

Johannes Knewitz

Bildung! Aber welche?

Mainz University Press



unipress

Johannes Knewitz: Bildung! Aber welche?

Johannes Knewitz

Bildung! Aber welche?

Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im
Zeitalter der Bildungseuphorie (1963–1973)
und ihr politischer Niederschlag am Beispiel
von Bayern und Hessen

V&R unipress

Mainz University Press

JOHANNES GUTENBERG
UNIVERSITÄT MAINZ



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.

**Veröffentlichungen der Mainz University Press
erscheinen im Verlag V&R unipress GmbH.**

Die Entstehung dieser Arbeit wurde unterstützt durch ein Promotionsstipendium der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.

D 77

© 2019, V&R unipress GmbH, Robert-Bosch-Breite 6, D-37079 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Birkstraße 10, D-25917 Leck
Printed in the EU.

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-8470-0897-2

Meinem Freund Patrick

Johannes Knewitz: Bildung! Aber welche?

Inhalt

Vorwort	13
1. Einleitung	17
1.1. Der Ruf nach Bildung	17
1.2. Bildung als Gegenstand der Geschichtsschreibung	20
Zum aktuellen Forschungsstand	28
1.3. Eine diskurstheoretische Fragestellung – zur Methodik	32
1.4. Bildungsdiskurs und Bildungspolitik – Vorbedingungen und Abgrenzungen	39
Bildungspolitikgeschichte – der Untersuchungsgegenstand	39
1963/64: der Diskurs bricht auf – Beginn des Betrachtungszeitraums	41
Die Geburt der Bildungspolitik	45
Die Bildung ist tot, es lebe die Bildung	49
Zwischen 1968 und 1973: Verdichtung und Ermattung des Diskurses – Zentrum und Ende des Betrachtungszeitraums	51
Ein bundesrepublikanischer Diskurs – der räumliche Rahmen	55
Die interessierte Teilöffentlichkeit – der personelle Rahmen	56
Ein Nicht-Diskurs zur Bildungspolitik	56
Die interessierte Teilöffentlichkeit – eine Diskursgesellschaft?	58
Parlamente, Publikationen, Partizipation – Kommunikationskanäle der interessierten Teilöffentlichkeit	62
1.5. Die Gliederung – ein kurzer Abriss	63
Teil 1: Konzeptionen von Bildung – die Diskursformationen	63
Sechs Diskursformationen – ein Überblick	65
Teil 2: Hessische und bayerische Bildungspolitik – der Niederschlag der Diskursformationen in verschiedenen Politiken	68
1.6. Formalia	71

2. Erster Hauptteil: Konzeptionen von Bildung –	
die Diskursformationen	73
2.1. Die individualrechtlich-emanzipative Diskursformation	73
Bildung als Bürgerrecht – Grundlagen der Diskursformation	74
Emanzipation als Voraussetzung zu individueller	
Entscheidungsfähigkeit	75
Leistung als Möglichkeit des Einzelnen	77
Positive Freiheit – Dahrendorfs Dreiteilung des Bürgerrechts	
auf Bildung	78
Ein liberal(er)es Grundgesetz	79
Der Umbruch im Zustand der Veränderung	83
Das Individuum als normative Quelle	86
Die Kraft des Konflikts	88
Freiheitliche Strukturen für emanzipative Bildung	91
Demokratische Zurückhaltung als Prinzip politischer	
Einflussnahme	91
Individualisierung und Differenzierung als pädagogisches	
Grundprinzip	95
Differenzierungsfragen – Die Struktur des Schulwesens	96
Die kontroverse Frage der Gesamtschule	96
Ein früher Beginn, aber kein Ende – das lebenslange Lernen	100
Flexible Inhalte und demokratische Erziehung – die innere	
Organisation des Unterrichts	101
Abkehr vom Kanon	101
Erziehung zur Demokratie	102
2.2. Die gesellschaftlich-emanzipative Diskursformation	104
Emanzipation als Integration – Grundlagen der	
Diskursformation	105
Die »68er« – Bilder der Revolution, aber kein Reformdiskurs	111
Hochschule	115
Vorschulerziehung	116
Ein dialektischer Ansatz: Durch die Gesellschaft zum	
Individuum	117
Die Macht des Konfliktes	121
Totale Demokratie	122
Das »Erziehungsrecht des Staates« im Grundgesetz	124
Schule zwischen Staat und Familie	125
An der Grenze des Sozialismus	128
Wissenschaft als Theorie	130
Das Ziel der kollektiven Emanzipation	133
Eine »politische« Bildung	136

Integrative Strukturen für egalisierende Bildung	139
Die Gesamtschule als integrative Grundbedingung	139
Das Curriculum als Erziehungsmittel	141
Schule als Modell der Gesellschaft	142
2.3. Die szientistische Diskursformation	144
Aktiv betriebene Selbstreferenz – Grundlagen der Diskursformation	147
Wissenschaftlichkeit als Prinzip	148
Wissenschaftlichkeit als Ziel	151
Der Kern: das Curriculum	156
Die Bestimmung der Inhalte	156
Unterricht als effizienter Lernprozess	159
Lehrer und Materialien – Mittel zum Zweck	161
Begaben statt Begabung, Tests statt Prüfungen	164
Funktionale Strukturen als Forschungsauftrag	166
2.4. Die bedarfsorientierte Diskursformation	168
Bildung als Produktionsfaktor – Grundlagen der Diskursformation	169
Bedarf und Nachfrage	170
Im Wettbewerb der Systeme	173
Plan oder Elend	174
Die Stabilisierung der Zukunft	176
Das Individuum als Humankapital	180
Die Dysfunktionalität von Markt und Demokratie	184
Geplante Strukturen als Weg in die Zukunft	189
Der Planungsapparat und seine Methode	189
Ein hochdifferenziertes und spezialisiertes Bildungswesen	193
Planung unter Vorbehalt	195
2.5. Die neuhumanistische Diskursformation	200
»Der Mensch ist das Werk seiner selbst.«	200
Radikal subjektive »Menschwerdung« – Grundlagen der Diskursformation	201
Geisteswissenschaftliche Methode	202
Menschlichkeit durch Vereinzelung	203
Differenzierung durch Relativismus	207
Erziehung als Eröffnung des Horizonts	212
Holismus	216
Allgemeine, differenzierte Strukturen ohne Staat	217
Universitätsreform als Rückbesinnung	220
Der unmögliche, notwendige Kanon – Unterrichtsinhalte	222
2.6. Die werterzieherische Diskursformation	226

Der objektive Geist – Grundlagen der Diskursformation	227
Menschlichkeit als Mitmenschlichkeit	227
Geisteswissenschaftliche Tradition	233
Der »objektive Geist«	235
Der objektivierte Schüler	237
Soziale Differenzierung	240
Staat und Familie	242
Inhalte, Werte und Tugenden	245
Erziehung und Erzieher	249
Verbindliche Strukturen für verbindliche Werte	253
3. Zweiter Hauptteil: Bildungspolitik in den Ländern	255
3.1. Das Beispiel Hessen	255
Die Vorbedingungen hessischer Bildungspolitik	256
Bildungsplanung in Hessen	257
Der Große Hessenplan: Bedarfsplanung in Reinform	258
Programmierter Unterricht	263
Der Planungsgedanke in Hessen	265
Das Differenzierungsprinzip im Hessenplan	267
Der zweite Durchführungsabschnitt des Großen Hessenplans – Wandel im Kultusressort	271
Hessen '80 – der ›Große Hessenplan‹ schrumpft zum Landesentwicklungsplan	274
Der Schulentwicklungsplan	279
Die Gesamtschule als Regelschule – zerplatzte Ambitionen	282
Herantasten durch die Förderstufe	284
Demokratisierung durch Transparenz und Partizipation – die Herangehensweise Hamm-Brüchers	287
Die Grundideen der Gesamtschule in Hessen	292
Die Gesamtschule als Ziel- und Ausgangspunkt der Bildungspolitik	299
Gesamtschule in der Sackgasse	307
Die Umsetzung der Strukturreform	311
Konjunktur emanzipative Begründungszusammenhänge	314
Von der Curriculumentwicklung zu den Rahmenrichtlinien – die innere Reform	319
Das erste Jahr Curriculumentwicklung: Von Robinsohn zu Klafki ohne Ergebnisse	321
Aufschlag mit Saul B. Robinsohn	321
Wolfgang Klafki statt Robinsohn	325
Die »Vorbereitende Kommission«	333

Die operative Phase	340
Die Ermittlung der Lernziele	347
Erarbeitung und Ausformung des Emanzipationsbegriffs	351
Von der Curriculumkommission zur kurzfristigen Curriculumentwicklung	359
Änderungen im Diskurs	367
Die Entstehung der Rahmenrichtlinien	369
Vorläufigkeit und Verbindlichkeit	371
Gesellschaftlich-emanzipative Zielsetzungen	375
Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre	380
Konflikte? – Der Umgang mit Kritik	389
Zwischenresümee: Hessen	394
3.2. Das Beispiel Bayern	399
Voraussetzungen bayerischer Bildungspolitik	400
Bildungspolitische Grundannahmen zu Beginn des Betrachtungszeitraums	404
Bildungsplanung in Bayern	409
Planung ohne Begeisterung unter Ludwig Huber	409
Maiers Bedarfsplanung unter umgekehrten Vorzeichen	419
Die Erhebung der »Begabtenreserven«	422
Die Hebung der »Begabtenreserven«	426
Das dreigliedrige Schulsystem – eine Entscheidung zur Differenzierung	433
Entscheidung für ein differenziertes System	433
Begabung und Leistung	435
Entscheidung für ein durchlässiges System	439
Die »Gegliederte Leistungsschule« als Antwort auf die Gesamtschuldebatte	443
Wechsel auf dem Ministersessel	456
Die Volksschule	460
Landschulreform und Volksschulreform	460
Die Landschulreform	460
Der Einfluss der Kirchen	464
Die zähe Lockerung der Bekenntnisschule: Das Volksschulgesetz von 1966	467
Christliches Schulwesen statt Bekenntnisschulen – ein Tausch	470
Das plötzliche Ende der Bekenntnisschule: die Verfassungsänderung von 1968	472
Die Neugliederung der Volksschule und die Einführung des neunten Schuljahrs	475
Der Unterricht der Volksschule	479

Die Richtlinien für die Volksschule von 1966	479
Das »Lehrgut«	481
Unterricht als Hilfe zur Bildung	483
Lehrpläne ab 1970	486
Die Höhere Schule	490
Das Gymnasium und die Curricularen Lehrpläne	492
Das Staatsinstitut für Schulpädagogik – bedingte Curriculumforschung	496
Die »Wiedergewinnung des Erzieherischen«	497
Das Problem der Lernzielfindung	502
Affektive Lernziele oder der Lehrer als Mittel der Erziehung? .	506
Lehrer statt Lernziele	510
Zwischenresümee: Bayern	511
4. Schluss	515
4.1. Die Länderbeispiele im Vergleich	515
4.2. Der Wiederhall der einzelnen Diskursformationen in den Bildungspolitiken Bayerns und Hessens	519
Die individualrechtlich-emanzipative Diskursformation	520
Die gesellschaftlich-emanzipative Diskursformation	521
Die szientistische Diskursformation	521
Die bedarfsorientierte Diskursformation	522
Die neuhumanistische Diskursformation	523
Die werterzieherische Diskursformation	524
4.3. Conclusio und Ausblick	524
5. Quellen- und Literaturverzeichnis	529
5.1. Quellen	529
Archive	529
Hessisches Hauptstaatsarchiv Wiesbaden (HHStAW)	529
Bestand Hessische Landesregierung: Hessischer Ministerpräsident – Staatskanzlei	529
Bestand Hessische Landesregierung: Kultusministerium	529
Bestand Waltraud Schreiber	530
Bayerisches Hauptstaatsarchiv (BHStA)	531
Bestand Kultusministerium	531
Bestand Staatskanzlei	532
Hauptstaatsarchiv Stuttgart	532
Öffentlich einsehbare Quellen	532
5.2. Literatur	548
Personenverzeichnis	555
Stichwortverzeichnis	559

Vorwort

Bis zum Ende der 1950er Jahre lässt sich der Begriff der »Bildungspolitik« in der Bundesrepublik Deutschland kaum nachweisen, zehn Jahre später war er in aller Munde. Chancengleichheit, Curriculum, Landschulreform, Gesamtschule, Rahmenrichtlinien, Bildungsnotstand, Schulentwicklungsplan, Orientierungsstufe, Qualifizierung, Emanzipation, Integregation, Begabtenreserven, Leistungsschule, Bekenntnisschule, und eine Unzahl weiterer Vokabeln waren damit verbunden, genauso wie berühmte Namen: Ralf Dahrendorf, Hans Maier, Wolfgang Klafki, Ludwig von Friedeburg oder Hildegard Hamm-Brücher, um nur einige zu nennen.

Auch dieses rapide Hervorbrechen der Bildungspolitik, das den gewählten Zeitraum so spannend macht, wird in dieser Darstellung erörtert. Aber ihr hauptsächlichster Anspruch ist ein anderer: sie setzt erstmals einer weitgehend pauschalen, linearen Erzählung der Bildungsreformen der sechziger und frühen siebziger Jahre eine analytische Differenzierung entgegen, und geht dabei als Objekt ihrer Betrachtung nicht direkt von der Politik aus, sondern zieht zunächst den sie umgebenden Diskurs heran, um erst im nächsten Schritt das politische Handeln darauf zu beziehen.

Damit vermag diese Arbeit, ihrem Leser neben einer gehaltvollen Analyse der Wirkmechanismen hinter den einschneidenden bildungspolitischen Maßnahmen jener Zeit noch Einblicke in zwei weitere Bereiche zu öffnen: zum einen allgemein in das Verhältnis zwischen handelnder Politik und Diskurs; zum anderen legt sie fünfzig Jahre nach 1968 eine exemplarische Schnittfläche der breiteren gesellschaftlichen Diskurse frei, die bis heute die Wissenschaft faszinieren. Letztlich ergibt die systematische und umfassende Aufbereitung der bildungspolitischen Quellen aber auch eine umfassende Gesamtschau der bundesdeutschen Bildungspolitik für die Zeit vor, während und nach 1968, wie sie bislang in den Geschichtswissenschaften noch nicht vorgelegt wurde.

Auch wer dieses Buch bis zum Ende liest, wird keine Antwort auf die im Titel enthaltene Frage bekommen: »*Bildung! Aber welche?*« Die eine gibt es nicht, und es bedarf gewiss keiner historischen Abhandlung, um das zu verstehen. Aber

dieses Buch soll zumindest eine Vorstellung davon geben, welche Ideen von Bildung es in einem begrenzten Raum und einer begrenzten Zeit und – die Erwähnung ist der Anlage dieser Arbeit geschuldet – einem begrenzten Diskurs gab, in dem sich in besonderem Maße mit dem Thema beschäftigt wurde, und in dem einige beeindruckende Gedanken dazu gefasst wurden, die bis heute zum Nachsinnen anregen dürfen.

Was Bildung also sei, das fragt sich ein Historiker dennoch, der dieses Thema bearbeitet, selbstverständlich auch mit Bezug auf sich selbst. Permanent muss er sich und seine Vorstellungen von seinen Quellen infrage stellen lassen, ohne darauf reagieren zu können. Er darf nicht selbstreferentiell werden und muss selbstkritisch bleiben, darf sich nicht in den untersuchten Diskurs hineinziehen, aber von ihm befruchten lassen.

Insofern hat es der Arbeit vielleicht gutgetan, dass sie nicht in den Räumen einer Universität, umgeben von den beobachtbaren Resultaten der untersuchten Bildungspolitik, fertiggestellt wurde, sondern im fernen Burgund, wohin ich meine liebe Verlobte Sophie und unsere kleine Tochter Elise während ihrer Auslandssemester einige Zeit begleiten durfte und trotz gelegentlicher Ablenkung durch die regionalen Annehmlichkeiten die nötige Ruhe fand. Dass sie mir diese gegönnt haben, und für einfach alles, bin ich ihnen unendlich dankbar. Auch meinen Eltern Anne und Horst Knewitz möchte ich herzlich danken, die mir über lange Jahre den Rücken freigehalten haben. Dank gebührt ebenfalls meinem Arbeitgeber NGS Global, namentlich den Herren Müller-Albrecht, Füchtner und Dr. Maier, die mir nicht nur durch großzügige Freistellungen die Fertigstellung dieses Projekts ermöglicht haben, sondern auch stets Motivatoren waren, zwischen Beruf und Familie auch hierfür noch Kraft zu finden. Letztlich konnte diese Arbeit auch nur durch ein Stipendium der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit entstehen, der ich mich nicht nur aus diesem Grund weiterhin verbunden fühle.

Die Hefe bei der Entstehung einer solchen Arbeit ist letztlich aber die geistige Befruchtung des Autors. Es war stets das Oberseminar meines Doktorvaters Prof. Andreas Rödder, in dem die offene Debatte auf Augenhöhe mit einer kleinen Zahl fertiger und werdender Historiker ganze Horizonte eröffnete. Das stete Gefühl der Herausforderung; der Trotz, dennoch in die Diskussion einzusteigen; der Ehrgeiz, standzuhalten; und die Befriedigung, jedes Mal im Denken ein kleines Stück weitergekommen zu sein mündeten in den Wunsch, eine wissenschaftliche Arbeit zu verfassen und stützten seine Umsetzung. Für dieses echte Bildungserlebnis, selbstverständlich aber auch für die stete Unterstützung und zugestandene wie eingeforderte Eigenverantwortung während der Promotionszeit, als auch das immer herzliche Miteinander, ein aufrechtes Dankeschön an Andreas Rödder und alle Mitstreiter dieser Runde am Historischen Seminar der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Ein ganz persönlicher Dank geht an meinen besten Freund Patrick Köppen, mit dem mich schon zu Schulzeiten die Lust am Wesentlichen verband und dem ich daher dieses Buch widmen möchte.

Wiesbaden-Erbenheim, im Juli 2018

Johannes Knewitz

Johannes Knewitz: Bildung! Aber welche?

1. Einleitung

1.1. Der Ruf nach Bildung

Es gibt die Momente, die Geschichte schreiben – Momente, die eigene Begriffe gebildet haben, von denen es heißt, jeder könne sich daran erinnern, was er gerade getan habe, als er ihrer gewahr wurde: 9/11 gehört dazu, der Fall der Mauer oder die Ermordung John F. Kennedys. Geschichte wird aber auch geschrieben, ohne dass es unmittelbar offenbar wird. So war es just in der Woche nach der Ermordung jenes amerikanischen Präsidenten im November 1963, als der Pädagoge Georg Picht sich im stillen Kämmerlein anschickte, selbst einen Begriff zu prägen, der zumindest Deutschland verändern sollte: die *Bildungskatastrophe*. Für eine Artikelserie in der Zeitschrift *Christ und Welt* fasste er eine Reihe längst bekannter Daten und Fakten über das deutsche Bildungswesen zusammen und spitzte sie auf die These zu, Deutschland stehe »ein Bildungsnotstand bevor, den sich nur wenige vorstellen können. [...] Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand«¹ – und das mitten in der Zeit des Wirtschaftswunders. Ob es, wie Picht selbst im Nachhinein mit Bezug auf den Tod Kennedys darstellte, tatsächlich seine »Entschlossenheit, dieser Stunde gerecht zu werden«² war, die einen Impetus gesetzt hat, dessen Wellen und deren Echo noch über Jahrzehnte zu spüren sein würden, oder ob es einfach nur der letzte Tropfen in einem riesigen Fass war, das längst überzulaufen drohte: Pichts *Bildungskatastrophe* steht wie sonst nichts für den Anfang einer Epoche der Bildungseuphorie, der Expansion des Bildungswesens, der Reform seiner Strukturen und Inhalte und vor allem der härtesten Debatten um Bildung, ihre Funktionen und ihre Einrichtungen.

Ein Ruf ging nun durch die Republik: Bildung! 1963, 1964 – in diesen Jahren hallte er unüberhörbar durchs Land. Es war – so weit wird diese Untersuchung sich der gängigen Geschichtsschreibung anschließen – ein gemeinsamer Ruf.

1 Picht, *Bildungskatastrophe* (1965), S. 9.

2 Vgl. ebd., S. 136f.

Aber dieser Ruf war vielstimmig. In Teilen symphonisch, in Teilen dissonant; und oft waren die Stimmen so weit voneinander entfernt, dass sie ganz ohne Bezug zueinander schienen. Hier liegt der Ansatz dieser Studie. Nicht der orchestrierte Schall wird betrachtet, der über die Jahrzehnte noch nachklingt und dabei immer klarer zu werden scheint, sondern die konfuse Anordnung vieler Stimmen, das Geräusch, das die vielen Untertöne, die der Begriff der *Bildung* hatte, erzeugte. Es soll seziiert werden, differenziert, bis die einzelnen, in sich stimmigen Tonfolgen deutlich, die einzelnen Harmonien für sich erkennbar werden. Das fällt umso schwerer, als die bespielte Klaviatur meist die gleiche war, aber die Saiten auf einen ganz anderen Grundton gestimmt waren.

Der Handlungsrahmen der Bildungspolitik veränderte sich während dieser Zeit und nur weil der Gesamtdiskurs auch in seinen Begrifflichkeiten darauf reagierte, bedeutet das nicht, dass er gleichzeitig konvergierte – der Diskurs verschob sich lediglich und übersetzte alte Differenzen in neue, schüttete historische Gräben zu, riss aber andere auf. Vor allem verschwammen die Fronten, eine klare Trennung wurde schwierig. Zur Veranschaulichung:

Ludwig Huber, der bayerische Kultusminister, formulierte einerseits in völliger Einigkeit mit Georg Picht: »Die große Aufgabe ist nun, alle Kräfte zu mobilisieren, alle Kräfte wach zu rufen, um den Weg in diese Zukunft zu finden. Das bedeutet eine möglichst breite Bildungsbasis, möglichst viele Bildungschancen, für möglichst viele Leute zu schaffen. Das ist die große Aufgabe.«³ – Jener Ludwig Huber lieferte sich andererseits einen förmlichen Schlagabtausch mit Picht, warf ihm vor, dem »verplanten Menschen« das Wort zu reden und »dass über der Bildungsplanung der Mensch vergessen wird«⁴.

Ralf Dahrendorf wiederum nimmt gleich zu Beginn seines Werkes »Bildung ist Bürgerrecht« explizit Bezug auf Picht – und gibt ihm zunächst recht: sowohl in der Analyse, dass Deutschlands Wohlstand durch ausbleibende Bildungsreformen gefährdet sei, als auch in der Forderung nach einer aktiven Bildungspolitik. Aber er verwahrt sich entschieden und in ausgiebiger Darstellung⁵ dagegen, ebendiese Analyse als Begründung für die Notwendigkeit ebenjener Forderung anzuerkennen. Mit denselben Begriffen wie Huber wendet er sich gegen den *Soziologismus* sowie dessen »ökonomische Version«⁶ und lobt neben Huber auch die CDU-Kultusminister Mikat in Nordrhein-Westfalen und Hahn in Baden-

3 BHStA MK 66163, Münchner Merkur Nr. 241, 07.10.1964: Ist der neue Kultusminister in Bayern ein starker Mann? Alle kulturellen Kräfte für die Zukunft. Merkur-Interview mit Dr. Ludwig Huber, von Paul Noack.

4 BHStA MK 66163, Süddeutsche Zeitung vom 28.10.1964: SZ-Gespräch mit dem bayerischen Kultusminister: Gegen den »verplanten« Menschen. Ludwig Huber hält das Wort von der »Bildungskatastrophe« für falsch / Qualität vor Quantität.

5 Vgl. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, S. 13–23.

6 Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, S. 17.

Württemberg für »neue Anfänge in der Schulpolitik, die zum ersten Mal in der Nachkriegszeit die Zukunft zu greifen und zu prägen suchen, statt entschwindenden Gegenwarten verlegen nachzuwinken«⁷.

Dieser Dahrendorf wiederum musste von seiner späteren Parteifreundin Hildegard Hamm-Brücher (FDP) in einer SPD-Regierung in Hessen aber gegen die CDU-Opposition verteidigt werden, die ihm vorwarf, über die Schule die Gesellschaft steuern zu wollen⁸. Dahrendorf selbst grenzte sich deutlich von der Zielsetzung ab, über Schulreformen soziale Gleichheit zu antizipieren⁹, was aber beispielsweise vom Berliner Kultursenator Evers (SPD) gefordert wurde¹⁰.

Während Hessen ganz bald unter Kultusminister Ludwig von Friedeburg auf das Fernziel der Integrierten Gesamtschule hinsteuerte, bemühte Kultusminister Hans Maier sich in Bayern, das Schulsystem in seinen alten Strukturen zu halten. In einem öffentlichen Schlagabtausch über die ZEIT¹¹ verdeutlichten sie zumal den tiefen Graben zwischen den jeweiligen Vorstellungen einer inneren Reform, bedienten sich dazu aber wiederum gleichzeitig des Begriffs des ›Curriculums‹, der weder in Wiesbaden noch in München viel mit den Ideen der Didaktiker zu tun hatte, die dieses Konzept kurz zuvor entwickelt und über die sechziger Jahre hinweg zu einem wichtigen Bestandteil der Bildungswissenschaften gemacht hatten.

Diese, die das Bildungswesen komplett losgelöst von seinen gesellschaftlichen Funktionen betrachteten, sahen sich gleichzeitig als Gegenentwurf gegen hergebrachte und klassische Vorstellungen der Pädagogik, die ebenfalls nicht plötzlich von der Bildfläche verschwunden waren und noch ihre Ideale zu verteidigen oder zu etablieren suchten. Konflikte wurden allenthalben offenbar: Dient das Bildungssystem der Perpetuierung oder der Veränderung des Systems? Soziale Differenzierung oder die klassenlose Gesellschaft? Ist Bildung eine Leistung des Staates oder die Leistung des Einzelnen? Ist sie objektiv oder subjektiv? Wem und welchem Zwecke dient sie?

Wenn in den hessischen Quellen der Versuch deutlich wird, mithilfe der Ideen der Frankfurter Schule ein gänzlich neues, horizontal gegliedertes und einheitliches Schulsystem zu entwickeln und in den bayerischen Quellen im selben Jahr dargestellt wird, welche Schwierigkeiten bei »der Neugliederung des Volksschulwesens und der Neubildung der Schulsprengel aufgetreten sind und noch auftreten können« und wie die »jahrhundertelange bekenntnismäßige

7 Ebd., S. 11.

8 Hamm-Brücher, »Die vergessene Provokation«. In: DIE ZEIT 38/1968.

9 Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, S. 25 f. Vgl. auch Hahn, Mehr Bildung, mehr Leistung, mehr Freiheit, S. 142.

10 Vgl. Evers, Modelle moderner Bildungspolitik, S. 9.

11 Vgl. Maier, Die Schule ist eine Vor-Gesellschaft. In: Die ZEIT 50/1973 sowie von Friedeburg, Die Schule ist ein Teil der Gesellschaft. In: Die ZEIT 50/1973.

Gliederung der Volksschule der neuen Verfassungs-, Vertrags- und Gesetzeslage angepasst« werden müsse¹², dann liegt auf der Hand, dass diese Bildungspolitiken höchstens sehr abstrakt als eine Einheit beschrieben werden können, auch wenn die Rhetorik überall gleichermaßen die Größe und Bedeutung einer jeweiligen Reform betonte.¹³

1.2. Bildung als Gegenstand der Geschichtsschreibung

Schon diese kurze Gegenüberstellung ist Anlass genug, die gängige Lesart der Bildungsreformen dieser Zeit zu hinterfragen. Bislang wurde die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland zwischen Anfang der sechziger und Mitte der siebziger Jahre üblicherweise einheitlich beschrieben – und dafür gibt es gute Gründe: Bildungsexpansion und Bildungsreformen gab es schließlich überall, auch in den beiden im zweiten Teil der Arbeit zum Vergleich herangezogenen Ländern Hessen und Bayern. Überall wurde früher oder später das 9. Pflichtschuljahr eingeführt, überall gab es verschiedenste Schulversuche, überall expandierte das höhere Schulwesen überproportional, und überall professionalisierte sich die Schulverwaltung. Nicht zu Unrecht nennt Peter Graf Kielmannsegg diese Zeit eine *Bildungsrevolution*, denn »eine genauere Analyse verschiedener Bildungsindikatoren zeige an, dass die Zeitspanne von 1965 bis 1975 – immer wieder gerät dieses Jahrzehnt in den Blick – die Periode der großen und schnellen Veränderungen gewesen sei«¹⁴. Er schießt allerdings weit über das Ziel hinaus, wenn er für diese Zeit für die gesamte Bundesrepublik postuliert: »Das politische Vorzeichen der Öffnung des Bildungssystems war eindeutig der Ruf nach Chancengleichheit. Der begleitende Hinweis auf die Notwendigkeit der Mobilisierung von Begabungsreserven war nicht viel mehr als eine Variation dieses Rufes.«¹⁵ Damit steht er exemplarisch für die Interpretation der Bildungsgeschichte als einheitliche, lineare und von äußeren Faktoren determinierte Entwicklung. In dieser Einheitlichkeit findet sich nämlich ein nicht unerhebliches normatives Moment. Denn unterschiedliche Politiken, beispielsweise in den verschiedenen Ländern, werden so an einem einheitlichen Ziel (*Chancengleichheit*) gemessen, das entweder gar nicht einheitlich formuliert wurde, mit unterschiedlichen Konnotationen und Ausdeutungen versehen war, oder dem eine sehr unterschiedliche Priorität beigemessen wurde; es ist ein nachträglich einheitlich postuliertes Ziel, das zeitgenössisch zwar viel Anklang

12 Huber, Schul- und Hochschulreform. Haushaltsrede 1969, S. 9.

13 Für Hessen ist das offensichtlich, für Bayern vgl. Huber, Schul- und Hochschulreform. Haushaltsrede 1969, S. 10.

14 Kielmannsegg, nach der Katastrophe, S. 408.

15 Ebd., S. 410.

fand, aber in seiner konkreten Form keinen Konsens formte¹⁶, oft schlichtweg Gemeinplatz war.

Wird ein solcher Maßstab aber nachträglich angelegt, erscheinen die verschiedenen Beobachtungen in den einzelnen Ländern wie fort- oder rückschrittlichere Entwicklungsstufen auf einem einheitlichen Entwicklungspfad. Gerade bei der Betrachtung eines so weitgegliederten und pluralistischen Bildungswesens wie dem der Bundesrepublik Deutschlands ist aber jede historische Momentaufnahme nicht der Blick auf einen einzigen Punkt auf einem solchen Pfad, sondern kann nur der Querschnitt durch ein Bündel verschiedener Pfade sein und deren Wechselwirkungen und Bezüge offenlegen. Auf pauschale Aussagen wie »*Durch den Aufbau größerer, gut gegliederter Einheiten wurde die Grundschulstruktur verbessert*«¹⁷ soll in dieser Arbeit also verzichtet werden, da für diejenigen, die sich aus verschiedenen Gründen gegen eine solche Gliederung aussprachen, diese eben nicht *gut* war und eine solche Wertung ohne Benennung des Maßstabs somit normativ ist.

Eine solche einheitliche Sicht suggeriert auch, dass die Entwicklung nicht dezidierten politischen Entscheidungen folgt, sondern von äußeren Determinanten abhängt. Trotz der starken Brüche im Bildungswesen, denen jeweils eine deutliche politische Agenda unterlag, beispielsweise durch die preußischen Reformen Anfang des 19. Jahrhunderts, während des Wilhelminismus, im Nationalsozialismus oder in der Nachkriegszeit, wird auf die gesamte Bildungsgeschichte bezogen regelmäßig die Lesart einer politisch weitgehend unabhängigen Entwicklung verfolgt und nach den maßgeblichen Bestimmungsfaktoren unter Auslassung der politischen Ebene gesucht. Peter Lundgreen stellt gänzlich in Abrede, dass »*Bildungspolitik (oder überhaupt politische Maßnahmen) entscheidende Bestimmungsfaktoren für die tatsächliche Entwicklung des Bildungssystems und seiner Benutzung wären.*« Stattdessen gebe es »*zwei auch für das 20. Jahrhundert gültige Triebkräfte*«, nämlich einerseits als progressives Moment der durch die wirtschaftliche Entwicklung bestimmte Bedarf und die Nachfrage nach Bildung infolge des entsprechenden sozialen Wandels sowie andererseits als retardierendes Moment das sich reproduzierende Bildungssystem selbst.¹⁸ Günter Behrmann betont die Rolle der *Versäumnisse* der *Nachkriegszeit*¹⁹, sieht also den Reformschub als Reaktion auf einen Reformstau zuvor. Die Kennzeichnung der Nachkriegszeit als *Reformstau* blendet allerdings

16 Gerade die Bildungsgeschichte scheint Historiker zur Durchbrechung einer wertungsfreien Wissenschaft zu verleiten, vgl. Wehler, *Deutsche Gesellschaftsgeschichte* 5, S. 197 u. 383f oder Führ, *Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945*, S. 19; ebenso Boelcke, Willi, *Sozialgeschichte Baden-Württembergs 1800–1989*, S. 429.

17 Boelcke, *Sozialgeschichte Baden-Württembergs 1800–1989*, S. 426.

18 Lundgreen, *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*, S. 13.

19 Behrmann, *Bildungsexpansion und demokratische Mission*, S. 109.

aus, dass das Ausbleiben von Reformen, beziehungsweise die Restitution des traditionellen Bildungssystems, eine bewusste politische Entscheidung war, die aktiv gegen den Reformdrang der Besatzungsmächte durchgesetzt werden musste. Graf Kielmannsegg vermutet, »dass es die Nachfrage war, also das Bestreben von Eltern, ihren Kindern Chancen des Aufstiegs über die Leitern des Bildungssystems zu eröffnen, die Bildungspropaganda der sechziger und siebziger Jahre, die Reform der Institutionen des Bildungssystems selbst hätten dann eine Bewegung nur aufgenommen, die schon in Gang gekommen war und nun ihre gesellschaftliche Legitimierung fand«²⁰. Hans-Ulrich Wehler erkennt zwar im »Hintergrund mancher Reformpläne [...] auch das ominöse Fernziel der ›Chancengleichheit‹«, sieht aber als »ausschlaggebend für die nachdrückliche Förderung der Universität (und auch des Gymnasiums) [...] letztlich die Antriebsdynamik der Marktgesellschaft und der von ihr intern, aber auch weltweit entfesselten Konkurrenz«.²¹

Der politische Wille, das soll hier nicht bestritten werden, konnte auch nicht unabhängig von äußeren Bedingungen Bildungspolitik betreiben. Er musste diese stets integrieren. Aber die Art und Weise, wie er dies tat, konnte denkbar unterschiedlich sein, sie folgte keinen zwingenden Gesetzen und prägte sich, wie zu zeigen sein wird, durchaus unterschiedlich aus. Die Betrachtung des Bildungswesens als abhängig von äußeren Determinanten, dass es sich also quasi von selbst ergibt, trifft sich wiederum weitgehend mit seiner apolitischen Organisation in den Frühjahren der Bundesrepublik, wie sie weiter unten noch erörtert wird.

Mit dieser Art der Bildungsgeschichtsschreibung, die Entwicklungen durch nicht dem politischen Willen unterliegende Faktoren begründet, geht eine lineare oder epochale Darstellung einher. Sie wird als Geschichte der Kontinuitäten und Diskontinuitäten, der Abfolgen erzählt, nicht als Geschichte des Widerstreits oder gar eines Nebeneinanders verschiedener Diskurse. Auch für den Zeitraum, der im Titel dieser Arbeit als »Zeit der Bildungseuphorie« paraphrasiert und später noch genauer abgegrenzt wird, sind solche linearen Analysen gängig.

Zahlreich vertreten ist die Vorstellung, dass sich über die sechziger Jahre hinweg nach einem ökonomischen Impetus zur Bildungsexpansion gesamtgesellschaftlich Demokratisierungsforderungen Bahn gebrochen hätten²². Auf einer sehr allgemeinen Ebene kann das auch so gesagt werden. Gewiss sprach sich öffentlich niemand dagegen aus, dass die Schule für eine demokratische Gesellschaft zu erziehen habe. Nicht nur in sozialdemokratisch regierten Län-

20 Kielmannsegg, nach der Katastrophe, S. 408.

21 Wehler, Deutsche Gesellschaftsgeschichte 5, S. 382.

22 Vgl. Kielmannsegg, nach der Katastrophe, S. 408.

dern wie Berlin oder Hessen wurde die politische Bildung zum integralen Teil der Lehrerausbildung, ein entsprechender KMK-Beschluss wurde ganz selbstverständlich auch in Bayern umgesetzt²³. Allerdings war die Bedeutung hier und dort schlichtweg nicht dieselbe. Hinter Formelkompromissen standen derart unterschiedliche Vorstellungen, dass eine solch einmütige Interpretation nicht haltbar ist. Dennoch liest es sich immer wieder so oder ähnlich: »Im Umfeld der radikalen gesamtgesellschaftlichen Umbrüche setzten sich in der öffentlichen Debatte letztendlich die Demokratisierungsforderungen durch. Recht bald blieb die Notwendigkeit einer weiter reichenden Demokratisierung des Bildungswesens in der bildungspolitischen Diskussion unwidersprochen.«²⁴ Der Erziehungswissenschaftler Felix von Cube erkannte aber schon zeitgenössisch sehr treffend: »Früher waren Lernziele angegeben wie ›das Absolute‹, ›das Sittliche‹, ›das höhere Selbst‹ usw. Solchen allgemeinen Vorstellungen kann kaum jemand widersprechen. Dies gilt auch für moderne Lernziele wie Selbstbestimmung, Emanzipation, Vernunft u. ä. Selbstverständlich sind alle für Emanzipation oder Vernunft. In dem Augenblick aber, in dem diese Lernziele operationalisiert werden, scheiden sich die politischen Geister. Das weiß jeder, der einmal in einem politischen Gremium tätig war: Um Leute unterschiedlicher Meinung zusammenzubringen, braucht man nur hinreichend vage, um sie zur Auseinandersetzung zu bringen, nur hinreichend konkret zu werden.«²⁵ Dasselbe gilt für die Geschichtsschreibung: je höher der Abstraktionsgrad, desto breiter die Perspektive, und desto einheitlicher wirkt ein Bild.

Wird in dieser Art zumeist »Erziehungsgeschichte als Gesellschaftsgeschichte«²⁶ geschrieben, bezieht sie sich konkret auf eine einzige Gesellschaft. Für die Gesellschaft wie für die Erziehung werden in diesem Moment grundsätzlich gleiche Bezüge angenommen, also ein gemeinsamer Rahmen: Politik, Wirtschaft, Wissenschaft etc. finden alle innerhalb eines Raums, einer Gesellschaft, statt und korrespondieren innerhalb dieses Raums mit der Erziehung – Deutschland, die deutsche Gesellschaft, die deutsche Erziehung. Eine solche nationale Perspektive kann nicht per se angegriffen werden, genauso wenig wie eine Mainzer, rheinland-pfälzische, europäische oder gar globale Perspektive. Jeder dieser Blickwinkel auf Bildung und Erziehung birgt viele Erkenntnisse. Der Entwicklungsstrang der Bildungsgeschichte innerhalb dieser Räume wird so aber als eine einheitliche Geschichte wahrgenommen. Abgrenzungen finden ausschließlich gegenüber anderen Räumen und Zeiträumen statt, aber nicht intern. Dieser einheitliche Blick schlägt sich wiederum in der Auswahl edierter

23 Vgl. BHStA MK 52368, Vormerkung, Betreff: Gespräch über Fragen der politischen Bildung beim Herrn Ministerpräsidenten am 13. März 1964.

24 Neidhardt, Auf dem Weg zur demokratischen Schule, S. 182.

25 Von Cube, Deutsche Bildungspolitik zwischen Traditionalismus und Reformismus, S. 45.

26 Tenorth, Geschichte der Erziehung, S. 30f.

Quellen nieder²⁷, was einen sich selbst verstärkenden Effekt innerhalb der Ge-
schichtswissenschaften zur Folge haben dürfte.

Heinz-Elmar Tenorth beschreibt in seiner »*Geschichte der Erziehung*« für jede
Epoche *Spezifika*, grenzt wiederum einzelne *Etappen* voneinander ab und be-
schreibt die »*epochal jeweils bemerkenswerten Veränderungen*« der Erzie-
hungsverhältnisse²⁸. Er benutzt »*die Gesamtheit der Erziehungsorganisationen,*
wie sie in einer dieser modernen Gesellschaften, nämlich der deutschen, [...]
gegeben sind« als Untersuchungsgegenstand und geht von dessen linearer Ent-
wicklung aus. Dabei nimmt er »*eine Pluralität von Normen und Wertorientie-*
rungen« in der Moderne lediglich zum Anlass, »*einen Konsens in der Bewertung*
historischer Zustände«²⁹ auszuschließen, bezieht sie aber nicht auf den Gegen-
stand selbst. Eine solche Herangehensweise muss alle internen Konflikte und
Unstimmigkeiten integrieren. Während nach dieser Sichtweise jedes betrachtete
Phänomen eine bestimmte Ausprägung der Bildungsgeschichte einer Zeit ist,
werden nach der Sichtweise, die in der vorliegenden Arbeit vorgenommen
werden soll, Phänomene voneinander abgegrenzt und geordnet, also die an-
dernorts vorgenommene Gesamtschau ausdifferenziert³⁰.

Weshalb eine derartige Differenzierung zwischen den verschiedenen Vor-
stellungen und Entwicklungslinien von Bildung in verschiedenen Epochen
bisher kaum stattfand, liegt wahrscheinlich am Gegenstand der Bildung selbst –
eine solche Differenzierung wäre an vielen Stellen müßig, würde sie nicht zu viel
größeren Erkenntnissen führen als eine einheitlichere Betrachtung. Eine Bil-
dungsinstitution oder gar die Konzeption eines ganzen Bildungswesens grün-
dete eben häufig und lange Zeit tatsächlich auch in einer in sich kohärenten Idee.
Das deutsche Gymnasium war beispielsweise eine neuhumanistische Erfindung,
und für einen bestimmten Zeitraum vermochte man in einem gewissen Rahmen
den Bildungsgedanken und die Institution integral zu betrachten. Als aber ir-
gendwann die Institution blieb, ihre Idee sich aber wandelte, machte sich in der
Beschreibung eine Pfadabhängigkeit bemerkbar, die weiter die Einheitlichkeit
von Institution und Idee ungeprüft voraussetzte. Gerade für die Mitte der
sechziger Jahre, dem Beginn des Betrachtungszeitraums dieser Studie, ist eine
verstärkte Abkehr vom klassischen Bildungsbegriff – der einstigen Grundlage
von Gymnasium und Universität – zugunsten funktionalerer, auf verschiedene
Ziele gerichteter Lesarten von »Bildung« festzustellen³¹.

27 Vgl. auch Lehning I, S. 10: »[...] seit 1945 werden vorwiegend jene Dokumente ediert, die – sei
es durch die KMK oder andere bundesweite Bildungsgremien – Geltung und Wirkung für die
gesamte BRD erhalten haben.«

28 Vgl. z. B. Tenorth, *Geschichte der Erziehung*, S. 37.

29 Tenorth, *Geschichte der Erziehung*, S. 36.

30 Beispielhaft vgl. Mathes, *Gesamtstaatliche Bildungsplanung*, S. 16.

31 Vgl. auch Lehning I, S. 18f.

Selbst unmittelbar vor Beginn des Betrachtungszeitraums dieser Arbeit, in der Frühphase der bundesrepublikanischen Bildungsexpansion, drängt sich noch nicht die hier geforderte Form zur Differenzierung auf. Ein großer Teil der Bildungsexpansion kann tatsächlich gut und einheitlich durch den Wandel der Sozial- und Wirtschaftsstruktur und eine erhöhte öffentliche Nachfrage nach Bildung in Zeiten des Wirtschaftswunders erklärt werden. Verzögert durch Nationalsozialismus und Wiederaufbau lief sie während der 50er Jahre langsam an. Die Rolle der Politik kann in dieser Zeit vorwiegend als reaktiv aufgefasst werden³². Sie erschöpfte sich maßgeblich in Bedarfsfeststellungen, Investitionsprogrammen und strukturellen Änderungen zur Bewältigung der sich wandelnden Bedingungen, sprich der wachsenden Schüler- und Studierendenzahl in den jeweiligen Bereichen. Solche Maßnahmen, vom Bau zusätzlicher Real- oder Mittelschulen bis hin zur Weiterschreibung der Ordinarienuniversität, bedurften zwar auch der politischen Sanktionierung und hätten theoretisch auch anders behandelt werden können, sind aber selbst noch nicht als genuin politische und nicht nur administrative Maßnahmen zu sehen, solange sie rein reaktiv und meist ohne breitere Behandlung im politischen und vopolitischen Raum als Fortsetzung eingeübter Muster vonstattengingen. Aber sein Wachstum rückte den Bildungssektor bald in den politischen Fokus, außerdem schlugen die zur passiven Bewältigung erwachsenen Mittel bald in bewusst gewählte, aktive Methoden um. Die Expansion geriet von der Bedingung zum Programm.

Auch aus Sicht der Pädagogik, die selbst häufig auf ihre eigene Geschichte zurückschaut und so einen guten Teil bildungshistorischer Werke beisteuert, mag ein linearer Blick vorteilhaft sein, der die Veränderungen des pädagogischen Mainstreams erklärt³³. Die Perspektive ist damit auf Tendenzen in der Pädagogik als Fachwissenschaft gerichtet. Zwar gibt es darin Parallelen zu den Diskursformationen, die im ersten Teil dieser Arbeit beschrieben werden, aber letztlich handelt es sich doch um einen ganz anderen Gegenstand, der von einer anderen Wissenschaft betrachtet wird³⁴. Ein großer Teil der in bildungshistorischen Abhandlungen erfassten Literatur fällt unter diese Kategorie.

Die beschriebene lineare Sichtweise soll demnach nicht als ungenügend oder gar falsch dargestellt werden. Die Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die Verläufe und Veränderungen lassen sich mit einem wachsenden Betrachtungszeitraum und mit steigendem Abstraktionsgrad gut als lineare Entwicklung beziehungsweise diachroner Vergleich darstellen. Überblicke über die Bildungsgeschichte wären anders gar nicht möglich. Genauso ist ein einheitlicher

32 Vgl. Von Friedeburg, Bildungsreform in Deutschland, S. 335f.

33 Vgl. bspw. Herrmann, Von der Geisteswissenschaftlichen zur Kritischen Pädagogik, S. 168.

34 Vgl. Behrmann, Bildungsexpansion und demokratische Mission, S. 110.