

---

# „68“ – Wirkung auf Bildung und Erziehung

Jörg-Dieter Gauger

*„Verfall der Erziehung wäre Verfall des Menschen. Aber die Erziehung verfällt, wenn die geschichtlich überkommene Substanz in den Menschen, welche in ihrer Reife die Verantwortung tragen, zerbröckelt.“*

Karl Jaspers, 1931<sup>1</sup>

*„So müssen wir denn vorläufig denen dankbar sein, die den totalen Zugriff des modernistischen Extremismus auf die bewährten Traditionen unseres Bildungssystems begrenzt und verzögert haben, und das waren vor allem die Kultusminister der CDU/CSU.“*

Helmut Schelsky, 1978<sup>2</sup>

1968 erschien ein heute vergessenes Buch: Der CDU-Politiker Hans Dichgans analysierte damals das von ihm konstatierte *Unbehagen in der Bundesrepublik*<sup>3</sup> und kam zu dem Schluss, es fehle gerade jetzt, trotz unübersehbarer Aufbauerfolge in der Nachkriegszeit zugunsten von Wohlstand und Sicherheit, an großen Visionen; Politik erscheine nach den polarisierenden Aufbrüchen der Adenauer-Zeit nurmehr als detailbeschränktes Verwaltungs- und Spezialistenhandeln: „Täuschen wir uns nicht, die visionären Kräfte, auch des Kommunismus, sind in einigen Bereichen sehr viel stärker als die seelischen Kräfte, die unsere Bundesrepublik tragen ... Wer das Unbehagen beseitigen will, muss der Politik der Bundesrepublik große Ziele stellen, Visionen, die das Herz und die Phantasie unserer Mitbürger ansprechen und die die Bereitschaft zur politischen Mit-

arbeit, zur politischen Mitverantwortung wecken.“ Die chronologische Koinzidenz dieser Diagnose mit der Studentenrevolte, die im Wintersemester 1966/67 in Berlin ein- und sich in Bonn fortsetzte und bei der Dichgans davor warnte, sie geringzuschätzen, mag zufällig sein. Die Protestbewegung hätte aber sicher nicht diese Dimensionen erreicht, wäre kein Resonanzboden, eine Grundstimmung für Veränderung, dagewesen, auch wenn bis heute nicht hinreichend erklärt ist, warum in vielen westlichen Industriestaaten fast zeitgleich gleichförmige, wenn auch national unterschiedlich gefärbte Jugendrevolten von links entstanden.

Jetzt, vierzig Jahre später, feiern sie sich wieder, die „68er“: „Alle waren sich einig an diesem Abend: ‚68‘ war ein tolles Jahr. Revolution, Revolution. Keine Ernüchterung, keine Denkfalte. Repeat! Wiederholen das Ganze“, so schrieb Andrea Hünninger in der *FAS* vom 8. Juni 2008 über eine Gedenkhommage in Berlin. „Ein bisschen kritische Distanz zu ihren damaligen Allüren würde ihnen nicht schaden“, mahnte hingegen der Theologe und Bürgerrechtler Richard Schröder an.<sup>4</sup> Nur „ein bisschen“? Mehr nicht? Eigentlich alles doch irgendwie positiv gelaufen, aufs Ganze gesehen? Und wo gehobelt wird, fallen eben auch Späne.

### *Diffuse Bilder*

Schon die Erinnerung an „68“ bleibt diffus, das Gedächtnis produziert vor allem Bilder und kakophone Geräusche. Am Anfang der „weißen Bewegung“, die Dieter Neumann von der roten Phase unterschieden hat, als in den frühen 1970er Jahren die „Bewegung“ ins Sektierertum abglitt, in der Maos China oder Trotzki und Lenin oder gar die DDR zum Vorbild wurden, stand der Protestkrawall zunächst in der und gegen

die Universität, der sich dann gegen die ganze Gesellschaft richtete: Selbst miterlebt habe ich die mit wüstem Gebrüll einhergehenden Vorlesungsstörungen seit dem Wintersemester 1967, das Bellen der Megaphone, die Flugblätterflut, die sich tagtäglich ergoss, die vollgeklebt-verstümmelten Wände im Innenhof der Bonner Universität, die andauernden „Vollversammlungen“, die Drohung, man wolle Professor X in der Vorlesung „befragen“, gar „stellen“ oder „entlarven“ („Hubatsch, wir kommen!“), die Stakkato-Stimme Rudi Dutschkes, die fäkalisierte Sprache, die Polizeihunde auf dem Campus. Prägend waren auch die Erfahrungen als Kandidat im „Fachschaftsteam 70“, um bei den Historikern die einzige „rechte Fachschaft“ zu retten, die Verhandlungen vor „Sonderrichter“ Hasse oder die Wasserwerfer beim Bonner Rathaussturm 1973, aber zu diesem Zeitpunkt war der Spuk schon fast vorbei. Hineinmischen sich medial vermittelte Impressionen: Die nackten Gesäße der Berliner Kommune I, Uschi Obermaier und Rainer Langhans, der Politclown Fritz Teufel, Adorno, von blanken Bussen sichtlich bedrängt. Bekennende Drogenfreunde konnten sich dort ebenso wiederfinden wie freizügige Kommunarden („Wer einmal mit derselben pennt, gehört schon zum Establishment“). Orthodoxe K-Gruppen konnten sich ebenso einreihen wie simple Landsknechtsnaturen ohne politischen Anspruch („Ich bin der größte Störer der Fakultät“). Linksgewirkt war sie von vornherein, nur in verschiedenen Schattierungen, weil der „Feind“, der „CDU-Staat“, die „Herrschenden“ oder das „Kapital“ oder der große Teufel USA „rechts“ standen. Was sie belebte, war tägliche Aktion, das „Leben als Kampf“, Schulkampf, Hochschulkampf, Kampf gegen die Notstandsgesetze, die USA („USA – SA – SS“), gegen die „Bullen“, die „reaktionären Professoren“, „das liberale Establishment“. Was sie äußerlich zusammenhielt, waren Exklusivsymbole, das rhythmische Skandieren von Ho-Chi-Minh-Rufen, der untergehakte Alpintritt, die roten

Fahnen, der Sowjetstern an Mütze und Revers, der Che-Guevara-Button, das Palästinensertuch und antiästhetischer Schmuddellook. Die geistigen Requisiten, die sie rezipierten und auf Schlagwörter reduzierten, waren dürftig: Versatzstücke aus Marx und Marcuse, Reich und Adorno, Horkheimer und Bloch, als sie orthodox wurden, je nach Vorbild variabel, Mao-Bibel oder *Neues Deutschland*, Hauptsache linientreu. Was sie anzog, war die Möglichkeit, Aggressionen auszuleben, die Bewegung als Ventil ohne gravierendes Risiko, die von Herbert Marcuse geprägte Überzeugung, zur „fortschrittlichen“ Avantgarde zu gehören und über ein „aufgeklärtes Bewusstsein“ zu verfügen. Noch heute erstaunt, dass staatliche Behörden mit frappierender Hilflosigkeit, mit Zurückhaltung oder vielleicht auch mit klammheimlicher Sympathie reagierten, sogar dort, wo es um offensichtlichen Gesetzesbruch ging. „Zahllose Politiker, in allen Parteien, haben sich dem ersten neototalitären Aufbruch in der deutschen Nachkriegsgeschichte nicht gewachsen gezeigt“ (Hermann Lübke).<sup>5</sup> Die *Kulturkritik der studentischen Rebellion* von Helmut Thielicke (1969) sei noch heute zur Lektüre empfohlen.

### *Das Problem der Wirkungsgeschichte*

Wenn man nach den Wirkungen von „68“ fragt, so muss man sich zunächst darauf verständigen, dass es sich natürlich nur um ein kollektives Symboldatum, eine historische Chiffre handelt. Denn vieles, was man heute gerne damit verbindet, liegt länger zurück, wird jetzt verstärkt und gewinnt eine bestimmte Richtung. Viele Probleme, die wir heute haben, im Bildungsbereich etwa die Integrationsproblematik, kommen erst später hinzu, auch wenn die ideologische Öffnung hin zu „multikulti“ und die abstruse Idee, die Deutschen dadurch „erziehen“ zu wollen, im Um-

kreis der Grünen entstanden ist, die geistigen Erben von „68“ neben der linken SPD, über die die vormalige Kultusministerin Nordrhein-Westfalens, Gabriele Behler, einmal schrieb, die SPD-Führung habe schon in den 1970er Jahren die „Bildungspolitik als letztlich unbedeutendes Ventil für das sozialistische Gären in der SPD“<sup>6</sup> betrachtet. Daher war „68“ eher ein Katalysator als ein Verursacher, und es wäre zu viel der Ehre, alle echten oder vermeintlichen Fehlentwicklungen „68“ anzulasten, zumal sich die „Bewegung“ selbst spätestens 1973 verlief und offen blieb, was sie einerseits gesellschaftspolitisch wollte außer „dagegen“ zu sein, dass sie andererseits keine positiven Entwürfe setzen konnte und dass die eigentlichen Machtzentren der Republik davon äußerlich unberührt blieben. Eine sozialistische Republik nach dem Vorbild der DDR oder Albaniens, Chinas oder Vietnams wollte hier die „Masse“ jedenfalls nicht, das Proletariat verweigerte sich der proletarischen Revolution, und auch an den Hochschulen war die „Basis“ dafür nicht besonders aufgeschlossen, zumal gute Berufschancen winkten, und vom Wirtschaftssystem verstanden die 68er nur so viel, dass sie es zwar „überwinden“, aber am als selbstverständlich verstandenen Wohlstand weiterhin partizipieren wollten, zumal sie ja größtenteils selbst aus gutbürgerlichen und wohl situierten Familien stammten. Die letzte große Vorlesungssprengung an der Universität Bonn fand 1978 statt, war aber eher ein nostalgischer Nachhall, nicht mehr symptomatisch.

Es ist zweifellos unhistorisch, bis heute weiterwirkende und erheblich problembelastete Reformen im Bildungsbereich allein auf das Konto von „68“ zu schreiben: Für den Bildungsbereich setzten jetzt intensivierete Reformen keineswegs erst mit 1967/68 ein, sondern sie waren längst angedacht, werden jetzt nur deswegen verstärkt und rasch umgesetzt, weil man auf diese Weise den schon längst kon-

sensfähigen ökonomischen und sozialpolitischen Ansatz mit der Beruhigung des sich ja zunächst an den Studienbedingungen entzündenden Protests verbinden und ihm hier die Spitze nehmen konnte.<sup>7</sup> 1961 löste ein OECD-Bericht, der „eine Relation zwischen dem Bildungsgrad der Bevölkerung und der wirtschaftlichen Prosperität“ postulierte, die bildungsökonomische Wende in der Bundesrepublik aus. 1963 erklärte Bundeskanzler Ludwig Erhard in seiner Regierungserklärung, „dass die Aufgaben der Bildung und Forschung für unser Geschlecht den gleichen Rang besitzen wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert“, Bildung also nicht mehr primär als bildungsbürgerlicher Selbstzweck zu verstehen sei, sondern als wesentlicher ökonomischer Faktor. 1964 rief der Heidelberger Religionsphilosoph Georg Picht in der Zeitung *Christ und Welt* – weithin beachtet – die „deutsche Bildungskatastrophe“ aus und plädierte für eine Verdoppelung der Abiturientenquote, weil ihm der Abiturient als Garant der Zukunft galt. Dieses Urteil teilte er mit dem einflussreichen Göttinger Erziehungspsychologen Heinrich Roth (1965: „Wir brauchen mehr Abiturienten, auch wenn wir sie nicht ‚brauchen‘ sollten.“) und mit Ralf Dahrendorf (*Bildung ist Bürgerrecht* [1965]: „Der wichtigste Index aber und insofern das symbolische Ziel jeder Politik der Expansion des Bildungswesens liegt in der Erhöhung der Abiturientenzahlen.“). Schon damals entstand jener Blick, der das Bildungssystem nur am Aspekt steigender Akademisierung maß, die berufliche Bildung lag schon damals (und liegt daher bis heute) außerhalb des Horizonts des bildungspolitischen Mainstreams. Die Hauptschule (bis etwa 1968 noch Volksschule) ist erst heute als „Krisenfall“, die Realschule als Fusionsobjekt in die öffentliche Debatte geraten, vorher hat sich niemand groß darum geschert. Die mit der Erhöhung der Abiturientenzahlen (die allerdings damals noch sehr maßvoll erfolgen sollte, etwa auf max.

achtzehn Prozent, damals lagen wir bei ca. sechs Prozent) natürlich schon verbundene Frage nach der Entstehung eines „akademischen Proletariats“ wurde zwar gesehen (auch bei Dahrendorf), aber nicht ernst genommen. Das heute bestehende Problem der Berufseinmündung gab es damals dank florierender Wirtschaft und des gezielten Ausbaus des öffentlichen Sektors nicht.

Der zweite Strang war die Entdeckung des Bildungswesens als sozialpolitische Einrichtung. Was man heute „Bildungsgerechtigkeit“ nennt, wurde damals formuliert: Ralf Dahrendorf brachte sie 1965 auf die öffentlichkeitswirksame Formel „Bildung ist Bürgerrecht“. Symbolisiert wurde dieser Anspruch durch die Kunstfigur des katholischen Bauernmädchens aus dem Bayerischen Wald, das sowohl durch Geschlecht, durch Herkunft und Ambiente wie auch durch die Kirchenzugehörigkeit diskriminiert würde und keine Chance hätte, weiterführende Schulen zu besuchen.

Beide Bewegungen, die ökonomisch induzierte wie auch die sozialpolitisch begründete, führten dazu, dass der Ausbau des Bildungswesens und die Beseitigung diskriminierender Faktoren unter dem Stichwort „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ (was zumindest auf deren Begrenzung verwies) zu einem Allgemeingut der bildungspolitischen Debatte wurden, es also nicht erst „68“ bedurft hätte, um umgesetzt zu werden – und zwar in allen parteipolitischen Richtungen. Schulpolitische Projekte, die jetzt relevant werden, waren längst vorgedacht: Die später zwischen SPD und CDU immer wieder umstrittene Orientierungsstufe, als Förderstufe schon 1959 im „Rahmenplan“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vorgesehen, ging 1970 in den „Bildungsplan“ des Deutschen Bildungsrates ebenso ein wie in den Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission von 1973. Sie ist also ebenso wenig ein 68er-Produkt wie die Ganz-

tagsschule – ein erster Modellversuch startete 1968 – oder die Gesamtschule (den Begriff prägte schon 1963 der West-Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers), die der Deutsche Bildungsrat bereits 1969 als Modellversuch vorsah. Auch damals schon geschah dies mit dem auch heute wieder so beliebten Blick ins Ausland: erinnert sei nur an Hildegard Hamm-Brüchers bildungspolitischen Report *Aufbruch ins Jahr 2000* von 1967. Die erste Gesamtschule wurde 1967 in NRW eingerichtet, ab 1968 in Berlin; heute taucht die alte Debatte unter dem Stichwort „Gemeinschaftsschule“ und mit Blick auf Finnland wieder auf. Die heute wieder zurückgedrehte Oberstufenreform wurde zwar erst 1972 beschlossen, aber schon die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 sah eine deutliche Verringerung der Leistungsanforderungen durch Fächerkonzentration vor. Auch wenn die erste Gesamthochschule erst 1971 unter dem hessischen Kultusminister Ludwig von Friedeburg in Kassel entstand und 1972 in Nordrhein-Westfalen als „praktisches Reformmodell“ fünf Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal gegründet wurden, außerdem die Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen, die heute alle zu Universitäten mutiert sind, wurden Pläne zum Aufbau von Gesamthochschulen seit Mitte der 1960er Jahre in mehreren Bundesländern, unter anderem in Baden-Württemberg (Dahrendorf-Plan) und Berlin (Evers-Modell), diskutiert. Mit dem im Oktober 1968 von den Ministerpräsidenten der Länder verabschiedeten „Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ wurde die Fachhochschule als eigenständige Einrichtung des Bildungswesens im Hochschulbereich definiert; ihr Ausbau begann 1969. Feststellen lässt sich daher, dass der quantitative Ausbau des westdeutschen Bildungswesens hin zu immer höheren Abschlussformen nichts mit „68“ zu tun hat, sondern ökonomisch wie sozialpolitisch längst induziert war.

Bildung und Erziehung haben es freilich nicht nur mit Strukturen und Quantitäten zu tun, mit ihnen verbinden sich auch die Ziel- und die Inhaltsfrage: Die wiederum beruhen auf religiös, philosophisch oder naturwissenschaftlich begründeten Menschenbildern, sie orientieren sich an die jeweilige Gesellschaftsformation prägenden Bildungsidealen und richten sich auf Erwartungen an Gegenwart und Zukunft, auf die heranwachsende Generationen vorbereitet werden sollen. Daher könnten sich an Menschenbild, Gesellschaftsbild, Bildungsideal und Zukunftserwartung der 68er eher Fernwirkungen festmachen und beschreiben lassen, was davon geblieben ist. Auch hier ist freilich vor zu viel Kontinuitätsvermutung zu warnen, auch wenn der erste Eindruck täuscht.

Obwohl die Universität mangels Proletariat als Revolutionsersatzraum fungieren sollte, die Auswirkungen auf die Hochschulstrukturen waren eher gering, die geforderte Drittelparität bis hin zum Hausmeister („Gruppenuniversität“) wurde 1973 verfassungsrechtlich begrenzt, und an ihre Stelle treten heute Hochschulräte und starke Hochschulmanager. Die alte „Ordinarienuniversität“ („Unter den Talaren Muff aus tausend Jahren“) war durch diese „Demokratisierung“ zwar erschüttert, was sich u. a. im Verzicht auf (heute wiederentdeckte) Symbolik bei Universitätsfeiern ausdrückte, aber der Typ des Ordinarius war keineswegs beseitigt. Hier ist heute eher ein Bewusstseinswandel eingetreten, der sicher auch mit der geringeren Exklusivität des Professorenberufs zu tun hat. Der Umgangston bis hin zum Duzen des Dozenten wurde da und dort sicher lässiger, das mag zur positiven seelischen Befindlichkeit aller Beteiligten beigetragen haben; heute ist das längst Geschichte.

Im heutigen intellektuellen Ambiente spielt die Gesellschaftskritik der 68er in jener dichotomischen Form, wie

sie damals vertreten wurde, bis hin zum orthodoxen Marxismus, keine auffällige Rolle mehr. Das damals kursierende Schrifttum verstaubt bestenfalls in den Antiquariaten, nach „Klassenkampf“ besteht bis auf wenige Randerscheinungen ebenso wenig ein breites Bedürfnis wie nach „Systemüberwindung“: In welches andere „System“ sollte es auch gehen, nachdem sich die damaligen Alternativen nach 1989 mangels real existierenden Bezugspunkts überholt haben? Der „sozialistische Klassenkämpfer“ ist heute sicher kein vertretenes Bildungsideal mehr, der damalige Zentralbegriff „Emanzipation“ spielt höchstens noch in „Gender-Kontexten“ eine Rolle und ist auch dort systemimmanent. Richtig ist, dass der Sozialismus bzw. Neomarxismus, in welchen Spielarten auch immer, als akzeptierte Form der Gesellschaftsbewertung hoffähig wurde, die herkömmliche Totalitarismustheorie nicht mehr als „wissenschaftlich“ galt, dass „Antikommunismus“ als plump o.Ä. abgetan wurde und Äquidistanzdenken einzog. Und gehalten hat sich trotz des Zusammenbruchs 1989 der Reflex: „Nur links ist gut“. Dabei unterliegt dann das, was „rechts“ sei, der eigenen Definitionshoheit: Die Gleichung „konservativ = rechts = rechts-extrem = nationalsozialistisch“ wird rasch verbreitet, ein ganzes Kartell von Medienwächtern steht stets parat, um damit schon die CDU mit Verdacht zu überziehen. Aber dass heute Die Linke im Aufwind ist, hat mit „68“ nichts zu tun, sondern ist eher aktuellen Problemen zuzuschreiben; und dass in den jungen Ländern noch überzeugte Anhänger des DDR-Kommunismus leben, die von ihrem Lebenslauf nicht lassen wollen, ist ebenfalls nicht überraschend, aber das löst sich biologisch. Dass Marx als Analytiker heute eine gewisse Renaissance erfährt, auch wenn das Bekenntnis dazu noch nicht allzu offenherzig ist, liegt daran, dass derzeit obwaltende Auswüchse des Kapitalismus eine „Alles-wird-zur-Ware-Kritik“ wie die von 1847

geradezu herausfordern. Die Frankfurter Schule ist heute nur noch Insidern ein Begriff: Wer liest noch Marcuse, Adorno, Horkheimer, zumal es sich dabei um ein wirklich anspruchsvolles Bildungsprogramm handelte und ihr wichtigster lebender Repräsentant, Jürgen Habermas, Religionsdialoge führt und aus der Hand von Jürgen Rüttgers den Staatspreis NRW entgegennimmt. So genannte Tabubrüche welcher Art auch immer schocken heute niemanden mehr, es ist alles ausgetestet bis hin zu „Lady Bitch Ray“, nichts kann mehr schocken; nur der NS-Vergleich und Antisemitismus-Verdacht bleiben weiterhin tödlich.

Allerdings wäre es auch zu kurz gegriffen, wollte man heute im Rückblick nur Wirkungslosigkeit konstatieren. Denn erstens hat ein Gutteil der damaligen Generation, die der heute 55- bis 60-Jährigen, aus diesem Ambiente ihr Welt-, Gesellschafts- und Menschenbild bezogen und, wenn auch in abgemilderter Form, weitergegeben: Das sind eben die Sinnstifter und Vermittler in Medien, Bildungssystem und Teilen der Politik, die „Meinungen machen“ und Stimmungen produzieren. Und die kamen nun einmal aus dem Klima, das die Geistes- und Kulturwissenschaften damals prägte (nur die Geschichtswissenschaft erwies sich als vergleichsweise resistent). Timothy Garton Ash hat es auf den Punkt gebracht: „Heute beherrschen sie in den meisten Teilen Europas die Chefetagen der Kulturproduktion.“<sup>8</sup>

Weder die Naturwissenschaften noch die Medizin waren von „68“ betroffen, sieht man einmal von einem kuriosen Experiment in Bremen („kritische Physik“) und dem „Heidelberger Patientenkollektiv“ (ab 1970) ab, deren „Patienten“ sich dann später teilweise in der RAF wiederfanden. Bezogen auf die Geisteswissenschaften bedarf es jedoch nur eines Blicks in die Angebote der führenden westdeutschen Taschenbuch-Verlage Fischer, Rowohlt, Suhrkamp,

List, Hanser zwischen 1970 und etwa 1978 (das endet dann), die nicht nur die geistigen Wegbereiter publizierten, sondern auch die Epigonen und den Markt mit entsprechenden gesellschaftskritischen Produkten überschwemmten, die Eingang in das universitäre Angebot fanden, weil sie auch für Studenten erschwinglich waren und dem Zeitgeist entsprachen; eine freilich quantitativ nicht ins Gewicht fallende Gegenposition ließ sich nur noch beim Herder-Verlag und in Grenzen bei Kohlhammer unterbringen. Vorher führende Wissenschaftsparadigmata wurden abgelöst, das ist die entscheidende Wirkung von „68“ im Bildungsbereich mit dem entsprechenden Deutungsmonopol, was jetzt als „wissenschaftlich“ zu gelten habe und daher auch zu vermitteln sei.

So entstand ein neuer Mainstream: Noch 1964 wurde etwa die Soziologie keineswegs von der Frankfurter Schule dominiert, hier war neben Helmut Schelsky die „Kölner Schule“ mit René König führend; die gleiche Entwicklung vollzog sich in der Politischen Wissenschaft, für die jetzt mit Marburg oder dem Otto-Suhr-Institut an der Freien Universität Berlin ein „linkes“ Wissenschaftsparadigma stand, verstärkt durch zuvor unbekannte oder randständige, aber „linke“ Forschungszweige wie die „Friedensforschung“ oder die Sexualforschung, zumal man führende ältere Vertreter dieser Disziplinen als Kryptofaschisten „entlarven“ konnte (hier sei nur an die Kampagne gegen den Bonner Soziologen Gottfried Eisermann erinnert). Für die Soziologie stand etwa Urs Jaeggis als Taschenbuch weitverbreitete und später erweiterte *Macht und Herrschaft in der BRD* (1969) oder für die Politikwissenschaft die entsprechende *Einführung* von Gisela Kress und Dieter Senghaas (1969 ff.). Besonders prägnant noch 1976 eine „Sozialkunde“ von Hermann Giesecke, Arno Klönne und Dieter Otten: *Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik* (Fischer-TB<sup>9</sup>), deren Kapitelüberschriften schon anzeigten,

wohin die Reise gehen sollte: „Familie, Sexualität und Gewalt“, soweit zur Familie; „Die Lehre aus dem Kampf der Lehrlinge“, soweit zur Wirtschaft; „Ein Deutschland für amerikanische Konzerne“, soweit zu Amerika; „Gibt es noch ein Proletariat?“, soweit zur Gesellschaft der BRD; und natürlich der „CDU-Staat“, aber auch die SPD bleibt nicht ungeschoren: So habe etwa der „Radikalerlass“ „mehr Unterdrückung“ produziert und neben „Sozialisten, Kommunisten, Sozialdemokraten ... sogar Mitglieder der FDP“ getroffen. Dieses Buch, verfasst von Professoren der Pädagogik und Soziologie, erhob laut Klappentext den Anspruch, „die wichtigsten Ergebnisse der Sozialwissenschaften zusammenzufassen“ und wendet sich „direkt an Schüler im Sozialkunde-Unterricht und junge Arbeiter in der gewerkschaftlichen oder politischen Bildungsarbeit“. Nun mag man einwenden, dass es sich ja nicht um ein offizielles Lehrbuch handelte, aber Schulbuchuntersuchungen und politischer Streit über Schulbücher belegen ja nur ähnliche Tendenzen. Wer dieses Programm verinnerlicht hat, hat zweierlei verinnerlicht: Die Bundesrepublik Deutschland und ihre Subsysteme sind in der bestehenden Form abzulehnen, der Kampf „von links“ muss weitergehen, wobei der „Arbeiterklasse“ die grundsätzliche Sympathie und Solidarität der Links-Intellektuellen gilt. Dabei zieht sich auch hier der gedankliche Trick durch, in Nachfolge der Abendrothschen Grundgesetz-Interpretation, den Leitbegriff „Demokratie“ so zu dynamisieren, dass daraus ein erst jetzt zu verwirklichendes, daher legitimierendes Postulat wird: „Demokratisierung aller Lebensbereiche“.

Wenn man ernst nimmt, dass es sich hier um wissenschaftliche Erkenntnis handelt, also um etwas, was intersubjektiv konsensfähig (was schon damals sicher nicht der Fall war) und nachprüfbar ist (was insofern nicht funktioniert, weil normative Vorentscheidungen zugrunde liegen), dann ist nach dem Charakter dieser Wissenschaften, ihrer

Wandlung und deren Gründen zu fragen, denn es kann ja nicht sein, dass „die“ Wissenschaft uns „Ergebnisse“ präsentiert, die sie vor „68“ offensichtlich nicht hatte. War sie vorher blind, hatte sie eine falsche Datenbasis oder was immer? Dass es jedenfalls weder wissenschaftlichen Konsens noch eine gemeinsame normative Basis gab, belegt der Widerstand aus der Hochschule selbst, genannt seien für die Sozialwissenschaft etwa Friedrich Tenbruck, Helmut Schelsky, Erwin K. Scheuch, Hartmut Schoeck, Ernst Topitsch, für die Politikwissenschaft Alexander Schwan, Richard Löwenthal, Kurt Sontheimer, Wilhelm Hennis, für die Philosophie Hermann Lübbe, für die Geschichtswissenschaft Thomas Nipperdey, für die Volkswirtschaft Heinz-Dietrich Ortlieb, für die Pädagogik Wolfgang Brezinka und Erich E. Geißler, für die Informatik Karl Steinbuch, die sich dann teilweise im „Bund Freiheit der Wissenschaft“ organisierten. Widerstand auch bei Eltern (in den 1970er Jahren entstanden flächendeckend Elternvereine) und in der Politik, erinnert sei an Kultuspolitiker wie Wilhelm Hahn, Hans Maier, Bernhard Vogel, Hannarene Laurien. Das waren Gegenbewegungen, aber sie lagen nicht im Mainstream und konnten auch nicht verhindern, dass viele Fachbereiche sich durch eine gezielte Personalpolitik entsprechend reproduzierten und ihre „Erkenntnisse“ durch „Forschung und Lehre“ weitergaben.

### *Der Wandel in der Pädagogik*

Um den raschen und nachhaltigen Wandel innerhalb damals dominierender Wissenschaftsdisziplinen noch deutlicher zu machen, konzentrieren wir uns hier auf die Pädagogik. Sie kann allerdings insofern besonders beispielhaft stehen, weil sich in ihr andere damals dominante Disziplinen wie die Soziologie oder die Politikwissenschaft spie-

geln, sich über die „Politische Bildung“ eine unmittelbare Synthese herstellen lässt, unter denen, die Widerstand leisteten, bemerkenswert wenige Pädagogen zu finden sind (der Kongress „Mut zur Erziehung“ 1978 wurde im Wesentlichen von Sozialwissenschaftlern getragen) und sie naturgemäß der gefragte Ansprechpartner bzw. Berater ist, wenn es um Bildung und Erziehung geht. Dort hatten sich bereits vor „68“ tiefgreifende Wandlungsprozesse vollzogen, die jetzt durch Kombination mit „68“ Wirkung zeigten. Abgelöst wurde seit den frühen 1960er Jahren die nach dem Krieg revitalisierte bildungstheoretische oder geisteswissenschaftliche Pädagogik, für die vom Neuhumanismus beeinflusste Namen wie Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner oder Theodor Litt standen und die noch eine Bildungsidee vertraten, die geprägt war durch eine „wertgemäß geleitete“ Begegnung mit und der Aneignung von Kulturgütern als Objektivationen des Geistes, die in der Schule als daher notwendiger „Stoff“ erscheinen, wobei sich der Kulturbegriff auf die traditionelle „Hochkultur“ und deren Weitergabe bezog.

1962 forderte Heinrich Roth eine „realistische Wendung“ zugunsten empirischer Bildungsforschung.<sup>10</sup> Die von Paul Heimann und der „Berliner Schule“ entwickelte Unterrichtstheorie eliminierte den Bildungsbegriff, weil dieser als unscharf und idealistisch überlastet „vielleicht ungeeignet“ sei, „auf ihn eine praktikable Didaktik aufzubauen“ (1962). Bildung wurde ersetzt durch Lernen, Erziehung unter Aufnahme soziologischer Denkformen durch Sozialisation. Wirklich elektrisiert aber wurde die jetzt zur Erziehungs„wissenschaft“ erhobene Pädagogik durch Saul B. Robinsohns *Bildungsreform als Revision des Curriculum*<sup>11</sup> (1967) mit seiner Forderung, man dürfe nicht mehr einen weithin traditionsgeprägten (daher polemisierte Robinsohn gegen die „humanistische Bildung“), sondern müsse einen „am Gefüge der Wissenschaft“, an

„Weltverstehen“ und an „Verwendungssituationen“ orientierten lernzielbestimmten („Qualifikationen“) Ansatz (Curriculum) zur Grundlage eben dieser Erziehungs„wissenschaft“ machen. Strukturreform (Gesamtschule als die zukunftssträchtige Schulform) und Lehrplanreform sollten zu einer neuen „modernen“ Schule führen. Da allerdings „Wissenschaft“ nur eruieren kann, was ist, nicht, was sein soll, Wissenschaft und Lebenspraxis auseinanderfallen und es „die“ Wissenschaft im Bereich der Kulturwissenschaften nicht gibt, bedurfte es dann doch einer einigenden „Bildungs idee“. Aus der Frankfurter Schule entlehnt und in Wechselwirkung mit der Studentenbewegung und ihrer Gesellschaftskritik wurde „Emanzipation“ zum dominierenden Leitbild. Die Spannbreite desselben reichte von offenen neomarxistischen bis zu eher weicheren systemkritischen oder fundamentaldemokratischen Varianten. Dieses Leitbild drückte andere Strömungen für mindestens ein Jahrzehnt an den Rand: Die Erziehungswissenschaft mutierte zur „kritischen“ Erziehungswissenschaft. Beim Leitbild des „emanzipierten Menschen“ ging es freilich nicht mehr um ein individuelles Ereignis („Mündigkeit“), sondern um eine Kollektivbefreiung von den Zwängen einer endlich „kritisch“ durchschauten „bürgerlich-spätkapitalistischen“ (Klassen-) Gesellschaft. Daher wurde „Kritikfähigkeit“, gepaart mit Interessenerkenntnis und deren kollektive Durchsetzung, zu Lernzielen erhoben. Beim marxistisch inspirierten „Agitprop“ für den *Kinderkreuzzug* (1968) und wider das *Lernen in der Klassenschule* taten sich der Rowohlt-, der Fischer-Taschenbuch-Verlag (prägnant: *Wörterbuch kritische Erziehung*) und die edition suhrkamp besonders hervor, wobei auch die DDR als Vorbild nicht zu kurz kam. Und immerhin dürfte mindestens eine Lehrer generation an „roten“ Fachbereichen und in den Ausbildungsseminaren davon geprägt worden sein. Damals wurden „Erkenntnisse“ verbreitet wie: „Solange der

Privatkapitalismus weiterbesteht, können auf diesem Wurzelboden faschistische Systeme immer erneut wachsen“. Oder: Eine Wissenschaft sei „notwendig, die durch und durch materialistisch ist“. Die Konsequenz dieser Entwicklungen war die Aufgabe des traditionellen (deutschen) Bildungsgedankens, das Bekenntnis zur Empirie, der Erziehungsoptimismus, die Planungseuphorie, der Glaube, durch „Wissenschaftsorientierung“ könne man das Inhaltsproblem lösen, die Hoffnung, Unterricht technologisch durchkonstruieren zu können und schließlich der „emanzipatorische Antrieb“, widerständig gegen „das Bestehende“ zumindest eingenommen sein und einnehmen zu müssen. Die folgerichtige Tendenz, die Schule auch bildungspolitisch zum Instrument „emanzipatorischer“ Gesellschaftsveränderung zu erheben, wurde v.a. in Hessen (von Friedeburg), Niedersachsen (von Oertzen), Nordrhein-Westfalen und Berlin (Carl-Heinz Evers) öffentlich erkennbar, anfällig dafür wurden Deutsch, Geschichte und Politische Bildung. Schulbücher gerieten in die politische Auseinandersetzung. Der erbitterte öffentliche Streit 1972/73 um die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftskunde oder Deutsch belegte nur den tiefgreifenden Verfall eines Konsenses in Politik und Wissenschaft, der noch einmal 1978 beim Kongress „Mut zur Erziehung“ eindrucksvoll spürbar wurde.

### *Vermutungen zu Fernwirkungen von „68“*

Das mag als Hintergrund genügen, um einige Vermutungen zu den Fernwirkungen von „68“ anzustellen, ohne dabei monokausal zu argumentieren. Denn wie bereits angedeutet: Gewisse Entwicklungen waren längst eingeleitet, andere traten nach „68“ hinzu, sodass der jeweilige Anteil an Veränderung nur schwer bestimmbar ist, zumal man die Bewegung nicht nur auf die eher neomarxistischen Theo-

rielemente reduzieren darf. Auch die hedonistische Komponente darf nicht unterschätzt werden, das Gefühl der Befreiung von Zwängen, das „Sich-ausleben-können“, das „Alles-infrage-stellen-können“, die Lust am Schockieren, am Tabubruch, es den „Alten“ endlich mal zeigen zu können usf., die ja auch durchaus Verständnis produzierte. Und zweifellos ist die heute zu beobachtende Ökonomisierung aller Lebensbereiche und gerade des Bildungssystems nicht den 68ern zuzuschreiben, sie wollten ja das Gegenteil. Zu einem bemerkenswerten Schluss kommt daher Claudius Seidl: „Revolutionen werden notwendig, wenn die alten Institutionen dem ökonomischen Fortschritt im Wege stehen, genau das ist damals geschehen: Kirche und Familie, die Bedeutung von Herkunft, Tradition, Bildung, die Universität der Ordinarien (all das wurde erfolgreich bekämpft von den Studenten), im Glauben, diese Institutionen seien die Werkzeuge des Kapitalismus. Das waren aber seine Fesseln.“<sup>12</sup> In das geistige Vakuum, das „68“ hinterließ, nachdem die traditionellen Bildungs- und Erziehungsvorstellungen demontiert waren, ohne etwas Neues und Realistisches an deren Stelle setzen zu können, sind Kräfte eingedrungen, deren Wirkung auf das Schul- und Hochschulsystem damals weitaus geringer waren, als es heute der Fall ist. Und dann geht es eben nur noch darum, was ein Lukas Weber im Wirtschaftsteil notabene der *FAZ* vom 5. Juli 2008 forderte, „fit für den Job zu machen“, lieber Geschäftsbriefe üben zu lassen als „einen Klassiker nach dem anderen durchzukauen“, wobei der Autor bei letzterem sich allzu optimistisch erweist. Denn das geschieht ja auch nur noch höchst begrenzt.

„Werteerziehung“ gegen Wertewandel:

Kurt Biedenkopf hat darauf hingewiesen, dass am meisten die Schulen gelitten hätten: „Dort trat niemand den studentenbewegten Lehrern entgegen, die Regeln und Anforderungen als Repression induzierten, mit der Folge, dass eben diese elementaren Grundlagen einer hochentwickelten Gesellschaft diskreditiert wurden. Erst in den 1990er Jahren kam es zu einer deutlichen Gegenbewegung.“<sup>13</sup> Diese Kritik unterstellt zweierlei: den Abbau von im engeren Sinne notwendigen erzieherischen Elementen und den Abbau von Leistungsanforderungen, womit die inhaltliche Dimension von Schulbildung angedeutet wäre. Die erste Entwicklung bettet sich ein in den von „68“ sicher beschleunigten, wenn auch bereits zuvor angelegten und seriös dokumentierten Wertewandel in der Bundesrepublik, kulturpessimistisch auch als Werteverfall kritisiert oder in der abgemilderten Form als Verschiebung der Wertepreferenzen und Entstehung neuer Wertehierarchien. Es lassen sich über den ganzen Zeitraum von vierzig Jahren immer wieder Stimmen nicht nur von Wissenschaftlern, sondern auch von namhaften Politikern zitieren, die nicht nur auf Seiten eher konservativer Kräfte, sondern auch auf Seiten der SPD und der Grünen wieder „Werte“ einfordern, wobei „Werte“ hier Einstellungen und Handlungsoptionen meinen, die mehr gemeinschafts- und nicht (mehr) allein ichbezogen sein sollen. Genannt seien nur Altkanzler Helmut Schmidt, der brandenburgische Ministerpräsident Platzeck oder Altkanzlergattin Doris Schröder-Köpf, die sich insbesondere in überregionalen Boulevardblättern zu diesem Thema äußerten und damit Schlagzeilen produzierten, freilich damit auch nur in einen großen Chor einstimmt, der vom von Botho Strauß angestimmten „Bocks-Gesang“ bis hin zu Showmaster Thomas Gottschalk reicht („Die Werte sind völlig verrutscht“). Nun ist

der Wertewandel, wie man ihn neutral benennen kann, nicht allein „68“ geschuldet. Schon Mitte der 1960er Jahre – auf der Grundlage eines als ungefährdet empfundenen wirtschaftlichen Wohlstandes, der 1966 nur eine kleine Delle erhielt – setzten Hinweise ein, dass bisher fraglos leitende Werte im Zerfall begriffen oder nicht mehr in dem Maße wie früher anerkannt wurden und verbindlich waren. Das verstärkt sich jetzt, sodass die 1970er Jahre zu Recht als „Ära des Wertewandels“ bezeichnet werden: In der sozialwissenschaftlichen Debatte wurden dafür verschiedene Begriffe geprägt, die aber alle in die gleiche Richtung weisen. Robert Inglehart nennt es den Wandel von so genannten materiellen zu postmateriellen Werten, Helge Pross spricht von Hedonismus, Felix von Cube von Egoismus, Ulrich Beck vom Individualisierungsschub, Helmut Klages unterscheidet Wertegruppen zwischen Pflicht- und Akzeptanzwerten und Selbstentfaltungswerten. Pflichterfüllung etwa, Disziplin, Leistung, Selbstbeherrschung, Treue treten zurück zugunsten von Emanzipation, Partizipation, Autonomie, Genuss, Abenteuer, Ausleben emotionaler Bedürfnisse, Selbstverwirklichung. Die damit zu verbindenden Anspruchshaltungen lassen sich in der Balance halten, solange damit ein entsprechender Zuwachs an Pflichtbewusstsein, Anstrengungsbereitschaft, Eigeninitiative und Eigenverantwortung einhergeht. Genau dies scheint aber nicht der Fall zu sein.

Es ist offensichtlich, dass die skizzierte Verschiebung der Wertepreferenzen Auswirkungen auf Bildung und Erziehung hat, sonst wäre der Ruf nach mehr „Werteerziehung“ ja überflüssig. Bezeichnend ist, dass ein 1970 erschienenes *Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe* den Begriff „Wert“ nur in Bezug auf die Werturteilsdebatte in der Pädagogik nennt; die heute geforderte „Werteerziehung“ kannte man damals noch nicht, wohl deswegen, weil es sich dabei bezogen auf die Schule (noch) um eine Selbstverständlichkeit han-

delte und das sie umgebende „öffentliche“ Wertsystem als intakt empfunden wurde. Symptomatisch ist etwa die Klage über den Verlust der Sekundärtugenden (der jetzt sogar Benimmunterricht einführen lässt), die Oskar Lafontaine in der Auseinandersetzung mit Helmut Schmidt allerdings einmal dahingehend charakterisiert hat, mit ihnen könne man auch ein KZ führen, sie seien also eigentlich schädlich. Die Schule folgt der Gesellschaft, auch sie wird primär zum Selbstverwirklichungsraum, sie ist nicht mehr Anstrengraum, Unterricht muss Event sein, Unterricht muss „Spaß“ machen, Lernen soll nur dann erfolgreich sein, wenn ich es selbstbestimmt und zwangfrei betreibe und es meiner „Eigenwelt“ entgegenkommt usf. Die vormalige Grünen-Abgeordnete Beate Scheffler hat das Resultat dieser 68er-Form von „Werteerziehung“ einmal auf den Punkt gebracht: „Wir haben unser Erziehungsziel nicht erreicht. Statt der mündigen, sozial und ökologisch orientierten Jugend hat unsere Erziehung eine Spezies hervorgebracht, die zum überwiegenden Teil egozentrisch, konsumorientiert, im schlimmsten Fall sogar gewalttätig und fremdenfeindlich ist.“ Und wen wundert es eigentlich wirklich, dass die Studienabbrecherquote in Mathematik und Naturwissenschaften so hoch ist, also wenn es mit dem Lernen Ernst wird.

### *Demontierte Autorität: der Lehrer als Feindbild*

Man fragt sich allerdings, wie man hier umsteuern könnte, wenn man sich selbst der dafür notwendigen Instrumente beraubt. Denn begleitet und unterstützt wurde dieser Prozess durch mehrere Faktoren, die aber allesamt darauf hinausliefen, das traditionelle Verständnis von Erziehung und Bildung zu demontieren. Das bezieht sich sowohl auf handelnde Personen wie auch auf konsensfähige Formen. Alle Untersuchungen zeigen, dass der Lehrer für die gefor-

derte „Werteerziehung“ die entscheidende Figur in der Schule ist: Gefühl für Verantwortung, Gerechtigkeit, Zivilcourage und Toleranz müssen vorgelebt werden, nur dann entstehen Wirkungen: „Person und Sache sind nicht zu trennen, und daran liegt ein wesentliches Moment der Bildungswirksamkeit.“ Das entfällt, wenn das, was der Lehrer verkörpert, vorträgt oder zu vermitteln versucht, als wertlos empfunden wird. Jeder vierte Lehrer geht vorzeitig in den Ruhestand; „Als Lehrer bist du der letzte Arsch!“, formulierte die *Bild am Sonntag* vom 15. Juni 2008 und folgerte: „Lehrer sind die Fußabtreter der Nation geworden.“ Wie man da die „besten Köpfe“ für den Lehrerberuf gewinnen will, bleibt ein Geheimnis. Jedenfalls war der durch die 68er-Fundamentalkritik am Bildungswesen beschleunigte und seitdem sich weiter verschärfende Autoritätsabbau des Lehrpersonals besonders durchschlagend, zu dem die damalige Gleichsetzung von Autorität mit „autoritär“ und die Illusion einer autoritätsfreien, gar antiautoritären Erziehung sicher ebenso beigetragen haben wie die in Frustration umschlagenden „Ideale“ der 68er-Lehrer. Kräftig sekundiert wurde dies durch Medien und Politik, zumal sich viele über „ihre“ Kinder „betroffen“ fühlen konnten, von den „faulen Säcken“ bis hin zum „Reichsferienmeister“, von „Wir sprengen die Pauker in die Luft“ bis hin zum Sozialtherapeuten Dr. Specht. Ein Lehrerhasserbuch findet reißenden Absatz, an der Lehrerausbildung wird mit ungewissem Ausgang, aber mit deutscher Gründlichkeit herumexperimentiert, das schafft neue Unsicherheiten. Und dass, wie am 17. Juni 2007 in der *Welt am Sonntag* zu lesen war, Schüler im Internet Jagd auf Lehrer machen („Lehrerhetze im Internet“ nannte das eine Zeitung), finden deutsche Gerichte offenbar unproblematisch.

Lehrer müssen als Sündenböcke herhalten, wenn PISA Unheil verkündet, der Elterndruck – mein Kind, das Kunstwerk – nimmt permanent zu, wenn die Note nicht gefällt

(hier wird der Schule eine „Bringschuld“ zugemutet), oder wenn Elternindifferenz Probleme schafft, also die Partnerschaft zunehmend misslingt. Alle Kampagnen, die regierungsamtlich und aus Nachwuchsnot zugunsten eines besseren Lehrerbildes gefahren werden, haben dieses Negativbild nicht reparieren können, zumal jüngst ja auch wieder „wissenschaftlich“ unterstellt wurde, wer Lehrer werden wolle, wolle eigentlich nur einen gut bezahlten Freizeitjob. Eigene Umfragen unter Magisterstudenten ergeben ein anderes Bild: Man will sich selbst nicht antun, was man in der Schule erlebt hat, deshalb die Abneigung, diesen Beruf zu ergreifen.

*Von der „Erziehungsunsicherheit“ zum „Erziehungsnotstand“*

Dem demontierten Lehrerbild korrespondiert ein verändertes Verhalten der Familien zur Erziehung. Der 68er-Bewegung galt die herkömmliche (Klein-) Familie als zentrales, weil autoritär „sozialisierendes“, daher „repressives“ Element einer insgesamt „repressiven“ Gesellschaft, die sie durch Erziehung reproduziert, um angepasste Untertanen hervorzubringen, geprägt überdies von Patriarchat, Unterdrückung, Gewaltbereitschaft. Daher auch die damalige Vorliebe für kommunitäre Lebensformen. Einmal abgesehen von der Horkheimer, Erich Fromm und Wilhelm Reich entlehnten ideologischen Komponente (die heute keine Rolle mehr spielt), wird damit ein Erziehungsverhalten fundamental stigmatisiert, das in den 1950er und frühen 1960er Jahre noch übergreifend alle gesellschaftlichen Milieus prägte, „oben“ wie „unten“, und das man ganz simpel als Befehlsstil und Gehorsamserwartung interpretieren kann. Der berühmte Satz „Solange du die Beine unter meinen Tisch streckst, machst du, was ich sage.“ ist geradezu

sprichwörtlich, wobei allerdings das Verhältnis der Generationen zueinander ebenfalls klar abgesteckt war: Kinder waren Kinder, also unmündig und erziehungsbedürftig, Jugendliche bestenfalls halbmündig und führungsbedürftig. Sofern sie nicht gravierende Probleme bereiteten, liefen sie nebenher mit, sicher nicht unter-, aber auch nicht überbehütet, zumal es meistens immer noch mehrere Kinder pro Familie gab; ich erinnere mich z. B. nicht daran, dass sich irgendjemand damals um „Pubertätsprobleme“ kümmerte, die heute eine so große Rolle spielen. Die Ablösung dieses Erziehungsstils – an dem man sicher begründete Kritik üben konnte, was etwa die berühmte Ohrfeige anging, der aber auch nicht so finster war, wie zur eigenen Rechtfertigung gerne weisgemacht wird – durch eine Generation, die es eben anders machen wollte als ihre Eltern, hat freilich nicht nur dazu geführt, dass Erziehungsstile milieuspezifisch differieren, also der damalige Erziehungskonsens zerbrochen ist, sondern dass jede Orientierung darüber verloren gegangen ist, wie denn nun „richtig“ zu erziehen sei. Ein Phänomen, das der Pädagoge Wolfgang Brezinka schon in den 1980er Jahren „Erziehungsunsicherheit“ genannt hat und das der Jugendpsychiater Michael Winterhoff heute als „Erziehungsnotstand“ bezeichnet.

Das Problem scheint dabei zu sein, dass man sich heute scheut, Erziehung als Prozess von Grenzen und Führung zu verstehen, sondern hofft, dass sie sich in einem permanent-diskursiven Prozess irgendwie einstellt, in dem Erwachsene und Kind bzw. Jugendlicher auf gleicher Augenhöhe miteinander aushandeln, was nun das Beste sei, was aber beide schlicht überfordert. Würde man heute noch Matthias Claudius lesen, so wüsste man, dass dieser „räsonierende“ Erziehungsstil schon im Zeitalter der Aufklärung verworfen wurde. Als Christa Mewes seit den 1970er Jahren vor Permissivität, Laisser-faire und Passivität warnte, erlitt sie das Cassandra-Schicksal; heute scheint es sich im-

mer mehr zu bestätigen, dass die „alten“ Erziehungsformen zumindest zum Teil berechtigt sind, weil sie erfahrungsgesättigt waren, nicht nur theoretisch erdacht. Ein Resultat dieses Erziehungsvakuums ist der jedem Lehrer bekannte Versuch vieler überforderter Familien, eigentlich familiäre Erziehungsaufgaben an die Schule zu delegieren. Dass jedenfalls heute ein großes gesellschaftliches Bedürfnis nach Orientierung besteht, wird schon dadurch anschaulich belegt, dass sich Bernhard Buebs *Lob der Disziplin* über 100.000 Mal verkauft hat.

*Der ungebrochene Bildungsoptimismus: der „gute Schüler“ in falschen Strukturen*

An Buebs Büchlein war freilich nicht nur bemerkenswert, dass es auf so große Nachfrage stieß. Noch auffälliger war, dass sich sofort ein Kollektiv v.a. von Universitätspädagogen zusammenfand, die gegen die „Meinungsbeiträge eines pensionierten Internatsleiters“ im Namen „der Wissenschaft“ Front machte, als ob es nur ihre gäbe. Das hängt offenbar damit zusammen, dass sich zentrale Elemente des 68er-Menschenbildes im Bildungs- und Erziehungsbereich bis heute konservieren, in der Wissenschaft wie in der Politik. Zugrunde liegt ein aufklärerisch-optimistisches, auf Rousseau zurückgehendes Menschenverständnis: der Mensch als Vernunftwesen, von Natur aus gut, der durch die politischen, gesellschaftlichen Verhältnisse verdorben, unterdrückt, benachteiligt, manipuliert wird: „Alles entartet unter den Händen der Menschen“. <sup>14</sup> Bezogen auf das Kind entsteht so das positive Bild des stets lernbereiten, sich selbst motivierenden und kontrollierenden, neugierigen, wissensdurstigen Schülers, der – zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung fähig – nur durch die falschen Rahmenbedingungen (Familie, Lehrerschaft, falsche

Schulstrukturen, falsche Methoden, falsche Anforderungen) diese naturwüchsige „Bildungslust“ nicht entwickeln kann, ja geradezu daran gehindert wird, sich zu entfalten, zumal dann, wenn unterstellt wird – und das ist seit PISA die linke Grundmelodie –, man „selektiere“ nach sozialer Schichtung und zementiere damit soziale Unterschiede. „Es ist die Gesellschaft, die der Schule ein idealtypisches Kind oktroyiert: einen verspielten, konzentrationsunfähigen, ewig pubertierenden kleinen Tyrannen, dem man keine Grenzen setzen und nichts zumuten kann und der möglichst lange vor Selbstverantwortung und Pflichterfüllung zu schonen ist. Dieses Bild ist Produkt der libertären Aufhebung von Autorität und Macht, aber auch der spekulativen Wissenschaft, die diese gesellschaftlichen Bedürfnisse bereitwillig bedient. Die Umwertung dieses dank eines antibürgerlichen Affekts entstandenen Kindesbildes durch die Gesellschaft wäre ein erster fundamentaler Schritt in Richtung Bildungsreform.“<sup>15</sup> (Sonja Margolina). Statt sich von diesem Kindesbild zu verabschieden, setzt man auf die Veränderung der Strukturen, von der man sich wie von einem „Urknall“ den großen Neuanfang erhofft. Daraus erklärt sich auch, dass die Debatte bis heute immer um dieselben Probleme kreist. Denn Änderung der Strukturen, das kapriziert sich seit den späten 1960er Jahren auf die Abschaffung des gegliederten Schulwesens zugunsten von Gesamtschul- bzw. heute Einheitsschulmodellen (das ist dasselbe), nachdem die Gesamtschule nicht nur von der SPD und später den Grünen, sondern auch von der damaligen „kritischen“ Pädagogik bis hin in die extreme Linke hinein (man denke nur an Hans-Joachim Gamm, Herbert Stubenrauch, Heinz-Joachim Heydorn) zum Schulparadigma par excellence erhoben wurde und alle nationalen wie internationalen Untersuchungen, die dagegen sprechen, schlichtweg ignoriert werden. Da dadurch bessere Lernleistungen sicher nicht zu erzielen sind

(was alle Untersuchungen zeigen), kommt es offensichtlich mehr darauf an, endlich das umzusetzen, wovon die 68er-Pädagogik immer träumte: nämlich eine „bessere“ Gesellschaft qua Schule zu gestalten, wobei Schule schon als Form dieser „besseren“ Gesellschaft erscheint, die gegen die real existierende ausgespielt wird. Herrschen dort soziale Differenzierung, Ellenbogen- und Wettbewerbsmentalität, herrschen hier Gleichheit und soziales Miteinander: Der Stärkere hilft dem Schwächeren, der Stärkere lernt vom Schwächeren, das schafft die erwünschte Solidarität. Dass das für die Gesamtschule schon die Studie des Max-Planck-Instituts „Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter“ (BIJU) 1996 widerlegt hat<sup>16</sup>, interessiert nicht weiter. In solche Vorstellungen gehen mehrere gedankliche Traditionen der 1960er und 1970er Jahre ein: die Hoffnung auf „Kompensation“ sozialer Benachteiligungen durch Bildung in möglichst heterogenen Lerngruppen, der Bildungsoptimismus, Pädagogik bzw. Schule könne alles beheben, was an der Gesellschaft missfällt, könne auch die Familie überspringen, könne wirklich „Chancengleichheit“ herstellen, schließlich der Tunnelblick „nach unten“, der sich schwer damit tut, besonders leistungsfähige Kinder eigens zu fördern. All das verleiht „Bildung“ wie schon „68“ erneut einen heilsgeschichtlichen Stellenwert. Dass Eltern mit entsprechendem Einkommen solchen Heilsversprechungen nicht trauen, belegt der zunehmende Trend, Bildung zu „privatisieren“.

Aus diesem optimistischen Menschenbild heraus begründet sich auch die Tendenz, ein Unterrichtsparadigma zu propagieren<sup>17</sup>, das den Schüler idealisiert, das Lernen romantisiert (Lehrlingsmodelle, Teamarbeit usw.) und die Unterrichtsmethode dogmatisiert (offener Unterricht, Projektmethode, Gruppenunterricht, der Schüler als sein

eigener Didaktiker und Methodiker, was ihn naturgemäß überfordert). Der Unterrichtsforscher Franz Weinert hat darauf hingewiesen, dass dieses Paradigma auch „bei vielen Lehrern zu einer großen pädagogischen, psychologischen und didaktischen Verunsicherung sowie einer persönlichen Beliebigkeit in der Unterrichtsgestaltung“ führe. Klaus Westphalen hat die hier zugrunde liegende „visionäre Formel“ wie folgt bestimmt: Durch Selbsttätigkeit lernt das lernende Subjekt Selbstbestimmung.<sup>18</sup> Allerdings weist die Lernforschung darauf hin, dass nur ein am jeweiligen Bildungs- und Erziehungsziel orientierter „Methodenmix“ den besten Weg darstellt: weit überwiegend lehrergesteuerte, aber schülerzentrierte „direkte Instruktion“ zum Erwerb „intelligenten Wissens“, Projektmethode, offener Unterricht, Teamarbeit für die lebenspraktische Nutzung von Kenntnissen und Fähigkeiten, Lernen des Lernens und Schlüsselqualifikationen durch Selbstständigkeit und Selbstreflexion unter Anleitung des Lehrers. Der so gern verteilte „Frontalunterricht“ dürfte im Übrigen gerade für Kinder aus bildungsfernen Schichten, die keine Unterstützung erfahren, die immer noch beste Methode sein, um Lernfortschritte zu erzielen.

### *Der Abbau messbarer Leistung und die „dynamische Begabung“*

Die quantitative, politisch wie von den Eltern erwünschte Expansion „nach oben“ seit den 1970er Jahren ließ sich nur dadurch bewerkstelligen, dass die Leistungsanforderungen gegenüber denen noch der frühen 1960er Jahre kontinuierlich abgesenkt wurden; man würde einen „Schulkampf“ riskieren, wollte man die Leistungsschraube mit erhöhter „Selektionsquote“ ernsthaft wieder anziehen. Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers hat das 2002 auch

klar formuliert<sup>19</sup>: „Postulate der Chancengleichheit“ seien „nach 1970 mit Niveauverlust und Senkung der Leistungsanforderungen verbunden worden, die auf hohe Beliebigkeit zurückzuführen sind.“ 55 Prozent der deutschen Unternehmen sehen die mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger als großes Hindernis für eine Lehrstelle, 58 Prozent beklagen das „mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen“ der Bewerber, fünfzig Prozent vermissen „elementare Rechenfähigkeiten“, so eine jüngere Umfrage aus 2008. Ähnliches wird man auch für die Hochschulen ohne Mühe nachweisen können.

Diese Entwicklung wird man freilich nur indirekt auf „68“ zurückführen können. Natürlich war damals an „bürgerlichen“ Maßstäben orientierte Leistungserbringung verpönt, weil sie ja diese zu überwindende Gesellschaftsformation stützen würde. So wollte man etwa durch „Gegen-UNis“ und selbstorganisierte Gegenseminare zur „bürgerlichen“ Wissenschaft letztere und ihre Anforderungen als überholt kennzeichnen. Aber das gesteuerte Heraufsetzen der Quantitäten und das damit notwendigerweise verbundene Absenken der Anforderungen hat sicher mehr damit zu tun, dass die zuvor ausgebildeten bildungspolitischen Paradigmata, das ökonomische wie das sozialpolitische, fortgeführt wurden. Zweifellos ist PISA nur ein Indikator für den Zustand des Systems, zumal es höchstens Bildungsvoraussetzung misst – nicht Bildung – und man PISA auch so lesen kann, dass unsere Spitzenschüler auch weltweit zur Spitzengruppe gehören, aber man musste auch zur Kenntnis nehmen, dass wir über eine Risikogruppe von etwa 21 Prozent verfügen, die wir noch nicht einmal mit geringen Basisqualifikation für eine Berufsausbildung versorgen können und die ganz wesentlich aus Migrantengeneration besteht. Wenn man daher heute durch Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen wieder „Qualitätssicherung“ betreiben will, so ist das der beste Be-

leg dafür, dass es an der „Qualität“ über Jahrzehnte gehapert hat, was allerdings keineswegs neu ist und was einer der damals führenden Bildungsforscher Josef Hitpaß bereits 1981 glasklar formulierte: „Massenbildung“ habe „ihren Tribut in Form von Niveauverlust zu entrichten“.<sup>20</sup> Allerdings stützt die 68er-Pädagogik diesen Zusammenhang durch die Einführung zweier bis heute wirksamer Elemente: durch die Erfindung eines „pädagogischen Leistungsbegriffs“ in Unterscheidung zu einem „gesellschaftlichen“ und durch die Einführung des so genannten „dynamischen Begabungsbegriffs“. Der gesellschaftliche Leistungsbegriff (als „mechanistisch“ bzw. „entfremdet“ abqualifiziert) ist vorrangig auf individuelle Aneignung überprüfbarer (und auch benoteten) Wissens und Könnens gerichtet. Der pädagogische, der noch 1996 Eingang in die NRW-Denkschrift *Schule der Zukunft* gefunden hat, „orientiert sich an der Kooperation zwischen Individuen, am *Lernprozeß* und an der Selbstbestimmung der Leistungsansprüche durch den einzelnen“ (so zusammenfassend Klaus Westphalen). Wenn man den Akzent auf diese Weise verschiebt, dann entsteht eine Diskrepanz zwischen dem, was eine (Leistungs-)Gesellschaft, die ja als negativ besetzt erscheint, erwartet, und dem, was Schule bewertet, die auf diese Weise „humaner“ werden soll. Das geht letztlich immer zu Ungunsten des Absolventen aus, mag es auch noch so „pädagogisch“ gerechtfertigt sein. Es mag an dieser falschen Gegenüberstellung liegen, dass angeblich viele Jugendliche nicht ausbildungsfähig sein sollen, aber durchaus über einen Hauptschulabschluss verfügen. Nur: Was bescheinigt dieser Abschluss eigentlich? Prozesse oder Ergebnisse? Und in Bayreuth das Gleiche wie in Berlin-Kreuzberg? Und was bedeutet dann „Recht auf einen Hauptschulabschluss“?

Der „dynamische Begabungsbegriff“ hingegen verwahrt sich gegen die Annahme, geistige Leistungsfähigkeit sei weithin schon genetisch festgelegt; er unterstellt, jeder

Mensch sei zwar nicht grenzenlos, aber doch (durch entsprechende Lernsituationen, Schulstrukturen usf.) bis zu einem gewissen Niveau „begabbar“. Nun wird niemand bestreiten, dass ein günstiges Lernklima, individuelle Förderung usf. leistungssteigernd sind. Die Frage ist nur, bis zu welcher Grenze „gefördert“ werden kann, zumal dann, wenn man aufs Fordern nicht so ganz verzichten will. Jedenfalls steht die CDU eher im Einklang mit seriöser Begabungsforschung, wenn sie sich in ihrem neuen Grundsatzprogramm noch zu „Anlagen“ bekennt, die sich unterschiedlich darstellten, dass es also schon so etwas wie eine naturgegebene Differenz gibt. Bei der Intelligenz wissen wir jedenfalls, dass sie zu siebzig Prozent genetisch bedingt ist. Aber eine solche realistische Annahme ist eben sehr viel unbequemer und hoffnungsärmer als die gegenteilige, auch wenn sie unter souveräner Missachtung seriöser Ergebnisse vorgetragen wird; aber sie erweitert wie der „pädagogische“ Leistungsbegriff das oben schon angedeutete pädagogische Heilsversprechen: Ich schaffe nicht nur eine soziale Schule, sondern auch eine humane (im Unterschied zur entfremdenden Leistungsschule) und eine begabungsgerechte Schule (im Unterschied zur derzeitigen, die ja Begabungen erst gar nicht entdeckt und sicher nicht angemessen fördert). Aber immerhin hat Heinrich Roth, Begründer dieses Begriffs, nicht nur vor einer „falsch interpretierten Vererbungstheorie“, sondern auch vor einer „pädagogisch falsch interpretierten Milieutheorie“ gewarnt.<sup>21</sup> Und der naturwissenschaftlich argumentierende pädagogische Anthropologe Dieter Neumann stellt lapidar fest: „Für eine tabula-rasa-Anthropologie, die behauptet, dass im wesentlichen Milieu, Erfahrung und Lernprozesse über eine Begabung entscheiden, stehen keine wissenschaftlichen Beweismittel zur Verfügung.“<sup>22</sup>

*Die „Furie des Verschwindens“*

Es mag aus einer Melange von antibürgerlichem Affekt, der Verbannung des „Nationalen“ als NS-belastet, der didaktischen Reduktion von Schulbildung auf „Lebenssituationen“ und formale „Kompetenzen“, der Vorstellung „selbstbestimmten Lernens“ und ökonomischem Zweck-Nutzen-Kalkül zu erklären sein, dass jene kulturell-bildungsbürgerlichen Inhalte, die die deutsche Schule noch bis in die Mitte der 1960er Jahre geprägt haben, sich immer mehr verflüchtigen. Zwar hat sich die damals bevorzugte Arbeiter- und Klassenkampfliteratur gegen traditionelle Literaturbestände nicht so recht durchsetzen können, aber auch letztere verschwinden immer mehr aus dem Lektürekanon unserer Schulen. Und wer es wagt, etwa für den Musikunterricht doch wieder ein wenig mehr konkrete Kenntnisse über Musikgeschichte und Musikepochen zu fordern, hat sofort den geballten Widerstand der gesamten akademischen Musikdidaktik gegen sich, die so etwas als „restaurativ“ geißelt. Daher ist es auch so gut wie unmöglich, eine nationalkulturell bezogene Leitkulturdebatte jenseits der reinen Werteebene zu führen oder gar „Patriotismus“ als Lernziel an den Schulen zu verankern (obwohl einige Landesverfassungen dazu durchaus Gelegenheit böten). Übrig geblieben ist der damals eingeführte Primat der „Qualifikationen/Kompetenzen“ und der darin angelegte Funktionalismus – in letzter Konsequenz die Reduktion des Menschen auf seine Funktionstüchtigkeit, wobei es infolge dieses Primats gleichgültig wird, ob der Schüler etwa Interpretations-„kompetenz“ an Goethe oder Gebrauchstexten erlernt, weil der Selbstzweckcharakter der Inhalte aufgegeben ist und Fächer oder „Stoffe“ nur mehr „Übungsmaterial“ sind (Hermann Giesecke).<sup>23</sup> Über die damalige „Didaktisierung“ mag Wilhelm Hennis zu scharf urteilen: „Hier wurden die Schulen als Grundlage der gesamten Bildung von der Wurzel her zerstört“<sup>24</sup> aber sicher ist zutreffend, dass das Fra-

gen nach ganzheitlicher Bildung jenseits von reiner Qualifizierung, nach einem Schulbildungskanon, der noch ein wenig Allgemeinbildung rettet, und nach dem Stellenwert der historischen Dimension und kulturellen Tradition an unseren Schulen ebenso neu entdeckt werden muss, wie es gilt, in Erziehungsfragen wieder die Balance zwischen „Führen und Wachsenlassen“ zu finden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Die geistige Situation der Zeit. (Berlin: 1931; zit. nach der Ausgabe Berlin: 1955, 5. Auflage). – S. 101.

<sup>2</sup> Wie liberal ist die CDU? In: Der selbständige und der betreute Mensch. – Frankfurt am Main; Berlin; Wien. – S. 179.

<sup>3</sup> *Dichgans, Hans*: Das Unbehagen in der Bundesrepublik. Ist die Demokratie am Ende? – Düsseldorf; Wien: 1968. – S. 9 f.

<sup>4</sup> *Schröder, Richard*: Neunzehnhundertachtundsechzig. In: FAZ vom 24.5.2008.

<sup>5</sup> Endstation Terror. In: *Geißler, Heiner* (Hrsg.): Der Weg in die Gewalt. – München; Wien: 1978. – S. 100.

<sup>6</sup> Irrwege und Perspektiven. In: Die Zeit vom 12.5.2005.

<sup>7</sup> Zum Folgenden siehe: *Führ, Christoph/Wollenweber, Horst*: Historische Stationen des Bildungsbegriffs (1945–1965). In: *Gauger, Jörg-Dieter* (Hrsg.): Bildung der Persönlichkeit. – Freiburg: 2006. – S. 120–138; *ders.*: Bildung als ökonomische Ressource? In: Die Politische Meinung 400/2003, S. 13–21.

<sup>8</sup> Die späte Morgendämmerung. In: Die Zeit vom 15.5.2008.

<sup>9</sup> *Giesecke, Hermann/Klönne, Arno/Otten, Dieter*: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik Deutschland. – Frankfurt am Main: 1976. Zitate: Inhaltsverzeichnis, S. 293 ff.; zum Wandel des Wissenschaftsparadigmas vgl. auch *Strobel, Karl*: ‚1968‘ und die Folgen: Die Gegenwart der Geschichte in Universität und aktueller Hochschul- wie Bildungspolitik. In: *Ders./Schmirber, Gisela* (Hrsg.): Drei Jahrzehnte Umbruch der deutschen Universitäten. – Greifswald: 1996. – S. 39–47.

<sup>10</sup> Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55 (1963). S. 109–119 (Antrittsvorlesung Göttingen 1962).

- <sup>11</sup> Zum Folgenden: *Gauger, Jörg-Dieter: Kultur und Schule*. In: Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.): *Die Bundesrepublik Deutschland*. – Köln; Weimar; Wien: 2008. – S. 646–649.
- <sup>12</sup> Wir protestieren. In: FAZ vom 17.2.2008. Vgl. weiter *Neumann, Dieter: Die 68er-Bewegung und ihre pädagogischen Mythen*. – Sankt Augustin: 2008.
- <sup>13</sup> An Widerstand wächst man. In: Spiegel vom 28.1.2008.
- <sup>14</sup> Mit diesem Satz leitet Jean-Jacques Rousseau seinen Erziehungsroman „Emil oder Über die Erziehung“ (Ausgabe: Paderborn: 1991, 10. Auflage) ein.
- <sup>15</sup> Stark versetzungsgefährdet. In: FAZ vom 1.3.2001.
- <sup>16</sup> Weiteres siehe: *Kraus, Josef: Spaßpädagogik*. – 2. Auflage – München: 1998. – S. 68–76; *ders.: Der PISA-Schwindel*. – Wien: 2005. – S. 51–60.
- <sup>17</sup> Zum Folgenden siehe: *Gauger, Jörg-Dieter: Der kulturelle, allgemeinbildende und berufsbefähigende Auftrag der Schule*. In: Wolff, Karin (Hrsg.): *Ohne Bildung keine Zukunft*. – Frankfurt am Main: 2001. – S.103–120.
- <sup>18</sup> Siehe vertiefend: *Westphalen, Klaus: Verlust der geistigen Orientierung* usf. In: Aurin, Kurt / Wollenweber, Horst (Hrsg.): *Schulpolitik im Widerstreit*. Heilbronn: 1997. – S. 63–77.
- <sup>19</sup> Bildungspolitik und Schulentwicklung nach PISA. Vortrag auf der Tagung „Blickpunkt – Zukunft der Schule“, veranstaltet von der CDU Nordrhein-Westfalen am 29.6.2002 im Wasserwerk Bonn, S. 3.
- <sup>20</sup> Deutschlands Bildungswesen. Die Folgen der Reform. – Köln: 1981. – S. 22: „Qualität hat ihren Preis! Massenbildung fordert als Tribut Niveauverlust.“
- <sup>21</sup> *Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie*. Bd.1: *Bildsamkeit und Bestimmung*. – Hannover; Berlin; Darmstadt; Dortmund: 1966. – S. 152.
- <sup>22</sup> Vgl. Das gegliederte Schulwesen aus anthropologischer Sicht. Vortrag vor der Hanns-Seidel-Stiftung am 25.1.2007.
- <sup>23</sup> Fächer, Stoffe, Bildung. In: Böttcher, Wolfgang / Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Kerncurriculum*. – Weinheim; Basel: 2002. – S. 77.
- <sup>24</sup> Nun wollte ich sehen, wie der Staat arbeitet. In: FAZ vom 18.2.2008.