

Fuchs, Hans-Werner

## **Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre) und ihre Wirkung**

*Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 5, S. 671-681*

urn:nbn:de:0111-opus-44810

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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

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

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

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

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil 1: Bildungssystem, Familie und Gesellschaft.*

*Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit*

<i>Carola Groppe/Hans-Werner Fuchs/Gerhard Kluchert</i> Bildungssystem, Familie und Gesellschaft. Historische Analysen zur (Re-)Produktion von sozialer Ungleichheit. Zur Einleitung in den Thementeil .....	619
<i>Klaus-Peter Horn</i> Bildungssystem, Familie und soziale Ungleichheit in historischer Perspektive – Forschungsstand und Problemaufriss .....	622
<i>Carola Groppe</i> Familienstrategien und Bildungswege in Unternehmerfamilien 1840–1920 .....	630
<i>Gerhard Kluchert</i> Schule, Familie und soziale Ungleichheit in Zeiten der Bildungsexpansion: Das Beispiel der Weimarer Republik .....	642
<i>Detlef K. Müller</i> Soziale Reproduktionsstrategien und Mechanismen sozialen Aufstiegs – Thema verfehlt! Kommentar zu den Beiträgen von Carola Groppe und Gerhard Kluchert .....	654
<i>Rüdiger Loeffelmeier</i> Die Bedeutung von Familie und Schule für die Bildungswege Potsdamer Abiturienten in der frühen DDR .....	659
<i>Hans-Werner Fuchs</i> Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre) und ihre Wirkung .....	671
<i>Peter Drewek</i> Zur Bedeutung und Rolle der Familie im Strukturwandel des deutschen Bildungssystems in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Kommentar zu den Beiträgen von Hans-Werner Fuchs und Rüdiger Loeffelmeier .....	682

## *Thementeil 2: Intoleranz als Problem der Pädagogik*

*Isabell Diehm*

Intoleranz als Problem der Pädagogik ..... 687

*Henning Röhr*

Reflektierte Intoleranz ..... 699

*S. Karin Amos*

*Zero Tolerance* an öffentlichen Schulen in den USA – amerikanisches Syndrom  
oder Symptom für eine Neubestimmung gesellschaftlicher Mitgliedschafts-  
und Erziehungsverhältnisse? ..... 717

### *Allgemeiner Teil*

*Irina Mchitarjan*

Das „russische Schulwesen“ im europäischen Exil und der bildungspolitische  
Umgang mit ihm in Deutschland, der Tschechoslowakei und Polen  
(1918–1939) ..... 732

### *Besprechungen*

*Claudia Schuchart*

Uwe Schmidt (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem.  
Motivation – Entscheidung – Zufriedenheit ..... 752

*Klaus Prange*

Rainer Winkel: Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung  
oder: Eine Reise durch die Geschichte des Menschen – in seinen pädagogischen  
Entwürfen ..... 754

*Christine Wiezorek*

Vera King/Karin Flaake (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und  
Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein ..... 757

### *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 762

Hans-Werner Fuchs

# Staatliche Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft in der Phase der Bildungsreform (1960er-/1970er-Jahre) und ihre Wirkung<sup>1</sup>

*Zusammenfassung: Im Rückblick auf die westdeutsche Bildungsgeschichte erweisen sich die 1960er und 1970er-Jahre als Phase eines intensiven öffentlichen wie fachwissenschaftlichen Diskurses um Reformen im Bildungswesen. Überdies wurden in dieser Zeit vielfältige Veränderungen eingeleitet, deren wesentliches Ziel in einem quantitativen und qualitativen Ausbau des Bildungswesens bestand, der sich auch in einem Abbau bestehender Bildungschancenungleichheiten auswirken sollte. Der Bildungsexpansion folgte jedoch nur ein marginaler Abbau ungleicher Bildungschancen nach, dessen Ursachen abschließend diskutiert werden.*

## 1. Einleitung

Gegenstand des nachfolgenden Beitrages sind die Revision, im Wortsinne die „prüfende Wiederdurchsicht“ staatlicher Planungen, Maßnahmen und Eingriffe für bzw. in das Bildungswesen, wie sie in den 1960er- und 1970er-Jahren vorgenommenen wurden, und die Diskussion ihrer Effekte. Dabei ist der Blick vorrangig auf das Schulwesen gerichtet. In ihrer Mehrheit zielten diese Planungen, Maßnahmen und Eingriffe vor allem auf eine Ausdehnung der Bildungsbeteiligung. Diese galt in gleichem Maße als volkswirtschaftlich notwendig und als gesellschaftspolitisch erwünscht, was paradigmatisch in den noch immer zitierten Schriften Pichts (vgl. Picht 1964) und Dahrendorfs (vgl. Dahrendorf 1965) zum Ausdruck kam. Dort wurden mit der Vorläuferfunktion von Bildung für die Leistungsfähigkeit des ökonomischen Systems und dem Ausgleich von Chancenungleichheiten im Bildungswesen zentrale Argumentationsfiguren angesprochen, die die Forderung sowohl nach einer extensiven, mehr Kinder einbeziehenden als auch nach einer intensiven, auf einen insgesamt längeren Verbleib im Bildungswesen zielenden Ausdehnung der Bildungsbeteiligung stützten. Beide Argumentationslinien werden bis heute zur Begründung der Notwendigkeit von Reformen vor allem im Schulwesen angeführt.

1 Überarbeitete und erweiterte Fassung des Vortrages im Rahmen des 20. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Frankfurt am Main am 21.03.2006.

## 2. Staatliche Interventionen im Bildungswesen

Der Blick auf die Entwicklung der Bildungsdiskussion und des Bildungswesens im Nachkriegs-Westdeutschland zeigt, dass gerade in den 1960er- und 1970er-Jahren intensiv und mit großer öffentlicher Resonanz um Veränderungen im Bildungssystem debattiert wurde. Insbesondere die Jahre zwischen 1965 und 1975 gelten als historisch einmalige Phase der „Hochkonjunktur“ (vgl. Hüfner/Naumann 1977; Hüfner u.a. 1986), dies nicht nur bezogen auf die Diskurse um die Entwicklung des Bildungswesens, sondern auch im Blick auf Bildungsplanung und Bildungsberatung und die auf diese folgenden, konkret eingeleiteten Veränderungen. Zumindest auf staatlicher Ebene setzten die Diskussionen allerdings wesentlich früher, nämlich bereits in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre ein, nachdem die Phase des Wiederaufbaus zu einem gewissen Abschluss gekommen war (vgl. Furck 1998, S. 248). So lag z.B. bereits 1957 den Kultusministern eine erste Bedarfsfeststellung vor, aus der ein absehbarer Mangel an Schülerinnen und Schülern mit Hochschulzugangsberechtigung klar hervorging (vgl. Frey 1976, S. 228). Schon zu dieser Zeit war auch der später von Picht medienwirksam thematisierte Lehrkräftemangel erkennbar. Zugleich deutete sich ein verstärktes Interesse der Wirtschaft an hoch qualifizierten Arbeitskräften an (vgl. Furck 1998, S. 250). Hinzu trat die als „Sputnik-Schock“ plakativ dramatisierte Sorge einer möglichen technologischen Überlegenheit des konkurrierenden östlichen Staatenbündnisses. All dies führte dazu, dass die Kultusministerkonferenz (KMK) Gespräche z.B. über den Ausbau von Einrichtungen eines „Zweiten Bildungsweges“ und die Reform des Unterrichts in der Oberstufe der Gymnasien aufnahm (vgl. Fuchs 2004, S. 404f.). Ziel war, die strukturellen Grundlagen für eine Steigerung der Absolventenzahlen gerade auch im höheren Schulwesen zu schaffen. Zugleich ging es darum, die schulische Grundbildung für Alle zu verbessern, was strukturell durch die – durch den Deutschen Ausschuss bereits 1954 geforderte – Verlängerung der Volksschuloberstufe um ein 9. Schuljahr (vgl. Deutscher Ausschuss 1966a, S. 347) und curricular durch Einführung einer Pflichtfremdsprache an den Volks- bzw.- Hauptschulen sowie durch den Abbau bestehender Zwergschulen erreicht werden sollte (vgl. Furck 1998, S. 250). Die eingeleiteten Veränderungen galten vielen Akteuren als notwendig, keinesfalls jedoch als hinreichend, wie der Deutsche Ausschuss bereits in seinem 1959 vorgelegten Rahmenplan (vgl. Deutscher Ausschuss 1966b, S. 59ff.) festgestellt hatte, dessen Vorschläge z.B. zur Einrichtung einer zweijährigen schulartunabhängigen Förderstufe deutlich über die zu dieser Zeit initiierten Veränderungen im Schulwesen hinausgingen. Die Diskussionen und Vorschläge jener Zeit bildeten gleichwohl die Grundlage für die in den 1960er-Jahren schließlich alle Bereiche des Bildungswesens erfassende Reformdiskussion und zugleich für die Realisierung einer Vielzahl von Einzelmaßnahmen, die nicht nur das Bildungssystem unmittelbar betrafen, sondern durch die damit verfolgte Absicht, soziale Ungleichheit zu verringern, auch Familie und Gesellschaft berührten. Vor dem Hintergrund gerade dieses Zieles können für die Phase einer insgesamt auf Expansion ausgerichteten Bildungspolitik exemplarisch genannt werden:

- die endgültige Abschaffung des vereinzelt noch erhobenen Schulgeldes für den Besuch höherer Schulen;
- der Aufbau der Hauptschule aus der Volksschuloberstufe (seit 1964) und die flächen deckende Einführung der 9. Klassenstufe an Hauptschulen;
- die Fortführung der Landschulreform;
- die Einrichtung der zur (Fach-) Hochschulreife führenden Fachoberschule (Beschluss der KMK vom Februar 1968);
- ein Experimentalprogramm zu Ganztagschulen (Vereinbarung der KMK vom Juli 1969);
- die Einrichtung von Gesamtschulen (Beschluss des Versuchsprogramms durch die KMK im November 1969);
- die Einführung der Ausbildungsförderung für Schüler und Studierende (BAföG; als Gesetz verabschiedet 1970);
- die Reform der gymnasialen Oberstufe (Beschluss der KMK vom Juli 1972) und der Aufbau von Fachgymnasien;
- die Einrichtung der Orientierungsstufe (Beschluss der KMK vom Februar 1974), sowie
- der Ausbau der Institutionen des zweiten Bildungsweges.

Auch der Ende der 1960er-Jahre einsetzende Einstieg in die Bildungsplanung, mit dem das Ziel verfolgt wurde, das Bildungswesen in seiner Gesamtheit langfristig und gesteuert auszubauen, lässt sich insoweit als Eingriff in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft interpretieren, als „das Streben nach sozialer Gerechtigkeit“ (Westphalen 1979, S. 25) als starkes, mit der Bildungsplanung verbundenes Motiv angenommen werden kann (vgl. Westphalen ebd.). Die Bemühungen um einen gesamtstaatlich gesteuerten Ausbau des Bildungswesens erwiesen sich allerdings als nicht sehr erfolgreich; sie wurden bereits nach dem ersten Bildungsgesamtplan (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1973) wieder abgebrochen; die Fortschreibung des Bildungsgesamtplanes scheiterte (vgl. Fuchs 2004, S. 199f.).

### **3. Hintergründe und Ziele der staatlichen Eingriffe**

Insgesamt war das Wirken staatlicher Akteure seit Ende der 1950er-Jahre von der Vorstellung geleitet, das Bildungswesen quantitativ und qualitativ zu erweitern, insgesamt mehr Schüler zu höheren Bildungsabschlüssen zu führen und deren längeren Verbleib im Bildungswesen infrastrukturell und finanziell abzusichern. In den exemplarisch erwähnten Veränderungen manifestierte sich die zu dieser Zeit verbreitete Vorstellung, dass nunmehr vermehrt für eine den jeweils aktuellen Bedürfnissen gerecht werdende Bildung und Erziehung der nachwachsenden Generationen Sorge zu tragen sei. Vor allem sollten jene, die aufgrund ihrer Lebenssituation nicht selbst in der Lage waren, das „Bürgerrecht auf Bildung“ für sich oder ihre Kinder wahrzunehmen, durch staatliche Unterstützung hierzu befähigt werden (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 206). Dieses

Vorgehen fand seine Begründung in der These, nach der die gesellschaftliche Positionierung eines Individuums entscheidend von dem erreichten formalen Bildungsniveau abhängt. Insoweit konnten die eingeleiteten Reformen auch als Manifestation des gegenüber einem Teil der Elternschaft zum Ausdruck gebrachten Misstrauens verstanden werden, den Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen ihrer Kinder in der modernen Gesellschaft in ausreichendem Maße selbst Rechnung tragen zu können. Dieses Misstrauen kam bereits in dem 1957 vorgelegten Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Erziehung im frühen Kindesalter zum Ausdruck, in dem ausgeführt wurde, die Voraussetzungen für ein gesundes Wachstum der Kinder seien „vielfach so eingeengt, dass viele Eltern ihre tieferen Aufgaben entweder nicht sehen oder sich ihnen gegenüber hilflos fühlen“ (Deutscher Ausschuss 1966c, S. 39). In dem 1970 veröffentlichten Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) wurde ähnlich argumentiert. Auch hier wurde die geforderte Expansion des Bildungswesens mit ökonomischen Notwendigkeiten, viel mehr aber noch mit dem Recht auf Chancengleichheit als Recht auf optimale Förderung im Bildungswesen begründet. Die Wahrnehmung dieses Rechts setze eine umfassende intellektuelle und emotionale Entwicklung eines Kindes voraus. Diese könne aber nur bis zum dritten Lebensjahr in der Familie besser geleistet werden als in Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, zumal in „den Familien [...] in sehr unterschiedlichem Maße die Anregungsumwelt vorhanden (ist), die sich auf das spätere Lernen kumulativ auswirkt. [...] Besonders in unteren Sozialschichten fehlt es oft an Zeit, Interesse und dem notwendigen Wissen, so dass leicht ein Defizit von Entwicklungsanregungen entsteht“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 43). Vor dem Hintergrund dieser Argumentation war es nur konsequent, den Ausbau von Betreuungseinrichtungen für Kinder ab dem dritten Lebensjahr und die Einschulung bereits im fünften Lebensjahr zu fordern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 21, S. 98ff., S. 119). Überdies sahen die Verfasser des Strukturplans kompensatorische Angebote für benachteiligte Kinder sowie die intensive Aufklärung der Eltern über neue, „wissenschaftlich begründete“ Ansätze familiärer Erziehung und die Möglichkeiten ihrer Unterstützung durch die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen als notwendig an (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 43ff.). Nun waren die zitierten Dokumente lediglich Empfehlungen, die zudem eine geringe Realisierungsquote aufwiesen. Allerdings entstanden sie, insbesondere der exemplarisch zitierte Strukturplan, in enger Abstimmung von Wissenschaftlern und Angehörigen der Bildungsverwaltung, und sie unterlagen einem aufwändigen Genehmigungsverfahren. Insoweit kam ihnen ein quasi-offizieller Charakter zu; zugleich brachten sie das zu jener Zeit mögliche Maß an bildungspolitischer Übereinstimmung in zentralen Fragen der Fortentwicklung des Bildungswesens zum Ausdruck. So wurde z.B. die geforderte Expansion des Bildungswesens übereinstimmend mit den Konsequenzen einer komplexen Lebenswelt für familiäre Bildung und Erziehung und der zunehmenden Probleme, diese innerfamiliär leisten zu können, begründet.

Stellt man die Frage nach den Motiven für die gerade im Beobachtungszeitraum intensive Diskussion und die konkreten Bemühungen um den Ausbau des Bildungswesens, so zeigt sich, dass in dieser Zeit „äußere“ und „innere“ Anstöße zusammentrafen.

Neben der „Systemkonkurrenz“ mit der DDR waren es erste Ergebnisse internationaler Bildungssystemvergleiche oder die Diskussionen im Rahmen der OECD-Konferenz in Washington 1961, in denen sich Nachholbedarf im Bildungswesen andeutete. In den innerstaatlichen Debatten standen der Lehrkräftebedarf, die steigenden Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt auch außerhalb des öffentlichen Sektors und die Chancengleichheitsdiskussion im Vordergrund. Die Diskussionen mündeten in die These, es bedürfe einer Mobilisierung der Begabungsreserven, die vor allem in jenen Sozialschichten vermutet wurden, die in weiterführenden Bildungsgängen unterrepräsentiert waren (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1993, S. 205ff.).

Die seit Beginn der 1960er-Jahre einsetzenden staatlichen Interventionen im Bildungswesen waren indes keineswegs unumstritten. Die Kontroversen um Reformen im Schulwesen waren eingebettet in eine Diskussion um das einer modernen Industriegesellschaft angemessene Verständnis von Gleichheit. Hintergrund der Präsenz dieses gleichermaßen schul- wie gesellschaftspolitischen Topos war die Diskrepanz zwischen den Vorstellungen von Gleichheit und einer gerechten Gesellschaft einerseits und einem in hohem Maße Ungleichheit (re-) produzierenden Schulwesen andererseits. Dies zeigte sich auch und gerade in den Diskussionen um Strukturreformen im Schulwesen, die mit besonderer Heftigkeit geführt wurden. Hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung eines „chancengleichen“ oder „chancengerechten“ Zuganges zu Bildung bestand über die grundsätzliche Legitimität der Forderung als solche hinaus kein Konsens. Inwieweit Chancen des Zugangs zu Bildungseinrichtungen gleich oder gerecht verteilt waren, wurde vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftspolitischen Ordnungsvorstellungen beurteilt. Unter „sozialer Startgerechtigkeit“, wie Froese bereits im Jahr 1950 formulierte (vgl. Froese 1950, S. 839), verstanden die zumeist parteipolitisch argumentierenden staatlichen Akteure, aber auch die Vertreter sonstiger gesellschaftlicher Gruppen durchaus Unterschiedliches. Denjenigen, die sich für die soziale Öffnung des Bildungswesens einsetzten, sollte eine Reform des Schulwesens oftmals auch als Medium zur Reform gesellschaftlicher Strukturen dienen. Über Reformen im Bildungswesen sollte ein Beitrag zu einer insgesamt gerechteren Verteilung von Lebenschancen geleistet werden (vgl. Geißler 2004, S. 362f.). Die Motive der Gruppen, die demgegenüber das bestehende Schulwesen als der Gesellschaft und ihren Vorstellungen von Gleichheit angemessen betrachteten, waren vielschichtig; in der Betonung von „Differenz“ fanden sie ihre allgemeinste und zugleich bedeutendste Gemeinsamkeit. Drewek und Müller verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass gerade das Schulwesen mit seinem Prüfungs- und Berechtigungswesen der bürgerlichen Gesellschaft stets als Instrument gedient habe, „das den Privilegierten jenes Privileg verschafft, nicht als sozial privilegiert, sondern als besonders begabt und leistungsfähig zu erscheinen“ (Drewek/Müller 1982, S. 109). Die gesellschaftspolitischen Interessen der Handelnden blieben dabei zumeist im Hintergrund, obgleich ihnen im Hinblick auf die in den Diskussionen vertretenen Argumentationslinien erhebliche Relevanz zukam.



#### 4. Zu den Wirkungen der staatlichen Eingriffe

Im Blick auf die Wirkungen der in den 1960er- und 1970er-Jahren realisierten staatlichen Eingriffe in das Gefüge von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft erscheinen insbesondere folgende Befunde relevant: Nachdem bereits seit 1945 ein Anstieg der Übergangsquoten insbesondere an die Gymnasien erkennbar war, stieg der Zugang zu Schulen mit längerem allgemein bildendem Unterricht in den 1960er-Jahren stark an; ein immer größerer Anteil der Absolventen des Schulwesens erwarb im Zeitverlauf höhere Abschlüsse (vgl. Geißler 2002, S. 344ff.). Insoweit ging von den staatlichen Investitionen in den Ausbau der Schulen unterstützende Wirkung aus. Dabei hielt der Anstieg der Bildungsbeteiligung – erkennbar z.B. am Anteil der Realschul- und Gymnasialabsolventen an den Altersjahrgängen – nicht nur in der Phase ökonomischen Aufschwungs an; vielmehr setzte er sich fort, als in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre eine ökonomische Krisenphase eintrat. Dessen ungeachtet wurde der Ausbau des Schulwesens fortgeführt und damit die steigende Bildungsbeteiligung infrastrukturell und personell abgesichert.

Im Zeitverlauf gelang es den sozial benachteiligten Schichten in wachsendem Maße, ihre Kinder erfolgreich weiterführende Bildungsgänge durchlaufen zu lassen (vgl. Becker/Lauterbach 2004, S. 9ff.; Kap. 1 und 3 des Beitrages von Horn in diesem Heft). Zugleich vermochten jedoch auch die Angehörigen anderer Sozialschichten ihre „Bildungsreserven“ zu mobilisieren. Insgesamt hat sich in den vergangenen Jahrzehnten die Bildungschancengleichheit für Angehörige „bildungsferner“ Sozialgruppen daher nur geringfügig verbessert; insofern wiesen auch die staatlichen Eingriffe in den Zusammenhang von Bildungssystem, Familie und Gesellschaft nur begrenzte Wirkung auf. Dies verweist auf bestehende, im Zeitverlauf verfestigte und bislang nicht zu beseitigende Bildungsungleichheiten, deren Ursachen als multikausal angenommen werden können; gesellschaftliche und individuelle Faktoren scheinen hier gleichermaßen relevant zu sein (vgl. zusammenfassend Becker/Lauterbach 2004, S. 9ff., S. 21).

Angesichts dieser Befunde bleiben Fragen, und im Folgenden soll exemplarisch auf zwei dieser Fragen eingegangen werden, deren erste auf mögliche Zusammenhänge zwischen der „aktivierenden Bildungspolitik“ der 1960er- und 1970er-Jahre und der beobachteten Bildungsexpansion gerichtet ist. Diesbezüglich soll die These vertreten werden, dass die auf unterschiedliche Ebenen des Bildungswesens, auf Strukturen, auf Inhalte und auf Unterstützungssysteme gleichermaßen zielenden Reformschritte Wirkung zu entfalten vermochten. So sind Schritte wie die Einführung des 9. Pflichtschuljahres an Hauptschulen und der materiellen Ausbildungsförderung unmittelbares Ergebnis staatlicher Intervention, das ebenso zu „mehr Bildung“ führte wie curriculare Verbesserungen schulischen Unterrichts. Es ist allerdings nicht möglich, die Wirkung staatlicher Interventionen auf den faktischen Anstieg der Bildungsbeteiligung empirisch seriös zu quantifizieren. „Aktivierende Bildungspolitik“ kann als eine seiner Ursachen gelten; daneben scheinen andere Mechanismen eine Rolle zu spielen. So interpretiert Drewek den Anstieg des Zuganges zu weiterführenden Schulen nach 1945 als Teil eines im Wesentlichen eigendynamischen, durch Setzung politischer Rahmenbedingungen kaum

steuerbaren Prozesses (vgl. Drewek 1984, S. 65, S. 70ff.). Ein Prozess der Inklusion, d.h. der Einbeziehung immer größerer Schülergruppen in weiterführende Bildungsgänge, sei bereits in der Zeit vor Beginn des Zweiten Weltkrieges beobachtbar gewesen; nach Kriegsende habe er sich fortgesetzt (vgl. Drewek 1984, S. 72, S. 74).

Die Befürworter einer sozialen Öffnung weiterführender Schulen hofften, dass es bis dahin benachteiligten Gruppen im Zuge der allgemeinen expansiven Entwicklung gelingen würde, überproportional von dieser Öffnung zu profitieren. Wie gezeigt war dies zwar absolut, nicht aber relativ der Fall; mit der Zahl der Kinder bis dahin bildungsferner Schichten in den weiterführenden Bildungseinrichtungen stieg auch die Zahl der Kinder aus den bisherigen Mittel- und Oberschichten an: „Der Appell, sich stärker an weiterführender Bildung zu beteiligen, mag zwar vor allem an untere soziale Schichten gerichtet gewesen sein; aber er wurde von allen Schichten befolgt“ (Meuelmann 1992, S. 133). Gewinner dieser Entwicklung waren und sind vor allem Mädchen und junge Frauen, insbesondere jene aus Familien des nichtlandwirtschaftlichen Mittelstandes und höherer Dienstleistungsberufe (vgl. Geißler 2002, S. 347).

Die zweite Frage gilt möglichen Ursachen der nur geringfügig verbesserten Chancengleichheit trotz staatlicher Interventionen im Bildungssystem, die ihre Begründung ja auch und gerade im Ziel einer Stärkung bislang bildungsbenachteiligter Schichten fanden. Mit Blick auf diese Frage gibt es eine gewisse empirische Evidenz, dass Gründe nach wie vor in hohem Maße „in den Familien und deren sozialstruktureller Einbettung“ zu finden sind (Geißler 2005, S. 96). Das Interesse und die Fähigkeit, den Bildungserfolg ihrer Kinder zu unterstützen, ist bei Familien demnach immer noch unterschiedlich ausgeprägt und in hohem Maße von ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit abhängig. Die Kenntnis dieses Problems ist indes nicht neu. Wie innerfamiliäre Handlungsmuster sich auf Bildungsungleichheiten und ihre Stabilisierung auswirken, thematisierte Edelstein z.B. bereits 1966, in dem er auf einen in diesem Zusammenhang zentralen Aspekt, den des „Bedürfnisaufschubs“, verwies: „Das Verhaltensmuster aufgeschobener Befriedigung, [...] das die bürgerliche Familie ihren Kindern antrainiert, [...] ist die Bedingung jener Motivation und Zielgerichtetheit, auf die das Zustandekommen von komplexen Leistungen angewiesen ist. Die Arbeiterschaft, deren Elternhäuser und Erziehungsmodelle kaum die Gelegenheit boten, die bürgerliche Kultur zu verinnerlichen, verfügt nicht über den Habitus der bürgerlichen Mittelschicht, in dem erfolgsorientierte Verzicht- und Leistungsgewohnheiten vermittelt sind. Schulbildung setzt in besonderem Maße diese Fähigkeit voraus, auf kurzfristige Befriedigung zugunsten langfristiger zu verzichten.“ (Edelstein 1966, S. 629). Nun ist die in der These Edelsteins angesprochene „Arbeiterschaft“ mittlerweile bildungssoziologisch durch differenziertere Kategorisierungen abgelöst. Überdies wäre es verfehlt, komplexe Verhaltensmuster lediglich monokausal zu erklären. Gleichwohl ist hier exemplarisch ein Aspekt angesprochen, der für schulischen Erfolg relevant war und ist und der als weiterhin zutreffende Beschreibung eines Verhaltensdefizits der als „bildungsbenachteiligt“ angesprochenen Gruppen angenommen werden kann.

## 5. Schluss – Rückblick und Ausblick

Während seit den 1970er-Jahren das Thema Chancengleichheit aus dem öffentlichen und aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs weit gehend ausgeblendet war (vgl. Herrlitz 2000, S. 273; Geißler 2004, S. 363), finden Gleichheit und Ungleichheit im Bildungswesen – auch als Begründung für intervenierende Maßnahmen des staatlichen Sektors – in der aktuellen Bildungsdiskussion wieder verstärkte Beachtung. Insoweit sind hier Verbindungslinien zu den Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre zu erkennen. Als Auslöser der aktuellen Chancengleichheitsdiskussion gelten vor allem Ergebnisse der jüngsten Lernleistungsuntersuchungen (vgl. Geißler 2004, 2005). Verändert hätten sich mittlerweile jedoch die identifizierten Benachteiligtengruppen. So habe die Arbeitertochter vom Lande eine Metamorphose zum Migrantensohn in der eher großen Stadt vollzogen (vgl. Geißler 2005). Hinsichtlich des Zusammenhanges von Chancengleichheit im Bildungswesen, staatlichen Interventionen und familiären Wirkungen gibt es Hinweise, dass Ursachen für nach wie vor bestehende Ungleichheiten zum einen in den im Zeitverlauf nur wenig veränderten Strukturen insbesondere des Schulwesens angenommen werden können, zum anderen aber auch in der erwähnten sozialstrukturellen Einbettung der Familien (vgl. Geißler 2005, S. 96; Becker 2004). Nach wie vor werden Erziehung und Sozialisation im Elternhaus als wichtige Ursachen von Bildungsungleichheiten vermutet (vgl. Becker/Lauterbach 2004, S. 28). Offensichtlich sind das Interesse und die Fähigkeit, den Bildungserfolg ihrer Kinder zu unterstützen, bei Familien dauerhaft sehr unterschiedlich ausgeprägt. Dies ist kein spezifisch deutsches Phänomen; in vielen Staaten besteht ein enger Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft (vgl.; Baumert/Schümer 2001, S. 379ff.; Ehmke u.a. 2004, S. 225ff.; van Zanten 2005). Problematisch ist allerdings, dass die deutschen Schulen im Vergleich zu den Schulen in anderen Staaten weitaus weniger in der Lage zu sein scheinen, diesen Zusammenhang über schulische Interventionen zumindest partiell zu kompensieren.

Da der Trend zum Besuch „höherer“ Bildungsgänge anhält, kann in der näheren Zukunft mit einer weiteren Ausdehnung der Bildungsbeteiligung insoweit gerechnet werden, als mehr Kinder und Jugendliche länger Bildungseinrichtungen besuchen und durchschnittlich höhere Abschlüsse erreichen werden. Vor dem Hintergrund aktueller bildungssoziologischer Befunde und der in den Lernleistungsstudien gewonnenen Daten erscheint dabei aber zugleich die Annahme plausibel, dass die steigende Bildungsbeteiligung auch weiterhin kaum zur Reduzierung bestehender Bildungschancenungleichheiten beiträgt. Dies sei abschließend anhand zweier Thesen untermauert. So ist zunächst festzustellen, dass der Ausbau des Bildungswesens vor allem ökonomischen Notwendigkeiten, kaum jedoch sozialpolitischen Erwartungen folgte und nach wie vor folgt. Bereits Ende der 1970er-Jahre wies v. Friedeburg darauf hin, dass ökonomische Faktoren als eigentliche Triebkräfte der Bildungsexpansion erkennbar gewesen seien (vgl. v. Friedeburg 1978, S. 210ff.). Heute hat sich das ökonomische Paradigma in Richtung auf globalisierte Konkurrenzverhältnisse erweitert, in deren Rahmen auch die am weitesten entwickelten Gesellschaften nur bestehen können, wenn sie weiterhin technologische und damit ökonomische Überlegenheit anstreben und erreichen. Dem vor

allem dienen Investitionen in das Bildungswesen und die „Mobilisierung der Begabungsreserven“, die nach wie vor insbesondere in den bildungsbenachteiligten Gruppen vermutet werden. Das gesellschaftlich als erwünscht postulierte Mehr an Chancengleichheit kann insoweit als dem ökonomisch inspirierten Interesse an einem Mehr an höheren Qualifikationen nachlaufender, letztlich nachrangiger Effekt verstanden werden (vgl. Geißler 2005, S. 96).

Insoweit staatliche Aktivitäten im Bildungswesen auch zukünftig nicht vorrangig auf eine nachhaltige Kompensation familiärer Einflüsse zur Reduzierung ungleicher Bildungschancen zielen, ist zu erwarten, dass sich die bestehenden Ungleichheiten weiter verfestigen, zumal – so die zweite These – im sozialen Verdrängungswettbewerb die ohnehin bereits „Bildung Besitzenden“ ihre Vorteile auch weiterhin zu nutzen wissen dürften. Wenngleich diese Erwartung wie jede auf die Zukunft gerichtete Aussage zunächst einmal spekulativ ist, so erscheint doch die Annahme plausibel, dass Familien mit durchschnittlich höherem Bildungsniveau auch weiterhin bestrebt sein werden, ihr soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital zu Gunsten ihrer eigenen Kinder einzusetzen. Bislang waren Familien, soweit sie hieran ein Interesse hatten, noch stets in der Lage, schulische oder anderweitig staatliche Bemühungen (z.B. BAföG) um Reduzierung des Zusammenhanges von sozialer Herkunft und Bildungserfolg zu konterkarieren. Gegenwärtig besteht keine Veranlassung zu der Annahme, dass diese Familien in einer Zeit verschärfter Konkurrenz um zukunftssichere Ausbildung und Beschäftigung nicht auch weiterhin in gleicher Weise agieren werden.

## Literatur

- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, S. 323-407.
- Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In: Ders./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-193.
- Becker, R./Lauterbach, W. (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-40.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan. 2 Bde. Stuttgart: Klett.
- Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966a): Empfehlung zum neunten Schuljahr vom 15.2.1954. In: Ders. (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Gesamtausgabe. Im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab. Stuttgart: Klett, S. 347.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966b): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. In: Ders. (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Gesamtausgabe. Im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab. Stuttgart: Klett, S. 59-115.

- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966c): Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter vom 20.7.1957. In: Ders. (Hrsg.): Empfehlungen und Gutachten 1953-1965. Gesamtausgabe. Im Auftrag des Ausschusses besorgt von H. Bohnenkamp, W. Dirks und D. Knab. Stuttgart: Klett, S. 33-41.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.
- Drewek, P. (1984): Aspekte der Schulentwicklung zwischen 1945 und 1960. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4, S. 65-77.
- Drewek, P./Müller, D.K. (1982): Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe. In: Blankertz, H. u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9. Stuttgart: Klett, S. 108-129.
- Edelstein, W. (1966): Chancengleichheit ohne Schulreform? Kritische Bemerkungen zur Bildungswerbung. In: Neue Sammlung 6, S. 627-637.
- Ehmke, T. u.a. (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 225-254.
- Frey, K. (1976): Zum Bund-Länder-Verhältnis in der Kultuspolitik der Bundesrepublik Deutschland zwischen den Jahren 1948 und 1975. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 24, S. 226-240.
- Friedeburg, L. v. (1978): Bilanz der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24, S. 207-220.
- Froese, L. (1950): Zur Gleichberechtigung des sozialen Starts. In: Bildung und Erziehung 3, S. 839-847.
- Fuchs, H.-W. (2004): Gymnasialbildung im Widerstreit. Frankfurt a.M.: Lang.
- Furck, C.-L. (1998): Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen. In: Führ, C./Ders. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI, Teilband 1. München: Beck, S. 245-260.
- Geißler, R. (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Geißler, R. (2004): Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, S. 362-380.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, S. 71-100.
- Herrlitz, H.-G. (2000): Die mühsamen Fortschritte der Schulreform. In: Die Deutsche Schule 92, S. 266-276.
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.
- Hüfner, K./Naumann, J. (1977): Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart: Klett.
- Hüfner, K. u.a. (1986): Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meuelmann, H. (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: Glatzer, W. (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 123-156.
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten u.a.: Walter.
- Van Zanten, A. (2005): New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. In: European Educational Research Journal 4, S. 155-169.
- Westphalen, K. (1979): Gymnasialbildung und Oberstufenreform. Donauwörth: Auer.

**Abstract:** *In retrospective, the 1960s and `70s prove to have been a phase in West-German educational history characterized by an intense both public and professional discourse on educational reform. It was also a phase during which various changes were initiated, aiming above all at a both quantitative and qualitative expansion of the educational system which, at the same time, was to effect a decrease in existing educational inequalities. However, the expansion of the educational system was followed by only a marginal reduction of educational inequalities, the causes for which are discussed in the final part of the study.*

*Anschrift des Autors:*

PD Dr. Hans-Werner Fuchs, Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften, Karl-Glückner-Straße 21 B, 35394 Gießen, E-Mail: hans-werner.fuchs@erziehung.uni-giessen.de.