

Drewek, Peter

Die Entwicklung des Bildungssystems in den West-Zonen und in der Bundesrepublik von 1945/49 bis 1990. Strukturelle Kontinuität und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme

Müller, Detlef K. [Hrsg.]: *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 235-259*



Quellenangabe/ Citation:

Drewek, Peter: Die Entwicklung des Bildungssystems in den West-Zonen und in der Bundesrepublik von 1945/49 bis 1990. Strukturelle Kontinuität und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme - In: Müller, Detlef K. [Hrsg.]: *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 235-259* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15319 - DOI: 10.25656/01:1531

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15319>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:1531>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Peter Drewek

12. DIE ENTWICKLUNG DES BILDUNGSSYSTEMS IN DEN WEST- ZONEN UND IN DER BUNDESREPUBLIK VON 1945/49 BIS 1990

Strukturelle Kontinuität Und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme

1. Schulstruktur und Gesellschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert: funktionale Zusammenhänge, Legitimationsprobleme und Entwicklungstendenzen
2. Die Reorganisation des Bildungssystems als Restauration seiner traditionellen Strukturen nach 1945 bis zum Beginn der fünfziger Jahre
3. Probleme der Konsolidierung und die Vereinheitlichung des differenzierten Schulsystems während der fünfziger Jahre
4. Bildungsreform und Bildungsexpansion in den sechziger und siebziger Jahren
5. Bildungsexpansion und Systemprobleme des Bildungssystems seit den achtziger Jahren

1. SCHULSTRUKTUR UND GESELLSCHAFT IN DEUTSCHLAND IM 20. JAHRHUNDERT: FUNKTIONALE ZUSAMMENHÄNGE, LEGITIMATIONSPROBLEME UND ENTWICKLUNGS- TENDENZEN

Im Spätsommer 1946 besuchte eine zehnköpfige Kommission führender Vertreter amerikanischer Schulen, Hochschulen, kirchlicher und gewerkschaftlicher Bildungseinrichtungen unter Leitung des Vorsitzenden des American Council an Education, GEORGE F. ZOOK, mehrere Wochen lang die Länder der amerikanischen Zone in Deutschland, um einen Bericht über die Ergebnisse der amerikanischen Umerziehungspolitik nach der Kapitulation vom 8. Mai 1945 zu erstellen. In einem Begleitschreiben zu diesem Bericht wird betont, daß es das Ziel dieser Politik sein müsse, „das Kastensystem zu zerbrechen, das das deutsche Schulsystem durchzieht“ (zit. nach BUNGENSTAB 1970, S. 48). Die für das 19. Jahrhundert historisch nachvollziehbare Unterscheidung zwischen Volksschulen und höheren Schulen gilt in der unmittelbaren Nachkriegszeit nicht nur aus amerikanischer Perspektive als wesentliches Hindernis der gesellschaftlichen Modernisierung und politischen Demokratisierung, das den Nationalsozialismus begünstigt, wenn nicht gefördert hat. EDUARD SPRANGER, einer der führenden deutschen Pädagogen des 20. Jahrhunderts, bezweifelt in seinem

damals sehr beachteten Plädoyer für eine „Innere Schulreform“ von 1949, daß der traditionellen vertikalen Gliederung des deutschen Schulsystems derartige politische Auswirkungen zugeschrieben werden können. „Sicher aber ist, daß gerade der Nationalsozialismus nach dem Reifezeugnis überhaupt nicht gefragt hat. Und niemand wird behaupten, an den maßgebenden Stellen der Partei hätten nur Oberschulabiturienten gesessen, die deshalb versagt hätten, weil sie aus ‚vornehmen‘ Kreisen, nicht aus dem Arbeiter- und Bauernstande kamen. Vielmehr ist zu fragen, ob nicht Bürgertum, Bauern und Arbeiter vor und während der Hitlerzeit gleichmäßig falsch erzogen worden seien“ (SPRANGER 1949, S.182).

Die Frage der Schulreform ist in der unmittelbaren Nachkriegszeit von der Diskussion über die politische Bedeutung der Schulorganisation nicht zu lösen. Setzten sich während der schulpolitischen Kontroversen in den Westzonen bzw. den späteren Ländern der alten Bundesrepublik zwischen 1945 und dem Beginn der fünfziger Jahre zumindest teilweise den amerikanischen Vorstellungen nahekommende horizontale Modelle der Schulgliederung durch, wurden sie in der Folgezeit wieder zurückgenommen und die Reform auf eine Erneuerung der Lehrpläne und Unterrichtsinhalte beschränkt (LESCHINSKY/ROEDER 1980). Auch die zwanzig Jahre später erneut auf die äußere Struktur des deutschen Schul- und Hochschulsystems bezogene Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre brachte zwar entscheidende curriculare Angleichungen zwischen den verschiedenen Schulformen mit sich — verglichen mit den Plänen zu einer umfassenden Gesamtreform stagniert die Entwicklung seit der zweiten Hälfte der siebziger Jahre jedoch auf dem Niveau struktureller Teilreformen eines nunmehr in Primar-, Sekundar- und Tertiär-„bereiche“ gegliederten Bildungssystems.

Damit ist die äußere Form des deutschen Bildungssystems in der Tradition der seit dem Kaiserreich und der Weimarer Republik bestehenden Strukturen prinzipiell erhalten geblieben (MÜLLER 1977; DREWEEK 1982; ZYMEK 1989). Aufgrund dieser erstaunlichen Kontinuität über völlig unterschiedliche gesellschaftliche und politische Systeme hinweg kann die Geschichte dieses Bildungssystems nicht aus ihren übergreifenden sozialgeschichtlichen Zusammenhängen herausgelöst und seine Entwicklung ausschließlich aus dem vergleichsweise kurzen Zeitraum der letzten fünf Jahrzehnte heraus dargestellt werden. Es scheint zu den Besonderheiten der Geschichte des deutschen Bildungssystems zu gehören, daß sein Strukturwandel in erster Linie einer relativ stabilen sozialen Logik folgt, die politisch nur in einem geringen Maß zu beeinflussen gewesen war.

Zu den im internationalen Vergleich sicher auffälligsten gemeinsamen Eigenschaften und Entwicklungstendenzen der Schulsysteme der westlichen Industriegesellschaften zählen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert die sich im einzelnen mehr oder weniger stark ausprägende äußere Differenzierung des Sekundarunterrichts in unterschiedliche Schularten sowie die langfristige, in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg allerdings stark beschleunigte Expansion des (höheren) Sekundarschul- und damit verbunden des Hochschulbesuchs. Im

Spektrum dieser Differenzierungsformen nimmt das deutsche Schulsystem eine spezifische Stellung ein. In den einzelnen Staaten des Deutschen Reichs bzw. ihrer Vorläufer entsteht — insbesondere in Preußen — als Abschluß einer langfristigen, das ganze 19. Jahrhundert umfassenden Entwicklung zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Schulsystem, das wenigstens in drei Aspekten konsequenzreich von der Schulorganisation vergleichbarer Länder abweicht.

Erstens handelt es sich um einen Schulaufbau, der alle wesentlichen Formen der Schule von den unteren Klassen der damaligen Volks- und heutigen Grundschule über die weiterführenden Sekundarschulen einschließlich der Mädchen- und der Berufsbildung bis hin zu den Hochschulen in einer weitgehend zusammengeschlossenen Struktur *öffentlicher* Bildungseinrichtungen umfaßt. Ihre verschiedenen Teilbereiche sind durch Eintritts-, Übergangs- und Abgangsregelungen eng aufeinander bezogen (MÜLLER 1977, 1981). Zweitens kennzeichnet den Kernbereich dieses Systems, die Sekundarschulen, neben einem auffallend hohen Grad der äußeren Differenzierung in verschiedene Schulformen und -typen traditionell ein besonders früher, nämlich nach dem vierten Schuljahr gelegener Übergangzeitpunkt in die Sekundarschulen. Schüler, die nicht in mittlere und höhere Schulen wechseln, müssen für die Dauer der Schulpflicht die frühere Volksschuloberstufe und heutige Hauptschule besuchen. Drittens schließlich sind die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarschule zwar einerseits durch verschiedene inhaltliche Zielsetzungen und entsprechende Fächerprofile — durch ihr Curriculum — charakterisiert, andererseits aber stärker noch durch die mit ihren jeweiligen Abschlußmöglichkeiten verbundenen beruflichen Karriereaussichten im öffentlichen Dienst und auf dem privaten Arbeitsmarkt voneinander unterschieden. Bildungs- und Beschäftigungssystem (und dadurch die soziale Struktur insgesamt) sind in Deutschland traditionell überaus eng miteinander verzahnt; beide gesellschaftliche Subsysteme sind durch die „Berechtigungen“ der Schulabschlüsse und die auf sie bezogenen Eintrittsvoraussetzungen im Beschäftigungssystem miteinander „verköpelt“. Dadurch hat das deutsche Bildungssystem eine in dieser Form in anderen Ländern nicht bekannte Bedeutung im Prozeß des historischen Wandels der hierarchisch gestuften sozialen Klassen- und Schichtenstruktur erhalten. Hinter den verschiedenen Curricula und der unterschiedlichen Kursdauer der vertikal nebeneinander aufgebauten Sekundarschulen steht die hierarchische Abstufung ihrer beruflich und damit auch sozial karriererelevanten Berechtigungen als Spiegel und — so die Kritik — als Stabilisator der sozialen Hierarchie.

Diese Schulstruktur ist bereits von ihrem Entstehungszeitraum im ausgehenden 19. Jahrhundert an aus den unterschiedlichsten Perspektiven heraus grundsätzlich infrage gestellt worden. Das vertikal differenzierte Sekundarschulsystem wurde vor allem aus politischer Sicht als ein Institutionengefüge begriffen, das in erster Linie den sozialen Statuserhalt der mittleren und höheren Sozialschichten garantieren soll und dabei die Mehrheit der Schüler vom Besuch der weiterführenden Schulformen ausschließt. Aus der Sicht der Kritiker steht die „Vererbung“ sozialer Privilegien für die Kinder akademisch vorgebildeter und

ökonomisch besser gestellter Berufsgruppen der Entfaltung des tatsächlich vorhandenen Begabungspotentials ebenso wie einer demokratischen Ausgestaltung des Bildungssystems entgegen. Diese immer wiederkehrende Argumentationsfigur beschreibt den Kern einer insbesondere im Verlauf der politischen Umbruchphasen nach 1918 und 1945 massiven politischen Legitimationsproblematik des deutschen Bildungssystems im 20. Jahrhundert und gibt gleichzeitig die Richtung an, durch die diese Problematik aufzuheben ist. An die Stelle eines differenzierten Sekundarschulsystems soll eine Einheitsschule treten, in der die Schullaufbahn eher von individueller Leistung als von gesellschaftlicher Herkunft abhängt. Historisch hat sich hingegen weder das Konzept der horizontalen Integration noch das der vertikalen Differenzierung durchsetzen bzw. halten können. Seit der Weimarer Republik wurde die Dreigliedrigkeit der Sekundarschulen (Volksschuloberstufe, Mittelschule, höhere Schule) zunehmend weiter aufgefächert (LESCHINSKY 1978; ZYMEK 1989). Innerhalb des höheren Schulsystems und im Bereich zwischen Volksschuloberstufe und höheren Schulen, d. h. im Anschluß an die Volksschule und im Gymnasialbereich selbst, entstanden eine Reihe neuer Schultypen als Alternativen zum Besuch des Gymnasiums. Durch diese Reform als Ergänzung der beibehaltenen Grundstruktur ist bei expandierenden Schülerzahlen einerseits das traditionelle Gymnasium erhalten geblieben, andererseits wurde die starre Dreigliedrigkeit der Sekundarschulen — zeitweise jedoch bis zur Unübersichtlichkeit — in sich aufgelockert. Bildungsreform und Bildungsexpansion nach 1960 und 1970 haben zu einschneidenden Veränderungen geführt. Obwohl — oder weil — die vertikale Differenzierung der Sekundarschulen erhalten geblieben ist, hat sich eine völlige Verschiebung der Schülerverteilung ergeben. Bei verlängertem Schulbesuch frequentiert heute die Mehrheit der schulpflichtigen Schüler Realschulen und Gymnasien. Diese veränderte Schülerverteilung hat einerseits eine relative Entwertung auf der Zertifikatsebene mit sich gebracht, andererseits die Situation der Haupt- als Pflichtschule grundlegend geändert (vgl. den Beitrag von LESCHINSKY in diesem Band; ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990). Gleichzeitig sind die traditionellen Legitimationsprobleme des vertikalen Schulsystems zurückgegangen.

2. DIE REORGANISATION DES BILDUNGSSYSTEMS ALS RESTAURATION SEINER TRADITIONELLEN STRUKTUREN NACH 1945 BIS ZUM BEGINN DER FÜNFZIGER JAHRE

Während der ersten Jahre der unmittelbaren Nachkriegszeit stellt sich die Entwicklung des deutschen Schulsystems in den Westzonen in keiner Weise gleichmäßig und in geordneten Grundzügen dar, sondern im Gegenteil heterogen und diskontinuierlich.

Als sicherlich zentraler, den Gesamtprozeß entscheidend beeinflussender Aspekt wirkt sich die in den ersten Nachkriegsjahren vollzogene politische Blockbildung als Ausdruck des Zerfalls der Anti-Hitler-Koalition und der

Beginn des Kalten Krieges aus, in deren Rahmen die programmatisch zunächst weit reichende Erziehungspolitik der westlichen Besatzungsmächte, besonders die amerikanische Umerziehungs- („Re-education-“) Politik, mehr und mehr zugunsten davon abweichender und zunehmend selbständig wirksamer deutscher Konzeptionen zurückgenommen worden ist (BUNGENSTAB 1970; ERDMANN 1976). Uneinheitlich ist die Entwicklung der Jahre 1945 bis 1949 aber nicht nur aufgrund der sich verändernden Deutschlandpolitik der westlichen Besatzungsmächte, sondern auch wegen der schon vorher zu beobachtenden Unterschiede der Erziehungspolitik in der amerikanischen, englischen und französischen Besatzungszone, später dann zwischen den Ländern der alten Bundesrepublik, die erst zu Beginn der fünfziger Jahre wieder abgebaut wurden. Nachdem während der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft das Bildungssystem zentralstaatlich organisiert worden war (ZYMEK 1989), entstehen in der vorkonstitutionellen Phase der alten Bundesrepublik wieder — wie zuvor bereits im Kaiserreich und in der Weimarer Republik — länderspezifische Schulsysteme. So kann nach 1945 von einem rechtlich homogenen deutschen Schulsystem im Sinne bundeseinheitlicher Normierungen keineswegs die Rede sein. Schließlich befindet sich das Bildungssystem aufgrund der Kriegsfolgen in einem heute nur noch schwer vorstellbaren Zustand beinahe vollständiger Desorganisation. Der Zerstörungsgrad der Schulgebäude, der Mangel an auch nur einfachsten Unterrichtsmitteln schaffen in den ausgehenden vierziger Jahren bei einer explosiven Zunahme der Schülerzahlen und unter Bedingungen eines dramatischen Lehrermangels eine heute nur noch schwer vorstellbare Situation vielfach chaotischer Unterrichtsbedingungen (HILKER 1954; KLAFKI 1985).

Die Notwendigkeit einer baldigen Neueröffnung der Schulen war auf Seiten der Alliierten bereits in den letzten Kriegsmonaten betont worden. In einem Papier des amerikanischen State Department vom Januar 1945 für die Jalta-Konferenz heißt es, das Department „believes it urgent to reopen the schools as promptly as possible in order that the younger children can be looked after and the youth can be kept from the streets and subject to discipline which may be otherwise lacking because of the break-up of families and the dissolution of the Nazi youth organizations“ (zit. nach BUNGENSTAB 1970, S. 171). Eine neue Ausrichtung der Erziehung mit neuen positiven Inhalten, so die weitergehende strategische Konzeption, „will necessarily be the work of German educators and the victors can do little more than encourage the adoption of a set of beliefs and objectives to take place the perverted concepts now being inculcated“ (zit. nach BUNGENSTAB 1970, S. 171). Als Ergebnis der Dreimächtekonferenz formulieren die Alliierten im Potsdamer Abkommen vom 2. August 1945 in nur wenigen Zeilen bestimmt und unbestimmt zugleich, das deutsche Erziehungswesen sei so zu überwachen, „daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht“ werde (zit. nach DEUTSCHLAND nach dem Zusammenbruch 1945, 1952, S. 30).

Diese Formulierung gestattete ein breites Spektrum unterschiedlicher Entwicklungsmöglichkeiten, wobei den Deutschen in den Westzonen — so etwa im

Konzept der amerikanischen Re-education-Politik — zunächst nicht unerhebliche eigene Gestaltungsmöglichkeiten überlassen waren. In einer Anweisung an die amerikanischen Militärregierungsbeamten hieß es im Frühjahr 1947, es sollten „keine Versuche unternommen werden, neue Schultypen einzuführen . . . Es sei denn, die zuständigen deutschen Behörden beginnen solche Vorhaben“ (zit. nach BUNGENSTAB 1970, S. 87).

Auf deutscher Seite bestand hingegen wenig Interesse daran, die äußere Schulorganisation prinzipiell zu verändern; im Ergebnis wurde weitgehend auf die Tradition der Weimarer Reichsverfassung von 1919 zurückgegriffen. Dort war in den Artikeln 145 und 146 eine achtjährige Schulpflicht mit anschließender Teilzeitberufsschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr sowie die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lernmittel in diesen Schulen festgelegt worden (Art. 145). Der gesamte Schulaufbau sollte „organisch“ ausgestaltet werden, auf „einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf“; dieser Aufbau wurde mit der „Mannigfaltigkeit der Lebensberufe“ begründet, die Schulaufnahme sollte von der „Anlage und Neigung“ der Kinder, nicht von der „wirtschaftliche(n) und gesellschaftliche(n) Stellung“ oder dem „Religionsbekenntnis“ ihrer Eltern abhängig sein (Art. 146) (zit. nach GIESE 1961, S. 240). Abgesehen von der Festlegung der Dauer der Schulpflicht, die in den Länderverfassungen nach 1945 zwar nicht wieder aufgenommen, faktisch hingegen auf der Grundlage der späteren Schulgesetze aber vergleichbar praktiziert wurde, stimmen deren Regelungen inhaltlich mit denen der Weimarer Reichsverfassung weitgehend überein. Die Schulartikel der Länderverfassungen fordern eine von der gesellschaftlichen Herkunft der Kinder unabhängige, ihre Begabungen fördernde Bildungsmöglichkeit, legen die Unentgeltlichkeit des Unterrichts in den Pflichtschulen fest, ermöglichen Privatschulen, stärken das Elternrecht und führen — abgesehen von Bremen — den Religionsunterricht wieder als ordentliches Unterrichtsfach ein (ERDMANN 1976).

Zum äußeren Aufbau des Schulwesens treffen die Verfassungen indessen keine Aussagen. Faktisch waren teils unmittelbar nach 1945 — so in der zur englischen Besatzungszone gehörigen Nord-Rheinprovinz im Oktober 1945 bereits ein Jahr vor der Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen — mit der Wiedereröffnung der höheren Schulen die vorherigen gegliederten Schulstrukturen wiederhergestellt worden (DREWEK 1982). Anders als im Bericht der eingangs zitierten ZOOK-Kommission standen in der zeitgenössischen deutschen Diskussion Probleme der inneren Schulreform im Vordergrund; konservative Philosophen versuchten mit Rückgriffen auf die von den Nationalsozialisten verschüttete „abendländische Ordnung“ des deutschen Bildungswesens die Berechtigung der höheren Schulen unter den veränderten politischen Verhältnissen neu zu begründen (WEINSTOCK 1947). Diese Entwicklungen während der beiden ersten Nachkriegsjahre wurden in dem Bericht der ZOOK-Kommission außerordentlich kritisch bilanziert. Wesentliche Punkte dieser Kritik gingen in die bekannte Kontrollratsdirektive Nr. 54 vom 25. Juni 1947 ein. Hier heißt es: „Schools for the compulsory periods should form a comprehensive educational system. The

terms 'elementary education' and 'secondary education' should mean two consecutive levels of instruction, not two types or qualities of instruction which overlap" (zit. nach BUNGENSTAB 1970, S. 184). Obwohl diese zum Teil auf heftigen Widerstand vor allem in der katholischen Kirche, beim Philologenverband und der bayerischen Landesregierung stoßende Direktive die Errichtung eines ungegliederten Sekundarschulsystems nahelegte, blieben die in der differenzierten Form zu diesem Zeitpunkt bereits errichteten Sekundarschulen weiter erhalten. Anders als die Amerikaner versuchten die Franzosen und Engländer die historisch gewachsene deutsche Schulstruktur zwar in einzelnen Aspekten zu korrigieren, nicht aber, sie grundlegend zu verändern und dabei das in ihren Ländern bestehende System auf die deutschen Verhältnisse zu übertragen. Bei einer stärkeren Berücksichtigung von Mathematik und Naturwissenschaften im Gymnasium wurde in der französischen Zone zur Erleichterung eines späteren Übergangs der Beginn des Lateinunterrichts auf die achte Jahrgangsstufe verlegt. Wie in Frankreich üblich, wurde in der französischen Zone auch das Zentralabitur eingeführt. Das gegliederte Sekundarschulwesen blieb jedoch insgesamt ebenso unangetastet wie in der englischen Besatzungszone. Mit dem Educational Act von 1944 war in England eine umfassende Schulreform eingeleitet worden, die nach einer gemeinsamen Grundschule einen ebenfalls differenzierten, dem deutschen Schulsystem nicht unähnlichen, hier jedoch stärker an einer Begabungsauslese geknüpften Schulaufbau der Sekundarschulen vorsah (ERDMANN 1976). Spätestens Ende 1948 schwenkte schließlich auch die amerikanische Umerziehungspolitik von der Forderung, die äußeren Schulstrukturen zu verändern, auf eine Politik zur inneren Umgestaltung der Schule um. Auf der Berchtesgadener Konferenz der Mitarbeiter der Education and Cultural Relations Division betont deren Vorsitzender ALONZO GRACE, „daß Organisation und Struktur der Schule gar nicht so wichtig seien. Vielmehr komme es auf die Art und den Inhalt der Stoffvermittlung und auf den Lehrer an" (BUNGENSTAB 1970, S. 97).

Waren mit dieser Wende der amerikanischen Erziehungspolitik die ohnehin auf den heftigen Widerstand konservativer Gruppierungen gestoßen Planungen zur Institutionalisierung einer horizontalen Schulstruktur noch vor der Gründung der alten Bundesrepublik auch aussichtslos geworden, unterschieden sich die Schulstrukturen in den einzelnen Bundesländern in der darauffolgenden Zeit der ausgehenden vierziger und frühen fünfziger Jahre zum Teil dennoch erheblich. In den mit sozialdemokratischen Mehrheiten regierten Stadtstaaten Hamburg und Bremen, in Schleswig-Holstein und in Berlin wurde die Grundschuldauer von vier auf sechs, in Berlin mit dem Großberliner Schulgesetz von 1947, das dann aufgrund der Teilung der Stadt 1948 nicht mehr realisiert wurde, sogar auf acht Jahre verlängert. Aufgrund veränderter, nunmehr christdemokratisch dominierter Koalitionsregierungen wurde die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit jedoch im Verlauf der fünfziger Jahre wieder auf vier Jahre, in Berlin auf sechs Jahre reduziert (ERDMANN 1976; KLEWITZ 1971).

Die nach 1945 wiederaufgenommene, auf das Kaiserreich und die Weimarer Republik zurückreichende Tradition des gegliederten deutschen Schulsystems ist bis zur Gegenwart historisch immer wieder als „versäumter Neubeginn“ (FRIEDEBURG 1989, S. 281) interpretiert worden. Derartige — auch in der Pädagogik weit verbreitete — bildungspolitische Urteile, die sich auf die Einflüsse des „konservativen Blocks“ (HERRLITZ/HOPF/TITZE 1981, S.145) von Kirchen, Parteien und Verbänden in der westdeutschen Gesellschaft der Nachkriegszeit fixieren, scheinen jedoch die Reformmöglichkeiten des Bildungssystems in der unmittelbaren Nachkriegssituation zu überschätzen und das Programm der gut zwei Jahrzehnte später einsetzenden Bildungsreform als auf die Zeit unmittelbar nach 1945 übertragbar anzunehmen. Angesichts der ökonomisch, sozial und politisch schwer zu überschauenden Lage der ersten Nachkriegszeit, der zu Beginn der fünfziger Jahre eine Phase hoher Jugendarbeitslosigkeit folgte, dürfte den rückblickend kritisierten Interessen konservativer Kräfte am Wiederaufbau eines gegliederten Schulsystems mit grundständigen Gymnasien jedoch der Wunsch vieler im Verlauf des Krieges um ihren Besitz gebrachter (Flüchtlings-) Familien entsprochen haben, ihren entsprechend motivierten Kindern durch den Besuch höherer Schulen einigermaßen stabile Zukunftschancen zu sichern. Entgegen dem häufig erweckten Eindruck, das im wesentlichen schon vor 1949 „restaurierte“ dreigliedrige Schulsystem sichere von dieser Zeit an weitgehend problemlos die sozialen Interessen der akademischen Berufsgruppen, zeugen die zeitgenössischen Quellen von einem in der unmittelbaren Nachkriegszeit geradezu dramatisch steigenden — und sich damit gegen die Interessen dieser Gruppen richtenden — Schulbesuch an höheren Schulen, dem die Schulverwaltungen mit z. T. drastischen Empfehlungen zur Schülerauslese zu begegnen versuchen (RUNDERLASS des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 13. 11. 1946). Als deutliches Symptom dieser erheblichen Schwierigkeiten, die angestrebte soziale Selektion im gegliederten Sekundarschulsystem durchzusetzen wie zu legitimieren, dürfen die bis weit in die fünfziger Jahre hinein vor allem in den konservativ regierten Bundesländern durchgeführten psychologischen und soziologischen Untersuchungen zur begabungspsychologischen Rechtfertigung der Schulstruktur interpretiert werden (DREWEK 1989).

3. PROBLEME DER KONSOLIDIERUNG UND DIE VEREINHEITLICHUNG DES DIFFERENZIIERTEN SCHULSYSTEMS WÄHREND DER FÜNFZIGER JAHRE

1967 erscheint in einem der renommiertesten englischsprachigen Periodika der vergleichenden Erziehungswissenschaft, der *Comparative Education Review*, ein Beitrag zweier bekannter deutscher Pädagogen unter dem plakativen Titel „Two Decades of Non-Reform in West German Education“ (ROBINSOHN/KUHLMANN 1967). Dieser Artikel dürfte nicht nur im Ausland ein eher statisches Bild des deutschen Schulsystems in der Nachkriegszeit vermittelt haben. Das in

seinem Titel provokativ ausgedrückte Urteil trifft jedoch nur vordergründig zu und verstellt den Blick auf die innere Dynamik einer Schulentwicklung in der alten Bundesrepublik, die während der fünfziger Jahre zwar fraglos keine sprunghaften Strukturreformen kannte, deren bildungspolitische Konzeption und Legitimation jedoch, was wichtiger scheint, sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch durch die Entwicklung der Schüler- und Studentenzahlen zunehmend fragwürdiger wurden.

Ansätze zur (Weiter-)Entwicklung des Schulsystems während der fünfziger und frühen sechziger Jahre sind auf ganz unterschiedlichen Ebenen zu beobachten. Teils gehören Versuche dazu, mit denen entweder schulpädagogisch an die Reformtraditionen der Weimarer Zeit, aber auch an die internationale, insbesondere die westliche wissenschaftliche Diskussion (wieder) Anschluß gesucht wurde. Teils wurden — letztlich jedoch partikular gebliebene — Ansätze zur Reform der Schulstruktur trotz der restaurativ wirksamen Kräfte realisiert (KLAFKI 1985, 5.150f.; ERDMANN 1976, S. 223). Im Rahmen des kooperativen Föderalismus der Länder kam es zu Vereinfachungen und Vereinheitlichungen der Schulorganisation (RASCHERT 1980). Zu den Entwicklungstendenzen des Schulsystems im Verlauf der fünfziger Jahre zählt aber auch die schon hier — trotz seiner selektiv angelegten Struktur — einsetzende und in den späteren Diskussionen häufig verdrängte Expansion des Besuchs weiterführender Schulen (DREWEK 1984; KÖHLER 1978).

Zu den Innovationen in der Schulpädagogik gehören eine Reihe zunächst verstreut erschienener Arbeiten des pädagogischen Psychologen HEINRICH ROTH (1961, 1967), zu Beginn der sechziger Jahre dann MARTIN WAGENSCHAINS Konzeption des exemplarischen Lernens zur Überwindung der Stofffülle (WAGENSCHHEIN 1962). ROTH bringt hier erstmalig in breitem Rahmen die Forschungsergebnisse der amerikanischen Psychologie in die deutsche Intelligenz- und Begabungsdiskussion ein. Diese Ansätze werden indessen in der gegenüber empirischer Forschung traditionell skeptischen „geisteswissenschaftlichen“ deutschen Pädagogik, die noch wenige Jahre zuvor ihr Erziehungsideal von dem des „systemgebundenen Menschen“ (SPRANGER 1955, S. 462) in der DDR und in der Sowjetunion abzusetzen sucht, kaum aufgegriffen. Das gleiche gilt für Schulreformansätze wie sie punktuell beispielsweise in der Odenwaldschule, in größerem regionalen Maßstab mit dem später eher unbeachtet gebliebenen Konzept der differenzierten Mittelstufe in Niedersachsen zur Verbesserung der Volksschuloberstufe und zur Erleichterung des späteren Übergangs zum Gymnasium während der ausgehenden vierziger und in den fünfziger Jahren mit wissenschaftlichen Begleituntersuchungen durchgeführt worden sind (HILKER 1954; KLAFKI 1985). Diese sicher marginalen oder — wie in Hessen, wo eine zu ihrer Zeit außerordentlich kontrovers diskutierte förderstufenähnliche Konzeption des CDU-Kultusministers ERWIN STEIN Ende der vierziger Jahre scheiterte — frühzeitig abgebrochenen Ansätze werden schulpolitisch und -geschichtlich von Konsolidierungsprozessen und der Vereinheitlichung der Bildungssysteme der Länder durch das „Düsseldorfer Abkommen“ überlagert.

Die Konsolidierung des Schulwesens während der fünfziger Jahre betrifft die Schaffung funktionsfähiger Verwaltungen und gesetzlich geregelter Grundlagen des Schulwesens, nicht zuletzt den Wiederaufbau des expandierenden Schulwesens durch Neubauprogramme. Durch die Kriegsumstände und -folgen kam es zu zunächst drastisch steigenden, dann wieder stark rückläufigen Schülerzahlen. Die Schulentwicklung stabilisiert sich zuerst wieder im Grundschulbereich. Mit der Flüchtlingswelle und den hohen Geburtenzahlen der ausgehenden dreißiger Jahre waren im Vor- und Nachkriegsvergleich etwa in Bayern die Schülerzahlen zunächst um knapp 60%, in Schleswig-Holstein sogar um über 130% gestiegen (ERDMANN 1976, S. 216). Gab es 1950 in der Wohnbevölkerung der alten Bundesrepublik noch etwa 720 000 Kinder im Alter von 6 und 7 Jahren, sinkt diese Zahl durch den kriegsbedingten Geburtenrückgang unmittelbar darauf kurzfristig auf 530 000 ab und erreicht erst Mitte der fünfziger Jahre wieder den in der Folgezeit allerdings stetig ansteigenden Ausgangswert. Entsprechend zeitversetzt sinkt die — zunächst durch die starken Geburtenjahrgänge der Vorkriegszeit bedingte hohe — Zahl der 13- und 14jährigen Kinder von knapp 980 000 (1953) fünf Jahre darauf auf ihren Tiefstwert von 558 000, die Zahl der Jugendlichen im Alter von 18 und 19 Jahren von 1 025 000 (1958) auf 576 000 im Jahr 1963 (KÖHLER 1978, S. 163). Im Zuge dieses noch lange Zeit nachwirkenden turbulenten Wechselspiels kurzfristig ebenso rasch steigender wie wieder sinkender Schülerzahlen unterliegen die Schulformen der verschiedenen Schulstufen oft zur gleichen Zeit völlig unterschiedlichen quantitativen Bedingungen mit z. T. gegenläufiger Entwicklungstendenz. Während sich z. B. ab Mitte der fünfziger Jahre die Situation in den Eingangsklassen der Volksschule mit nur leicht ansteigender Schülerzahl wieder stabilisiert zu haben scheint, halbiert sich kurz darauf innerhalb von nur fünf Jahren die Zahl der auf die gymnasiale Oberstufe und die Berufsschulen zukommenden Jugendlichen. Fortbestehende Raumnot, Schichtunterricht und vor allem wenig gegliederte Volksschulen mit lediglich zwei oder drei Klassen dokumentieren — wenngleich mit rückläufiger Tendenz — teilweise bis in die sechziger Jahre hinein (LESCHINSKY/ROEDER 1980, S. 326), daß trotz einer Verbesserung der materiellen Bedingungen der Schule von einer Konsolidierung des Systems selbst noch keineswegs die Rede sein kann.

Die Lage der Schule in der Restaurationsperiode der Adenauer-Ära bliebe schließlich unzureichend charakterisiert, würde nicht auf entscheidende Veränderungen der schulischen „Umwelt“ in Wirtschaft und Politik hingewiesen. So geht die anfangs dramatische Jugendarbeitslosigkeit durch den einsetzenden Wirtschaftsaufschwung (bei gleichzeitig demographisch bedingt sinkender Zahl der Schulabgänger) zurück. Wichtiger noch scheint, daß die in der Konzeptualisierungsphase des Bildungssystems während der ersten Nachkriegsjahre äußerst kontroversen schulpolitischen Diskussionen fast zum Stillstand kommen. Weder von der SPD noch von den Gewerkschaften werden in den fünfziger Jahren umfassende Programme für eine alternative Schulentwicklung vorgelegt (KLAFFKI 1985, S.151; FRIEDEBURG 1989).

Im Kontext dieser Situation vereinbarten die Ministerpräsidenten der Länder mit dem von den Kultusministern vorbereiteten „Düsseldorfer Abkommen“ von 1955 „zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ im Rahmen auch technischer Angleichungen der bestehenden Schulstrukturen der einzelnen Bundesländer in erster Linie die neuerliche Festschreibung der an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entstandenen Typenstrukturen des Gymnasiums. Anhand der Sprachenfolge werden hier als neunjährige Langformen der altsprachliche, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Typ definiert, neben denen siebenjährige Aufbauformen (Kurzformen) zugelassen werden. Mit dem Düsseldorfer Abkommen fielen einerseits die traditionell bestehenden, nicht ausgebauten und deshalb nicht zum Abitur führenden höheren Schulen (Rektoratsschulen und Proanstalten, „Zubringeschulen“, etc.) sowie die in der Weimarer Republik entstandene und von den Nationalsozialisten verändert fortgeführte Deutsche Oberschule aus den Schulsystemen der Länder endgültig heraus. Andererseits enthielten die Regelungen des Abkommens keinerlei Weiterentwicklungsperspektiven. Es hieß im Gegenteil, wenn „aus pädagogischen Gründen ausnahmsweise Versuche im Rahmen dieser Schultypen“ unternommen würden, „so muß die wesentliche Eigenart dieser Schultypen erhalten bleiben“ (zit. nach RASCHERT 1980, S.108).

Es wäre allerdings verfehlt, Wirkung und Bestandsfähigkeit des ersten schulpolitischen Länderabkommens in der Bundesrepublik zu überschätzen. Abgesehen von seinen durchaus klärenden schulstrukturellen Vereinheitlichungen wurde der Versuch, das dreigliedrige System vom Gymnasium ausgehend zu festigen, der tatsächlichen Dynamik der Bildungsbeteiligung schon in den fünfziger Jahren nicht mehr gerecht. Der relative Schulbesuch der 13jährigen an weiterführenden Schulen, d. h. der jeweilige prozentuale Anteil der Schüler dieser Altersklasse an den verschiedenen Schulformen, nimmt im Bundesdurchschnitt seit Beginn der fünfziger Jahre offensichtlich unabhängig von der restriktiven Schulpolitik dieser Zeit — mit allerdings unterschiedlich hohen jährlichen Zuwachsraten — der Tendenz nach kontinuierlich zu. Bei den Realschulen betragen die Werte 1952 zunächst 5.8%, zehn Jahre darauf bereits mehr als das Doppelte (1962: 11.8%). Bei den Gymnasien zeigt sich sogar bundesweit innerhalb von nur fünf Jahren ein Anstieg von 11.7% (1952) auf 16.3% (1957), ein Wert, der nach einer leicht rückläufigen Tendenz erst in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre wieder überschritten wurde. Zwanzig Jahre nach dem „Düsseldorfer Abkommen“ besucht im Rahmen dieses globalen, von nun an bis fast zur Gegenwart nahezu stetigen, sich erst in den letzten Jahren abflachenden Expansionstrends fast jeder vierte 13jährige im Bundesdurchschnitt ein Gymnasium (1975: 23,7%) (KÖHLER 1978, S.169).

Für den Übergang der Bildungspolitik der fünfziger zu den sechziger und siebziger Jahren ist es vielleicht am bezeichnendsten, daß sie zunehmend auf der planungs- und damit zukunftsbezogenen Analyse des Bildungssystems zu basieren beginnt und sich dabei im gleichen Maß von historisch-dogmatisch eingesetzten Modellvorgaben, wie sie das erste Nachkriegsjahrzehnt noch durchgän-

gig kennt, löst. Die Instrumente einer länderübergreifenden Bildungspolitik waren in den fünfziger Jahren — nicht zuletzt als Ausdruck ihres gegenüber der Wirtschaftspolitik geringeren Stellenwerts — ihrer Zahl und ihren Möglichkeiten zufolge allerdings bescheiden (RASCHERT 1980).

Die 1949, zwei Jahre nach den ersten Koordinierungstreffen der für das Erziehungswesen verantwortlichen Politiker begründete „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) mit einem Sekretariat in Bonn hatte von vornherein nur begrenzte Entscheidungs- und Planungsmöglichkeiten. Ihre nur einstimmig zu fassenden Empfehlungen bedurften und bedürfen zu ihrer Realisierung der Übernahme durch entsprechende Beschlüsse der Länderregierungen und -parlamente, die — so in Bayern — beispielsweise bei dem Versuch der Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns auf das Frühjahr überhaupt nicht, hinsichtlich der Einführung des 9. Schuljahres erst mit zehnjähriger Verzögerung 1969 herbeigeführt wurden. Neben der KMK bestand zwischen 1953 und 1965 der teils aus Experten, teils aus Vertretern verschiedener gesellschaftlicher Gruppen als Laien zusammengesetzte Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. Seine in einer Serie von Gutachten dokumentierte Arbeit stand von Anfang an unter der Problematik eines zu ungenau formulierten Auftrages (die „Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Tat zu fördern“ (zit. nach RASCHERT 1980, S. 147), eines hohen Maßes an Unverbindlichkeit (seine Gutachten waren in keinerlei Hinsicht für irgendeine politische Instanz bindend), schließlich formeller und informeller Kommunikationsprobleme mit seinen primären Adressaten, der Kultusministerkonferenz und dem damals für die Kulturpolitik des Bundes mit zuständigen Bundesinnenministerium, das sein Mandat — im Unterschied zur KMK — bereits 1961 nicht mehr verlängern wollte. Gleichwohl kann eine lange vorbereitete Konzeption des Deutschen Ausschusses, der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ von 1959 (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1959), als das die bildungspolitische Ära der fünfziger Jahre beendende Dokument angesehen werden. Der Deutsche Ausschuß schlägt darin vor, eine Förderstufe im 5. und 6. Schuljahr einzurichten, für die Hauptschule zunächst eine 9., später eine 10. Klasse vorzusehen und das Gymnasium in eine mit dem 7. Schuljahr beginnende sprachlich und naturwissenschaftlich differenzierte Form sowie eine mit dem 5. Schuljahr einsetzende (altsprachliche) Studienschule aufzuteilen. Gut zehn Jahre nach der von weitreichenden amerikanischen Vorstellungen einer horizontalen Schulstruktur geprägten Kontrollratsdirektive Nr. 54 löste vor allem der Vorschlag einer zweijährigen Förderstufe, also einer vergleichsweise deutlich geringfügigeren Reform, die erste bundesweite bildungspolitische Kontroverse der Nachkriegszeit aus (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960). Ein Jahr später, 1960, ging der sogenannte „Bremer Plan“ der Arbeitsgemeinschaft der deutschen Lehrer- und Lehrerinnenverbände (BUNGARDT 1962), einem Zusammenschluß der Gewerkschaft

Erziehung und Wissenschaft mit dem bayerischen Lehrerverband, mit der Förderung nach einer generellen Förderstufe sogar noch einen Schritt weiter als der Deutsche Ausschuß. Mit den Debatten um den „Rahmenplan“ und den „Bremer Plan“, an denen sich neben den Parteien und den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppierungen auch führende Wissenschaftler beteiligten, gerieten Bildungspolitik und Bildungssystem in ein weit über Detailfragen hinausgehendes Diskussionsstadium über die Modernisierungsstrategien des dreigliedrigen Schulsystems (PICHT 1964, S. 101ff.).

4. BILDUNGSREFORM UND BILDUNGSEXANSION IN DEN SECHZIGER UND SIEBZIGER JAHREN

„Der Aufstieg Deutschlands in den Kreis der großen Kulturnationen wurde im neunzehnten Jahrhundert durch den Ausbau der Universitäten und der Schulen begründet. Bis zum Ersten Weltkrieg beruhten die politische Stellung Deutschlands, seine wirtschaftliche Blüte und die Entfaltung seiner Industrie auf seinem damals modernen Schulsystem und auf den Leistungen einer Wissenschaft, die Weltgeltung erlangt hatte. Wir zehren bis heute von diesem Kapital. Die wirtschaftliche und politische Führungsschicht, die das sogenannte Wirtschaftswunder ermöglicht hat, ist vor dem Ersten Weltkrieg in die Schule gegangen; die Kräfte, die heute Wirtschaft und Gesellschaft tragen, verdanken ihre geistige Formung den Schulen und Universitäten der Weimarer Zeit. Jetzt aber ist dieses Kapital verbraucht: Die Bundesrepublik steht in der vergleichenden Schulstatistik am untersten Ende der europäischen Länder neben Jugoslawien, Irland und Portugal.“ (PICHT 1964, S.16)

Mit diesen Sätzen eröffnet der Theologe GEORG FICHT Anfang 1964 eine mit dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ überschriebene Artikelserie in der Zeitschrift „Christ und Welt“. Im Zentrum seiner Argumentation steht die Diagnose eines im internationalen Vergleich nahezu hoffnungslosen strukturellen, in erster Linie aber quantitativ-vergleichend sichtbaren Modernitätsrückstandes des deutschen Bildungssystems. Frankreich werde demnächst „trotz kleinerer Bevölkerungszahl“ für eine „noch nicht abzusehende Reihe von Jahren fast dreimal so viel Abiturienten ausbilden“ (PICHT 1964, S. 26) wie die Bundesrepublik. PICHTS Artikelserie reiht sich als der sicher am bekanntesten gewordene Beitrag in eine seit den ausgehenden fünfziger Jahren wachsende Zahl von neuen Definitionsversuchen des Bildungssystems ein, in denen besonders die Bedeutung des — in der Bundesrepublik als zu gering erachteten — Anteils höherer formaler Schulabschlüsse für das nationale Wirtschaftswachstum hervorgehoben wird (vgl. z. B. auch DRUCKER 1958). Erstmals liegen diesen im übrigen noch kaum mit wissenschaftlicher Methodik entwickelten bildungsökonomischen Überlegungen auch komplexer aufgearbeitete schulstatistische Daten zugrunde, wie sie in den fünfziger Jahren so gut wie nicht zur Verfügung standen (CARNAP/EDDING 1962). In dem jetzt folgenden Jahrzehnt der Bildungsreform zwischen Mitte der sechziger und Mitte der siebziger Jahre kommt

es zu den im 20. Jahrhundert sicher einschneidendsten bildungspolitischen Reformversuchen, deren historischer Anspruch noch am ehesten mit der Reform des höheren Schulwesens als Kernstück des allgemeinbildenden deutschen Schulsystems im ausgehenden 19. Jahrhundert verglichen werden kann. Die sechziger Jahre „markieren die Schwelle, über die das Bildungswesen aus der *Traditionsverhaftung* an das 19. Jahrhundert heraustrat und Anschluß an *moderne, sozialstaatliche Entwicklungstendenzen* gewann“ (TITZE 1987, S. 17).

Dieser Anschluß mündete indessen nicht in den von den Reformkräften in Politik und Wissenschaft erhofften Erfolgen. Auf die nur kurze „Hochkonjunktur“ der Reformpolitik in den beginnenden siebziger Jahren folgte aus dieser Perspektive eine bis zur Gegenwart andauernde „Flaute“ (HÜFNER u. a. 1986). Auch wenn sich in derartigen, keineswegs singulären Urteilen eine heute weit verbreitete Enttäuschung über den nicht voll gelungenen Reformprozeß, an dessen Ausgangsprogrammatik gelegentlich indessen allzu starr festgehalten zu werden scheint, vermittelt, trifft es prinzipiell zu, daß dem nach den Umgestaltungsversuchen des Bildungssystems zwischen 1945 und 1948 zweiten, nunmehr groß angelegten Versuch, die Tradition des differenzierten Schulsystems zu überwinden, grundsätzlich kein Erfolg beschieden war. Im Ergebnis sind die „Niveaueffekte“ der Expansion und Reform des Bildungssystems in den sechziger und siebziger Jahren als signifikanter, heute nicht mehr umkehrbarer Anstieg des prozentualen Anteils von Kindern und Jugendlichen in Realschulen, vor allem aber in Gymnasien und in Hochschulen größer als die ursprünglich angestrebten „Struktureffekte“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990, S.151) im Sinne einer Auflösung des vertikalen Schulaufbaus — wobei, wie sich in den achtziger Jahren zeigen sollte, der gestiegene Anteil von Gymnasiasten und Studenten wiederum keineswegs ohne eigene Rückwirkungen auf die Strukturentwicklung des Bildungssystems, besonders auf die Hauptschulen und die Gymnasien, geblieben ist (KLEMM/ROLFF 1988). Der Reformverlauf deutet schließlich darauf hin, daß politische Eingriffe in die Grundstruktur des deutschen Bildungssystems nicht nur mit dem außerordentlich erbitterten Widerstand konservativer Parteien und Gruppierungen zu rechnen haben, sondern ebenso mit einer Reihe nicht zu unterschätzender, im Bildungssystem selbst angelegter Faktoren, die sich sachlich und zeitlich offenbar nur schwer oder gar nicht auf eine einzige übergreifende Wirkung — strukturelle Gesamtreform — hin bündeln lassen (HÜFNER u. a. 1986).

Eine länderübergreifende Bildungspolitik war infolge der grundgesetzlichen Regelungen von 1949, die, von gewissen Ausnahmen abgesehen, die Kulturhoheit der Länder sicherstellte, bis in die zweite Hälfte der sechziger Jahre nur sehr eingeschränkt möglich gewesen. Neben der Kultusministerkonferenz, deren Beschlüsse unter starkem Konsenszwang standen und die, um tatsächlich wirksam zu werden, von den einzelnen Landesregierungen und -parlamenten erst übernommen werden mußten, sowie dem erwähnten Deutschen Ausschuß bestand als einzige Institution auf Bundesebene seit 1957 der bis heute existie-

rende Wissenschaftsrat. In den sechziger und siebziger Jahren wurden die Zahl koordinativer und kooperativer Einrichtungen und ihre Möglichkeiten zu einer wirkungsvollen länderübergreifenden Bildungspolitik erheblich erweitert (RASCHERT 1980; HÜFNER u. a. 1986). Zur KMK und zum Wissenschaftsrat traten der Deutsche Bildungsrat (1965-1974/75), der den Deutschen Ausschuß ablöste, hinzu, seit 1969 das Bundesbildungsministerium und von 1970 an die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK). Die rechtlichen Grundlagen für die verstärkte Beteiligung des Bundes an Bildungsfragen bildeten im wesentlichen die Ergänzungen des Grundgesetzparagraphen 91 zu den Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern. Der 91 a regelt u. a. die Beteiligung des Bundes am Aus- und Neubau der Hochschulen, der 91 b ermöglicht Bund und Ländern im Rahmen von Verwaltungsvereinbarungen hinsichtlich der Bildungsplanung und der Förderung wissenschaftlicher Forschung zu kooperieren. Auf Vorschlag des Kabinettsausschusses für Bildung und Wissenschaft der sozialliberalen Koalition wurde 1970 ein solches Verwaltungsabkommen geschlossen, das die „Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung“ von Bund und Ländern, der bis heute bestehenden BLK, herbeiführte.

Ebenfalls auf ein jedoch bereits früher, 1965, geschlossenes Abkommen zwischen Bund und Ländern geht die Einrichtung des „Deutschen Bildungsrates“ als des sicher wichtigsten Politikberatungsgremiums der Reformära zurück. Der Bildungsrat gliederte sich in zwei Kammern, der aus Experten bestehenden Bildungskommission (mit wichtigen Unterausschüssen) und der mit Vertretern der Bundes- und der Länderregierungen besetzten Regierungskommission, die die Lücke des beim Deutschen Ausschuß erkennbar fehlenden Scharniers zu den politischen Entscheidungsinstanzen füllen sollte. Mit einem jeweils fünfjährigen Mandat ausgestattet arbeitete der erste Bildungsrat bis 1970, der zweite dann ohne weitere Mandatsverlängerung bis 1974/75. Neben zahlreichen Gutachten der Bildungskommission, darunter dem wissenschaftlich und bildungspolitisch bahnbrechenden, von HEINRICH ROTH herausgegebenen Band über „Begabung und Lernen“ (ROTH 1976), gilt der „Strukturplan“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) des Bildungsrates von 1970 als das wichtigste und wohl zugleich auch prominenteste der von ihm vorgelegten Planungsdokumente. Hier wird neben der Orientierungsstufe — ein Wiederaufgreifen des Förderstufenkonzepts des Deutschen Ausschusses — ein gestufter Aufbau des Bildungssystems empfohlen. Die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufen sollten weniger organisatorisch als vor allem curricular aneinander angeglichen werden, das Prinzip der Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts sollte für alle Schulformen einschließlich der Hauptschule gelten. Dieser Plan lag dem „Bildungsbericht '70“ (BUNDESMINISTER für Bildung und Wissenschaft 1970) der Bundesregierung zugrunde und fungierte auch als Vorarbeit für den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973 (BUND-LÄNDER-KOMMISSION 1973). Es ist immer wieder als ein Mangel diskutiert worden, daß der mit bedarfsorientierten Strukturplanungen beauftragte Bildungsrat sich gerade diesen Aspekt nicht zu eigen gemacht hat, sondern in seinen Überlegungen primär von

Nachfragegesichtspunkten ausgegangen ist (RASCHERT 1980, S. 167). Bildungspolitisch ging es in den Planungen nicht um die unmittelbare Auflösung, sondern um die schrittweise über das Curriculum zu vollziehende Annäherung der drei Sekundarschulformen. Dazu wurde 1969 eine Vereinheitlichung der Abschlüsse vorgeschlagen, die am Ende der Sekundarstufe I das Abitur I, am Ende der Sekundarstufe II das Abitur II vorsah; im gleichen Jahr wurde die folgenreiche Empfehlung „Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ verabschiedet. Die Arbeit des zweiten Bildungsrats wich insofern von der des ersten ab, als von der Bildungskommission nunmehr sehr konkrete Veränderungen ins Auge gefaßt wurden. Dadurch kam es mit der Regierungskommission, dann auch innerhalb der Bildungskommission selbst zu unauflösbaren Konflikten. So stieß 1973 besonders die Empfehlung „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I. Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern“ sowohl in den CDU- als auch in einigen SPD-regierten Ländern auf erheblichen Widerstand. Die Empfehlung führte zu klar ablehnenden Stellungnahmen einzelner Länder und leitete die Auflösung des Bildungsrates mit ein. Der ebenfalls als Empfehlung vorgesehene Teil II „Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen“ konnte aufgrund von Kontroversen innerhalb der Bildungskommission nur noch als Bericht verabschiedet werden. Nach einer einjährigen Verlängerung des 1974 ausgelaufenen Mandats des Bildungsrates blieben Versuche einer Neukonstruktion und stärkeren Aufgabenbindung durch Bund und Länder ohne Erfolg und führten 1975 zur Auflösung dieser Institution (RASCHERT 1980, S. 185ff). Der „Bericht '75“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1975) beschließt die Arbeit des Bildungsrates mit einer Bestandsaufnahme der Entwicklung des Bildungssystems zu Beginn der siebziger Jahre.

Obwohl die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) ihre Arbeit nicht, wie 1975 der Bildungsrat, einstellen mußte, kam es auch hier zu einer deutlichen Einschränkung ihrer ursprünglich weit ausgreifenden, gesamtstaatlich orientierten Planungsperspektive in der Bildungspolitik. Im programmatischen Umfeld des „Strukturplanes“ des Bildungsrats und des „Bildungsberichts '70“ der sozialliberalen Bundesregierung arbeitete die BLK mit ihren vier Kommissionen für den Bildungsgesamtplan, für das Bildungsbudget, für Innovationen im Bildungswesen und für Forschungsförderung seit 1970 an ebenso umfassenden wie zugleich langfristigen Konzeptionen einer länderübergreifenden Bildungspolitik. Die Beratungen der BLK führten jedoch schon 1971 in eine Krise, weil sich die am „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung orientierten sozialliberal oder sozialdemokratisch regierten sogenannten A-Länder gegenüber den konservativ regierten sogenannten B-Ländern mit ihrer durch den Bund gegebenen Stimmenmehrheit bei der Konzeption des Bildungsgesamtplans durchzusetzen versuchten (HÜFNER u. a. 1986, S. 164ff.). Die B-Länder lehnten vor allem die schulformunabhängige Orientierungsstufe, die Gesamtschule und die Gesamthochschule, die Konzeption des Stufenlehrers sowie die Integration der Sekundarstufe II als Bestandteile einer länderübergreifenden

Bildungsplanung ab. Wenn auch diese Krise zunächst überwunden werden und der fünfte Entwurf des Bildungsgesamtplans als gemeinsamer Zwischenbericht der BLK 1971 erscheinen konnte, bestanden die bildungspolitischen Kontroversen zwischen A- und B-Ländern unverändert weiter. Der dann 1973 verabschiedete erste, bis 1985 reichende Bildungsgesamtplan entsprach in seinem langfristigen Finanzbedarf darüber hinaus aber bereits nicht mehr den vom Finanzplanungsrat von Bund, Ländern und Gemeinden abdeckbaren langfristigen Zuwachsraten. Nachdem auch der zweite Bildungsgesamtplan 1982 von den Finanzministern nicht mitgetragen wurde, stand vorübergehend die Existenz der BLK insgesamt infrage. Die politischen Kontroversen zwischen A- und B-Ländern sowie die sichtbar gewordenen Schwierigkeiten, Bildungs- und Finanzplanungen langfristig aufeinander abzustimmen, reduzierten die Aufgabe der BLK nun auf die eines „ständigen Gesprächsforums für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung“ (zit. nach HÜFNER u. a. 1986, S. 170). 1983 wurde die BLK von vier auf zwei für Bildungs- und Forschungsförderungsfragen zuständige Ausschüsse verkleinert, ihr Aufgabenbereich statt auf langfristige Planungen auf die Lösung aktueller Probleme etwa in Berufsbildungsfragen eingeschränkt.

Hinter dem Scheitern einer länderübergreifenden Strukturreform des Bildungssystems, wie sie Anfang der siebziger Jahre vom Bildungsrat, von der sozialliberalen Bundesregierung und den A-Ländern in der BLK ins Auge gefaßt worden war, und dem Scheitern der langfristigen Bildungsgesamtplanung durch die BLK sind die tatsächlichen Strukturveränderungen des Bildungssystems jedoch häufig verdeckt geblieben. Dieser Strukturwandel geht weitgehend auf Empfehlungen und Beschlüsse der KMK seit den ausgehenden fünfziger Jahren zurück, die nach dem nicht verlängerten Auftrag des Bildungsrates und der veränderten Aufgabenstellung der BLK wieder zunehmend an bildungspolitischem Gewicht zu gewinnen scheint. Zu diesen Empfehlungen und Beschlüssen zählen die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 und die Stuttgarter Empfehlungen von 1961, durch die das Fächerspektrum der gymnasialen Oberstufe verringert und erstmalig bestimmte Wahlmöglichkeiten für die Oberstufenschüler eingeführt worden sind. Das Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten von 1964, das das Düsseldorfer Abkommen von 1955 ablöste, lockerte die zuvor eingeengte Sprachenfolge in den Gymnasien auf und gestattete in der Kursdauer verkürzte gymnasiale Aufbauformen zur Erlangung einer fachgebundenen Hochschulreife. Weiterhin wurde im 5. und 6. Schuljahr eine Förder- und Beobachtungsstufe ermöglicht sowie die Trennung zwischen vierjähriger Grundschule und fünfjähriger Hauptschule bei nunmehr neunjähriger Schulpflicht vorgesehen. Eine weitere Verlängerung der Schulpflicht auf zehn Jahre wurde zugelassen. Zu den in der Geschichte des deutschen Gymnasiums im 20. Jahrhundert sicher einschneidendsten Veränderungen gehört die Bonner Vereinbarung der KMK von 1972, durch die die gymnasiale Oberstufe enttypisiert, die Oberstufenfächer in einer — später korrigierten — Form spezifisch gewichtet und die Fächerwahl individualisiert worden ist. 1982 vereinbarte

die KMK nach langen Kontroversen über die vor allem in Bayern und Baden-Württemberg schulpolitisch wenig geförderte Gesamtschule Regelungen zur bundesweiten Anerkennung der Abschlüsse dieser Schulform. Zu den jüngsten Entscheidungen der KMK gehört die im Oktober 1991 in Dresden getroffene Vereinbarung, erst 1994 über die in den neuen Bundesländern zwölfjährige Schulzeit bis zum Abitur — gegenüber dreizehn Jahren in den alten Ländern — endgültig zu entscheiden.

5. BILDUNGSEXANSION UND SYSTEMPROBLEME DES BILDUNGSSYSTEMS SEIT DEN ACHTZIGER JAHREN

Nicht selten wird in Diskussionen über den Verlauf der Bildungsreform der Eindruck vermittelt, daß sich das Bildungssystem aufgrund der nicht in ihrer ganzen Breite verwirklichten Reform- und Planungsprogrammatik weitgehend außerhalb der Integrationsforderungen der sechziger und siebziger Jahre entwickelt hat. Diese Einschätzung wird aber den tatsächlichen Entwicklungen kaum gerecht. Schulstrukturell ist es in den letzten drei Jahrzehnten vielmehr zu einer Vermischung des Differenzierungs- und Integrationskonzeptes unter fortbestehender äußerer Differenzierung nach Schulformen gekommen; das ursprünglich relativ starre und in seinem Gesamtaufbau selektionsorientierte, vertikal differenzierte Sekundarschulsystem erscheint heute dadurch in mehrfacher Hinsicht flexibler und „weicher“ geworden zu sein. So wurden beispielsweise die zuvor durch Aufnahmeprüfungen geregelten Übergänge in das Gymnasium abgeschwächt. Grundschulempfehlungen und eine meist schulformabhängige Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen 5 und 6 sind an ihre Stelle getreten (HANSEN/RÖSNER/WEISSBACH 1986). Weiterhin sind in den Schulformen der Sekundarstufe I neben den Pflicht- Wahlbereiche geschaffen worden, die den Neigungen und Begabungen der Schüler entgegenkommen sollen. Darüber hinaus sind Angleichungen bei den Stundentafeln und den Richtlinien bzw. Rahmenplänen für die Unterrichtsinhalte der verschiedenen Schularten erfolgt. Die Verlängerung der Schulpflicht auf neun bzw. zehn Jahre ermöglicht gegenwärtig fast überall formal, das gesamte Spektrum der Sekundarstufen I — Abschlüsse in allen ihren unterschiedlichen Schulformen zu erwerben, zu denen mittlerweile auch die Gesamtschule als Regelschule zählt. Durch die Reform der gymnasialen Oberstufe wurden schließlich die alten Typenstrukturen des Gymnasiums (altsprachliches, neusprachliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium) aufgelöst (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990).

Wenn die traditionelle, vertikal gegliederte Schulstruktur dennoch im Prinzip erhalten geblieben ist, geht dies allerdings nicht allein auf den Erfolg des politischen Widerstands ihrer Anhänger und Verteidiger in den politischen Parteien, in der Wissenschaft und in den einschlägig engagierten Verbänden zurück als auf einen Prozeß, der sich beinahe unabhängig von den jeweils dominierenden bildungspolitischen Konzepten vollzogen hat: die in langfristiger Sicht durchaus

kontinuierliche Expansion der Gymnasien während des 20. Jahrhunderts (MÜLLER/ZYMEK 1987).

Mit diesem Expansionsprozeß, der sich nicht zuletzt als Folge von Kriegsergebnissen, vor allem aber sozialer sowie demographischer und ökonomischer Entwicklungen bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts, in den ausgehenden zwanziger Jahren, dann besonders Ende der vierziger und in den frühen fünfziger Jahren gezeigt, schließlich in breitem Maßstab nach 1960 beschleunigt hat, ist zwar nicht die äußere Struktur des deutschen Bildungssystems wohl aber die Schülerverteilung innerhalb dieser Struktur grundlegend verändert worden. Mehr als die Hälfte aller Schüler im Sekundarbereich I besuchen heute eine Realschule oder ein Gymnasium. Die noch bis in die Nachkriegszeit hinein von drei Vierteln der Schüler frequentierte frühere Volks- und heutige Hauptschule hat gegenwärtig besonders in städtischen Regionen meist nur noch einen Anteil von deutlich weniger als der Hälfte aller schulpflichtigen Schüler. Mit diesen gewaltigen quantitativen Verschiebungen der Schülerverteilung in den Sekundarschulen ist die einst als gesellschaftlich elitär heftig angegriffene Position des Gymnasiums zunehmend stabilisiert worden; die jahrzehntelange bildungspolitische Legitimationsproblematik einer sozial reproduktiven, die gesellschaftliche Dynamik und die soziale Mobilität weniger fördernden als blockierenden Schulstruktur scheint mit dem enormen Wandel des Gymnasiums überholt zu sein. Gleichzeitig werden jedoch im selben Verhältnis zum Wachstum des nun kaum noch exklusiven Gymnasial- und Hochschulbesuchs Folgeprobleme sichtbar, für die als Entwertung des Abiturs und der Hochschulabschlüsse — hier sicher nach Fächern differenziert — beim Zugang zu höheren Berufen auf der einen und der zunehmend problematischeren Lage der kleiner werdenden Haupt- (als Pflicht-)schule auf der anderen Seite politisch und wissenschaftlich bislang keineswegs hinreichende Antworten formuliert worden sind (vgl. den Beitrag von LESCHINSKY im vorliegenden Band).

Das Resultat dieses Expansionsprozesses erscheint so in mehrfacher Hinsicht uneinheitlich und divergent. Seine Folgen stellen sich in den letzten Jahren für Gymnasiasten, Studenten und Hochschulabsolventen teils paradox, im Blick auf die Schulstruktur nicht ohne — gemessen am Reformprogramm — kontraproduktive Folgen dar. Zu den Paradoxien dürfte der Umstand rechnen, daß der in breitem Maßstab individuell erhoffte soziale Aufstieg für Kinder aus nicht akademisch vorgebildeten Schichten nur auf wenige Alterskohorten begrenzt im Rahmen des in den siebziger Jahren abgeschlossenen Eigenausbaus des Bildungssystems, das in dieser Zeit vorübergehend selbst zu einem attraktiven expandierenden Arbeitsmarkt geworden war, eingetreten ist. Die traditionell enge Verzahnung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem ist in der anschließenden Entwicklung unter den neuen quantitativen Verhältnissen der Massenhochschulen deutlich lockerer geworden. Dennoch wird nicht zu verkennen sein, daß die zu Beginn des Jahrhunderts schichtenspezifisch deutlich begrenzte höhere Bildung des Gymnasiums und sein auch heute zu Recht mit dem Begriff der „Reflexionskultur“ (ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990, S. 295) beschriebener Unterricht, aus dieser Bindung gelöst und — bei weitgehender historischer Stabilität des wissenschaftlich orientierten Unterrichts dieser Schulform — breitere soziale Gruppen erreicht hat. Die Kosten dieses langfristigen, eher eigendynamischen und politisch ja keineswegs bewußt positiv gesteuerten Trends zur gymnasialen Allgemeinbildung zeichnen sich dagegen seit längerem im zunehmend entleerten Pflichtschulbereich, bei der Hauptschule, ab. Ein beachtlicher Teil ihrer insgesamt freilich vor dem Hintergrund der auch hier mittlerweile differenzierten Abschlußstruktur zu betrachtenden Absolventen hat auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere in städtischen Bereichen, deutlich schlechtere Aussichten als die der Gymnasien, Real- und Gesamtschulen. Während sich nur schwer übersehen läßt, wieweit diese Problematik — wie in einigen neuen Bundesländern praktiziert — zugunsten einer weniger gegliederten Sekundarstufe gelöst werden wird, in der die Hauptschule etwa mit Real- oder Gesamtschulen verbunden werden könnte, zeichnet sich bei den weiter hoch frequentierten Gymnasien eine Entwicklung zu stärkeren Profilbildungen einzelner Schulen ab, die hier zu einer neuen Differenzierung führen könnte. In der Konkurrenz um neu eintretende Schüler aus den Grundschulen, die im Zusammenhang mit der in den siebziger Jahren gesunkenen Geburtenrate zu sehen ist, suchen sich einzelne Gymnasien durch besondere — auch außerunterrichtliche — Angebote vom Gros der übrigen Anstalten zu unterscheiden und dabei an pädagogischer Attraktivität und auch (wieder) an sozialem Prestige zu gewinnen. Diese in ihren Auswirkungen insgesamt noch nicht abzusehenden schulstrukturellen Veränderungen im „unteren“ und „oberen“ Bereich der Sekundarschulen bleiben heute — verglichen mit der intensiven bildungspolitischen Diskussion der Reformära — aber ein (noch) weitgehend unbeachteter Gegenstand regional-spezifischer Entwicklungen, die meist in der Fachliteratur diskutiert werden. In der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion dominieren in den letzten Jahren als Strukturfragen dagegen andere Themen, die sich etwa mit der Integration behinderter Schüler in Regelschulen, in den letzten Jahren vielleicht am publizitätswirksamsten mit dem Problem des Berufsübergangs der — als Konsequenz ihrer Integration in die weiterführenden Sekundarschulen — inzwischen in breitem Maßstab höher qualifizierten Frauen in entsprechende Positionen des Beschäftigungssystems auseinandersetzen. In der Pädagogik scheinen nach einer auf Bildungsreform und -planung konzentrierten quantitativ und makrosoziologisch ausgerichteten Diskussion vor allem der siebziger Jahre, die weit in das nachfolgende Jahrzehnt ausgestrahlt hat, wieder stärker qualitative Aspekte der Schule zur Geltung zu kommen. In den Rückblicken der pädagogischen Protagonisten der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre sind die damaligen Reformmaßnahmen „nicht weit genug gegangen“ (HENTIG 1979, S. 30); die Nachkriegsgeschichte wird aus dieser Sicht in die Phasen „Restauration — Reform — Resignation“ (WINKEL 1988) unterteilt. Derartige Positionen scheinen nicht nur die mit komplexen Problemen behaftete langfristige Demokratisierung des höheren Sekundarschul- und des Hochschulwesens zu verkennen, son-

dem ebenso Gefahr zu laufen, die Reflexions- und Handlungsfähigkeit der Erziehungswissenschaft an ein statisches, in seiner Wiederholung zunehmender Erstarrung ausgesetztes Reformprogramm zu binden, das der historischen Dynamik des Bildungssystems und ihren Folgeproblemen etwa in Form einer neuen, desintegrativ wirksamen Dualität des Sekundarschulsystems — nicht nur zu Lasten der Hauptschüler — nicht mehr gerecht wird.

LITERATUR

- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: ADORNO, TH. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M. 1969, S. 85-101.
- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek 1990.
- BAUMERT, J./RASCHERT, J. (in Zusammenarbeit mit HOPF, D./NAUMANN, J./THOMAS, H.): Vom Experiment zur Regelschule. Schulplanung, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule. Stuttgart 1978.
- BENNER, D./LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuch einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim/München 1991.
- BLÄTTNER, E.: Das Gymnasium. Aufgaben der höheren Schule in Geschichte und Gegenwart. Heidelberg 1960.
- BLÄTTNER, E.: Geschichte der Pädagogik. 14. Aufl., durchges. u. erw. von H.-G. HERRLITZ. Heidelberg 1973.
- Böhm, W./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1960-1973. Von der Diskussion um den Rahmenplan zum Bildungsgesamtplan. Kastellaun 1977.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd. I und II. Stuttgart 1973.
- BUNGARDT, K. (Hrsg.): Der „Bremer Plan“ im Streit der Meinungen. Eine Dokumentation. Frankfurt a. M. 1962.
- BUNGENSTAB, K.-E.: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949. Düsseldorf 1970.
- CARNAP, R. v./EDDING, E.: Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960. Frankfurt a. M. 1962.
- DER BUNDESMINISTER für Bildung und Wissenschaft: Arbeiterkinder im Bildungssystem. Bad Honnef 1981.
- DER BUNDESMINISTER für Bildung und Wissenschaft: Bericht der Bundesregierung über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems (= Deutscher Bundestag. 8. Wahlperiode, Drucksache 8/1551, 23. 2. 1978) o. 0., o. J.
- DER BUNDESMINISTER für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung. Bonn 1970.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT für Bildungsverwaltung: Das Bildungswesen im künftigen Deutschland. Eine Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Dokumentation der 11. DGBV-Jahrestagung vom 13. bis 15. September 1990 in Nürnberg. Frankfurt a. M./Bochum 1991.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens (= Empfehlungen und Gutachten. Folge 3). Stuttgart 1959.

- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Zur Diskussion des Rahmenplans - Kritik und Antwort (= Empfehlungen und Gutachten. Folge 5). Stuttgart 1960.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Die Bildungskommission: Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart 1975.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen (= Empfehlungen der Bildungskommission). Stuttgart 1970.
- DEUTSCHLAND nach dem Zusammenbruch 1945. Urkunden und Aktenstücke zur Neuordnung von Staat und Verwaltung sowie Kultur, Wirtschaft und Recht (= HOHLFELD, J. [Hrsg.]: Dokumente der Deutschen Politik und Geschichte von 1848 bis zur Gegenwart. VI. Bd. Bearb. von HOHLFELD, K.). Berlin 1952.
- DREWEK, P./HARNEY, K.: Beteiligung und Ausschluß. Zur Sozialgeschichte von Bildungssystem und Karriere. In: TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 138-153.
- DREWEK, P.: Aspekte der Schulentwicklung zwischen 1945 und 1960. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984), S. 65-77.
- DREWEK, P.: Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S.197-217.
- DREWEK, P.: Zum Strukturwandel des nordrhein-westfälischen Bildungssystems 1946 bis 1982. In: DÜWELL, K./KÖLLMANN, VV. (Hrsg.): Zur Geschichte von Wissenschaft, Kunst und Bildung an Rhein und Ruhr (nebst Resümees der Historiker- und Kunsthistorikertagung in Essen vom Juni 1982) (= Rheinland-Westfalen im Industriezeitalter. Bd. 4). Wuppertal 1982, S. 181- 208.
- DRUCKER, P. F.: Das Fundament für morgen. Die neuen Wirklichkeiten in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Düsseldorf 1958.
- EIGLER, H./HANSEN, R./KLEMM, K.: Quantitative Entwicklung: Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1. Weinheim/Base11980, S. 45-71.
- ERDMANN, K. D.: Überblick über die Entwicklung der Schule in Deutschland 1945-1949. In: Neue Sammlung 16 (1976), S. 215-234.
- ERZIEHUNG wozu? Eine Vortragsreihe mit Beiträgen von O. E BOLLNOW u. a. Stuttgart 1956.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Base11982.
- FLITNER, A.: Die Verrechtlichung des Schulwesens - Kennzeichen eines neuen Abschnitts der Bildungspolitik. In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München/Zürich 1977, S. 269-282.
- FRIEDEBURG, L VON: Bilanz der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 207-220.
- FRIEDEBURG, L VON: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a. M. 1989.
- FÜHR, CHR. (Hrsg.) (unter Mitwirkung von G. ULRICH): Zur Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Impulse und Tendenzen. Bericht und Dokumentation über eine Tagung im Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg vom 18. bis 21. Juni 1968. Weinheim/Berlin/Base11969.
- FÜHR, CHR.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. Weinheim/Base11979.
- GIESE, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen/Berlin/Frankfurt a. M. 1961.
- HALBRITTER, M.: Schulreformpolitik in der britischen Zone von 1945 bis 1949. Weinheim/Basel 1979.

- HANSEN, R./ROLFF, H.-G.: Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb - Neuere Entwicklungen in den Sekundarschulen. In: ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 6. Weinheim/München 1990, S. 45-79.
- HANSEN, R./RÖSNER, E./WEISSBACH, I.: Der Übergang in die Sekundarstufe I. In: ROLFF, H.-G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 4. Weinheim/Base 1986, S. 70-101.
- HECKEL, H.: Zahlen zum Schulwesen in den Ländern des Bundesgebietes. Dokumentation Nr. 5/1959. Darmstadt 1959.
- HEINTZ, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule (= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 4). Sonderheft 4). Opladen 1959.
- HENNINGSSEN, J.: Meilen-, Grenz- und Grabsteine. 15 Jahre Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik. Persönliche Randbemerkungen. In: LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft im Übergang - verlorene Einheit, Selbstteilung und Alternativen (= Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 4, 1980-1982) Stuttgart 1982.
- HENTIG, H. VON: Die Reform der Schule war nicht radikal genug. In: *erziehung* 12 (1979) 10, S. 38-44 und (1979) 11, S. 30-37.
- HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein 1981.
- HILKER, F.: Die Schulen in Deutschland (Bundesrepublik und West-Berlin). Bad Nauheim 1954.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J./KÖHLER, H./PFEFFER, G.: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart 1986.
- HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart 1977.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. Mit einem Vorwort von H. V. HENTIG. München 1972.
- KANZ, H. (Hrsg.): Deutsche Pädagogische Zeitgeschichte 1945-1959. Von der Bildungspolitik der Alliierten bis zum Rahmenplan des Deutschen Ausschusses. Lernkritische Quellensammlung für ein erziehungswissenschaftliches Grundstudium. Ratingen-Kastellaun 1975.
- Kulm, W.: Die fünfziger Jahre - eine Phase schulorganisatorischer Restauration. Zur Schulpolitik und Schulentwicklung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik. In: BÄNSCH, D. (Hrsg.): Die fünfziger Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur. Tübingen 1985, S.131-162.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Hrsg. von der Max-Traeger-Stiftung. Reinbek 1985.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G.: Der heimliche Umbau der Sekundarschule. In: ROLFF, H.-G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./RÖSNER, E. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 5. Weinheim/München 1988, S. 75-101.
- KLEMM, K.: Was 1985 hätte sein sollen - Zielwerte des Bildungsgesamtplans von 1973 im Vergleich zur realen Schulentwicklung. In: ROLFF, H.-G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 4. Weinheim/Base 1986, S. 50-69.
- KLEWITZ, M.: Berliner Einheitsschule 1945-1951. Berlin 1971.
- KNOLL, J. H.: Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Bildungspolitik/Schulen/Hochschulen/Erwachsenenbildung/Bildungsforschung. Ein Handbuch. München/Wien 1977.
- KÖHLER, H.: Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Eine Analyse der Daten für 1975-1987. Berlin 1990.
- KÖHLER, H.: Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952-1975. Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin 1978.
- KUHLMANN, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. Mit einer Einführung von s. B. ROBINSOHN. Stuttgart 1970.

- LANDESINSTITUT für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Begabung - Lernen - Schulqualität. Soester Symposion 1987. Vorträge, Diskussionen und Materialien (Bearb. von SCHIRP, H./NEVERMANN, K./LEHFELDT, CHR./-HAENISCH, H.) Soest 1987.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek 1980, Kapitel IV: Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950, S. 283-391.
- LESCHINSKY, A.: Sekundarstufe I oder Volksschuloberstufe ? - Zur Diskussion um den Mittelbau des Schulwesens am Ende der Weimarer Zeit. In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 404-430.
- MÜLLER, D. K.: Der Prozeß der Systembildung im Schulwesen Preußens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 245-269.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B. (unter Mitarbeit von U. HERRMANN): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945 (=Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil) Göttingen 1987.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- FICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentation. Olten/Freiburg i. Br. 1964.
- PROJEKTGRUPPE Bildungsbericht (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek 1980.
- RASCHERT, J.: Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. In: Projektgruppe Bildungsbericht (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek 1980, S. 103 -215.
- ROBINSON, S. B./KUHLMANN, J. C.: Two Decades of Non-Reform in West German Education. In: Comparative Education Review. Vol. XI. No. 3. October 1967, S. 311-330.
- RODAX, K. (Hrsg.): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950-1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik. Darmstadt 1989.
- ROTH, H.: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Berlin/Hannover/Darmstadt 1961.
- ROTH, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hannover 1967.
- ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart 10. Aufl. 1976.
- RUNDERLASS DES KULTUSMINISTERS (Nordrhein-Westfalen) vom 13. 11. 1946 - IV/2,3. Schülerauslese. In: Amtsblatt des Kultusministeriums. 2. Beilage. Düsseldorf o.J.
- SCHEUERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 2). Stuttgart 1970.
- SCHULTZE, W./FÜHR, CH.: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1966.
- SPRANGER, E.: Diskussionsbeitrag. In: HILKER, F. (Hrsg.): Die Veränderungen des pädagogischen Denkens und der pädagogischen Wirklichkeit in den letzten 50 Jahren. Vorträge und Aussprachen der Britisch-Deutschen Pädagogen-Konferenz in Königswinter vom 12. bis 17. März 1955 (= Bildung und Erziehung, H. 8/9,1955).
- SPRANGER, E.: Innere Schulreform. (1949) In: SPRANGER, E.: Schule und Lehrer. Hrsg. von ENGLERT, L. (= SPRANGER, E.: Gesammelte Schriften. Bd. III). Heidelberg 1970, S.177-187.

- TITZE, H.: Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820 —1944 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band I. Hochschulen, 1. Teil) Göttingen 1987.
- WAGENSCHNIG, M.: Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig 1962.
- WEINSTOCK, H.: Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten. Stuttgart 1947.
- WINKEL, R.: 7. Epoche: Die zeitgenössische Pädagogik. — Restauration, Reform, Resignation — Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: WINKEL, R. (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988.
- ZYMEK, B.: Schulen. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155-208.