

DNGPS



WORKING PAPER

R-01-2026A



DIE POLITIK DER GESAMTSCHULREFORM - ZWEI PERSPEKTIVEN

PATRICK HUTTEL

VERENA MATEJKA

BILDUNGSFORSCHUNG

NORWEGEN

DEUTSCHLAND

**Herausgeberschaft:**

Deutsche Nachwuchsgesellschaft für Politik- und Sozialwissenschaften e.V. (DNGPS)

Ansprechpartner:

Redaktion der DNGPS Working Paper (working-paper@dngps.de)

Institut für Politikwissenschaft

Deutsche Nachwuchsgesellschaft für Politik- und Sozialwissenschaften e. V. (DNGPS)

Schneiderberg 50, 30167 Hannover

Homepage: www.dngps.de

Email: info@dngps.de

Facebook: www.facebook.com/DNGPS

Twitter: <https://twitter.com/DNGPS>

Amtsgerichtsnummer: VR 200767 | Amtsgericht Osnabrück | Ust-Ident. Nummer: 66/270/03787

Bankverbindung: IBAN DE33 2655 0105 1551 1544 36 | BIC NOLADE22XXX | Sparkasse Osnabrück

Verlag:

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen

Tel. (+49) (0)2171 79491 50 | Fax (+49) (0)2171 79491 69 | info@budrich.de

<https://budrich.de> | <https://shop.budrich.de>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons

Lizenz: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Verbreitung, Speicherung, Bearbeitung und Vervielfältigung erlaubt, wenn: (a) Urheber-, Rechte- und Lizenzangaben sowie der Verweis auf Bearbeitung angemessen gemacht werden.



Diese Publikation steht im Open Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://dngps.budrich-journals.de>).

ISSN Online: 2365-3329

Verlag Barbara Budrich GmbH, <https://budrich.de>

DIE POLITIK DER GESAMTSCHULREFORM – ZWEI PERSPEKTIVEN

REZENSION

- *Sass, Katharina: Die Politik der Gesamtschulreform. Spaltungslinien, Akteure und Koalitionen in Deutschland und Norwegen. Buch, broschiert, 262 Seiten, Erscheinungsdatum: 02.07.2024, Verlag: Beltz-Juventa Weihenhein, 48,00 €.*

DIE POLITIK DER GESAMTSCHULREFORM – EINE LINKE BETRACHTUNG

PATRICK HUTTEL

PATRICKAHUTTEL@WEB.DE

Nichts besitzt laut Axel Honneth „heute in der Bundesrepublik [...] eine größere Dringlichkeit [...] als die Bestimmung der Ursachen, die für die Verhinderung einer umfassenden Reform unserer Bildungseinrichtungen verantwortlich zu machen sind“ (Honneth 2006: 141). Eine fulminante Antwort präsentiert Katharina Sass in ihrer Habilitationsschrift.

Die Frage, warum die Gesamtschule in Norwegen zum bildungspolitischen Standard avancierte, während sie in Nordrhein-Westfalen marginalisiert blieb, eröffnet den Ausgangspunkt von Sass' monumental er komparativer Studie. Implizit knüpft sie an Ludwig von Friedeburgs „Bildungsreform in Deutschland“ an, in der dieser das Scheitern der flächendeckenden Gesamtschuleinführung reflektierte.

THEORETISCHER ZUGANG UND METHODISCHE INNOVATION

Die Meriten der Studie liegen in der Verbindung zweier Perspektiven: der *Machressourcentheorie* (Korpi, Esping-Andersen) und Stein Rokkans *Spaltungslinientheorie*, die Sass als wichtigsten Bezugsrahmen etabliert (2024: 26). Während die Machressourcentheorie einen *klassenantagonistischen* Zugang ermöglicht, erlaubt Rokkans Theorie die Erfassung *multidimensionaler Konfliktkonstellationen*: Arbeitnehmer – Eigentümer; Zentrum – Peripherie bzw. Stadt – Land; Staat – Kirche; Kommunistisch – Sozialistisch und die Geschlechterfrage. Sass argumentiert überzeugend, dass erst die Berücksichtigung der „Spaltungskultur als Ganzes“ (ebd.: 28) die unterschiedlichen Reformergebnisse erklären kann.

EMPIRISCHE BEFUNDE: NORWEGEN UND NRW IM KONTRAST

Die Studie zeichnet sich durch *historische Tiefenschärfe* aus: Parteiprogramme, Parlamentsdokumente, Dokumente von Lehrerverbänden, Zeitzeugeninterviews und internationale

Vergleichsstudien. Für Deutschland identifiziert Sass den Staat-Kirche-Konflikt als grundlegende Spaltungslinie (Sass 2024: 60; 222), ergänzt durch die sozialdemokratisch-kommunistische Spaltung (ebd.: 61) und die Geschlechterspaltung (ebd.: 223). Der Antikommunismus (CDU wie SPD) mündete in anti-transformative Bildungspolitik (ebd.: 183f.). In Norwegen gelang es den Sozialdemokrat*innen, breitere Bündnisse zu schmieden. Die Kirche war aufgrund protestantischer Einheitskonfession konzessionsbereit und die Sozialdemokratie im Sprachkampf (Landessprache) kompromissbereit.

Bereits 1903 positionierte sich die SPD für die Einheitsschule (ebd.: 54). Während in Norwegen breite Allianzen ländliche Bevölkerungsgruppen einschlossen (ebd.: 173), verteidigte die CDU das dreigliedrige System per u.a. 3,6 Millionen Unterschriften (ebd.: 107). Aufschlussreich ist Sass' Analyse einer CDU-Position: Die Christdemokraten waren bereit zur Einführung Kooperativer Gesamtschulen, doch eine Motivation lag darin, „wieder mehr Schüler auf den Hauptschulzweig [...] zu lenken“ und „die Idee der Integrierten Gesamtschule zu untergraben“ (117).

Der markanteste ideologische Unterschied liegt in der *Begabungstheorie*: Während „Vorstellungen biologischer Veranlagung“ selbst *Teile der deutschen Sozialdemokratie* prägten, verstand sich die *norwegische Linke* in der Mission der *Einebnung von Klassenunterschieden* (ebd.: 129). Groteskerweise assoziierten konservative Kräfte in Deutschland die Gesamtschule mit dem Nationalsozialismus, während paradoxerweise *die Alliierten die Dreigliedrigkeit als strukturelle Voraussetzung des Nationalsozialismus identifizierten*. Ein CDU-Reformvorschlag von 1976 hielt „überzogene Abstraktionsanforderungen“ an Hauptschüler für „unpädagogisch und inhuman“, womit impliziert wurde, „dass die unteren Schichten nicht zur Abstraktion fähig seien“ (ebd.: 121).

Sass' Analyse überzeugt in der Rekonstruktion der Interessenlagen und Strategien bildungspolitischer Akteure. Das zentrale Argument für die Gesamtschule – die Durchlässigkeit des Bildungssystems (ebd.: 114) – stieß auch in Norwegen auf Widerstände. Lehrerverbände in beiden Ländern fürchteten Arbeitsplatzverluste (ebd.: 92; 112).

KRITISCHE WÜRDIGUNG

Sass hat eine monumentale Studie vorgelegt, die durch theoretische Innovationskraft, empirische Detailtiefe und analytische Schärfe besticht. Die Rekonstruktion von Akteurskonstellationen, Interessenlagen und diskursiven Strategien überzeugt durch Quellenvielfalt und historische Sensibilität.

Gleichwohl: Außerhalb der Matrize des Klassenantagonismus scheint es kein plausibles konservatives Argument für Alternativen zur Gesamtschule zu geben. Hier wäre es hilfreich gewesen, tiefer in anspruchsvollere konservative Diskurse einzusteigen.

Für zukünftige Bildungsreformer*innen dürfte Sass' Werk von heuristischem Wert sein. Die Studie demonstriert, dass erfolgreiche Bildungsreformen der Fähigkeit bedürfen, übergreifende Allianzen entlang multipler Spaltungslinien zu konstruieren. Ludwig von Friedeburg dürfte stolz sein.

PERSÖNLICHE POSITION

Aus meiner (linken) Sicht ist ein Bildungssystem dann gerecht, wenn es **alle Schüler*innen gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Lernbedürfnissen fördert**. Von Friedeburg identifiziert bei Comenius drei paradigmatische wie zeitlose Argumente für die Gesamtschule (von Friedeburg 1992: 52): Produktive Rivalität; Solidarität und Selektionsaufschub (*eigene Zusammenfassung*) (Comenius 2018: 199).

Warum entscheiden sich liberale und konservative Kräfte dagegen? Weil es im Deckmantel vermeintlicher Binnendifferenzierung um Besitzstandswahrung, Reproduktion von Klassenunterschieden und politische Herrschaft geht (Friedeburg 1992: 29-38; Honneth 2006: 140ff.). Dies scheinen aufrichtige konservative Politiker wie Lønning begriffen zu haben: „Persönlich nehme ich an [...], dass die sogenannte Einheitsschule möglicherweise eine differenziertere Schulform sein wird [...] als die heutigen Schulformen“ (Forhandlinger i Odestlinget, 5. März 1959, 15 zit. n. Sass 2024: 90).

Ludwig von Friedeburg arbeitet in „Bildungsreform in Deutschland“ heraus, dass sich Bildung in Deutschland stets in der Schlüsselmatrix aus *Herrschaft*, *Wirtschaft* und *Kultur* bewegte (von Friedeburg 1992: 10). Im Modus vermeintlich sachhaltiger Bildungspolitik werden seit jeher knallharte gesellschaftliche Interessen auf dem Rücken der Lehrenden wie Lernenden ausgefochten.

Just in diese wieder in der Gegenwart gekittete Kerbe schlägt Sass' Buch wie ein schmiedefrisches scharfes Schwert: *It's (mostly) the economy, stupid.* Auf dem Gipfel dieser vermeintlichen Bestenförderung thront das in Deutschland kurante *Begabungsdenken* nationalsozialistischer Mutterkreuze, welches sich jeglicher soziologischen wie biologischen Evidenz zum Trotz hält. Hinter dem Begabungsdenken verbirgt sich nebst plattestem Biologismus und Positivismus ein menschenverachtendes Menschenbild. Darauf aufmerksam zu machen, gelingt Katharina Sass auf eleganteste Weise kraft u.a. Exposition (Sass 2024: 127).

Als letzten kritischen Impuls gilt es an den Kritischen Theoretiker Hans-Joachim Heydorn zu denken, der *das Gymnasium gegen die Gesamtschulreform verteidigte* (Heydorn 1980). Das Risiko der Gesamtschulreform lag für ihn in der Nivellierung der Abstraktionsfähigkeit, der musischen Fächer, dem Verlust des Studiums antiker Kultur und Sprache, sprich: *des Verlust des humboldtschen Bildungsgedankens*, der allen Kritiken am Gymnasium zum Trotz zumindest noch einem Hauch gleich wahrnehmbar in den Hallen dieser Lehranstalten in Deutschland weht. Dieser Odem an Menschheitserbe darf niemals verwehen und eine Gesamtschulreform, die ihn auslöscht, beraubt sich perspektivisch der Grundlagen einer befreiten Gesellschaft (Heydorn 1971).

LITERATUR

Comenius, Johann Amos (2018). Große Didaktik. Andreas Flitner (Hrsg.), Stuttgart, Klett-Cotta.

Bundeszentrale für Politische Bildung (2025). Grafiken Bildungsungleicheit

<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/254100/grafiken-bildungsungleichheit> [21.12.25].

Forsthåndliger i Odestinget, 13. März 1959, Lo om folkeskolen, zit. n. Sass 2024.

Forhandliger i Stortinget, 21. April 1969, Yrkessoler i husstell. zit. n. Sass 2024.

Friedeburg, Ludwig von (1992). Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

Heydorn, Hans-Joachim (1980). Ungleichheit für alle – Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt/M.

Heydorn, Heinz-Joachim: Zur Aktualität der klassischen Bildung (1971). In: Pädagogische Korrespondenz (2017) 55, S. 91-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210785 - DOI: 10.25656/01:21078

Honneth, Axel (2006). „Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.“, in: Axel Honneth (Hrsg.), Schlüsseltexte der Kritischen Theorie. Für Ludwig von Friedeburg zum 80. Geburtstag, Wiesbaden, VS Verl. für Sozialwiss, 140-145.

DIE POLITIK DER GESAMTSCHULREFORM – EINE LIBERALE BETRACHTUNG

VERENA MATEJKA

MATEJKAPERENA@GMAIL.COM

Katharina Sass' Studie *Die Politik der Gesamtschulreform* ist ein herausragendes Beispiel für vergleichend-historische Bildungsforschung. Sie analysiert die schulpolitischen Reformprozesse in Norwegen und Deutschland (mit Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen) zwischen den 1950er und 1970er Jahren und bietet dabei einen differenzierten Blick auf die politischen, ideologischen und institutionellen Bedingungen, unter denen Gesamtschulreformen entweder erfolgreich umgesetzt oder blockiert wurden. Aus liberaler Sicht ist das Werk besonders interessant, da es zentrale Spannungsfelder zwischen Gleichheit, Freiheit, Differenzierung und Pluralität im Bildungswesen beleuchtet.

LIBERALISMUS UND BILDUNG

Liberale Bildungstheorie bewegt sich traditionell zwischen zwei Polen: dem Ideal der Chancengleichheit und der Betonung individueller Freiheit und Leistungsdifferenzierung. Sass' Analyse zeigt, wie diese Spannungsfelder in der Praxis unterschiedlich gewichtet wurden. In Norwegen dominierte ein egalitärer Liberalismus, der die Gesamtschule als Instrument zur Förderung sozialer Integration und individueller Entfaltung verstand. In Deutschland hingegen wurde die liberale Position stärker von einem meritokratischen und pluralistischen Verständnis geprägt, das die Vielfalt der Schulformen und die Wahlfreiheit der Eltern betonte.

NORWEGEN VS. DEUTSCHLAND

Die norwegische Schulpolitik war geprägt von einer breiten Koalition aus Sozialdemokratie und liberalen Parteien der Mitte (Zentrumspartei, Liberale Partei, Christdemokraten), die sich auf ein gemeinsames Reformziel verständigen konnten: die Einführung einer neunjährigen Einheitsschule (Jugendschule), die alle Kinder unabhängig von Herkunft und Leistung gemeinsam unterrichtet. Sass zeigt, dass diese Koalition nicht nur auf machtpolitischen Ressourcen basierte, sondern auf einer ideologischen Übereinstimmung in Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Bildung als Bürgerrecht. Die liberale Idee der Selbstentfaltung (Humboldt) wurde hier mit dem Rawls'schen Prinzip fairer Ausgangsbedingungen verbunden – ein Modell, das auch für heutige liberale Bildungsdebatten relevant ist.

In Nordrhein-Westfalen hingegen scheiterten vergleichbare Reformversuche. Die Einführung der Kooperativen Schule 1978 wurde von einem breiten konservativen Bündnis verhindert, das sich auf konfessionelle, kulturelle und bildungspolitische Spaltungslinien stützte. Sass zeigt, dass die FDP als liberale Partei in dieser Phase ideologisch gespalten war: Während Teile der Partei die Gesamtschule als Ausdruck von Chancengleichheit unterstützten, dominierten wirtschaftsliberale Strömungen, die vor einer „nivellierenden Einheitsschule“ warnten. Die liberale Idee der Wahlfreiheit wurde hier gegen die

Idee der gemeinsamen Schule ausgespielt. Ein klassisches Dilemma liberaler Bildungspolitik.

THEORETISCHER RAHMEN

Sass' theoretischer Rahmen kombiniert die Machtressourcentheorie (Korpi, Esping-Andersen) mit der Rokkan'schen Spaltungstheorie. Für liberale Bildungsforschung ist insbesondere Rokkan relevant, da er zeigt, wie politische Koalitionen entlang mehrdimensionaler Konfliktlinien entstehen – nicht nur entlang von Klassen, sondern auch von Religion, Region, Geschlecht und Ideologie. Liberale Parteien agieren in diesem Modell als Vermittler zwischen unterschiedlichen Interessen und Identitäten. Sass' Analyse macht deutlich, dass erfolgreiche Bildungsreformen nicht allein von Mehrheiten abhängen, sondern von der Fähigkeit, über Spaltungslinien hinweg konsensfähige Politik zu gestalten: Ein genuin liberaler Anspruch.

METHODIK UND EMPIRISCHE TIEFE

Die Studie überzeugt mit ihrer methodischen Sorgfalt und empirischen Dichte. Sass stützt sich auf eine breite Quellenbasis: Parteiprogramme, Parlamentsdokumente, Lehrerverbände, Zeitzeugeninterviews und internationale Vergleichsstudien. Besonders hervorzuheben ist die Fallauswahl: Norwegen und NRW als „most-similar cases“ mit kontrastierenden Ergebnissen. Diese Kontrastierung erlaubt es, strukturelle und ideologische Faktoren klar herauszuarbeiten – ein Gewinn für jede politikwissenschaftliche Bildungsanalyse.

PERSÖNLICHE POSITION

Aus liberaler Sicht ist ein Bildungssystem dann gerecht, wenn es alle Schüler und Schülerinnen gemäß ihrer individuellen Leistungsfähigkeit und Lernbedürfnisse fördert. Das betrifft nicht nur besonders Begabte, sondern ebenso Kinder und Jugendliche, die sich schwer tun, und jene, die sich im „mittleren Leistungsbereich“ bewegen. Eine Schule, die alle gleich behandelt, läuft Gefahr, gerade dadurch ungerecht zu sein. Katharina Sass' Analyse der Gesamtschulreformen in Norwegen und Deutschland bietet wertvolle historische und politische Einsichten. Doch aus dieser Perspektive wäre zu kritisieren, dass die pädagogische Differenzierung – also die gezielte Förderung unterschiedlicher Leistungsniveaus – in ihrer Darstellung nicht ausreichend gewürdigt wird. Die Abschaffung von Leistungsgruppen in Norwegen wird als Fortschritt beschrieben, obwohl empirische Studien zeigen, dass leistungsgemischte Klassen oft zu einer Nivellierung führen – mit Nachteilen für alle Leistungsniveaus. Eine strenge Leistungsdifferenzierung kann jedoch das Leistungsniveau aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Schulform steigern (Esser, 2025; Esser & Seuring, 2020). Zudem werden entgegen der weit verbreiteten Annahme weder soziale Ungleichheit noch soziale Herkunftseffekte verstärkt, da der Fokus auf der individuellen Leistung liegt (Esser & Seuring 2020). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Trautwein (2023). Gerechtigkeit entsteht folglich aufgrund gezielter Förderung, nicht mittels Nivellierung.

Zudem bleibt die Frage offen, wie die Gesamtschule mit der Herausforderung umgeht, individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen zu gewährleisten. Die Vorstellung, dass alle Kinder gemeinsam lernen sollen, ist aus sozialer Sicht nachvollziehbar – aber sie darf nicht dazu führen, dass die spezifischen Bedürfnisse einzelner Schülergruppen vernachlässigt werden. Gerade die „Mitte“ – also die durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler – wird in bildungspolitischen Debatten oft übersehen, obwohl sie die größte Gruppe darstellt und ebenso Anspruch auf gezielte Förderung hat.

In der Tradition von John Stuart Mill (2003) stärkt ein gegliedertes System die Wahlfreiheit und verhindert ein pädagogisches Monopol. Auch Friedrich August von Hayeks' (2011) Verständnis dezentralen Wissens spricht für institutionelle Vielfalt statt zentraler Einheitsschulen. Und im Sinne Rawls' (1999) Konzepts fairer Ausgangsbedingungen kann ein differenziertes System - wie empirische Befunde zeigen - Leistungsentwicklung und Bildungsgerechtigkeit gleichermaßen fördern. Ein liberales Bildungssystem sollte sich folglich nicht zwischen Gleichheit und Differenzierung entscheiden müssen, sondern beides ermöglichen: soziale Integration und individuelle Förderung. Die Gesamtschule kann ein Teil davon sein. Aber nur, wenn sie nicht zur Nivellierung führt, sondern zur Entfaltung der Vielfalt. Dazu braucht es pädagogische Konzepte, die Differenzierung nicht als Selektion, sondern als Ermöglichung verstehen – und ein politisches Umfeld, das Wahlfreiheit, Vielfalt und Qualität gleichermaßen ernst nimmt.

Die Studie von Katharina Sass zeigt somit nicht nur, wie sehr Bildungspolitik von historischen Koalitionen und ideologischen Spannungsfeldern geprägt ist, sondern gibt auch den Anstoß, Schulstrukturen nicht nur historisch zu betrachten, sondern im Lichte aktueller empirischer Befunde neu zu denken. Damit leistet Sass einen wichtigen Beitrag zur bildungspolitischen Debatte: Sie zeigt, wie komplex die Suche nach der „richtigen“ Schulstruktur ist.

LITERATUR

Esser, Hartmut (2025). Effekte der Zweigliedrigkeit. Die Wirkung von Zusammenlegung, Öffnung und Lockerung der Schulstrukturen auf Leistungsniveau und Bildungsungleichheit in der Sekundarstufe in den deutschen Bundesländern. Working Paper. Abgerufen unter: <https://bildung-nrw-da-geht-doch-mehr.info/wp-content/uploads/2025/05/Zweigliedrigkeit-Esser-2025.pdf>

Esser, Hartmut & Seuring, Julian (2020). Kognitive Homogenisierung, schulische Leistungen und soziale Bildungsungleichheit. Zeitschrift für Soziologie, 49(5-6), S. 277-301. DOI: <https://doi.org/10.7802/2072>.

Rawls, John (1999). A theory of justice (rev. ed.). Cambridge, Harvard University Press.

Mill, John Stuart (2003). On liberty. New Haven, Yale University Press. (Original work published 1859).

Hayek, Friedrich August (2011). The constitution of liberty: The definitive edition (R. Hamowy, Ed.). Chicago, University of Chicago Press.