf gleiche Bildungs- und Lebenschancen und dem Selektionszwang**, dem auch die Gesamtschule unterliegt. Nimmt die Gesamtschule die Selektion wahr - möglicherweise sogar besser, subtiler und mit höherer Legitimität als das herkömmliche Schulsystem -, so steht am Ende der Schule die Ungleichheit der Schulbildungsergebnisse, an die Selektionsentscheidungen des Beschäftigungssystem anknüpfen können. Verzichtet die Schule indessen auf die Selektion und fördert die Angleichung der Lernresultate, so führt dies lediglich zu einer Inflationierung bzw. Entwertung der Zertifikate und zu einer völligen Verlagerung der Selektion in das nachschulische Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem. Trotz Angleichung der Chancen empfindet der/die Einzelne wegen der Chancennivellierung seine/ihre individuelle Chance als gesunken. Die Folge ist eine **Refeudalisierung der Zuweisungsprozesse zu sozialen Positionen** (wachsende Bedeutung nicht-schulisch erworbenen kulturellen und sozialen Kapitals: Habitus, Lebensstile, soziale Herkunft usw.; vgl. Bourdieu 1983).
4. Dieses Dilemma ist zu Beginn der Bildungsexpansions- und -reformphase nicht wirksam gewesen, da Bildungsexpansion und Expansion von bildungsadäquaten Positionen eine zeitlang im Gleichschritt verlaufen sind. Erst mit dem Erreichen der Absorptionsgrenzen des Beschäftigungssystems und dem Fortgang der nachfrageseitig angeschobenen Bildungsexpansion ist der **Widerspruch zwischen dem Verfassungsanspruch auf gleiche Bildungs- und Lebenschancen und dem statushierarchiebedingten Bedarf an sozialer Ungleichheit** wieder aufgebrochen.
5. Ein **drittes Dilemma** der Gesamtschulreform besteht zur Zeit in dem **Widerspruch zwischen dem politischen Gestaltungswillen** einerseits und dem als **Steuerungsinstanz inthronisierten Elternwillen**, der sich zwar als Reformkraft bewähren könnte (vgl. Rolff 1987), zur Zeit aber eher als Reformbremse zu wirken scheint.
6. Mit der nun folgenden, zugegebenermaßen **gewagten These** möchte ich bewußt provozieren. Sie lautet: die Ende der 60er Jahre vorgebrachten und in Abschnitt 2 zusammengefaßten **Begründungen für ein Gesamtschulsystem** haben in den letzten zwanzig Jahren an **Überzeugungskraft** verloren. Als eine entscheidende Begründung dieser These sei vorgebracht, daß nach meinem Ein-

druck die strukturellen Begrenzungen von Schullaufbahnen für Kinder aus allen Sozialschichten erheblich an Wirksamkeit verloren haben. Die **Zugänge und Übergänge** zu den verschiedensten Schularten sind im Prinzip im Sinne einer **institutionellen Deregulierung offener** geworden. Die Nutzung der institutionellen Alternativen und die Wahl zwischen unterschiedlichen Schullaufbahnen ist heute in erster Linie abhängig von den **individuellen Entscheidungen** von Eltern, die heute einen deutlich **höheren Informations- und Aufklärungsgrad** aufweisen als die Elterngenerationen der 60er Jahre, und die durchaus über ein **ausgeprägteres Bewußtsein der Implikationen und Folgen ihrer Schullaufbahnenentscheidungen** für ihre Kinder verfügen als noch vor zwanzig Jahren (vgl. dazu U. Becks Individualisierungstheorem in: Beck 1986: 115-248). Insofern drücken die beobachtbaren Schülerströme immer stärker den **Elternwillen als strukturelle Restriktion** aus. Hinzu kommt, daß **die pädagogischen Postulate bzw. Prinzipien der Gesamtschulreform** (z.B. Wissenschaftsorientierung, Neigungs- und Leistungsdifferenzierung, Ganztagschule, Demokratisierung der Entscheidungsstrukturen, Kritikfähigkeit, Förderung der Lernfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein, soziales Lernen, Förderangebote, Abschlußhomogenisierung) **keineswegs à priori durch die Gesamtschulpädagogik monopolisiert** werden können. Der **Wandel insbesondere der Hauptschul- und Gymnasialpädagogik** ist Ausdruck der **Anpassungsfähigkeit des traditionell gegliederten Schulsystems an innovatorische Ideen, die der Gesamtschulkonzeption entstammen**. Somit diskriminieren die pädagogischen Begründungen nicht mehr notwendig zugunsten der Gesamtschulen; die meisten der ihnen zugeschriebenen Prinzipien scheinen bei Existenz eines entsprechenden bildungspolitischen Gestaltungswillens auch im traditionellen Schulsystem grundsätzlich realisierbar. Die **pädagogische Leistungsfähigkeit der Gesamtschulen** wird sich somit **mehr und mehr in der Konkurrenz bzw. im Wettbewerb mit den herkömmlichen Schulformen** - und hier insbesondere mit Realschule und Gymnasium - erweisen müssen. Allerdings bleibt **ein einziges (gesellschafts-) politisches Argument für die Begründung der Gesamtschule als Einheitsschule** von den vorstehend entwickelten Relationierungen **unberührt**: das Argument der **sozialen Integration** (social cohesion). Wenn es oberstes Ziel der Schulpolitik ist, daß Kinder aller Sozialschichten bzw. - moderner gesprochen - Kinder ganz unterschiedlicher Lebenslagen mindestens zehn Jahre lang gemeinsam zur Schule gehen sollen, dann kann dieses Prinzip in der Tat nur in einem Gesamtschulsystem als Einheitsschulsystem realisiert werden. Dies - so scheint mir - ist die **einzige Begründung, die aller Kritik standhält**.

7. Die **Chance der Gesamtschule** liegt m.E. darin, SchülerInnen, Eltern und Schulpolitikern zu demonstrieren, daß Lernen in unserer Gesellschaft, die dem Ideal des aufgeklärten, mündigen Bürger verpflichtet ist, anders möglich ist als es dem überkommenen Bild von schulischem Lernen entspricht. In ihrer Funk-



tion als **Stachel im Fleisch der Bildungspolitik** kann sie für immer mehr SchülerInnen attraktiv werden. Auf Dauer könnten die Gesamtschulen sogar Schützenhilfe aus dem privatwirtschaftlichen Beschäftigungssystem erhalten, produzieren die sich wandelnden technischen und arbeitsorganisatorischen Strukturen doch Qualifikationsanforderungen (ich denke an die sog. **Schlüsselqualifikationen** und an die **sozialen wie humanen Qualifikationen**, vgl. Blaschke 1986 und Klein 1986), die nach meiner Wahrnehmung am ehesten in Gesamtschulen als intendiertes Ergebnis der Gesamtschulpädagogik erzeugt werden. Freilich steht es den konkurrierenden Schulformen frei, ihre Curricula und Lehr- wie Lernformen entsprechend anzupassen.

8. Die **Leistungsfähigkeit der bildungsformerischen Konzepte der siebziger Jahre** scheint mir folglich darin zu liegen, daß sie erstens der Schulpolitik nach wie vor pädagogische wie gesellschaftspolitische **Entwicklungslinien** vorgeben, denen die Schulentwicklung letztlich schrittweise gefolgt ist. Die **Gesamtschulen** spielen dabei den **Schrittmacher**. Zweitens haben die Konzepte und insbesondere ihre ständige kontroverse Diskussion in der breiten Öffentlichkeit, insbesondere aber in den Elterngenerationen der schulpflichtigen Kinder ein **irreversibles Bewußtsein von der Bedeutung eines durchlässigen, partizipatorischen, offenen Bildungssystems geschaffen**, das in der steigenden Nachfrage nach Gesamtschulplätzen, allerdings ebenso nach Gymnasialschulbildung zum Ausdruck kommt. Am Ende haben die **Reformkonzepte** sich zwar nicht realisieren lassen, sie **haben aber die Anpassungsleistungen des traditionellen Schulsystems hervorgerufen**, die wir heute beobachten können, und sie werden auch in den 90er Jahren diesen Anpassungsdruck weiter ausüben.
9. Wem nicht allein die **Zugangschancen** in eine ungleiche soziale Welt, sondern jene Ungleichheit selbst am Herzen liegt, sollte sich nicht (nur) auf Bildungsreformen verlassen, sondern seine Anstrengungen direkt auf die Veränderung der Einkommens-, Status- und Sozialstrukturen richten. Diese schon früher gewonnene Einsicht (vgl. Jencks et al. 1972: 253ff; Bowles/Gintis 1976: 264ff) gilt auch heute.

## 5 Literaturverzeichnis

- Baethge, M., 1972: Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD. In: *Betrifft: Erziehung*, 5, 1972: 11, 19-28
- Bauer, K.-O./Klemm, K./Pardon, H., 1980: Ergebnisse empirischer Schulforschung: Sekundarschulen auf dem Prüfstand. In: *Rolff et al.* 1980: 141-169
- Beck, U., 1986: *Risikogesellschaft*. Frankfurt a.M. 1986
- Becker, H./Glötz, P./Maier, H., 1976: *Die Bildungsreform - eine Bilanz*. Stuttgart

- Blaschke, D., 1986: Soziale Qualifikationen von Erwerbspersonen im Berufsleben, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7/1986: 1-7
- Bönsch, H., 1982: Ziel und Weg einer gesellschaftsorientierten Bildung. In: Frankfurter Hefte 11, 1982: 41-51
- Bourdieu, P., 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen: 183-198
- Bowles, S./Gintis, H., 1976: Schooling in Capitalist America. New York
- Brater, M., 1987: Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation, In: Müller-Rolli 1987, 119-137
- Braun, K.-H./Wunder, D., (Hg.) 1987: Neue Bildung - Neue Schule. Weinheim und Basel
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1973: Die wichtigsten Ziele im Bildungsbericht '70 und Bildungsgesamtplan. Bonn
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1988: Grund- und Strukturdaten 1988/89. Bonn
- Bundesregierung 1978: Bericht zur Bildungspolitik. Bundesdrucksache VI/925. Bonn 1970
- Bundesregierung 1978: Bildungspolitik. Antwort der Bundesregierung auf die große Anfrage der Fraktionen von SPD und FDP im Deutschen Bundestag zur Bildungspolitik. Bundestagsdrucksache 8/1703. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973: Bildungsgesamtplan, 2 Bände, Stuttgart
- Carnoy, M./Levin, H.M., 1988: Schooling and work in the Democratic State, Stanford
- Christlich Demokratische Union, 1987: Die Bildungspolitik der SPD. Dokumentation. Bonn
- Deppe, F., 1987: Eine neue Bildungsoffensive? In: Braun/Wunder 1987: 226-242
- Deutscher Bildungsrat, 1968: Einrichtungen von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1969a: Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1969b: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1970: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1971: Lernziele der Gesamtschule, Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1973a: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1973b: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1973c: Zur Planung berufsqualifizierender Bildungsgänge im tertiären Bereich. Bonn

- Deutscher Bildungsrat, 1974a: Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs. Bonn
- Deutscher Bildungsrat, 1974b: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn
- Deutscher Gewerkschaftsbund, 1980: Grundsätzliche Stellungnahme des DGB zur Fortschreibung des Bildungsgesamtplans, in: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 10, 1-27
- Dörger, U., 1988: Eine "Schulform Gesamtschule" ist keine Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 80 (1988): 476-482
- Eigler, H./Hansen, R./Klemm, K., 1980: Quantitative Entwicklungen: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: Rolff et al. 1980: 45-71
- Engel, U./Hurrelmann, K., 1987: Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Müller-Rolli 1987: 77-97
- Froese, L., 1987: Gesamtschule international: Trends und Gegentrends. Eine geschichtlich - vergleichende Betrachtung. In: Braun/Wunder 1987: 185-202
- GEW (Hg.), 1988: Wie weiter mit der Mittelstufe? Ein Streitgespräch zwischen K. Hurrelmann und H.-G. Rolff. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 6, 1988: 6-11
- Gruschka, A./Rüdell, G., 1988: Mit zweierlei Maß auf den Weg zur Zweigliedrigkeit? In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 80 (1988): 483-491
- Hanf, G./Hülsebusch, H./Kurz, B./Rademacher, B./Wentzke, T., 1971: Die differenzierte Gesamtschule - Darstellung und Kritik, in: Altvater, E./Huisken, F. (Hg.). Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen: 370-404
- Hansen, G., 1984: Integration oder Segregation - eine falsche Alternative. In: Rolff et al. 1984: 248-258
- Hansen, R./Rösner, E./Weißbach, B., 1986: Der Übergang in die Sekundarstufe I. In: Rolff et al. 1986: 70-101
- Heinrich, R., 1973: Zur Politischen Ökonomie der Schulreform - Leistungsdifferenzierung und soziale Integration in der Gesamtschule, Frankfurt a.M.
- Hüfner, K./Naumann, J., 1977: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart
- Hüfner, K./Naumann, J./Köhler, H./Pfeffer, G., 1986: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart
- Hurrelmann, K., 1988a: Thesen zur strukturellen Entwicklung des Bildungssystems in den nächsten fünf bis zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 80 (1988): 451-462
- Hurrelmann, K., 1988b: Die Gesamtschule kommt nicht als Traumschiff, in: Die Deutsche Schule, Heft 4, 80 (1988): 492-495
- Jencks, Ch./Smith, M./Acland, H./Bane, M.J./Cohen, D./Gintis, H./Heyns, B./Michelson, St., 1972: Inequality. A Reassessment of the effect of Family and Schooling in America. New York u.a.

- Jung, M., 1981: Entwürfe zur Reform des Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. In: Twellmann, W. (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 3, Düsseldorf, 155-172
- Kelber, R./Schreiber, B., 1973: Wie verhindert man Schulreform? Modellfall Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Starnberg
- Kell, A., 1987: Berechtigungswesen - Bollwerk gegen die Realisierung materialer Chancengleichheit? In: Müller-Rolli 1987: 138-164
- Klein, U., 1986: Weiterbildung von Ausbildern der "Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA)" bei Siemens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 5/1986: 150-157
- Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J., 1985: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek
- Klemm, K./Rolff, H.-G., 1988a: Innere Schulreform im zweigliedrigen System? In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 80 (1988): 462-471
- Klemm, K./Rolff, H.-G., 1988b: Zweigliedrigkeit keine Alternative. In: NDS-Extra, Beilage zur NDS- Neue Deutsche Schule, Heft 18: 6-8.
- Kuhnen, J., 1976: Erfahrungen mit der Gesamtschule. Soziale Integration als gesellschaftliche Begründung und pädagogische Praxis von Gesamtschulversuchen. Lampertheim
- Levin, H.M., 1978: The Dilemma of comprehensive school reforms in Western Europe, in: Comparative Education, Nov. 1978
- Lohmann, C., 1988: Die integrierte Schule für alle muß Reformziel bleiben. In: Die Deutsche Schule, Heft 4, 80 (1988): 472-475
- Mertens, D., 1983: Die Schere öffnet sich. In: Erziehung und Wissenschaft, Heft 1/1983: 6-13
- Mertens, D., 1984: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 30 (1984), Heft 4
- Müller-Rolli, S. (Hg.), 1987: Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart
- Müller-Rolli, S., 1987: Einleitung ... In: derselbe 1987: 7-29
- Nyssen, E./Rolff, H.-G., 1974: Perspektiven der Schulreform im Spätkapitalismus. In: Rolff, H.-G. (Hg.): Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek: 21-49
- Picht, G., 1973: Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 19 (1973), Heft 5: 664-678
- Rammert, W./Timmermann, D. (Hrsg.), 1984: Politische Ökonomie der Bildung. Revision und neue Perspektiven. In: Mehrwert 24, Beiträge zur Kritik der politischen Ökonomie. Berlin
- Rammert, W./Timmermann, D. (Hg.), 1986: Kritik der Bildungsökonomie als Sozialwissenschaft. Die sozialwissenschaftliche Wende der kritischen Bildungsökonomie. In: Mehrwert 27, Beiträge zur Kritik der politischen Ökonomie. Bremen
- Ratzki, A., 1987: Gesamtschule und Schulreform: Erfahrungen und Perspektiven. In: Braun/Wunder 1987: 137-157

- Richter, I., 1986: Separate - but unequal? Die Wiederentdeckung der Ungleichheit im Bildungswesen. In: Neue Sammlung, 26 (1986), Heft 2: 181-193
- Rösner, E./Tillmann, K.-J., 1980: Strukturelle Entwicklungen: Auf dem Weg zur horizontalisierten Sekundarstufe I?. In: Rolff et al. 1980: 73-106
- Rolff, H.-G. (Hg.), 1974: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Reinbek
- Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J., 1974: Strategisches Lernen durch gesellschaftsverändernde Praxis. In: Rolff et al. 1974: 71-110
- Rolff, H.-G., 1974: Widerspiegelungen gesamtgesellschaftlich bedingter Widersprüche in der Schule. In: Rolff et al. 1974: 50-70
- Rolff, H.-G. (Hg.), 1980: Soziologie der Schulreform. Weinheim und Basel
- Rolff, H.-G./Hansen, G./Klemm, K./Tillmann, K.-J., 1980: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Weinheim und Basel
- Rolff, H.-G., 1984: Schule im Wandel. Kritische Analysen zur Schulentwicklung. Essen
- Rolff, H.-G., 1987: Schubkräfte der Bildungsreform, in: Braun/Wunder 1987, 203-225.
- Rolff, H.-G./Klemm, K./Tillmann, K.-J. (Hg.), 1986: Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 4, Weinheim und Basel
- Rügemer, W., 1982: Demokratische Bildungspolitik unter der CDU-Regierung. In: Demokratische Erziehung, 8 (1982), Heft 6: 28-33
- SPD (Hg.), 1964: Bildungspolitische Leitsätze, Bonn
- Strikker, F./Timmermann, D., 1986: Bildung, Ausbildung und was dann? Feine Signale und harte Fakten. Überlegungen zur Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Rammert/Timmermann 1986: 110-181
- Teichler, U./Hartung, D./Nuthmann, R., 1976: Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft. Stuttgart
- Tillmann, K.-J., 1986: Gewerkschaftliche Perspektiven zukünftiger Bildungspolitik, in: NDS-Extra, Beilage zur NDS - Neue Deutsche Schule, Heft 5/6, 1986: 1-8
- Tillmann, K.-J., 1987: Zwischen Euphorie und Stagnation. Erfahrungen mit der Bildungsreform. Hamburg
- Timmermann, D., 1987: Auf welche gesellschaftliche Zukunft hin soll Schule erziehen? Manuskript, Bielefeld, 18 Seiten
- Timmermann, D., 1988: Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem: ein Systematisierungsversuch, in: Bodenhöfer, H.-J. (Hg.): Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Band 174, Berlin: 25-82
- Wunder, D., 1987: Politik der Bildungsreform - Überlegungen zu den politischen Möglichkeiten einer linken Volkspartei. In: Braun/Wunder 1987: 243-259