

---

# Historische Stationen des Bildungsbegriffs (1945–1965)

Christoph Führ / Horst Wollenweber

## 1. Vorbemerkung

Aus geschichtlicher Erfahrung wissen wir: Nichts ist anfälliger für den „Zeitgeist“ als Wertvorstellungen, wie sie der „Bildungsbegriff“ anvisiert. Dokumentiert wird dieser z. B. in Verfassungen, Schulgesetzen, Lehrplänen, Studentafeln und in der bildungspolitisch-pädagogischen Diskussion, konkretisiert im Unterricht des einzelnen Lehrers in der jeweiligen Schulklasse. Stets ist der „Bildungsbegriff“ im politisch-gesellschaftlichen Kontext zu sehen. Die tiefe Zäsur des Jahres 1945 vermag sich heute kaum einer mehr vorzustellen: Die Hitler-Diktatur war beendet; die meisten Städte lagen in Trümmern; Deutschland war in Besatzungszonen aufgeteilt; zwölf Millionen Vertriebene und Flüchtlinge aus den an Polen, Rußland und die Tschechoslowakei verlorenen Ostgebieten waren zu integrieren. Im November 1945 brachte dies der Lehrer und Schriftsteller Ernst Wiechert, der 1938 im Konzentrationslager Buchenwald inhaftiert war, in seiner „Rede an die deutsche Jugend“ in München zum Ausdruck: „Wir hatten einmal ein Vaterland, das hieß Deutschland.“ Wie einschneidend dieser „kollektive Sinnverlust“ auf Dauer sein würde, ahnte damals niemand. Wurden doch damals traditionelle nationalpatriotische Bildungsziele fragwürdig, die seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, dem Zeitalter des Neuhumanismus und der deutschen Klassik, das deutsche Schul-

wesen geprägt hatten. Der Neuhumanismus sah die deutsche Nationalerziehung in einer europäischen, freiheitlich-weltbürgerlichen Perspektive, nicht in einer nationalsozialistischen Verengung wie 1930 Adolf Hitler, der die deutsche Jugend zu „fanatischen Nationalisten“ erziehen sehen wollte. In der „deutschen Katastrophe“ (Friedrich Meinecke) von 1945 wurde – jedenfalls im Westen – die Vision eines vereinten Europa zum „Ersatzvaterland“.

Die folgende Skizze versucht, Wandlungen des Bildungsbegriffs in den ersten beiden Jahrzehnten der Nachkriegszeit, also im Zeitraum von 1945 bis 1965, zu umreißen. Der Bildungsbegriff, der erst Mitte des 18. Jahrhunderts in Umlauf kam, hat in keiner anderen Sprache außerhalb der deutschen Tradition ein Äquivalent. Die Schwierigkeit, den Begriff „Bildung“ in andere Sprachen zu übersetzen, hängt u. a. auch damit zusammen, daß „Bildung“ und „Erziehung“ zwar nicht zwei völlig getrennte Bereiche meinen, sondern zwei wohl zu unterscheidende Bereiche ein- und derselben Sache. Bildung und Allgemeinbildung fallen im deutschen Sprachgebrauch weithin zusammen. Der „erziehende Unterricht“ wiederum bündelt beide Begriffe. Der „Ort“, an dem sich dieser ereignet, ist die Schule. Wir beschränken uns im folgenden auf das allgemeinbildende öffentliche Schulwesen in der „alten Bundesrepublik“. Die DDR lassen wir außer Betracht, zumal die von ihr praktizierte „Erziehung zum Sozialismus“ sich letztlich als Utopie erwies.

## *2. Der Wiederaufbau nach 1945*

In jenen Jahren nach 1945 – vor allem nach der Währungsreform 1948 – vollzog sich ein rasanter Wiederaufbau, das „deutsche Wirtschaftswunder“. Dennoch brauchte es 15 Jahre bis zur Wiederherstellung der im Zweiten Weltkrieg

weithin zerstörten Schulen, um äußerlich „Normalität“ – einen „geordneten Schulbetrieb“ – überall zu sichern. Der Wiederaufbau des Bildungswesens begann – unter der Aufsicht der Besatzungsmächte – von den Gemeinden und Ländern her. Erste Ansätze einer überregionalen Zusammenarbeit vollzogen sich innerhalb der einzelnen Besatzungszonen, ab 1948 dann im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) und ihres Sekretariates. Die 1949 verabschiedete Bundesverfassung, das Grundgesetz, übernahm in Art.7 Abs.1 aus der Weimarer Verfassung von 1919 (Art. 144) die Bestimmung, daß das gesamte Schulwesen unter Aufsicht des Staates steht, überließ ansonsten das Bildungswesen voll den Ländern und ihrer Kulturhoheit. Erst mit den Grundgesetzänderungen von 1969 erhielt der Bund im Schulbereich Mitspracherechte bei der Bildungsplanung, die bis heute zum Teil strittig sind und in der 1970 geschaffenen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ihr Forum fanden.

### *3. Bildung und staatliche Verantwortung*

Die staatliche Schulaufsicht schließt die staatliche Verantwortung für die Bildungsziele und den Bildungsauftrag mit ein. Pluralismus ist ein Wesensmerkmal unserer offenen Gesellschaft. Er ist eine Voraussetzung dafür, daß der Mensch sein Selbst- und Weltverständnis selbstbestimmt entwickeln und demgemäß leben kann. Pluralismus meint indes nicht Beliebigkeit und Gleichgültigkeit. Die Bundesrepublik Deutschland weiß sich mit ihrem Grundgesetz einer wertbezogenen Ordnung verpflichtet. Das Grundgesetz geht von einem Menschenbild aus, das durch die Würde des Menschen und die freie Entfaltung der Persönlichkeit gekennzeichnet ist. Der Staat ergreift insoweit Partei für das „Humanum“. Der Unverfügbarkeit über die der Verfas-

sung zugrunde liegenden Grundwerte und Grundrechte steht ihre unausweisliche Verwiesenheit auf das demokratische Ethos der Bürger gegenüber. In dem durch das Grundgesetz geordneten Bundesstaat ist Näheres zum Bildungsbegriff in den Landesverfassungen und Schulgesetzen der Länder festgelegt. In den meisten Länderverfassungen der „alten Bundesrepublik“ sind ausdrücklich christliche Erziehungsziele fixiert. So bestimmt z. B. Art. 7 der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen: „Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“ Diese Zielsetzungen waren in der Nachkriegszeit beispielhaft für den parteiübergreifenden bildungspolitischen Grundkonsens. So schrieb z. B. der hessische Kultusminister Erwin Stein (CDU) 1947 in den „Frankfurter Heften“: „Die Erneuerung, die uns aufgegeben ist, muß dreifacher Art sein: geistig-religiös, wirtschaftlich und politisch zugleich. Die geistig-religiöse Wandlung kann sich für das deutsche Volk nur in dem Bekenntnis zu einem christlichen Humanismus vollziehen. Selbst noch in den vom Christentum losgelösten Menschen lebt christlicher Geist. Von der christlich-abendländischen Kultur leben Deutschlands Seele und Gewissen.“ Hessens Ministerpräsident Karl Geiler (parteilos) betonte schon 1946: „Vor uns Deutschen liegt eine Erziehungsaufgabe ... Es gilt, eine geistig-seelische Umformung unseres Volkes herbeizuführen.“

#### 4. Einflüsse der Besatzungsmächte

Durch die Besatzungsmächte wurden in den ersten Jahren nach 1945 die deutschen Bildungstraditionen mit amerikanischen, britischen und französischen Bildungsimpulsen durchwirkt, die in den jeweiligen Besatzungszonen zur Geltung kamen. Ging es den Besatzungsmächten vornehmlich um „Re-education“, so den Deutschen selbst um eine Erziehung zur Demokratie und zur Toleranz. Durch den zumal in den fünfziger Jahren vor allem von den Amerikanern geförderten Schüler- und Lehrer-Austausch wurden internationale Erfahrungen verstärkt zum Reformimpuls für Schule und Unterricht.

Intensität und Umfang der Einflußnahme der Besatzungsmächte stellten nur einen Einflußfaktor für den Wiederaufbau des Schulwesens nach 1945 dar. Die Neuordnung der Länder, die Rückwirkungen des sich seit 1947 abzeichnenden „Kalten Krieges“ der Weltmächte USA und Sowjetunion waren ebenso wie die Rückbesinnung auf schulische Traditionen und Bildungswerte, die in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft verschüttet und unterdrückt worden waren, von prägendem Einfluß. Ungeachtet der teilweise stark divergierenden Vorstellungen zum organisatorischen Aufbau des Schulwesens, lassen die Reformpläne der ersten Nachkriegszeit deutliche Übereinstimmungen erkennen: Es gilt, mit Hilfe schulischer Bildung und Erziehung dem Verlust überlieferter Wertmaßstäbe zu begegnen. Gemeinsam ist fast allen Reformplänen, daß sie bei der Zielbestimmung für den Aufbau des Schulwesens auf das Christentum, den Humanismus und die Demokratie Bezug nehmen. Diese Begriffe werden, wenn auch in verschiedener Weise, durch andere leitende Zielsetzungen interpretiert und ergänzt, z. B. Antike, Kultur, Religiosität, Sittlichkeit, Toleranz, Menschenwürde, Freiheit, soziales Verhalten, Gerechtigkeit und Selbständigkeit.

## *5. Die Diskussion der 50er Jahre*

Konstitutiv für den deutschen Bildungsbegriff ist die Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Es würde zu weit führen, die Geschichte des Bildungsbegriffs im einzelnen nachzuzeichnen. Für Herder wurde Bildung zur wichtigsten Sache der Menschen in Geschichte und Gegenwart. Der deutsche Neuhumanismus im Sinne Wilhelm von Humboldts machte die alten Sprachen Latein und Griechisch zum Grundelement der Gymnasialbildung. Parallel dazu formierte sich eine vornehmlich an den Realien, vor allem den Natur- und Wirtschaftswissenschaften, orientierte Allgemeinbildung in Realschulen, Realgymnasien und Oberrealschulen, teilweise mit klarem Bezug zu späteren praktischen Berufsfeldern. Die Bildungskritik, z. B. der Arbeiterbewegung, sowie die breitgefächerte Reformpädagogik – Arbeitsschule, Sozialpädagogik, Volksbildungsbewegung, Jugendbewegung – kam erst in der Weimarer Republik (1918–1933) stärker zum Zuge. Namhafte geisteswissenschaftliche Pädagogen wie Eduard Spranger, Theodor Litt, Herman Nohl und Wilhelm Flitner, die schon damals eine führende Rolle spielten, prägten die Bildungsdiskussion bis in die fünfziger, teilweise bis in die sechziger Jahre. Ein starkes Echo fand die durch die Bundeszentrale für politische Bildung weitverbreitete Broschüre von Theodor Litt „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“. Kritisch merkte Litt zum durch Humboldt, Goethe und Hegel geprägten klassischen deutschen „Bildungsideal“ an, es halte die pädagogische Phantasie auch dann noch bei sich fest, „wenn von der geschichtlichen Lage, aus deren Schoß es emporgestiegen ist, nur noch unerhebliche Reste vorhanden sind“. In eine ähnliche Richtung wiesen viel erörterte Schriften des Frankfurter Pädagogen Heinrich Weinstock (Die Tragödie des Humanismus [1953]; Arbeit und Bildung [1954]; Realer Humanismus [1955]). In den

fünfziger Jahren kamen wesentliche Impulse für Gymnasialreformen von den Universitäten und der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Eine erste überregionale Diskussion zur Neufassung des gymnasialen Bildungsbegriffs leiteten die „Tübinger Beschlüsse“ der Konferenz „Universität und Schule“ im Herbst 1951 ein. Sie zielten ab auf eine innere Umgestaltung des Unterrichts, eine Beschränkung des Lehrstoffs, eine Begrenzung der Zahl der Prüfungsfächer im Abitur sowie eine Abkehr vom Prinzip starrer Lehrpläne. In den fünfziger Jahren berieten die Schulausschüsse der Kultusministerkonferenz und der Westdeutschen Rektorenkonferenz mehrfach über die Hochschulreife. Deren inhaltliches Minimum wurde im „Tutzingen Maturitätskatalog“ vom April 1958 umrissen (siehe Anhang). Der Katalog umfaßt neun Punkte und betraf z. B. Deutsch- und Literaturkenntnisse, zwei Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte, Philosophische Propädeutik, Orientierung über Christentum, Kirchengeschichte und ethische Grundfragen. Die gleichen Minimalanforderungen für die Hochschulreife sollten auch für den in den fünfziger Jahren ausgebauten „Zweiten Bildungsweg“ (zum Teil im Rahmen des beruflichen Schulwesens) gelten, also für Abendgymnasien, Institute zur Erlangung der Hochschulreife, Kollegs, die Begabten- und Fremdenreifeprüfung.

#### *6. Innere Schulreform und Lehrplanentwicklung*

Die erwähnten, in den Landesverfassungen weithin gleichlautenden Bestimmungen über Bildungsziele waren auch grundlegend für die von der KMK seit den fünfziger Jahren verabschiedeten Rahmenlehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer. Sie umrissen die „Bildungsstandards“ und das, was damals unter „Allgemeinbildung“ im Blick auf Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien verstanden

wurde. Die „innere Schulreform“ griff auf reformpädagogische Traditionen zur Zeit der Weimarer Republik zurück. Dies erklärt sich schon daraus, weil dies die prägenden Jahre jener Generation waren, die nach 1945 als Lehrer, Schulleiter, Schulverwaltungsfachleute und Kultusminister den Wiederaufbau leistete. Grundlegend für Lehrpläne der höheren Schulen wurden z. B. die maßgeblich von Hans Richert bestimmten preußischen Lehrpläne von 1925. Richerts Lehrpläne, zwei handliche Taschenbücher, wirkten über den Untergang Preußens und des Deutschen Reiches hinaus zumindest im ersten Nachkriegsjahrzehnt beispielhaft. Noch 1960 schrieb Eduard Spranger, daß Richerts Lehrplanreform „die erste seit hundert Jahren gewesen ist, die aus einem Bildungsgedanken hervorging und die man rühmen kann, weil eine Idee hinter ihr gestanden hat und nicht bloß das, was ich Lehrplanschneiderei zu nennen pflege“. In späterer Zeit hat man Hans Richert und seine Lehrpläne unter „Präfaschismus-Verdacht“ zu stellen versucht. Dies ist ebenso abwegig wie unhistorisch: Hätte ein profiliertes Sozialdemokrat wie Adolf Grimme – der letzte preußische Kultusminister vor 1933 (und erste niedersächsische der Nachkriegszeit) – dem sechzigjährigen Richert 1930 gemeinsam mit seinen Ministervorgängern Otto Boelitz und Carl Heinrich Becker eine Festschrift gewidmet, in der Becker betonte: „Ihr Werk, Herr Richert, ist der vollendete Ausdruck des liberalen Zeitalters; es ist getragen von dem Geist des klassischen Idealismus.“? In den Lehrplanreformen der fünfziger Jahre kamen dann mehr und mehr neue Konzepte zum Zuge. Der Paradigmenwechsel z. B. in der Germanistik und Geschichtswissenschaft (mit der Betonung der Sozialgeschichte) hatte Rückwirkungen auf Fächer wie Deutsch und Geschichte; neue didaktische Konzepte führten zur Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts, der Naturwissenschaften und der politischen Bildung. Hier sind vor allem die Gutachten und Empfeh-



lungen des 1953 berufenen Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zu nennen (der bis 1965 wirkte und dann durch den Deutschen Bildungsrat abgelöst wurde), z. B. das Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung (von 1955) oder zu Osteuropa in der deutschen Bildung (von 1956). Im Gutachten von 1955 heißt es z. B.: „Politisches Denken setzt geschichtliche Orientierung und einen Vorblick auf die Zukunft voraus; beides ist heute in Frage gestellt. Es gelingt uns noch nicht, unseren gegenwärtigen Standort in seinem Verhältnis zur bisherigen deutschen Geschichte zu bestimmen ... Endlich wird die politische Erziehung auch durch den gegenwärtigen Zustand unseres Erziehungs- und Bildungswesens erschwert. Die Schule hat sich noch nicht aus den alten obrigkeitsstaatlichen Formen gelöst. Eltern und Lehrer sind durch den Wechsel der politischen Systeme und die Erfahrungen der Entnazifizierung unsicher geworden. Trotz ernstlicher Anstrengungen sind wir alle für die neue Aufgabe noch nicht ausreichend gerüstet ... Erziehung zur ‚Menschlichkeit‘, zum ‚Gemeinsinn‘, zum ‚Verantwortungsbewußtsein‘, zur ‚Toleranz‘ geschieht auch in der Schule nur durch das Leben selbst ... Der Geschichtsunterricht dient der politischen Bildung, indem er den geschichtlichen Horizont des eigenen politischen Standorts aufhellt. Er vergegenwärtigt Schicksal und Aufgabe des deutschen Volkes innerhalb der Gemeinschaft der Völker ... Er soll die Schüler die heimatliche, die deutsche, die europäische und die menschliche Überlieferung verstehen lehren ...“ Dieses selbstkritische Gutachten fand damals eine breite Resonanz.

## *7. Deutscher Ausschuß und Deutscher Bildungsrat*

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hielt mit seinen Planungskonzepten, besonders mit seinem Rahmenplan von 1959, an dem gegliederten Schulwesen fest und suchte durch eine zeitgemäße Profilierung der geschichtlich überkommenen Schularten eine funktionale Verbesserung des Schulwesens zu erreichen. Die von ihm erstrebte Reform sollte nicht ein Eingriff von außen sein, sondern korrigierender Mitvollzug von Entwicklungstendenzen, die sich aus dem Zusammenspiel gesellschaftlicher Anforderungen und Selbstanpassungsvorgängen des Systems sowie aus dem Willen der Bevölkerung ergaben. Der Deutsche Ausschuß war um Synthesen von Bewährtem und Erstrebtem bemüht und entwickelte Konzepte, nach denen die Schularten trotz gewollter Profilierung konsequent aufeinander bezogen waren.

Organisatorische und inhaltliche Aspekte fanden als Einheit Eingang z. B. in die Empfehlungen zur Hauptschule und die Überlegungen zur Weiterentwicklung der Realschule. Die Vorstellungen des Rahmenplans zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens von 1959 wurden zwar von den Ländern nicht geschlossen realisiert, wohl aber einzelne Vorschläge – zum Teil ohne Rücksicht auf die Zusammenhänge. Auch aufgrund von Vorschlägen des Deutschen Ausschusses verabschiedete die Kultusministerkonferenz 1960 eine umfassende Oberstufenreform der Gymnasien. Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung wollte durch eine Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe eine Vertiefung des Unterrichts ermöglichen und die Erziehung der Schüler zur geistigen Selbständigkeit und Verantwortung fördern. Ein Teil der Pflichtfächer konnte bereits am Ende der 10. oder 11. Klasse abgeschlossen werden. Geschichte, Geographie und

Sozialkunde wurden in den letzten beiden Klassen zur „Gemeinschaftskunde“ zusammengefaßt, eine viel diskutierte Regelung, die sich auf Dauer nicht bewährte.

Die Zeit für notwendige, konstruktive und parteiübergreifende Kompromisse, um das gesamte Reformprojekt umzusetzen, war schon damals vorbei. Die offene parteipolitische Polarisierung in der Bildungspolitik auf breiter Front trat jedoch erst später zutage.

Der ab 1965 tätige Deutsche Bildungsrat setzte sich mit seinen Reformvorstellungen radikal vom Deutschen Ausschuß ab, vollzog die abrupte Wendung von „Reform als gleitender Mitveränderung“ der bestehenden Einrichtungen zu einem Reformverständnis, das auf einen völligen Neuaufbau abzielte: Der Deutsche Bildungsrat wollte mit seinem „Strukturplan“ (1970) die vertikale Gliederung des Schulwesens zugunsten eines horizontalen Bildungssystems ablösen. Der darauf fußende „Bildungsbericht 70“ der sozial-liberalen Bundesregierung ging von der irrigen realitätsfremden These aus, daß das Bildungswesen nach 1945 weder inhaltlich noch strukturell reformiert worden sei und deshalb eines grundlegenden Umbaus bedürfe.

## 8. Grundlegende Veränderungen nach 1960

Ende der fünfziger Jahre setzten Entwicklungen ein, die das Verständnis von Bildung und Erziehung grundlegend veränderten. Der vermeintliche wissenschaftlich-technische Vorsprung der Sowjetunion (Sputnik-Schock) und die angebliche technologische Lücke zwischen den USA und ihren europäischen Verbündeten, eine höhere Technisierung und Automatisierung in Industrie und Handwerk, ein Ausbau der Atomtechnologie und -forschung, der schnelle Fortschritt in der Datenverarbeitung und Computertechnik führten zu der Frage, ob es in der Bundesrepublik genü-

gend hochqualifizierte Arbeitskräfte und wissenschaftlichen Nachwuchs gebe. Schon 1957 hatte der Soziologe Helmut Schelsky die bildungspolitische Diskussion zunehmend für soziale Fragen sensibilisiert, indem er schrieb: „Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft: das scheint mir der Kern der sozialen Frage der Schule von heute zu sein“. 1963 erklärte Bundeskanzler Ludwig Erhard (CDU) in seiner Regierungserklärung, es müsse dem deutschen Volke bewußt werden, daß die Aufgaben der Bildung und Forschung für unsere Zeit den gleichen Rang besäßen wie die soziale Frage im 19. Jahrhundert.

Hatten sich schon in den fünfziger Jahren die Abiturientenzahlen nahezu verdoppelt, so wurden die Anfang der sechziger Jahre aufgrund der Vorschläge des Deutschen Ausschusses und der Westdeutschen Rektorenkonferenz von der KMK eingeleiteten Reformen förmlich quantitativ überrollt. Unter dem Druck der öffentlichen Meinung und dem Motto „Erschließung der Begabungsreserven“ kam es zu einem breiten Ausbau der Realschulen und Gymnasien, zur Reform der Hauptschule. Es sei betont, daß diese Expansion schon Jahre vor Georg Pichts Warnruf vor der „drohenden deutschen Bildungskatastrophe“ 1964 einsetzte, aber unter seiner Zielsetzung „Verdoppelung der Abiturientenzahl“ noch forciert wurde. Eine wichtige Wegmarke dieser Entwicklung bildete die Washingtoner OECD-Konferenz über die Wechselwirkung von Bildungsplanung und Wirtschaftswachstum im Oktober 1961. Die Bundesrepublik war mit hochrangigen Experten dort vertreten und wirkte bereits an der Vorbereitung mit. Für die deutsche Diskussion über die Notwendigkeit der „Bildungsplanung“ wurde die Veröffentlichung der Konferenz-Dokumente durch die Kultusministerkonferenz im Februar 1962 grundlegend. Der OECD-Bericht ist ein Dokument des Planungs-

optimismus und der Bildungseuphorie, letztlich des Machbarkeitswahns. Bereits hier wurde ein „Grundrecht auf Bildung“ proklamiert, eine These, die vier Jahre später Ralf Dahrendorf unter dem Titel „Bildung ist Bürgerrecht“ (1965) popularisierte.

Die Kultusministerkonferenz griff die Anregungen der OECD auf und veröffentlichte im März 1963 erstmals eine umfassende Bedarfsfeststellung für Schulwesen, Wissenschaft und Lehrerbildung für den Zeitraum bis 1970. Die Planzahlen, die einen großzügigen Ausbau des gesamten Bildungswesens vorsahen, wurden schnell vom Gang der Ereignisse überholt. Realschulen und Gymnasien wurden dauerhaft zu „Massenschulen“. Der in Tutzing umrissene Minimal-Katalog für die Hochschulreife stand damit zur Disposition. Auch Weinstock warnte vor einem „Organisationsglauben“ in der „Bildungsplanung“. Äußerlich gesehen erzeugte die im Anschluß u. a. an Picht und Dahrendorf orientierte Phase der „offensiven Bildungspolitik“ alsbald einen wahren „Bildungsboom“. Bildung erhielt politische Priorität (lange bevor Willy Brandt dies 1969 in seiner Regierungserklärung proklamierte!) und wurde in der Folge zur inflationär gebrauchten Vokabel. Auf der anderen Seite ging ausgerechnet in dieser vermeintlichen Blütezeit des Bildungswesens die Einsicht in das Wesen von Bildung und Erziehung verloren. Unter der Hand nahm Bildung eine neue, nicht mehr vorrangig anthropologische, sondern einseitig gesellschaftliche Bedeutung an. Es ist schon paradox, daß mit dem inhaltlichen Verblässen des überkommenen Bildungsbegriffs eine zum Teil erhebliche Verstärkung und Verbreitung des Wortgebrauchs vorübergehend korrespondiert.

## *9. Neuorientierung der Erziehungswissenschaft*

Die ökonomische und sozialpolitische Komponente der „offensiven Bildungspolitik“ wurde durch Entwicklungen im Bereich der Pädagogik und Erziehungswissenschaft verstärkt. Hier sei stichwortartig erinnert an Heinrich Roths 1962 geforderte „realistische Wendung“ auf dem Gebiet der pädagogischen Forschung, ebenso an die von Paul Heimann und seinen Mitarbeitern entwickelte Unterrichtstheorie, die den Begriff des Lernens in den Mittelpunkt stellte und den Bildungsbegriff eliminierte, weil dieser nicht länger zentrale Kategorie einer den wachsenden Anforderungen genügenden Didaktik sein könne. Schließlich sei auf den erstaunlichen Widerhall verwiesen, den Saul B. Robinsohn 1967 mit seiner Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ erzielte (wobei er den Begriff „Curriculum“ aus der amerikanischen in die deutsche bildungspolitische Diskussion einbrachte!). Robinsohn trat mit dem Anspruch auf, einen völlig neuen, nicht mehr weithin traditionsgeprägten, sondern von den zukünftigen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen her legitimierten Ansatz zu bieten. Doch bekanntlich ist die Zukunft ebenso unbestimmt wie unvorhersehbar. Über eine Curriculumreform wurde eine so umfassende und radikale Schulreform angestrebt, wie es sie in der Bundesrepublik bisher nicht gegeben hatte. Tiefgreifende Maßnahmen zur Strukturreform der Schule sollten ergänzt werden durch eine grundlegende Lehrplanreform. Bald zeigte sich, daß Robinsohns Konzept wenig praxisrelevant war. Später hat Wolfgang Brezinka den Beitrag der Erziehungswissenschaften zur Modernisierung des Bildungsbegriffs sehr kritisch eingeschätzt. Er schrieb in seinem Lebensrückblick zur Lage der Pädagogik: „Es gibt in diesem Fach ... keinen unbestrittenen Grundbestand an bewährtem Wissen und keine allgemein anerkannten Qualitätsmaßstäbe für die

Forschung ... Das Fach leidet an Zersplitterung, Über-Spezialisierung und Pseudo-Spezialisierung, an thematischer Verschwommenheit und Sprachverwilderung. Von seinem theoretischen Kern ... ist kaum noch etwas zu sehen.“

### *10. Zerschneiden des bildungspolitischen Konsenses*

Der bildungspolitische Grundkonsens der CDU, CSU, SPD und FDP der ersten Nachkriegsjahre erwies sich bis in die frühen sechziger Jahre als tragfähig. Die von Georg Picht als apokalyptische Bedrohung proklamierte vermeintliche „deutsche Bildungskatastrophe“ beantwortete die Kultusministerkonferenz im März 1964 mit der Erklärung aus Anlaß ihrer 100. Plenarsitzung im Berliner Reichstag. Prägnant wurden als langfristige Ziele der Bildungsreform u. a. genannt:

- Anhebung des gesamten Ausbildungsniveaus der Jugendlichen
- Erhöhung der Zahl der zu gehobenen Abschlüssen verschiedener Art geführten Jugendlichen
- Errichtung neuer, weiterführender Formen.

Dieser letzte Punkt war es, der so harmlos klang, aber den entscheidenden Zündstoff verbarg: die Errichtung von Gesamtschulen, deren Einführung erstmals in den von dem Parteivorsitzenden Willy Brandt im Juli 1964 unterzeichneten bildungspolitischen Leitsätzen der SPD gefordert wurde. Damit wurde der bildungspolitische Grundkonsens von der SPD leichtfertig aufgekündigt. Nach der zwei Jahrzehnte währenden parteiübergreifenden bildungspolitischen Kooperation kam es zu einer langandauernden Konfrontation. Die massive Forderung nach Entwicklung eines Gesamtschul- und Gesamthochschulsystems markiert den Beginn einer sich in den folgenden Jahren verstärkenden Polarisierung in der Schulpolitik und Auseinanderentwick-

lung des Bildungswesens zwischen den sogenannten A- und B-Ländern. Die Schulsystem-Frage stand bis in die achtziger Jahre im Zentrum der Bildungsdiskussion. Dieser Sachverhalt und die u. a. durch die studentisch-jungakademische Revolte, die „Kritische Theorie“ oder „Antipädagogik“ nachhaltig betriebene Abkehr von nahezu allen traditionellen Leitvorstellungen und Lebensformen drängten die Fragen nach Bildung, Unterrichtsfächern, Bildungskanon, Erziehung und Werteerziehung für lange Zeit in den Hintergrund.

*Zusammenfassung:*

1. Jedem Bildungsbegriff liegt, bewußt oder unbewußt, eine bestimmte Auffassung vom Wesen des Menschen, eine anthropologische Konzeption zugrunde. Das überzogene Postulat der „gesellschaftlichen Relevanz“ von Bildung und Erziehung führte bereits Mitte der sechziger Jahre im Zuge eines gesamtgesellschaftlichen Wertewandels zu einer bis dahin nicht gekannten Ideologisierung des Bildungsbegriffs, ja der Bildungsreform insgesamt und schuf zugleich völlig veränderte Maßstäbe für die Beurteilung des Bildungskanons und des Bildungssystems.
2. Der Versuch, eine egalitäre, herrschaftsfreie Gesellschaft unter Politisierung des gesamten Bildungsbereichs anzustreben, über eine Schulreform eine Gesellschaftsreform zu erzwingen, hat mehr Probleme aufgeworfen, als er zu lösen vorgab. Wenn dieser Versuch auch scheiterte, zu den traurigen Folgen zählt die Liquidierung des traditionellen deutschen Bildungsbegriffs.
3. Wer eine „neue Gesellschaft“ anvisiert, muß die real bestehende delegitimieren: Immer wieder ist im Rückblick auf die Jahre des Wiederaufbaus von der „restaurativen Adenauer-Ära“ die Rede. Dieses Bewertungsmuster wurde



schon Anfang der fünfziger Jahre von sozialistisch geprägten Autoren der „Frankfurter Hefte“ wie Walter Dirks und Eugen Kogon in Umlauf gebracht, Ende der sechziger Jahre dann von der gesamten Linken für die ersten beiden Nachkriegsjahrzehnte pauschal übernommen, um damit den Aufbruch in ein neues Zeitalter zu legitimieren. Seitdem wird diese Bewertung bis heute gebetsmühlenartig wiederholt! Wie unzutreffend sie ist, sollte jedem klar sein, der die damaligen Entwicklungen sachlich betrachtet und die vielfältigen Reformen, von denen hier kurz die Rede war, zu würdigen weiß: Jene Zeit war keine Epoche der Restauration, sondern vielmehr des Neuaufbaus und vielfältiger Reformschritte, geprägt von einem mitreißenden Schwung, der uns ebenso abhanden gekommen ist wie der damalige parteiübergreifende Grundkonsens in der Bildungspolitik.

### *Literaturhinweise*

*Anweiler, O. u. a.*: Bildungspolitik in Deutschland 1945–1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband (1992). – *Avenarius, H./ Heckel, H.*: Schulrechtskunde (<sup>7</sup>2000). – *Becker, W. u. a.*: Lexikon der Christlichen Demokratie in Deutschland (2002). – *Bildungspolitische Leitsätze der SPD* (1964). – *Bohnenkamp, H. u. a.*: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe (1966). – *Führ, C. / Furck, C.-L.* (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart, T. 1 u. 2 (1998). – *Führ, C.*: Deutsches Bildungswesen seit 1945 (1996). – *Ders.*: Bildungsgeschichte und Bildungspolitik (1997). – *Heimann, P.*: Didaktik als Theorie und Lehre, in: *Die Deutsche Schule*, 54 (1962) H. 9. – *Litt, T.*: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt (1959). – *Margies, D.*: Das höhere Schulwesen zwischen Reform und Restauration. Die Biographie Hans Richerts als Beitrag zur Bildungspolitik in der Weimarer Republik (1972). – *Robinson, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum (1967). – *Röhrs, H. / Scheuerl, H.* (Hg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung (1989). – *Roth, H.*: Die realistische Wendung in der pädagogischen For-

schung, in: Neue Sammlung (1962) H. 9. – *Picht, G.*: Die deutsche Bildungskatastrophe (1964). – *Schelsky, H.*: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft (1957). – *Scheuerl, H.*: Probleme der Hochschulreife. Tutzing Gespräche I–III (1962). – *Stein, E.*: Freiheit und Demokratie (1968). – *Uhl, S.* (Hg.): Wolfgang Brezinka – 50 Jahre erlebte Pädagogik (1997). – *Wesen und Wege der Schulreform* (Richert-Festschrift), hg.v. A. Grimme (1930). – *Wiechert, E.*: Rede an die deutsche Jugend (1945). – *Wollenweber, H.* (Hg.): Das gegliederte Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland (1980). – *Ders.*: Die Realschule in Geschichte und Gegenwart (1997).

### *Anhang*

Tutzing Maturitätskatalog vom 28.–30.4.1958: entnommen aus: *Hans Scheuerl*: Probleme der Hochschulreife. Heidelberg 1962, S. 155–157.

Begriff der Hochschulreife – Inhaltliches Minimum.

1. Einwandfreies Deutsch; Fähigkeit, einen eigenen Gedankengang zu formulieren und einen fremden richtig wiederzugeben, sowohl mündlich wie schriftlich, und mit einem Wortschatz, der auch feinere Unterscheidungen ermöglicht.
2. Verständnis einiger Meisterwerke der deutschen Literatur, und zwar auch solcher aus dem Umkreis der klassischen Literaturepoche sowie bedeutender Schriften sowohl philosophisch als auch literarisch wertvoller Prosa und Verständnis einiger grundlegend wichtiger Meisterwerke der Weltliteratur, vor allem auch der antiken.
3. Gute Einführung in eine Fremdsprache: Nachzuweisen ist flüssige Lektüre gehaltvoller leichter bis mittelschwerer Prosa ohne Hilfsmittel und die Fähigkeit, über das Gelesene in deutscher Sprache zu referieren und in der Fremdsprache ein einwandfreies Gespräch zu führen; ferner eine erste Einführung in eine zweite Fremdsprache. Eine der beiden Sprachen soll Latein oder Französisch sein.
4. Kenntnis der Elementarmathematik, quadratische Gleichungen, Trigonometrie, Algebra, analytische Geometrie; Weiterentwicklung der mathematischen Denkfähigkeit, insbesondere der Fähigkeit, Beweise zu führen; Anwendung der aus den ausgewählten

Stoffen gewonnenen Erkenntnisse auf Geometrie und Naturwissenschaften.

5. In der Physik Einführung in die Hauptphänomene, Verständnis für den Energiebegriff, wie er in allen Erscheinungsformen der Natur zu ermitteln ist, Kenntnis der historischen Anfänge physikalischen Denkens. Verständnis für das Wesen der exaktnaturwissenschaftlichen Methode, für die Beschränkung der Aussagemöglichkeiten auf das Quantitative und damit für die Grenzen der naturwissenschaftlichen Methode – ferner für die wissenschaftliche Ermöglichung der maschinellen Technik, Ansatz zum Verständnis chemischer Erscheinungen und ihres Bezugs auf das Energieproblem.

6. Liebhabermäßiges Betrachten der anschaulichen Natur und Zugang zur biologischen Betrachtungsweise.

7. In der Geschichte: Kenntnis und Verständnis für die geschichtliche Situation der Gegenwart, wie sie sich seit der Französischen Revolution ergeben hat.

8. Propädeutik: Verständnis für die philosophischen Einleitungsfragen, besonders für die anthropologischen, ausgehend von Platon oder Descartes oder Kant.

9. Orientierung über die Christenlehre, die kirchengeschichtlichen Hauptereignisse und Einführung in die ethischen Grundfragen.

(Voraussetzung dabei ist, daß die Ergebnisse des mittleren Schulkurses wirklich vorhanden sind – Deutsch, Geschichte, Erdkunde, anschauliche Naturkunde, Rechnen und Anfänge der Elementarmathematik, mindestens eine Fremdsprache. – Die in jeder planmäßigen Schulung auftretenden Künste – Gymnastik, Musik, Laienspiel, Gedichtmemorieren, Malen, technisches Zeichnen, Werkunterricht – gehören ebenfalls zu jenen Ergebnissen.)