

## DYNAMISCHE MODELLE IN DER MAKROÖKONOMISCHEN BILDUNGSFORSCHUNG

MANFRED SOMMER

UNIVERSITÄT BIELEFELD, ARBEITSGRUPPE BILDUNGSPLANUNG UND BILDUNGSÖKONOMIE

### Zusammenfassung

Im letzten Jahrzehnt wurde wiederholt versucht, die globalen quantitativen Veränderungen des Bildungswesens wie auch die strukturellen Verschiebungen zwischen seinen Teilbereichen in dynamischen Modellen zu erfassen. Die Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen Subsystemen, etwa gesamtwirtschaftliche Einflüsse oder demographische Auswirkungen, haben eine große Bedeutung bei der Modellierung.

In einer Bilanz der bekanntesten vorliegenden Bildungsmodelle werden diese hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen, ihrer Kausal- und Feedbackstrukturen, ihres Aggregationsgrades etc. miteinander verglichen, wobei auch die Prognosegüte Berücksichtigung findet.

### 1 Einleitung

Die Bedeutung dynamischer Modelle des Bildungswesens für die makroökonomische Bildungsforschung läßt sich von mehreren Ausgangspunkten begründen: den wissenschaftlichen Aufgaben der Bildungsökonomie, den Notwendigkeiten einer sozioökonomisch fundierten Bildungsplanung, dem Trend zur Modellverknüpfung bei der Entwicklung großer sozioökonomischer Prognose- und Entscheidungsmodelle sowie den seit

kurzem in Angriff genommenen Versuchen der Evaluation von Qualifikationsprognosen und bildungspolitischen Zielprojektionen.

In einem programmatischen Vortrag hat Bombach 1963 das Wissenschaftsprogramm der Bildungsökonomie in zwei große Teilkomplexe gegliedert:

1. die ökonomische Durchleuchtung der internen Struktur des Bildungswesens und der Forschung
2. die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des Bildungswesens und der Forschung auf der einen und dem wirtschaftlichen Fortschritt auf der anderen Seite [1].

Der zweite, an die Bildungsmakroökonomie gerichtete Forschungsauftrag betont eine sowohl die dynamischen wie auch die volkswirtschaftlichen Aspekte einschließende Sichtweise der Entwicklungen des Bildungssystems. Ebenfalls bereits in den sechziger Jahren hatte Hegelheimer auf die Notwendigkeit einer Integration von Bildungsplanungsmodellen in makroökonomische Kreislaufmodelle hingewiesen, um die vereinseitigende Dichotomie angebots- oder nachfrageorientierten bildungsplanerischen Denkens zu überwinden. "Eine befriedigende theoretische Erfassung kurz- und langfristiger Wirkungen bildungspolitischer Entscheidungen setzt vielmehr eine simultane Analyse nachfrage- und angebotsorientierter Aspekte der Bildungspolitik auf der Basis einer Kreislaufkonzeption von Bildungsinvestitionen voraus, die erst noch entwickelt werden muß. Darüber hinaus stellen die in der Bundesrepublik heute zur Anwendung gelangenden Bildungsplanungsansätze im wesentlichen sozialstatistische Prognoseverfahren dar, die sich auf reine Projektionen von Ausbildungsmengen nach Höhe und Struktur beschränken und damit die spezifisch ökonomische Bewertungsproblematik von Investitionsentscheidungen im Bildungssektor nicht sichtbar machen können. ... Die Möglichkeit einer simultanen, kreislauftheoretischen

Analyse ist jedoch prinzipiell gegeben ..." [2]. An anderer Stelle wurde gezeigt, daß die Berücksichtigung von Kreislaufwirkungen ebenso wie die damit eng zusammenhängende Forderung nach einer umfassenderen sozialökonomischen Modellierung des Bildungswesens und einer Integration der angebots-, nachfrage- und rentabilitätsorientierten Bildungsplanungsansätze dem Trend zur Modellverknüpfung ([3], [4]) entgegenkommt [5]. Schließlich liegt es nahe, die jüngsten Versuche zur Evaluation modellgestützter Qualifikationsprognosen ([6], [7], [8]) auf die Studien auszudehnen, die über die reine Prognose von Qualifikationsstrukturveränderungen hinausgehend auch deren gesamtwirtschaftliche Konsequenzen abzuschätzen bemüht waren ([9], [10], [11]). Damit wird die Verlässlichkeit theoretisch und methodisch anspruchsvoller bildungsökonomischer Entscheidungshilfen für die Bildungspolitik auf einen empirischen Prüfstand gestellt.

## 2 Ziele, Grobstrukturen und Prognoseresultate dynamischer Modelle des Bildungswesens

Der Thematik dieses Beitrags entsprechend werden im folgenden nur Bildungswesenmodelle vorgestellt, die als Bestandteile umfassenderer sozioökonomischer Prognosemodelle entwickelt ([10], [11]) oder im nachhinein in dieses eingepaßt wurden [9]. Die Tatsache, daß das Bildungswesen in den Modellprojekten von Lehmann, Pestel et.al. und Krellle et.al. lediglich Bestandteil einer größeren Palette von Teilmodellen ist, dürfte dafür verantwortlich sein, daß diese Studien in der community der Modellkonstrukteure und Prognostiker eine weitaus größere Resonanz gefunden haben als unter Bildungsforschern, deren Aufmerksamkeit bisher vor allem den angebotsorientierten Social-Demand-Modellen und den nachfrageorientierten Manpower-Requirement-Modellen gegolten hat. Es ist deshalb erforderlich, zunächst auf den Stellenwert der Bildungswesenmodelle in diesen

Gesamtmodellen einzugehen sowie ihren inneren Aufbau und ihre Verknüpfung mit den sie umgebenden anderen Teilmodellen zu skizzieren.

## 2 1 Das Lehmann-Modell

Lehmann verfolgte mit seinem 1975 veröffentlichten Modell das Ziel, "spezifische Aspekte der Wachstums- und Wandlungsprozesse zu untersuchen und Prinzipien einer sozio-ökonomischen Entwicklungspolitik für die Bundesrepublik abzuleiten" (S. 12), wobei es drei sich abzeichnende krisenhafte, die Lebensqualität beeinträchtigende Entwicklungen abzuwenden gelte:

- die Mißproportionalität der Verfügbarkeit öffentlicher und privater Güter
- den quantitativen inländischen Angebotsengpaß auf dem Arbeitsmarkt seit Anfang der sechziger Jahre

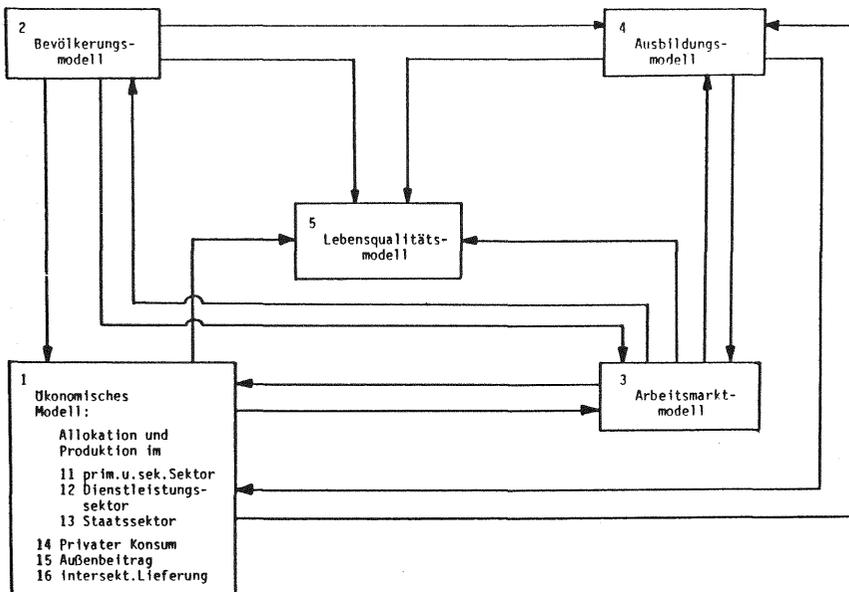


Abb. 1: Grobstruktur des Lehmann-Modells

- den qualitativen Angebotsengpaß auf demselben Markt in Gestalt einer unzureichenden Qualifikationsstruktur der Beschäftigten.

Angeichts dieser Aufgabenstellung ist es einleuchtend, daß sich Lehmann's Langfristmodell für die Bundesrepublik Deutschland in fünf Teilmodelle gliedert:

- ein aus sechs Komponenten bestehendes *ökonomisches Modell* der Leistungserstellung und Sozialproduktverwendung (Gleichungen 1 bis 77)
- ein *Bevölkerungsmodell*, das die Wanderungen einschließt (Gleichungen 78 bis 86)
- ein das Angebot und die sektorale Allokation der Arbeitskräfte regulierendes *Arbeitsmarktmodell* (Gleichungen 87 bis 88, 97 bis 101, 113 bis 133)
- ein *Ausbildungsmodell* (Gleichungen 89, 102 bis 112) und
- ein *Lebensqualitätsmodell* (Gleichungen 134 bis 141).

Abbildung 1 verdeutlicht, daß das Bevölkerungsmodell - abgesehen von den vom Arbeitsmarkt beeinflussten Wanderungsbewegungen - nur als Input und das Lebensqualitätsmodell nur als Output fungiert, während die drei übrigen Modelle untereinander in Rückkoppelungsbeziehungen stehen. Die hier besonders interessierenden Verflechtungen des Ausbildungsmodells mit den anderen Teilmodellen sind in Abbildung 2 gesondert dargestellt.

Das Ausbildungsmodell abstrahiert stark von der realen Struktur unseres Bildungswesens, indem es sich auf drei hierarchisch gegliederte Stufen beschränkt:

- Besuch allgemeinbildender Schulen bis zur Beendigung der Vollzeitschulpflicht
- weiterführende Ausbildung an allgemein- und berufsbildenden Schulen (ohne Hochschulen)
- Hochschulen

Die Absolventen dieser drei Ausbildungsstufen treten vollständig in das Erwerbsleben ein, sofern sie nicht im Bil-

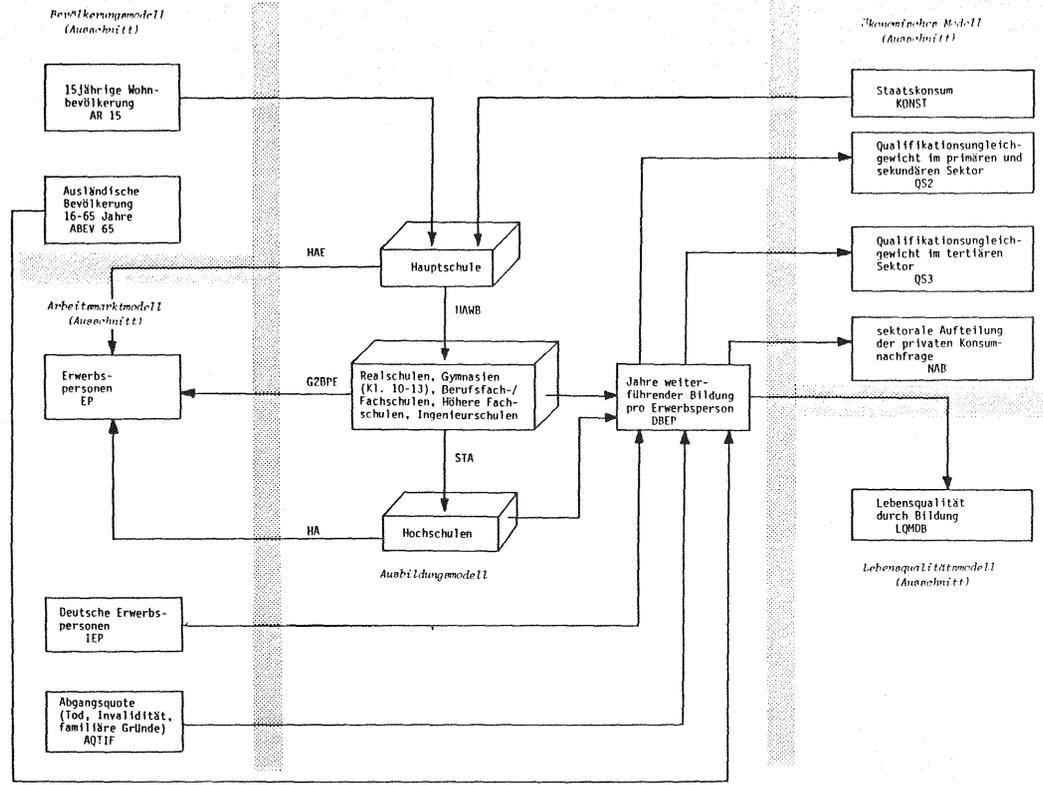


Abb. 2: Das Ausbildungsmodell im Lehmann-Modell

dungssystem die nächste Stufe besuchen (implizite Annahme einer Erwerbsquote von 1). Die Absolventen der zweiten und dritten Bildungsstufe werden mit einer inadäquaten DELAY3-Verzögerung aus ihren Zugängern berechnet, ohne die Möglichkeit eines Ausbildungsabbruchs vorzusehen (implizite Annahme einer Erfolgsquote von 1). Gleichungen für Schüler- bzw. Studentenzahlen werden nicht formuliert, obwohl es die Level-Raten-Philosophie der zugrunde liegenden System-Dynamics-Methodologie eigentlich nahelegen würde.

Der Humankapitalstock wird - der amerikanischen Bildungsökonomie folgend - als Pro-Erwerbspersonenkopf-Jahre durchschnittlich absolvierter über die Pflichtschulzeit hinausgehender Ausbildung berechnet. Dieser globale Indikator des Qualifikationsangebots wird vom Ausbildungsmodell an das ökonomische Modell übergeben und dort mit der Qualifikationsnachfrage verglichen, die ihrerseits als mit zunehmender Kapitalintensität steigend angenommen wird (Höherqualifizierungsthese der Qualifikationsforschung). Qualifikationsdefizite (Lehmanns Rekurs auf den Qualifikationsstruktur-Begriff ist irreführend) beeinträchtigen dann die Kapitalproduktivität und damit das Wirtschaftswachstum. "Die Bildung nimmt in der Problemkonzeption des Modells eine dominierende Stellung ein: ihr Einfluß erstreckt sich auf die Produktionssphäre, wo sie über die Produktivitätsentwicklung wachstumsstimulierende Impulse gibt. Sie wirkt aber ebenfalls in der Konsumtionssphäre, indem sie über die Förderung des Konsums von Dienstleistungen eine verstärkte Investitionsallokation im tertiären Sektor fördert und damit, wegen der vergleichsweise geringen Kapitalproduktivität dieses Sektors, eine Dämpfung der Wachstumsraten bewirkt. Einen weiteren wachstumshemmenden Effekt hat die Bildungsförderung dadurch, daß sie Arbeitskräfte bindet, die für die ökonomische Wertschöpfung während der Bildungsdauer nicht zur Verfügung

stehen. Des weiteren ist das Bildungsniveau Bestandteil des Indikatoren-Systems der Qualität des Lebens." (S. 70) Das Ausbildungsmodell berücksichtigt somit Entzugseffekte, Qualifikations- und Produktivitätseffekte, Konsumstruktureffekte und Wohlfahrtseffekte im weiteren Sinne (Bildung als außer-ökonomischer Selbstzweck). Beeinflußt wird das Ausbildungsmodell durch die Höhe des Staatsverbrauchs, der die Übergangsquote in weiterführende Ausbildungsgänge steuert und durch die demographische Entwicklung, was jedoch, wie an anderer Stelle gezeigt [5], unbefriedigend gelöst wurde.

## 2 2 Das Pestel-Modell

Das von Pestel und Mitarbeitern 1978 vorgelegte Deutschland-Modell [11] stellt den Versuch dar, "unter Verwendung des Mesarovič-Pestel-Weltmodells mit Hilfe zusätzlicher Differenzierungen ein Planungsinstrument für die Bundesrepublik Deutschland als Einzelregion ... zu schaffen" (S. 21). Zur Erreichung des Ziels, langfristige technologie-relevante Fragestellungen untersuchen zu können, wurde

- das Mesarovič-Pestel-Weltmodell insbesondere durch eine weitere regionale Aufgliederung Westeuropas erweitert
- ein zusätzliches Teilmodell erstellt, z.B. zur Analyse des Welthandels mit Investitionsgütern
- ein sehr feingegliedertes Deutschland-Modell entwickelt, dessen Grobstruktur aus Abbildung 3 ersichtlich ist.

Bemerkenswert ist bereits die Identifikation ganz andersartiger, z.T. geradezu entgegengesetzter Kernproblematiken wie bei Lehmann, obwohl zwischen der Publikation der beiden Studien, die ihre Langfristperspektive hervorheben, nur drei Jahre liegen (S. 22):

- das Arbeitslosenproblem
- die langfristige Sicherung der Energieversorgung

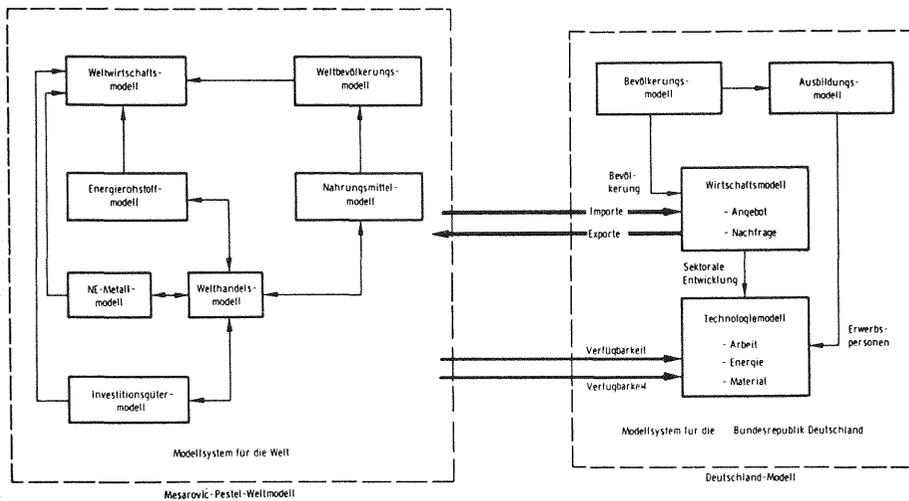


Abb. 3: Grobstruktur des Pestel-Modells

- die Qualität und das Ausmaß des wirtschaftlichen Wachstums
- das Nord-Süd-Verhältnis

Methodisch verbindet das Pestel- mit dem Lehmann-Modell die Anwendung der Computersimulation, die allerdings in Anerkennung unsicherer Entwicklungen der Rahmenbedingungen mit der Szenario-Methode kombiniert wird.

Das Ausbildungsmodell dient in Verbindung mit dem Bevölkerungsmodell der Berechnung der Absolventen der einzelnen Bildungsstufen, aus denen wiederum nach Maßgabe alters-, ausbildungs- und geschlechtsspezifische Erwerbsquoten im sog. Erwerbsmodell 2 die Erwerbspersonen bestimmter Qualifikationsniveaus berechnet werden (vgl. Abbildung 4). Hier bestehen sehr große Ähnlichkeiten zum Krelle/BGP-Modell (vgl. Abschnitt 2.3). Das Ausbildungssubmodell fällt bei Pestel mit neun Ausbildungsstufen und vierzehn Übergangsmöglichkeiten wesentlich differenzierter aus als bei Lehmann. Ähnlich wie das Schülermodell von Krelle operiert es mit Übergangs- (statt Zugangs-)quoten, Erfolgsquoten

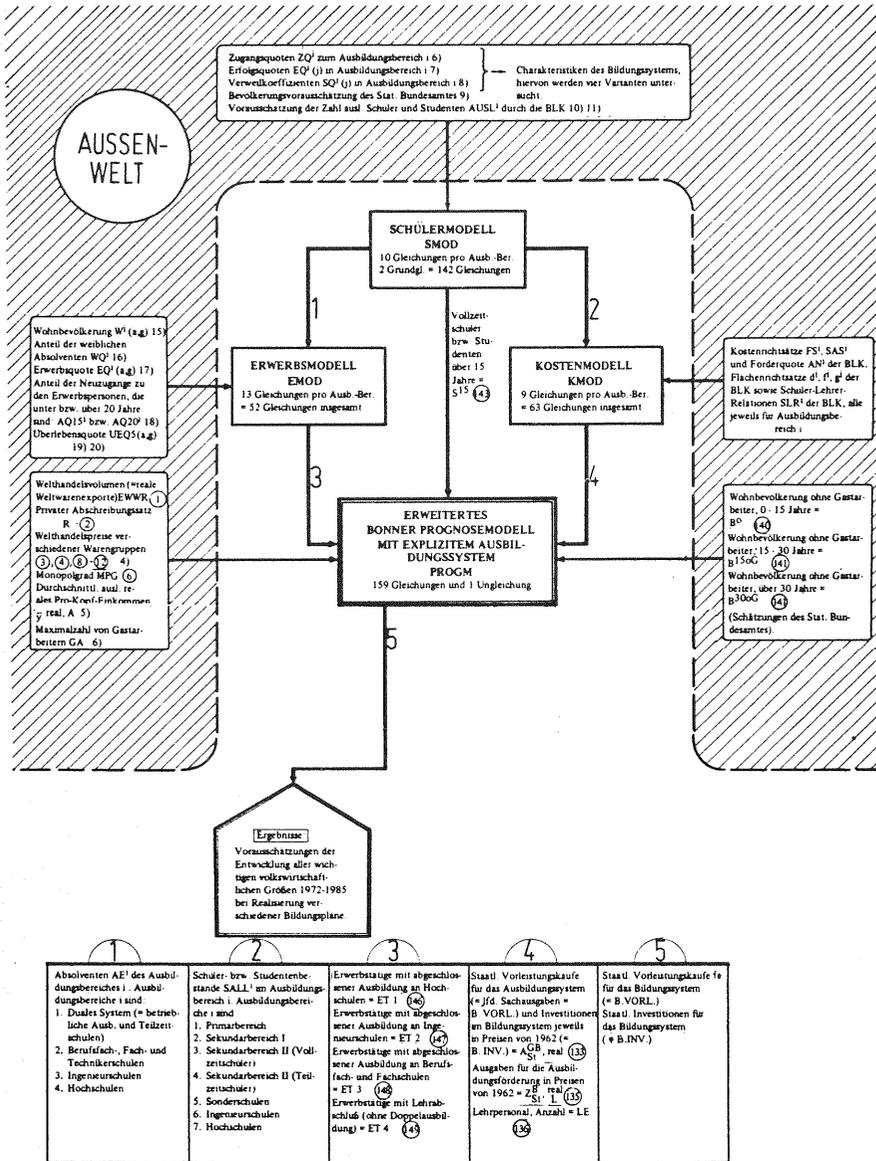


Abb. 5: Grobstruktur des Krelle/BGP-Modells

Das *Schülermodell* gliedert sich in enger Anlehnung an den Bildungsgesamtplan in vierzehn Ausbildungsbereiche, weicht von diesem in methodischer Hinsicht jedoch ab, da es die

Schülerzahlen nicht nach dem Strukturquotenverfahren über Anteile an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung ermittelt, sondern mit Zugangsquoten und Verweilzeiten in einem modifizierten Übergangsquotenverfahren operiert. Das *Kostenmodell* unterscheidet vierzehn anders abgegrenzte Ausbildungsbereiche, die wie im BGP durch Aggregationen in der Sekundarstufe II einerseits und durch Ausdifferenzierung des Hochschulbereichs nach Fachrichtungsgruppen andererseits entstehen. Das Kostenmodell übernimmt die vom Schülermodell prognostizierten Schüler- und Studentenzahlen und liefert seinerseits die Ausgaben für Sachmittel und Sachinvestitionen, die Ausgaben für Ausbildungsförderung und die Anzahl des Lehrpersonals an das ökonomische Modell. Das *Erwerbsmodell* greift auf die Absolventenströme des Schülermodells zu, schreibt die nach Schulabschlüssen gegliederte Wohnbevölkerung nach Maßgabe dieser Zugänge und alters- und geschlechtsspezifischer Überlebensquoten fort und ermittelt daraus mit Hilfe derselben alters-, geschlechts- und ausbildungsspezifischen Erwerbsquoten aus der Volkszählung 1970 wie bei Pestel die Erwerbstätigen nach fünf Ausbildungsniveaus. Im Gegensatz zu Pestel berücksichtigt Krelle bei der Einspeisung dieser Erwerbstätigenzahlen in das ökonomische Modell auch einen Produktivitätseffekt der Ausbildung, indem er die Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen mit den ausbildungsspezifischen Einkommensrelationen gewichtet und den so gewonnenen Qualitätsindex der Arbeit in bestimmten Szenarien positiv auf die Arbeitsproduktivität einwirken läßt. Anders als bei Lehmann wird dieser Produktivitätsindex nur aus dem Qualifikationsangebot abgeleitet und nicht aus Qualifikationsungleichgewichten, womit Krelle die enormen Schwierigkeiten der Bestimmung der Qualifikationsnachfrage vermeidet. Natürlich werden auch die Entzugseffekte berücksichtigt und zusätzlich durch den keynesianischen Zuschnitt des Modells auch die Multiplikatoreffekte der Bildungsausgaben.

2 4 Ausgewählte Prognoseresultate im Vergleich

Da die Ausbildungsmodelle von Lehmann und Pestel keine Schüler- und Studentenzahlen liefern, muß sich der Vergleich auf die prognostizierten Absolventenzahlen beschränken, der sich wegen der z.T. erheblichen Abweichungen in der Abgrenzung der Bildungsbereiche von der Bildungsstatistik vor allem bei Lehmann und Pestel ohnehin schwierig genug gestaltet. Dies zeigt sich vor allem daran, daß die Werte für das Jahr 1970, das für alle Modelle ein Vergangenheitsdatum war, untereinander und von den

		1970	1975	1980	1985	1990
Hauptschulabgänger	Lehmann	943	938	869	830	860
	Ist/KMK <sup>1</sup>	489	462	500	416	294
Absolventen der Sekundarstufe I; darunter mit Realschulabschluß	Krelle	*	421	606	677	*
	Ist/KMK <sup>2</sup>	633	696	828	721	498
	Pestel	160	225	250	195	130
	Ist/KMK	144	234	328	305	205
Absolventen der gymnasialen Oberstufe	Pestel	85	125	190	205	135
	Krelle	*	97	134	164	*
	Ist/KMK <sup>3</sup>	84	118	159	202	120
Absolventen des "Zweiten Bildungsprozesses"	Lehmann	330	408	459	480	520
	Ist/KMK <sup>4</sup>	395	613	809	779	580
Absolventen von Fachhochschulen	Pestel	15	30	45	50	45
	Krelle	*	19	27	40	*
	Ist/KMK <sup>5</sup>	20	32	35	40	48
Absolventen von Hochschulen	Pestel	55	75	105	155	150
	Lehmann	68	87	105	115	122
	Krelle	*	77	93	125	*
	Ist/KMK <sup>6</sup>	67	83	79	97	123

1 Schulabgänger nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht

2 Schulabgänger nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht und Abgänger mit Realschulabschluß aus allgemeinbildenden Schulen

3 Schulabgänger mit Hochschul- und Fachhochschulreife aus allgemeinbildenden Schulen

4 Schulabgänger mit Realschulabschluß, Hochschul- und Fachhochschulreife aus allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, übrige Abgänger nach beendeter Ausbildung aus beruflichen Schulen (ohne Berufsschulen), Absolventen der Ingenieurschulen (bis 1980)

5 nur Ingenieurschulen

6 Wissenschaftliche Hochschulen und Kunsthochschulen

Quellen: Lehmann-Modell und Krelle-Modell: eigene Computersimulationen; Pestel-Modell: [11], Abb. 14; Ist-Daten (bis 1980) und KMK-Prognosen (1985, 1990): Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft 1981/82, S. 60 f., 148-150

Tabelle 1: Absolventenprognosen der drei Ausbildungsmodelle

amtlichen Istzahlen erheblich differieren, was bei klaren Definitionen und übereinstimmenden Abgrenzungen nicht der Fall sein dürfte. Auch für 1980 sind die Diskrepanzen so groß, daß von selten übereinstimmenden Prognosen und kaum von guten Absolventenprognosen gesprochen werden kann. Für die achtziger Jahre bleibt festzustellen, daß nur das Pestel-Modell die nach den KMK-Prognosen mit großer Wahrscheinlichkeit zu erwartenden nachhaltigen Rückgänge der Absolventenzahlen im Sekundarbereich prognostiziert, während das Lehmann- und das Krelle/BGP-Modell hier weitere Zuwächse voraussagen. Beim Lehmann-Modell dürfte hierfür vor allem die bereits erwähnte Fehlmodellierung der demographischen Schwankungen, beim Krelle/BGP-Modell vermutlich die lineare Interpolation der Eckwerte des Bildungsgesamtplans I zwischen 1970 und 1985 verantwortlich sein. Genauere Aussagen zu den Ursachen der Prognosefehler in den Ausbildungsmodellen und ihren Folgewirkungen für die ökonomischen Modelle (einschließlich den Arbeitsmarktmodellen) sind nur durch detaillierte Evaluationen zu gewinnen.<sup>1</sup>

Das Wachstum des Bruttoinlandsprodukts wird für 1980 wie folgt prognostiziert (in Preisen von 1962; in Klammern durchschnittliche jährliche Wachstumsraten 1970 - 1980):

Lehmann-Modell:	747 Mill. DM	(3,5 %)	Ist: ca.
Krelle/BGP-Modell:	733 Mill. DM	(3,3 %)	700 Mill.
(Lauf 2)			(2,8 %)
Pestel-Modell:	665 Mill. DM	(2,3 %)	

Erheblich schlechter wurde die Arbeitsmarktentwicklung antizipiert. Statt der ca. 820 Tsd. Arbeitslosen im Jahre 1980 wurden von Krelle/BGP-Modell (Lauf 2) nur 325 Tsd. erwartet, von Lehmann sogar überhaupt keine Unterbeschäftigung. Das Pestel-Modell malte die Situation hingegen mit 1650 Tsd. bzw. 1800 Tsd. (je nach Annahmen zu den Erwerbsquoten) noch düsterer als sie 1980 tatsächlich eintraf.

<sup>1</sup> Die Ergebnisse dieser Evaluationen des Lehmann- und des Krelle/BGP-Modells werden später veröffentlicht werden.

Literaturverzeichnis

- [1] Bombach, G.: Bildungsökonomie, Bildungspolitik und wirtschaftliche Entwicklung. In: Bundesverband der deutschen Industrie/Stifterverband für die deutsche Wissenschaft/Deutscher Industrie- und Handelstag: Bildungswesen und wirtschaftliche Entwicklung - VII. Gespräch zwischen Wissenschaft und Wirtschaft in Bonn am 2.12.1963. Heidelberg 1964
- [2] Hegelheimer, A.: Bildungsökonomie und Bildungsplanung. In: Konjunkturpolitik 1968, S. 22-40 und S. 93-133
- [3] Dickhoven, S.: Toward Standardization in Socioeconomic Modeling: Concepts for the Second Generation of Modeling Tools. In: Technological Forecasting and Social Change 1979, S. 321-331
- [4] Schmidt, H./Schips, B. (Hrsg.): Verknüpfung sozioökonomischer Modelle. Wissenschaftliches Analyse- und politisches Entscheidungsinstrument. Frankfurt 1980
- [5] Sommer, M.: Das Bildungswesen im Modellverbund - Problemstellungen und Verknüpfungsperspektiven. In: [4]
- [6] Peisert, H.: Vorhersagen und Wirklichkeit - Bildungsplanung und Bildungsforschung. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz: Die Hochschulen in den 90er Jahren. Dokumente zur Hochschulreform, Bd. XL/1980. Bonn-Bad Godesberg 1980
- [7] Tessaring, M.: Evaluation von Bildungs- und Qualifikationsprognosen, insbesondere für hochqualifizierte Arbeitskräfte. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1980, S. 374-397
- [8] Hegelheimer, A.: Einsatz und Erfahrung mit Modellen der Bildungsplanung. In: GMD-Vortragsreihe 81 "Möglichkeiten und Grenzen sozio-ökonomischer Modelle". Frankfurt - New York 1982 (erscheint demnächst)
- [9] Krelle, W./Fleck, M./Quinke, H.: Gesamtwirtschaftliche Auswirkungen einer Ausweitung des Bildungssystems: Abschlußbericht zum Forschungsvorhaben "Beurteilung der Realisierbarkeit des Bildungsprogramms des Wissenschaftsrates und der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates". Tübingen 1975
- [10] Lehmann, G.: Wirtschaftswachstum im Gleichgewicht. Eine System-Dynamics-Studie sozioökonomischer Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland bis zum Jahre 2000. Stuttgart 1975
- [11] Pestel, E./Bauerschmidt, R./Gottwald, M./Hüb1, L./Möller, P./Oest, W./Ströbele, W.: Das Deutschland-Modell. Herausforderungen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Stuttgart 1978
- [12] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Band I und Band II. Stuttgart 1973