

Die Legitimation einer Gesamtschule: Historische Bruchlinien und Randzonen von Gleichheit in der Debatte um das »Paradeponfer sozialistischer Bildungspolitik«

BARBARA ROTHMÜLLER

Soziale Un-/Gleichheit in und durch die Organisation von Bildung wurden und werden mit verschiedenen Argumenten legitimiert. Meist stehen dabei meritokratische Argumente, Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit im Mittelpunkt (vgl. Hadjar 2008 und in diesem Band; Solga 2005), aber auch eine im globalen Wettbewerb notwendig scheinende Entwicklung von Talenten und Humankapital (Bonal 2003, 162). Während ein bestimmtes Verständnis von Gleichheit, nämlich Chancen- und Begabungsgleichheit, die medialen Debatten »nach PISA« dominiert, werden andere Formen der Gerechtigkeit kaum berücksichtigt (Stojanov 2008; zur Debatte um egalitäre Gerechtigkeitskonzeptionen z.B. Krebs 2000). Dies trifft insbesondere auf Anerkennungsgerechtigkeit und Teilhabegerechtigkeit zu, die für eine *wissenschaftliche* Legitimation von Bildungsreformen aktuell an Bedeutung gewinnen (vgl. Stojanov 2013; Otto/Schrödter 2013). Obwohl Chancengleichheit und Meritokratie dominante Legitimationsprinzipien im Feld der Bildung sind, variiert doch die Bedeutung und Reichweite wie auch die Überzeugungskraft von Gleichheit gegenüber anderen Reformbegründungen, und zwar sowohl in diachroner als auch in synchroner Hinsicht.

Im nachfolgenden Beitrag soll die Spannung zwischen verschiedenen Gleichheitsdimensionen und die Reichweite des Gleichheitsbegriffs im Bildungsbereich anhand einer Debatte rekonstruiert werden, die in ähnlicher Weise in vielen Ländern seit den 1960er- und 1970er-Jahren geführt wurde, nämlich die bildungspolitische Auseinandersetzung um die Einführung einer Gesamt-

schule. In den 1970er-Jahren gab es in Europa einige Länder, die verschiedene Modelle einer gemeinsamen Schule für alle Kinder als Mittel zu mehr Bildungsgleichheit diskutierten und versuchsweise (wie etwa Deutschland) oder flächendeckend (bspw. Finnland) einführten (Keim 2004). Auf die meist unter dem Begriff Gesamtschule diskutierte Bildungsreform richten sich bis heute Hoffnungen zur Verwirklichung von Bildungsgleichheit. Hintergrund für diese Hoffnungen bildet der in fast allen Ländern beobachtbare Zusammenhang zwischen den sozialen Herkunftsbedingungen und den Bildungsabschlüssen und Fähigkeiten, die Menschen im Laufe ihrer Bildungsbiographie erwerben. Besonders groß sind diese Herkunftseffekte in Ländern, die eine frühe Verteilung der Kinder auf unterschiedliche Schultypen vornehmen. Als gleichheitsfördernd gilt die Gesamtschule u.a. deswegen, weil die Trennung der Kinder in diesem Schultyp nicht bzw. erst spät erfolgt, die Kinder daher gemeinsam unterrichtet werden und auch der Einfluss elterlicher Bildungsaspirationen kaum ins Gewicht fällt, weil es keine Gelegenheiten zu folgereichen und oft nur schwer revidierbaren Bildungswegentscheidungen gibt.

Das Gesamtschulkonzept geht u.a. auf die von Heinrich Schulz und Clara Zetkin in den Leitsätzen zu »Volkserziehung und Sozialdemokratie« für den Mannheimer Parteitag 1906 vorgeschlagene »Einheitsschule« zurück (Keim 2004). Die Umgestaltung des Bildungswesens hin zu einer gemeinsamen Schule für alle Kinder galt daher etwa in Luxemburg als »Paradepferd sozialistischer Bildungspolitik« (d'Letzeburger Land 12.01.1979, 5). Argumente für die Einführung einer Gesamtschule berufen sich meist auf das Legitimationsprinzip der Gleichheit, sind jedoch – insbesondere, aber nicht nur – von konservativer Seite nicht unwidersprochen geblieben. Die Gesamtschulreformen waren nicht in allen Ländern erfolgreich und beschränkten sich in den deutschsprachigen Ländern großteils auf die Einführung von Schulversuchen bzw. von zusätzlichen, »gesamtschulartigen« Schulangeboten ergänzend neben den bestehenden Schulformen. Auch wenn es seit den 1970ern immer wieder auch still um die Idee einer Gesamtschule geworden ist, erfährt diese Reformdebatte doch regelmäßig Neuauflagen, zuletzt etwa in Österreich. Die Gesamtschulidee zählt damit zu einem der konflikthaftesten Bildungsreformprojekte, die in verschiedenen Ländern Europas nun schon seit mehr als einem Jahrhundert verhandelt werden.

Welche politischen Bruchlinien die Legitimität einer Gesamtschule durchziehen, soll im folgenden Beitrag am Beispiel Luxemburgs historisch rekonstruiert werden, wo ab Anfang der 1970er-Jahre die deutschen Gesamtschulversuche von der sozialdemokratischen Regierung aufgegriffen wurden. Zur Rekonstruktion der öffentlichen Debatte wurden als historische Quellen neben dem Gesetzesentwurf, Gesetzestext und Protokollen der dazugehörigen Parlamentsdebatten

aus dem Jahr 1979 vor allem Zeitungsberichte in den beiden großen luxemburgischen Tageszeitungen *Tageblatt* und *Luxemburger Wort*, der intellektuellen Wochenzeitschrift *d'Letzeburger Land* und dem liberalen *Letzeburger Journal* sowie Beiträge in Zeitschriften der luxemburgischen Verbände der Primar- und SekundarschullehrerInnen (*Bulletin IR*, *Bulletin F.G.I.L.*, *école et vie*, *Bulletin APESS*) im Zeitraum von 1973-1981 analysiert (für einen Überblick über die luxemburgische Zeitungslandschaft siehe Hilgert 2004). Bevor ich im folgenden Beitrag die bildungspolitische De-/Legitimierung der Gesamtschule in Luxemburg und insbesondere das Legitimationsprinzip der Gleichheit (Kapitel 3) und seiner Grenzen (Kapitel 4) empirisch rekonstruiere, gehe ich kurz allgemein auf Gleichheit als Legitimationsprinzip ein (Kapitel 1) und führe daran anschließend in den bildungspolitischen, sozialen und nationalen Kontext ein, der die Gleichheitsdebatten und damit die Legitimation der Gesamtschule in Luxemburg in den 1970ern mitprägte (Kapitel 2).¹

1. TRANSFORMATIONEN DER LEGITIMATION VON BILDUNGSREFORMEN

Die Art und Weise, wie Bildungsreformen gerechtfertigt wurden, hat sich in Europa seit dem 19. Jahrhundert stark verändert. In Schweden beispielsweise lässt sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Verschiebung des Legitimationsprinzips von einer Legitimierung aristokratischer Vorrechte durch eine göttliche Ordnung hin zu einer bürgerlichen Ordnung der Meritokratie nachverfolgen, die zunehmend mit Ideen sozialer Gerechtigkeit verbunden wurde (Johansson 2002). Nach dem Zweiten Weltkrieg verband sich dieser meritokratische Diskurs mit einem »Wahrheitsregime« der Psychometrie (ebd., 104), das den Zugang zu Gymnasien, der sich mit der Bildungsexpansion auch in Schweden veränderte, durch Testverfahren und »das Prinzip der sozialen Effizienz« legitimierte (ebd., 109). Effizienz spielte allgemein in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für die Legitimation von Bildungsreformen eine wichtige Rolle, etwa in Debatten um »neue« bildungspolitische Steuerungsformen, die seit den 1970ern durch einen Marktdiskurs und mit Bezug auf Effizienz, Wettbewerb und Individualismus legitimiert wurden (z.B. für Island Johannesson/Geirsdottir/Finnbogason

1 Ich danke Catherina Schreiber für ihre Unterstützung bei der Quellenrecherche und die Weitergabe einiger Quellen, Anti Saari für Kritik an einer früheren Fassung des Textes und seine Literaturhinweise sowie Andreas Hadjar für seine Rückmeldungen zum Beitragstext.

2002; Lawn/Grek 2012; siehe dazu auch den Beitrag von Doris Graß in diesem Band). Die Legitimation der Änderung der Bildungssteuerung konnte sich, je nach historischem Zeitpunkt, auf bereits etablierte nationale, wissenschaftliche, demokratische, technologische, ökonomische und moralische Diskurse stützen. Bildungspolitische Reformen und Reformdiskurse standen dabei in einem engen Verhältnis zum Wandel der Rolle des (National-)Staates und seiner Legitimität. Bildungspolitische Interventionen können daher allgemein auch als »Legitimationskrisenmanagement« verstanden werden, bei der sich Bildungsreformen mit der »symbolischen Produktion von Modernisierungsdiskursen« des Staates verbinden (Bonal 2003, 161, eigene Übers.). Aus einer historischen Perspektive lässt sich zeigen, dass die Konstruktion von Neuheit in solchen Modernisierungs-, Fortschritts- und Innovationsdiskursen selbst Teil der Legitimation von Reformen war und ist (Rothmüller 2015). Ein nationales Interesse an der Schaffung von Gelegenheiten des Vergleichens durch staatlich erzeugten Wettbewerb von BildungsakteurInnen lässt sich teilweise bereits im 19. Jahrhundert finden, etwa in Freiburg/Schweiz. Der Wettbewerbsfokus drängte dort, als Steuerungsstrategie der konservativen Regierung, den Gleichheitsfokus der vorangegangenen liberalen Bildungspolitik Mitte des 19. Jahrhunderts in den Hintergrund, um im inter-/nationalen Wettstreit Bildungsleistungen zu steigern (ebd.). Mittels bildungspolitischer Vergleiche wurden, hier durchaus ähnlich wie in Zeiten von PISA (Lawn/Grek 2012), nationale Identität und nationaler Fortschritt in und durch Bildungsinstitutionen konstruiert. Die Einbettung der Legitimierung von Reformen der Bildungsorganisation in nationale Fortschrittserzählungen ist also nicht neu, erfüllt aber möglicherweise nationalspezifische Funktionen, die es in ihrem Kontext zu analysieren gilt (Bonal 2003, 160). Politische und soziologische Analysen von Legitimationsprinzipien profitieren in dieser Hinsicht von historischen Analysen.

Eine historische Perspektive auf Legitimationsprozesse sensibilisiert auch dafür, dass Rechtfertigungsprinzipien von Brüchen durchzogen sind und selbst einem Begriffswandel unterliegen. Dieser Wandel zeigt sich gerade am Begriff der Gleichheit deutlich. Historisch wurde Gleichheit gegenüber einer ständisch-feudalen Hierarchie im Zuge der französischen und amerikanischen Revolution als normatives Ideal in zweifacher Hinsicht relevant (vgl. Rosanvallon 2013): Auf der Basis der nationalstaatlichen Verfassungen, der allgemeinen Menschenrechte und der Idee universeller Menschenwürde folgend, wurde Gleichheit erstens als gleichberechtigte Freiheit aller Menschen zum expliziten normativen Wert. Zweitens wurden, allerdings deutlich später, Gleichheitsvorstellungen auf (Staats-)Bürgerschaft und gleiche politische Rechte bezogen. Diese Gleichheitsideale und -praktiken wurden lange Zeit jedoch nur bestimmten Bevölkerungs-

gruppen zugestanden, nämlich jenen, die überhaupt als Gleiche wahrgenommen wurden. Ungleichheiten auf der Basis etwa von Geschlecht, Klasse, Staatsbürgerschaft oder ›Rasse‹ waren Teil der historischen Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Gleichheit war damit niemals universell: Sie war auf bestimmte Bevölkerungsgruppen und auf bestimmte Dimensionen beschränkt (vgl. Mackert 2002, 73f.). Rechtliche und nationale Gleichheitsvorstellungen standen in einem Spannungsverhältnis zu Gleichheitsansprüchen anderer Dimensionen. Soziale, politische und ökonomische Gleichheit wurden erst im 19. Jahrhundert zum normativen Ideal, welches sich teilweise im redistributiven Wohlfahrtsstaat verwirklichte, der einen sozialen und ökonomischen Ausgleich von Ungleichheiten unter Bezug auf Verteilungsgerechtigkeit versprach (Rosanvallon 2013, 197ff.).

Bildungsinstitutionen gerieten ab Mitte des 19. Jahrhunderts in besonderer Weise in diese Spannung zwischen Gleichheitsprinzipien und Ungleichheiten, weil sie im Zuge der Nationalstaatsbildung der Ort waren, an dem die Bildung der zukünftigen BürgerInnen stattfinden sollte. Die allgemeine Volksschule sollte nationale Gleichheit und BürgerInnengefühle herstellen, zu einer Zeit, als die sozialen und politischen Spaltungen in vielen europäischen Gesellschaften einen Höhepunkt erreichten. Spätestens ab den 1960er-Jahren war es schließlich die Idee einer Gesamtschule, die ein soziales und politisches Gleichheitsideal unter den Schlagworten Chancengleichheit und Demokratisierung in die Praxis umzusetzen versprach.

2. DIE »PFLANZSTÄTTE JUNGER BÜRGER«: HISTORISCHE BRUCHLINIEN DER GLEICHHEIT IN LUXEMBURG VOR 1970

Luxemburg stand aufgrund seiner geringen Größe und Bevölkerungsanzahl stets in einem engen Verhältnis zu den Nachbarländern Belgien, Deutschland und Frankreich. Wiederholt von den Nachbarn besetzt, wurden die Unabhängigkeit des Landes von Fremdherrschaft und seine Mehrsprachigkeit zu Kernelementen der nationalen Selbstpositionierung (Péporté et al. 2010). Die Idee einer spezifisch luxemburgischen ›Mischkultur‹ zwischen Deutschland und Frankreich wurde zum Ausgangspunkt einer nationalen Identität, die sich im 20. Jahrhundert schließlich zunehmend als international und kosmopolitisch präsentierte (vgl. Gardin/Barbu/Rothmüller 2015). Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich in vielen europäischen Ländern ein starker Nationalismus und die ›soziale Frage‹ drängte auf eine Lösung. Im Bildungswesen Luxemburgs spielten beide Aspekte eine wichtige Rolle.

Im Prozess der Nationalstaatsbildung bediente sich der luxemburgische Staat der LehrerInnen, um nationale Identität und BürgerInnenbewusstsein in der Bevölkerung zu verankern. Auch die LehrerInnen wurden sich um die Jahrhundertwende ihrer nationalen Bedeutung bewusst und bedienten umgekehrt teilweise selbst den Nationalismus, um ihre eigene Standespolitik mit der Losung »Treue in unserm Berufe, unverbrüchliche Treue gegen Gott und Vaterland« voranzutreiben (Pädagogischer Sprechsaal 1898, 283).² Die AutorInnen der LehrerInnenzeitschrift *Pädagogischer Sprechsaal*³ etwa sahen in der Schule eine »Pflanzstätte junger Bürger« (1894, 50), in der der Lehrer eine wichtige Rolle »durch treue Erfüllung seiner Christen-, Bürger- und Berufspflichten« (1895, 219) spielen sollte. Die Idee einer luxemburgischen »Mischkultur« wurde um die Jahrhundertwende von LehrerInnen vor allem als schulische Belastung durch die Mehrsprachigkeit thematisiert. Sie argumentierten, dass der Bilingualismus »den luxemburger Lehrer zu einem der geplagtesten des Kontinents« mache (Pädagogischer Sprechsaal 1894, 194). Deshalb forderten sie eine höhere auch monetäre Anerkennung ihres Berufes, welcher aufgrund der Sprachensituation in Luxemburg besonders anspruchsvoll und beanspruchend sei. Bereits damals fand sich somit eine erste Version der nationalen Erzählung einer besonderen Belastung des luxemburgischen Schulsystems durch die Mehrsprachigkeit, die bis heute relevant ist. Multilingualismus und Multikulturalismus wurden als Bürde gesehen, gleichzeitig aber auch zur affirmierten Grundlage einer spezifisch luxemburgischen Identität.

Nationaler Zusammenhalt wurde darüber hinaus als Einheit gegen die Spaltung der Gesellschaft in Klassen aufgebaut und die Volksschule als Mittel gegen Klassenkämpfe in Stellung gebracht: Die schulische Erziehung sollte eine SchülerInnenschaft hervorbringen, »die frei ist von Standesvorurteilen und erfüllt ist von edlem Gemeinsinn und Vaterlandsliebe« (Pädagogischer Sprechsaal 1892, 218). Besonders wichtig erschien dazu auch die Haushaltsbildung der Mädchen, weil Armut, Alkoholismus, Verwahrlosung und schließlich sogar Aufstände durch eine kompetente Haushaltsführung verhindert werden könnten.

- 2 Die in diesem Beitrag angeführten Quellenzitate wurden von mir an die neue deutsche Rechtschreibung angeglichen, weil die luxemburgische Rechtschreibung des Deutschen und teilweise auch die Interpunktion von den geläufigen Varianten in Österreich und Deutschland abweicht. Darüber hinaus habe ich einige Quellen aus dem Französischen (vor allem die Gesetzestexte) und aus dem Luxemburgischen (die Parlamentsdebatten) übersetzt.
- 3 Der *Pädagogische Sprechsaal* war eine Zeitschrift der PrimarschullehrerInnen, in der auch Inspektoren schrieben und die Ende des 19. Jahrhunderts neben der katholischen LehrerInnenzeitschrift *Luxemburger Schulfreund* erschien.

»(S)ollen nicht noch mehr Massen unzufriedener Elemente in das Lager der Sozialdemokratie getrieben werden, so ist der Hebel einer gesunden Sozialreform da anzusetzen, wo die Hauptquelle aller Mißstimmung und Unzufriedenheit liegt, nämlich ans Haus und an die Familie des Arbeiters.« (Ebd., 225)

Insbesondere die Haushaltserziehung der »späteren Arbeiterfrau« sollte »zur Milderung der sozialen Gegensätze« beitragen (ebd., 258). Die Herstellung von Gleichheit wurde damit einerseits privatisiert, andererseits pädagogisiert: Die Familie und die Schule sollten Liebe und Gehorsam gegenüber der Nation und dem Herrscherhaus vermitteln. Der Lehrer wurde analog zum Vater, dem Großherzog und Gott konstruiert, deren Autorität das Kind am Vorbild des Lehrers bewundern lernen und verinnerlichen sollte. Politische und soziale Proteste zeugten in dieser Perspektive von einem Gehorsamkeitsproblem, das vor allem bei ArbeiterInnen geortet und dem bereits bei Kindern vorgebeugt werden sollte. Vaterlandsliebe und Opferbereitschaft waren die Kernwerte, die die Schule vermitteln sollte, um den »subjektiven Egoismus zu durchbrechen«, der in Gestalt der Sozialdemokratie die bestehende Ordnung bedrohe (Pädagogischer Sprechsaal 1894, 267). Gleichheit wurde in der LehrerInnenzeitschrift als eine spezifische Relation zwischen Bürgern konstruiert und war Teil einer nationalen Rhetorik: Alle sollten als Bürger gleiche Allgemeinbildung erhalten und zueinander in einem Verhältnis der Brüderlichkeit stehen; alle waren gleich gegenüber den Autoritäten, denen sie in Liebe und Gehorsam verbunden sein sollten. Allerdings wurde in der pädagogischen Zeitschrift auch davor gewarnt, dass die in der Schule erfahrene Gleichheit irreführen könne, nämlich dann, wenn Aspirationen geweckt würden, die nicht verwirklicht werden konnten – und sollten. Denn in der Schule würden Kinder an geistige Arbeit und Berufe gewöhnt, die »eine unnatürliche und sozial-gefährliche Verschiebung des Interesses für die Berufsarten des Lebens geschaffen« hätte (ebd., 256). Die Schule sollte daher auch sicherstellen, dass die Kinder trotz Gleichheitserfahrung den für sie vorgesehenen sozialen Platz in der Gesellschaft annehmen.

Bildeten Patriotismus und die Erziehung zu Gehorsam gegenüber Autoritäten Anfang des 20. Jahrhunderts noch den Fluchtpunkt der Bildungsbemühungen, änderte sich dies mit den beiden Weltkriegen, weil Patriotismus nun explizit kritisiert wurde. Luxemburg wurde auch in pädagogischer Hinsicht als »Schmelztiegel« konstruiert (Gardin/Barbu/Rothmüller 2015) und die nationalistische Entwicklung durch die Besetzungserfahrungen während der Weltkriege hin zu Multikulturalismus und internationaler Diplomatie beschleunigt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde eine Demokratisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, u.a. dem Bildungswesen, auch in Luxemburg explizit ange-

strebt. Die Demokratisierung von Bildung sollte kritische und autonome BürgerInnenschaft fördern, die autoritäre politische Systeme künftig verhindern sollte. Das Ziel aktiver BürgerInnenschaft wurde in der Folge konsequenterweise als Angriff auf genau jene Werte der Treue gegenüber der sozialen Ordnung und Autoritäten wahrgenommen, die Ende des 19. Jahrhunderts für Bildungsinstitutionen in Luxemburg zentral gewesen waren (vgl. Schreiber 2014, 320).

Die im Nachfolgenden analysierte Gesamtschuldebatte kann als Antwort auf zwei Legitimationskrisen der Bildungsinstitutionen in den 1970er-Jahren gesehen werden, die in vielen europäischen Ländern nahezu zeitgleich auftraten: die zunehmende Illegitimität der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bildungsinstitutionen und die Infragestellung mit ihr verbundener Autoritäten auf der einen Seite, und die Verantwortung von Bildungsinstitutionen für eine Erhöhung der Arbeitsproduktivität im Kontext der Wirtschaftskrise auf der anderen Seite (Bonal 2003, 162). Während des Kalten Krieges verbanden sich auch in Luxemburg daher Demokratisierungsbestrebungen mit Diskursen zur Mobilisierung von Begabungsreserven durch Chancengleichheit (vgl. z.B. Luxemburger Wort 27.2.1958, 5.6.1958). Finanzielle Unterstützung für begabte SchülerInnen etwa sollte in der Zeit des »Wirtschaftskrieges« zwischen »Westen« und »Osten« Begabungsreserven mobilisieren, um mit der internationalen Konkurrenz mithalten zu können. Demgegenüber positionierte sich der sozialdemokratische Gleichheitsdiskurs in den 1960er-Jahren gegen eine Legitimation von Reformen über ihren ökonomischen Nutzen und für politische Gleichheit als eigenständigen Wert, an dem sich Bildung auszurichten habe (Enseignants Socialistes 1959, 5; zu ähnlichen Debatten in Deutschland vgl. den Überblick in Köthemann/Hadjar 2013). Diese historischen Bruchlinien der Gleichheit kumulierten in spezifischer Weise in der Diskussion um eine luxemburgische Bildungsreform in den 1970er-Jahren, als die konservative Partei erstmals nicht mehr in der Regierung vertreten war.

3. DIE BILDUNGSPOLITISCHE DEBATTE UM DIE GESAMTSCHULE IN LUXEMBURG

In Luxemburg kam von 1974 bis 1979 eine Regierungskoalition der liberalen Demokratischen Partei und der Luxemburger Sozialistischen Arbeiterpartei (LSAP) an die Macht – als einzige Ausnahme der ansonsten seit dem Zweiten Weltkrieg bis 2013 durchwegs von der konservativen Christlich Sozialen Volkspartei (CSV) geführten Regierungen. In den 1970er-Jahren wurden luxemburgische SchülerInnen nach den ersten sechs Jahren Primarunterricht auf vier Schul-

typen verteilt. Die neue sozialdemokratische Regierung plante von Beginn an die Einführung einer Gesamtschule für 12- bis 15-jährige SchülerInnen: Das Reformprojekt der Regierung zielte auf die Integration der ersten drei Schuljahre nach der (ohnein gemeinsamen) Primarschule in einen Schultyp.

Ein erster legitimierender Bezugspunkt der Reformdebatte waren frühe Studien zur sozialen Herkunft der SchülerInnen in verschiedenen Schultypen. 1971 erschien etwa ein Zeitungsbericht, der aufzeigte, dass von 1963 bis 1970 der Anteil der Kinder von Beamten unter SekundarschülerInnen von 48 auf 53 Prozent gestiegen war, während ArbeiterInnenkinder an Sekundarschulen zunehmend unterrepräsentiert waren. Diese Zahlen verdeutlichten, so erklärte der Bericht, dass »die Demokratisierung des Unterrichts noch nicht genügend fortgeschritten ist« (Luxemburger Wort 24.09.1971, 3). Bereits in den frühen 1970ern wurden Überlegungen zu einer neuen integrierten Schule in Luxemburg präsentiert, wobei ursprünglich durch Ko-Existenz mehrerer Schultypen in »Schulzentren«, d.h. in einem gemeinsamen Schulgebäude, jene »Trennwände« des Sekundarunterrichts niedergerissen werden sollten, die die Demokratisierung der Bildung verhindern würden (Luxemburger Wort 04.12.1970). Nach einer Analyse der geringen Durchlässigkeit des luxemburgischen Schulsystems wurde daher ein Gesetzesprojekt zur Gesamtschule initiiert, die bis zum Ende der Pflichtschulzeit eine gemeinsame Schule für alle Kinder bieten sollte (Projet de loi 1978; Loi du 23 avril 1979).

Anfang der 1970er-Jahre wurde in Luxemburg noch durchaus sachlich, u.a. in den Zeitschriften der LehrerInnenverbände, über erste Initiativen zur Einführung von Gesamtschulen und Erfahrungen in anderen europäischen Ländern, vor allem in Deutschland, berichtet. Der *Deutsche Bildungsrat* etwa empfahl die Einführung von Schulversuchen mit Gesamtschulen (1969) im Zusammenhang mit der Debatte um ein Recht auf Bildung, was zu einem zentralen Referenzpunkt für die ReformbefürworterInnen in Luxemburg wurde (Bulletin IR 1973b). Mit Antritt der sozialdemokratischen Regierung 1974 entspann sich eine breite öffentliche Diskussion über die geplante Gesamtschule, die vor allem in Tageszeitungen und LehrerInnenzeitschriften, aber auch in Fernsehdiskussionen geführt wurde. Die zunehmend hitziger geführte Debatte verlief mehrheitlich entlang klarer politischer und zugleich medialer Linien: Die neue sozialdemokratische Regierung und die sozialdemokratisch orientierte Tageszeitung *Tageblatt* publizierten für die Reform, die konservative Partei und die mit ihr verbundene Tageszeitung *Luxemburger Wort* dagegen (Lenz/Voss 2013; Barth/Hemmer 2008, 210).

3.1 Chancengleichheit als »Schlachtruf für die Verfechter der Gesamtschule«⁴ – und für ihre GegnerInnen

Die Legitimierung der Gesamtschule in Luxemburg bezog sich von Anfang an in erster Linie auf Chancengleichheit und die Demokratisierung von Bildung. Es gehe bei dem neuen Schultyp um die Förderung von Chancengleichheit und Demokratie statt Auslese, erklärte etwa der sozialdemokratischen Staatssekretär Guy Linster in einem Interview (Bulletin F.G.I.L. 1977a). In seiner Eröffnung der Parlamentsdebatte des Gesetzesentwurfs zur Gesamtschulreform führte der luxemburgische Unterrichtsminister Roberts Krieps an, dass eine Studie ökonomische, soziokulturelle und familiäre Ungleichheiten »in einem Ausmaß« gezeigt hätte, »die ein demokratischer Staat nicht reaktionslos ignorieren kann, der seine Verpflichtung zur Förderung der Gleichheit der Bürger, wie sie von der Verfassung proklamiert wurde, ernst nimmt« (Parlamentssitzung 14.03.1979, 3900, eigene Übers.). »Im Kontext unserer nationalen Identität muss sie [die Schule, BR] die Gleichheit und das wechselseitige Verständnis der zukünftigen Bürger fördern« (ebd., 3902). Auch die luxemburgische Arbeiterkammer sah in der Demokratisierung und der Herstellung von Chancengleichheit das Schlüsselargument für eine Befürwortung der Reform durch die Gewerkschaften (Projet de loi 1978, 79). Bildungsgleichheit wurde schließlich im Gesamtschulgesetz explizit als erstes Ziel der Reform genannt.⁵ Die Wichtigkeit einer Demokratisierung und der Herstellung von Gleichheit wurde von verschiedenen AkteurInnen und KommentatorInnen der Reform also durchaus geteilt. Was mit den Begriffen gemeint war, variierte bei näherem Hinsehen jedoch deutlich je nach politischer Position der SprecherInnen.

Gleichheit und Demokratisierung von Bildung kulminierten für die sozialdemokratischen ReformakteurInnen im Ziel, gleiche und demokratische zukünftige BürgerInnen zu bilden. Die Gesamtschule sollte, so eine Broschüre des Unterrichtsministeriums, »die Eingliederung der Schüler als mündiger und selbstständiger Bürger in die Gesellschaft« leisten (zitiert in d’Letzeburger Land 15.07.1977, 9). Dies würde der neue Schultyp, so hoffte man Anfang der 1970er, durch Selbst- und Mitbestimmung auf der Basis einer demokratischen Schulorganisation garantieren (Bulletin IR 1973b, 14f.). In der Gesamtschule sollten SchülerInnen kritische Fähigkeiten und Solidarität ausbilden, um aktiv in Politik und Gesellschaft zu partizipieren. StaatsbürgerInnenschaft wurde also aus dieser

4 Bulletin IR 1973b, 19.

5 »Le tronc commun a pour objectifs: d’améliorer la prise en charge des élèves et de contribuer à l’équité éducative« (Loi du 23 avril 1979, Kap. 1., Art. 1.2.).

Perspektive als Praxis aktiver BürgerInnenbeteiligung und weniger als Status thematisiert (Mackert 2006, 68f.).

Die Konservativen versuchten jedoch »zu verhindern, dass die sozialistische Eintopfschule am Land den Kindern und Eltern von dieser Regierung aufgezungen wird« (Parlamentssitzung 16.03.1979, 3932, eigene Übers.). Es war gerade ein Aspekt der von den ReformbefürworterInnen stark gemachten Gleichheit, der den Hauptgegenstand der konservativen Kritik bildete. Mit dem Bild des Eintopfes wurde visualisiert, dass mit der Gesamtschule Gleichheit im Sinne einer »gleichmacherische(n) Einordnung des Individuums ins Kollektiv« verfolgt werde (Parlamentssitzung 13.03.1979, 3839). Die von den SozialdemokratInnen angestrebte soziale Gleichheit führe, so die Befürchtung, in der Folge zu einer Angleichung der Fähigkeiten nach unten, zu einem Niveauverlust (z.B. d'Letzeburger Land 02.12.1977b, 7; Bulletin F.G.I.L. 1977c, 19). Konservative ReformgegnerInnen betonten daher, dass Chancengleichheit nicht Gleichmacherei bedeuten dürfe und dass einer Demokratisierung der Schule als Mittel gegen soziale Herkunftseffekte Grenzen gesetzt seien:

»Die Anstrengungen müssen also dahin zielen, allen Kindern, welche die nötige Intelligenz mitbringen, die beste Bildung zu ermöglichen. Bei allen Untersuchungen und Feststellungen sollte man allerdings nicht vergessen, dass die Kinder von verschiedener Intelligenz sind: hier kann auch die Demokratisierung des Unterrichts nichts ändern.« (Luxemburger Wort 24.09.1971, 3)

Aus diesem Zitat lässt sich bereits der Kern des konservativen Arguments gegen die Gesamtschule rekonstruieren, nämlich dass Kinder eine bestimmte Begabung mehr oder weniger von Geburt an mitbringen, an der auch die Schule und ihre Unterrichtsorganisation nichts ändern könne. Ein solches statisches Konzept von Intelligenz und Begabung findet sich auch in späteren Stellungnahmen gegen die Gesamtschule wieder:

»Nun sind eben Kinder nicht gleich geboren oder aber sie wurden ungleich nach der Geburt. Sie haben verschiedene Begabungen, verschiedene Motivationen, sie kommen aus verschiedenem familiären Milieu. Sie wollen und sollen nicht durch denselben Wolf gedreht werden, sie sollen ›werden, wer sie sind‹.« (Bulletin spécial APESS 1980, 68)

Von Beginn der Debatte an mussten sich ReformbefürworterInnen gegen den Vorwurf der Gleichmacherei und des Niveauverlusts positionieren, sichtbar etwa auch in Artikelüberschriften wie »Chancengleichheit? Nicht Gleichschaltung« (Bulletin F.G.I.L. 1977a, 18). Sie taten dies, indem sie dem Konzept der Gleich-

heit jenes der Differenzierung explizit an die Seite stellten. Interne Differenzierung aufgrund der Vielfalt von Fähigkeiten und Neigungen von SchülerInnen wurde als das »entscheidende Merkmal einer Gesamtschule« präsentiert. (Bulletin IR 1973b, 11)

»Chancengleichheit wird also nicht erreicht durch Nivellierung der Anforderungen; es geht vielmehr um einen frühzeitigen Ausgleich der Chancenunterschiede durch individuelle Förderung und eine spätere Differenzierung nach den Interessen und Möglichkeiten des einzelnen.« (Ebd., 24)

Leistungsdifferenzierung sollte neben einer Wahldifferenzierung erst im Verlauf des dreijährigen Schultyps zum Einsatz kommen. Die Gesamtschule sollte so ursprünglich neben einem begrenzten Kernunterricht, der für alle SchülerInnen gleich wäre, auf einem Kurssystem beruhen, das mit Unterstützung von professioneller Beratung den SchülerInnen Wahlmöglichkeiten böte. Wie und vor allem wann die Gesamtschule intern differenzieren sollte, war jedoch umstritten. Der spätere konservative Bildungsminister Fernand Boden kritisierte an dem Gesetzesentwurf⁶ die seiner Ansicht nach späte Differenzierung in Niveaugruppen, welche gute SchülerInnenbremse und schlechte SchülerInnen entmutige (Parlamentssitzung 21.03.1979, 4101). Trotzdem war Gleichheit ein Wert, den auch Boden prinzipiell teilte. Als Unterrichtsminister machte er zwei Jahre später klar, dass auch *seine* Reformagenda an Chancengleichheit orientiert sein werde. Er verschob jedoch die Bedeutung des Begriffs: »Chancengleichheit, das ist nicht identisch damit, dass jeder durchkommen soll. Chancengleichheit, das heißt jedem helfen zu seinem zu kommen, optimal orientieren, jedem das geben, was seinen Interessen, was seiner Eignung entspricht.« (Parlamentssitzung 26.11.1981, 1077, eigene Übers.) Darin zeigt sich erneut die oben beschriebene, konservative Konstruktion von Begabung und Differenzierung. Der Bereich, in dem er diese Hilfe besonders nötig fand, war nun jedoch Chancengleichheit im Zusammenhang mit Sprachunterricht. Die nationale Spezifik des sprachlichen Pluralismus in Luxemburg, die von Anfang an als Hindernis für die Einführung einer Gesamtschule in Luxemburg diskutiert wurde, wurde damit explizites Bildungsreformziel der Konservativen in den frühen 1980er-Jahren. Die Debatte

6 Der Gesetzesentwurf sah eine 7. *classe d'observation* vor, in der die Kinder in heterogenen Gruppen unterrichtet werden sollten, eine 8. *classe d'orientation*, in der die Kinder je nach Wissensniveau in bestimmten Bildungsbereichen umgruppiert werden konnten und die auf den Übergang vorbereiten sollte sowie eine 9. *classe de détermination*, die den Berufszugang bzw. den Übergang in weiterführende mittlere und sekundäre Bildungsgänge sicherstellen sollte (Projet de loi 31.10.1978, Art. 3-4).

fokussierte in der Folge mehr und mehr »auf die schwere Belastung unserer Schüler durch die Vielsprachigkeit« (école et vie 1981, 12). Von der konservativen Regierung wurde die nationale Erzählung der Belastung des Schulsystems durch die Mehrsprachigkeit ab den 1980ern verwendet, um den Reformfokus zu verschieben: Für den neuen Unterrichtsminister Boden sollte fortan nicht die postprimäre Bildung, sondern der Multilingualismus sowie »das Problem der Ausländerkinder« und die »Sorgenkinder« des Primarschulbereichs im Zentrum der Reformaufmerksamkeit stehen. Er präziserte auch, was mit Sorgenkindern gemeint sei, nämlich »Kinder mit Schwierigkeiten, schwache Kinder, Ausländerkinder, behinderte Kinder«, »denen man helfen (muss), sich in normale Klassen zu integrieren« (Parlamentssitzung 26.11.1981, 1077-79, eigene Übers.). An die Stelle des Demokratisierungsdiskurses im Bildungsbereich, der vor allem eine soziale und politische Dimension von Gleichheit akzentuierte, trat damit ein Integrationsdiskurs, der Gleichheit stärker mit einer nationalen Dimension in Verbindung brachte. Zeitgleich wurde nationale Identität mehr und mehr mit Luxemburgisch als Sprache verknüpft, was 1984 in der Anerkennung des Luxemburgischen als offizielle Nationalsprache gipfelte und schließlich auch zu Reformen des Sprachunterrichts führte (Fehlen 2008; Péporté et al. 2010). Doch nicht nur der nationalistische Diskurs gab dem Legitimationsprinzip der Gleichheit im Bildungskontext einen spezifischen Dreh, sondern bereits die Wirtschaftskrise der 1970er hatte zu einer Verschiebung der Legitimierungsweise von Bildungsreformen in Luxemburg geführt.

3.2 Wirtschaftskrieg und Wirtschaftskrise: Die Illusion der Gleichheit zwischen Politisierung und Ökonomisierung von Bildung

Die beschriebene, vorrangig soziopolitische Dimension von Gleichheit, die mit den Begriffen der Chancengleichheit, sozialen Gerechtigkeit und Demokratisierung zur Rechtfertigung der Gesamtschulreform verbunden wurde, war als Legitimationsdiskurs nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden. Die eingangs erwähnte Spannung zwischen ökonomischen und politischen Rechtfertigungsweisen von Chancengleichheit im Kontext des »Wirtschaftskrieges« der 1950er und 1960er verdichtete sich Mitte der 1970er, als zeitgleich mit der Gesamtschulreform und im Zuge der ersten Ölkrise Luxemburgs Wirtschaft in eine Krise geriet, die bereits in den 1980ern als eigentlicher Grund für das Scheitern des Reformprojekts interpretiert wurde (d'Letzeburger Land 06.03.1981, 4). Eine Krise in der Stahlproduktion, die »Stahlkrise«, führte 1977 in Luxemburg u.a. zu einer »Krise der Bahn«, weil eine Verringerung der Hüttenproduktion auch die

Transportaufträge reduziert hatte. Die steigende Arbeitslosigkeit nötigte die Regierung zu »Bemühungen um die parallele Festigung des Gleichgewichts im wirtschaftlichen und im sozialen Bereich« (d'Letzeburger Land 02.12.1977a, 2). Zeitungen berichteten parallel über die Gesamtschule und die Wirtschaftskrise, über Bildungs- und Sozialpolitik sowie die Krisen- und Austeritätspolitik der Regierung. In der Parlamentsdebatte des Gesetzesentwurfs zur Gesamtschulreform sprach Unterrichtsminister Krieps nicht nur über Gleichheit, sondern auch die Bedeutung der Gesamtschule für den internationalen Wettbewerb in Zeiten der Wirtschaftskrise. Im Kontext von Sputnik-Schock und Wirtschaftsrezension forderten BildungsökonomInnen eine Erhöhung der Qualifikation von ArbeitnehmerInnen (vgl. Keim 2004, 287). Die Gesellschaft wurde als »demokratische Industriegesellschaft« charakterisiert, in der »alle Menschen in zunehmendem Maße auf wissenschaftliche Erkenntnisse angewiesen sind« (Bulletin IR 1973b, 16). Daher wurde die Gesamtschule als »wissenschaftliche Schule für alle« konzipiert, die »von dem Prinzip aus(geht), dass heute allen Schülern gemeinsam eine Einübung in die Grundformen des wissenschaftlichen Denkens vermittelt werden muss« (ebd.).

Doch gerade die intendierte Einführung wissenschaftlicher Fächer in den Lehrplan war es, die Widerstand gegenüber der Gesamtschule nach deutschem Vorbild weckte. Der Lehrplan des deutschen Gesamtschulmodells basiere nämlich nicht, wie der luxemburgische, vor allem auf Sprachenunterricht, wie in einer LehrerInnenzeitschrift kritisiert wurde (école et vie 1976, 11). Aufgrund der Befürchtung, dass das Niveau der Sprachkenntnisse in Deutsch und Französisch sinken könnte und damit der Multilingualismus als nationales Spezifikum gefährdet wäre, sprachen sich SekundarlehrerInnen gegen die geplante Einführung von sozial-, politik- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern in den Lehrplan und damit gegen die Gesamtschule aus (Bulletin APESS 1979, 63): Die SchülerInnen seien für sozialwissenschaftliche Fächer zu jung und es nütze niemand, »wenn unsere Schüler nur noch ein primitives Deutsch oder Französisch beherrschen« (Bulletin APESS 1978, 10). Kritik an der geplanten Gesamtschulreform kam aus einer ähnlichen Richtung auch von ElternvertreterInnen, die »eine Gleichschaltung in der Mittelmäßigkeit, ein Massaker der Sprachen, eine Abschaffung des Leistungsprinzips, das es nun mal im Leben gebe«, befürchteten (ebd.).

Durch die Wirtschaftskrise sei weiters der Aspekt der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheit bei der Legitimation der Gesamtschule zunehmend ins Hintertreffen geraten, so die Kritik einer kapitalismuskritischen Artikelserie zur Gesamtschule, die in der Wochenzeitschrift *d'Letzeburger Land* 1977 noch vor dem Gesetzesentwurf erschien. Die sozialdemokratische Reform ziele nur auf die Aus-

schöpfung der beruflichen Fähigkeiten der Bevölkerung »im Sinne der herrschenden Produktionsverhältnisse« (d'Letzeburger Land 22.07.1977, 6). Die Reform »entspricht vollends dem Ruf der Wirtschaft nach einem mobilen und flexiblen Arbeiter- und Angestelltentypus« (d'Letzeburger Land 15.07.1977, 9). Die AutorInnen orteten eine Verschiebung des Legitimationsmusters: ReformbefürworterInnen hätten

»gelegentlich ungeniert rein ökonomische Argumente ins Feld geführt, um die Schulreform zu rechtfertigen: Man operiert mit dem Kostenpunkt des Schulversagens [...], man redet suggestiv von den vielen brachliegenden Kräften, die aufgrund falscher Beratung oder einengender Schulstrukturen der Wirtschaft als einsatzfähige und leistungstüchtige Elemente verlorengehen oder aber als ungenügend qualifizierte Arbeitskräfte in einem technisch hochentwickelten Arbeitsprozeß wiederum nur überschüssiges Reservematerial sind.« (d'Letzeburger Land 22.07.1977, 6)

Das Gesamtschulprojekt würde insgesamt nur mehr »vom Standpunkt seiner wirtschaftlichen Rentabilität« betrachtet (ebd.). Einerseits wurde damit eine ökonomische Legitimierung von Bildungspolitik im Zuge der Wirtschaftskrise in Luxemburg explizit kritisiert. Andererseits äußerten sich die AutorInnen auch gegenüber der Reform allgemein und vor allem der Legitimierung durch Bezug auf das Gleichheits- und Demokratieprinzip kritisch. Der Versuch der Regierung, soziale Gleichheit durch eine Schulreform der postprimären Bildung zu erzielen, sei nämlich zu isoliert und nur ein »Surrogat für eine verfehlt oder verhinderte Gesellschaftsreform« (d'Letzeburger Land 11.11.1977, 5). Die Gesamtschule sei konsequent nur als ein Teil der Frage einer »Erziehung im Kapitalismus« zu bearbeiten (d'Letzeburger Land 15.07.1977, 8). Kritisiert wurde ein »inflationärer Gebrauch des Beschwichtigungswortes ›Chancengleichheit‹« (ebd.). Die Artikelserie stellte in diesem Zusammenhang damals aktuelle bildungssoziologische Arbeiten von Pierre Bourdieu, Raymond Boudon und Gary Becker vor, insbesondere deren von unterschiedlichen Ausgangspunkten vorgenommene Analyse, dass die Idee einer Meritokratie nur die soziale Selektion durch Bildungsinstitutionen legitimiere und dadurch demokratisch erscheinen lasse. Die Rechtfertigungsstrategien der Regierung beurteilten sie vor diesem Hintergrund kritisch:

»Eine Schulreform kann demnach ihre Begründung nicht in dem Gleichheitspostulat finden, sondern muss an sich abgewogen werden (etwa der Wert der Ausbildung als solche). Will man die Chancengleichheit in der Gesellschaft vergrößern, so muss man auf dem Niveau der Einkommensfächer, der Verteilung der Verantwortung im Betrieb und in der Ge-

sellschaft und auf dem Gebiet der verschiedenen gesellschaftlichen und beruflichen Hierarchien direkt intervenieren.« (d'Letzeburger Land 11.11.1977, 5)

Für die luxemburgischen SozialdemokratInnen war die Wirtschaftskrise ebenfalls kein unwichtiger argumentativer Bezugspunkt, jedoch in anderer Hinsicht. Unter dem Titel »Es gibt nichts in einer Gesellschaft, was nicht Politik ist« warnte Unterrichtsminister Robert Krieps in einem Zeitungsartikel vor dem Aufstieg der Rechten in Europa, die »ihren Nährboden in der Wirtschaftsdepression und im Entfremdungsgefühl des Bürgers gegenüber einer Staatsgewalt (findet), an der er kaum beteiligt ist« (Tageblatt 02.12.1980). Gegen die Zunahme von Angst, Unsicherheit und Privilegien müssten Menschenrechte, bürgerliche Freiheiten und soziale Gerechtigkeit gestärkt werden. Denn: »Nicht ein Zuviel an Politik ist im Staat vorhanden, sondern ein Zuwenig. [...] Jeder Versuch der Entpolitisierung begünstigt Konservative und Faschisten.« (Ebd.) Die Wirtschaftskrise und ein in der Folge erwarteter Rechtsruck unterfütterten so die spezifische Rechtfertigung der sozialdemokratischen Bildungspolitik in moralischer Hinsicht. Die Einführung der Gesamtschule reihte sich in diese angestrebte Politisierung der Gesellschaft ein. So wurde von sozialdemokratischer Seite die Einführung explizit damit begründet, dass »die Entscheidung für den *tronc commun* [die Gesamtschule, B.R.] eine gesellschaftspolitische Entscheidung [war], keine pädagogische Notwendigkeit« (Parlamentssitzung 16.03.1979, 3922, eigene Übers.). Ende der 1970er-Jahre erschienen einige Beiträge zur Gesamtschulfrage unter Titeln wie »Die Schule als Politikum« (d'Letzeburger Land 02.12.1977b), »Pädagogik und Politik: Für oder wider die Gesamtschule« (Bulletin F.G.I.L. 1977b, 18) oder »Schule und Politik« (Bulletin spécial APESS 1980). Die Frage der sozialen und politischen Gleichheit wurde damit, im Gegensatz zur eingangs beschriebenen Privatisierung im 19. Jahrhundert, *politisiert*.

Neben den SchülerInnenprotesten in der Folge von 1968 wurde das Gesamtschulprojekt von GegnerInnen daher als bereits zweite Intrusion der Politik in die Pädagogik beklagt (Bulletin spécial APESS 1980, 68). Sie sahen in der Argumentation der SozialdemokratInnen nicht nur eine Strategie zur politischen Legitimierung der Gesamtschule, sondern eine Instrumentalisierung der Gesamtschule als Mittel zur Politisierung der BürgerInnen. Die Reform wurde von VertreterInnen der konservativen Partei CSV diskreditiert als ein »parteiliches Manöver, um die Kinder so früh wie möglich mit linksideologischen Hirngespinnsten zu füttern« (d'Letzeburger Land 15.07.1977, 9). Die von den Konservativen hinter der Reform vermuteten revolutionären Interessen der sozialdemokratischen Regierung dienten Anfang der 1980er schließlich der abgrenzenden Selbstpositionierung des konservativen Unterrichtsministers der nächsten Regie-

rung: Das von ihm vertretene Unterrichtsprinzip sei es »eine Evolution an(zu)-streben und nicht eine Revolution« (Boden in Parlamentssitzung 26.11.1981, 1076, eigene Übers.). Der Versuchs-Gesamtschule im Süden Luxemburgs wurde kurz nach ihrer Einführung die finanzielle Förderung gekürzt – offiziell aufgrund der Finanznöte ausgelöst durch die luxemburgische Wirtschaftskrise. Aus Sicht der SozialdemokratInnen wurde hier ihr pädagogisches Projekt »sabotiert«, um »mit der Wirtschaftskrise das Plattwalzen von allen Reformen zu rechtfertigen, so wie die Regierung das der Öffentlichkeit weismachen will« (Parlamentssitzung 26.11.1981, 1058, 1067, eigene Übers.). Die Versuchsschule blieb letztlich die einzige »Gesamtschule« in Luxemburg, wodurch die Reform schlussendlich »im Sand verlief« (d’Letzeburger Land 17.08.1984, 1).

4. RANDZONEN DER GLEICHHEIT

Bei näherer Analyse der Entwicklung der Gesamtschuldebatte in Luxemburg lassen sich Randzonen der Gleichheit identifizieren, die zwar Teil des Reformdiskurses und damit auf der Ebene des Denk- und Sagbaren anzusiedeln sind, aber im Verhältnis zu anderen Themen in der Debatte randständig behandelt wurden. Sie bilden damit relativ unhinterfragte Grenzbereiche, die zwar prinzipiell thematisierbar sind, aber eine Ausnahmezone der tatsächlichen Anwendung normativer Prinzipien darstellen. Eine solche Randzone der Gleichheit wird sichtbar, wenn man berücksichtigt, *für wen* Gleichheit in der Debatte überhaupt gefordert wurde. Gleichheit wurde nämlich nur für *SchülerInnen* als normatives Ideal angestrebt, zu dem die Gesamtschule ein Mittel sein sollte. Was jedoch weit weniger diskutiert wurde, aber als einer der zentralen Gründe gesehen werden muss, warum die Gesamtschulreform scheiterte, war die *Ungleichheit* unter *LehrerInnen*.

Die Ungleichheiten von LehrerInnen wurden von einzelnen AutorInnen durchaus gesehen. Zum Beispiel wurde in der LehrerInnenzeitschrift *école et vie* (1977, 4) darauf hingewiesen, dass in Deutschland die Unterschiede zwischen den LehrerInnen verschiedener Schultypen bei der Einführung der Gesamtschulversuche problematisch gewesen waren. Eine integrierte Schule schaffe daher neue Probleme – weil LehrerInnen miteinander kooperieren müssten. Dies wäre in Luxemburg besonders schwierig, weil »[d]as Lehrpersonal an unseren weiterführenden Schulen selbst innerhalb derselben Schulart derart verschieden hinsichtlich Ausbildung und Besoldung [ist], dass eine reibungslose Kooperation auf breiter Basis a priori schwer realisierbar erscheint« (*école et vie* 1976, 11). In weiterer Folge hätte die Einführung einer Gesamtschule Konsequenzen für die

Gehälter und die Ausbildung von LehrerInnen, in die möglicherweise ebenfalls Gleichheit einzuführen wäre. Die PrimarschullehrerInnen rechneten daher von Anfang an mit der Opposition des Sekundarschulverbandes:

»Die Nachteile und Schwierigkeiten: [...] die akademisch formierten Lehrer unserer Oberschulen (Lyzeen) werden wahrscheinlich einen traditions- und prestigebedingten Widerstand leisten gegen eine ›Gleichschaltung‹ und Konvertierbarkeit der Lehrer im Rahmen der Gesamtschule; das zuständige Ministerium müsste sich einer intensiven, ungewohnten und zeitraubenden Vorarbeit unterziehen.« (Bulletin IR 1973a, 42)

In Luxemburg gab es bis 2003 keine Universität und GymnasiallehrerInnen waren die einzigen ›ProfessorInnen‹ im Land, mit hoher Anerkennung, sozialem Einfluss und hohen Gehältern. Die Angst der SekundarlehrerInnen vor einem Niveauverlust wurde medial daher als vorgeschoben interpretiert; diese seien in erster Linie am Erhalt ihrer Privilegien interessiert:

»Die Standesvertretung der Sekundarschullehrer (APESS) beschränkt ihre globale Ablehnung des ›tronc commun‹ auf den schäbigen Einwand, dass im ›tronc commun‹ Lehrer der Sonderschulklassen und Berufs- und Mittelschullehrer gleichberechtigt neben den hochkarätigen Sekundarschullehrern unterrichten werden. Es wird unterstellt, dass durch diese Art der Promiskuität das Bildungsniveau sinken wird. Aber im Wesentlichen befürchten diese Weisen, dass ihr Dünkel, ihre privilegierte materielle Stellung sowie ihr Prestige auf eine unzumutbare und dauerhafte Art bedroht sind.« (d’Letzeburger Land 02.12.1977b, 7)

Die Argumente der SekundarlehrerInnen wurden also verdächtigt, bloß im eigenen Standesinteresse getätigt zu werden. Gleichheit, so wurde ihnen vorgeworfen, würden sie eher fürchten als zu verwirklichen suchen:

»Geht es dem Gymnasiallehrerverband um eine gerechtere Schule oder um die Erhaltung ihres Prestige als ›Professoren‹, haben sie Angst, sagen wir es auf Latein, als ›par inter pares‹ angesehen zu werden? Haben sie Angst, dass ihr soziales Ansehen in der niveaulosen Gesamtschule geschmälert wird?« (Bulletin F.G.I.L. 1977b, 18)

Darüber hinaus finden sich in den Quellen Hinweise darauf, dass die zentralen Vertreter der Bildungsreform, Unterrichtsminister Robert Krieps und Staatssekretär Guy Linster, von Anfang an die Zurückweisung der Reform durch die SekundarlehrerInnen erwarteten. In einem Interview im *Tageblatt* aus dem Jahr 1975 wurden sie mit der Vermutung konfrontiert, dass die ›ProfessorInnen‹ von

der Reform nicht begeistert sein würden. Krieps antwortete darauf, dass er ein klares Mandat der WählerInnen hätte und gab sich kämpferisch:

»Hätte man 1967 die Offiziere gefragt, dann wäre die Armee bestimmt nicht abgeschafft worden. Mit den Reformen im Schulwesen verhält es sich ähnlich. Hier heißt es ebenfalls, den Widerstand mancher Berufskreise zu überwinden, um das Ziel zu erreichen, dass die Wähler und Steuerzahler fixierten.« (Tageblatt 28.02.1975, zit. in Bulletin APESS 1975, 87)

Vermutlich hatte er jedoch nicht damit gerechnet, dass »die Debatte um die Gesamtschule [...] zu einem ideologisch aufgeladenen Schulkampf« werden würde, die sich durch eine »Lawine an Beschimpfungen, Unterstellungen und Anfeindungen« (Lenz/Voss 2013) auszeichnete. Bereits ein Jahr nach dem Beschluss des Gesamtschulgesetzes gratulierten sich die SekundarschullehrerInnen selbstbewusst zum erfolgreich geleisteten Widerstand:

»Diese, von der politischen Ideologie verursachte, Bedrohung wurde von den Professoren der Lyzeen abgewehrt. Niemand, weder in Luxemburg noch sonstwo, ist imstande, eine Schulreform gegen die Lehrerschaft, die sie tragen soll, durchzusetzen. Es hatte ein Klimawechsel sein sollen, es wurde ein kurzes, heftiges Gewitter daraus.« (Bulletin spécial APESS 1980, 68)

Obwohl also sehr früh bereits die Frage der Ungleichheit der LehrerInnen im Zusammenhang mit der Gesamtschule aufkam, wurde sie nur am Rande der Reformdebatte thematisiert. Sie wurde nicht als ein Problem wahrgenommen, das im Zentrum der Reformagenda stehen sollte und möglicherweise vor Einführung einer Gesamtschule gelöst werden müsste. Die bestehenden Ungleichheiten blieben daher unangetastet und es folgten keine Vorschläge, wie die Differenzierung von Status, Einkommen, Bildung und Berufsposition innerhalb der LehrerInnen bzw. zwischen LehrerInnen und »ProfessorInnen« zu reduzieren wäre. Eine Ausweitung von Gleichheit unter LehrerInnen verblieb damit in der Randzone des Möglichkeitsraums – trotz Omnipräsenz eines Gleichheits- und Demokratisierungsdiskurses. Diese offenbar selbstverständliche und darin unantastbare Ungleichheit unter LehrerInnen erwies sich schließlich als fatal für den Erfolg einer Bildungsreform, bei der die Kooperation der LehrerInnen im Zentrum stehen hätte sollen und die explizit auf Gleichheit und Demokratisierung abzielte, diese jedoch nur auf die zukünftigen BürgerInnen bezog, nicht auf die gegenwärtigen.

5. SCHLUSS

In Luxemburg forcierte der Chancengleichheits- und Demokratisierungsdiskurs in den 1970ern eine soziale und politische Dimension von Gleichheit im Bildungsbereich, und damit eine aktive BürgerInnenschaft, die sich gegen eine autoritätshörige BürgerInnenschaft richtete, wie sie bis ins 20. Jahrhundert durch Bildungsinstitutionen vorbereitet werden sollte. Die Konzentration auf Gleichheit unter SchülerInnen in der Debatte der 1970er überlagerte dabei eine notwendige Gleichheit unter LehrerInnen, die eine Bedingung für die Möglichkeit von mehr Gleichheit unter SchülerInnen durch die Einführung einer Gesamtschule gewesen wäre. Die bestehenden Ungleichheiten stabilisierten sich so gegenseitig.

Die soziale und politische Dimension von Gleichheit wurde in den 1980ern schließlich von einem konservativen Integrationsdiskurs überlagert, der ebenfalls beanspruchte, Gleichheit zu fördern, diese jedoch vor allem mit einer nationalen Dimension in Verbindung brachte. Anstelle eines Ausgleichs sozialer Ungleichheiten durch gemeinsamen Unterricht sollten Kinder je nach Gruppe – »talentiert« oder »Sorgenkind« – nun wieder explizit auf spezialisierte Schultypen verteilt werden; die gesetzlich verankerte Gesamtschule blieb ein vereinzelter Schulversuch.

In der historischen Analyse der Legitimation und Delegitimation einer Gesamtschule in Luxemburg zeigen sich bildungspolitische Bruchlinien, die in ähnlicher Form auch in anderen Ländern zu beobachten sind. So waren es etwa in Finnland ebenfalls vor allem die VertreterInnen der GymnasiallehrerInnen, die einen Verlust der Bildungsqualität durch die Einführung einer Gesamtschule fürchteten und diese daher in den 1960er-Jahren zu verhindern suchten (Ahonen 2002, 176). Sowohl die Angst vor einem Niveauverlust als auch die Ungleichheiten unter LehrerInnen sind nach wie vor ein ungelöstes Problem der Gesamtschulreformdebatten, zum Beispiel in Österreich.⁷ Gleichheit und Ungleichheiten erweisen sich in diesen Debatten als umkämpfte Konzepte, die adaptiert und je nach politischer Positionierung mit neuem Inhalt gefüllt werden. Die Konstruktion von Gleichheit, ihrer Bedingungen und Randzonen, kann sich dabei eines

7 Vgl. z.B. die Sammlung von Argumenten Pro und Contra die Gesamtschule in der österreichischen Tageszeitung Die Presse, die neben der »Sorge vor Niveauverlust« als Gegenargument auch nennt: »Die AHS-Lehrer lehnen die Gesamtschule ab (...).« »Kostenexplosion: Hauptschullehrer müssten auf das Gehaltsniveau der AHS-Lehrer angehoben werden.« (<http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/300517/index>, 10.12.2014)

Repertoires politischer Legitimationsmuster bedienen, z.B. eines traditionell sozialdemokratischen Fokus auf soziale Gerechtigkeit und Demokratie, oder einer liberal-konservativen Gleichheitskritik, für die Freiheit der zentrale Wert ist. Gleichheitsforderungen und -maßnahmen im Bildungsbereich stehen aus letzterer Perspektive, so auch in Luxemburg wie in dem Beitrag gezeigt, häufig im Verdacht, zwangsförmiges Staatshandeln ausweiten zu wollen. Dies war bereits im 19. Jahrhundert der Kern einer liberal-konservativen Gleichheitskritik (Rosanvallon 2013, 116), die Gleichheit auf individuelle Chancengleichheit je nach Talent verengte. Durch eine frühe Differenzierung sollten ›talentierte‹ Kinder nicht mehr von ›schwachen‹ Kindern im Lernfortschritt behindert werden, während ›schwache‹ Kinder nicht mehr durch ›talentierte‹ Kinder entmutigt werden würden, wie bspw. auch in Finnland argumentiert wurde (Ahonen 2002, 178). Eine solche individualistische Konzeption von Chancengleichheit findet sich in vielen post-industriellen Gesellschaften seit den 1980ern sowie verstärkt im Kontext einer neoliberalen Bildungspolitik wieder, und konkurriert vor allem mit einem wohlfahrtsstaatlichen Gleichheitsverständnis (ebd.). Die Debatte in Luxemburg veranschaulicht dabei auf interessante Weise, wie in bildungspolitischen Legitimationsprozessen gerade durch das Aufrufen von vordergründig gleichen Legitimationsprinzipien Politik gemacht werden kann. Denn der Konsens über die Bedeutung und Reichweite von Gleichheit erweist sich letztlich bei näherer Analyse als ein brüchiger.

Die Rekonstruktion der Legitimationsprinzipien in ihrem historischen und nationalen Kontext zeigt darüber hinaus, dass die Frage, inwiefern die Reform ihre Legitimität aus ihrem ökonomischen oder aber gesellschaftspolitischen Beitrag beziehen sollte, und damit wirtschaftliche oder politische Argumente im pädagogischen Feld *überhaupt überzeugend* sind, während der Wirtschaftskrise in Luxemburg selbst explizit Gegenstand der bildungspolitischen Auseinandersetzungen wurde. Dieser Kampf um die legitimen Legitimationsprinzipien von Bildungsreformen, bei dem Gleichheitsideale verhandelt und auf spezifische Weise zwischen einer Ökonomisierung und Politisierung von Bildung positioniert wurden, markiert einen Unterschied zu Debatten nach PISA, deren Orientierung an ExpertInnen und ExpertInnenwissen den damals offenen Raum einer affirmativen Politisierung von Bildungsfragen stärker verschlossen hat.

LITERATUR

- Ahonen, Sirkka (2002): »From an Industrial to a Post-industrial Society: changing conceptions of equality in education.« In: *Educational Review* 54(2), S. 173-181.
- Barth, Christoph/Hemmer, Martine (2008): »Medien und Medienpolitik.« In: Lorig, Wolfgang H./Hirsch, Mario (Hg.): *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, S. 208-230.
- Bonal, Xavier (2003): »The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies.« In: *British Journal of Sociology of Education* 24(2), S. 159-175.
- Deutscher Bildungsrat (1969): *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart 1969.
- Dumont, Patrick/Fehlen, Fernand/Poirier, Philippe (2008): »Parteiensystem, politische Parteien und Wahlen.« In: Lorig, Wolfgang H./Hirsch, Mario (Hg.): *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*. Wiesbaden, VS, S. 155-189.
- Fehlen, Fernand (2008): »Multilingualismus und Sprachenpolitik.« In: Lorig, Wolfgang H./Hirsch, Mario (Hg.): *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS, S. 45-61.
- Gardin, Matias/Barbu, Ragnhild/Rothmüller, Barbara (2015): »Educating future citizens in-between *Mischkultur* nationalism and authorities: traces from teacher journals.« In: *History of Education* (i.E.).
- Hadjar, Andreas (2008): *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS.
- Hilgert, Romain (2004): *Zeitungen in Luxemburg 1704-2004*. Hg. von Service information et presse du gouvernement luxembourgeois. Luxemburg: Imprimerie Centrale.
- Johansson, Ulla (2002): »In Praise of Talent: Meritocracy and Social Justice in the Discourses of Grammar School Teachers: The Case of Sweden, 1927-1960.« In: *Historical Studies in Education* 14(1), S. 93-112.
- Johannesson, Ingolfur Asgeir/Geirsdottir, Gudrun/Finnbogason, Gunnar (2002): »Modern Educational Sagas: legitimation of ideas and practices in Icelandic education.« In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(3), S. 265-282.
- Keim, Wolfgang (2004): »Gesamtschule als Antwort auf die Globalisierung? Die aktuelle Schulsystemdebatte im Spiegel historischer und internationaler

- Erfahrungen.« In: Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Hg.): *Globalisierung und Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 271-293.
- Köthemann, Dennis/Hadjar, Andreas (2013): »Bildung ist Bürgerrecht«: Was ist aus der Dahrendorfschen Forderung geworden?« In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1-18.
- Krebs, Angelika (Hg.) (2000): *Gleichheit oder Gerechtigkeit. Texte der neuen Egalitarismuskritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lawn, Martin/Grek, Sotiria (2012): *Europeanizing Education: governing a new policy space*. Oxford: Symposium.
- Lenz, Thomas/Voss, Peter (2013): »Schule und Schulreform im Tageblatt.« In: *Tageblatt*, 17.10.2013.
- Mackert, Jürgen (2006): *Staatsbürgerschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (2013): »Kompetenzen« oder »Capabilities« als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik?« In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, S. 163-184.
- Péporté, Pit/Kmec, Sonja/Majerus, Benoit/Margue, Michel (2010): *Inventing Luxembourg. Representations of the Past, Space and Language from the Nineteenth to the Twenty-First Century*. Leiden: Brill.
- Rosanvallon, Pierre (2013): *Die Gesellschaft der Gleichen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Rothmüller, Barbara (2015): »Ein nationales Interesse an Gelegenheiten des Vergleichens. Wettbewerb, Bildungsstandards und Rechenschaftspflicht als neue alte Formen bildungspolitischer Steuerung.« In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hg.): *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS (i.E.).
- Schreiber, Catherina (2014): *Curricula and the Making of the Citizens. Trajectories from 19th and 20th Century Luxembourg*. Dissertation, Universität Luxemburg.
- Solga, Heika (2005): »Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen.« In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, S. 19-38.
- Stojanov, Krassimir (2008): »Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit in der bildungspolitischen Diskussion nach PISA. Eine exemplarische Untersuchung.« In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 9(1-2), S. 209-230.

Stojanov, Krassimir (2013): »Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit.« In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hg.): *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu »PISA«*. Wiesbaden: VS, S. 57-69.

QUELLEN

Deutscher Bildungsrat (1969): *Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart.

Enseignants Socialistes (1959): »Für den Aufstieg der Oeffentlichen Schule – Garant des Aufstiegs aller Bürger dieses Landes.« Programm der Sozialistischen Arbeiterpartei. Esch-sur-Alzette: Imprimerie Coopeérative Luxembourgeoise.

LehrerInnenzeitschriften

Bulletin APESS (Association des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur) (1) (1975): »Echo de la presse.« S. 87. = *Tageblatt*, 28.02.75.

Bulletin APESS (Association des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur) (1978): »Informations- und Diskussionsabend im Lycée Michel Rodange. Einseitige Stimmungsmache gegen den Tronc Commun.« S. 11. = *Tageblatt*, 21.01.1978.

Bulletin APESS (Association des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur) (1979): »Die Meinung unserer Leser. Umstrittene Gesamtschule.« Artikel von Carlo Felten. S. 63-64.

Bulletin spécial APESS (Association des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur du Grand-Duché de Luxembourg) (3) (1980): »Schule und Politik.« Beitrag von Henri Koch, S. 67-70.

Bulletin IR (Bulletin de l'Association des instituteurs réunis du Grand-Duché de Luxembourg) 24(1) (1973a): »Zum Thema Gesamtschule.« S. 42

Bulletin IR (Bulletin de l'Association des instituteurs réunis du Grand-Duché de Luxembourg) 24(3) (1973b): »Einführung in den Fragenkreis der Integrierten Gesamtschule (1. Teil).« S. 3-40.

Bulletin F.G.I.L. (1) (1977a): »Chancengleichheit? Nicht Gleichschaltung.« S. 18.

Bulletin F.G.I.L. (1) (1977b): »Pädagogik und Politik: Für oder wider die Gesamtschule.« S. 18.

Bulletin F.G.I.L. (1) (1977c): »Schule als Teil der Gesellschaft.« S. 19. *Tageblatt*, 09.12.1976.

école et vie. revue pédagogique et culturelle trimestrielle, éditée par l'association des instituteurs réunis luxembourg (1) (1976): »Versuchsweise oder verallgemeinerte Einführung der Gesamtschule?« Artikel von Francis Hierzig, S. 8-11.

école et vie. revue pédagogique et culturelle trimestrielle, éditée par l'association des instituteurs réunis luxembourg (1) (1977): »Commentaire des points soulevés.« S. 4-13.

école et vie. revue pédagogique et culturelle trimestrielle, éditée par l'association des instituteurs réunis luxembourg (6) (1981): »Wußten Sie schon, ...« S. 12-13.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 9(18) (1892): »Kurze Mitteilungen.« S. 217-219.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 9(19) (1892): »Über Haushaltungsschulen. (Fortsetzung).« S. 223-226.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 9(22) (1892): »Über Haushaltungsschulen. (Fortsetzung und Schluß).« S. 257-262.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 11(5) (1893): »Was kann die Schule thun zur Hebung des Sinnes für Autorität bei unserer Jugend?« S. 49-51.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 11(17) (1894): »Der Schulgarten.« S. 193-195.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 11(22) (1894): »Was wollen die Bestrebungen für Knabenhandarbeit?« S. 255-258.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 11(23) (1894): »Die Pflege des Patriotismus in der Schule.« S. 265-277.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 12(19) (1895): »Ein Wort über Charakterbildung.« S. 217-220.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 13(16) (1896): »Die Autorität des Lehrers.« S. 181-185.

Pädagogischer Sprechsaal. Organ der luxemburger Volksschule und ihrer Lehrer, herausgegeben von mehreren Schulmännern 15(24) (1898): »Schulchronik.« S. 283.

Zeitungen

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (8), (25.02.1977): »Am Rande. Gesamtschule.« S. 2-3.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (28) (15.07.1977): »Gerechtigkeit aus der Retorte? Zu den inhaltlichen Problemen der Gesamtschuldebatte (1).« Artikel von Guy Rewenig. S. 8-9.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (29) (22.07.1977): »Grundschule auf dem toten Gleis? Zu den inhaltlichen Problemen der Gesamtschuldebatte (2).« Artikel von Guy Rewenig. S. 6-7.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (45) (11.11.1977): »Chancengleichheit: Utopie und Notwendigkeit. Anmerkungen zu einer Bildungsreform.« Artikel von Mario Hirsch. S. 5.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (48) (02.12.1977a): »Krisenzwänge.« S. 1-2.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (48) (02.12.1977b): »Am Rande. Die Schule als Politikum.« S. 7.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (2) (12.01.1979): »Der ›tronc commun‹: Vom Werdegang einer Schweregeburt.« S. 5.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (38) (19.09.1980): »Stillstand oder Rückschritt? In der Schulpolitik wird wieder auf das Altbewährte gesetzt.« Artikel von Mario Hirsch. S. 3.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur (10) (06.03.1981): »Schulpolitik heute: Vorwärts im Rückschritt.« Artikel von René Kollwelter. S. 4.

d'Letzeburger Land. Unabhängige Wochenschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur 31(33) (17.08.1984): »Am Rande. Die Zukunft des ›Düdelinger Modells.« S. 1.

Linster, Guy (2012): »L'élan de 1974 à 1979.« In: *Forum* 316, »Das Unbehagen in der Schule.« März 2012, S. 53-55.

Luxemburger Wort (27.02.1958): »Auf dem Nationalkongress der CSV. Die allgemeine Schulreform.« S. 3.

Luxemburger Wort (05.06.1958): »Nochmals Demokratisierung des Schulwesens.« S. 3.

Luxemburger Wort (04.12.1970): »Nationale Erziehung im Umbruch.« S.3.

Luxemburger Wort (24.09.1971): »Die soziale Herkunft der Schüler der postprimären Schulen.« S.3.

Tageblatt (02.12.1980): »Es gibt nichts in einer Gesellschaft, was nicht Politik ist.« Artikel von Robert Krieps. In: Fondation Robert Krieps (Hg.) (2009): *Démocratie – Justice – Culture – Education. Robert Krieps (1922-1990)*. Esch-sur-Alzette: Polyprint, S. 353-358.

Gesetzestexte und Parlamentsdebatten

Projet de loi portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun), Nr. 2235, Chambre des Députés 31.10.1978.

Loi du 23 avril 1979 portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun).

Protokoll der 58. Parlamentssitzung vom 13.03.1979: *V. Projet de loi portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun) – Nr. 2235 – Rapport de la Commission de l'Education nationale*, S. 3838-3854.

Protokoll der 59. Parlamentssitzung vom 14.03.1979, *V. Projet de loi portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun) – Nr. 2235 – Discussion générale*, S. 3898-3916.

Protokoll der 60. Parlamentssitzung vom 15.03.1979, *II. Projet de loi portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun) – Nr. 2235 – Discussion générale*, S. 3922-4038.

Protokoll der 61. Parlamentssitzung vom 20.03.1979, *VIII. Projet de loi portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun) – Nr. 2235 – Discussion générale – Lecture et vote des articles*, S. 4055-4098.

Protokoll der 62. Parlamentssitzung vom 21.03.1979, *II. Projet de loi portant création d'un premier cycle intégré de l'enseignement postprimaire (tronc commun) – Nr. 2235 – Lecture et vote des articles – Vote sur l'ensemble du projet de loi par appel nominal et dispense du second vote constitutionnel*, S. 4100-4142.

Protokoll der 18. Parlamentssitzung vom 26.11.1981, *I. Interpellation de M. Regenwetter sur la politique du Gouvernement en matière d'éducation nationale et notamment sur l'exécution de la législation portant organisation de la formation professionnelle, de l'enseignement secondaire technique et de la formation professionnelle continue*, S. 1054-1147.

