

Katharina Sass

Die Politik der Gesamtschulreform

Spaltungslinien, Akteure
und Koalitionen in Deutschland
und Norwegen

Katharina Sass
Die Politik der Gesamtschulreform

Neue Politische Ökonomie der Bildung

Herausgegeben von Thomas Höhne

Im Unterschied zu den Bildungsreformen der 1960er Jahre sind die postdemokratischen Bildungsreformen seit etwa 30 Jahren durch eine ökonomische Logik von Wettbewerb, Vermarktlichung und Individualisierung gekennzeichnet. Hierbei treten Bildung, Staat/Politik, Ökonomie und Gesellschaft in neues Verhältnis zueinander, aus dem sich zahlreiche Fragen und Probleme ergeben, denen in der vorliegenden Reihe nachgegangen werden soll: Formen der bildungspolitischen De- und Reregulierung von Bildung • Effekte von Bildungsmärkten • Die zunehmende bildungspolitische Bedeutung von Akteuren wie OECD und Stiftungen • Technologisierung und Rationalisierung von Macht und Kontrolle von Bildung • Bildungsreformen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit.

Katharina Sass

Die Politik der Gesamtschulreform

Spaltungslinien, Akteure und Koalitionen
in Deutschland und Norwegen

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Katharina Sass (*1986) ist Associate Professor am Soziologischen Institut der Universität Bergen, Norwegen. Sie hat 2018 in Bergen promoviert und forscht international vergleichend zu Schulpolitik, Schulreformen und Bildungsungleichheit.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7799-5 Print

ISBN 978-3-7799-7798-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8381-1 E-Book (ePub)

DOI 10.3262/978-3-7799-7798-8

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Hanna Sachs

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985–2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	7
1 Einleitung	8
Gesamtschulreformen in der Forschung	13
Theoretischer Rahmen	18
Die Argumentation und der Aufbau dieses Buches	28
Eine Anmerkung zur Geschichte, Methodik und Fallauswahl des Buches	31
2 Zurück zu den Wurzeln	34
Das norwegische Schulwesen bis in die 1950er Jahre	34
Das Schulwesen in Preußen / NRW bis in die 1950er Jahre	46
Vergleich: Die Nachkriegsreformzeit im historischen Kontext	59
3 Politische Spielfelder: Machtressourcen und soziale Basis der Akteure	63
Das norwegische Spielfeld	63
Das deutsche Spielfeld	73
Vergleich: Spielfelder in der Schulpolitik der Nachkriegsjahrzehnte	82
4 Die Klassenspaltung: Kämpfe um die Gesamtschule	86
Die norwegische Jugendschulreform	86
Gesamtschulreformen in NRW	107
Vergleich: Die Klassenspaltung in der Schulpolitik	129
5 Querverlaufende Spaltungslinien: Konflikte um Religion, Zentralisierung, Sprache, Antikommunismus und Geschlecht	136
Religionskonflikte	136
Zentralisierungskonflikte	158
Der norwegische Sprachkampf	173
Deutscher Antikommunismus in der Schulpolitik	181
Geschlechterkonflikte	191
Vergleich: Die Bedeutung von querverlaufenden Spaltungslinien	210

6 Schlussfolgerung	216
Spaltungsstrukturen und Schulpolitik in Norwegen und Deutschland	216
Implikationen für die vergleichende Wohlfahrtsstaats- und Bildungspolitikforschung	220
Offene Fragen	225
Schulpolitik heute: Ist die Rokkan'sche Perspektive noch aktuell?	228
Literatur	234
Anhang	250
Vom norwegischen Parlament und seinen Ausschüssen veröffentlichte Dokumente	250
Vom Landtag NRW und seinen Ausschüssen veröffentliche Dokumente	251
Programme der norwegischen Parteien	254
Programme der deutschen Parteien	256
Zeitzeugeninterviews: Kurzbiographien	258

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei den Zeitzeugen und -zeuginnen bedanken, die ich für diese Arbeit interviewt habe. Ihr Beitrag war entscheidend für mein Verständnis der Fälle.

Ich danke weiter meinen Kolleginnen und Kollegen in Bergen und anderswo, besonders Ole Johnny Olsen, Rune Sakslind, Ann Nilsen, Olav Korsnes, Hans-Tore Hansen, Georg Picot, Stein Kuhnle, den Mitgliedern meiner Doktorandengruppe, Terry M. Moe, Rita Nikolai, Harald Jarning, Susanne Wiborg, Paul Oehlke, Benjamin Edelstein und den anonymen Gutachtern für nützliche Kommentare. Meine Forschungsaufenthalte am Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung in Köln im Jahr 2015 und in der Arbeitsgruppe für Vergleichende Politische Ökonomie an der Universität Konstanz im Jahr 2017 waren wichtig für die Entstehung des Buches. Ich danke Wolfgang Streeck und Marius Busemeyer für die Ermöglichung dieser Aufenthalte und für ihre guten Ratschläge.

Ich danke den Mitarbeitern der Bibliotheken und Archive, die mich unterstützt haben. Auch danke ich meinen Eltern und meinem Mann Remy.

Katharina Sass, Universität Bergen, Januar 2024

1 Einleitung

Die Bildungspolitik prägt das Leben von Millionen von Kindern, Lehrenden und Familien auf der ganzen Welt. Sie hängt zusammen mit der Qualität der Demokratie eines Landes, mit dem Charakter des Wohlfahrtsstaates und mit der Struktur und Entwicklung der Wirtschaft. Dennoch gibt es wenig vergleichende, historische, politisch-ökonomische Forschung zur Frage, warum sich Schulsysteme an verschiedenen Orten unterschiedlich entwickelt haben. Dies gilt insbesondere für die Primar- und Sekundarstufe I – die möglicherweise wichtigsten und prägendsten Bereiche des Bildungssystems (Moe/Wiborg, 2016b, 11).

Dieses Buch wirft somit ein Licht auf ein noch zu wenig untersuchtes Feld. Es bietet eine vergleichend-historische Analyse der Schulreformprozesse in Norwegen und Deutschland und schlägt einen Rokkar'schen Theorierahmen vor, um die Konflikte und Kompromisse, die solche Reformen geprägt haben, zu verstehen. Insbesondere erforscht es die Wurzeln eines wesentlichen Unterschieds zwischen den nordischen und kontinentalen Schulsystemen; ihres ungleichen Grades an Einheitlichkeit (Englisch: *comprehensiveness*). Der Begriff der *comprehensiveness* bezieht sich auf das Ausmaß, in dem alle Kinder eines Jahrgangs dieselben Bildungseinrichtungen besuchen, unabhängig von ihren Fähigkeiten oder ihrem sozialen Hintergrund. Je einheitlicher ein Schulsystem ist, desto weniger findet eine Separation und Selektion der Kinder durch Parallelbeschulung, Tracking oder Leistungsgruppenbildung statt. Das Gegenteil von Einheitlichkeit ist die Segmentierung, «die Aufteilung von Bildungssystemen in parallele Segmente oder «Wege», die sich sowohl in ihrem Lehrplan als auch in der sozialen Herkunft ihrer Schüler unterscheiden», wie Ringer (1987, 7; 1979) definiert. Da alle Schulsysteme differenzieren, ist es sinnvoll, den Grad der Einheitlichkeit als Kontinuum zu betrachten, wobei die einheitlichsten Systeme spät und wenig differenzieren und die segmentiertesten Systeme früh und auf vielfältige Weise differenzieren. Der Grad der Einheitlichkeit hängt mit den Bewertungssystemen zusammen. Noten werden häufig für die Selektion in Parallelschulen, Schulzweige oder Leistungsgruppen verwendet, während einheitliche Systeme in der Primar- und Sekundarstufe I weniger Benotung erfordern. Ein weiteres Kriterium für den Grad der Einheitlichkeit ist das Alter, in dem die Kinder zum ersten Mal selektiert werden (Abbildung 1.1). Aus der soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung wissen wir, dass eine frühere Selektion die Reproduktion sozialer Ungleichheit erhöht (OECD, 2010a, 35f). Wir wissen jedoch wenig darüber, warum die Einheitlichkeit der Schulsysteme in den Industrieländern so stark variiert.

Die nordischen Länder waren Vorreiter bei der Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder. Im Laufe der Zeit entstanden sehr einheitliche Ge-

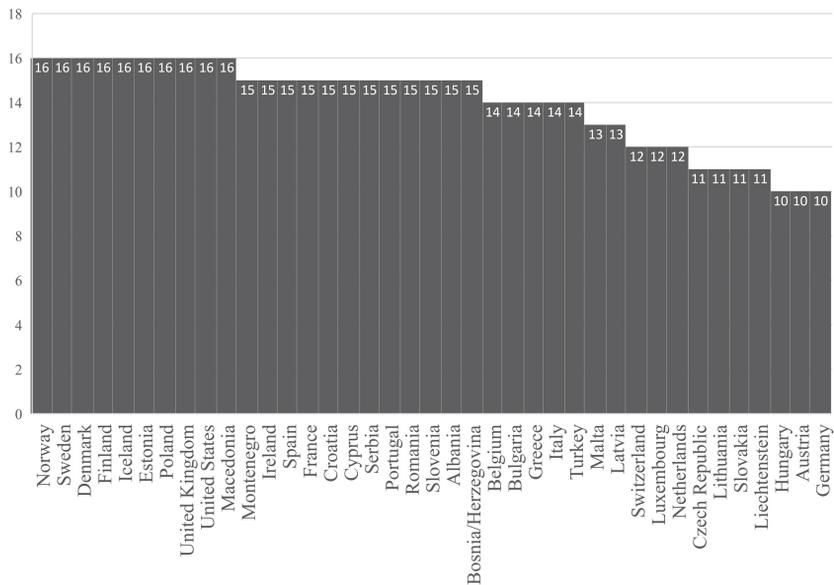
samtschulsysteme, in denen Kinder aller sozialen Hintergründe bis zum Alter von 16 Jahren gemeinsam die Primar- und Sekundarstufe I besuchen (Wiborg, 2009). Norwegen war das erste Land, das 1896 eine fünfjährige und 1920 eine siebenjährige Einheitsschule einführte. In den 1950er bis 1970er Jahren wurde die gemeinsame Schulzeit mit der Einführung der Jugendschule (*ungdomsskole*) auf neun Jahre verlängert. Dieser Schultyp der Sekundarstufe I ersetzte zwei frühere parallele Schultypen, die Realschule (*realskole*) und die Fortsetzungsschule (*framhaldsskole*) (siehe Abbildungen 1.2 und 1.3). Die Realschule war akademisch ausgerichtet und führte zur gymnasialen Oberstufenschule, dem Gymnasium (*gymnas*), und dann möglicherweise zur Universität. Die Fortsetzungsschule war eher berufsorientiert, verlieh aber keine formalen Abschlüsse.

Die Jugendschule bestand zunächst aus zwei Zweigen, die diesen älteren Schultypen ähnelten. Die Zweige wurden durch eine flexiblere Einteilung in Leistungsgruppen und schließlich durch leistungsheterogene Klassen ersetzt. Die Reform war mit der Einführung der neunjährigen Schulpflicht und der Abschaffung der Noten in der sechsjährigen Kinderschule verbunden. Die norwegische Arbeiterpartei wollte auch die Noten in der Jugendschule abschaffen, aber dieser Vorschlag stieß auf Widerstand und scheiterte. In den 1990er Jahren wurde das Einschulungsalter um ein Jahr gesenkt, wodurch die gemeinsame Schulzeit weiter verlängert wurde. Das norwegische Schulsystem sieht heute eine zehnjährige einheitliche und obligatorische Schulbildung in der siebenjährigen Kinderschule (*barneskole*) vor, gefolgt von der dreijährigen Jugendschule (*ungdomsskole*). In der Sekundarstufe II setzt das Tracking ein.

In kontinentalen Wohlfahrtsstaaten wird nach wie vor früher selektiert und separiert.¹ Das deutsche Schulsystem ist eines der segmentiertesten der Welt. In der Weimarer Republik wurde 1920 die vierjährige Grundschule eingeführt. In den 1950er Jahren bildete die Grundschule die Unterstufe der Volksschule. Die Mehrheit der Kinder ging in die Oberstufe der Volksschule und dann in die Berufsausbildung oder auf den Arbeitsmarkt. Nur eine Minderheit besuchte eine weiterführende Schule, entweder eine Realschule oder ein Gymnasium. In den 1960er Jahren wurde die Zahl der Realschulen und Gymnasien in vielen westdeutschen Bundesländern erhöht, so auch im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW). Darüber hinaus wurde eine neue Schulform eingeführt: die Integrierte Gesamtschule. Trotz ihres Namens und der Absichten der Reformen war sie keine «echte» Gesamtschule, da die anderen Schulformen nicht abgeschafft wurden. Die Grundschule wurde von der Oberstufe der Volksschule abgetrennt, die in eine eigenständige Schulform der Sekundarstufe I, die Hauptschule, umgewandelt wurde. Es wurde eine neunjährige, später zehnjährige Schulpflicht eingeführt (siehe Abbildungen 1.4 und 1.5). In den späten 1970er

1 Die englischsprachigen Länder und die Mittelmeerländer liegen zwischen diesen beiden Polen (West und Nikolai, 2013).

Abbildung 1.1: Alter bei der ersten Selektion im Bildungssystem ausgewählter Länder



Quelle: Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2020)

Abbildung 1.2: Das norwegische allgemeinbildende Schulsystem 1954

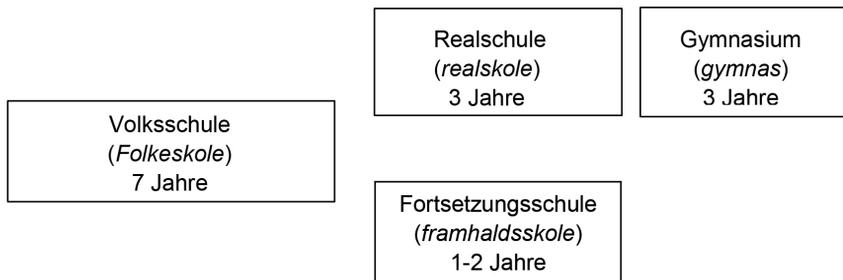
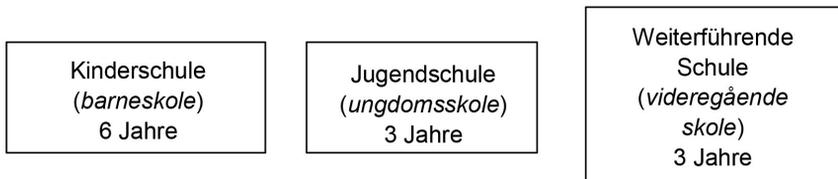
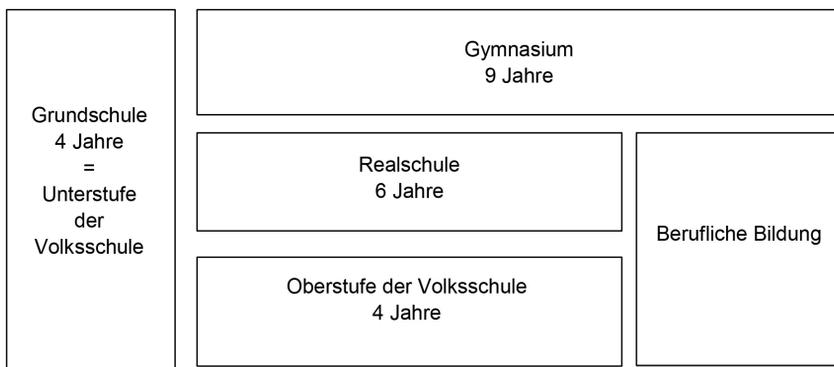


Abbildung 1.3: Das norwegische allgemeinbildende Schulsystem 1979



Jahren schlug die sozialdemokratisch-liberale Regierung in NRW die Einführung einer so genannten Kooperativen Schule vor, die die drei traditionellen Schularten unter einem Dach vereinen sollte. Diese Reform wurde 1978 durch ein Bündnis von Reformgegnern gestoppt, die über 3,6 Millionen Unterschriften sammelten. Auch heute noch werden in den meisten Bundesländern die Kinder im Alter von zehn Jahren auf hierarchisch geordnete weiterführende Schularten aufgeteilt.² Die Benotung erfolgt in der Regel ab dem Ende der zweiten Klasse der Grundschule.

Abbildung 1.4: Das nordrhein-westfälische allgemeinbildende Schulsystem 1954

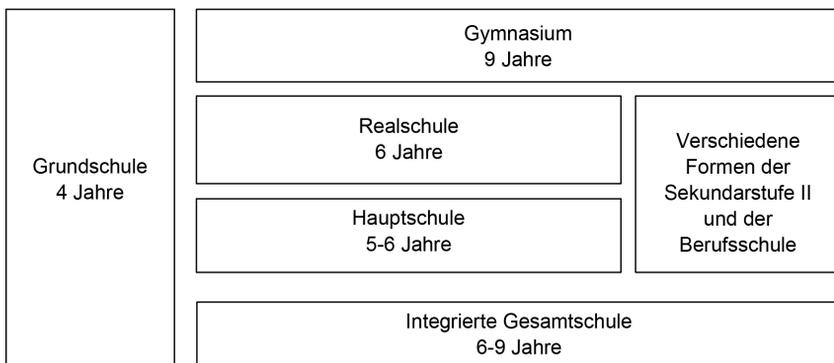


In diesem Buch werden die politischen Prozesse hinter diesen Schulreformen vergleichend und historisch analysiert. Kapitel 2 gibt einen Überblick über die Entwicklung der norwegischen und deutschen Schulsysteme bis in die 1950er Jahre. Anschließend wird der Zeitraum von etwa 1954 bis 1979 eingehend analysiert. In dieser Zeit erreichte die Bildungsexpansion weltweit einen nie dagewesenen Höhepunkt (Meyer et al., 1977). In Westdeutschland war dies die bisher letzte Periode, in der die Schaffung eines zehnjährigen Gesamtschulsystems zumindest in den Augen der Reformen kurzzeitig möglich schien. In Norwegen, wie in vielen anderen Ländern, wurden «Detracking»-Reformen durchgeführt, die weitreichender waren als alles, was später versucht wurde (Österman, 2017a). Diese Zeit war ein kritischer Wendepunkt, der die Schulsysteme bis heute prägt. Die Einheitsschule (*enhetsskole*) bis zum Alter von 16 Jahren wurde zu einem fast selbstverständlichen Merkmal der norwegischen Gesellschaft, während sie in Deutschland nie eingeführt wurde, sondern ein höchst umstrittenes Thema blieb.

2 Nur drei der sechzehn Bundesländer, Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, trennen die Schüler etwas später: mit zwölf Jahren (Helbig und Nikolai, 2015, 81). Die ostdeutschen Bundesländer haben nach der Wiedervereinigung das Gymnasium wieder eingeführt (Herrlitz et al., 2009, 238ff; Nikolai, 2018).

Die Frage, die dieses Buch zu beantworten versucht, ist, warum die in dieser Zeit eingeschlagenen schulpolitischen Wege in diesen beiden Fällen so unterschiedlich waren. Warum wurde die Abschaffung der parallelen Schultypen, der Aufteilung in Leistungsgruppen und der Benotung in Norwegen durchgeführt, während vergleichbare Reformen, die im selben Zeitraum in Westdeutschland versucht wurden, in ihrem Umfang begrenzt blieben? Warum waren die Reformen in Deutschland stark umstritten, nicht aber in Norwegen? Das Buch gibt historische und fallspezifische Antworten auf diese Fragen, versucht aber auch, unser allgemeines Verständnis von Spaltungsstrukturen und Koalitionsbildungen in der Schulpolitik weiterzuentwickeln.

Abbildung 1.5: Das nordrhein-westfälische allgemeinbildende Schulsystem 1979



Das Hauptargument des Buches ist, dass die Unterschiede in der Schulentwicklung darauf zurückzuführen sind, wie Spaltungsstrukturen (*cleavage structures*) im Rokkan'schen Sinne interessenübergreifende Koalitionen ermöglichten oder behinderten. Die ländliche und religiöse Bevölkerung, viele Volksschullehrkräfte sowie Teile der Frauenbewegung wurden in unterschiedliche schulpolitische Koalitionen eingebunden: eine Koalition aus Sozialdemokratie und Parteien der Mitte im norwegischen Fall und eine christlich-konservative Koalition im deutschen Fall. Das Buch plädiert daher für die Rokkan'sche Spaltungstheorie als sinnvolle theoretische Linse für vergleichend-historische Analysen der Schulpolitik. Rokkans (1999, 2000) Arbeit bietet eine mehrdimensionale Perspektive auf politisches Handeln und Koalitionsbildung, auf die zurückzukommen sich lohnt.

Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die internationale, vergleichende Literatur zu Bildungspolitik und Gesamtschulreformen gegeben. Im nächsten Schritt wird der theoretische Rahmen des Buches abgesteckt. Zu diesem Zweck werden die Rokkan'sche Spaltungstheorie sowie eine weitere wichtige Perspektive vorgestellt, die in der vergleichenden politischen Soziologie häufig angewandt wird; die Machtressourcentheorie. Anschließend werden Hauptargu-

ment und Aufbau des Buches zusammengefasst. Das Einführungskapitel endet mit einer Anmerkung zur Geschichte, Fallauswahl und Methodik des Buches.

Gesamtschulreformen in der Forschung

Viele Untersuchungen im Bereich der Bildungsforschung konzentrieren sich auf die Analyse sozialer Reproduktion in bestehenden Bildungssystemen und weniger darauf, wie Reformen zustande gekommen sind.³ Hierfür gibt es gute Gründe. Die Ungleichheit von Bildungschancen und -ergebnissen ist ein wichtiges Thema. Der Mangel an vergleichenden Analysen der Schulpolitik verschiedener Länder ist jedoch ein Problem.

Nehmen wir zum Beispiel den deutschen Fall: Seit Jahrzehnten ist man in der Bildungssoziologie und Erziehungswissenschaft geradezu besessen davon, die Reproduktion von Ungleichheit im deutschen Bildungssystem zu untersuchen.⁴ Viele Forschungsergebnisse bekräftigen, dass die Selektion im Alter von zehn Jahren soziale Konsequenzen hat (Maaz et al., 2008, 242f). Die Unterschiede zwischen den Lernergebnissen an unterschiedlichen Schulen sind in Deutschland sehr groß, weil die weiterführenden Schulformen so ungleiche Lehrpläne und Schülerschaften haben (OECD, 2016, 226). Auch hängen Bildungsergebnisse stark von der Herkunft ab. Im Gegensatz dazu schneidet Norwegen bei internationalen Vergleichen zur Bildungsgerechtigkeit vergleichsweise gut ab (OECD 1972, 2005, 2010a/b, 2016). Sein einheitliches Schulsystem weist weniger Übergänge auf. Die Leistungsunterschiede zwischen den Kindern sind geringer als in Deutschland und es handelt sich in erster Linie um schulinterne Unterschiede (OECD, 2016, 226).

Für die deutsche Schulpolitik haben diese Forschungsergebnisse kaum eine Rolle gespielt. Die Schlussfolgerung der Wissenschaft, dass die frühe Selektion im deutschen System die Reproduktion von Ungleichheit begünstigt, hat nicht zu Gesamtschulreformen geführt. Im Gegenteil: Das mehrgliedrige Schulsystem besteht weiter. Deutsche Politiker äußern regelmäßig den Wunsch nach Chancengleichheit, aber nur wenige von ihnen unterstützen weitreichende Gesamtschulreformen. Warum ist das so? Diese Frage ist in der Wissenschaft bisher kaum untersucht worden. Folglich wissen wir viel über die Reproduktion von Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, aber wenig darüber, warum das vermutlich ungleichheitsförderndste Merkmal des Systems – Selektion und parallele Beschulung in der Sekundarstufe I – nie erfolgreich reformiert wurde.

3 Für einige Beispiele siehe Shavit/Blossfeld, 1993; Breen et al., 2010; oder die vielen OECD-Studien über Bildung.

4 Siehe zum Beispiel Becker und Lauterbach (2016), Berger und Kahlert (2008), Hopf (2010) oder Krüger et al. (2011).

Einige wenige Studien versuchen, der Frage nachzugehen, warum Gesamtschulreformen an einigen Orten erfolgreich umgesetzt wurden, an anderen jedoch nicht. Baldi (2012) weist in seinem Vergleich der bildungspolitischen Diskurse der Nachkriegszeit in Großbritannien und Deutschland darauf hin, dass deutsche Wissenschaftler ihre Vorstellungen über angeborene Fähigkeiten nur langsam revidierten, was er auf ideelle und strukturelle Hinterlassenschaften aus der NS-Zeit zurückführt. Ein früherer, ähnlicher Beitrag ist die Arbeit von Heidenheimer (1974), in der er versucht, die «unterschiedlichen Ergebnisse der Schulerheitlichungsversuche in Schweden und Westdeutschland» zu erklären. Er gibt Beispiele für elitäre Einstellungen, die bei deutschen Pädagogen, Lehrenden, Politikern und Eltern vorherrschen. Er vergleicht auch die Rolle der Lehrerorganisationen und stellt fest, dass die deutschen Gymnasiallehrer einen größeren Einfluss hatten als ihre schwedischen Kollegen. Dies wird auf die Tatsache zurückgeführt, dass sie Teil einer starken Antireform-Koalition mit der Christlich-Demokratischen Union (CDU), konservativen Bürokraten und bürgerlichen Elternverbänden waren. Heidenheimer (1974) kommt zu dem Schluss, dass die deutsche Linke nicht geeint genug war, um diese Herausforderung zu meistern, und verweist auf interne Konflikte. Sowohl Baldi (2012) als auch Heidenheimer (1974) weisen auf wichtige ideologische Unterschiede hin. Sie liefern jedoch keine Erklärung dafür, warum konservative Vorstellungen in Deutschland so lange so stark blieben, selbst in Teilen derjenigen gesellschaftlichen Milieus, die von Gesamtschulreformen hätten profitieren können.

Ein weiteres Argument, das zur Erklärung des deutschen Falles vorgebracht wurde, ist, dass die föderalistische Struktur die institutionelle Starrheit des Schulsystems begünstigt (Baldi, 2012; Ertl und Philipps, 2000; Hahn, 1998). Man kann davon ausgehen, dass der Föderalismus Vetopunkte im Entscheidungsprozess erzeugt, weil er eine zusätzliche institutionelle Ebene schafft, auf der Reformen ausgehandelt werden müssen (Immergut, 1992; Huber/Stephens, 2001). Eine Studie von Erk (2003) zeigt jedoch, dass der deutsche Föderalismus dazu neigt, einheitliche Merkmale im Bildungswesen zu entwickeln, und dass die Standardisierung trotz Föderalismus hoch ist. Außerdem konzentriert sich das vorliegende Buch auf ein Bundesland, nämlich NRW. Theoretisch hätten nordrhein-westfälische Schulpolitiker die flächendeckende Gesamtschule in der Sekundarstufe I einführen können, obwohl andere Bundesländer dies nicht getan haben. Das wäre rechtlich möglich gewesen, weil die Schulpolitik in die Zuständigkeit der Landesregierungen fällt. Es hätte möglicherweise zu Konflikten in den Gremien geführt, in denen die Schulpolitik der Länder koordiniert wird. Solche potenziellen Konflikte mit anderen Bundesländern spielten jedoch in den Reformdebatten in NRW keine nennenswerte Rolle, wie in späteren Kapiteln dieses Buches gezeigt wird.

Der bisher wichtigste vergleichende Beitrag ist die Arbeit von Wiborg (2009, 2010), die sich mit der Geschichte der Gesamtschule in Skandinavien, Deutsch-

land und England beschäftigt. Wiborg kommt zu dem Ergebnis, dass (1) intensive Prozesse der Staatsbildung mit Bildungsreformen verbunden waren, aber nicht erklären können, warum sich das Niveau der vertikalen Differenzierung zwischen Skandinavien und Deutschland so stark unterscheidet (Wiborg, 2009, 47). Sie zeigt weiter auf, dass (2) «die relative Homogenität der skandinavischen Gesellschaften die Entwicklung eines einheitlichen Bildungssystems begünstigte» (Wiborg, 2009, 215), aber dass der Unterschied in den Klassenstrukturen nicht vollständig das Fehlen einer ähnlichen Entwicklung in Preußen erklären kann (Wiborg, 2009, 215). Sie betont (3) die Bedeutung der liberalen Parteien bei der Schaffung einer einheitlichen Bildung in Skandinavien durch die Einführung von Volksschulen und Realschulen, die – theoretisch – allen offen standen (Wiborg, 2009, 75ff; 2010, 546ff). Wiborgs (2009, 231; 2010) abschließende Hypothese lautet, dass (4) «es letztlich die [...] Stärke der Sozialdemokratie war, die die unterschiedliche Entwicklung der Gesamtschule in Skandinavien einerseits und in Deutschland und England andererseits erklärt». In Skandinavien schlossen die sozialdemokratischen Parteien Bündnisse mit der liberalen Bauernschaft und später mit der aufstrebenden Mittelschicht, was es ihnen ermöglichte, die zehnjährige Einheitsschule einzuführen. Der deutschen und englischen Sozialdemokratie gelang es nicht, ähnlich starke Allianzen zu bilden.

Dies sind überzeugende Ergebnisse. Die Behauptung, dass die deutsche Sozialdemokratie ideologisch «in der Vergangenheit verwurzelt» war und es daher nicht schaffte, die Wähler der Mittelschicht zu überzeugen, wird jedoch durch die Analyse im vorliegenden Buch nicht gestützt (Wiborg, 2010, 554; Sass, 2015). Die deutsche Sozialdemokratie war ideologisch weniger radikal als die norwegische Sozialdemokratie, aber sie war tief gespalten. Einige führende Persönlichkeiten in der Partei unterstützten die Gesamtschule nie vorbehaltlos. Darüber hinaus sind die unterschiedliche Rollen der Konservativen und der Christdemokraten in Norwegen und Deutschland sowie die Bedeutung von anderen Spaltungslinien neben der Klassenspaltung (wie Staat-Kirche- und Stadt-Land-Spaltung) wichtige Faktoren, wie in diesem Buch gezeigt wird.

Auch einige Dissertationen haben sich vergleichend mit Gesamtschulreformen beschäftigt (Edelstein, 2022; Österman, 2017b). Edelstein (2022) hebt vor allem Faktoren wie institutionelle Pfadabhängigkeit und auf Macht und Legitimation basierende Reproduktionsmechanismen hervor. Österman (2017a, 157f) zeigt auf, dass das Alter der ersten Selektion in vielen Ländern in den 1960er und 1970er Jahren nach hinten verschoben wurde und seither relativ stabil geblieben ist. Auf der Grundlage einer quantitativen Analyse der Entwicklung in 31 Industrieländern kommt er zu dem Schluss, dass «Sozialdemokraten eindeutig häufiger als alle anderen großen Parteien <Detracking>-Reformen durchsetzen» (Österman, 2017a, 168). Eine Dominanz christdemokratischer Regierungen «steht im Zusammenhang mit einer stärkeren Verfolgung früher Selektion», während die Rolle von Konservativen und Liberalen in seinen Ergebnissen unklar bleibt

(Österman, 2017a, 171). Wie er betont, sind «detaillierte Fallstudien» erforderlich, um zu verstehen, «wie politische Koalitionen im Zusammenhang mit Tracking-Reformen gebildet werden» (Österman, 2017a, 172). Seine Hauptkenntnis, dass Sozialdemokraten Protagonisten von Gesamtschulreformen waren, während Christdemokraten solche Reformen ablehnten, gilt für viele Fälle. Man sollte jedoch vorsichtig sein mit der Schlussfolgerung, dass Christdemokraten *immer* gegen Gesamtschulreformen seien. Im vorliegenden Buch wird gezeigt, dass die kleine norwegische christdemokratische Partei kein entschiedener Gegner solcher Reformen war. Tatsächlich war der norwegische Bildungsminister, der die Einführung der Jugendschule im Jahr 1969 abschloss, ein Christdemokrat, Kjell Bondevik.

Ein weiterer Beitrag ist die Studie von Busemeyer et al. (2020) über die öffentliche Meinung zu Bildungsreformen in Westeuropa, in der die Autoren unter anderem zeigen, dass die öffentliche Unterstützung für das Gesamtschulprinzip überall hoch zu sein scheint. Selbst in Deutschland stimmen 84 Prozent der Befragten der Studie zu, dass «alle Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft in denselben Schulen unterrichtet werden sollten, damit alle voneinander lernen können», während 28 Prozent der Befragten der Meinung sind, dass «Kinder mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund in verschiedenen Schulen unterrichtet werden sollten, um eine gezieltere Förderung zu ermöglichen».⁵ Wähler linker Parteien befürworten die Gesamtschule eher und Wähler rechter Parteien, wohlhabendere und höher gebildete Befragte, aber auch die Befragten, die zum ärmsten Quintil gehören, sind skeptischer (Busemeyer et al., 2020, 135ff).

Abgesehen von diesen Studien gibt es nur wenige vergleichende Arbeiten, die sich mit der Geschichte und Politik der Gesamtschule befassen. Hörner et al. (2015) geben einen nützlichen Überblick über die europäischen Bildungssysteme, ohne jedoch die Unterschiede in der Politik der Gesamtschule im Detail zu analysieren. Klassische Studien wie die von Ringer (1979), Müller et al. (1987), Archer (2013 [1979]) oder Green (2013 [1990]) helfen, die Entstehungsphasen von Bildungssystemen zu verstehen, sind aber weniger aussagekräftig, was die Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg betrifft. Es gibt viele hervorragende Einzelfallstudien, die auch als Sekundärquellen für Vergleiche nützlich sind, die aber keine Erklärungen für die unterschiedliche Entwicklung in verschiedenen Ländern liefern.⁶ Einige Studien haben Schulpolitik in OECD-Ländern verglei-

5 Dieses Ergebnis könnte zum Teil auf die Formulierung der Surveyitems zurückzuführen sein. Die meisten Befürworter des Gymnasiums sind heute vermutlich der Meinung, dass die Auswahl nach Leistung und nicht nach sozialer Herkunft erfolgen sollte.

6 Für den deutschen Fall siehe zum Beispiel Friedeburg (1992), Hahn (1998), Herrlitz et al. (2009), Ringer (1969) oder van Ackeren und Klemm (2011). Für Analysen des großen schulpolitischen Konflikts in NRW in den 1970er Jahren siehe Blumenthal (1988), Rösner (1981) und Seifert (2013). Für Vergleiche zwischen deutschen Bundesländern siehe Edelstein (2022, 2010), Edelstein und Nikolai (2013), oder Hartong und Nikolai (2016). Für den norwegischen Fall siehe Telhaug (1969,

chend analysiert, allerdings mit Blick auf die Sekundarstufe II, die berufliche Bildung, die Hochschulbildung oder die Bildungsausgaben (Busemeyer, 2007, 2014; Schmidt, 2007; Garritzmann, 2016, Thelen, 2004, um nur einige zu nennen). Einige Autoren, wie Busemeyer (2014), betonen zu Recht die Rolle der christlich-demokratischen Parteien für die Entwicklung der kontinentalen Bildungssysteme, ohne jedoch die Auswirkungen auf die Primar- und Sekundarstufe I darzulegen.

In einem Beitrag über Lehrerorganisationen und Bildungssysteme in aller Welt, herausgegeben von Terry M. Moe und Susanne Wiborg (2016a), weisen Moe und Wiborg (2016b) darauf hin, dass die Konzentration auf Lehrerorganisationen ein guter Ausgangspunkt für eine vergleichende Analyse ist, da diese Organisationen fast überall eine Schlüsselrolle gespielt haben. Dies ist sicherlich in Norwegen und Deutschland der Fall (Nikolai et al., 2016, Wiborg, 2016). Das vorliegende Buch ergänzt diese Analysen, indem es eine theoretische Erklärung dafür liefert, warum die Gymnasiallehrerschaft in Gestalt des Philologenverbandes in Deutschland politisch erfolgreicher war als in Skandinavien. Das Buch bezieht auch den Verband Erziehung und Wissenschaft (VBE) in die Analyse des deutschen Falles ein. Dieser Verband, und seine Wurzeln im politischen Katholizismus, sind oft ignoriert worden, obwohl die durch den VBE repräsentierten Gruppen eine wichtige Rolle gespielt haben. Die Spaltung zwischen sozialdemokratischen und christlichen Lehrern ist eine Ursache für den vergleichsweise geringeren historischen Einfluss der deutschen Volksschullehrerschaft.

Mehrere Beiträge haben sich dafür ausgesprochen, die Bildungspolitik stärker in die vergleichende Wohlfahrtsstaatsanalyse einzubeziehen, da sich die bildungspolitischen Pfade westlicher Nationalstaaten mit Typologien wohlfahrtsstaatlicher Regime decken (Iversen/Stephens, 2008; West/Nikolai, 2013; Willemse/de Beer, 2012). Ein Versuch in diese Richtung sind Studien über Parteipräferenzen in der Bildungspolitik, die auf Daten des Comparative Manifesto Project (CMP)⁷ basieren (Ansell, 2010, Busemeyer et al., 2013). Dieser Datensatz liefert quantitative Informationen über Parteiprogramme im Zeitverlauf und enthält eine Variable mit der Bezeichnung «Bildungsexpansion». Diese Variable unterscheidet nicht zwischen verschiedenen Politikbereichen, sondern umfasst fast alle Aussagen zur Bildung, unabhängig von ihrem genauen Inhalt.⁸ Darüber hinaus haben Ansell (2010) oder Jakobi (2011) die CMP-Daten in ihren Analysen nur auf einer aggregierten Ebene verwendet. Wie Busemeyer et al. (2013, 526)

1974, 1979), Telhaug und Mediås (2003), Myhre (1971), Dokka (1966, 1986, 1988), Rust (1989), Seip (1990), Sejersted (2011), Jarning (1993), oder Volckmar (2016). Für eine Analyse der norwegischen Parteiprogramme siehe Kjøl und Telhaug (1999). Für Fallstudien zu anderen Ländern siehe zum Beispiel Greveling et al. (2015), Henkens (2004), Husén (1986), Nieminen (2018), Pultar (2021) oder Rubinstein und Simon (2007).

7 Siehe <https://manifesto-project.wzb.eu/>

8 Siehe die Kritik an diesem Datensatz in Busemeyer et al. (2013, 528ff).

betonen, spielen «Länderkontexte und politische Hinterlassenschaften [...] eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung des politischen Wettbewerbs um die Bildungsexpansion», was zur Folge hat, dass Studien, die ausschließlich auf aggregierten Daten beruhen, «größere Variationen auf einer weniger aggregierten Datenebene (d. h. der Länderebene) sowie Veränderungen im Zeitverlauf ausblenden könnten». So kann beispielsweise die Feststellung von Jakobi (2011), dass die Bildungsexpansion heute von allen Mainstream-Parteien unterstützt wird und als Konsens angesehen werden sollte, nur aufrechterhalten werden, wenn man nicht zwischen den vorgeschlagenen bildungspolitischen Maßnahmen differenziert, die sehr unterschiedlich sein können. Wie Busemeyer et al. (2020) zeigen, prägen hitzige Debatten über das Alter der ersten Selektion, die Einteilung in Leistungsgruppen, die Schulwahl durch Eltern oder die Privatschulen vielerorts noch immer die Schulpolitik.

Daraus kann man schließen, dass sowohl variablen- als auch fallorientierte Studien für die Weiterentwicklung des Forschungsfeldes notwendig sind. Insbesondere fehlt es an vergleichend-historischen Studien, die das politische und institutionelle Umfeld der Akteure in die bildungspolitische Analyse einbeziehen. Das vorliegende Buch ist ein Schritt in diese Richtung. Es bereichert aktuelle wissenschaftliche und schulpolitische Debatten, indem es beleuchtet, wie Koalitionen und Konflikte in der Schulpolitik zustande kommen.

Theoretischer Rahmen

Die empirische Analyse in diesem Buch stützt sich auf zwei klassische theoretische Perspektiven: die Machtressourcentheorie und die Rokkan'sche Spaltungstheorie. Während beide Ansätze für die Analyse der Schulpolitik nützlich sind, zeigt dieses Buch, dass Schulpolitik von mehr als Klassenkonflikten und materiellen Interessen geprägt ist, so dass der Fokus der Machtressourcentheorie etwas zu eng ist.⁹ Die Rokkan'sche Spaltungstheorie liefert ein differenzierteres Verständnis dafür, wie interessenübergreifende Koalitionen zustande kommen. Im Folgenden werden beide Ansätze diskutiert.

Machtressourcentheorie

Die Machtressourcentheorie wurde von Walter Korpi (1974, 1978, 1983, 1985), John D. Stephens (1979) und Gøsta Esping-Andersen (1985, 1990) entwickelt. Kurz

9 Ein ähnliches Argument könnte für verwandte Theorien vorgebracht werden, die sich auf den Links/Rechts-Gegensatz und wirtschaftliche Interessen konzentrieren, wie *partisanship* Theorien (Hibbs, 1977; Schmidt, 1996; Ansell, 2010).

gesagt argumentieren sie, dass die Entwicklung unterschiedlicher Wohlfahrtsstaatentypen aus der Verteilung von Machtressourcen zwischen sozioökonomischen Klassen und Klassenfraktionen resultiert. Sie befassen sich auch mit klassenübergreifenden Koalitionen, um die Ergebnisse sozialer Kämpfe zu erklären. Eine zentrale Annahme ist, dass «Arbeitgeber und andere Interessengruppen, die große wirtschaftliche Ressourcen kontrollieren, es üblicherweise vorziehen, Verteilungsprozesse in den Kontext von Märkten zu stellen, wo wirtschaftliche Vermögenswerte strategische Ressourcen darstellen und [...] dazu neigen, die Arbeitermacht zu überflügeln» (Korpi, 2006, 173). Als Reaktion darauf müssen sich diejenigen, die nicht über große Kapitalmengen verfügen, in Parteien und Gewerkschaften organisieren und versuchen, einige Aktivitäten aus dem Markt herauszunehmen, um soziale Staatsbürgerrechte und Dekommodifizierung zu erreichen (Korpi, 2006; Esping-Andersen, 1990, 35ff).

In dieser Literatur wird dem Bildungssystem traditionell wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Das Konzept der sozialen Staatsbürgerrechte (*social citizenship*) wurde jedoch erstmals von T. H. Marshall (1950, 11) definiert als «das gesamte Spektrum vom Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlichem Wohlstand und Sicherheit bis hin zum Recht, [...] ein zivilisiertes Leben nach den in der Gesellschaft vorherrschenden Normen zu führen». Marshall (1950, 11, 25f) vertrat die Auffassung, dass «die Institutionen, die am engsten mit [sozialen Staatsbürgerrechten] verbunden sind, das Bildungssystem und die sozialen Dienste sind», und argumentierte, dass der erste Schritt zur Etablierung sozialer Rechte im 20. Jahrhundert die Ausweitung der öffentlichen Volksschulbildung im 19. Jahrhundert war. Im Einklang mit Marshalls Denken können die Bildungsexpansion und -reformen nach dem Zweiten Weltkrieg als eine Erweiterung der sozialen Staatsbürgerrechte betrachtet werden.

Die Machtressourcentheorie ist eine an Akteuren und Konflikten orientierte Theorie. Korpi (2006) bietet eine nützliche Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten von Akteuren. Protagonisten (*protagonists*) werden von Korpi (2006, 182) als «Agenda-Setter» bei der Ausweitung der «sozialen Staatsbürgerrechte» definiert. Zustimmer (*consenters*) sind Akteure, die entweder aus Angst vor den Reaktionen der Wähler von der Opposition zur Zustimmung wechseln oder die «versuchen, die Politik so zu ändern, dass sie ihren zweitbesten oder sogar niedrigeren politischen Präferenzen entspricht, und die, wenn sie erfolgreich sind, einem überarbeiteten Vorschlag zustimmen können» (Korpi, 2006, 182). Mit anderen Worten: Zustimmer sind zu Kompromissen bereit. Antagonisten (*antagonists*) sind Akteure, die sich während des gesamten politischen Entscheidungsprozesses einer Politik widersetzen. Es ist wichtig zu bedenken, dass Protagonisten einer bestimmten Reform, zum Beispiel einer Gesamtschulreform, in Bezug auf ein anderes Politikfeld, zum Beispiel die Dezentralisierung der Landschulen, Zustimmer oder Antagonisten sein können.

Um zu verstehen, warum einige Akteure bei der Durchsetzung ihres politischen Programms erfolgreicher sind als andere, ist es hilfreich, die Verteilung der Machtressourcen zwischen ihnen zu betrachten. Korpi (1985, 33) definiert Machtressourcen «als die Eigenschaften (Fähigkeiten oder Mittel) von Akteuren (Individuen oder Kollektiven), die es ihnen ermöglichen, andere Akteure zu belohnen oder zu bestrafen». Dies bedeutet, dass Machtressourcen in einer relationalen Weise definiert werden und auch dann relevant sind, wenn sie nicht aktiviert werden. Korpi (1985) vertritt außerdem die Auffassung, dass indirekte Machtstrategien den Verwaltern von Machtressourcen helfen, die Mobilisierung und den Einsatz ihrer Ressourcen zu vermeiden, da dieser mit Kosten verbunden wäre und die Unsicherheit erhöhen würde. Eine solche Strategie ist der Versuch, die Schaffung und Gestaltung von Institutionen zu beeinflussen. Institutionen werden von Korpi (1985, 38) als «Überbleibsel früherer Aktivierungen von Machtressourcen, oft im Zusammenhang mit manifesten Konflikten, die vorläufig durch verschiedene Arten von Kompromissen beigelegt wurden», konzeptualisiert.¹⁰ Eine weitere von Korpi diskutierte Strategie ist der Versuch, Ideologien und Überzeugungen anderer Akteure zu beeinflussen. Korpi (1985, 34) spricht von normativen Machtressourcen: «Versuche, Ideologien zu entwickeln und zu verbreiten und Legitimität zu kultivieren, können als Konversionstechniken zur Senkung der Machtkosten betrachtet werden» (Korpi, 1985, 39). Das vorliegende Buch analysiert Machtressourcen und Ideologien von kollektiven Akteuren in schulpolitischen Konflikten. Es untersucht ihre interne ideologische Einheit sowie die Frage, welche ideologischen Argumente in den beiden Fällen hegemonial wurden.¹¹

In der Machtressourcentheorie wird davon ausgegangen, dass kollektive Akteure wie Parteien «die entscheidende Vermittlerrolle» in Bezug auf die politische Artikulation von Klasseninteressen spielen (Huber/Stephens, 2001, 17). Korpi (2006, 174) definiert Klasse als «Kategorien von Individuen, die relativ ähnliche Positionen oder Situationen auf den Arbeitsmärkten und in den Beschäftigungsbeziehungen teilen». Es ist eine empirische Frage, inwieweit sich Kategorien von ähnlich positionierten Individuen durch kollektives Handeln organisieren oder

10 Siehe Thelen (1999, 2003) und Streeck und Thelen (2005) für ähnliche Diskussionen über institutionellen Wandel.

11 Im weiteren Verlauf dieses Buches wird der gebräuchlichere Begriff «Ideologie» anstelle von «normativen Machtressourcen» verwendet. Der Begriff Ideologie im «schlimmsten Sinne des Wortes» ist oft so verstanden worden, dass er «ein dogmatisches System ewiger und absoluter Wahrheiten» (Gramsci, 1972, 407) meint. Gramsci hat eine solche Auffassung zu Recht kritisiert. Die meisten Sozialwissenschaftler des 20. Jahrhunderts sind sich einig, dass sich der Begriff eher sachlich auf ein kohärentes Bündel von Ideen bezieht (Knight, 2006). Der Begriff Hegemonie wurde von Gramsci (1972, 161, 182) als eine strategische Führungspraxis definiert, die auf die Herstellung von Zustimmung abzielt und auf der Bildung von Koalitionen zwischen einer herrschenden Gruppe und subalternen Gruppen beruht, was ein gewisses Maß an Kompromissen beinhaltet (Opratko, 2012, 43). In diesem Sinne ist der Begriff mit dem Fokus dieses Buches auf interessenübergreifende Koalitionsbildung in der Schulpolitik vereinbar.

eine Gruppenidentifikation entwickeln. Allerdings macht Korpi (2006, 173) deutlich:

«Die sozioökonomische Klasse stellt [nur] eine der der vielfältigen Linien potenzieller Spaltungslinien dar (einschließlich solcher anderer wie Religion, Ethnizität, Beruf und Wirtschaftssektoren), um die herum kollektives Handeln [...] mobilisiert werden kann. Das Ausmaß, in dem querverlaufende Konfliktlinien mobilisiert werden, wird von strukturellen Faktoren beeinflusst, aber der Verteilungskampf konzentriert sich auch darauf, die relative Bedeutung dieser konkurrierenden Konfliktlinien zu beeinflussen.»

Aus diesem Grund wäre es zu einfach anzunehmen, dass kollektive Akteure, wie Parteien, Klasseninteressen immer eindeutig vertreten. Sie müssen sich auch in Bezug auf andere Spaltungslinien positionieren. Dies kann zu internen Konflikten führen oder breite interessenübergreifende Bündnisse festigen, je nachdem, welche Strategien die Akteure als Reaktion auf die Spaltungsstruktur verfolgen. Der Schlüssel zum Verständnis der Entwicklung von Wohlfahrtsstaaten liegt darin, zu verstehen, welche Art von interessenübergreifender Koalition in einem Land existiert (Esping-Andersen, 1990, 30). Wie Esping-Andersen (1990) zeigt, war die Koalition zwischen den skandinavischen Bauern und der Arbeiterbewegung in Skandinavien von zentraler Bedeutung. Die Entwicklung der kontinentalen Wohlfahrtsstaaten, wie Deutschland, ist eng mit der Stärke der christlich-demokratischen Parteien und der katholischen Kirche verbunden (Huber/Stephens, 2001, 16ff; Manow/van Kersbergen, 2009). Wie Manow und van Kersbergen (2009, 14ff) betonen, liefert die Machtressourcentheorie jedoch keine systematische Erklärung dafür, warum sich die Mittelschichten in einigen Ländern auf die Seite der Sozialdemokratie, in anderen aber auf die Seite der christdemokratischen Parteien geschlagen haben.

Stein Rokkans Theorie der Spaltungslinien

Stein Rokkans Spaltungstheorie (*cleavage theory*) kann helfen, ein differenziertes Verständnis dafür zu entwickeln, wie solche politischen Koalitionen zustande kommen. Rokkan (1999, 276) geht davon aus, dass politische Konflikte aus vielen Interaktionen in einer sozialen Struktur resultieren können, aber nur einige wenige zu einer Polarisierung und damit zu Spaltungslinien führen. Rokkan hat den Begriff der Spaltungslinie (*cleavage*) nie definiert. Sein Verständnis des Konzepts bleibt implizit und an fundierte historische Analysen gebunden. Eine Lektüre seines Werks zeigt jedoch, worauf sich der Begriff bezieht. Kurz gesagt sind Spaltungslinien lang andauernde, stark polarisierte politische Konflikte oder, in Floras (1999, 7, 34–39) Worten, «fundamentale Oppositionen innerhalb einer territo-

rialen Bevölkerung», die sich durch vergleichbare Bedeutung und Dauerhaftigkeit auszeichnen. Spaltungslinien haben strukturelle, ideologische und organisatorische Dimensionen. Sie basieren auf verschiedenen «sozialen Gruppierungen», und zeichnen sich durch jeweilige «kulturelle Besonderheiten» und «organisatorische Netzwerke» aus (Bartolini, 2000, 25, Bartolini und Mair, 1990, 212–249).

In der Literatur über Spaltungslinien ist nicht immer klar, inwieweit sich der Begriff auf Strukturen bezieht, die uns aus der Vergangenheit überliefert wurden und die das Handeln begrenzen und lenken, oder auf veränderbare ideologische und politische Konfigurationen der Gegenwart, die durch politisches Handeln konstituiert werden. In diesem Buch werden Spaltungslinien als beides verstanden, weil sie Struktur und Handeln im Laufe der Zeit miteinander verbinden. Sie haben historische Wurzeln und stellen Begrenzungen für die politischen, kollektiven Akteure von heute dar, in dem Sinne, dass sie Institutionen, Identitäten und Ideologien geformt und damit auch die Akteure selbst geprägt haben. Dennoch existieren sie nur durch Handeln. Sie werden in laufenden politischen Konflikten immer wieder neu geschaffen und sind daher bis zu einem gewissen Grad offen für Veränderungen (Lipset und Rokkan, 1967, 6). Für die ideologischen Ausprägungen von Spaltungslinien bedeutet dies, dass soziale Bewegungen, Parteien und Organisationen zwar ideologisch mit ihren Vorläufern verbunden sind, es aber jeder Generation obliegt, politische Interessen und damit den Inhalt der Spaltungslinien neu zu definieren. In dem Maße, wie sich die strukturellen und materiellen Bedingungen ändern, passen die Akteure ihre Ansichten, Ziele und Organisationsformen strategisch an, jedoch nicht ohne Bezugnahme auf die alt-hergebrachten Gegensätze, die ihre politische Identität geprägt haben. Während kritischer Phasen erhalten die Entscheidungen und Strategien der Akteure eine besondere Bedeutung und können die Weichen für künftige Ereignisse stellen (Mjøset, 2000, 192).

Spaltungslinien können sich gegenseitig verstärken, überlagern oder überschneiden. Sie können in ihrer Intensität variieren, so dass einige stärker hervortreten als andere. Spaltungslinien sollten nie für sich allein analysiert werden, da territoriale Gebiete von Interdependenzen zwischen Spaltungslinien gekennzeichnet sind (Rokkan, 1999, 309; Lipset und Rokkan, 1967). Rokkan verwendet den Begriff Spaltungsstruktur (*cleavage structure*), um eine Kombination von Spaltungslinien zu beschreiben, die die soziale Struktur und das politische System eines Gebiets charakterisiert (Flora, 1999, 7, 34f). Er identifiziert mehrere kritische historische Phasen, die zu Spaltungslinien geführt und politische Systeme geformt haben (Rokkan 1999, 303–319, Tabelle 1.1).

Was die organisatorische Artikulation von Spaltungslinien betrifft, widmet Rokkan (1999) den politischen Parteien die meiste Aufmerksamkeit. Es wird deutlich, dass Parteien mehreren Spaltungslinien Ausdruck verleihen können (Sass, 2020). Selbst wenn sie sich hauptsächlich auf eine bestimmte Spaltungslinie stützen, müssen sie sich in Bezug auf andere Spaltungslinien positionieren. Neben

dem Wahlkanal der Entscheidungsfindung weist Rokkan (1999, 261–273) auf den korporativen Kanal als eine weitere Form der Artikulation von Spaltungslinien hin. Er diskutiert zum Beispiel die Rolle von Gewerkschaften, Bauern- und Fischereiverbänden oder Arbeitgeberorganisationen. Die Rokkan'sche Spaltungstheorie bezieht sich also nicht nur auf das Parteiensystem.

Tabelle 1.1: Spaltungslinien in Norwegen und Rheinland/Westfalen/NRW

Spaltungslinie	Ausgeprägtheit in Norwegen	Ausgeprägtheit in Rheinland/Westfalen/NRW
Staat – Kirche	Niedrig	Hoch
Zentrum – Peripherie	Hoch	Niedrig
Stadt – Land	Hoch	Niedrig
Arbeitnehmer – Eigentümer (Klasse)	Hoch	Hoch
Kommunistisch – sozialistisch	Mittel (hoch in den 1920er Jahren)	Hoch
Von Rokkan nicht diskutiert: Männer – Frauen	Mittel	Niedrig

Die ältesten Spaltungslinien sind nach Rokkans Ansicht die zwischen Zentrum und Peripherie und zwischen Staat und Kirche. Die Spaltungslinie zwischen Zentrum und Peripherie war im protestantischen Norden besonders ausgeprägt. In Norwegen kam sie in der Gründung der Liberalen Partei (*Venstre*) zum Ausdruck, die eine breite Oppositionsbewegung von Bauern, ethnischen Randgruppen und städtischen Außenseitern gegen die städtischen Eliten war, die sich in der Konservativen Partei (*Høyre*) organisierten (Rokkan, 1999, 375; 1966). Die Spaltung zwischen Staat und Kirche war weniger ausgeprägt, da die protestantische Staatskirche in den Prozess der Nationenbildung eingebunden war. Andersdenkende Gruppen protestantischer Minderheiten wurden in die Bewegung der Peripherie integriert. Weder diese religiösen Minderheiten noch die Staatskirche bekämpften die Versuche des Staates, das Bildungssystem zu kontrollieren (Rokkan, 1999, 286ff). 1933 wurde in Norwegen eine kleine christlich-demokratische Partei (*Kristelig Folkeparti*) gegründet, die vor allem Laien aus dem ländlichen Raum vertrat, und von diesem Zeitpunkt an wurden Konflikte zwischen Staat und Kirche etwas deutlicher.

In den religiös gemischten Gebieten auf dem Kontinent entstanden Bewegungen von protestantischen Dissidenten und katholischen Minderheiten. Dies führte zu erbitterten Konflikten zwischen Staat und Kirche, nicht zuletzt im Bildungsbereich. In Deutschland gründeten Katholiken die ultramontane Zentrumspartei, die in Opposition zum protestantischen preußischen Staat stand. Sie wurde von katholischen Arbeitern und dem katholischen Bürgertum unterstützt und war in

den Provinzen Rheinland und Westfalen stark. Die deutsche katholische Bewegung umfasste zahlreiche Organisationen, darunter auch Lehrerverbände. Nach dem Zweiten Weltkrieg trat die CDU in die Fußstapfen der Zentrumsparterie und blieb, obwohl sie die Vereinigung von Protestanten und Katholiken anstrebte, die wichtigste Vertreterin katholischer Interessen in Deutschland (Schmitt, 1989).

Darüber hinaus entwickelte sich im protestantischen Norden Europas eine Kluft zwischen Stadt und Land; zwischen Produzenten von Primärgütern und dem Bürgertum in den Städten. In einigen Fällen führte dies zur Gründung von Agrarparteien. In Norwegen brach 1920 die agrarische Zentrumsparterie (*Bondeparti*/später *Senterparti*) aus der Peripherie-Koalition innerhalb der Liberalen Partei aus (Rokkan, 1999, 375). In von Großgrundbesitz geprägten Volkswirtschaften wie Preußen oder dem Vereinigten Königreich wurden agrarische Interessen in konservative Bündnisse integriert (Flora, 1999, 40f). In religiös gemischten Gebieten organisierten katholische Parteien die katholischen Bauern. Der politische Katholizismus tendierte dazu, die Zentrum-Peripherie- und später die Stadt-Land-Konflikte zu überlagern (Rokkan, 1999, 309). Auch im Rheinland und in Westfalen war die Spaltungslinie zwischen Land und Stadt nicht so ausgeprägt, da es sich um dicht besiedelte, industrialisierte Gebiete mit wenigen ländlichen Flecken handelte. Wie in diesem Buch gezeigt wird, wurden die Interessen des ländlichen Raums in die Agenda der CDU integriert.

Der Klassengegensatz zwischen Arbeitern und Kapitaleignern wurde im Zuge der Industrialisierung deutlich und führte fast überall zur Gründung von Arbeiterparteien, wodurch sich die europäischen Parteiensysteme einander annäherten (Rokkan, 1999, 290). Die Arbeiterbewegungen waren oft durch interne Konflikte gekennzeichnet, die u. a. auf widersprüchlichen Vorstellungen von Nationalität und internationaler Solidarität beruhten. Rokkan (1999, 307, 334ff) kommt zu dem Schluss, dass diese kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie in den Ländern am größten war, in denen Konflikte über die nationale Identität ungelöst blieben. Die deutsche Arbeiterbewegung war nach 1918 tief gespalten. Auch in Norwegen gab es in den 1920er Jahren, als sich die norwegische Arbeiterpartei radikalisierte, massive Konflikte innerhalb der Arbeiterbewegung.¹² Im Jahr 1961 wurde die Sozialistische Volkspartei (*Sosialistisk Folkeparti*, später *Sosialistisk Venstre*) gegründet. In Deutschland wurde die kommunistische Partei (KPD) 1956 verboten. Später wurde mit der DKP eine neue kommunistische Partei gegründet, die gemessen an Stimmenanteilen unbedeutend blieb. Die kommunistisch-

12 Die norwegische Arbeiterpartei der 1920er Jahre vertrat die radikale Strömung und trat der Komintern bei, was zur Gründung einer sozialdemokratischen Minderheitspartei führte. Später wurde eine schwache kommunistische Partei gegründet. In der deutschen Arbeiterbewegung vertrat die Mutterpartei die gemäßigte, sozialdemokratische Strömung, während Minderheiten ausgeschlossen wurden oder die Partei verließen, um radikale oder kommunistische Alternativparteien zu gründen.

sozialistische Spaltungslinie blieb dennoch in Deutschland aufgrund der Teilung des Landes stark ausgeprägt. Die Arbeiterbewegung war gespalten in eine anti-kommunistische, rechtliche Strömung und eine Strömung oft jüngerer linker Radikaler.

Eine letzte Spaltungslinie wurde von Rokkan nicht theoretisiert, nämlich die zwischen den Geschlechtern. Das Geschlecht ist ein politisch spaltender Faktor von Bedeutung und Dauerhaftigkeit und sollte deshalb in die Theorie und Analyse von Spaltungsstrukturen einbezogen werden (Sass und Kuhnle, 2022). Strukturell beruht die Geschlechterspaltung auf der politischen, sozialen und wirtschaftlichen Unterordnung der Frauen. Ideologisch drückt sie sich durch Narrative aus, die diese Unterordnung legitimieren, und durch die Entwicklung von Gegenidentitäten und Forderungen von Frauenaktivistinnen und ihren männlichen Sympathisanten. Politisch artikuliert wurde und wird sie durch die Organisationen der Frauenbewegung, einschließlich der Organisationen von Lehrerinnen, und durch ihre Gegner. Diese Gegner konnten bisweilen auch unter Liberalen und Sozialdemokraten zu finden sein. Dies verdeutlicht, dass die Geschlechterspaltung quer zur Klassenspaltung verlaufen kann.¹³

Der historische Ursprung der Geschlechterspaltung sollte auf die erste Welle der organisierten Frauenbewegung datiert werden, etwa von den 1880er bis zu den 1920er Jahren. In den 1930er bis 1950er Jahren trat sie in den Hintergrund, gewann aber während der zweiten Welle der Mobilisierung von Frauen, etwa von den 1960er bis 1980er Jahren, wieder an Bedeutung. Wie Therborn (2004, 71f) feststellt, waren die patriarchalischen Regeln umso rigider, je weiter man sich von Nordwesteuropa nach Süden und Osten bewegte, auch innerhalb Europas selbst. In Skandinavien wurden Frauenrechte wesentlich früher durchgesetzt als im übrigen Europa, und die Frauenbewegungen waren vergleichsweise einflussreicher und geschlossener (Therborn, 2004, 79ff). Die protestantischen Staatskirchen in Skandinavien akzeptierten das Recht des Staates, Familienangelegenheiten zu regeln, was bei der katholischen Kirche nicht der Fall war (Therborn, 2004, 78). Wie in Kapitel 5 gezeigt wird, spielte die Geschlechterspaltung in der Schulpolitik eine Rolle, auch wenn sie nicht zu den dominantesten Spaltungslinien gehörte. In Norwegen waren diese Konflikte etwas ausgeprägter.

13 Heute sehen sich die politischen Parteien zunehmend gezwungen, sich in Bezug auf die Geschlechterspaltung zu positionieren. Sie spiegelt sich in der Gründung feministischer Parteien in Schweden und Norwegen wider und vor allem im Wachstum rechter Parteien und Bewegungen mit antifeministischer Agenda. Wie eine wachsende Zahl von Forschungsarbeiten zeigt, wählen Männer eher solche Parteien als Frauen, während Frauen sich zunehmend nach links wenden (Abendschön/Steinmetz, 2014; Campbell, 2017; Immerzeel et al., 2015; Iversen/Rosenbluth, 2010, 110ff).

Die Politik der Gesamtschulreform – Überlegungen und Erwartungen

In diesem Buch bilden die Machtressourcentheorie und Rokkans Spaltungstheorie den wichtigsten Bezugsrahmen. Diese Theorien stehen nicht im Widerspruch zueinander, vielmehr stellt die Rokkan'sche Perspektive eine Erweiterung des Fokus dar. Während sich die Machtressourcentheorie in erster Linie auf den Klassegegensatz konzentriert und klassenübergreifende Koalitionen in diesem Zusammenhang betrachtet, lenkt Rokkan (1999) unsere Aufmerksamkeit auf die Bedeutung weiterer Spaltungslinien. Es sind einige abschließende Bemerkungen dazu erforderlich, wie diese theoretischen Perspektiven Schule und Schulreformen konzeptualisieren und damit eine Analyse der Schulpolitik leiten können.

Aus der Perspektive der Machtressourcentheorie ist das derzeitige Schulsystem das Ergebnis früherer Klassenkonflikte und klassenübergreifender Kompromisse. Die Arbeiterklasse war lange von der sekundären und tertiären Bildung ausgeschlossen. Die Gesamtschule kann als ein Instrument zur Ausweitung der sozialen Staatsbürgerrechte und zur Dekommodifizierung betrachtet werden, da sie impliziert, dass Kinder aller Klassenhintergründe gemeinsam unterrichtet werden, mit dem erklärten Ziel, ihnen den gleichen Zugang zu längerer Bildung zu ermöglichen und die Solidarität zu fördern. Aus dieser Perspektive ist zu erwarten, dass die sozialdemokratischen Parteien der Nachkriegsjahrzehnte Gesamtschulreformen begrüßten und unterstützten, während ihre Gegner auf der politischen Rechten sie ablehnten. Der Erfolg oder Misserfolg solcher Reformversuche könnte dann auf die Verteilung von Machtressourcen zwischen der Linken und der Rechten beziehungsweise zwischen Reformprotagonisten und Antagonisten zurückgeführt werden. Die Theorie der Machtressourcen legt auch nahe, dass es wichtig ist, die Rolle der Zustimmer und die Koalitionsbildung zwischen potenziellen Zustimmern, Protagonisten und Antagonisten zu untersuchen.

Aus einer Rokkan'schen Perspektive ist die Schule als Institution ebenfalls ein Überbleibsel historischer Konflikte. An diesen Konflikten sind jedoch zahlreiche Akteure beteiligt, deren Konflikte nicht ausschließlich auf Klassenbeziehungen oder wirtschaftlichen Interessen beruhen. So wurde, wie Rokkan (1999) wiederholt betont, das Bildungssystem ursprünglich von der Kirche kontrolliert. Als der sich entwickelnde Zentralstaat nach und nach die Kontrolle übernahm, führte dies zu Konflikten zwischen Staat und Kirche, aber auch zu Konflikten um periphere territoriale Identitäten, Sprache oder Zentralisierung. Auch wenn der Klassegegensatz in der Nachkriegszeit sehr ausgeprägt war, kamen in der Schulpolitik weiterhin die Spaltungslinien zwischen Staat und Kirche, Zentrum und Peripherie, Land und Stadt, Kommunismus und Sozialismus sowie zwischen den Geschlechtern zum Ausdruck. Die Schule spiegelte alle gesellschaftlichen Verhältnisse wider und ihre Entwicklung war für viele von Interesse. Die Spaltungstheorie lässt daher erwarten, dass die Reformen des Schulsystems das

Ergebnis komplexer Interaktionen zwischen einer Reihe von Akteuren waren, die sich strategisch zu Spaltungslinien verhalten mussten, um stabile Koalitionen zu bilden.

Beide Perspektiven legen nahe, dass es wichtig ist, die Machtressourcen und die Position der Akteure in Bezug auf den Klassengegensatz zu analysieren. Beide Traditionen betonen auch die Bedeutung der Koalitionsbildung. Rokkans Spaltungstheorie weist jedoch auf Koalitionen hin, die nicht nur *klassenübergreifend* sind, sondern auch *interessenübergreifend* auf der Grundlage der gesamten Spaltungsstruktur. Für die Fallanalyse bedeutet dies, dass man nach Wechselwirkungen zwischen Klassenkonflikten und anderen Oppositionen in der Schulpolitik suchen sollte. Dies geschieht in diesem Buch, indem nicht nur Gesamtschulreformen, sondern auch andere wichtige Schulreformen und Debatten der Zeit untersucht werden.

Eine entscheidende Frage ist dann, inwieweit verschiedene Reformpakete Kompromisse zwischen sozialen Gruppen darstellten, die dazu dienten, sie in Pro- oder Anti-Reform-Koalitionen zu integrieren. Die Verlängerung der gemeinsamen und obligatorischen Schulzeit bedeutete, dass nicht nur Jugendliche aus der Arbeiterklasse, sondern auch Jugendliche aus ländlichen Gebieten und Mädchen eine längere Schulzeit als bisher üblich erhalten sollten. In diesem Sinne profitierten diese Gruppen von den Reformen. Eine Art interessenübergreifende Pro-Reform-Koalition zwischen der Landbevölkerung, den Landwirten, der Frauenbewegung und der Sozialdemokratie sollte daher als eine historische Möglichkeit angesehen werden.

Andererseits müssen wir bedenken, dass dieselben Gruppen möglicherweise andere schulpolitische Anliegen hatten, die auf anderen Spaltungslinien beruhten und die ihnen wichtiger gewesen sein könnten als der Zugang zu weiterführenden Schulen für ihre Sprösslinge. Es ist zum Beispiel möglich, dass sie die christliche Erziehung und die Privatschulen stärken wollten oder sich gegen die ihrer Meinung nach übermäßige Zentralisierung, falsche Sprachpolitik oder kommunistische Ideologie in den Schulen wehrten. Es ist auch möglich, dass sie eine Verlängerung der Schulpflicht und eine Bildungsexpansion im bestehenden System für ausreichend hielten und keinen dringenden Bedarf an einer Gesamtschule sahen. All dies könnte sowohl den Befürwortern als auch den Gegnern der Gesamtschule die Möglichkeit gegeben haben, Koalitionen zu diesen oder ähnlichen Themen zu bilden. Inwieweit dies im Einzelfall geschah, ist eine empirische Frage, die durch eine unvoreingenommene Betrachtung schulpolitischer Konflikte beantwortet werden sollte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Spaltungsstruktur auch als eine Gelegenheitsstruktur für politische Akteure der Linken und der Rechten betrachtet werden kann. Durch die Ausarbeitung von Politikpaketen und Kompromissen, die den Interessen und Ideologien verschiedener gesellschaftlicher Gruppen gerecht werden, können die Akteure versuchen, Unterstützung entlang mehrerer

Spaltungslinien zu mobilisieren. Akteure, denen es nicht gelingt, verschiedene Interessen zu integrieren, könnten ideologisch und organisatorisch ins Abseits geraten. Die Spaltungsstruktur bestimmt nicht die Ergebnisse solcher Versuche der Koalitionsbildung, da verschiedene Arten von Kompromissen historisch möglich bleiben, aber sie kann bestimmte Koalitionen erleichtern oder behindern.

Die Argumentation und der Aufbau dieses Buches

Das Hauptargument dieses Buches ist, dass Koalitionen, Oppositionen und Ergebnisse in der Schulpolitik nur im Lichte der Spaltungsstruktur als Ganzes verstanden werden können, weil zusätzliche Spaltungslinien neben dem Klassengegensatz die Interessen, Ideologien und Neigungen der Akteure prägen, mit wem sie kooperieren wollen – oder nicht. Sowohl der norwegischen Sozialdemokratie als auch der deutschen Christdemokratie gelang es, in der Schulpolitik erfolgreiche Koalitionen zu bilden, indem sie die Unterstützung mehrerer gesellschaftlicher Gruppen mobilisierten. Im norwegischen Fall gelang es der Sozialdemokratie, die Interessen von kulturell peripheren Gruppen, insbesondere aus ländlichen Gebieten, und Frauen in ihre Schulreformpakete einzubeziehen. Im deutschen Fall wurden christliche, insbesondere katholische, und ländliche schulpolitische Interessen von der CDU integriert. In diesem Prozess wurden ähnliche gesellschaftliche Gruppen im norwegischen Fall zu Zustimmungern zur Gesamtschule, im deutschen Fall jedoch zu Antagonisten. Norwegischen Konservative und deutsche Sozialdemokraten versuchten ebenfalls, interessenübergreifende Koalitionen mit diesen Gruppen zu bilden, was nur bedingt gelang. Die unterschiedlichen Spaltungsstrukturen waren für diese historischen Ergebnisse ausschlaggebend.

Dieses Argument wird im Buch schrittweise dargelegt. Zunächst gibt Kapitel 2 einen Überblick über die Entwicklung der norwegischen und deutschen Schulsysteme bis in die 1950er Jahre. Die historische Darstellung konzentriert sich auf Reformen zur Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder und andere vieldiskutierte Reformen der Primar- und Sekundarstufe. Sie zeigt, wie sich Konfliktlinien herauskristallisierten, und liefert den notwendigen Kontext, um zu verstehen mit welchen Bedingungen die Akteure in der Nachkriegszeit konfrontiert waren.

In Kapitel 3 wird das politische Spielfeld der Reformperiode analysiert. Um die Verteilung der Machtressourcen zu beleuchten, werden Wahlergebnisse, Regierungsbeteiligung, finanzielle Ressourcen und Mitgliederzahlen der wichtigsten Akteure verglichen. Auch wenn die norwegische politische Linke etwas stärker war, scheinen die Unterschiede in der Verteilung der Machtressourcen zwischen der Linken und der Rechten nicht so groß zu sein, dass sie eine ähnlichere politische Entwicklung der beiden Fälle ausschließen. Die soziale Basis der politischen Parteien und Organisationen der Lehrerschaft wird ebenfalls

untersucht. Die Analyse zeigt, dass viele der von den norwegischen Parteien der Mitte organisierten sozialen Gruppen, wie Landwirte, die ländliche Bevölkerung und Menschen mit einer starken christlichen Identität, einschließlich religiöser Frauen, in den Reihen der CDU in Deutschland zu finden waren. Die Volksschullehrerschaft in Deutschland war nach Konfession in verschiedene Organisationen gespalten. Diese Befunde sind nur vor dem Hintergrund der Spaltungsstrukturen zu verstehen. Die Dominanz des Staat-Kirche-Konfliktes in Deutschland und des Zentrum-Peripherie- und Stadt-Land-Konfliktes in Norwegen führte zur Entwicklung unterschiedlicher Parteiensysteme und Organisationsstrukturen, in denen ländliche und christliche Interessen verschieden vertreten wurden. In Norwegen bedeutete dies, dass Sozialdemokraten und Konservative Koalitionen mit den Parteien der politischen Mitte bilden mussten. In Deutschland konkurrierten Sozialdemokratie und Christdemokratie ebenfalls um die Unterstützung der liberalen Partei, aber für die CDU war es mindestens ebenso wichtig, innerparteiliche Kompromisse auszuhandeln.

Kapitel 4 arbeitet auf, wie Koalitionen für oder gegen die bedeutendsten Gesamtschulreformen der Zeit zustande kamen. Es konzentriert sich vor allem auf die Verteilung der Akteure entlang einer politischen Links-Rechts-Achse, in Protagonisten, Zustimmer und Antagonisten dieser Reformen. Für den norwegischen Fall wird die Jugendschulreform analysiert, einschließlich der gescheiterten Abschaffung der Benotung in der Jugendschule. Für den nordrhein-westfälischen Fall werden die Konflikte um die Integrierte Gesamtschule und die Kooperative Schule diskutiert.

Der letzte Abschnitt von Kapitel 4 vergleicht die beiden Fälle und kommt zu dem Schluss, dass die Konflikte um die Gesamtschule in beiden Fällen als Ausdruck des Klassengegensatzes betrachtet werden können. Allerdings gibt es Unterschiede. Die politische Rechte war in Deutschland ideologisch geeinter, während die politische Linke in Norwegen geeinter war. Vergleichsweise radikale und linke Argumente wurden in Norwegen hegemonial, aber nicht in Deutschland. Schließlich stimmte die religiöse und ländliche Bevölkerung den Reformen im norwegischen Fall zu, während sie sich im nordrhein-westfälischen Fall dagegen aussprach. Während die norwegische Volksschullehrerschaft die Reformen größtenteils unterstützte, verhielten sich Teile der deutschen Lehrerschaft der Primarstufe und der Sekundarstufe I höchstens neutral dazu oder lehnten die Reformversuche sogar ab.

Wie können wir dieses Ergebnis verstehen? Wie ist es der norwegischen Sozialdemokratie gelungen, eine so erfolgreiche, hegemoniale Pro-Reform-Koalition aufzubauen, und warum ist die deutsche Sozialdemokratie daran gescheitert? Oder anders gefragt: Was hat ländliche und christliche Gruppen an die CDU gebunden und sie dazu gebracht, Gesamtschulreformen in Deutschland abzulehnen, während ähnliche gesellschaftliche Gruppen in Norwegen den Reformen zustimmten? Um diese Dynamik der Koalitionsbildung näher zu beleuchten, kon-

zentriert sich Kapitel 5 auf andere schulpolitische Konflikte, die Koalitionen für und gegen Gesamtschulreformen beeinflussten.

Im ersten Teil des Kapitels stehen Religionskonflikte im Mittelpunkt der Analyse. Für den norwegischen Fall werden die Debatten um christliche Erziehung, Privatschulen und die christliche Präambel des Schulgesetzes analysiert. Für NRW wird der Konflikt um das konfessionelle Schulwesen erörtert, der mit der Einführung der Hauptschule als eigenständiger Schulform verbunden war. Der zweite Teil des Kapitels konzentriert sich auf die Konflikte um die Zentralisierung des ländlichen Schulwesens. Solche Konflikte fanden in beiden Fällen statt, waren aber in Norwegen heftiger. Der dritte und vierte Teil des Kapitels befasst sich mit zwei länderspezifischen Konflikten, nämlich dem norwegischen Sprachkonflikt und dem westdeutschen Konflikt zwischen Antikommunisten und linken Radikalen in der Schulpolitik. Diese Konflikte haben keine Entsprechung im anderen Fall, haben aber beide die Allianzen zwischen Akteuren beeinflusst. Schließlich werden Geschlechterkonflikte analysiert, wobei der Schwerpunkt auf den Debatten über Mädchenbildung und Koedukation sowie auf der Rolle der Lehrerinnenorganisationen liegt. Im letzten Abschnitt wird erörtert und verglichen, inwieweit diese Konfliktlinien in den beiden Fällen zu einer Schwächung oder Stärkung der Gesamtschulreformbündnisse beigetragen haben.

In Kapitel 6 werden die wichtigsten Ergebnisse der vergleichend-historischen Fallstudien zusammengefasst. Die norwegische Arbeiterpartei ging in mehreren der oben erwähnten Themen Kompromisse ein, was es der Konservativen Partei erschwerte, ein starkes oppositionelles Lager gegen Gesamtschulreformen aufzubauen. Die Spaltungslinien zwischen Zentrum und Peripherie und zwischen Land und Stadt waren in Norwegen die wichtigsten Konfliktlinien neben der Klassenspaltung. Sie überlappten einander und stärkten die Bündnisse zwischen der Sozialdemokratie und der politischen Mitte. Die Abneigung der Parteien der Mitte gegen Zentralisierung bedeutete zum Beispiel, dass sie daran interessiert waren, ländliche Gemeinden mit guten lokalen Schulen zu versorgen. Diese waren in vielen Fällen so klein, dass Leistungsgruppendifferenzierung zu kostspielig gewesen wäre. Die Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche bedrohte nicht die sozialdemokratische Schulpolitik. Christliche Erziehung und Privatschulen waren viel diskutierte Themen, aber es gab keine Einigkeit unter den bürgerlichen Parteien. Auch in der Geschlechterfrage waren die vier bürgerlichen Parteien gespalten, was die Position der Arbeiterpartei weiter stärkte. Von den 1950er bis zu den 1970er Jahren prägten sozialdemokratische Reformideen die norwegische Schulpolitik in hohem Maße. Dies galt auch während der Regierung der Konservativen Partei und der Parteien der Mitte von 1965 bis 1971, welche die Jugendschulreform fortsetzte. Erst ab den 1970er Jahren wurde die sozialdemokratische Dominanz etwas geschwächt.

In NRW/Deutschland schwächten vor allem der Staat-Kirche-Konflikt und der Antikommunismus die Gesamtschulreformkoalition und es entwickelte sich

ein wesentlich stabileres konservatives Gegenbündnis. Die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie drückte sich in Konflikten innerhalb der Linken aus. Antikommunistische Argumente gegen die Gesamtschule spielten für die innere Geschlossenheit des gegnerischen Lagers eine wichtige Rolle. Die Spaltungslinien zwischen Land und Stadt und zwischen Zentrum und Peripherie wurden durch den Konflikt zwischen Staat und Kirche überlagert, der sich in heftigen Debatten über das konfessionelle Schulwesen niederschlug. Dies stärkte das interne Bündnis der CDU, anstatt SPD und FDP die Möglichkeit zu geben, es zu schwächen. Auch die Geschlechterspaltung bedrohte nicht die Dominanz der CDU, die auf die Unterstützung der katholischen Frauen- und Lehrerinnenverbände zählen konnte. SPD und FDP gelang es, die Hegemonie der CDU in der Schulpolitik für eine kurze Zeit von Mitte der 1960er bis Anfang der 1970er Jahre zu untergraben, in der sie Zentralisierungsreformen, Reformen des konfessionellen Schulwesens, Reformen der Mädchenbildung und die Einführung der integrierten Gesamtschule durchsetzten. Ab Mitte der 70er Jahre wurde die christlich-demokratische ideologische Hegemonie wieder gefestigt.

Im zweiten und dritten Teil des Schlusskapitels werden allgemeine Schlussfolgerungen sowie offene Fragen erörtert. Abschließend wird diskutiert, wie die Hinterlassenschaften der Nachkriegsreformzeit die aktuelle schulpolitische Situation in Norwegen und NRW/Deutschland beeinflussen. Auch wenn sich die politischen Spielfelder und Debatten verändert haben, kommen in der (Schul-)Politik nach wie vor unterschiedliche Spaltungsstrukturen zum Ausdruck, mit Konsequenzen für die politische Koalitionsbildung.

Eine Anmerkung zur Geschichte, Methodik und Fallauswahl des Buches

Dieses Buch ist das Ergebnis einer langen Phase vergleichend-historischer Forschung, die 2012 begann. Die beiden Fälle wurden eingehend recherchiert, basierend auf Primärquellen wie Parteiprogrammen, Parlamentsdokumenten, Dokumenten von Lehrerorganisationen und Zeitzeugeninterviews mit Personen, die während der Reformzeit in der Schulpolitik aktiv waren (siehe Anhang für Listen der untersuchten Dokumente und Kurzbiographien). Das Buch stützt sich auch auf Sekundärquellen wie Einzelfallstudien. Erinnerungslücken und sachliche Fehler in den Interviews konnten durch das Studium der Parlamentsdokumente aufgedeckt werden, während die Interviews Einblicke in die politische Dynamik gewährten, die in den schriftlichen Quellen nicht immer zu finden waren.

Der Ursprung dieses Buches ist weiter zurückzudatieren auf meine persönlichen Erfahrungen als Schülerin in Deutschland und später als Studentin in Norwegen. Warum, so fragte ich mich, hatte mein Heimatland die gemeinsa-

me Schulzeit aller Kinder nicht über das zehnte Lebensjahr hinaus verlängert, während die skandinavischen Länder einen anderen Weg eingeschlagen hatten? Ich fand es faszinierend, wie sehr sich die skandinavische und die deutsche Sichtweise auf Schule unterschieden. Meine Intuition, dass ein systematischer Vergleich mir helfen könnte, diese Unterschiede zu verstehen, wurde schließlich zur Motivation, diese Arbeit in Angriff zu nehmen. Einige Worte zur Fallauswahl sind notwendig.

In einigen Bereichen der Politikwissenschaft wird es nicht als klug angesehen, Fälle auszuwählen, weil sie interessant und relevant erscheinen. Vielmehr wird verlangt, dass man seine Fälle auf der Grundlage von Annahmen auswählt, die beispielsweise besagen, dass sie «most-similar»¹⁴ seien, was bedeutet, dass sie sich bis auf das Auftreten des zu erklärenden Phänomens – in diesem Fall die Länge der gemeinsamen Schulzeit – so ähnlich wie möglich sind. Man kann argumentieren, dass Norwegen und (West-)Deutschland solche Fälle darstellen. Beide Länder haben ein auf dem Verhältniswahlrecht basierendes Wahlsystem, es gibt eine institutionalisierte Berufsausbildung und die Hochschulbildung ist kostenlos. Der Anteil der Privatschulen ist in Norwegen und Deutschland ähnlich und im Vergleich zu manchen anderen Ländern geringer (OECD 2010a/b, 2012). Vor den Nachkriegsreformen spiegelten sich die historischen Ähnlichkeiten der beiden Schulsysteme in den Bezeichnungen für die verschiedenen Schultypen wider (norwegisch: *Folkeskole/realskole/gymnas*, deutsch: *Volksschule/Realschule/Gymnasium*). In den 1960er und 1970er Jahren machte sich in beiden Ländern ein Reformgeist bemerkbar. Die neunjährige Schulpflicht wurde eingeführt. Auch wenn sich der norwegische und der deutsche Wohlfahrtsstaat in vielerlei Hinsicht unterscheiden, war die Vermittlung einer kostenlosen, qualitativ hochwertigen Bildung in beiden Fällen mit einem Wirtschaftswachstum auf hohem Niveau verbunden, das sich auf spezialisierte, gut ausgebildete Arbeitskräfte stützte.

Man könnte auch argumentieren, dass die Wahl des Bundeslandes NRW sinnvoll ist, weil NRW den konfessionell gemischten Charakter der deutschen Nation widerspiegelt, da es lange Zeit eines der konfessionell am stärksten gemischten Gebiete in Deutschland war.¹⁵ NRW ist das bevölkerungsreichste aller Bundesländer; in den Nachkriegsjahrzehnten ging dort rund ein Drittel der westdeutschen Kinder zur Schule. In der Schulpolitik gehört NRW zu den eher reformorientierten Bundesländern, im Gegensatz zu den eher konservativen und katholischen südlichen Bundesländern, obwohl es nicht so reformorientiert war wie einige der

14 Siehe zum Beispiel George und Bennett (2005). Skocpol und Somers (1980, 179) bezeichnen solche Fälle als «maximal unterschiedliche Fälle».

15 Ein Bundesland wie NRW mit einem Nationalstaat wie Norwegen zu vergleichen, kann im Hinblick auf empirische Schlussfolgerungen als problematisch angesehen werden. Will man jedoch die deutsche Schulpolitik qualitativ untersuchen, ist es notwendig, sich auf die Landesebene zu konzentrieren. Die nationale Entwicklung wird in diesem Buch als ein kontextueller Faktor betrachtet.

nördlichen Bundesländer oder der Stadtstaat Berlin (Helbig und Nikolai, 2015). Norwegen hingegen hat als erstes Land die Einheitsschule im Primarbereich eingeführt und ist diesem Kurs in höherem Maße treu geblieben als zum Beispiel das Nachbarland Schweden, wo weitreichende Privatisierung zu Veränderungen geführt hat (Wiborg, 2012, 2015).

Diese Überlegungen stützen die Auswahl der Fälle. Es wäre jedoch unehrlich zu behaupten, dass die Fälle aufgrund dieser Überlegungen ausgewählt wurden. Vielmehr wurden sie ausgewählt, weil ich den Wunsch hatte, diese Fälle besser zu verstehen und weil ich der Meinung war, dass sie einen fruchtbaren Kontrast darstellen. In der historischen Soziologie gilt dies als guter Grund. Am wichtigsten für historische Soziologen ist jedoch, ihre Fälle gut zu kennen. Die fallorientierte Forschungsstrategie impliziert, dass Theorie nicht im variablenorientierten Sinne «getestet» wird, sondern dass man auf einen Dialog zwischen Theorie und Evidenz abzielt, während man sich in seine Fälle vertieft und sie vergleicht (Ragin, 1987). Während dieses Prozesses treten empirische Ergebnisse in eine dialektische Beziehung mit analytischen Rahmen und inspirieren neue Perspektiven auf Daten und Theorie gleichermaßen (Ragin, 1987; Ragin / Amoroso, 2011, 57ff; Olsen, 1994, 76; Mjøset, 2000).

Im Falle dieses Buches bedeutete dieser Dialog, dass ich meine ursprüngliche, auf der Machtressourcentheorie basierende Annahme korrigierte, die Ergebnisse von Gesamtschulreformversuchen seien hauptsächlich das Ergebnis von Konflikten zwischen der Linken und der Rechten. Als ich das historische Material studierte und meine Fälle besser kennenlernte, wurde mir klar, dass mein Verständnis zu stark von der deutschen Forschung zur Reproduktion von Klassenungleichheit beeinflusst worden war. Auf der Grundlage meiner «Wiederentdeckung» der Rokkan'schen Theorie entwickelte ich das Argument, das im weiteren Verlauf dieses Buches dargelegt wird: dass die unterschiedlichen schulpolitischen Ergebnisse nur im Lichte der Spaltungsstruktur als Ganzer wirklich verstanden werden können, weil neben der Klassenspaltung andere Spaltungslinien die Präferenzen der Akteure entscheidend prägten.

2 Zurück zu den Wurzeln

Dieses Buch befasst sich in erster Linie mit den Schulreformen der 1950er bis 1970er Jahre. Die Bedingungen für Reformen hingen jedoch mit historischen Hinterlassenschaften zusammen. Dieses Kapitel fasst daher die Entwicklung der nationalen Schulsysteme in Norwegen und Preußen/später NRW zusammen. Es gibt Aufschluss darüber, wie sich politische Spielfelder entwickelten und Spaltungslinien zum Ausdruck kamen, die die Schule als Institution prägten. Wie wir sehen werden, trugen Unterschiede in den Spaltungsstrukturen schon früh zu Unterschieden in der schulpolitischen Entwicklung bei. Allerdings gibt es auch Gemeinsamkeiten: Beide Schulsysteme bestanden bis in die 1950er Jahre aus Volksschulen, gefolgt von gegliederten Schulformen der Sekundarstufe I und II. Der Schwerpunkt des Kapitels liegt auf der allgemeinen Grund- und Sekundarschulbildung.

Das norwegische Schulwesen bis in die 1950er Jahre

Die Ursprünge des norwegischen Schulsystems

Die christliche Erziehung der norwegischen Kinder wurde ursprünglich von der dänisch-norwegischen Kirche kontrolliert. Ein nationales Bildungssystem entwickelte sich schrittweise ab dem 18. Jahrhundert. Im Jahr 1739 erließ der dänisch-norwegische König Kristian VI. (1730–1746) eine Verordnung über Schulen auf dem Land (*allmueskoler*), die vorsah, dass alle Kinder zwischen sieben und zwölf Jahren mindestens drei Monate im Jahr zur Schule gehen sollten. Während des gesamten 18. und bis weit ins 19. Jahrhundert hinein bestand für die Mehrheit der Kinder der Unterricht vor allem aus Erziehung zum Christentum. Sie lernten zu lesen und mussten christliche Schriften und Gebete auswendig lernen (Tveit, 1991, 95ff). Die pietistische *allmueskole* baute auf der Vorstellung auf, dass die Bevölkerung in ihrer Mehrheit «faul und dumm» sei (Telhaug/Mediås, 2003, 36). Die Lehrer der *allmueskole* gehörten zu den ärmsten Gruppen der Bevölkerung. Die *allmueskole* wurde der Bevölkerung von oben aufgezwungen und sollte das einfache Volk Respekt vor Kirche und König lehren. Dennoch führten die Reformen bis um 1800 zur Ausrottung des Analphabetismus (Tønnessen, 2011, 23).

Neben der *allmueskole* entwickelten sich *latinskoler* (Lateinschulen) als Schultyp für die Eliten. Ursprünglich bereiteten sie auf den Kirchendienst vor, nach

und nach aber auch auf den Staatsdienst. *Realskoler* oder *borgerskoler* (Realschulen) wurden als ein anderer Typ von Sekundar- oder Mittelschule mit einem modernen Lehrplan gegründet, der teilweise von den Ideen der Aufklärung inspiriert war (Myhre, 1971, 27). Diese Schulen wurden vor allem von der neuen Kaufmannsschicht getragen, die für ihre Kinder eine andere Art von Bildung anstrebte, als die Lateinschulen bieten konnten. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts hatten diese Schulen dreimal so viele Schüler wie die Lateinschulen (Tønnessen, 2011, 21f).

Im Jahr 1809 wurden Mathematik, moderne Sprachen und Naturwissenschaften in den Lehrplan aller weiterführenden Schulen aufgenommen. Die neuen Vorschriften ermöglichten die Zusammenlegung von Realschulen und Lateinschulen, so dass Schüler, die nicht die Absicht hatten, eine Universität zu besuchen, eine Ausbildung ohne Latein erhalten konnten (Myhre, 1971, 28f). In dieser Zeit war die norwegische Identität kein Thema in den Schulen. Die Lehrbücher waren alle entweder auf Dänisch oder Deutsch verfasst. Pietistische Erziehungsideale blieben bis etwa 1840 dominant (Tveit, 1991, 113; Telhaug / Mediås, 2003, 54).

Tabelle 2.1: Bevölkerung in Norwegen, 1735–2015

Jahr	Bevölkerung
1735	616 109
1800	881 499
1850	1 384 149
1900	2 217 971
1920	2 616 274
1940	2 963 909
1950	3 249 954
1955	3 410 726
1960	3 567 707
1965	3 708 609
1970	3 863 221
1975	3 997 525
1980	4 078 900
2000	4 478 497
2015	5 165 802

Quelle: Statistik Norwegen (SSB)

Nach den Napoleonischen Kriegen war Dänemark gezwungen, Norwegen an Schweden abzutreten. Dies war bei den norwegischen Eliten unpopulär. Eine Gruppe von 112 norwegischen Beamten, Geschäftsleuten, Bauern und einigen

Aristokraten kam am 10. April 1814 zusammen, um eine norwegische Verfassung auszuarbeiten. Am 17. Mai 1814 wurde die Verfassung unterzeichnet. Sie gewährte allen männlichen Bauern, Beamten und dem kleinen städtischen Bürgertum das Wahlrecht für das norwegische Parlament. Der Großteil der Bevölkerung bestand aus Kleinpächtern, Landarbeitern und Lumpenproletariat (Bull 1969, 32ff). Nachdem Norwegen seine Unabhängigkeit erklärt hatte, griff Schweden Norwegen an, so dass die norwegische Regierung schließlich die Union mit Schweden und dem schwedischen König akzeptieren musste. Während Schweden die Außenpolitik der Union dominierte, war Norwegen innenpolitisch relativ unabhängig. Im Jahr 1821 wurden dem kleinen norwegischen Adel alle Privilegien entzogen (Bull, 1969, 9). 1833 erlangten die Bauern zum ersten Mal eine knappe Mehrheit im norwegischen Parlament; ab 1836/37 wurde die Kommunalverwaltung demokratisiert.

Die Schule als Institution der Nationenbildung

In den Jahren 1848 bis 1851 bildete sich erstmals eine Massenbewegung von Arbeitern, Bauern, Gesellen und Bediensteten, doch die Thrane-Bewegung, die nach ihrem Anführer Marcus Thrane benannt war, wurde niedergeschlagen (Bull, 1960, 26ff). Ab etwa 1860 setzte die Industrialisierung ein und die Mittelschicht wuchs. Es entwickelte sich eine liberale Bewegung, die sich gegen das alte Regime der hohen Beamten und die Union mit Schweden wandte. Die Bewegung trug den Namen *Venstre*, wörtlich «die Linke», aufgrund ihres Sitzes auf der linken Seite des Parlaments. Sie wurde hauptsächlich durch den gemeinsamen Wunsch nach nationaler Unabhängigkeit zusammengehalten (Sejersted, 2011, 52). 1883/1884 wurde die Liberale Partei (*Venstre*) gegründet, die viele Jahrzehnte lang die norwegische Politik dominierte. 1884 errangen die Liberalen erstmals eine Mehrheit im Parlament und kamen an die Macht. Im selben Jahr wurde die Konservative Partei (*Høyre*, wörtlich «die Rechte») gegründet, die höhere Beamte und die oberen Ränge der Kirche vertrat. Ab den 1870er Jahren entstanden in verschiedenen Branchen Gewerkschaften. Im Jahr 1887 wurde die norwegische Arbeiterpartei (*Arbeiderpartiet*) gegründet, gefolgt von der Gründung des norwegischen Gewerkschaftsbundes (*Landsorganisasjonen*) im Jahr 1899. Im Jahr 1903 wählte die Bevölkerung der nördlichen Provinzen Finnmark und Troms die ersten vier Vertreter der Arbeiterpartei ins Parlament (Bull, 1969, 70).

Die ethnische Gemeinschaft des norwegischen Volkes wurde zu einem wichtigen Thema. Konflikte zwischen Zentrum und Peripherie sowie zwischen Stadt und Land wurden immer deutlicher. Wichtige Persönlichkeiten wie der Bauernsohn Ivar Aasen vertraten die Ansicht, dass die norwegische Kultur und Sprache auf dem Land die wahre norwegische Seele repräsentierten, während die Kultur in den Städten dänischen Ursprungs, unecht und elitär sei. Von den 1840er

bis zu den 1870er Jahren entwickelten Aasen und andere eine Schriftsprache, die auf norwegischen Dialekten und dem Altnorwegischen basierte; sie wurde *Landsmål*, später *Nynorsk* (Neu-Norwegisch) genannt. Andere, wie Marcus Jacob Monrad und Bjørnstjerne Bjørnson, vertraten die Ansicht, dass Kultur transnationaler Natur sei und durch die städtischen Eliten nach Norwegen gekommen sei. Bjørnson schlug vor, die norwegische Variante des Dänischen *Riksmål* (später *Bokmål*) zu nennen (Telhaug/Mediås, 2003, 57). Im Jahr 1885 beschloss das norwegische Parlament, dass das neue *Landsmål* dem *Riksmål* als offizielle Schriftsprache in Schulen und im Staat gleichgestellt werden sollte. Ab 1892 waren beide Schriftsprachen des Norwegischen als Unterrichtssprache in der Volksschule zugelassen, und es wurde festgelegt, dass Kinder beide Formen lesen lernen sollten. Bis 1900 hatten etwa 250 Schulbezirke, vor allem in Mittel- und Westnorwegen sowie in einigen Teilen Nordnorwegens, *Landsmål* als Hauptschriftform in den Schulen eingeführt (Haugland et al., 2002, 87f).

In den 1850er und den 1860er Jahren entwickelte sich eine Bildungsreformbewegung. Sie wurde von Ideen der Aufklärung und des romantischen Idealismus beeinflusst, die aus Deutschland und Dänemark stammten. Ein optimistischeres Menschenbild ersetzte pessimistische, pietistische Vorstellungen (Telhaug/Mediås, 2003, 55f). Die Stellung der Volksschullehrerschaft wurde gestärkt, Seminare wurden eingerichtet und die Gehälter erhöht (Tønnessen, 2011, 35f). Die allmähliche Demokratisierung der norwegischen Gesellschaft bedeutete, dass die Bevölkerung nicht mehr nur aus Untergebenen bestand, sondern aus Bürgern, die entsprechend erzogen werden mussten (Telhaug/Mediås, 2003, 59ff). Mit dem Gesetz über die *allmueskole* auf dem Land (*lov om allmueskolen på landet*) von 1860 wurden Geschichte und Geografie Teil des Lehrplans. Die Volksschulgesetze von 1889 setzten diesen Trend fort, indem sie Geschichte, Geografie und Naturwissenschaften zu Pflichtfächern machten und die Zahl der Unterrichtsstunden erhöhten. Ab 1889 wurden die Schuldirektoren zur einzigen Aufsichtsbehörde für die Schulen. Bischöfe und die Vorsitzenden der Diözesen hatten kein Mitspracherecht mehr. Viele Schuldirektoren engagierten sich politisch in den großen Bewegungen der Zeit: in der Abstinenzbewegung und in der *Nynorsk*-Bewegung (Telhaug/Mediås, 2003, 85ff). Die Ersetzung des Begriffs *allmueskole* durch den Begriff *folkeskole* stand für neue Ideen. Von nun an sollte die Schulbildung zur Festigung der nationalen Identität und des Nationalstolzes beitragen und allen offenstehen (Mediås, 2010, 28).

Insgesamt gewannen Lehrende und Laien ab 1850 an Einfluss, während der Einfluss der Kirche schwächer wurde. Staatliche Regulierung und Finanzierung nahmen langsam, aber stetig zu. Das Christentum blieb ein wichtiges Fach, aber Lehrer ersetzten Theologen in zentralen Positionen (Telhaug/Mediås, 2003, 78ff).

Bildungsexpansion und die ersten Einheitsschulreformen

Bildung trug nicht nur zum Aufbau der Nation bei, sondern wurde nun auch als Mittel zur sozialen Integration betrachtet. In den Städten hatten sich bis in die 1850er und 1860er Jahre drei parallele Schultypen entwickelt, die *allmueskole* (auch Armenschule genannt), die Realschule und die Lateinschule, die zur Universität führte. Dieses System war nach sozialem Status und Klasse segmentiert und geriet in den 1840er und 1850er Jahren in die Kritik. 1869 versuchte das Parlament, eine universelle dreijährige Einheitsschule zu schaffen, aber das Gesetz (*lov om offentlige skoler for den høiere Almendannelse*) hatte nicht die gewünschte Wirkung. Die Qualität der *allmueskole* war so niedrig, dass sich die Oberschicht nicht vorstellen konnte, ihre Kinder dorthin zu schicken (Telhaug/Mediås, 2003, 68ff). Diese Qualität verbesserte sich in den folgenden Jahrzehnten. In den Städten wurden Schulen mit getrennten Klassen für die Altersgruppen üblich. Ein Gesetz von 1860 schrieb vor, dass alle Schulbezirke mit mindestens 30 Kindern im schulpflichtigen Alter feste Schulgebäude bauen mussten, was zum Bau von mehreren tausend Schulhäusern führte. Bis in die 1930er Jahre wurden einige Kinder in Norwegen dennoch nur unregelmäßig in Schulen unterrichtet, die von Dorf zu Dorf zogen (*omgangsskoler*) (Tønnessen, 2011, 34). Dies war auf die dünne Besiedlung Norwegens in einigen Gebieten zurückzuführen (Tabelle 2.2).

1896 wurde im Gesetz über die höheren Schulen (*lov om den høyere skole*) festgelegt, dass eine vierjährige Realschule und ein dreijähriges Gymnasium (*gymnaset*) nacheinander auf den ersten fünf Jahren der siebenjährigen Volksschule (*folkeskole*) aufbauen sollten. Die ersten fünf Jahre der Volksschule wurden somit zur Einheitsschule, mit Ausnahme der privaten Vorbereitungsklassen. Die Realschule war nicht mehr in verschiedene Zweige gegliedert. Das bedeutete, dass Realschule und Lateinschule in der Sekundarstufe I zu einem Schultyp verschmolzen, der mehr von den Realschulen als von den Lateinschulen beeinflusst war. Die Sekundarstufe II, das *gymnaset*, bestand aus einem naturwissenschaftlichen Zweig, einem sprachlich-historischen Zweig und einem sprachlich-historischen Zweig mit Latein. Die Lateinschule überlebte also nur als Zweig an den Oberstufen-Gymnasien, und selbst dieser Lateinzweig stand unter dem politischen Druck der Liberalen Partei und der Volksschullehrerschaft, die Latein nicht für einen notwendigen Bestandteil der Sekundarstufe II hielten. Der Konservativen Partei und der Gymnasiallehrerschaft gelang es nur knapp, die Abschaffung des Fachs 1896 zu verhindern. Die Realschule blieb bei der Mittelschicht und den Töchtern von Beamten beliebt (Tønnessen, 2011, 48f).

Die Entwicklung der Einheitsschule von 1865 bis 1896 wurde von vier Hauptmotiven beeinflusst (Telhaug 1974, Telhaug/Mediås, 2003, 69ff). Erstens dienten Vergleiche mit den Vereinigten Staaten als Inspiration für eine neue Art von demokratischer Schule, die modernen Bedürfnissen angepasst war. Zweitens war die Einheitsschule weniger kostspielig als Parallelbeschulung, insbesondere

für kleine Gemeinden. Drittens wurde argumentiert, dass der Zustrom von Kindern aus der Ober- und Mittelschicht in den ersten fünf Jahren die Qualität der Volksschule erhöhen würde. Alle sozialen Schichten hätten nun ein Interesse an der Qualität der Volksschule und wären daher eher bereit, sie politisch zu unterstützen. Viertens argumentierten die liberalen Befürworter der Einheitsschule, dass das parallele Schulsystem zu einem Mangel an Respekt und Verständnis zwischen den Klassen führe. Dieser «Klassenhass» wurde als Bedrohung der nationalen Einheit und Solidarität angesehen (Telhaug/Mediås, 2003, 77). Nur Unterschiede, die sich aus angeborenen Fähigkeiten ergaben, seien legitim. Die soziale Mobilität müsse erhöht werden, um die verborgenen Talente der Bevölkerung zu mobilisieren. Die Gegner der Schulreformen argumentierten ebenfalls auf der Grundlage einer Klassenperspektive, allerdings eher moralisierend. Sie gingen davon aus, dass Armut mit schlechter Moral zusammenhänge, und befürchteten, dass Kinder aus «schlechten Elternhäusern» einen schlechten Einfluss auf die Kinder der Ober- und Mittelschicht haben würden. Sie argumentierten auch, dass die Klassenunterschiede deutlicher zu Tage träten, wenn Kinder aus verschiedenen Klassen gemeinsam die Schule besuchten.

Neben der stärkeren Betonung der Bildung für die unteren Klassen gab es auch einen Trend zur Öffnung der Sekundarstufe für Mädchen und Frauen. Im Jahr 1878 wurde der Zugang von Mädchen zur Realschulprüfung geregelt. Ab 1882 konnten Frauen das norwegische Abiturrexamen (*Examen artium*) ablegen und die Universität besuchen und ab 1884 wurde die Koedukation an den Realschulen ermöglicht (Mediås, 2010, 32). Weibliche Lehrkräfte konnten ab 1860 als Assistentinnen in den Volksschulen eingesetzt werden und ab 1872 konnten sie das Lehrerinnenexamen ablegen. Ab 1889/1890 wurden die Seminare für Frauen geöffnet und sie konnten als reguläre Lehrerinnen in der Volksschule angestellt werden (Mediås, 2010, 32).

Außerdem wurden Sonderschulen für behinderte und vernachlässigte Kinder gegründet. Im Jahr 1881 wurde ein Gesetz über *abnormskoler* verabschiedet (Tønnessen, 2011, 46f). Diese Schulen dienten auch dazu, die Volksschule für die Oberschicht akzeptabler zu machen, da sie diese Kinder von der Volksschule ausschlossen.

Schließlich wurden zwei zusätzliche Schultypen eingeführt. Spezifisch für den nordischen Kontext ist die Tradition der *folkehøyskole* (Volkshochschule). Diese Schulen führten in die nationalen geistigen Traditionen ein und boten praktische Bildung an. Jugendliche, die die Volksschule abgeschlossen hatten, konnten die *folkehøyskole* besuchen, in der Regel für ein halbes Jahr. Um die Jahrhundertwende entwickelte sich ein weiterer Schultyp, die *framhaldsskole* (Fortsetzungsschule). Diese Schulen boten Jugendlichen, die die Volksschule abgeschlossen hatten, eine weitere Möglichkeit, ihre Ausbildung zu verlängern, und vermittelten sowohl praktische Fähigkeiten als auch allgemeines staatsbürgerliches Wissen. Viele Lehrerinnen befürworteten diese Schulform als ideale weiterführende Schule

für Mädchen. Im Gegensatz zur Volkshochschule waren diese Schulen keine Internatsschulen und weniger ideologisch geprägt (Tønnessen, 2011, 50f).

Die Einführung der siebenjährigen Einheitsschule

Im Jahr 1905 wurde die Union zwischen Schweden und Norwegen aufgelöst und Norwegen wurde unabhängig. Das frühe 20. Jahrhundert war durch eine Reihe von Reformen gekennzeichnet, die von der Regierung der Liberalen Partei durchgeführt wurden. Die Liberale Partei war immer noch die stärkste Partei im Parlament, aber 1912 erhielt die Arbeiterpartei 26,5 Prozent der Stimmen und wurde zweitstärkste Partei.

1911 wurde von der Regierung ein Ausschuss (*enhetsskolekomiteen*) eingesetzt, um eine Verlängerung der Einheitsschule und eine bessere Verbindung zwischen Primar- und Sekundarschule zu erörtern. Im Jahr 1913 legte der Ausschuss seinen Vorschlag vor. Die Mehrheit des Ausschusses vertrat die Auffassung, dass das Prinzip der Einheitsschule impliziere, dass alle Kinder die Möglichkeit haben müssten, eine weiterführende Schule zu besuchen. Die Minderheit vertrat die Ansicht, dass Volksschule und Realschule in den Klassen sechs und sieben zusammengelegt werden müssten. Die Mehrheit merkte an, dass im Falle der Einführung einer siebenjährigen gemeinsamen Volksschule und einer entsprechenden Verkürzung der Realschule um zwei Jahre der Lehrplan der Volksschule verbessert werden müsse, insbesondere durch die Einführung einer Fremdsprache in den Klassen sechs und sieben (Dokka, 1988, 115ff; Mediås, 2010, 35f). In den folgenden Jahren wurde dies weiter diskutiert. Das Gesetz über ländliche Volksschulen wurde 1915 und das Gesetz über städtische Volksschulen 1917 geändert. Die Mindestanzahl der Schulwochen wurde erhöht (Mediås, 2010, 36). Die Gesetze sahen nun auch vor, dass der Unterricht im Dialekt der Schüler erfolgen sollte (Almenningen, 2002a, 102).

Die Arbeiterpartei wurde in der Bildungspolitik aktiver und Sozialisten und Liberale versuchten gemeinsam, die Einheitsschule zu verlängern. In der norwegischen Sozialdemokratie gab es zwei Strömungen: Die gemäßigte Gjøstein-Strömung wollte das Schulsystem für die Kinder der Arbeiterklasse öffnen und betrachtete die Einheitsschule als einen Schritt zur Überwindung der Klassenunterschiede. Bereits 1904 schlug O. G. Gjøsteen eine zehnjährige Einheitsschule vor. Die andere, radikalere Strömung, vertreten durch Edvard Bull, stand den bestehenden Bildungstraditionen skeptisch gegenüber und strebte eine praktische, alternative Bildung an, die der Solidarität dienen und näher an der Kultur der Arbeiter sein sollte (Slagstad, 2001, 388f; Tønnessen, 2011, 57). Vor dem Zweiten Weltkrieg dominierte die Bull-Strömung. Dem Vertreter der Arbeiterpartei, Johan Gjøstein, dem Bruder von O. G. Gjøsteen, gelang es jedoch 1920, das norwegische Parlament davon zu überzeugen, nur diejenigen Realschulen zu finanzie-

ren, die auf der siebenjährigen Volksschule aufbauten. Dieser Beschluss, der gegen die Stimmen der Konservativen Partei und Teile der Liberalen gefasst wurde, verlängerte die Einheitsschulzeit – abgesehen von einigen wenigen Privatschulen – effektiv um zwei weitere Jahre (Slagstad, 2001, 389). Die siebenjährige Einheitschule wurde in Norwegen also vergleichsweise früh eingeführt.

Der Parlamentsbeschluss enthielt keine Angaben über die Länge der Realschule. In den meisten Gemeinden dauerte der Besuch der Realschule nun drei Jahre, aber ein Vorschlag zur Verkürzung auf zwei Jahre wurde diskutiert (Dokka, 1988, 120ff; Mediås, 2010, 37).

Die Reformbewegung der 1920er und 1930er Jahre

Ab den 1920er Jahren setzte eine Wirtschaftskrise ein und die Arbeitslosigkeit nahm zu. Die Arbeiterpartei radikalisierte sich und schloss sich einige Jahre lang der Komintern an, was zur Spaltung der Partei führte. Im Jahr 1920 wurde die Bauernpartei (heute *Senterpartiet*, Zentrumsparterie) gegründet. Es begann eine Zeit der politischen Instabilität mit wechselnden Regierungen der Liberalen und der Konservativen Partei. Im Jahr 1933 wurde die christliche Volkspartei (*Kristelig Folkeparti*) gegründet, die nun ebenfalls um die Wählerschaft der Liberalen Partei konkurrierte. In den 1930er Jahren richtete die Arbeiterpartei ihre Strategie deutlicher auf die parlamentarische Macht aus. Im Jahr 1935 bildeten die Arbeiterpartei und die Bauernpartei eine Koalitionsregierung, die sich auf eine Vereinbarung stützte, die landwirtschaftliche Subventionen und Investitionen zur Steigerung der Beschäftigung vorsah. Diese Regierung blieb formell bis 1945 im Amt. Im Jahr 1940 wurde Norwegen jedoch von Nazi-Deutschland besetzt. Die fünf Jahre (1935–1940) der ersten stabilen sozialdemokratischen Regierung in Norwegen können als eine Übergangszeit vom Regime der Liberalen Partei zur sozialdemokratischen Ordnung betrachtet werden (Telhaug/Mediås, 2003, 95ff).

1920 wurde eine kurzlebige parlamentarische Schulkommission gebildet. Sie war von einer konservativen Regierung eingesetzt worden und das Parlament weigerte sich daraufhin, ihre Arbeit zu finanzieren. Im Jahr 1922 wurde eine neue Kommission eingesetzt, der weniger konservative und mehr linke Mitglieder angehörten. Diese Kommission erarbeitete in den Jahren 1922 bis 1927 mehrere Vorschläge, die die Grundlage für die Schulgesetze der 1930er Jahre bildeten. Der wichtigste Vorschlag war die Umgestaltung der weiterführenden Schulen durch die Einführung einer dreijährigen Realschule und eines fünfjährigen Gymnasiums, die auf der siebenjährigen Volksschule aufbauen sollten. Die beiden ersten Jahre der Realschule und des Gymnasiums sollten kombiniert werden, während das dritte Jahr der Realschule stärker praktisch orientiert sein sollte (Myhre, 1971, 96).

Tabelle 2.2: Norwegische Bevölkerung in dicht und dünn besiedelten Gebieten und pro km², 1845–1970

Jahr	Insgesamt	Dicht besiedelte Gebiete	Dünn besiedelte Gebiete	Bevölkerung in städtischen Gemeinden	Prozentualer Anteil der Bevölkerung in dicht besiedelten Gebieten ¹⁾	Bevölkerung pro km ² ²⁾
1845	1 328 471	206 338	1 122 133	161 875	15.6	4.3
1855	1 490 047	252 308	1 237 739	197 815	16.9	4.8
1865	1 701 756	333 485	1 368 271	266 292	19.6	5.5
1875	1 806 900	440 273	1 366 627	326 420	24.4	5.9
1890	2 000 917	625 417	1 375 500	474 129	31.3	6.5
1900	2 240 032	800 198	1 439 834	627 650	35.7	7.3
1910	2 391 782	921 382	1 470 400	689 228	38.5	7.7
1920	2 649 775	1 200 020	1 449 755	785 404	45.3	8.6
1930	2 814 194	1 330 217	1 483 977	800 514	47.3	9.1
1946	3 156 950	1 581 901	1 575 049	884 097	50.1	10.2
1950	3 278 546	1 711 628	1 566 918	1 054 820	52.2	10.6
1960	3 591 234	2 052 634	1 538 600	1 152 377	57.2	11.6
1970	3 874 133	2 554 913	1 319 220	1 641 315	65.9	12.6

1) Zu den dicht besiedelten Gebieten gehören sowohl städtische Gemeinden als auch dicht besiedelte Gebiete in ländlichen Gemeinden. «Die Definition eines dicht besiedelten Gebietes hat sich von Zeit zu Zeit geändert [...]. Bei den Volkszählungen 1960 und 1970 wurde ein dicht besiedeltes Gebiet als eine Ansammlung von mindestens 200 Einwohnern definiert, wobei der Abstand zwischen den Häusern in der Regel nicht mehr als 50 Meter betrug.» (SSB, 1978, 22)

2) Svalbard und Jan Mayen nicht eingeschlossen.

Quelle: Statistics Norway (SSB), 1978, 33

Im Jahr 1935 wurde ein Gesetz über die weiterführenden Schulen (*lov om høiere almenskoler*) verabschiedet (Myhre, 1971, 97). Die siebenjährige, gemeinsame Volksschule, die bereits seit 1920 bestand, wurde darin endgültig festgeschrieben. Einige Sekundarschullehrer hatten sich eine Differenzierung nach der fünften oder sechsten Klasse gewünscht, aber dieser Vorschlag scheiterte (Telhaug/Mediås, 2003, 122). Die Realschule hatte eine eigene Abschlussprüfung, führte aber auch zur gymnasialen Oberstufe. Schulen mit gemeinsamen Realschule- und Gymnasialklassen wurden ermöglicht. Es gab zwei-, drei- und vierjährige Realschulen, sowie fünf- und sechsjährige Gymnasien. Die meisten Gemeinden führten eine fünfjährige weiterführende Schule ein, die aus zwei gemeinsamen Jahren in Realschule und Gymnasium und einem praktischeren dritten Realschule-Jahr oder drei akademisch orientierten Gymnasialjahren bestand. In den Städten begann sich somit eine neunjährige Gesamtschule herauszubilden. Auf

dem Land gab es noch die zweijährige Fortsetzungsschule (*framhaldsskole*) als parallele Schulform (Seidenfaden, 1977, 8).

Im Jahr 1936 wurden erneut Gesetze über die Volksschulen auf dem Land und in den Städten verabschiedet. Mit diesen Gesetzen wurden strengere Regeln für die Einteilung in Altersgruppen, Mindeststandards für den Lehrplan und eine höhere Zahl von Schulstunden eingeführt. Die Zentralisierung der Schulen wurde ein wichtiges Ziel. Die Zahl der Schulen ohne Einteilung in Altersgruppen wurde zwischen 1935/36 und 1945 von 1060 auf 601 gesenkt (Myhre, 1971, 100). Diese Entwicklung führte zu Spannungen zwischen Stadt und Land, da sie für Kinder in dünn besiedelten Gebieten zu längeren Schulwegen führte (Seidenfaden, 1977, 10; Tabelle 2.2).

Ab 1935 war ein Planungsausschuss, der sich aus Vertretern des Primar- und Sekundarbereichs zusammensetzte, mit einer Reihe von pädagogischen Fragen befasst. Darüber hinaus wurde ein Ausschuss eingesetzt, der von 1936 bis 1939 einen neuen Lehrplan ausarbeiten sollte. Die Reformer waren von den Ideen der deutschen Arbeitsschulbewegung beeinflusst. Sie forderten praktische Tätigkeit, individualisierten Unterricht und Teamarbeit in der Schule. Die Interessen der Kinder sollten berücksichtigt werden (Myhre, 1971, 95ff). Die Verwendung von Noten wurde stark reduziert und in den ersten drei Jahren der Volksschule wurden die Noten abgeschafft (Tønnessen/Telhaug, 1996). Das Ziel wurde die Förderung der intrinsischen Motivation (Telhaug/Mediås, 2003, 18f). Fächer wie Sport und die Mädchenfächer Handarbeit und Hauswirtschaft wurden gestärkt (Telhaug/Mediås, 111ff).

Der Lehrplan von 1939 entsprach einem positivistischen wissenschaftlichen Verständnis und war der einzige Lehrplan in der norwegischen Geschichte, der fast wie ein wissenschaftlicher Bericht geschrieben war (Telhaug/Mediås, 2003, 125ff). Der Lehrplan wurde für alle Gemeinden verbindlich gemacht, was bedeutete, dass sie nicht mehr frei entscheiden konnten, wie viele Stunden sie den verschiedenen Fächern zuordnen wollten. Die geografischen Unterschiede, die sich während der Regierungszeit der Liberalen Partei entwickelt hatten, wurden nun als unerwünscht angesehen (Telhaug/Meidås, 2003, 132ff).

Die Organisationen der Volksschullehrerschaft wurden zu zentralen Beratern des Ministeriums und gehörten zu den Architekten der neuen Lehrpläne und Gesetze (Telhaug/Mediås, 2003, 111). Die Abschaffung der privaten Lehrerseminare war ein wichtiges Ziel der Arbeiterbewegung, auch weil viele von ihnen von christlichen Organisationen betrieben wurden. Im Jahr 1938 gab es nur noch eine einzige private Lehrerbildungsanstalt (Telhaug/Mediås, 2003, 120f). Auch bei den Privatschulen war ein Rückgang zu verzeichnen. Um 1900 gingen acht Prozent der Schüler auf Privatschulen. 1940 war es weniger als ein Prozent (Tønnessen, 2011, 54; Telhaug/Mediås, 2003, 121).

1937 wurde eine Sprachreform von der Arbeiterpartei, der Zentrumspartei und der Liberalen Partei verabschiedet, die eine Annäherung der beiden Schriftspra-

chen bewirkte (Ramsdal, 1979, 17ff). Das Ziel der Arbeiterpartei und der Parteien der Mitte war es nun, auf die Verschmelzung der beiden Formen zu einer gemeinsamen Norm, dem *Sammorsk*, hinzuwirken. Innerhalb der Sprachbewegung herrschte darüber keine Einigkeit. Die Reform führte dazu, dass immer mehr Schulbezirke das *Nynorsk* verwendeten. 1944 unterrichteten 34,1 Prozent der norwegischen Schulen in *Nynorsk* – der höchste Prozentsatz aller Zeiten (Allmenningen, 2002b, 125).

Insgesamt zeigen die Reformen, dass für die 1935 gebildete Regierung aus Arbeiterpartei und Zentrumspartei der Ausbau des Bildungswesens ein wichtiges Ziel war. Der Staat übernahm mehr Aufgaben und forderte im Gegenzug mehr Einfluss.

Aufwärmen für neue Reformen – die 1940er Jahre und die frühen 1950er Jahre

Während der deutschen Besatzung von 1940 bis 1945 wurden die Reformprozesse unterbrochen. 1942 wurde Vidkun Quisling, der Führer der norwegischen faschistischen Partei *Nasjonal Samling*, Premierminister. Viele zivilgesellschaftliche Organisationen und die Staatskirche weigerten sich, mit dem NS-Regime zusammenzuarbeiten. Lehrende spielten eine wichtige Rolle im Widerstand. Die Gleichschaltung der Lehrerorganisationen und die Einführung eines nationalen Jugenddienstes führten 1942 zu Protesten und Verhaftungen. Die Quisling-Regierung musste ihren Versuch, eine nationalsozialistische Lehrerorganisation zu gründen, aufgeben, weil der Widerstand enorm war (Dokka, 1988, 149ff; Mediås, 2010, 42). Als der Krieg zu Ende war, hatte das Verhältnis der Norweger zu Deutschland massiven Schaden erlitten.

Nach dem Krieg kam eine Gruppe junger Arbeiterparteigrößen unter Ministerpräsident Einar Gerhardsen an die Macht. Das von allen Parteien unterzeichnete gemeinsame Programm (*Fellesprogrammet*) unterstrich die Bedeutung von Zusammenarbeit und nationaler Integration. Industrialisierung, Wirtschaftswachstum, Chancengleichheit, Rechte und Sicherheit für alle wurden zu wichtigen Zielen. Die neue Regierung strebte eine starke Regulierung der Wirtschaft an, doch dagegen opponierten die politische Rechte und internationale Organisationen. Korporatistische Kanäle wurden zunehmend wichtig (Telhaug/Mediås, 2003, 138ff).

Unmittelbar nach dem Krieg wurde die Debatte über die Schulstruktur wieder aufgenommen. Im gemeinsamen Programm von 1945 hieß es, dass das gesamte Bildungssystem so koordiniert werden solle, dass alle Elemente auf natürliche Weise ineinandergriffen (Mediås, 2010, 42). Dies stand im Zusammenhang mit den Entwicklungen im Ausland. In Schweden schlug beispielsweise eine 1946 gegründete Schulkommission 1948 die Einführung einer neunjährigen Gesamt-

schule vor, deren Einführung 1950 vom schwedischen Parlament beschlossen wurde (Telhaug, 1969, 23f). Der Arbeiterparteimann, Helge Sivertsen, der von 1947 bis 1956 Staatssekretär im Bildungsministerium und von 1960 bis 1965 Bildungsminister war, war während dieser Debatte im schwedischen Parlament anwesend (Telhaug/Mediås, 2003, 175).

Im Jahr 1947 wurde eine Kommission (*Samordningsnemnda for skoleverket*) eingesetzt, die über die interne Koordinierung des Bildungssystems beraten sollte (Telhaug, 1969, 24ff). Der erste Bildungsminister nach dem Krieg, Kåre Foster-voll von der Arbeiterpartei, war nicht erpicht auf weitreichende Veränderungen. Sein Nachfolger Lars Moen, der bis 1953 Minister war, gehörte ebenfalls der «alten Schule» der Arbeiterpartei an und hielt die Reformen der 1930er Jahre für ausreichend (Telhaug/Mediås, 2003, 147). Allerdings schlug die Kommission 1949 vor, das erste Jahr der Fortsetzungsschule für Schüler, die nicht die Realschule besuchten, obligatorisch zu machen (Telhaug, 1969, 25).

1952 veröffentlichte die Kommission von 1947 ihren letzten Bericht, in dem sie die Möglichkeit der Schaffung einer neuen Sekundarstufe I mit parallelen Zweigen für berufliche und allgemeine Bildung entwarf. In dem Bericht heißt es:

«Keine andere Institution hat so viel bedeutet wie die Volksschule im Hinblick auf die Angleichung von Status- und Klassenunterschieden innerhalb des norwegischen Volkes und auf die Schaffung von Zusammengehörigkeit und Kameradschaft zwischen Kindern aus verschiedenen Gesellschaftsschichten. [...] Der wichtige soziale und nationale Faktor, der die Gemeinschaft in der Volksschule war, sollte gestärkt werden, indem man diese Gemeinschaft in der für die Lebenseinstellung so entscheidenden Jugendzeit fortbestehen lässt.» (*Samordningsnemnda for skoleverket, Sammenfatning og utsyn*, 1952, zitiert in Telhaug, 1969, 26)

Der Bericht war nicht eindeutig, was das Schicksal der älteren Schultypen betraf. Eines der Kommissionsmitglieder, Heli, machte deutlich, dass er der Meinung war, dass diese alten Schultypen ersetzt werden sollten (Telhaug, 1969, 27).

1952/53 begann die Arbeiterpartei, sich für eine neue, intern gegliederte Jugendschule (*ungdomsskole*) einzusetzen. In Programm von 1953 hieß es, dass das kurzfristige Ziel darin bestehe, die ländliche Volksschule und die Fortsetzungsschule zu stärken, so dass die achtjährige Schulzeit zur Regel werde. Als nächster Schritt solle eine Jugendschule geschaffen werden, die die alten Schultypen Fortsetzungsschule und Realschule ersetzen solle. Um dies zu ermöglichen, sollten die Gemeinden gemeinsame Schulgebäude für die Schultypen bauen (Telhaug, 1969, 28ff).

1953 wurde Birger Bergersen Bildungsminister. Er war Botschafter in Schweden gewesen und hatte die dortige Reformbewegung miterlebt. Von nun an setzte sich das Ministerium für eine Verlängerung der Gesamtschulzeit ein (siehe *St. meld. nr. 9 (1954), Om tiltak til styrking av skoleverket*).

Im Herbst 1954 wurde ein Weißbuch des Ministers (*St. meld. nr. 9*) im Parlament diskutiert. Telhaug (1969, 32) weist darauf hin, dass «die Beziehungen zwischen dem Minister und der politischen Opposition [...] von einem Maß an Herzlichkeit geprägt waren, das man normalerweise nicht mit Parlamentsdebatten in Verbindung bringt». Der Vorsitzende des Ausschusses für Kirche und Bildung im Parlament, Smitt Ingebretsen, ein Mitglied der Konservativen Partei, nannte den Bildungsminister einen «weisen Mann» und meinte, es bedeute viel, «gemeinsam träumen zu können». Der Minister seinerseits fand es «ermutigend und anregend», den Rednern der Opposition zuzuhören (*Forhandlingar i Stortinget, 12. Oktober 1954, 2249, 2265f*). Alle waren sich einig, dass Experimente eine gute Idee waren, und einige Mitglieder der Arbeiterpartei sprachen sich für die Idee der Ju-gendschule aus, aber die Einzelheiten einer solchen Schule wurden nicht disku-tiert. Telhaug (1969, 33) ist der Meinung, dass die Position des Parlaments eher zögerlich war. Die meisten Abgeordneten waren besorgt über den schlechten Zu-stand der Volksschule, insbesondere auf dem Land. Weniger unzufrieden war das Parlament mit der Realschule und der Fortsetzungsschule. Minister Bergensen und Staatssekretär Sivertsen waren dennoch von der neuen Reformidee begeis-tert (Telhaug, 1969, 33ff). Die von ihnen eingeleiteten Veränderungen werden im weiteren Verlauf dieses Buches ausführlich behandelt.

Das Schulwesen in Preußen/NRW bis in die 1950er Jahre

Preußisches *State-Building* und das Schulwesen

Nach dem Wiener Kongress wurden Rheinland und Westfalen zu preußischen Provinzen (Nonn, 2009, 17ff). Im Preußen des 18. und 19. Jahrhunderts waren die Volksschulen ein Element des *State-Building* und wurden der Bevölkerung meist von oben aufgezwungen (Friedeburg, 1992, 29ff). Auch die weiterführende Schulbildung wurde durch die Einführung von Staatsexamina und des preußischen Abiturs 1788 deutlicher mit den Interessen des Staates verknüpft (Herrlitz et al., 2009, 33f).

Die Niederlage gegen Napoleons Armee 1806/07 führte zu Reformen. Ziel war eine kontrollierte Modernisierung von oben (Herrlitz et al., 2009, 29; Hohendahl, 1982). Das Bildungswesen wurde zu einem wichtigen Politikfeld. Herrlitz et al. (2009, 33ff) identifizieren drei Haupttendenzen in den preußischen Bildungsre-formen des frühen 19. Jahrhunderts. Die erste war die Verknüpfung der tertiären Bildung mit den Aufgaben des Staates. Im Jahr 1810 wurde das philosophische Staatsexamen für Gymnasiallehrer eingeführt. Im Jahr 1817 wurden innerhalb der staatlichen Bürokratie hierarchisch geordnete Laufbahnen auf der Grundlage von Bildungsabschlüssen eingeführt.

Die zweite Tendenz war die zunehmende institutionelle Trennung von Primar- und Sekundarschulwesen. Im Jahr 1810 wurden 91 Lateinschulen, die nun Gymnasien hießen, als weiterführende Schulen anerkannt – inmitten einer Vielzahl von Einrichtungen unterschiedlicher Qualität. 1834 wurde die Abiturprüfung für Beamte verpflichtend eingeführt. Die Standesprivilegien des Adels wurden dadurch eingeschränkt, aber die Regelung hatte auch eine soziale Schließungswirkung. Die soziale Exklusivität drückte sich im Lehrplan der Gymnasien aus, in dem klassische Sprachen mindestens 40 Prozent ausmachten (Herrlitz et al., 2003, 36ff).

Die dritte Tendenz war die Entwicklung getrennter Statusgruppen unter den Lehrern. Volksschullehrer erhielten eine zwei- bis dreijährige Ausbildung an Seminaren, für die 1826 eine Abschlussprüfung eingeführt wurde. Gymnasiallehrer studierten mindestens drei Jahre an einer Universität und entwickelten sich zu einer angesehenen Gruppe von Beamten. Die beiden Gruppen waren gesellschaftlich weit voneinander entfernt (Herrlitz et al., 2009, 40ff).

Tabelle 2.3: Bevölkerung auf dem Gebiet des heutigen NRW, 1816–2013

Jahr	Bevölkerung
1816	3 057 000
1864	5 150 000
1910	9 574 716
1925	10 964 398
1939	11 935 336
1950	13 197 008
1958	15 459 265
1960	15 852 476
1965	16 735 736
1970	17 004 851
1975	17 129 615
1980	17 058 193
1990	17 319 651
2000	18 009 865
2014	17 638 098

Quellen: Statistisches Reichsamt, 1914, S. 2 (Daten von 1816 und 1864, Zahlen beinhalten die Regierungsbezirke Trier und Koblenz, die heute nicht zu NRW gehören), Statistisches Reichsamt, 1930, S. 6 (Daten von 1910 und 1925, eigene Berechnungen), IT.NRW (Daten der Volkszählungen 1939 und 1950), Statistisches Bundesamt (Daten von 1958–2014)

Der liberale preußische Reformler Johann Wilhelm Süvern unterbreitete 1819 einen Reformvorschlag. Er schlug ein vertikal organisiertes System vor, das aus einer Primarstufe, einer unteren und einer oberen Sekundarstufe bestehen sollte. Süvern ging davon aus, dass die Primarstufe für die Bildungsbedürfnisse der Unterschicht ausreichen würde. Nach der unteren Sekundarstufe sollten die Jugendlichen entweder eine Berufsausbildung beginnen oder ihre akademische Ausbildung in der oberen Sekundarstufe eines Gymnasiums fortsetzen (Süvern, 1819, 22). Ludolph von Beckedorff, der 1820 die Leitung des Volksschulreferats im preußischen Kultusministerium übernahm, kritisierte Süverns Vorschlag mit dem Argument, dass getrennte Schulen für Bauern-, Bürger- und Gelehrtenkinder notwendig seien. Diese Standesgruppen seien «verschieden, aber ebenso ehrenwert» (Schweim, 1966, 229). Etwas anderes zu behaupten, würde nur Unzufriedenheit hervorrufen. Alle Kinder sollten in Bezug auf Religion und Moral gleich unterrichtet werden, nicht aber in Bezug auf Wissen (Schweim, 1966, 222ff). Der Vorschlag Süverns scheiterte (Herrlitz et al., 2009, 61).

Trotz der Veränderung des politischen Klimas nach 1819 wurde das Volksschulsystem weiter ausgebaut. Die Schulpflicht wurde schrittweise durchgesetzt und die Einschulungsquoten waren höher als in vielen anderen westlichen Ländern (Herrlitz et al., 2003, 49ff, Nonn, 2009, 42f, siehe kritische Anmerkungen in Leschinsky/Roeder, 1983, 139).

Staatlich-kirchliche Konflikte in der preußischen Bildungspolitik

Ein wichtiger Konflikt zwischen der preußischen Regierung und den westlichen Provinzen Westfalen und Rheinland hing mit der Konfession zusammen. Die Mehrheit der Bevölkerung in diesen Provinzen war katholisch (Tabelle 2.4, Reulecke, 1995, 111). Der preußische Staat und seine Beamten hingegen waren protestantisch. Katholiken wurden in der staatlichen Verwaltung diskriminiert (Schmitt, 1989, 37). 1871 wurde das Deutsche Reich unter der Führung von Otto von Bismarck gegründet. Das Deutsche Reich war ein Bundesstaat, der von seinem größten Mitglied, Preußen, dominiert wurde. Die meisten Männer über 25 erhielten das Wahlrecht für das neue Parlament, den Reichstag. In deutschen Reich stellten die Katholiken eine Minderheit dar, die sich hauptsächlich aus katholischen Arbeitern und dem alten katholischen Bürgertum zusammensetzte, das sich gegen die protestantischen Staats- und Wirtschaftseliten stellte. Die konfessionelle Spaltungslinie fiel somit mit territorialen, sozialen und kulturellen Trennlinien zusammen (Schmitt, 1989, 49). Im Jahr 1870 wurde die ultramontane Zentrumspartei gegründet, die im Rheinland und in Westfalen stark war. Die Zentrumspartei war in gewisser Weise eine Arbeiterpartei, verteidigte aber vor allem die Rechte der katholischen Kirche und des katholischen Milieus gegen den protestantischen Staat (Mann, 1973, 421ff). Der politische Katholizismus

stand im Gegensatz zu Liberalismus, Kapitalismus und Sozialismus, die alle als Ausdruck des Protestantismus angesehen wurden. Wie Schmitt (1989, 49) hervorhebt, war dieser «politische Protestantismus» jedoch «ein katholischer Mythos». Es gab keine Grundlage für eine einheitliche politische protestantische Bewegung. Vielmehr waren Protestanten in liberale und konservative, später auch sozialdemokratische Strömungen gespalten.

In den 1870er Jahren gipfelten die Konflikte zwischen dem preußischen Staat und der katholischen Kirche im Kulturkampf (Mann, 1973, 441ff; Nonn, 2009, 60f). Bismarck, unterstützt von protestantischen Konservativen und nationalistischen Liberalen, bekämpfte die katholische Kirche und ihre Partei rund zehn Jahre lang erbittert. Er hob den Jesuitenorden auf, schloss kirchliche Seminare und setzte die Bischöfe von Köln, Paderborn und Münster ab. Mit dem Schulaufsichtsgesetz von 1872 wollte er die staatliche Aufsicht über das Schulwesen einführen. In den Lehrplänen wurden 1871 der Religionsunterricht reduziert und Fächer wie Geschichte, Geografie und Naturwissenschaften gestärkt (Herrlitz et al., 2009, 104ff). 1876 wurde eine Verordnung erlassen, wonach Religionsunterricht nur noch von staatlich konzessionierten Lehrern oder Pfarrern erteilt werden durfte. Mit der Einführung von Simultanschulen, in denen Kinder verschiedener Konfessionen gemeinsam unterrichtet wurden, wollte Bismarck die konfessionell getrennte Beschulung überwinden. Diese Versuche waren bei der katholischen Kirche und der Zentrumspartei äußerst unpopulär. Sie waren auch nicht erfolgreich: Zwischen 1886 und 1906 wurden noch immer 90 Prozent der katholischen und 95 Prozent der evangelischen Kinder in Bekenntnisschulen ihrer eigenen Konfession unterrichtet. Die Schulaufsicht blieb weitgehend in den Händen der Geistlichen und war bis 1918 uneinheitlich geregelt (Kuhlemann, 1991, 184).

Das Ergebnis des Kulturkampfes war das Gegenteil dessen, was beabsichtigt war: Das katholische Milieu wurde zusammengeschweißt und die Mehrheit der katholischen Bevölkerung stand hinter der Zentrumspartei (Nipperdey, 1991, 439ff; Nonn, 2009, 61; Reulecke, 1995, 112, Schmitt, 1989). Sie erhielt bis 1933 die meisten Stimmen aller Parteien in Westfalen und Rheinland (Abbildung 2.1; Nonn, 2009, 60). Im Jahr 1878 lenkte Bismarck ein. Viele antikatholische Verordnungen wurden zurückgenommen. In den 1880er und 1890er Jahren wurden katholische Massenorganisationen gegründet, darunter auch Lehrerverbände. Die Beziehungen zwischen den Konfessionen waren weiterhin von Misstrauen geprägt (Reulecke, 1995, 113ff, Tymister, 1965).

Tabelle 2.4: Protestantische und katholische Bevölkerungsanteile, 1871–1987

Jahr	Region	Protestanten	Katholiken
1871	Westfalen	45.4	53.5
	Rheinland	25.3	73.4
1910	Westfalen	47.2	51.4
	Rheinland	29.5	69.0
1925	Westfalen	47.3	49.8
	Rheinland	30.1	66.8
	Preußen	65.0	31.3
	Das Deutsche Reich	64.1	32.4
1950	NRW	41.4	54.8
	Bundesrepublik Deutschland	51.2	45.2
1961	NRW	42.8	52.1
	Bundesrepublik Deutschland	50.5	44.1
1970	NRW	41.9	52.5
	Bundesrepublik Deutschland	49.0	44.6
1987	NRW	35.2	49.4
	Bundesrepublik Deutschland	41.9	42.9

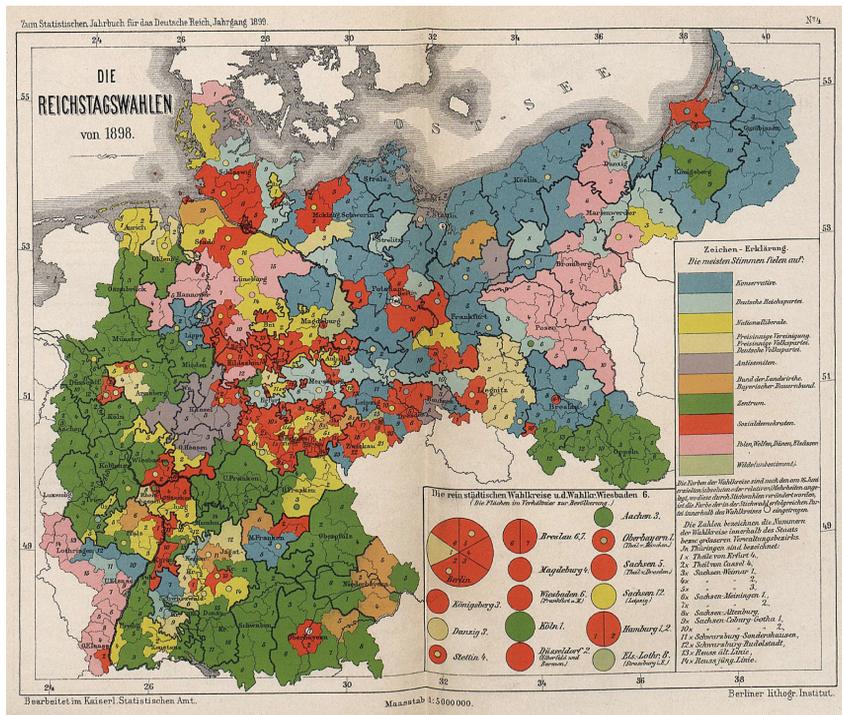
Quellen: Statistisches Reichsamt, 1880 (13), 1914 (9), 1930 (16); Statistisches Bundesamt, 1954 (43), 1970 (39), 1980 (62), 2000 (61).

Bildungsexpansion: Liberale und sozialdemokratische Forderungen

Protestantische Liberale und Frühsozialisten hatten ein politisches Zentrum in Köln (Elkar, 1995, 64f). Am 3. März 1848 versammelten sich 5000 Menschen vor dem Kölner Rathaus und forderten bürgerliche Freiheiten und öffentliche Schulbildung für alle (Elkar, 1995, 69). Viele Städte der Region wurden zum Schauplatz gewaltsamer Auseinandersetzungen (Elkar, 1995, 69ff). Nach der Revolution führte Preußen das allgemeine Wahlrecht ein, allerdings mit einem Drei-Klassen-Wahlssystem (Mann, 1973, 260).

Im September 1848 konstituierte sich der Allgemeiner Deutscher Lehrerverein in Eisenach. Die liberale Volksschullehrerschaft forderte ein gestuftes Bildungssystem, bei dem die Volksschule das erste Glied sein sollte. Sie forderte auch die Abschaffung von Studiengebühren und Privatschulen, die Öffnung der Gymnasien für die Söhne der Unterschicht, bessere Löhne, Arbeitsbedingungen, Ausbildung und soziale Sicherheit. Geistliche sollten nicht länger das Recht haben, die Schulen zu beaufsichtigen (Herrlitz et al., 2003, 22f; Tymister, 1965, 31f). Als Reaktion darauf erließ das preußische Ministerium 1854 die Stiehl-Verordnung.

Abbildung 2.1: Ergebnisse der Reichstagswahlen von 1898. Die dunkelsten Flächen sind diejenigen Gebiete, in denen die Zentrumspartei die stärkste Partei wurde.



(Die Abbildung liegt auf der Titel-Detailseite unter <https://www.Juventa.de> zum Herunterladen in Farbe ab. Grün: Zentrumspartei, Rot: Sozialdemokraten, Blau: Konservative, Hellblau: Deutsche Reichspartei, Gelb: Nationalliberale, Hellgelb: verschiedene Sozialliberale, Lila: Antisemiten, Rosa: Parteien ethnischer Minderheiten, Orange: Bauernverbände)
Quelle: Statistisches Reichsamtsamt, 1899

Damit sollte Organisationen und Forderungen ein Riegel vorgeschoben werden. Seminare wurden streng reglementiert (Herrlitz et al., 2009, 60f). Dennoch organisierte sich die Lehrerschaft weiter und setzte sich für Einheitsschulreformen ein (Kuhlemann, 1991, 191).

Die Einführung des modernen Sekundarschulwesens sorgte für Debatten. Die Realschulen waren in den 1830er Jahren anerkannt worden (Herrlitz et al., 2009, 63ff). Nach der Revolution wurden die Realschulen von der Bürokratie als «Werkzeug des destruktiven Liberalismus» betrachtet (Wiese, 1886, 214, zitiert in Herrlitz et al., 2009, 64). Allerdings hatte die Realschule viele Befürworter aus dem wirtschaftlichen Bürgertum. Im Jahr 1859 wurde die neunjährige Realschule 1. Ordnung (ab 1882 Realgymnasium genannt) eingeführt. An den meisten Realschulen wurde Latein unterrichtet. Nur die Fähigkeit, Latein zu sprechen, gebe einem «das Gefühl, der anerkannt gebildeten Klasse anzugehören», wie

es ein Abgeordneter im Abgeordnetenhaus formulierte (Stenographische Berichte, 1882, zitiert in Herrlitz et al., 2009, 64). Bis in die 1880er Jahre behielt das humanistische Gymnasium seine führende Stellung. 60 bis 70 Prozent der höheren Schüler besuchten diesen Schultyp (Herrlitz et al., 2009, 63ff). In den 1880er Jahren wurde die Bildungsexpansion durch den Ausbau der lateinfreien Realschulen und Oberrealschulen kanalisiert (Herrlitz et al., 2009, 79f).

Im Jahr 1900 wurde ein Kompromiss zwischen den Befürwortern der modernen und der klassischen Bildung erzielt. Realgymnasien, Oberrealschulen und humanistische Gymnasien wurden gleichgestellt. Ihre Abiturprüfungen gewährten nun die gleichen Berechtigungen (Herrlitz et al., 2009, 74ff). Das humanistische Gymnasium verlor seine führende Stellung. Sein Anteil an den höheren Jungenschulen sank von 59 Prozent im Jahr 1900 auf 39 Prozent im Jahr 1918 und 29 Prozent am Ende der Weimarer Republik (Albisetti/Lundgreen, 1991, 246). Der Anteil der 11- bis 19-jährigen Jungen, die weiterführende Schulen besuchten, stieg von den 1890er bis zu den 1930er Jahren von etwa fünf auf über zehn Prozent (Nath, 2001, 28).

Eine weitere liberale Forderung war der Zugang zur öffentlichen Bildung für Mädchen und Frauen. Von den späten 1880er Jahren bis 1908 wurden von der Frauenbewegung im Deutschen Reich mehr als 30 Bildungseinrichtungen gegründet, um Mädchen als Externe auf die Abiturprüfung vorzubereiten. Viele Mädchen aus der Mittel- und Oberschicht besuchten private Mittelschulen. Das waren Volksschulen mit mindestens fünf aufsteigenden Klassenstufen, maximal 50 Kindern pro Klasse und einer obligatorischen Fremdsprache. Die privaten Mittelschulen boten oft mehrere Fremdsprachen an, in einigen Fällen sogar Latein und Griechisch. Der Staat beteiligte sich nicht an der Finanzierung der Mittelschulen (Herrlitz et al., 2009, 109; Kuhlemann, 1991, 188ff, 199ff). Im Rheinland und in Westfalen besuchten viele Mädchen katholische Privatschulen, die von katholischen Frauenorden aufgebaut worden waren (Sack, 1998, 30). 1908 wurde schließlich ein geregelter öffentlicher Schulweg zum Abitur für Mädchen geschaffen. Die zehnjährige Mädchenschule, das Lyzeum, bereitete Mädchen nun entweder auf eine Lehrerinnenausbildung, auf eine allgemeine Frauenbildung an einer Frauenschule oder auf einen dreijährigen Vorbereitungskurs auf die Abiturprüfung vor. Die Einführung eines Abiturskurses war nur möglich, wenn dieselbe Einrichtung auch eine Frauenschule anbot. Viele Schulen konnten es sich nicht leisten, alle Zweige anzubieten, so dass 1912 nur 3,6 Prozent der Schülerinnen am Lyzeum in die Abiturskurse aufgenommen wurden (Kraul, 1991, 289).

Tabelle 2.5: Deutsche Bevölkerung in ländlichen und städtischen Gemeinden (in Prozent) und pro km², 1875–2000

Jahr	Bereich	Ländliche Gemeinden (weniger als 2000 Einwohner)	Städtische Gemeinden, insgesamt (mehr als 2000 Einwohner)	2000 - 5000	5000 - 20.000	20.000 - 100.000	100.000 und mehr	Bevölkerung pro km ²
1875	Westfalen	46.7	53.3	27.5	16.7	9.1		94.3
	Rheinland	39.7	60.3	17.8	21.6	20.9		141
	Deutsches Reich	61	39	12.6	12.0	14.4		79.2
1910	Westfalen	19.8	80.2	16.8	23.8	27.1	12.6	202.3
	Rheinland	20.8	79.2	11.8	17.7	16.9	32.9	266.3
	Deutsches Reich	40.0	60.0	11.2	14.1	13.4	21.3	124.2
1925	Westfalen	16.5	83.5	13.8	21	31.2	17.6	236.7
	Rheinland	18	82	11	15	14.8	41.2	297.2
	Deutsches Reich	35.6	64.4	10.8	13.1	13.7	26.8	134.3
1939	Westfalen	14.3	85.7				30.5	257.7
	Rhein-provinz	15.5	84.5				49.4	311.2
	Deutsches Reich	30.9	69.1				29	132.1
1955 /54	NRW	8.6	91.4	9.3	17.8	21.3	43	420
	Bundes-republik Deutschland	26.1	73.9	12.9	16.2	15.6	29.2	201
1970	NRW	2.8	97.2	4.3	18.1	32.1	42.6	497
	Bundes-republik Deutschland	18.4	81.6	11.2	19.1	18.7	32.6	244
2000	NRW	0	100	0.1	12.9	41.2	45.8	528
	Bundes-republik (ohne ostdt. Länder)	5.3	94.7	8.6	26.5	27.7	32	270

Quellen: Statistisches Reichsamt, 1880 (1, 6), 1914 (4–6), 1930 (5–9), 1942 (8, 23), Statistisches Bundesamt, 1954 (31, 34–38), 1971 (34), 1980 (51), 2002 (46, 57)

Die staatlichen Ausgaben für das Volksschulwesen stiegen, doch gab es große Unterschiede zwischen Stadt und Land. Zwischen 1886 und 1911 nahm die Zahl der nach Altersgruppen getrennten Schulen zu, aber auf dem Land waren 1911 noch 39 Prozent der Volksschulen einklassig, in den Städten dagegen nur acht Prozent (Herrlitz et al., 2009, 105). Im ländlichen ostwestfälischen Kreis Minden musste 1883 in 71 Prozent der Volksschulen ein Lehrer zwischen 120 und 200 Kinder unterrichten (Kuhlemann, 1991, 195ff). Ab den 1880er Jahren versuchte der preußische Staat, den Unterschieden entgegenzuwirken, indem er eine Höchstgrenze von 80 Kindern pro Klasse einführte. Ein Schulkompromiss zwischen den Konservativen, den Nationalliberalen und der Zentrumsparterie beendete 1906 die Befreiung der Grundbesitzer von der Schulfinanzierung (Kuhlemann, 1991, 181). Die Löhne der Volksschullehrer stiegen erheblich (Herrlitz et al., 2009, 106). In den Jahren 1885 und 1890 wurden die Pensionen der Volksschullehrer geregelt, so dass sie nun als «konsolidierte Schicht niederer Beamter» gelten konnten (Nipperdey, 1991, 543; Herrlitz et al., 2009, 106).

Das Rheinland und Westfalen gehörten zu den am stärksten industrialisierten und urbanisierten preußischen Provinzen (Tabelle 2.5; Nonn, 2009, 47ff; Reulecke, 1995, 87). Bis in die 1890er Jahre konnten sich sozialistische Ideen kaum durchsetzen, da viele Arbeiter die katholischen Vereine bevorzugten (Reulecke, 1995, 103). Im Jahr 1875 wurde in Gotha die Sozialistische Arbeiterpartei gegründet (Walter, 2011, 13f). Das Sozialistengesetz kriminalisierte die sozialdemokratischen Organisationen bis 1890 (Mann, 1973, 444ff). Ab 1890 nannte sich die Partei Sozialdemokratische Partei Deutschlands (SPD) und begann zu wachsen. 1912 erhielt sie bei den Reichstagswahlen 34,5 Prozent der Stimmen und wurde damit stärkste Partei (Walter, 2011, 27). Die Partei war am erfolgreichsten in den nördlichen Städten und in einigen zentralen Industriegebieten, aber schwächer im Osten und Süden sowie in Westfalen und im Rheinland (Walter, 2011, 28, 38). Die Zentrumsparterie blieb in der Region stark (Reulecke, 1995, 117).

Bildung war wichtig für die Sozialdemokratie (Walter, 2011, 35). Ab 1903 propagierte sie die Einheitsschule. Heinrich Schulze, Reichstagsabgeordneter und Volksschullehrer, entwickelte das Schulprogramm der Sozialdemokratie. Es wurde 1911 in erweiterter Fassung veröffentlicht und schlug die Abschaffung der privaten Schulen, Vorschulen für alle Vier- bis Siebenjährigen und eine Einheitsschule für die Acht- bis 14-Jährigen vor (Schulze, 1911, 29).

Einige Sozialdemokraten unterstützten Versuche mit der allgemeinen Fortbildungsschule (Kuhlemann, 1991, 191). Diese Schulform wurde vom liberalen Schulreformer Georg Kerschensteiner vorgeschlagen und war ein Versuch, 14- bis 18-jährige Arbeiterjugendliche von der Straße zu holen (Kerschensteiner, 1901). Kerschensteiner trug später zur Entwicklung der Berufsschulen und der Grundsätze der Arbeitsschule bei. Die Arbeitsschule sollte praktische Bildung vermitteln und zu selbständigem Denken anregen (Kuhlemann, 1991, 191f).

Reformbestrebungen in der Weimarer Republik

Obwohl im Rheinland und in Westfalen keine Kämpfe stattfanden, hatte der Erste Weltkrieg große Auswirkungen. Ab 1916/1917 verschärfte sich die Lebensmittelknappheit und es kam zu Hungerdemonstrationen (Brunn, 1995, 130ff). Die Sozialdemokratie, deren Mehrheit die Kriegskredite zur Finanzierung der deutschen Beteiligung am Krieg unterstützt hatte, war gespalten. Im Jahr 1917 gründete eine Gruppe, die aus der SPD ausgeschlossen worden war, die Unabhängige Sozialdemokratische Partei (Walter, 2011, 46ff; Wehler, 2003, 110ff).

Im Zuge der Novemberrevolution wurde am 9. November 1918 vom Sozialdemokraten Philip Scheidemann die Republik ausgerufen. 1919 gewann die SPD die ersten Wahlen und es wurde eine Koalitionsregierung aus SPD, der zweitstärksten Zentrumsparterie und der sozialliberalen Deutschen Demokratischen Partei (DDP) gebildet.

Von Anfang an war die Weimarer Republik durch die Tatsache destabilisiert, dass die Machtbasis der alten Eliten weitgehend intakt blieb. Darüber hinaus kehrten viele Arbeiter der SPD den Rücken und schlossen sich radikaleren sozialistischen, kommunistischen oder syndikalistischen Organisationen an (Bluhm, 2014). Die frühen 1920er Jahre waren von politischer Instabilität und Gewalt geprägt (Brunn, 1995, 141ff, Wehler, 2003, 397ff). Der Dawes-Plan von 1924 brachte dem Rheinland und Westfalen eine gewisse Stabilität (Brunn, 1995, 142ff).

Die Verwaltungseliten des Bildungswesens behielten ihre Positionen. Nur wenige der Beamten im preußischen Kultusministerium waren Sozialdemokraten. Die wichtigsten Reformen der Weimarer Republik wurden in der ersten Hälfte des Jahres 1920 abgeschlossen, da die Wahlen im Juni 1920 die Sozialdemokratie und die liberalen Parteien schwächten. Die SPD stand für die Trennung von Kirche und Schule, für die Einführung einer mindestens achtjährigen Einheitsschule und für die Abschaffung der Privatschulen und des Schulgeldes. Nur ein Bruchteil davon konnte in die Schulartikel der Verfassung aufgenommen werden (Herrlitz et al., 2009, 118ff).

Ein wichtiger Meilenstein war das Grundschulgesetz vom April 1920, das die öffentlichen Vorschulen ab 1924/25 und die privaten Vorschulen ab 1929/30 abschaffte und die vierjährige obligatorische Einheitsschule für alle einführte (Herrlitz et al., 2009, 121ff). Das Gesetz wurde mit den Stimmen aller Parteien, mit Ausnahme der Deutschnationalen Volkspartei, verabschiedet. In den folgenden Jahren kämpften die Gegner der Einheitsschule für Ausnahmen. Im Jahr 1925 wurde das Gesetz dahingehend geändert, dass «besonders begabte Kinder» bereits nach drei Jahren mit der weiterführenden Schule beginnen konnten. Die SPD, die DDP und der Lehrerverband bekämpften diese Ausnahmeregelung. Die Zentrumsparterie stimmte der vierjährigen Grundschule zu (Bölling, 1978, 138f).

Der staatlich-kirchliche Konflikt um die Entkonfessionalisierung der Volksschulen übertraf alle anderen schulpolitischen Konflikte an «Intensität und Um-

fang» (Herrlitz et al., 2009, 126). Das Aufsichtsrecht des Klerus über die Volksschule wurde zwar abgeschafft, die Trennung von Schule und Kirche jedoch nicht vollzogen. Der Weimarer Schulkompromiss sah vor, dass eine christliche Simultanschule für Kinder beider Konfessionen die Regel werden sollte, während Konfessionsschulen als Ausnahme möglich sein sollten. Die SPD lehnte die Simultanschule ab und bevorzugte eine vollständige Säkularisierung, musste sich aber mit der Möglichkeit der Einrichtung säkularisierter Weltanschauungsschulen begnügen. Die Zentrumspartei, katholische und evangelische Elternverbände, die konservativen Parteien und die Kirchen lehnten die Entkonfessionalisierung der Volksschule ab. Die Deutschnationale Volkspartei und die Deutsche Volkspartei versuchten mehrfach, ein Gesetz zu verabschieden, das die Konfessionsschulen wieder zur Regel machen sollte. Der anhaltende Konflikt führte dazu, dass der Status quo erhalten blieb und die Simultanschule nicht flächendeckend eingeführt wurde (Herrlitz et al., 2009, 126f; Bölling, 1978, 137ff).

Mit der Einführung des Oberlyzeums 1923 erhielten Mädchen in weit größerem Umfang als bisher Zugang zum Abitur. Bis 1931 war ein Viertel der preußischen Abiturienten weiblich (Zymek, 1989, 172). Bei den Knabenschulen setzte sich die Ausdifferenzierung in getrennte Oberschultypen fort. Mit dem Gymnasium, dem Realgymnasium, dem Reformgymnasium, dem Reformrealgymnasium neuen und alten Typs, der Oberrealschule und der Deutschen Oberschule war die Zahl der Schularten nun auch für Zeitgenossen unübersichtlich. Diese Schultypen unterschieden sich vor allem darin, welche Sprachen in welcher Stundenzahl und in welcher Reihenfolge unterrichtet wurden. Mischformen waren üblich (Zymek, 1989, 172f).

Nationalsozialistische Politik der Bildungsbeschränkung

Gegen Ende der Weimarer Republik führten die Sparmaßnahmen von Reichskanzler Brüning zu einer Verschlechterung der sozioökonomischen Lage der Lehrer. Die Arbeitslosigkeit stieg und die Löhne sanken um bis zu 28,8 Prozent (Bölling, 1978, 200). Die Lehrerschaft begann, sich gegen den demokratischen Staat zu wenden. Wie andere Angestellten- und Mittelstandsgruppen war sie in der NSDAP überrepräsentiert (Bölling, 1978, 204). In den Kultusministerien und in der Schulverwaltung sicherte die NSDAP nach der Machtergreifung ihre Position ab. Viele Schulinspektoren wurden entlassen. Der Nationalsozialistische Lehrerbund organisierte bis Dezember 1933 95 Prozent der Lehrerschaft (Müller-Rolli, 1989, 253). Es wurden nationalsozialistische Lehrerinternate eingerichtet (Herrlitz et al., 2009, 145ff).

1933 wurde das «Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen» verabschiedet. Das Gesetz schloss Juden von den Universitäten aus und begrenzte den Anteil der Frauen an den Studienanfängern auf zehn Prozent

(Zymek, 1989, 188f). Nationalsozialistischen Eliteschulen wurden geschaffen, um zukünftige Kader auszubilden (Herrlitz et al., 2009, 148). 1938 wurde mit dem Reichsschulpflichtgesetz die Schulpflicht verlängert bis zum Alter von 18 Jahren – zunächst in der Volksschule, dann in den Berufsschulen. Neue Lehrpläne machten die Oberschule zur wichtigsten weiterführenden Schule und verkürzten sie auf acht Jahre, ließen aber das humanistische Gymnasium unangetastet. Das Mittelschulwesen wurde konsolidiert. Bereits 1931 war die Mittlere Reife eingeführt worden, die für den Zugang zu mittleren Positionen in Verwaltung, Handel und Industrie relevant war (Herrlitz et al., 2009, 127ff). 1938 wurden die verschiedenen Mittelschultypen unter zwei verbleibende Typen zusammengefasst: die sechsjährige preußische Mittelschule und eine vierjährige Oberrealschule, die auf der sechsten Klasse der Volksschule aufbaute (Zymek, 1989, 197ff).

Gemäß dem nationalsozialistischen Konkordat mit dem Vatikan von 1933 wurde das konfessionelle Schulwesen zunächst beibehalten. Der Religionsunterricht an den Schulen wurde jedoch eingeschränkt, der Einfluss des Klerus beschnitten und bis 1941 wurden die meisten Konfessionsschulen in Simultanschulen umgewandelt. Die Abschaffung der Privatschulen war ein weiteres Element dieser antikirchlichen Politik (Zymek, 1989, 200f).

Jüdische Kinder wurden schrittweise von der öffentlichen Bildung ausgeschlossen. Nach den Pogromen vom 9./10. November 1938 beschleunigte sich die jüdische Emigration, und die Zahl der jüdischen Schulkinder schrumpfte innerhalb eines Jahres um zwei Drittel. Die Deportation von Juden in Konzentrationslager begann im November 1938 und beschleunigte sich ab 1942. Ab Juli 1942 wurden alle verbliebenen jüdischen Schulen geschlossen (Herrlitz et al., 2009, 149ff; Zymek, 1989, 199f).

Restaurierung oder Reform? Die späten 1940er und 1950er Jahre

Am 17. April 1945 brach das nationalsozialistische Regime in Rheinland und Westfalen zusammen (Brunn, 1995, 174f). Die ersten Nachkriegsjahre waren hart. Millionen von Flüchtlingen waren auf der Suche nach Unterkunft und Nahrung (Brunn, 1995, 176ff; Nonn, 2009, 72ff). Es fehlte an brauchbaren Schulen und vertrauenswürdigen Lehrern. Entnazifizierungsversuche wurden pragmatisch durchgeführt. Viele Beamte des NS-Regimes behielten ihren Arbeitsplatz (Brunn, 1995, 176ff).

Am 23. August 1946 wurde durch eine britische Verordnung das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) gegründet. Es umfasste Westfalen und den nördlichen Teil des Rheinlands; im Januar 1947 kam der kleine Landesteil Lippe hinzu. Die SPD, das Zentrum und die KPD wurden wiedergegründet. Die CDU und die FDP wurden neu gegründet.

Nach den ersten Landtagswahlen 1947 wurde Karl Arnold von der CDU, ein ehemaliger Zentrumspolitiker, Ministerpräsident von NRW (Brunn, 1995, 188ff). Arnold blieb in diesem Amt bis 1956. Zunächst regierte die CDU mit dem Zentrum, der SPD und bis 1948 mit der KPD. Arnold war ein Vertreter der Arbeiterströmung in der CDU. Er zog eine Koalition mit der SPD einer Koalition mit der FDP vor, doch die Koalition mit der SPD scheiterte an unterschiedlichen Auffassungen zur Konfessionsschule. Später scheiterte eine CDU-SPD-Koalition in NRW an Unstimmigkeiten auf Bundesebene (Düding, 2008, 291, 313; Nonn, 2009, 84f). Von 1950 bis 1956 koalierte die CDU mit dem Zentrum und von 1954 bis 1956 auch mit der FDP.

1945 veröffentlichten SPD und KPD eine Erklärung für ein Gesamtschulsystem und für die Trennung von Kirche und Schule. 1947 veröffentlichte der Alliierte Kontrollrat die Direktive Nr. 54, die sich an der amerikanischen Zook-Kommission orientierte und die Einführung eines Stufenschulsystems mit Gesamtschule in der Sekundarstufe I und besserer staatsbürgerlicher Erziehung vorschlug (Alliierte Kontrollbehörde, 1947). Die Neigung der Deutschen zur nationalsozialistischen Ideologie wurde zum Teil mit der Trennung zwischen Volksschulbildung und elitärer Sekundarbildung erklärt (Herrlitz et al., 2009, 158f).

Zwischen 1947 und 1948 versuchten mehrere deutsche Bundesländer, das Schulsystem zu reformieren. Eine Verlängerung der Grundschule auf sechs Jahre wurde von einem christdemokratischen Minister in Württemberg-Baden vorgeschlagen und in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein von sozialdemokratischen Ministern umgesetzt – später wurde sie von christdemokratisch-liberalen Regierungen zurückgezogen. In Hessen und Niedersachsen gab es Pläne für Gesamtschulreformen und in Berlin wurde eine 12-jährige Gesamtschule vorgeschlagen. Die Reformer waren jedoch hauptsächlich Überbleibsel der Weimarer Reformkoalition und waren durch Emigration, Unterdrückung und Krieg zerstreut worden. Die Teilung Deutschlands und die Verschärfung des Kalten Krieges schwächten sie zusätzlich. Die meisten der vorgeschlagenen Reformen wurden nicht durchgeführt. Stattdessen wurde das Weimarer Schulsystem wiederhergestellt. Das Düsseldorfer Abkommen von 1955 bestätigte diese Entwicklung. Darin einigten sich die Kultusminister der Bundesländer darauf, dass alle Schulabschlüsse in ganz Deutschland anerkannt werden sollten. Die höheren Schulen sollten nun alle Gymnasien heißen. Schulversuche sollten die gegliederte Schulstruktur nicht gefährden (Friedeburg, 1992, 321ff, Furck, 1998a, 248; Herrlitz et al., 2009, 160f).

Die konfessionelle Trennung von Lehrerausbildung und Volksschule blieb ein umstrittenes Thema. Mit der Verabschiedung der NRW-Verfassung im Jahr 1950 wurde die Konfessionsschule wieder eingeführt (Düding, 2008, 267ff, Furck, 1998b). Die Kirchen spielten eine wichtige Rolle bei der Legitimation der reformskeptischen Haltung in den 1950er Jahren. Versuche, das Schulsystem zu integrieren und die Volksschule zu säkularisieren, wurden als ebenso «unchrist-

lich» bezeichnet wie die nationalsozialistische Politik (Furck, 1998a, 249; Herrlitz et al., 2009, 158ff; Kapitel 5).

In den 1950er Jahren gab es vorsichtige Versuche, Bildungsexpansion und -reform auf die Tagesordnung zu setzen. Es wurde nun häufiger angeführt, dass das Bildungssystem nicht genügend qualifizierte Arbeitskräfte hervorbringe (Herrlitz et al., 2009, 173). 1951 wurde die Mittelschule in NRW von der CDU-Kultusministerin, Christine Teusch, in Realschule umbenannt, da sie nicht mit einer Schule für «mittelmäßig Begabte» verwechselt werden dürfe, sondern ihren Absolventen erweiterte Kompetenzen vermitteln solle (Kultusministerium NRW, 1951, 38). 1958 verabschiedete eine kurzlebige SPD-FDP-Regierung ein Schulverwaltungsgesetz (Düding, 2008, 398). Es legte fest, dass Vertreter der Kirchen nur noch eine beratende Funktion in den Schulgremien haben sollten (Fälker, 1984, 114f). Weitere Maßnahmen der ersten SPD-FDP-Regierung waren Investitionen in Schulgebäude und Versuche mit der Einführung einer neunten Klasse an der Volksschule (Düding, 2008, 398).

1953 setzten Innenministerium und Kultusministerkonferenz den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen ein, der als ehrenamtliches Beratungsgremium Vorschläge für die Entwicklung des Schulwesens machen sollte. Im Jahr 1959 veröffentlichte dieses Gremium eine Empfehlung mit dem Titel «Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens», die einen Wendepunkt in der schulpolitischen Diskussion darstellt (Herrlitz et al., 2009, 166). Neue Konflikte zeichneten sich ab.

Vergleich: Die Nachkriegsreformzeit im historischen Kontext

In Deutschland wird die politische Situation am Ende des Zweiten Weltkriegs manchmal als Stunde Null bezeichnet. Der Begriff impliziert, dass in diesem Moment ein neues Deutschland geboren wurde, eine demokratische, stabile Nation, die mit ihren historischen Vorgängern wenig gemein hatte. Auch in Norwegen war die unmittelbare Nachkriegszeit von der Devise geprägt, dass man nun «das Land aufbauen» würde, um eine neue und bessere Nation zu schaffen. Es ist verständlich, dass Zeitgenossen ein Bedürfnis nach solchen Bildern hatten, aber natürlich wird nichts Soziales aus dem Nichts aufgebaut.

Ganz im Gegenteil, die Schulpolitik der Nachkriegszeit war kein radikaler Neuanfang, sondern eingebettet in langfristige Prozesse. In beiden Ländern waren Bildungsreformen bereits im 18. und 19. Jahrhundert ein Element der Staats- und Nationenbildung. Dies bedeutete eine allmähliche Säkularisierung des Schulwesens, da der Staat die Verantwortung und Kontrolle übernahm. In Norwegen verlief dieser Prozess nicht so konfliktreich wie in Deutschland, da die oberen Ränge der norwegischen Staatskirche in die konservativen nationalen Eliten integriert waren. In Deutschland stand die katholische Kirche in Opposition

zum protestantischen preußischen Staat, insbesondere in der Bildungspolitik. Viele Katholiken, nicht zuletzt in ländlichen Gebieten, identifizierten sich mit der Zentrumspartei und dem konfessionellen Schulwesen. Der politische Katholizismus war in gewisser Weise offen für die sozialen Forderungen der Arbeiterklasse. Dennoch stand die staatlich-kirchliche Spaltungslinie stabilen Koalitionen zwischen Katholiken, Sozialdemokraten und Liberalen im Weg. Dieser Konflikt wurde für die deutsche Bildungspolitik grundlegend.

In Norwegen war die Liberale Partei sehr einflussreich und brachte die Gegensätze zwischen Zentrum und Peripherie sowie zwischen Land und Stadt zum Ausdruck. Sie repräsentierte eine breite Bewegung von ländlichen und städtischen Außenseitern, die der Peripherie angehörten und in Opposition zu den konservativen Eliten des politischen, kulturellen und geografischen Zentrums standen. Diese Opposition fand ihren Ausdruck im Sprachkampf, der nicht zuletzt in den Schulen ausgetragen wurde. Die norwegischen Liberalen führten 1896 die fünfjährige Einheitsgrundschule ein. Außerdem befürworteten sie eine moderne statt einer klassischen Sekundarschulbildung und schufen 1896 die Realschule. Sie sahen in der Bildungsexpansion und der verlängerten Einheitsschule ein Mittel zur Schaffung einer aufgeklärten, geeinten Bürgerschaft und zielten darauf ab, soziale, wirtschaftliche und geografische Ungleichheiten zu verringern. Viele Volksschullehrer waren an der liberalen Bewegung beteiligt. Die Tatsache, dass Latein 1896 fast aus dem Lehrplan der weiterführenden Schulen verschwand, verdeutlicht, dass die konservativen städtischen Eliten schon zu diesem frühen Zeitpunkt einen schwachen Einfluss auf die Reformen hatten. Die norwegische Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts war gut mit der liberalen Bewegung vernetzt und erreichte bereits 1882 den vollen Zugang zur Sekundarschulbildung für Mädchen.

Auch im Preußen des 19. Jahrhunderts gab es Debatten über das Schulwesen, wobei Sozialliberale und Volksschullehrerschaft die Hauptträger von Reformideen waren. Eine Verbindung aller Schultypen in einem Stufensystem wurde in reformorientierten Zeiten gefordert. Im Gegensatz zu Norwegen gab es jedoch keine gleich starke periphere, agrarische, liberale Bewegung, da die Zentrum-Peripherie- und Stadt-Land-Spaltungslinien weitgehend von staatlich-kirchlichen und Klassengegensätzen überlagert wurden. Der Liberalismus war weniger radikal und die nationalen Liberalen standen eher auf der Seite der konservativen Staatseliten als auf der Seite der wachsenden Arbeiterklasse (Rokkan, 1999, 289). Infolgedessen waren die konservativen Befürworter der klassischen Elitenbildung einflussreicher als in Norwegen. Das Volksschulwesen wurde ausgebaut, blieb aber weit entfernt von den weiterführenden Schulen, die mit der staatlichen Bürokratie verbunden waren. Auch wenn sich Schultypen mit realistischen Lehrplänen entwickelten, wurden sie nicht zu einem Bindeglied zwischen diesen beiden Bildungswelten. Die liberalen Befürworter der realistischen Bildung erreichten erst um 1900 die Gleichstellung von modernen und humanistischen Gymnasien. Liberale und katholische Frauen gründeten

im Laufe des 19. Jahrhunderts private Bildungseinrichtungen, aber Mädchen erhielten erst 1908 eingeschränkten und 1923 uneingeschränkten Zugang zum Abitur. Nichtsdestotrotz fand im Laufe des 19. Jahrhunderts in Preußen wie in Norwegen eine gewisse Bildungsexpansion statt (Wiborg, 2009, 64ff; Herrlitz et al., 2009, 251ff; Nath, 2001; Titze, 2004).

Im Zuge der Industrialisierung trat der Klassenkonflikt in beiden Ländern stärker zu Tage und die Sozialdemokratie wurde zu einem wichtigen politischen Akteur. Die politische Linke war in den 1920er Jahren in beiden Ländern stark gespalten, aber die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie war in Deutschland historisch gesehen bedeutender und schwächte die Linke erheblich. Für die Sozialdemokratie bestand das wichtigste Ziel in der Schulpolitik darin, den Kindern der Arbeiterklasse Zugang zu einer besseren und längeren Bildung zu verschaffen. Viele Sozialdemokraten wurden zu Befürwortern der Einheitsschule und schlossen sich in dieser Hinsicht mit den Liberalen zusammen. So wurde 1920 in Norwegen die siebenjährige Einheitsschule eingeführt. In der neu gegründeten Weimarer Republik wurde im selben Jahr die vierjährige Grundschule eingeführt, mit der Zustimmung des katholischen Zentrums.

Die Wirtschaftskrise der 1930er Jahre, der Zweite Weltkrieg und der Nationalsozialismus hatten Auswirkungen auf beide Länder. Norwegen wurde besetzt und eine Minderheit der Norweger schloss sich nationalsozialistischen Organisationen an. Ein Großteil der norwegischen Zivilgesellschaft lehnte das NS-Regime ab. Zu den entschiedensten Gegnern gehörte die Lehrerschaft. In Deutschland waren viele Lehrer Unterstützer des Nationalsozialismus, ebenso wie andere Gruppen des Kleinbürgertums, die sich durch Wirtschaftskrise und Bildungsexpansion bedroht fühlten. Aus Rokkans (1999, 235ff, 292ff) Sicht repräsentierte die nationalsozialistische Bewegung in Deutschland die unteren Schichten der dominanten protestantischen Nationalkultur, die sich gegen kulturelle Außenseiter, aber auch gegen die katholische Kirche und ihre Organisationen, die Arbeiterbewegung sowie die Eliten in Wirtschaft und Staat definierten. Die Ideologie dieser Bewegung baute auf Theorien der biologischen «Rasse» und Begabung auf, die die Ausgrenzung und den Völkermord an Juden und anderen kulturellen Außenseitern rechtfertigten.

Insgesamt wies die Situation im Deutschland und im Norwegen der Nachkriegszeit sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede auf. In beiden Fällen war das Sekundarschulwesen segmentiert, das heißt es gab Parallelschulen mit unterschiedlichem sozialem Status. In und zwischen beiden Ländern hatten wiederkehrende Reformzyklen und ideologische Transfers stattgefunden. So stammt beispielsweise der norwegische Begriff *enhetsskole* von dem deutschen Begriff *Einheitsschule* ab (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. März 1959, *Lov om folkeskolen*, 46). Aus Deutschland stammende Reformideen wurden in Norwegen breit diskutiert. Die skandinavischen Einheitsschulreformen wurden auch in Deutschland zum Thema. In beiden Ländern versuchten Reformer, die die nationalsozialistische Verfol-

gung überlebt hatten und aus dem Exil zurückkehrten, an ihre Reformbemühungen aus der Vorkriegszeit anzuknüpfen. Infrastruktur und Staat mussten wieder aufgebaut werden, einschließlich eines funktionierenden Schulsystems.

Dennoch waren die Bedingungen für die Schulreformer in Norwegen etwas günstiger. Bereits in den 1950er Jahren dauerte die norwegische Einheitsschule drei Jahre länger als die deutsche Grundschule. Die Sekundarstufe I war weniger segmentiert, da die Realschule und das Gymnasium aufeinander aufbauten, während die deutsche Realschule und das Gymnasium Parallelschulen waren (siehe Abbildungen 1.2 und 1.4). Bereits erreichte Reformen hatten Rückkoppelungseffekte, indem sie die Stellung der Volksschullehrerschaft stärkten, die Qualität des ländlichen Schulwesens verbesserten oder Argumente für die Einheitsschule verbreiteten. In Preußen, der Weimarer Republik und im nationalsozialistischen Deutschland hatte die Einrichtung und Konsolidierung paralleler Sekundarschulformen die Bildungsambitionen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen weg vom Gymnasium kanalisiert und die Privilegien der Gymnasiallehrerschaft gefestigt. Zudem schwächten die Teilung des Landes und die Verschärfung des Kalten Krieges die Reformbemühungen.

Dennoch mussten sich diese Trends nicht zwangsläufig fortsetzen. In der deutschen Geschichte gibt es Beispiele für erfolgreiche Reformen, wie die Entscheidung von 1900, Gymnasien und Oberrealschulen einander gleichzustellen, und vor allem die Einführung der vierjährigen Grundschule 1920. In Norwegen hatte die Realschule eine lange Geschichte und war in den 1950er Jahren eine angesehene Schulform, deren Abschaffung nicht allen einleuchtete. In beiden Fällen war die Entwicklung des Schulwesens mit Konflikten und Kompromissen verbunden, deren genaue Ausgestaltung zu Beginn der Reformperiode noch offen war. Nicht zuletzt markieren die Reformen der 1950er bis 1970er Jahre einen Wendepunkt, weil sich die Bildungsexpansion in einem bisher nicht gekannten Maße beschleunigte. Die Zeit stellt eine kritische Phase dar, in der neue Kompromisse ausgehandelt wurden.

3 Politische Spielfelder: Machtressourcen und soziale Basis der Akteure

In diesem Kapitel werden die wichtigsten kollektiven Akteure der Reformzeit vorgestellt. Analysiert werden ihre soziale Basis und Machtressourcen, wie Wahlergebnisse, Regierungsbeteiligungen, Mitgliederzahlen und finanzielle Ressourcen. Dahinter steht die Einsicht, dass Spaltungslinien strukturelle Dimensionen haben, die sich historisch entwickeln und den Handlungsspielraum der Akteure einschränken. Im vorliegenden Kapitel werden diese Dimensionen untersucht.

Die Analyse zeigt, dass Parteiensysteme und Organisationsstrukturen von weiteren Spaltungslinien neben der Klassenspaltung geprägt waren. Ländliche und christliche Interessen wurden auf unterschiedliche Weise vertreten. In Deutschland drückte sich die staatlich-kirchliche Spaltungslinie durch die konfessionelle Spaltung der Volksschullehrerschaft aus. In Norwegen war die Volksschullehrerschaft geeinter, insbesondere nach 1966. Die Verteilung der Machtressourcen zwischen der Linken und der Rechten unterschied sich, wenn auch nicht so stark, dass alternative Ergebnisse in der Schulpolitik unmöglich gewesen wären. Dass es den norwegischen Konservativen und der deutschen Sozialdemokratie nicht gelungen ist, die Schulpolitik stärker zu prägen, lässt sich also nicht mit mangelnden finanziellen Mitteln oder unzureichenden Mitgliederzahlen erklären. Auch kann die Analyse der Machtressourcen allein nicht erklären, wie es der norwegischen Sozialdemokratie und der deutschen Christdemokratie gelang, starke und stabile Bündnisse zu bilden. Um die schulpolitischen Ergebnisse zu verstehen, ist es daher notwendig, auch die ideologischen Ausprägungen von Spaltungslinien zu untersuchen und zu analysieren, wie Akteure zwischen den Möglichkeiten unterschiedlicher Koalitionen navigierten. Dies wird in Kapitel 4 und 5 getan.

Das norwegische Spielfeld

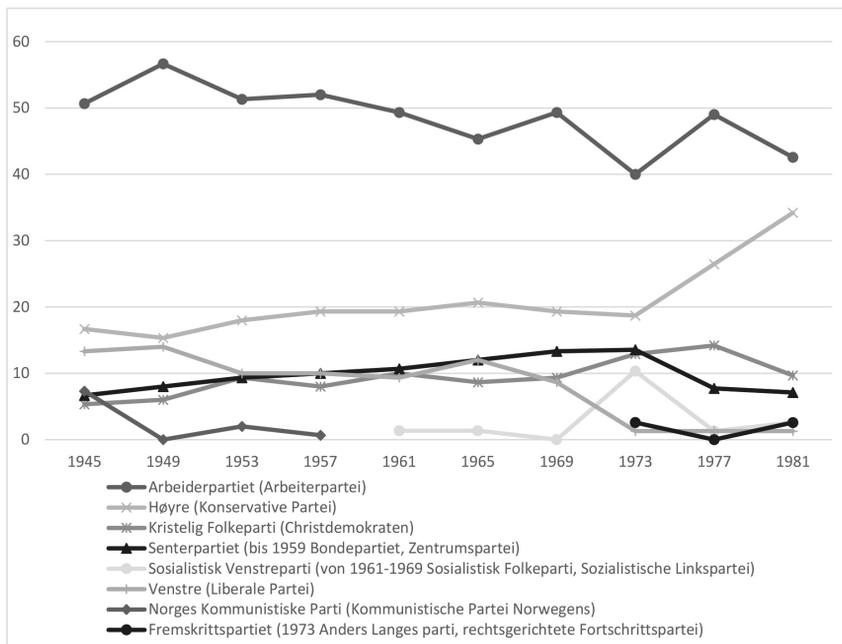
Politische Parteien

In Norwegen war die Arbeiterpartei die stärkste politische Kraft in den Nachkriegsjahrzehnten. Was die Wahlergebnisse betrifft, so stellte die Konservative Partei bis Ende der 1970er Jahre keine ernsthafte Konkurrenz dar (Abbildung 3.1). Zu den Wählern der Arbeiterpartei gehörten viele Arbeiter, große Teile der städtischen Mittelschicht, einschließlich der Angestellten im öffentlichen, aber auch im

privaten Sektor, Fischer und Bauern in ländlichen Gebieten – vor allem in Nordnorwegen – sowie ein Teil der Selbständigen (Svåsand, 1985, 182ff; Valen, 1981, 104ff). Die Arbeiterpartei war bei Frauen genauso erfolgreich wie bei Männern, aber erfolgreicher bei denjenigen mit kürzerer Ausbildung als bei denjenigen mit längerer Ausbildung (Svåsand, 1985, 181, 188; Valen, 1981, 28f, 119). Im Jahr 1977 hatten die Wähler der Arbeiterpartei im Durchschnitt 8,8 Jahre Bildung – weniger als die durchschnittliche Bildung der Wählerschaft aller anderen Parteien (Valen, 1981, 119). Die Partei schnitt bei den Kommunalwahlen gut ab, auch in ländlichen Gebieten. Im Jahr 1963 waren beispielsweise 242 von 525 norwegischen Bürgermeister Mitglied der Arbeiterpartei, verglichen mit 31 konservativen Bürgermeistern, 58 liberalen Bürgermeistern, 87 Bürgermeistern, die der Zentrums-partei angehörten, und 20 Bürgermeistern, die den Christdemokraten angehörten (Svåsand, 1992, 742). Die Arbeiterpartei war mit den norwegischen Gewerkschaften verbunden, die viele Arbeiter und später auch Angestellte vertraten. 1954 waren rund 43 Prozent der Lohnempfänger Mitglied in Gewerkschaften, die dem sozialdemokratischen Gewerkschaftsbund (*Landsorganisasjonen, LO*) angehörten. Bis 1980 sank diese Zahl auf etwa 38 Prozent (Stokke, 2000, 17). Acht Prozent der Lohnempfänger waren 1950 Mitglied in anderen Gewerkschaften und diese Zahl stieg in den folgenden Jahrzehnten kontinuierlich an (Stokke, 2000, 17). Zu diesen nicht-sozialdemokratischen Gewerkschaften gehörten die größten Lehrerorganisationen.

Die Norwegische Konservative Partei (*Høyre*) hatte ihre Wurzeln in der konservativen Staatsbürokratie und der städtischen Oberschicht (Kaartvedt, 1984, 392; Svåsand, 1994b, 169ff). Nach dem Zweiten Weltkrieg vertrat sie vor allem städtische Wähler der Mittel- und Oberschicht, die in der Privatwirtschaft tätig waren, sowie Selbstständige. Der Anteil der Arbeiter unter ihren Wählern lag bis 1973 bei fünf bis sechs Prozent. Ab den späten 1970er Jahren wuchs er, vor allem unter nicht gewerkschaftlich organisierten Arbeitern, die aus Familien der Mittelschicht stammten (Svåsand, 1994b, 215f). Wie die oben erwähnte geringe Anzahl von Bürgermeistern zeigt, war die Konservative Partei in ländlichen Gebieten schwach. Bei den Kommunalwahlen schnitt sie schlechter ab als bei den nationalen Wahlen, was zum Teil daran lag, dass ihre Parteiorganisation schwach war (Svåsand, 1994b, 145). Männer stimmten eher für die Konservative Partei als Frauen, und Personen mit langer Bildung wählten eher die Konservative Partei als Personen mit kurzer Bildung (Svåsand, 1994b, 215; 1985, 188). Die Wähler der Konservativen Partei verfügten 1977 im Durchschnitt über 10,8 Jahre Bildung. Ihre Wähler waren die gebildetsten aller Parteien, abgesehen von der Sozialistischen Linkspartei (Valen, 1981, 119). Etwa zwei Drittel der Parlamentsabgeordneten hatten in dem hier untersuchten Zeitraum eine Universitätsausbildung abgeschlossen (Svåsand, 1994b, 166). Die Konservative Partei war in der einkommensstarken Bevölkerung erfolgreich. Im Jahr 1977 wählten 48 Prozent der Personen mit einem Jahreseinkommen von über 100 000 Kronen die Konservativen (Valen, 1981, 114).

Abbildung 3.1: Anteil der Parteien an den Sitzen im norwegischen Parlament, 1945–1981



Quelle: Statistik Norwegen (SSB)

Ab den 1970er Jahren gelang es der Konservativen Partei zumindest vorübergehend, Wähler aus der Mittel- und Unterschicht anzuziehen (Svåsand, 1992, 733).

Das politische Zentrum, bestehend aus der Liberalen Partei (*Venstre*), den Christdemokraten (*Kristelig Folkeparti*) und der Zentrumspariei (*Senterpartiet*), spielte eine wichtige Rolle, da die Minderheitsregierungen der Arbeiterpartei auf die Unterstützung des Zentrums angewiesen waren. Die Parteien der Mitte waren auch die einzigen potenziellen Koalitionsparteien für die Konservative Partei. Die Wählerschaft und Mitglieder der Christdemokraten und der Zentrumspariei ähnelten sich. Beide Parteien waren in der ländlichen Peripherie stark (Svåsand, 1985, 80ff, 122ff). Das Durchschnittseinkommen und die durchschnittliche Ausbildungslänge der Wähler beider Parteien waren niedrig (Valen, 1981, 114ff). Die Christdemokraten erhielten Stimmen aus allen sozialen Klassen, einschließlich eines Teils der Stimmen aus der Arbeiterklasse und von Bauern. Frauen stimmten eher für sie als Männer. Wähler, die der Sprachbewegung oder der Abstinenzbewegung angehörten und regelmäßige Kirchgänger wählten eher die Christdemokraten (Svåsand, 1994b, 223f). Die Zentrumspariei wurde von vielen Landwirten und Fischern unterstützt und erhielt einen kleinen, aber stabilen Anteil an den Stimmen der anderen sozialen Klassen (Svåsand, 1985, 182ff).

Die frühe Liberale Partei organisierte Landwirte und Mitglieder der städtischen und ländlichen Mittelschicht, hatte aber auch eine radikale Strömung, die mit den Gewerkschaften zusammenarbeitete (Mjeldheim, 1978, 271ff; Mjeldheim, 1984, 358ff). In der Nachkriegszeit hatte die Partei viel von ihrer früheren Bedeutung verloren und wurde durch den Kampf um die Mitgliedschaft in der Europäischen Gemeinschaft weiter geschwächt. Sie erhielt Stimmen aus verschiedenen sozialen Klassen und war in der Peripherie verwurzelt; im Durchschnitt war ihre Wählerschaft jedoch höher gebildet und hatte ein höheres Einkommen als die der anderen Parteien der Mitte (Svåsand, 1985, 84ff; Valen, 1981, 114ff).

Links von der Arbeiterpartei stand die 1961 gegründete Sozialistische Volkspartei (*Sosialistisk Folkeparti*), die später Sozialistische Wahlallianz (*Sosialistisk Valgallianse*) und Sozialistische Linkspartei (*Sosialistisk Venstreparti*) hieß. Diese Partei war in der Außenpolitik ein Gegenspieler der Arbeiterpartei. 1977 hatten die Wähler der Sozialistischen Linkspartei die höchste Durchschnittsbildung (11,2 Jahre), aber auch das niedrigste Durchschnittseinkommen aller Parteien. Dies hängt damit zusammen, dass ein hoher Prozentsatz ihrer Wählerschaft unter 30 Jahre alt war (Svåsand, 1985, 180, 187f; Valen, 1981, 119).

Die kommunistische Partei (*Norges Kommunistiske Parti*) spielte nach den 1950er Jahren keine bedeutende Rolle mehr. Die Vorgängerin der heutigen Roten Partei (*Rød Valgallianse*, später *Rødt*), die Kommunistische Arbeiterpartei (*Arbeidernes Kommunistparti*, AKP), war nicht im Parlament vertreten, spielte aber durch die Aktivitäten ihrer Mitglieder in den Lehrerorganisationen eine Rolle. Diese Partei wurde 1973 gegründet und ging aus einer Spaltung zwischen der Sozialistischen Volkspartei und ihrer Jugendorganisation im Jahr 1969 hervor.

Die Fortschrittspartei (*Fremskrittspartiet*, bis 1977 Anders Langes Partei) wurde 1973 gegründet und wurde zu einer Stimme der extremen Rechten. Sie hatte jedoch keinen Einfluss auf die 1954 begonnenen Schulreformen und wird im weiteren Verlauf dieses Buches nicht weiter erwähnt.

Was die Regierungsbeteiligung betrifft, so war die Arbeiterpartei vorherrschend. Bis 1961 verfügte sie über eine absolute Mehrheit. Die meisten Bildungsminister waren Mitglieder der Arbeiterpartei (Tabelle 3.1). Die einzigen relevanten Ausnahmen waren der Zeitraum von 1965 bis 1971, als Kjell Bondevik von den Christdemokraten Bildungsminister in einer Koalition aus den Parteien der Mitte und der Konservativen Partei war, und der Zeitraum von 1972 bis 1973 während einer kurzlebigen Regierung der Parteien der Mitte. Erst 1981 bildete die Konservative Partei zum ersten Mal eine Minderheitsregierung und stellte den Bildungsminister. Um die Notwendigkeit der Koalitionsbildung in der norwegischen Politik zu verstehen, sollte hinzugefügt werden, dass die meisten norwegischen Regierungen nach 1961 Minderheitsregierungen waren, mit Ausnahme der Regierung der Konservativen Partei und der Parteien der Mitte von 1965 bis 1971.

Tabelle 3.1: Norwegische Regierungen und Bildungsminister, 1951–1983

Jahre	Zusammensetzung der Regierung	Kirchen- und Bildungsministerium
1951–1955	Arbeiterpartei	Lars Magnus Moen (1951–1953), Birger M. Bergersen (1953–1955), beide Arbeiterpartei
1955–1963	Arbeiterpartei	Birger M. Bergersen (1955–1960), Helge Sivertsen (1960–1963), beide Arbeiterpartei
28.8 – 25.9.1963	Konservative Partei (hatte das Amt des Premierministers inne), Liberale Partei, Zentrumsparlei, Christdemokraten	Olav Kortner, Liberale Partei
1963–1965	Arbeiterpartei	Helge Sivertsen, Arbeiterpartei
1965–1971	Zentrumspartei (hatte das Amt des Premierministers inne), Konservative Partei, Christdemokraten, Liberale Partei	Kjell Bondevik, Christdemokraten
1971–1972	Arbeiterpartei	Bjartmar Alv Gjerde, Arbeiterpartei
1972–1973	Christdemokraten (hatte das Amt des Ministerpräsidenten inne), Liberale Partei, Zentrumsparlei	Anton Skulberg, Zentrumsparlei
1973–1976	Arbeiterpartei	Bjartmar Alv Gjerde, Arbeiterpartei
1976–1981	Arbeiterpartei	Kjølv Egeland (1976–1979), Einar Førde (1979–1981), beide Arbeiterpartei
1981–1983	Konservative Partei	Tore Austad, Konservative Partei

Quelle: Mediås, 2010, 67

Tabelle 3.2: Parteimitglieder in Norwegen, 1960–1980

Jahr	Arbeiterpartei	Konservative Partei	Liberale Partei	Zentrumsparlei	Christdemokraten	Sozialistische Volkspartei/ Sozialistische Linkspartei	Fortschrittsparlei
1960	165,096	96,931		61,000 (a)	30,346 (a)		
1970	155,254	110,241	13,220 (b)	70,000	41,137 (b)		
1980	153,507	152,185	12,007	53,517	69,697	10,000 (c)	10,000 (c)

(a) Zahl von 1961; (b) Zahl von 1972; (c) Zahl von 1979

Quelle: Svåsand 1992, 744ff

Zu Beginn der Reformperiode hatte die Arbeiterpartei die meisten Mitglieder, aber die Mitgliederzahl der Konservativen Partei und der Christdemokraten nahm in den 1970er Jahren zu (Tabelle 3.2). Im Jahr 1961 waren 7,04 Prozent der Wählerschaft Mitglieder der Arbeiterpartei, 4,17 Prozent der Konservativen Partei, 2,61 Prozent der Zentrumsparlei, 1,3 Prozent der Christdemokraten und 0,43 Prozent der Liberalen Partei. Im Jahr 1981 gehörte ein etwas höherer

Prozentsatz der Wählerschaft der Konservativen Partei als der Arbeiterpartei an (Katz et al., 1992, 343).

Tabelle 3.3: Anzahl der bezahlten Mitarbeiter der norwegischen Parteien, 1961–1981

Jahre	Arbeiterpartei	Konservative Partei	Liberale Partei	Zentrums-partei	Christdemo-kraten	Sozialistische Volkspartei/ Sozialistische Linke Partei	Fortschritts-partei
1961–65	53	74	12				
1969–73	55	113	10	26	38		
1977–81	92	131	9	36	55	20	1

Die Zahlen umfassen bezahltes Personal in der zentralen Parteiorganisation, der subnationalen Parteiorganisation, der parlamentarischen Gruppe, den Jugendorganisationen und den Frauenorganisationen der Parteien.

Quelle: Svåsand 1992, 750ff, eigene Berechnungen

Die Konservative Partei beschäftigte eine höhere Anzahl von bezahlten Mitarbeitern (Tabelle 3.3). Dies hängt mit den Finanzen der Konservativen Partei zusammen. Vor 1970 erhielten die Parteien keine staatlichen Subventionen, so dass ihre Haupteinnahmen aus Mitgliedsbeiträgen, Spenden und Lotterien bestanden (Svåsand, 1994a, 324). Wie aus der Spalte «Sonstige» in Tabelle 3.4 hervorgeht, erhielt die Konservative Partei mehr Spenden als jede andere Partei. Die Arbeiterpartei war in höherem Maße auf staatliche Subventionen angewiesen (Svåsand, 1994a, 324). Trotz der Wahlerfolge der Arbeiterpartei war die Konservative Partei ein wichtiger politischer Akteur mit erheblichen Machtressourcen.

Tabelle 3.4: Einnahmen der Parteizentralen in Norwegen, 1961–1980 (in NOK)

Jahre	Arbeiterpartei			Konservative Partei (a)		
	Einnahmen von Mitgliedern und Parteizweigen	Staatliche Subvention	Sonstige	Einnahmen von Mitgliedern und Parteizweigen	Staatliche Subvention	Sonstige
1961–1964	416,164		1,518,798			2,700,328
1969–1972	624,211	4,034,333	2,394,296		1,696,933	3,787,058
1977–1980	852,147	8,425,274	3,697,211		4,786,782	7,693,671

Jahre	Liberaler Partei			Zentrumspartei		
	Einnahmen von Mitgliedern und Parteizweigen	Staatliche Subvention	Sonstige	Einnahmen von Mitgliedern und Parteizweigen	Staatliche Subvention	Sonstige
1961–1964	29,839		298,680			
1969–1972	136,605	727,725	427,228			
1977–1980	90,220	635,180	544,863	1,354,925	1,885,856	3,578,016

Jahre	Christdemokraten			Sozialistische Volkspartei/ Sozialistische Linkspartei		
	Einnahmen von Mitgliedern und Parteizweigen	Staatliche Subvention	Sonstige	Einnahmen von Mitgliedern und Parteizweigen	Staatliche Subvention	Sonstige
1961–1964						
1969–1972	125,275	754,993	399,898			
1977–1980	283,850	2,559,530	1,070,861	291,458	1,099,067	868,035

(a) Die Mitgliedsbeiträge der Konservativen werden zwischen den kommunalen und provincialen Parteizweigen aufgeteilt, so dass die Zentralorganisation keinen Anteil davon erhält.

Quelle: Svåsand 1992, 774f

Organisationen der Lehrkräfte

In der Nachkriegszeit gab es in Norwegen drei große Lehrerorganisationen. Der Norwegische Lehrerverband war 1892 von Volksschullehrern als *Norges Lærereforening* gegründet worden und wurde 1912 in *Norges Lærerlag* umbenannt. Volksschullehrerinnen waren von 1912 bis 1966 im Lehrerinnenverband (*Norges Lærerinneforening*) organisiert. Sie fühlten sich in ihrem Kampf um gleiche Löhne und Karrierechancen von ihren männlichen Kollegen nicht ausreichend unterstützt (Hagemann, 1992, 135ff; Tønnessen, 2011, 37). Die meisten von ihnen stammten aus der städtischen Ober- oder Mittelschicht, während die männlichen Volksschul-

lehrer eher aus der ländlichen Unter- und Mittelschicht stammten – ein Unterschied, der bis weit in die Nachkriegszeit andauerte (Hagemann, 1992, 145ff, 242). 1966 traten die Volksschullehrerinnen wieder dem norwegischen Lehrerverband bei, der in *Norsk Lærerverlag* umbenannt wurde. Damit wurde die geschlechtsspezifische, geografische und klassenbezogene Spaltung der Volksschullehrerschaft überwunden (Mediås, 2010, 58f). Ab 1939 organisierten sich die Lehrer der Fortsetzungsschule im *Framhaldsskolelærerlaget*, das jedoch mit 426 Mitgliedern im Jahr 1955 viel kleiner war als die anderen Organisationen (Hagemann, 1992, 296). Die Organisation schloss sich 1961 dem norwegischen Lehrerverband an.

Der Verband der norwegischen Sekundarschullehrer mit Universitätsbildung wurde 1892 als *Filologenes og realistenes landsforening* gegründet. Diese Lehrer wurden Lektoren genannt. Sie gehörten zur oberen Beamtenklasse und wurden gut bezahlt (Grove/Michelsen, 2014, 312ff). Im Jahr 1939 benannten sie ihre Organisation in *Norsk Lektorlag* um (Mediås, 2010, 41). Ab 1947 öffnete sich dieser Verband für alle Lehrkräfte, die an weiterführenden Schulen unterrichteten, unabhängig von der Ausbildung – eine pragmatische Entscheidung im Zusammenhang mit dem Wettbewerb mit der Volksschullehrerschaft, die zunehmend Aufgaben in der Sekundarstufe I übernahm (Grove/Michelsen, 2014, 316ff, Seip, 1990, Slagstad, 2000, 56f).

Gemessen an der Mitgliederzahl war der Lehrerverband die stärkste Lehrerorganisation (Tabelle 3.5). Im Zuge der Bildungsexpansion wuchsen sowohl die Organisationen der Volksschul- als auch der Sekundarschullehrer, aber die Volksschullehrer festigten ihre führende Position. Der norwegische Lehrerverband verfügte auch über die größten finanziellen Ressourcen (Tabelle 3.6). Neben Einnahmen aus Mitgliedsbeiträgen verfügte er über Fonds wie den Fonds für besondere Maßnahmen, der für den Rechtsbeistand der Mitglieder verwendet wurde. Im Jahr 1965 belief sich das Kapital des Fonds auf 2.422.490 NOK. Der norwegische Lehrerverband unterhielt eine Pressestelle, die Zeitschriften herausgab und damit Einnahmen erzielte. Die Mittel des Lehrerinnenverbands waren im Vergleich zu denen der anderen Organisationen gering.

Der Verband der norwegischen Sekundarschullehrer verfügte über einen großen Fonds (*Norsk Lektorlagets Fond*), dessen Kapital 1965 2.173.070 NOK betrug – fast so viel wie der Fonds des norwegischen Lehrerverbands. Das Budget der Organisation war kleiner, aber 1979 machte es mehr als die Hälfte des Budgets des norwegischen Lehrerverbands aus, obwohl es etwa viermal so viele Volksschullehrer gab. Die Organisation gab die Zeitschrift *Den Høgre Skolen* (Die höhere Schule) heraus, die 1976 in *Skoleforum* (Schulforum) umbenannt wurde. Mit dieser Änderung wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass einige Mitglieder der Organisation in der Jugendschule unterrichteten, die nun als Teil der allgemeinen Primarbildung galt. Streng genommen handelte es sich daher nicht mehr um eine Organisation, die ausschließlich aus Lehrern der Sekundarstufe bestand. An der Jugendschule war der Wettbewerb mit dem norwegischen Lehrerverband hart.

Tabelle 3.5: Mitgliederzahlen der wichtigsten norwegischen Lehrerorganisationen

Jahr	Norwegischer Lehrerverband (<i>Norges Lærerlag; Norsk Lærerlag</i> ab 1966)	Verband der norwegischen Sekundarschullehrer (<i>Norsk Lektorlag</i>)	Verband der Lehrerinnen (<i>Norges Lærerinneforbund</i>)
1955	9511	2580	2099
1960	11 650	3430	2996
1964	14 188	3798	2687
1966	15 962	4281	2564
1967	19 313	4443	
1970	23 519	5264	
1974	31 711	6764	
1979	43 803	10 934	

Quellen: Jahresberichte von Norges Lærerlag/Norsk Lærerlag 1954–1979, Den Høgre Skolen 1954–1974, Skoleforum 1980, Jahresberichte des Norges Lærerinneforbund 1956–1966

Tabelle 3.6: Budgets von Lehrerorganisationen und Höhe der Mitgliedsbeiträge im Zeitverlauf, gerundete Zahlen, in NOK

Jahr	Norwegischer Lehrerverband (<i>Norges Lærerlag; Norsk Lærerlag</i> ab 1966)		Verband der norwegischen Sekundarschullehrer (<i>Norsk Lektorlag</i>)		Verband der Lehrerinnen (<i>Norges Lærerinneforbund</i>)	
	Gesamtes Budget	Mitgliedsbeiträge	Gesamtes Budget	Mitgliedsbeiträge	Gesamtes Budget	Mitgliedsbeiträge
1956	631 640	606 840	276 600	244 780	185 310	134 500
1961	1 022 280	940 300	610 610	539 950	175 760	161 850
1966	3 104 090	2 633 180	1 181 240	966 100	305 030	208 260
1967	3 702 000	3 103 530	1 284 990	1 002 150		
1969	5 238 030	4 384 190	1 625 480	1 251 880		
1974	7 022 290	5 838 760	3 441 370	2 675 650		
1979	17 007 680	17 346 550	9 114 150	7 217 170		

Quellen: Jahresberichte von Norges Lærerinneforbund 1956–1966, Jahresberichte von Norges/Norsk Lærerlag 1956–1980, Den Høgre Skolen 1956–1975, Skoleforum 1980

Alle drei Lehrerorganisationen waren wichtige politische Akteure, aber die für diese Studie befragten Zeitzeugen waren sich einig, dass der norwegische Lehrerverband am einflussreichsten war, da er eng mit der Arbeiterpartei zusammenarbeitete. Kari Lie, ehemalige Organisationssekretärin, stellvertretende Vorsitzende und Vorsitzende des norwegischen Lehrerverbands, bestätigte, dass der Kontakt zur Arbeiterpartei wichtig war (Tabelle 3.1). Nach Angaben des konservativen Politikers Lars Roar Langslet unterhielt die Konservative Partei ebenfalls freund-

schaftliche Beziehungen zum norwegischen Lehrerverband, aber der Verband der Sekundarschullehrer war ein engerer Verbündeter:

«Es gab natürlich unterschiedliche politische Positionen innerhalb des Sekundarschullehrerverbandes und des norwegischen Lehrerverbandes, aber wir hatten in vielen Fragen besseren Kontakt mit dem Verband der Sekundarschullehrer in der Konservativen Partei. Kaltenborn, der eine Zeit lang [von 1965 bis 1971] Vorsitzender des Verbandes war, war auch als konservativer Politiker aktiv. Aber es war nicht so, dass wir die Köpfe zusammengesteckt haben und uns gemeinsam über dieses oder jenes geeinigt haben; es war nicht so eine Art der Zusammenarbeit.»
(Zeitzeugeninterview)

Andere Zeitzeugen machten ähnliche Aussagen. Viele Sekundarschullehrer waren konservativ eingestellt und viele Volksschullehrer tendierten zur Sozialdemokratie. Die Lehrerverorganisationen versuchten jedoch, unabhängig von Parteien zu bleiben, und viele Lehrer waren auch in anderen Parteien aktiv. Die Liberale Partei war lange Zeit als die Partei der Volksschullehrer bekannt. Sowohl im Verband der norwegischen Sekundarschullehrer als auch im norwegischen Lehrerverband gab es kleine, aktive Minderheiten von sozialistischen und kommunistischen Lehrern. In den 1970er Jahren waren viele von ihnen Mitglieder der Kommunistischen Arbeiterpartei (AKP), und auch davor gab es Sozialisten unter den Sekundarschullehrern, wie den Politiker Trygve Bull.

Andere Akteure

Einige andere Akteure spielten eine Rolle in der Schulpolitik, darunter die protestantische Kirche und ihre Laienorganisationen, die an den Debatten über christliche Bildung und Privatschulen beteiligt waren. In den Debatten über die Jugend- schule spielte die norwegische Kirche keine bedeutende Rolle, da sie sich nicht eindeutig dafür oder dagegen aussprach. Das Gleiche gilt für Elterninitiativen und Verbände, die sich am Sprachkampf beteiligten. Der Einfluss dieser Akteure wird in Kapitel 5 ausführlicher behandelt. Die Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaftsbund waren vor allem an den Debatten über die Sekundarstufe II und die berufliche Bildung beteiligt und hatten wenig zur Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit auf neun Jahre zu sagen.

Schließlich spielten auch verschiedene schulpolitische Räte eine Rolle, insbesondere der Versuchsrat (*Forsøksrådet*). Der Versuchsrat setzte sich aus reformorientierten Sozialwissenschaftlern und Politikern zusammen, war aber formal unabhängig von der Parteipolitik. Ein weiteres wichtiges Gremium war der Grundschulrat (*Grunnskolerådet*), der das Ministerium bei Reformen der Primarbildung

beriet. Die Schuldirektoren spielten ebenfalls eine Rolle als Reformvermittler (Telhaug / Mediås, 2003, 190ff).

Das deutsche Spielfeld

Politische Parteien

CDU und SPD waren die beiden großen Parteien im Nachkriegsdeutschland. Die CDU war die erfolgreichste Partei bei Wahlen auf Bundesebene und in NRW bis Mitte der 1960er Jahre (Abbildung 3.2). Die SPD hatte in NRW bessere Wahlergebnisse als auf Bundesebene, vor allem in den späteren Jahrzehnten (Abbildungen 3.2 und 3.3).

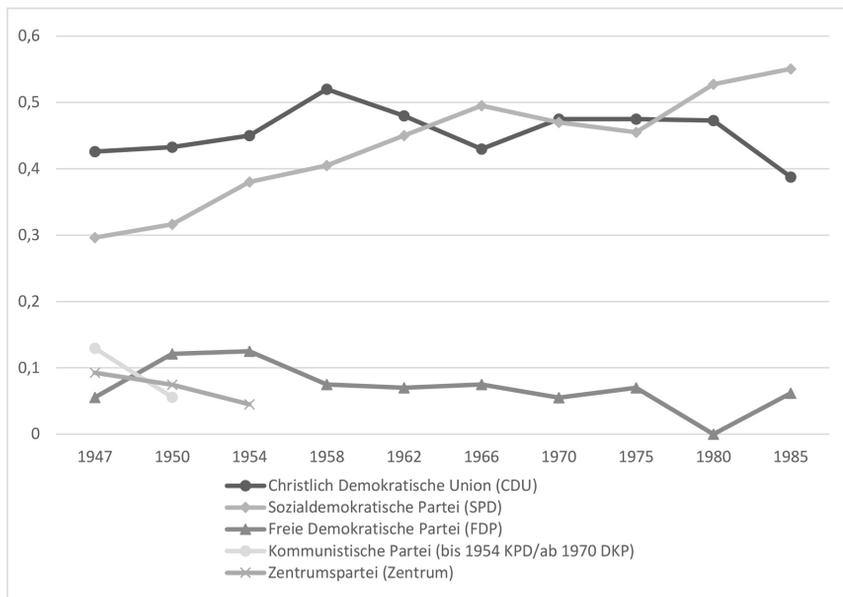
Die CDU trat in die Fußstapfen der katholischen Zentrumsparterie, die 1958 aus dem NRW-Landtag verschwand und weitgehend in der CDU aufging. Im Rheinland waren einige der Gründungsmitglieder der CDU recht linkslastig, doch Konrad Adenauer, bald eine der führenden Persönlichkeiten, bekämpfte solche Tendenzen (Düding, 2008, 41ff). Die CDU war mit dem Ziel gegründet worden, die Christen über die Konfessionen hinweg zu vereinen. Dennoch waren 1971 73 Prozent der CDU-Mitglieder katholisch und 25 Prozent evangelisch. Die katholische Kirche unterstützte die CDU recht offen, während die evangelische Kirche nicht so klar Stellung bezog (Schmitt, 1989, 78ff). Bei den religiösen, konservativen Protestanten war die CDU erfolgreicher als die SPD (Haungs, 1983, 23; Schmitt, 1989).

Im Vergleich zur katholischen Zentrumsparterie wurde die CDU eindeutiger eine rechte Partei. Die Integration der protestantischen Oberschicht in die Partei führte dazu, dass die katholische Arbeiterströmung zu einer inneren linken Opposition degradiert wurde (Schmitt, 1989, 79, 219). Die Mitgliedschaft in der CDU wurde von Angestellten und Selbstständigen dominiert, die auch die Mehrheit der CDU-Abgeordneten im Landtag von NRW stellten (Düding, 2008, 519). Der Anteil der Arbeiter an den CDU-Mitgliedern lag 1980 bei rund 11 Prozent, bei der SPD waren es 1978 rund 28 Prozent (von Beyme, 1985, 214f). 17 Prozent der CDU-Mitglieder waren Gewerkschaftsmitglieder (Haungs, 1983, 36). Frauen wählten häufiger CDU als Männer, und die CDU hatte einen etwas höheren Anteil an weiblichen Mitgliedern als die SPD (Haungs, 1983, 22, 36).

Das Bildungsniveau der CDU-Mitglieder und Abgeordneten war etwas höher als das der SPD-Mitglieder. 1947 hatten 47,8 Prozent der CDU-Abgeordneten im NRW-Landtag nur die Volksschule besucht, 1966 war dieser Anteil auf 25,6 Prozent gesunken (Düding, 2008, 516). 1971 hatten 19 Prozent der CDU-Mitglieder auf Bundesebene das Abitur, 1977 waren es bereits 28 Prozent (Haungs, 1983, 36). Das Bildungsniveau der CDU-Wähler war deutlich niedriger als das der CDU-Mitglieder (Haungs, 1983, 37). Die CDU war in ländlichen Gebieten, insbesondere in ka-

tholisch geprägten Gebieten, erfolgreicher als die SPD. In diesen Gebieten sowie in Klein- und Mittelstädten wählten auch Arbeiter, insbesondere qualifizierte Arbeiter, eher CDU (Haungs, 1983, 22f).

Abbildung 3.2: Anteil der Parteien an den Sitzen im Landtag von NRW, 1947–1985

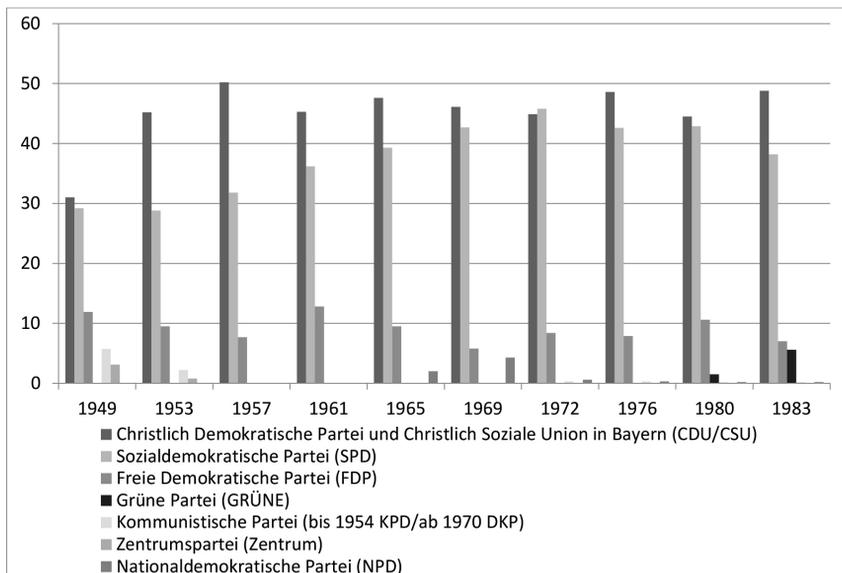


Quelle: Düding (2008, 775)

Die SPD wandelte sich von einer von Arbeitern dominierten Partei im Laufe der Zeit zu einer Partei der Angestellten im öffentlichen Dienst, der Lehrer und der Sozialarbeiter. 1972 gehörte ein Drittel der Mitglieder zur Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen (Walter, 2011, 178f). Diese Entwicklung spiegelte sich auch im Bildungsstand der Abgeordneten im NRW-Parlament wider. Im ersten Nachkriegsparlament hatten 78 Prozent der SPD-Abgeordneten nur die Volksschule besucht, während 7,8 Prozent das Abitur gemacht hatten. Im Jahr 1966 waren 46,4 Prozent Volksschulabsolventen, während 41,4 Prozent das Abitur gemacht hatten (Düding, 2008, 516). Bei den Mitgliedern der SPD war der Anteil der Abiturienten nicht so hoch. Im Jahr 1977 lag er bei 15 Prozent. Im selben Jahr waren 53 Prozent der SPD-Mitglieder evangelisch und 28 Prozent katholisch (Haungs, 1983, 36). Die SPD arbeitete mit dem 1949 gegründeten Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) zusammen. Trotz der formalen Unabhängigkeit des DGB von der Parteipolitik waren die Gewerkschaften sozialdemokratisch dominiert. Die DGB-Gewerkschaften organisierten in den 1960er und 1970er Jahren etwas mehr als 30

Prozent der deutschen Lohnabhängigen (Ebbinghaus, 2002, 9). In der SPD waren 1977 50 Prozent der Mitglieder Gewerkschaftsmitglieder (Haungs, 1983, 36).

Abbildung 3.3: Prozentuale Anteile der Parteien bei westdeutschen Bundestagswahlen, 1949–1983



Quelle: Zicht (1999)

Die dritte Partei im deutschen Bundestag war die Freie Demokratische Partei (FDP), die darauf abzielte, nationale und soziale Liberale zu vereinen. Die frühe FDP hatte ihre Hochburgen in städtischen Gebieten und in protestantischen ländlichen Gebieten. Sie war bei Protestanten erfolgreicher als bei Katholiken (Vorländer, 2013, 275). In den späten 1970er Jahren waren die Mitglieder der FDP vor allem Angestellte, einige Beamte und Selbstständige, während der Anteil der Arbeiter bei etwa fünf Prozent lag (von Beyme, 1985, 213). Die Abgeordneten der FDP in NRW waren im Vergleich zu denen der CDU und vor allem der SPD hochgebildet: Im ersten Nachkriegsparlament hatten nur 16,7 Prozent der Abgeordneten nach der Volksschule keine weiterführende Schule besucht, dieser Anteil sank bis 1966 auf null. Die meisten FDP-Abgeordneten waren in den Wahlperioden vor 1980 selbstständig tätig (Düding, 2008, 516, 519f). In NRW waren viele ehemalige NS-DAP-Funktionäre, die zum Teil hervorragende Verbindungen zu Wirtschaftsführern hatten, Mitglieder der FDP. Die sozialliberale Strömung wurde in den 1960er und 1970er Jahren einflussreicher (Düding, 2008, 50ff, 295ff, 626ff).

Die KPD verschwand 1954 aus dem Landtag von NRW und wurde 1956 verboten (Düding, 2008, 334ff). Im Jahr 1968 wurde eine neue kommunistische Partei,

Tabelle 3.7: Westdeutsche Regierungen, NRW-Regierungen und Kultusminister, 1949–1998

Jahre	Zusammensetzung der Bundesregierung	Bildungsministerium	Jahre	Zusammensetzung der NRW-Regierung	Kultusministerium
1949 – 1963	CDU (Bundeskanzler Konrad Adenauer), mit verschiedenen kleinen Parteien, ab 1961 nur noch mit CSU und FDP	Kein solches Ministerium	1950 – 1954	CDU (<i>Ministerpräsident</i> Karl Arnold), Zentrumspar-tei	Christine Teusch (CDU)
1963 – 1966	CDU (Bundeskanzler Ludwig Erhard), CSU, FDP	Kein solches Ministerium	1954 – 1956	CDU (<i>Ministerprä-sident</i> Karl Arnold), FDP, Zentrumspar-tei	Werner Schütz (CDU)
1966 – 1969	CDU (Bundeskanzler Kurt Georg Kiesinger), CSU, SPD	Kein solches Ministerium	1956 – 1958	SPD (<i>Minister-präsident</i> Fritz Steinhoff), FDP, Zentrumspar-tei	Paul Luchtenberg (FDP)
1969 – 1974	SPD (Bundeskanzler Willy Brandt), FDP	Hans Leussink (parteilos) 1969–1972, Klaus von Dohnanyi (SPD) 1972–1974	1958 – 1962	CDU (<i>Minister-präsident</i> Franz Meyers)	Werner Schütz (CDU)
1974 – 1982	SPD (Bundeskanzler Helmut Schmidt), FDP	Helmut Rohde (SPD) 1974–1978, Jürgen Schmu-de (SPD) 1978–1982	1962 – 1966	CDU (<i>Minister-präsident</i> Franz Meyers), FDP	Paul Mikat (CDU)
			1966 – 1978	SPD (<i>Ministerprä-sident</i> Heinz Kühn), FDP	Fritz Holthoff (SPD) 1966–1970; Jürgen Girsensohn (SPD) 1970–1983
			1978 – 1998	SPD (<i>Ministerprä-sident</i> Johannes Rau), mit FDP, ab 1980 SPD-Mehrheit	Jürgen Girsensohn (SPD) 1970–1983; Hans Schwier (SPD) 1983–1995

die DKP, gegründet, die jedoch nie in den Landtag einzog. Ihre Mitglieder spielten in einigen Gewerkschaften eine Rolle, unter anderem in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Im Gegensatz zu Norwegen waren Mehrheitsregierungen die Regel. Bis 1966 regierten auf Bundesebene die CDU und ihre bayerische Schwesterpartei CSU, ab 1961 nur mit der FDP (Tabelle 3.7). Die SPD trat 1966 zum ersten Mal in die Bundesregierung ein, in einer Koalition mit der CDU/CSU. Bis 1969 hatten sich die Kräfteverhältnisse so weit verändert, dass Willy Brandt als erster SPD-Kanzler

Tabelle 3.8: Parteimitgliedschaft in Westdeutschland, 1960–1980

Jahr	CDU	CDU NRW (b)	SPD	SPD NRW (c)	FDP	FDP NRW
1960	248,484 (a)	103,506	649,578	169,601		
1965						14,032
1970	329,239	121,899	820,202	224,279	56,531	18,515
1975	590,482		998,471	293,761	74,032	
1980	693,320	260,444	986,872	293,738	84,208	26,546

a) Zahl von 1962

b) Zahlen sind Summen der Parteigliederungen der CDU Rheinland und Westfalen-Lippe, Zahl für 1960 ist von 1962, Zahl für 1980 ist vom November 1979

c) Zahlen sind Summen der Parteigliederungen der SPD Mittelrhein, Niederrhein, Westliches-Westfalen, Ostwestfalen-Lippe; Zahlen immer vom letzten Kalendertag des Vorjahres

Quellen: Poguntke/ Boll, 1992, 332; Jahrbücher der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1958/1959, 1968/1969, 1975–77, 1979–1981; Archiv des Liberalismus, Bestand Druckschriften; Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), Pressedokumentation; eigene Berechnungen

Tabelle 3.9: Anzahl bezahlter Mitarbeiter westdeutscher Parteien, 1962–1980

Jahr	CDU			SPD			FDP		
	Zentral	Subnational	Fraktion	Zentral	Subnat.	Frak.	Zentral	Subnat.	Frak.
1962/63		224			288				
1970	150		344			282			37
1975	229		434		330	334			92
1980	218	256 (a)	651	67	348	567			105

a) Zahl von 1982

Die Zahlen umfassen Teilzeit- und Vollzeitstellen in den zentralen und subnationalen Verwaltungen sowie in den Fraktionen der Parteien.

Quelle: Poguntke/ Boll, 1992, 338ff

eine Regierung mit der FDP bildete. Von 1974 bis 1982 wurde diese Koalition unter Helmut Schmidt fortgesetzt.

In NRW regierte die SPD von 1956 bis 1958 zum ersten Mal mit der FDP. 1958 errang die CDU die absolute Mehrheit bei den NRW-Wahlen und regierte weitere acht Jahre. 1966 wendete sich das Blatt zugunsten der SPD und NRW wurde für viele Jahrzehnte eine Hochburg der SPD.

Mitgliedermäßig war die SPD lange Zeit stark, wurde aber in der Weimarer Zeit durch Parteispaltungen und später durch die NS-Diktatur geschwächt (Walter, 2011, 27f). In den Nachkriegsjahrzehnten hatte die SPD immer noch mehr Mitglieder als die CDU, aber erst 1975 näherte sich die Mitgliederzahl wieder der Millionengrenze (Tabelle 3.8). Im Jahr 1961 waren 0,66 Prozent der bundesweiten Wählerschaft Mitglieder der CDU, während 1,72 Prozent der SPD angehörten. Bis

Tabelle 3.10: Einkommen der Parteizentralen in Westdeutschland, 1960–1980 (in DM)

CDU				
Jahre	Einkünfte von Mitgliedern, Abgeordneten und Amtsträgern (b)	Staatliche Subvention (a)	Spenden	Andere
1960		2,180,000		
1970	2,324,785	2,657,574	2,644,748	12
1975	7,934,605	15,245,339	6,139,106	0
1980	10,358,376	18,202,951	11,365,298	0
SPD				
Jahre	Einkünfte von Mitgliedern, Abgeordneten und Amtsträgern (c)	Staatliche Subvention (a)	Spenden	Andere
1960	3,644,895	1,127,979	38,340	196,668
1970	4,672,499	4,148,133	1,719,069	0
1975	7,301,798	23,366,687	5,626,055	0
1980	10,843,156	27,232,888	943,856	0
FDP				
Jahre	Einkünfte von Mitgliedern, Abgeordneten und Amtsträgern (d)	Staatliche Subvention (a)	Spenden	Andere
1960		410,000		
1970	1,028	560,819	1,014,656	213,596
1975	2,445	4,258,316	4,736,834	23,430
1980	8,839	9,097,138	4,125,650	299,153

a) 1960: Direkte staatliche Zuschüsse an Parteien, von 1967 bis 1983 nur noch Wahlzuschüsse

b) Einnahmen der Parteizentrale aus Mitgliedsbeiträgen und Abtretungen von Amtsträgern, Einkünfte von Neben- und Unterorganisationen

c) 1960: Überweisungen von Landesverbänden, Sonderüberweisungen, Abtretungen von Amtsträgern; 1970/1975/1980 Einnahmen der Parteizentrale aus Mitgliedsbeiträgen und Abtretungen von Amtsträgern

d) Nur Mitgliedsbeiträge von im Ausland lebenden FDP-Mitgliedern. Keine Abtretungen von Mandatsträgern.

Quelle: Poguntke/Boll, 1992, 378ff

1976 stiegen diese Zahlen auf 1,55 Prozent für die CDU und 2,43 Prozent für die SPD (Katz et al., 1992, 341). Die Mitglieder der FDP machten 1976 0,19 Prozent der Wählerschaft aus (Katz et al., 1992, 341). Vergleicht man die Mitgliederzahlen von SPD und CDU in NRW mit denen im Bund, zeigt sich, dass die CDU in NRW eine vergleichsweise starke Mitgliederbasis hatte. Dies hängt mit der Stärke ihrer Vorgängerin, der Zentrumspartei, und mit der Bedeutung des politischen Katholizismus in der Region zusammen.

Die Zahlen in den Tabellen 3.9 und 3.10 zu den Parteifinzen sollten nicht überinterpretiert werden, da die Zahlen von Jahr zu Jahr schwanken und nicht

sehr zuverlässig sind. Die Parteien haben einen «erheblichen Ermessensspielraum» bei der Interpretation der Spaltenüberschriften in ihren Finanzberichten (Poguntke/Boll, 1992, 319). Im Durchschnitt zeigen sie jedoch, dass die CDU und in manchen Jahren auch die FDP mehr Spenden erhielten als die SPD. Die Fraktionen der CDU beschäftigten auch mehr Mitarbeiter. Aufgrund der starken Mitgliederbasis und der stabilen Wahlergebnisse der SPD waren ihre finanziellen Mittel dennoch nicht wesentlich geringer.

Organisationen der Lehrkräfte

Lehrkräfte in Westdeutschland und NRW waren in vielen verschiedenen Organisationen organisiert. Eine der wichtigsten war die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), die 1948 gegründet wurde. Historisch gesehen hatte sie ihre Wurzeln in der größten Organisation der Volksschullehrer im 19. und frühen 20. Jahrhundert, dem 1871 gegründeten Deutschen Lehrerverein (DLV). Die Gewerkschaft war offen für alle, die im Bildungswesen tätig waren. Im Jahr 1970 waren 23 Prozent der Mitglieder Grundschullehrer und 49 Prozent Hauptschullehrer. 11 Prozent waren Lehrkräfte an einer Realschule, sechs Prozent an einer Sonderschule, vier Prozent an einem Gymnasium und drei Prozent an einer Universität (Körffgen, 1986, 186). Wie ihr Vorgänger, der DLV, war auch die GEW überkonfessionell, aber 1970 waren drei Viertel der Mitglieder evangelisch und 16 Prozent katholisch. Die meisten Mitglieder arbeiteten in Groß- oder Kleinstädten, nur 21 Prozent in ländlichen Gebieten (Kopitzsch, 1983, 295; Körffgen, 1986, 186). Es war die einzige Lehrerorganisation, die dem DGB angegliedert war.

Die Volksschullehrer waren lange Zeit nach Konfession und Geschlecht getrennt organisiert, da katholische Lehrer und Lehrerinnen separate, große Organisationen gegründet hatten. Auch protestantische Lehrkräfte gründeten manchmal eigene Organisationen, die jedoch viel kleiner und weniger einflussreich waren als die katholischen Lehrerverbände (Pöggeler, 1977). 1889 wurde in Bochum der Katholische Lehrerverband gegründet (Bölling, 1978, 33ff; Tymister, 1965). Katholische Lehrerinnen gründeten 1890 den Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (VKdL), der noch heute besteht (Tymister, 1965, 141ff). Der VKdL organisierte hauptsächlich Volksschullehrerinnen, kooperierte aber mit kleineren katholischen Lehrerinnenorganisationen für Gymnasiallehrerinnen (Sack, 1998, 122). 1890 wurde auch der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein gegründet, eine überkonfessionelle, von protestantisch-liberalen Frauen dominierte Organisation, die nach dem Zweiten Weltkrieg nicht wiedergegründet wurde (Herrlitz et al., 2009, 92). Die Volksschullehrerinnen stammten eher aus der universitär gebildeten Oberschicht, während sich die männlichen Volksschullehrer vor allem aus der ländlichen Mittel- und Unterschicht rekrutierten (Bölling 1983, 78, 95ff).

Nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten katholische und evangelische Volksschullehrer ihre Organisationen neu (den Verband der Katholischen Lehrerschaft Deutschlands, VKLD und den Bund Evangelischer Lehrer). Der Bund Evangelischer Lehrer war wesentlich kleiner als der VKLD. Ab 1958 arbeiteten diese Organisationen bei den von der NRW-Regierung eingeführten Wahlen zu den Personalräten auf kommunaler Ebene und Landesebene zusammen. Auf ihre Listen entfielen 1958 rund 55 Prozent der Stimmen, auf die GEW rund 44 Prozent (Groß-Albenhausen/Hitpaß, 1993, 85). Im Jahr 1970 schlossen sich diese Organisationen zum Verband Bildung und Erziehung (VBE) zusammen. Auch in den 1970er Jahren war der VBE bei den meisten Hauptpersonalratswahlen im Grund- und Hauptschulbereich die erfolgreichste Lehrerorganisation, wenngleich der Wettbewerb mit der GEW eng war (VBE, 1980, 111ff).

Im Philologenverband, 1903 als Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands gegründet, 1921 in Deutscher Philologenverband umbenannt und 1947 wiedergegründet, organisierten sich akademisch gebildete Lehrer an höheren Schulen (ab 1955 Gymnasien genannt). Sie waren gut bezahlte höhere Beamte und gehörten zum Bildungsbürgertum (Bölling 1983, 20ff). Sie waren mit dem kleineren und politisch weniger bedeutenden Verband Deutscher Realschullehrer verbündet.

Tabelle 3.11: Mitgliederzahlen der wichtigsten Lehrerorganisationen in NRW, 1960–1980

Jahr	GEW NRW	Philologenverband NRW	VBE NRW
1960	13 855		
1970	22 416		
1975	29 901		9284
1976	33 206		
1980		4334	12 764

Quellen: VBE, 1980, 123, Informationen bezogen von Bettina Beefink, GEW NRW, und Uta Brockmann, Philologen-Verband NRW

Leider konnten keine Daten über die finanziellen Mittel der deutschen Lehrerorganisationen ermittelt werden. Auch die Mitgliederzahlen waren nur schwer herauszufinden. In NRW war die GEW eindeutig die größte Lehrerorganisation (Tabelle 3.11). Im Jahr 1960 zählte die Gewerkschaft bundesweit rund 81.000 Mitglieder und wuchs bis 1970 auf rund 120.000 und bis 1979 auf 192.962 Mitglieder an (Kopitzsch, 1983, 295; GEW NRW, 1980, 53). Der Anteil der NRW-Mitglieder an der bundesweiten Mitgliedschaft lag bei 19 Prozent und damit niedriger als zu erwarten wäre, wenn man bedenkt, dass NRW etwa ein Drittel der westdeutschen Bevölkerung ausmachte (Kopitzsch, 1983, 295; Körffgen, 1986, 186). Möglicherweise

hängt dies mit der geringen Zahl katholischer Lehrer in der Gewerkschaft zusammen, die häufig den VBE bevorzugten.

Der VBE und sein katholischer Vorgängerverband VKLD hatten deutlich mehr Mitglieder als der Philologenverband. Auf Bundesebene schätzt Pöggeler (1977, 367), dass die katholischen Lehrerinnen- und Lehrerverbände 1960 zusammen etwa 60.000 Mitglieder hatten, der Philologenverband etwa 22.000. Die genauen Mitgliederzahlen des Philologenverbands wurden nicht veröffentlicht. Rösner (1981, 136) schätzt, dass die Sektion NRW im Jahr 1977 etwa 11.000 Mitglieder hatte. Mehrere befragte Zeitzeugen gehen davon aus, dass die tatsächliche Mitgliederzahl deutlich niedriger war und der Philologenverband dies aus politischen Gründen geheim hielt. Nach Angaben einer heutigen Mitarbeiterin des Philologenverbandes in NRW hatte die Sektion NRW 1980 4.334 Mitglieder (Tabelle 3.11). Diese niedrige Zahl könnte die Vermutung der Zeitzeugen bestätigen.

Alle Lehrerorganisationen waren formell unabhängig von der Parteipolitik. Die GEW war jedoch eng mit der SPD verbunden. Eine Mitgliederbefragung ergab 1970, dass 62 Prozent der Befragten die SPD für die «sympathischste» Partei hielten, gegenüber 16 Prozent, die die CDU/CSU bevorzugten, und sieben Prozent, die die FDP bevorzugten (Kopitzsch, 1983, 296; Körffgen, 1986, 187). In der GEW gab es auch Strömungen kommunistischer und sozialistischer Gruppierungen (siehe Kapitel 5).

Der Philologenverband und der VBE waren beide dem Deutschen Beamtenbund angeschlossen. Der Deutsche Beamtenbund beteiligte sich wegen der großen Meinungsverschiedenheiten zwischen seinen Lehrerorganisationen meist nicht an den schulpolitischen Debatten. Der Philologenverband stand politisch der CDU am nächsten, was nicht heißen soll, dass der Verband immer mit der Politik der CDU einverstanden war. Die befragten Zeitzeugen waren sich einig, dass der Philologenverband ein Vertreter der «gesellschaftlichen Macht» (Anke Brunn, SPD-Politikerin) sei, der die «führenden Leute» (Jürgen Hinrichs, ehemaliger FDP-Politiker) organisiere.

Aufgrund seiner katholischen Wurzeln war der VBE ursprünglich eng mit der CDU verbunden, beherbergte aber auch SPD-Politiker, wie den NRW-Kultusminister von 1966 bis 1970, Fritz Holthoff. Im Laufe der Zeit emanzipierte sich der VBE zunehmend von der CDU. Der ehemalige CDU-Politiker Wilhelm Lenz, der von 1953 bis 1984 auch Geschäftsführer des Deutschen Beamtenbundes NRW (dbb) war, machte einige interessante Bemerkungen zum Verhältnis der Lehrerorganisationen zu den Parteien. Seiner Ansicht nach habe der VBE für die CDU eine ähnliche Rolle gespielt wie die GEW für die SPD:

«Die GEW hat die SPD beeinflusst, aber innerhalb der SPD war sie nicht so beliebt. «Das sind Spinner» und so weiter. Bei uns war das zeitweise der Verband für Bildung

und Erziehung. Aber – wie soll ich das sagen? – [die haben] objektiver gearbeitet. Und mit denen konnte man reden.» (*Zeitzeugeninterview*)

Die GEW und der Philologenverband wurden von den meisten befragten Zeitzeugen als ideologische Gegenpole wahrgenommen, während der VBE als gemäßiger angesehen wurde.

Andere Akteure

Einige andere Akteure sollten erwähnt werden. Die Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) wurde 1969 in Dortmund als Netzwerk von reformorientierten Lehrkräften, Eltern, Sozialwissenschaftlern und Politikern gegründet. 1972 fusionierte sie mit dem Arbeitskreis Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen und baute in der Folge in allen Bundesländern Regionalgruppen auf. Bis 1980 hatte sie rund 4000 Mitglieder (Lohmann, 2016, 2).

Auf nationaler Ebene tauschten sich reformorientierte Sozialwissenschaftler, Pädagogen und Politiker im 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrat aus. Zur Koordinierung der Bildungspolitik wurde 1970 eine Verwaltungskommission für Bildungsplanung mit Vertretern von Bund und Ländern eingerichtet (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973).

Elternvereine spielten eine Rolle, nicht zuletzt innerhalb der NRW-Bewegung gegen die Kooperative Schule. Finanziell war diese Bewegung gut ausgestattet mit Mitteln, die sie von der CDU erhielt. Die Arbeitgeberverbände und die Handelskammern engagierten sich in der Bildungspolitik, allerdings mehr im beruflichen als im allgemeinbildenden Bereich. In Diskussionen über die Sekundarstufe II sprachen sich die Arbeitgeber gegen die Zusammenlegung der gymnasialen Oberstufe mit den Berufsschulen aus. Sie gehörten nicht zu den wichtigsten Akteuren in den Debatten über die Sekundarstufe I. Die katholische und die evangelische Kirche beeinflussten die Schulpolitik in NRW stärker als heute und engagierten sich vor allem in den Debatten um Konfessions- und Privatschulen.

Vergleich: Spielfelder in der Schulpolitik der Nachkriegsjahrzehnte

Insgesamt ähnelten sich die politischen Spielfelder in Norwegen und NRW, doch es gibt auch Unterschiede. In Norwegen spielte die politische Mitte eine wichtigere und komplexere Rolle. Die Liberale Partei, die Zentrumsparterie und die Christdemokraten stützten sich jeweils in erster Linie auf die Spaltungslinien zwischen Zentrum und Peripherie, Land und Stadt und Staat und Kirche. Alle drei Partei-

en der Mitte waren in der ländlichen Peripherie verankert und kämpften um die Stimmen der ländlichen, religiösen Arbeiter- und Mittelschichtgruppen.

Sowohl für die Arbeiterpartei als auch für die Konservative Partei waren Bündnisse mit dem Zentrum eine Voraussetzung für erfolgreiche Politik. Die Arbeiterpartei repräsentierte die Arbeiterklasse, war aber gleichzeitig eine klassenübergreifende Partei, die auch Teile der ländlichen Bevölkerung einschloss. In Konflikten zwischen Zentrum und Peripherie vertrat sie eher die Peripherie. Die Konservative Partei hingegen war eine städtische Partei der Mittel- und Oberschicht, die im Vergleich zur deutschen CDU und zu anderen norwegischen Parteien nur wenige Arbeiter organisierte und in ländlichen Gebieten schwach war. Sie vertrat die Interessen der höheren Beamtschaft, insbesondere im politischen Zentrum Oslo. Die Konservativen waren gesellschaftlich weit von den Mitgliedern und Wählern der Parteien der Mitte entfernt. Statt in der Konservativen Partei organisierten sich christliche Arbeiter und Bauern eher in der Partei der norwegischen Christdemokraten. Auch die Mitglieder der Zentrumspartei und der norwegischen Liberalen Partei waren in Bezug auf ihren Klassenhintergrund recht divers.

Tabelle 3.12: Überblick über die wichtigsten schulpolitischen Akteure, 1950er bis 1970er Jahre

	Norwegen	Westdeutschland
Politische Linke	Arbeiterpartei Sozialistische Linkspartei	SPD
Politisches Zentrum	Zentrumspartei Libérale Partei Christdemokraten	FDP
Politische Rechte	Konservative Partei	CDU
Lehrkräfte an Volks-, Grund- und Hauptschulen	Norwegischer Lehrerverband (<i>Norsk Lærerlag</i>); Norwegischer Lehrerinnenverband (<i>Norges Lærerinneforbund</i>) (bis 1966)	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW); Verband Bildung und Erziehung (VBE) (und seine katholische Vorgängerorganisation VKLD)
Universitär ausgebildete Lehrkräfte	Verband der norwegischen Sekundarschullehrer (<i>Norsk Lektorlag</i>)	Philologenverband (DPHV)

In Deutschland spielte die FDP eine wichtige Rolle als Königsmacherin sowohl für die Sozial- als auch für die Christdemokratie. Das soziale Profil der FDP war jedoch stärker von der Oberschicht geprägt als das der politischen Mitte in Norwegen. Die SPD war in der Arbeiterschaft stark, aber in ländlichen Gebieten nicht sehr erfolgreich. Die CDU vertrat die Interessen von Teilen der Oberschicht, war aber auch eine klassenübergreifende Partei. Viele der von den Parteien der Mitte in Norwegen organisierten gesellschaftlichen Gruppen fanden sich in Deutsch-

land in den Reihen der CDU. Dies gilt für Landwirte und die Landbevölkerung, Menschen mit einer starken christlichen Identität, einschließlich religiöser Frauen, und andere Teile der Mittelschicht. SPD und FDP versuchten ebenfalls, diese Gruppen zu organisieren, waren aber dabei weniger erfolgreich als die CDU. Im Konflikt zwischen Staat und Kirche vertrat die CDU die Interessen der katholischen Kirche und der katholischen Bevölkerung sowie der konservativen Protestanten, während FDP und SPD für die Säkularisierung des Staates, einschließlich des Bildungssystems, eintraten.

In Bezug auf die Machtressourcen waren beide sozialdemokratischen Parteien stark, aber die Wahlergebnisse der norwegischen Arbeiterpartei waren beeindruckender. Sie regierte größtenteils durch Minderheitsregierungen, so dass es wichtig war, für Gesetzesvorhaben Koalitionen zu schmieden. In NRW und Deutschland insgesamt war das Kräfteverhältnis zwischen Sozialdemokratie und Christdemokratie nicht so klar, aber insgesamt war die CDU einflussreicher. In NRW gilt dies besonders für die 1950er und frühen 1960er Jahre. Ab 1966 wurde NRW zu einem «roten» Bundesland. Ab diesem Zeitpunkt hatte die Sozialdemokratie größere Chancen, ihre politische Agenda in einer Koalition mit der FDP zu verwirklichen.

Die Parteien der politischen Rechten erhielten in beiden Ländern mehr Spenden als die der Linken und verfügten über erhebliche finanzielle Mittel. Finanzielle Ressourcen und Mitgliederzahlen waren jedoch nicht die wichtigsten Determinanten für politische Macht. Die norwegische Konservative Partei hatte viele Mitglieder und war finanziell gut ausgestattet, aber die Wahlerfolge der Sozialdemokratie zeigen, dass die ideologische Hegemonie eher auf deren Seite lag. Andererseits verfügte die deutsche und nordrhein-westfälische Sozialdemokratie aufgrund ihrer hohen Mitgliederzahlen über beträchtliche Einkünfte. Dass es ihr nicht gelungen ist, in der Schulpolitik weitreichendere Erfolge zu erzielen, kann daher nicht mit mangelnden finanziellen Mitteln erklärt werden.

Unter den Lehrerorganisationen vertraten der Deutsche Philologenverband und der Verband der norwegischen Sekundarschullehrer Lehrkräfte mit universitärer Bildung, die vor allem an Gymnasien arbeiteten. Diese Organisationen waren kleiner als die anderen Lehrerorganisationen, aber gut mit den Parteien der politischen Rechten vernetzt. Der politisch einflussreiche Philologenverband hatte erstaunlich wenige Mitglieder.

Der größte Unterschied in Bezug auf die Organisationsstrukturen der Lehrkräfte ist bei den Organisationen der Volksschullehrer (später Grund- und Hauptschullehrer, in Norwegen Kinder- und Jugendschullehrer) zu finden. In Deutschland waren diese Gruppen entlang der Konfession in mehrere Organisationen gespalten. In Norwegen waren sie organisatorisch stärker geeint. Zwar gab zunächst getrennte Organisationen für Lehrer und Lehrerinnen, was sowohl mit der Geschlechterspaltung, mit der Stadt-Land-Spaltung und der Klassenspaltung zusammenhing. Die Lehrerinnen stammten eher aus der städ-

tischen Oberschicht. 1966 schlossen sich Lehrer und Lehrerinnen jedoch wieder zusammen. In den Lehrerorganisationen beider Länder gab es auch Strömungen linksradikaler Lehrer. Die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie war in der GEW viel ausgeprägter als in den norwegischen Organisationen.

Insgesamt hatten die Linke und die Volksschullehrerschaft in Norwegen etwas größere Machtressourcen, was vermutlich Gesamtschulreformen erleichterte. Die Unterschiede sind jedoch nicht so überwältigend, dass sie eine alternative Entwicklung ausgeschlossen hätten. Noch wichtiger ist, dass die Verteilung der Machtressourcen zum Teil als *Ergebnis* erfolgreicher Koalitionsbildung, nicht als mögliche Erklärung für bestimmte Koalitionen angesehen werden sollte. Sie kann uns nichts darüber sagen, *wie* es den norwegischen Sozialdemokraten gelungen ist, eine klassenübergreifende Partei zu werden und interessenübergreifende Koalitionen mit den Parteien der politischen Mitte zu bilden, und *wie* es der CDU gelungen ist, ihre innerparteiliche interessenübergreifende Koalition in der Schulpolitik aufrechtzuerhalten. Anders ausgedrückt: Machtressourcen allein können nicht erklären, warum ähnliche gesellschaftliche Gruppen im norwegischen Fall zu Protagonisten von Reformen oder zu Zustimmungern wurden, im deutschen Fall aber zu Gegnern. Wir müssen daher die politischen Prozesse im Detail untersuchen.

4 Die Klassenspaltung: Kämpfe um die Gesamtschule

Dieses Kapitel befasst sich mit den Gesamtschulreformen der 1950er bis 1970er Jahre und untersucht, wie solche Reformen ideologisch legitimiert oder in Frage gestellt wurden. Die Analyse zeigt, wie sich die Akteure in beiden Fällen entlang einer Links-Rechts-Achse in ideologische Lager gruppierten, in Protagonisten, Zustimmung und Gegner dieser Reformen. Kämpfe um Gesamtschulreformen können daher als Ausdruck des Klassenkonfliktes betrachtet werden. Die Parteien und Lehrerorganisationen waren jedoch nicht geeint, sondern meist intern in verschiedene Strömungen gespalten, die sich in unterschiedlichem Maße für oder gegen die Gesamtschule aussprachen. Der deutlichste Unterschied zwischen den Fällen besteht darin, dass die politische Rechte in Deutschland ideologisch geeinter war, während die politische Linke in Norwegen geeinter war. Auch die Argumente, die in den Debatten über die Gesamtschule verwendet wurden, unterscheiden sich deutlich. Vergleichsweise radikale linke Argumente wurden in Norwegen hegemonial, nicht aber in Deutschland.

Die norwegische Jugendschulreform

Die Einführung der Jugendschule und die Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre wurden in Norwegen erstmals in den frühen 1950er Jahren diskutiert. Im Jahr 1954 wurde ein Gesetz über Schulversuche einstimmig verabschiedet. Im Jahr 1959 war das Parlament in der Frage gespalten, ob die alten Schultypen, die Realschule und die Fortsetzungsschule, an den Experimenten mit der neunjährigen Pflichtschulzeit teilnehmen sollten. Die 1960er Jahre waren geprägt von Debatten über organisatorische Differenzierung. Die zwei Zweige der frühen Jugendschule wurden durch ein System von Leistungsgruppen und Wahlfächern ersetzt. Das Grundschulgesetz von 1969 regelte die Jugendschule und besiegelte die Abschaffung der alten Schularten, enthielt aber keine spezifischen Differenzierungsregeln. In den 1970er Jahren wurde diskutiert, ob die Noten in der Jugendschule abgeschafft werden sollten. Nach einer heftigen öffentlichen Debatte gab die Arbeiterpartei die Abschaffung der Benotung in der Jugendschule auf. Mit dem Lehrplan von 1974 wurde die Einteilung in Leistungsgruppen abgeschafft und ab 1979 hieß es in den Richtlinien des Ministeriums, dass eine ständige Einteilung in Leistungsgruppen bis zur 9. Klasse unzulässig sei. Die Kinder wurden nun in leistungsheterogenen Klassen unterrichtet, basierend auf pädagogischer Differenzierung. Im Folgenden wird diese Entwicklung chronologisch näher beleuchtet.

Versuche mit den ersten Jugendschulen und neunjähriger Schulpflicht

Die Einführung der Jugendschule wurde erstmals 1952 von einer Kommission (*Sa-mordningsnemnda*) vorgeschlagen, die 1947 eingesetzt worden war, um über die interne Koordinierung des Bildungssystems zu beraten (Telhaug, 1969, 24ff). Im Frühjahr 1954 schlug das Bildungsministerium unter der Leitung des Sozialdemokraten Birger Bergersen das Gesetz über Experimente in der Schule (*lov om forsøk i skolen*) vor, das nach kurzer Debatte im Juni 1954 verabschiedet wurde. Das Gesetz enthielt keine Einzelheiten über die künftige Schulstruktur. Der Versuchsrat sollte die Schulversuche im Sinne des Gesetzes koordinieren (Mediås, 2010, 43). Es wurde festgelegt, dass der Rat das Parlament regelmäßig über die Experimente informieren sollte. Das Gesetz gab dem Ministerium Entscheidungsbefugnis für alle Schulversuche. Weitreichende Zuständigkeiten wurden vom Parlament auf das Ministerium übertragen (Slagstad, 2001, 379ff; Telhaug, 1969, 32).

Die Vertreter der Konservativen Partei brachten kleinere Änderungsvorschläge ein, doch als diese scheiterten, wurde das Gesetz einstimmig verabschiedet (*Forhandlinger i Odelstinget*, 17. Juni 1954, 173f, *Forhandlinger i Lagtinget*, 22. Juni 1954, 75ff). Die Konservative Partei hatte zu dieser Zeit kein klares schulpolitisches Profil, sondern war intern gespalten. Einer ihrer führenden Schulpolitiker, Erling Fredriksfryd, stimmte der Jugendschulreform zu. Fredriksfryd war Volksschullehrer und von 1945 bis 1965 Parlamentsabgeordneter der Konservativen Partei. Von 1958 bis 1965 war er Vorsitzender des parlamentarischen Bildungsausschusses. Im Jahr 1957 war er Vorsitzender einer Kommission innerhalb der Konservativen Partei, die das schulpolitische Programm der Partei ausarbeitete. Im Wahlprogramm der Konservativen Partei von 1957 wurde es wie folgt zusammengefasst:

«Die Konservative Partei will so schnell wie möglich eine achtjährige Schulpflicht für alle verwirklichen. Die Organisation der Schule muss so umgestaltet werden, dass wir eine sechsjährige Grundschule und eine dreijährige Mittelschule erhalten. Die obligatorische Schulzeit wird die Grundschule und die ersten beiden Jahre der Mittelschule umfassen. Das dritte Jahr der Mittelschule soll vorerst freiwillig sein und den Zugang zur Sekundarstufe II [*gymnas*] (3 Jahre) ermöglichen. [...] Innerhalb der neuen Mittelschule muss eine Differenzierung nach Veranlagungen, Fähigkeiten und künftiger Berufswahl durch eine sorgfältige Zuteilung möglich sein, die die Allgemeinbildung [...] nicht schwächt. [...] Auf diese Weise will die Konservative Partei aktiv für die Schaffung gleicher Bildungsbedingungen für alle Jugendlichen eintreten, ohne Rücksicht auf den Wohnort und die wirtschaftlichen Lebensverhältnisse.»

Später veröffentlichte Fredriksfryd zwei Broschüren in denen die Einzelheiten erläutert wurden (Fredriksfryd, 1960, 1965). Die von Fredriksfryd vorgesehene Mit-

telschule sollte die parallelen Schultypen Realschule und Fortsetzungsschule ersetzen. Innerhalb der Konservativen Partei war dies umstritten.

Im Jahr 1955 wurden die ersten drei Jugendschulen mit zwei internen Zweigen in den Gemeinden Malm (in der Provinz Nord-Trøndelag), Sykkylven und Ørsta (in der Provinz Møre og Romsdal) gegründet. Im Jahr 1957 begannen Versuche in sieben weiteren Provinzen, 1958 in sechs weiteren und 1959 in den letzten zwölf (Telhaug, 1969, 36). Das neunte Schuljahr war nicht obligatorisch, so dass viele Kinder in den Versuchsschulen die Schule abbrachen. Der Versuchsrat schlug daher dem Parlament vor, Versuche mit einer neunjährigen Pflichtschulzeit in Gang zu setzen (Myhre, 1971, 113).

Im Programm der Arbeiterpartei für die Jahre 1958–1961 hieß es:

«Die Arbeiterpartei ist der Meinung, dass der zukünftige Ausbau des Schulwesens auf eine Erweiterung der Volksschule zu einer neunjährigen Einheitsschule abzielen soll, die für alle verpflichtend wird. Die neunjährige Einheitsschule muss so organisiert werden, dass die oberen Klassen der Volksschule zu einer Jugendschule werden, die die Fortsetzungsschule und die Realschule ersetzen wird. [...] Die Arbeiterpartei will die Klassenunterschiede aufheben, die in ungleichen Bildungschancen wurzeln.»

Dementsprechend schlug das Bildungsministerium 1958 ein neues Volksschulgesetz vor (*Ot. PrNr. 30 (1958), Lov om folkeskolen*). Im Gegensatz zu dem Versuchsgesetz von 1954 löste dieser Vorschlag eine heftige Debatte aus und spaltete den parlamentarischen Bildungsausschuss und das Parlament. Das Gesetz ermöglichte es den Gemeinden, nach Rücksprache mit der Schulbehörde und dem Ministerium eine neunjährige Schulpflicht einzuführen. Der umstrittenste Punkt war, ob die alten Schultypen, Realschule und Fortsetzungsschule, an den Experimenten mit der neunjährigen Schulpflicht teilnehmen durften (Telhaug, 1969, 55ff). Die Oppositionsparteien, also die Konservative Partei, die Christdemokraten, die Zentrumspartei und die Liberale Partei, wollten die alten Schulformen in die Versuche mit der neunjährigen Pflichtschule einbeziehen, die Arbeiterpartei jedoch nicht. Die Arbeiterpartei war mit sieben Vertretern im parlamentarischen Bildungsausschuss vertreten, die Oppositionsparteien mit sechs. In der Stellungnahme des Ausschusses zu dem Vorschlag (*Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om folkeskolen, 1959*) sprach sich die Arbeiterpartei-Mehrheit vorbehaltlos für die neunjährige Einheitsschule aus. Die oppositionelle Minderheit schlug vor, dass die Gemeinden selbst entscheiden sollten, ob sie die neunjährige Schulpflicht durch die Jugendschule oder die alten Schultypen einführen wollten.

Die Debatten in den beiden Kammern des norwegischen Parlaments waren lebhaft (*Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959* und *Forhandlinger i Odelstinget, 5. März 1959*). Die Vertreter der Arbeiterpartei meinten, dass die Realschule überfüllt sei und zur Ausgrenzung führe, während die Fortsetzungsschule keine

ausreichende Qualität habe. Sie betrachteten ein paralleles Schulsystem als «kostspielig, unvernünftig und in vielerlei Hinsicht unglücklich», insbesondere in ländlichen Gebieten (Abgeordneter der Arbeiterpartei, Anders Sæterøy, *Forhandlinger i Lagtinget*, 13. März 1959, 21). Trygve Bull, Mitglied des parlamentarischen Bildungsausschusses für die Arbeiterpartei, brachte zum Ausdruck, dass in den Augen der Mehrheit das Einheitsschulprinzip selbst keinen Experimenten unterworfen werden sollte. Nur das Innenleben der Schule, ihre Binnendifferenzierung und Pädagogik sollten durch experimentelle Aktivitäten weiterentwickelt werden. Bull sagte:

«Was die Mehrheit will, ist eine verbindliche Zielvorgabe für die weitere Entwicklung der allgemeinen Kinder- und Jugendschule in unserem Land. Ohne ein solches verbindliches Ziel kann die Entwicklung des Schulwesens – und damit nicht zuletzt der Bau von Schulhäusern rundherum in Dörfern und Städten – nach zufälligen und wechselnden Prinzipien erfolgen, und es besteht ein hohes Maß an Gefahr für erhebliche Fehlinvestitionen. Die Mehrheit will, dass klar und deutlich gesagt wird, dass das soziale Einheitsschulprinzip, das seit bald 40 Jahren die Grundlage unserer siebenjährigen Volksschule ist, künftig auch auf die beiden folgenden Jahrgänge ausgedehnt wird.» (Trygve Bull, in *Forhandlinger i Lagtinget*, 13. März 1959, 3)

Die Arbeiterpartei machte aus ihren Ambitionen also kein Geheimnis. Ihr Ziel bestand darin, die alten Schultypen abzuschaffen. Das Bestreben, das parallele Mittelschulsystem zu überwinden, wurzelte in der Überzeugung, dass es notwendig sei, die Privilegien des Bildungsbürgertums, der Oberschicht und der Städte abzubauen. Die alten Schultypen hatten unterschiedlichem Status und wurden von Kindern mit unterschiedlichem Klassenhintergrund besucht (Aubert et al., 1960; Lindbekk, 1968, 1973, 88ff; *Innstilling frå Folkeskolekomiteén av 1963 (1965)*, 129). Diese Ungleichheit war in den Augen der Arbeiterpartei inakzeptabel. In den Worten des Arbeiterpartei-Politikers Gudmund Hernes:

«Es war die zugrundeliegende Philosophie, dass, wenn man Toleranz und [...] gegenseitigen Respekt will, [...] dann müssen [die Kinder] lernen, miteinander umzugehen. [...] Es war also [...] ein wichtiger Teil der Begründung, dass man nicht die alte Klassenstruktur, die durch die Schulstruktur zum Ausdruck kam, bewahren wollte, sondern die Schulstruktur verändern wollte, um eine andere Gesellschaft zu schaffen.» (Zeitzeugeninterview)

Neben Fredriksfryd waren 1959 zwei weitere konservative Politiker im parlamentarischen Bildungsausschuss vertreten: Per Lønning und Hartvig Caspar Christie. Christie war von 1950 bis 1959 und Lønning von 1958 bis 1965 Parlamentsabgeordneter der Konservativen Partei. Laut Lønning vertrat Christie im Vergleich zu Fredriksfryd «das absolute oppositionelle Extrem», und infolgedessen «merkte man ziemlich schnell, dass sich innerhalb der konservativen Gruppe des Aus-

schusses eine gewisse Opposition entwickelte» (*Zeitzeugeninterview*). Als die konservative Fraktion die parlamentarische Debatte über das Volksschulgesetz vorbereitete, wurde beschlossen, dass Lønning der Sprecher der Partei in dieser Frage sein sollte. Lønning beschrieb dies folgendermaßen:

«Fredriksfryd war gut darin seine Enttäuschung zu verbergen. Aber er hielt sich für den besten Schulpolitiker der Konservativen Partei. Und ich hatte keine Erfahrung als Volksschullehrer. [...] In der Fraktion der Konservativen Partei gab es damals viele, die es sehr schön fanden, dass sie mich hatten, der [...] die jungen Leute und die Zukunft vertrat, aber gleichzeitig der sozialdemokratischen schwedischen Schulpolitik kritisch gegenüberstand [...]. [...] Sie waren der Meinung, dass es sehr gut war, mich in diesem Ausschuss zu haben, um den Ausschussvorsitzenden etwas in Schach zu halten. Und [...] er war von durchschnittlicher intellektueller Fähigkeit. Und er war nicht der Typ, der ... auch wenn er ein paar Mal in dieser Volksschuldebatte gesprochen hat ... er war nicht sehr skeptisch gegenüber dem Gesetzesvorschlag [...]. Er hat also sehr schnell gelernt, dass er sich nicht auf eine Diskussion mit mir einlassen sollte, weil er da nichts zu gewinnen hatte, und vor allem hatte er nicht die Unterstützung der Mehrheit der Fraktion der Konservativen Partei, um einen solchen Krieg alleine zu führen. Sie haben darauf vertraut, dass [...] ich den Glauben an das Individuum und die kritische Mäßigung vertreten würde.» (*Zeitzeugeninterview*)

In den Debatten des Jahres 1959 zeigten sich Lønning und insbesondere Christie skeptisch gegenüber dem Einheitsschulprinzip. Christie erklärte, der Begriff «Einheitsschule» (*enhetsskole*) sei «ein propagandistisches Schlagwort geworden, das sich daher wenig für ein Schulprogramm eignet» (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. März 1959, 46). Seiner Meinung nach sei die Realschule eine gute Schule, der man nicht vorwerfen könne, dass sie von Leuten überfüllt sei, die dort nicht hingehörten. Die alternativen Schulen – also die Fortsetzungsschule – seien nicht gut genug und müssten verbessert, nicht abgeschafft werden. Lønning schlug vor, dass es Raum für künftige Schulstrukturen geben müsse, die sich vom «dogmatischen Einheitsschulschema» der Arbeiterpartei unterschieden, und warnte davor, «die Einheitlichkeit zu sehr zu betonen und dadurch den heiligen allgemeinen Durchschnitt zur Hauptnorm zu erheben» (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. März 1959, 14f). Differenzierung in der Jugendschule war in seinen Augen unerlässlich. Nichtsdestotrotz stellte Lønning fest:

«Persönlich nehme ich an [...], dass die sogenannte Einheitsschule möglicherweise eine differenziertere Schulform sein wird, die mehr Möglichkeiten bietet, den individuellen Fähigkeiten und Neigungen der Schüler gerecht zu werden, als die heutigen Schulformen. Ich erwarte dies, sehe aber keinen Grund, aus einer Vermutung eine Norm für die zukünftige Entwicklung zu machen.» (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. März 1959, 15)

Im Zeitzeugeninterview erklärte Lønning, er habe die gegliederte Jugendschule unterstützt, weil er glaubte, dass die interne Gliederung in Zweige «auf eine Art von Differenzierung hinführen könnte, bei der der Vorteil des intellektuellen, theoretischen Zweiges neu unterstrichen würde». Vermutlich aus diesem Grund unterstützte Lønning Fredriksfryd dabei, dem Bericht des parlamentarischen Bildungsausschusses zum Gesetz eine Bemerkung hinzuzufügen. Darin wiesen die beiden darauf hin, dass sie davon ausgingen, dass die gegliederte Jugendschule «der Schultyp wird, auf dem es [...] ratsam sein wird, den obligatorischen Volksschulunterricht aufzubauen», dass es aber vorläufig auch erlaubt sein solle, auf der Grundlage der alten Schultypen zu experimentieren (*Innst. O. II. (1959), II*). Christie schloss sich dieser Bemerkung nicht an. Im Gegensatz zu Christie und Lønning betonte Fredriksfryd die Übereinstimmungen zwischen allen Ausschussmitgliedern in der parlamentarischen Debatte und wies darauf hin, dass es sich bei den Meinungsverschiedenheiten lediglich um Nuancen handele (*Forhandlinger i Odelstinget, 5. März 1959, 61*).

Die Vertreter der Zentrumspartei, der Liberalen und der Christdemokraten stimmten mit der Konservativen Partei gegen das Volksschulgesetz von 1959, aber die Gründe für ihre Skepsis waren andere als die der Konservativen Partei. So erklärte ein Abgeordneter der Zentrumspartei, Inge Einarsen Bartnes, dass der Hauptgrund für seine «gemischten Gefühle» seine Sorge sei, ob den ländlichen Gemeinden genügend finanzielle Mittel zur Verfügung stünden, um die Bestimmungen des Gesetzes umzusetzen (*Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959, 9*). Erling Wikborg, ein Vertreter der Christdemokraten, stimmte zu, dass die Gemeinden mit den schlechtesten finanziellen Verhältnissen «zuerst an der Reihe sein müssen», wies aber auch darauf hin, dass ihm an dieser Reform besonders gefalle, «dass wir eine größere Gleichheit in den Startbedingungen erreichen werden». Er hielt es für «einen unbestreitbaren Vorteil, dass man so viele Jahre lang mit anderen Jugendlichen zur Schule geht, die ganz andere Voraussetzungen haben als man selbst» (*Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959, 18*).

Ein Sprecher der Liberalen Partei, Sivert Todal, forderte, dass die Einheitschule in den Klassen 8 und 9 «schrittweise» eingeführt werden solle, damit die Gemeinden, die noch nicht einmal das Volksschulgesetz von 1936 erfüllen konnten, während einer «Übergangszeit» genügend Zeit und Flexibilität hätten (*Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959, 16*). Sein Parteikollege Bert Røiseland warnte davor, die Gemeinden zu zwingen, alle Fächer in einem Gebäude zu unterrichten, da dies zu «Zwangszentralisierung» führen könne (*Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959, 26*). Dem befragten Zeitzeugen Hans Olav Tungesvik zufolge herrschte innerhalb der Parteien der Mitte eine gewisse «Nostalgie» hinsichtlich der Abschaffung der Realschule, da dieser Schultyp mancherorts gute Ergebnisse erzielt hatte. In vielen ländlichen Gemeinden gab es jedoch keine Realschule. Selbst dort, wo es sie gab, besuchte nur ein kleiner Prozentsatz sie. Die Hauptsorge der Parteien der Mitte galt daher nicht der Realschule, sondern der Frage, ob die länd-

lichen Gemeinden über ausreichende Mittel und Flexibilität verfügten, um den Übergang zur neunjährigen Pflichtschule zu bewältigen.

Die Opposition wurde in ihrer Skepsis vom Verband der norwegischen Sekundarschullehrer unterstützt, der vor allem Realschullehrer und die Lehrkräfte der Oberstufengymnasien vertrat. Der Verband verabschiedete 1956 auf seiner Jahrestagung eine Erklärung gegen die Abschaffung der Realschule und warnte vor einer Absenkung des Niveaus (Marmøy, 1968, 49ff; Hagemann, 1992, 265). 1959 beschwerte er sich, dass er bei der Ausarbeitung des Volksschulgesetzes nicht gehört worden war, und forderte die Rücknahme des Gesetzesvorschlages (Marmøy, 1968, 56ff; Telhaug, 1969, 53). Der Verband argumentierte, dass der Gesetzesvorschlag nicht gut vorbereitet sei, dass er die Ergebnisse unvollendeter Versuche vorwegnehme und dass er dem Ministerium zu weitreichende Befugnisse einräume (Marmøy, 1968, 59). Innerhalb der Organisation wurden die Reformen auch auf lokaler Ebene kritisch diskutiert, wobei vielerorts antagonistische Stimmen zu hören waren (Marmøy, 1968, 54ff).

Der Lehrerinnenverband stand dem Gesetz von 1959 ebenfalls skeptisch gegenüber, allerdings aus anderen Gründen. Die Lehrerinnen befürworteten eine verlängerte Schulpflicht, waren aber gegen die Abschaffung der Fortsetzungsschule. Sie befürchteten, dass die Ausbildung in Hauswirtschaft an Boden verlieren würde. Viele von ihnen verfügten nicht über die erforderlichen Qualifikationen, um in anderen Schulen der Sekundarstufe I zu unterrichten, so dass die Reform ihre Arbeitsplätze gefährdete (Hagemann, 1992, 270ff). Der kleine Verband der Fortsetzungsschullehrer war aus ähnlichen Gründen gegen eine Fusion der alten Schultypen. Viele Lehrkräfte an der Fortsetzungsschule waren jedoch stattdessen im norwegischen Lehrerverband organisiert. Vertreter des norwegischen Lehrerverbands waren stärker als die anderen Lehrerorganisationen in die Ausarbeitung des Gesetzes eingebunden, da sie über gute Kontakte zu Versuchsrat und Ministerium verfügten. Sie stimmten mit den ideologischen Begründungen der Arbeiterpartei für die Reform überein, profitierten aber auch strukturell von ihr, da die Jugendschule ein Teil der obligatorischen Volksschule werden sollte. Dies eröffnete Beschäftigungsmöglichkeiten für Volksschullehrer. Aus diesen Gründen unterstützten sie die Reform voll und ganz (Hagemann, 1992, 251ff).

Trotz der Vorbehalte der Opposition wurde das Gesetz von der Arbeiterpartei beschlossen. Von diesem Zeitpunkt an musste jede Gemeinde, die eine neunjährige Schulpflicht einführen wollte, dies durch die Einführung der Jugendschule tun. In der Regel dauerte die Jugendschule drei Jahre, so dass die Volksschule auf sechs Jahre verkürzt wurde, aber auch eine siebenjährige Volksschule und eine zweijährige Jugendschule waren möglich. Gemeinden konnten ein freiwilliges zehntes Schuljahr einführen.

Versuche mit reduzierter Differenzierung

Die Jugendschule war zunächst in einen praktischen und einen theoretischen Zweig gegliedert. Die Zweige begannen im zweiten Jahr der Jugendschule und unterschieden sich anfangs vor allem dadurch, ob das Erlernen einer Fremdsprache obligatorisch war. Im letzten Jahr hatten die Schüler des praktischen Zweigs weniger Stunden in Mathematik, Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften und konnten stattdessen zwischen Werkstattarbeit, Hauswirtschaft, Büroarbeit, Landwirtschaft oder Fischerei und Seefahrt wählen (Telhaug, 1969, 68). Der Lehrplan von 1960 sah auch eine Einteilung in Leistungsgruppen (*kursplaner*) vor. In den Fächern Norwegisch, Mathematik und Englisch gab es drei Leistungsstufen, in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften zwei. Der vom Versuchsrat entworfene Lehrplan schlug eine Einteilung in Leistungsgruppen ab dem ersten Jahr der Jugendschule, der siebten Klasse, vor – also zu einem früheren Zeitpunkt, als es in der alten siebenjährigen Volksschule üblich gewesen war. In einer Parlamentsdebatte am 8. Juni 1961 wurde deutlich, dass die Parlamentsmehrheit dies nicht unterstützte. Die Abgeordneten der Arbeiterpartei und der Parteien der Mitte waren der Meinung, dass es im ersten Jahr der Jugendschule keine Leistungsgruppen geben und die Einstufung flexibler sein sollte.

Eines der Argumente der Zentrumspartei war, dass eine spätere Differenzierung ländlichen Gemeinden größere «Elastizität» ermögliche (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1961, 3479). Der Zentrumspartei-Politiker Einar Hovdhaugen warnte davor, dass «es eine Katastrophe wäre, wenn der IQ eines Schülers ein Kriterium für die Wahl der Schullaufbahn wäre», und schlug vor, Versuche mit anderen Differenzierungsformen auszuweiten. Für die Zentrumspartei sei es wichtig, dass Differenzierung keine «Verlierer» hervorbringe (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1961, 3480). Der Christdemokrat Hans Karolus Ommedal äußerte die Befürchtung, dass die Einteilung in Leistungsgruppen zu Unordnung in der Schule führen könne, und verwies auf die kleinen Schulen auf dem Land als gutes Beispiel dafür, wie der gemeinsame Unterricht aller Kinder erreicht werden könne (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1961, 3487).

Nur die Konservative Partei hatte sich weder für noch gegen die Einteilung in Leistungsgruppen in der siebten Klasse ausgesprochen und wollte Experimente mit verschiedenen Differenzierungsmodellen fortsetzen, mit dem Argument, dass es notwendig sei, die Schulbildung an die Fähigkeiten des Einzelnen anzupassen (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1961). Dafür wurden sie vom Arbeiterpartei-Politiker, Håkon Johnsen, verspottet. Er beklagte sich darüber, dass das Schulprogramm der Konservativen Partei von 1957 keine Leistungsgruppen im siebten Schuljahr vorgesehen habe. Johnsen wies darauf hin, dass Fredriksfryd 1957 für die Ausarbeitung dieses Programms verantwortlich gewesen sei:

«Seitdem wurde Herr Fredriksfyrd beiseite geschoben, und Herr Lønning, der in diesen Fragen eine ganz andere Meinung vertritt, fungiert nun als Sprecher der Konservativen Partei in diesen Fragen. Ich muss daher fragen: Ist dies nur das Ergebnis der scharfen Ellbogen eines ehrgeizigen jungen Mannes, oder ist es so, dass die Konservative Partei ihre Meinung zu diesen Fragen seit 1957 geändert hat?» (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1961, 3475)

Über 50 Jahre später erwähnte Lønning diese Bemerkung im Zeitzeugeninterview als Beispiel dafür, wie die Arbeiterpartei versuchte, die Oppositionsparteien zu spalten. Fredriksfyrd war nicht glücklich über die Situation. Doch innerhalb der Konservativen Partei wurden die gegnerischen Stimmen lauter.

Experimente mit verschiedenen Lehrplänen, Zweigen, der Einführung einer zehnten Klasse und der Einteilung in Leistungsgruppen wurden fortgesetzt (Seidenfaden, 1977, 18ff). 1963 wurde ein Volksschulausschuss eingesetzt, um einen Gesetzesvorschlag zu erarbeiten, der die Versuchsphase beenden sollte (Telhaug, 1969, 122). Im Juni 1965 legte der Ausschuss einen Bericht vor, in dem er Vor- und Nachteile verschiedener Formen der Differenzierung und Bewertung diskutierte (*Innstilling frå Folkeskolekomiteén av 1963 (1965)*, Telhaug, 1969, 122ff). Ein Aspekt war die Frage, welche Kombination von Leistungsgruppen und Fächern erforderlich war, um sich für die Oberstufe im *gymnas* zu qualifizieren. Diese Schulen hatten als Anforderung eingeführt, dass Schüler die höchsten Leistungsgruppen in Norwegisch, Englisch und Mathematik besucht und das Fach Deutsch belegt haben mussten (Telhaug, 1969, 87ff).

Der Versuchsrat veröffentlichte ab 1960 mehrere überarbeitete Fassungen des Lehrplans. Diese wurden als «blauer Plan» (1963), «roter Plan» (1964) und «grüner Plan» (1965) bezeichnet. Im blauen Plan wurden die Zweige abgeschafft. Die Zahl der obligatorischen, gemeinsamen Fächer für alle wurde erhöht. Die Differenzierung war nun flexibler und basierte auf Wahlfächern. Es wurde allen Kindern unabhängig von ihren Wahlfächern ermöglicht, die höchsten Leistungsgruppen in Mathematik, Englisch und Norwegisch zu wählen (Myhre, 1971, 119; Telhaug, 1969, 91ff). Im roten Plan und im grünen Plan wurde die Zahl der Pflichtfächer weiter erhöht (Myhre, 1971, 120f). 1965 begann der Versuchsrat mit leistungsheterogenen Klassen («*sammenholdte klasser*») in Norwegisch und ab 1968 auch in Mathematik zu experimentieren. Begründet wurde dies mit Untersuchungen, die zeigten, dass sich das Niveau der Kinder in den Leistungsgruppen nicht immer stark unterschied. Die besten in der niedrigsten Leistungsgruppe waren oft besser als die schlechtesten in der höchsten Leistungsgruppe (Dokka, 1986, 119ff; Telhaug, 1969, 118). Die Tendenz ging dahin, organisatorische Differenzierung abzubauen und stattdessen pädagogische Differenzierung zu nutzen.

Die Arbeiterpartei, die Sozialistische Volkspartei und die Parteien der Mitte unterstützten diese Entwicklung, wie in den Parlamentsdebatten von 1963, 1965 und 1969 deutlich wurde (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. Mai 1963; *Forhandlinger i*

Stortinget, 8. Juni 1965; *Forhandlinger i Stortinget*, 21. April 1969; Telhaug 1969, 101ff). In den Augen der Arbeiterpartei und der Sozialistischen Volkspartei bestand das Problem darin, dass Leistungsgruppen die sozialen Ungleichheiten reproduzierten, die für die alten Schultypen charakteristisch gewesen waren. Kinder aus der Ober- und Mittelschicht waren in den höheren Leistungsgruppen überrepräsentiert (Lindbekk, 1968, 1973; Telhaug, 1969, 143f). Man befürchtete eine Stigmatisierung der Kinder in den untersten Leistungsgruppen. Die Sozialistische Volkspartei erklärte in ihrem Programm von 1965:

«Kinder- und Jugendschulen sind so zu gestalten, dass sie dem Ausgleich der sozialen Klassenunterschiede dienen. Die Schulklassen müssen die meiste Zeit zusammenbleiben, wobei die Differenzierung innerhalb der Klasse möglichst groß sein soll.»

Die Abschaffung der organisatorischen Differenzierung in der Jugendschule war für die Arbeiterpartei auch mit dem Ziel verbunden, den Stellenwert der beruflichen Bildung zu erhöhen. In ihrem Programm für 1966–1969 erklärte die Arbeiterpartei beispielsweise, dass «die praktische und die theoretische Ausbildung als gleichwertig betrachtet werden müssen» und dass «das Schulsystem keine soziale Spaltung aufgrund von Unterschieden in der Ausbildung schaffen darf».

Die Parteien der Mitte machten in ihren Wahlprogrammen keine Bemerkungen über die Frage der Leistungsdifferenzierung. Die meisten Schulen auf dem Land hatten ohnehin nicht genügend Schüler, um Leistungsgruppenbildung durchzuführen (Telhaug, 1969, 143). In den Parlamentsdebatten äußerten die Parteien der Mitte jedoch Kritik an der Leistungsdifferenzierung. Dem Sprecher der Liberalen Partei, Torkell Tende, schien es ratsam, die Klassen auch nach dem siebten Schuljahr zusammenzuhalten, mit Hilfe einer individuellen «Differenzierung im Tempo» (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. Mai 1963, 3350). Den Abgeordneten der Parteien der Mitte missfiel es, dass die Noten in den verschiedenen Leistungsgruppen nicht gleichwertig waren und dass dies zu Ungerechtigkeiten im Hinblick auf die Sekundarstufe II führe. Sie waren auch der Meinung, dass Leistungsgruppen eine stigmatisierende Wirkung hatten. Wie der Sprecher der Zentrumspartei, Einar Hovdhaugen, es ausdrückte:

«Ich möchte betonen, dass die neunjährige Schule eine Einheitsschule sein sollte. Wir schaffen hier Trennungen, die meiner Meinung nach unglücklich sind. Diejenigen, die eine niedrigere Leistungsgruppe wählen, haben fast die Pflicht, ein wenig dumm zu sein.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1965, 3703)

Die Abgeordneten der Parteien der Mitte nutzten jedoch den größten Teil ihrer Redezeit während der Parlamentsdebatten in den 1960er Jahren, um andere Themen anzusprechen, die ihnen am Herzen lagen (siehe Kapitel 5). Sie hatten sich damit abgefunden, dass der neue Schultyp die alten parallelen Schultypen ersetzen würde.

1963 forderte auch die Konservative Partei nicht länger eine Differenzierung durch Zweige, die nun als veraltet galt. Stattdessen schlugen die Konservativen vor, Versuche mit Leistungsgruppendifferenzierung auszuweiten. Wie Per Lønning erklärte, dürfe die Abschaffung der Zweige nicht zur Abschaffung jeglicher Differenzierung führen (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. Mai 1963, 3312ff, Telhaug, 1969, 101ff). Die Konservative Partei machte in ihren Programmen detailliertere Vorschläge als die Parteien der Mitte. 1965 hieß es im Wahlprogramm, dass der große Druck auf die Schulen «nicht zu einer Absenkung der Standards führen darf». 1969 stellte das Programm klar:

«Das Problem der Differenzierung muss durch systematische und breit angelegte Experimente gelöst werden. Die Lehrpläne dürfen nicht festgelegt werden, bevor die Ergebnisse der Experimente gründlich analysiert worden sind. [...] Die Schüler, die eine theoretische Ausbildung in der Sekundarstufe II anstreben, müssen auf demselben Niveau unterrichtet werden wie in der früheren Realschule.»

Die gesetzliche Einführung der Jugendschule

Von 1965 bis 1971 regierten die vier bürgerlichen Parteien, die Konservative Partei, die Zentrumspartei, die Liberale Partei und die Christdemokraten, mit Per Borten von der Zentrumspartei als Ministerpräsident. Der Vorschlag zur Reform des Jugendschulwesens, der seit 1963 vom Volksschulausschuss ausgearbeitet worden war, wurde aufgegriffen. Im Frühjahr 1967 legte der Bildungsminister Kjell Bondvik, ein Christdemokrat, den Gesetzesvorschlag zur neunjährigen Grundschule vor (*Ot. PrNr. 59, 1966–67, lov om grunnskolen*). Der Minister selbst war der Meinung, dass «man von einer anderen Regierung keinen stark abweichenden Vorschlag erhalten hätte» (zitiert in Telhaug, 1969, 129). Das Gesetz beendete die Versuchsphase und regelte die Jugendschule. Der Begriff *folkeskole* (Volksschule) wurde durch den moderneren Begriff *grunnskole* (Grundschule) ersetzt, der sowohl die *barneskole* (Kinderschule) als auch die *ungdomsskole* (Jugendschule) umfasste. Das Gesetz verpflichtete alle Gemeinden, die Jugendschule bis 1975 einzuführen (Mediås, 2010, 45).

Im April 1969 wurde das Gesetz verabschiedet. Die einzigen Abgeordneten, die gegen das Gesetz stimmten, waren von der Sozialistischen Volkspartei. Der Sprecher Finn Gustavsen hielt die norwegische Schule für zu zentralisiert, nicht demokratisch genug und zu stark auf Prüfungen ausgerichtet. Die Schule fördere eine «Wettbewerbs- und Karrierementalität» (*Forhandlinger i stortinget*, 21. April 1969, 288). Auch die Ausrichtung auf christliche Erziehung fand er nicht gut. Der erste Paragraph des Gesetzes (*formålsparagrafen*) hatte zu massiven Konflikten geführt, die sich um das Verhältnis zwischen Kirche, Eltern und Schule drehten. Am Ende

wurde ein Kompromiss erzielt, der von allen Parteien mit Ausnahme der Sozialisten unterstützt wurde (Tønnessen, 2011, 72f; siehe Kapitel 5).

Dieses Ergebnis war nicht was sich der Verband der norwegischen Sekundarschullehrer gewünscht hatte. Wie aus einer Umfrage unter 1153 am *gymnas* Lehrenden 1969 hervorgeht, war die Einführung der Jugendschule für viele von ihnen schwer zu akzeptieren. Über 40 Prozent der Befragten stimmten voll oder überwiegend der Aussage zu, dass «die Entscheidung zur Einführung der neunjährigen Schule getroffen wurde, weil die vielen Menschen, die anderer Meinung waren, es meist nicht wagten, sich öffentlich gegen die politischen Schlagworte zu stellen, die verwendet wurden» (Lauglo, 1972, 9). Fast 70 Prozent der Befragten stimmten voll oder überwiegend zu, dass neun Jahre Schulpflicht zu lang seien, und 57 Prozent stimmten voll oder überwiegend zu, dass man die alten Schulformen Fortsetzungs- und Realschule hätte ausbauen sollen, statt die Jugendschule einzuführen (Lauglo, 1972, 10). Die Sekundarschullehrer passten sich jedoch an und organisierten keinen weiteren Widerstand, als das Gesetz von 1969 verabschiedet wurde.

Das Gesetz bot keine Lösung für die Probleme der Differenzierung, der Einteilung in Leistungsgruppen und der Bewertung. Das Ministerium war zögerlich (Telhaug, 1969, 129). Kjeld Langeland, Abgeordneter der Konservativen Partei, erklärte in der Parlamentsdebatte, es sei zu früh, um eine Entscheidung zu treffen. Die Experimente seien nicht weit genug fortgeschritten (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. April 1969, 256).

Es gibt Hinweise darauf, dass die Parteien der Mitte einer Abschaffung der Leistungsgruppen offener gegenüberstanden als die Konservative Partei. So kritisierte der Sprecher der Liberalen Partei, Olav Kortner, den Sprecher der Konservativen Partei, Kjeld Langeland, für seine Wortwahl. Langeland hatte von «so genannten sozialen Gründen» im Zusammenhang mit der Wahl der Leistungsgruppe durch die Eltern gesprochen. Kortner gefiel dieser Ton nicht. Seiner Meinung nach schaffe die Einteilung in Leistungsgruppen «erhebliche soziale Probleme» und es sei notwendig, «die Experimente [...] zu intensivieren, um sozial vorteilhaftere Formen [der Differenzierung] zu finden, zum Beispiel Formen gemischter Leistungsgruppen» (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. April 1969, 262).

In den Interviews wurden die Zeitzeugen, die damals in den Parteien der Mitte aktiv waren, gefragt, warum ihre Parteien nicht versuchten, die Jugendschulreform rückgängig zu machen, als sie an der Regierung waren, sondern stattdessen den von der Arbeiterpartei vorgezeichneten Weg weiterverfolgten. Darauf antwortete Hans Olav Tungesvik, damals Mitglied der Liberalen Partei und später Mitglied der Christdemokraten:

«Mein Eindruck ist, dass der Gedanke der verlängerten Schulpflicht [...], diese Idee der Gleichheit, [...] nicht nur von den Sozialdemokraten [...] unterstützt wurde. Es war eine Idee, die breite Unterstützung fand [...]. Ich glaube, in der norwegischen

Politik herrschte ein Konsens darüber, dass wir unseren jungen Menschen bessere und gleiche Wahlmöglichkeiten bieten sollten. Aber wir waren etwas geteilter Meinung darüber, inwieweit man spezialisierte Wahlmöglichkeiten anbieten sollte. Und die Konservative Partei [...], wie soll ich das sagen? Sie sind bei der Individualisierung immer weiter gegangen als die anderen. [...] Sie haben sich immer am meisten darum gekümmert, [...] den Fähigsten Wahlmöglichkeiten zu geben. Es gibt dort also eine etwas elitärere Denkweise als in den anderen Parteien. Ich glaube, dass alle Parteien der Mitte, die Christdemokraten, die Zentrumspartei und die Liberale Partei, in dieser Frage eine Denkrichtung haben, die der Denkrichtung der Arbeiterpartei nähersteht.» (*Zeitzeugeninterview*)

Andere Zeitzeugen, wie der Christdemokrat Jakob Aano, stimmten darin überein, dass die Regierung von 1965 bis 1971 vor allem eine Zeit der Kontinuität in der Schulpolitik war. Der christdemokratische Bildungsminister Kjell Bondevik unterstützte die Einführung der Jugendschule. Abgesehen vom Privatschulgesetz, das unter seiner Leitung verabschiedet wurde (siehe Kapitel 5), hatte er kein Interesse an weitreichenden Änderungen.

Ein neuer Ausschuss wurde eingesetzt, *Normalplanutvalget*, mit dem Pädagogen Hans-Jørgen Dokka als Vorsitzenden. Dieser Ausschuss musste die Frage der Differenzierung erneut diskutieren und befand sich in einem «schmerzhaften Dilemma» (Telhaug/Mediås, 2003, 234). In seinen Berichten von 1970 wurde die Abschaffung der Leistungsgruppen vorgeschlagen. Es hieß, dass das einzelne Kind stärker in den Mittelpunkt gerückt werden müsse und dass eine Homogenisierung der Gruppen das Problem nicht löse. Leistungsgemischte Klassen hingen jedoch von kleineren Klassengrößen, neuem Unterrichtsmaterial und der Möglichkeit ab, die Kinder flexibler in Gruppen aufzuteilen (Dokka, 1986, 119ff).

1971 brach die bürgerliche Regierung wegen interner Unstimmigkeiten über die Mitgliedschaft in der Europäischen Gemeinschaft auseinander. Während die Konservative Partei den Beitritt unterstützte, war die Zentrumspartei dagegen und die Liberale Partei und die Christdemokraten waren gespalten. Die Arbeiterpartei übernahm erneut die Regierung. Im April 1972 beschlossen der Parteitag der Arbeiterpartei und der norwegische Gewerkschaftsbund, den Beitritt zu unterstützen. In einem Referendum im September 1972 stimmten jedoch 53,5 Prozent gegen den Beitritt. Die Arbeiterparteiregierung schied aus dem Amt. Von 1972 bis 1973 bildeten die Parteien der Mitte eine kurzlebige Regierung, gefolgt von neuen Regierungen der Arbeiterpartei von 1973 bis 1981.

Die Notendebatte

In den 1970er Jahren wurde der Gegensatz zwischen Sozialdemokratie und Konservativen deutlicher. Lars Roar Langset, Vorsitzender des parlamentarischen

Bildungsausschusses von 1973 bis 1980 und Abgeordneter der Konservativen Partei von 1969 bis 1989, beschrieb die Entwicklung im Laufe der Zeit:

«Ich würde sagen, dass innerhalb der Konservativen Partei das Gefühl immer stärker wurde, dass unsere Leute, die sich mit Schulpolitik beschäftigten, zu ausweichend und nett waren und einfach mitmachten. Und dass es wichtig war, ein Korrektiv zu dieser Reformpädagogik zu schaffen, die auf der ganzen Linie eine siegreiche Strömung war. [...] Ich glaube, dass [die Schulpolitik] in dieser Phase in vielerlei Hinsicht ein Konsensbereich war. Und das hatte wahrscheinlich auch damit zu tun, dass es bei den Schulpolitikern auf der obersten Ebene innerhalb der Konservativen Partei kein Bewusstsein dafür gab, dass es notwendig war, eine oppositionelle Politik zu entwickeln. [...] [Die Opposition] wurde viel intensiver, als Lønning antrat und seit ... als ich antrat, wurde dies allmählich zu einem Bereich der Konfrontation [...] während der 70er Jahre. Und es gab einige Hauptanliegen, mit denen sich die Konservative Partei stark profilierte, und die uns das Gefühl gaben, dass die Schulpolitik der Arbeiterpartei auf dem Rückzug war.» (*Zeitzeugeninterview*)

Eines der Themen auf die sich Langslet hier bezieht war die Notendebatte. Die Benotung in den ersten drei Jahren der Volksschule war bereits 1939 abgeschafft worden. Ab 1962 wurden die Noten in der vierten Klasse abgeschafft (Tønnessen/Telhaug, 1996, 23; *St. meld. nr. 42 (1964–65), 15f*). In den Programmen der Arbeiterpartei wurde ab 1969 mehrfach erklärt, dass die neunjährige Schule «prüfungsfrei» sein sollte. Im September 1972 setzte das Bildungsministerium einen Evaluierungsausschuss (*Evalueringsutvalget for skoleverket*) ein, der alle Fragen im Zusammenhang mit der Bewertung untersuchen sollte. Der parlamentarische Bildungsausschuss stimmte der Einsetzung des Evaluierungsausschusses zu und stellte fest, dass «die heutige Regelung mit Abschlussprüfungen und Noten [...] inhärente Schwächen aufweist» (*Innst. S. nr. 287 (1971–72), 548*). Die Benotung sei wenig motivierend für die schwächsten Schüler und könne zu einer zu starken Ausrichtung der schulischen Arbeit auf das Erreichen guter Prüfungsergebnisse führen. Im selben Jahr wurden die Noten in der gesamten sechsjährigen Kinderschule abgeschafft (Mediås, 2010, 46; Myhre, 1971, 140). Dies führte zu keiner großen Debatte. Viele Reformbefürworter erwarteten, dass der nächste Schritt die Abschaffung der Noten in der Jugendschule sein würde.

Am 26. Februar 1974 erließ das Ministerium unter der Leitung von Bjartmar Gjerde eine Verordnung, nach der die Noten in der Jugendschule auf Norwegisch, Englisch und Mathematik beschränkt werden sollten. Dies löste Proteste aus. Viele Eltern, Schüler und Lehrer waren dagegen. Im April gaben die Konservative Partei, die Christdemokraten, die Zentrumspartei und sogar die Sozialistische Wahlallianz Erklärungen ab, in denen sie forderten, dass die Verordnung zurückgezogen werden solle und dass keine Verordnungen erlassen werden sollten, bevor die

Berichte des Evaluierungsausschusses veröffentlicht worden seien (*Forhandling i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3126).

Am 8. Mai 1974 wurde die Verordnung im Parlament diskutiert. In dieser Debatte griffen mehrere Sprecher der Arbeiterpartei das Benotungssystem an (*Forhandling i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3120ff). Benotung zerstöre die Lernmotivation und es sei ungerecht, Kinder nach ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zu beurteilen. Noten vermittelten kein differenziertes Bild von Fähigkeiten und Anstrengungen, sondern führten zu einer zu starken Konzentration auf einfache und unzureichende Messungen. Dieselbe Leistung könne je nach Zusammensetzung der Klasse unterschiedlich bewertet werden, da die Leistungen der Kinder untereinander und nicht mit ihren früheren persönlichen Leistungen verglichen wurden. Die Aufnahme in die Sekundarstufe II hinge so in hohem Maße von Glück ab, was erhebliche Auswirkungen auf die Lebenschancen habe. Die Benotung sei schädlich im Hinblick auf das Ziel, dass sich Kinder in der Schule sicher und respektiert fühlen sollten. Der Politiker der Arbeiterpartei, Einar Førde, fasste seinen Standpunkt wie folgt zusammen:

«[Ein] Benotungssystem und Wettbewerb sozialisieren [die Menschen] in den Status quo hinein. All den radikalen Leuten, die jetzt das Notensystem verteidigen, möchte ich sagen: Haben sie nicht bedacht, dass eine der wichtigsten Bedingungen für das Funktionieren der kapitalistischen Wettbewerbsgesellschaft ist, dass man es schafft, dies in Form von Noten in die Schule zu transportieren? Das Notensystem spaltet die Schüler, und sie können dann in gut und schlecht katalogisiert werden. [...] Es produziert Verlierer. Das Notensystem ist die Währung des kapitalistischen Bildungssystems.» (*Forhandling i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3133)

Die konservativen Redner machten deutlich, dass ihre Partei gegen jegliche Reduzierung der Benotung sei. In dieser Frage waren sie sich einiger als in der Debatte über die Strukturreformen. Lars Roar Langslet vertrat den Standpunkt der Konservativen:

«Die Konservative Partei ist grundsätzlich nicht mit der Abschaffung von Noten und Prüfungen in der Grundschule einverstanden. Das alte System war bei weitem nicht perfekt, aber es wurde auch sehr übertrieben, wenn man von Notenjagd und Prüfungsdruck sprach. Eine ungesunde Wettbewerbsmentalität muss natürlich bekämpft werden, aber es ist nicht ungesund, dass die Schule die Schüler anregt, etwas zu leisten, ein Ziel zu erreichen. [...] Ich denke, das entspricht einem menschlichen Bedürfnis. Das ›Verlierer‹-Problem in der Schule muss auf positive Weise angegangen werden [...]. Wir werden das Problem nicht lösen, indem wir die Messskalen wegnehmen.» (*Forhandling i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3126)

Wie Lønning, der sich in den 1960er Jahren gegen die Abschaffung der Benotung in der Volksschule ausgesprochen hatte (*Forhandling i Stortinget*, 8. Juni 1961, 3474,

Forhandlinger i Stortinget, 8. Juni 1965, 3697f), argumentierte Langset, dass schriftliche Beurteilungen zu mehr Willkür führen könnten als Noten (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3126).

Die Parteien der Mitte stimmten der Abschaffung der Benotung in der Kinderschule zu, standen aber in der Frage der Benotung in der Jugendschule der Konservativen Partei näher. Der Sprecher der Zentrumspartei, Ola O. Røssum, erklärte, dass «die Schule nicht unnötig zur Verfolgung von Karriere und Leistungsanforderungen beitragen und diese verstärken darf» und dass es daher sinnvoll gewesen sei, die Noten in der Kinderschule abzuschaffen (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3120ff). Die Abschaffung der Noten in der Jugendschule hielt er jedoch für unmöglich, solange die Sekundarstufe II nicht so weit ausgebaut worden sei, dass sie allen zugänglich sei. Der Christdemokrat Kjell Magne Bondevik stimmte zu, dass die Absicht zwar gut gewesen sein möge, die Regelungen aber «ein pädagogischer und politischer Fehler» seien. Wie Røssum hielt er die Abschaffung der Noten in der Kinderschule für sinnvoll, aber die Selektion für die Sekundarstufe II erfordere eine Benotung in der Jugendschule. «Nuancierte Bewertungen» könnten möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt die Noten ergänzen oder ersetzen, «wenn es eine Grundlage dafür gibt». Scharf reagierte er auf die Vorwürfe der Arbeiterpartei, der Widerstand gegen die Abschaffung der Noten sei ein Ausdruck «konservativer Strömungen in der Bevölkerung». Er wollte nicht mit dem Etikett «konservativ» identifiziert werden (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3128f). Ein Sprecher der Liberalen Partei, Hans Hammond Rossbach, ein Gymnasiallehrer, stimmte zu, dass die Abschaffung der Noten in der Jugendschule eine schlechte Idee sei, da die Bedingungen für einen solchen Schritt nicht erfüllt seien. Er wies darauf hin, dass sowohl die Schüler als auch die Lehrerverbände gegen die neue Regelung seien (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3134).

Er wies damit auf einen wunden Punkt für die Arbeiterpartei hin. Es überrascht nicht, dass der Verband der norwegischen Sekundarschullehrer der Abschaffung der Noten kritisch gegenüberstand. Wie jedoch von Rednern der Arbeiterpartei beklagt wurde, war auch auf den norwegischen Lehrerverband in dieser Frage kein Verlass. In früheren Stellungnahmen hatte der Verband vorgeschlagen, die Benotung in der Jugendschule auf die Fächer Norwegisch, Mathematik und Englisch zu beschränken, und die Reduzierung der Noten auf ein Minimum unterstützt. Im März 1974 beschwerte sich der Lehrerverband jedoch in einem Brief an das Ministerium, dass er nicht gehört worden sei, und erklärte, dass er die Reduzierung der Benotung ablehne (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Mai 1974, 3135). Intern war der Lehrerverband in dieser Frage gespalten. Kari Lie, zu diesem Zeitpunkt Sekretärin des norwegischen Lehrerverbands, sagte dazu: «Es gab mehrere Leute im nationalen Vorstand, die mich für hoffnungslos hielten, weil ich die Noten im System behalten wollte» (*Zeitzeugeninterview*). Laut Lie lag ein Grund für diese Meinungsverschiedenheit darin, dass viele Volksschullehrer politisch nicht so radikal waren wie die progressiven Pädagogen, die sich für die Abschaffung der Beno-

tung einsetzen. Wie sie selbst fanden einige es schwierig, Leistungen schriftlich zu bewerten statt mit Noten.

Außerdem war sogar die Arbeiterpartei selbst in dieser Frage gespalten, wie mehrere der befragten Zeitzeugen bestätigten. Langslet (1977, 47) zitiert eine Gallup-Umfrage, wonach 89 Prozent der Mitglieder der Arbeiterpartei Noten in der Jugendschule befürworteten, während nur 9 Prozent ihre Abschaffung wünschten. Im Zeitzeugeninterview fügte er hinzu, dass er in dieser Phase «zentrale Leute in der Arbeiterpartei getroffen [habe], die ziemlich niedergeschlagen darüber waren, was diese Schulreformer angerichtet hatten» (*Zeitzeugeninterview*).

Trotz alledem kam die Mehrheit des Evaluierungsausschusses im ersten Bericht von 1974 zu dem Schluss, dass die Noten in der Jugendschule abgeschafft werden sollten (*NOU 1974: 42 (1974) Karakterer, eksamen, kompetanse m. v. i skoleverket, Eva I*). Die Minderheit war mit der Abschaffung der Noten in der Kinderschule einverstanden, war aber der Meinung, dass die Schüler der Jugendschule Noten erhalten sollten, wenn sie dies wünschten. Eine andere Minderheit wollte sogar die Noten in der Oberstufe abschaffen (*NOU 1974: 42 (1974) Karakterer, eksamen, kompetanse m. v. i skoleverket, Eva I*). In seinem zweiten Bericht von 1978 schlug der Ausschuss vor, den Zugang zu den Oberstufengymnasien unabhängig von den Noten zu machen (*NOU 1978: 2 (1978) Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket, Eva II*). Diese Berichte lösten Diskussionen aus. Während der Anhörung gingen über 2600 Kommentare ein. Zwei Drittel davon sprachen sich gegen die Abschaffung der Noten in der Jugendschule aus (Tønnessen, 2011, 79ff; Tønnessen/Telhaug, 1996, 26). Der norwegische Lehrerverband war mit den Vorschlägen des Ausschusses nicht einverstanden, auch wenn er sich bereit zeigte, das Benotungssystem auf der Grundlage weiterer Untersuchungen zu diskutieren (Tønnessen/Telhaug, 1996, 28).

Aufgrund des massiven Widerstands auch in den eigenen Reihen beschloss der Minister, Bjartmar Gjerde, einen Rückzieher zu machen. Nach der Debatte vom 9. Mai 1974 hatte er die Regelungen zur Reduzierung der Benotung bereits wieder aufgehoben. Der sozialistische Schulreformer und Lehrer Kjell Horn beschrieb den Kurswechsel wie folgt:

«Es wurde ein Evaluierungsausschuss eingesetzt, der zu dem Schluss kam, dass in einer obligatorischen Grundschule keine Noten vergeben werden sollten. Und ich wurde als Berater des Grundschulrates durch das Land geschickt, um im Namen des Ministeriums [...] für dieses System zu argumentieren. Ich dachte, dass ich meine Sache recht gut machte, aber anscheinend nicht gut genug, denn diese Reform stieß in der norwegischen Bevölkerung auf keine Begeisterung. Dann kommt Gjerde eines Tages in mein Büro und starrt auf etwas. Er schaut nicht zu mir, sondern an mir vorbei. Und dann fragt er mich, was ich mache, und ich erzähle es ihm, und er sagt: «Ja, aber die Benotung, das ist kein Thema mehr für die Arbeiterpartei». Oh je!» (*Zeitzeugeninterview*)

Die Abschaffung der Leistungsdifferenzierung

Auch in der Debatte über die Differenzierung nahm in den 1970er Jahren die Polarisierung zu, aber die Arbeiterpartei setzte sich in dieser Frage durch. 1972 stimmte der gesamte parlamentarische Bildungsausschuss dem Vorschlag zu, das Leistungsgruppensystem abzuschaffen, da es soziale Ungerechtigkeit produziere (*Innst. S. nr. 287 (1971–72)*). Dieser Beschluss trat 1975 mit dem neuen Lehrplan in Kraft (*Mønsterplanen for grunnskolen, M74*). Die Stellungnahme des Parlamentsausschusses von 1972 enthielt auch folgende Sätze:

«Der Ausschuss möchte jedoch betonen, dass die Grundschule auch in den kommenden Jahren verschiedene Formen der organisatorischen Differenzierung benötigen wird. Langfristig sollte das Ziel sein, dass die einzelne Schule diejenige Form der Differenzierung entwickeln kann, die am besten zu den örtlichen Gegebenheiten passt.» (*Innst. S. nr. 287 (1971–72), 547*)

Das Programm der Konservativen Partei von 1973 forderte, dass es in der Verantwortung der einzelnen Schule liegen solle, die beste Form der Differenzierung zu wählen. Das konservative Programm von 1977 sprach sich gegen leistungsheterogene Klassen aus:

«Bei den heutigen knappen Ressourcen bedeutet eine rigorose Umsetzung des Prinzips der «zusammengehaltenen Klassen», dass man die Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schüler in den Hintergrund schiebt. Die Konservative Partei hält es für notwendig, befriedigende Formen der organisatorischen Differenzierung zu entwickeln und dabei die Klasse als soziale Einheit zu erhalten.»

Ein Buch von Lars Roar Langslet (1977) kann zur Veranschaulichung der wachsenden konservativen Opposition dienen. In diesem Buch stellt Langslet die neunjährige Einheitsschule als solche nicht in Frage und zeigt eine gewisse Sympathie für das Ziel, einen Gemeinschaftsgeist zwischen allen Jugendlichen zu entwickeln, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft. Aber er schreibt auch:

«Ich selbst habe den «Abschied» vom System der Leistungsgruppen [1972] unterstützt und will meine Verantwortung dafür nicht leugnen. Aber ich muss zugeben, dass ich inzwischen Zweifel habe, ob das richtig war.» (Langslet, 1977, 56)

Er befürwortete keine Sonderschulen für besonders begabte Kinder, die «mit Recht als Versuch gebrandmarkt werden können, «Apartheid» in der Schule zu schaffen» (Langslet, 1977, 62). Doch seien die begabtesten Schüler von der sozialdemokratischen Schulpolitik vernachlässigt worden. Sozialdemokraten hätten keinen Respekt vor Ungleichheiten, sondern zielten ausschließlich darauf ab, diese zu beseitigen oder zu verbergen (Langslet, 1977, 34ff, 61f). Es könne zwar viel getan

werden, um benachteiligten Kindern bessere Chancen zu geben, aber politische Maßnahmen können «keinesfalls so weit gehen [...], dass alle wichtigen Ungleichheiten verschwinden» (Langslet, 1977, 39). Diese «pessimistische Einsicht» sei für sozialistische Schulpolitiker schwer zu akzeptieren (Langslet, 1977, 39).

Im Zeitzeugeninterview bezeichnete Langslet sozialdemokratische Schulpolitik als «eine sentimentale Schulideologie», die darauf abziele, die Schule zu einem Gegenstück zur «scheußlichen kapitalistischen Gesellschaft da draußen zu machen, wo Leistungsanforderungen am Arbeitsplatz gestellt werden und wo es Wettbewerb und alle möglichen Hässlichkeiten gibt». Zum Vergleich: Der sozialistische Politiker Theo Koritzinsky wies im Interview darauf hin, dass Konkurrenz und Hierarchien wichtige Mechanismen für Konservative seien. Auch wenn sie nicht offen sagten, dass sie Differenzierung mit dem Ziel der Reproduktion von Klassenunterschieden unterstützen, «wissen sie sehr wohl, dass das passieren kann ... und für sie ist das kein Problem, [...] das ist das Leben, so sind wir gemacht» (*Zeitzeugeninterview*).

Im Mai 1979 wurden diese Widersprüche in der letzten Parlamentsdebatte über permanente Leistungsgruppen sichtbar. Die genauen Regeln zur organisatorischen Differenzierung waren seit 1972 unklar (*Stortingstidende* (1976/1977), 2100f; *Stortingstidende*, (1977/1978), 2694ff). Aus diesem Grund erließ das Bildungsministerium neue Verordnungen, in denen klarer festgelegt wurde, dass eine dauerhafte Einteilung in Leistungsgruppen über ein ganzes Jahr hinweg nicht zulässig sei. Die Gruppierung von Schülern war nur kurzfristig erlaubt (*St. meld. Nr. 34* (1978–79), II).

In der Debatte kritisierten die Abgeordneten der Konservativen Partei die «Gleichheitsideologie» der Arbeiterpartei in scharfen Worten. Der konservative Politiker Håkon Randal, Mitglied des Bildungsausschusses, vertrat die Ansicht, dass die Abschaffung der Leistungsgruppen zu einer «Absenkung des Niveaus» führe und gegen das Schulgesetz verstoße (*Forhandlinger i Stortinget*, II. Mai 1979, 3360). Sein Parteikollege Tore Austad hielt es für einen «großen und sehr bedauerlichen Rückschritt», die Einteilung in Leistungsgruppen über ein ganzes Schuljahr hinweg für ungesetzlich zu erklären (*Forhandlinger i Stortinget*, II. Mai 1979, 3367). Die Konservativen forderten auch die Abschaffung des Versuchsrates, die Beendigung der Strukturreformen und die Konzentration auf die Verbesserung der Qualität des Unterrichts (*Forhandlinger i Stortinget*, 17. April 1975; *Forhandlinger i Stortinget*, 20. April 1978; *Forhandlinger i Stortinget*, II. Mai 1979; Langslet, 1977).

Die Christdemokraten und die Zentrumspartei stellten sich auf die Seite der Konservativen Partei (*Innst. S. nr. 215* (1978–79)). Obwohl die Zentrumspartei und die Christdemokraten in den 1960er und frühen 1970er Jahren der Meinung gewesen waren, dass das System der Leistungsgruppen ungerecht sei, verteidigten sie nun die Freiheit der lokalen Schule in Bezug auf die organisatorische Differenzierung, einschließlich der Leistungsgruppenbildung. Der Christdemokrat

Olav Djupvik griff die Arbeiterpartei an, weil sie gemäß ihrer «falsch verstandenen Gleichheitsideologie» pädagogische Fragen in «ideologische Fragen» verwandele:

«Wenn die Formen des Unterrichts nicht mehr ohne ideologische Bedenken danach variieren können, was Schule und Elternhaus jeweils für den einzelnen Schüler für das Beste halten, können wir meiner Meinung nach nicht für uns in Anspruch nehmen, für Gleichheit zu kämpfen. Wir haben dann akzeptiert, dass bestimmte Formen des Unterrichts diskriminierend sind. Und das ist ein Ausdruck einer diskriminierenden Haltung.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 11. Mai 1979, 3364)

Darauf antwortete die Abgeordnete der Arbeiterpartei, Kirsti Grøndahl:

«Herr Djupvik sprach viel über die «missverstandene Gleichheitsideologie» der Arbeiterpartei. Das Problem ist nicht, dass die Arbeiterpartei eine falsch verstandene Gleichheitsideologie hat. Das Problem ist, dass Djupvik die Gleichheitsideologie der Arbeiterpartei falsch verstanden hat. Meine Rede enthielt auch eine sehr negative Bemerkung über homogene Leistungsgruppen, sagte Herr Djupvik, und das ist in der Tat wahr. [...] Wir wollen etwas dagegen tun, und es ist natürlich schön, dass Herr Djupvik auch verstanden hat, dass das, wogegen wir sind, etwas Negatives ist.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 11. Mai 1979, 3382)

Offensichtlich gab es an dieser Stelle wenig Sympathie zwischen Christdemokraten und Arbeiterpartei. Die Debatte wurde jedoch in erster Linie durch den Antagonismus zwischen der Arbeiterpartei und der Konservativen Partei dominiert, während die meisten Vertreter der Parteien der Mitte nicht so deutliche Worte wählten. Der Redner der Zentrumspartei, Leiv Blakset, wies darauf hin, dass es richtig sei, sich auf die Schaffung der besten Bedingungen zu konzentrieren, insbesondere «für die schwächsten Schüler», was jedoch nicht bedeuten dürfe, dass die Fähigsten vernachlässigt würden (*Forhandlinger i Stortinget*, 11. Mai 1979, 3368). Sein Parteikollege Johan Syrstad bedauerte, dass die Debatte von «Schlagwörtern» beherrscht worden sei und die Teilnehmer «in die Schützengräben gegangen» seien. Er war der Meinung, dass die Position der Arbeiterpartei gar nicht so weit von seiner eigenen entfernt war, da man sich im wichtigsten Punkt einig war: der einzelnen Schule eine «beträchtliche lokale Freiheit» zu geben. Er hielt es für besser, «diejenigen entscheiden zu lassen, die sich mit den Problemen des täglichen Lebens befassen», anstatt «neue, zentral erlassene Vorschriften» einzuführen (*Forhandlinger i Stortinget*, 11. Mai 1979, 3381). Mit anderen Worten: Für die Zentrumspartei war es vor allem eine Frage des Prinzips, sich gegen zentrale Regelungen zu stellen.

Die Liberale Partei war zu diesem Zeitpunkt schwach und nicht im Bildungsausschuss vertreten. Der Vertreter der Liberalen Partei, Odd Einar Dørum, machte deutlich, dass seine Partei eher mit dem Standpunkt der Arbeiterpartei sympa-

thisiere, auch wenn er es für schwierig hielt, im Bericht des Ausschusses «große Widersprüche» zu erkennen:

«Beide Fraktionen sind sich einig, und die Liberale Partei unterstützt diese Ansicht, dass die Eingruppierung auf örtlichen Gegebenheiten beruhen muss und dass man dabei den gesunden Menschenverstand walten lassen sollte. Außerdem sagt die Arbeiterpartei, dass man langfristige Gruppierungen vermeiden will. Das ist eine Ansicht, die ich teile [...]. [...] Wir haben die Abschaffung des Systems der Leistungsgruppen unterstützt, und wir möchten bekräftigen, dass dies eine endgültige Position ist. Wir stellen gerne fest, dass wir – wenn wir uns auf die hier gewählten Worte stützen – nicht erkennen können, dass es jemanden gibt, der zum System der Leistungsgruppen zurückkehren möchte.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 11. Mai 1979, 3376)

Dørum wies damit auf einen wunden Punkt für die Konservativen hin. Es war schwer, gegen den Vorwurf der Arbeiterpartei und der Sozialistischen Linkspartei, man wolle das System der Leistungsgruppen durch die Hintertür wieder einführen, für organisatorische Differenzierung zu argumentieren. Die Richtlinien wurden schließlich von der parlamentarischen Mehrheit der Arbeiterpartei und der Sozialistischen Linkspartei verabschiedet. Mit dieser Entscheidung wurde eine langjährige Entwicklung von parallelen Schularten über die gegliederte Jugendschule bis hin zur Leistungsgruppenbildung und schließlich zur Abschaffung jeglicher organisatorischer Differenzierung beendet.

Als die Konservativen 1981 an die Macht kamen, schafften sie den Versuchsrat ab und änderten die Lehrpläne. Sie versuchten jedoch nicht, eine weitreichende Umkehrung der Strukturreformen zu erreichen. Laut Langslet war der Hauptgrund dafür, «dass man die Nase voll hatte von Reformen» und dass die Schule nun «eine ruhigere Zeit verdiente, in der man stattdessen das Beste aus dem bestehenden System machen sollte». Außerdem wies er darauf hin, dass «wir keine Mehrheitsregierung waren, so dass wir uns überlegen mussten, ob dies im Parlament Unterstützung finden könnte, und eine solche totale Umkehr wäre vermutlich ein utopisches Projekt gewesen» (*Zeitzeugeninterview*).

Es wäre falsch zu sagen, dass die Veränderungen an diesem Punkt zum Stillstand kamen. Die Verordnungen der 1980er Jahre konzentrierten sich mehr auf den Inhalt der Schulbildung. In den 1990er Jahren wurden die Reformideen vom Bildungsminister der Arbeiterpartei, Gudmund Hernes, wieder aufgegriffen. Unter Hernes' Führung wurde das Einschulungsalter von sieben auf sechs Jahre gesenkt, wodurch die Schulzeit in der Kinderschule wieder auf sieben Jahre und die Gesamtschulzeit auf zehn Jahre verlängert wurde. Auch die Sekundarstufe II wurde weiter reformiert. An dieser Stelle endet jedoch die historische Erzählung dieses Kapitels. Das Schlusswort gebührt dem Abgeordneten der Arbeiterpartei, Einar Førde, Bildungsminister von Oktober 1979 bis Oktober 1981, der in der Parlamentsdebatte im Mai 1979 auf Folgendes hinwies:

«Die Forderung nach ›Schulfrieden‹ hat offenbar eine völlig lähmende Wirkung auf das Denkvermögen der Konservativen. Wenn es so ist, dass sie mit der heutigen Situation unzufrieden sind, müssen sie sich natürlich aus dieser Situation herausbilden – es sei denn, sie sind so naiv zu glauben, dass es einen Weg zurück zu dem gibt, was war, zurück zur Fortsetzungsschule und zur Realschule [...]. Aber so naiv können sie kaum sein. Dieser Weg zurück ist genauso verschlossen wie der Weg zurück in den Garten Eden. Die sozialen Unruhen und die Unruhen in der Schule, die entstehen würden, wenn man versuchen würde, zu den Systemen zurückzukehren, die wir hinter uns gelassen haben, wären Unruhen [...] ganz anderen Ernstes als die Unruhen, die jetzt als Entschuldigung dafür benutzt werden, dass man nichts gegen das unternimmt, was einem nicht gefällt.» (Einar Førde, in *Forhandlinger i Stortinget*, 11. Mai 1979, 3378)

Gesamtschulreformen in NRW

1959 löste der «Rahmenplan für die Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens» eine neue Reformdiskussion aus. 1966 führte die letzte christdemokratische Regierung in NRW die Hauptschule und die neunjährige Schulpflicht ein. In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre wurde die Gesamtschule zum Thema. 1969 wurden die ersten sieben Integrierten Gesamtschulen gegründet, bis 1975 folgten weitere 16. Innerhalb dieser Schulen war die organisatorische Differenzierung nach Leistungsgruppen die Regel. Anfang der 1970er Jahre zeigte sich sogar die CDU offen für die Einführung der Kooperativen Gesamtschule. Im Laufe der 1970er Jahre wuchs der Widerstand und das Ziel der Reform, dass die Integrierte Gesamtschule alle parallelen Schulformen ersetzen sollte, wurde allmählich aufgegeben. In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre versuchte die NRW-Regierung, die Kooperative Schule als zusätzliche Angebotsschule einzuführen, mit gemeinsamem Unterricht in den Klassenstufen fünf und sechs und anschließender Dreigliedrigkeit in der Schule. Gegen diese Reform wurden 3,6 Millionen Unterschriften gesammelt. Die Regierung zog das Gesetz zurück. Die bestehenden Gesamtschulen wurden 1981 vom Versuchsstatus befreit und gesetzlich reguliert. Im Folgenden werden diese Reformen in chronologischer Reihenfolge behandelt.

Frühe Debatten über Gesamtschule und neunjährige Schulpflicht

In NRW waren die ersten Nachkriegsjahre eine Zeit des Wiederaufbaus. In der Schulpolitik ging es vor allem um die Bekenntnisschulen (siehe Kapitel 5). Im Jahr 1959 veröffentlichte der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen seinen Rahmenplan. In diesem Dokument wurde die Aufwertung

der Oberstufe der Volksschule, die als Hauptschule bezeichnet wurde, durch die Einführung eines neunten und später zehnten Schuljahres, einer obligatorischen Fremdsprache und der Bildung von Leistungsgruppen in wichtigen Fächern vorgeschlagen. Vorgeschlagen wurde auch die Einführung einer zweijährigen Übergangs- oder Orientierungsstufe nach den ersten vier Schuljahren in der unteren Volksschule (Grundschule) (Deutscher Ausschuss, 1964). SPD, FDP und die Organisationen der Volksschullehrer unterstützten diese Vorschläge, während die CDU zögerte (Herrlitz et al., 2009, 168).

Im Godesberger Programm der SPD aus dem Jahr 1959 heißt es, dass «alle Vorrechte im Zugang zu Bildungseinrichtungen» beseitigt werden und «jedem Befähigten [...] der Weg in weiterführende Schulen und Ausbildungsstätten jederzeit offenstehen» müsse. Außerdem forderte die SPD eine zehnjährige Schulpflicht. In ihrem Wahlprogramm für die Landtagswahl in NRW 1962 erklärte die SPD:

«Allen Kindern alle Wege zu ebnen, damit sie ihre Kräfte entfalten und ihre Anlagen uneingeschränkt zum Guten und zum Nutzen der Menschen und zu ihrem Glück entwickeln können – ist das nicht eine Aufgabe, die des höchsten Einsatzes wert wäre? [...] Weder der Geldbeutel des Vaters noch die soziale Stellung der Familie, weder die große oder kleine Zahl der Kinder noch die Konfession oder die Zugehörigkeit zu einer Gruppe des Volkes – nichts sollte hemmend im Wege stehen, wenn es darum geht, die Gaben und Fähigkeiten des jungen Menschen zu entfalten und sich entwickeln zu lassen.»

Das Programm informierte die Wähler dass die NRW-SPD 1959 einen Antrag zum «Rahmenplan» gestellt hatte. Sie hatte die Einführung einer «Orientierungsstufe» für alle Kinder in den Klassen fünf und sechs vorgeschlagen, die sie auf die Schulform vorbereiten sollte, die sie ab Klasse sieben besuchen würden. Damit könne ein «Ausbluten» der Volksschule und eine Überfüllung der Gymnasien mit «für wissenschaftliches Arbeiten ungeeigneten Schülern» verhindert werden.

1960 veröffentlichte die GEW ihren «Bremer Plan», in dem sie eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit um zwei Jahre vorschlug. Von der siebten bis zur zehnten Klasse solle der Unterricht in drei Zweigen organisiert werden. Dies wurde wie folgt begründet:

«Die Schule der modernen Gesellschaft sollte eine Schule der sozialen Gerechtigkeit sein, in der eine Startgleichheit für alle besteht, – in der alle normalen Kinder, indem sie bis zum Abschluß der 6. Klasse zusammenbleiben, echte Gemeinschaftserfahrungen machen, ehe Unterschiede der Begabung und des Fleißes sich trennend auswirken.» (*Bremer Plan von 1960*, zitiert in Kopitzsch, 1983, 172).

Der Bremer Plan führte zu heftigen Reaktionen seitens der CDU und der katholischen Kirche, weil er auch eine Säkularisierung des Schulwesens vorsah. Der Plan sei von der Schulpolitik der DDR nicht zu unterscheiden (Kopitzsch, 1983, 190).

Es kam zu kontroversen Debatten innerhalb der Gewerkschaft und der Plan verschwand bald von der Tagesordnung. Der Bundesvorsitzende der GEW, Heinrich Rodenstein, zog es in den folgenden Jahren vor, von «Bildungszentren» zu sprechen, in denen Schulformen kombiniert werden sollten, um die Durchlässigkeit zu erhöhen (Kopitzsch, 1983, 230).

In den frühen 1960er Jahren nahm die Bildungsdebatte an Fahrt auf. Georg Picht (1964) prägte den Begriff der «deutschen Bildungskatastrophe» und bezog sich damit auf die niedrige Zahl der Abiturienten und die großen Ungleichheiten zwischen Stadt und Land sowie zwischen den Klassen. Von 1962 bis 1966 wurde der CDU-Politiker Paul Mikat Kultusminister in der letzten CDU-FDP-Koalition in NRW. Er war jung, reformfreudiger als sein Vorgänger Werner Schütz und unterstützte Versuche mit Gesamtschulen (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1965; Mikat, 1966, 38). Dabei hatte er nicht immer die Unterstützung der konservativeren CDU-Abgeordneten. Der ehemalige CDU-Politiker Wilhelm Lenz erwähnte, dass Mikat «bereit gewesen wäre, mehr zu tun», wenn der Finanzminister ihn nicht gebremst hätte (*Zeitzeugeninterview*). In der ersten Hälfte der 1960er Jahre schuf die CDU-FDP-Regierung neue Wege zum Abitur, indem sie die Abendschule und die gymnasiale Oberstufe für Realschulabsolventen ausbaute und die Zahl der Realschulen und Gymnasien vor allem im ländlichen Raum erhöhte (Kultusministerium NRW, 1965, 1967; Düding, 2008, 488ff). Es herrschte Konsens darüber, dass die Zahl der Abiturienten erhöht werden müsse (Fälker, 1984, 101f).

Im Juli 1964 verabschiedete der Parteivorstand der SPD die «Bildungspolitischen Leitsätze», in denen noch deutlicher als bisher ein gestuftes Schulsystem vorgeschlagen und erstmals der Begriff «Gesamtschule» verwendet wurden. Die Sozialdemokraten schlugen nun eine sechsjährige Grundschulstufe vor, gefolgt von einer vierjährigen Mittelstufe und einer dreijährigen Oberstufe. Für die Mittelstufe sahen sie neben dem differenzierten Unterricht in Kursen und Leistungsgruppen einen gemeinsamen Kernunterricht vor. Die Einführung einer zweijährigen Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen fünf und sechs und eine stärkere Durchlässigkeit zwischen den traditionellen Schularten sahen sie als Schritte in die richtige Richtung (Vorstand der SPD, 1964, 12ff). Auch der Landesverband NRW der GEW nahm 1965 die Gesamtschule in sein Programm auf.

Der Philologenverband hingegen sprach sich in seinen Göttinger Beschlüssen aus dem Jahr 1964 gegen die Gesamtschule aus:

«Die Differenziertheit des modernen Berufslebens fordert ein reichhaltig gestaltetes Schulwesen [...]. [...] Eine nivellierende Einheitsschule kann weder dem heutigen noch dem zukünftigen Zustand der Gesellschaft gerecht werden. Wie unterdurchschnittlich Begabte eine besondere Förderung brauchen, haben auch überdurchschnittlich Begabte den Anspruch, so frühzeitig und so gut wie möglich gefördert

zu werden. [...] Deshalb ist ein gegliedertes allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulwesen unabdingbar.» (Göttinger Beschlüsse, zitiert in Fluck, 2003, 207)

Im gleichen Dokument sprach sich der Philologenverband für eine Bildungsexpansion aus, die auf Aufbaugymnasien, Aufbauklassen und besserer Beratung basieren sollte. Er betonte das Recht der Eltern, über die Bildung ihrer Kinder zu entscheiden. Eine Durchlässigkeit zwischen den Schulformen wurde bis zu einem gewissen Grad befürwortet, aber nicht «zu jedem beliebigen Zeitpunkt», da dies zu einer «Leistungssenkung» führen würde. Die Philologen sahen das Gymnasium als die Schule der zukünftigen Eliten und damit als besonders wichtig an:

«Das Gymnasium muss aber am Leistungsprinzip festhalten; denn für jedes Volk stellen die Begabungen seinen wertvollsten Besitz dar. Eine leistungsfähige Wirtschaft z. B. ist nicht denkbar ohne eine große Zahl wissenschaftlich und charakterlich qualifizierter Persönlichkeiten.» (Göttinger Beschlüsse, zitiert in Fluck, 2003, 209f)

Im Oktober 1964 wurde das Düsseldorfer Abkommen von 1955 zwischen den Bundesländern neu ausgehandelt. Das Ergebnis war das Hamburger Abkommen. Dieses Abkommen sah eine neunjährige Schulpflicht vor und ermöglichte eine zehnjährige Schulpflicht. Es schlug die Einführung der Hauptschule – also der Oberstufe der Volksschule – als weiterführende Schulform neben der Realschule und dem Gymnasium sowie eine zweijährige Orientierungsstufe in den Klassenstufen fünf und sechs vor, die für alle Schulen gleich sein sollte. Die Oberstufenkurse, die Real- und Hauptschulabsolventen auf das Abitur vorbereiteten, wurden geregelt. Eine Fremdsprache, in der Regel Englisch, wurde in den Lehrplan der Volksschule aufgenommen. Experimente mit neuen Schulstrukturen wurden zugelassen (Friedeburg, 1992, 349). Auch die Ministerpräsidenten der CDU-regierten Bundesländer unterzeichneten dieses Dokument, was ein Indiz für den Reformwillen der Zeit ist.

Im November 1964 veranstaltete die CDU in Hamburg einen kulturpolitischen Kongress, auf dem neue Richtlinien für die «Bildung in der modernen Welt» verabschiedet wurden. Darin erklärte die CDU, dass das «deutsche Bildungssystem [...] so gestaltet sein [müsse], daß es jedem, der bereit und fähig ist, seine Chance bietet». Sie befürwortete eine stärkere «Durchlässigkeit» durch die Einführung von Aufbaugymnasien, die fähige Schüler aus der Volksschule rekrutieren sollten. Gleichwohl betonten die Leitlinien, dass eine Verkürzung des Gymnasiums das schulische Niveau gefährden würde. Eine Einheitsschule wurde als ungeeignet angesehen, um alle Begabungen in der Bevölkerung zu fördern. Das Papier sprach sich auch gegen eine verpflichtende Orientierungsstufe in den Klassen fünf und sechs aus.

Die Bildungsplanung wurde intensiviert. Unter 1965 wurde der Deutsche Bildungsrat als Nachfolger des oben erwähnten Deutschen Ausschusses gegrün-

det. Er bestand aus einer Bildungskommission, die sich aus Wissenschaftlern zusammensetzte, und einer Verwaltungskommission, in der Schulverwaltung und Bildungspolitiker vertreten waren. Der Rat veröffentlichte Berichte, Studien und Empfehlungen für Experimente und Reformen (siehe z. B. Deutscher Bildungsrat, 1969, 1973, 1975).

Im Juni 1966 verabschiedete die CDU-FDP Regierung von NRW ein Schulpflichtgesetz, das die Einführung der neunjährigen Schulpflicht regelte. Das Gesetz führte die institutionelle Unterscheidung zwischen der vierjährigen Grundschule und der fünfjährigen Oberstufe der Volksschule ein, die nun Hauptschule hieß (Fälker, 1984, 75, 114). Die Hauptschule blieb jedoch an die Grundschule angegliedert. Dies wurde von der SPD abgelehnt. Die Sozialdemokraten stimmten gegen das Gesetz, weil sie es für nicht weitreichend genug hielten (*Landtag NRW, 11. Mai 1966; Landtag NRW, 25. Mai 1966*).

Am 14. Juni 1966 veranstaltete die Sektion NRW des Philologenverbandes in Essen eine Kundgebung gegen die neuen Trends in der Bildungspolitik. Der Vorsitzende der Sektion NRW, Clemens Christians, argumentierte auf der Kundgebung, es sei falsch, dem Gymnasium die Aufgabe der Chancengleichheit zuzuweisen. Chancengleichheit könne nur durch zusätzliche Förderung im Vorschulbereich erreicht werden (zitiert in Fluck, 2003, 215). Fluck (2003, 216) zitiert auch die stellvertretende Vorsitzende Hanna-Renate Laurien, die auf der Demonstration sagte:

«Die moderne Gesellschaft ist sowohl demokratisch wie leistungsspezifisch strukturiert, in ihr soll zwar jeder seine optimale Chance erhalten, in ihr sind die Bürgerrechte grundsätzlich gleich, aber sie ist deshalb nicht eine Gesellschaft von Leuten gleichen Status. Was allgemein gesellschaftlich gilt, muss auch im pädagogischen Bereich gelten: Besondere Leistungen, besondere Ansprüche müssen gewertet werden; egalitäre, gleichmacherische Konzeptionen sind nicht demokratisch – wie sie sich manchmal geben –, sondern sind Ideologien.»

Schulversuche mit der Integrierten Gesamtschule

Im Juli 1966 gewann die SPD die NRW-Wahl. Ministerpräsident Heinz Kühn bevorzugte eine Koalition mit der CDU, doch die Landtagsfraktion bestand auf einer Regierungsbildung mit der FDP (Düding, 2008, 520ff). In der Schulpolitik war das drängendste Thema nach wie vor die Konfessionsschule. Durch Verhandlungen mit der CDU kam es im Juni 1967 zu einem Kompromiss und im Februar 1968 wurde das neue Schulgesetz verabschiedet. Die Hauptschule wurde von der Volksschule abgekoppelt und überkonfessionell (siehe Kapitel 5).

1968 verabschiedete die GEW einen Antrag für die Gesamtschule. Sie war nicht die erste Gewerkschaft, die dies tat – die Industriegewerkschaft Metall und der

Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) hatten bereits zuvor Anträge zur Unterstützung der Gesamtschule verabschiedet (Kopitzsch, 1983, 221, 269). In der GEW hatte es interne Debatten gegeben (Kopitzsch, 1983, 228). Ilse Brusis, seit 1960 in der GEW aktiv und von 1975 bis 1981 Vorsitzende der GEW-NRW, schildert, wie die jungen Lehrkräfte Ende der 1960er Jahre beschlossen, für die Gesamtschule zu kämpfen:

«Der Bundesjunglehrerausschuss der GEW machte jedes Jahr eine Bundestagung. [...] und wir saßen wieder einmal zusammen zur Planung. [...] Da fing jemand an mit: die Schüler müssen länger als vier Jahre zusammen unterrichtet werden, diese Trennung nach vier Jahren ist Unsinn. Die gibt es in Großbritannien nicht, die gibt es in Frankreich nicht, die gibt es in den skandinavischen Ländern nicht, wieso gibt es die bei uns? [...] Das begeisterte uns alle. [...] Das sprach sich natürlich in der GEW herum, die wollen da die Einheitsschule diskutieren. Wir haben dann extra gesagt, wir nennen das nicht Einheitsschule, Einheitsschule klingt so nach DDR, wir nennen das Gesamtschule. [...] Wir machten unsere Bundestagung, dann kam der GEW-Vorsitzende, Professor Rodenstein, extra angereist [...] und hat uns den Kopf gewaschen. Wenn wir das beschließen, dann flöge die ganze GEW auseinander. Dann wären die Philologen in der GEW nicht zu halten, die würden sofort die GEW verlassen und die Realschullehrer wahrscheinlich auch und dann auch die Berufsschullehrer und dann wäre die ganze GEW kaputt.» (*Zeitzeugeninterview*)

Die Zeitzeugin Anne Ratzki, die ebenfalls seit Jahrzehnten in der GEW aktiv ist, bestätigte, dass in einigen Fällen sogar die Hauptschullehrer der Gewerkschaft gegen Gesamtschulen waren, wenn deren Errichtung die Schließung ihrer eigenen Schule bedeutete. Auch nach der Aufnahme der Gesamtschule in das offizielle Programm der Gewerkschaft blieben interne Konflikte darüber bestehen. Mit anderen Worten: Die GEW war nicht geeint.

Im Januar 1969 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat eine Empfehlung für Schulversuche mit Gesamtschulen (Deutscher Bildungsrat, 1969). Etwa zur gleichen Zeit verfügte die Regierung Kühn die Einrichtung der ersten sieben Versuchsschulen in NRW. Diese befanden sich in Dortmund, Fröndenberg, Gelsenkirchen, Kamen, Kierspe, Oberhausen und Münster. Im November 1969 beschloss die Kultusministerkonferenz ein Versuchsprogramm mit 40 solcher Schulen im gesamten Bundesgebiet (Düding, 1998, 113).

Nicht alle führenden Sozialdemokraten unterstützten die Gesamtschulversuche vorbehaltlos. In NRW waren weder der Ministerpräsident, Heinz Kühn, noch der Kultusminister von 1966 bis 1970, Fritz Holthoff, besonders begeistert. Kühn räumte nach Aussage mehrerer befragter Zeitzeugen der Gesamtschule keine Priorität ein, weil er Konflikte vermeiden wollte und es für ausreichend hielt, das Gymnasium für Kinder der Arbeiterschaft zu öffnen. Holthoff war Volksschullehrer und sorgte sich um den Zugang von Arbeiterkindern zu einer qualitativ

hochwertigen Bildung. Er gehörte jedoch der älteren Generation an und mochte die Rhetorik der jüngeren, antikapitalistischen Strömung nicht. Ein großer Teil von Holthoffs Schriften ist seiner Auseinandersetzung mit der «Neuen Linken» gewidmet, der er vorwirft, die Gesamtschule in eine Schule zu verwandeln, «die Klassenkampf und Klassenhass institutionalisiert» (Holthoff, 1975, 16). Holthoff (1975, 16) befürwortete zwar ein «Zusammenwachsen der Schulformen» mit dem Ziel der «sozialen Integration», meinte aber, dass eine solche Entwicklung «geduldig und mit überzeugenden Worten» erfolgen müsse.

Der Sozialwissenschaftler H.-G. Rolff, der der linken Strömung der SPD angehörte, war der Meinung, dass die fehlende Unterstützung durch Holthoff entscheidend gewesen sei, da Holthoff zu einem wichtigen Zeitpunkt Kultusminister im größten Bundesland war:

«Wir wollten die Gesamtschule als flächendeckende Regelschule, mein Senator [Carl-Heinz Evers, Schulsenator von Berlin] und der Minister. [...] Das war Ernst Schütte, hessischer Kultusminister vor Friedeburg. Wir hatten auch einen ganz guten Einfluss in der SPD. Ich war auch im SHB, das war die Studentenvereinigung der SPD, Vorsitzender des Arbeitskreises Bildungspolitik, [...] [und] im bildungspolitischen Ausschuss der SPD in Bonn in der Parteizentrale als SHB-Studentenvertreter. Wir alle wollten die Gesamtschule flächendeckend und dieser Holthoff, der Kultusminister in NRW, war unser größter Gegner. Das war nicht die CDU, war nicht die FDP, die wollten auch Experimentalprogramme und alles Mögliche, sondern der Volksschullehrer Holthoff, der [...] unserer Meinung nach einen Minderwertigkeitskomplex hatte, weil er nicht richtig studiert hatte, sondern nur Pädagogische Akademie, und keinen Titel hatte. Der wollte das dreigliedrige Schulsystem verteidigen und erhalten.» (*Zeitzeugeninterview*)

Nach den Wahlen von 1970 wurden die Bedingungen für Reformen günstiger. Der Reformbefürworter Jürgen Girsensohn wurde Kultusminister in NRW. In der Koalitionsvereinbarung von SPD und FDP wurde die beabsichtigte Intensivierung von Gesamtschulversuchen festgehalten. Die Wahlen hatten mehrere reformorientierte, junge Menschen in den NRW-Landtag gebracht, die ältere SPD-Politiker ablösten (Düding, 2008, 631).

Einer von ihnen war der Zeitzeuge Reinhard Grätz, der bestätigte, dass die SPD in Sachen Gesamtschule alles andere als einig war. Er löste einen SPD-Politiker aus seiner Heimatstadt Wuppertal ab, Walter Jahnke. Jahnke war Vorsitzender im kulturpolitischen Arbeitskreis der SPD-Bundestagsfraktion und kulturpolitischer Sprecher gewesen. Er war Realschullehrer und kein Befürworter der Gesamtschule. Zwei weitere SPD-Bildungspolitiker, Hans-Joachim Bargmann und Hans-Günther Toetemeyer, standen Jahnke im Arbeitskreis gegenüber. Sie waren reformorientierte Vertreter der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer in der SPD. Grätz beschrieb dies so:

«Als ich dort [im kulturpolitischen Arbeitskreis der SPD-Bundestagsfraktion] zum ersten Mal schüchtern auftauchte, [...] wurde ich von diesen beiden, Bargmann, Tötemeyer, wie ein Halbgott empfangen. Das ist der Junge, der es gegen diesen Walter Jahnke geschafft hat [lacht]. Das war für die eine solche Entlastung, dass [...] der Walter als Bremse in der Bildungspolitik [...] nicht mehr da war.» (*Zeitzeugeninterview*)

Eine weitere reformorientierte SPD-Politikerin, die 1970 in den Bundestag gewählt wurde, war Anke Brunn. Sie fasste die Argumente für die Gesamtschule wie folgt zusammen:

«Das wichtigste Argument für die Integrierte Gesamtschule war [...], dass die Kinder zu früh aufgeteilt wurden in unterschiedliche Bildungswege und dass [...] eine Durchlässigkeit notwendig sei [...]. Und dass man [...] Kinder individuell besser fördern könnte. Das war die Idee, während das klassische versäulte deutsche Bildungswesen [...] ein System der Ausgrenzung und Zuweisung von sozialen Chancen war.» (*Zeitzeugeninterview*)

Diese Idee gewann zunehmend an Boden. Im Jahr 1970 veröffentlichte der Deutsche Bildungsrat den Strukturplan für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat, 1973, Herrlitz et al., 2009, 175ff), in dem er ein Stufenmodell vorschlug. Das System sollte mit der Vorschulerziehung beginnen und mit einer vierjährigen Grundschule fortgesetzt werden, gefolgt von einer unteren und oberen Sekundarstufe. Die fünfte und sechste Klasse sollte eine Orientierungsstufe sein. Die Differenzierung nach Interessen und Fähigkeiten sollte in der Sekundarstufe I mit Wahlfächern beginnen.

Auch innerhalb der FDP hatte es um 1970 Veränderungen gegeben und die sozialliberale Strömung der Partei wurde gestärkt. In den frühen Parteiprogrammen der FDP, wie dem von 1961, finden sich nur allgemeine Formulierungen, wonach der Zugang zur Hochschulbildung für «begabte Menschen aus der berufstätigen Bevölkerung» geöffnet werden solle und nicht durch «wirtschaftliche Gründe» verhindert werden dürfe. In den 1960er Jahren begann die sozialliberale Strömung, sich expliziter für Schulreformen einzusetzen (Dahrendorf, 1965, Heinz, 1970). In den Jahren 1969/1970 stellte die FDP ihr Konzept der «Offenen Schule» vor. Die Offene Schule war die liberale Variante der Gesamtschule und unterschied sich vom sozialdemokratischen Konzept durch die stärkere Betonung der inneren Differenzierung. Die NRW-FDP erklärte in ihrem Wahlprogramm zur NRW-Wahl 1970:

«Ein Staat ist erst dann demokratisch, wenn er seinen Bürgern tatsächlich Chancengleichheit bietet. [...] Bevor nicht eine durchgreifende Bildungsreform im Sinne der Offenen Schule verwirklicht wird, sind die Lebenschancen für unsere Kinder nicht gleich. Jedes Kind muß unabhängig von seiner sozialen Herkunft die Möglichkeit haben, eine seiner Begabung entsprechende Ausbildung zu erhalten.»

In demselben Programm sprach sich die NRW-FDP für die Ausweitung von Gesamtschulversuchen ein. Alle bisherigen Schulformen sollten in der Offenen Schule zusammengefasst werden, die in eine Kindergartenstufe, eine Grundschulstufe, eine Sekundarstufe I und eine Sekundarstufe II gegliedert sein sollte. Das Programm sprach sich für ein flexibles Kurssystem innerhalb der Offenen Schule und eine individuelle Förderung aller Schüler aus. 1972 veröffentlichte die FDP ihre «Stuttgarter Leitlinien für eine liberale Bildungspolitik», in denen sie sich zu einer weitreichenden Gesamtschulreform bekannte.

Im Jahr 1970 veröffentlichte die Regierung Kühn ein Programm für NRW, in dem sie die Reformen auflistete, die sie von 1971 bis 1975 umsetzen wollte (Nordrhein-Westfalen-Programm 1975). In diesem Dokument wurde festgestellt, dass man sich zwar noch nicht für die allgemeine Einführung der Gesamtschule entschieden habe, der Grundgedanke der Gesamtschule jedoch kaum noch bestritten sei. Die Einrichtung von 30 Schulversuchen war Ziel. Dieses Ziel wurde nicht erreicht, aber bis 1975 wurden 16 weitere Gesamtschulen gegründet. Als Argument für Gesamtschulen wurde der Abbau des Bildungsgefälles zwischen Stadt und Land genannt. Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten sollten lernen, zusammenzuarbeiten, und Leistungen sollten durch größere «Lernfreude» gesteigert werden.

Das Programm enthielt auch Vorschläge zur Erhöhung der Zahl der Gymnasien und zur Erweiterung der Hauptschule um ein zehntes Schuljahr. Die Aufwertung der Hauptschule war für die Sozialdemokratie wichtig. Der Bildungspolitische Ausschuss der SPD warnte 1969 davor, dass die Hauptschule im Begriff sei, eine «Restschule» mit geringem sozialem Ansehen zu werden und argumentierte, dass die Hauptschulen qualitativ so gut sein müssten, dass sie später in Gesamtschulen umgewandelt werden könnten (ENTWURF: Modell für ein demokratisches Bildungswesen, 1969, 47; siehe auch Dowe, 1968; Hippenstiel, 1968).

Von der CDU vorgeschlagene Reformen

In den späten 1960er und frühen 1970er Jahren waren die Reformer unter den befragten Zeitzeugen davon überzeugt, dass eine allgemeine Einführung der Gesamtschule möglich sei. Die meisten politischen Ziele schienen bei sorgfältiger Planung erreichbar zu sein. Im Zeitzeugeninterview wurde der ehemalige CDU-Spitzenpolitiker Wilhelm Lenz gefragt, ob dieser Reformgeist die CDU in NRW bis zu einem gewissen Grad erfasst habe. Er antwortete:

«Ja, [...] weil die alte Abgeordnetengeneration weg war, die Nachfolger waren jüngere Leute. [...] Die waren leichter zu haben für solche Überlegungen. Das war auch ein bisschen die Meinung, wir dürfen nicht ewig nein sagen in Fragen der Schulen.» (*Zeitzeugeninterview*)

Mit anderen Worten: Die CDU zeigte nun eine vorsichtige Reformbereitschaft, sowohl aus strategischen Gründen als aufgrund der Überzeugung einiger reformorientierter CDU-Politiker. In den Deidesheimer Leitsätzen von 1969 skizzierte die CDU ihr bildungspolitisches Programm. «Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungseinrichtungen» galt als «Voraussetzung für eine demokratische Sozialordnung, in der die Leistung über den sozialen Standort des Einzelnen entscheidet». Das Programm forderte eine «gegliederte Leistungsschule» mit differenzierten, durchlässigen Bildungswegen, nämlich auf der Sekundarstufe die fünfjährige Hauptschule, die sechsjährige Realschule und das neun- oder achtjährige Gymnasium. Die gegliederte Struktur wurde mit unterschiedlichen Eignungen und Neigungen des Einzelnen und mit den «vielgestaltigen Ausbildungsanforderungen der Gesellschaft» begründet. Das Programm schlug vor, die Lehrpläne der fünften und sechsten Klasse aufeinander abzustimmen, um die Wahl des Bildungsweges korrigieren zu können. Das Programm sprach sich für die Einführung einer zehnjährigen Schulpflicht «auf mittlere Sicht» aus.

Von 1970 bis 1972 veröffentlichte die CDU eine Reihe von reformorientierten Dokumenten. 1970 veröffentlichte die NRW-CDU ihr Programm zur Landtagswahl. Darin forderte sie eine «sinnvolle Integration aller Bildungseinrichtungen», wobei die Prinzipien «Durchlässigkeit und Differenzierung» gleichrangig sein sollten. Außerdem forderte sie eine zehnjährige Schulpflicht und eine Lehrerbildung, die sich an Schulstufen und nicht an Schulformen orientiere. Allerdings, so heißt es im Programm, müssten «Hochbegabte» besonders gefördert werden. Das Programm betonte, dass «objektiv gleiche Bildungschancen» durch bessere Bildungsberatung «subjektiv» zugänglich werden sollten.

1971 veröffentlichte die Bundes-CDU ein Schul- und Hochschulreformprogramm und 1972 veröffentlichten CDU-Politiker, darunter mehrere Kultusminister, ein Papier mit dem Titel «Bildungspolitik auf klaren Wegen – ein Programm der CDU/CSU-Prioritäten». Im Programm von 1971 forderte die CDU die Einführung der Leistungsdifferenzierung in allen Schularten und eine Reform der Lehrpläne, so dass alle Schulen «gemeinsame Kernpflichtfächer» unterrichten sollten und die Durchlässigkeit erhöht würde. Es hieß sogar, «der neue Sekundarbereich überwindet die Dreigliedrigkeit durch einen übersichtlichen und durchlässigen Schulverbund». Die Dokumente aus den Jahren 1971 und 1972 sprachen sich auch für eine Reform der Lehrerbildung aus, die sich an Schulstufen und nicht an Schularten orientieren solle, sowie für die Einführung einer Orientierungsstufe in den Klassen fünf und sechs.

In NRW hatte die CDU-Fraktion 1971 einen Antrag vorbereitet, der Versuche mit «Kooperativen Gesamtschulen» vorschlug; dies war als Alternative zur integrierten Gesamtschule gedacht. Betont wurde, dass diese Schulform mehr sein sollte «als ein additiver Verbund von Hauptschule, Realschule und Gymnasium», dass sie eine gemeinsame Schulleitung haben und einen Wechsel zwischen den Schulzweigen ermöglichen solle (*Landtag NRW, 15. November 1971*).

1973 schlug der CDU-Abgeordnete Karl Nagel, ein Hauptschullehrer, im Schulausschuss des Landtages sogar vor, dass die Kooperative Gesamtschule, wie sie von der CDU konzipiert worden war, ohne weitere Versuche flächendeckend zum 1. August 1974 eingeführt werden könne. Während die Schulversuche mit Integrierten Gesamtschulen nur einen kleinen Teil der Schüler erfassten, sei mit dem CDU-Vorschlag von 1971 «eine Reform der gesamten Sekundarstufe I eingeleitet» worden (*Landtag NRW, 13. September 1973, 9*). Das ist bemerkenswert, denn wären SPD und FDP diesem Vorschlag gefolgt, wäre das Gymnasium als eigene Schulform auf die Oberstufe reduziert worden. Die Bildungspolitiker der SPD favorisierten jedoch die weitergehende Integrierte Gesamtschule. Sie sahen in dem CDU-Vorschlag eine Fortsetzung des traditionellen Schulsystems mit dem «Feigenblatt der sogenannten Kooperation» (Hans Schwier, SPD-Abgeordneter, *Landtag NRW, 13. September 1973, 11*).

Äußerungen von CDU-Politikern in der Sitzung des Ausschusses im September 1973 lassen erkennen, dass ihre Unterstützung für die Kooperative Gesamtschule durch verschiedene Sorgen motiviert war. Bei der Beratung des CDU-Antrags zur Kooperativen Gesamtschule wurde die Krise der Hauptschule diskutiert. Ein Sprecher des Kultusministeriums merkte an, «bei der Frage, ob man mit Hilfe der kooperativen Schule diesen Run auf das Gymnasium drosseln könne», müsse man bedenken, dass Eltern das verfassungsmäßige Recht hätten, die Schulform für ihre Kinder zu wählen (*Landtag NRW, 13. September 1973, 11*). Der CDU-Abgeordnete Nagel entgegnete, man müsse die Schülerströme kanalisieren, sonst müsse man das Wahlrecht der Eltern einschränken oder Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen einführen (*Landtag NRW, 13. September 1973, 12*). Eine Motivation der CDU scheint also gewesen zu sein, wieder mehr Schüler auf den Hauptschulzweig und weg vom prestigeträchtigen Abitur und Hochschulzugang zu lenken. Wie Nagel später im Parlament erklärte, bestand die andere Motivation darin, die weitergehende Idee der Integrierten Gesamtschule zu untergraben (Blumenthal, 1988, 105f):

«Als Sie [...] praktisch die Integrierte Gesamtschule einführen wollten, wären wir eher bereit gewesen, unser Modell «Kooperative Schule» allgemein einzuführen.» (*Landtag NRW, 25. November 1976, 1812*)

Anfang der 1970er Jahre wurde die CDU vom Philologenverband nicht als stabiler Bündnispartner wahrgenommen, sondern als «sehr verunsichert und in verschiedene bildungspolitische Richtungen gespalten», wie der Philologe Fluck (2003, 228) feststellt. Auf die CDU konnte man sich nicht verlassen. Der Philologenverband hatte keine derartigen Unsicherheitsperioden, sondern lehnte jede Reform ab, die das Gymnasium als neunjährige Schule gefährdete.

Anhaltende Kämpfe um die Integrierte Gesamtschule

Nach mehreren Jahren der Verhandlungen veröffentlichte die Kommission für Bildungsplanung 1973 den Bildungsgesamtplan. Der Bund und die sechs SPD-geführten Bundesländer wollten die Gesamtschule bis zur zehnten Klasse einführen. Die fünf CDU-geführten Bundesländer vertraten eine abweichende Meinung zur Einführung der Gesamtschule und der Orientierungsstufe in den Klassenstufen fünf und sechs (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, 1973, 16; Friedeburg, 1992, 404ff; Herrlitz et al., 2009, 177f). Die Gesamtschule wurde zunehmend zum «Zankapfel» und die Reformstimmung begann zu kippen (Düding, 1998, 116).

Im Mai 1974 legte die NRW Regierung einen Antrag vor, wonach die Gesamtschule zur Regelschule werden sollte. Der Antrag schlug vor, die Parallelstruktur zugunsten eines horizontalen Systems abzuschaffen. Die zweijährige Orientierungsstufe in den Jahrgangsstufen fünf und sechs solle zur Regel werden und unabhängig von der Schulform sein, so dass sich die gemeinsame Schulzeit aller Kinder um zwei Jahre verlängern würde (*Landtag NRW, 7. Mai 1974*). Kultusminister Girgensohn stellte in der Diskussion des Antrags klar, dass es nicht um die sofortige Abschaffung der alten Schulformen gehe, sondern lediglich um die Schaffung der Voraussetzungen für eine langfristige Reform. Er hielt es für wahrscheinlich, dass die Einführung der Gesamtschule erst im Laufe einer Generation vollzogen werde (*Landtag NRW, 11. Juli 1974, 4436*). «Ich will keine Integration um jeden Preis», erklärte er (*Landtag NRW, 11.7.1974, 4466*).

Doch selbst dieser bescheidene Vorschlag erschien bald als zu radikal. Der Gesamtschulversuch galt nun als «in der Krise», wie es in einer Veröffentlichung des VBE (VBE, 1974) hieß. In dieser Publikation erklärte der VBE, dass er die Versuche weder grundsätzlich befürworte noch ablehne, aber die Intention linksradikaler Reformer, die Gesamtschule als Instrument für gesellschaftliche Veränderungen zu nutzen, nicht gutheiße. Die Versuche sollten sich auf pädagogische Fragen konzentrieren, mit dem Ziel, eine Schule zu schaffen, die besser auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sei, aber nicht für antikapitalistische Propaganda genutzt werden. Auch wenn der damalige Vorsitzende des Landesverbandes NRW des VBE, Albert Balduin, die Gesamtschule befürwortete, wollte der Verband nicht mit sozialistischen Ideen in Verbindung gebracht werden. Er verlor bereits einen Teil seiner katholischen Mitglieder, während immer mehr gemäßigte Sozialdemokraten beitraten (Bongard, 2012, 11f). Dennoch waren viele Kommunalpolitiker der CDU und einige CDU-Landtagsabgeordnete Mitglieder des VBE. Der VBE musste seine Positionen sorgfältig abwägen. Wie Uwe Franke, der viele Jahrzehnte aktiv im VBE NRW war, erklärte:

«Ich denke, dass [...] der Begriff der Gesamtschule gesellschaftspolitisch überfordert worden ist. Es gab zu viele sehr unterschiedliche Ansichten über das, was die Gesamt-

schule ist. Sie ist zumindest in diesem Klassenkampf, der von großen intellektuellen Gruppen für die 60er und 70er Jahre erklärt worden ist, auch als ein Begriff gebraucht worden, wo die Konservativen und die Gemäßigten gedacht haben, das ist die Schule der Umerziehung. So dass sie sich von ihrer ursprünglichen Idee der Einheitsschule der 20er Jahre oder der amerikanischen High School [...] abgewendet hat und [...] [sich] zu einer Schule eines gesellschaftspolitischen Gegenmodells entwickelt [hat].»
(Zeitzeugeninterview)

Die zunehmende Polarisierung kam bei den Landtagswahlen in Hessen 1974¹⁶ zum Ausdruck. In NRW blockierte die FDP nun die Einführung der Orientierungsstufe. In der Folge wurde im Februar 1974 ein Gesetz verabschiedet, das am Versuchsstatus der Gesamtschulen nichts änderte. Der Hinweis auf die langfristige Integration aller Schulformen wurde gestrichen. Die Orientierungsstufe wurde mit keinem Wort erwähnt (*Landtag NRW, 19. Februar 1975*). In der abschließenden Parlamentsdebatte zu diesem Gesetz begründete der Sprecher der FDP, Wolfgang Heinz, die letztgenannte Entscheidung mit Zeitdruck, da die Legislaturperiode fast zu Ende sei. Er erklärte, dass der Versuch, die Orientierungsstufe in nur ein bis zwei Monaten zu verabschieden, von der Opposition mit «gezielten Fehlinterpretationen» beantwortet worden sei, um eine «aufgeputzte Atmosphäre» zu erzeugen (*Landtag NRW, 27. Februar 1975, 5265*). Außerdem betonte er, dass eine sechsjährige Grundschule die bessere Lösung sei, die FDP aber von den anderen Fraktionen keine Unterstützung für diesen Vorschlag erhalten habe. Die CDU-Opposition begegnete Heinz mit Spott, unterbrach ihn ständig und nannte ihn einen «Umfaller» (*Landtag NRW, 27.2.1975, 5265*).

In der gleichen Debatte war der Kultusminister Girgensohn der einzige SPD-Redner, der mit charakteristischer Ehrlichkeit zugab, dass er mit den Änderungen des Antrags nicht zufrieden war (*Landtag NRW, 27. Februar 1975, 5271ff*). Ministerpräsident Kühn erklärte, dass die Gesamtschule für ihn die wünschenswerteste Schulform sei, dass aber die Gegner nicht überstimmt, sondern überzeugt werden müssten. Als ihn der Oppositionsführer der CDU, Heinrich Köppler, wegen des ersten Teils seiner Äußerung angriff, erklärte er, dass sich die Gesamtschule noch im Versuchsstadium befinde und dass es nicht das Ziel der SPD sei, diese Schulform sofort als Regelschule einzuführen. Er sprach sich sogar gegen eine Ausweitung der Zahl der Versuchsschulen aus (*Landtag NRW, 27.2.1975, 5268, 5270*).

Der Reformwille der CDU war nun verflogen. Im Wahlprogramm der CDU für die NRW-Wahl 1975 heißt es:

16 In Hessen war einer der wichtigsten Reformbefürworter innerhalb der SPD, Ludwig von Friedeburg, von 1969 bis 1974 Kultusminister gewesen und hatte versucht, Gesamtschulreformen durchzuführen. Diese stießen auf enormen Widerstand. Friedeburg wurde zum Rücktritt gezwungen (Friedeburg, 1992, 459).

«Die in Schulformen gegliederte und in den Schulstufen durchlässige Schule wird, solange nicht wissenschaftlich ausgewertete Schulversuche eine andere Beurteilung erfordern, am besten den Neigungen und Fähigkeiten gerecht; sie entspricht unterschiedlichen Begabungsstrukturen. Diese Schule vermittelt Chancengerechtigkeit und bietet Eltern und Schülern Möglichkeiten und Entscheidungshilfen [...]. Eine CDU-Landesregierung wird dementsprechend den Ausbau von Hauptschule, Realschule und Gymnasium zu gleichwertigen Schulen, mit [...] gleichwertigen Abschlüssen, einer den regionalen und sozialen Strukturen eines Gebietes anzupassenden Organisationsform [...], in überschaubaren Betriebsgrößen fördern.»

Die CDU hatte nun den Begriff «Chancengleichheit» durch den Begriff «Chancengerechtigkeit» ersetzt. Damit wollte man unterstreichen, dass Ungleichheit kein Problem sei, solange jeder eine faire Chance erhalte. Die Partei hatte auch ihre Unterstützung für eine zehnjährige Schulpflicht aufgegeben. Eine gemeinsame Orientierungsstufe wurde abgelehnt, stattdessen wurde vorgeschlagen, die Lehrpläne in den Klassenstufen fünf und sechs schulartübergreifend zu koordinieren. Im Programm von 1975 wurde erklärt, dass die «vernachlässigte Hauptschule» zu einer «attraktiven Alternative» werden solle.

Im Wahlprogramm der SPD für die NRW-Wahl 1975 heißt es dazu:

«Reformen brauchen Zeit. Vor allem die großen Reformen, die nachholen, was lange versäumt worden ist. Es gibt keine Reformen ohne Schwierigkeiten und Probleme. [...] Deshalb warnen wir vor jenen, die die unvermeidlichen Schwierigkeiten von heute dazu benutzen wollen, die Reformen zu stoppen oder gar zurückzudrehen und so die alten Vorrechte und Ungerechtigkeiten wieder einzuführen. Das Erreichte, mehr und bessere Bildung für alle [...], muss gesichert und ausgebaut werden.»

Die «Probleme», auf die hier Bezug genommen wurde, waren vielfältig. So wurde den Versuchsschulen zum Beispiel vorgeworfen, zu schlechte Leistungen zu erbringen. Anne Ratzki, Schulleiterin einer der ersten Gesamtschulen in NRW, wies darauf hin, dass die Gegner «Äpfel mit Birnen» verglichen, da der soziale Hintergrund der Kinder in den Gesamtschulen ein anderer sei als der soziale Hintergrund der Kinder im Gymnasium. Die Versuchsschulen kämpften mit dem Mangel an geeigneten Schulmaterialien sowie mit der mangelnden Erfahrung der Lehrkräfte mit heterogenen Gruppen. In Anne Ratzkis Worten:

«Es war sehr hart. [...] Es gab ja nichts, keine Bücher und nichts. Da waren die Kinder, ganz unterschiedliche Kinder. [...] Und diese ersten Lehrer kamen von allen möglichen Schulen. [...] Die mussten Unterrichtseinheiten entwickeln, die auf diese unterschiedlichen Kinder eingingen. Das war sehr viel Arbeit. [...] Und dann wurde das vom Ministerium nicht gewürdigt.» (*Zeitzeugeninterview*)

Die NRW-Wahlen von 1975 und die Bundestagswahl 1976 zeigten, dass die SPD gegenüber der CDU an Boden verlor. Die Arbeitslosigkeit stieg und die Stahlindustrie befand sich in einer Krise (Briesen, 1995, 244ff). In seiner ersten Regierungserklärung nach der Wahl 1975 wies Kühn darauf hin, dass die Verlangsamung des Wirtschaftswachstums zu einer Verringerung der öffentlichen Einnahmen führen würde. Er erklärte, dass das Ziel der Regierung «die Sicherung der eingeleiteten Reformen» sei und dass Bildungsreformen «besonnen» fortgesetzt werden sollten. Die Gestaltung der Lehrpläne und die Lehrerfortbildung sollten Vorrang vor Organisationsreformen haben (*Landtag NRW, 4. Juni 1975, 14ff*). Weitreichende schulpolitische Vorschläge enthielt die Koalitionsvereinbarung nicht. Die Versuche mit Gesamtschulen sollten mit der früher geplanten Zahl von 30 Schulen fortgesetzt werden (Blumenthal, 1988, 16; Düding, 1998, 117).

Die Strategie der CDU bestand nun darin, die parallele Schulstruktur durch eine verstärkte Konzentration auf die Hauptschule zu rechtfertigen. Mehrere CDU-Abgeordnete, wie Karl Nagel oder Peter Giesen, die Volks-/Hauptschullehrer waren, brannten aufrichtig für diese Schulform. Der CDU-Politiker Wilhelm Lenz erklärte im Zeitzeugeninterview, dass ihn die Befürworter der Hauptschule in CDU-internen Debatten davon überzeugt hätten, ihren Einsatz für eine bessere Finanzierung dieser Schulform und eine bessere Besoldung der Lehrer zu unterstützen. Dieser innerparteiliche Klassenkompromiss befriedigte die Vertreter der Hauptschulklientel und gab den Gymnasialbefürwortern eine bequeme Rechtfertigung für die Schulstruktur. Solange alle Schulformen wertgeschätzt wurden, sah eine geeinte CDU keinen weiteren Reformbedarf. So bemerkte der CDU-Abgeordnete und Hauptschullehrer Albert Pürsten in einer Parlamentsdebatte, dass zwei seiner Töchter die Hauptschule besucht, aber den Realschulabschluss erworben hätten. Für ihn war dies der Beweis, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems bereits erreicht sei (*Landtag NRW, 11. Juli 1974, 446I*).

Was die CDU zur Unterstützung der Hauptschule vorschlug, war freilich eine Reduzierung der pädagogischen Anforderungen. Im Mai 1976 brachte die CDU-Fraktion einen Antrag mit dem Titel «Reform der Hauptschule» ein, in dem es hieß, es sei «unpädagogisch und inhuman», Hauptschüler mit «überzogenen Abstraktionsanforderungen» zu konfrontieren. Sie sollten eine praxisnähere – aber gleichwertige – Ausbildung erhalten (*Landtag NRW, 5. Mai 1976; Landtag NRW, 2. April 1979*). Dass «ein bestimmtes soziales Schicksal ganz zwangsläufig in die Hauptschule und in eine bestimmte Berufswelt [...] führt», wie es die FDP-Abgeordnete Silke Geringk-Groht ausdrückte, wurde ignoriert (*Landtag NRW, 3. Mai 1979, 7056*). Dies anzuerkennen, hätte bedeutet, offen zu sagen, dass die unteren Schichten nicht zur Abstraktion fähig seien und daher eine praktische Ausbildung erhalten sollten.

Wilhelm Lenz, ehemaliger CDU-Spitzenpolitiker, fasste die Position der CDU wie folgt zusammen:

«Ich habe das alles für Quatsch gehalten. Die Idee, man muss die Kinder länger zusammenlassen, dann werden die Kinder aus den Arbeiterschichten, aus den bildungsfremden Schichten mitgenommen von den Besseren [...]. Davon habe ich nie etwas gehalten, weil wir in Deutschland junge Leute brauchen, [...] die was können, die erstklassig sind. Wir brauchen keine Schwätzer, [...] wir brauchen keinen Durchschnitt. [...] Ich bin dafür, dass man die Leistungsstarken primär fördert. Dann bleibt die Masse der Kinder übrig – so war das damals, heute ist das anders –, die in der Hauptschule sind. Wir müssen also die Hauptschule primär fördern. [...]

Die SPD sagt, [...] wir sind alle eine Familie. [...] Das will ich nicht. Ich will die Leute, die später mal Führungspositionen haben als Erwachsene, [...] nicht länger verkleistern mit Schülern oder Schülerinnen, die keine Lust an der Schule haben. Die kannst du nicht bewegen, sich zu ändern. Soweit das Elternhaus die Kinder nicht anhält, die Schule zu besuchen, Aufgaben zu machen, sich ein Ziel vorzunehmen, solange hat das keinen Sinn. Das war meine innerste Überzeugung.» (*Zeitzeugeninterview*)

Die gescheiterte Einführung der Kooperativen Schule

Nach den Wahlen von 1975 waren weder Kühn noch der Fraktionsvorsitzende der FDP, Horst-Ludwig Riemer, an weiteren Reformversuchen interessiert. Als die Regierung auf eine neue schulpolitische Initiative verzichtete, nahmen die Fraktionen das Heft in die Hand (Düding, 1998, 117ff). Hans Schwier, bildungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, und Friedrich Wilhelm Fernau, Referent der SPD-Bundestagsfraktion, erarbeiteten einen Gesetzentwurf zur Einführung von «Kooperativen Schulen», den sie im März 1976 in der Zeitschrift der GEW veröffentlichten.

Eine Kooperative Schule wurde definiert als eine Schule, die von der fünften bis zur zehnten Klasse dauert und aus einer gemeinsamen Orientierungsstufe in den Klassenstufen fünf und sechs besteht, gefolgt von parallelen Bildungsgängen auf der Grundlage von Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Eine Oberstufe konnte hinzugefügt werden. Die Schule sollte aus mindestens vier, in der Regel aber aus sechs bis neun Parallelklassen für jeden Jahrgang bestehen (Blumenthal, 1988, 19f). Nach der Bundestagswahl 1976, die die Regierung von Helmut Schmidt knapp gewann, wurde der Gesetzesvorschlag im Landtag thematisiert (*Landtag NRW, 9. November 1976; Landtag NRW, 25. November 1976*). In dieser Debatte appellierte der Sprecher der SPD, Schwier, an die CDU:

«Degradiert sich die CDU [...] zur Sprecherin von erzkonservativen Gruppen, die allein schon die Möglichkeit, zusammen mit Hauptschülern und Realschülern in eine Schule zu gehen, als unerträglich ablehnen? Ist die Klientel, die Sie zu vertreten glauben, so sehr dem Standesdenken verhaftet, dass sie es ablehnt, mit Realschullehrern und Hauptschullehrern das Lehrerzimmer zu teilen? [...] Machen Sie sich nicht ent-

gegen Ihrer früheren Erkenntnisse zum Bannerträger schulpolitischer Ignoranz! Die Ideologie, die eine Schulbildung nur durch Separation und Selektion gewährleistet sieht, muß man als Apartheid bezeichnen. Aber, [...] Sie wie wir wissen doch, daß die Zeiten der Apartheid vorbei sind.» (*Landtag NRW*, 25. November 1976, 1808)

Andere Redner der SPD wiesen darauf hin, dass durch die demographische Entwicklung die Schulen im ländlichen Raum bald unter Druck geraten würden. Dieses Problem könne durch Kooperative Schulen gelöst werden. Sie kritisierten, dass die CDU den Vorschlag nicht unterstütze, obwohl er dem Gesetzentwurf der CDU für die Kooperative Schule aus dem Jahr 1971 ähnele. Sie zitierten aus den Wahlprogrammen der CDU, um zu zeigen, dass die Zusammenarbeit zwischen den bestehenden Schulformen das sei, was die CDU normalerweise unterstütze. Sie argumentierten, dass die Kooperative Schule zu einer größeren und nicht zu einer geringeren Zahl von Wahlmöglichkeiten für die Eltern führe, und betonten, dass die Kooperative Schule die Einführung der Gesamtschule weder verzögere noch beschleunige, sondern dass es sich um eine völlig unabhängige Reform handele. Die Behauptung der CDU, die Kooperative Schule sei ein Schritt zur Einführung der Gesamtschule, wurde als falsch bezeichnet.

Eine Ausnahme bildete Kultusminister Jürgen Girgensohn, der offen zum Ausdruck brachte, dass aus seiner Sicht eine Kooperative Schule nur eine Übergangsstufe auf dem Weg zur allgemeinen Einführung der Gesamtschule sein könne. Damit wandte er sich an die Gesamtschul-«Puristen» in der GEW und die linken Strömungen in der SPD, die den Reformvorschlag für eine schlechte Idee hielten. Diese Gruppen glaubten, dass die Kooperative Schule weitergehende Reformen verzögern würde (*Landtag NRW*, 25. November 1976, 1826ff). So schilderte Anne Ratzki, Schulleiterin einer der ersten Gesamtschulen und Mitglied der SPD, der GEW und der GGG, wie schockiert sie war, dass eine neue Schulreform geplant war, während ihre Schule noch nicht einmal den Versuchsstatus verlassen hatte:

«Das war ein SPD Rohrkrepiierer. [...] Wir waren entsetzt. Wir hatten ja die Gesamtschule als Konzept. Und jetzt kam ein neues Konzept [...]. [...] Wir waren absolut dagegen. Wir sahen [...] die Gesamtschule den Bach runtergeht, wenn so was eingeführt wird.» (*Zeitzeugeninterview*)

Girgensohn hatte also Recht damit, dass diese Gruppen von der Reform überzeugt werden mussten, wurde aber dennoch für seine Aussage in einer späteren Fraktionssitzung heftig kritisiert (Düding, 1998, 119). Seine Äußerung wurde als strategisch unklug angesehen. Tatsächlich freuten sich die konservativen Redner in der Debatte über Girgensohns «Ehrlichkeit» und warfen den anderen Rednern der SPD vor, über ihre wahren politischen Ziele zu lügen. Der CDU-Redner Nagel merkte an, dass die Hauptschule reformiert werden müsse, bevor sie in eine

Kooperative Schule einbezogen werden könne. Die CDU sei nicht «prinzipiell gegen eine Kooperative Schule», aber man müsse sich stärker auf die pädagogische Arbeit in der Hauptschule konzentrieren (*Landtag NRW, 25. November 1976, 1812ff*).

Der Sprecher der FDP, Jürgen Hinrichs, unterstützte den Reformvorschlag mit dem Argument der Kostensenkung und der Sicherung des Bildungsangebots in Zeiten sinkender Geburtenraten (*Landtag NRW, 25.11.1976, 1819*). Im Zeitzeugeninterview erklärte er, dass er der Reform zunächst skeptisch gegenüberstand, dann aber von eher linken Parteifreunden wie Wolfgang Heinz davon überzeugt wurde, dass es sich um eine sinnvolle Reform für dünn besiedelte Gebiete, wie seine eigene Gemeinde in Ostwestfalen, handele. Wolfgang Heinz ergriff ebenfalls das Wort, nutzte aber einen beträchtlichen Teil seiner Redezeit, um Girgensohn dafür zu kritisieren, dass er behauptet hatte, die Kooperative Schule solle ein Schritt in Richtung Gesamtschule sein. Ein solches «Glaubensbekenntnis» werde von der liberalen Fraktion und dem Koalitionsvertrag nicht mitgetragen, argumentierte Heinz (*Landtag NRW, 25. November 1976, 1831*).

Am 10. Dezember 1976 beschloss der Philologenverband NRW, eine Kampagne gegen die Kooperative Schule zu starten. Der CDU-Vorsitzende Heinrich Köppler entschied, dass die CDU an der Spitze der Bewegung stehen und sie finanziell unterstützen werde (zitiert in Rösner, 1981, 116). Unterstützt wurde die Kampagne von konservativen Lehrer- und Elternverbänden: dem Realschullehrerverband, der Landeselternschaft der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und dem Verband der Elternschaften Deutscher Realschulen, dem Verband katholischer deutscher Lehrerinnen, einem katholischen Elternverein, dem Bund Freiheit der Wissenschaft, der Landesschulpflegschaft Nordrhein-Westfalen und der Arbeitsgemeinschaft von Schulpflegschaften im Regierungsbezirk Münster (Blumenthal, 1988, 135).

Die FDP war nun stark gespalten. Am 21. Januar 1977 brachte der NRW-FDP-Vorsitzende und NRW-Wirtschaftsminister Horst-Ludwig Riemer in einer Fraktionssitzung der FDP einen Antrag mit dem Titel «Vorbehalte gegen die Kooperative Schule» ein. Riemer war ein Wirtschaftsliberaler. Er äußerte die von führenden FDP-Bundespolitikern wie Hans-Dietrich Genscher geteilte Befürchtung, dass NRW im Begriff sei, zu einem zweiten Hessen zu werden (Blumenthal, 1988, 70). Zahlreiche Briefe an die FDP-Geschäftsstelle in Düsseldorf in den ersten Wochen des Jahres 1977 dokumentieren die Spaltung der Partei (Blumenthal, 1988, 70). Im Februar gab Riemer ein Presseinterview, in dem er seiner Fraktion vorwarf, sich von der Partei zu isolieren. Am 10. Februar 1977 traf sich die FDP-Bundestagsfraktion mit dem FDP-Landesvorstand, um das Thema zu besprechen. In einem von den Skeptikern im Landesvorstand verfassten Diskussionspapier kritisierten sie taktische Fehler, die Unterschätzung des Widerstands von Eltern und CDU, unnötigen Zeitdruck und eine unzureichende Diskussion des Gesetzentwurfs innerhalb der FDP. Es gab massive Meinungsverschiedenheiten, auch in Bezug auf die Orientierungsstufe (Blumenthal, 1988, 72ff).

Die Kampagne gegen den Gesetzentwurf nahm an Fahrt auf und es kam zu großen Demonstrationen. Im März 1977 verloren SPD und FDP die Landtagswahl in Hessen, wo die Einführung der gemeinsamen Orientierungsstufe heftig umstritten war. Die Reformer gerieten in die Defensive. Um die Opposition zu besänftigen, wurde der Gesetzesentwurf dahingehend geändert, dass die Orientierungsstufe nicht mehr gemeinsam unterrichtet werden müsse, sondern die Kinder nach Zweigen trennen könne. Es wurde betont, dass die kommunalen Schulträger nicht verpflichtet seien, die Kooperative Schule einzuführen, sondern dass es sich lediglich um ein Angebot handle. Die Schulen sollten nun kleiner sein und mussten eine Oberstufe zum Abitur umfassen. All das half nicht, die CDU zu überzeugen. Die Anträge der CDU aus den frühen 1970er Jahren waren vom Tisch.

Innerhalb der FDP blieb der Widerstand groß. Die Vorsitzenden der FDP-Kreisverbände Düsseldorf und Köln sprachen sich in Presseinterviews öffentlich gegen die Reform aus (Blumenthal, 1988, 75). Im Juni 1977 beschloss der FDP-Landesvorstand schließlich, den Gesetzentwurf zu unterstützen, allerdings gegen den Widerstand einer beträchtlichen Zahl von Kritikern (Blumenthal, 1988, 86ff). In der zweiten parlamentarischen Debatte unterstützten die liberalen Redner die Reform weiterhin und ignorierten die Spaltung in ihrer Partei (*Landtag NRW*, 29. Juni 1977; *Landtag NRW*, 26. Oktober 1977). Die Abgeordnete Silke Gerigk-Groht, die mit Heinz und Hinrichs für die Bildungspolitik zuständig war und wie diese die sozialliberale Strömung vertrat, griff die CDU an:

«Wer Ruhe an der Schulfront will, bewirkt Rückschritt, und dann [...] wird es schwierig, die Postulate der Landesverfassung zu verwirklichen, die uns immer noch auftragen, für jeden bestmögliche Bildung zu verwirklichen. [...] Besonders bedauerlich finde ich es, dass in dieser Diskussion immer der Hauptschüler erhalten muss: man könne es ihm nicht zumuten, mit anderen Schülern zusammen zu lernen. [...] Man hat einfach den Verdacht, dass hier wohl eher das Motiv eine Rolle spielt, man könne es eben den anderen Schülern nicht zumuten, mit Hauptschülern zusammen zu lernen. [...] Hier sind Leute, die eine bestimmte Position verteidigen. [...] Ich möchte doch wissen, welche Prinzipien wichtiger sind, die des Schutzes von einigen, die es geschafft haben, oder die Verwirklichung der Landesverfassung [...]!» (*Landtag NRW*, 29. Juni 1977, 2926f)

Der CDU-Fraktionsvorsitzende Heinrich Köppler hingegen witterte nun die Möglichkeit, «Furore zu machen», wenn man sich gegen alle weiteren Organisationsreformen stelle (*Wilhelm Lenz, CDU-Politiker, im Zeitzeugeninterview*). Köppler betonte in der Debatte, dass die Menschen im Land endlich Ruhe haben wollten. Er kritisierte, dass die Koalition ihren Willen durchsetzen wolle und die Reaktionen in der Bevölkerung ignoriere. Die CDU kümmere sich mehr um die Inhalte der Schule als um deren Organisation. Sie stehe an der Seite von Schülern, Eltern und Lehrern gegen diese «sogenannte Kooperative Schule». Er wies auch auf die

interne Spaltung von SPD und FDP hin und spottete über Ministerpräsident Kühn und den FDP-Vorsitzenden Riemer, die eine Reform durchführten, die sie selbst nicht unterstützten (*Landtag NRW, 29. Juni 1977, 2894ff*).

Ministerpräsident Kühn war in der Tat von Anfang an nicht überzeugt gewesen. In einem Zeitungsinterview im Februar 1977 erklärte er, man dürfe «den Eltern nichts aufzwingen». Er wies darauf hin, dass er den Vorschlag zwar «im Prinzip» unterstütze, dieser aber von den Fraktionen, «nicht von der Regierung» (Blumenthal, 1988, 33) ausgearbeitet worden sei. Im Juni 1977 wurde der alternierende Kühn als Vorsitzender der NRW-SPD durch den jungen Johannes Rau, einen Reformbefürworter, abgelöst. Auf demselben Parteitag wurden mehrere Anträge verabschiedet, die betonten, dass die Kooperative Schule nur ein Schritt in Richtung Gesamtschule sei, und die die getrennte Beschulung in den Klassen fünf und sechs ablehnten. Auch hatte die SPD begonnen, mit Flugblättern und ähnlichem auf die Kampagne der Opposition zu reagieren. Dennoch blieb die Spaltung der Partei deutlich spürbar.

Der Schulreformer, H.-G. Rolff, Mitglied der SPD und der GGG, schilderte, wie er zu der Einsicht kam, dass eine Abschaffung des Gymnasiums und eine flächendeckende Einführung von Gesamtschulen innerhalb der SPD nicht mehr durchsetzbar waren und dass Schwier den Gesetzesvorschlag für die Kooperative Schule entwickelt hatte, weil er darin die «letzte Chance» sah (Blumenthal, 1988, 18). Rolff war von Schwier zu internen Treffen eingeladen worden, bei denen der Gesetzesvorschlag diskutiert wurde:

«In den Vorgesprächen mit der SPD-Landtagsfraktion, [...] haben uns die Sozialdemokraten erzählt, warum sollen wir denn jetzt für die Abschaffung des Gymnasiums sein, wo zum ersten Mal in der Geschichte unsere eigenen Kinder aufs Gymnasium gehen?

Interviewerin: Das haben sie gesagt?

Ja. [...] Das war der Tipping Point. [...] tatsächlich hatten die Landtagsabgeordneten ihre Kinder jetzt auf dem Gymnasium und sie selber waren noch nicht auf dem Gymnasium. [...] Das war [...] die Zeit, wo ich dachte: «Jetzt ist das Fenster zu, jetzt läuft nichts mehr». [...] Das war sozial egoistisch, nicht sozialdemokratisch.» (*Zeitzeugeninterview*)

Am 26. Oktober 1977 wurde das Gesetz zum letzten Mal beraten und von SPD und FDP gegen den Widerstand der CDU verabschiedet. Der Vorsitzende der FDP-Fraktion, Hans Koch, behauptete, die FDP habe nie in Erwägung gezogen, den Gesetzentwurf aufzugeben (*Landtag NRW, 26. Oktober 1977, 3257*). Diese Aussage mag für die Fraktion, nicht aber für die Partei als Ganzes gegolten haben. Koch kritisierte die katholischen Bischöfe von NRW, die sich mit einem Schreiben in die Debatte eingemischt hatten (*Landtag NRW, 26. Oktober 1977, 3278*). Ihr Brief warnte vor der Kooperativen Schule als einem Instrument des gesellschaftlichen Wan-

dels und wurde in allen Kirchen vorgelesen und als Flugblatt veröffentlicht (Seifert, 2013, 254). Es wurde auch von katholischen Priestern und Ordensschwwestern berichtet, die gegen die Kooperative Schule mobil machten (Seifert, 2013, 259f). Koch bedauerte, dass sich «sich das Geld der CDU und der Unsegen der Amtskirche gegen bildungspolitische Initiativen der SPD/FDP-Koalition zusammenfinden» (*Landtag NRW, 26. Oktober 1977, 3278*). Außerdem erklärte er:

«Das Gymnasium [...] hat seine größte Bedeutung in der Geschichte des Landes in den letzten beiden Legislaturperioden erfahren, und wir wollen mit diesem Gesetzesentwurf das gymnasiale Bildungsangebot erhalten. Wer uns die Zerschlagung des Gymnasiums unterstellt, wird durch diese Fakten eines Besseren belehrt oder disqualifiziert sich als Zweckpropagandist.» (*Landtag NRW, 26. Oktober 1977, 3260*)

Im September 1977 gründeten der Philologenverband und die anderen Organisationen, die der Bewegung gegen die Kooperative Schule angehörten, die «Bürgeraktion Volksbegehren gegen die Kooperative Schule» (Blumenthal, 1988, 135). Die Bürgeraktion argumentierte gegen eine Leistungsnivellierung und betrachtete die Kooperative Schule als Schritt zur allgemeinen Einführung der Gesamtschule. Der Begriff «sozialistische Einheitsschule» war weit verbreitet. Es wurde argumentiert, dass die Kooperative Schule das Gymnasium zerstören werde (Rösner 1981, 168ff, 216f). Weniger prominent argumentierte die Bewegung, dass die Kooperative Schule die katholischen Hauptschulen gefährde, die nach der Reform des konfessionellen Schulwesens von 1968 bestehen blieben (Seifert, 2013, 245ff, siehe Kapitel 5). Die parallele Schulstruktur wurde mit Begabungstheorie begründet, nach der Intelligenz zu 80 Prozent erblich und nur zu 20 Prozent umweltbedingt sei (Propagandamaterial der Bürgerbewegung, zitiert in Rösner, 1981, 170). Schließlich betonte die Bewegung das Wahlrecht der Eltern. Vom 16. Februar 1978 bis zum 1. März 1978 sammelte die Bewegung 3.636.932 Unterschriften für einen Volksentscheid über das Gesetz, was 29,8 Prozent der wahlberechtigten Bevölkerung in NRW entspricht. Das 20-Prozent-Quorum wurde um fast zehn Prozent überschritten. Vor allem in ländlichen Gebieten unterschrieben viele Menschen (Rösner, 1981, 172).

Nur drei relevante Lehrer- und Elternverbände unterstützten das Volksbegehren nicht (Blumenthal, 1988, 135): der Landeselternrat der Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, die GEW und der VBE. Letzterer strebte nach wie vor die Aufwertung der Hauptschule durch eine Integration von Haupt- und Realschule an und war weder ein starker Befürworter noch ein Gegner der Gesamtschule und der Kooperativen Schule (VBE, 1978; 1991, 66). Wie sein ehemaliger Vorsitzender, Uwe Franke, im Zeitzeugeninterview erläuterte, waren einige seiner führenden Mitglieder gegen die Bürgerbewegung, konnten ihre Mitglieder aber nicht auf diese Position verpflichten. Franke betonte, dass die hohe Zahl der Unterschriften Ausdruck eines allgemeinen Unbehagens gewesen sei, das aus den tiefgreifenden

gesellschaftlichen Veränderungen resultierte. Dies stellte eine Bewährungsprobe für die innere Geschlossenheit des VBE dar. Der VBE versuchte daher, sich aus dem Konflikt herauszuhalten.

Die GEW NRW setzte sich gegen das Volksbegehren ein, aber viele ihrer Mitglieder hielten die Kooperative Schule für «weder Fisch noch Fleisch» und für schwer zu verteidigen (*Zeitzeugeninterview mit Ilse Brusis*). Sie befürchteten, dass diese halb-gare Reform die Gesamtschule diskreditieren würde. Dennoch hofften einige, dass sie ein bescheidener erster Schritt sein könne.

Auch SPD und FDP agierten gegen das Volksbegehren, aber, wie es der FDP-Politiker Wolfgang Heinz formulierte, «der Reformschwung, wie er für die zweite Hälfte der Sechziger und für die ersten Siebzigerjahre für SPD und FDP gleichermaßen typisch war, hat[te] sich stark abgeschwächt, wenn nicht gar verflüchtigt» (*Zeitzeugeninterview*). In einer Sonderausgabe der NRW-FDP-Zeitung «Forum liberal» vom Februar 1978 wurde betont, dass man das Gymnasium nicht abschaffen wolle, sondern für ein gegliedertes Schulsystem eintrete (FDP Landesverband NRW/Wolfgang-Döring-Stiftung, 1978, 2). Der ehemalige FDP-Politiker Jürgen Hinrichs bedauerte im *Zeitzeugeninterview*, dass man es nicht geschafft habe, diese Botschaft zu vermitteln.

Einen Tag nach Bekanntwerden des Ergebnisses der Unterschriftensammlung beschloss der Koalitionsausschuss, der sich aus den führenden Männern der Fraktionen zusammensetzte, dass das Gesetz zurückgezogen werden sollte. Es würde keinen Volksentscheid geben. Die Fraktionen hatten keine andere Wahl als zuzustimmen. Kühn hob das Gesetz «nicht ungern» auf, «weil das Kabinett insgesamt nicht viel davon hielt» (*Zeitzeugeninterview mit Reinhard Grätz*). Die Kooperative Schule wurde von der Tagesordnung genommen (Düding, 1998, 123f; Seifert, 2013, 317ff). Die Reformerin Anne Ratzki brachte auf den Punkt, wie die Anhänger der Gesamtschule die Niederlage analysierten:

«Aber es [die Gegenkampagne] hat nichts genutzt. [...] Was uns so sehr geärgert hat – und das haben wir vorausgesehen –, dass das dann der Gesamtschule geschadet hat, weil die SPD danach immer sagte, die Gesamtschule ist nicht durchsetzbar.» (*Zeitzeugeninterview*)

Dieses Ereignis markiert den Endpunkt der vorliegenden Studie. Es war klar geworden, dass die Gesamtschule nicht flächendeckend eingeführt werden würde, da nicht einmal die Kooperative Schule den politischen Prozess überlebt hatte. Im März 1978 erklärte der neue Vorsitzende der NRW-SPD, Johannes Rau, in einem Brief an alle SPD-Funktionäre, dass es das neue schulpolitische Ziel sei, die Gesamtschule zu einer weiteren Regelschulform zu machen (Düding, 1998, 125). Im September 1978 wurde Rau zum Ministerpräsidenten gewählt. In den Wahlprogrammen von SPD und FDP für die Wahl 1980 machten beide Parteien deutlich, dass sie die traditionellen Schulformen nicht abschaffen wollten. Die SPD gewann

die Wahlen, auch wegen der Spannungen in der internationalen Politik (Düding, 2008, 749). Die SPD hatte nun die absolute Mehrheit der Sitze, da die FDP an der Sperrklausel scheiterte. Im Juli 1981 wandelten die Sozialdemokraten die Gesamtschule in eine Regelschulform um. Die Kultusministerkonferenz beschloss im Mai 1982, die Schulabschlüsse der Gesamtschulen gegenseitig anzuerkennen. Bis 1987 wurden in NRW 49 weitere Gesamtschulen gegründet (Blumenthal, 1988, 371ff). In den späten 1970er und den 1980er Jahren wurde die zehnjährige Schulpflicht eingeführt (Düding, 1998, 38). Die schulpolitische Strategie der SPD war nun – und ist zum Teil immer noch – die Einführung der Gesamtschule von unten nach oben, durch Entscheidungen der Kommunen, mit Unterstützung der Elternschaft. Führende SPD-Politiker formulierten nie wieder das Ziel, die parallele Schulstruktur einschließlich des Gymnasiums abzuschaffen (Düding, 1998, 175f).

Vergleich: Die Klassenspaltung in der Schulpolitik

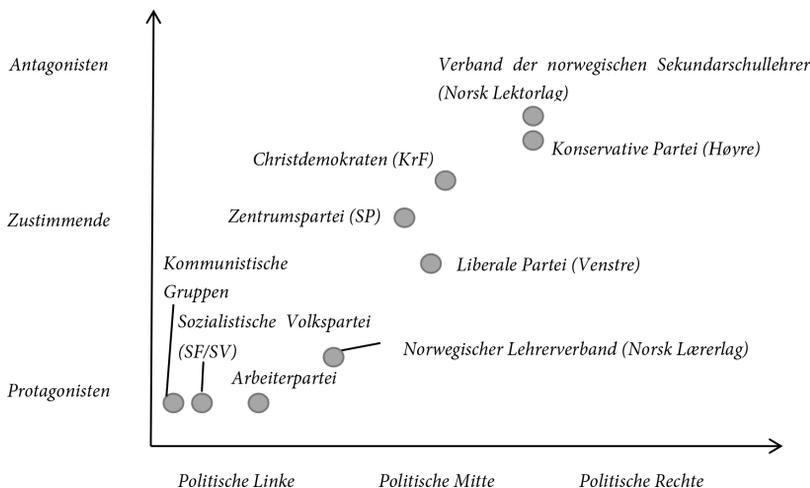
Zusammenfassend lässt sich in beiden Fällen ein Links-Rechts-Gegensatz in den Kämpfen um Gesamtschulreformen erkennen. Die Abbildungen 4.1 und 4.2 geben einen Überblick über die ungefähren Positionen der wichtigsten Akteure. Interne Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Organisationen waren allerdings eher die Regel als die Ausnahme.

In Norwegen wie Deutschland war die Sozialdemokratie die wichtigste Protagonistin der Reformen. Ihr Ziel war es, mehr Gleichheit zu schaffen und den Kindern der Arbeiterklasse den Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Viele Sozialdemokraten stammten selbst aus den Teilen der Bevölkerung, die zuvor von längerer Bildung ausgeschlossen waren, und sahen es als ihre historische Aufgabe an, dafür zu sorgen, dass der Bildungshunger der Menschen gestillt werden könne.

Vor allem in der norwegischen Linken wurden Hierarchien und Wettbewerb in der Schule als negativ und als Vorbedingung für die kapitalistische Gesellschaft angesehen. Die Reform des Schulsystems wurde mit dem Ziel der Überwindung der Klassengesellschaft verbunden. In Deutschland war die Skepsis der Linken gegenüber dem Wettbewerb nicht so ausgeprägt und der ideologische Schwerpunkt lag eher auf Chancengleichheit als auf sozialer Nivellierung. Einige führende Sozialdemokraten hielten die Öffnung des Gymnasiums für Kinder aus der Arbeiterklasse für ausreichend und stellten die Hierarchie der Bildungseinrichtungen nicht so deutlich in Frage wie die norwegische Sozialdemokratie. Eine Angleichung der Schullaufbahn bis zur zehnten Klasse war in der hierarchischeren deutschen Klassengesellschaft, in der die Schulabschlüsse eng mit den Chancen auf dem Arbeitsmarkt verwoben waren, schwerer vorstellbar. Vorstellungen von biologischer Veranlagung und Leistung dominierten und prägten das Denken der Sozialdemokratie stärker als in Norwegen.

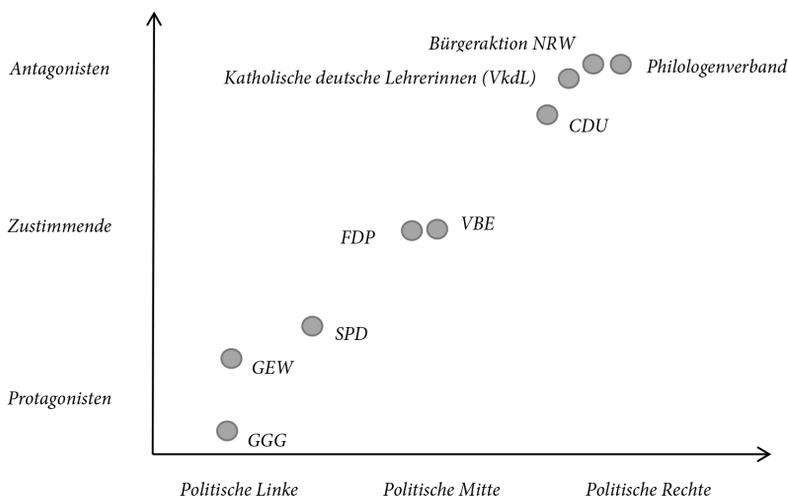
Eher linksgerichtete deutsche Reformer, zum Beispiel in den Reihen der GEW oder der GGG, standen der Ideologie der norwegischen Linken näher. Sie waren nicht an der Einführung der Kooperativen Schule interessiert, sondern bevorzugten das Modell der Integrierten Gesamtschule. Weil die deutsche Linke in solch zentralen Fragen gespalten war, konnte die Sozialdemokratie in der Auseinandersetzung mit den Reformgegnern nicht geschlossen auftreten. Dies schwächte sie erheblich. In Norwegen kam es zu einer ähnlichen Spaltung erstmals in der Notendebatte der 1970er Jahre, als der norwegische Lehrerverband und Teile der Arbeiterpartei die radikaleren Vertreter der Reformbewegung, die die Benotung in der Jugendschule abschaffen wollten, politisch im Stich ließen. Zuvor war man sich in der norwegischen Sozialdemokratie vergleichsweise einig bei den Zielen, eine neunjährige Einheitsschule einzuführen und die Differenzierung innerhalb der Jugendschule zu reduzieren.

Abbildung 4.1: Protagonisten, Zustimmungende und Antagonisten von Gesamtschulreformen entlang der Links-Rechts-Achse in Norwegen, 1950er bis 1970er Jahre



Die Sozialdemokratie in beiden Ländern betonte den Wert der praktischen und beruflichen Bildung und die Notwendigkeit, diese aufzuwerten. Die deutsche Sozialdemokratie unterstützte die Reform der Hauptschule und die Einführung des neunten und später des zehnten Pflichtschuljahres. Die Protagonisten der Gesamtschule trugen diese Reformen mit, weil sie darin eine Voraussetzung für die Einführung der Gesamtschule sahen. Sie versäumten es jedoch, die Einführung der neunjährigen Schulpflicht direkt mit den Gesamtschulreformen in Verbindung zu bringen. In Norwegen verband die Sozialdemokratie die Verlängerung der Schulpflicht mit der Jugendschulreform, was die Reform für die Par-

Abbildung 4.2: Protagonisten, Zustimmungende und Antagonisten der Gesamtschulreformen entlang der Links-Rechts-Achse in NRW/Deutschland, 1950er bis 1970er Jahre



teien der Mitte attraktiv machte. Schließlich betonten Sozialdemokraten in beiden Ländern, dass Schulreformen dazu dienen sollten, die Freude am Lernen zu steigern, und dass die soziale Durchmischung den Respekt zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft fördere. Wenn Kinder sich respektiert und wohl fühlten, würden sie mehr lernen. Diese Argumente setzten sich in Norwegen durch, nicht aber in Deutschland.

Tabelle 4.1: Ideologische Ähnlichkeiten in den Gesamtschuldebatten

Wichtige ideologische Argumente waren in beiden Fällen ...

Gleichheit vs.	Wahlfreiheit/Elternrechte
Soziale Nivellierung vs.	Elitenbildung/Förderung von Leistungsträgern/ Schulbildung mit unterschiedlichen Inhalten, aber gleichem Wert für ungleiche Lerngruppen
Aufwertung der praktischen/beruflichen Bildung vs.	akademische Standards
Gemeinschaft der freudig Lernenden vs.	Wettbewerb als Ansporn zur Leistung

Die Antagonisten der Gesamtschulreformen waren Repräsentanten der Ober- und Mittelschicht und organisierten sich vor allem in der norwegischen konservativen Partei, in der deutschen CDU und in den Gymnasiallehrerverbänden. In Deutschland spielten auch Elternverbände und katholische Lehrerinnen eine Rolle. Eines der Argumente war, dass Differenzierung notwendig sei, um sicherzu-

stellen, dass die leistungsstärksten Schüler ausreichend gefördert würden. Außerdem galt in beiden Ländern das konservative Mantra, dass akademische Standards eingehalten werden müssten und dass Leistung das wichtigste Kriterium sein sollte. Hierarchien und Wettbewerb wurden als positiv, motivierend und notwendig für die Selektion in die Sekundarstufe II angesehen. Die organisatorische Differenzierung in Schulformen oder Leistungsgruppen galt als wichtig, um künftige Eliten zu fördern, die gut ausgebildet sein mussten. Dieses Argument war jedoch in Deutschland viel einflussreicher. Wenige konservative norwegische Politiker brachten es so deutlich zum Ausdruck wie deutsche christdemokratische Politiker und der Philologenverband. Die Entscheidungsfreiheit der Eltern war ein weiteres wichtiges ideologisches Moment, welches ebenfalls in Deutschland eine größere Rolle spielte. Es wurde argumentiert, dass der Staat nicht über die Köpfe der Eltern hinweg entscheiden solle, welche Bildung für ihre Kinder die beste sei.

Deutsche Christdemokraten wiederholten häufig ihre Überzeugung, dass es notwendig sei, eine gleichwertige, aber inhaltlich unterschiedliche Schulbildung für verschiedene Bevölkerungsgruppen zu schaffen. Ein wichtiges Element dieser ideologischen Strategie war die Forderung nach einer besseren Hauptschule, damit sich der «Run» auf die höheren Schulen verlangsamt. Die Entwicklung der Hauptschule zu einer «Restschule» für die Unterschicht konnte dann nicht als Folge der Parallelbeschulung in Zeiten der Bildungsexpansion, sondern als Vernachlässigung der Hauptschule durch die Sozialdemokratie dargestellt werden. Für die Repräsentanten der CDU, die als Volksschullehrer ausgebildet waren oder aus ländlichen Gebieten stammten, waren der Ausbau der Realschule und des Gymnasiums in diesen Gebieten und die Aufwertung der Hauptschule wichtig. Ähnlich wie die norwegischen Parteien der Mitte wollten sie eine gute Bildungsversorgung auf dem Land, waren aber der Meinung, dass dies auch ohne Gesamtschule erreicht werden könne. Die Betonung der Bedeutung der Hauptschule durch die CDU ist somit auch ein Beleg für einen internen, klassenübergreifenden Kompromiss.

In Norwegen war diese alternative Lösung nicht mehr möglich, nachdem die Arbeiterpartei 1959 beschlossen hatte, dass die alten Schultypen nicht an den Versuchen teilnehmen durften. Dennoch argumentierte der konservative Abgeordnete Christie in der norwegischen Debatte von 1959, dass die Fortsetzungsschule zu einer besseren Alternative zur Realschule hätte entwickelt werden sollen. Dies deutet darauf hin, dass die norwegischen Konservativen ähnliche Argumente hätten anführen können, wenn das parallele Schulsystem weiter bestanden hätte. Die norwegische Konservative Partei war jedoch sehr gespalten, was die Einführung der Jugendschule anging. Ihr führender Schulpolitiker, Fredriksfryd, stimmte der Schulpolitik der Arbeiterpartei zu, während andere Abgeordnete wie Christie oder Lønning eher gegenteilige Ansichten vertraten. Wie bei den deutschen Sozialdemokraten war dieser Mangel an innerer Ge-

Tabelle 4.2: Unterschiede zwischen hegemonialen ideologischen Argumenten in den Gesamtschuldebatten

Hegemoniale ideologische Argumente ...

...in Norwegen	...und Deutschland
Die Durchmischung von Kindern mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund und Fähigkeiten ist wertvoll für die Entwicklung von Kameradschaft und Gemeinschaft sowie für das Lernen.	Die Kinder sollten in homogenen Leistungsgruppen mit praktisch, theoretisch oder praktisch-theoretisch begabten Kindern unterrichtet werden. Leistungsschwache und Leistungsstarke müssen getrennt werden, um das Lernen zu erleichtern.
Eine übermäßige Differenzierung, wie parallele Beschulung, Tracking oder Einteilung in Leistungsgruppen, führt zur Reproduktion von Klassenungleichheiten. Eliteschulbildung und Trennung nach sozialer Herkunft sind ungerecht. In Kinder- und Jugendschulen sollten daher alle Kinder zusammenbleiben.	Das Gymnasium sollte weiterhin der wichtigste Weg zum Abitur und die Schulform der Leistungsträger und zukünftigen Eliten sein. Grundsätzlich sollte es allen begabten Kindern offenstehen, aber für Kinder aus «schlechten Elternhäusern» kann der Besuch einer anderen Schulform empfehlenswert sein.
Zu viel Wettbewerb bringt Verlierer hervor und hat eine demotivierende Wirkung. Die Freude am Lernen muss gewahrt bleiben.	Der auf Leistung basierende Wettbewerb in Hierarchien dient der Motivation und ist notwendig zu Zwecken der Selektion.

geschlossenheit ein Problem und hinderte die norwegischen Konservativen daran, eine starke Opposition zu entwickeln. Dies änderte sich allmählich in den 1970er Jahren, als die Polarisierung zunahm.

In beiden Fällen gaben die Konservativen meist die Reproduktion von Klassenunterschieden im Schulsystem nicht offen zu. Manchmal wiesen sie darauf hin, dass es unmöglich sei, alle Ungleichheiten zu beseitigen. Damit erkannten sie implizit an, dass Klassenunterschiede fortbestehen und dass Bildungswege nicht «gleichwertig», sondern mit ungleichen Lebenschancen verbunden sind. Vor allem in Deutschland erklärten Konservative manchmal ausdrücklich, dass Kinder aus unteren Schichten besser eine praktisch orientierte Schulform besuchen sollten, da ihre Erfolgchancen auf dem Gymnasium gering seien. Sie hielten dies nicht für ein großes Problem. Solange besonders begabte und motivierte Kinder ausnahmsweise im System aufsteigen konnten, hielten sie das System nicht für ungerecht. Klassenunterschiede im Bildungsniveau wurden in beiden Ländern, wenn auch stärker in Deutschland, mit Theorien der biologischen Begabung kaschiert. Solche Theorien, nach denen Kinder entweder theoretisch oder praktisch begabt sind, wurden von der Linken und der Rechten angeführt, häufiger jedoch von der Rechten. Die Vorstellung, dass Kinder in homogenen Leistungsgruppen unterrichtet werden sollten, blieb in Deutschland hegemonial.

In Deutschland kam die Hegemonie der Antagonisten auch in der Art und Weise zum Ausdruck, wie die Protagonisten argumentierten: In der Debatte um die Kooperative Schule hielten es einige Sozialdemokraten nicht einmal für klug, im Parlament zu sagen, dass sie darin einen Schritt in Richtung Gesamtschule sahen, sondern taten so, als handele es sich um eine völlig neutrale Reform. Ihre

ideologischen Strategien waren meist defensiv. In Norwegen mussten die Konservativen, nicht die Sozialdemokraten, ihre Argumente an einen anderen Konsens anpassen. Infolgedessen wirken ihre Aussagen oft wie eine stark abgeschwächte Version der Argumente der deutschen Konservativen. Dies war nicht nur auf strategische Entscheidungen zurückzuführen, sondern auch auf ihre tatsächlichen Ansichten, die im Vergleich zu den deutschen Christdemokraten weniger radikal waren. Im norwegischen Kontext wäre der Vorschlag eines Schulsystems nach deutschem Vorbild jedem, auch den Konservativen, absurd und ungerecht – und vermutlich politisch selbstmörderisch – erschienen.¹⁷

Versuche spielten eine unterschiedliche Rolle in den beiden Fällen. In Norwegen ist die Entscheidung von 1959, ausschließlich im Rahmen der Jugendschule zu experimentieren und die alten Schultypen von Versuchen mit der neunjährigen Schulpflicht auszuschließen, beispielhaft. Derart geplante Versuche dienten der Weichenstellung und der Legitimation von Reformen. Gegen Versuche zu argumentieren, war schwer, weshalb es für die Gegner der Reformen fatal war, dass die alten Schultypen ausgeschlossen wurden. Wären sie nicht ausgeschlossen worden, hätten die Versuche den Wandel vielleicht verlangsamt. So aber trugen sie dazu bei, den Reformprozess zu beschleunigen. Dies hing mit den finanziellen Anreizen zusammen, die die Regierung den Gemeinden gab, die die Reformen umsetzten. Diese waren beträchtlich und machten es insbesondere für ärmere ländliche Gemeinden attraktiv, sich an der Einführung der Jugendschule zu beteiligen.

In NRW waren die Versuche in einer Weise konzipiert, die den Reformprozess verlangsamte, weil sie eine endgültige Entscheidung verhinderte. Reformgegner argumentierten, dass die Versuche genauer ausgewertet werden müssten, bevor Entscheidungen getroffen werden könnten. Wie der CDU-Politiker Wilhelm Lenz im Zeitzeugeninterview erklärte, war dies vor allem ein strategisches Argument: «Das war ja im Grunde [...] ein Beschiss. Der CDU fiel nichts mehr ein als Schulversuche.» Hinzu kommt, dass die deutsche Nachkriegsschulpolitik zunächst von den Debatten um das konfessionelle Schulwesen dominiert wurde (siehe Kapitel 5). Aus diesem Grund begannen die Versuche mit Gesamtschulen später als in Norwegen, was den Gesamtschulreformern ein kürzeres Zeitfenster gab.

In der zweiten Hälfte der 1970er Jahre kam es in beiden Fällen zu einer politischen Trendwende, die zum Teil auf die wirtschaftliche Entwicklung zurückzuführen war. Die Zeiten des scheinbar nicht enden wollenden Wachstums gingen zu Ende. Die Trendwende war gekennzeichnet durch eine Verlagerung von äußere-

17 Dies wurde durch Äußerungen norwegischer Konservativer in den Zeitzeugeninterviews veranschaulicht. Sie zeigten höfliches Interesse am deutschen Schulsystem und deuteten an, dass Norwegen hier vielleicht etwas lernen könne. Gleichzeitig machten sie deutlich, dass sie zwar eine stärkere Differenzierung befürworteten, aber eine Aufteilung der Kinder im Alter von zehn Jahren ihnen extrem erschien.

ren Strukturreformen hin zur inneren Reform. In beiden Fällen waren die Reformer enttäuscht, dass die sozialdemokratischen Regierungen die weitreichendsten Reformideen aufgaben. In Norwegen kam dies in der Notendebatte zum Ausdruck. Plötzlich war die öffentliche Meinung eher auf der Seite der Konservativen. In NRW artikuliert sich die Trendwende im Konflikt um die Kooperative Schule. Mit der Reformbereitschaft der CDU war es nun vorbei.

Insgesamt waren die Ideologien der Linken und der Rechten in Bezug auf die Gesamtschule in beiden Fällen einander klar entgegengesetzt. Der Fokus der Machtressourcentheorie auf den Klassengegensatz als Haupttriebkraft des politischen und institutionellen Wandels scheint daher bis zu einem gewissen Grad gerechtfertigt zu sein. Die Beobachtung, dass die Linke und die Rechte uneins waren, erklärt jedoch nicht ganz, warum der hegemoniale Konsens und die politischen Koalitionen, die in den beiden Fällen zustande kamen, sich unterschieden.

So unterstützten die meisten norwegischen Volksschullehrer Gesamtschulreformen. Die norwegischen Parteien der Mitte lehnten zwar einige Aspekte der Reformen ab, stimmten aber letztlich den meisten strukturellen Veränderungen zu und waren sogar für die gesetzliche Einführung der Jugendschule im Jahr 1969 verantwortlich. Der Konservativen Partei und den Sekundarschullehrern gelang es über weite Strecken nicht, eine nennenswerte Opposition aufzubauen. Von den deutschen Volksschullehrerverbänden war nur die GEW klar für die Gesamtschule. Organisationen wie der katholisch geprägte VBE stimmten Reformen höchstens passiv zu oder bezogen, wie im Fall des Verbandes katholischer deutscher Lehrerinnen, sogar aktiv dagegen Stellung. In Deutschland schlossen sich Landwirte, die ländliche und religiöse Bevölkerung, Gymnasiallehrer, einige Volks-, Real- und Hauptschullehrer und Gruppen der Oberschicht unter dem Dach der CDU zusammen und wurden zu Gegnern der Reformversuche. Dieses breite klassenübergreifende Bündnis innerhalb der CDU stellte ein ernsthaftes Hindernis für sozialdemokratische Schulpolitik dar. Um das Wesen dieses CDU-internen Bündnisses sowie die Art der Zusammenarbeit zwischen Sozialdemokratie und Parteien der Mitte in Norwegen wirklich zu verstehen, ist es notwendig, diese Koalitionen genauer zu untersuchen. Was machte sie dauerhaft? Auf welchen Spaltungslinien basierten sie? Im nächsten Kapitel werden diese Fragen näher beleuchtet.

5 Querverlaufende Spaltungslinien: Konflikte um Religion, Zentralisierung, Sprache, Antikommunismus und Geschlecht

Wie bereits erläutert, gelang es norwegischen Sozialdemokraten und deutschen Christdemokraten, die Bildungspolitik in der Frage der Gesamt- oder Einheitschule stark zu beeinflussen. Ihre jeweiligen Ideologien wurden hegemonial und die meisten Menschen akzeptierten die von ihnen vorgebrachten Argumente. In diesem Kapitel wird näher untersucht, wie es ihnen gelang, große Teile der Bevölkerung für ihre schulpolitische Agenda zu gewinnen und wie sie erfolgreich Reformpakete schnürten, die verschiedene Gruppen ansprachen. Zu diesem Zweck analysiert das Kapitel fünf Dimensionen der Schulpolitik, die zumindest Teile der Bevölkerung stark beschäftigten: Konflikte um Religion, Zentralisierung, Sprache, Antikommunismus und Geschlecht. Es wird deutlich, dass in der norwegischen Schulpolitik vor allem Zentrum-Peripherie- und Stadt-Land-Widersprüche zum Tragen kamen. Dies erleichterte zumeist Koalitionen zwischen der ländlichen Peripherie und der Arbeiterpartei. In NRW standen die Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche und die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie ähnlichen Koalitionen im Wege und stabilisierten stattdessen die interessenübergreifende Koalition innerhalb der CDU.

Religionskonflikte

Sowohl in Norwegen als auch in Deutschland war die Religion eines der umstrittensten Themen in der Schulpolitik. In Deutschland überschatteten diese Konflikte alles andere, bis 1967/1968 ein Kompromiss erzielt wurde. Die katholische Kirche spielte dabei eine entscheidende Rolle. In Norwegen war die christliche Erziehung das wichtigste schulpolitische Thema für viele protestantische Laien, die den Schuldebatten und -reformen ihren Stempel aufdrückten.

Die norwegische Debatte über christliche Erziehung und christliche Privatschulen

Von allen norwegischen Parteien waren die Christdemokraten die stärksten Gegner der Säkularisierung der Schule. Seit der Gründung der Partei im Jahr 1933

hatten sie den Einfluss der norwegischen Kirche auf das Schulwesen verteidigt. In ihren Nachkriegsprogrammen betonten die Christdemokraten die Bedeutung der christlichen Erziehung. Dies stand im Zusammenhang mit ihrem wichtigsten politischen Ziel: dem Schutz christlicher Werte. Die Partei erhielt Unterstützung von pietistischen Christen im Westen Norwegens, zum Beispiel aus dem Milieu der Heimatmissionen. Sie war in höherem Maße unter christlichen Laien und der Landbevölkerung verankert als die Konservative Partei, die ebenfalls Teile der norwegischen Kirche vertrat, aber eher die oberen Ränge des in den Städten konzentrierten und in den Staat integrierten Klerus (Svåsand, 1994b, 177ff). Aus Rokkan'scher Sicht brachten die Christdemokraten Konflikte zwischen Staat und Kirche, aber auch Stadt-Land- und Zentrum-Peripherie-Konflikte zum Ausdruck.

Trotz der Bemühungen der Christdemokraten schritt die Säkularisierung der Schule im Laufe der Zeit voran, gefördert von der Sozialdemokratie und zeitweise von Strömungen innerhalb der Liberalen Partei. Die Arbeiterpartei nahm die Säkularisierung zwischen 1958 und 1978 nicht als offizielles Ziel in ihre Wahlprogramme auf. In den meisten Programmen wurde der Platz des Christentums in der Schule nicht thematisiert. Die einzige Ausnahme bildete das Programm von 1969, dem ein Zusatz beigefügt war:

«Die Norwegische Arbeiterpartei wünscht sich eine Gesellschaft mit Glaubensfreiheit und Toleranz – mit dem gleichen Respekt für diejenigen, die einen religiösen Glauben haben und für diejenigen, die keinen haben. [...] Die Arbeiterpartei sieht eine klare Verbindung zwischen der christlichen Botschaft und einer auf Solidarität aufgebauten Gesellschaftspolitik. [...] Die Arbeiterpartei betrachtet das Christentum als einen wesentlichen Teil des kulturellen Erbes [...] und die heranwachsende Generation muss durch die schulische Ausbildung Wissen darüber erhalten. Die Arbeiterpartei wird auch weiterhin alle um ihre Grundauffassung vereinen, über alle Unterschiede in den Glaubensrichtungen und Weltanschauungen hinweg.»

Dies ist ein gutes Beispiel dafür, wie die Arbeiterpartei in dieser Frage manövrierte. Einige Sozialdemokraten wollten die Schule vollständig säkularisieren, andere wollten eine modernisierte christliche Erziehung wegen ihres ethischen Wertes beibehalten (Tønnessen, 2011, 73). Sogar in der Sozialistischen Linkspartei waren einige hochrangige Repräsentanten Christen, wie der Schulpolitiker Otto Haulgin. Dennoch waren sich Sozialdemokraten und Sozialisten einig, dass die Schule in erster Linie in der Verantwortung des Staates liegen und Kinder auch über andere Religionen unterrichtet werden sollten (Korseberg, 2016, 155ff).

Die Zentrumsparlei unterstützte die Christdemokraten im Kampf gegen die Säkularisierung und erwähnte die Bedeutung der christlichen Erziehung in den meisten ihrer Wahlprogramme von 1957 bis 1977. Für die Politiker der Zentrumsparlei war das Thema jedoch nicht ganz so wichtig. Das Gleiche gilt für die Konservative Partei. Auch diese Partei nahm in ihre Wahlprogrammen Bemerkungen

zur christlichen Erziehung auf, ohne jedoch darauf zu bestehen, dass der gesamte Inhalt des Unterrichts mit dem christlichen Glauben übereinstimmen müsse. Die Liberale Partei der Nachkriegszeit kann dazwischen eingeordnet werden. In ihren Wahlprogrammen betonte sie die Bedeutung der christlichen Erziehung. Ab Ende der 1960er Jahre forderte sie, auch andere Weltanschauungen in den Unterricht einzubeziehen.

Mehrere andere Organisationen waren an den Konflikten beteiligt. Christliche Organisationen und Institutionen unterstützten die Christdemokraten und übten manchmal Druck auf sie aus, wie das kirchliche Bildungsinstitut (*Institutt for Kristen Oppseding, IKO*), der Verein für eine christliche Schule (*Landslaget for kristen skole*) oder die Bischofskonferenz der norwegischen Kirche (*Bispemøtet*). Auch die Missionsgesellschaften spielten eine Rolle. Der Verein für eine christliche Schule wurde 1963 gegründet und basierte auf dem früheren norwegischen christlichen Lehrerbund (*Norges Kristelige Lærerverbund*), der 1909 gegründet worden war. Nach Angaben der Organisation waren die 1970er und 1980er Jahre ihre «Blütezeit», mit etwa 4000 Mitgliedern und 56 Ortsgruppen (KPF, 2021). Das kirchliche Bildungsinstitut wurde 1945 gegründet und gehört den Diözesanräten, der Bischofskonferenz der norwegischen Kirche und mehreren anderen christlichen Organisationen (IKO, 2021). Der norwegische Humanistische Verband (*Human-Etisk Forbund*) befindet sich auf der anderen Seite des Konflikts. Er wurde 1956 gegründet und forderte Säkularisierung und die Trennung von Kirche und Staat. 1986 hatte er rund 30.000 Mitglieder (HEF, 2016).

Die Frage der Religion führte zu Konflikten über das Volksschulgesetz von 1959, über die Stundenanzahl für den christlichen Unterricht in den 1960er Jahren, über das Grundschulgesetz von 1969 und über die christlichen Privatschulen, die nun nacheinander behandelt werden. Das Volksschulgesetz von 1959 war nicht nur umstritten, weil es Experimente auf die Jugendschule beschränkte. Es rief auch Widerstand hervor, weil es die Rechte der norwegischen Kirche beschnitt. In den Parlamentsdebatten betonten die Christdemokraten ihre Bedenken. Sie wurden von der Konservativen Partei, der Zentrumsparterie und der Liberalen Partei unterstützt (*Forhandlinger i Odelstinget, 5. und 6. März 1959, Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959*). Die Präambel des Gesetzes (*formålsparagraf*) war geändert worden. Der Absatz enthielt immer noch einen Verweis auf die «christliche und sittliche Erziehung», der jedoch in den zweiten Satz verschoben worden war. Im sechsten Absatz des Gesetzes wurde das Fach «christliche Erziehung» an dritter Stelle nach Norwegisch und Mathematik aufgeführt, obwohl es im früheren Gesetz an erster Stelle gestanden hatte. Alle Vertreter der bürgerlichen Partei im parlamentarischen Bildungsausschuss lehnten dies ab und schlugen vor, die christliche Erziehung an erster Stelle zu nennen. Sie wollten hinzufügen, dass jeder Schultag mit einer Hymne oder einem Gebet beginnen und enden solle.

Diese Vorschläge wurden von der Arbeiterpartei abgelehnt (*Forhandlinger i Odelstinget, 5. und 6. März 1959, III*). Wie die Abgeordnete der Arbeiterpartei, Rakel

Seweriin, betonte, sollten solche christlichen Elemente des Unterrichts nicht durch ein «Dekret» eingeführt werden. Seweriin warf der Opposition vor, einen «oberflächlichen [...] Kampf um die Platzierung eines einzigen Wortes in einer Liste» zu führen und überreagiert zu haben (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. und 6. März 1959, 106f). Die Sprecher der Arbeiterpartei taten alle Änderungen als kaum relevant ab. Es hätte der Arbeiterpartei nicht gutgetan, offen zu sagen, dass Säkularisierung das Ziel sei. Stattdessen wies man darauf hin, dass auch die Schulgesetze des 19. Jahrhunderts das Fach Lesen vor dem Fach Religion aufgeführt hatten, da die Fähigkeit zu lesen die Voraussetzung für alles weitere Lernen sei (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. und 6. März 1959, 102).

Eine weitere strittige Frage war, ob die Bischöfe der norwegischen Kirche das Recht haben sollten, sich zum Lehrplan für den christlichen Unterricht zu äußern. Die Minderheit im parlamentarischen Bildungsausschuss, bestehend aus den drei Konservativen Fredriksfryd, Lønning und Christie sowie den drei Abgeordneten Hordvik (Liberaler Partei), Hovdhaugen (Zentrumspartei) und Ommedal (Christdemokraten), schlug vor, dieses Recht der Bischöfe in das Gesetz aufzunehmen. Die Abgeordneten der Arbeiterpartei erwiderten darauf, dass es nicht notwendig sei, etwas so «Selbstverständliches» in den Gesetzestext aufzunehmen (*Innst. O. II. (1959)*, 9; *Forhandlinger i Odelstinget*, 5. und 6. März 1959, 113). Der Minderheit gelang es jedoch, bis auf einen Abgeordneten der Arbeiterpartei im Ausschuss alle davon zu überzeugen, einen Satz über den Inhalt der christlichen Erziehung aufzunehmen (*Innst. O. II. (1959)*, 9). Der Minister, Birger Bergersen, fühlte sich «in diesem Punkt stark angegriffen, [...] völlig zu Unrecht». Er hielt es für unnötig, den Inhalt der christlichen Erziehung in einem Gesetz festzulegen, war aber der Meinung, dass dieses Zugeständnis keinen Schaden anrichte (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. und 6. März 1959, 113f). Infolgedessen konnte der liberale Abgeordnete Olav Hordvik behaupten, dass «die größte und gefährlichste Veränderung, die das Ministerium vorgeschlagen hatte», vermieden worden sei und dass «das Christentum seinen zentralen Platz wie bisher in der norwegischen Volksschule haben wird» (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. und 6. März 1959, 18). Der Christdemokrat Hans Ommedal war nicht so begeistert:

«Die Kirche wurde in hohem Maße ausgegrenzt und das hat zu Unruhe geführt [...]. Der Brief der Bischöfe und die vielen hundert Briefe an den parlamentarischen Ausschuss sind ein Beweis für diese Unruhe. Die Bischöfe sind von der Aufsicht ausgeschlossen und haben eine verminderte Stellung in den Schulräten, und von dem Aufsichtsrecht, das die Kirche nach altem Recht durch Bischöfe und Ortspfarrrer besaß, ist wenig übriggeblieben.» (*Forhandlinger i Odelstinget*, 5. und 6. März 1959, 37)

Er verwies auf die Tatsache, dass die örtlichen Pfarrer, die von den Bischöfen in die Schulräte berufen worden waren, ihr Stimmrecht verloren hatten und sich nur noch zu Fragen äußern durften, die mit der christlichen Erziehung zu tun hat-

ten. Die bürgerlichen Mitglieder im parlamentarischen Bildungsausschuss hatten den Verlust des Stimmrechts akzeptiert, aber vorgeschlagen, dass die Pfarrer das Recht behalten sollten, sich zu allen Themen zu äußern (*Innst. O. II. (1959), 15*). Der Christdemokrat Kjell Bondevik brachte dennoch einen Vorschlag zur Abstimmung, demzufolge die Pfarrer das volle Stimmrecht behalten sollten. Seiner Meinung nach hatten die Pfarrer in der Vergangenheit eine so wichtige Rolle in der Schule gespielt, dass es demokratisch sei, ihnen diese Rolle weiterhin zu erhalten (*Forhandling i Odelstinget, 5. und 6. März 1959, 142*). Der Konservative Per Lønning war darüber nicht erfreut. Er war der Meinung, dass es für die Pfarrer einfacher sei, nicht über politische Fragen abstimmen zu müssen, und hielt es für strategisch unklug, die vier bürgerlichen Parteien zu spalten. Der Liberale Olav Hordvik stimmte zu, dass Entscheidungsbefugnis ausschließlich gewählten Mitgliedern übertragen werden solle. Bondevik reagierte gereizt und sagte, er glaube offenbar «stärker an Theologen als Herr Lønning», was ironisch war, da Lønning selbst Theologe war. Lønning entgegnete, Bondevik habe eine «romantischere» Auffassung von den Arbeitsbedingungen der Pfarrer in den Schulräten (*Forhandling i Odelstinget, 5. und 6. März 1959, 144ff*). Dies waren nicht die Worte von engen Verbündeten. Bondeviks Vorschlag erhielt 14 Stimmen, fünf Stimmen mehr als die neun Stimmen, die vermutlich aus seiner eigenen Partei kamen. Es ist wahrscheinlich, dass die fünf zusätzlichen Stimmen von der Zentrumspartei kamen. Lønnings Vorschlag, dass Pfarrer sich zu allen Fragen äußern dürften, erhielt die meisten Stimmen der bürgerlichen Parteien, aber die parlamentarische Mehrheit der Arbeiterpartei setzte sich durch.

In den folgenden Jahren wurde die Anzahl der für die christliche Erziehung vorgesehenen Stunden zum Gegenstand heftiger Debatten. Die Anzahl der Stunden, die in der Volksschule unterrichtet wurden, war von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich. Die städtischen Gemeinden konnten sich mehr Religionsunterricht leisten, weil die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden dort höher war. In einigen ländlichen Gemeinden in Westnorwegen wurde der christlichen Erziehung in der Volksschule ebenfalls eine hohe Stundenzahl gewidmet, bis zu drei Wochenstunden. In armen ländlichen Gemeinden bedeutete dies oft, dass andere Fächer weniger Zeit erhielten (Kommentar von Minister Helge Sivertsen, *Forhandling i Stortinget, 8. Juni 1965, 3724*). 1959 wurden neue Mindeststandards für Gemeinden festgelegt, die sich an den Versuchen mit der neunjährigen Schulpflicht beteiligen wollten. Für die ersten sechs Jahre wurde die Mindestanzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 135 festgelegt.¹⁸ Die Mindestnorm für den Religionsunterricht wurde für die ersten drei Schuljahre auf 1,5 Stunden pro Woche und für die folgenden vier Jahre auf zwei Stunden festgelegt. Die Klassen acht und neun

18 In den ersten drei Jahren betrug der Mindeststandard 15 Stunden pro Woche, in den folgenden drei Jahren 30 Stunden pro Woche. Dies ergibt insgesamt 135 Stunden (*Forsøksrådet for skoleverket, 1960, 9*).

sollten eine Wochenstunde haben (*Forsøksrådet for skoleverket*, 1960, 9f). 1963 wurde die Mindestzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden auf 123 gesenkt.¹⁹ Die Mindeststundenzahl für den Religionsunterricht wurde auf 1,5 Wochenstunden in den ersten drei Jahren und zwei Wochenstunden für die Klassenstufen vier bis neun erhöht (*Forsøksrådet for skoleverket*, 1964, 18f).

Für einige der ärmeren ländlichen Gemeinden, vor allem in Westnorwegen, die es sich nicht leisten konnten, die Zahl der Unterrichtsstunden über 123 zu erhöhen, bedeutete dies, dass sie gezwungen waren, den Umfang des Religionsunterrichtes zu reduzieren, wenn sie sich an den Jugendschulversuchen beteiligen wollten. Dies rief Widerstand hervor. 1964 beschloss das Ministerium, den Gemeinden, die sich an die Mindestnorm hielten, zu gestatten, bis zu drei Stunden zwischen den Fächern umzuverteilen, um die christliche Erziehung zu stärken. Gemeinden, die eine höhere Anzahl von Unterrichtsstunden in christlicher Erziehung gehabt hatten, konnten beim Ministerium beantragen, ihr vorheriges Niveau wiederherzustellen (*Rundskriv nr. 13 (1964)*, veröffentlicht in *Innst. S. nr. 233 (1964–65)*, 539f).

Dieses Zugeständnis hatte nicht die beabsichtigte Wirkung, die christlichen Gruppen und die ländlichen Gemeinden zu beruhigen. Die Debatte wurde hitziger und das Thema wurde in den Monaten vor den Wahlen von 1965 stark politisiert. Im Januar 1965 richtete eine Gruppe von Bürgermeister und Kommunalpolitikern verschiedener Parteien aus dem westlichen Bezirk Hordaland einen Brief an das Parlament, in dem sie fragten, ob es damit einverstanden sei, dass etwa 70 Prozent der Schulämter in Hordaland beim Ministerium beantragen müssten, den bisherigen Umfang des Religionsunterrichtes beibehalten zu dürfen (*Innst. S. nr. 234 (1964–65)*). Der norwegische Landfrauenverband (*Norges Bondekvinnelag*) und der norwegische Hausfrauenverband (*Norges Husmorforbund*) beschwerten sich über die Reduzierung des Religionsunterrichtes. Im März 1965 unterzeichneten rund 8000 Lehrkräfte ein Protestschreiben. Den krönenden Abschluss bildete die Sammlung von 725.614 Unterschriften zwischen März und Juni 1965, die dem Parlament am 8. Juni 1965 übergeben wurde. Die Volksaktion für christliche Bildung (*folkeaksjon for kristendomsfaget*) war von einer Gruppe führender Männer in den Organisationen christlicher Laien initiiert worden, wie dem Direktor des christlichen Gymnasiums in Oslo, Hans Bovim, dem Theologieprofessor Carl Fredrik Wisløff, dem Vorsitzenden der Gesellschaft für Innere Mission (*Det norske lutherske Indremisjonsselskap*), Fredrik Wisløff, und dem Generalsekretär der Norwegischen Lutherischen Missionsgesellschaft (*Misjonssambandet*), Tormod Vågen. Es wurde ein Ausschuss gebildet, der die Kampagne organisierte.

19 In den ersten drei Jahren betrug die Mindestnorm noch 15 Wochenstunden, während die Mindestnorm für die Klassenstufen vier und fünf auf 24 Stunden pro Woche gesenkt wurde. Die sechste Klasse sollte weiterhin 30 Stunden pro Woche unterrichtet werden (*Forsøksrådet for skoleverket*, 1964, 18).

Er wurde von Bjarne Stoveland geleitet, der eine führende Position in der Gesellschaft für Innere Mission innehatte.²⁰ Ganz Norwegen wurde in 30 Bezirke aufgeteilt, in denen lokale Komitees gegründet wurden, um die Unterschriftensammlung zu organisieren (Kvalbein, 1965, 171). Unter den Erstunterzeichnern befanden sich alle norwegischen Bischöfe. Die Zahl der Unterschriften belief sich auf etwa 26 Prozent der Bevölkerung über 16 Jahre (SSB, 2014, 52, eigene Berechnung). Der zu unterzeichnende Text lautete wie folgt:

«Unsere Gesellschaft befindet sich in einem Veränderungsprozess, der uns mit einer neuen Ära in der Geschichte der Menschheit zu konfrontieren scheint. [...] Es ist unsere Verantwortung, dafür zu sorgen, dass die Generation, die in dieser neuen Ära aufwächst, eine Verankerung im christlichen Glauben und in der Moral findet. [...] Die Präambel des Schulgesetzes unterstreicht, dass die Schule den Kindern eine christliche und sittliche Erziehung vermitteln soll. Die christliche Erziehung ist daher ein zentrales Schulfach und braucht eine der Bedeutung des Faches entsprechende Anzahl von Unterrichtsstunden. Die christliche Erziehung muss nicht nur wieder aufgebaut, sondern erweitert und gestärkt werden. Wir sehen mit Sorge, dass der Übergang zu Versuchen mit der neunjährigen Schulzeit in vielen Gemeinden zu einer starken Reduzierung der Wochenstundenzahl im christlichen Unterricht führen wird. [...] Da die Angelegenheit erneut im Parlament debattiert wird, bitten wir das verehrte Parlament, Folgendes zu unterstützen:

1. Keine Gemeinde darf gezwungen werden, die wöchentliche Zahl der Unterrichtsstunden in christlicher Erziehung zu reduzieren.

2. Alle Schulträger müssen die Möglichkeit haben, in den ersten sieben Schuljahren drei Wochenstunden christliche Erziehung genehmigt zu bekommen, auch wenn sie die normale Unterrichtszeit nicht erhöhen. In den Jahrgangsstufen 8 und 9 sollten zwei Stunden christliche Erziehung pro Woche angeboten werden.

3. Die Mindestzahl der Unterrichtsstunden für die christliche Erziehung sollte 21 Stunden im Laufe von 9 Schuljahren betragen [...]» (zitiert in Kvalbein, 1965, 171f)

An dem Tag, an dem die Unterschriften dem Parlament übergeben wurden, fand dort eine schulpolitische Debatte statt, und der Konflikt führte zu einem Schlagabtausch. Die Sprecher der Arbeiterpartei waren der Meinung, dass man bereits 1964 alle berechnete Kritik berücksichtigt habe und dass die Kampagne ihre Kritik ein Jahr zu spät geäußert habe. Die eigentliche Absicht sei die Beeinflussung der Wahlen von 1965, hieß es. Mehrere Abgeordnete der Arbeiterpartei beschuldigten die Organisatoren der Kampagne, Menschen falsch zu informieren und unter Druck zu setzen, damit sie unterschreiben. Es seien Gerüchte gestreut worden,

20 Diese Hintergrundinformationen stammen aus persönlichen Kontakten mit Jon Kvalbein, einem der jüngsten Mitglieder des Ausschusses und damals in der Christlichen Studentenvereinigung in Oslo aktiv (Kvalbein 1965).

wonach die Arbeiterpartei die Gemeinden zwingen wolle, die christliche Erziehung zu schwächen. Es wurde angedeutet, dass christlicher Eifer andere Fächer bedrohe. Insgesamt wurde die Kampagne als eine politische Kampagne gegen die Arbeiterpartei betrachtet (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1965). Die beiden Sprecher der Sozialistischen Volkspartei unterstützten die Arbeiterpartei. Der Sozialist Finn Gustavsen wies darauf hin, dass die norwegische Kirche das Recht des Staates, «zu töten und in den Krieg zu ziehen», gutheiße, und schloss daraus: «Wenn dies die offizielle Moral der norwegischen Kirche ist, wird es nicht helfen, die Zahl der Unterrichtsstunden im Religionsunterricht zu verdoppeln» (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1965, 3748).

Der Konservative Per Lønning zeigte ein gewisses Verständnis für die Unzufriedenheit der Sozialdemokraten mit dem Zeitpunkt der Kampagne. Er glaube nicht, dass die Arbeiterpartei darauf abziele, die christliche Erziehung zu schwächen. Es seien jedoch andere starke Kräfte am Werk, meinte er, und bezog sich dabei vermutlich auf die radikale Linke und den Humanistischen Verband. Er zeigte eine gewisse Sympathie für die Petition, ohne deren Forderungen vollständig zu teilen (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1965, 3701). Der Sprecher der Zentrums-*partei*, Hovdhaugen, wählte seine Worte ebenfalls mit Bedacht und sagte, dass es «wahrscheinlich ein Gewinn wäre, wenn die Mindeststundenzahl in diesem Fach etwas erhöht würde», wies aber auch darauf hin, dass mit den Verordnungen von 1964 vieles korrigiert worden sei. Die Frage sei problematisch, weil sie mit dem Ziel der Einheitsschule zusammenhänge:

«[Man] steht vor der Herausforderung, dass wir zu einer neunjährigen Einheitsschule für das ganze Land kommen, mit den gleichen Kompetenzen und den gleichen Prüfungsanforderungen. [...] Eine zu große Wahlfreiheit der Schulträger im Rahmen des Mindestlehrplans kann mit diesem Prinzip [...] in Konflikt geraten. Bei gutem Willen glaube ich dennoch, dass die Frage zufriedenstellend gelöst werden kann.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1965, 3705)

Die Abgeordneten der Christdemokraten verteidigten sich, indem sie betonten, dass es sich bei der Kampagne nicht um eine Kampagne ihrer Partei handele, sondern um eine Kampagne, die auf berechtigten Sorgen beruhe. Finanzschwache Gemeinden hätten nicht die Mittel, die Zahl der Unterrichtsstunden über das Mindestmaß hinaus zu erhöhen, und könnten auch nach der Regelung von 1964 das frühere Niveau von drei Wochenstunden nicht beibehalten. Der Christdemokrat Hans Ommedal hielt es für einen demokratischen Verlust, den lokalen Schulräten nicht zu erlauben, über die Lehrpläne zu entscheiden (*Forhandlinger i Stortinget*, 8. Juni 1965, 3710).

Es ist wahrscheinlich, dass die Petition zum Ergebnis der Wahlen von 1965 und zur Bildung der bürgerlichen Regierung beigetragen hat. Die Unterstützung der Kampagne durch die Christdemokraten trug vermutlich auch zu den hefti-

gen Reaktionen auf die Ernennung des Christdemokraten Kjell Bondevik zum Kirchen- und Bildungsminister bei. Jakob Aano, der 1965 Parlamentsabgeordneter der Christdemokraten wurde, beschreibt in seinen Memoiren, wie schockiert er über die extreme Antipathie war, die Bondevik und seine Partei in den Medien hervorriefen. Intern war die Partei gespalten in eine radikale christliche Strömung und eine gemäßigte Strömung, die aus Leuten wie Aano bestand. Letztere wollten die Christdemokraten zu einer zuverlässigen Regierungspartei machen, die zu demokratischer Toleranz und Zusammenarbeit fähig war (Aano, 1991, 81ff).

Nach Ansicht von Aano bewies Bondevik in den folgenden Jahren seinen Kritikern, dass er keine Marionette der christlichen Organisationen war (Aano, 1991, 123). Die Mindestzahl der Unterrichtsstunden in christlicher Erziehung wurde für alle Klassenstufen auf nur zwei pro Woche erhöht, obwohl die christlichen Organisationen eine höhere Zahl gefordert hatten. Dies entsprach dem Vorschlag des Volksschulkomitees von 1963, das von der Arbeiterpartei eingesetzt worden war und seinen Bericht kurz nach der Parlamentsdebatte im Juni 1965 vorlegte (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963* (1965), 165). Die lokalen Schulbehörden konnten die Höchstzahl von drei Wochenstunden festlegen, allerdings nur während der ersten sechs Jahre. Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden war landesweit gestiegen, und die neue Mindestnorm wurde auf 126 Stunden festgelegt (*Ot. PrNr. 59* (1966–67), 24f).

Mit dem Grundschulgesetzentwurf von 1968/1969 entstanden neue Konflikte. Im Begleittext zum Entwurf erklärte Bondeviks Ministerium, die christliche Erziehung diene dem Ziel, die Mitglieder der Kirche in ihrem Glauben zu erziehen (*Innst. O. XIV* (1968–69), 30). Die Abgeordneten der Arbeiterpartei im Ausschuss machten dies zu einem großen Thema. Auch einige Vertreter der Parteien der Mitte waren unzufrieden. Nach Verhandlungen zwischen dem Christdemokraten Jakob Aano, dem Liberalen Olav Kortner, dem Sozialdemokraten Rolf Fjeldvær und dem Konservativen Kjell Langeland einigte sich der Ausschuss darauf, zu präzisieren, dass es vor allem die Meinung der Kirche sei, dass die christliche Erziehung Teil ihrer Tauferziehung sei (Aano, 1991, 125; Korseberg, 2016, 163). Im Bericht des Ausschusses hieß es, dass «die Kirche selbst die Verantwortung für die Tauferziehung im kirchlichen Sinne hat» (*Innst. O. XIV* (1968–69), 32). In den Memoiren von Aano wird nicht deutlich, ob er sich der großen Veränderung bewusst war, der er damit zugestimmt hatte: Die Kirche hatte das Recht verloren, die christliche Erziehung in der Schule als Teil ihrer Tauferziehung zu betrachten. Die Bischöfe und die christlichen Organisationen waren darüber nicht erfreut.

Dennoch wurden mit dem Gesetz von 1969 mehrere der 1959 diskutierten kritischen Punkte rückgängig gemacht. In Paragraph sieben des Gesetzes, der sich mit den Lehrplänen befasste, wurde die christliche Erziehung wieder an erster Stelle genannt. Die Ortspfarrer erhielten das Recht zurück, in den Sitzungen des Schulrates ihre Meinung zu allen Themen zu äußern. Das Stimmrecht erhielten sie nicht zurück (*Besl. O. nr. 33* (1968–69)). Erneut gab es eine Debatte über die

Präambel. Die bürgerliche Regierung sorgte dafür, dass die «christliche und sittliche Erziehung» wieder im ersten Satz erwähnt wurde. Die vom Ministerium vorgeschlagene Formulierung, wonach die Grundschule die christliche Erziehung zusammen «mit dem Elternhaus» vermitteln solle, wurde von der Arbeiterpartei dahingehend interpretiert, dass Bondevik den Eltern die Verpflichtung auferlegen wolle, die Kinder im christlichen Glauben zu erziehen. Jakob Aano zufolge war dies nicht die Absicht (Aano, 1991, 121ff). Die Arbeiterpartei hingegen betrachtete es als großen Sieg, dass der Satz geändert wurde; er lautete nun, dass die Grundschule «in Verständigung und Zusammenarbeit mit dem Elternhaus bei der christlichen und sittlichen Erziehung der Schüler mitwirken» sollte. Die Schule solle auch «die Freiheit des Denkens und die Toleranz fördern» (*Besl. O. nr. 33 (1968–69)*, 63). Trotz dieser Änderungen kritisierten die Befürworter der Trennung von Staat und Kirche das Gesetz. Die Sozialistische Volkspartei stimmte dagegen und hielt die Präambel für einen unerträglichen Kompromiss (*Forhandlingene i Stortinget*, 21. April 1969, 284).

Ein weiterer Konflikt betraf die Privatschulen. Im Jahr 1965 hatten alle vier Regierungsparteien in ihren Wahlprogrammen Bemerkungen zur Finanzierung der Privatschulen gemacht. Die Arbeiterpartei hatte die Privatschulen nur auf Antrag und von Jahr zu Jahr finanziert. Die wenigen Privatschulen, die es in Norwegen gab, befanden sich in einer prekären finanziellen Lage.²¹ Als Bondevik Minister wurde, ernannte er eine Privatschulkommission (*Privatskoleutvalget*), die eine Bestandsaufnahme der Privatschulen in Norwegen durchführen und ein dauerhaftes Finanzierungssystem für diese Schulen ausarbeiten sollte.

Im ersten Bericht der Privatschulkommission wurden die Meinungsverschiedenheiten zwischen Gegnern und Befürwortern des Privatschulwesens deutlich (*Innstilling I fra Privatskoleutvalget (1967)*). Für die Arbeiterpartei war ein Schulsystem, das auf Demokratie und Toleranz beruhte, ein System, in dem alle Kinder gemeinsam unterrichtet wurden. Religiöse Privatschulen wurden als Mittel angesehen, mit dem «eine intolerante Elterngeneration [...] ihre Kinder dazu erziehen kann, genauso intolerant zu werden wie sie selbst» (*Forhandlingene i Odelstinget Nr. 7, 17. Februar 1970*, 56). Für das bürgerliche Lager war die Achtung der Rechte von Minderheiten und Eltern, ihre Kinder in ihrem Glauben zu erziehen, ein Ausdruck demokratischer Toleranz. Sie plädierten dafür, dass Privatschulen staat-

21 Im Schuljahr 1966/67 gab es in Norwegen 34 private Volksschulen mit 1889 Schülern. Davon wurden fünf von Adventisten betrieben, 11 von der freien evangelisch-lutherischen Kirchengesellschaft, sechs von anderen Freikirchen, fünf von der katholischen Kirche, zwei waren Rudolf-Steiner-Schulen, eine war für gehörlose Kinder, eine hatte nur eine Klasse und eine war das Ergebnis eines lokalen Kampfes um den Erhalt der Schule im Dorf (*Innstilling IV fra Privatskoleutvalget (1968)*). Es gab vier private Gymnasien mit insgesamt 1386 Schülern, die beispielsweise von Missionsgesellschaften und Adventisten betrieben wurden. Es gab 11 private Realschulen, aber da dieser Schultyp abgeschafft werden sollte, war klar, dass sie verschwinden würden (*Innstilling I fra Privatskoleutvalget (1967)*).

liche Unterstützung erhalten sollten, damit sie kein Schulgeld erheben müssten und so zu «exklusiven Schulen für die finanziell Wohlhabenden» würden (*Innstilling I fra Privatskoleutvalget* (1967), 17ff, 69).

Die vier Regierungsparteien waren sich nicht einig, wie großzügig das Privatschulgesetz sein sollte. Die Konservative Partei betonte in ihrem Programm von 1965, dass es «das Recht und die Verantwortung der Eltern ist, die Bildung für ihre Kinder zu wählen» und dass «umfanglicher Zugang» zu Privatschulen notwendig sei. Die Position der Zentrumsparterie und der Christdemokraten war nicht so kategorisch. Die Liberale Partei war in ihren Forderungen an die Privatschulen am konkretesten: In ihrem Programm von 1965 hieß es, dass Privatschulen, «die nach den Lehrplänen und Schulgesetzen arbeiten, die den Anforderungen an die Lehrerausbildung und die Ausstattung der Schule entsprechen und einen Bedarf decken, nach Maßgabe ständiger Vorschriften staatlich unterstützt werden».

Die Ausarbeitung des Gesetzes dauerte lange, weil das Ministerium auf die Berichte der Privatschulkommission wartete und weil Uneinigkeit über die Bedingungen herrschte, unter denen Schulen für eine staatliche Finanzierung in Frage kommen sollten (Aano, 1991, 143ff). Im April 1969 legte das Ministerium von Bondevik einen Gesetzesvorschlag vor (*Ot. prNr. 61* (1968–69)). Die Repräsentanten der Arbeiterpartei im parlamentarischen Bildungsausschuss sprachen sich gegen das Gesetz aus und verhinderten im Juni 1969, dass die Regierung das Gesetz noch vor den Wahlen verabschiedete (*Innst. O. nr. 107* (1968–69), Aano, 1991, 147). Die bürgerliche Regierung gewann die Wahlen mit knappem Vorsprung und die Koalition wurde fortgesetzt. Die Parteien der Mitte und die Konservative Partei mussten nun eine Einigung erzielen. Dies gestaltete sich aufgrund der Vorbehalte des liberalen Mitglieds im parlamentarischen Bildungsausschuss, Olav Kortner, der mit der Ausarbeitung des Ausschussberichts zu Bondeviks Gesetzesvorschlag betraut war, schwierig. Kortner war skeptisch und wurde von einer Strömung innerhalb seiner Partei unter Druck gesetzt, die gegen Privatschulen war (Aano, 1991, 145). Er setzte mehrere Änderungen durch.

Zunächst bestand er darauf, dass im Gesetz festgelegt werden müsse, welche Arten von Privatschulen einen Antrag auf Finanzierung stellen können. Dem ersten Absatz wurde ein Satz hinzugefügt, demzufolge Privatschulen entweder auf alternativen pädagogischen Ideen beruhen, religiös oder ethisch begründet sein oder einen quantitativen Bedarf decken müssen. Privatschulen dürften ihre Lehrer nicht besser oder schlechter bezahlen oder kleinere Klassengrößen haben als öffentliche Schulen. Außerdem müssten sie dem Ministerium Schülerlisten vorlegen, um sicherzustellen, dass keine Auswahl nach sozialen, religiösen oder wirtschaftlichen Gesichtspunkten erfolge (*Innst. O. VII.* (1969–70)).

In der parlamentarischen Debatte über den Gesetzesvorschlag machte der Liberale Olav Kortner deutlich, dass er kein Befürworter von Privatschulen sei. Er betonte, dass kein internationales Abkommen Norwegen verpflichte, Privatschulen wirtschaftlich zu unterstützen. Die einzige Verpflichtung bestehe darin, Pri-

vatschulen zuzulassen. Man müsse also eine «politische Entscheidung» treffen, ob man die wenigen Privatschulen «verhungern» lassen oder ihnen mit öffentlichen Mitteln helfen solle (*Forhandling i Odelstinget* Nr. 7, 17. Februar 1970, 49). Er stimmte dem Gesetz zu, unter Vorbehalt:

«Wir haben deutlich gemacht, dass wir Privatschulen jeglicher Art nicht unterstützen können. Wir wollen keine neuen Klassenunterschiede in der Bevölkerung. Das Gesetz darf keine Privatschulen umfassen, die offen oder getarnt gegründet werden, um Schüler zu selektieren, zum Beispiel aus sozialen Gründen oder mit dem Ziel, eine intellektuelle Eliteschule zu sein.» (*Forhandling i Odelstinget* Nr. 7, 17. Februar 1970, 50)

Er wies darauf hin, dass er zwar die Rechte der Eltern respektiere, diese Rechte aber schwach seien im Vergleich zum Recht des Kindes, zu lernen und eine freie Wahl zu treffen. Er brachte auch die Hoffnung zum Ausdruck, dass in Zukunft «alle religiösen und ethischen Gesellschaften [...] den Wert der öffentlichen Schule verstehen und private Schulen aufgeben werden» (*Forhandling i Odelstinget* Nr. 7, 17. Februar 1970, 51). Er schloss mit der Bemerkung, dass Norwegen zwar über die Mittel verfüge, um eine kleine Anzahl von Privatschulen zu finanzieren, das wichtigste Ziel aber darin bestehe, sich auf den Ausbau des öffentlichen Schulsystems zu konzentrieren (*Forhandling i Odelstinget* Nr. 7, 17. Februar 1970, 53).

Die Abgeordneten der Arbeiterpartei bedauerten Kortners Entscheidung, das Gesetz zu unterstützen, und warnten davor, dass Privatschulen das öffentliche System tatsächlich untergraben würden. Ressourcen würden im öffentlichen System benötigt und nicht in den altmodischen Privatschulen (*Forhandling i Odelstinget* Nr. 7, 17. Februar 1970, 54). Auch das christliche Milieu war nicht zufrieden mit dem Gesetz und hielt es für zu streng (Aano, 1991, 149, *Forhandling i Odelstinget* Nr. 7, 17. Februar 1970, 55).

Insgesamt vermitteln die Debatten über christliche Erziehung nicht den Eindruck eines ideologisch geeinten bürgerlichen Blocks. Die staatlich-kirchliche Spaltungslinie kam zum Ausdruck, wurde aber von anderen Spaltungslinien überschritten und teilweise überlagert. Für die Christdemokraten war der religiöse Charakter der Schule am wichtigsten, während die Konservativen den Interessen der staatlichen Eliten und der Oberschicht näherstanden und kulturell und wirtschaftlich liberaler waren. So betonten die ehemaligen christdemokratischen Abgeordneten Jakob Aano und Hans Olav Tungesvik in den Zeitzeugeninterviews, dass sie die Absicht der Konservativen Partei, Privatschulen ohne Bedingungen zuzulassen und damit kommerzielle Interessen freizusetzen, nicht unterstützten. Die Zentrumsparterie sorgte sich um die Qualität des Schulunterrichts in ländlichen Gebieten und bewertete dieses Ziel in einigen Fällen höher als beispielsweise die Anzahl der Unterrichtsstunden in christlicher Erziehung. Vor allem die Liberale Partei stellte für bürgerliche Mehrheiten ein Element der

Unsicherheit dar, da sie historisch eng mit der Entwicklung des Nationalstaates und seines Schulsystems verbunden war und Privatschulen kritisch gegenüberstand. Dies eröffnete der Arbeiterpartei verschiedene Handlungsmöglichkeiten. Sie konnte mit einer der Parteien der Mitte, meist der Liberalen Partei, zusammenarbeiten, sie konnte kleine Zugeständnisse machen, wie in der Debatte über die christliche Erziehung, oder versuchen, das bürgerliche Lager mit Spott und Kritik zu spalten und zu schwächen. Zwar konnten christliche Gruppen in manchen Bereichen ihre Interessen durchsetzen. Aber der Sozialdemokratie gelang es, das Einheitsschulprinzip gegen jede ernsthafte Bedrohung aus diesem Lager zu verteidigen. Die Lehrpläne wurden landesweit immer ähnlicher und die endgültige Fassung des Privatschulgesetzes war restriktiv genug, um ein starkes Wachstum der Privatschulen in der fraglichen Zeit zu verhindern.

Die Debatte um das konfessionelle Schulwesen und Privatschulen in NRW

In NRW gehörte die Frage der Religion in der Schule ebenfalls zu den umstrittensten Themen. Das gilt besonders für die 1950er und 1960er Jahre, als der Konflikt um die Konfessionsschule die Schulpolitik beherrschte. Dieser Konflikt geht zurück auf Auseinandersetzungen in der Weimarer Republik, auf den Kulturkampf unter Bismarck und weiter auf den Dreißigjährigen Krieg und die Reformation. Er kann nur vor dem historischen Hintergrund verstanden werden (Erlinghagen, 1972, 69ff, Schmitt, 1989, 27ff). Im Gegensatz zur evangelischen Kirche stand die katholische Kirche in Opposition zum preußischen Staat. Während des Kulturkampfes hatten die Katholiken ein dichtes Netz von Massenorganisationen entwickelt. Die wichtigste Ausdrucksform des politischen Katholizismus im 19. und frühen 20. Jahrhundert war die katholische Zentrumsparterie, die in den katholischen Gebieten bei weitem die erfolgreichste Partei war. Für die Zentrumsparterie und die katholische Kirche war die Konfessionsschule ein wichtiges Thema.

Der Konflikt um das konfessionelle Schulwesen war aus Rokkan'scher Sicht ein Ausdruck der Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche, der zwei Gesichter hatte: Zum einen wollten die katholische Kirche und das katholische Milieu sicherstellen, dass ihre Mitglieder zur katholischen Identität erzogen wurden, damit ihre Loyalität zur Kirche und zu den katholischen Organisationen gewährleistet war. Zweitens wollten sowohl Katholiken als auch religiöse Protestanten die Säkularisierung der Gesellschaft bekämpfen. Das erste Motiv war von größerer Bedeutung. In NRW war dieser Konflikt aufgrund der religiösen Durchmischung der Bevölkerung und des hohen Anteils an Katholiken besonders scharf. Bis 1958, als sie ihre letzten Sitze im Landtag von NRW verlor, blieb die Zentrumsparterie eine glühende Verfechterin der Konfessionsschule. Auch die CDU, die in NRW überwiegend katholisch war, unterstützte das konfessionelle Schulwesen. Die CDU war zwar nicht so eng mit der katholischen Kirche verbunden wie die Zentrums-

partei. Aber sie war die einzige Partei, die explizit katholische Interessen vertrat und nicht zuletzt von der katholischen Bevölkerung mit dem politischen Katholizismus assoziiert wurde (Schmitt, 1989). Die evangelische Kirche gab ihre Unterstützung für ein konfessionelles Schulwesen auf und unterstützte stattdessen christliche Gemeinschaftsschulen. Damit spielte sie in diesen Konflikten eine weniger prominente Rolle.

In anderen Bundesländern, in denen die CDU einen höheren Anteil an Protestanten organisierte oder in denen die Tradition des konfessionellen Schulwesens nicht so stark ausgeprägt war, war der Konflikt von geringerer Bedeutung. Aus diesem Grund enthielten die Programme der CDU auf Bundesebene nur wenige Äußerungen zum Thema. Im Berliner Parteiprogramm von 1968 heißt es lediglich, dass neben den christlichen Gemeinschaftsschulen auch Bekenntnisschulen und bekenntnisfreie Schulen ermöglicht werden können, wenn Eltern dies für ihre Kinder wünschen. Die Landesverbände der Partei entwickelten in dieser Frage eine eigenständige Politik. Der hohe Stellenwert des Themas für die CDU in NRW in den 1950er und 1960er Jahren kommt in den Auseinandersetzungen um die Schulartikel der NRW-Verfassung und um spätere Schulreformen und -gesetze zum Ausdruck. Allerdings war sich die CDU in dieser Frage intern nicht einig. Mit der Zeit wurden die Befürworter der Bekenntnisschule weniger.

Sozialdemokraten und Liberale sprachen sich seit langem für die Säkularisierung der Volksschule aus. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die Haltung der SPD zum konfessionellen Schulwesen pragmatischer. In ihrem Godesberger Programm von 1959 stellte die SPD deutlicher als je zuvor klar, dass Christentum und Sozialismus nicht im Widerspruch zueinander stünden (Schmitt, 1989, 80). Auch wenn einige Sozialdemokraten und Liberale immer noch für eine säkularisierte Schule eintraten, akzeptierten die meisten von ihnen nun den christlichen Charakter der öffentlichen Schule, bestanden aber darauf, dass Kinder beider Konfessionen gemeinsam in der «Christlichen Gemeinschaftsschule» unterrichtet werden sollten. Auch die GEW und die Lehrerorganisation in der SPD sprachen sich gegen die Konfessionsschule aus.

1959 gab es 3651 katholische Volksschulen in NRW, aber nur 1802 evangelische Volksschulen und 884 gemeinsame Schulen für beide Konfessionen (Tabelle 5.1). In letzteren waren nur 13,8 Prozent der Schüler katholisch, der Rest war evangelisch (Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1960, 49). Die Volksschullehrkräfte wurden in konfessionell getrennten Lehrerbildungsanstalten ausgebildet. Nach dem Kompromiss von 1967/1968 (siehe unten) wurde die Oberstufe der ehemaligen Volksschule, jetzt Hauptschule genannt, weitgehend überkonfessionell, während die konfessionelle Trennung in vielen Grundschulen weitergeführt wurde. Auch heute noch gibt es in NRW einen beträchtlichen Anteil an konfessionellen Grundschulen.

Der Hauptkonflikt bezog sich auf den konfessionellen Charakter der öffentlichen Volksschulen. Darüber hinaus wurde die Finanzierung der meist christli-

Tabelle 5.1: Anzahl der katholischen, evangelischen und gemeinsamen Volksschulen in NRW, 1953–1969

Jahr	Katholische Volksschulen	Evangelische Volksschulen	Gemeinsame Volksschulen
1953	3519 (5 privat)	1694 (4 privat)	823 (keine privat)
1959	3651	1802	884
1963	3705	1846	925
1965	3732	1835	943
1967	3439 (4 privat)	1492 (3 privat)	1136 (5 privat)
1969 ¹⁾	256 (3 privat)	38 (keine privat)	47 (1 privat)
	Katholische Grundschulen	Evangelische Grundschulen	Gemeinsame Grundschulen
1969	1593 (keine privat)	362 (1 privat)	1688 (4 privat)
	Katholische Hauptschulen	Evangelische Hauptschulen	Gemeinsame Hauptschulen
1969	75 (keine privat)	1 (1 privat)	1387 (1 privat)

Quelle: Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1954, 1960, 1964, 1966, 1968, 1970

¹⁾ Es handelte sich um Volksschulen, die noch nicht in Grund- und Hauptschulen gemäß der Hauptschulreform von 1967/68 aufgeteilt waren.

chen Privatschulen diskutiert. Die Realschule und das Gymnasium waren, abgesehen von den Privatschulen, nie konfessionell gebunden gewesen. Sozialdemokraten und Liberale waren sich einig, dass eine zu großzügige Finanzierung von Privatschulen das öffentliche System gefährde. Die CDU betonte in den meisten ihrer bildungspolitischen Dokumente, dass Eltern die Möglichkeit haben sollten, eine Privatschule zu wählen, und dass Privatschulen die gleiche Finanzierung erhalten sollten wie öffentliche Schulen. In ihrem Programm «Bildung in einer modernen Welt» von 1964 heißt es, dass in Privatschulen jede Selektion nach Vermögen oder Einkommen der Eltern ausgeschlossen werden müsse.

Private Realschulen und Gymnasien waren überwiegend katholisch und meist für Mädchen. Im Jahr 1959 waren 76,7 Prozent der Realschüler an Privatschulen und 81,4 Prozent der Gymnasiasten an Privatschulen Katholiken, 23 Prozent bzw. 17,4 Prozent waren Protestanten. An den öffentlichen Realschulen und Gymnasien gab es eine knappe protestantische Mehrheit. Etwa neun Prozent der Realschüler und 18 Prozent der Gymnasiasten besuchten Privatschulen. Die Mehrheit von ihnen waren Mädchen (Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1960, 49f, eigene Berechnungen). Im Jahr 1967 waren 50 der 452 Realschulen in NRW und 114 der 570 Gymnasien in NRW privat. Der Anteil der Mädchen an den privaten Realschulen betrug etwa 75 Prozent und an den privaten Gymnasien etwa 69 Prozent (Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1968, 57, eigene Berechnungen). Im Schuljahr 1980/81 gab es 43 private Realschulen, davon 34 katholische und sieben evangelische, und 103 private Gymnasien, davon 85 katholische und 14

evangelische. Es gab auch einige Rudolf-Steiner-Schulen, aber die Hauptträgerin von Privatschulen war die katholische Kirche (Lemper/Westphalen, 1982, 207ff).

Der Konflikt um das konfessionelle Schulwesen begann fast unmittelbar nach dem Krieg mit der Wiedereröffnung und Neuorganisation der Volksschulen. Das konfessionelle Schulwesen war von den Nazis abgeschafft worden. Auf Druck der katholischen Kirche beschloss die britische Militärregierung 1946, eine Volksabstimmung unter den Eltern über die Wiedereinführung der Konfessionsschule durchzuführen. Vor allem die katholische Bevölkerung stimmte für eine solche Wiedereinführung. Dies war zum Teil das Ergebnis einer Kampagne der katholischen Kirche (Eich, 1987, 81). In den folgenden Jahren wurde die konfessionelle Trennung weitgehend wieder eingeführt. Dies führte in einigen Fällen zur Gründung von kleinen Volksschulen mit nur einer Klasse für alle Altersgruppen (Düding, 2008, 268).

Auch Privatschulen waren während der NS-Diktatur geschlossen worden. Katholische Kirchenvertreter und CDU-Politiker setzten sich für die Wiedererrichtung, die Finanzierung und den rechtlichen Schutz der katholischen Privatschulen ein (Heumann, 1989, 74ff). Die Weimarer Verfassung hatte Privatschulen zwar zugelassen, ihre staatliche Genehmigung aber an die Qualifikation der Lehrer und an die Forderung geknüpft, die Auswahl der Schüler nach dem Einkommen der Eltern nicht zu fördern. Private Bekenntnisschulen waren nur dort erlaubt, wo öffentliche Bekenntnisschulen nicht zur Verfügung standen oder ein besonderes pädagogisches Interesse zugrunde lag (Artikel 147 der Weimarer Verfassung, zitiert in Heumann, 1989, 75). Viele Privatschulen hatten Zuschüsse von den Provinzen Rheinland und Westfalen oder von Städten und Gemeinden erhalten. Dies war gesetzlich nicht geregelt. Die Befürworter des Privatschulwesens forderten nun verbindliche Regelungen für die Finanzierung von Privatschulen. Sie argumentierten, dass Privatschulen die staatlichen Kassen finanziell entlasteten. Unterstützung sei notwendig, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte der Privatschulen ebenso qualifiziert und sozial abgesichert seien wie die der öffentlichen Schulen. Die Finanzierung der Privatschulen erfolgte ab 1945/1946 auf der Grundlage von Vereinbarungen zwischen kirchlichen Amtsträgern und der Schulverwaltung, die rechtlich nicht formalisiert waren (Heumann, 1989, 100ff).

1950 erreichte der Konflikt seinen Höhepunkt im Zusammenhang mit der Verabschiedung der NRW-Verfassung. Gegen die Stimmen von SPD und FDP legte die CDU den konfessionellen Charakter der Volksschule in den Schulartikeln der Verfassung fest. Bekenntnisschulen, Gemeinschaftsschulen und Weltanschauungsschulen wurden gleichermaßen anerkannt. In der Praxis war die Zahl der Bekenntnisschulen viel höher als die Zahl der Gemeinschaftsschulen und Weltanschauungsschulen kamen überhaupt nicht zustande (Tabelle 4.1). In Artikel 12 der neuen Verfassung hieß es, dass einklassige Volksschulen den Erfordernissen eines «geordneten Schulbetriebes» entsprächen. Die SPD hatte sich dem widersetzt, da die Sozialdemokraten diesen «Zwergschulen» eine

gute Schulbildung nicht zutrauten. Sie hatte gefordert, dass nur achtklassige Volksschulen, mit getrennten Klassen für alle Jahrgänge, als «geordneter Schulbetrieb» gelten sollten und als Kompromiss angeboten, dass auch sechsklassige Volksschulen als solche definiert werden könnten. Die FDP lehnte ebenfalls konfessionelle «Zwergschulen» ab. CDU und Zentrumspartei bestanden jedoch auf der Aufnahme eines Satzes in die Verfassung, der die Existenz der mehr als 750 meist konfessionellen einklassigen Volksschulen legitimierte und die Einrichtung weiterer solcher Schulen in konfessionell gemischten Gebieten ermöglichte (Düding, 2008, 271).

Die NRW-SPD hatte ihre Position im Vergleich zu den Weimarer Jahren abgemildert. Einige führende Sozialdemokraten, wie Heinz Kühn, plädierten für die christliche Gemeinschaftsschule. Bei linkeren SPD-Mitgliedern, die eine vollständige Säkularisierung der Volksschule bevorzugten, war dieser Versuch, eine Brücke zur CDU zu schlagen, unpopulär. Er scheiterte auch daran, dass die CDU nicht kompromissbereit war. Für die NRW-CDU der unmittelbaren Nachkriegszeit war das wichtigste Ziel, katholische Bekenntnisschulen zu erhalten, in denen katholische Kinder in die katholische Gemeinschaft sozialisiert werden sollten. In anderen Bundesländern unterstützte die CDU christliche Gemeinschaftsschulen. Dies taten auch einige evangelische CDU-Abgeordnete in NRW (Düding, 2008, 267ff; Eich, 1987, 171ff).

Artikel 8 der NRW-Verfassung, der die Privatschulen regelte, sorgte ebenfalls für Diskussionen. Er bezog sich auf Artikel 7, Absätze 4 und 5, des Grundgesetzes. Danach bedürfen Privatschulen, die als Ersatz für öffentliche Schulen fungieren, der staatlichen Genehmigung. Diese werde erteilt, wenn die Lernziele der Schulen und die wissenschaftliche Qualifikation der Lehrkräfte denen der öffentlichen Schulen gleichwertig seien und eine Trennung der Schüler nach dem Einkommen nicht gefördert werde. Private Volksschulen konnten nur zugelassen werden, wenn sie ein besonderes pädagogisches Konzept verfolgten oder auf Wunsch der Eltern gegründet wurden. Wenn Eltern eine private Gemeinschaftsschule, eine private Bekenntnisschule oder eine private Weltanschauungsschule wünschten, war Voraussetzung, dass eine solche Volksschule in der Gemeinde nicht vorhanden war (Artikel 7 Grundgesetz). Alle Parteien, mit Ausnahme der Kommunistischen Partei, die Privatschulen grundsätzlich ablehnte, unterstützten die Aufnahme dieser Regelungen in die NRW-Verfassung.

Aber die CDU und die Zentrumspartei wollten eine privatschulfreundlichere Regelung. Gegen die Stimmen der anderen Parteien wurde in Artikel 8 der NRW-Verfassung festgeschrieben, dass Privatschulen die gleichen «Berechtigungen» und den gleichen Anspruch auf öffentliche Finanzierung haben sollten wie öffentliche Schulen. SPD und FDP hatten vorgeschlagen, die Rolle und Finanzierung der Privatschulen in einem eigenen Gesetz zu regeln (Eich, 1987, 181ff; Lemper/Westphalen, 1982, 88ff). Der Konflikt um die Schulartikel war so heftig, dass SPD, FDP und KPD gegen die Verfassung stimmten und der Bevölkerung empfahlen,

dies ebenfalls zu tun. Dennoch ergab die folgende Volksabstimmung eine klare Mehrheit für die Verfassung, nicht zuletzt dank der Bemühungen der Kirchen, ihre Mitglieder für ein Ja zu mobilisieren (Eich, 1987, 194ff).

Die Debatte wurde fortgesetzt mit dem Schulordnungsgesetz von 1952, welches das konfessionelle Schulwesen weiter stärkte (Düding, 2008, 331ff; Eich, 1987, 214ff; Falker, 1984, 113). Das Lehrpersonal an Konfessionsschulen musste nun fast vollständig der jeweiligen Konfession angehören. Die Finanzierung und Gründung von Privatschulen wurde privatschulfreundlich geregelt. Verordnungen klärten die Details. Privatschulen mussten 15 Prozent ihrer Kosten selbst finanzieren. Dieser Beitrag konnte aber auf 7,5 Prozent gesenkt oder ganz erlassen werden, wenn der Betreiber der Schule über ein geringes Einkommen verfügte, Schulgebäude zur Verfügung stellte oder Lehrkräfte beschäftigte, die nicht voll besoldet wurden, wie Mitglieder katholischer Orden (Eich, 1987, 259ff; Lemper/Westphalen, 1982, 101ff). Vergeblich schlugen SPD und FDP vor, dass Schulen mit konfessionellen Minderheiten ab einer bestimmten Größe automatisch in Gemeinschaftsschulen umgewandelt werden sollten. Sie sahen in dem Gesetz einen weiteren Schritt zur Konfessionalisierung und Zersplitterung des Schulsystems. Die GEW lehnte das Gesetz als Versuch ab, «die staatliche Schule abzuschaffen» (Eich, 1987, 226). Die katholischen Kirchenvertreter nahmen direkten Einfluss auf den Gesetzestext und die Verordnungen, so dass selbst die protestantische Minderheit in der CDU-Bundestagsfraktion etwas konsterniert war. Auch wenn nicht alle Wünsche der katholischen Kirche berücksichtigt wurden, waren die katholischen Kirchenvertreter zufrieden (Eich, 1987, 221, 258). Das Hauptargument der Befürworter des Gesetzes war der Verweis auf das Elternrecht, eine konfessionelle Erziehung für ihre Kinder zu wählen.

Die SPD-FDP-Regierung von 1956 bis 1958 versuchte nicht, ein neues Schulordnungsgesetz zu verabschieden, weil Sozialdemokraten und Liberale einen Minister der Zentrumspartei in ihre Koalition aufgenommen hatten. Die Unterstützung der Zentrumspartei war an die Bedingung geknüpft, den Status quo zu akzeptieren (Düding, 2008, 392, 395). Die Koalition verabschiedete ein Schulfinanzgesetz, aber die SPD beschloss mit Unterstützung der FDP und gegen die Stimmen von CDU und Zentrumspartei, dass dieses Gesetz ausschließlich für öffentliche Schulen gelten solle. In der Diskussion um die Schulfinanzierung sprachen sich SPD und FDP für höhere Beiträge der privaten Schulträger aus, während CDU und Zentrumspartei die bestehenden Regelungen verteidigten (Eich, 1987, 266f).

Während der Regierungszeit der CDU von 1958 bis 1966 wurden keine weiteren Änderungen am konfessionellen Schulwesen vorgenommen. 1961 verabschiedete die CDU-Regierung ein Gesetz über die Finanzierung von Privatschulen (Ersatzschulfinanzgesetz). Dieses Gesetz wurde im Parlament und in der Öffentlichkeit viel diskutiert (*Landtag NRW*, 18. Oktober 1960; *Landtag NRW*, 20. Juni 1961). Es sah vor, dass private Schulträger zwar weiterhin rund 15 Prozent ihrer Kosten

selbst finanzieren mussten, dieser Prozentsatz wurde jedoch pauschal um sieben Prozentpunkte für die Bereitstellung von Schulgebäuden und um weitere zwei Prozentpunkte für die Bereitstellung sonstiger schulischer Einrichtungen reduziert. Zuvor waren diese Ermäßigungen Gegenstand von Einzelfallprüfungen gewesen. Alle Privatschulen kamen nun in den Genuss dieser pauschalen Ermäßigungen. Damit mussten sie nur noch sechs Prozent ihrer Kosten finanzieren. Bei schwieriger finanzieller Lage des Schulträgers konnte dieser Anteil weiter auf zwei Prozent reduziert werden. Ein kompletter Verzicht auf den Schulträgerbeitrag war nicht mehr möglich. Der CDU-Kultusminister Werner Schütz argumentierte, dass die alte Regelung im Wesentlichen beibehalten, aber vereinfacht werde. Eine pauschale Absenkung des Beitrags für alle Privatschulen sei notwendig, weil viele Schulen 15 Prozent ihrer Kosten nicht finanzieren könnten. Der Minister verteidigte die Privatschulen prinzipiell: Sie seien Ausdruck des «Geistes der Freiheit» und eine «wahrhaft demokratische Einrichtung» (*Landtag NRW, 18. Oktober 1960, 1696*). Ein Verbot von Privatschulen wäre Ausdruck «totalitären Staatsdenkens» (*Landtag NRW, 18. Oktober 1960, 1696f*). Er betonte, dass die Schulverwaltung darauf achten werde, dass das Einkommen der Eltern bei der Zusammensetzung der Schülerschaft keine Rolle spiele (*Landtag NRW, 18. Oktober 1960, 1696*).

SPD und FDP lehnten das Gesetz ab. Beide Parteien befürchteten, dass das öffentliche Schulwesen gefährdet und die konfessionelle Spaltung des Schulwesens insbesondere bei Realschulen und Gymnasien weiter verstärkt würde. In der ersten parlamentarischen Debatte dazu kritisierte der SPD-Sprecher Johannes Rau, dass die Schulträger nur noch ihre Ideologie einbringen müssten, während der Staat die Finanzierung übernehme. Er warnte davor, dass das Gesetz nichtreligiösen, wirtschaftlich orientierten Privatschulbetreibern in der beruflichen Bildung Chancen eröffne (*Landtag NRW, 18. Oktober 1960, 1700*). Die liberale Abgeordnete Liselotte Funcke wies auf die Dominanz der katholischen Kirche im Privatschulwesen hin. Sie kritisierte, dass die zunehmende Konfessionalisierung und die zunehmende Privatisierung des Schulwesens den Kindern der örtlichen konfessionellen Minderheiten den Besuch einer Schule ihrer Wahl erschwere und sie möglicherweise zum Besuch katholischer Einrichtungen zwingen. Dies gelte insbesondere für Mädchen, für die öffentliche weiterführende Schulen nicht immer zur Verfügung stünden (*Landtag NRW, 18. Oktober 1960, 1702f*). Die Proteste blieben erfolglos, das Gesetz wurde verabschiedet und blieb über Jahrzehnte unverändert.²²

In ihrem Programm zu den Wahlen 1962 warnte die NRW-SPD vor der «Gefahr eines Ausverkaufs des öffentlichen Schulwesens». Auch die NRW-FDP forderte

22 1981 versuchte die SPD, die Beiträge der Privatschulbetreiber von sechs auf zehn Prozent zu erhöhen (Lemper/Westphalen, 1982, 238ff). Diese Änderung wurde vom Verfassungsgericht von NRW, wo die CDU geklagt hatte, für verfassungswidrig erklärt.

in ihrem Wahlprogramm zur NRW-Wahl 1962, die öffentliche Finanzierung von Privatschulen zu begrenzen, um eine Aushöhlung des öffentlichen Schulwesens und eine weitere Konfessionalisierung zu vermeiden.

SPD und FDP setzten sich weiterhin für die christliche Gemeinschaftsschule ein und verbanden diese Forderung mit einer Kritik an den Konfessionsschulen, die zu klein seien, um gute Unterrichtsqualität zu gewährleisten. So hieß es 1964 in den bildungspolitischen Leitsätzen der SPD:

«[...] die Sozialdemokratische Partei [tritt] für die Gemeinschaftsschule ein, weil sie das Erlebnis der reichen Vielfalt der gesellschaftlichen Kräfte vermittelt und die Erziehung zur rechtsstaatlichen, freiheitlichen und sozialen Demokratie am besten gewährleisten kann. Die Sozialdemokratische Partei respektiert die Entscheidung der Eltern, die einer durch ihren Glauben oder ihrer Weltanschauung besonders bestimmten Erziehung den Vorrang geben. [...] Gemeinschafts-, Konfessions- und Weltanschauungsschulen müssen den [...] Anforderungen eines geordneten Schulbetriebes entsprechen.»

In ähnlicher Weise erklärte die FDP in ihrem Wahlprogramm für die NRW-Landtagswahl 1962:

«Die Jugend soll zum Gemeinschaftsbewusstsein und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen erzogen werden. Deshalb streben die Freien Demokraten die christliche Gemeinschaftsschule an. Um der Freiheit des Gewissens willen entspricht die FDP dem Wunsch der Eltern nach der Bekenntnisschule. Dies darf aber nicht [...] zur Bildung von Zwergschulen führen.»

Im Jahr 1966 hatte die letzte CDU Regierung die neunjährige Schulpflicht eingeführt und die Oberstufe der Volksschule als Hauptschule definiert. Die Volksschule und die Hauptschule waren jedoch weiterhin eine Verwaltungseinheit und konfessionell gebunden. Als SPD und FDP im Dezember 1966 wieder an die Macht kamen, waren die Bedingungen für eine Reform des konfessionellen Schulwesens günstiger. Laut einer Umfrage vom Januar 1967 befürworteten nun 65 Prozent der praktizierenden Katholiken und 85 Prozent der praktizierenden Protestanten in NRW gemeinsame Schulen für beide Konfessionen (Düding, 2008, 559). Dies war das Ergebnis mehrerer Trends. Zum einen hatten der Zuzug von Flüchtlingen nach dem Zweiten Weltkrieg und Verstädterungsprozesse die räumliche Trennung der Konfessionen aufgelöst. Die Bevölkerung hatte begonnen, sich stärker zu vermischen. Auch Säkularisierungsprozesse in der Bevölkerung machten sich bemerkbar. Außerdem waren die Katholiken in der Bundesrepublik aufgrund der deutschen Teilung nicht mehr in der Minderheit. Auch wenn Katholiken gegenüber Protestanten im Durchschnitt immer noch etwas sozial benachteiligt waren, hatten sich die sozialen Ungleichheiten verringert (Schmitt, 1989, 54ff). Aus

all diesen Gründen war der politische Katholizismus geschwächt worden. Für viele Katholiken schien die Erziehung ihrer Kinder zum Katholizismus nicht mehr so wichtig zu sein.

Die Reform der Volksschule wurde zu einem der größten Reformprojekte der sozialdemokratisch-liberalen Regierung. Sie beinhaltete eine Änderung der Schulartikel in der Landesverfassung und war daher von der Zustimmung der CDU abhängig. Der Kompromiss kam gegen den Widerstand der katholischen Kirche und ihrer Bischöfe zustande, die der Meinung waren, dass das Konkordat des Vatikans mit dem Deutschen Reich von 1933 eine Aufweichung des konfessionellen Schulwesens verbiete und die sogar mit der Gründung einer neuen katholischen Partei drohten. Das Hauptargument der Bischöfe war nach wie vor, dass die Eltern das Recht haben sollten, Bekenntnisschulen zu wählen. Die evangelische Kirche akzeptierte die Reform (Düding, 2008, 557, 560ff). Die Volksschule wurde nun in eine vierjährige Grundschule und eine fünfjährige Hauptschule aufgeteilt. Die Grundschule sollte weiterhin konfessionell gebunden, die Hauptschule jedoch konfessionsübergreifend sein. Konfessionelle Hauptschulen konnten weiterhin entweder als Privatschulen mit staatlicher Finanzierung oder als öffentliche Schulen gegründet werden, wenn eine Mehrheit der Eltern dies wünschte – sofern eine konfessionsübergreifende, gemeinsame Hauptschule geografisch erreichbar war und die Schule groß genug war, um getrennte Klassen für alle Altersgruppen zu gewährleisten (Düding, 2008, 555ff).

Dieser Kompromiss war das Ergebnis langwieriger Verhandlungen zwischen SPD und CDU (Düding, 2008, 555ff). Für die CDU war Wilhelm Lenz einer der Hauptverhandlungsführer. Er beschrieb die internen Konflikte in der CDU wie folgt:

«Die CDU war unentschlossen. Die CDU war zum großen Teil Anhänger der Konfessionsschule, wobei das eine Sache der Katholiken war. Die Evangelischen sagten, im Grunde wollen wir darüber nicht kämpfen. Im Grunde sind wir [...] für eine christliche Gemeinschaftsschule. Wir wollen keine Auseinandersetzungen mehr – Katholische gegen Evangelische.» (*Zeitzeugeninterview*)

Lenz war Katholik, sagte aber in dem Interview, dass die katholische Kirche für ihn in diesem Prozess ein viel schwierigerer Partner gewesen sei als die evangelische Kirche. Er schilderte wie die fünf Bischöfe von NRW ihn unter Druck gesetzt hätten, insbesondere der Bischof des Bistums Aachen. Die Bischöfe forderten, die Position der CDU in dieser Frage zu definieren. In der CDU vollzog sich jedoch ein Generationswechsel. Lenz gehörte zu den jüngeren CDU-Politikern, die nach dem Krieg in die Partei eingetreten waren und der Meinung waren, dass Konfessionskämpfe der Vergangenheit angehören sollten. Einige der älteren CDU-Abgeordneten, die in der Weimarer Zeit mit der Zentrumsparterie die Konfessionsschule verteidigt hatten, waren damit nicht einverstanden. Lenz erklärte dazu:

«Mir war klar, die Haltung der Alten [...] in der CDU, pro Konfessionsschulen, das heißt also, katholischer Religionsunterricht, katholische Messe [...], Erziehung der Kinder zu Katholiken ... Das war irgendwie nach dem Zweiten Weltkrieg vorbei und [...] den Menschen war das alles egal. Die sagten, ich will mein Kind in die nächste Schule schicken.» (*Zeitzeugeninterview*)

Aus diesem Grund widerstanden Lenz und die ihn bei den Verhandlungen unterstützende CDU-Gruppe (zu der auch der ehemalige Kultusminister Paul Mikat, ein weiterer junger und reformorientierter CDU-Politiker, gehörte) dem Druck der katholischen Kirche. In den Verhandlungen entwickelten sie den oben beschriebenen Kompromiss, der einige Schlupflöcher für eine kleine Zahl katholischer Hauptschulen ließ und die konfessionelle Grundschule bewahrte. Die Mehrheit der CDU akzeptierte dies schließlich. Mit diesem Kompromiss wurde der Konflikt um die Konfessionsschule zumindest vorübergehend beigelegt.

1969 wurde auch die Lehrerausbildung entkonfessionalisiert. Die CDU akzeptierte eine Änderung der Gesetze und der Verfassung im Gegenzug für mehrere Zugeständnisse. Die katholische Kirche erhielt Einfluss auf die Berufung von Professoren und Dozenten der Theologie. Jede Pädagogische Hochschule musste mindestens zwei katholische Theologieprofessoren berufen. Außerdem wurde der katholischen Kirche das Recht eingeräumt, Einrichtungen zur Lehrerfortbildung zu gründen, die Lehrende freiwillig besuchen konnten (Düding, 2008, 580ff).

Insgesamt forderten die staatlich-kirchlichen Konflikte allen schulpolitischen Akteuren in NRW in den 1950er und 1960er Jahren viel Zeit und Energie ab. Vor dem Kompromiss von 1967/68 gab es kaum Raum für Debatten über die Gesamtschule. Auch wenn die katholische Kirche mit dem Kompromiss nicht zufrieden war, blieb die CDU die einzige Partei, die sich als Interessenvertreterin der katholischen Kirche verstand. Die CDU sorgte dafür, dass die NRW-Gesetze privatschulfreundlich gestaltet wurden, was für die katholischen Privatschulen wichtig war. Die Vertreter der katholischen Kirche konnten auf einen stetigen Informationsfluss und eine stabile Zusammenarbeit mit der CDU zählen. Im Gegenzug tat die katholische Kirche viel, um ihre Mitglieder zur Unterstützung der CDU zu mobilisieren. Dies ist eine der Erklärungen dafür, wie es der CDU gelang, Menschen mit unterschiedlichem Klassenhintergrund unter ihren Mitgliedern und Wählern zu integrieren.

Der Konflikt führte auch zu einem Bündnis zwischen SPD und FDP in der NRW-Schulpolitik. Sowohl SPD als auch FDP wurden mehrheitlich von Protestanten gewählt, von denen viele das Bekenntnisschulwesen ablehnten (Schmitt, 1989). Trotz des Einflusses der Wirtschaftsliberalen in der FDP lehnte die FDP in den ersten Nachkriegsjahrzehnten nicht nur das konfessionelle, sondern auch das private Schulwesen ab. Dies ist damit zu erklären, dass die Privatschulen in NRW überwiegend katholisch waren und die FDP sich gegen den weitreichenden Ein-

fluss der katholischen Kirche stemmte. Erst als der Konflikt um das konfessionelle Schulwesen beigelegt war, nahm die FDP eine privatschulfreundlichere Position ein.²³ Mit anderen Worten: Sowohl SPD als auch FDP standen in den staatlich-kirchlichen Konflikten eher auf der Seite des Staates.

Zentralisierungskonflikte

Norwegen und NRW unterscheiden sich stark in Bezug auf die Bevölkerungsdichte und die geografischen Bedingungen. Im Jahr 1960 lebten in Norwegen durchschnittlich 11,6 Menschen pro km². Etwa 57 Prozent der norwegischen Bevölkerung lebten in Siedlungen mit mindestens 200 Einwohnern und weniger als 50 Metern Abstand zwischen den Häusern (Tabelle 2.2). Im Jahr 1955 lebten in NRW durchschnittlich 420 Menschen pro km² und über 91 Prozent lebten in städtischen Gemeinden mit mehr als 2000 Einwohnern (Tabelle 2.5). Aufgrund dieser enormen Unterschiede sahen sich die norwegischen Schulreformer mit einer anderen Art von Herausforderung konfrontiert, was Qualität und Zentralisierung des ländlichen Schulwesens betraf. Zentralisierung in dem Sinne, wie der Begriff hier verwendet wird, bedeutete, dass Schulbezirke und Schulen zu größeren Einheiten zusammengelegt und kleine Schulen geschlossen wurden. Dennoch war die Zentralisierung auch in der nordrhein-westfälischen Politik ein Thema, denn es gab einige ländliche Gemeinden in NRW, in denen die kleine, dörfliche Volksschule die Regel war.

Die Zentralisierungsdebatte in Norwegen

Alle drei Parteien der Mitte hatten ihre Hochburgen auf dem Land. Dies gilt insbesondere für die Zentrumspartei, die seit ihrer Gründung 1920 vor allem Landwirte, aber auch andere Gruppen der ländlichen Bevölkerung repräsentierte. Dezentralisierung und die wirtschaftliche und kulturelle Stärkung der ländlichen Gebiete Norwegens waren die wichtigsten politischen Ziele der Partei. Für die Zentrumspartei bedeutete Dezentralisierung, dass Entscheidungen lokal getroffen, Dienstleistungen lokal erbracht und öffentliche Einrichtungen auf lokaler Ebene aufrechterhalten werden sollten. Das Schulwesen spielte eine wichtige Rolle, da die Schulen in kleinen ländlichen Gemeinden als kulturelle Zentren fungierten. Schulen wurden auch als wichtig für die lokale Wirtschaft angesehen. In ihren Programmen von 1957 bis 1977 betonte die Zentrumspartei die Bedeutung eines

23 In ihrem Programm zur NRW-Wahl 1980 erklärte die FDP, dass eine freie Gesellschaft «freie Schulen in privater Trägerschaft» brauche, die der Entwicklung neuer Lernformen dienen sollten. Sie betonte weiterhin, dass die Gemeinschaftsschule die Regel sein solle.

«dezentralen Schulsystems». Sie sprach sich gegen die Entwicklung hin zu größeren Schulen aus und bestand darauf, dass keine ländliche Gemeinde gezwungen werden solle, ihre Schule gegen den Willen der Bevölkerung zu schließen. Gleichzeitig befürwortete sie die Verbesserung des Schulwesens auf dem Land und bestand darauf, dass ländliche Gemeinden so viel finanzielle Unterstützung wie möglich erhalten sollten. Die Programme der Zentrumspartei waren in diesen Fragen am detailliertesten und umfangreichsten, aber auch die beiden anderen Parteien der Mitte unterstützten die Dezentralisierung des Schulwesens aus den gleichen Gründen.

Das soll nicht heißen, dass die anderen Parteien solche Argumente offen ablehnten. In den Programmen der Arbeiterpartei, der Sozialistischen Volkspartei/ Sozialistischen Linkspartei und der Konservativen Partei wurde ebenfalls auf die Notwendigkeit hingewiesen, das Schulwesen zu verbessern, insbesondere in den ärmsten ländlichen Gemeinden. Die Sozialistische Volkspartei sprach sich besonders deutlich gegen eine zu starke Zentralisierung aus und forderte beispielsweise in ihrem Arbeitsprogramm von 1965, dass «die ersten Jahre der Kinderschule [*småskolen*] so nahe am Wohnort liegen sollten, dass der Transport mit dem Auto vermieden wird». Weder die Arbeiterpartei noch die Konservative Partei nahmen ähnlich kategorische Formulierungen in ihre Programme auf, aber auch sie zeigten Verständnis für die Bedürfnisse der Landbevölkerung. Für die Arbeiterpartei waren die wichtigsten Ziele eine bessere Schulbildung für die Arbeiterklasse und die Landjugend sowie verstärkte Investitionen in den ländlichen Gemeinden, insbesondere auf der Ebene der Kinder- und Jugendschulen. Die Konservative Partei konzentrierte sich in ihren Programmen von 1961 und 1965 auf den Ausbau der Sekundarstufe II auf dem Land. Sie forderte, dass keine Gemeinde gezwungen sein solle, ihr Gymnasium zu schließen. Ab den 1970er Jahren schlugen die Konservative Partei und die Arbeiterpartei eine stärkere Dezentralisierung vor, doch zu diesem Zeitpunkt hatten die großen Veränderungen bereits stattgefunden. Im Folgenden werden die Konflikte chronologisch analysiert.

Schon vor der Einführung der Jugendschule hatte es eine starke Zentralisierung des Schulsystems gegeben, die auf den Gesetzen der 1930er Jahre beruhte. Die Sozialdemokratie hatte sich seit langem zum Ziel gesetzt, die Schulbedingungen im ganzen Land anzugleichen. In den 1950er Jahren waren die Bedingungen noch sehr unterschiedlich. Es gab getrennte Gesetze für Schulen auf dem Land und in der Stadt. Die ländlichen Volksschulen waren oft so klein, dass sie die Kinder nicht in verschiedene Altersgruppen einteilen konnten oder sie in weniger als sieben Klassen zusammenfassen mussten. Das Mindestmaß an Unterrichtsstunden war geringer und die Lehrpläne waren unterschiedlich. Das Volksschulgesetz von 1959 war das erste Schulgesetz, das für ländliche und städtische Schulen gleichermaßen galt. Alle Parteien unterstützten diese Zusammenführung der Gesetze und Standards.

Die Meinungsverschiedenheiten im parlamentarischen Bildungsausschuss deuten jedoch darauf hin, dass die Parteien der Mitte in einigen Details in Opposition zur Arbeiterpartei und zur Konservativen Partei standen. Die drei Abgeordneten Hordvik (Liberales Partei), Hovdhaugen (Zentrumspartei) und Ommedal (Christdemokraten) schlugen eine Änderung des Gesetzesvorschlags vor, wonach der Staat bis zu 50 Prozent der Kosten für neue Schulgebäude finanzieren sollte. Sie argumentierten, dass wirtschaftlich schwache ländliche Gemeinden mehr staatliche Unterstützung bräuchten, da sie sonst abgehängt würden. Die Repräsentanten der Arbeiterpartei und der Konservativen Partei stimmten zu, dass die staatliche Unterstützung für schwache Gemeinden erhöht werden müsse, hielten jedoch eine 50-prozentige staatliche Finanzierung von Schulgebäuden für zu hoch, da das Gesetz bereits einen Paragraphen enthalte, wonach die Provinzen 50 Prozent zu zahlen hätten. Damit wäre es möglich, dass eine Gemeinde bis zu 100 Prozent der Kosten von Provinz und Staat finanziert bekäme. Die Arbeiterpartei und die Konservative Partei vertraten die Auffassung, dass dies «dem alten Grundsatz, dass die Gemeinden ihre Schulen selbst organisieren sollen», entgegenstehe (*Innst. O. II (1959), 14*). Die Zentrumspartei sprach sich auch dafür aus, die Finanzierung der Schulgebäude durch die Provinz von 50 auf 65 Prozent zu erhöhen, was die Mehrheit des Ausschusses, einschließlich der Konservativen, ablehnte (*Innst. O. II (1959), 14*).

Die Parteien der Mitte stimmten gegen das Gesetz von 1959, weil sie eine übermäßige Zentralisierung, lange Schulwege und eine Zunahme von Internaten befürchteten. Sie sprachen sich gegen Internate und Zentralisierung vor allem in den ersten sechs Jahren der Volksschule aus und argumentierten, dass die Reformen auf der bestehenden Schulinfrastruktur aufbauen müssten, damit «elastische» Übergänge zur neunjährigen obligatorischen Einheitsschule möglich seien (*Innst. O. II (1959), 10f*).

In den 1960er Jahren schritt die Zentralisierung weiter fort. Bis 1963 besuchten landesweit etwa 72 Prozent aller Kinder in den Volksschulen nach Jahrgängen gegliederte Schulen. In den Städten lag dieser Anteil bei 96 Prozent. In den ländlichen Gemeinden war der Anteil von 41 Prozent im Jahr 1953 auf 63 Prozent im Jahr 1963 gestiegen. Dennoch besuchten etwa 22 Prozent der Kinder auf dem Land Schulen, die nur in vier oder fünf Jahrgänge eingeteilt waren, und etwa 15 Prozent besuchten Schulen, die noch kleiner waren, in einem Prozent der Fälle ohne jegliche Differenzierung nach Alter (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963 (1965), 151*). Außerdem lebten 5076 Volksschüler in Internaten (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963 (1965), 282*). Das Volksschulkomitee prognostizierte in seinem Bericht von 1965, dass bessere Straßen, verbesserte Transportbedingungen und das Schrumpfen der Landbevölkerung zu einer noch stärkeren Zentralisierung führen würden. Erklärtes Ziel war es, die kleinsten Dorfschulen abzuschaffen, da diese als pädä-

gogisch minderwertig und zu teuer galten. Außerdem fehlte es an qualifizierten Lehrkräften (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963* (1965), 151f).²⁴

Der Zentralisierungsdruck war für die Jugendschule noch größer als für die Volksschule. Der Grund dafür war, dass in der Volksschule nicht differenziert wurde. Die frühen Lehrpläne der Jugendschule, die auf Kursen, Leistungsgruppen und Wahlfächern basierten, implizierten, dass eine bestimmte Anzahl von Kindern erforderlich war. Das Volksschulkomitee schlug vor, dass eine Jugendschule mindestens drei Parallelklassen pro Jahrgangsstufe haben sollte (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963* (1965), 155). In einigen städtischen Gebieten führte die Begeisterung für Differenzierung zu extrem großen Jugendschulen. In Bergen gab es eine Jugendschule mit 14 Parallelklassen (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963* (1965), 279).

Für die Zentrumspartei war die Zentralisierung der Volksschule das größere Problem. Wie der Zentrumspartei-Abgeordnete Bjarne Undheim es in der Schuldebatte von 1963 ausdrückte:

«Es ist oft gesagt worden, dass die neunjährige Schule für die Dörfer von großem Nutzen ist, da sie sie in Bezug auf die Schulbildung auf eine Stufe mit den Städten stellt. Und daran ist viel Wahres. Die Jugendschulprüfung oder die Art von *Realskole*-Prüfung, die alle Landjugendlichen jetzt in ihrem Heimatdorf erhalten, anstatt weiter weg fahren zu müssen, ist von größtem Wert für die Dörfer [...]. Aber der Vorteil für die Dörfer liegt auf der Ebene der Jugendschule, nicht was die Kinderschule betrifft. Die Dörfer hatten bereits eine gleich gute oder bessere Kinderschule als die Städte, und es gibt keinen Grund, ihnen diese zu nehmen.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. Mai 1963, 3343)

Undheim argumentierte weiter, dass ländliche Volksschulen es geschafft hatten, den Kindern genauso viel beizubringen, obwohl der Unterricht nur an drei Tagen in der Woche stattgefunden habe. Die Gründe dafür seien, dass die Kinder mehr Zeit mit Lernen verbrachten, dass sie zu Hause besser betreut und nicht so «überbeschult» seien wie Stadtkinder. Er befürchtete auch, dass Landkinder den Kontakt zur lokalen Wirtschaft verlieren und zu «Stadtkindern» erzogen würden, die sich nicht für «die harte Arbeit auf den Bauernhöfen, die schwer zu bewirtschaften sind», interessierten und dazu nicht in der Lage seien (*Forhandlinger i Stortinget*, 21. Mai 1963, 3343). Der Widerstand der Zentrumspartei gegen die Zentralisierung ging hier einher mit einer Ablehnung der städtischen Lehrpläne und kulturellen Standards, die als schädlich für die ländliche Lebensweise angesehen

24 Die Gesamtzahl der Lehrer im Verhältnis zur Zahl der Schüler war jedoch recht hoch: 1963/64 kamen 16.815 Volksschullehrer auf 419.441 Volksschulschüler (ca. 25 Schüler pro Lehrer) (SSB, 1966, 269, eigene Berechnung). In den Realschulen und Gymnasien lag die durchschnittliche Zahl der Schüler pro Lehrer bei ca. 21. In der Fortsetzungsschule waren es etwa 17 (SSB, 1966, 269, eigene Berechnungen).

wurden. In dieser Hinsicht war die Zentrumsparterie konservativer als die Arbeiterpartei, deren Politiker nicht nur die strukturellen, sondern auch die curricularen Veränderungen, die sich aus der Angleichung der Vorschriften für Land- und Stadtschulen ergaben, enthusiastisch unterstützten. Vermutlich hätten nicht viele Abgeordnete der Arbeiterpartei zugestimmt, dass die Schulen auf dem Land «besser» seien als die städtischen Schulen. Dies war ein ungewöhnlicher Standpunkt, denn trotz einiger Vorbehalte seitens der Parteien der Mitte bestand ein Konsens darüber, dass ein gewisses Maß an Zentralisierung notwendig sei, um die ländlichen Schulen zu verbessern.

In einigen Fällen führte der Zentralisierungsdruck zu heftigen Konflikten zwischen den Schulräten der einzelnen Schule, der Gemeinden und der Provinzen, den Schuldirektoren, dem Ministerium und der örtlichen Bevölkerung. In einem Fall, im Bergdorf Vats in Mittelnorwegen, beschloss Eltern und Lehrer, eine Privatschule zu gründen, die die vierte bis sechste Klasse der Volksschule ersetzen sollte. Diese Oberstufe der öffentlichen Volksschule war geschlossen und zentralisiert worden, obwohl sich der Gemeindegemeinderat mit knapper Mehrheit dagegen ausgesprochen hatte. Der Schuldirektor hatte die Entscheidung der Gemeinde widerwillig akzeptiert, aber der Provinzschulrat hatte Einspruch erhoben und sich an das Ministerium gewandt. Der Minister der Arbeiterpartei, Sivertsen, hatte 1961 entschieden, dass die Oberstufe der Volksschule in dem 12,8 km entfernten Dorf Leveld zentralisiert werden solle. Dies war für die Eltern von Vats inakzeptabel, die wollten, dass ihre Kinder zu Fuß zur Schule gehen konnten, und die befürchteten, dass nach dem Verschwinden der Oberstufe der Volksschule bald auch die Unterstufe verschwände (*Innstilling IV fra Privatskoleutvalget* (1968), 24). Im Bericht der Privatschulkommission von 1968 heißt es, dieser Konflikt sei «in vielerlei Hinsicht typisch für die Zentralisierungsdebatten im ganzen Land» (*Innstilling IV fra Privatskoleutvalget* (1968), 32). Es war jedoch der einzige Fall, in dem die Dorfbevölkerung die Sache selbst in die Hand nahm, ein neues Schulgebäude baute und einen Lehrer einstellte. Für die Verwaltung war die Schule ein «schwieriger Fall, weil es unmöglich wäre, den großen landesweiten Plan für die Volksschule zu verwirklichen, wenn alle Provinzvorschriften außer Kraft gesetzt würden» (*Innstilling IV fra Privatskoleutvalget* (1968), 32).

Mit der Zeit ließ die Begeisterung für größere Schulen nach. Es hieß nun, dass sehr große Schulen zu pädagogischen und administrativen Problemen führten und es schwierig machten, «eine gute Schumatmosphäre» zu entwickeln (*Innst. O. XIV* (1968–69), 10). Der pädagogische Trend der späten 1960er und 1970er Jahre ging dahin, in der Jugendschule weniger zu differenzieren. Große Schulen waren daher nicht mehr so notwendig. In seinem Bericht über das Grundschulgesetz von 1969 unterstützte der parlamentarische Bildungsausschuss einstimmig den Vorschlag des christdemokratischen Ministers Bondevik, dass Jugendschulen maximal sechs Parallelklassen haben sollten. Jugendschulen mit nur zwei Parallelklassen wurden erlaubt, sollten aber in der Regel mit Kinderschulen verbunden

sein. Im Falle sehr isolierter Gebiete, wie Inseln, wurden kleinere Jugendschulen auf der Grundlage von Ausnahmen erlaubt (*Ot. PrNr. 59 (1966–67), 38f. Innst. O. XIV (1968–69), 10*). Für Jakob Aano (1991, 124) war dies ein weiteres Beispiel für Bondeviks Fähigkeit, Druck standzuhalten, in diesem Fall von Schulpolitikern auf dem Land, die enttäuscht waren, dass ein Minimum von zwei Parallelklassen die Norm blieb, und die von der bürgerlichen Regierung erwartet hatten, dass sie in ihrer Korrektur der Zentralisierungspolitik der Arbeiterpartei weiter gehen würde. Diese Interpretation wird durch eine Bemerkung des Abgeordneten der Zentrumspartei, Einar Hovdhaugen, in der Parlamentsdebatte über das Grundschulgesetz von 1969 gestützt:

«Zu Recht oder zu Unrecht ist oft behauptet worden, dass die Gemeinden von der Regierung unter Druck gesetzt wurden, den Weg der Zentralisierung weiter zu gehen, als sie es oft wollten. Dies hat oft zu Antipathie und Konflikten [...] geführt. Das neue Schulgesetz soll den Gemeinden mehr Freiraum geben. Ich möchte das Ministerium aber bitten, eine liberale Haltung einzunehmen, was Ausnahmen von den Anforderungen an die Größe der Jugendschule betrifft, wenn die geografischen und verkehrstechnischen Gegebenheiten dies nahelegen.» (*Forhandlinger i Stortinget, 21. April 1969, 275f*)

Auch Liberale und Christdemokraten äußerten sich besorgt über die Ausnahmeregelungen für Jugendschulen mit weniger als zwei Parallelklassen. Der Minister versicherte ihnen, dass Ausnahmen großzügig gewährt würden und wies darauf hin, dass die Zahl der kleinen Jugendschulen mit zwei oder weniger Parallelklassen von 62 im Jahr 1966–67 auf 107 im kommenden Schuljahr 1970–71 gestiegen sei (*Forhandlinger i Stortinget, 21. April 1969, 369*). Der Arbeiterparteipolitiker Per Karsensen äußerte sich dazu:

«Ich habe mit Interesse die Informationen des Ministers über die heute zu beobachtende Tendenz zu kleineren Jugendschuleinheiten verfolgt. Das ist wohl eine Tendenz, die man nicht zuletzt auf der pädagogischen Ebene feststellen kann. Es wird einfacher, kleinere Jugendschulen zu führen und zu ermöglichen.» (*Forhandlinger i Stortinget, 21. April 1969, 369*)

Vermutlich bezog er sich dabei auf die Veränderung der Differenzierungsformen in der Jugendschule. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Arbeiterpartei begonnen, pädagogische Differenzierung innerhalb der Klasse zu unterstützen und sah daher nicht mehr die Notwendigkeit, um jeden Preis auf größeren Schuleinheiten zu bestehen.

Die Zentrumspartei schlug eine Änderung des Gesetzesvorschlags vor, wonach Jugendschulen mit weniger als zwei Parallelklassen unabhängig von Kinderschulen bleiben könnten. Ihre Abgeordneten argumentierten, dass eine solche Verbindung zwischen Kinder- und Jugendschule zu übergroßen Schulen füh-

ren und die kleinen Jugendschulen pädagogisch schwächen könne. Der Vorschlag wurde von den anderen Parteien nicht kommentiert. Er erhielt 13 Stimmen, vermutlich alle von der Zentrumspartei, und wurde abgelehnt (*Forhandlingene i Stortinget*, 21. April 1969, 368ff).

Was schließlich die Zusammenlegung von Schulbezirken betrifft, so enthielt das Gesetz von 1969 eine kleine Änderung. In Absatz drei wurde festgelegt, dass die Bevölkerung des Schulbezirks nur dann über solche Änderungen abstimmen dürfe, wenn der Gemeindevorstand oder der kommunale Schulrat dies beantrage. In den früheren Gesetzen galten Sonderregelungen für ländliche Gemeinden, die in jedem Fall über solche Fragen abstimmen durften. Die Abstimmungen waren nicht bindend. Ziel war es nun, gleiche Regeln für ländliche und städtische Gemeinden zu schaffen, weshalb alle Parteien mit Ausnahme der Zentrumspartei der Änderung zustimmten (*Innst. O. XIV (1968–69)*, 11f). Die Zentrumspartei war damit nicht zufrieden und schlug vor, dass alle Schulbezirke in allen Fällen über solche Fragen abstimmen dürfen sollten. Der Vorschlag erhielt 17 Stimmen, was darauf hindeutet, dass neben den Abgeordneten der Zentrumspartei auch einige andere dafür stimmten (*Forhandlingene i Stortinget*, 21. April 1969, 371). Die Zentrumspartei war jedoch eindeutig am stärksten von diesen Fragen bewegt.

In den 1970er Jahren wurde «Dezentralisierung» zu einem Schlagwort, das von allen Parteien verwendet wurde. Im Namen der Demokratisierung und Dezentralisierung wurde gefordert, dass die einzelne Schule, die Lehrer, Schüler und Eltern mehr Einfluss erhalten sollten. Für die verschiedenen Parteien hatte der Begriff «Dezentralisierung» nicht die gleiche Bedeutung. Der Konservative Lars Roar Langslet (1977, 101) fasste seine Auffassung von Dezentralisierung so zusammen:

«Wir brauchen eine Schule, die besser mit der sie umgebenden Gesellschaft interagiert. Keine Mammutschulen mehr! Sondern Schuleinheiten, die so klein sind, wie wir sie handhaben können, und mit einer guten Verteilung [über das Land]. [...] Wir müssen der lokalen Gesellschaft mehr Entscheidungsgewalt über die Schulen vor Ort geben und die unnötige zentrale Verwaltung durch eine unaufhaltsame Flut von Vorschriften, Anweisungen und Bestimmungen seitens des Ministeriums und der Expertenräte beenden. Wenn andere Länder westlich des Eisernen Vorhangs es wagen, Menschen außerhalb solcher Organe als erwachsene, mündige Wesen zu behandeln, dann müssen wir das auch wagen können.»

Wie in Kapitel 4 erörtert wurde, benutzten die Konservativen das Dezentralisierungsargument, um für die Abschaffung des Versuchsrates und gegen die Verordnungen von 1979 zu argumentieren, die eine ständige Leistungsdifferenzierung untersagten (*Forhandlingene i Stortinget*, 11. Mai 1979). Die Verordnungen von 1979 hatten jedoch keine großen Auswirkungen auf die ländlichen Schulen, was wahrscheinlich der Grund dafür ist, dass die Zentrumspartei und die Christde-

mokraten sie nicht mit der gleichen ideologischen Inbrunst ablehnten wie die Konservativen. Die Arbeiterpartei und die Liberale Partei hingegen betonten, dass die Schulen vor Ort pädagogischen Einfluss erhalten sollten, nicht aber in Bezug auf die Frage, ob es Leistungsgruppen geben sollte.

Größtenteils akzeptierten die Zentrumsparlei und die anderen Parteien der Mitte die Jugendschulreform, nicht zuletzt, weil die Einführung der Jugendschule in vielen Fällen bedeutete, dass die Schüler auf dem Land zwei zusätzliche Schuljahre erhielten. Dies galt insbesondere für den Norden des Landes. Um es mit den Worten des linken Schulreformers Kjell Horn zu sagen:

«In Finnmark, in den nördlichsten Bezirken, war die Schulversorgung miserabel. Und als der Staat beschloss, mit so genannten Experimenten zu beginnen, [...] mit der neunjährigen Schulzeit, erhielten diese Bezirke die volle Finanzierung, um diese fantastischen [...] Schulpaläste zu bauen, [die] nicht von dieser Welt waren. Mit Internaten und allem Drum und Dran. Und ich habe in einem von ihnen gearbeitet. [...] Und es gab eine solche Begeisterung für die neunjährige Schule in Finnmark, weil ... [von einer Situation], in der es fast kein Schulangebot gab, alle jungen Leute nun ein richtiges neunjähriges Schulangebot erhielten. Und das war ein fantastischer kultureller Impuls.» (*Zeitzeugeninterview*)

Es sollte hinzugefügt werden, dass die Arbeiterpartei in den nördlichen Provinzen stark war. In vielen ländlichen Gebieten organisierte sie Kommunalpolitiker, die die Einführung der Jugendschule unterstützten und Bündnisse mit Politikern der Zentrumsparlei eingingen. Die Jugendschule wurde auf dem Land begrüßt, weil sie mit der Einführung der neunjährigen Schulpflicht verbunden war. Auch wenn es den Konservativen manchmal gelang, auf der Grundlage von Dezentralisierungsforderungen Bündnisse mit den Parteien der Mitte zu schließen, trug das Thema insgesamt nicht viel zum Zusammenhalt des bürgerlichen Lagers bei. Die Konservativen wurden von den Parteien der Mitte als eine städtische Partei wahrgenommen, die den Interessen des ländlichen Raums nicht wirklich Priorität einräumte. Die Bemühungen der Arbeiterpartei, die Qualität der Bildung in ländlichen Gebieten zu verbessern, waren glaubwürdiger. Daher war dieser Stadt-Land-Konflikt kein Hindernis für die Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit aller Kinder. Im Gegenteil: Der Trend zu weniger organisatorischer Differenzierung erleichterte die flächendeckende Einführung der Jugendschule.

Debatten um Landschulwesen und Zentralisierung in NRW

In NRW waren viele Bauern und christliche Laien in der CDU organisiert. Die CDU war stark in ländlichen Gebieten, wo kleine Volksschulen üblich waren, und betonte den Wert kleiner Schulen. In den 1960er Jahren änderte und moderni-

sierte sich die Position der Partei etwas, aber in ihren Wahlprogrammen für die NRW-Wahlen 1975 und 1980 unterstützte sie weiterhin die Dezentralisierung. Im Wahlprogramm der CDU für die Bundestagswahl 1980 heißt es:

«Schulen müssen in angemessener Ortsnähe erhalten bleiben. Auch die Kinder und Jugendlichen in ländlichen Räumen haben Anspruch auf ein wohnungsnahes, vielfältiges Angebot an Bildungseinrichtungen. Wir werden verhindern, daß der Rückgang der Schülerzahl zu einer Schulschließungswelle führt und immer mehr Schüler zu einer entfernten Zentralschule gefahren werden müssen.»

Die SPD war stets gegen «Zwergschulen», wie die Sozialdemokraten kleine Schulen nannten. Auch wenn die SPD ihre Hochburgen in den Städten hatte, begründete sie dies damit, die Lebensbedingungen auf dem Land verbessern zu wollen. Die Sozialdemokraten glaubten nicht, dass die Qualität der kleinen Volksschulen jemals mit der größerer Schulen mithalten könne. Aus diesem Grund schlug die SPD in ihren Programmen Zentralisierung und den Einsatz von Schulbussen vor. In den 1960er Jahren konzentrierte sich die Irritation der SPD auf die ungeteilten oder wenig geteilten Konfessionsschulen.

Die FDP befürwortete ebenfalls die Zentralisierung der Schulen und die Angleichung der Chancen von Stadt- und Landjugend. In den späten 1950er und frühen 1960er Jahren kämpften die Liberalen gegen das konfessionelle und private Schulwesen, auch weil diese Schulen zu klein waren. Während der CDU-FDP-Koalition von 1962 bis 1966 unterstützten FDP-Abgeordnete einige der SPD-Anträge zur Einrichtung von Zentralschulen. Im Folgenden werden die Debatten um die ungegliederten – und vielfach konfessionellen – Volksschulen, die Einführung der Hauptschule in den 1960er Jahren und die Kooperative Schule in den 1970er Jahren noch einmal aufgegriffen, diesmal mit Fokus auf die Frage der Zentralisierung.

Es gab erstaunlich viele ungegliederte Volksschulen in NRW, sowohl im Vergleich mit dem dünner besiedelten Norwegen als auch mit anderen Bundesländern. 1960 gab es 895 einklassige Schulen, 1050 zweiklassige Schulen, 779 dreiklassige Schulen und 509 vierklassige Schulen, bei insgesamt 6365 Volksschulen (Düding, 2008, 492). 1959 lag die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse bei 39,2 und die durchschnittliche Volksschule hatte 5,7 Klassen, obwohl sie acht Jahrgänge umfasste (*Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen*, 1960, 44, eigene Berechnungen). 1963 gab es noch rund 2000 ein- oder zweiklassige Volksschulen, wie der SPD-Politiker und spätere Kultusminister Fritz Holthoff in mehreren Parlamentsdebatten beklagte (*Landtag NRW*, 10. April 1962, 3009; *Landtag NRW*, 14. Mai 1963, 535). Der CDU-Kultusminister Paul Mikat wies daraufhin, dass einklassige Schulen nur von 1,8 Prozent aller Schüler besucht würden, während 40,4 Prozent der Volksschüler Schulen mit mindestens acht Klassen besuchten. 82,7 Prozent

der Schüler besuchten Schulen mit fünf oder mehr Klassen (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 545*).

Im April 1962 debattierte der Landtag auf eine Anfrage der FDP hin über den Lehrermangel an den Volksschulen (*Landtag NRW, 10. April 1962*). Auch wenn die kleinen Schulen nicht das Hauptthema dieser Debatte waren, wurden sie mehrfach erwähnt. Der SPD-Politiker Fritz Holthoff und der FDP-Politiker Ernst Günther Herzberg argumentierten, der Lehrermangel sei unter anderem eine Folge der großen Zahl von «Zwergschulen» (*Landtag NRW, 10. April 1962, 3009, 3019*). Diese Schulen bänden zu viele Lehrerressourcen und machten den Lehrerberuf für junge Menschen unattraktiv. Sie schlugen vor, die Volksschulen zu zentralisieren, um die «mittelalterliche» Struktur des Systems zu überwinden (*Landtag NRW, 10. April 1962, 3020*). Der CDU-Abgeordnete Albert Pürsten verteidigte die kleinen Schulen und betonte ihren Wert für das Dorf. Er hielt es für eine unerwünschte «Mechanisierung unseres pädagogischen Lebens», wenn sechsjährige Kinder aus 15 verschiedenen Dörfern in eine zentrale Schule gefahren würden (*Landtag NRW, 10.04.1962, 3012*). Der FDP-Abgeordnete Herzberg entgegnete, die Schule sei nicht mehr der «geistige Mittelpunkt eines Dorfes», weil immer mehr Lehrer aus den Städten pendelten und sich weigerten, im Dorf zu wohnen (*Landtag NRW, 10.4.1962, 3019*).

In ihrem Programm zur Landtagswahl 1962 schrieb die SPD NRW die folgenden Sätze:

«An allen Bildungschancen muß das Landkind genauso beteiligt sein wie das Stadtkind. Mittelpunktschulen, die Kinder aus mehreren Dörfern in einer zentral gelegenen Schule vereinigen, müssen errichtet und so modern ausgestattet werden, daß sie in ihrer Leistung den Stadtschulen voll entsprechen.»

Die CDU gewann die NRW-Wahl 1962 und bildete eine Regierung mit der FDP. In den folgenden Jahren setzte sich die SPD-Fraktion weiter für Zentralisierung ein. Im Februar 1963 kam das Thema in einer Haushaltsdebatte auf (*Landtag NRW, 12. Februar 1963*). Holthoff (SPD) schlug vor, die kleinen Volksschulen durch Zentralschulen zu ersetzen (*Landtag NRW, 12. Februar 1963, 251*). Darauf antwortete Albert Pürsten (CDU):

«Die Zentralschule ist von Herrn Holthoff den wenig gegliederten und einklassigen Schulen gegenübergestellt worden. [...], ich meine, wir sollten diese Frage niemals prinzipiell sehen [...]; diese Fragen können nur aus örtlicher Sicht beurteilt und entschieden werden [...]. [...], unterschätzen wir nicht die Bedeutung der Schule für das Dorf [...]. Wir sollten uns hierüber [...] ohne Zorn und Eifer unterhalten, und zwar nicht von den Extremen her, und wir sollten auch nicht prinzipielle Regelungen anstreben, sondern versuchen, durch Aufklärung und durch Hilfestellung zu einer Besserung des Schulwesens auf dem Lande zu kommen. Ich warne aber davor, [...] das Heil allein in der Zentralschule zu sehen. Wenn wir die kleine Schule auf dem Land

ebenso gut ausstatten wie die größere Schule, [...] dann [...] werden wir sehen, daß es eine schöne und dankbare Aufgabe sein kann, das Leben eines Dorfes als Lehrer mitzugestalten.» (*Landtag NRW, 12. Februar 1963, 269*).

Der FDP-Abgeordnete Herzberg entgegnete daraufhin, dass die Schule in früheren Zeiten, «als man sich noch mit der Postkutsche oder zu Pferde vorwärts bewegte», vielleicht das geistige Zentrum des Dorfes gewesen sei, heute aber nicht mehr (*Landtag NRW, 12. Februar 1963, 278*). Der junge SPD-Abgeordnete Johannes Rau argumentierte, das heutige Schulsystem sei der «erste[n] Hälfte des 19. Jahrhunderts» angepasst. Er beklagte, dass junge Lehrer Gefahr liefen, in winzigen Schulen auf dem «finstere[n] Land» untergebracht zu werden, ohne Kollegen und ohne öffentliche Verkehrsmittel, um den Kontakt zu Familie und Freunden aufrechtzuerhalten. CDU-Abgeordnete reagierten mit Geschrei auf seine Worte. Sie schlugen vor, er solle den Wählern im Wahlkampf sagen, dass sie auf dem «finsternen Land» lebten, und argumentierten, dass die Zentralisierung zur Folge hätte, dass alle Schüler pendeln müssten und nicht nur ein Lehrer (*Landtag NRW, 12. Februar 1963, 285f*).

Kurze Zeit nach dieser Debatte stellte die SPD einen Antrag zur Einführung von Mittelpunktschulen (*Landtag NRW, 2. April 1963*). Diese Schulen sollten die Klassen fünf bis acht der Volksschule umfassen. Für diese Schulstufe, so der Antrag, könne ein geordneter Schulbetrieb nur gewährleistet werden, wenn alle Jahrgänge in getrennten Klassen unterrichtet würden. Der Begriff «geordneter Schulbetrieb» bezog sich auf die Verfassung, in der die CDU 1950 dafür gesorgt hatte, dass einklassige Schulen als solche definiert wurden. Alle Volksschulen, die dies nicht erfüllen konnten, sollten auf vier Jahre verkürzt werden, damit die Kinder ab der fünften Klasse eine Zentralschule besuchen konnten. Das Land solle die Kosten für Schulbusse übernehmen. Der Antrag endete mit den folgenden Bemerkungen:

«Bei der Durchführung der durch diesen Antrag angestrebten Neuorganisation vornehmlich des ländlichen Schulwesens ist gegenüber den Schulträgern auf jeden Zwang und Schematismus zu verzichten. Vielmehr sind Aufgeschlossenheit und Eigeninitiative von Gemeinden und der am Schulleben Beteiligten durch alsbaldige Planung und Verwirklichung einzelner beispielhafter Mittelpunktschulen zu bewirken.» (*Landtag NRW, 2. April 1963*)

In der Parlamentsdebatte über den Antrag erwähnten Redner der CDU mehrfach diesen Absatz, betonten, dass eine Zentralisierung in der Tat nicht durch Zwang herbeigeführt werden könne und äußerten Zweifel, ob die SPD dies wirklich verstanden habe. Kultusminister Paul Mikat (CDU) antwortete vorsichtig. Er wolle die Landschulen nicht «glorifizieren», sei sich aber ihrer «Verdienste» bewusst (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 546*). Er befürwortete die Zusammenlegung von klei-

nen Schulen, «wo es sinnvoll erscheint» (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 548*). Andererseits war es für ihn eine «offene Frage», ob die Aufteilung der Schulen in Jahrgangsklassen immer zu besseren Leistungen führe (*Landtag NRW, 14.5.1963, 547*). Bustransporte seien unerwünscht und «Schrumpfschulen», die nur die Klassen eins bis vier umfassten, reichten nicht aus, um die «Eigenständigkeit der ländlichen Schule» zu erhalten (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 549*). Er schlug vor, nur die Klassen acht und neun – nach Einführung des neunten Schuljahres – zu zentralisieren. Mikat forderte, dass das Problem an verschiedenen Orten unterschiedlich gelöst werden müsse. «Andersartigkeit, aber Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit» kennzeichneten für ihn «das Verhältnis von Stadt und Land» (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 546*). Die Betonung von «Andersartigkeit, aber Gleichberechtigung» bringt eines der Hauptargumente der CDU nicht nur in dieser, sondern auch in anderen schulpolitischen Debatten auf den Punkt.

Anderer CDU-Abgeordnete, Peter Giesen und Anton Volmert, sprachen sich leidenschaftlicher für die kleinen Dorfschulen aus als Mikat. Giesen warnte davor, die älteren Schüler aus der Schule zu nehmen und die Schule damit zu «köpfen» und betonte den pädagogischen Vorteil, der darin bestünde, dass der Lehrer «Nachbar der Eltern» sei (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 570*). Volmert, der die ländliche Gemeinde Warburg vertrat, erläuterte, dass die Einführung von Mittelpunktschulen für die Klassen fünf bis acht eine Zunahme der einklassigen Schulen in seiner Gemeinde bedeuten würde. Der Grund: Eine zweiklassige Schule, die ihre ältesten Schüler verliere, würde dann zu einer einklassigen Schule für die Klassen eins bis vier reduziert. Er war über den Antrag entsetzt:

«Eines aber weiß ich – ich bin aus einem kleinen Dorf -: Wenn ein solches Dorf die Schule verliert, verliert es damit ein Zentrum kultureller Bildung. Der Widerstand sehr vieler Leute draußen klammert sich [...] an die folgende Überlegung: Unser Dorf ist für überhaupt nichts mehr, auch nicht mehr für eine Industrieansiedlung, attraktiv, wenn wir nicht einmal mehr eine Schule haben.» (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 574*)

Die SPD-Redner begründeten den Antrag mit den ungleichen Bildungsergebnissen in Städten und Dörfern und betonten, dass es ihr Ziel sei, die Talente der Landbevölkerung zu fördern. Holthoff (SPD) verwies auf die USA, Schweden und Norwegen, wo eine Zentralisierung des Schulwesens stattfinde. Einklassige Schulen seien ein «Anachronismus» im 20. Jahrhundert (*Landtag NRW, 14. Mai 1963, 532f*). Die FDP-Abgeordneten Herzberg und Luchtenberg zeigten Sympathie für den SPD-Antrag und lehnten das Plädoyer der CDU-Redner für die kleinen Dorfschulen ab, obwohl sie zu diesem Zeitpunkt mit der CDU koalitierten.

Im Januar 1965 versuchte die SPD erneut, eine Reform der Volksschule zu initiieren. Diesmal schlugen die Sozialdemokraten vor, alle Volksschulen – nicht nur die auf dem Land – in eine vierjährige Grundschule und eine fünfjährige Hauptschule aufzuspalten. Die Grundschule könne in Ausnahmefällen ungeteilt sein,

die Hauptschule solle aber immer aus mindestens fünf getrennten Klassen bestehen. Die SPD schlug eine Änderung des Schulgesetzes und der Verfassung vor, so dass nur noch getrennte Klassen für alle Jahrgänge in der Hauptschule als «geordneter Schulbetrieb» gelten sollten (*Landtag NRW, 12. Januar 1965a; Landtag NRW, 12. Januar 1965b*).

Wenig später brachte CDU-Kultusminister Mikat ein neues Schulpflichtgesetz ein, das die Schulpflicht auf neun Jahre verlängerte und eine Unterscheidung zwischen Grund- und Hauptschule einführte, allerdings ohne eine echte administrative Trennung (*Landtag NRW, 28. Januar 1965*). Die Gesetzesnovelle und die SPD-Anträge wurden in drei Landtagsdebatten diskutiert (*Landtag NRW, 23. Februar 1965; Landtag NRW, 10. Mai 1966; Landtag NRW, 25. Mai 1966*). Mikat sprach sich nun deutlicher als 1963 für Zentralisierung aus. Er erklärte, dass die Schüler der fünften und sechsten Klasse auf keinen Fall in derselben Klasse wie die Schüler der Grundschule unterrichtet werden könnten und erklärte, dass diejenigen, die diese Ansicht nicht teilten, nicht behaupten könnten, eine höhere Zahl von Abiturienten auf dem Land anzustreben (*Landtag NRW, 23. Februar 1965, 1831*). Am 23. Februar 1966 – genau ein Jahr nach der ersten Debatte über die SPD-Anträge – erließ Mikat einen Erlass zur Einführung von Mittelpunktschulen (*Landtag NRW, 23. Februar 1966*). Er legte fest, dass die Jahrgangsstufen sieben bis neun zentralisiert werden sollten, so dass zwei Klassen pro Jahrgangsstufe die Regel werden sollten. In ländlichen Bezirken sei eine Klasse für jede Jahrgangsstufe akzeptabel. Die Jahrgangsstufen fünf und sechs sollten in mindestens einer Klasse pro Jahrgangsstufe unterrichtet werden. In Ausnahmefällen könnten die Klassen fünf und sechs in einer Klasse unterrichtet werden, aber auf keinen Fall mit den Klassen eins bis vier. Die ersten vier Jahrgänge der Grundschule sollten in getrennten Klassen unterrichtet werden, es war jedoch zulässig, maximal zwei Jahrgänge in einer Klasse zusammenzufassen. Darüber hinaus könnten Mittelpunktschulen entweder alle neun Klassenstufen umfassen, so dass kleine Schulen vollständig aufgelöst würden, oder nur die Klassenstufen sieben bis neun oder die Klassenstufen fünf bis neun. Diese Entscheidungen sollten von Fall zu Fall getroffen werden. Diese neuen Regelungen waren deutlich strenger als die bisherigen und bedeuteten für die Landkreise in NRW einen großen Umbruch.

Es war jedoch ein offenes Geheimnis, dass Mikat in diesen – und anderen – schulpolitischen Fragen in Opposition zu vielen seiner Parteikollegen stand. In den Parlamentsdebatten wurde diese Tatsache von den SPD-Rednern kommentiert, aber Mikat wies solche Kommentare leichtfertig zurück. Er habe seine persönliche Meinung nicht aufgegeben, als er Minister wurde, erklärte er:

«Die Schwierigkeiten, die ich [...] mit meiner Fraktion hatte und auch vielleicht noch habe, sind für mich nicht erfreulich, aber sie sind für mich Zeichen einer lebendigen Auseinandersetzung, die in dieser meiner Partei möglich ist und stattfindet; denn selbst, wenn der Herr Kultusminister einmal eine Tür so ins Schloss wirft, dass man

es auch bei Ihrer Fraktion hört, dann wissen Sie: Da geht es lebendig zu! Da werden sie [...] einem neuen Fortschritt auf der Spur sein! So müssen Sie das sehen! (*Heiterkeit und Beifall bei den Regierungsparteien*)» (*Landtag NRW, 10.05.1966, 2785*)

Vermutlich waren die Schwierigkeiten Mikats mit seiner Fraktion der Grund, warum er sich weigerte, die Verfassung zu ändern und die Volksschule in eine separate Grundschule und eine Hauptschule aufzuteilen. Er argumentierte, dass eine Verfassungsänderung «ultima ratio» sein solle und dass die notwendige Zentralisierung auch ohne sie erreicht werden könne (*Landtag NRW, 23. Februar 1965, 1827*). Außerdem vertrat er die Auffassung, dass die Hauptschule die Pflichtschule für alle Kinder bleiben solle, die nicht die Realschule oder das Gymnasium besuchten, und dass es der Hauptschule nicht helfen würde, als neue weiterführende Schule zu gelten (*Landtag NRW, 10. Mai 1966, 2776f*). Einige seiner Parteifreunde wurden emotionaler und erklärten, die SPD strebe die «Zerschlagung» der Volksschule an (*Landtag NRW, 23. Februar 1965, 1838*).

Daraufhin wiesen SPD-Redner daraufhin, dass die verfassungsmäßige Zulassung einklassiger Volksschulen ein echtes Hindernis darstelle. Einige Gemeinden errichteten weiterhin ein- oder zweiklassige Schulen, weil die Verfassung diese Praxis sanktioniere. Eine Änderung der Verfassung sei notwendig. Auch die Trennung der Volksschule in eine Grund- und eine Hauptschule war für die Sozialdemokratie mehr als Rhetorik. Die Anerkennung der Hauptschule als weiterführende Schule sollte ein Zeichen des Respekts und eine Aufwertung dieser Schulform sein. Die FDP-Redner stellten sich diesmal nicht so deutlich auf die Seite der SPD, sondern unterstützten Mikats Argument, dass eine Verfassungsänderung nicht notwendig sei und Grund- und Hauptschule eine Einheit bleiben sollten (*Landtag NRW, 23.2.1965, 1840*). Vermutlich wussten sowohl Mikat als auch die FDP-Abgeordneten, dass eine entsprechende Verfassungsänderung in der CDU-Fraktion keine Mehrheit gefunden hätte (Düding, 2008, 494).

Mikat trieb auch den Ausbau von Realschulen und Gymnasien im ländlichen Raum voran. Sein Ziel war es, die Anzahl der Gymnasien und Realschulen vor allem dort zu erhöhen, wo die Schulbesuchsquote für diese Schulformen unter dem Landesdurchschnitt lag (Kultusministerium NRW, 1965, 7). Sozialdemokraten und Liberale sowie die Vertreter des ländlichen Raums in der CDU unterstützten dies.

Nach den NRW-Wahlen von 1966 bildete die SPD eine Regierung mit der FDP. Der Generationswechsel in der CDU-Fraktion machte einen neuen Anlauf für eine Verfassungsänderung wahrscheinlicher. Der Kompromiss von 1967/68 zwischen SPD, FDP und CDU sah nicht nur die Abschaffung der konfessionellen Treffung in der Hauptschule vor, sondern auch, dass die Hauptschule in allen Jahrgangsstufen zweizügig sein sollte und als eigenständige weiterführende Schulform galt. Die Grundschule sollte aus mindestens vier Klassen bestehen. In Ausnahmefällen wurden zweiklassige Grundschulen und fünfklassige Hauptschulen zugelassen.

sen (*Landtag NRW, 20.06.1967b; Landtag NRW, 21.02.1968b*). Die Verfassung wurde geändert und enthielt nicht länger den Satz, der einklassige Volksschulen als «geordneten Schulbetrieb» gutgeheißen hatte (*Landtag NRW, 20. Juni 1967a; Landtag NRW, 21. Februar 1968a*). Diese Änderung erhielt 172 von 200 Stimmen, was bedeutet, dass 28 CDU-Abgeordnete dagegen stimmten oder sich enthielten (*Landtag NRW, 29. Februar 1968, 1106*).

Die Zentralisierung des Schulwesens wurde nun recht zügig durchgeführt. In den Jahren vor der Reform war die Zahl der Volksschulen nur geringfügig zurückgegangen, von 6530 im Jahr 1964 auf 6255 im Jahr 1967 (*Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1968, 52*). Im Jahr 1969 belief sich die Gesamtzahl der Grundschulen auf 3643 und die Gesamtzahl der Hauptschulen auf 1463. Die durchschnittliche Volksschule hatte nun 7,1 Klassen und die durchschnittliche Hauptschule 12,3. 341 Volksschulen waren noch nicht in Grund- und Hauptschulen aufgeteilt. Diese hatten im Durchschnitt 5,8 Klassen pro Schule (*Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1970, 48, eigene Berechnungen*). Mit anderen Worten: Die Trennung in Jahrgangsstufen war endgültig zur Norm geworden. Diese Entwicklung sorgte für einige Unruhe. Die CDU wurde von ihrer politischen Basis kritisiert. Sie initiierte eine Landtagsdebatte über die Umsetzung der neuen Schulgesetze, in der sich mehrere CDU-Abgeordnete über die rasche Zentralisierung beschwerten (*Landtag NRW, 12. Juni 1968a; Landtag NRW, 12. Juni 1968b; Landtag NRW, 26. Juni 1968*). Der CDU-Abgeordnete Peter Giesen behauptete, die Regierung habe ihr Versprechen, die Gesetze behutsam umzusetzen, nicht eingehalten (*Landtag NRW, 26. Juni 1968, 1388*). Die Sprecher der SPD wiesen die Kritik zurück. Diese Debatten waren jedoch eine eher unwichtige Fußnote im Gefolge der entscheidenden Kämpfe; trotz der internen Unruhen, mit denen die CDU zu kämpfen hatte, hielt der Kompromiss.

Während des Konflikts um die Kooperative Schule in den 1970er Jahren wurde die Zentralisierung wieder ein Thema. So appellierte die FDP in ihren Programmen an die Landbevölkerung, dass es mit der Kooperativen Schule leichter sei, ein gutes Bildungsangebot auf dem Land zu erhalten. Zu diesem Zeitpunkt waren die Schülerzahlen bereits rückläufig, was bedeutete, dass Schulen auf dem Land geschlossen werden mussten, wenn keine anderen Lösungen gefunden wurden. Auch die SPD plädierte für Kooperative Schulen als Kompromiss für den ländlichen Raum.

Die Gegner der Kooperativen Schule hatten darauf keine einheitliche Antwort. Die einen leugneten, dass die demografische Entwicklung ein Problem sei, die anderen argumentierten, dass die Kooperative Schule dieses Problem nicht löse (Rösner, 1981, 168). Einige wenige CDU-Kommunalpolitiker in ländlichen Gemeinden, die befürchteten, dass ihre Realschule oder ihr Gymnasium wegen sinkender Geburtenzahlen schließen müssten, unterstützten die Kooperative Schule (Rösner, 1981, 139). Dabei handelte es sich um eine kleine Minderheit, deren Äußerungen kaum eine Rolle spielten. Die meisten Unterschriften erhielt die Peti-

tion gegen die Kooperative Schule in typischen CDU-Gemeinden, also in ländlichen, katholisch geprägten Gebieten (Rösner, 1981, 226). Eines der wichtigsten Argumente der Anhänger der Kooperativen Schule blieb damit weitgehend wirkungslos.

Alles in allem gelang es der CDU, die Interessen des ländlichen Raums einzubinden, indem sie Forderungen nach einer dezentralen Schulversorgung zumindest ein gewisses Gehör verschaffte. FDP und SPD schafften es in diesen Debatten nicht, Brücken zur Landbevölkerung zu bauen. Allerdings war der Zentralisierungskonflikt nicht so dominant wie die Konflikte um die Konfessionsschule und die Gesamtschule. Es gelang den Repräsentanten der ländlichen Gemeinden auch nicht, die Politik der CDU vollständig zu bestimmen. Der CDU-Kultusminister Paul Mikat leitete die Zentralisierung der Volksschule ein. Die Spaltungslinie zwischen Stadt und Land wurde mit anderen Worten durch den Staat-Kirche-Konflikt und den Klassenkonflikt teilweise überlagert.

Der norwegische Sprachkampf

Der norwegische Sprachkampf hat seine Wurzeln in der langen Vorherrschaft Dänemarks und später Schwedens und hat keine Entsprechung in Deutschland. Der Sprachkampf war und ist vor allem ein Zentrum-Peripherie-Konflikt zwischen städtischen Eliten, die den traditionellen Sprachstandard *Bokmål* (wörtlich «Buchsprache») verwenden, der dem Dänischen ähnelt, und der peripheren ländlichen und städtischen Bevölkerung, die Dialekte spricht. Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelten der Bauernsohn und Sprachforscher Ivar Aasen und andere einen neunorwegischen Sprachstandard (*Nynorsk*), der auf den Dialekten und dem Altnorwegischen basiert.

Die beiden Sprachstandards sind gegenseitig verständlich, aber unterscheiden sich in Wortschatz und Grammatik. Im Laufe der Zeit haben sich beide Standards verändert. Sowohl unter den Anhängern des *Nynorsk* und des *Bokmål* gab es interne Meinungsverschiedenheiten darüber, ob traditionelle Formen oder Formen, die auf der heutigen Sprache basieren, verwendet werden sollten. Uneinigkeit herrschte auch in der Frage, ob die beiden Standards aufeinander zu entwickelt und möglicherweise zu einem gemeinsamen Standard (*Samnorsk*) verschmolzen werden sollten oder ob ihre Eigenständigkeit gewahrt werden sollte. In der Schulpolitik äußerte sich der Sprachkampf in Konflikten über den in der Schule verwendeten Sprachstandard, über die Sprache der Schulbücher und über die Frage, ob Kinder beide Standards lernen sollten (Vikør, 2002, 157).

Von den politischen Parteien sind die Liberalen traditionell die wichtigsten Befürworter des *Nynorsk*. Die Sprachbewegung war eine von mehreren sozialen Bewegungen, die sich 1884 zur Gründung der Liberalen Partei zusammenschlossen. Die Idee einer rein norwegischen Sprache war ein verbindender Faktor für

die liberale Bewegung und stand im Zusammenhang mit der Entwicklung der Nation. Seitdem ist die Partei eine Verfechterin des *Nynorsk*, auch wenn es Strömungen gab, die entweder das «reine» *Nynorsk* der Dörfer oder eine Annäherung an das städtisch gesprochene Norwegisch betonten (Almenningen, 2002a, 104). In ihren Programmen der Nachkriegsjahrzehnte forderte die Partei, dass alle Schulbücher in beiden Sprachstandards zur gleichen Zeit und zum gleichen Preis veröffentlicht werden sollten. Bis 1969 enthielten die politischen Programme der Liberalen Partei einen Satz, in dem es hieß, dass das langfristige Ziel eine Verschmelzung der beiden Standards zu *Sammorsk* sein solle. Im Programm von 1973 wurde diese Position aufgegeben.

Die Zentrumspartei war ebenfalls eine Befürworterin des *Nynorsk* und schlug bis 1965 in ihren Programmen vor, die beiden Standards langfristig zu verschmelzen. Die Programme der Christdemokraten enthielten keine ebenso detaillierten Forderungen, aber die Partei stimmte mit den beiden anderen Parteien der Mitte darin überein, dass Schulbücher in beiden Sprachstandards veröffentlicht werden müssten und dass *Nynorsk* in der Öffentlichkeit gestärkt werden müsse. 1977 forderten die Christdemokraten und die Liberale Partei in ihren Programmen, dass das Erlernen beider Standards für Schüler in Jugendschulen und Oberstufen-Gymnasien weiterhin obligatorisch sein sollte. Auch die Sozialistische Volkspartei und ihre Nachfolgepartei, die Sozialistische Wahlallianz/ Sozialistische Linkspartei, befürworteten das *Nynorsk*. In ihrem Programm von 1973 forderten die Sozialisten, dass die beiden Standards in allen öffentlichen Dokumenten gleichgestellt werden sollten.

Die Konservative Partei stand auf der anderen Seite des Konflikts. Von allen Parteien organisierte sie die größte Zahl von Anhängern des *Bokmål*. Die meisten von ihnen stammten aus der städtischen Oberschicht und hielten *Bokmål* für die anspruchsvollste und feinste Form des Norwegischen. In ihren Programmen der Nachkriegszeit griff die Konservative Partei das *Nynorsk* nicht offen an, sondern vertrat im Gegenteil die Ansicht, dass sich sowohl *Nynorsk* als auch *Bokmål* «frei und natürlich nebeneinander entwickeln» sollten. In einigen der Programme wurde auch die Bedeutung von Schulbüchern auf *Nynorsk* und die Unterstützung der Entwicklung des *Nynorsk* erwähnt. Die wichtigsten sprachpolitischen Ziele der Konservativen waren die Verhinderung der Verschmelzung der Standards als *Sammorsk* und die Verteidigung der konservativsten Variante des *Bokmål*, des traditionellen Standardnorwegischen (*Riksmål*).

In den ersten Jahrzehnten ihres Bestehens hatte die Arbeiterpartei keine klare Haltung zur Sprachpolitik; auch in der Nachkriegszeit enthielten ihre Programme nicht viel zu diesem Thema. Die Sprache gehörte nicht zu den Prioritäten der Partei. Die in den Städten lebenden Arbeiter, die städtische Dialekte sprachen, wurden in der Sprachpolitik zwischen der Landbevölkerung und den Oberschichten der Städte eingeordnet (Almenningen, 2002a, 100). Ab den 1930er Jahren änderte sich jedoch die offizielle Linie der Arbeiterpartei. Die Arbeiterpartei übernahm

nun allmählich die Rolle der Liberalen Partei als Partei der Nationenbildung, gab dem aber einen sozialdemokratischen Anstrich. Dies spiegelte sich auch in der sprachpolitischen Ideologie der Partei wider. Die neue Strategie der Arbeiterpartei bestand darin, die Entwicklung des *Samnorsk* zu unterstützen, welches sich auf die tatsächliche Sprache stützen sollte, die von der arbeitenden Bevölkerung in den Städten und auf dem Land gesprochen wurde. Der Politiker Halvdan Koht spielte bei der Entwicklung dieser Politik eine wichtige Rolle. Er vertrat die Ansicht, dass Bauern und Arbeiter ein gemeinsames Interesse an der Sprachpolitik hätten und die Oberschicht zwingen sollten, ihre Sprache zu respektieren. In Kohts Augen müssten sowohl *Nynorsk* als auch *Bokmål* angepasst werden (Ramsdal, 1979, 17ff). Das Programm der Arbeiterpartei von 1953 enthielt noch die Entwicklung des *Samnorsk* als politisches Ziel, aber 1957 strich die Sozialdemokratie diese Forderung wieder aus ihrem Programm – viel früher als die Liberale Partei und die Zentrumspartei.

Neben den Parteien waren die wichtigsten Akteure in diesem Konflikt die Organisationen der Sprachbewegung, wie die 1906 gegründete Norwegische Sprachvereinigung (*Norges Mållag*) und die 1907 gegründete Riksmål-Gesellschaft (Gesellschaft zur Erhaltung des traditionellen Standardnorwegischen, *Riksmålsforbundet*). Die Riksmål-Gesellschaft war lange Zeit eine kleine Organisation, aber sie wuchs vor allem ab den 1950er Jahren und hatte 1963 etwa 45.000 Mitglieder (Allmenningen, 2002b, 132). Obwohl die meisten Befürworter von *Riksmål/Bokmål* aus der städtischen Oberschicht oder der Mittelschicht stammten, waren nicht alle von ihnen konservativ. Die Norwegische Sprachvereinigung zeichnete sich ebenfalls durch eine Vielfalt politischer Standpunkte ihrer Mitglieder aus. Nach dem Krieg war sie mit etwa 10.000 Mitgliedern eher schwach und wuchs in den 1980er Jahren leicht an auf etwa 12.000-13.000 Mitglieder (Allmenningen, 2002b, 138; Vikør, 2002, 168). Während sich die Riksmål-Gesellschaft kontinuierlich gegen *Samnorsk* aussprach, war die Norwegische Sprachvereinigung durch interne Konflikte in dieser Frage gekennzeichnet. Ab 1968 gab die Organisation die Idee des *Samnorsk* auf, da sie befürchtete, dass eine Fusion in erster Linie auf *Bokmål* basieren würde (Vikør, 2002, 167). Der 1959 gegründete Verein für Sprachintegration (*Landslaget for språklig samling*) unterstützt bis heute die Idee des *Samnorsk*.

Der Widerstand gegen *Samnorsk* nahm mit der Zeit zu. Im Jahr 1951 organisierte die Riksmål-Gesellschaft eine Kampagne mit dem Namen *Foreldreaksjonen mot Samnorsk* (Elternaktion gegen den gemeinsamen Standard). Während der Kampagne wurden 400.000 Unterschriften gesammelt gegen *Samnorsk* und für Schulbücher mit gemäßigten statt radikalen Formen des *Bokmål*. In den Jahren 1953 und 1954 forderte die Kampagne die Eltern auf, die Sprache in den Schulbüchern zu korrigieren. Diese Kampagne wurde von Konservativen unterstützt, die hofften, die Arbeiterpartei zu schwächen. 1954 ließ das Bildungsministerium Parallelausgaben von Schulbüchern mit radikalen und gemäßigten Formen zu. Dies führte

dazu, dass Bücher mit radikalen Formen weniger verwendet wurden (Almenningen, 2002b, 132ff).

1959 wurde im Parlament gegen die Stimmen der Konservativen Partei und gegen den Widerstand der Riksmål-Gesellschaft ein neuer Sprachstandard für Schulbücher verabschiedet. Einige Befürworter des *Nynorsk* waren ebenfalls unzufrieden, weil sie der Meinung waren, dass das *Nynorsk* zu stark und das *Bokmål* zu wenig verändert worden war. Die Benutzer des *Nynorsk* akzeptierten jedoch den Standard in der Praxis, während viele Benutzer des *Bokmål*, wie die konservative Presse, große Verlage oder Geschäftsleute, die in den neuen Schulbüchern angewandten Regeln ignorierten und weiterhin eine traditionellere Form des *Bokmål* schrieben (Almenningen, 2002b, 139ff).

Das Volksschulgesetz von 1959 legte fest, dass der lokale Schulrat die Befugnis hatte, zu entscheiden, welcher Sprachstandard in der Schule vorrangig verwendet werden sollte. Eine Abstimmung musste stattfinden, wenn mehr als 25 Prozent der Wahlberechtigten im Schulbezirk oder eine Mehrheit des Schulrates dies verlangten. Wahlberechtigt waren alle für die Kommunalwahlen registrierten Wähler und Eltern von Kindern im schulpflichtigen Alter. Wenn eine Mehrheit von mehr als 40 Prozent der Wahlberechtigten einen bestimmten Sprachstandard wünschte, war dies verbindlich. 1964 wurde der Vogt-Ausschuss mit der Erörterung der Sprachsituation im Lande beauftragt. Er schlug 1966 vor, dass die Eltern der Schule einfach mitteilen sollten, welche Sprache sie für ihre Kinder bei der Einschulung bevorzugten, und dass keine Wahlen mehr durchgeführt werden sollten. Eine Minderheit des Ausschusses schlug vor, dass es weiterhin Abstimmungen geben solle, aber nur die Eltern von Schulkindern unter 14 Jahren stimmberechtigt sein sollten. Diese Minderheitenposition wurde von allen Parteien mit Ausnahme der Konservativen Partei unterstützt und in das Grundschulgesetz von 1969 aufgenommen. Es wurde beschlossen, dass Schulbücher in beiden Sprachen zum gleichen Preis veröffentlicht werden mussten und dass alle Schüler in den letzten beiden Jahren der Jugendschule in beiden Sprachen unterrichtet werden sollten. Der Konflikt wurde durch neue Regeln für den Parallelunterricht entschärft: Wenn die Eltern von mehr als zehn Schülern wünschten, dass ihre Kinder in einer anderen Sprachnorm unterrichtet wurden, war der Unterricht in Parallelklassen erlaubt (Myhre, 1971, 141ff).

Die wichtigste Erkenntnis für diese Studie ist, dass die Konservative Partei während des gesamten Untersuchungszeitraums in den Debatten über die Sprache allein dastand. Sowohl 1959 als auch 1969, als die Parteien der Mitte in einer Koalition mit der Konservativen Partei waren, wurden die Paragraphen der Schulgesetze, die Fragen der Sprache regelten, mit Unterstützung der Parteien der Mitte und der Arbeiterpartei verabschiedet, gegen alternative Vorschläge der Konservativen (*Innst. O. II. (1959), 17f; Innst. O. XIV (1968–69), 50ff*). Worum es bei diesen Konflikten ging, ist aus den Berichten des parlamentarischen Bildungsausschusses nur schwer zu entnehmen, da die Meinungsverschiedenheiten nicht sehr be-

deutend zu sein scheinen. 1959 waren die Konservativen die einzige Partei, die vorschlug, dass nur die Eltern der unter 14-Jährigen bei den Kommunalwahlen über die Schulsprache abstimmen sollten. Bis 1969 wurde diese Position auch von den anderen Parteien übernommen, mit Ausnahme einer Minderheit von Abgeordneten der Arbeiterpartei und der Liberalen Partei, die immer noch darauf bestanden, dass alle Wahlberechtigten bei Kommunal- und Parlamentswahlen über die Schulsprache abstimmen dürfen sollten, da dies eine so «wichtige kulturelle Frage» sei (*Innst. O. XIV (1968–69)*, 38). Die Konservativen wollten nun alle Abstimmungen zur Schulsprache verbindlich machen. Der Hintergrund dafür war, dass die meisten Abstimmungen zugunsten von *Bokmål* ausfielen (Allmenningen, 2002b, 130ff). Die Parteien der Mitte und die Arbeiterpartei sorgten dafür, dass weiterhin eine Mehrheit von mindestens 40 Prozent der Wahlberechtigten erforderlich war, um den Schulrat an die Entscheidung der Wähler zu binden.

Um diese Konflikte zu verstehen, muss man sie genauer betrachten. Die Sprache war in Norwegen ein emotionales, heftig umstrittenes Thema. Die sozialistische Politikerin Torild Skard beispielsweise erlebte den Zorn, den sie erregte, indem sie eine Mischung aus den beiden Standards sprach – was sie tat, weil sie als Tochter eines Ehepaars, das die Sprachen vermischte, und Enkelin des «*Samnorsk* Propheten» Halvdan Koht ihre frühen Jahre im Exil in den USA verbracht hatte:

«Jedes Mal, wenn ich *«nase»* oder *«gras»* oder etwas Ähnliches sagte, wurde ich in der Schule ausgebuht. Aber ich wollte nicht nachgeben, weil ich nicht verstand, warum *«gras»* weniger akzeptabel war als *«gress»*. Ich war also meine ganze Jugend über in diesem Krieg. Und selbst in der Studentenvereinigung, wenn ich eine radikale Form benutzte, saß die rechte Seite des Publikums da und buhte. Und [die Zeitung] *Aftenposten* korrigierte zum Beispiel alle radikalen Formen in Artikeln. Das war also eine harte, wirklich harte Zeit.» (*Zeitzeugeninterview*)

Auf die Frage, ob dieses Thema die Menschen mehr aufgeregt habe als die Frage der Differenzierung in der Schule, antwortete Skard:

«Ja, ja, ja, [...] Die Frage der Differenzierung, des Einsatzes [...] verschiedener Gruppierungen, um zwischen den Schülern zu differenzieren, das war in gewisser Weise eine pädagogisch-technische Frage, oder? [...] Die Frage der Sprache hingegen betraf alle, schließlich sprach jeder eine Sprache. Und Sprache ist stark mit Identität verbunden. Also das war die Basis für all diese Emotionen.» (*Zeitzeugeninterview*)

Diese Einschätzung wurde unterstützt von anderen befragten Zeitzeugen. Viele von ihnen gaben Beispiele dafür, wie umstritten das Thema war. Kari Lie erwähnte, dass der norwegische Lehrerverband in der Regel versuchte, in der Sprachpolitik eine neutrale Haltung einzunehmen, und deshalb dafür sorgte, dass die Leitartikel seiner Zeitschrift abwechselnd in *Nynorsk* und *Bokmål* verfasst wurden. Sie

erinnerte sich an einen nationalen Kongress des Verbandes, der mit einem Protest der *Nynorsk*-Befürworter gegen die Tatsache begann, dass der Überweisungsträger für den Mitgliedsbeitrag nur in *Bokmål* verschickt worden war. Aus diesem Grund weigerten sich einige Mitglieder, ihren Beitrag zu zahlen. Ein weiteres Beispiel nannte der Linke Kjell Horn, der sich an eine Situation erinnerte, die er während seiner Lehrtätigkeit im westlichen Teil von Oslo erlebt hatte. Dort wurde er einmal von einem seiner Schülerväter, einem Rechtsanwalt, mit Beschwerden über seine Sprache konfrontiert. Es hieß, er spreche zu «radikal», was bedeutet, dass er sich nicht an die konservativen Formen des *Bokmål/Riksmål* hielt. Er musste alle Eltern zu einem Treffen einladen, bei dem er sich bemühte, so konservativ wie möglich zu sprechen, um diese Kritik zu entkräften.

Zwei wichtige ehemalige Aktivisten der Sprachbewegung wurden ebenfalls interviewt. Der eine war der konservative Politiker Lars Roar Langslet, der eine Geschichte der Riksmål-Bewegung geschrieben hat (Langslet, 1999). Der andere war der ehemalige Politiker der Liberalen Partei und spätere christdemokratische Politiker Hans Olav Tunesvik, der sein ganzes Leben lang in der *Nynorsk*-Bewegung aktiv war und von 1965 bis 1970 den Vorsitz der Norwegischen Sprachvereinigung innehatte. Beide lehnten die Idee des *Samnorsk* ab und betrachteten sich in dieser Hinsicht als Verbündete, in anderer Hinsicht als Gegner. Im Folgenden sollen zwei Zitate aus diesen Interviews veranschaulichen, was sie motivierte und wie sie ihre Gegner sahen. Hans Olav Tunesvik erklärte seinen Einsatz für das *Nynorsk* wie folgt:

«[...] meine natürliche Dialektbasis ist dem *Nynorsk* nahe. [...] Der andere [Grund] war, dass mein Vater sich auch für die Sprache eingesetzt hat und mich ermutigt hat, mich an dieser wichtigen Arbeit zu beteiligen.²⁵ Und ich habe es [...] immer als einen sehr wichtigen kulturellen Wert angesehen, dass so viele Menschen wie möglich [...] auch schriftlich eine Sprache verwenden können, die für sie mündlich am natürlichsten ist. Die Kohärenz zwischen geschriebener und gesprochener Sprache ist also ein wichtiger Aspekt. Und nicht zuletzt ist der sehr reiche kulturelle Schatz, den wir in der *Nynorsk* Sprache haben, mit all den Autoren und allgemein dem Beitrag des *Nynorsk* zum norwegischen kulturellen Leben sehr wichtig [...].

Interviewerin: [...] Was, glauben Sie, hat die Leute von der Riksmål-Gesellschaft motiviert, dagegen zu kämpfen?

Nun, es war in gewisser Weise etwas Ähnliches, man könnte sagen, die feineren Klassen, wie wir sie nannten ... in Oslo ... die Gegend um Oslo und besonders die östliche Gegend und in gewisser Weise auch in Bergen ... sie wollten [...] eine Schriftsprache haben, die so nah wie möglich an ihrer natürlichen «*talesprog*» [gesprochene Sprache]

25 Der Vater von Hans Olav Tunesvik war 30 Jahre lang Bürgermeister des kleinen Dorfes Skånevik in der Provinz Hordaland. 1914 zog er als Lehrer dorthin. Er war Mitglied der Liberalen Partei und der Sprachbewegung, wie viele Lehrer in dieser Zeit.

war, wie sie zu sagen pflegten, mit einem <g> am Ende statt <språk>. [...] Und dann waren da noch die konservativsten Riksmål-Leute. Es gibt einen Unterschied zwischen *Bokmål* und *Riksmål*. *Riksmål* ist ultrakonservativ. Fast halb dänisch. Sie wollten also die sehr traditionelle, älteste Variante des *Bokmål*/*Riksmål* weiterführen. Und das Ziel der Riksmål-Gesellschaft war es, die Modernisierung und das, was sie als Zerstörung ihrer ehemals stark konservativen Form des Sprechens empfanden, zu verhindern. [...]

Interviewerin: Es waren also die <feineren Schichten>, wie Sie es ausdrücken, die darauf Wert legten, die es für kultivierter hielten oder ...?

Ganz genau. Das ist genau so gewesen, ja.» (*Zeitzeugeninterview*)

Lars Roar Langslet hingegen sah die Dinge auf diese Weise:

«Interviewerin: Aber was hat Sie motiviert, für Riksmål zu kämpfen?

Ja, ganz einfach [die Tatsache], dass es die Hauptsprache hier im Lande ist. Etwa 90 Prozent verwenden sie zum Schreiben und große Teile unseres literarischen Erbes sind mit dieser Tradition verbunden, die für mich unersetzlich ist. Es ist also meine Sprache. Aber ich habe große Achtung vor dem Teil des norwegischen Erbes, der mit [...] *Nynorsk* verbunden ist. Ich schreibe selbst regelmäßig in der Zeitung *Dag og Tid* auf *Nynorsk*, also versuche ich, beides zu verwenden, aber ich sehe auch, wie schwierig das ist, denn wenn ich *Nynorsk* schreibe, muss ich [...] mir lange über jeden Satz den Kopf zerbrechen.

Interviewerin: Was glauben Sie, was die *Nynorsk*-Befürworter der Norwegischen Sprachvereinigung antreibt? Warum ist das Thema für sie so wichtig?

Das Gute, was sie motiviert, ist wahrscheinlich, dass sie für eine wichtige Tradition in der norwegischen Kultur stehen [...]. Und solange es eine recht große Gruppe gibt, die ihre Identität mit dem *Nynorsk* verbunden sieht, sollte das respektiert werden. Aber ich denke, dass die Norwegische Sprachvereinigung mit ihren taktischen Manövern, die sie in den alten Tagen, als sie die Liberale Partei als Verbündeten hatte, durchgeführt hat, ein bisschen zu durchtrieben ist. Sie nutzen ihre Macht so weit aus, wie sie können. Um Reformen zu verhindern. Ich vertrete heute den Standpunkt, dass die Sprachvereinigung zu den konservativsten Kräften in Norwegen gehört. An dem sprachpolitischen Regime, das vor hundert Jahren eingeführt wurde, soll überhaupt nichts geändert werden. Ultrakonservativ.» (*Zeitzeugeninterview*)

Faszinierend ist, dass beide Zeitzeugen, der eine ein Christdemokrat und der andere ein Konservativer, die andere Seite des Konflikts als «ultrakonservativ» bezeichnen. Offensichtlich spaltete das Thema die politische Landschaft quer und nicht in erster Linie nach links und rechts. Langslet stellte ausdrücklich fest, dass es vor allem eine Opposition zwischen den Parteien der Mitte und der Konservativen Partei gegeben habe und dass die Arbeiterpartei in ihrer sprachpolitischen Haltung weniger konsequent gewesen sei. Seiner Ansicht nach trug der Aktivismus

mus der Riksmål-Gesellschaft in den 1950er Jahren zum Sinneswandel innerhalb der Arbeiterpartei bei. Die Tatsache, dass auch Eltern, die der Arbeiterpartei angehörten, an der «Korrektur» von Schulbüchern nach Riksmål-Standards mitwirkten, habe einige führende Sozialdemokraten erschreckt, meinte er. Er wies darauf hin, dass die Entscheidung der Arbeiterpartei, 1964 das sprachpolitische Vogt-Komitee einzurichten, Ausdruck ihrer Einsicht gewesen sei, dass sie «langsam werden und sich neu positionieren müsse, da man sonst Gefahr laufe, Wahlen zu verlieren» (*Zeitzeugeninterview*). Der Ausschuss, so hoffte man, würde die Gemüter besänftigen. Als Parlamentsabgeordneter trug Langslet später gerne zur «Abwicklung» der *Samnorsk*-Politik bei und meinte, man habe dabei «eine gute Zusammenarbeit mit der Arbeiterpartei erreicht, die auch verstanden hat, dass diese Politik jetzt umgedreht werden muss» (*Zeitzeugeninterview*). Es war klar geworden, dass die Opposition gegen *Samnorsk*, vor allem in der Mittel- und Oberschicht von Oslo und in der zweitgrößten Stadt Bergen, zu stark war, um überwunden zu werden. Die Arbeiterpartei musste sicherstellen, die Brücken zu den *Nynorsk*-Anhängern aufrechtzuerhalten, und die Sozialdemokratie unterstützte weiterhin eine *Nynorsk*-freundliche Politik. Dies war vermutlich nicht allzu schwierig, da auch die Parteien der Mitte schließlich die Idee des *Samnorsk* aufgaben.

Im Gegensatz zu Langslet war Hans Olav Tungesvik der Ansicht, dass die Arbeiterpartei in der Sprachpolitik ein recht stabiles Bündnis mit den Parteien der Mitte und der Sozialistischen Volkspartei eingegangen war, während die Konservative Partei und später die rechte Fortschrittspartei auf der anderen Seite standen. Um diese Sichtweise zu verstehen, sollte man bedenken, dass es sich teilweise um eine Klassenfrage handelte, wie zum Beispiel Tungesviks Charakterisierung seiner Gegner als «die feineren Klassen» zeigt. In Norwegen überlappten sich Zentrum-Peripherie-, Stadt-Land- und Klassengegensätze teilweise, da die norwegische Machtelite, die sich aus den oberen Rängen des Staates und der Wirtschaft zusammensetzte, in den Städten und insbesondere in Oslo ansässig war. Die ländliche Peripherie wurde von einer städtischen Elite regiert. Aus diesem Grund war der Sozialist Kjell Horn der Meinung, dass der Sprachkampf in erster Linie ein Ausdruck der «Verteidigung der Privilegien der Bourgeoisie» sei (*Zeitzeugeninterview*). Mit seinen Worten:

«Teuflich viel Macht liegt in der Sprache, nicht wahr? Die Sprache der dänischen Beamenschaft hatte seit jeher eine kolossal starke Hand über das Proletariat und die Bauern. Der Sheriff und der Pfarrer und alle Gerichtsvollzieher und das gesamte Establishment sprachen Dänisch. Und nach einer Weile sprachen sie *Bokmål*, [...] *Riksmål*. Und darin liegt enorme Macht. [...] Ich denke also, dass der Sprachkampf der Bourgeoisie ihre Sprache wegnimmt, die ein Machtmittel ist; man nimmt ihnen ein Machtmittel weg. Und das ist nicht ... das war nicht populär, nein.» (*Zeitzeugeninterview*)

Die Koalition der Parteien der Mitte und der Arbeiterpartei in der Sprachpolitik bedeutete nicht, dass die Konservativen in dieser Frage schwach waren. Der Konservative Per Lønning behauptete sogar, dass seine Partei «den Sprachkampf gewonnen» habe, da die Idee des *Samnorsk* beerdigt worden sei (*Zeitzeugeninterview*). Dies war für viele Konservative ein großer Trost, da sie *Samnorsk* als die größte Gefahr wahrgenommen hatten. Wie auch das obige Zitat von Lars Roar Langslet zeigt, konnten sie *Nynorsk* tolerieren und sogar bis zu einem gewissen Grad schätzen, solange es eine Minderheitensprache blieb, die hauptsächlich für literarische Zwecke verwendet wurde und das *Riksmål* nicht bedrohte. Nichtsdestotrotz konnten die Befürworter des *Nynorsk* auch einige Siege verbuchen. Sie haben sicherlich dazu beigetragen, dass die norwegischen Dialekte heute ein höheres gesellschaftliches Ansehen genießen als die deutschen Dialekte. Der Gedanke, dass Kinder in der Schule Dialekt sprechen dürfen, ohne sich minderwertig fühlen zu müssen, und dass ihre Schriftsprache ihrem Dialekt so nahe wie möglich kommen sollte, gehört noch immer zum norwegischen «common sense» in der Schulpolitik. In Deutschland ist dies nicht der Fall; das Schulsystem und die Medien, die Wirtschaft und der Staat werden vom Hochdeutschen dominiert.

Insgesamt sollte der Sprachkampf in erster Linie als Ausdruck der Spaltungslinie zwischen Zentrum und Peripherie betrachtet werden, die die Konservative Partei von den Parteien der Mitte trennte und dadurch potenzielle Bündnisse zwischen den bürgerlichen Parteien destabilisierte. Die Unterstützung der Arbeiterpartei für die *Samnorsk*- und später die *Nynorsk*-Politik war nicht nur taktischer Natur, sondern beruhte auf dem Verständnis, dass die Landbevölkerung als auch die städtischen Unterschichten zur kulturellen Peripherie gehörten und gemeinsame Interessen im Kampf gegen die konservative kulturelle Hegemonie hatten.

Deutscher Antikommunismus in der Schulpolitik

Während der Sprachkampf keine Entsprechung im deutschen Fall hatte, hatte der starke Einfluss des Antikommunismus auf die deutsche Schuldebatte keine Entsprechung in Norwegen. In Norwegen gab es zwar auch Antikommunismus, er spielte aber keine Rolle in der Schulpolitik. In Deutschland spaltete der Antikommunismus die Arbeiterbewegung und in geringerem Maße die Liberalen, untergrub die Legitimität der Schulreformer und trug zur Polarisierung und Emotionalisierung des Diskurses bei. Antikommunistische Argumente gegen die Gesamtschule und generell gegen die Bildungspolitik der SPD, der Gewerkschaften und teilweise der FDP prägten die Debatten und müssen als ein wichtiger Erklärungsfaktor für das Scheitern einer weitreichenderen Gesamtschulreform angesehen werden. Bevor dies im Folgenden empirisch gezeigt wird, sind einige historische und theoretische Anmerkungen notwendig.

Antikommunismus und die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie gehen in Deutschland historisch weit zurück, beispielsweise auf die Kriminalisierung der Sozialdemokratie durch das Sozialistengesetz im 19. Jahrhundert und auf die Spaltung der Arbeiterbewegung während des Ersten Weltkriegs und in der Weimarer Republik. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Deutschland durch die Teilung in Bundesrepublik (BRD) und Deutsche Demokratische Republik (DDR) zu einem der Hauptschauplätze des Kalten Krieges. Die Kommunistische Partei (KPD) wurde im Westen wiedergegründet, aber 1956 verboten. Im Jahr 1950 hatte die CDU-Regierung unter Adenauer einen Beschluss gefasst, wonach Mitglieder der KPD oder einer ihrer Unterorganisationen nicht Angestellte des Staates sein durften (*Beschluss der Bundesregierung vom 19. September 1950*, zitiert in Koschnick, 1979, 83). Als Folge des Parteiverbots wurden schätzungsweise eine halbe Million Menschen verfolgt – viele von ihnen hatten bereits unter den Nationalsozialisten Verfolgung erlitten (Graf, 1976, 112). Im Jahr 1968 wurde eine neue Deutsche Kommunistische Partei (DKP) gegründet. Die DKP und ihre Jugendorganisationen wie die Sozialistische Deutsche Arbeiterjugend (SDAJ) oder der Marxistische Studentenbund Spartakus (MSB) sympathisierten mit der orthodoxen Auslegung des Kommunismus der DDR und wurden von dieser finanziert. Verschiedene andere kommunistische Gruppen und Parteien mit maoistischer, leninistischer oder trotzkistischer Ausrichtung wurden in der Zeit nach 1968 gegründet, die «K-Gruppen». Diese Gruppen waren kleiner und standen in Opposition zu den orthodoxen Kommunisten der DKP. Bei Wahlen war die DKP erfolglos. Einfluss erlangten kommunistische Gruppen in der Studierendenpolitik, in einigen Betriebsräten und Ortsverbänden der Gewerkschaften.

Auch wenn Kommunisten in Nachkriegsdeutschland wenig Einfluss hatten, sahen viele den Kommunismus und insbesondere die Sowjetunion als «die Gefahr unserer Zeit» an, wie die CDU in ihrer Düsseldorfer Erklärung von 1965 erklärte. Auch das Godesberger Programm der SPD und die Ideologie der SPD-Führung waren eindeutig antikommunistisch. Für die SPD war dies ein schwieriges Thema, da antikommunistische Attacken sich auch gegen die SPD richteten und keine Einigkeit darüber herrschte, wie darauf zu reagieren sei. Die SPD war gespalten in eine gemäßigte oder rechte Strömung, der viele führende SPD-Politiker in NRW angehörten, und eine Strömung radikaler, linker und oft jüngerer Reformer. Der Konflikt war in hohem Maße ein Generationenkonflikt, insbesondere nach 1968. Als die SPD-FDP-Regierung unter Willy Brandt 1969 mit der Ostpolitik eine neue Außenpolitik einleitete, wurde die interne Spaltung problematischer. Für das Führungspersonal der SPD brachte die Ostpolitik das Problem mit sich, sich (noch) deutlicher vom Kommunismus distanzieren zu müssen, um den Vorwurf von rechts zu entkräften, die SPD ließe sich von links unterwandern. Den jungen Reformern missfiel ein solcher Rechtsruck. Auch wenn sie keine Revolutionäre waren, so wollten sie doch die Gesellschaft durch Reformen radikal verändern. Die Terrorakte von Gruppen wie der Roten Armee Fraktion (RAF) und

die Berichte von ehemaligen Kommunisten, die die DDR verlassen hatten, trugen zur antikommunistischen Hegemonie bei. Rund 2,4 Millionen Menschen waren zwischen 1950 und 1961 aus der DDR in die Bundesrepublik übergesiedelt (Koch, 1986). Viele Westdeutsche hatten Verwandte im Osten und wussten um die schwache wirtschaftliche Entwicklung der DDR und die Unterdrückung interner Kritik. Die negativen Erfahrungen der Menschen mit dem kommunistischen Regime beeinflussten das Klima in Westdeutschland entscheidend.

Hier ist nicht der Ort für eine detaillierte Analyse des Charakters und Ausmaßes des Antikommunismus in Deutschland und der besonderen Rolle, die er dort gespielt hat (für einen Überblick über verschiedene Beiträge siehe Schwan, 1999, 19ff, 35ff, siehe auch Hofmann, 1967; Graf, 1976). Anzumerken ist jedoch, dass Autoren aus unterschiedlichen politischen Lagern zumindest darin übereinstimmen, dass der Antikommunismus in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft eine wichtige Rolle als «integrative» Ideologie gespielt hat (Schwan, 1999, 17, 40f, 66f). Mitscherlich und Mitscherlich (2007 [1967]) argumentieren, dass die deutsche Nachkriegsgesellschaft von Verleugnung der Niederlage gegen die Sowjetunion und Verleugnung der Identifikation Deutschlands mit den nationalsozialistischen Verbrechen gegen die slawischen Völker geprägt war. Infolge dieser Verleugnung bestanden Teile der antibolschewistischen Ideologie des Nationalsozialismus, wonach die slawischen Völker kulturell und «rassisch» minderwertig seien, unreflektiert fort und verschmolzen mit der antikommunistischen Ideologie des kapitalistischen Westens zur «offiziellen staatsbürgerlichen Haltung» des «emotionalen Antikommunismus» (Mitscherlich/Mitscherlich, 2007 [1967], 42). Inwieweit diese Diagnose zutrifft, kann hier nicht weiter diskutiert werden. Richtig ist jedenfalls, dass der Antikommunismus ein emotionales Thema blieb, das rationale Bewertungen von allem Kommunistischen, die eine rationale Kritik erlaubt hätten, erschwerte (Hofmann, 1967). Der Antikommunismus diente oft dazu, die von linken Gegnern vorgeschlagene egalitäre Politik als «undemokratisch» oder gar verräterisch zu diskreditieren, Ängste vor irrationalen Feindbildern zu schüren und politischen Anpassungsdruck zu erzeugen (Schwan, 1999, 35ff; Graf, 1976). Politische Vorschläge wurden nicht nach ihrem tatsächlichen Inhalt oder Wert beurteilt, sondern danach, inwieweit sie mit «kommunistischen Zielen» in Verbindung gebracht oder ihren Urheber «Ostkontakte» nachgewiesen werden konnten (Graf, 1976, 104). Der Antikommunismus stellte somit eine Herausforderung für die innere Einheit der deutschen Linken, einschließlich der SPD, dar und schmälerte ihren Einfluss und ihre Aussichten, weitreichende Reformen zu erreichen.

In den Programmen der CDU lässt sich der Zusammenhang zwischen Antikommunismus und Schulpolitik vor allem in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre nachzeichnen, als die Debatte um die Gesamtschule in vollem Gange war. In ihrem Wahlprogramm für die Bundestagswahl 1976 versicherten die CDU und ihre Schwesterpartei CSU den Wählern, sie seien

«gegen ein sozialistisch geprägtes Deutschland in einem von Volksfronten bedrohten Europa; [...] gegen eine von Funktionären und Bürokraten gesteuerte Gesellschaft; gegen die Verharmlosung von Verfassungsfeinden, von politischem Radikalismus, Terror und Gewalt; für eine Schul- und Bildungspolitik, die der jungen Generation ihre Zukunftschancen sichert; gegen gefährliche Experimente und sozialistische Schulung auf Kosten unserer Kinder, ihrer Eltern und unser aller Zukunft».

Weiter heißt es in dem Programm: «Die Schul- und Bildungspolitik der SPD/FDP ist gescheitert. Die Koalition hat Schulen und Hochschulen als ideologisches Experimentierfeld mißbraucht.» Das kulturpolitische Programm der CDU aus dem gleichen Jahr kam zu dem Schluss:

«Seit 1969 war die Bildungspolitik von SPD und FDP dazu ausersehen, in Bund und Ländern Hilfsdienste zur Veränderung der Gesellschaft zu leisten. [...] Bildungsinhalte [...] dürfen *nicht Instrumente der Gesellschaftsveränderung* sein. [...] Die Institutionen des Bildungswesens sind gegen ideologischen Mißbrauch zu schützen.»

Das Programm der CDU/CSU zur Bundestagswahl 1980 warnte, dass durch die Ostpolitik der sozialliberalen Regierung der «drohende Schatten der Sowjetunion über Europa langer und dunkler» werde und die «schreckliche Alternative Kapitulation oder Krieg» immer wahrscheinlicher werde. Das Programm betonte auch, dass «Staatsfeinde im Staatsdienst nichts zu suchen» hätten. Zur Schulpolitik heißt es im CDU-Programm von 1980:

«SPD und FDP haben mit ihrer Schulpolitik rücksichtslos herumexperimentiert und dadurch Eltern und Schüler unzumutbar belastet. Sozialistischen Systemveränderer versuchen, Klassenkampf im Klassenzimmer einzuüben. Schulen sollen für sie nicht länger Stätten der Bildung und Erziehung sein, sondern Gelegenheiten, die Schüler «konflikttheoretisch» aufzuladen, sie dem Elternhaus zu entfremden, ihnen [...] ein einseitiges politisches Weltbild aufzudrängen.»

Der Hinweis auf «Klassenkampf im Klassenzimmer» enthielt insofern ein Körnchen Wahrheit, als einige der radikaleren Schulreformer tatsächlich über die Machtstrukturen der Gesellschaft aufklären und Kinder zum Handeln motivieren wollten. So erinnerte sich Anne Ratzki, ehemalige Direktorin einer Gesamtschule, daran, dass ein linker Lehrer an einer anderen Schule eine Unterrichtsstunde zum Thema Arbeit entwickelt hatte, die mit einer von den Schülern organisierten Demonstration gegen den örtlichen Arbeitgeber endete. Diese Unterrichtsstunde war vom sozialdemokratischen Ministerium verboten worden. Die CDU nutzte die Tatsache, dass einige der Gesamtschulprotagonisten weit links positioniert waren, um selbst die bescheidensten Bildungsreformen der sozialliberalen Koalition als gefährliche, antikapitalistische Politik darzustellen.

In den Zeitzeugeninterviews wurde die Bedeutung der antikommunistischen Ideologie deutlich. Alle befragten deutschen Zeitzeugen, die die Gesamtschule befürworteten, waren sich einig, dass sie auf keinen Fall den Begriff Einheitsschule – ähnlich dem norwegischen Begriff *enhetsskole* – als Bezeichnung für die Gesamtschule verwenden konnten, obwohl dies in den 1920er Jahren üblich war. Der Grund dafür war, dass die Einheitsschule nun mit der DDR assoziiert wurde und der Begriff «sozialistische Einheitsschule» ausschließlich als «Kampfmittel» verwendet wurde, wie CDU-Politiker Wilhelm Lenz im Interview erklärte. So argumentierte der Oppositionsführer der CDU im NRW-Landtag, Heinrich Köppler, in einer Parlamentsdebatte mit folgenden Worten gegen die Kooperative Schule:

«Ich weiß, dass Sie das mit der sozialistischen Einheitsschule nicht gern hören. Aber [...] das Ziel, Integrierte Gesamtschulen als Regelschulen für alle einzuführen, ist [...] ein sozialistisches Ziel (*Zurufe von der SPD*). Das haben Sie auf Ihrem Parteitag beschlossen. (*Schlottmann (CDU): «Auch der Kultusminister hier in diesem Haus!»*) Und eine Schule, die anderen Schulformen die Existenzberechtigung nehmen will, das ist eine Einheitsschule. (*«Sehr richtig!» Beifall bei der CDU*) Und beides zusammen, [...] ist diese sozialistische Einheitsschule, zu der Sie mit dieser Kooperativen Schule einen entscheidenden Schritt tun wollen.» (*Landtag NRW, 29. Juni 1977, 2893*)

Uwe Franke, aktiv im VBE und Mitglied des Arbeitnehmerflügels der CDU, war der Meinung, dass diese «Drohung der sozialistischen Einheitsschule» das einflussreichste Argument gegen die Integrierte Gesamtschule gewesen sei. Es machte Angst und verhinderte die Zusammenarbeit zwischen gemäßigten und radikalen Schulreformern. Anne Ratzki, Mitglied der SPD und der GEW, stimmte zu:

«Die eine Seite war die Leistungsdiskussion, die zweite Seite war sozialistische Einheitsschule. Ihre Kinder werden zu Klassenkämpfern erzogen. Rechte und linke Extremisten unterrichten Ihre Kinder, wollen Sie das? Mit solchen Begleittönen wurden wir da in '75 begeistert. [...]

Interviewerin: [...] würden Sie sagen, dass der Vergleich mit der DDR eine wichtige Rolle gespielt hat in der ganzen Diskussion?

B: Ja. Ja. Ja. Am Anfang. Also wie sagten die? Also die Flugblätter [...], da hieß es immer wieder, man wolle die DDR-Einheitsschule einführen. Die Lehrer seien Kommunisten. Also das spielte eine große Rolle, diese Angstmache vor der DDR wurde dann auf die Gesamtschulen übertragen. Die meisten Leute hatten ja keine Ahnung, was in der DDR lief und nahmen nur wahr, was halt so in der Zeitung stand oder was die Politiker sagten. Da, wo sie die Gesamtschulen vor Ort kannten, verfiel das nicht mehr, aber da, wo Gesamtschulen neu eingeführt wurden, ohne dass man sich ein Bild machen konnte, da hat das natürlich schon einen Schaden angerichtet.» (*Zeitzeugeninterview*)

Abbildung 5.1 unten ist eine Kopie eines CDU-Pamphlets von 1974 gegen die sozialliberale Schulpolitik, das Anne Ratzki aufbewahrt und freundlicherweise zur Verfügung gestellt hat. Möglicherweise stammt das Pamphlet nicht aus NRW, sondern aus Hessen, aber auf jeden Fall verdeutlicht es den antikommunistischen Charakter der Argumentation der Gesamtschulgegner. Der Ton der Pamphlets ist charakteristisch für die Emotionalität und Polarisierung der bildungspolitischen Debatten in Deutschland. Wie der ehemalige FDP-Politiker Jürgen Hinrichs im Interview feststellte, waren «zu viele Emotionen im Spiel, weniger Argumentationen». Hinrichs beschrieb mehrere Situationen, in denen er sich mit einem Publikum konfrontiert sah, das zu etwa 90 Prozent aus Reformgegnern bestand und in denen er das Gefühl hatte, «fertiggemacht» zu werden: «Da haben Sie keine Chance, da bekommen Sie kein Bein an die Erde, wenn Sie nach jedem Satz [...] ausgebuht werden. Das war also furchtbar. Ja. Aber das ist so, wenn Massen mobilisiert werden.» (*Zeitzeugeninterview*)

Ilse Brusis, Vorsitzende der GEW in NRW von 1975 bis 1981, berichtete ebenfalls von antikommunistischen Angriffen:

«Interviewerin: Die sozialistische Einheitsschule war auch [...] ein Kampfbegriff von den Gegnern? [...] Ich habe das jetzt ein paar Mal gesehen in Dokumenten, aber war das ein sehr präsent Argument mit der DDR?

B: Ja. Sehr präsent. Also ganz gleich, wo ich öffentlich auftrat und für eine längere gemeinsame Schulzeit plädierte oder für die Einführung einer vorschulischen Erziehung oder auch für mehr Demokratie an den Schulen, [...] wurde mir immer von den Konservativen entgegengehalten: Gehen Sie in die DDR, da haben Sie das alles. Es wurde immer mit DDR-Verhältnissen diffamiert, es war schrecklich. Man konnte nicht unbefangen argumentieren. Die waren auch gar nicht bereit, so etwas an sich heranzulassen. Das ist DDR, wollen wir nicht.» (*Zeitzeugeninterview*)

Dass ausgerechnet Brusis mit diesem Vorwurf konfrontiert wurde, zeigt, dass konservative Gegner keinen großen Unterschied machten, wen sie mit antikommunistischen Argumenten angriffen. Ilse Brusis hatte ihre eigenen Kämpfe mit den DKP-Mitgliedern in der GEW, die ihr «auf die Nerven gingen mit ihrem Dogmatismus», wie sie es ausdrückte. Aber die Tatsache, dass sie in Konflikte mit Kommunisten verwickelt war, die so weit gingen, dass viele von ihr dachten, «dass ich jeden Morgen [...] einen DKP-Mann frühstücke», machte sie nicht immun gegen antikommunistische Angriffe (*Zeitzeugeninterview*). Weil sie eine der am weitesten linksstehenden Gewerkschaften in NRW führte, wurde sie von ihren CDU-Gegnern als «Rote Ilse» wahrgenommen, was ihre politischen Vorschläge delegitierte.

Der CDU-Politiker Wilhelm Lenz wies im Interview darauf hin, dass keine der Parteien eine kommunistische Einheitsschule gewollt habe, auch nicht die SPD. Dennoch warnten CDU-Politiker gerne vor einer kommunistischen «Unter-

Abbildung 5.1: CDU-Pamphlet gegen sozial-liberale Schulpolitik von 1974

1. 10. vertl. Termin CDU
über GS pro Contra

Schule '74 CDU-aktuell Schule '74

Eine falsche Schulpolitik der SPD/FDP-Landesregierung hat an unseren Schulen dazu geführt, daß ein erheblicher Organisationswirrwarr herrscht und daß extreme Gruppen immer mehr ihren Einfluß auf unsere Kinder ausüben können.

Eltern wehrt Euch

gegen den Mißbrauch unserer Schule

Laßt nicht zu ... daß unsere Kinder zu Versuchskaninchen reformbesessener Bildungsphantasten werden!
... daß unsere Kinder zu antidemokratischen Klassenkämpfern erzogen werden!
... daß rechte und linke Extremisten die Lehrer unserer Kinder sein dürfen!

Unterstützen Sie . . . unsere „Sechs Thesen zur Schulpolitik“ 

23.7. Rahmen-
mitbringen,

unserer Aktion „Gegen den den Mißbrauch unserer Schule“
Anwerfer-schiff Sätze für Leschen Schüler | Geld f. 30 wird heute
f. 16 GS ausgegeben

CDU-aktuell Schule '74 CDU-aktuell

Quelle: Anne Ratzki, persönliches Archiv. Die handschriftlichen Notizen stammen von Anne Ratzki

wanderung» der Sozialdemokratie, wie es der CDU-Politiker Heinrich Köppler in einer Landtagsdebatte über die Beschäftigung von «Radikalen» im öffentlichen Dienst ausdrückte (*Landtag NRW, 22. August 1973, 2930*).

Auf all diese Vorwürfe hatten SPD, GEW und FDP keine schlagkräftige und einheitliche Antwort. Für die SPD war es besonders schwierig, mit dem Vorwurf umzugehen, sie betreibe «sozialistische» Bildungspolitik. Die SPD hatte zwar sozialistische Wurzeln, war aber mit ihrem Godesberger Programm von 1959 von einem klar sozialistischen, antikapitalistischen Programm abgerückt (Graf, 1976). 1960 kappte die SPD die Verbindung zu ihrer Studierendenorganisation, dem SDS, doch damit war der parteiinterne Widerstand gegen den internen Rechtsruck noch nicht beendet (Graf, 1976, 225ff). Die Nachfolgeorganisation des SDS, der Sozialistische Hochschulbund SHB, und später große Teile der Jungsozialisten, spielten weiterhin die Rolle einer linken internen Opposition. Die linke Opposition außerhalb der SPD wuchs nach 1968 auch in den Gruppen der Neuen Linken. Unter den radikalen Schulreformern und Lehrern sahen viele Schulreform als einen Schritt in Richtung einer sozialistischen Gesellschaft. Viele der führenden SPD-Politiker, darunter Ministerpräsident Kühn und Kultusminister Fritz Holthoff, hatten wenig Sympathie für diese Neue Linke. In dieser Situation war es für SPD-Politiker schwierig, ihre eigene Schulpolitik als sozialistisch zu bezeichnen, aber sie konnten den Begriff auch nicht völlig ablehnen. So argumentierte der SPD-Politiker Heinz Schwier in der zweiten Bundestagsdebatte über die Kooperative Schule:

«Wenn mehr Zusammenarbeit von Schulen und Verbesserung von Bildungschancen Sozialismus ist (*Köppler, CDU: «Als ob das eine Verbesserung ist!»*) und wenn die Zwangselektion von jüngeren Kindern auf die separate Schule Freiheit ist, dann bin ich für Sozialismus (*Beifall bei der SPD*).» (*Landtag NRW, 29. Juni 1977, 2885*)

Anstatt sich den Begriff «Sozialismus» zu eigen zu machen, verwies Schwier lediglich auf den von der CDU aufgestellten Gegensatz zwischen Sozialismus und Freiheit. Dies war eine schwache Verteidigungslinie.

Die Spaltung der Arbeiterbewegung und teilweise auch der FDP wurden in der Debatte um Berufsverbote noch deutlicher. Diese Verbote gingen auf einen Beschluss der Ministerpräsidenten der Länder und des Bundeskanzlers Willy Brandt vom 28. Februar 1972 zurück, wonach Mitglieder «verfassungsfeindlicher Organisationen» (vor allem DKP-Mitglieder, in wenigen Fällen aber auch Mitglieder der K-Gruppen, Sozialdemokraten oder Nazis) nicht im öffentlichen Dienst beschäftigt werden durften (vgl. den zitierten Beschluss in Koschnick, 1979, 84). Sie betrafen rund 11.000 Aktivisten, darunter viele Lehrer, und führten zu einer massiven öffentlichen Debatte (Düding, 2008, 693; Koschnick, 1979; de Lorent, 1977). Innerhalb der SPD war der Widerstand gegen die Verbote von Anfang an groß, auch in NRW. Die meisten Jungsozialisten und die Jungdemokraten, die Jugendorganisa-

tion der FDP, lehnten sie ab. Große Teile der SPD-Basis in NRW hielten die Berufsverbote für rechtswidrig (Düding, 2008, 678). 1973 führte eines der ersten Berufsverbote in NRW gegen Volker Götz, Rechtsanwalt und DKP-Mitglied zu einer parlamentarischen Debatte (*Landtag NRW, 22. August 1973*). Für die CDU war dies eine willkommene Gelegenheit, die sozialliberale Regierung zu kritisieren und die Koalition aus FDP und SPD zu spalten. Während der SPD-Justizminister zunächst darauf beharrte, dass Götz gut qualifiziert und ungefährlich sei, widersprachen mehrere FDP-Minister und bestanden darauf, dass Götz nicht eingestellt werden könne. Ministerpräsident Kühn entschied mit Unterstützung von Bundeskanzler Brandt, dass Götz es nicht wert sei, die Koalition mit der FDP sowohl in NRW als auch auf Bundesebene zu riskieren. Götz wurde abgelehnt und wurde nie Richter. Diese Entscheidung Kühns führte zu empörten Reaktionen des linken SPD-Flügels (Düding, 2008, 676ff).

In den folgenden Jahren wurde auch den anfänglichen Befürwortern der Verbote in SPD und FDP klar, dass sie einen Fehler gemacht hatten, wie Bundeskanzler Brandt später zugab (Koschnick, 1979). In CDU-regierten Bundesländern, aber auch in NRW – wie der Fall Götz zeigt – genügte oft die Mitgliedschaft in der DKP, um aus dem öffentlichen Dienst ausgeschlossen zu werden. Manchmal wurden die Verbote später wieder aufgehoben, in jedem Fall aber führten sie zu einem allgemeinen Gefühl der Unsicherheit bei jungen, linken Aktivisten. Grundsätzlich wurden die Unterlagen der Bewerber bei den Geheimdiensten überprüft. Sowohl SPD als auch FDP betonten in ihren Wahlprogrammen von 1976 und 1980, dass sie nach wie vor gegen die Beschäftigung von «Verfassungsfeinden» durch den Staat seien, dass aber die Verwaltungspraxis unverhältnismäßig sei. Sie betonten, dass die Einschaltung des Geheimdienstes bei jeder Einstellung unnötig sei. Die SPD betonte, dass die bloße Mitgliedschaft in der DKP kein ausreichendes Kriterium sein dürfe, sondern dass Bewerber nur dann abgelehnt werden dürften, wenn sie tatsächlich in «verfassungsfeindliche Aktivitäten» verwickelt seien. Damit wurde auch auf Kritik aus dem Ausland reagiert.²⁶ Diese neue – immer noch recht unklare – Linie reichte nicht aus, um die interne Spaltung zu überwinden. Die antikommunistische Linie der Führung stand nach wie vor im Gegensatz zu einer großen Minderheit der SPD- und einer kleineren Minderheit der FDP-Basis.

Dies zeigte sich auch in den SPD-internen Auseinandersetzungen um Zusammenarbeit mit Kommunisten. Am 14. November 1970 beschloss der SPD-Parteivorstand, dass jede Art von «Volksfront» mit Kommunisten inakzeptabel sei und dass jedes SPD-Mitglied, das gemeinsam mit Kommunisten Publikationen herausgibt, Versammlungen organisiert, Aufrufe unterschreibt oder in sonstiger

26 Der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte entschied 1995, dass die deutsche Praxis der Berufsverbote einen Verstoß gegen Artikel 10 (Meinungsfreiheit) und Artikel 11 (Vereinigungsfreiheit) der Europäischen Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten vom 4. November 1950 darstellte. Erst dann wurde die Praxis aufgegeben (Düding, 2008, 693).

Weise mit Kommunisten zusammenarbeite, «über den parteischädigenden Charakter seines Verhaltens belehrt» werden müsse (zitiert in Hasenritter, 1981, 156f). Gegebenenfalls musste ein Disziplinarverfahren eingeleitet werden. Hasenritter (1981) hat die Häufigkeit von Parteidisziplinarverfahren innerhalb der SPD, der CDU und der FDP untersucht und gezeigt, dass die SPD die mit Abstand höchste Zahl solcher Verfahren aufwies. Bei den meisten Verfahren, die von der Bundeschiedskommission der SPD durchgeführt wurden, ging es um Zusammenarbeit mit Kommunisten (Hasenritter, 1981, 157). Mitglieder, die mit Kommunisten im Kampf gegen die Berufsverbote oder in der Friedensbewegung zusammenarbeiteten, riskierten den Parteiausschluss. Auf kommunaler Ebene und Landesebene wurden solche Konflikte manchmal mit Sanktionen gelöst, zum Beispiel mit dem Verlust des Wahlrechts für einige Jahre. Wenn Disziplinarverfahren die Bundeschiedskommission erreichten, wurden Mitglieder, die mit Kommunisten kooperiert hatten, stets ausgeschlossen (Hasenritter, 1981, 162). Disziplinarverfahren in der FDP und der CDU waren selten. Die FDP tolerierte Zusammenarbeit der Jungdemokraten mit Kommunisten in gewissem Umfang. In der CDU gab es keine ähnlichen Probleme (Hasenritter, 1981, 192ff).

Die Gewerkschaften, insbesondere die GEW, hatten ebenfalls mit internen Spaltungen zu kämpfen. Es kam zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen K-Gruppen- und DKP-Mitgliedern sowie zwischen gemäßigten und linken Sozialdemokraten. Am 1. Oktober 1973 fasste der Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) einen Beschluss, wonach Mitgliedschaft in einer der K-Gruppen, wie der KPD, der KPD/ML oder einer ihrer Untergruppen, mit der Mitgliedschaft im DGB unvereinbar war. DKP-Mitglieder wurden nicht erwähnt (Sachse, 1985, 67). Der Grund dafür war, dass DKP-Mitglieder nicht versuchten, kommunistische Fraktionen zu organisieren, sondern eine breite «Volksfront» anstrebten und somit als loyale Gewerkschaftsmitglieder galten. Mitglieder der K-Gruppen waren häufig an der Organisation innerbetrieblicher Opposition beteiligt durch die Gründung von «revolutionären» oder «rotgewerkschaftlichen» Gruppen. Die GEW verabschiedete am 8. März 1975 einen Unvereinbarkeitsbeschluss, der jedoch nicht von allen Landesverbänden sofort akzeptiert wurde. Der Berliner Landesverband fand nicht die notwendige Mehrheit für eine Satzungsänderung und wurde deshalb im Januar 1977 ausgeschlossen (Sachse, 1985, 69). Bis 1982 wurden 854 Personen aufgrund von Unvereinbarkeitsbeschlüssen aus den DGB-Gewerkschaften ausgeschlossen, davon 272 aus der GEW (Sachse, 1985, 84, 86). Die GEW war also die DGB-Gewerkschaft mit der höchsten Zahl von Ausschlüssen.

Insgesamt war es in der Atmosphäre des Kalten Krieges eine schwierige, wenn nicht unlösbare Aufgabe, ideologisch unabhängig von einem der beiden Blöcke zu bleiben. Die CDU hatte sich klar auf die Seite des kapitalistischen Westens gestellt und bediente sich antikommunistischer Argumente, wann immer es hilfreich erschien, auch in der Schulpolitik. Dies war ein Problem für die innere Einheit der

Sozialdemokratie und der Gewerkschaften, in denen eine große Minderheit nicht so klar Position beziehen wollte. Anstatt die Inhalte «sozialistischer» Schulpolitik positiv und selbstbewusst zu definieren, setzte das Führungspersonal der SPD seine Strategie fort, die Ziele der SPD zu mäßigen, antikommunistische Ängste zu bedienen und interne Kritik zu unterdrücken. Diese Strategie festigte die antikommunistische Hegemonie, anstatt sie zu schwächen. Aus Rokkan'scher Sicht vertiefte der Antikommunismus somit die innere Spaltung der Arbeiterbewegung in Deutschland. Auf potenzielle Kooperationspartner wie den VBE wirkten antikommunistische Argumente, die internen Konflikte im Lager der Reformer und die linke Ausrichtung der GEW abschreckend. Auch das Verhältnis zwischen FDP und SPD litt. Für die Reformgegner eröffnete diese Situation vielfältige Möglichkeiten für ideologische Angriffe.

Geschlechterkonflikte

Zu guter Letzt war die Mädchenbildung ein weiteres kontroverses Thema in beiden Fällen. Frauenorganisationen und Lehrerinnen kämpften für Gleichbehandlung, bessere Bildung und bessere Arbeitsbedingungen. In Norwegen wurde der gleichberechtigte Zugang zum höheren Schulwesen in den 1880er Jahren eingeführt. Von allen deutschen Staaten gehörte Preußen zu den letzten, die das höhere Bildungssystem für Mädchen öffneten. Höhere Mädchenschulen wurden erst 1923 den Jungenschulen gleichgestellt (Herrlitz et al., 2009, 100). In den ersten Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg war der Bildungserfolg von Mädchen noch deutlich geringer. In den 1970er Jahren holten die Mädchen zu den Jungen auf (Danielsen et al., 2013, 281ff; Herrlitz et al., 2009, 191). In Norwegen wurde die Koedukation früher und konsequenter eingeführt.

Norwegische Debatten über Geschlechterrollen, Mädchenbildung und Hausfrauenerziehung

Die wichtigsten Akteure in den Debatten über Geschlecht und Bildung in Norwegen waren die Frauenorganisationen und die Lehrerinnen. Die norwegischen Volksschullehrerinnen und -lehrer waren zwischen 1912 und 1966 getrennt organisiert. Die Geschichte des Lehrerinnenverbandes ist ein faszinierendes Stück Organisationsgeschichte (Hagemann, 1992, 135ff). Die Lehrerinnen waren ein zentrales Element der ersten Frauenbewegung Norwegens, noch bevor sie ihre eigene Organisation hatten. Eines der wichtigsten politischen Ziele der Lehrerinnen war es, die Anerkennung der Frauenarbeit zu erreichen – sowohl ihrer eigenen Arbeit als auch der Arbeit der Hausfrauen. Sie kämpften um Respekt für den Beitrag, den Frauen in der Gesellschaft leisteten, aber auch um materielle Anerken-

nung im Sinne gleicher Löhne für Lehrerinnen, einer gleichberechtigten Stimme in den Lehrerorganisationen oder des Rechts auf Urlaub für Hausfrauen. Um den sozialen Status und die Kompetenzen von Hausfrauen zu verbessern, gründeten norwegische Frauen ab den 1860er Jahren Hausfrauenschulen (*husmorsko-ler*), in denen Mädchen zu Hausfrauen und Lehrerinnen für Hauswirtschaft ausgebildet wurden (Fuglerud, 1980). In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden diese Schulen stark ausgebaut. Die Lehrerinnen sorgten sich um die Lebensbedingungen der Bevölkerung, die ihrer Meinung nach mit Hilfe von Gesundheitserziehung, Müttererziehung, Sexualerziehung und Hauswirtschaftsunterricht (*husstellundervisning*) in Volks- und weiterführenden Schulen verbessert werden mussten. Viele Lehrerinnen sahen einen großen Wert in der Fortsetzungsschule. Viele dieser Schulen waren nur für Mädchen oder boten Hauswirtschaftskurse an und waren wichtige Arbeitsplätze für Lehrerinnen.

Die norwegische Frauenbewegung war politisch unabhängig, aber gut mit den Parteien vernetzt. Viele Aktivistinnen der ersten Welle gehörten der liberalen Bewegung an. Die Pionierin der Hausfrauenbildung, Helga Helgesen, war Mitglied der Liberalen Partei und von 1923 bis 1925 deren einzige Vertreterin im Stadtrat von Kristiania (Oslo). Ein weiteres Beispiel ist die erste Vorsitzende des Lehrerinnenverbands, Anna Rogstad, die auch die erste Frau im norwegischen Parlament war. Sie vertrat eine kleine Liberale Partei (*Frisinnede Venstre*), die mit der Konservativen Partei zusammenarbeitete. 1917 trat sie der Arbeiterpartei bei. Die meisten Lehrerinnen standen nicht so weit links, vermutlich aufgrund ihrer höheren sozialen Herkunft. Dies kam auch in Konflikten der norwegischen Frauenbewegung zum Ausdruck. Im Jahr 1904 wurde der Norwegische Frauen-Nationalrat (*Norske Kvinners Nasjonalråd*) von verschiedenen Frauenorganisationen gegründet. In den Jahren 1914/1915 schlossen sich die neu gegründeten Verbände der Hausfrauen und der Hauswirtschaftslehrerinnen an. Der 1901 gegründete Frauenverband der Arbeiterpartei (*Arbeiderpartiets Kvindeforbund*) zog es jedoch vor, unabhängig zu bleiben. Der Grund dafür war, dass die Frauen der Arbeiterbewegung den Kampf der Hausmädchen für bessere Arbeitsbedingungen unterstützten, während der Verband der Hausfrauen dies nicht tat. Nichtsdestotrotz unterstützte die Frauenorganisation der Arbeiterpartei ab 1914 die Idee der Hausfrauenbildung (Fuglerud, 1980, 84f). Bis in die 1950er Jahre blieb die «Hausfrauenideologie» stark, auch innerhalb der Arbeiterbewegung (Pedersen, 2001, 22; Danielsen et al., 2013, 270).

Der Lehrerinnenverband war von den 1959 eingeleiteten Schulreformen nicht so begeistert wie die männlichen Volksschullehrer, auch wenn die Lehrerinnen die Verlängerung der Pflichtschulzeit unterstützten. Sie befürchteten, dass die Vorteile der Fortsetzungsschule verschwinden und die hauswirtschaftliche Ausbildung an Bedeutung verlieren würden. Viele von ihnen verfügten nicht über die erforderlichen Qualifikationen für den Unterricht in akademischen Sekundarschulen, so dass die Reformen möglicherweise ihre Arbeitsplätze gefährdeten (Hage-

mann, 1992, 270ff). Die Entwicklung der Jugendschule ab 1959 schwächte den Lehrerinnenverband, da er den Einfluss verlor, den er durch die Fortsetzungsschule gehabt hatte (Hagemann, 1992, 274ff). Wie die Zeitzeugin Kari Lie im Interview anmerkte, war es ab den 1960er Jahren für junge Lehrerinnen weniger verständlich, warum sie eine eigene Organisation haben sollten. Die Wiedervereinigung der Volksschullehrerorganisationen im Jahr 1966 war eine logische Folge.

Zur gleichen Zeit nahm eine neue Frauenbewegung Gestalt an. Während der zweiten Welle der politischen Mobilisierung von Frauen, die in den 1960er und 1970er Jahren ihren Höhepunkt erreichte, verlor die «Hausfrauenideologie» an Boden. Neue Frauenorganisationen wurden gegründet, die radikaler und linker ausgerichtet waren. Obwohl der Verband der norwegischen Hausfrauen 1974 noch 50 000 Mitglieder zählte und nur 5000 Mitglieder in den neuen Frauenorganisationen organisiert waren, waren sie politisch aktiver und hatten viele Sympathisantinnen (Danielsen et al., 2013, 293). Einige der neuen Organisationen, wie die Frauenfront, hatten Verbindungen zur kleinen Kommunistischen Arbeiterpartei. Auch die älteren Frauenorganisationen der Parteien spielten weiterhin eine Rolle. Nicht zuletzt gewannen die Frauen der Arbeiterbewegung durch die Verbindung zur Arbeiterpartei an Einfluss. Die Frauenbewegung zeigte jedoch weiterhin einen Geist der Unabhängigkeit. Bei den Kommunalwahlen 1971 kamen beispielsweise in mehreren norwegischen Städten Frauen aller Parteien zu einem «Frauenputsch» zusammen, um die Zahl der Politikerinnen in den Stadträten zu erhöhen. Den Wählerinnen wurde beigebracht, wie man männliche Kandidaten auf den Stimmzetteln durchstreichen und durch weibliche ersetzen kann. Die im Geheimen vorbereitete Kampagne war so erfolgreich, dass Frauen in den Stadträten von Oslo, Trondheim und Asker die Mehrheit stellten (Danielsen et al., 2013, 313f).

In den Programmen der Parteien, die zwischen 1957 und 1977 veröffentlicht wurden, lassen sich gewaltige ideologische Veränderungen nachweisen. Die Programme der Arbeiterpartei gingen von einem langen Absatz über die Rechte und Lebensbedingungen von Hausfrauen im Jahr 1958 über zu dem Vorschlag, dass «verheiratete Frauen realistische Möglichkeiten erhalten müssen, einer Arbeit außerhalb des Hauses nachzugehen» im Jahr 1969 bis hin zu der Forderung nach «tatsächlicher Gleichberechtigung» und der Überwindung der «traditionellen Unterschiede zwischen den Berufen von Männern und Frauen» im Jahr 1974. 1969 schlug die Arbeiterpartei vor, die Lehrpläne in den Schulen zu überarbeiten, um Geschlechterrollen nicht länger als festgefügt darzustellen. Ab den 1970er Jahren hieß es in den sozialdemokratischen Parteiprogrammen, dass Maßnahmen ergriffen werden müssten, um beide Geschlechter zu veranlassen, sich für untypische Ausbildungswege zu entscheiden.

Auch die Programme der Konservativen Partei änderten sich deutlich. Im Jahr 1958 hieß es im Programm, es sei besorgniserregend, dass die wirtschaftliche und demografische Entwicklung vermutlich zu einer Zunahme der verheirateten Frauen auf dem Arbeitsmarkt führen werde, da «die Hausfrau der Mittelpunkt

des Hauses ist und ihr uneingeschränkter Einsatz dort sowohl für jede einzelne Familie als auch für die Gesellschaft als Ganzes von allergrößter Bedeutung ist». Es wurde auch vorgeschlagen, dass die Schulen «elementare Verbraucherökonomie in den Hauswirtschaftsunterricht aufnehmen sollten, damit junge Mädchen lernen, mit Geld umzugehen und Qualität und Preise zu prüfen». In den 1960er Jahren wurde in den Programmen weiterhin gefordert, dass die Ausbildung in Hauswirtschaft Vorrang haben müsse, aber ab 1961 forderte die Konservative Partei auch «volle Gleichberechtigung mit gleichem Lohn für gleiche Arbeit und gleichen Aufstiegsbedingungen für Frauen und Männer». In den 1970er Jahren verschwand der Begriff Hausfrau (*husmor*) ganz aus dem Programm. Nun war nur noch von Zuhause-Seienden (*hjemmeværende*) die Rede. Es hieß, die Konservative Partei wolle sich «für einen Mentalitätswandel und für praktische Reformen einsetzen, die eine gleichberechtigte Aufteilung der Aufgaben und Rechte in der Gesellschaft zwischen Frauen und Männern ermöglichen». Ab 1973 forderte das Programm, dass Lehrpläne kein «antiquiertes Geschlechterrollendenken» enthalten sollten und dass die Schulen berücksichtigen sollten, «dass Mädchen und Jungen gleichberechtigt an beruflicher und anderer Weiterbildung teilnehmen».

Von den kleineren Parteien nahmen sowohl die Sozialistische Volkspartei als auch die Liberale Partei radikale Forderungen zur Gleichstellung der Geschlechter in ihre Wahlprogramme auf. In ihrem ersten Wahlprogramm von 1961 forderte die Sozialistische Volkspartei, dass die Lohngleichheit für Frauen sofort eingeführt werden müsse, «und nicht erst im Laufe der nächsten sieben Jahre, wie in der Vereinbarung zwischen LO und NAF», also den Gewerkschaften und dem Arbeitgeberverband, vorgesehen. Aber auch hier hieß es, dass «die Frage eines besseren Zugangs zu Urlaub und Freizeit für Hausfrauen angegangen werden muss», wobei auch «Zugang zu Teilzeitarbeit für Hausfrauen» gefordert wurde. Ab 1965 forderte die Sozialistische Volkspartei, dass die Lehrpläne «für Mädchen und Jungen gleich» sein sollten und ab 1969, dass das Lehrmaterial sorgfältig überdacht werden solle, «damit [...] das Denken in Geschlechterrollen gemäß den Grundsätzen der Gleichheit und Gleichberechtigung geändert» werde.

Die Liberale Partei war die erste Partei, die 1957 die folgende Forderung in ihr Wahlprogramm aufnahm: «Jungen und Mädchen müssen in den praktischen und theoretischen Fächern gleich viel Unterricht erhalten.» Dies bezog sich insbesondere auf den Hauswirtschaftsunterricht, der zu diesem Zeitpunkt noch überwiegend den Mädchen vorbehalten war. 1977 stellte die Partei die Forderung auf, dass in allen Bildungseinrichtungen nach der Kinderschule Geschlechterquoten eingeführt werden sollten, «um ein besseres Gleichgewicht in der Verteilung von Frauen und Männern in unseren Bildungseinrichtungen zu schaffen». Ab 1973 schlug sie vor, dass alle diskriminierenden Darstellungen aus den Schulbüchern entfernt werden sollten, um das «traditionelle Geschlechterrollendenken» zu überwinden.

Auch in den Programmen der Christdemokraten und der Zentrumspartei ist ein Wandel der Rhetorik zu erkennen, auch wenn sie das Hausfrauenideal deut-

licher betonen und länger daran festhielten. Die Programme der Zentrumspar-
tei forderten von 1957 bis 1965, dass «alle Mädchen eine gute und angemessene
Hausfrauenausbildung» erhalten sollten. Ansonsten enthielten die Programme
keine Forderungen, die die Situation von Frauen betrafen. Erst 1977 nahm die
Zentrumspar-
tei einen Absatz über die Gleichstellung der Geschlechter in ihr Pro-
gramm auf und schlug vor, dass das Schulsystem zu einer Änderung der Einstel-
lungen beitragen solle, damit «beide Geschlechter die gleichen Möglichkeiten und
Verantwortlichkeiten in Bezug auf Haus, Arbeit, öffentliches Leben usw. haben».
Die Programme der Christdemokraten gingen lange von getrennten Geschlech-
terrollen aus. 1973 bemühten sich die Christdemokraten erstmals, ihre Forderun-
gen geschlechtsneutraler zu formulieren. Sie forderten nun, dass «die Hausfrau-
enschulen [...] mehr Kapazität und die notwendige Ausstattung erhalten müssen,
um eine moderne Ausbildung auch für männliche Schüler zu ermöglichen». Sie
erklärten, dass wirtschaftliche Gründe nicht beide Elternteile von Kleinkindern
zwingen sollten, außer Haus zu arbeiten, und dass Teilzeitarbeitsplätze für Män-
ner und Frauen gleichermaßen zur Verfügung gestellt werden sollten. Sie beton-
ten weiterhin den Wert der Ehe, der Hausarbeit und ihre Unterstützung für Haus-
frauenschulen zu einer Zeit, als die anderen Parteien den Begriff Hausfrau aufge-
geben hatten.

Die Entwicklung des Schulfachs Hauswirtschaft ist ein guter Indikator dafür,
wie Geschlechterfragen die Schulpolitik beeinflussten. Ab 1936 war das Fach
Hauswirtschaft für Mädchen in den Volksschulen der Städte obligatorisch. Ab
1946 war es für Mädchen in Fortsetzungsschulen obligatorisch, wenn mindestens
vier Mädchen eine solche Schule besuchten. 1949 veröffentlichte die Kommissi-
on, die mit der Analyse des Schulsystems beauftragt war (*Samordningsnemda for
skoleverket*), einen Bericht über die Hauswirtschaftslehre. Darin heißt es, dass der
Hauswirtschaftsunterricht für Mädchen im ganzen Land so bald wie möglich
obligatorisch werden solle. Diese Forderung hatte eine finanzielle Dimension,
da Kochkurse Schulküchen erforderten, die teuer waren. Es wurden Argumente
vorgebracht, warum eine strikte Geschlechtertrennung nicht die beste Lösung
sei:

«In der Fortbildungsschule sollten die Jungen in der Schulküche genügend Unter-
richt in Hauswirtschaft erhalten, damit sie selbständig werden und anderen bei den
gewöhnlichsten Tätigkeiten im Hause helfen können. Die Mädchen [...] könnten viel-
leicht etwas Unterricht in Werken erhalten, damit die Frauen nicht mehr so unge-
schickt sind, wenn sie einen Nagel in die Wand schlagen, ein Messer, eine Axt, ei-
ne Säge oder andere übliche Werkzeuge benutzen.» (*Samordningsnemda for skoleverket*
(1949), 4)

Dies wurde vom norwegischen Lehrerverband unterstützt, der in einem Schrei-
ben an die Kommission darauf hinwies, dass zwar Mädchen zu Hause häufig ei-

ne gewisse Kochausbildung erhielten, Jungen jedoch meist nicht. Er verwies auf Studien über die Ernährung von Holzfällern und Fischern, aus denen hervorging, dass sich diese Männer schlecht ernährten. Der Lehrerverband schlug vor, Jungen Hauswirtschaftsunterricht anzubieten, wo dies möglich sei, auch wenn man das Fach nicht für alle Jungen obligatorisch machen könne (*Samordningsnemda for skoleverket* (1949), 9).

1952 wurde eine Kommission eingesetzt, die sich mit dem Thema Hauswirtschaft befasste. In ihrem Bericht schlug sie vor, dass dieses Fach für alle Mädchen obligatorisch werden solle (*Innstilling fra Utvalget til å utrede skolekjøkken- og husstellopplæringa*, 1955). Als Ende der 1950er Jahre die Jugendschulreform vorbereitet wurde, gab das Bildungsministerium ein Weißbuch heraus, das auf den Schlussfolgerungen der Kommission aufbaute, aber vorschlug, dass Hauswirtschaft sowohl für Mädchen als auch für Jungen in der Volksschule und in der Jugendschule obligatorisch werden solle (*St. meld. nr. 61 (1957) Om heimkunnskap og husstell*). Begründet wurde dies damit, dass der Inhalt des Fachs erweitert werden müsse, um nicht nur Kochen, Umgang mit Kleidung und andere häusliche Aufgaben, sondern auch Kenntnisse über Buchführung, Wohnung, Möbel, Ernährung und Gesundheit zu vermitteln:

«Das Ministerium kann der Kommission [von 1952] nicht zustimmen, dass diese Gesichtspunkte nur für Mädchen gelten sollen. Es mag richtig sein, dass die Frau mehr als der Mann die Verantwortung für alles, was mit dem Haus und dem Familienleben zu tun hat, übernehmen muss. Aber wenn das Fach so viel mehr als nur praktisches Kochen umfassen soll, ist es schwer zu verstehen, warum die Jungen nicht am Unterricht teilnehmen sollen. Auch scheint es in der heutigen Zeit nicht angemessen zu sein, dass Jungen keine Kenntnisse über das praktische Kochen erhalten sollen. In Schulen, in denen Kochkurse für Jungen erprobt wurden, sind die Erfahrungen gut. [...] Auch wenn die meisten Jungen das, was sie in diesem Fach lernen, nicht anwenden, so ist es doch von großem pädagogischem Wert, dass alle Kinder einen solchen Kurs besuchen [...]. Die Hausfrau muss wohl die größte Verantwortung übernehmen, wenn es um das Haus geht, aber sowohl die Hausfrau als auch der Hausvater [*husfar*] sind gemeinsam für die Ordnung und die Aufgaben im Haus zuständig und verantwortlich. Wenn der Hausvater [...] den richtigen Respekt vor dem Beruf der Hausfrau entwickeln soll, ist es wünschenswert, dass er die gleiche Bildung und Einsicht in die Probleme hat wie die Hausfrau.» (*St. meld. nr. 61 (1957) Om heimkunnskap og husstell*, 9).

Die Opposition im Parlamentsausschuss, also die Abgeordneten der Parteien der Mitte und der Konservativen Partei, war der Meinung, dass es vorerst zu kostspielig sei, Hauswirtschaft für Jungen verpflichtend zu machen, auch wenn es wünschenswert sei. Solange Hauswirtschaftslehre aus finanziellen Gründen nicht allen Kindern angeboten werden könne, sollten Mädchen bevorzugt werden (*Innst.*

S. nr. 294., 1958, *Tilråding frå den forsterkede landbrukskomité om heimkunnskap og husstell*, 472).

Im Januar 1959 gab es eine Parlamentsdebatte zum Thema. Dabei wurde deutlich, dass nicht alle Abgeordneten der Oppositionsparteien es wirklich für wünschenswert hielten, dass Jungen Hauswirtschaftsunterricht erhalten sollten. Der Abgeordnete der Zentrumsparterie, Hans Borgen, erklärte, dass er persönlich der Meinung sei, dass man «genauer darüber nachdenken [solle], ob es eine vernünftige Nutzung [...] der Schulzeit [...] ist, Jungen durch genau dasselbe Bildungsprogramm in Hauswirtschaft zu pressen, das Mädchen haben sollten und hoffentlich auch allmählich in den allgemeinen Schulen haben werden» (*Forhandlinger i Stortinget*, 20. Januar 1959, *Heimkunnskap og husstell*, 61). Der Abgeordnete der Arbeiterparterie, Olav Meisdalshagen, der den Ausschuss von 1952 geleitet hatte, äußerte Zweifel an der Durchführbarkeit der Einführung des Hauswirtschaftsunterrichts für alle, und war der Ansicht, dass es für Mädchen «trotz allem so viel wichtiger ist, dass sie diese Ausbildung erhalten» (*Forhandlinger i Stortinget*, 20. Januar 1959, *Heimkunnskap og husstell*, 75). Dies entsprach nicht der Ansicht von Guri Johannessen, ebenfalls Arbeiterparterieabgeordnete, die die Entscheidung, Jungen in den Hauswirtschaftsunterricht einzubeziehen, für äußerst wichtig hielt und das Ministerium unter Birger Bergersen dafür lobte, dass es dies unterstrichen hatte. Ihr Hauptargument war, dass Jungen mehr Wissen über den Beruf der Hausfrau haben müssten, um diesen ausreichend respektieren zu lernen (*Forhandlinger i Stortinget*, 20. Januar 1959, *Heimkunnskap og husstell*, 79). Unterstützt wurde sie von ihren Parteifreunden Peter Kjeldseth Moe und Rakel Seweriin. Kjeldseth Moe meinte, dass man, wenn die Mittel nicht ausreichten, um Hauswirtschaft für alle Kinder einzuführen, sie für jeweils eine Altersgruppe und nicht für ein Geschlecht einführen solle. Seiner Ansicht nach war es an der Zeit, «Barrieren abzubauen, die auf Vorurteilen beruhen, die nicht in unsere Zeit gehören» (*Forhandlinger i Stortinget*, 20. Januar 1959, *Heimkunnskap og husstell*, 91). Rakel Seweriin wählte die folgenden Worte:

«Es ist ein neuer Gedanke, der noch nie im Parlament vorgetragen wurde, dass beide Geschlechter lernen sollen, gemeinsam zu arbeiten und gemeinsam Verantwortung für den Haushalt zu tragen, und man sollte erwarten, dass dies zumindest von der Mehrheit der Frauen in diesem Land mit Freude und Zufriedenheit aufgenommen wird. Aber die bürgerlichen Parteien betonen in ihren Äußerungen den alten Unterschied. Sie sagen, dass, wenn es um die praktische Erziehung, d. h. den Kochunterricht, geht, die Jungen zurückgehalten werden müssen, auch wenn die Erfahrung zeigt, dass die Jungen mindestens ebenso viel Interesse an dieser Erziehung haben und davon profitieren.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 20. Januar 1959, *Heimkunnskap og husstell*, 95).

Der Konservative Mons Arntsen Løvset und der Liberale Olav Hordvik sahen sich veranlasst, zu antworten. Sie wiesen den Vorwurf zurück, dass sie prinzipiell dagegen seien, Jungen Hauswirtschaftslehre zu erteilen, und wiederholten, dass sie lediglich der Meinung seien, dass Mädchen aufgrund mangelnder Ressourcen bevorzugt werden sollten (*Forhandlinger i Stortinget*, 20. Januar 1959, *Heimkunnskap og husstell*, 98ff).

Da die Arbeiterpartei die absolute Mehrheit hatte und die Mehrheit der Arbeiterpartei das Ministerium unterstützte, wurde dieser Vorbehalt ignoriert. Das Volksschulgesetz von 1959 sah Hauswirtschaft (jetzt *Heimkunnskap* genannt) als Pflichtfach für alle vor. In den Versuchslehrplänen von 1960 und 1964 wurde das Fach Hauswirtschaft von der 4. Klasse bis zur 8. Klasse als Pflichtfach aufgenommen und dann im dritten Jugendschuljahr zu einem eigenen Zweig (*Forsøksrådet for skoleverket*, 1960, 369ff; *Forsøksrådet for skoleverket*, 1964, 288ff). In den oberen Klassenstufen umfassten die Lehrpläne Themen wie «ein demokratisches Familienleben», Familienfinanzen, Wohnung und Möbel, Ernährung, Kinderbetreuung und Altenpflege. Das Fach Hauswirtschaft musste in Zusammenarbeit mit den Fächern Handarbeit (*forming*) und Gesellschaftslehre (*samfunnskunnskap*) organisiert werden, die zusätzliche Themen wie Handwerk, Familienrecht oder Wohnungspolitik abdecken sollten (*Forsøksrådet for skoleverket*, 1964, 309).

Eine verwandte Debatte in den 1960er Jahren war die Frage, was aus den Hausfrauenschulen der Sekundarstufe II werden sollte, was sie unterrichten sollten und für wen. Im Jahr 1961 setzte das Bildungsministerium eine Arbeitsgruppe ein, die erörtern sollte, welchen Platz diese Schulen im künftigen Schulsystem einnehmen sollten. Auf der Grundlage des Berichts dieser Gruppe vom Dezember 1962 und eines Berichts des Hauswirtschaftsrates (*Rådet for heimkunnskap og husstell*) von 1964 legte der Bildungsminister der Arbeiterpartei, Helge Sivertsen, im Mai 1965 ein Weißbuch vor (*St. meld. nr. 101 (1964–65) Om yrkesskoler i husstell*). Der parlamentarische Bildungsausschuss nahm im Februar 1966 zu diesem Papier Stellung, und im März 1966 wurde es im Parlament debattiert (*Innst. S. nr. 94 (1965–66) Innstilling frå kirke- og undervisningskomitéen om yrkesskoler i husstell (St. meld. nr. 101); Forhandlinger i Stortinget*, 10. März 1966). Es herrschte nun Einigkeit darüber, dass die Hausfrauenschulen mehrere Ziele verfolgten. Sie bereiteten die Frauen nicht mehr ausschließlich auf die Hausfrauentätigkeit vor, sondern auch auf verschiedene Berufe auf dem Arbeitsmarkt. Der Name der Schulen wurde daher in «Berufsschulen für Hauswirtschaft» (*fagskolene i husstell*) geändert.

Die Entwicklung der Hauswirtschaftsschulen, die in den 1970er Jahren meist als einer von vielen Zweigen in der reformierten Oberstufenschule endeten, kann hier nicht im Detail analysiert werden (siehe Fuglerud, 1980). Interessant ist jedoch, dass in der Parlamentsdebatte von 1966 erneut deutlich wurde, dass die Abgeordneten der Arbeiterpartei, vor allem die weiblichen, am deutlichsten ihre Überzeugung zum Ausdruck brachten, dass die Hauswirtschaftsschule auch Jun-

gen offenstehen solle und eine Form der Berufsausbildung sei. Die Abgeordnete der Arbeiterpartei, Gunvor Eker, bemerkte dazu:

«Die Hauswirtschaftsschulen sollten Teil eines Ensembles sein, und zwar so, dass sie sowohl von Jungen als auch von Mädchen besucht werden. [...] Es wird hier immer von der Hausfrau und den Mädchen gesprochen. Ich denke, wir sollten davon wegkommen. Überall haben wir gemeinsame Klassen. Jungen und Mädchen gehen von der Volksschule an gemeinsam zur Schule. Wir können sehen, wie junge Ehemänner in immer höherem Maße ihren Anteil an der Hausarbeit übernehmen, und sie haben wahrscheinlich ein ebenso großes Bedürfnis, sich eine gute Basis zu erwerben. Die Eheleute bauen gemeinsam ein Haus auf und erziehen ihre Kinder. [...] Auch in dieser Hinsicht hat sich in letzter Zeit etwas getan, und ich hoffe, dass dies fortgesetzt werden kann, damit auch in diesem Bereich Gleichberechtigung herrscht.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 10. März 1966, 2314).

Die Redner der Konservativen Partei äußerten sich nicht so weitreichend, aber sie sprachen sich eindeutig für die Hauswirtschaftslehre als Berufsausbildung aus. Der Konservative Jo Benkow zum Beispiel wies darauf hin:

«Der Begriff ‹Berufsfachschulen für Hauswirtschaft› wird in einem allzu engen Sinne verwendet. Ich denke, was wir brauchen, ist eine Ausbildung, die im Wettbewerb mit anderen Berufsschulen und auch im Wettbewerb mit den Gymnasien [der akademischen Oberstufe] eigenständig stehen kann und [...] zu tatsächlichen beruflichen Kompetenzen in und außerhalb des Hauses in dem gesamten großen Bereich führt, der mit Haus und Familie, mit Dienstleistungen, Konsum und Sozialarbeit verbunden ist. Die Bildung in diesem Bereich darf niemals den Charakter einer subsidiären Lösung erhalten, weil man keinen Zugang zu anderen, attraktiveren Angeboten im allgemeinen Schulangebot hat. Heute ist es offensichtlich, dass eine große Zahl junger Frauen – und übrigens auch Männer – zum Beispiel die gymnasiale Oberstufe wählen, weil es im allgemeinen Schulangebot keine gleichwertigen oder besser geeigneten Möglichkeiten gibt.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 10. März 1966, 2305).

Für diesen Konservativen ging es darum, die Bildungsexpansion, die auch bei den Frauen stattfand, so zu regeln, dass die akademische Oberstufe nicht überfüllt würde. Der Politiker der Zentrumspartei, Karstein Seland, bestand darauf, dass die wichtigste Aufgabe der Hauswirtschaftsschulen nach wie vor die Ausbildung der Hausfrauen sein sollte – «dem wichtigsten aller Berufe» (*Forhandlinger i Stortinget*, 10. März 1966, 2303). Er fand es seltsam, dass das Ministerium der Arbeiterpartei in seinem Weißbuch von 1965 argumentiert hatte, dass es schwierig sei, den genauen Bedarf an Plätzen in diesen Schulen zu schätzen, da man die Zahl der ‹Angestellten› im Beruf der Hausfrau nicht genau kenne. Die Tatsache, dass in Norwegen jährlich etwa 24.000 Eheschließungen registriert würden, sei eine ausreichende Schätzung. Jede dieser 24.000 neu verheirateten Hausfrauen solle

Zugang zu einer Hausfrauenausbildung haben, nicht nur magere 15 Prozent, wie es derzeit der Fall sei (*Forhandlinger i Stortinget*, 10. März 1966, 2303). Der Verweis auf die Zahl der Eheschließungen wurde von verschiedenen bürgerlichen Abgeordneten wiederholt, wie dem Christdemokraten Jakob Aano. Auch die Abgeordnete der Liberalen Partei, Borghild Bondevik Haga, stimmte zu, dass es eine Schande sei, dass so vielen jungen Hausfrauen keine Hausfrauenausbildung angeboten werden könne. Gleichzeitig schien sie sich nicht sicher zu sein, ob nur Frauen dies benötigten:

«Das Ziel für den Ausbau unserer Hauswirtschaftsschulen wird erst dann erreicht sein, wenn man jedem einzelnen Mädchen – und warum nicht auch jedem einzelnen Jungen – eine Ausbildung geben kann, wie man ein Heim pflegt und gestaltet, eine Ausbildung, die Kenntnisse über das Kochen, über die Leitung der Familienwirtschaft, Kenntnisse über das psychologische Element im Leben einer Familie und in unserer Gesellschaft im Allgemeinen, einige Kenntnisse in Soziologie vermittelt.» (*Forhandlinger i Stortinget*, 10. März 1966, 2311)

Die Ergänzungen von Bondevik Haga und Benkow in Bezug auf Männer und Jungen zeigen, dass sich die Mentalität schnell änderte und dass Politiker sich gezwungen sahen, ihre Formulierungen anzupassen. In den 1960er Jahren gab es einen Trend hin zu gleichen Lehrplänen und Koedukation auf allen Ebenen. Der Volksschulausschuss von 1963 brachte in seinem Bericht 1965 zum Ausdruck, dass es richtig sei, in den Lehrplänen nicht mehr zwischen Jungen und Mädchen zu unterscheiden, da die häusliche Arbeitsteilung heute «weniger ausgeprägt» sei als früher. Alle Unterscheidungen sollten auf Interessen und nicht auf Geschlecht beruhen (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963* (1965), 116).

In den Zeitzeugeninterviews wurde dieser Trend bestätigt. Die Einführung der Koedukation, die in den 1950er und 1960er Jahren in vielen städtischen Gemeinden stattfand, sei nicht heftig diskutiert worden, sondern sei einfach Ausdruck des Zeitgeistes gewesen. In ländlichen Gebieten sei die Koedukation von Jungen und Mädchen ohnehin die Regel gewesen, da es nicht genügend Kinder gab, um sie nach Geschlechtern zu trennen. In der frühen Lehrerinnenbewegung herrschte in dieser Frage zwar keine Einigkeit (Hagemann, 1992, 178f), doch ab den 1960er Jahren gehörte die Trennung nach Geschlechtern der Vergangenheit an. Mit dem Lehrplan von 1974 wurde offiziell festgelegt, dass Mädchen und Jungen stets gemischte Klassen besuchen und in keinem Fach getrennt werden sollten (*Kirke- og undervisningsdepartementet*, 1974, 23f). Wie der Zeitzeuge Theo Koritzinsky betonte, war der Lehrplan von 1974 einer der radikalsten Lehrpläne in der norwegischen Geschichte, was die Gleichstellung der Geschlechter betraf.

Insgesamt ist zu unterstreichen, dass die norwegische Frauenbewegung für einen eigenständigen politischen Kampf stand, der sich manchmal mit anderen Konfliktlinien kreuzte. Während der zweiten Welle, in den 1960er und 1970er

Jahren, unterstützten Arbeiterpartei und Sozialistische Volkspartei die Forderungen der radikalen Frauenbewegung. Die Bildungsexpansion der Mädchen, die auf einem Konzept gleichberechtigter Geschlechterrollen beruhte, wurde in das Schulreformprojekt der Arbeiterbewegung integriert. Die Zentrums- und die Christdemokraten waren am wenigsten bereit, ihr Beharren auf getrennten Geschlechterrollen aufzugeben. Vermutlich hängt dies mit ihrer eher ländlichen und christlichen Wählerschaft zusammen. Die Liberale Partei und die Konservative Partei unterstützten in der Nachkriegszeit häufig die Forderungen der weniger radikalen, älteren Frauenorganisationen, wie des Lehrerinnenverbandes. In beiden Parteien waren einige gut ausgebildete Frauen aus der Ober- und Mittelschicht organisiert, die der Frauenbewegung angehörten. Die bürgerlichen Parteien hatten also unterschiedliche Positionen in der Geschlechterfrage, was Bündnisse zwischen ihnen nicht erleichterte.

Debatten über Geschlechterrollen, Mädchenbildung und Koedukation in NRW

Auch für die deutsche Frauenbewegung war die Mädchenbildung eines der wichtigsten Ziele (Hervé, 1990). Von Anfang an war die Bewegung in sozialdemokratische, liberale und konservative Strömungen geteilt (Hervé, 1990, 12ff). Die liberale/konservative Strömung war unter dem Dach des 1894 gegründeten Bund deutscher Frauenvereine (BdF) vereint, aber innerhalb des BdF gab es sozialliberale, nationalliberalen und konservative Strömungen (Wurms, 1990). Darüber hinaus war die Frauenbewegung entlang der konfessionellen Grenzen gespalten. Der konservative Deutsch-Evangelische Frauenbund wurde Mitglied des BdF, der heute noch existierende Katholische deutsche Frauenbund (KDFB) jedoch nicht. Eine Mitgliedschaft im liberalen BdF wäre mit der Verwurzelung der katholischen Frauen im katholischen Milieu, das sich während des Kulturkampfes entwickelt hatte, unvereinbar gewesen (Sack, 1998, 38). Als ein neuer nationaler Dachverband, der Informationsdienst für Frauenfragen (seit 1969: Deutscher Frauenrat) 1951 gegründet wurde, wurde die katholische Frauenbewegung jedoch mit einbezogen (Illeermann, 2016, 112ff). Zur katholischen Frauenbewegung gehörten neben dem KDFB auch Organisationen wie der 1885 gegründete Verein katholischer deutscher Lehrerinnen (VkdL), der heute noch existiert. Dieser Verein hatte seine Hochburgen im Rheinland und in Westfalen, wo es mehr Lehrerinnen gab als in den protestantischen Gebieten Preußens. Koedukation von Jungen und Mädchen kam in katholischen Gebieten seltener vor und an den katholischen Mädchenschulen gab es bessere Möglichkeiten für die Beschäftigung von Lehrerinnen (Sack, 1998, 115ff). Die katholische Frauenbewegung arbeitete mit der Zentrums- und später mit der CDU zusammen.

Zwischen den Strömungen der Frauenbewegung bestand keine Einigkeit über Inhalt und Struktur der Mädchenbildung. Die liberalen und konservativen Teile der frühen Frauenbewegung unterstützten traditionelle Geschlechterrollen und vertraten die Ansicht, dass die meisten Mädchen eine Ausbildung erhalten sollten, die ihrer Bestimmung als Mutter und Hausfrau entsprach und die den Status dieser Rollen verbessere. Obwohl die liberalen Frauen auch für die Zulassung von Frauen aus der Ober- und Mittelschicht zu weiterführenden Schulen und Universitäten kämpften, wurde davon ausgegangen, dass das Schicksal der meisten Frauen darin bestand, zu heiraten, was eine aktive Teilnahme am Arbeitsmarkt ausschloss. Nur die sozialdemokratische Frauenbewegung vertrat von Anfang an die Interessen der arbeitenden Frauen. Dennoch wurde auch hier an Vorstellungen vom besonderen «Charakter» der Frau festgehalten (Tornieporth, 1977, 221ff). In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg änderte sich die Situation allmählich. Berufstätige Frauen wurden üblicher und man sprach zunehmend von einer «Doppelrolle» der Frau als Hausfrau und Arbeitnehmerin. In den liberalen und sozialdemokratischen Teilen der Frauenbewegung sprachen sich immer mehr Frauen für Koedukation aus (Pfister, 1988, 35). Diese Tendenzen verstärkten sich nach 1968, als die zweite Welle der Frauenmobilisierung ihren Höhepunkt erreichte und radikale Frauenorganisationen wie Pilze aus dem Boden schossen (Doormann, 1990, 255ff).

Die katholische Frauenbewegung lehnte die Koedukation weiterhin grundsätzlich ab und hielt an der Vorstellung fest, dass die Freiheit der Frau in der Wahl zwischen Ehe und Mutterschaft oder Jungfräulichkeit und Beruf bestehe (Illemann, 2016, 179ff; Pöggeler, 1977, 372ff; Schultheis, 1994, 200ff, 254ff). Zumindest bis in die 1950er Jahre erwartete der VkdL von seinen Mitgliedern, dass sie ledig blieben, um sich ganz auf ihren Beruf zu konzentrieren.²⁷ Er lehnte verheiratete Lehrerinnen ab, obwohl das Zölibatsgebot für Lehrerinnen in der Weimarer Republik abgeschafft worden war (Illemann, 2016, 180; Sack, 1998, 128ff). Dies ist vor dem Hintergrund der katholischen Theologie und Praxis zu verstehen, die Frauen, die sich für den Zölibat entschieden, begrenzte Möglichkeiten der Emanzipation boten. Vor allem im Rheinland und in Westfalen hatten sich katholische Frauenorden für die Entwicklung der Mädchenbildung eingesetzt (Sack, 1998, 30). Das Eintreten des VkdL für den getrennten Unterricht für Mädchen hatte seine Wurzeln sowohl in pädagogischen Überzeugungen als auch in Besitzstandsinteressen. Ka-

27 Christine Teusch, CDU-Kultusministerin in NRW von 1947 bis 1954, ist ein Paradebeispiel. Geboren 1888, wurde sie Volksschullehrerin und schloss sich dem VkdL, mehreren anderen katholischen Frauenorganisationen und der Zentrumsparterie an, die sie ab 1919 im ersten demokratischen Parlament vertrat. Sie war in den christlichen Gewerkschaften aktiv. Gegen männlichen Widerstand erkämpfte sie sich Einfluss in der Nachkriegs-CDU und wurde zu einer der führenden Politikerinnen in NRW, die sich für die Wiedereinführung des konfessionellen Schulwesens einsetzte. Gemäß den Grundsätzen des VkdL heiratete sie nie (Eich, 1987, 84ff).

tholische Lehrerinnen befürchteten zu Recht, dass sie in koedukativen Schulen keine gleichwertigen Bedingungen für ihr berufliches Fortkommen erhalten würden (Sack, 1998, 133). Die katholischen Lehrerinnen befürworteten im Gegensatz zur übrigen Frauenbewegung auch die Konfessionsschule. In den Zeitzeugeninterviews für diese Studie wurde durch spöttische Bemerkungen über diese Organisation deutlich, dass viele politisch Aktive in NRW die katholischen Lehrerinnen nicht sehr ernst nahmen, sondern sie als Relikt der Vergangenheit betrachteten. Dennoch hatte der VkdL vor allem innerhalb der vielen katholischen Mädchenschulen Einfluss und wurde bei allen schulpolitischen Anhörungen im Landtag einbezogen. Er schloss sich 1976 der Kampagne gegen die Kooperative Schule an und war damit Teil des konservativen Anti-Reform-Bündnisses.

In den Parteiprogrammen von SPD, CDU und FDP von den 1950er bis in die 1970er Jahre hinein finden sich zunehmend detaillierte Ausführungen zur Situation der Frauen. Deutliche ideologische Veränderungen lassen sich jedoch erst in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre nachweisen. Die frühen Parteiprogramme der CDU enthielten fast keine Hinweise auf Frauen. Im Hamburger Programm von 1953 heißt es lediglich, dass die CDU zwar für die «Gleichberechtigung von Mann und Frau» eintrete, die nach langem Ringen in der neuen Verfassung proklamiert worden war, dass aber die «natürliche Ordnung von Familie und Ehe» der Grundsatz der CDU im Hinblick auf eine mögliche Revision des Familienrechts sei. Mit anderen Worten: Die rechtliche Vormachtstellung des Ehemannes solle nicht völlig abgeschafft werden. Tatsächlich wurde die Gleichberechtigung im Familien- und Eherecht erst 1976, unter der sozialliberalen Bundesregierung, Realität. Der CDU gelang es, ihre Wahlprogramme zu modernisieren und gleichzeitig die traditionellen Ideale von Mutterschaft und Hausfrauentum zu vertreten. So heißt es beispielsweise im Programm von 1972:

«Wir wollen die Stellung der Frauen in unserer Gesellschaft stärken. Die Frauen müssen frei entscheiden können, ob sie sich ausschließlich der Aufgabe in Familie und Haushalt zuwenden oder außerdem ganz oder teilweise berufstätig sein wollen. Der Anspruch der Frau auf gerechte Chancen in Bildung, Ausbildung, Fortbildung, Berufsausübung und auf gleiche Aufstiegschancen muß verwirklicht werden. Wir sind — auch bei den Frauen — für gleichen Lohn bei gleicher Leistung. Der eigenständige Anspruch der Frau auf ausreichende soziale Sicherung ist für die Zukunft sicherzustellen. Wir setzen uns ein für eine Stärkung des Ansehens der gesellschaftlichen Leistung der Frauen in Familie und Haushalt.»

Die CDU ging weiterhin davon aus, dass «Familie und Haushalt» in erster Linie Frauenaufgaben seien, erweiterte aber ihr Frauenbild, so dass auch die Interessen berufstätiger Frauen vertreten wurden. Wie die katholische Frauenbewegung betonte die CDU in ihrem Programm von 1976, dass die «Stellung der Hausfrau und Mutter derjenigen der erwerbstätigen Frau gleichwertig» sei. «Gerade das Klein-

kind benötigt die Geborgenheit des Elternhauses», heißt es im Programm von 1976. In ihrem Programm von 1980 stellte die CDU fest, dass es bei der Gleichberechtigung von Mann und Frau einen «mangelnde[n] Fortschritt» gebe und dieser «sich nicht nur auf die soziale Besserstellung der kinderlosen berufstätigen Frau beschränken darf». Auf ihrem Parteitag im Juni 1975 verabschiedete die CDU eine radikalere Erklärung mit dem Titel «Frau und Gesellschaft», in der es hieß, dass «bei der Kindererziehung im Elternhaus [...] geschlechtstypische Rollenklischees vermieden» werden müssten und dass Jungen und Mädchen in Erziehungslehre und Hauswirtschaft auf «ihre Aufgabe in der partnerschaftlichen Familie» vorbereitet werden sollten. In der Erklärung wird angeregt, mehr Mädchen zur Wahl untypischer Berufe zu motivieren, Hausfrauen Weiterbildungsmöglichkeiten zu geben und den Hauswirtschaftsunterricht der Sekundarstufe II so weiterzuentwickeln, dass er für verschiedene Berufe qualifiziere.

Im Vergleich zur CDU enthalten die frühen Wahlprogramme der SPD detailliertere frauenpolitische Vorschläge, aber auch hier war das Hausfrauenideal stark. In ihrem Wahlprogramm von 1957 schlug die SPD vor, dass alle Mädchen in allgemeinbildenden und beruflichen Schulen Hauswirtschaftsunterricht erhalten sollten. Hausfrau und Mutter zu sein, wurde als «die natürliche Aufgabe der Frau» bezeichnet. Frauen und Männer seien «gleichwertig», aber nicht «gleichartig», was bedeute, dass Frauen ein Recht auf «besonderen Schutz» hätten. Im Gegensatz zur CDU forderte die SPD 1957 die Gleichstellung der Frau im Ehe- und Familienrecht. So heißt es im Godesberger Programm von 1959:

«Die Gleichberechtigung der Frau muss rechtlich, sozial und wirtschaftlich verwirklicht werden. Der Frau müssen die gleichen Möglichkeiten für Erziehung und Ausbildung, für Berufswahl, Berufsausübung und Entlohnung geboten werden wie dem Mann. Gleichberechtigung soll die Beachtung der psychologischen Eigenarten der Frau nicht aufheben. Hausfrauenarbeit muß als Berufsarbeit anerkannt werden. Hausfrauen und Mütter bedürfen besonderer Hilfe. Mütter von vorschulpflichtigen und schulpflichtigen Kindern dürfen nicht genötigt sein, aus wirtschaftlichen Gründen einem Erwerb nachzugehen.»

In ihren jugendpolitischen Leitsätzen von 1965 war die SPD nicht viel weitergekommen. Hier wurde festgestellt, dass «eine volle Erwerbstätigkeit von Müttern [...] mit der Aufgabe der Erziehung von Klein- und Schulkindern nur schwer zu vereinbaren» sei und dass «Teilzeitarbeit [...] die Möglichkeit [biete], das Recht des Kindes auf mütterliche Pflege und Erziehung und das Recht der Frau auf eigene berufliche Entwicklung zu verwirklichen». Dass das Kind auch ein Recht auf väterliche Betreuung haben könnte, war kein Thema. In NRW rühmte sich die SPD in ihrem Wahlprogramm von 1962, den monatlichen bezahlten «Hausarbeitstag» für berufstätige Frauen verteidigt zu haben, der auf Initiative der Kommunistischen Partei in den frühen Nachkriegsjahren in NRW eingeführt worden war

(Hervé/Nödinger, 1990, 202). Erst in ihrem Wahlprogramm zur NRW-Wahl 1980 forderte die NRW-SPD, dass Teilzeitarbeit für Männer und Frauen gleichermaßen möglich sein sollte, ging aber weiter davon aus, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor allem ein Problem der Frauen sei. Dass Schulbücher oder Lehrpläne mit Blick auf die Darstellung der Geschlechterrollen geändert werden sollten, war in den 1970er Jahren kein Thema (siehe aber Zinnecker, 1972, 83ff). Erst Anfang der 1980er Jahre wurde dies im Landtag NRW diskutiert. 1985 veröffentlichte das SPD-geführte Kultusministerium in NRW eine Verordnung dazu (zitiert in Pfister, 1988, 261f).

Wie die CDU stellte auch die FDP in ihren frühen Programmen keinerlei frauenpolitische Forderungen auf. Das Bundesprogramm von 1961 enthielt lediglich den Satz, dass soziale, pädagogische und hauswirtschaftliche Frauenberufe «gesellschaftlich höher zu bewerten und wirtschaftlich besserzustellen» seien. Ab 1969 forderte die FDP eine Rente für Hausfrauen. Im Wahlprogramm für die Bundestagswahl 1976 wurde ausführlicher betont, dass die FDP zur Reform des Ehe- und Familienrechts beigetragen habe, die es Frauen endlich erlaube, frei zu wählen, ob sie arbeiten wollten, ohne die Zustimmung ihres Mannes zu benötigen. Dennoch räumte das Programm ein, dass «viele Nachteile» fortbeständen und dass Frauen gleiche Chancen im Bildungssystem und im Beruf erhalten müssten. Auch hier hieß es, dass «die Tätigkeit im Haushalt [...] die gleiche Wertung [...] finden [müsse] wie jede andere Berufstätigkeit». Im Wahlprogramm zur Landtagswahl 1976 erwähnte die NRW-FDP, dass Hausfrauenarbeit anerkannt werden solle, aber auch praktische Hilfen wie Betriebskindergärten oder Tagesmütter notwendig seien. In ihrem Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1980 forderte die FDP ein Antidiskriminierungsgesetz und regte «den Abbau des traditionellen Bildes der Familienhierarchie z. B. in Schulbüchern» an.

Nicht nur die Parteiprogramme, sondern auch die praktische Politik der 1950er und 1960er Jahre zeugte vor allem von ideologischer Kontinuität in Bezug auf die Geschlechterfrage. Das Mädchenschulwesen in der Region war lange Zeit von der katholischen Kirche dominiert worden, die das vom preußischen Staat hinterlassene Vakuum im höheren Schulwesen gefüllt hatte. Viele der privaten Gymnasien waren katholische Mädchenschulen. 1953 waren 20 der privaten Realschulen in NRW für Mädchen, acht für Jungen und neun für beide Geschlechter. Unter den öffentlichen Realschulen gab es 34 nur für Mädchen, 41 nur für Jungen und 108 für beide Geschlechter. Von den privaten Gymnasien waren 50 nur für Mädchen, 19 nur für Jungen und 10 für beide Geschlechter. Von den öffentlichen Gymnasien waren 96 nur für Mädchen, 155 nur für Jungen und 112 für beide Geschlechter (Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1954, 80ff). 1979 waren von den 3141 Jugendlichen, die die Realschulprüfung an einer Privatschule ablegten, 2433 Mädchen (77 Prozent). 25.202 Mädchen legten die Realschulprüfung an einer öffentlichen Schule ab. Unter den Abiturienten der Privatschulen im Jahr 1979 waren 3469 von 5365 (65 Prozent) Mädchen. 15.896 Mädchen legten

das Abitur an einer öffentlichen Schule ab (Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, 1980, 134). Auch wenn einige Privatschulen evangelisch oder konfessionsübergreifend waren, waren die meisten katholisch. Mit anderen Worten: Der Einfluss der katholischen Kirche auf die Bildung der Mädchen war groß.

Im Schulordnungsgesetz von 1952 wurde festgelegt, dass der «Eigenart der Geschlechter» bei der Gestaltung des Schulwesens Rechnung getragen werden sollte. Im Vergleich zu anderen westdeutschen Bundesländern war die Koedukation in NRW besonders selten. 1967 waren insgesamt 70,8 Prozent aller Gymnasien entweder Jungen- oder Mädchenschulen. Nur das Saarland hatte einen höheren Anteil (Zinnecker, 1972, 67). Dies war eine Folge des Einflusses der katholischen Kirche auf das Bildungswesen der Region, hing aber auch damit zusammen, dass Koedukation in NRWs vielen dicht besiedelten Gebieten weniger notwendig war (Zinnecker, 1972, 68).

In den Nachkriegsjahren wurde die Frauenoberschule wieder eingeführt. Dies war eine weiterführende Schulform für Mädchen, deren Wurzeln bis ins Jahr 1908 zurückreichen, als die Mädchenbildung erstmals vom preußischen Staat geregelt wurde. In der Weimarer Republik und unter dem nationalsozialistischen Regime war diese Schulform weiterentwickelt worden. Sie wurde nur in NRW, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen wiederbelebt (Zinnecker, 1972, 72). Die Frauenoberschule, ab 1966 Gymnasium für Frauenbildung genannt, vergab keine allgemeine Hochschulreife, sondern qualifizierte nur für den Zugang zu einer Pädagogischen Akademie, um Volksschullehrerin zu werden, für eine universitäre Ausbildung als Gymnasiallehrerin in bestimmten Fächern und für einige staatliche Verwaltungslaufbahnen, zum Beispiel in Bibliotheken. Begabte Schülerinnen konnten eine zusätzliche Prüfung in Latein oder Französisch und Mathematik ablegen, um ein vollwertiges Abitur zu erwerben. Unter dem nationalsozialistischen Regime hatte die Frauenoberschule eine allgemeine Hochschulreife vergeben – von Zeitgenossen als «Puddingabitur» bezeichnet (Eich, 1987, 166, Neghabian, 1993). Die erste Kultusministerin von NRW, die katholische Lehrerin Christine Teusch (siehe Fußnote 27), war für die Herabstufung des Abiturs der Frauenoberschule verantwortlich und setzte diese Politik gegen erheblichen Protest durch. Eich (1987, 170) vermutet, dass Teusch eine naturwissenschaftlichere Mädchenerziehung bevorzugte und die Frauenoberschule ablehnte. Sollte dies zutreffen, so ist es Teusch nicht gelungen, die Bedeutung dieser Schulform zu verringern. 1965 zählten 133 solcher Schulen 23.879 Schülerinnen, was fast 22 Prozent aller Gymnasiastinnen ausmachte (Kultusministerium NRW, 1965, Tabelle 6 und 7, eigene Berechnung). Latein stand nicht auf dem Lehrplan und die naturwissenschaftlichen Fächer wichen ab der 9. Klasse den Fächern der Frauenarbeit, also Hauswirtschaft und Pädagogik (Kultusministerium NRW, 1965, 13). Das Kultusministerium unter Mikat (CDU) (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 1965, 12) erklärte, dass die Mädchenbildung sich

dadurch auszeichne, sowohl durch die Ziele des jeweiligen Schultyps als durch die Aufgaben der «Hausfrau und Mutter» definiert zu sein. Die Frauenoberschule akzentuiere die zweite Aufgabe.

1967 verkündete Kultusminister Fritz Holthoff (SPD) stolz, dass die Bildungsexpansion die Mädchen soweit erfasst habe, dass sie nun 50 Prozent aller Realschüler und 44,4 Prozent aller Gymnasiasten ausmachten (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 1967, 28). In der letztgenannten Zahl waren allerdings 29.215 Schülerinnen des Gymnasiums für Frauenbildung enthalten, so dass ein erheblicher Teil der Gymnasiastinnen immer noch kein vollwertiges Abitur erhielt. Außerdem verließen 22,5 Prozent der Mädchen das Gymnasium nach der 10. Klasse, gegenüber 11,2 Prozent der Jungen (Kultusministerium NRW, 1967, 33). Erst 1972 wurde die Frauenoberschule abgeschafft. Bis dahin hatte es viele verschiedene Gymnasialtypen gegeben. Mädchen hatten meist neusprachliche Gymnasien oder Frauenoberschulen besucht, während Jungen eher klassische oder mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien besuchten (Zinnecker, 1972, 70). Alle diese Typen wurden nun zusammengelegt und die Typen wurden auf Wahlfächer in der Sekundarstufe II reduziert. Hauswirtschaft und Pädagogik wurden zu Wahlfächern, die für Jungen und Mädchen gleichermaßen offen waren. Sie wurden nach wie vor überwiegend von Mädchen gewählt (Neghabian, 1993, 216).

Auch die Lehrpläne der Volksschule und der Realschule waren in den 1950er und 1960er Jahren von einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis geprägt. Die Lehrpläne der Volksschulen in NRW von 1955 sahen für Mädchen in der achten Klasse acht Stunden «lebenspraktische Erziehung» vor. Die Jungen hatten in der gleichen Zeit drei Stunden Werken, eine Stunde Mathematik, drei Stunden Physik und Chemie und eine Stunde Deutsch (Hagenmaier, 1988 [1969], 250). Mit der Einführung des neunten Schuljahres und der Hauptschule im Jahr 1966 wurde die Koedukation in dieser Schulform zur Regel. Dennoch unterschieden die Lehrpläne zwischen den Geschlechtern. Für die Klassenstufen sieben, acht und neun sahen sie für Mädchen fünf bis sechs Stunden «lebenspraktische Erziehung» (einschließlich Hauswirtschaft, Biologie/Physik/Chemie, Handarbeit und Kunst) und zwei bis drei Stunden Sportunterricht vor. Jungen wurden in der gleichen Zeit drei Stunden in Biologie/Physik und Chemie, zwei Stunden in Werken und drei Stunden in Sport unterrichtet (*Landtag NRW*, 13.6.1966; *Landtag NRW*, 29.11.1966, zitiert in Dowe/Frommberger, 1968, 303ff; 309f). In den Lehrplänen der Realschule von 1965 waren für Mädchen in der neunten Klasse zwei Stunden Handarbeit und drei Stunden Hauswirtschaft vorgesehen. Die Jungen hatten in der gleichen Zeit zwei Stunden Mathematik, ein bis zwei Stunden Physik und Chemie und eine Stunde Biologie (Hagenmaier, 1988 [1969], 250).

In den Lehrplänen für die Haupt- und Realschule von 1968 und 1973 wurde der Hauswirtschaftsunterricht für Jungen geöffnet, allerdings nur als Wahlfach. Kultusminister Fritz Holthoff (SPD) erklärte 1968 in einer Landtagsdebatte, er halte es zwar für sinnvoll, dass Jungen kochen lernten, aber er sei der Meinung,

dass die Teilnahme nicht verpflichtend sein solle (*Landtag NRW, 22. Oktober 1968, 1595*). Hauswirtschaft wurde als eigenständiges Fach aufgegeben und stattdessen in das Fach Arbeitslehre integriert (Torniepoth, 1977, 340ff). Nur in der Hauptschule und in der Gesamtschule blieben Elemente der Hauswirtschaft für beide Geschlechter obligatorischer Bestandteil der Lehrpläne. Fächer mit hauswirtschaftlichen Elementen blieben in allen anderen Bildungseinrichtungen Mädchenfächer, weil sie überwiegend von Mädchen gewählt wurden (Bartsch/Methfessel, 2012, 203; Methfessel/Kettschau, 1994, 90). Methfessel und Kettschau (1994, 90) kommen zu dem Schluss, dass Koedukation im Hauswirtschaftsunterricht unterlaufen werde und nur in Anpassung an männliche Biografien stattfände.

In den Realschulen und den Gymnasien wurde die Koedukation ab den späten 1960er Jahren realisiert. Dies war weniger eine Folge gezielter politischer Entscheidungen, sondern vor allem eine Folge veränderter Präferenzen in der Bevölkerung. Im Oktober 1968 wurde das Thema im Landtag diskutiert, weil der SPD-Abgeordnete Bargmann eine Anfrage an den Kultusminister, den SPD-Politiker Fritz Holthoff, gerichtet hatte. Die Frage lautete: «Begrüßt die Landesregierung die bei vielen Schulträgern erkennbare Tendenz, analog der Entwicklung bei den Hauptschulen [...] auch an Realschulen und Gymnasien die Koedukation einzuführen?» (*Landtag NRW, 22. Oktober 1968, 1593*). Holthoff antwortete, er befürworte die Koedukation, weil Jungen und Mädchen «in die gleiche kulturelle, soziale und politische Wirklichkeit» hineinwachsen und befähigt werden sollten, «die politisch-juristische Gleichberechtigung der Geschlechter» zu verwirklichen (*Landtag NRW, 22. Oktober 1968, 1594*). Zu diesem Zweck sollten sie in der Schule Kooperation einüben. Zugleich betonte Holthoff, dass Koedukation nur dann wünschenswert sei, wenn sichergestellt sei, dass «geschlechtsspezifische Interessen» zum Ausdruck kommen könnten (*Landtag NRW, 22. Oktober 1968, 1594*). Deshalb sei darauf zu achten, dass die Zahl der Lehrerinnen ausreichend sei und dass in der Schulleitung Personen verschiedenen Geschlechts seien. Holthoff erklärte:

«Es muss Vorsorge getroffen werden, dass der Unterricht in den Leibesübungen und in der Nadelarbeit für die Mädchen gesichert ist und dass im Rahmen des Möglichen zeitweilige getrennter Unterricht [...] erteilt werden kann. Unter dieser Voraussetzung wird die Landesregierung koedukative Gymnasien und Realschulen [...] fördern.» (*Landtag NRW, 22. Oktober 1968, 1595*)

Im folgenden Gespräch fragte der SPD-Abgeordnete Bahr, ob dies bedeute, dass das Ministerium nun die Einführung der Koedukation an den öffentlichen Gymnasien verordnen werde. Darauf antwortete der Minister, dass er dies nicht tun werde, weil er es für besser halte, die Dinge wachsen zu lassen. Die Entwicklung ginge in diese Richtung, doch er wolle die Koedukation den Schulen nicht verpflichtend auferlegen (*Landtag NRW, 22. Oktober 1968, 1595*)

Anne Ratzki, ehemalige Schulleiterin eines Gymnasiums in Köln, das 1967 gegründet und 1975 zu einer der ersten Gesamtschulen in NRW wurde, schilderte im Zeitzeugeninterview die Entwicklung an ihrer eigenen Schule und an anderen neu gegründeten Schulen:

«Also, die Bedingungen waren eher bescheiden [...], aber – und das war das ganz Tolle – es waren die ersten Koedukationsgymnasien in Köln. [...] Und das war bei den Eltern [...] so fantastisch angekommen, dass wir im kommenden Jahr 450 Anmeldungen hatten [...] und das in Baracken und mit ganz miesen Bedingungen. Und die alten Jungen- und Mädchengymnasien hatten noch 25 bis 50 Anmeldungen. Daraufhin hat die Stadt Köln [...] gedrängt, dass andere Gymnasien auch umstellen. Und dann [...] [wurden die Jungen- und Mädchengymnasien] von Jahr zu Jahr weniger.» (*Zeitzeugeninterview*)

Andere Zeitzeugen stimmten zu, dass Ende der 1960er Jahre der Widerstand gegen die Koedukation stark geschrumpft war. Nur der VkdL war noch immer gegen Koedukation. Wie die ehemalige Vorsitzende der GEW in NRW, Ilse Brusis, es ausdrückte, machte man sich mit einer solchen Haltung «nur lächerlich» (*Zeitzeugeninterview*). 1980 gab es in NRW 600 koedukative Gymnasien (davon 65 Privatschulen), 14 Jungengymnasien (davon 11 Privatschulen) und 31 Mädchengymnasien (davon 28 Privatschulen) (Philologen-Verband NRW, 1981, 620). Die verbliebenen Mädchen- oder Jungenschulen waren – und sind bis heute – in erster Linie katholische Schulen.

Insgesamt wurden die Forderungen der Frauenbewegung in den 1950er bis 1970er Jahren von keiner der Parteien als vorrangig angesehen (Doormann, 1990, 272ff). Sozialdemokratische Frauen machten zwar viele Reformvorschläge, aber nur wenige davon fanden Eingang in die Politik sozial-liberaler Regierungen (Doormann, 1990, 274). Es scheint daher, dass der Einfluss der deutschen Frauenbewegung auf die Parteipolitik begrenzt war. Die Situation der Mädchen im Bildungssystem änderte sich ab den späten 1960er Jahren, doch das Ideal der Hausfrau blieb während des gesamten Zeitraums stark. Gegner von Schulreformen fanden in der katholischen Frauenbewegung, wie dem VkdL, willige Unterstützerinnen. Obwohl der VkdL vor allem Volksschullehrerinnen vertrat, konnten SPD und FDP wegen der Verbindung zum politischen Katholizismus kein Bündnis mit dem VkdL eingehen. Die katholische Frauenbewegung gehörte zum katholischen Milieu, das historisch gesehen zwar mit einer Wirtschaftspolitik zugunsten der Arbeiterklasse sympathisiert hatte. Kulturell waren die katholischen Lehrerinnen jedoch zu weit von der Sozialdemokratie entfernt. Sozialdemokraten und Liberale schlossen nur ein schwaches Bündnis mit radikaleren Teilen der Frauenbewegung. Mit anderen Worten: Die dominante staatlich-kirchliche Spaltungslinie untergrub die Einheit der Frauenbewegung, und die Geschlechterspaltung blieb vergleichsweise latent. Die Frauenbewegung stellte

keine Bedrohung für das konservative Bündnis gegen Schulreformen dar, im Gegenteil, die katholische Frauenbewegung war in dieses Bündnis integriert.

Vergleich: Die Bedeutung von querverlaufenden Spaltungslinien

Man kann schlussfolgern, dass es in beiden Fällen zum Klassenkonflikt querverlaufende, schulpolitische Konflikte gab, die für einige Akteure relevanter waren als Konflikte um die Gesamtschule. In Norwegen stabilisierten diese Konflikte die Zusammenarbeit zwischen den Parteien der Mitte und der Arbeiterpartei oder sabotierten sie zumindest nicht. In Deutschland stabilisierten sie die innere Geschlossenheit und das interessenübergreifende Bündnis innerhalb der CDU. Die Tatsache, dass es den Sozialdemokraten in Norwegen gelang, ein stabiles Reformbündnis aufzubauen, während dies den deutschen Sozialdemokraten nicht gelang, lässt sich also mit den ungleichen Spaltungsstrukturen der beiden Länder erklären. In diesem Abschnitt werden diese Ergebnisse ausführlicher diskutiert.

In Norwegen waren die wichtigsten Spaltungslinien, die sich mit der Klassen-spaltung überschneiden, die zwischen Zentrum und Peripherie sowie zwischen Land und Stadt. In Bezug auf den Klassenkonflikt vertraten die norwegische Liberale Partei, die Zentrumspar-tei und die Christdemokraten die politische Mitte. Im Hinblick auf die Kluft zwischen Stadt und Land und zwischen Zentrum und Peripherie vertraten sie jedoch die ländliche Peripherie. Die Konservative Partei war hauptsächlich eine städtische Partei, während die Arbeiterpartei in der Mitte stand, da sie sowohl in den Städten als auch auf dem Land stark war. Die Arbeiterpartei vertrat auch städtische Außenseiter, die kulturell zur Peripherie zählten. Dennoch waren diese Spaltungslinien für die Arbeiterpartei potenziell bedrohlich, denn sie hätte sich im politischen Zentrum, in Oslo, nicht an der Macht halten können, wenn die Peripherie beschlossen hätte, sich kollektiv gegen sie zu erheben. Dies wurde durch den Kampf um die EG-Mitgliedschaft veranschaulicht.

In der Schulpolitik kamen diese Spaltungslinien in den Konflikten um die Zentralisierung der kleinen ländlichen Schulen und in den Konflikten um die Schul-sprache und die Schulbücher zum Ausdruck. Die ländliche Peripherie wehrte sich gegen eine weitreichende Zentralisierung und lehnte die als arrogant empfundene sprachpolitische Haltung der städtischen Eliten ab. Auch die Konflikte um den christlichen Unterricht waren bis zu einem gewissen Grad Ausdruck der Gegensätze zwischen Stadt und Land und zwischen Zentrum und Peripherie, wie die Proteste westnorwegischer Bürgermeister gegen die Verordnungen der Zentral-regierung zur Begrenzung der Zahl der Unterrichtsstunden in diesem Fach zeigten. Der Arbeiterpartei gelang es in der Regel, zu verhindern, dass diese Konflikte ihre Schulreformen ernsthaft behinderten. Nur 1959 waren die Sorgen um den ländlichen Raum der Grund, warum die Parteien der Mitte nicht mit der Arbeiterpartei für die Abschaffung der alten Schultypen stimmten. Danach finanzier-

Tabelle 5.2: Schulpolitische Ausprägungen von Spaltungslinien in Norwegen und NRW während der Nachkriegsreformzeit

Spaltungslinie	Ausprägungen in Norwegen	Ausprägungen in NRW/Deutschland
Arbeitnehmer – Eigentümer (Klasse)	Konflikte um die Einführung der Jugendschule und die Abschaffung der Realschule, um Differenzierung, um die Abschaffung der Benotung in der Jugendschule	Konflikte um die Einführung der Gesamtschule und der Kooperativen Schule
Zentrum – Peripherie und Stadt – Land	Konflikte um Zentralisierung der ländlichen Schulen, um Schulsprache, um die Anzahl der Stunden für christliche Erziehung in westnorwegischen Schulen	Konflikte um Zentralisierung der ländlichen «Zwergschulen»
Staat – Kirche	Konflikte um die Zahl der Unterrichtsstunden im christlichen Unterricht, den Inhalt und die Rolle des christlichen Unterrichts, die Präambel des Schulgesetzes und christliche Privatschulen	Konflikte um das konfessionelle Schulwesen, konfessionelle «Zwergschulen», den Einfluss der katholischen Kirche und christliche (insbesondere katholische Mädchen-)Privatschulen
Kommunistisch – sozialistisch	–	Konflikte um die politische Haltung von Lehrenden, Berufsverbote, vermeintlich sozialistische Lehrpläne und die konservative Behauptung, Gesamtschulen seien «sozialistisch»
Männer – Frauen	Konflikte zwischen Organisationen von Lehrerinnen und Lehrern, um gleiche Lehrpläne für Jungen und Mädchen und Koedukation	Konflikte um gleiche Lehrpläne für Jungen und Mädchen und Koedukation

te die Arbeiterpartei-Regierung die Einführung der Jugendschule in den Landgemeinden so großzügig, dass sie in diesen Gebieten als ein gewaltiger Bildungsschub angesehen wurde, weil sie mit der Einführung der neunjährigen Schulpflicht verbunden war. Der Trend zu einer geringeren organisatorischen Differenzierung innerhalb der Jugendschule kam der Abneigung der Parteien der Mitte gegen Zentralisierung entgegen, da Schulen ohne Leistungsdifferenzierung und Leistungsgruppenbildung kleiner sein konnten. Auch in der Sprachpolitik manövrierte die Arbeiterpartei klug, indem sie die *Nynorsk*-Bewegung auch nach der Aufgabe des *Sammorsk*-Ziels nicht zurückwies. Selbst bei der christlichen Erziehung machte die Arbeiterpartei Zugeständnisse. Die Konservative Partei stellte sich im Sprachkampf gegen die Parteien der Mitte. In Bezug auf die Zentralisierung und die christliche Erziehung versuchte sie, Brücken zu bauen, was jedoch nicht zu einem stabilen Bündnis führte. Die Spaltung zwischen Zentrum und Peripherie sowie zwischen Stadt und Land stärkte somit die Koalition zwischen den Parteien der Mitte und der Arbeiterpartei.

In NRW drückte sich der Stadt-Land-Konflikt in den Konflikten um die Zentralisierung kleiner ländlicher Schulen, die von der SPD als «Zwergschulen» bezeichnet wurden, aus. Die Zentralisierung schritt in NRW langsamer voran als im

viel dünner besiedelten Norwegen. In Norwegen wurde 1963 nur ein Prozent der Schüler in einklassigen Schulen unterrichtet, in NRW waren es im gleichen Jahr 1,8 Prozent (*Innstilling frå Folkeskolekomitéen av 1963 (1965), 151; Landtag NRW, 14. Mai 1963, 545*). Dieser Unterschied ist bemerkenswert, wenn man bedenkt, dass NRW eines der bevölkerungsreichsten Bundesländer war.²⁸

Die Sozialdemokratie hatte wenig Sympathie für kleine Landschulen. Unterstützt wurde sie in ihrem Kampf für Zentralisierung von der FDP. Beide Parteien waren der Meinung, dass die Zentralisierung im Interesse der Landbevölkerung sei, weil nur Schulen ab einer bestimmten Größe die Qualität der Bildung garantieren könnten. Die Landbevölkerung teilte diese Bedenken nicht unbedingt. Im Gegenteil: Die CDU war in vielen ländlichen Gebieten NRW stark. Innerhalb der CDU waren einige Abgeordnete besonders dafür bekannt, dass sie sich für kleine Landschulen einsetzten. In Debatten betonten diese Abgeordneten die Vorteile der kleinen Schulen und ihren kulturellen und wirtschaftlichen Wert für die ländlichen Gemeinden. Gleichzeitig sprachen sich andere CDU-Abgeordnete wie Mikat für eine Zentralisierung aus. Sie wussten aber auch, dass sie keine Unruhe provozieren durften und taten dies daher sehr vorsichtig. Mit anderen Worten: Trotz gewisser Widersprüche innerhalb der CDU wurde die Abneigung der Landbevölkerung gegen die Zentralisierung in das Programm der CDU integriert und die interne interessenübergreifende Koalition aufrechterhalten.

Der Kampf um die «Zwergschulen» stand auch im Zusammenhang mit dem wichtigeren Kampf um das konfessionelle Schulwesen, der als Ausdruck der Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche angesehen werden kann. Diese Spaltungslinie war in der Region NRW, in der die katholische Kirche auch in den Nachkriegsjahrzehnten eine bedeutende Machtstellung innehatte, lange Zeit dominant. SPD und FDP lehnten nicht nur das konfessionelle Schulwesen als solches ab, sondern auch die Tatsache, dass es dadurch schwieriger wurde, die vielen kleinen Schulen loszuwerden. Die hohe Zahl der katholischen Privatschulen war ein weiterer Streitpunkt. Die evangelische Kirche war bis zu einem gewissen Grad an diesen Debatten beteiligt, unterhielt jedoch eine viel geringere Anzahl von Privatschulen und gab ihre Unterstützung für das konfessionelle Schulwesen auf. Die CDU war die Partei, die der katholischen Kirche am nächsten stand. Obwohl sie schließ-

28 Eine Erklärung für die vielen einklassigen Schulen in NRW war der Mangel an Lehrkräften. Obwohl auch in Norwegen Lehrermangel herrschte, kamen 1963/1964 in Norwegen durchschnittlich 25 Schüler auf eine Lehrkraft (*Statistics Norway (SSB), 1966, 269, eigene Berechnung*). In NRW kamen 1963 42,8 Schüler auf einen Volksschullehrer (*Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen, 1964, 52*). In den 1970er Jahren schritt die Zentralisierung in NRW voran. Der Lehrermangel wurde überwunden und die durchschnittliche Schülerzahl sank auf 22 Schüler pro Lehrer in der Grundschule und 19,4 Schüler pro Lehrer in der Hauptschule im Jahr 1979 (*Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen, 1980, 126*). In Norwegen kamen 1978/79 in den Kinder- und Jugendschulen 18,9 Schüler auf einen Lehrer (*Statistics Norway (SSB), 1980, 347, eigene Berechnung*).

lich einen Kompromiss in der Frage des konfessionellen Schulwesens akzeptieren musste, gelang es der CDU, Ausnahmen durchzusetzen, die einen gewissen katholischen Einfluss sicherten. Die Spaltungslinien zwischen Staat und Kirche und zwischen Stadt und Land überlappten sich also. Beide Spaltungslinien, vor allem aber der stark ausgeprägte Staat-Kirche-Konflikt, stärkten das innere Bündnis der CDU.

Die Auseinandersetzungen um das konfessionelle Schulwesen und die katholischen Privatschulen waren in vielerlei Hinsicht paradigmatisch für die späteren Auseinandersetzungen um die Gesamtschule. Das Argument, Eltern sollten frei wählen können, welche Bildung sie für ihre Kinder wünschten, war eines der wichtigsten konservativen Argumente in diesen Debatten, ebenso wie das Argument, dass Kinder eine «gleichwertige, aber unterschiedliche» Bildung erhalten sollten. Die CDU sah in der Schulpolitik von SPD und FDP einen Angriff auf das Elternrecht, getrieben von einer überzogenen Staatsgläubigkeit. Auch Vertreter der katholischen Kirche warnten in diesen Debatten mit drastischen Worten vor vermeintlich totalitären Tendenzen in der sozialdemokratischen und liberalen Schulpolitik.

In Norwegen kommt die Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche in den Konflikten über die Anzahl der Unterrichtsstunden im christlichen Unterricht, die Finanzierung christlicher Privatschulen und die christliche Präambel des Schulgesetzes zum Ausdruck. Sie überschneidet sich mit dem Stadt-Land-Konflikt. Vor allem die norwegischen Christdemokraten kämpften für einen christlichen Einfluss auf das Schulwesen. Die Christdemokraten erhielten manchmal Unterstützung von der Zentrumspartei und der Konservativen Partei, während die Liberale Partei eher in der Mitte des Konfliktes angesiedelt war. Die Arbeiterpartei und die Sozialistische Volkspartei stellten die andere Seite des Konflikts dar. Diese Konflikte trugen zum Wahlsieg der vier bürgerlichen Parteien im Jahr 1965 bei, was zeigt, dass sie für die Arbeiterpartei politisch gefährlich waren. Im Hinblick auf die Gesamt- oder Einheitsschule stellten sie jedoch kein großes Hindernis für die sozialdemokratische Politik dar. In einigen Fällen gelang es der Arbeiterpartei, die bürgerlichen Parteien zu spalten, indem sie mit der Liberalen Partei zusammenarbeitete. Die Forderungen der Christdemokraten nach einer christlichen Erziehung waren manchmal so weitreichend, dass selbst die Zentrumspartei und die Konservative Partei nicht zustimmen konnten. In anderen Fragen stand die Konservative Partei in der Koalition von 1965 allein, zum Beispiel bei der Deregulierung der Privatschulen. Die Parteien der Mitte wollten, dass die christlichen Schulen eine stabile Finanzierung erhielten, aber sie unterstützten keine privaten Eliteschulen. Der bürgerliche Block war also nicht ganz geeint, und die Arbeiterpartei nutzte diese Widersprüche aus. Weder die Regelungen zum christlichen Unterricht noch zum christlichen Privatschulwesen konnten die norwegischen Gesamtschulreformen ernsthaft gefährden, zumindest nicht in der fraglichen Zeit. Im Vergleich zum deutschen Fall gab es auch keine so

offensichtlichen ideologischen Ähnlichkeiten zwischen den Kämpfen um die christliche Erziehung und den Debatten über die Gesamtschule.

Im norwegischen Fall kamen Antikommunismus und die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie in der Schulpolitik nicht zum Ausdruck. Antikommunistische Argumente sind in den norwegischen schulpolitischen Debatten nicht zu finden. Es gab zwar in allen Lehrerorganisationen Kommunisten, aber dies spaltete sie nicht in einem Ausmaß, das ihren Einfluss geschwächt hätte. Die norwegischen Lehrerorganisationen hatten keine Probleme damit, das Schulsystem der DDR unvoreingenommen zu studieren. Auch wenn der Antikommunismus und die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie in anderen Bereichen der norwegischen Politik eine Rolle spielten, kann dieses Themenfeld in Bezug auf die Schulpolitik vernachlässigt werden. Das kann man vom deutschen Fall nicht behaupten.

In NRW war die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie ein ernsthaftes Hindernis für die Reformprotagonisten. Konflikte um Berufsverbote und um die Zusammenarbeit zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten spalteten sie innerlich. Die Tatsache, dass Deutschland ein geteiltes Land war und die DDR ein Gesamtschulsystem eingeführt hatte, spielte eine Rolle. Insbesondere die GEW war gespalten in sozialdemokratische Strömungen, radikalere Sozialisten und verschiedene kommunistische Gruppen. Auch in der SPD gab es interne Widersprüche. Innerhalb der SPD fand sich eine Spaltung zwischen einer gemäßigten oder rechten Strömung, der viele führende SPD-Politiker in NRW angehörten, und einer Strömung jüngerer, linker Reformer. Das Lager der Reformer betrachtete die Gesamtschule als gesellschaftsveränderndes Instrument und wollte Kinder zur Kritik am kapitalistischen System, zur Solidarität und zum Frieden erziehen. Gemäßigte Sozialdemokraten hingegen strebten für die Gesamtschule weniger einen Klassenkampf- und mehr einen harmonischen Charakter an, und zielten auf soziale und nationale Integration ab. Für die Antagonisten eröffnete dies Möglichkeiten für ideologische Angriffe. Die Integrierte Gesamtschule wurde als «sozialistische Einheitsschule» titulierte und mit drastischen Worten kritisiert. Dies verschreckte potenzielle Verbündete der Reformer, wie die im VBE organisierten Grund- und Hauptschullehrer. Auch in der Bewegung gegen die Kooperative Schule spielten antikommunistische Argumente eine Rolle. Sie erzeugten Angst und andere Emotionen.

Die Programme der deutschen Parteien waren im Allgemeinen durch einen höheren Grad an Polarisierung gekennzeichnet als die norwegischen Programme. Sie waren weniger sachlich formuliert und oft äußerst kritisch gegenüber den anderen Parteien. Die norwegischen Programme konzentrierten sich auf detaillierte Reformvorschläge und enthielten nur hier und da leichte Kritik an den anderen Parteien. Besonders auffällig ist, wie viel Raum die deutschen Parteiprogramme der Außenpolitik und dem Kalten Krieg widmeten und wie emotional aufgeladen die Programme in diesem Zusammenhang waren. Dies verdeutlicht, dass die

Teilung Deutschlands und die Lage der BRD an der Grenze des westlichen Bündnisses die deutsche (Schul-)Politik entscheidend prägten.

Schließlich kam die Geschlechterspaltung in beiden Fällen zum Ausdruck, aber wiederum mit ungleichen Ergebnissen für die Koalitionsbildung. Die Stärke der norwegischen Frauenbewegung zeigt sich darin, dass die Koedukation und die Angleichung der Lehrpläne viel früher und mit weniger Ausnahmen erreicht wurden als in NRW. Die norwegischen Volksschullehrerinnen hatten bis 1966 ihre eigene Organisation, was ebenfalls ihre Stärke widerspiegelt. Die in den Lehrplänen zum Ausdruck kommenden Geschlechterrollen wurden in Norwegen früher als in Deutschland thematisiert und das «Hausfrauenideal» geriet stärker in die Kritik. Die radikale Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre war mit der politischen Linken verbunden und wurde von der Arbeiterpartei unterstützt. Die Geschlechterspaltung überschneidet sich nicht genau mit dem Klassenkonflikt, da Christdemokraten und Zentrumsleute die deutlichsten Gegner der Frauenbewegung waren, während die Konservative Partei und die Liberale Partei häufiger Reformen unterstützten, die im Interesse der Frauenbewegung lagen. Die Arbeiterpartei profitierte davon, dass die vier bürgerlichen Parteien sich auch bei diesem Thema nicht einig waren.

Im deutschen Fall stand die Sozialdemokratie am deutlichsten auf der Seite der Frauenbewegung, aber die SPD war in dieser Hinsicht nicht so modern wie die norwegische Linke. Die deutschen Programme enthielten weniger weitreichende Forderungen. Im Jahr 1957 schlug die SPD vor, dass alle Mädchen Hauswirtschaftsunterricht erhalten sollten. Zum gleichen Zeitpunkt führte die norwegische Arbeiterpartei Hauswirtschaft als Pflichtfach für beide Geschlechter ein. In NRW gab es bis 1972 ein spezielles Gymnasium für Mädchen, das kein vollwertiges Abitur vergab, so dass ein erheblicher Teil der Mädchen weiterhin von einer universitären Bildung abgehalten und in typische Frauenberufe gelenkt wurde. Eine vergleichbar starke Lehrerinnenorganisation wie in Norwegen gab es nicht. Katholische Lehrerinnen hatten und haben ihre eigene Organisation, die ursprünglich von Volksschullehrerinnen dominiert wurde. Diese Organisation ist Ausdruck der Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche sowie der Geschlechterspaltung und resultiert aus der besonderen und widersprüchlichen Rolle, die die katholische Kirche in der Mädchenbildung gespielt hat. Die staatlich-kirchliche Spaltungslinie trennte die deutsche Frauenbewegung nicht nur entlang der Parteigrenzen, sondern auch entlang der konfessionellen Grenzen, was die Bewegung schwächte. Die CDU hatte Verbindungen zu den katholischen Teilen der Frauenbewegung und schaffte es, mit diesen ein Bündnis zu schließen. In der Folge wurden katholische Lehrerinnen Teil des Lagers, das Gesamtschulreformen kritisch gegenüberstand.

6 Schlussfolgerung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Politik der Gesamtschulreform in zweierlei Hinsicht beleuchtet. Zum einen entwickeln die Fallstudien historisch spezifische Argumente, die die Entwicklung der norwegischen und deutschen Schulpolitik verständlich machen. Zum anderen zeigen sie, dass der Rokkan'sche Ansatz ein fruchtbarer Ausgangspunkt für vergleichende Bildungspolitik-Forschung ist. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fallstudien noch einmal zusammengefasst, gefolgt von einer Diskussion der allgemeinen Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden können. Im nächsten Abschnitt werden einige offene Fragen erörtert. Abschließend wird die aktuelle schulpolitische Situation in Norwegen und NRW/Deutschland kurz analysiert mit Blick auf die Frage, wie Spaltungslinien heute zum Ausdruck kommen und was dies für die politische Koalitionsbildung bedeutet.

Spaltungsstrukturen und Schulpolitik in Norwegen und Deutschland

Die vergleichend-historischen Fallstudien in diesem Buch sind in vier Teile gegliedert, die den Kapiteln 2 bis 5 entsprechen. Kapitel 2 bietet eine historische soziologische Analyse der schulpolitischen Entwicklung bis in die 1950er Jahre und zeigt auf, wie sich Spaltungslinien herausbildeten und die Schule als Institution prägten. Die Bedingungen für die Gesamtschulreformer der Nachkriegszeit waren in Norwegen aufgrund von Rückkoppelungseffekten früherer Reformzyklen etwas günstiger. Das norwegische Schulsystem war bereits in den 1950er Jahren weniger segmentiert als das Schulsystem in NRW. Andererseits bestanden beide Schulsysteme aus Volksschulen und gegliederten weiterführenden Schulen und gab es Ähnlichkeiten in der historischen Entwicklung. Auch wenn frühere Ereignisse die Bedingungen für neue Reformversuche prägten, blieben verschiedene Arten von Kompromissen zwischen den Akteuren möglich. Die Reformperiode von den 1950er bis zu den 1970er Jahren war eine kritische Phase mit offenem Ausgang.

Eine detaillierte Analyse dieses Zeitraums wird in den Kapiteln 3, 4 und 5 vorgenommen. Kapitel 3 stellt die wichtigsten kollektiven Akteure der Schulpolitik vor und vergleicht ihre Machtressourcen und soziale Basis. Spaltungsstrukturen prägten die politischen Spielfelder in beiden Fällen, was zu Unterschieden in den Parteiensystemen und bei der Organisation der Lehrkräfte führte. Sozialdemo-

kratie und Volksschullehrer waren in Norwegen etwas mächtiger als in NRW. Die Unterschiede in den Machtressourcen sind jedoch nicht so groß, dass sie alternative politische Ergebnisse ausschließen. Sie sollten zumindest teilweise auch als Ergebnis erfolgreicher Koalitions- und Politikgestaltung betrachtet werden.

In Kapitel 4 und 5 werden diese Prozesse der Koalitionsbildung im Detail analysiert. Kapitel 4 konzentriert sich auf die Kämpfe um Gesamtschulreformen. In diesen Konflikten standen sich Linke und Rechte ideologisch und organisatorisch gegenüber, es handelte sich also in beiden Fällen um einen Ausdruck des Klassenkonfliktes. Der hegemoniale Konsens, der entstand, war jedoch unterschiedlich. In Norwegen setzte sich im Laufe der Zeit die Auffassung durch, dass die Aufteilung der Kinder auf parallele Schulformen, Schulzweige oder Leistungsgruppen ungerecht und nachteilig für die Lernergebnisse sei. Die norwegische Sozialdemokratie und ihre Verbündeten, wie die Volksschullehrerschaft, waren sich in ihrer Unterstützung für die Gesamtschule weitgehend einig. Die Parteien der Mitte gehörten zwar nicht zu den Protagonisten der Reformen, aber stimmten der strukturellen Entwicklung des Schulsystems größtenteils zu. Die Schulpolitiker der Konservativen Partei waren in den 1950er und 1960er Jahren in dieser Frage gespalten, so dass es der Partei nicht gelang, ein klares Profil zu entwickeln. Viele Sekundarschullehrer standen den Reformen skeptisch gegenüber, wagten aber kaum, ihre Stimme zu erheben. Erst in den 1970er Jahren wurden die norwegischen Konservativen in den Schuldebatten zu einer klar oppositionellen und einheitlicheren Stimme.

In Deutschland war die Situation das Gegenteil. Die Vorstellung, dass Kinder in (scheinbar) homogene Leistungsgruppen eingeteilt werden sollten, blieb hegemonial. Viele betrachteten das Gymnasium als einen «unantastbaren» Schultyp, der die Schule zukünftiger Eliten und Leistungsträger sein sollte. Die deutsche Sozialdemokratie war sehr gespalten. Viele gemäßigte oder rechte Sozialdemokraten in Führungspositionen räumten Gesamtschulreformen keine Priorität ein und mochten die antikapitalistische Rhetorik der linken Parteiströmung nicht. Auch die FDP war in dieser Frage gespalten. Die CDU und ihre Verbündeten, wie der Philologenverband, waren sich in ihrer Skepsis gegenüber der Gesamtschule ideologisch größtenteils einig. Um 1970 herum gab es eine gewisse Reformbereitschaft in der CDU, aber in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre wurde die konservative Hegemonie wiederhergestellt.

Kapitel 4 zeigt auf, wie sich in den Auseinandersetzungen um die Gesamtschulreformen unterschiedliche Koalitionen zwischen und innerhalb der Parteien und Lehrerorganisationen herausbildeten. Klasseninteressen und Ideologien allein können jedoch nicht erklären, warum einige ländliche, religiöse, Unterschicht- und Mittelschichtgruppen die sozialdemokratische Gesamtschulpolitik in Norwegen aktiv unterstützten oder ihr zumindest zustimmten, während ähnliche Gruppen in NRW die Reformen ablehnten. Um das Wesen der unterschiedlichen interessenübergreifenden Koalitionen, die sich in den beiden

Fällen herausgebildet haben, zu verstehen, müssen wir unseren Blick über die Klassenfrage und die Gesamtschulpolitik hinaus erweitern.

Kapitel 5 wirft daher einen genaueren Blick auf diese interessenübergreifenden Koalitionen. Es konzentriert sich auf wichtige schulpolitische Debatten der damaligen Zeit, die Ausdruck anderer Spaltungslinien waren. In Norwegen hatten diese Konflikte meist den Effekt, dass sie potenzielle Koalitionen zwischen der politischen Mitte und den Konservativen schwächten. Dies gilt insbesondere für die Spaltungslinien zwischen Stadt und Land und zwischen Zentrum und Peripherie. Der Konservativen Partei gelang es nicht, in den Auseinandersetzungen um Sprache, Zentralisierung, Geschlecht oder Religion stabile Allianzen mit der politischen Mitte aufzubauen. Die Arbeiterpartei hingegen konnte mit diesen Konflikten so umgehen, dass ihre Gesamtschulreformen nicht sabotiert, sondern manchmal sogar gestärkt wurden. Die Arbeiterpartei war in einer so starken Position, dass sie in einigen Fällen wichtige Entscheidungen im Alleingang durchsetzen konnte. In anderen Fällen arbeitete sie mit den Parteien der Mitte zusammen. Sie hatte auch ein Bündnis mit der Volksschullehrerschaft und der Frauenbewegung. Die Spaltungsstruktur bot der norwegischen Sozialdemokratie Chancen, die sie geschickt nutzte.

In NRW hatten die staatlich-kirchliche und die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie den größten Einfluss auf das politische Ergebnis. Beide Spaltungslinien waren ein großes Hindernis für Gesamtschulreformer. Sie führten zu innerparteilichen Konflikten und erschwerten die Bildung außerparteilicher Koalitionen, insbesondere mit der katholischen Bevölkerung. Für die CDU hatten diese Spaltungslinien hingegen eine einigende Wirkung, weil sie die katholische Landbevölkerung und Volksschullehrerschaft einbanden. Den sozialdemokratischen und liberalen Reformern gelang es in den 1960er und 1970er Jahren, die konservative Hegemonie in der Schulpolitik zu destabilisieren, aber ihre mangelnde innere Geschlossenheit stand einem weiterreichenden Erfolg im Wege. Schließlich war das Zeitfenster für Reformen kürzer als in Norwegen, weil bis 1967/1968 noch der Kampf um die Konfessionsschule im Vordergrund stand.

Aus der Sicht der Unter- und Mittelschichten, die in NRW gegen die Gesamtschule waren, in Norwegen aber zustimmten, lässt sich die Argumentation dieses Buches auch folgendermaßen zusammenfassen. Die Entscheidung von ländlichen Katholiken und religiösen Protestanten, christlichen Volksschullehrern und katholischen Lehrerinnen, in NRW mit konservativen Vertretern der Oberschicht in ihrer Opposition gegen die Gesamtschule zu kooperieren, war nicht einfach das Ergebnis eines «falschen Bewusstseins» im Hinblick auf ihre materiellen Klasseninteressen. Es war das Ergebnis ihrer Abwägung, wer ihre Forderungen nach Erhalt der Konfessionsschule, nach antikommunistischer Erziehung, nach Dezentralisierung der Schulen und nach Erhalt der katholischen Mädchenbildung und der christlichen Privatschulen am ehesten unterstützen würde. Einigen von ihnen war die Bildungsexpansion wichtig; sie kamen jedoch zu dem

Schluss, dass die von der CDU unterstützten bescheideneren Strukturreformen ausreichen würden, um die Bildungschancen ihres Nachwuchses zu verbessern. Sie wollten nicht mit den Gesamtschulprotagonisten zusammenarbeiten, die ihre oben genannten Anliegen größtenteils ablehnten. Der CDU gelang es, dieses interessen- und klassenübergreifende Bündnis aufrechtzuerhalten, indem sie die Bildungsexpansion innerhalb des Parallelschulsystems durch den Ausbau der Realschule und des Gymnasiums sowie die Einführung der Hauptschule und der neunjährigen Schulpflicht unterstützte.

Im norwegischen Fall war die Zustimmung der ländlichen und religiösen Bevölkerung zu Einheitsschulreformen darauf zurückzuführen, dass diese Reformen mit einem sozialdemokratischen Reformpaket verbunden waren, das eine Bildungsexpansion in den ländlichen Gebieten, eine Aufwertung des sozialen Status von Sprache und Kultur der Landbevölkerung und Kompromisse hinsichtlich der Zentralisierung beinhaltete. Nicht zuletzt begrüßten die Parteien der Mitte die Jugendschule, weil sie mit der Einführung einer neunjährigen Bildung für alle verbunden war. Es gab Meinungsverschiedenheiten mit der Sozialdemokratie in Bezug auf die christliche Erziehung und die Geschlechterrollen, aber diese Themen waren nicht so entscheidend wie die Dezentralisierung oder die Sprachpolitik. Wichtig ist auch, dass die norwegischen Konservativen aus der städtischen Oberschicht nicht als attraktiverer Koalitionspartner in Erscheinung traten, da sie sich wenig um die Themen kümmerten, die den Vertretern der ländlichen Peripherie am wichtigsten waren, und in der Schulpolitik lange Zeit selbst intern gespalten waren.

Schließlich ist zu betonen, dass die historischen Ergebnisse in beiden Fällen einen Kompromiss darstellen. Auch wenn der norwegische Kompromiss mehr zugunsten der Reformprotagonisten und der nordrhein-westfälische Kompromiss mehr zugunsten der Reformantagonisten ausfiel, mussten Abstriche gemacht werden. In Norwegen mussten die Reformen auf die Abschaffung der Benotung in der Jugendschule verzichten. In NRW mussten die Reformgegner akzeptieren, dass die Gesamtschule eine Regelschulform neben den anderen parallelen Schulformen wurde, dass in den 1980er Jahren weitere solche Schulen gegründet wurden und dass sie bis heute ein wachsender Teil des nordrhein-westfälischen Schulsystems sind.

Dies impliziert, dass die Strategien, die von den Akteuren gewählt wurden, bedeutungsvoll waren und Konsequenzen für die Art der zustande gekommenen Kompromisse hatten. Diese Feststellung mag trivial erscheinen. In Deutschland ist jedoch die Überzeugung, dass die Einführung der Gesamtschule in einem deutschen Kontext «unmöglich» war und ist, bis heute einflussreich. Die vorliegende Analyse unterstützt sicherlich die Ansicht, dass die Spaltungsstrukturen, mit denen die Akteure konfrontiert waren, zu unterschiedlichen Entwicklungen beigetragen haben. Dies soll jedoch nicht heißen, dass es keinen Handlungsspielraum gab. So ist beispielsweise ungewiss, ob es den norwegischen

Sozialdemokraten gelungen wäre, die Jugend Schule so reibungslos einzuführen, wenn sie nicht 1959 beschlossen hätten, dass die alten Schultypen von Versuchen ausgeschlossen werden sollten. Theoretisch hätten die Sozialdemokraten in NRW darauf bestehen können, die Gesamtschule als Regelschulform flächendeckend, aber ohne Versuche einzuführen, oder die Versuche ausschließlich auf die organisatorische Differenzierung innerhalb der Gesamtschule zu konzentrieren, wie es die norwegischen Reformer taten. Realistischer ist vielleicht, dass sie das Angebot der CDU hätten annehmen können, die Kooperative Schule 1971/1973 flächendeckend einzuführen. Das hätte vermutlich Widerstand in der Bevölkerung hervorgerufen. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass dieser Widerstand in den späten 1960er oder frühen 1970er Jahren nicht so stark gewesen wäre wie in den späten 1970er Jahren. Wenn die CDU an der Reform beteiligt gewesen wäre, hätte sie diese auch verteidigen müssen. Natürlich sind dies hypothetische Überlegungen. Niemand weiß, was passiert wäre, wenn Akteure andere Strategien verfolgt hätten. Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass es Möglichkeiten gab, andere Entscheidungen zu treffen.

Implikationen für die vergleichende Wohlfahrtsstaats- und Bildungspolitikforschung

Rokkans Spaltungstheorie gilt als klassischer theoretischer Ansatz in der vergleichenden, interdisziplinären Wohlfahrtsstaats- und Bildungspolitikforschung. Einige Autoren haben für eine «Rokkansche Ergänzung» plädiert (Manow, 2009, 2015; Manow/van Kersbergen, 2009) und die Theorie angewandt und weiterentwickelt, zum Beispiel in Studien zur politischen Entwicklung in Europa (Bartolini, 2000, 2005; Berntzen/Selle, 1992; Caramani, 2004; Ferrera, 2005; Hooghe/Marks, 2018; Kriesi, 2010; Magone, 2010; Mair, 1997). In der historisch-institutionalistischen Literatur hat das Interesse an makrohistorischen Analysen kritischer Phasen und politischer Prozesse überlebt, und Rokkans Arbeit wird als wichtiger Beitrag anerkannt (Mahoney, 2000; Thelen, 1999). Dennoch hat sein Werk insgesamt nicht die Aufmerksamkeit erhalten, die es verdient.

Der wichtigste allgemeine Beitrag des Buches besteht also darin, die empirische Fruchtbarkeit des Rokkan'schen Ansatzes für die Untersuchung der Bildungspolitik – und vermutlich auch vieler anderer Politikfelder – zu demonstrieren. Er sollte nicht als strukturalistischer Ansatz betrachtet werden, sondern als eine Aufforderung, tiefer in die Fälle einzudringen und die historische Komplexität von politischem Handeln und Koalitionsbildung in unterschiedlichen politischen und institutionellen Kontexten zu respektieren (Mjøset, 2000). Der Ansatz steht nicht im Gegensatz zu der anderen hier verwendeten theoretischen Perspektive, der Machtressourcentheorie, sondern stellt eine Erweiterung des Fokus

dar. Auf dem Feld der Bildungspolitik ist es nicht schwer zu erkennen, dass neben dem Klassengegensatz weitere Konfliktlinien, deren Wurzeln historisch weit zurückreichen, eine wichtige Rolle gespielt haben. Indem das Buch untersucht, wie Staat-Kirche-, Zentrum-Peripherie-, Stadt-Land-, kommunistisch-sozialistische und Geschlechterkonflikte in der Schulpolitik zum Ausdruck gekommen sind und die Koalitionsbildung beeinflusst haben, wirft es Licht auf eine noch wenig erforschte Frage, nämlich *wie* unterschiedliche interessenübergreifende Koalitionen in bestimmten Politikfeldern zustande kommen. Es ist der erste Beitrag, der aus einer Rokkan'schen Perspektive darlegt, wie die norwegischen Sozialdemokratie und die deutsche Christdemokratie ihre hegemonialen Allianzen in der Schulpolitik aufgebaut haben.

Das Buch unterstützt den Vorschlag Manows (2009), dass agrarische Parteien in der vergleichenden Wohlfahrtsstaatsforschung Beachtung finden sollten. Wie von Esping-Andersen (1990) und später von Manow und van Kersbergen (2009) hervorgehoben wurde, waren die Zentrum-Peripherie- und Stadt-Land-Konflikte besonders einflussreich für die Entwicklung der skandinavischen Wohlfahrtsstaaten, während die Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche nach dem Klassengegensatz in einigen der kontinentalen Wohlfahrtsstaaten wie Deutschland der zweitwichtigste Konflikt war (siehe auch Baldwin, 1990; van Kersbergen, 1995; Huber et al., 1993). Manows (2009, 110) Schlussfolgerung, dass die Christdemokraten in Skandinavien «keinen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates in der Nachkriegszeit ausübten», ist jedoch für den norwegischen Fall falsch. Insbesondere während der bürgerlichen Regierung von 1965 bis 1971 hatten die Christdemokraten durchaus Einfluss, nicht zuletzt auf die Entwicklung des Schulsystems. Auch während der Regierungszeit der Arbeiterpartei war die Sozialdemokratie gezwungen, christliche Interessen bis zu einem gewissen Grad zu berücksichtigen.

Dies wird verständlicher, wenn man bedenkt, dass die agrarische Zentrums-partei nicht die einzige Partei in Norwegen ist, die agrarische Interessen vertritt. Auch die Christdemokraten und die Liberale Partei vertreten Teile der ländlichen Peripherie und stimmten mehrfach sozialdemokratischen Reformen zu. Mit anderen Worten: Parteien können auf mehr als einer Spaltungslinie beruhen und mehrere Parteien können dieselben Spaltungslinien zum Ausdruck bringen. Alle drei norwegischen Parteien der Mitte haben eine ähnliche, meist ländliche Wählerschaft, für die Dezentralisierung, Sprachpolitik und bis zu einem gewissen Grad religiöse Überzeugungen wichtige Eckpfeiler der politischen Orientierung sind. Die Parteien haben unterschiedliche Elemente dieses Programms hervorgehoben. Die frühe Liberale Partei wurde basierend auf einer Reihe von Bewegungen gegründet, wobei sie vor allem den Konflikten zwischen Zentrum und Peripherie Ausdruck verlieh. Die Christdemokraten wurden vor allem auf der Grundlage des Staat-Kirche-Konfliktes gegründet, während die Zentrums-partei die wirtschaftlichen Interessen des ländlichen Raums und damit

den Stadt-Land-Gegensatz betonte. Was die Links-Rechts-Dimension der Politik angeht, so bilden die drei Parteien zusammen die politische Mitte Norwegens. Sie sollten bei einer Analyse der Koalitionsbildung berücksichtigt werden. In Deutschland brachten die katholische Zentrumspartei und ihre Nachfolgerin, die CDU, die Spaltungslinie zwischen Staat und Kirche zum Ausdruck. Sie integrierten jedoch auch wirtschaftliche und kulturelle Interessen des ländlichen Raums, wie die Forderung nach Dezentralisierung und in der Anfangsphase die Opposition gegen das preußische Zentrum. Mit anderen Worten: Die Spaltungslinien zwischen Stadt und Land und zwischen Zentrum und Peripherie fielen mit den Spaltungslinien zwischen Staat und Kirche zusammen, was die innere Einheit der katholischen Zentrumspartei und später der CDU stärkte. Während die katholische Zentrumspartei in Teilen auch eine Arbeiterpartei war, wurde die CDU eher zu einer Repräsentantin von Teilen der Oberschicht. Rokkans (1999, 309) Hinweis, dass man immer die Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Spaltungslinien berücksichtigen sollte, ist daher wichtig.

In diesem Buch wird die Geschlechterspaltung in den Rokkan'schen Theorie-rahmen eingefügt (siehe auch Sass und Kuhnle, 2022). Wohlfahrt und Bildung waren für politisch aktive Frauen wichtige Themen, schon lange bevor sie das Wahlrecht hatten. Im Vergleich zu anderen Bewegungen ist die Frauenbewegung in der vergleichenden Wohlfahrtsstaats- und Bildungssystemforschung nicht ausreichend berücksichtigt worden. Es gibt eine umfangreiche Literatur zu Wohlfahrtsstaats- und Geschlechterregimen (z. B. Esping-Andersen, 2009, 2016; Korpi, 2000; Laperrière und Orloff, 2019; Lewis, 1992; Orloff, 1993, 2009; O'Connor, 1996; Sainsbury, 1993, 1999; Sümer, 2009), aber größtenteils hat sich diese Literatur eher darauf konzentriert, inwiefern Regimetyper unterschiedliche Folgen für die Gleichstellung der Geschlechter haben, als darauf, wie Frauen als Aktivistinnen historisch zur Entwicklung dieser Regime beigetragen haben (siehe jedoch Berven und Selle, 2001; Bock und Thane, 1991; Hobson und Lindholm, 1997; Koven und Michel, 1993; Sainsbury, 2001; Skocpol, 1992, für wichtige Ausnahmen). In der Wahl- und Parteienforschung wurde unter anderem gezeigt, dass Themen wie Kinderbetreuung, Gesundheitsfürsorge oder Bildung für Frauen wichtiger sind als für Männer, unabhängig von sozioökonomischen Faktoren oder der Position auf einer Links-Rechts-Achse, und dass Frauen, auch konservative Frauen, höhere Sozialausgaben befürworten als Männer (Campbell, 2017; Campbell und Childs, 2015; Finseraas et al., 2012). Geschlechterkonflikte sollten deshalb nicht ausschließlich auf andere Spaltungslinien reduziert werden (Sass und Kuhnle, 2022).

In Bezug auf die Fälle dieses Buches zeigt die Analyse, dass Organisationen der Frauenbewegung der ersten Welle, wie Organisationen von Lehrerinnen, wichtige Akteure in der Schulpolitik waren (Sass, 2022). Im norwegischen Fall befand sich die radikale Frauenbewegung der zweiten Welle in einem Bündnis mit der Arbeiterpartei, die im Einklang mit ihrer Politik für längere gemeinsame Bildung

die Koedukation von Jungen und Mädchen unterstützte. Im deutschen Fall bildete die katholische Frauenbewegung ein Bündnis mit der CDU und die Frauenbewegung war schwächer und gespaltener als in Norwegen. Katholische Frauen unterstützten die getrennte Beschulung von Mädchen als alternativen Weg der Emanzipation und lehnten die Gesamtschule ab. Auch wenn andere Spaltungslinien deutlicher hervortraten, so ist die Geschlechterspaltung doch ein wichtiger Teil des Puzzles.

Auch die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie hat bisher nicht viel Aufmerksamkeit erhalten (siehe aber Bartolini, 2000, 97ff; Manow, 2015).²⁹ Das mag zum Teil daran liegen, dass Rokkan (1999) diese Spaltungslinie nicht in allen seinen Modellen und Arbeiten mit einbezogen hat. Wie in Kapitel 5 gezeigt wird, war diese Spaltungslinie für die schulpolitische Entwicklung in Deutschland von großer Bedeutung. Der allgegenwärtige Antikommunismus brachte Reformer in eine schwierige Lage. Die «sozialistische Einheitsschule» wurde als ernsthafte Bedrohung dargestellt, was die ländliche, religiöse und bürgerliche Bevölkerung verängstigte. Die Tatsache, dass die DDR ein säkulares Gesamtschulsystem eingeführt hatte, beeinflusste die Debatten ebenso wie die negativen Erfahrungen der Bevölkerung mit dem kommunistischen Regime. In der norwegischen Schulpolitik waren antikommunistische Argumente nicht existent. Auch wenn die norwegische Linke seit langem in verschiedene Strömungen und Parteien gespalten ist, hat dies die Zusammenarbeit in der Schulpolitik nicht behindert. Mit anderen Worten: Es sollte eine empirische Frage sein, inwieweit das Erbe des (Anti-)Kommunismus und der kommunistisch-sozialistischen Spaltungslinie die Koalitionsbildung in verschiedenen Fällen beeinflusst.

Eine damit verbundene Erkenntnis ist, dass Spaltungslinien auch durch Strömungskämpfe innerhalb von Parteien, Bewegungen oder Organisationen zum Ausdruck kommen. In Deutschland waren die Sozialdemokratie, die Gewerkschaften, die Lehrerorganisationen und die Frauenbewegung intern gespalten. Die SPD und die Gewerkschaften, besonders die GEW, waren in radikale und gemäßigte Strömungen gespalten, die sich unter anderem in der Frage der Zusammenarbeit mit Kommunisten und der richtigen Reaktion auf antikommunistische Angriffe uneinig waren. Dies führte zu Konflikten über die richtige Strategie für Gesamtschulreformen. Gemäßigte Sozialdemokraten bevorzugten eine vorsichtige und defensive Strategie, während jüngere Radikale einen muti-

29 Watson (2015) hat die Bedeutung von Konflikten zwischen und innerhalb linker Parteien aufgezeigt, wobei sie den Schwerpunkt auf die Auswirkungen solcher Spaltungen und nicht auf ihre Wurzeln legt. Möglicherweise aus diesem Grund bezieht sie sich nicht auf Rokkans (1999) historische Analyse der kommunistisch-sozialistischen Spaltungslinie. Hätte sie dies getan, wäre ihr vielleicht klar geworden, dass Spaltungen innerhalb der Linken in Norwegen und Deutschland nichts historisch Neues sind, sondern alte Wurzeln haben (Watson, 2015, 258ff). In Norwegen hat dies der Koalitionsbildung nicht in dem Maße im Wege gestanden wie in Deutschland.

geren, antikapitalistischen Ansatz forderten. Die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie war somit nicht nur ein Hindernis für die Zusammenarbeit der Sozialdemokratie mit der ländlichen und religiösen Bevölkerung, sondern auch für ihre interne Einigkeit.

Die Lehrerorganisationen und die Frauenbewegung waren nicht nur entlang der Klassengrenzen, sondern auch entlang konfessioneller Grenzen gespalten. Die Dominanz des Staat-Kirche-Konfliktes führte zur Entwicklung getrennter Organisationen für katholische und evangelische Lehrer und katholische Lehrerinnen. Da die Volksschullehrerschaft nicht geeint war, konnten die Philologen durch ihr Bündnis mit der CDU dominieren. Auch christliche Volks- und Hauptschullehrer waren über den VBE in Teilen in das CDU-Bündnis eingebunden, konnten aber weniger erfolgreich auf die Politik der CDU Einfluss nehmen. Bis heute sind die Grund- und Hauptschullehrer in Deutschland in GEW und VBE getrennt organisiert, sprich in Organisationen mit sozialdemokratischen und christlichen Wurzeln. Diese Spaltung ist ein Grund dafür, dass sie keinen größeren Einfluss hatten.

In Norwegen ist die Konservative Partei im Zentrum-Peripherie-Konflikt des 19. Jahrhunderts auf der Seite des Zentrums entstanden, nicht auf der Seite der Peripherie wie die deutsche katholische Zentrumspartei und später die CDU. Auf dem Land war sie eine schwache Partei. Infolgedessen hatte die norwegische Konservative Partei Schwierigkeiten, auf die Reformforderungen der Landbevölkerung einzugehen. Dies führte zu Unstimmigkeiten innerhalb der Partei über die richtige Strategie. Eine eher reformorientierte Strömung und eine konservative Strömung standen sich vor allem in den 1950er und 1960er Jahren gegenüber. Die reformorientierte Strömung bestand zum Beispiel aus dem Volksschullehrer Erling Fredrikfryd. Seine Gegner in der Partei waren Repräsentanten der städtischen Eliten. Mit anderen Worten: Die norwegische Spaltungsstruktur schwächte die Einheit der politischen Rechten und stärkte die Einheit der politischen Linken, während in Deutschland das Gegenteil der Fall war.

Auf der methodologischen Ebene unterstreicht das Buch die Bedeutung des historischen, vergleichenden und fallorientierten Ansatzes. «Große Prozesse» wie die hier untersuchten Bildungsreformen haben vielfältige und konfigurative Ursachen (Tilly, 1984). Für die Frage, *wie* solche Reformen zustande kommen, ist der historische Vergleich der geeignetste Ansatz, denn nur so kann untersucht werden, wie verschiedene Faktoren *im Laufe der Zeit* miteinander *kombiniert werden* und ein historisches Ergebnis hervorbringen (Ragin, 1987). Historische Fallstudien geben Aufschluss über die politische Dynamik und ermöglichen es, Situationen als Ganzes zu analysieren.

Darüber hinaus ermutigt der historische Vergleich, über den Tellerrand nationaler und ahistorischer Erklärungen hinauszuschauen (Haupt/Kocka, 2009; Streeck, 2015). Die heutige Bildungspolitik ist zum Teil immer noch von sozialen Konflikten geprägt, die vor Jahrhunderten entstanden sind. Eine ahistorische

Analyse wäre nicht in der Lage, die Relevanz solcher Faktoren aufzudecken. Die Untersuchung der historischen Wurzeln von Bildungssystemen verbessert unser Verständnis für die Rolle der institutionalisierten Schulbildung bei der Entwicklung moderner Wohlfahrts- und Nationalstaaten und schärft unseren Blick dafür, wie Spaltungsstrukturen die Bildungspolitik auch heute noch prägen. Dies ist nicht nur eine historische Übung, sondern notwendig, um das Potenzial für zukünftige Veränderungen zu verstehen. Aus all diesen Gründen werden wir auch in Zukunft vergleichend-historische Fallstudien zur Bildungspolitik brauchen.

Schließlich ist zu betonen, dass die Methode des historischen Vergleichs ein stetiges Hin- und Hergehen zwischen Theorie und Daten sowie zwischen den Fällen erfordert (Ragin, 1987; Ragin / Amoroso, 2011). Diese explorative Methode basiert auf der Einsicht, dass man, um die Vorteile des Vergleichs nutzen zu können, die Fälle ernstnehmen muss. Ziel ist ein Gleichgewicht herzustellen zwischen Generalisierungen und kontextueller Relevanz (Mjøset, 2000, 393). Im Falle dieses Buches führte dieser Prozess zu der Erkenntnis, dass eine Klassenperspektive auf die Bildungspolitik nicht ausreicht, um die Entwicklung zu verstehen. Die Schulpolitik ist von weiteren Spaltungslinien geprägt, die bisher nicht ausreichend berücksichtigt wurden.

Offene Fragen

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten für zukünftige Forschung, die für die Entwicklung des Forschungsfeldes wertvoll wäre. So wäre es interessant, die Rokkan'sche Perspektive auf andere Fälle anzuwenden. Die offensichtlichste mögliche theoretische Generalisierung bezieht sich auf die anderen nordischen Länder (Schweden, Dänemark, Finnland und Island). Wie Rokkan (1999, 306ff) analysiert hat, waren Spaltungsstrukturen und Parteiensysteme in diesen Ländern dem norwegischen Fall ähnlich. In Schweden und Dänemark waren die Spaltungslinien Stadt-Land, Zentrum-Peripherie und Kommunismus-Sozialismus nicht ganz so ausgeprägt wie in Norwegen, aber immer noch viel ausgeprägter als der Staat-Kirche-Konflikt. Wie wir aus der Arbeit von Wiborg (2009) wissen, hatte die Gesamtschulpolitik in Skandinavien viele Gemeinsamkeiten, und die Präsenz vergleichsweise starker liberaler und landwirtschaftlicher Parteien war in all diesen Fällen wichtig. Darüber hinaus gab es in keinem dieser Fälle eine katholische politische Bewegung. Mit anderen Worten: Die schulpolitischen Koalitionen, die in den anderen skandinavischen Ländern entstanden, waren höchstwahrscheinlich das Ergebnis ähnlicher Prozesse wie im norwegischen Fall. Es wäre dennoch wertvoll, die Relevanz der Spaltungsstrukturen für die Schulpolitik dieser Länder genauer zu analysieren.

Man könnte die Fälle dieser Studie auch mit den Reformen der Sekundarstufe in den Ländern des Vereinigten Königreichs und anderen Ländern, die histo-

risch mit dem britischen Imperium verbunden waren, vergleichen. Dies wäre insofern interessant, als die Gesamtschulreformen der Nachkriegszeit im Vereinigten Königreich weiter gingen als in vielen kontinentalen Ländern. Andererseits spielen Privatschulen in England und Wales eine viel größere Rolle als in Norwegen und Deutschland, während Schottland den nordischen Ländern offenbar ähnlicher ist. Wie sich verschiedene Spaltungslinien in Konflikten um Privatschulen oder Elternwahlrecht in englischsprachigen, kontinentalen oder mediterranen Ländern äußern, könnte generell genauer untersucht werden.

Es wäre auch interessant, zu untersuchen ob und wie Antikommunismus und Geschlechterkonflikte in anderen Fällen zum Ausdruck kamen. Nicht zuletzt sollte die Rolle von Frauenorganisationen in der Entwicklung des Bildungssystems weiter untersucht werden. So wäre beispielsweise eine historisch vergleichende Untersuchung der Rolle von Lehrerinnenorganisationen ein interessantes Forschungsprojekt. Inwieweit Konflikte innerhalb der Linken Gesamtschulreformen an anderen Orten behindert haben, ist ebenfalls eine Frage, die weitere Aufmerksamkeit verdient. Höchstwahrscheinlich würde sich Rökkans Theorieansatz bei der Betrachtung anderer Fälle als fruchtbar erweisen und zu neuen Erkenntnissen führen.

Einige Autoren haben versucht, Rökkans Theorie weiterzuentwickeln, um aktuelle politische Konflikte um Globalisierung, europäische Integration, Ethnizität, Migration und Nationalität zu analysieren, die vielerorts im Aufstieg rechtsextremer Parteien zum Ausdruck kommen. So wurde beispielsweise eine «transnationale» (Hooghe und Marks, 2018), eine «libertär-autoritäre» (Kriesi, 2010) oder eine «Universalismus-Partikularismus» (Bornschieer et al., 2021) Spaltungslinie konzeptualisiert (siehe auch Bornschieer, 2010; Ferrera, 2019; Kriesi, 2010; Kriesi et al., 2012; Seiler, 2015). Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit sich eine solche Spaltungslinie in Debatten über die Behandlung von Migranten, Geflüchteten und ethnischen Minderheiten in den nationalen Bildungssystemen feststellen lässt, zumal die ethnische Zugehörigkeit heute eine der wichtigsten Determinanten für die Bildungsergebnisse ist (OECD, 2010b, 2016, 2018).

Eine weitere Frage, die eingehender untersucht werden sollte, ist das Verhältnis zwischen Gesamtschulreformen in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II. In Norwegen und Deutschland unterstützten die Befürworter von Gesamtschulreformen auch für die Sekundarstufe II eine Zusammenlegung von Zweigen und Schultypen, während die Gegner dies ablehnten. In Norwegen verringerten Reformen über die Zeit hinweg die Unterschiede zwischen der akademischen und der beruflichen Sekundarstufe II (Olsen, 2012). In Deutschland sind die akademischen und beruflichen Formen der Sekundarstufe II weiterhin stärker voneinander getrennt. Während die Geschichte der beruflichen Bildung beispielsweise von Thelen (2004) analysiert wurde, könnten die Gemeinsamkeiten und Verflechtungen zwischen den Debatten über die Sekundarstufe I und II

eingehender untersucht werden. Es könnte auch analysiert werden, ob Spaltungsstrukturen die Ergebnisse von Reformversuchen in der Sekundarstufe II in ähnlicher Weise beeinflusst haben wie im Bereich der Sekundarstufe I. Die Studie von Busemeyer (2014) zeigt, dass es potenziell ähnliche Dynamiken gibt.

Eine weitere mögliche Ausweitung der vorliegenden Studie bezieht sich auf die Hochschul- und Universitätspolitik. In Norwegen und Deutschland wurden in den 1960er und 1970er Jahren neue Arten von Hochschulen gegründet, nicht zuletzt in ländlichen Gebieten. Damit verbunden waren Debatten über den Status dieser neuen Einrichtungen im Verhältnis zu den Universitäten. In NRW wurde der Begriff «Gesamthochschule» zu einem politischen Schlagwort, das von Sozialdemokratie und Liberalen und zeitweise sogar von der CDU verwendet wurde. In beiden Fällen war die Entwicklung des tertiären Bildungssektors ein wichtiger Teil der Bildungsexpansion. Dieser Teil der Bildungsgeschichte könnte genauer untersucht und mit den Debatten um die Gesamtschule auf den unteren Stufen des Bildungssystems in Verbindung gebracht werden.

Es gab auch immer wieder Debatten über und Reformen der Förderschulen. In Deutschland hat die langsam zunehmende Eingliederung behinderter Kinder in das allgemeine Schulsystem zu erneuten Diskussionen über das gegliederte Schulsystem geführt (Hartong/Nikolai, 2016). In Norwegen wurden Sonderschulen in den 1970er und 1980er Jahren weitgehend abgeschafft (Dalen, 2006). Viele der für dieses Buch gesammelten Daten deuten darauf hin, dass die ideologischen Argumente für die Abschaffung der Sonderschulen den Argumenten für die Gesamtschule ähnelten. Allerdings gibt es in diesem Bereich der Schulpolitik wichtige Akteure, wie Sonderschullehrer und Eltern behinderter Kinder, die in Untersuchungen zu diesem Thema einbezogen werden müssten.

Eine weitere offene Frage ist, warum es in beiden Fällen Mitte der 1970er Jahre zu einer politischen Trendwende kam. Alle befragten Zeitzeugen waren sich einig, dass eine solche Trendwende stattgefunden hat. Einige der befragten Reformprotagonisten erkannten im Nachhinein, dass sich das Zeitfenster für Reformen ab Mitte der 1970er Jahre geschlossen hatte. Andere Zeitzeugen stellten schon damals fest, dass sich das Blatt gewendet hatte und der Reformeifer nachließ. Die wirtschaftliche Entwicklung spielte bei dieser Trendwende eine Rolle. Vor dem Hintergrund schwindender Steuereinnahmen und nachlassenden Wachstums erschienen weitreichende Reformen weniger leicht umsetzbar. Künftige Forschungsarbeiten könnten die Beziehung zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und den Zyklen der Bildungsexpansion und -reform aus einer langfristigen, vergleichenden Perspektive genauer analysieren (siehe Nath, 2001, Titze, 2004 und Dartenne, 2016, als Ausgangspunkt). Dies könnte mit einer Analyse der langfristigen Beziehung zwischen demografischer Entwicklung und Bildungsexpansion verbunden werden. Die steigenden Schülerzahlen der 1960er und 1970er Jahre und der Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften drängten die politischen Akteure sicherlich zu einer Reform des Schulsystems.

Die wirtschaftliche Entwicklung wurde von den Reformprotagonisten häufig angeführt. Auch die Demografie spielte in den Debatten eine Rolle. Reformprotagonisten wiesen darauf hin, dass die Gesamtschule die Schulen im ländlichen Raum sichern würde, sobald die Schülerzahlen wieder zurückgingen. Dieses Argument war jedoch in den 1970er Jahren nicht sehr wirksam, da der demografische Druck auf die ländlichen Schulen erst in den 1980er Jahren spürbar wurde. Eine genauere Analyse dieser Fragen wäre wertvoll, sollte aber nicht auf funktionalistischen Annahmen beruhen, die Wirtschaft, Demografie und Bildungssystem auf eindeutige Weise miteinander verbinden. Wie Green (2013, 35ff) und Ringer (1979, 1ff) überzeugend darlegen, gibt es keine einfache funktionalistische Beziehung zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und der institutionellen Entwicklung des Schulsystems. Unter anderem sind die Unterschiede zwischen den nationalen Bildungssystemen zu groß, um eine rein funktionalistische Erklärung zu rechtfertigen.

Schulpolitik heute: Ist die Rokkan'sche Perspektive noch aktuell?

Schließlich könnte und sollte der zeitliche Rahmen erweitert werden, um zu analysieren, wie Spaltungsstrukturen die Schulpolitik seit den 1980er Jahren und bis heute beeinflussen. Im Folgenden wird die aktuelle Situation zumindest kurz skizziert. Die politischen Spielfelder und der Stellenwert einzelner Themen haben sich verändert. Die hegemonialen Allianzen, die sich in der Nachkriegsreformzeit herausgebildet haben, haben sich jedoch größtenteils gehalten.

In NRW ist eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit seit den 1970er Jahren nicht mehr versucht worden. Es ist üblich, auf die Konflikte der 1970er Jahre zu verweisen, um zu erklären, warum die Sozialdemokratie es nicht gewagt hat, jemals wieder entsprechende Reformen vorzuschlagen. Viele Sozialdemokraten und auch Grüne scheinen die parallele Beschulung der Kinder grundsätzlich akzeptiert zu haben. Das zeigt der Schulkonsens zwischen SPD, Grünen und CDU von 2011. Damals trug die CDU die Einführung einer neuen Schulform, der Sekundarschule, und eine Änderung der Schulartikel der NRW-Verfassung mit, so dass die Hauptschule nicht mehr zwingend von den Gemeinden angeboten werden muss. Die Sekundarschule kombiniert mindestens zwei Schulformen von der fünften bis zur zehnten Klasse und ähnelt somit der Idee der Kooperativen Schule. Grüne und SPD erhofften sich von dieser Schulform mehr soziale Durchlässigkeit, während die CDU ein ortsnahes Bildungsangebot auch in ländlichen Gemeinden erhalten wollte. Zum erhofften Sekundarschul-Boom kam es jedoch nicht. Die Sekundarschule hatte im Schuljahr 2022/2023 54.465 Schülerinnen und Schüler, mit sinkender Tendenz in den letzten Jahren (IT.NRW, 2023). Im Gegenzug wurde in Artikel 10 der Verfassung ein Satz aufgenommen, wonach das Land «ein ausreichendes und vielfältiges öffentliches Schulwesen [gewährleistet],

das ein gegliedertes Schulsystem, integrierte Schulformen sowie weitere andere Schulformen ermöglicht». Die Aufnahme des gegliederten Schulsystems in die Verfassung kann künftige Reformversuche erschweren. Eine echte Gesamtschulreform, zu der auch die Abschaffung oder Verkürzung des Gymnasiums gehören würde, scheint für die SPD kein Thema mehr zu sein. Ähnlich still sind die Grünen in dieser Frage. Lediglich die Partei Die Linke hat die zehnjährige Schule für alle als Ziel in ihre Wahlprogramme aufgenommen.

Dennoch spielt die integrierte Gesamtschule eine wichtige Rolle im nordrhein-westfälischen Schulsystem. Ihr Anteil ist in den vergangenen Jahren gewachsen, da in vielen Gemeinden Gesamtschulen gegründet werden. Im Schuljahr 2008/2009 zählte diese Schulform 232.814 Schüler, während 593.080 ein Gymnasium besuchten, 216.643 eine Hauptschule und 320.895 eine Realschule. Im Schuljahr 2022/2023 besuchten 351.175 Schüler in NRW eine Gesamtschule, 506.775 ein Gymnasium, 198.975 eine Realschule und nur noch 49.140 eine Hauptschule. Im selben Schuljahr hatten rund 43 Prozent der Hauptschüler, 18 Prozent der Förderschüler, 17 Prozent der Realschüler, 17 Prozent der Gesamtschüler und 8 Prozent der Gymnasiasten nicht die deutsche Staatsangehörigkeit (IT.NRW, 2023, eigene Berechnung). Die Benachteiligung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte hat sich somit zu einem dramatischen Problem entwickelt.

Auch die Klassenungleichheit wird im deutschen Schulsystem unvermindert reproduziert. Obwohl die Bildungsexpansion der Nachkriegszeit alle sozialen Klassen betraf, wurde die relative Benachteiligung von Arbeiterkindern im Hinblick auf das Gymnasium nicht wesentlich verringert (Schimpl-Neimanns, 2000; Geißler, 2011, 282ff). Die Bildungsabschlüsse der Hauptschulen und Förderschulen sind auf dem Arbeitsmarkt weitgehend wertlos geworden. Damit sind diese Schularten zu Schulen für Kinder von armen, oft eingewanderten Arbeitern oder Arbeitslosen geworden, denen die notwendigen Ressourcen fehlen, um den Bildungserfolg ihrer Kinder zu sichern (Solga, 2004; Solga und Wagner, 2007).

Das langsame Sterben der Hauptschule könnte die Landespolitik in NRW schließlich dazu zwingen, das System entschiedener zu reformieren. In anderen Bundesländern wurde die Hauptschule bereits abgeschafft und ein zweigliedriges Schulsystem scheint sich abzuzeichnen (für einen Überblick siehe Helbig und Nikolai, 2015, 99ff). Auch wenn die Zweigliedrigkeit unter Reformern, beispielsweise in der GEW und der GGG, umstritten ist, wäre die Abschaffung der Hauptschule sicherlich ein Schritt hin zu weniger Segregation, Ausgrenzung, Klassenverachtung und Rassismus im deutschen Bildungssystem. Bisher scheint es die Landespolitik in NRW damit jedoch nicht eilig zu haben, sondern eher diejenigen privilegierten Bevölkerungsgruppen zu vertreten, die die Absonderung der Kinder in der Hauptschule befürworten.

Ein weiteres Hindernis für zukünftige Reformen ist die fortbestehende Zersplitterung der Lehrerorganisationen. Eine Mindestvoraussetzung für eine stärkere Einflussnahme der Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschullehrer wäre ein

Bündnis der in der GEW und im VBE organisierten. Beide Organisationen setzen sich für eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit ein. Doch auch wenn die Organisationen bisweilen kooperieren, scheint ein formelleres Bündnis oder eine vollständige Integration vorerst unrealistisch. Offenbar erschwert die Spaltungsstruktur weiterhin die Zusammenarbeit zwischen diesen Gruppen. Gleichzeitig hat die Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in der Lehrerbildung, die 2009 in NRW erfolgte, zu neuen Debatten über die ungleiche Bezahlung von Lehrkräften verschiedener Schulformen geführt. Eine Verringerung der Status- und Besoldungsunterschiede könnte die Chancen für Zusammenarbeit und damit auch für Gesamtschulreformen erhöhen.

Der Widerstand des Philologenverbandes gegen das längere gemeinsame Lernen ist nach wie vor groß. Auch mit der CDU ist eine Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit für alle in NRW aktuell wohl nicht zu machen. Gleichzeitig muss man konstatieren, dass auf lokaler Ebene Teile der CDU gemeinsam mit Grünen oder Sozialdemokraten die Gründung von Gesamtschulen vorantreiben, beispielsweise in Köln. Dies hängt damit zusammen, dass viele Eltern sich heute die Gesamtschule für ihre Kinder wünschen – darunter auch CDU-Wähler. Klassenkompromisse innerhalb der CDU werden also anscheinend immer noch angestrebt. Gleichzeitig wird die Abschaffung von Haupt- und Realschule herausgezögert und steht das Gymnasium politisch klar an erster Stelle. Sollte die CDU in die Defensive kommen, beispielsweise in Folge einer bildungspolitischen Reformbewegung, ist dennoch nicht auszuschließen, dass sie eine neue Politikergeneration hervorbringt, die – wie Paul Mikat in den 1960er Jahren – bereit wäre, eine grundsätzlichere Reform der Schulstruktur in Angriff zu nehmen.

Schlussendlich haben Konflikte um Geschlecht und christliche Konfessionszugehörigkeit im Vergleich zur Nachkriegsreformzeit an Bedeutung verloren. Allerdings gibt es bis heute einen hohen Anteil öffentlicher katholischer Grundschulen in NRW, die bevorzugt katholische Kinder aufnehmen müssen und damit den Gesamtschulcharakter der Grundschule untergraben. Die Abschaffung der öffentlichen Konfessionsschule bleibt eine unerledigte Aufgabe für Reformen, die heute umso dringlicher erscheint, weil sie zur Ausgrenzung muslimischer Kinder und anderer Minoritäten beiträgt. Auch wenn der Staat-Kirche-Konflikt sich abgemildert zu haben scheint, ist anzunehmen, dass katholische Konfession und Identität weiterhin die politische Orientierung der katholischen Bevölkerung vor allem in ländlichen Gebieten prägen. Inwieweit sich dies in den Meinungen über die Gesamtschule widerspiegelt, wäre eine Untersuchung wert.

Nachdem die DDR, die Sowjetunion und der Eisernen Vorhang Geschichte geworden sind, erscheinen auch der Antikommunismus und die kommunistisch-sozialistische Spaltungslinie heute weniger ausgeprägt. Nach der Wiedervereinigung wurde in Ostdeutschland ein mehrgliedriges Schulsystem einschließlich des Gymnasiums wieder eingeführt, so dass Reformern heute nicht mehr mit dem Vorschlag begegnet werden kann, «rüberzugehen». Dennoch liegt auf der Hand,

dass der Antikommunismus weiterhin Einfluss auf die deutsche (Schul-)Politik hat. Die 2007 gegründete Partei Die Linke steht unter Beobachtung des Verfassungsschutzes und kämpft mit ständigem «Extremismusverdacht». Das Verhältnis zur Sozialdemokratie ist von gegenseitigem Misstrauen geprägt. Bildungspolitische Reformideen wie die einer integrierten Sekundarstufe I werden noch immer mit linksradikalem Gedankengut in Verbindung gebracht und als «ideologisch» delegitimiert. Alles in allem besteht die konservative Hegemonie in der Bildungspolitik somit fort.

In Norwegen wird das Gesamtschulsystem von den meisten Menschen als selbstverständlich angesehen. Kaum jemand – auch nicht die Konservativen – will die parallele Beschulung auf der Ebene der Jugendschule wieder einführen. Auch wenn das norwegische Schulsystem sozial offener ist als das deutsche, wird die Reproduktion von Klassenungleichheit von der Linken weiterhin als Problem gesehen. Die Verteilungseffekte der Schulreformen der 1950er bis 1970er Jahre sind Gegenstand von Debatten (Hernes, 1973; Hjellbrekke/Korsnes, 2006, 119f; Lindbekk, 2008). In absoluten Zahlen haben Kinder aus den unteren Klassen ihre Beteiligung an der Sekundarstufe II deutlich erhöht, dennoch hat der Klassenhintergrund weiterhin einen recht stabilen relativen Effekt auf den Bildungserfolg.

Die sozialdemokratischen Schulreformen der 1990er Jahre verlängerten die gemeinsame Schulzeit um ein weiteres Jahr, indem das Einschulungsalter von sieben auf sechs Jahre gesenkt wurde. Außerdem erhielten alle Jugendlichen das Recht auf einen dreijährigen Besuch der Sekundarstufe II. Die ideologischen Begründungen dieser Reformen ähnelten denen früherer Reformen in dem Sinne, dass soziale Gleichheit ein Hauptziel blieb (Volckmar, 2008, 2016, 87ff). Auch die Parteien der Mitte unterstützen dieses Ziel weiterhin.

Seit den 2000er Jahren haben sich die norwegische Bildungsrhetorik und -politik stärker in Richtung der Ideen und Praktiken des New Public Management verändert. Es gibt eine anhaltende Debatte darüber, ob die Reformen der Lehrpläne, die sich mehr an Kompetenzen als an Schulinhalten orientieren, und die damit verbundene Einführung von nationalen Tests die sozial integrative Funktion der Gesamtschule geschwächt haben (Volckmar, 2016, 111ff). Schulen in Oslo experimentieren mit permanenten Leistungsgruppen, was von der Konservativen Partei unterstützt wird (Wilden/Juven, 2013). Die politische Rechte hat also in der norwegischen Schulpolitik einige Fortschritte erzielt. Andererseits beschloss die konservative Regierung, die bis 2021 im Amt war, die Noten in den letzten Schuljahren der Kinderschule nicht wieder einzuführen, weil sie nach längerer Diskussion zu dem Schluss kam, dass dies zu demotivierend wäre. Die Abschaffung der Noten in der Jugendschule ist seit den 1970er Jahren nicht mehr versucht worden.

Bei den norwegischen Lehrerorganisationen hat sich der Fusionsprozess im Laufe der Zeit fortgesetzt, so dass nun alle Lehrergruppen im Bildungsverband (*Utdanningsforbundet*), der zweitgrößten Gewerkschaft Norwegens mit über

180.000 Mitgliedern, zusammengeschlossen sind. Unzufriedene Lehrkräfte der Sekundarstufe II gründeten 1997 eine neue Organisation, die sich etwas plakativ *Norsk Lektorlag* nennt. Sie ist nicht zu verwechseln mit dem früheren Verband der norwegischen Sekundarschullehrer, der bis 1983 *Norsk Lektorlag* hieß und durch Fusionen Teil des Bildungsverbandes wurde. Mit rund 8400 Mitgliedern ist *Norsk Lektorlag* klein, aber wachsend. Die Organisation kann als konservativer Akteur angesehen werden; so forderte sie beispielsweise 2015, in der Kinder- und Jugendschule von Leistungsdifferenzierung und Noten Gebrauch zu machen (*Norsk Lektorlag*, 2015). Das jüngste Programm der Organisation ist in dieser Hinsicht nicht mehr so eindeutig, betont aber immer noch die Bedeutung von Benotung, Tests und Prüfungen. *Norsk Lektorlag* fordert außerdem, dass nur Jugendliche mit einem Notendurchschnitt über einem bestimmten Niveau die akademisch orientierte Sekundarstufe II wählen dürfen (*Norsk Lektorlag*, 2019).

Ein weiterer strittiger Punkt ist das Privatschulwesen. Das Gesetz über Privatschulen wurde in den letzten 15 Jahren mehrmals reformiert (Volckmar, 2016, 114ff). 2015 wurde von der Konservativen Partei, der Fortschrittspartei, der Liberalen Partei und den Christdemokraten die Gründung neuer privater «Profilschulen» mit alternativen Lehrplänen erleichtert (Volckmar, 2016, 123). Diese Änderung wurde 2022 von der Regierung aus Arbeiter- und Zentrumsparterie rückgängig gemacht und weitere Änderungen, die dem Wachstum der Privatschulen Einhalt gebieten sollen, wurden angekündigt.

In Bezug auf die Wahl der Oberstufenschule gibt es eine anhaltende Debatte darüber, ob Notenschnitt, geografische Einzugsgebiete oder andere Modelle die Grundlage legen sollten. Aktuell erfolgt die Verteilung der Jugendlichen auf verschiedene Oberstufenschulen in erster Linie auf Grundlage ihres Notenschnittes, manchmal in Kombination mit anderen Kriterien wie dem Wohnort. Die Konservative Partei, die Liberale Partei und die Fortschrittspartei unterstützen eine auf Noten basierende Schulwahl. Die konservative Regierung versuchte, alle Regionen zu zwingen, eine ausschließlich auf Noten basierende Schulwahl einzuführen, doch dies wurde im November 2021 von der Regierung aus Arbeiterpartie und Zentrumsparterie rückgängig gemacht. Besonders in Oslo ist die Selektion nach Noten umstritten, da die politische Linke die soziale, ethnische und geografische Segregation in der Stadt dadurch reproduziert sieht.

Es ist zu vermuten, dass die Arbeiterpartie die Strategie der Zusammenarbeit mit Verbündeten auf der Linken und in der Mitte fortsetzen wird, um gegen die Zunahme der Privatschulen und die Segregation in den Oberstufen-Gymnasien zumindest ein Stück weit vorzugehen. Auf der Linken hat sich die Rote Partei (*Rødt*) als zusätzlicher Konkurrent für die Sozialistische Linkspartei etabliert. Während die Rote Partei weniger geneigt ist, Koalitionen mit der Sozialdemokratie einzugehen, unterstützen beide linken Parteien das Gesamtschulprinzip und Maßnahmen gegen Privatisierung. Da die norwegischen Linksparteien mehr Legitimität genießen als die deutsche Linkspartei, sind ihre Beziehungen

zur Sozialdemokratie weniger kompliziert. Auch Debatten über Dezentralisierung, Sprachfragen, christliche Erziehung und neuerdings über das Schicksal der Jungen im Schulsystem finden weiterhin statt. In diesen Debatten scheinen die Linke und die Mitte in Bezug auf Dezentralisierung und Sprache immer noch mehr Gemeinsamkeiten zu haben als in Bezug auf christliche Erziehung und Geschlecht.

In Bezug auf die Koalitionsbildung haben die norwegischen Parteien der Mitte unterschiedliche Wege eingeschlagen. Die Zentrumspartei ist stabiler Koalitionspartner der Sozialdemokratie. Die Christdemokraten beschlossen 2019, sich der Regierungskoalition aus Konservativer Partei, Fortschrittspartei und Liberaler Partei anzuschließen. Sowohl die Christdemokraten als auch die Liberale Partei leiden unter internen Konflikten über ihre Koalitionsstrategien, insbesondere über die Zusammenarbeit mit der rechtspopulistischen Fortschrittspartei. Es bleibt abzuwarten, was aus der politischen Mitte Norwegens werden wird. Vermutlich bleibt sie eine ernstzunehmende Kraft. Im deutschen Fall wird die integrative Kraft der CDU als interessenübergreifende Partei, die sich auf mehrere Spaltungslinien stützt, auch in Zukunft ernst genommen werden müssen.

Insgesamt wird die Schulpolitik in beiden Fällen weiterhin von der gesamten Spaltungsstruktur geprägt. Der Klassengegensatz tritt deutlich zu Tage und führt zu Debatten über die Ungleichheit der Bildungschancen, in denen die politische Linke und Rechte sich gegenüberstehen. Die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen wird jedoch weiterhin auch durch andere Spaltungslinien beeinflusst, die manche Koalitionen wahrscheinlicher und andere unwahrscheinlicher werden lassen. Wer solche interessenübergreifenden Koalitionen verstehen will, sollte daher alle Facetten der Bildungspolitik mit offenem Geiste studieren.

Literatur

- Aano, Jakob (1991). *Over alle grenser*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Abendschön, Simone und Stephanie Steinmetz (2014). The gender gap in voting revisited: Women's party preferences in a European context, in: *Social Politics*, 21(2), 315–344.
- Albisetti, James C. und Peter Lundgreen (1991). Höhere Knabenschulen, 228–278 in: Berg, Christa (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV, 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. München: C. H. Beck.
- Alliierte Kontrollbehörde (1947). Direktive Nr. 54. Grundsätzliches zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens, 38–39 in: Herrlitz, Hans Georg, Dieter Weiland und Klaus Winkel (Hrsg.) (2003). *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Almenningen, Olaf (2002a). «Ny arbeidsdag» og mellomkrigstid (1905–1940), 97–123 in: Almenningen, Olaf, Thore A. Roksvold, Helge Sandøy, Lars S. Vikør (Hrsg.), *Språk og samfunn gjennom tusen år: ei norsk språkhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Almenningen, Olaf (2002b). Okkupasjon og etterkrigstid (1940–1965), 124–143 in: Almenningen, Olaf, Thore A. Roksvold, Helge Sandøy, Lars S. Vikør (Hrsg.), *Språk og samfunn gjennom tusen år: ei norsk språkhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ansell, Ben (2010) *From the ballot to the blackboard: The redistributive political economy of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Aubert, Vilhelm Torgersen, Ulf Torgersen, Karl Tangen, Tore Lindbekk, Sonja Pollan (1960). Akademikere i norsk samfunnsstruktur 1800–1950, in: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1(4), 185–204.
- Baldi, Gregory (2012). Schools with a Difference: Policy Discourses and Education Reform in Britain and Germany, *West European Politics*, 35(5), 999–1023.
- Baldwin, Peter (1990). *The Politics of Social Solidarity: Class Bases of the European Welfare State, 1875–1975*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartolini, Stefano (2000). *The political mobilization of the European left 1860–1960. The class cleavage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartolini, Stefano (2005). *Restructuring Europe: Center Formation, System Building and Political Structuring between the Nation State and the EU*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartolini, Stefano und Peter Mair (1990). *Identity, competition, and electoral availability. The stabilization of European electorates 1885–1985*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bartsch, Silke und Barbara Methfessel (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs, 199–212 in: Kampshoff, Marita und Claudia Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.) (2016). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Springer-Verlag.
- Berger, Peter A. und Heike Kahlert (Hrsg.) (2008). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Bildungssoziologische Beiträge*. Weinheim und München: Juventa.
- Berntzen, Einar und Per Selle (1992). Values Count but Institutions Decide: The Stein Rokkan Approach in Comparative Political Sociology, in: *Scandinavian Political Studies*, 15(4), 289–306.
- Berven, Nina und Per Selle (2001). Kvinner, organiser, makt, 1–37 in: *Svekket kvinnemakt? De frivillige organisasjonene og velferdsstaten*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bluhm, Felix (2014). «Die Massen sind aber nicht zu halten gewesen.» Zur Streik- und Sozialisierungsbewegung im Ruhrgebiet 1918/1919. Münster: Edition assemblage.

- Blumenthal, Werner (1988). Die bildungspolitische Auseinandersetzung und das Volksbegehren um die Kooperativ Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse ihrer politischen Faktoren, Ursachen und Strategien sowie der Folgen für die Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.
- Bock, Gisela und Pat Thane (Hrsg.) (1992). *Maternity and Gender Policies. Women and the Rise of the European Welfare States, 1880s-1950s*. London: Routledge.
- Bongard, Albert (2012). *Die Kontinuitätsfrage. Zur Entstehungsgeschichte des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE)*. Dortmund: Verband Bildung und Erziehung, Landesverband NRW.
- Bornschieer, Simon (2010). *Cleavage Politics and the Populist Right*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bornschieer, Simon, Silja Häusermann, Delia Zollinger, und Céline Colombo (2021). How 'Us' and 'Them' Relates to Voting Behavior – Social Structure, Social Identities, and Electoral Choice, *Comparative Political Studies*.
- Breen, Richard, Ruud Luijckx, Walter Müller und Reinhard Pollak (2010). Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences, in: *European Sociological Review*, 26(1), 31–48.
- Briesen, Detlef (1995). Vom Durchbruch der Wohlstandsgesellschaft und vom Ende des Wachstums 1955–1995, 202–268 in: Briesen, Detlef, Gerhard Brunn, Rainer S. Elkar, Jürgen Reulecke (Hrsg.), *Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte Rheinlands und Westfalens*. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Köln: W. Kohlhammer.
- Brunn, Gerhard (1995). Die Zeit der Krisen 1914–1955, 129–201 in: Briesen, Detlef, Gerhard Brunn, Rainer S. Elkar, Jürgen Reulecke (Hrsg.), *Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte Rheinlands und Westfalens*. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Köln: W. Kohlhammer.
- Bull, Edvard (1960). *Die norwegische Gewerkschaftsbewegung*. Köln: Bund-Verlag.
- Bull, Edvard (1969). *Sozialgeschichte der norwegischen Demokratie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973). *Bildungsgesamtplan. Kurzfassung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Busemeyer, Marius (2007). Determinants of public education spending in 21 OECD democracies, 1980–2001, in: *Journal of European Public Policy*, 14(4), 582–610.
- Busemeyer, Marius (2014). *Skills and Inequality. Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busemeyer, Marius, Simon T. Franzmann und Julian L. Garritzmann (2013). Who Owns Education? Cleavage Structures in the Partisan Competition over Educational Expansion, in: *West European Politics* 36, 3, 521–546.
- Busemeyer, Marius, Julian Garritzmann und Erik Neimanns (2020). *A loud but noisy signal? Public opinion and education reform in Western Europe* (Cambridge studies in the comparative politics of education). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bölling, Rainer (1978). *Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Campbell, Rosie (2017). Gender and voting. In Arzheimer, Kai, Jocelyn Evans und Michael S. Lewis-Beck (Hrsg.), *The SAGE Handbook of electoral behaviour* (Vol. 2, 159–176). 55 City Road, London: SAGE Publications Ltd.
- Campbell, Rosie und Sarah Childs (2015). 'To the left, to the right': Representing conservative women's interests, in: *Party Politics*, 21(4), 626–637.
- Caramani, Daniele (2004). *The nationalization of politics: the formation of national electorates and party systems in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahrendorf, Ralf (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück: Nannen.

- Dalen, Monica (2006). «Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...». *Inkludering av elever med spesielle behov i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Danielsen, Hilde, Eirinn Larsen and Ingeborg W. Owesen (2013). *Norsk Likestillingshistorie 1814–2013*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dartenne, Corinna M. (2016). *Die Langen Wellen in der Entwicklung des Bildungs- und des Wirtschaftssystems*. Marburg: Tectum.
- De Lorent, Hans Peter (Hrsg.) (1977). *Bin ich ein Verfassungsfeind? Zur Person: Berufsverbot – Betroffene haben das Wort*. Frankfurt am Main: Röderberg.
- Deutscher Bildungsrat (1969). Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates. Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Aufgaben und Möglichkeiten der Gesamtschule, 48–64 in: Herrlitz, Hans Georg, Dieter Weiland and Klaus Winkel (Hrsg.) (2003), *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1975). *Die Bildungskommission. Bericht '75. Entwicklungen im Bildungswesen. Kurzfassung. Daten, Veränderungen, Vorschläge*. Bonn: Bundesdruckerei.
- Dokka, Hans-Jørgen (1966). Folkeskolekomiteén av 1963 og differensierings- og evalueringsproblemet, in: *Prismet*, 4, 97–104.
- Dokka, Hans-Jørgen (1986). *Reformarbeid i norsk skole: 1950-årene – 1985*. Oslo: NKS-forlaget.
- Dokka, Hans-Jørgen (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole-folkeskole-grunnskole 1739–1989*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Doormann, Lottemi (1990). Die neue Frauenbewegung: Zur Entwicklung seit 1968, 255–289 in: Hervé, Florence (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Köln: PapyRossa Verlag.
- Dowe, Wilhelm (1968). Der Weg zur Hauptschule, 13–32 in: Dowe, Wilhelm and Herbert Frommberger (Hrsg.), *Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Idee. Inhalt. Organisation*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.
- Dowe, Wilhelm and Herbert Frommberger (Hrsg.) (1968). *Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Idee. Inhalt. Organisation*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.
- Düding, Dieter (1998). *Volkspartei im Landtag. Die sozialdemokratische Landtagsfraktion in Nordrhein-Westfalen als Regierungsfraktion 1966–1990*. Bonn: Dietz Verlag.
- Düding, Dieter (2008). *Parlamentarismus in Nordrhein-Westfalen. 1946–1980. Vom Fünfparteien- zum Zweiparteienlandtag*. Düsseldorf: Droste Verlag.
- Ebbinghaus, Bernhard (2002). Dinosaurier der Dienstleistungsgesellschaft? Der Mitgliederschwind deutscher Gewerkschaften im historischen und internationalen Vergleich. MPIFG Working Paper 02/3, März 2002.
- Edelstein, Benjamin (2010). Determinanten der Schulreformpolitik. Eine Fallstudie über die Schulstrukturreform in Hamburg. Diplomarbeit. Freie Universität Berlin. Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft.
- Edelstein, Benjamin (2022). Stabilität und Wandel der deutschen Schulstruktur. Theoretische, empirische und konzeptionelle Beiträge zur institutionellen Evolution der Schulorganisation [Dissertation]. Humboldt Universität zu Berlin.
- Edelstein, Benjamin and Rita Nikolai (2013). Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 482–495.
- Eich, Klaus-Peter (1987). *Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945–1954*. Düsseldorf: Schwann.
- Elkar, Rainer S. (1995). Alte Ökonomie und neue Dynamik: Rheinland-Westfalen während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, 14–78 in: Briesen, Detlef, Gerhard Brunn, Rainer S. Elkar, Jürgen Reulecke (Hrsg.), *Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte Rheinlands und Westfalens*. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Köln: W. Kohlhammer.

- Erk, Jan (2003). Federal Germany and Its Non-Federal Society: Emergence of an All-German Educational Policy in a System of Exclusive Provincial Jurisdiction, in: *Canadian Journal of Political Science*, 36(2), 295–317.
- Erlinghagen, Karl (1972). *Die Säkularisierung der deutschen Schule*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.
- Ertl, David und David Philipps (2000). The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations, in: *British Journal of Educational Studies*, 48(4), 391–412.
- Esping-Andersen, Gøsta (1985). *Politics against Markets*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (2009). *The incomplete revolution: Adapting to women's new roles*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, Gøsta (2016). *Families in the 21st Century*. Stockholm: SNS Förlag.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FDP Landesverband NRW und Wolfgang-Döring-Stiftung (1978). Die Kooperative Schule: Schule der Zusammenarbeit, in: Forum liberal. Zeitung der Liberalen in NRW. Wuppertal, Februar 1978.
- Ferrera, Maurizio (2005). *The Boundaries of Welfare: European Integration and the New Spatial Politics of Social Protection*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferrera, Maurizio (2019). Disproved or vindicated? Stein Rokkan's 'impossibility theorem' on welfare democracy and European integration, in: *Journal of European Social Policy*, 29(1), 3–12.
- Finseraas, Henning, Niklas Jakobsson, und Andreas Kotsada (2012). The Gender Gap in Political Preferences: An Empirical Test of a Political Economy Explanation, in: *Social Politics*, 19(2), 219–242.
- Flora, Peter (1999). Introduction and Interpretation, 1–91 in: Rokkan, Stein (1999). *State Formation, Nation-building, and Mass Politics in Europe. The Theory of Stein Rokkan. Based on His Collected Works*. Edited by Stein Kuhnle, Peter Flora, Derek Urwin. Oxford: Oxford University Press.
- Fluck, Bernhard (2003). *Gymnasium. Auftrag. Fortschritt. Deutscher Philologenverband und Gymnasium im 19. und 20. Jahrhundert*. Düsseldorf: Pädagogik und Hochschul Verlag.
- Forsøksrådet for skoleverket (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.
- Forsøksrådet for skoleverket (1964). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Oslo: Aschehoug.
- Fredriksfryd, Erling (1960). *Den nye skoleloven*. Reistad: Høires opplysningsorganisasjon.
- Fredriksfryd, Erling (1965). *Den norske skoleordning. Studieskrift og Håndbok*. Oslo: Høyres opplysningsorganisasjon.
- Friedeburg, Ludwig von (1992). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuglerud, Gerd (1980). *Husstellskolenes historie i Norge*. Oslo: Grøndahl & Søn Forlag.
- Furck, Carl-Ludwig (1998a). Schulen und Hochschulen. Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen, 245–259 in: Führ, Christoph und Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland*. München: CH Beck.
- Furck, Carl-Ludwig (1998b). 5. Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule, 282–411 in: Führ, Christoph und Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband. Bundesrepublik Deutschland*. München: CH Beck.
- Fälker, Margot (1984). *Schulpolitik als Resultat von Machtrelationen. Computerunterstützte Datenanalyse der Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen von 1950 bis 1966*. München: Minerva-Publikation.
- Garrizmann, Julian (2016). *The Political Economy of Higher Education Finance: The Politics of Tuition Fees and Subsidies in OECD Countries, 1945–2015*. Cham: Springer International Publishing.

- Gauger, Jörg-Dieter (2011). *Kontinuität und Wandel – Bildungsbegriff und Bildungssystem in den Grundsatzklärungen der CDU zwischen 1945 und 2011*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Geißler, Rainer (2011). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- George, Alexander L. und Andrew Bennett (2005). *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- GEW NRW (Hrsg.) (1980). *Neue Deutsche Schule*, 32. Jahrgang, Heft 3, 6. Februar 1980, Essen.
- Graf, William David (1976). *The German Left since 1945. Socialism and Social Democracy in the German Federal Republic*. Cambridge: The Oleander Press.
- Gramsci, Antonio (1972). *Selections from the Prison Notebooks*. Edited and translated by Hoare, Quintin and Geoffrey Nowell Smith). London: Lawrence and Wishart.
- Green, Andy (2013). *Education and State Formation. Europe, East Asia and the USA*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Greveling, Linda, Amsing, Hilda T. A., Jeroen JH Dekker (2015). Rise and fall of the comprehensive school idea in the Netherlands: Political and educational debates on the Middle School project (1969–1993). *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 269–292.
- Groß-Albenhausen, Hans und Anton Hitpaß (1993). *Der Katholische Lehrerverband Rheinland (KLV) – Verband Katholischer Erzieher Nordrhein (VKEN) 1945–1963*. Volume 2 in: Franke, Uwe, Dr. Udo Kittler, Dieter Stüber (Hrsg.), *Spurensuche. Zur Geschichte des VBE und seiner Gründungsverbände*. Hamm: Gebrüder Wilke GmbH.
- Grove, Knut und Svein Michelsen (2014). Lektorene. Lærere, embetsmenn og funksjonærer, 312–345, in: Slagstad, Rune and Jan Messel (Hrsg.), *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax Forlag.
- Hagemann, Gro (1992). *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hagenmaier, Theresia (1988) [1969]. Mädchenbildung in den Bildungsplänen der Bundesrepublik, 249–258 in: Pfister, Gertrud (Hrsg.), *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Hahn, H.-J. (1998). *Education and Society in Germany*. Oxford: Berg.
- Hasenritter, Karl-Heinrich (1981). *Parteiordnungsverfahren*. Heidelberg: R. v. Decker's Verlag.
- Haugland, Kjell, Leif Ramsdal, Lars Vikør und Dagfinn Worren (2002). Den nasjonale revolusjonen (1814–1905), 56–96 in: Almenningen, Olaf, Thore A. Roksvold, Helge Sandøy, Lars S. Vikør (Hrsg.), *Språk og samfunn gjennom tusen år: ei norsk språkhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haungs, Peter (1983). Die Christlich Demokratische Union Deutschlands (CDU) und die Christlich Soziale Union in Bayern (CSU), 9–194 in: Veen, Hans-Joachim (Hrsg.). *Christlich-demokratische und Konservative Parteien in Westeuropa, Band 1*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Haupt, Heinz-Gerhard und Jürgen Kocka (2009). Comparison and Beyond: Traditions, Scope, and Perspectives of Comparative History, in: Haupt, Heinz-Gerhard und Jürgen Kocka (Hrsg.) (2009). *Comparative and Transnational History. Central European Approaches and New Perspectives*. New York: Berghahn Books.
- Hartong, Sigrid und Nikolai, Rita (2016): Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Wege zu einem inklusiveren Schulsystem, 105–123 in: Moser, Vera und Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion*. 62. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik.
- HEF (2016). Human-Etisk Forbund 60 år. Website of Human Ethical Association, URL: <https://human.no/artikler/human-etisk-forbund-60-ar/>
- Heidenheimer, Arnold J. (1974). The Politics of Educational Reform: Explaining Different Outcomes of School Comprehensive Attempts in Sweden and West Germany, in: *Comparative Education Review*, 18(3), 388–410.
- Heinz, Wolfgang (1970). Bildungsreform in Etappen, in: Rubin, Hans Wolfgang, Karl-Hermann Flach, Hildegard Hamm-Brücher, Peter Menke-Glückert, Klaus Scholer (Hrsg.), *Liberal, Beiträge zur Entwicklung einer freiheitlichen Ordnung*, 12(5), 346–350.
- Helbig, Marcel und Rita Nikolai (2015). *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Henkens, Bregt (2004). The rise and decline of comprehensive education: Key factors in the history of reformed secondary education in Belgium, 1969–1989. *Paedagogica Historica*, 40(1+2), 193–209.
- Hernes, Gudmund (1973). Om ulikhetens reproduksjon. Arbeidsnotat. Bergen: Levekårsundersøkelsen.
- Herrlitz, Hans-Georg, Wulf Hopf und Hartmut Titze (2009). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Herrlitz, Hans Georg, Dieter Weiland und Klaus Winkel (Hrsg.) (2003). *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Hervé, Florence (1990). «Dem Reich der Freiheit werb' ich Bürgerinnen»: Die Entwicklung der deutschen Frauenbewegung von den Anfängen bis 1889, 12–40 in: Hervé, Florence (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Köln: PapyRossa Verlag.
- Hervé, Florence und Ingeborg Nödinger (1990). Aus der Vergangenheit gelernt? 1945 bis 1949, 187–205 in: Hervé, Florence (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Köln: PapyRossa Verlag.
- Heumann, Günter (1989). *Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen (1945/46-1958)*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Hibbs, Douglas A. (1977). Political Parties and Macroeconomic Policy, in: *The American Political Science Review*, 71(4), 1467–1487.
- Hippenstiel, Hans (1968). Die Hauptschule auf dem Land, 146–189 in: Dowe, Wilhelm und Herbert Frommberger (Hrsg.), *Die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Idee. Inhalt. Organisation*. Düsseldorf: August Bagel Verlag.
- Hjellbrekke, Johs. und Olav Korsnes (2006). *Sosial mobilitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hobson, Barbara und Marika Lindholm (1997). Collective Identities, Women's Power Resources and the Making of Welfare States, in: *Theory and Society*, 26(4), 475–508.
- Hofmann, Werner (1967). *Stalinismus und Antikommunismus. Zur Soziologie des Ost-West-Konfliktes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hohendahl, Peter Uwe (1982). Reform als Utopie. Die preussische Bildungspolitik, 1809–1817, 250–272 in: Vosskamp, Wilhelm (Hrsg.) *Utopieforschung*. Stuttgart: Metzler.
- Holthoff, Fritz (1975). Anmerkungen zur pädagogischen Situation. Eröffnungsvortrag BILDUNGSPOLITISCHES FORUM 75, Verband Bildung und Erziehung, Düsseldorf, 30.09.1975. Herausgegeben vom Verband Bildung und Erziehung NW.
- Hooghe, Liesbet und Gary Marks (2018). Cleavage Theory Meets Europe's Crises: Lipset, Rokkan, and the Transnational Cleavage, in: *Journal of European Public Policy* 25, no. 1, 109–35.
- Hopf, Wulf (2010). *Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland*. Weinheim und München: Juventa.
- Huber, Evelyne, Charles Ragin, und John D. Stephens (1993). Social Democracy, Christian Democracy, Constitutional Structure, and the Welfare State. *American Journal of Sociology*, 99(3), 711–749.
- Huber, Evelyne, und John D. Stephens (2001). *Development and Crisis of the Welfare State. Parties and Policies in Global Markets*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Husén, Torsten (1986). Why did Sweden go comprehensive? *Oxford Review of Education*, 12(2), 153–163.
- Hörner, Wolfgang, Döberg, Hans, Lutz Reuter und Botho von Kopp (Hrsg.). (2015). *The Education systems of Europe (Vol. 2)*. Cham: Springer.
- IKO (2021). Om IKO. Website of the Church Educational Centre. URL: <https://iko.no/fakta-om-iko> [2021–11-17]
- Illemann, Regina (2016). *Katholische Frauenbewegung in Deutschland 1945–1962. Politik, Geschlecht und Religiosität im Katholischen Deutschen Frauenbund*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Immergut, Ellen (1992). The Rules of the Game: the Logic of Health Policy Making in France, Switzerland, and Sweden, 57–89 in: Steinmo, Sven, Kathleen Thelen und Frank Longstreth (Hrsg.), *Structuring Politics. Historical institutionalism in comparative analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Immerzeel, Tim, Hilde Coffé und Tanja van der Lippe (2015). Explaining the gender gap in radical right voting: A cross-national investigation in 12 Western European countries, in: *Comparative European Politics*, 13, 253–286.
- IT.NRW (2023). Schulen, Klassen, Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen 2022/2023 nach Schulformen, URL: <https://www.it.nrw/statistik/eckdaten/asd-schulen-klassen-schuelerinnen-schueler-und-lehrkraefte-allgemeinbildenden#main-content>
- Iversen, Torben und Stephens, John D. (2008). Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation, in: *Comparative Political Studies*, 41(4/5), 600–637.
- Iversen, Torben und Frances Rosenbluth (2010). *Women, work, & politics. The political economy of gender inequality*. New Haven and London: Yale University Press.
- Jakobi, Anja (2011). Political Parties and the Institutionalization of Education: A Comparative Analysis of Party Manifestos, in: *Comparative Education Review*, 55(2), 189–209.
- Jarning, Harald (1993). Mellom statsmakt og sosialiseringsmakt. Det norske utdanningssystemet i historisk perspektiv, 12–50 in: *Skolen, 1993–1994. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie.
- Kaartvedt, Alf (1984). Drømmen om borgerlig samling. 1884–1918. Volume I in: Sejersted, Francis (Hrsg.), *Høyres historie*, Oslo: J. W. Cappelens.
- Katz, Richard S., Peter Mair, Luciano Bardi, Lars Bille, Kris Deschouwer, David Farrell, Ruud Kooze, Leonardo Morlino, Wolfgang Müller, Jon Pierre, Thomas Poguntke, Jan Sundberg, Lars Svavand, Hella van de Velde, Pauls Webb and Anders Widfeldt (1992). The membership of political parties in European democracies, 1960–1990, in: *European Journal of Political Research*, 22, 329–345.
- Kerschesteiner, Georg (1901). *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Gekrönte Preisarbeit, Erfurt.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kjøll, Per Eivind und Telhaug, Alfred Oftedal (1999). Norsk skolepolitikk i etterkrigstida. En beskrivelse og analyse av skole- og utdanningspolitikken i partiprogrammene fra 1945 til 1977, 16–119 in: Telhaug, Alfred Oftedal, Per Eivind Kjøll, Alf Inge Wallum, Rolf Th. Tønnessen, Nina Volckmar (Hrsg.), *Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945–2000. En studie av utdanningstenkningen i norske partiprogrammer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Knight, Kathleen (2006). Transformations of the Concept of Ideology in the Twentieth Century, in: *American Political Science Review*, 100(4), 619–626.
- Koch, H. Reinhard (1986). Die Massen-Migration aus der SBZ und der DDR, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 15(1), 37–40.
- Kopitzsch, Wolfgang (1983). *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) 1947–1975. Grundzüge ihrer Geschichte*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Körffgen, Peter (1986). *Der Aufklärung verpflichtet. Eine Geschichte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Max-Traeger-Stiftung. Weinheim und München: Juventa.
- Korpi, Walter (1974). Conflict, power and relative deprivation, in: *The American Political Science Review* 68(4), 1569–1578.
- Korpi, Walter (1978). *The Working Class in Welfare Capitalism*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Korpi, Walter (1983). *The Democratic Class Struggle*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Korpi, Walter (1985). Power resources approach vs. action and conflict: On causal and intentional explanations in the study of power, in: *Sociological Theory*, 3(2), 31–45.
- Korpi, Walter (2000). Faces of Inequality: Gender, Class, and Patterns of Inequalities in Different Types of Welfare States, in: *Social Politics*, 7(2), 127–191.

- Korpi, Walter (2006). Power resources and employer-centered approaches in explanations of welfare states and varieties of capitalism. Protagonists, consenters, and antagonists, in: *World Politics*, 58(2), 167–206.
- Koschnick, Hans (Hrsg.) (1979). *Der Abschied vom Extremistenbeschluss*. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Koven, Seth und Sonya Michel (Hrsg.) (1993). *Mothers of a New World: Maternalist Politics and the Origins of Welfare States*. London: Routledge.
- KPF (2021). 100 år med KPF. Website of Christian Pedagogical Forum. URL: <https://kpf.no/om/100aarmedkpf> [2021–11-17]
- Kraul, Margret (1991). Höhere Mädchenschulen, 279–313 in: Berg, Christa (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV, 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. München: C. H. Beck.
- Kriesi, Hanspeter (2010). Restructuration of Partisan Politics and the Emergence of a New Cleavage Based on Values, in: *West European Politics* 33, no. 3, 673–85.
- Kriesi, Hanspeter, Edgar Grande, Martin Dolezal, Marc Helbling, Dominic Höglinger, Swen Hutter, und Bruno Wüest (2012). *Political Conflict in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krüger, Heinz-Hermann, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Jürgen Budde (Hrsg.) (2011). *Bildungsungleichheit Revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1991). Niedere Schulen, 179–227 in: Berg, Christa (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV, 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. München: C. H. Beck.
- Kvalbein, Jon (1965). Fra debatten om timetallet i kristendomsfaget. En oversikt ved Jon Kvalbein, in: *Fast Grunn*, 18, 168–177.
- Korseberg, Karl-Arne (2016). Skolens verdigrunnlag, 148–177 in: Volckmar, Nina (Hrsg.), *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal.
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik Nordrhein-Westfalen (1980). *Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1980*, Düsseldorf.
- Langslet, Lars Roar (1977). *Uro i skolen*. Trondhjem: J. W. Cappelens Forlag.
- Langslet, Lars Roar (1999). *I kamp for norsk kultur. Riksmålsbevegelsens historie gjennom 100 år*. Oslo: Riksmålsforbundet.
- Laperrière, Marie und Ann S. Orloff (2019). Learning from feminist scholarship on the welfare state, 269–285 in: *Globalizing Welfare, An Evolving Asian-European Dialogue*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Lauglo, Jon (1972). *Gymnaslærernes holdninger til skolereform, arbeidsrapport Nr. 5*, institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning, Oslo.
- Lemper, Lothar Theodor und Raban Graf von Westphalen (1982). *Privatschulen im öffentlichen Schulwesen. Schulgeschichtliche, verfassungsrechtliche und bildungspolitische Analysen zur Lage in Nordrhein-Westfalen*. Herausgegeben im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung. Melle: Verlag Ernst Knoth.
- Leschinsky, Achim und Peter Martin Roeder (1983). *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.
- Lewis, Jane (1992). Gender and the Development of Welfare Regimes, in: *Journal of European Social Policy*, 2(3), 159–173.
- Lindbekk, Tore (1968). Den niårige skole som demokratiserende faktor. Oslo: Institutt for anvendt sosialvitenskapelig forskning.
- Lindbekk, Tore (1973). *Skolesosiologi*. Trondheim: Tapir.
- Lindbekk, Tore (2008). Skolepolitiske reformer 1960–1980. Hensikter og virkninger, in: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 02/2008 (92), 88–99.

- Lipset, Seymour M. und Stein Rokkan (1967). Cleavage structures, party systems, and voter alignments: An introduction, 1–64 in: Lipset, Seymour M. und Stein Rokkan (Hrsg.), *Party Systems and Voter Alignment*. New York: Free Press.
- Lohmann, Joachim (2016). GGG – Die ersten 20 Jahre: Aufbruch, Durchbruch und Stabilisierung. URL: <https://ggg-web.de/service/ggg-downloads/category/30-ggg-geschichte?download=408:geschichte-der-ggg-1969-1988>
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Kai S. Cortina (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, 205–244 in: Cortina, Kai S., Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Magone, José M. (2010). *Contemporary European Politics: A Comparative Introduction*. London: Routledge.
- Mahoney, James (2000). Path Dependence in Historical Sociology, in: *Theory and Society*, 29(4), 507–548.
- Mair, Peter (1997). *Party system change: approaches and interpretations*. Oxford: Oxford University Press.
- Mann, Golo (1973). *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.
- Manow, Philip und Kees van Kersbergen (2009). Religion and the Western Welfare State – The Theoretical Context, 1–38 in: Manow, P. & van Kersbergen, K. (Hrsg.), *Religion, Class Coalitions, and Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manow, Philip (2009). Electoral Rules, Class Coalitions and Welfare State Regimes, or how to explain Esping-Andersen with Stein Rokkan, in: *Socio-Economic Review*, 7, 101–121.
- Manow, Philip (2015). Religious Spaltungslinien, Divisions on the Left and the Political Economy of Southern Europe, in: *The International Journal of Social Quality*, 3(2), 78–105.
- Marmøy, Reidar (Hrsg.) (1968). Debatt og reform. Festschrift for Norsk Lektorlag ved 75-års jubileet 1967. Oslo: J. W. Cappelens.
- Marshall, Thomas Humphrey (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mediås, Odd Asbjørn (2010). *Skolehistoriske holdepunkt. Norsk og nordisk skolehistorie i årstall*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Methfessel, Barbara und Irmhild Kettschau (1994). Koedukative Haushaltslehre – Partnerschaftliches Leben?, 86–106 in: Glumpler, Edith (Hrsg.), *Koedukation: Entwicklungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mikat, Paul (1966). *Grundlagen, Aufgaben und Schwerpunkte einer künftigen Kultur- und Schulpolitik im Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Denkschrift vorgelegt von Kultusminister Prof. Dr. Paul Mikat*. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Kultusministerium NRW (1951). Umbenennung der Mittelschule. RdErl. v. 21. März 1951, p. 38 in: *Amtsblatt des Kultusministeriums, Land Nordrhein-Westfalen*. 3. Jahrgang, Nr. 5, 1. Mai 1951.
- Kultusministerium NRW (1965). *Ausbau der Höheren Schule und der Realschule. Heft 1 der Schriftenreihe des Kultusministers, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Kultusministerium NRW (1967). *Ausbau des Gymnasiums und der Realschule. Zwischenbericht 1967. Heft 5 der Schriftenreihe des Kultusministers, Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Ratingen: A. Henn Verlag.
- Mitscherlich, Alexander und Margarete Mitscherlich (2007) [1967]. *Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens*. München: Piper Verlag.
- Mjeldheim, Leiv (1978). *Parti og rørsle. En studie av Venstre i landkretsane 1906–1918*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Mjeldheim, Leiv (1984). *Folkerørsla som vart parti. Venstre frå 1880åra til 1905*. Bergen: Universitetsforlaget.

- Mjøset, Lars (2000). Stein Rokkan's Thick Comparisons, in: *Acta Sociologica*, 43, 381–397.
- Moe, Terry M. und Susanne Wiborg (Hrsg.) (2016a). *The Comparative Politics of Education. Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moe, Terry M. und Susanne Wiborg (2016b). Introduction, 1–23 in: Moe, Terry M. and Susanne Wiborg (Hrsg.) (2017), *The Comparative Politics of Education. Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myhre, Reidar (1971). *Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet*. Oslo: Fabritius.
- Müller, Detlef K., Fritz Ringer und Brian Simon (1987). *The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction 1870–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller-Rolli, Sebastian (1989). III. Lehrer, 240–258 in: Langewiesche, Dieter and Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: C. H. Beck.
- Nath, Axel (2001). Die Perioden des modernen Bildungswachstums, 14–48 in: Apel, Hans Jürgen, Heidemarie Kemnitz und Uwe Sandfuchs (Hrsg.), *Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neghabian, Gabriele (1993). *Frauenschule und Frauenberufe. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte Preußens (1908–1945) und Nordrhein-Westfalens (1945–1974)*. Köln: Böhlau.
- Nieminen, Marjo (2018). Teachers' written school memories and the change to the comprehensive school system in Finland in the 1970s. *Paedagogica Historica*, 55(2), 253–276.
- Nikolai, Rita, Kendra Briken, und Dennis Niemann (2016). Teacher Unionism in Germany: Fragmented Competitors, 114–143 in: Moe, Terry M. and Susanne Wiborg (Hrsg.), *The Comparative Politics of Education. Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolai, Rita (2018). After German reunification: the implementation of a two-tier school model in Berlin and Saxony, in: *History of Education*, DOI: 10.1080/0046760X.2018.1545932
- Nipperdey, Thomas (1991). *Deutsche Geschichte, 1866–1918, Erster Band: Arbeitswelt und Bürgergeist*. München: Beck Verlag.
- Nonn, Christoph (2009). *Geschichte Nordrhein-Westfalens*. München: C. H. Beck.
- Norsk Lektorlag (2015). Skolepolitisk program for Norsk Lektorlag. URL: <http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/13137/File/Om%20NLL/NLLs%20skolepolitiske%20program.pdf> [2018–02-27]
- Norsk Lektorlag (2019). Utdanningspolitisk program for Norsk Lektorlag. Kunnskapsskolen bærer kompetansesamfunnet. URL: [https://www.norsklektorlag.no/info/utdanningspolitisk-program/\[2021-11-17](https://www.norsklektorlag.no/info/utdanningspolitisk-program/[2021-11-17)
- O'Connor, Julia (1996). Understanding Women in Welfare States, in: *Current Sociology*, 44(2): 1–12.
- OECD (1972). *Reviews of National Policies for Education: Germany*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I) – Excellence and Equity in Education*, Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education, Paris: OECD Publishing.
- Olsen, Ole Johnny (1994). Teori og fortelling. Paul Ricoeur om historisk forståelse, in: *Materialisten*, 4(94), 49–80.

- Olsen, Ole Johnny (2012). Yrkesfagenes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming, in: *Søkelys på arbeidslivet*, 29(4), 369–38.
- Opratto, Benjamin (2012). *Hegemonie. Politische Theorie nach Antonio Gramsci*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Orloff, Ann Shola (1993). Gender and the Social Rights of Citizenship: The Comparative Analysis of State Policies and Gender Relations, in: *American Sociological Review*, 58(3), 303–328.
- Orloff, Ann Shola (2009). Gendering the comparative analysis of welfare states: an unfinished agenda, in: *Sociological Theory*, 27(3), 317–343.
- Österman, Marcus (2017a). Tracking detracking reforms: political explanations of institutional tracking in education. Working paper. Department of Government, Uppsala University.
- Österman, Marcus (2017b). Education, Stratification and Reform. Educational Institutions in Comparative Perspective. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences 147*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Pedersen, Jorunn (2001). Rakel Seweriin, 21–23 in: *Arbeiderpartiets kvinnebevegelse gjennom 100 år. Perioder og ledere*. Utdrag av Arbeiderhistorie 2001 utgitt av Arbeiderbevegelsens Arkiv og Bibliotek. Arbeiderpartiets kvinnebevegelse. Fargernes: Valdres Trykkeri.
- Pfister, Gertrud (Hrsg.) (1988). *Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation*. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Philologen-Verband NRW (Hrsg.) (1981). *Philologen-Jahrbuch*. Kunzes Kalender 80. Jahrgang. Landesausgabe Nordrhein-Westfalen 32. Jahrgang. Schuljahr 1980/1981. Köln und Münster: Verlag des Philologen-Jahrbuches.
- Picht, Georg (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.
- Poguntke, Thomas und Bernhard Boll (1992). Germany, 617–388 in: Katz, Richard S. und Peter Mair (Hrsg.), *Party Organizations. A Data Handbook*. London: Sage Publications.
- Pöggeler, Franz (1977). Zur Geschichte der katholischen Lehrerverbände seit 1945, 367–391 in: Heinemann, Manfred (Hrsg.), *Der Lehrer und seine Organisation*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Pultar, Anna (2021). The elusiveness of the common school in Austria. PISA, politics and the survival of selection in a conservative regime, in: *Comparative Education*, DOI: 10.1080/03050068.2021.1885131
- Ragin, Charles C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley, California: University of California Press.
- Ragin, Charles C. and Lisa M. Amoroso (2011). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. Los Angeles: Sage.
- Ramsdal, Leif (1979). *Norsk språkhistorie 1814–1979*. Volda: Møre og Romsdal distriktshøgskole.
- Reulecke, Jürgen (1995). Rheinland-Westfalen von den 1850er Jahren bis 1914: Der Aufbruch in die Moderne, 79–128 in: Briesen, Detlef, Gerhard Brunn, Rainer S. Elkar, Jürgen Reulecke, *Gesellschafts- und Wirtschaftsgeschichte Rheinlands und Westfalens*. Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen. Köln: W. Kohlhammer.
- Ringer, Fritz K. (1969). *The Decline of the German Mandarins. The German Academic Community, 1890–1933*. Hanover and London: University Press of New England.
- Ringer, Fritz K. (1979). *Education and Society in Modern Europe*. London: Bloomington.
- Ringer, Fritz K. (1987). Introduction, 1–12 in: Müller, Detlef K., Fritz Ringer and Brian Simon (Hrsg.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural Change and Social Reproduction 1870–1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rokkan, Stein (1966). Norway: Numerical Democracy and Corporate Pluralism, 70–115 in: Dahl, Robert A. (Hrsg.), *Political Oppositions in Western Democracies*. New Haven: Yale University Press.
- Rokkan, Stein (1999). *State Formation, Nation-building, and Mass Politics in Europe. The Theory of Stein Rokkan. Based on His Collected Works*. Edited by Stein Kuhnle, Peter Flora, Derek Urwin. Oxford: Oxford University Press.

- Rovde, Olav (2014). Lærerne. I kamp for skulen og standen, 346–380 in: Slagstad, Rune and Jan Messel (Hrsg.), *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax Forlag.
- Rösner, Ernst (1981). *Schulpolitik durch Volksbegehren. Analyse eines gescheiterten Reformversuchs*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rubinstein, David and Brian Simon (2007). *The Evolution of the Comprehensive School: 1926–1972*. London: Routledge.
- Rust, Val D. (1989). *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*. New York: Greenwood Press.
- Sachse, Wolfgang (1985). *Das Aufnahme- und Verbleiberecht in den Gewerkschaften der Bundesrepublik. Unter besonderer Berücksichtigung der Unvereinbarkeitsbeschlüsse des Deutschen Gewerkschaftsbundes*. Köln: Bund-Verlag.
- Sack, Birgit (1998). *Zwischen religiöser Bindung und moderner Gesellschaft. Katholische Frauenbewegung und politische Kultur in der Weimarer Republik (1918/19-1933)*. Münster: Waxmann.
- Sainsbury, Diane (Hrsg.) (1994). *Gendering Welfare States*. London: Sage.
- Sainsbury, Diane (Hrsg.) (1999). *Gender and Welfare State Regimes*. New York: Oxford University Press.
- Sainsbury, Diane (2001). Gender and the making of welfare states: Norway and Sweden, in: *Social Politics*, 8(1), 113–143.
- Sass, Katharina (2015). Understanding comprehensive school reforms: Insights from comparative-historical sociology and power resources theory, in: *European Educational Research Journal*, 14(3-4), 240–256.
- Sass, Katharina (2020). Cleavage structures and school politics: a Rokkanian comparative-historical analysis, in: *History of Education*, 49 (5), 636–660.
- Sass, Katharina (2022). Struggling for girls' education: Coalition strategies of Norwegian and German women's rights activists in comparative-historical perspective, in: *Paedagogica Historica*.
- Sass, Katharina and Stein Kuhnle (2022). The Gender Cleavage – Updating Rokkanian Theory for the 21st Century, in: *Social Politics*, <https://doi.org/10.1093/sp/jxac003>.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 638–669.
- Schmidt, Manfred G. (1996). When parties matter: a review of the possibilities and limits of partisan influence on public policy, in: *European Journal of Political Research*, 30, 155–183.
- Schmidt, Manfred G. (2007). Testing the Retrenchment Hypothesis: Educational Spending, 1960–2002, 159–83 in: F. G. Castles (Hrsg.), *The Disappearing State? Retrenchment Realities in an Age of Globalization*. Cheltenham and Northampton: Edward Elgar.
- Schmitt, Karl (1989). *Konfession und Wahlverhalten in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schultheis, Ingeborg (1994). *Zur Problematik der eigenständigen Mädchenbildung. Stellungnahmen des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen in der Zeit von 1885–1985*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schulze, Heinrich (1911). Die Einheitsschule der Sozialdemokratie, 23–34 in Herrlitz, Hans Georg, Dieter Weiland und Klaus Winkel (Hrsg.) (2003), *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Schwan, Gesine (1999). *Antikommunismus und Antiamerikanismus in Deutschland. Kontinuität und Wandel nach 1945*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Schweim, Lothar (Hrsg.) (1966). *Schulreform in Preußen 1809–1819. Entwürfe und Gutachten*. Weinheim: Beltz.
- Seidenfaden, Fritz (1977). Studien zur geschichtlichen Entwicklung der Einheitsschule in Norwegen. 1–55 in: Körner, Annegret und Fritz Seidenfaden (Hrsg.), *Zur Geschichte der Gesamtschule in Norwegen und England*, Frankfurt am Main: Haag Herchen Verlag.
- Seifert, Benjamin (2013). *Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die «Kooperative Schule» in Nordrhein-Westfalen*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

- Seiler, Daniel-Louis (2015). The legacy of Stein Rokkan for European politics: a short tribute. 41–51 in: *Routledge Handbook of European Politics*. London: Routledge.
- Seip, Åsmund Arup (1990). *Lektorene. Profesjon, organisasjon og politikk 1890–1980*. FAFO-Rapport Nr. 108. Oslo: FAFO.
- Sejersted, Francis (2011). *The Age of Social Democracy. Norway and Sweden in the Twentieth Century*. Princeton: Princeton University Press.
- Shavit, Yossi and Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, CO; Oxford: Westview.
- Skocpol, Theda und Margaret Somers (1980). The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry, in: *Comparative Studies in Society and History*, 22(2), 174–197.
- Skocpol, Theda (1992). *Protecting Soldiers and Mothers. The Political Origins of Social Policy in the United States*. Cambridge/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Slagstad, Rune (2000). *Kunnskapens hus. Fra Hansteen til Hanseid*. Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, Rune (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag.
- Solga, Heike (2004). Ausgrenzungsgefahren trotz Integration – die Übergangsbioografien von Jugendlichen ohne Schulabschluss, 39–65 in: Hillmert, Steffen und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), *Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike and Sandra Wagner (2007). Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülern und Hauptschülerinnen, 187–216 in: Becker, Rolf and Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SPD (1975). *Dokumentation. Programme und Entschlüsse zur Bildungspolitik 1964–1975, Vorstand der SPD*. Bonn-Bad Godesberg: Vorwärts-Druck.
- SPD (1979). *Wege zur menschlichen Schule – die Reform muss weitergehen. Programm zur Fortführung der Bildungsreform*, beschlossen auf der AfB-Bundeskonferenz 23.-25. März 1979 Osnabrück. Unkorrigierte Fassung aus der Beschlussdokumentation. SPD-Parteivorstand, Bonn.
- SSB (1966). *Statistisk årbok*. Statistical Yearbook of Norway, 1966, Oslo.
- SSB (1978). *Norges offisielle statistikk, XII 291, Historisk statistikk 1978, Historical Statistics 1978*, Oslo.
- SSB (2014). *Folkemængdens bevegelse 1735–2014. En tabellstudie*. By Espen Søybye. Oslo: Forlaget Oktober.
- Statistisches Bundesamt (1954). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, 1954*, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (1970). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, 1970*, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (1971). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, 1971*, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (1980). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, 1980*, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2000). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, 2000*, Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2002). *Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, 2002*, Berlin.
- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (1954). *Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1954*, Düsseldorf.
- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (1960). *Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1960*, Düsseldorf.
- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (1964). *Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1964*, Düsseldorf.

- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (1966). Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1966, Düsseldorf.
- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (1968). Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1968, Düsseldorf.
- Statistisches Landesamt Nordrhein-Westfalen (1970). Statistisches Jahrbuch Nordrhein-Westfalen, 1970, Düsseldorf.
- Statistisches Reichsamt (1880). Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1880, Berlin.
- Statistisches Reichsamt (1899). Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1899, Berlin.
- Statistisches Reichsamt (1914). Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1914, Berlin.
- Statistisches Reichsamt (1930). Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1930, Berlin.
- Statistisches Reichsamt (1942). Statistisches Jahrbuch für das Deutsche Reich, 1942, Berlin.
- Stenographische Berichte über die Verhandlungen der durch das allerhöchste Verordnungs vom 4. Jan. 1882 einberufenen Kammern. Haus der Abgeordneten. (1882).
- Stephens, John D. (1979). *The Transition from Capitalism to Socialism*. London, UK: Macmillan.
- Stokke, Torgeir Aarvaag (2000). Organisasjonsgrader i norsk arbeidsliv 1945–1998. Fafo-notat 2000:10. Forskningsstiftelsen Fafo, Oslo.
- Streeck, Wolfgang und Kathleen Thelen (Hrsg.) (2005). *Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies*, Oxford: Oxford University Press.
- Streeck, Wolfgang (2015). Epilogue. Comparative-Historical Analysis: Past, Present, Future, 264–288 in: Mahoney, James and Kathleen Thelen (Hrsg.), *Advances in Comparative-Historical Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sümer, Sevil (2009). *European Gender Regimes and Policies: comparative perspectives*. Farnham: Ashgate.
- Süvern, Johann Wilhelm (1819). Die Allgemeinen Grundbestimmungen im Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate, 21–22 in: Herrlitz, Hans Georg, Dieter Weiland und Klaus Winkel (Hrsg.) (2003), *Die Gesamtschule: Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- Svåsand, Lars (1985). *Politiske partier*. Bergen: Tiden Norsk Forlag.
- Svåsand, Lars (1992). Norway, 732–780 in: Katz, Richard S. and Peter Mair (Hrsg.), *Party Organizations. A Data Handbook*. London: Sage Publications.
- Svåsand, Lars (1994a). Change and Adaptations in Norwegian Party Organizations, 304–331 in: Katz, Richard S. and Peter Mair (Hrsg.), *How Parties Organize. Change and Adaptation in Party Organizations in Western Democracies*, London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Svåsand, Lars (1994b). Die Konservative Partei und die Christliche Volkspartei Norwegens: Unbequeme Nachbarn im bürgerlichen Lager, 133–230 in: Veen, Hans-Joachim (Hrsg.), *Christlich-demokratische und Konservative Parteien in Westeuropa, Band 4*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Telhaug, Alfred Ofteidal (1969). *Den 9-årige skolen og differensieringsproblemet. En oversikt over den historiske utvikling og den aktuelle debatt*. Oslo: Lærerstudentenes forlag.
- Telhaug, Alfred Ofteidal (1974). Fra parallelle skoler til enhetsskole. En studie av forholdet mellom allmueskole (folkeskole) og høyere skole i årene fra 1865 til 1896. Trondheim.
- Telhaug, Alfred Ofteidal (1979). *Vår nye videregående skole. Oversikt over og kommentarer til reformarbeidet*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, Alfred Ofteidal and Odd Asbjørn Mediås (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: abstrakt forlag.
- Thelen, Kathleen (1999). Historical institutionalism in comparative politics, in: *Annual Review of Political Science*, 2, 369–404.
- Thelen, Kathleen (2003). How Institutions Evolve. Insights from Comparative Historical Analysis, 208–240 in: Mahoney, James and Dietrich Rueschemeyer (Hrsg.), *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, Kathleen (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Therborn, Göran (2004). *Between sex and power. Family in the world, 1900–2000*. London: Routledge.
- Tilly, Charles (1984). *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons*. New York: Russel Sage Foundation.
- Titze, Hartmut (2004). Bildungskrisen und sozialer Wandel 1780–2000, in: *Geschichte und Gesellschaft*, 30(2), 339–372.
- Tornieporth, Gerda (1977). *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Tveit, Knut (1991). *Allmugeskolen på austlandsbygdene 1730–1830*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tymister, Josef (1965). *Die Entstehung der Berufsvereine der katholischen Lehrerschaft in Deutschland. Beiträge zur Schul- und Standespolitik katholischer Lehrerschaft im 19. Jahrhundert*. Bochum: Ferdinand Kam
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik (2011). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, Liv Kari Bondevik und Alfred Oftedal Telhaug (1996). Elevvurderingen i norsk skole i etterkrigstida, 15–34 in: *Karakterer og vurdering i ny skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Valen, Henry (1981). *Valg og politikk – et samfunn i endring*. Oslo: NKS-Forlaget.
- Van Ackeren, Isabell und Klaus Klemm (2011). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Van Kersbergen, Kees (1995). *Social capitalism: A study of Christian Democracy and the Welfare State*. London: Routledge.
- VBE (1974). *Schulversuch Integrierte Gesamtschule in der Krise? Interview mit Prof. Dr. A Regenbrecht*. Hamm: Gebrüder Wilke.
- VBE (1978). *Hauptschule. Pädagogische Ziele – politische Entscheidungen*. Bochum: Verlag Ferdinand Kam.
- VBE (1980). *Geschäftsbericht 1976–1980. Arbeitsberichte des Landesvorstandes, der Hauptstellen, Ausschüsse und Referate, Landesverband Nordrhein-Westfalen, Köln*.
- VBE (1991). *100 Jahre Lehrpolitik in christlicher Verantwortung. Dokumentation der 100-Jahrfeier des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), Landesverband Nordrhein-Westfalen*. Bocholt, 28. September 1991. Hamm: VBE Medien-Service.
- Vikør, Lars S. (2002). *Språkutvikling i Olje-Noreg (1965–2000)*, 144–169 in: *Almenningen, Olaf, Thore A. Roksvold, Helge Sandøy, Lars S. Vikør (Hrsg.), Språk og samfunn gjennom tusen år: ei norsk språkhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Volckmar, Nina (2008). *Knowledge and Solidarity: The Norwegian social-democratic school project in a period of change, 1945–2000*, in: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 1–15.
- Volckmar, Nina (Hrsg.) (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal.
- Von Beyme, Klaus (1985). *Political Parties in Western Democracies*. Aldershot: Gower.
- Vorländer, Hans (2013). *Freie Demokratische Partei (FDP)*, 270–281 in: *Decker, Frank und Viola Neu (Hrsg.), Handbuch der Deutschen Parteien*. Wiesbaden: Springer.
- Vorstand der SPD (1964). *Bildungspolitische Leitsätze der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands*, Bonn: BZ-Druck.
- Walter, Franz (2011). *Die SPD. Biographie einer Partei*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Watson, Sara E. (2015). *The Left Divided. The Development and Transformation of Advanced Welfare States*. Oxford: Oxford University Press.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. 1914–1949*. München: C. H. Beck.
- West, Anne und Rita Nikolai (2013). *Welfare Regimes and Education Regimes: Equality of Opportunity and Expenditure in the EU (and US)*, in: *Journal of Social Policy*, 42(3), 469–493.
- Wiborg, Susanne (2009). *Education and Social Integration. Comprehensive Schooling in Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Wiborg, Susanne (2010). Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation, in: *Journal of the History of Education Society*, 39(4), 539–556.
- Wiborg, Susanne (2012). Neo-Liberalism and Universal State Education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980–2011, in: *Comparative Education*, 48(2), 1–17.
- Wiborg, Susanne (2015). Privatizing Education: Free School Policy in Sweden and England, in: *Comparative Education Review*, 59(3), 473–497.
- Wiborg, Susanne (2016). Teachers Unions in the Nordic Countries: Solidarity and the Politics of Self-Interest, 144–191 in: Moe, Terry M. and Susanne Wiborg (Hrsg.), *The Comparative Politics of Education. Teachers Unions and Education Systems around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiese, Ludwig Adolf (1886). *Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen*. Band 1. Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Wilden, Victoria und Olav Juven (2013): Vil skille flinke og svake elever. NRK Østlandssendingen 9th January 2013, URL: <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.10865675> [2021–11-17]
- Willemse, Nienke und Paul de Beer (2012), Three Worlds of Educational Welfare States? A Comparative Study of Higher Education Systems across Welfare States, in: *Journal of European Social Policy*, 22(2), 105–117.
- Wurms, Renate (1990). Kein einzig Volk von Schwestern: Frauenbewegung 1889–1914, 41–83 in: Hervé, Florence (Hrsg.). *Geschichte der deutschen Frauenbewegung*. Köln: Papyrossa Verlag.
- Zicht, Wilko (1999). Bundestagswahlergebnisse. URL: <http://www.wahlrecht.de/ergebnisse/bundestag.htm> [2021–11-17]
- Zicht, Wilko und Matthias Cantow (1999). Wahlergebnisse Nordrhein-Westfalen, URL: <http://www.wahlrecht.de/ergebnisse/nordrhein-westfalen.htm> [2021–11-17]
- Zinnecker, Jürgen (1972). *Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zymek, Bernd (1989). Schulen, 155–208 in: Langewiesche, Dieter und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur*. München: C. H. Beck.

Anhang

Vom norwegischen Parlament und seinen Ausschüssen veröffentlichte Dokumente

Parlamentarische Debatten

- Forhandlinger i Odelstinget, 17. Juni 1954, Lov om forsøk i skolen.
Forhandlinger i Lagtinget, 22. Juni 1954, Lov om forsøk i skolen.
Forhandlinger i Stortinget, 12. Oktober 1954, Styrking av skoleverket.
Forhandlinger i Stortinget, 20. Januar 1959, Heimkunnskap og husstell.
Forhandlinger i Odelstinget, 5. und 6. März 1959, Lov om folkeskolen.
Forhandlinger i Lagtinget, 13. März 1959, Lov om folkeskolen.
Forhandlinger i Odelstinget, 13. März 1959, Lov om folkeskolen.
Forhandlinger i Stortinget, 8. Juni 1961, Forsøksvirksomheten i skoleverket.
Forhandlinger i Stortinget, 21. Mai 1963, Forsøksvirksomheten i skoleverket 1959–1960.
Forhandlinger i Stortinget, 8. Juni 1965, 1) Interfra repr. Borten om karaktersystemet i 9-årige skole. 2) a) Forsøksvirks. i skoleverket, b) Læreraksj. for kristendomsfaget. 3) Aksj. vedr. fag- og timebytepl. i 9-årig skole.
Forhandlinger i Stortinget, 10. März 1966, Yrkesskoler i husstell.
Forhandlinger i Stortinget, 21. April 1969, Lov om grunnskolen.
Forhandlinger i Odelstinget Nr. 7, 17. Februar 1970, Lov om tilskudd til private skoler.
Forhandlinger i Stortinget, 8. Mai 1974, Interpellasjon frå representant Røssum om departementets rundskriv om å gi karakterar i berre 3 fag i grunnskolen.
Forhandlinger i Stortinget, 17. April 1975, Forsøksverksemda i skuleverket 1973 og 1974.
Forhandlinger i Stortinget, 20. April 1978, Forsøksverksemda i skoleverket 1975–76.
Forhandlinger i Stortinget, 11. Mai 1979, Forsøksverksemda i skoleverket i skoleåret 1976–1977.

Andere Dokumente

- Samordningsnemda for skoleverket (1949) IX. Tilråding om Skolekjøken- og husstelloplæringa. Oslo: Brødrene Tengs.
St. meld. nr. 9 (1954) Om tiltak til styrking av skoleverket.
Innstilling fra Utvalget til å utrede skolekjøkken- og husstelloplæringa, Oppnevnt 29. august 1952, Avgitt 21. desember 1954 (1955), Oslo: J. Chr. Gundersen.
St. meld. nr. 61 (1957) Om heimkunnskap og husstell.
Innst. S. nr. 294. (1958) Tilråding frå den forsterkede landbrukskomité om heimkunnskap og husstell (St. meld. Nr. 11 für 1958, jfr. St. meld. Nr. 61 für 1957).
Ot. prnr. 30 (1958) Lov om folkeskolen.
Innst. O. II. (1959) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om lov om folkeskolen. (Ot. prnr. 30 – 1958).
Innst. S. nr. 233 (1964–65) Innstilling frå kyrkje- og undervisningskomiteén om 1) forsøksvirksomheten i skoleverket 1960–61, 1962 og 1963, og 2) skriv frå Læreraksjonen til vern om kristendomsfaget (St. meld. nr. 42).

Innst. S. nr. 234 (1964–65) Innstilling frå kyrkje- og undervisningskomiteén om aksjon til vern om skulestyra sin rett i høve fag- og timebyteplan for den 9-årige folkeskulen.

Rundskriv nr. 13 (1964) frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet til alle skoledirektørane. Jnr. 2513 As L 1964, EH/BO, Oslo, 15. Juni 1964.

St. meld. nr. 42 (1964–65) Om forsøksvirksomheten i skoleverket 1960–61, 1962 og 1963.

St. meld. nr. 101 (1964–65) Om yrkesskoler i husstell.

Innstilling frå Folkeskolekomiteén av 1963 (1965), Om lov om folkeskolen og om mellombils lov om 7-årig folkeskole og overgang til 9-årig folkeskole, 15. Juni 1965.

Innst. S. nr. 94 (1965–66) Innstilling frå kirke- og undervisningskomiteén om yrkesskoler i husstell (St. meld. nr. 101).

Ot. PrNr. 59 (1966–67) Lov om grunnskolen.

Innstilling I fra Privatskoleutvalget (1967), 31. Januar 1967, Innstilling om støtte til private skoler, Otta: Engers Boktrykkeri.

Innstilling IV fra Privatskoleutvalget (1968), Desember 22, 1967, Innstilling om støtte til private skoler. Orkanger: A. s Kaare Grytting.

Besl. O. nr. 33 (1968–69) (Jfr. Innst. O. XIV.) Vedtak til lov om grunnskolen.

Innst. O. XIV (1968–69) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om lov om grunnskolen.

Ot. PrNr. 61 (1968–69) Om lov om tilskudd til private skoler. Tilråding fra Kirke- og undervisningsdepartementet av 10. april 1969, godkjent ved kongelig resolusjon same dag.

Innst. O. nr. 107 (1968–69), Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om ikke-behandling av Ot. PrNr. 61 for 1968–69 om lov om tilskudd til private skoler.

Innst. O. VII. (1969–70) Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om lov om tilskudd til private skoler.

Innst. S. nr. 287 (1971–72). Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteén om mønsterplan for grunnskolen (St. meld. Nr. 46).

NOU 1974: 42 (1974) Karakterer, eksamen, kompetanse m. v. i skoleverket, Eva I

Stortingstidende (1976/1977), Sspm. fra repr. Kristin Lønningdal om tolkingen av mønsterplanens side 52 om organisatorisk differensiering i matematikk og språkfag, s.tid. 2100–2101.

Stortingstidende (1977/1978), Gr. spm. fra repr. Sissel Rønbeck om bestemmelsene om organisatorisk differensiering i grunnskolen, S.tid. 2694–2696.

Innst. S. nr. 215 (1978–79). Tilråding frå kyrkje- og undervisningsnemnda om forsøksverksemda i skoleverket i skoleåret 1976–77 (St. meld. Nr. 34).

St. meld. nr. 34 (1978–79) Om forsøksverksemda i skoleverket 1976–77.

NOU 1978: 2 (1978) Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket, Eva II.

Vom Landtag NRW und seinen Ausschüssen veröffentlichte Dokumente

Landtag NRW, 18. Oktober 1960, Plenarprotokoll 04/48, 4. Wahlperiode, 48. Sitzung am 18. Oktober 1960, 1693–1708.

Landtag NRW, 20. Juni 1961, Plenarprotokoll 04/63, 4. Wahlperiode, 63. Sitzung am 20. Juni 1961, 2291–2313.

Landtag NRW, 10. April 1962, Plenarprotokoll 04/80, 4. Wahlperiode, 80. Sitzung am 10. April 1962 – Debatte zur Interpellation der FDP zum Mangel an Volksschullehrern, 2996–3021.

Landtag NRW, 12. Februar 1963, Plenarprotokoll 05/10, 5. Wahlperiode, 10. Sitzung am 12. Februar 1963, 231–293.

- Landtag NRW, 2. April 1963, Antrag der Fraktion der SPD, Betr.: Neuordnung der wenig gegliederten Volksschulen in Nordrhein-Westfalen durch Bildung von Mittelpunktschulen, Fünfte Wahlperiode, Drucksache Nr. 105.
- Landtag NRW, 14. Mai 1963, Plenarprotokoll 5/16, 5. Wahlperiode, 16. Sitzung am 14. Mai 1963, S. 529–576.
- Landtag NRW, 12. Januar 1965a, Antrag der Fraktion der SPD, Betr.: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, 5. Wahlperiode, Drucksache Nr. 639.
- Landtag NRW, 12. Januar 1965b, Antrag der Fraktion der SPD, Betr.: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Schulordnungsgesetzes (SchOG), des Schulverwaltungsgesetzes (SchVG) und des Gesetzes über die Schulpflicht im Deutschen Reich (SchulpfG), 5. Wahlperiode, Drucksache Nr. 640.
- Landtag NRW, 28. Januar 1965, Betr.: Entwurf eines Gesetzes über die Schulpflicht im Land Nordrhein-Westfalen (Schulpflichtgesetz – SchpfG), 5. Wahlperiode, Drucksache Nr. 655.
- Landtag NRW, 23. Februar 1965, Plenarprotokoll 05/50, 5. Wahlperiode, 50. Sitzung am 23. Februar 1965, Besprechung der SPD-Anträge (Drucksachen Nr. 639 und Nr. 640) sowie 1. Lesung des Schulpflichtgesetzes, 1816–1851.
- Landtag NRW, 23. Februar 1966, Neuordnung des Volksschulwesens; hier: Errichtung von Mittelpunktschulen, Erlass des Kultusministers vom 23.2.1966, III A70-1-580/66.
- Landtag NRW, 10. Mai 1966, Plenarprotokoll 05/75, 5. Wahlperiode, 75. Sitzung am 10. Mai 1966, 2. Lesung des Schulpflichtgesetzes, S. 2766–2793.
- Landtag NRW, 11. Mai 1966, Bericht des Kulturausschusses zur 3. Lesung des Entwurfs eines Gesetzes über die Schulpflicht im Land Nordrhein-Westfalen, Drucksache 5/1106.
- Landtag NRW, 25. Mai 1966, Plenarprotokoll 05/77, 5. Wahlperiode, 77. Sitzung am 24. Mai 1966, 3. Lesung des Schulpflichtgesetzes, 2853–2870.
- Landtag NRW, 13. Juni 1966, Rd.erl. des Kultusministers vom 13. Juni 1966, III A 36–11/2 Nr. 2044/66, Die Hauptschule im Lande Nordrhein-Westfalen. Die Oberstufe (7.-9. Schuljahr)
- Landtag NRW, 29. November 1966, Rd.erl. des Kultusministers vom 29. November 1966, II A 36–11/2 Nr. 3122/66, Studententafel und vorläufige Richtlinien für den Unterricht im 9. Schuljahr
- Landtag NRW, 20. Juni 1967a, Antrag der Fraktionen der SPD, CDU und FDP, Betr.: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, 6. Wahlperiode, Drucksache Nr. 320.
- Landtag NRW, 20. Juni 1967b, Betr.: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen, des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulfinanzgesetzes, 6. Wahlperiode, Drucksache Nr. 321.
- Landtag NRW, 21. Februar 1968a, Bericht des Hauptausschusses zur 2. Lesung des Entwurfs eines Gesetzes zur Änderung der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen – Antrag der Fraktionen der SPD, CDU und FDP – Nr. 320 der Drucksachen, 6. Wahlperiode, Drucksache Nr. 664.
- Landtag NRW, 21. Februar 1968b, Bericht des Kulturausschusses zur 2. Lesung des Entwurfs eines Gesetzes zur Änderung des ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen, des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulfinanzgesetzes – Nr. 321 der Drucksachen, 6. Wahlperiode, Drucksache Nr. 665.
- Landtag NRW, 29. Februar 1968, Plenarprotokoll 06/31, 6. Wahlperiode, 31. Sitzung am 29. Februar 1968, 1087–1106.
- Landtag NRW, 12. Juni 1968a, Interpellation Nr. 7 der Fraktion der CDU, Betr.: Durchführung der neuen Schulgesetze, 6. Wahlperiode, Drucksache Nr. 774.
- Landtag NRW, 12. Juni 1968b, Antrag der Fraktion der CDU, Betr.: Durchführung der neuen Schulgesetze, 6. Wahlperiode, Drucksache Nr. 775.

- Landtag NRW, 26. Juni 1968, Plenarprotokoll 06/36, 6. Wahlperiode, 31. Sitzung am 26. Juni 1968, Antrag der Fraktion der CDU: Durchführung der neuen Schulgesetze, Drucksache Nr. 775, 1285–1400.
- Landtag NRW, 22. Oktober 1968, Plenarprotokoll 06/41, 6. Wahlperiode, 41. Sitzung am 22. Oktober 1968, Fragestunde, Frage 76 des Abg. Bargmann (SPD), Koedukation an Realschulen und Gymnasien, 1593–1595.
- Landtag NRW, 15. November 1971, Antrag der Fraktion der CDU, Schulversuch «kooperative Gesamtschule», Drucksache 7/1215.
- Landtag NRW, 22. August 1973, Plenarprotokoll 07/77, 7. Wahlperiode, 77. Sitzung am 22. August 1973, Beschäftigung Radikaler im öffentlichen Dienst auf Grund der neuesten Entwicklung, 2923–2988.
- Landtag NRW, 13. September 1973, Protokoll Kulturausschuss, 80. Sitzung (nicht öffentlich), 13. September 1973, Ausschussprotokoll 7/1155.
- Landtag NRW, 7. Mai 1974, Gesetzentwurf der Landesregierung. Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes, Drucksache 7/2844.
- Landtag NRW, 11. Juli 1974, Plenarprotokoll 7/108, 7. Wahlperiode, 108. Sitzung am 11. Juli 1974, S. 4415–4468.
- Landtag NRW, 19. Februar 1975, Bericht des Kulturausschusses zur 2. Lesung des Entwurfs eines Gesetzes zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes und des Schulpflichtgesetzes (Gesetzentwurf der Landesregierung) und zu den Anträgen der Fraktion der CDU Schulversuch «kooperative Gesamtschule» sowie Vorlegung eines Gesetzentwurfs über die Schulentwicklungsplanung im Lande Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/4744.
- Landtag NRW, 27. Februar 1975, Plenarprotokoll 7/124, 7. Wahlperiode, 124. Sitzung am 27. Februar 1975, 5211–5282.
- Landtag NRW, 4. Juni 1975, Plenarprotokoll 8/2, 8. Wahlperiode, 2. Sitzung am 4. Juni 1975, 11–17.
- Landtag NRW, 5. Mai 1976, Antrag der Fraktion der CDU, Reform der Hauptschule, Drucksache 8/965.
- Landtag NRW, 9. November 1976, Gesetzentwurf der Fraktionen der SPD und FDP, Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes. Drucksache 8/14.
- Landtag NRW, 25. November 1976, Plenarprotokoll 8/34, 8. Wahlperiode, 34. Sitzung am 25. November 1976, 1755–1838.
- Landtag NRW, 29. Juni 1977, Plenarprotokoll 08/51, 8. Wahlperiode, 51. Sitzung am 29. Juni 1977, Gesetz zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes, 2878–2927.
- Landtag NRW, 26. Oktober 1977, Plenarprotokoll 8/57, 8. Wahlperiode, 57. Sitzung am 26.10.1977, 3240–3284.
- Landtag NRW, 2. April 1979, Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Schule und Kultur zu dem Antrag der Fraktion der CDU, Reform der Hauptschule, Drucksache 8/4355.
- Landtag NRW, 3. Mai 1979, Plenarprotokoll 8/104, 8. Wahlperiode, 57. Sitzung am 03.05.1979, 7053–7070.

Programme der norwegischen Parteien

Hinweis: Alle norwegischen Parteiprogramme sind im Archiv für parteipolitische Dokumente des Norwegischen Zentrums für Forschungsdaten (SIKT, ehemals NSD) zugänglich, siehe: <https://polsys.sikt.no/en/parti/>

Für die vorliegende Arbeit wurden die folgenden Programme analysiert.

Arbeiderpartei:

DNAs arbeidsprogram 1953–1957

DNAs arbeidsprogram 1958–1961

DNAs arbeidsprogram 1962–1965

DNAs arbeidsprogram 1966–1969

DNAs prinsippprogram 1969, Prinsipper og perspektiver

DNAs arbeidsprogram 1970–1973, Politikk for en ny tid, Vekst – Trygghet – Trivsel

DNAs arbeidsprogram 1974–1977, Vekst og vern – demokrati og likestilling, Trygghet for folket

DNAs arbeidsprogram 1978–1981, Du skal vita kva det gjeld, solidaritet – arbeid – miljø

Sozialistiske Volkspartei:

SFs arbeidsprogram 1961–1964

SFs arbeidsprogram 1965–1969

Prinsipperklæring SF 1969

SFs arbeidsprogram 1969–1973

SFs valgprogram 1973–1977

SVs prinsippprogram 1977

SVs valgprogram 1977–1981

Liberala Partei:

Venstres arbeidsprogram for 1958–1961, Stem for vi vil programmet, stem Venstre – Folkepartiet, Mennesket i sentrum

Venstres arbeidsprogram for 1961–1965, Framgang i frihet

Venstres arbeidsprogram for 1965–1969, Samspill mellom medmennesker – en framtid med Venstre

Venstres arbeidsprogram for 1969–1973

Venstres arbeidsprogram for 1973–1977

Venstres arbeidsprogram for 1977–1981

Christdemokraten:

KrFs Programm ved stortingsvalget 1957

4 år med Kristelig Folkeparti, Program ved stortingsvalget 11. sept. 1961.

KrFs-arbeidsprogram 1965–1969

KrFs prinsipielle program 1965, Veggen og Målet

Valgprogram KrF 1969–1973

KrFs-program for 1973–1977

KrFs-program for 1977–1981, Samling om verdier

Zentrumspartei:

Bondepartiets program 1957

Senterpartiets program 1961

Senterpartiets stortingsvalgprogram 1965–1969

Senterpartiets prinsipp-program 1965, Vilje til ansvar

Senterpartiets valgprogram 1969–1973

Senterpartiets prinsipp-program 1973

Senterpartiets valgprogram 1973–1977

Senterpartiets valgprogram 1977, Vekst er ikke å forbruke mer, men å forvalte bedre!

Konservative Partei:

Hovedprogram for Høire og Høires arbeidsprogram 1958–1961

Høires hovedprogram 1961

Høyres hovedprogram 1965

Høyres hovedprogram 1965

Høyres hovedprogram og arbeidsprogram 1969–1873

Høyres program stortingsvalg 1973

Høyres program 1977–1981

Fortschrittspartei:

Anders Langes partis valgprogram 1973, Vi er lei av å bli utbyttet av statskapitalismen

Fremskrittspartiets handlingsprogram for stortingsvalget 1977

Fremskrittspartiets prinsipp-program 1977

Programme der deutschen Parteien

Hinweis: Die nationalen Programme der SPD wurden aus dem Archiv der Friedrich-Ebert-Stiftung heruntergeladen. Die Programme der SPD NRW von 1962, 1975 und 1980 wurden über die Universitätsbibliothek Bergen bezogen. Die nationalen Programme der CDU wurden aus dem Archiv der Konrad-Adenauer-Stiftung heruntergeladen und die NRW-Programme wurden freundlicherweise per E-Mail vom Archiv zur Verfügung gestellt. Die Bundes- und NRW-Programme der FDP wurden aus dem Archiv des Liberalismus der Friedrich-Naumann-Stiftung bezogen. Berücksichtigt wurden Publikationen, die die wichtigsten schulpolitischen Positionen der Parteien im Zeitverlauf zusammenfassen und dokumentieren, wie z. B. Veröffentlichungen des SPD-Parteivorstandes (SPD, 1975, 1979) und eine Publikation der Konrad-Adenauer-Stiftung zur Bildungspolitik der CDU von 1945 bis 2011 (Gauger, 2011). Für die vorliegende Arbeit wurden die folgenden Programme analysiert.

SPD:

Bundestagswahlprogramm 1957 (abgedruckt im Jahrbuch der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands 1956/57, Hannover – Bonn: Neuer Vorwärts Verlag).

Godesberger Programm (Grundsatzprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands), 1959

Regierungsprogramm der SPD, 1961

Bildungspolitische Leitsätze der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, 1964

Tatsachen und Argumente, Erklärungen der SPD Regierungsmannschaft, 1965

ENTWURF: Modell für ein demokratisches Bildungswesen (1969 vom Bildungspolitischen Ausschuss beschlossen und im Einvernehmen mit dem Parteivorstand als Diskussionsentwurf veröffentlicht.), 42–72 in Dokumentation. Programme und Entschlüsseungen zur Bildungspolitik 1964–1975. Sozialdemokratische Partei Deutschlands.

Regierungsprogramm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, 1969, Erfolg, Stabilität, Reform

Wahlprogramm der SPD, Mit Willy Brandt für Frieden, Sicherheit und eine bessere Qualität des Lebens, 1972

Regierungsprogramm 1976–1980, SPD – Weiter arbeiten am Modell Deutschland

Wege zur menschlichen Schule – die Reform muß weitergehen. Programm zur Fortführung der Bildungsreform (Beschlissen auf der AfB-Bundeskonferenz 23.-25. März 1979 in Osnabrück)

Wahlprogramm 1980, Sicherheit für Deutschland

SPD NRW:

SPD vorn. Nordrhein-Westfalen muss Vorbild werden. Material zur Landtagswahl am 8. Juli 1962 Nordrhein-Westfalen-Programm 1975 (herausgegeben 1970 von der sozial-liberalen Landesregierung)

Programm zur Landtagswahl 1975 – Entwurf

Unser Programm für die 80er Jahre «Politik für unser Land», 1980

FDP:

- Aktionsprogramm zur Bundestagswahl der Freien Demokratischen Partei, 1957
- Aufruf zur Bundestagswahl 1961 der Freien Demokratischen Partei
- Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1969 der Freien Demokratischen Partei «Praktische Politik für Deutschland – Das Konzept der F. D.»
- Wahlaufruf zur Bundestagswahl 1972 der Freien Demokratischen Partei «Vorfahrt für Vernunft»
- Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik der Freien Demokratischen Partei, 1972
- Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1976 der Freien Demokratischen Partei «Freiheit Fortschritt Leistung»
- Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1980 der Freien Demokratischen Partei «Unser Land soll auch morgen liberal sein»

FDP NRW:

- Wahlaufruf zur Landtagswahl 1962 der Freien Demokratischen Partei Landesverband Nordrhein-Westfalen «Besser regieren – weniger Staat»
- Wahlplattform zur Landtagswahl 1970 der Freien Demokratischen Partei Landesverband Nordrhein-Westfalen «Aktion Liberal»
- Wahlplattform zur Landtagswahl 1975 der Freien Demokratischen Partei Landesverband Nordrhein-Westfalen «Liberale Politik für Nordrhein-Westfalen»
- Wahlprogramm zur Landtagswahl 1980 der Freien Demokratischen Partei Landesverband Nordrhein Westfalen «Mut zur Freiheit – Mut zur Verantwortung»

CDU:

- Hamburger Programm CDU, Das Programm der Christlich Demokratischen Union für den zweiten deutschen Bundestag, 1953
- Kölner Programm, CDU, 1961
- Bildung in der modernen Welt. Hamburger Empfehlungen der CDU/CSU zur Kulturpolitik. 3. Kulturpolitischer Kongress, 9.-10.11.1964.
- Düsseldorfer Erklärung der CDU, 31. März 1965, beschlossen auf dem 13. Bundesparteitag der CDU in Düsseldorf.
- Deidesheimer Leitsätze. Entwurf eines schul- und hochschulpolitischen Programms. 4. Kulturpolitischer Kongress, 28.2.-1.3. 1969.
- CDU 1969–1973, Wahlprogramm der Christlich Demokratischen Union Deutschlands
- Schul- und Hochschulreformprogramm der CDU, 1971. Argumente, Dokumente, Materialien Nr. 5258, herausgegeben von der CDU-Bundesgeschäftsstelle.
- Bildungspolitik auf klaren Wegen. Ein Schwerpunktprogramm der CDU/CSU. Ein Papier der Kultusminister Walter Braun, Wilhelm Hahn, Hans Maier, Werner Scherer, Bernhard Vogel und des vorm. MdB Berthold Martin, 1972.
- Mannheimer Erklärung «Frau und Gesellschaft» 1975, 23. Parteitag, 23.-25. Juni 1975.
- Kulturpolitisches Programm 1976. Vorgelegt von den Kultusministern der von CDU und CSU regierten Bundesländer.
- Das Wahlprogramm der CDU und CSU 1976
- Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit. Grundsatzprogramm 1978.
- Für Frieden und Freiheit. Das Wahlprogramm der CDU/CSU für die Bundestagswahl 1980.

CDU NRW:

Aktions-Programm für Nordrhein-Westfalen, CDU NRW 18.4.1970. Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), Pressedokumentation.

CDU: Ziele und Wege '80. Programm für Nordrhein-Westfalen zur Landtagswahl 1975. Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), Bestand CDU-Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen, 05-009-349.

Aussagen der CDU in Nordrhein-Westfalen zur Landtagswahl 1980. Langfassung. Archiv für Christlich-Demokratische Politik (ACDP), Bestand CDU-Landtagsfraktion Nordrhein-Westfalen, 05-009-865.

Zeitzeugeninterviews: Kurzbiographien

Norwegische Zeitzeugen:

Jakob Aano, interviewt am 10. Juli 2014; führendes Mitglied der Sektion Stavanger des Verbandes der norwegischen Sekundarschullehrer 1955–1958, Schulleiter einer christlichen Privatschule 1959–1963, Schulleiter einer christlichen Schule in Tansania 1959–1963, Abgeordneter der Christdemokraten 1965–1985, Mitglied des Ausschusses für Kirche und Bildung 1965–1977, stellvertretender Vorsitzender der Vereinigung für eine christliche Schule (heute Christliches Pädagogisches Forum) 1967–1972.

Ivar Bjørndal, interviewt am 26. Juni 2015; Sekundarschullehrer und Schulinspektor, Bezirksschulinspektor im Bezirk Østfold 1971–1977, Direktor des Østfold University College 1977–1981 und 1990–1992, Direktor des Rates für Sekundarschulbildung 1981–1990, Bildungsdirektor im Bezirk Østfold 1992–1998, Mitglied der Arbeiterpartei und des Verbandes der norwegischen Sekundarschullehrer.

Gudmund Hernes, interviewt am 21. Januar 2014; Vorsitzender der Studierendenorganisation der Arbeiterpartei in Oslo 1963, Promotion in Soziologie in den USA 1970, Professor in Bergen und Oslo 1971–1990, Minister für Bildung, Forschung und kirchliche Angelegenheiten 1990–1995, Minister für Gesundheit und Soziales 1995–1997, Direktor des Internationalen Instituts für Bildungsplanung der UNESCO in Paris 1999–2005, Forscher am Fafo-Institut und Professor an der BI Norwegian Business School.

Kjell Horn, interviewt am 2. November 2014; Kinderschullehrer, Jugendschullehrer und Schulleiter, Berater des Grundschulrates 1972–1975, einer der Gründer und späteren Kritiker des norwegischen Humanistischen Verbandes, Befürworter des Ethikunterrichts in der Grundschule, 1958 aus der Arbeiterpartei ausge-

schlossen, in den 1970er Jahren in der Kommunistischen Arbeiterpartei (AKP) und dem norwegischen Lehrerverband aktiv.

Theo Koritzinsky, interviewt am 5. November 2014; Vorsitzender der Jugendorganisation der Sozialistischen Volkspartei 1965–1966, Dozent für Politikwissenschaft in Oslo 1969–1975, Vorsitzender der Sozialistischen Linkspartei in Oslo 1970–1971, Dozent und später Assistenzprofessor an der Lehrerbildungsanstalt in Sagene und an der Hochschule in Oslo 1975–2010, Vorsitzender der Sozialistischen Linkspartei 1983–1987, Abgeordneter der Sozialistischen Linkspartei im Parlament 1985–1993, Vorsitzender des Ausschusses für Kirche und Bildung 1989–1993.

Lars Roar Langslet, interviewt am 23. Juni 2014; Herausgeber der konservativen Zeitschrift *Minerva* 1957–1968, Abgeordneter der Konservativen Partei im Parlament 1969–1989, Mitglied des Ausschusses für Kirche und Bildung 1969–1973, 1987–1989 und Vorsitzender 1973–1980, Minister für Kultur und Forschung 1981–1986, Mitglied der Riksmål-Gesellschaft, Mitglied des norwegischen Sprachrates 1972–1976, Präsident der Norwegischen Akademie für Sprache und Literatur 1995–2011.

Kari Lie, interviewt am 10. Dezember 2014; Kinderschullehrerin, aktiv im Osloer Lehrerinnenverband seit 1964, Vorsitzende 1970–1974 (der Osloer Ortsverband des Lehrerinnenverbandes blieb von 1966–1968 unabhängig und trat 1968 dem norwegischen Lehrerverband als eigener Ortsverband bei), Sekretärin des norwegischen Lehrerverbands 1972–1975, Vorsitzende des Lehrerverbands 1978–1985, kein Parteimitglied.

Tore Lindbekk, interviewt am 25. Juni 2014; Vorsitzender des norwegischen Studentenverbandes (*Det Norske Studentersamfund*) 1962, Herausgeber der konservativen Vierteljahrszeitschrift *Minerva* 1962–1967, Professor für Soziologie an der Universität Trondheim ab 1969, stellvertretender Vorsitzender der Konservativen Partei in Trondheim 1972, Mitglied des Stadtrats von Trondheim 1976–1983, Mitglied des Bezirksrats von Sør-Trøndelag.

Per Lønning, interviewt am 25. Juni 2014; Ordination 1951, Promotion in Theologie und Geschichte des politischen Denkens, Gymnasiallehrer in Oslo 1954–1964, Abgeordneter und Mitglied des Ausschusses für Kirche und Bildung für die Konservative Partei 1959–1965, Vorsitzender des Osloer Schulrates 1960–1963, Mitglied des Planungsausschusses für die Jugendschule in Oslo 1960–1961, Vorstandsmitglied und Vorsitzender der konservativen Zeitschrift *Minerva* 1957–1964, Vorsitzender des Pastorenverbandes der norwegischen Kirche 1962–1964, Bischof von Borg 1969–1975, Professor in Oslo und Straßburg, Bischof von Bjørgvin 1987–1994.

Per Arne Sæther, interviewt am 31. Juli 2014; Lehrer an Realschule, Gymnasium und Jugendschule 1973–1987, aktiv im Verband der norwegischen Sekundarschullehrer (*Norsk Lektorlag*, ab 1983 *NUFO/Norwegian Educational Association*) seit 1974, stellvertretender Vorsitzender des Vorstands in Vestfold 1976–1981, Vorsitzender der Zweigstelle in Vestfold 1982–1984, Mitglied des Beratungsausschusses der Organisation für die Jugendschule 1981–1983, Mitglied des Zentralvorstandes 1984–1986, leitender Berater der Organisation 1988–2013, kein Parteimitglied.

Torild Skard, interviewt am 25. Oktober 2014; Vorsitzende der Sozialistischen Studentenvereinigung 1959, 1959 aus der Arbeiterpartei ausgeschlossen, Mitglied der Sozialistischen Volkspartei ab 1961, Abgeordnete der Sozialistischen Linkspartei 1973–1977, erste weibliche Präsidentin einer Parlamentskammer, später hochrangige Positionen bei den Vereinten Nationen, Vorsitzende der Norwegischen Vereinigung für Frauenrechte 2006–2014.

Hans Olav Tunesvik, interviewt am 16. Juni 2014; Arzt und Psychiater, Vorsitzender der Studierendenorganisation der *Nynorsk*-Bewegung (*Studentmållaget*) 1959, Vorstandsmitglied der Norwegischen Sprachvereinigung 1962–1965 und Vorsitzender 1965–1970, kandidierte 1971 für die Liberale Partei für das Parlament, später Mitglied der Christdemokraten und Parlamentsabgeordneter 1977–1985, Mitglied des Ausschusses für Kirche und Bildung 1977–1981 und Vorsitzender 1981–1983, später Direktor einer psychiatrischen Klinik in Skånevik.

Deutsche Zeitzeugen:

Anke Brunn, interviewt am 25. August 2015; Mitglied der SPD seit 1967, wissenschaftliche Mitarbeiterin in Köln 1966–1975, Mitglied des Landtags NRW für die SPD 1970–1981 und 1985–2010, Mitglied des Berliner Abgeordnetenhauses 1981–1983, NRW-Ministerin für Wissenschaft und Forschung 1985–1998, Vorsitzende und stellvertretende Vorsitzende der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung 1985–1998, Mitglied der GGG.

Ilse Brusis, interviewt am 18. April 2015; Grund- / Hauptschullehrerin 1960–1969, später Konrektorin einer Hauptschule, Leiterin eines Lehrerseminars, Schulrätin, Mitglied der SPD seit 1969, Mitglied der GEW 1960–1995 und Vorsitzende der GEW NRW 1975–1981, Mitglied des Bundesvorstandes des Deutschen Gewerkschaftsbundes 1982–1990, verschiedene Ministerämter in der NRW-Regierung 1990–2000.

Uwe Franke, interviewt am 20. April 2015; Hauptschullehrer ab 1969 in Hamm, Eintritt in die CDU und ihre Jugendorganisation 1962, 1970 Eintritt in den neuge-

gründeten VBE, NRW-Vorsitzender des Verbandes 1980–1995, immer noch aktiv im VBE.

Reinhard Grätz, interviewt am 6. Mai 2015; Fliesenleger und Ingenieur, Mitglied der SPD seit 1957, Vorsitzender der Jungsozialisten in Wuppertal 1968–1973, Mitglied des Vorstandes der SPD Wuppertal 1972–1994 und des Vorstandes der SPD Region Niederrhein 1974–1988, Sprecher für Bildung und Medien des SPD-Landesvorstandes NRW 1975–1994, Mitglied des Landtages NRW für die SPD 1970–2000, Mitglied des Ausschusses für Schule und Kultur (später Schule und Weiterbildung) 1970–1985 und dessen Vorsitzender 1975–1985.

Wolfgang Heinz, interviewt am 28. April 2015; Journalist, Mitglied der FDP seit 1964, Vorsitzender der FDP Rhein-Sieg-Kreis 1968, Vorsitzender der FDP Köln 1974–1978, Mitglied der GEW ab 1972, Bundestagsabgeordneter der FDP 1970–1980, Sprecher der Fraktion für Bildungspolitik 1970–1975, Mitglied des Ausschusses für Schule und Kultur 1970–1975 und stellvertretendes Mitglied 1975–1980, Parlamentarischer Geschäftsführer der FDP-Bundestagsfraktion 1973–1980.

Jürgen Hinrichs, interviewt am 9. Juni 2015; Gymnasiallehrer, Mitglied der FDP seit 1955, Mitglied des Philologenverbandes von 1964 bis 1975, kommunalpolitisch aktiv in Herford von 1969–1975, Mitglied des Landtages NRW für die FDP 1975–1980, Mitglied des Landtagsausschusses für Schule und Kultur 1975–1980 und bildungspolitischer Sprecher der Fraktion 1975–1980.

Walter Hupperth, interviewt am 4. Mai 2015; Gymnasiallehrer am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium in Köln-Leverkusen ab 1965, promoviert in klassischer Philologie, Mitglied im Philologenverband und dort seit den 1960er Jahren aktiv, u. a. als Vertreter im Personalrat des Gymnasiums auf Kreisebene, Vorsitzender des Vorstands von 1984 bis 1999, sympathisiert mit der CDU.

Wilhelm Lenz, interviewt am 20. Mai 2015; promovierter Philologe 1949, Geschäftsführer des Deutschen Beamtenbundes NRW (dbb) 1953–1984, Mitglied der CDU seit 1946, Vorsitzender der CDU Köln 1963–1972, Mitglied des NRW-Präsidiums der CDU 1962–1977, Abgeordneter der CDU im Landtag NRW von 1958 bis 1980, Vorsitzender der CDU-Landtagsfraktion 1962–1970, Präsident des Landtags NRW 1970–1980.

Hiltrud Meyer Engelen, interviewt am 4. Mai 2015; Gymnasiallehrerin am Freiherr-vom-Stein-Gymnasium in Köln-Leverkusen ab 1968, Schulleiterin dieser Schule von 1991 bis 2004, Mitglied im Philologenverband und dort aktiv.

Anne Ratzki, interviewt am 3. Juni 2015; Gymnasiallehrerin, von 1970–1995 Schulleiterin in Köln-Holweide (ab 1975 Gesamtschule), leitete Versuche mit leistungsgemischten Gruppen, Referatsleiterin für Integrierte Gesamtschulen bei der Stadt Köln 1995–1999, Gründerin des Instituts für Teamarbeit und Schulentwicklung 1996, seit 1969 in der GEW aktiv, Mitglied der SPD und der GGG.

Hans-G. Rolff, Interview am 28. Mai 2015; Soziologe und Erziehungswissenschaftler, aktiv in der SPD-Studierendenorganisation SHB, 1966/1967 Referent für Bildungspolitik beim Deutschen Gewerkschaftsbund in NRW, 1967–1970 Berater und Planungsverantwortlicher für den Berliner Schulsenator, seit 1970 Professor für Schulpädagogik in Dortmund, 1973 Gründer des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund, Mitglied von GEW, SPD und der GGG.