



# DIE 68ER-BEWEGUNG UND IHRE PÄDAGOGISCHEN MYTHEN

AUSWIRKUNGEN AUF ERZIEHUNG UND BILDUNG

DIETER NEUMANN

ISBN 978-3-940955-13-5



## INHALT

5		VORWORT
7		HINTERGRÜNDE UND DYNAMIK DER PROTESTBEWEGUNG
11		VORAUSSETZUNGEN VON „68“
15		DER WEG ZUR SYSTEMKRITIK
19		DIE „WEISSE SEITE“ DER REVOLTE
22		RADIKALISIERUNG: DIE PROTESTBEWEGUNG FÄRBT SICH ROT
25		WISSENSCHAFTSKRITIK ALS GESELLSCHAFTSKRITIK
28		PARADIGMENWECHSEL
32		DIE GRUNDLEGENDEN VERÄNDERUNGEN IM SYSTEM VON ERZIEHUNG UND BILDUNG
40		WIRKUNGEN AUF DIE BILDUNGSPRAXIS
48		DIE PROBLEMATIK DER PÄDAGOGIK ALS WISSENSCHAFT
59		GRÜNDE FÜR DAS FORTWIRKEN DER 68ER-MYTHEN
66		VERSUCH EINER BILANZ
72		DER AUTOR

*Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.*

*© 2008, Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin*

*Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.*

*Druck: Druckerei Franz Paffenholz GmbH, Bornheim.*

*Printed in Germany.*

*Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.*

*ISBN 978-3-940955-13-5*

## VORWORT

„68“ ist ein historisches Kollektivsymbol; die damit verbundenen Bilder sind in der Erinnerung derer, die diese Zeit noch selbst miterlebt haben, in unterschiedlicher Weise präsent. Dass die Interpretation der Ereignisse und ihrer Folgen sehr differenziert ausfällt, verwundert nicht. Die globale Jugendbewegung „von links“, die in diesem Jahr kulminierte, traf alle westlichen Industriestaaten, verbreitete sich aus den USA, wo ihre Ursprünge zu suchen sind, nach Italien, Japan, Frankreich und die Bundesrepublik, um dann teilweise sehr rasch wieder abzuebben oder sich zum ideologischen Sektierertum bis hin zu terroristischen Formen zu wandeln. Nicht vergessen werden darf, dass oppositionelle Kräfte in der damaligen DDR 1968 ihre Hoffnungen eher auf den Prager Frühling konzentrierten als auf die rebellierenden West-Studenten, deren teilweise Sympathie für den Kommunismus auf ihr Unverständnis stieß.

„68“ gilt den einen, vor allem jenen, die damals auf der linken Seite den „Kampf“ gegen das „Bestehende“ mittrugen, als Durchbruch zu mehr Demokratie, mehr Emanzipation, als Befreiung von den angeblich restaurativ-faschistoiden Zügen der Adenauer- und Erhardzeit, als „Entlarvung“ und Distanzierung von einer durch den Nationalsozialismus schuldbeladenen Großeltern- und Elterngeneration. Für die anderen gilt die Chiffre „68“ als Beginn eines geistig-kulturellen Abstiegs, der sich heute in vielfältigen Erosionserscheinungen in der Bundesrepublik, insbesondere in „Werteverfall“, sinkender Qualität des Bildungswesens und grassierender Erziehungsunsicherheit bemerkbar mache.

Auch nach vierzig Jahren fordern die damaligen Ereignisse und vor allem ihre langfristigen Wirkungen zur Auseinandersetzung heraus, zumal die Bewegung sich zunehmend von der Kritik einzelner Probleme – wie die Notstandsgesetzgebung – auf eine fundamentale Kritik am System der Bundesrepublik verlagerte. Tatsächlich ist die Literatur zu „68“ fast unüberschaubar geworden. Genannt seien nur die Beiträge von Götz Aly über Wolfgang Kraushaar zu Peter Schneider

oder Norbert Frei. Vorausschauend wird man mit Recht prognostizieren können, dass auch 2018 die publizistische Beschäftigung und eine Vielzahl von Erinnerungsveranstaltungen auf große Resonanz stoßen werden, obwohl sich bis dahin die 68er-Generation längst aus öffentlichen Ämtern verabschiedet hat.

Es geht in dem folgenden Essay freilich nicht darum, die damaligen Ereignisse nachzuzeichnen. Dafür kann man auf die genannten Autoren und die vielen anderen zurückgreifen, die sich des Themas angenommen haben. Ziel dieses Essays ist, für einen ganz zentralen gesellschaftlichen Bereich, an dem sich damals die Kritik entzündete und der als Transmissionsriemen für die Verwirklichung für die 68er-Utopien fungieren sollte, für den Bildungsbereich nämlich, die Frage nach den Fernwirkungen von „68“ zu stellen. Inwieweit wirken damals geprägte pädagogische Einsichten und Grundüberzeugungen, die auch durch die einschlägigen Wissenschaften verbreitet und damit als „gesicherte Erkenntnisse“ ausgegeben wurden, noch heute in den dominierenden Bildungsvorstellungen und in der Bildungsrealität der Bundesrepublik weiter? Damit verbindet sich unmittelbar die weitere Frage, ob es nicht angesichts der von vielen Seiten auf den Prüfstand gestellten Leistungsfähigkeit unseres damals noch funktionierenden Bildungswesens an der Zeit wäre, grundlegende Kurskorrekturen vorzunehmen.

Unser ganz herzlicher Dank gilt Herr Prof. Dr. Dieter Neumann, der diese schwierige Aufgabe übernommen hat und sich damit auch der Kritik allerer stellt, die immer noch daran festhalten, dass ohne die „Ideen von 68“ die Bundesrepublik auf dem falschen Weg geblieben wäre.

Sankt Augustin, im Juli 2008

*Dr. Günter Buchstab*

*Prof. Dr. Jörg-Dieter Gauger*

*Wissenschaftliche Dienste/Archiv für Christlich-Demokratische Politik*

## HINTERGRÜNDE UND DYNAMIK DER PROTESTBEWEGUNG

Mit der Kennziffer „68er-Bewegung“ verbindet sich die Vorstellung von einem „Epochenbruch“, einem tiefen „Riss in der Geschichte“, einem plötzlichen „Erdbeben“, das ebenso spontan, wie es begann, auch schon wieder vorüber war, aber doch bleibende Verwerfungen hinterließ. Nach verbreiteter Meinung verursachte diese Revolte in zahlreichen gesellschaftlichen Subsystemen tiefgreifende Brüche und Umorientierungen, wobei die Einschätzungen über die Bedeutung dieser Veränderungen bis heute allerdings weit auseinandergehen.

Der Eindruck eines abrupten Beginns dieser Bewegung und ihre Tendenz zur raschen Selbstbeschleunigung und Überspitzung verleiht ihr den Charakter eines revolutionären Prozesses mit autokatalytischen Merkmalen. Nichts sollte mehr so sein wie vorher, alles wurde einer anderen, gegenteiligen Bewertung unterzogen. Die Wirklichkeit wurde völlig anders interpretiert. Es ging bald nicht mehr nur um eine neue Universität, sondern um ein neues Generationenverhältnis, eine neue Erziehung, um ein neues Verständnis von Mann und Frau, eine neue soziale Gerechtigkeit – es ging um radikal neue Lebensformen.

Es ist diese Tiefschichtigkeit der Bewegung, die ihr eine kulturrevolutionäre Dynamik verleiht, indem sie alles Aufbegehren gegen das Bestehende gleichzeitig anstößt und aufnimmt.

Der fundamentale Gesellschaftswandel, der mit der 68er-Bewegung in Deutschland verbunden wird, ist nachweislich kein singuläres bundesrepublikanisches Ereignis, sondern Teil einer allgemeinen Bewegung, die viele westliche Industrienationen erfasst. Auch dort kommt es zu neuen Formen des politischen Jugendprotests und zu neuen sozialen Bewegungen, die beeinflusst von nationalen Kulturbesonderheiten und Geschichtsverläufen ihre spezifische Ausformung finden.

Weil die 68er-Bewegung kein spezifisch deutsches Phänomen darstellt, sondern auch als Teil einer Gesamtentwicklung in den westlichen Industrieländern erkannt werden muss, liegt die Vermutung nahe, dass es hier auch um eine Reaktion auf grundlegende Strukturprobleme in diesen Staaten geht.

Verbreitet sind Deutungen, wonach diese sozialen Bewegungen als eine Zuspitzung von fälligen Modernisierungsprozessen gesehen werden müssen, die sich in Form eines allmählichen Strukturwandels bereits vorher abzeichneten. Die Protestbewegungen fungieren aus dieser Sicht als notwendige Vernichter überkommener Strukturen und Programme, als ein Katalysator für wichtige Reformen und nicht als realitätsferne Utopieverkünder. Die Bewegungen sind danach keine Erscheinung einer ausgeflippten und sich selbst inszenierenden Generation, sondern unverzichtbare Wegbereiter eines grundlegenden und „fortschrittlichen“ Werte- und Einstellungswandels.

Zu der These, dass sich mit der 68er-Bewegung der Durchbruch zu einer sich bereits Jahre vorher anbahnenden Modernisierung und Individualisierung der Gesellschaft vollzog, wollen allerdings die oft deutlich rückwärts gewandten Züge dieses Protests nicht passen. Bürgerlicher Individualismus und bürgerliche Leistungsvorstellungen erfuhren keine Zustimmung, sondern krasse Ablehnung. Es dominierten vielmehr Vorstellungen über kommunale Lebensformen und solidarische Kollektive, in denen egoistische Eigen- und Gruppeninteressen keinen Platz finden sollten. Aufgezeigt wurde ein Weg vom „Ich“ zum „Wir“, der durch individuellen Ehrgeiz und übersteigerte Leistungsbereitschaft nur behindert werden konnte.

Die widersprüchlichen Ausdeutungen der 68er-Bewegung haben ihre Ursache allerdings in der Vielschichtigkeit und auch Widersprüchlichkeit der Bewegung selbst, die durchaus konfligierende Ziele verfolgte.

Das die Gesamtbewegung am Anfang auszeichnende Motiv ist ohne Zweifel ein antiautoritärer Traditionsbruch in allen gesellschaftlichen Bereichen. Aber schon die Frage, ob eine antiindividualistische Einstellung als ein durchgehender Charakterzug der Protestbewegung benannt werden kann, ist nicht ohne weiteres zu bejahen, weil auch Elemente alteuropäischer Ich-Philosophien wirkungskräftig sind, die Entwürfe über „Selbstreflexion“ und „Emanzipation“ beisteuern.

Der Begriff der „Modernität“ ist selbst viel zu abstrakt und unscharf, um klar darüber urteilen zu können, ob die 68er-Bewegung für einen Modernisierungsschub steht, der den Durchbruch zu einem „postmodernen Individualismus“ erst möglich gemacht hat, oder ob er eine kontinuierliche Modernitätsentwicklung der Gesellschaft nur unterbrochen hat. Offenkundig ist nur, dass das rasche Zerbrechen der Bewegung einen ihrer Gründe darin hatte, dass sie den Spannungsbogen ihrer inneren Widersprüche selbst nicht ertrug.

Mit der Chiffre „modern“ verbindet man gewöhnlich Vorstellungen von Fortschritt und Verbesserung. Es ist aber eine Frage der Betrachtungsperspektive, ob sich durch Traditionsbrüche und Neuerungen immer auch Fortschritt einstellt. Wenn man davon ausgeht, dass sich in Traditionen in Form von Institutionen, Sitten, Normen oder Gebräuchen bewährtes Erfahrungswissen repräsentiert, dann kann das Brechen solcher Traditionen eine gefährliche Instabilität oder auch Rückschritt bedeuten. Fragen der Bewertung von Tradition und Fortschritt können niemals allgemein beantwortet werden. Will man erkannte Nachteile einer Praxis beseitigen, so zeigen neue Lösungen plötzlich neue Nachteile, die es vorher nicht gab. Ungewollte Nebenwirkungen sind oft unvorhersehbar und erst die Bewertung der neuen Nachteile ergibt, ob die Neuerung einen tatsächlichen Fortschritt darstellt.

Weil die gesellschaftlichen Praxen und Systeme sich durch unterschiedliche Bedingungen und Gegebenheiten auszeichnen, können Abschätzungen über in ihnen vorhandene Spannungen zwischen Traditionsbewahrung und Neuerungsabsicht auch nur im Rahmen des jeweiligen Systems vorgenommen werden.

Einer Rekonstruktion vergangener Ereignisse sind ebenso Grenzen gesetzt wie Deutungsversuchen eines hochkomplexen und vielschichtigen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs. Das liegt einmal daran, dass immer nur ein begrenzter Ausschnitt von Informationen zur Verfügung steht und einige Wirkungszusammenhänge im Verborgenen bleiben und hat zum anderen den Grund, dass vielseitige Wechselwirkungsprozesse es nur begrenzt möglich machen, eindeutige Kausalzuschreibungen vorzunehmen.

So kann beispielsweise nicht sicher bestimmt werden, ob die sich in den 1960er Jahren ausbreitende Erwerbstätigkeit der Frauen wesentlich eine Folge der sozialen Emanzipationsbewegung ist oder aber ob die um Arbeitskräfte werbende Wirtschaft im Zusammenspiel mit einer medizinischen Erfindung, die eine sichere Nachwuchsplanung möglich machte, dafür die eigentliche Hauptursache ist. Folglich kann auch die Krise der bürgerlichen Ehe, belegt durch eine dramatisch ansteigende Scheidungsquote, nicht umstandslos auf hedonistische Selbstverwirklichungsbestrebungen von Frau und Mann zurückgeführt werden. Der eigentliche Grund kann in der neuen ökonomischen Unabhängigkeit der Frau und in der geringen Kinderzahl liegen.

Auch die sinkende Zahl der Kirchenmitglieder muss nicht unbedingt Folge einer religiösen Entfremdung durch die weltlich-politische Orientierung der 68er-Bewegung sein. Die Kraftlosigkeit der großen Kirchen kann auch ganz andere Gründe haben, denn die Bindung an kleinformatigere Religionsgruppen und Sekten hat proportional zur Schwächung der Hauptkirchen zugenommen.

Daraus folgt, dass eine sichere Aussage über den Zustand der heutigen bundesrepublikanischen Gesellschaft und ihrer Systeme unter der Annahme, dass die 68er-Bewegung nie stattgefunden hätte, natürlich nicht möglich ist.

## VORAUSSETZUNGEN VON „68“

Die 68er-Bewegung ist nicht ohne Betrachtung der in dem 1960er-Jahrzehnt in der Bundesrepublik vorherrschenden Stimmungslage ausdeutbar. Die resignierte Nachkriegsstimmung und die pragmatische Wiederaufbaustimmung der 1950er Jahre, die wertkonservative Haltungen begünstigte, weil sich deren Skepsis gegenüber menschlich-moralischen Fortschrittmöglichkeiten durch die moralische Katastrophe der jüngsten Geschichte bestätigt sah, weicht in den 1960er Jahren einem zunehmenden Fortschrittsglauben und einer neuen Kreativität in allen Bereichen der intellektuellen und ästhetischen Kultur.

Befördert wird dieser neue Optimismus durch ein rasch wachsendes Wirtschaftswachstum, das eine Entwicklung zur Konsumgesellschaft einleitet und Bedrängnisse wie wirtschaftliche Not und Kampf um die reine Existenzsicherung in den Hintergrund rücken lässt.

Obwohl die 1960er Jahre auch die kälteste Phase des so genannten „kalten Krieges“ zwischen den östlichen und westlichen Staatssystemen darstellen – die Menschheit steht, ausgelöst durch die Berlin- und Kuba-Krisen mehrmals am Rande eines atomaren Weltkrieges –, bleibt doch die optimistische Aufbruchsstimmung erhalten. Das Meinungsforschungsinstitut Allensbach hat nie wieder in der Geschichte der Bundesrepublik einen so hohen Grad der Zufriedenheit und der Zuversicht in der Bevölkerung gemessen wie in diesem Jahrzehnt.

Verantwortlich dafür sind nicht allein die soziale und wirtschaftliche Sicherheit oder die neue Haushaltstechnik wie Kühlschränke und Staubsauger oder eine rasche Zunahme der Mobilität, die Reisen in südliche Länder ermöglicht, mit nicht unerheblichen Wirkungen auf Freiheitsgefühle und romantische Stimmungen. Von Bedeutung ist auch eine mediale Explosion durch Rundfunk und Fernsehen, die nicht nur zu einem neuen Niveau der freizeithlichen Unterhaltung beiträgt, sondern auch einer Verbreitung verschiedenster internationaler Lebensstilformen in Musik und Kunst Vorschub leistet.

Die neue Zuversicht basiert wesentlich auf einer Technikeuphorie, mit der sich grenzenlose Erwartungen für wirtschaftliches Wachstum und Lebensqualität verbinden. Die Ressourcen der Natur und des menschlichen Erfindergeistes schienen unerschöpflich zu sein, und in der friedlichen Nutzung der Kernenergie, die in den 60ern ihren Anfang nahm, sowie der Entwicklung der Raketen- und Weltraumtechnik, die ihren Höhepunkt im Flug zum Mond am Ende des Jahrzehnts erfuhr, sah man eine Bestätigung dieser Erwartungshaltung. Diese spiegelte sich auch in den damaligen Zukunftsprognosen durchaus seriöser Wissenschaftler wider, die bereits für das Orwell-Jahr 1984 eine Mars-Besiedlung ins Auge fassten und für die Systeme der technischen Fortbewegung Lösungen beschrieben, die noch heute utopisch anmuten.

Die Vorstellung über grenzenlosen technischen Fortschritt übertrug sich dann relativ umstandslos auf den sozialhumanen Sektor und beflügelte die sich mit dem Menschen und seinen sozialen Systemen befassenden Sozialwissenschaften, an die Stelle skeptisch-demütiger Anthropologien und religiöser Ausdeutungen des Menschen optimistischere Bilder zu setzen. Obwohl die Natur des Menschen nicht auf die Tafeln der Technik gezeichnet ist, gewann doch zunehmend die Vorstellung an Raum, dass diese Natur nicht nur verbesserungswürdig, sondern auch verbesserungsfähig ist.

Vor allem die aus den USA stammenden Theorieansätze des Behaviorismus, einer Lern- und Verhaltenstheorie, und des Kulturrelativismus, einer Vergleichsstudie traditionaler Kulturen, beförderten mit durchaus auch öffentlicher Wirksamkeit die Vorstellung von einer offenen oder plastischen Natur des Menschen, die durch Formen der Dressur oder Erziehung in jede denkbare Richtung gelenkt werden könne.

Wesentliche Behauptungen der beiden Forschungsrichtungen hatten in späteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen keinen Bestand, was ihrer sozialen Geltung in bestimmten Wissenschaften und ihrer zeitgeistbestimmenden Wirkung in der Öffentlichkeit aber bis heute keinen Abbruch tut. Zu dominant ist wohl die Hoffnung auf unbegrenzte Selbstgestaltung und ebenso die Annahme, dass Biologie kein Schicksal sein und Religion kein Schicksal lenken kann. Die wissenschaftshistorische Forschung zeigt auf, dass diese theoretischen Entwürfe selbst schon eine soziale Reaktion auf naturwissenschaftliche Hypothesen über den Menschen im Umfeld der darwinschen Evolutionstheorie bildeten, die um die Jahrhundertwende Einfluss auf den Bereich der menschlichen Selbstdeutung zu nehmen begann und nicht nur religiöse, sondern auch sozialwissenschaftliche Abwehrreaktionen auslöste.

Der neue Fortschrittsoptimismus auf allen gesellschaftlichen Ebenen erzeugt auf der anderen Seite den Eindruck, dass die in der Rekonstruktionsphase der Bundesrepublik aus früheren Staatsformen übernommenen Systeme, Ablaufmechanismen und Planungsvorstellungen veraltet seien und deshalb für eine rationalistisch-technokratische Zukunftspolitik nicht taugen. Vor allem unter dem Eindruck der in den USA beginnenden Kennedy-Ära setzte sich die Überzeugung durch, dass es gründlicher Systemreformen bedürfe, um einem wissenschaftsorientierten Planungs-rationalismus Raum zu geben, der auf der Basis präziser Modelle und Zielvorstellungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen die Zukunft steuerbar werden lässt.

Getragen werden diese technokratischen Vorstellungen wesentlich von einer Generation, die von Soziologen später die „skeptische“ oder die „45er“ genannt wird. Für diese zwischen 1925 und 1930 Geborenen fielen Kindheit oder frühe Jugend in die Nazizeit, weshalb sie vom Kriegsgeschehen und seinem Ende zwar einschneidend geprägt, von der nationalsozialistischen Ideologie aber nur begrenzt berührt und deshalb politisch weitgehend unbelastet waren. Diese Generation erlebte die Westmächte als Befreier und orientierte sich forthin stark an westlichen, vor allem amerikanischen Werten und Praxisformen. Ihre intellektuellen Spitzen erreichen auch aufgrund des weltkriegsbedingten Menschenmangels noch relativ jung, ab Mitte der 1960er Jahre, führende Positionen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik. Sie treibt das voran, was man zu dieser Zeit unter moderner Gesellschaftspolitik verstand und steht zwischen der alten autokratischen Garde und den 68ern, denen gegenüber sie sich gleichermaßen skeptisch verhält.

Aber nicht nur sie schockt 1963 die Ermordung des jungen amerikanischen Präsidenten, den Hoffnungsträger der westlichen Welt. Auch zehntausende von Jugendlichen und Studenten ziehen zu diesem Zeitpunkt trauernd an den amerikanischen Botschaften und Konsulaten vorbei, an Botschaften und Konsulaten, die schon wenige Jahre später vor ihren Übergriffen geschützt werden müssen. Und die Gründe dafür müssen ebenfalls in Vorgängen und Geschehnissen der 1960er Jahre liegen.

## DER WEG ZUR SYSTEMKRITIK

Schon in den 1950er Jahren hatten die USA und Großbritannien einigen ehemaligen Kolonien die Unabhängigkeit gewährt. Der größte Dekolonisierungsprozess aber vollzieht sich in den 1960er Jahren; zwischen 1960 und 1966 werden 32 Kolonien in Staaten umgewandelt und das, vor allem in Afrika, oft in überstürzter, chaotischer und blutiger Form.

Die Verwerfungen eines missglückten Rückzuges in Form aufbrechender Stammeskämpfe um Macht und Einfluss, zusätzlich stimuliert durch Versuche der Großmächte, die ehemaligen Kolonien in das eigene politische Lager einzubinden, erfuhren eine bis dahin noch nicht mögliche mediale Verbreitung und führten so zu einer Beeinflussung der amerikanischen und europäischen Öffentlichkeit. Berichte über Unterdrückung von Befreiungsbewegungen, über die Strategien westlicher Kapitalgesellschaften zur Wahrung ihrer Interessen und über bestechliche und korrupte einheimische Politiker führten in linksorientierten Kreisen des Westens bald zu Argumentationsfiguren über eine „kapitalistisch-imperialistische Ausbeutung“ der Unterdrückten und Verdammten dieser Erde.

Blieben kritische Einschätzungen dieser Art zunächst auf kleinere Randgruppen beschränkt, so erfuhren sie spätestens mit dem Vietnamkrieg eine erhebliche Erweiterung. Dessen Eskalation nach 1965 unter Johnson durch Flächenbombardierungen Nordvietnams und großbrahmigem Einsatz



von Bodentruppen und sich mehrende Berichte über die Vernichtung auch ziviler Ziele ließ allmählich die Stimmung in der amerikanischen Öffentlichkeit umschlagen, die bis dahin von dem Geschehen eher am Rande Notiz genommen hatte.

Ausufernde Kriegskosten, die innere gesellschaftspolitische Reformen bedrohten, und Erschütterungen der Heimatfront durch aufkommende Rassenunruhen verdichteten sich im Zusammenspiel mit antiautoritär-hedonistischen Friedensbekundungen der Hippie-Bewegung zu einer Kritik gegen die eigene Gesellschaft, die von den Protestbewegungen in den anderen westlichen Industrieländern ab 1967 verstärkt aufgenommen wurde.

Zu diesen außenpolitischen Ereignissen kamen innenpolitische Vorgänge in der Bundesrepublik, die zur Schärfung eines gesellschaftskritischen Bewusstseins in größeren Bevölkerungskreisen beitrugen.

Die „*SPIEGEL*-Krise“ von 1962 löste heftige Proteste auch konservativer Kreise gegen das Handeln der Bundesregierung aus, und eine Serie von NS-Kriegsverbrecherprozessen lenkte den Blick auf die belastete Vergangenheit führender Vertreter des Staates in Wirtschaft und Politik. Mit der großen Koalition von 1966 und den von ihr verabschiedeten Notstandsgesetzen verbreitete sich das Spektrum systemkritischer Stimmen, sahen in ihnen doch viele die Planung einer politischen Entmündigung der Massen und die Gefahr einer vollkommenen Unterhöhnung der Demokratie. Mit den Massenprotesten der so genannten APO, einer außerparlamentarischen Opposition in Form einer informellen Kooperation von verschiedenen Intellektuellenkreisen, politischen Gruppierungen und Gewerkschaften, aber auch Schülern und Studenten, begann die 68er-Bewegung Kontur anzunehmen.

Obwohl dieser gesamte politische Themenkomplex vom „Neokolonialismus“ über Vietnam und die Notstandsgesetze in der Studentenbewegung gegen den eigenen Staat in Stellung gebracht wurde, sind mit ihm doch nur Erscheinungsformen, aber nicht die tieferen Ursachen dieser Bewegung erfasst.

Diese tieferen Ursachen werden in Form einer „Lebensstilrevolution“ schon viel früher sichtbar. Es geht dabei um die Durchsetzung kleiner Gegenkulturen schon im frühen Jugendalter dieser Generation. Eine Rolle

spielt hier gewiss die weltkriegsbedingte Orientierung Westdeutschlands an den Lebensformkulturen der alliierten Besatzungsmächte mit anderen Kleidungsformen, Musikmoden und Freizeitgestaltungen, gegen die sich die Elternkriegsgeneration weitgehend resistent zeigt, die aber später in ihrer veränderten Zuspitzung und medialen Verbreitung die bundesrepublikanische Jugend elektrisieren. Die Beatles und ihre Musik bilden eine Zäsur, in deren Folge eine neue Musik explodiert, auf die und deren Begleiterscheinungen die Elterngeneration mit Erschrecken und Abscheu reagiert. Das Unwesen eines drohenden moralischen Verfalls ihrer Kinder symbolisierte sich auch in deren Kampf gegen preußische Topfhaarschnitte, gegen Schlips und Jackett und für schwarze Lackmäntel und extrem kurze Röcke.

„Jugendprobleme“ ähnlicher Art gab es europaweit mit dem „Rock'n'Roll“ und den „Halbstarke“ zwar auch schon in den 1950er Jahren, es gab auch schon Straßen- und Bühnenkrawalle sowie sexistische Tanzbewegungen, aber die Mehrheit der Jugend war daran nicht beteiligt und die, die es betraf, sahen darin mehr eine Freizeitgestaltung und bewegten sich ansonsten weiter in „gesitteten Bahnen“.

Mit der Beat- und Pop-Kultur der 1960er Jahre verhielt es sich dagegen anders. Diese war weitaus exzessiver, rebellischer und provokativer und erfasste, auch aus Gründen neuer medialer Massenkommunikationsmöglichkeiten, beinahe die gesamte Jugendgeneration. Der Gegensatz zur Elterngeneration wurde schon als tief, umbruchartig und durchaus als Generationenkonflikt verstanden. Tabubrüche im Bereich der sexuellen Aufklärung hatte es in steriler, pseudo-wissenschaftlicher Form schon mit Oswald Kolle gleich zu Beginn des Jahrzehnts gegeben. Jetzt aber, und mit der Pille in der Handtasche, wurde öffentlich Sexualität in einer Form enttabuisiert, die für die Erwachsenen kaum mehr verkraftbar erschien. Sichtbar wurden auch erste rückwärtige Fingerzeige in die Vergangenheit der geschockten Eltern, so, wenn der schrille Ton der E-Gitarre plötzlich in dumpfe Marschmusik überwechselte.

Einige der 68er-Generation schildern später ihre Kindheit als muffig, bleiern und verlogen und von nichts so sehr getrieben wie von dem Gefühl, dieser Umgebung zu entkommen und ein irgendwie ganz anderes Leben zu führen. Das mag nicht überall so gewesen sein, aber fest steht, dass, als wenige Jahre später der intellektuelle Teil dieser Generation die Universität betritt, eine Jugend in die Hörsäle zieht, die schon gegen aus

ihrer Sicht Überkommenes revoltiert hat und die eine hohe Bereitschaft aufweist, sich weiter für ein noch undeutlich Neues vom Alten zu befreien. Dass dieses Neue eine alte sozialistische Idee sein könnte, ahnen zu diesem Zeitpunkt nur die wenigsten.

## DIE „WEISSE SEITE“ DER REVOLTE

Die studentische Revolte, die mit Protesten gegen Studienzeitbegrenzungen, Zwangsexmatrikulationen und Zwischenprüfungsordnungen an der FU Berlin ihren Anfang nahm und von dort bald auf andere Hochschulen überschwappte, war in ihrem Kern eine große Verweigerung. Erst verweigerte man sich Zwängen des universitären Betriebes, dann den Inhalten „bürgerlicher“ Wissenschaften und schließlich fast allen obherrschenden Lebensprinzipien der Gesellschaft. An einer Wand der Mensa der Freien Universität Berlin stand ein Satz, der die Haltung auf den Punkt brachte: „Schafft alles ab!“

Mögen am Anfang noch einzelne Kritikpunkte wie die gegen eine Ökonomisierung der Lehrinhalte in Richtung berufspraktischen Wissens oder die gegen überfüllte Seminare eine Rolle gespielt haben, so weitete sich der Protest doch rasch auf die Gesamtverfassung einer als autoritär empfundenen und in Tradition erstarrten Ordinarienuniversität aus.

Die 68er-Bewegung war nur in ihrem kleinsten Teil eine sozialistisch-revolutionäre Aktion. Vielmehr war sie eine Fortsetzung von Traditionsbrüchen, die im Bereich von Musik, Mode und Freizeitgestaltung ihren Anfang genommen hatten und die jetzt auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ausgedehnt wurden. Alles, was zu reglementierend, zu unterdrückend und zu anstrengend erschien, sollte aufgelöst und in neue Formen des Spielerischen und Leichten überführt werden.

Insofern trifft die Charakterisierung zu, dass es sich um eine „antiautoritäre Revolte mit utopisch säkularreligiösen Zügen“ von fast „messianischem Charakter“ gehandelt hat.

In der ersten Stunde der Bewegung, schreibt später einer ihrer führenden Vertreter, war ihre Farbe noch nicht rot, sondern weiß. Es war ein unschuldiges Aufbegehren gegen alle Formen der Unterdrückung, für Moral und Brüderlichkeit, bei dem das Pathos der Aufklärung und der deutschen Jugend um die Jahrhundertwende mitschwang.

Die Befreiung von allen Zwängen sollte ein befreites, paradiesisches Leben ermöglichen. Das Leitbild ist der „neue Mensch“, der aus einer Zivilisationskritik hervorgehen soll, und so wird auf der Basis einer anthropologischen Utopie das Versprechen der Aufklärungsphilosophie erneuert.

In einem *SPIEGEL*-Interview von 1967 antwortet der Studentenfürher Rudi Dutschke auf die Frage, ob er sich mit seiner Vorstellung von der „permanenten Revolution“ nicht den biblischen Garten Eden ausmale: „Ja, der biblische Garten Eden ist die phantastische Erfüllung des uralten Traums der Menschheit. Und noch nie in der Geschichte war die Möglichkeit der Realisierung so groß. Es kommt nur darauf an, Konsumexzesse, Rüstung, Verwaltung, Bürokratie und Reklame abzuschaffen oder einzuschränken, um diesen Garten historisch zu verwirklichen. Alle irrationalen Autoritäten gehören ausgehöhlt.“

Da klingen deutlich Motive Rousseaus an und mit ihnen die Vorstellung vom guten Urmenschen in vorzivilisatorischen Zuständen.

Solch ideellen Vorstellungen scheinen ein Bestandteil einer jeden Psychologie des Jugendalters zu sein, so wie Jugendbewegungen immer das Merkmal einer Abgrenzung von der gerade vorherrschenden Erwachsenenkultur aufweisen. Insofern sind sie Ausdruck eines normalen entwicklungspsychologischen Reifungsprozesses. Allein bestimmte historische Konstellationen scheinen darüber zu entscheiden, ob es zu größeren Kohortenbewegungen kommt und ob diese gemäßigt oder dramatisch verlaufen. Die Zuspitzung und Härte der deutschen 68er-Protestbewegung erklärt sich wesentlich aus der Tatsache, dass die studentische Jugend in ihrem erwachenden historischen Bewusstsein plötzlich begriff, dass ihre Eltern, Lehrer und Professoren einer moralisch schwer belaste-

ten Generation angehörten. Gegen die „Nazigeneration“ erschienen ein scharfer moralischer Rigorismus gerechtfertigt und besondere Provokationsszenarien erlaubt.

Ein Vergleich mit der deutschen Jugendbewegung um 1900 drängt sich an dieser Stelle auf und er lässt durchaus parallele Züge erkennen. Auch die „Freie Deutsche Jugend“ übte Zivilisationskritik und kritisierte bestehende soziale Strukturen, Lebensformen und Verhaltensmuster. Auch sie wies rückwärts gewandte mystische und romantische Züge auf und suchte einen Fluchtweg im rousseauschen „Zurück zur Natur“ in Form einer Rückbesinnung auf ursprüngliche Lebensformen. Der marxistische Appendix der 68er-Bewegung folgte dieser Vorstellung natürlich nicht, sondern begriff den technisch-industriellen Fortschritt als Garanten für gesellschaftlichen Reichtum. Erst dessen gerechte Verteilung sollte individuelle Freiheit und natürliche Lebensgestaltung ermöglichen. Damit wurden revolutionäre, machtpolitische Vorstellungen transportiert, die in der 1900-Jugendbewegung fehlten und sie deshalb gemäßigter ausfallen ließen.

Beide Jugendbewegungen setzen aber dem aufklärerischen Impetus entsprechend auf das Moment der Erziehung. Die Jugendbewegung von 1900 wird zum Geburtshelfer einer sich an der Disziplin-, Zucht- und Lernschule Herbarts und der Herbartianer reibenden kindzentrierten Reformpädagogik, und die 68er-Bewegung befördert idealistische Vorstellungen über erzieherische Machbarkeiten, die nicht nur für eine repressionsfreie Schule ohne autoritäres Lehrerverhalten, sondern darüber hinaus für eine befreite Gesellschaft sorgen sollten, in der überlieferte Trennungen überwunden und bislang Unterschiedliches eingeebnet werden musste. Alles sollte auf eine Einheit zustreben: das Öffentliche und das Private, Arbeit und Freizeit, Theorie und Praxis, aber auch das Männliche und das Weibliche.

Beide Jugendbewegungen glorifizieren und romantisieren Kind und Jugend, und beide verbinden damit finalistische Erlösungserwartungen. „Trau keinem über dreißig“ ist Ausdruck dieser Haltung, die dennoch von gleichberechtigten Lerngemeinschaften träumt, in denen sich Erwachsene und Kinder sowie Lehrer und Schüler auf „Augenhöhe“ begegnen. 1900 wie 1968 wird dabei über traditionelle Erfahrung sowie über „störende“ anthropologische Daten hinweggesehen.

## RADIKALISIERUNG: DIE PROTESTBEWEGUNG FÄRBT SICH ROT

Die 68er-Protestbewegung überhitzt sich rasch und ermattet ebenso schnell. Die Geschlossenheit des antiautoritären, regelverletzenden Furors gegen alles Alte zerbricht in dem Moment, als die Diskussionen um die Bestimmung des Neuen beginnen. Euphorische Zuversicht und heroischer Optimismus sind dann oft weit verbreitet, wenn die erstrebte neue Zukunft noch im Dunkeln liegt, wenn das Neue noch nicht beschreibbar und damit auch noch nicht zu entzaubern ist.

Die Bewegung färbt sich rot ein, als Gruppen und Zirkel, die sich schon seit vielen Jahren in Arbeitskreisen und Seminaren mit sozialistischen und marxistischen Gesellschaftsentwürfen beschäftigt hatten, dem erstrebten Neuen Kontur geben.

Und damit ist auch die Unschuld der Bewegung dahin. Für viele bürgerliche Proteststudenten, die zunächst ja gar keine Machtfrage, sondern die Schuldfrage gestellt hatten und die begeistert in den Ruf nach der Umwertung aller Werte eingestimmt hatten, kommt der Aufruf zur Befreiung des Proletariats ebenso überraschend wie für den Adressaten selbst, den westdeutschen Arbeiter, der Pakete an seine Verwandten in die Zone des real existierenden Sozialismus schickte und auf keinen Fall so leben wollte wie diese. Gerade ihm Kon-

sumgläubigkeit vorzuhalten, erwies sich für revolutionäre Absichten als äußerst kontraproduktiv, und so konnte es keine Verbindung zu dieser „Klasse“ geben.

Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) hatte sich in einem Prozess innerer Radikalisierung bereits 1969 aus der Führung der Bewegung zurückgezogen und hinterließ ein Bild der Zersplitterung von linken politischen Gruppen, die sich nun mit wenig Toleranz gegenseitig bekämpften und sich in ihren Forderungen an Hochschule und Staat zu übertreffen suchten.

Orthodox marxistisch-leninistische Gruppen diskutierten, ob sich der Student in einen Arbeiter verwandeln sollte, um die revolutionäre Praxis mit der gültigen Theorie in Einklang zu bringen, während andere die gesamte lohnabhängige „Intelligenz“ einer neuen unterdrückten Klasse zuschlügen. Zum Zeitpunkt der Protestbewegung studieren nicht mehr als acht bis neun Prozent der Jugendlichen eines Jahrgangs, und diese stammen überwiegend aus den Elternhäusern des gehobenen Mittelstandes und der großbürgerlichen Oberschicht, die über einen hohen Bildungsstand und ein überdurchschnittliches Einkommen verfügen. Diese bürgerliche Studentengeneration ist in ihrer überwiegenden Mehrheit an anderen, auch unbürgerlichen Lebensweisen interessiert, aber nicht wirklich an dem Abenteuer einer kommunistischen Revolution. Sie geißelt Unterdrückung und Konsumterror im Rahmen provokativ-kreativer und anarchischer Protestrituale mit Happeningcharakter, ist aber nur bedingt bereit, selbst auf Konsum zu verzichten. Für sie, die im Ost-West-Systemkampf Sozialisierten, hat der Ruf nach einer kommunistischen Revolution den Stellenwert eines Schreckensszenarios für ihre Eltern, die immer noch froh waren, nicht dem „Russen“ in die Hände gefallen zu sein. Deshalb machen sie auch nicht „rüber“, wie es viele Bürger den aufmüpfigen Studenten empfehlen. Im Fokus ihres Interesses standen andere Studienbedingungen und veränderte Formen des menschlichen Zusammenlebens. Sie fanden umherziehende „Haschrebellen“ und ein hedonistisches Hippetum ebenso interessant wie „go-ins“ und „sit-ins“ in allen Variationen, und sie folgten auch noch den großen Protestmärschen für den Frieden in Vietnam und Kambodscha, aber mit den sich in Orientierungskämpfen und Kaderschulungen verbeißenden Politgruppen können sie immer weniger anfangen. Viele zeigen sich abgestoßen von der Wiederkehr autoritärer und hierarchischer Strukturen in diesen Zirkeln und vom Bekanntwerden grotesker Szenen an der Grenze zur

DDR, wo die „Spartakisten“ ihre Revoluzzerkluft ablegen und, wie verlangt, Hemd und Schlips anlegen.

Auch die zunehmende Gewaltbereitschaft der Extremisten trug zum Zerfall der Bewegung bei. Allen rigoros moralistischen Strömungen wohnte die Gefahr des Tugendterrors inne, und so war die Frage einer Gewalt gegen Sachen und gegen Personen ein brisantes und andauernd diskutiertes Thema. Waren Formen des Niederbrüllens, des Ein- und Aussperrens von Professoren und auch das Werfen von Tomaten noch allgemein als angemessen empfunden worden, so teilte sich die Meinung in der Studentenschaft angesichts scharfer Auseinandersetzungen mit den Instanzen des Staates, in denen Steine geworfen, Gegner geknuppelt und Autos in Brand gesetzt wurden. Zeigte ein Teil der künstlerisch-literarischen und auch der politisch-journalistischen Szene anfangs durchaus Sympathie mit der studentischen Bewegung einschließlich ihrer neuen und kreativen Protestformen, so schwand diese, als mit dem Heraustreten einer marxistischen Orthodoxie das Unternehmen immer diffuser, freudloser und aggressiver wurde.

Als die politischen Extremisten sich ihre Vorbilder in China, Albanien, Kuba und Kambodscha zu suchen begannen und sich, weil die deutsche Arbeiterschaft keine revolutionäre Klasse sein wollte, um Randgruppen wie schwer erziehbare Heimzöglinge und psychiatrische Patienten zu kümmern begannen, weil diese dem Kriterium der Verelendung entsprachen, war die politische Protestbewegung an ihrem Ende angelangt, und es blieb einer kleinen Splittergruppe vorbehalten, in einem ohnmächtigen Versuch den bewaffneten Kampf in die westdeutschen Metropolen zu tragen.

## WISSENSCHAFTSKRITIK ALS GESELLSCHAFTSKRITIK

Nachhaltiger wirksam war die weiße, oder besser die rosa-farbene Seite der Bewegung. In ihr blieb der ursprüngliche aufklärerisch-idealistische Impetus der 68er erhalten. Denn die Suche nach einer Gegenkultur zu einer weiterhin als kritikwürdig empfundenen Gesellschaft war nicht beendet worden. Nicht in einer revolutionären Aktion der Machtübernahme, sondern über sukzessive Schritte der allmählichen „Bewusstseinsweiterung“ wollte man ihr näher kommen.

Als Orientierungsfolien für diesen Weg boten sich Schriften der „Frankfurter Schule“ an, einer sozialphilosophischen Reflexion, die bis dahin an der Peripherie der Sozialwissenschaften wenig Beachtung gefunden hatte und jetzt in den Mittelpunkt rückte, weil sie mit ihrer rigorosen Kritik am Bestehenden und ihrer umfassenden Verneinung aller Kulturphänomene die Stimmung eines großen Teils der Studentenbewegung traf. Die „Kritische Theorie“ stellte alle gesellschaftlichen Institutionen unter „Ideologieverdacht“ und deutete damit alle gesellschaftlichen Phänomene als politisch. Das Ziel einer befreiten, nicht mehr entfremdeten Gesellschaft über den Weg der Selbstreflexion des einzelnen Subjekts blieb hinreichend abstrakt und lautete auf „Emanzipation“. Damit konnte alles, was man als störend oder unterdrückend empfand, weiter kritisiert werden, ohne genau sagen zu müssen, wie das erstrebte Ziel in Form eines emanzipierten Zustands genau aussehen würde.

Im Kern handelte es sich bei dieser Theorie um eine eschatologische Transzendentalphilosophie, die die Figur des sich selbst setzenden und somit auch selbst befreienden „Ich“ aus dem deutschen Idealismus erneut als realistische, weil über Wissenschaft zu verwirklichende, Möglichkeit anbot. Das war auch insofern für die Studenten attraktiv, weil sie sich nun nicht mehr neben dem Studium um ihre Selbstbefreiung kümmern mussten, sondern durch das Studium dieses Ziel erreichen konnten. Dazu mussten nur noch die Wissenschaften ihren Charakter verändern.

Neben Auseinandersetzungen um Formen der Lehre und um Mitbestimmung in den akademischen Gremien vollzog sich so eine Wissenschaftskritik unter dem Vorzeichen einer „kritischen Wendung“ der „bürgerlichen Wissenschaften“. Die noch in der pragmatischen Reformphase Mitte der 1960er Jahre dominierenden Versuche, nicht mehr zeitgemäß erscheinende humanistische Bildungsvorstellungen durch moderne Berufsausbildungselemente nach angelsächsischem Vorbild zu ergänzen oder gar zu ersetzen, traten wieder in den Hintergrund.

Insbesondere in den Sozialwissenschaften und in der Philosophie mit ihrer seit jeher zeitgeistaufnehmenden sowie zeitgeistprägenden Funktion sollten gängige Inhalte unter dem Primat von Politik und Moral „kritisch hinterfragt“ und unter dem Vorzeichen einer Gesellschaftskritik umstrukturiert werden.

Dementsprechend waren auch die Studenten der soziologischen, pädagogischen, politikwissenschaftlichen und auch der psychologischen Fakultät die Hauptträger der Protestaktionen. Dagegen fielen die Studenten der naturwissenschaftlich-technischen Fächer durch weitgehende Nichtbeteiligung auf, obwohl die Bedeutung von Technologie und „naturwissenschaftlichem Verwertungswissen“ zu den zentralen Themen der studentischen Linken gehörten.

Das hatte offenkundig mit den unterschiedlichen Gegenständen und dem sich daraus ergebenden gegensätzlichen Wissenschaftscharakter der Disziplinen zu tun. Mensch, Gesellschaft oder auch Literatur und Kunst konnte man kritisch sehen, wie aber Zahlen, chemische Verbindungen oder physikalische Vorgänge?

Eine sozialistische Praxis eines Mathematikers, Physikers oder gar Mediziners war schwer vorstellbar, und wenn es um die gesellschaftliche Rolle dieser Praxen im „Produktions- und Verwertungsprozess“ ging, dann war der Ort für eine kritische Debatte darüber wieder die Sozialwissenschaft.

Aufrufe zur Absage an „bürgerliches Wissenschaftsdenken“ erreichten auch die Psychologie, trafen dort aber im Wesentlichen nur den Bereich der psychoanalytischen Theorie mit ihren philosophischen Implikationen, die aber im Fach nur randständig war und stärker im Fokus der Sozialphilosophie stand. Statistik, Diagnostik oder Testverfahren im Bereich der Kognition erwiesen sich gegen kritische Konversionsversuche ähnlich resistent wie die Gegenstände der Naturwissenschaften. Lediglich im Bereich der direkten Behandlung von Krankheitssymptomen wie neurotischen Ängsten in Prüfungen oder Arbeits- und Sexualstörungen, die auf Zwänge des Studiums zurückgeführt wurden, trat eine „kritische Psychologie“ etwas stärker hervor.

So wehrten sich zwar auch vereinzelt Studenten der Technik- und Naturwissenschaften gegen Überfüllung, Prüfungsverschärfungen und Zwangsexmatrikulation, aber das Lehr- und Forschungsgebiet war durch Gesellschaftskritik nicht zu erschüttern. Versuche, es dennoch zu tun, blieben in skurrilen Aufrufen zur Begründung einer „emanzipatorischen Mathematik“ oder einer „kritischen Physik“ stecken.

In den Geistes- und Sozialwissenschaften aber zündete der fundamental-kritische Treibsatz der 68er-Bewegung, zerstörte dort die auf Kultur und Erfahrung beruhenden Betrachtungsperspektiven und baute auf deren Trümmern ein Schloss voll Hoffnung und Utopie.

Weil die Parameter der Kritik weitgehend abstrakt blieben, hatten die Angriffe auf das Bestehende zwar eine traditionsauflösende Wirkung, nicht aber eine konkrete Zielbeschreibung zur Folge.

Dennoch war diese fortschrittsgläubige Idee des „kritischen Hinterfragens“ aller Traditionen und Konventionen von zeitgeistprägender Qualität, die fast alle gesellschaftlichen Systeme und Praxen in ihren mehr oder weniger nachhaltigen Einfluss nahm.

## PARADIGMENWECHSEL

Das politische System musste nicht extra politisiert, ihm aber eine andere Richtung gegeben werden. Zweifellos wurde der politische Machtwechsel 1969 zur sozial-liberalen Koalition durch den Zeitgeist der 1960er Jahre beeinflusst. Ihr Regierungsprogramm stand unter der Leitvorstellung „Mehr Demokratie wagen“, und so gelang es, Teile der Studentenbewegung mitzunehmen und revolutionäre Attitüden in eine Reformbegeisterung umzubiegen. Herzstück des Reformprogramms war denn auch folgerichtig neben einer Liberalisierung des Strafrechts im Jugend- und Sexualbereich die Bildungspolitik. Zusammen mit sozialpolitischen Maßnahmen sollte es um die Herstellung einer größeren sozialen Gerechtigkeit im Sinne von „Chancengleichheit“ gehen, die eine höhere Beteiligung der unteren sozialen Schichten an Bildung ermöglichen sollte.

Das Wahlalter wurde von 21 auf 18 Jahre gesenkt, und über ein Hochschulrahmengesetz wurden antihierarchische Züge der Studentenbewegung aufgenommen und die alte Ordinaruniversität „demokratisiert“.

Die Nebenfolgen bestanden allerdings in einer Einschränkung der Hochschulautonomie und neuen Formen der Bürokratisierung, die nicht im Sinne der Studentenschaft waren, weshalb von dieser Seite auch bald der Vorwurf eines nur „technokratischen“ Vorhabens erhoben wurde. Über Änderungen im Bereich der Gleichstellungsgesetze sollte die

neue, selbstständige Rolle der Frau betont werden, wobei das bereits 1958 in Kraft getretene Gleichberechtigungsgesetz schon die meisten Privilegien von Männern gestrichen hatte, so auch das juristische Alleinvertretungsrecht des Mannes und seine alleinige Entscheidungsbefugnis in Erziehungsfragen.

Im sicher ideologieresistentesten System der Gesellschaft, dem Wirtschaftssystem, kommt es in den ersten Jahren der sozial-liberalen Koalition branchenübergreifend zu hohen und danach nie wieder erreichten Lohnabschlüssen. Es kann nur darüber spekuliert werden, ob hierbei nicht nur das Wirtschaftswachstum, sondern auch gesellschaftliche Stimmungen, die durch Kapitalismuskritik und Verteilungsgerechtigkeitsforderungen der Studentenbewegung getönt waren, eine Rolle gespielt haben.

Spätestens mit den hohen Inflationsraten und dem Schock der Ölkrise 1973 ist es mit der Reformeuphorie auch schon vorbei. Der Neu- und Ausbau vieler Bildungseinrichtungen war zuvor wesentlich über Schulden finanziert worden, und auch die durch zahlreiche Neueinstellungen vor allem in diesem Sektor explodierenden Personalkosten ließen schon vor 1973 finanzielle Engpässe deutlich werden, die den Reformprozess erheblich verlangsamten.

Mit der Ölkrise erfährt auch der Glaube an die Planbarkeit eines unbegrenzten wirtschaftlich-technischen Fortschritts ein abruptes Ende. Diese Krise lässt Grenzen erkennbar werden, die die äußere Natur dem Menschen setzt, und damit ist auch der Fortschrittsoptimismus der 1960er Jahre endgültig ernüchtert und in dieser Form auch bis heute nicht zurückgekehrt. Viele der in den 1960er Jahren erstellten Zukunftsprognosen muten nun utopisch an und entlarven sich als schlichte Verlängerung eines Trends, der so nicht anhielt. Politische Visionäre treten nun zurück, und pragmatische Krisenmanager übernehmen das Ruder. In dieser Zeit wird eine Veränderung des Blickwinkels eingeleitet, die bis heute fortwirkt. Offenbar werden die „Grenzen des Wachstums“ wegen begrenzter Ressourcen eines begrenzten Planeten. In den Blick geraten ökologisch bedenkliche Nebenfolgen der Technik und der wirtschaftlichen Naturausbeutung wie Luft- und Gewässerverschmutzung, Artenod und Zersiedelung der Landschaft. Der Glaube an die Beherrschbarkeit aller Prozesse weicht nun der Angst vor der Atomtechnologie, einer Weltbevölkerungsexplosion und gefährlichen klimatischen Veränderungen. Diese Blickveränderung führt 1980 zur Gründung einer Partei der „Grünen“, an der sich

die „Roten“ der 68er-Protestbewegung an führenden Positionen beteiligen, um erneut für eine heile Welt zu kämpfen.

Auch im religiösen Bereich zeigen sich Reaktionen auf die säkularen Emanzipationsbestrebungen der 68er-Bewegung. Die katholische Kirche übt sich in deutlicher Grenzziehung und scheut nicht den Konflikt in sozialen Brennpunktbereichen wie Familie, Sexualität und Rolle der Frau. In den Auseinandersetzungen über Abtreibung, Verhütung, Scheidung, aber auch über Reformen des kirchlichen Ritus zeigt sie sich konservativ-behaltend, weshalb ihr auch Mitglieder verloren gehen, die den Konflikt zwischen religiöser Orthodoxie und „modernen“ Lebensansprüchen durch Austritt lösen.

Sie verliert aber bei weitem nicht so viele Mitglieder wie die evangelischen Kirchen, die die antiklerikalen Tendenzen des 68er-Zeitgeistes durch eine deutliche Öffnung für politische Fragen und sozialprogramatische Vorhaben aufzufangen versucht. Der Bereich des Religiös-Spirituellen wird zugunsten einer Orientierung an sozialen Heils- und Gerechtigkeitsfragen deutlich zurückgefahren, was aber den Prozess der Entkirchlichung nicht aufhalten kann. Es gibt vielmehr Vermutungen, dass durch Politisierung und Sozialpädagogisierung der kirchlichen Arbeit dem mythischen Glauben ein Teil seiner Kraft genommen und die Differenzen zu weltlich-karitativen Organisationen verwischt wurden.

Die Abkehr von den beiden großen christlichen Kirchen hat allerdings nicht nur die Anzahl von Atheisten und Agnostikern steigen lassen, sondern auch eine Zuflucht in Pseudoreligionen und asiatische Bekenntnisse verstärkt, in denen so mancher Alt-Achtundsechziger heute den Frieden mit seinem Bewusstsein gefunden hat.

Der künstlerisch-ästhetische Bereich war einerseits Impulsgeber für spielerische Formen des Protests, andererseits führte die Bewegung zu einer Politisierung des Ästhetischen und zwar in einer solchen Form, dass die Grenzen zwischen Politik und Kunst zeitweilig fließend wurden. Maßgebliches Ziel war auch hier eine Verschmelzung von bislang Getrenntem und eine Einebnung von bislang Ungleichem. Kunst sollte nicht mehr einer kleinen gebildeten Elite vorbehalten und in Museen und anderen Tempeln verschlossen bleiben, sondern ins Volk und auf die Straße getragen werden. Aktionskunst, Agitprop und surreale Happeningformen sollten schockieren, provozieren und so das Bewusstsein der Leute „wach-

rütteln“. Im Theater wurden bislang unbekannte Stilmittel eingesetzt, und dazu gehörten auch Versuche, die Grenze zwischen Bühne und Zuschauerraum einzuebnen, um damit auch das Publikum neu zu inspirieren und die Idee der kollektiven Gemeinschaft zu symbolisieren.

Ein regelrechtes Aktionsfestival stellte zeitweilig Galerien und Ausstellungen ins Abseits, wobei auch bei diesem die Grenze zwischen künstlerischen Aktionen und nur bloßem Klamauf oft nicht mehr erkennbar war. Wenn es schon um eine Umwertung von Werten gehen sollte, konnte auch blankem Unsinn ein Sinn zugesprochen werden, setzte dieser doch womöglich rebellische Emotionen frei.

Auch der Literaturbetrieb erfuhr eine Phase der Traditionsüberprüfung und Selbstproblematisierung, in der die „systemadaptive“ Funktion der „bürgerlichen Literatur“ überprüft und anderen bislang randständigen Literaturformen mehr Platz gegeben werden sollte. Der „Arbeiterliteratur“ und auch der Trivilliteratur wurde ein neuer Rang zugesprochen, und damit geriet auch das Problem schichtenspezifischer Sprachcodes ins Blickfeld, wobei umstritten blieb, ob sich hier die „elaborierten“ Mittelschichten oder die „restringierten“ Unterschichten zu bewegen hatten.

Irgendwie konnte es kein klassisches „Schönes“ in einer unschönen Gesellschaft geben, weshalb in der Darstellung von Trivialem, wie bei Beuys, oder in einer willkürlichen Kombination eigentlich unvereinbarer Malstile die Zerrissenheit und Widersprüchlichkeit der Zustände zum Ausdruck gebracht werden sollte. So wurde eine politisch-ästhetische Radikalität beschworen, mit der die „Hauptwidersprüche“ der Gesellschaft offengelegt werden sollten.



## DIE GRUNDLEGENDEN VERÄNDERUNGEN IM SYSTEM VON ERZIEHUNG UND BILDUNG

Die zeitgeistprägenden Auswirkungen der 68er-Bewegung auf die gesellschaftliche Stimmungslage sind also durchaus wirkmächtig zu nennen, wenn auch in den einzelnen Systemen und Sektoren von unterschiedlicher Tiefe und Nachhaltigkeit. In wohl kaum einem anderen Bereich neben dem von Kunst und Ästhetik entfalten die kritischen Potenziale und visionären Erwartungen der kulturrevolutionären Bewegung eine stärkere und andauernde Wirkung als im System von Erziehung und Bildung.

Das hat sicher damit zu tun, dass die Bewegung aus diesem Bereich heraus ihren Anfang nimmt, und auch damit, dass eine große Anzahl der studentischen Protestler ihren beruflichen Platz später im Bildungssystem findet. In einer Untersuchung von 1996 über das berufliche Schicksal der 68er stellt sich heraus, dass deren „Weg durch die Institutionen“ nur vereinzelt in politische Positionen, sondern mehrheitlich in den Medien- und Erziehungsbereich geführt hat. Rund 35 Prozent der Befragten waren als Journalisten, Verleger oder Autoren beschäftigt und rund zwanzig Prozent als Lehrer, Dozenten oder Verwaltungsfachleute im Erziehungs- und Bildungssektor.

Die eigentlichen Gründe der großen Aufnahmebereitschaft dieses Systems für die Ideale der 68er aber müssen tiefer liegen. Sie haben damit zu tun, dass spätestens seit der Aufklärung, seit Beginn der säkularen Moderne, mit der die Wissenschaft von der Erziehung erst auf den Weg gebracht wurde, auf den Faktoren Erziehung und Bildung die Hoffnungen ruhen, die auch den Visionen der 68er entsprachen – ein besserer Mensch in einer besseren Welt. Wenn schon kein eruptiver revolutionärer Akt für eine solche Verwandlung sorgen konnte, dann blieb nur noch der lange Weg durch Familien und Schulen.

Das Bildungs- und Erziehungssystem ist als Adressat und Bewahrer dieser gesellschaftlichen Utopie Projektionsfläche für Hoffnungen auf die Verwirklichung eines irdischen Paradieses geworden und somit in die Funktion eines religiösen Ersatzsystems gerückt. Der säkular-religiöse, messianische Charakter der 68er-Revolte findet in diesem Feld seine strukturelle Entsprechung.

Die starken Beharrungskräfte für Utopien sind damit schon erklärt, sie haben aber auch damit zu tun, dass die Effekte des Erziehungssystems keinen so unmittelbaren Wirkungs- und Wirklichkeitskontrollen unterliegen, wie dies in anderen Sektoren der Gesellschaft der Fall ist, weshalb zäsurale Brüche, die zu Einsichten über Grenzen des Machbaren führen könnten, vergleichbar dem Öl-Schock in der Wirtschaft, eher ausbleiben.

Am Beginn der staatlichen Reformpolitik der 1960er Jahre stand der Ausruf einer „deutschen Bildungskatastrophe“. Dies geschah 1964 durch den Religionspädagogen Georg Picht mit einer Artikelserie in der Wochenzeitung *Christ und Welt*, in der er von einem „Bildungsnotstand“ sprach, der bald in einen wirtschaftlichen Notstand umschlagen würde, wenn nicht sofort etwas geschehe.

Der Artikel löste ein ungemein starkes Echo aus. In fast allen bundesrepublikanischen Landtagen wurden Pichts Thesen diskutiert, und der Bundestag befasste sich gleich zweimal in stundenlangen Debatten mit dessen Diagnose.

Picht hatte der politischen Führung des Landes vorgeworfen, dass diese vor den tatsächlichen Folgen eines Mangels an qualifizierten Nachwuchskräften die Augen verschlösse, während in anderen vergleichbaren Ländern die staatlichen Investitionen in das Bildungswesen ständig zunäh-

men, in der Bundesrepublik Deutschland seien diese aber seit 1958 ständig gesunken.

Picht konzentrierte sich in seinem Notruf auf den Schul- und Hochschulsektor und nahm insbesondere die Entwicklung der Lehrerbildung ins Visier. Seine demographische Analyse ergab, dass die Zahl der Schüler durch den Bevölkerungszuwachs und durch die gerade beschlossene Einführung des neunten Volksschuljahres bis 1970 um etwa zwei Millionen anwachsen würde, während auf der anderen Seite bis zu diesem Zeitpunkt 44 Prozent der tätigen Lehrer aus Altersgründen ausscheiden würden. Diese müssten ersetzt und andere gefunden werden, was vor dem Hintergrund der gegebenen Studentenzahl unmöglich erschien.

1964 studierten an bundesrepublikanischen Universitäten rund 240.000 Studenten, eine Zahl, die bei normaler Entwicklung bis 1970 auf rund 400.000 hätte anwachsen können. Pichts Analyse gipfelte in der Feststellung, dass sämtliche Hochschulabsolventen Lehrer werden müssten, um den errechneten Bedarf zu decken. Pichts Vorschlag für ein Notstandsprogramm sah deshalb vor, die Zahl der Abiturienten zu verdoppeln, um die nötigen Lehrer ausbilden zu können und zudem das ländliche Schulwesen zu modernisieren. In der Modernisierung des ländlichen Schulwesens sah er die Voraussetzung, um das Ziel einer Verdoppelung der Abiturientenzahl überhaupt erreichen zu können. Denn Picht konstatierte ein starkes Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land und auch zwischen den verschiedenen Bundesländern und sah in dem ländlichen Potenzial erhebliche Begabungsreserven, die es zu erschließen galt. Die „Aus-schöpfung der Begabungsreserven“ wurde danach zu einem allgemeinen bildungspolitischen Programm, das nicht nur in der ländlichen Bevölkerung, sondern auch bei den Mädchen und Frauen sowie bei stark konfessionell gebundenen Personengruppen eine Reserve für höhere Bildungsmöglichkeiten sah. Schon der Begriff der „Reserve“ macht deutlich, dass hier noch ein Verständnis von Begabung vorherrscht, das auf Statik in der Anlage verweist. Der statische Begabungsbegriff definiert Begabung als eine Naturanlage, die die Messung einer Lernanfängleistung ermöglicht. Das Potenzial von Begabung ist auszuschöpfen, gilt aber potenziell als begrenzt.

Pichts Analyse konzentrierte sich fast ausschließlich auf quantitative Gesichtspunkte, und auch dort, wo er von einem erschreckenden Qualitätsschwund der Leistungen im Bereich der höheren Schulen und Univer-

sitäten sprach, machte er dafür den Mangel an Lehrern und am wissenschaftlichen Personal verantwortlich.

Pichts Programm zündete: Bereits 1966 stieg die Zahl der eingeschriebenen Studenten auf 350.000 an und zeigte weiter eine rasch zunehmende Tendenz. Der in der Gesamtbevölkerung vorherrschende Zukunftsoptimismus übertrug sich auf den Bildungsbereich in einem Ausmaß, dass später sogar von einem „pädagogischen Jahrzehnt“ gesprochen wurde. Die Zahl der weiblichen Studenten vergrößerte sich kontinuierlich, und durch die intensive Förderung des so genannten „zweiten Bildungsweges“ strömten auch immer mehr Lehramtsstudenten in die Pädagogischen Hochschulen.

Diese sprunghafte Ausweitung höherer Bildung durch einen Zustrom bis dato bildungsferner Schichten wurde bald durch eine Diskussion um qualitative Merkmale des Studiums begleitet, angestoßen durch eine Studie der OECD, in der die Frage aufgeworfen wurde, ob das klassische humboldtsche Ideal einer humanistischen, zweckfreien Bildung überhaupt noch trage. Eine Universität in einer modernen Industriegesellschaft mit ihrem wachsenden Bedarf an wissenschaftlich ausgebildeten Spezialisten hätte sich stärker an den Anforderungen und Gegebenheiten der beruflichen Praxen zu orientieren.

Vor diesem Hintergrund entwickelte sich eine Hochschulreformdebatte, die wesentlich von bildungsökonomischen Gesichtspunkten bestimmt wurde. Es ging um Qualifikationsprofile im Beschäftigungssystem, um Bedarfszahlen und ihre Lenkung und folgerichtig um professionelles Management der Hochschulverwaltung, also um Fragen der wirtschaftlichen Effizienz.

Der Wissenschaftsrat hatte in seinen *Empfehlungen zur Neuordnung des Studiums an den wissenschaftlichen Hochschulen* vom Mai 1966 zudem ein Mitwirkungsrecht externer Personen des öffentlichen Lebens an bestimmten zentralen Aufgaben der Universität vorgeschlagen, so in Finanzierungs- und Berufungsangelegenheiten, und damit ein deutliches Einfallstor für wirtschaftliche Interessen markiert. Überdies schlug er die Erstellung verbindlicher Lehrpläne und die Festsetzung einer konkreten Studiendauer vor, deren Überschreitung Zwangsmaßnahmen nach sich ziehen sollte.

Genau an diesen Punkten entzündeten sich im Wintersemester 1966/1967 die ersten scharfen Studentenproteste, die ein „technokratisches“ Reformverständnis geißelten und andere Gesichtspunkte für eine Hochschul- und Studienreform einforderten, und damit fand diese Form von Modernisierungsplanung ihr abruptes Ende. Weil später in den 1970/1980er Jahren fast alle Punkte der Wissenschaftsratsempfehlungen von 1966 wieder auf die Tagesordnung gesetzt wurden, könnte der Eindruck entstehen, dass die 68er-Protestbewegung nur für eine kurzzeitige Unterbrechung eines bereits angedachten Reformprozesses gesorgt hätte. Eine solche Bewertung aber käme einer Unterschätzung dieser Kulturrevolte gleich, deren Auswirkungen auf Wissenschaftsdisziplinen und gesellschaftliche Praxen sich als tiefgehender und langfristiger erweisen.

Der Studentenprotest hielt sich nicht lange mit Hochschulreformfragen auf, sondern gerierte sich sofort als Gesellschaftskritik und griff schnell auf Schüler, Lehrlinge und jüngere Lehrer über. Schule wurde global als eine unterdrückende und reglementierende Anstalt diskreditiert, die in ihrer undemokratischen Verfasstheit und unkritischer Einstellung gegenüber einer kapitalistischen Leistungsgesellschaft einen Ort der Unfreiheit und der „falschen Autoritäten“ darstellt.

Nicht irgendwelchen ökonomischen Zwängen wollte man sich unterwerfen, sondern sich unter dem Stichwort „Emanzipation“ von Zwängen befreien, weshalb es galt, den Fächer- und Wissenskanon einschließlich der tradierten Vermittlungsformen kritisch zu hinterfragen.

Weil der Besuch der staatlichen Schule Pflicht war und nicht freiwillig erfolgte, war eine Empfindung von Zwanghaftem nur natürlich. Da Schule nicht nur einige Neugierimpulse oder Interessen aufnimmt, sondern Leistungen für ein breites Fächerspektrum abverlangt, die vordergründig vom Lehrer vertreten werden, nahm die neue „kritische Haltung“ zuerst einmal die Autorität des Lehrers ins Visier. Wie die Ordinarien auf der Universität geriet nun diese Berufsgruppe unter Selbstrechtfertigungsdruck, und weil gleich alles Unterschiedliche in den Blick genommen wurde, sollte auch der soziale Umgang der Schüler untereinander problematisiert und verändert werden. So wurde die Forderung nach „sozialem Lernen“ zu einem Kernpunkt der Reformvorschläge für eine neue Schule, dem der Gesichtspunkt der materialen Sachausbildung unterzuordnen war. Auch die Art und Weise des Lehrerhandelns wurde mit der NS-Zeit in Zusammenhang gebracht: Adornos Forderung, dass eine „Erziehung nach

Auschwitz“ so gestaltet werden müsse, dass sich eine solche inhumane Katastrophe nie wiederholen könne, verband sich mit dem Bild eines „autoritären Charakters“, der als Ergebnis einer autoritären Erziehung insbesondere den Deutschen vermittelt worden war. Dessen Herausbildung galt es nun durch eine antiautoritäre Erziehung auf allen Ebenen zu verhindern, und zudem sollten überkommene Autoritäten entlarvt und gebrochen werden. Damit standen alle Autorität beanspruchenden Traditionen unter Radikalkritik.

Das Programm einer quantitativen Bildungsexpansion wurde ebenso wie Ideenentwürfe für eine „Demokratisierung des Bildungswesens“ auch durch eine Lösung des sozialen Ungleichheitsproblems bereits weit vor 68 aufgelegt. Auch Slogans wie „Chancengleichheit“ oder „Bürgerrecht auf Bildung“ werden bereits in dieser Phase geprägt. Es war aber die 68er-Bewegung, die den pragmatischen Rahmen dieser Reformbestrebungen sprengte und einen neoidealistischen Schub auslöste, der zu einem Klima grenzenloser pädagogischer Euphorie führte, in der Skepsis keinen Platz mehr hatte und der Überzeugung wich, dass alles Gute möglich sei, wenn man nur alles anders mache als bisher.

Der 68er-Zeitgeist konstruierte in der Pädagogik umgehend ein Gebäude von Wahrheit, das eigentlich schon überwunden schien. Der Lebensphilosoph Dilthey hatte formuliert, dass der Baum des Wissens kein Baum des Lebens ist, und damit einer Pädagogik den Weg gewiesen, die sich unter der Bezeichnung Kultur- oder Geisteswissenschaftliche Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts entfaltete und die über fünfzig Jahre das Denken über Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland bestimmte.

Obwohl sie kein völlig einheitliches System bildete, sondern durchaus unterschiedliche Ansätze umfasste, eint sie doch die Vorstellung, dass Kategorien wie „Geist“ und „Gewissen“ an eine christliche Metaphysik zu binden sind, dass also eine normative Komponente in der Pädagogik zu bejahen und für eine hoffnungsvolle Lebensbestärkung zu nutzen ist. Wissenschaftliche Methodenansprüche, die auf empirische Kontrolle zielen, werden mit dem Argument eingeschränkt, dass sich geistig-psychische Strukturen des Individuums, aber auch Wertgehalte der Kultur, einer solchen methodischen Erfassung entziehen. In deutlicher Kritik an überzogenen idealistischen Zielvorstellungen einschließlich einer nur kindzentrierten Reformpädagogik setzt sie auf die Orientierungskraft der praktischen Erfahrung. Aus ihrer Sicht belehrt nicht eine Theorie die Praxis,

sondern eine Theorie wird immer wieder von der Praxis belehrt. Es geht also um den Versuch eines tiefen Verstehens von Wirklichkeitsstrukturen, zu denen die individuellen und kulturellen Bedingungen des Lebens gehören.

In der Deutung der realen Erziehungswirklichkeit kommt diese Pädagogik, die sich selbst eine pragmatische Absicht zuschreibt, zu sehr nüchternen Einschätzungen über die Wirkungskraft der Erziehung. Es wird in Rechnung gestellt, dass dieser enge Grenzen gesetzt sein könnten, weshalb von engen, nicht erweiterbaren Spielräumen für den Komplex Begabung, Motivation und Lernen ausgegangen werden muss.

Die von ihr verwendete Kategorie eines „pädagogischen Optimismus“ zielt daher nicht auf eine Vorstellung über unbegrenzte Möglichkeiten von Erziehung, sondern auf die tätige Praxis des Erziehers im Sinne einer ermutigenden Pädagogik.

Die Zentralbegriffe dieses Denkens waren also Erfahrung, Demut und pädagogische Liebe, und akzeptiert wird ein dualistisches Konzept von Wahrheit, das die kantische Erkenntnistheorie dem 19. Jahrhundert hinterlassen hatte: Es ist das Bild einer doppelten Vernunft, das bei der Bestimmung des Menschen zu gegensätzlichen Einsichten führen kann. Eine Außenwelterkenntnis, also eine theoretisch distanzierte Betrachtung des Menschen, kann dabei zu ganz anderen Urteilen kommen als eine Innenwelterkenntnis, durch die der Mensch, gleichsam in sich hineinhorchend sich selbst als ein freies und höheres moralisches Wesen bestimmen kann.

Gegen eine solche Zerreißung von Innen und Außen hatte schon der deutsche Idealismus mit Fichte und Hegel empört protestiert und auf eine einzige, heile Welt gepocht.

Dieses Denken kehrte mit der 68er-Bewegung machtvoll zurück und schlug mit seinen utopischen Allmachtsansprüchen die Pädagogik erneut in ihren Bann. Die von der Sozialphilosophie der „Frankfurter Schule“ geprägte „Emanzipationspädagogik“ fügte die halbierten Formen von Vernunft und Erkenntnis wieder „dialektisch“ zusammen und postulierte ein „emanzipatorisches Erkenntnisinteresse“, mit dem die Idee eines einheitlichen Erlösungswissens Wiederauferstehung feierte. Man sah in dieser gut immunisierten theoretischen Reflexion, in der sich Begrifflich-

keiten für Sachverhalte finden, die in keiner anderen Theorie sonst verwendet werden, weshalb Vergleiche mit anderen Theorien und Versuche der Widerlegung nur schwer möglich sind, keine philosophische Spekulation, sondern eine Wissenschaft mit dem Charakter eines praktischen Werkzeugs für fundamentale Veränderungen im Sinne eines systemsprengenden Fortschritts.

Grenzen des Menschenmöglichen, die die alte Pädagogik gesehen und akzeptiert hatte, wurden nun als ideologisch verblendete Sichtweise kritisiert und damit Tradition und Erfahrung ihrer Auflösung preisgegeben.

## WIRKUNGEN AUF DIE BILDUNGSPRAXIS

Der abrupte Paradigmenwechsel in der Pädagogik, der eine Epoche traditionellen pädagogischen Denkens beendete, führte in den angeschlossenen Praxisfeldern schnell zu einem sich verbreitenden Gefühl über eine Rückständigkeit aller bislang gepflegter erzieherischer und unterrichtlicher Formen.

Gegen dieses von der 68er-Bewegung transportierte Überzeugungsklima stemmten sich zwar große Teile der älteren Lehrerschaft unter Berufung auf ihr Wissen und ihre Erfahrung, wurden aber auch auf diesem Feld zunächst nicht mit geprüften Alternativmodellen konfrontiert, sondern mit politischen Vorwürfen an die alte Pädagogik, der man eine „bildungsbürgerliche Begrenztheit“ und die Absicht zur Stabilisierung „national-konservativer Herrschaftsbezüge“ vorhielt.

Die Kritik an autoritären gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen wurde von der neuen Lehre umstandslos auf das Modell Schule und auf das in ihm beheimatete Lehrer-Schüler-Verhältnis übertragen. In grotesker Vereinfachung einer Gesellschaftskritik sah man im Lehrer nun einen „repressiven Herrscher“, der die Freiheit der unterdrückten und geknechteten Schüler unerlaubt einschränkte. So machte man ohne langes Federlesen aus dem Lehrer einen Büttel

des Kapitals und aus dem Schüler einen Vertreter der unterdrückten Klasse. Erziehung und Unterricht sollten nun völlig autoritätsfrei gestaltet werden, weil – so das Argument – nur „sanktionsfreies Lernen“ zu einer neuen Selbstbestimmtheit führen kann. Die Rolle des Lehrers wurde auf die eines „partnerschaftlichen Lernberaters“ reduziert, während der Schüler als „Selbstgestalter“ seines eigenen Bildungsprozesses bestimmt wurde. Es kann nicht überraschen, dass sich angesichts solcher Vorstellungen in der Praxis Verunsicherungen und Orientierungslosigkeit breit machten, wussten doch weder Lehrer noch Schüler, wie sie einen solch einschneidenden Rollenwandel vollziehen sollten. Denn auch den bald in die Schulen strömenden 68er-Lehrern blieb unklar, ob sich „Emanzipation“ wie von selbst ereignet, wenn sie nur selbst den Mund halten und dafür den Schülern das Wort geben. Diese spürten schnell ihre höheren Freiheitsspielräume, wussten aber natürlich nicht, welches Wissen nun bedeutsam war.

Ein Grund für diese diffuse Situation bestand darin, dass die neue Pädagogik einschneidende theoretische Entdeckungen für alle Problembereiche des Erziehungsfeldes versprach, obwohl die Forschungslage noch gar keine neuen Ergebnisse aufwies.

So schwebte über der Schule und anderen pädagogischen Praxen eine neue Gewissheit, die tatsächlich aber nur aus einem undeutlichen Gemisch zwischen Vermutung und Behauptung bestand. Hätte sich auch nur ein Teil der damals gehegten Erwartungen für den Komplex Lernen, Motivation und Begabung bestätigen lassen, so würden wir uns heute in Lernparadiesen und nicht in einer PISA-Nachfolgedebatte befinden.

Bereits nach Abschluss der so genannten „Rekonstruktionsphase“ gegen Ende der 1950er Jahre, in der die junge Bundesrepublik an die Schul- und Bildungsstrukturen der Weimarer Republik anschloss, erhoben sich unter dem Eindruck des „Sputnik-Schocks“ von 1957 erste Stimmen, die eine Veränderung des Bildungswesens anmahnten, damit man den politisch-ökonomischen Ost-West-Systemkampf bestehen und den technologischen Fortschritt vorantreiben konnte. Als 1961 die DDR über Nacht ihre Grenzen zur Bundesrepublik schloss und damit der Zuzug bereits qualifizierter Arbeitskräfte in den Westen abrupt beendet wurde, trat der Zusammenhang von Bildungsinvestitionen und wirtschaftlich-technischem Fortschritt noch deutlicher hervor.

Die Dringlichkeit des Problems führte 1965 zur Gründung des „Deutschen Bildungsrates“, der als Nachfolgekommission des „Deutschen Ausschusses“ vor allem die Schullandschaft in den Blick nahm und über Gutachten und Empfehlungen auf eine Neuordnung dieses Bereiches drängte. Den Abschluss der ersten Arbeitsphase des Rates bildete 1970 der „Strukturplan für das Bildungswesen“.

Vorgeschlagen wurde die Entwicklung eines Stufenschulsystems, das mit dem vorschulischen Elementarbereich beginnt und das nach dem Primarbereich die Institution einer Sekundarstufe I vorsieht, mit der die bisherigen Unterschiede in den Bildungsgängen von Hauptschule, Realschule und Gymnasium aufgehoben werden sollten. Einer Sekundarstufe II sollte die Aufgabe einer stärkeren Integration beruflicher und allgemeiner Bildung zukommen. Zwar legte sich der Strukturplan nicht auf ein Modell von integrierter Gesamtschule als Regelschule fest, sondern empfahl nur entsprechende Schulversuche, dennoch zeichnete er eine deutliche Entwicklungsperspektive in Richtung eines horizontalen Systems von Schulen der Altersstufen.

Für den methodisch-didaktischen Bereich versprach sich der Strukturplan eine größere Chancengleichheit durch eine nicht näher konkretisierte allgemeine Wissenschaftsorientierung, über die eine bis dahin gängige Unterscheidung zwischen volkstümlicher, praktisch-theoretischer und rein theoretischer Bildung aufgehoben werden sollte.

Eine zukünftige Unterrichtsgestaltung sollte sich nach Vorstellungen des Strukturplans durch eine Zurücknahme des lehrerzentrierten Frontalunterrichts zugunsten von Formen eines zwangsfreien, entdeckenden Lernens auszeichnen. Ein „soziales Lernen“ sollte die Förderung intellektueller Fähigkeiten ergänzen, weil man sich von einer solchen Lernorganisation nicht nur eine breite Leistungssteigerung versprach, sondern auch ein positiveres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern auf der einen sowie Schule und Eltern auf der anderen Seite.

Die Umsetzung des Strukturplans in einen langfristigen Bildungsgesamtplan scheiterte 1970 zum einen am Widerstand der Unternehmer gegen eine für die Sekundarstufe vorgesehene Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und zum anderen an einem politischen Streit über die Finanzierung erhöhter Bildungsausgaben.

Durch den Geist der 68er-Bewegung fokussierte sich der Blick auf Maßnahmen zur Durchsetzung größerer sozialer Gerechtigkeit durch bildungspolitische Maßnahmen. Von einer massiven Erweiterung höherer Bildungsabschlüsse versprach man sich jetzt nicht nur wirtschaftliche Effekte, sondern vor allem eine Einebnung sozialer Schichtenunterschiede und eine Angleichung von Lebensverhältnissen. Argumentiert wurde, dass ein Recht auf Bildung nun nicht mehr durch eine rechtlich-formale Ungleichheit zwischen Bevölkerungsgruppen, sondern durch soziale Lebenslagen behindert wird. Der Slogan von einer „materialen Chancengleichheit“ zielte auf eine besondere Förderung „unterprivilegierter Gruppen“, und damit wurde Bildungspolitik immer stärker zum Vehikel von sozialpolitischen Vorstellungen.

Das Organisationsmodell der „integrierten Gesamtschule“ wurde in der Folge kaum noch über kognitive Lernleistungsgesichtspunkte, sondern über radikale Demokratisierungsabsichten legitimiert. Die integrierte Gesamtschule zielte auf soziale Einheit und entsprach so dem Kollektivverständnis der 68er-Bewegung, indem sie die soziokulturellen Lebensräume der verschiedenen Schichten, Sozialgruppen und Konfessionen in sich vereinigte. In den revolutionär gestimmten Zirkeln, die sich gegen einen nur systemstabilisierenden „Reformismus“ wandten, wurde die Gesamtschule offen in den Dienst einer „antikapitalistischen Strukturreform“ gestellt und ihr die Funktion einer Destabilisierung der vom Staat erstrebten „Massenloyalität“ zugesprochen.

Diese durchaus unterschiedlichen Intentionen der Gruppe von Gesamtschulbefürwortern setzten sich später in der Art verschiedener Interpretationen dessen fort, was unter Chancengleichheit verstanden werden sollte. Betonen die einen den Anspruch optimaler Förderung aller unter Beachtung der Grenzen individueller Begabung, so verstehen die anderen darunter eine Einebnung von Leistungsunterschieden durch eine besondere Förderung tatsächlich oder vermeintlich Benachteiligter.

Vorstellungen über eine Privilegierung von Individuen durch angeborene Begabung sind dem 68er-Reformgeist suspekt und werden ungeachtet der Forschungsdaten zurückgewiesen. Während in den Begriff der „Begabungsreserven“, wie ihn die pragmatischen Reformer der frühen 1960er Jahre verwandten, noch die Vorstellung von der Begrenztheit dieser Reserven mitschwang, man also keinesfalls davon ausging, dass alle Mädchen, Katholiken oder Arbeiterkinder die Anlagen für eine höhere

Bildung mitbringen, wurde diese Ansicht durch die Meldung der Entdeckung eines „dynamischen Begabungsbegriffes“ im Bereich der Pädagogik für längere Zeit verwischt. Einer sich verbreitenden Stimmung über grenzenlose Förderbarkeit von Kindern waren damit keine Schranken mehr gesetzt, und große Teile von Politik und Gesellschaft staunten über die Machbarkeitsbehauptungen einer neuen Pädagogik. Dass dieser dynamische Begabungsbegriff ausdrücklich als ein „pädagogischer“ und nicht als ein „wissenschaftlicher“ bezeichnet wurde, ist in der allgemeinen Euphorie nicht weiter aufgefallen.

Die Werbung um Bildung veränderte allmählich die quantitative Verteilung in der Schullandschaft. Bei der Bildungsexpansion verdient die Entwicklung der Geburtenzahlen Beachtung. Diese waren seit Ende des Krieges beständig gestiegen, um erst nach 1964 steil abzusinken. Die Bildungsexpansion aber wird noch von den geburtenstarken Jahrgängen getragen.

Die Entwicklung lässt sich in Zahlen dokumentieren: 1952 besuchten rund achtzig Prozent eines Jahrgangs die damalige Volksschule, während 1988 nur noch 34 Prozent einen Hauptschulabschluss anstrebten. Im gleichen Zeitraum verdoppelte sich der Anteil der Gymnasiasten von rund dreizehn Prozent auf dreißig Prozent, und der Anteil der Realschüler vervierfachte sich von sechs Prozent auf 25 Prozent.

Während 1970 noch über sechzig Prozent eines Jahrgangs im Hauptschulbereich verblieben, davon rund 18 Prozent ohne Abschluss, sank diese Quote bis 1990 auf rund dreißig Prozent. Rund sechs Prozent davon erreichten keinen Abschluss. Der Realschulanteil lag 1970 bei rund 26 Prozent und steigerte sich bis 1990 auf 35 Prozent; und den größten Sprung machten die Gymnasien: Erlangten 1970 rund elf Prozent eines Jahrgangs das Abitur, so verdreifachte sich dieser Anteil bis 1990 auf rund 34 Prozent.

Auch aktuelle statistische Daten zeigen einen deutlichen Rückgang der Hauptschülerzahlen. So besuchten 2006 bundesweit knapp eine Million Schülerinnen und Schüler eine Hauptschule, das sind rund 20 Prozent in den Klassenstufen 5 bis 10. Zwischen einzelnen Bundesländern bestehen dabei signifikante Unterschiede: So ist der Anteil der Hauptschüler in den südlichen Bundesländern am größten (Bayern rund 33,4 Prozent, gefolgt von Baden-Württemberg mit ca. 27 Prozent) und in den ostdeutschen

Ländern am niedrigsten (Mecklenburg-Vorpommern 1,7 Prozent; Thüringen, Sachsen, Sachsen-Anhalt unter 1 Prozent). Proportional zu den sinkenden Hauptschülerzahlen steigt die Abiturquote, die in vielen Bundesländern über vierzig Prozent erreicht.

Die Zahlen lassen erkennen, dass die Hauptschule nicht mehr Hauptschule, sondern auf dem Wege zu einer Art Restschule ist, dass der mittlere Abschluss sich zu einem Standard schulischer Grundqualifikation entwickelt und das Abitur seinen exklusiven Charakter verloren hat. Die Hauptschule wird häufig schon als ein Ort für soziale und ethnische Minderheiten charakterisiert, an dem es immer weniger gelingt, Spielregeln für ein geordnetes Lernen überhaupt durchzusetzen.

Diese Veränderungen des quantitativen Verhältnisses der einzelnen Schulformen zueinander haben einen zunehmenden Einfluss auf die Schullaufbahnentscheidungen von Eltern für ihre Kinder genommen und zumindest in den Bundesländern für eine sich beschleunigende Dynamik in Richtung höherer Abschlüsse gesorgt, in denen der so genannte „Elternwille“ politisch freigegeben wurde. Eltern reagieren dabei natürlicherweise und notgedrungen auf die schleichende Entwertung von Abschlüssen bei deren Expansion. Das Beschäftigungssystem hat in großer Breite die Eintrittshürden für nachgefragte Berufe erhöht, sodass immer mehr höhere Abschlüsse für immer weniger Sicherheit bürgen, den angestrebten Berufsstatus auch erreichen zu können.

Umfragen bei Eltern ergeben so immer höhere Wunschquoten nach dem Abitur und kaum mehr vorhandene Nachfragen für einen Hauptschulabschluss. Positiv kann man das als Erfolg der Werbung für höhere Bildungsaspiration werten; durch eine skeptische Brille gesehen erblicken wir dagegen Zwänge und eingeschränkte Entscheidungsspielräume. Dass einige pädagogische Vertreter die Unattraktivität des Hauptschulabschlusses in ein Versagen dieser Schulform ummünzen und damit deren Abschaffung rechtfertigen wollen, offenbart nur die vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten des Entwicklungsstandes im Schulwesen.

Die entscheidende Frage lautet deshalb, ob sich hinter der quantitativen Bildungsexpansion auch eine qualitative Steigerung von Bildungsleistungen verbirgt, ob sich mit der Inflation höherer Zertifikate auch ein Surplus von Bildung verbindet oder ob es sich dabei nur um eine Verschiebung von Etiketten handelt.



Viele der weiterhin vom 68er-Reformgeist geprägten pädagogischen Vertreter wollen dafür keine Beweise sehen. Trotz einhelliger Klagen der Hochschulen über eine mangelnde Studierfähigkeit vieler Abiturienten, trotz massiver Beschwerden von Lehrern und Unternehmern über eklatante Mängel von Schulabsolventen schon im Bereich von Lesen, Rechnen und Schreiben und Defiziten im Bereich der so genannten „Sekundärtugenden“, die zu einer bislang noch nicht gekannten Abbrecherquote in der Lehrlingsausbildung des dualen Systems geführt haben, und trotz der all dieses unterstreichenden schlechten PISA-Ergebnisse wird dem Argument, dass sich die enorme Steigerung höherer Abschlüsse einer Verbilligung der Anforderungen verdankt, entschieden widersprochen.

Das ist insofern nachvollziehbar, als ein Einräumen dieser Gegebenheit nachträglich den Skeptikern Recht geben würde, die eine solche Expansion von höheren Abschlüssen nur bei gleichzeitigem Sinken des Leistungsniveaus für möglich hielten.

Ein Zugeben würde bedeuten, dass die pädagogischen Zentralvorstellungen der 68er-Reformen auf den Prüfstand gestellt werden müssten. Dazu gehörte nicht nur die Behauptung, dass der Faktor angeborener Begabung im Hinblick auf den Lernerfolg praktisch keine Rolle spielt, weil nur die zu erschaffenden Lernmilieus darüber entscheiden. Dazu gehörte auch die Behauptung, dass eine wissenschaftliche Didaktik Formen für ein völlig zwangfreies und spielerisch gestaltetes Lernen finden würde, die eine freiwillige Lust am Lernen freisetzen, weshalb es disziplinierender Maßnahmen nicht mehr bedarf, und dazu gehörte auch die Vorstellung, dass ein von einem „inneren Interesse“ geleitetes kognitives Lernen auf allen Stufen der kindlichen Entwicklung möglich ist.

Vor allem aber müsste die in der 68er-Reformphase verbreitete Vorstellung über die negative Charakterbildung durch Tugenden wie Ordnung, Fleiß und Disziplin überprüft werden. Von ihrer gezielten Vernachlässigung versprach man sich die Entwicklung von Eigenschaften wie Offenheit, Rücksichtnahme und Toleranz, weshalb man Widerspruch, Ungehorsam und bewusste Regelverletzung zum Bestandteil eines Positivkanons für Selbstverwirklichungsprozesse machte.

Wer die Berichte aus der Schulwirklichkeit nicht für völlig unglaubwürdig hält, weiß, dass Merkmale dieses Positivkanons weit verbreitet sind, ohne dass aus ihm Rücksichtnahme und Toleranz entstanden wären.

Die pädagogischen Reformer von „68“ haben kein Interesse daran, dass der durch ihre anthropologischen Utopien eingeleitete Wertewandel als ein verhängnisvoller Irrtum entlarvt werden könnte.

Nach Studien über Einstellungsdispositionen verlieren mit Beginn der 1970er Jahre Werte wie Fleiß, Pflichterfüllung und Leistungsbereitschaft zunehmend an Bedeutung, während Werte, die bis dahin vor allem mit dem Freizeitsektor in Verbindung gebracht wurden, jetzt als anzustrebende Bedingungen für das Arbeitsleben genannt werden: Spaß, Fröhlichkeit und Leichtigkeit sollen nun auch bei der Arbeit und in der Schule vorherrschen, weil das angeblich die Motivation und somit die Leistungsbereitschaft stärkt.

Solche Vorstellungen sind im Ideenkomplex der pädagogischen Theorien nicht völlig neu. Hier zeigt sich auch eine Parallele zur letzten Jugendbewegung um die Wende zum 20. Jahrhundert, denn auch diese war getragen von einer Skepsis gegen die Erwachsenenwelt und einer Kritik an der Erziehungs- und Schulwelt des 19. Jahrhunderts, und auch sie beförderte reformpädagogische Vorstellungen über eine zwangfreie, „natürliche“ Erziehung „vom Kinde aus“. Die damaligen Versuche, nach einem solchen Prinzip Schule zu gestalten, scheiterten bereits in vielen privaten Landerziehungsheimen und Versuchsschulen und erreichten die Staatsschulen nur in schwachen Dosierungen.

Als jetzt eine politisch-soziale Jugendbewegung eine außerwissenschaftliche Zeitgeiststimmung stimulierte, die ähnliche Ansichten transportierte, brachen sofort die Dämme aus Erfahrung und Skepsis und versetzten eine theoretische Pädagogik in höchste Akzeptanzbereitschaft.



## DIE PROBLEMATIK DER PÄDAGOGIK ALS WISSENSCHAFT

Die studentische Protestbewegung verebbte so rasch, wie sie gekommen war. Schon um 1970 hatte sie ihren Zenit überschritten, und die breite Bewegung spaltete sich in Polit-Sekten, die über die verschiedenen Modelle real existierenden Sozialismus' stritten, für die zu kämpfen sie bereit waren. Die Masse der Studenten aber kehrte in die Hörsäle und Seminare zurück und versuchte dort in Diskussion mit den Dozenten und über einen erweiterten Einfluss in der akademischen Selbstverwaltung, ein mehr oder minder stark reformiertes Studium zu Ende zu bringen.

Mit der Ölkrise von 1974 geriet die Bildungspolitik aus dem Focus des politischen und öffentlichen Interesses. Ein Einbruch im Wirtschaftswachstum lenkte den Blick auf andere Politikfelder: Es ging nun um Industrie-, Steuer- und Arbeitsmarktpolitik. Plötzlich wurde die so genannte Finanzdecke knapp, und die erwarteten Mittelzusagen für den Ausbau des Bildungswesens wurden in Frage gestellt. Eine junge, reformenthusiasmiertere Lehrergeneration zog mit dem festen Willen, diese umzugestalten, in die Schulen ein, musste sich dort aber zunächst mit den Altlehrern herumrangeln, die nicht verstehen wollten, weshalb nun ständig die Stühle in Kreisform gestellt werden und mit den Schülern diskutiert werden sollte. Schon die nächste sich in der Ausbildung befindende Lehrergeneration war massenhaft von

Arbeitslosigkeit bedroht und hatte sich auf andere berufliche Perspektiven einzustellen, was sich dämpfend auf die Reformbegeisterung in den Pädagogischen Hochschulen auswirkte.

In dieser Stagnationsphase ermattete auch die deutsche Erziehungswissenschaft, die sich, mitgerissen vom Stimmungsturm einer sozialen Bewegung, relativ umstandslos von ihrem alten traditionellen Denkraum distanzierte und große neue Möglichkeiten im Bereich von Erziehung und Lernen versprochen hatte, die es nun einzulösen galt.

In einer ernüchterten Besinnungsphase gerieten rückblickend auch noch einmal die Mechanismen des Ablöseverfahrens der alten Pädagogik auf den Prüfstand. Dieses wurde von einigen als durchaus problematisch erkannt, und bei wenigen machte sich auch ein Gefühl von Verlust und die Befürchtung breit, Opfer einer Gruppenillusion geworden zu sein.

Einige erkannten, wie stark politische und weniger inhaltliche Vorwürfe das alte Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gekippt hatten, und dass man einer sich ausdrücklich „normativ-pragmatisch“ verstehenden Pädagogik immer nur das Prinzip „reiner Wissenschaftlichkeit“ entgegengehalten, Fortschritt und Modernität also nur über ein Erkenntniswerkzeug behauptet hatte, nicht auf Grund durch Wissenschaft gewonnener Erkenntnisse. Das Versprechen neuer, bis dahin nicht gesehener Möglichkeiten im Bereich von Erziehen, Lernen und Fördern war nämlich den wissenschaftlichen Entdeckungen dieser Möglichkeiten vorausgegangen.

Folgerichtig kam es nicht nur in der Pädagogik, sondern in fast allen Sozialwissenschaften zu Prozessen wissenschaftstheoretischer Selbstvergewisserung, in denen geklärt werden sollte, wie fest der Boden überhaupt sein kann, auf dem Erkenntnisbehauptungen ruhen. Das führte aber zu keiner Klärung, sondern zu einer disziplinübergreifenden Koordinatenverwirbelung, die bis heute anhält.

Vorsichtige Theoretiker wandten sich in dieser Lage deshalb lieber einigem liegen gebliebenen historischen Kleinrätseln des Faches zu und warteten erstmal ab, ob sich der Nebel lichtet. Es war wohl weniger die Enttäuschung über eine sich in der Unterstützung der Reformvorhaben einschränkende Politik, die bewirkte, dass sich einige Theoretiker aus Reformdiskussionen zurückzogen, als vielmehr eine große theoretische Verwirrung und Ratlosigkeit.

Dies wurde besonders deutlich, als sich zeigte, dass den nachfragenden reformsozialisierten Lehrern, wie denn nun konkret das Lernziel Emanzipation in den Schulfächern durchgesetzt werden soll, keine klare Antwort gegeben werden konnte.

Es wird erst jetzt einigen klar, dass sich aus Appellen an Selbstreflexion, Selbstbesinnung, an Sozialfähigkeit und Toleranz noch nicht automatisch die entsprechenden Wirkungsprozesse ergeben. Solche Appelle waren nämlich auch der alten Pädagogik nicht fremd, und dass das keine Sicherungsseile gegen moralische Katastrophen sein müssen, hatte die Geschichte ja gezeigt.

Erst jetzt, wo Theorie in Praxis überführt werden sollte, zeigte sich für viele, dass die einem sozialphilosophischen Konzept entnommene „Emanzipationspädagogik“ kein konkretes Bild eines emanzipierten „Selbst“ vorweisen konnte, weil nach der Basistheorie dieser Erlösungszustand aus einer „total entfremdeten Gesellschaft“ nur negativ zu bestimmen war. Mit anderen Worten: Von einer Vorstellung von Emanzipation konnte man sich in dieser Welt keine Vorstellung machen.

Der dem sozialphilosophischen Konzept zugehörige Vorschlag, es mit tiefenpsychologischen Selbstreinigungsprozessen zu versuchen, stieß bei den entsprechenden Fachleuten auf Kritik, indem diese, logisch nachvollziehbar, darauf hinwiesen, dass der ja auch „entfremdet“ lebende Analytiker an die Entfremdung des Patienten nicht herankommen kann.

Für zusätzliche Irritationen sorgten zudem die Vorbehalte dieses Ansatzes gegen ein „positivistisch beschnittenes Wissenschaftsmodell“, hatte man doch der alten Pädagogik neben politischen Invektiven vor allem den Vorwurf eines mangelnden Einsatzes an empirischer Forschung gemacht, und nun stand diese selbst unter „Ideologieverdacht“.

Das, was zunächst an diesem Theorieentwurf so faszinierte, nämlich normative Philosophie und Wissenschaft eins werden zu lassen, entpuppte sich nun als Hindernis in der Klärung der Frage, wie der Wissenschaftscharakter der Pädagogik denn nun zu bestimmen sei. Eine „kritische Pädagogik“ konnte ja nicht weiterhin alles Bestehende nur kritisieren, versprochen hatte man einen positiven Entwurf.

So steigerte sich das Gefühl, dass dieser Ansatz für weitere wissenschaftliche Ansprüche unbrauchbar war, und seine Beurteilungsmaßstäbe lösten sich allmählich auf. Es waren aber diese Maßstäbe gewesen, mit denen man die alte Pädagogik gemessen und verurteilt hatte.

Logisch hätte man nun ein Comeback des traditionellen Paradigmas in den Blick nehmen müssen, das aber erschien einer Wissenschaftsgemeinde, die gerade vollmundig dessen Ende verkündet hatte, wohl sozial nicht zumutbar. So machten sich die Verkünder einer neuen wissenschaftlichen Pädagogik ohne klare Wissenschaftsvorstellung an die Reformarbeit zur Veränderung der Erziehungs- und Lernwelten.

Das Scheitern der Bemühungen um eine große Curriculumreform auf der Basis exakter Forschung und um die Erstellung einer wissenschaftlichen Allgemeinen Didaktik war deshalb vorprogrammiert.

Der Anspruch, eine „moderne Bildung“ für eine „moderne Welt“ über Lehrpläne begründen zu können und das nach Maßgabe wissenschaftlicher Exaktheitsmaßstäbe, konnte nicht eingelöst werden. Die leitenden Prinzipien für die Lehrplangestaltung blieben zu allgemein und zu grob, um der konkreten Arbeit in den einzelnen Schulfächern sichere Anleitung zu geben. Wurden die einzelnen Fachdidaktiken konkreter, begann sofort ein Streit über die Wirkungsweisen der verschiedenen Intentionen. Auch in der Erstellung einer konsensfähigen Allgemeinen Didaktik blieb es bei der Darstellung von Prinzipien. Insbesondere der Versuch einer Vereinheitlichung von materialer und formaler Bildung konnte mit keinem bewiesenen Kausalwissen aufwarten und blieb in einer Problembeschreibung stecken. Der mit dem Wissenschaftsprinzip verbundene Anspruch auf eine generalisierbare Einschätzung der Wirkung einzelner Faktoren konnte nicht dargestellt werden, was durch Idealisierungen und Moralisierungen überdeckt wurde.

Die gegen die alte Pädagogik in Stellung gebrachte Behauptung, dass die Pädagogik am scharfen Strahl der Theorie erblühen könnte, wenn man ihre Probleme nur einer wissenschaftlichen Behandlung unterziehen würde, erwies sich nun als nur schwer beweisbar.

Vielmehr musste bald wieder eingeräumt werden, dass die Effekte von Erziehungs- und Unterrichtshandeln nicht garantiert werden können, ja nicht einmal hinreichend kontrollierbar sind, und damit befand man sich

exakt wieder auf dem Stand der traditionellen Pädagogik, die immer von einem prinzipiellen Technologiedefizit ausgegangen war.

Man sah nun wieder, dass das nicht geht, was unbedingt gehen sollte, weshalb man es versprochen hatte – eine exakte wissenschaftliche Kontrolle über Intentionen- und Wirkungsprozesse in der Erziehung.

Die in der Reform euphoriephase verkündete Vision über ausgezeichnete Effekte eines zwang- und angstfreien, spielerischen Lernens kann wie die Behauptung, dass ein bestimmtes methodisches Arrangement im Unterricht Motivationen im Sinne eines sich selbst tragenden Neugierverhaltens auslöst, überhaupt nicht genauer wissenschaftlich kontrolliert werden. Die Idee vom zwangsfreien Lernen fand ihre praktische Umsetzung in der Zurücknahme von Zwängen in Form eines nicht mehr autoritären, sondern liberalen Lehrerverhaltens, des vermehrten Einsatzes schülerzentrierter Formen von Unterricht, Berücksichtigung auch intrasubjektiver Beurteilungsmaßstäbe und eines Abbaus von mechanischen Formen des Lernens wie Üben und Wiederholen. Ob das aber Lernleistungen generell verbessert oder womöglich geschwächt hat, kann ebenso wenig exakt gemessen werden wie ein Auslösen primärer Motivation.

Die Entdeckung eines „dynamischen Begabungsbegriffes“ war schon unmittelbar vor der 68er-Emphase verkündet und damit die für breite Bildungsaspirationen hinderliche Vorstellung von angeborener Begabung beseitigt worden. Weitere Forschung schien nicht erforderlich, weil die dynamische Begabungsvorstellung ohnehin vom Bezug zu wissenschaftlichen Anlage-Umwelt-Forschungen, die sich vornehmlich auf Zwillings- und Adoptionsstudien gründeten, befreit worden war. Weil deren empirische Datenlage für hohe statische Naturanlagen und deshalb für wenig Dynamik sprach, wurde der Begabungsbegriff einfach umdefiniert und eine „pädagogische Begabung“ kreiert. Unter Begabung sollte nicht mehr, wie bis dahin in der Wissenschaft selbstverständlich, die Messung einer Lernanfangsleistung, sondern die Bewertung einer Lernendleistung verstanden werden. Erfasst werden sollte der „Prozesscharakter der Begabung“, womit Begabung und der Vorgang des Lernens zu deckungsgleichen Größen wurden. Ausgerechnet in der Phase, in der die Pädagogik vehement auf ihren Wissenschaftsstatus pochte, unterschied sie einen pädagogischen von einem wissenschaftlichen Begabungsbegriff.

Ernüchterung und Enttäuschung über ausbleibende Erfolge in der Erstellung eines Forschungsbildes, aber auch über misslingende Praxis im Erziehungsfeld blieben nicht aus und wurden auch artikuliert.

Boshafte Stimmen merkten an, dass man das Wissenschaftsprinzip wohl aus professionstaktischen Gründen überbetont hätte, um das Fach aus seiner Randständigkeit herauszuführen. Andere wiesen auf negative gesellschaftliche Rahmenbedingungen hin, die sowohl Theorie wie Praxis behinderten und die die richtigen Reformabsichten in Widersprüchen hatten stecken lassen, und es fanden sich auch so vieldeutige Feststellungen wie die, dass durch die ganze Wissenschaftlichkeit hindurch endlich der Mensch wieder zum Vorschein treten müsste.

Hätte man damals noch einmal einige Beiträge im Gutachten der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1968 „Begabung und Lernen“ nachgelesen, so wäre aufgefallen, wie vorsichtig sich in dieser Magna Charta der 68er-Bildungsreform einige Lern- und Begabungstheoretiker äußern und welche Kluft zwischen ihren Forschungsberichten und den überschießenden Versprechungen in der Einleitung liegt. In einigen Beiträgen ist geradezu die verdutzte Verwunderung darüber spürbar, dass man von einem Mantel der Geschichte gestreift worden sei, der einen etwas bewerkstelligen lasse, von dem man noch nicht wisse, wie das gehe.

Obwohl das 68er-Reformprojekt weder einer theoretischen Nachmessung noch einer praktischen Erfahrungsprüfung standgehalten hat, sind Vorschläge für eine grundlegende Richtungsänderung nicht in Sicht.

Vor dem Hintergrund eines ständigen Widerstreites zwischen Hybris und Zweifel wird der Anspruch, bei der Reform handele es sich um einen Modernitätsschub, aufrechterhalten. Das Gebot einer wissenschaftlichen Skepsis im Sinne einer „Logik der Wahrscheinlichkeit“ wird in der Pädagogik immer durch eine „Logik der Hoffnung“ bedrängt, die, in der erzieherischen Praxis unentbehrlich, sich allzu leicht auch im theoretischen Bezirk verbreitet.

Die mit der 68er-Bewegung transportierten euphorischen Visionen werden im Erziehungsbereich bis heute von der Mehrheit der Beteiligten vorbehaltlos bejaht und sind offenkundig bei vielen zu Gefühlsgewissheiten geworden, zum Teil eines mentalen Unterbaus, der sich gegenüber

dem Anspruch auf logische Widerspruchsfreiheit unempfindlich zeigt. Möglicherweise fühlen sich die Vertreter der pädagogischen Profession in ihrer Entscheidung auch nicht ganz frei. Es könnte professionstaktisch ein Dilemma bedeuten, wenn man als Träger einer gewollten Bildungsreform, die man mit angestoßen und legitimiert und von der man auch durch den Systemausbau auch profitiert hatte, nun auf grundlegende Irrtümer verweisen müsste.

Von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch die wissenschaftssoziologische Erkenntnis, dass die Geltung von Wissen nicht allein eine Frage von „Wahrheit“ ist, sondern auch eine der sozialen Akzeptanz dieses Wissens. Daraus ergibt sich eine Korrektur der verbreiteten Vorstellung, dass sich die Subsysteme einer sich gern als wissen- oder wissenschaftsorientiert legitimierenden Gesellschaft durchweg an geprüfem Wissen orientieren. Diese Systeme werden von Problemen, Interessen und Erwartungen bewegt und suchen sich unter diesem Gesichtspunkt geeignetes Wissen aus einem vorliegenden Wissensspektrum heraus.

Die Ausdeutung hochkomplexer Systeme, wie etwa das Wirtschaftssystem, erweist sich aufgrund der ungeheuren Dichte von Prozessen und Zusammenhängen als äußerst schwierig, weshalb es im Hinblick auf das Hauptproblem, das in der richtigen Deutung von Ursache-Wirkungszusammenhängen liegt, zu völlig unterschiedlichen Einschätzungen kommt. Diese können darüber hinaus auch durch Interessen beeinflusst werden, etwa wenn Ökonomen ihre Gutachteraufträge vornehmlich von Arbeitgeberorganisationen oder Gewerkschaften erhalten. So ist der Öffentlichkeit zumeist nicht bewusst, dass die Adressaten und Verwender wissenschaftlichen Wissens in Politik, Wirtschaft und Bildung zu Mitproduzenten im Erkenntnisprozess geworden sind. Deshalb ist das, was in der Öffentlichkeit als objektives Expertenwissen zur Kenntnis genommen wird, oft nur eine Rückspiegelung bestimmter Erwartungen.

Das System pädagogischer Wissensproduktion hat auch aufgrund seiner besonderen Schwierigkeiten in der Erfassung von Kenntnissen und einer theoretischen Härtung von Daten immer wie ein Seismograph auf gesellschaftliche Stimmungslagen reagiert und eine hohe Bereitschaft gezeigt, das zu akzeptieren, was der jeweilige Zeitgeist von ihr verlangte. Das lässt sich über anschwellende Wechselstimmungen immer zum Zeitpunkt einschneidender Kulturveränderungen nachweisen und trifft für die 1960er Jahre in besonderer Weise zu, weil sich hier ein ganz rascher

Austausch von Wert- und Bewertungsgesichtspunkten vollzieht. Reagiert man auf die wirtschafts- und technikoptimistische Stimmung der frühen 1960er Jahre mit dem Versprechen auf effizienzsteigernde Lernoptimierung in quantitativer wie qualitativer Hinsicht, so wird mit der ideologiekritischen Wende im Zuge der studentischen Protestbewegung der ökonomisch-technologische Gesichtspunkt abrupt in Frage gestellt.

Die Pädagogik lebt auch in ruhigeren Phasen von der Bereitschaft zur Aufnahme und Bearbeitung verschiedenster und ständig wechselnder gesellschaftlicher Problempunkte. Diese sind gewissermaßen der Kraftstoff, der ihren Motor am Laufen hält. Probleme der Verkehrssicherheit, der Sexualität, der Kriminalität, des Medienkonsums, der Umwelt oder der Migration werden dem pädagogischen Bezirk überstellt, dort reflektiert und bearbeitet und nach einer Weile wieder vergessen, ganz gleich, ob sie einer Lösung zugeführt wurden oder nicht.

Spätestens mit den Ergebnissen des PISA-Leistungstests hätte sich für die Pädagogik die Möglichkeit ergeben, ihre Modernitätsbehauptung zu überprüfen und ihre Koordinaten neu zu ordnen. Angesichts einer unübersehbar gewordenen Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit hätte sich ein kritischer Blick auf die eigenen Wirkungsmythen angeboten.

Eine Überprüfung der Modernitätsbehauptung wäre auch angesichts „moderner“ Daten aus den Neuro- und Biowissenschaften angezeigt, die vor vierzig Jahren noch gar nicht zur Verfügung standen und die für den Komplex Lernen, Begabung und Motivation Wissen und Einschätzungen liefern, die den Erwartungen und Behauptungen der 1960er Jahre fundamental widersprechen.

So ergeben sich aus den hirnelektrischen Forschungen keine Erkenntnisse über Optimierungsmöglichkeiten des Lernens, die nicht schon zum Erfahrungsschatz der traditionellen Pädagogik gehörten. Der Vorstellung, man könne das Lernen zwangfrei und spielerisch gestalten, wird mit dem Hinweis widersprochen, dass Lernbereitschaft immer Aufmerksamkeit bedeutet, die durch Ausschüttung von Neurotransmittern wie Adrenalin und Acetylcholin gefördert wird. Der Zustand, der dann eintritt, wird nie als spannungsfrei empfunden, sondern als leichter Stress, der sich zu einem schwereren ausweitet, wenn man das zu Lernende andauernd nicht begreift. Lernen wird immer als leichte, mittelschwere oder schwere Anstrengung empfunden. Eine „leicht dosierte Überforderung“ sichert

danach die höchste Aufmerksamkeit, die sich bei Unterforderung abschwächt und bei Überforderung zusammenbricht, was zu blockadeähnlichen Lernhemmungen führt.

Der Erwartung, man könne über noch zu findende Vermittlungstechniken und ein verändertes Lehrerverhalten beim Kind eine „innere“ oder „primäre“ Motivation an allen Unterrichtsstoffen erzeugen, die dann zu lustvollem Lernen beflügelt, wird von der Verhaltensbiologie mit dem Hinweis auf eine stabile Naturstrategie im Sinne eines „Ökonomieprinzip des Verhaltens“ widersprochen. Danach werden Neugierimpulse von einem kalkulatorischen Hintergrund in Form einer Kosten-Nutzen-Abwägung gesteuert.

Das heißt, der lernende Mensch betreibt zur Erreichung eines Zweckes nicht mehr Aufwand als unbedingt nötig. Der Faktor „Begabung“ spielt in diesem Zusammenhang eine gewichtige Rolle, weil diese eine natürliche Erleichterung darstellt, die einem im dementsprechenden Gebiet eine hohe Lernanfangsleistung sichert, die ohne große Anstrengung zu einem ausreichenden Können, bei hohem Aufwand aber zu Spitzenleistungen und damit zu hoher Anerkennung führt. Das motiviert und führt zur Neigung, sich diesem Gebiet zu widmen und andere, für die man nicht so begabt ist, zu vernachlässigen.

Die seit den 1970/1980er Jahren insbesondere in den USA forcierte psychologische Begabungsforschung hat über breit angelegte Zwilling- und Adoptionsstudien stabile Erkenntnisse über hohe Naturanlagen für die Faktoren der formalen Intelligenz und der Persönlichkeitsmerkmale geliefert, die durch Hypothesen der modernen Verhaltensgenetik nicht nur bestätigt, sondern sogar noch verschärft werden. Die aus den statistischen Korrelationen sich ergebenden Naturanteile liegen bei rund siebenzig Prozent und engen so folgerichtig die Spielräume für Erziehung und intellektuelle Förderung erheblich ein.

Bemerkenswert ist, dass sich die Forschungslage in diesem Gebiet seit Jahrzehnten als recht stabil erweist. Schon die in den 1960er Jahren vorliegenden Studien wiesen in eine ähnliche Richtung, weshalb sie zur empirischen Fundamentierung des „dynamischen Begabungsbegriffes“ auch nicht taugten. Diese Daten aus der internationalen naturwissenschaftlichen Forschung, die ein ganz anderes Bild vom Menschen zeigen als das in der 1960er-Reform euphorie gezeichnete, bestätigen in ihren

pädagogischen Konsequenzen das Erfahrungswissen der traditionellen Pädagogik und wären geeignet, die Gründe für die PISA-Ergebnisse klarer zu erkennen: Das in den 68er-Reformprogrammen gezeichnete Bild über eine neue Erziehungs- und Lernkultur deckt sich nicht mit den Erkenntnissen über die Merkmale der menschlichen Erziehungs- und Lernnatur.

Nun sind in die PISA-Ergebnisse Faktoren eingegangen, wie etwa die Migrationsproblematik, die eine eigene Qualität besitzen und die mit dem 68er-Reformprogramm nichts zu tun haben. Auch über die Atmosphäre und die Lernorganisation in einzelnen Schulen sagt PISA nichts aus, aber doch schon etwas über die verschiedenen Schultypen und über das Abschneiden einzelner Bundesländer. Die Nähe oder Ferne deren Schulkulturen zu den traditionellen und gleichzeitig aktuellsten Einsichten über die Bedingungen von Lernen und Erziehen ließe sich ausmessen.

Die Daten der internationalen anthropologischen Forschung werden in der Pädagogik nur an der Peripherie des Faches beachtet, ansonsten aber weitgehend ignoriert. Kommt es überhaupt einmal zu einer Konfrontation, so beziehen sich die Abwehrargumente zum einen auf die grundsätzliche „Offenheit von Wissenschaft“, was heißen soll, man würde nicht vorzeitig „schließen“, weil das Forschungsbild sich ja auch wieder ändern könne, zum anderen wird die ethische Kompatibilität dieser Daten in Frage gestellt, was übersetzt nichts anderes bedeutet, als dass nur die Schule und Lernorganisation des 68er-Programmes mit der Menschenwürde vereinbar sei.

Die Überzeugung, mit der so argumentiert wird, bezieht ihre Sicherheit also nicht aus Forschungsdaten, sondern aus normativ/sittlich-moralischen Vorstellungen, wobei davon ausgegangen wird, dass der gesellschaftliche Zeitgeist diese deckt.

Dies erklärt auch, warum in der wissenschaftlichen Pädagogik, deren Code wie in allen Wissenschaften auf „Wahrheit“ lautet, überraschend selten mit den Begriffspaaren „wahr/unwahr“ oder „geprüft/ungeprüft“ operiert wird, sondern in der Beurteilung von Theorieprogrammen oder Prozessen eine Zeit- und Raumterminologie dominiert. So sind diese „fortschrittlich“ oder „rückschrittlich“, „modern“ oder „unmodern“, „zeitgemäß“ oder „unzeitgemäß“, „vorwärtsweisend“ oder „rückwärtsgerichtet“, „aktuell“ oder „veraltet“. Wenn der Hauptreferenzpunkt für die Bewertung von Vorstellungen und Theorien aber die „Zeit“ ist, dann tritt

der Gesichtspunkt der „Wahrheit“ in den Hintergrund. Erst wenn sich demnach Zeiten und der dazugehörige Geist grundlegend verändern, ist es Zeit, die bis dahin gültigen Überzeugungen zu überprüfen.

## GRÜNDE FÜR DAS FORTWIRKEN DER 68ER-MYTHEN

Wölbt sich noch eine Zeitgeistdecke der 68er-Bewegung, die sich doch in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen gelockert oder ganz verzogen hat, über dem Erziehungs- und Bildungssektor, und wenn ja, warum? Was macht die alten Machbarkeitsversprechungen so nachhaltig attraktiv?

Die aktuellen Gesellschaftsdiagnosen lauten übereinstimmend auf „Individualisierung“ und „Vereinzelung“, beklagen eine „soziale Kälte“ und einen Mangel an „Kollektivgeist“ und „Gemeinsinn“. Wie passt das häufig gezeichnete Bild vom „Tanz um das goldene Ich“ zur Idee einer Gemeinschaftsschule, die vielen Bildungspolitikern und Eltern immer noch sehr attraktiv erscheint? Warum sind frühe Auslese oder Selektion im Schulsystem in breiten Kreisen so verpönt?

Es muss Gründe geben, warum die alten Wirkungsmythen der 68er-Pädagogik noch einen so großen gesellschaftlichen Resonanzboden finden.

Sollen die Schulen und Bildungseinrichtungen ein Refugium bleiben, das von dem rauer gewordenen Klima in der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik geschützt werden soll? Konzentrieren sich die Emotionspotenziale sozialer Utopien, die in anderen gesellschaftlichen Feldern den Wirklichkeitstest nicht bestanden haben, auf diesen letzten Bezirk, aus dem

sie 68 auch entsprungen sind? Findet der angesprochene religiös-messianische Charakter der 68er-Bewegung deshalb in diesem Feld seine strukturell-funktionale Entsprechung, weil die Pädagogik durch die unentwegte Betonung der Relevanz von Erziehung und Bildung in Politik und Gesellschaft sich in die Rolle einer Art Ersatzreligion begeben hat, die sie Hoffnungen auf die Möglichkeit einer besseren Welt, Erwartungen an das je eigene Lebensglück durch bessere Qualifizierung aufnehmen und als realistisch zurückspiegeln lässt? Ist dieser Bezirk in einer zunehmend verweltlichten und von religiösen Bindungen weitgehend befreiten Gesellschaft einer der letzten Adressaten für Trost?

Religion bindet emotionale Bedürfnissektoren und weist ihnen eine bestimmte Richtung, die nicht auf die reale Welt zielt. Das kann die Annahme der Bedingungen dieser realen Welt erleichtern. Es ist jedenfalls augenfällig, dass die Erziehungssysteme in den Bundesländern mit noch starker religiöser Bindung wie in Bayern und Baden-Württemberg (die ebenfalls erfolgreichen Systeme in Sachsen und Thüringen haben sich daran orientiert) realistischer gestaltet und deshalb erfolgreicher sind als die in den weitgehend religionsfreien Gebieten.

Gehört der Erziehungs- und Bildungsbereich zu den Problemfeldern, um die im Sinne einer political correctness Tabuzonen gezogen sind, um sie vor einer zu krassen Durchleuchtung zu schützen, weil es für die Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen Stabilität förderlich ist, zumindest in diesen Bereichen die Utopie zu stützen, dass alle jungen Menschen in diesem System zunächst gleich sind und die gleichen Chancen besitzen? Politisch korrekt wäre es dann, für eine solche Annahme zu appellieren, ohne den Anspruch klar nachweisen zu müssen.

Eltern besaßen vor fünfzig Jahren in Deutschland in der Regel noch mehrere Kinder. So konnten sie die Erfahrung machen, dass trotz gleicher liebevoller Erziehung und Förderung unterschiedliche Begabungen und Fähigkeiten in diesen Kindern schlummern, die diesen unterschiedliche Möglichkeiten eröffneten und sie verschiedene Wege gehen ließen. Heute, wo die Geburtenrate nur noch bei 1,2 liegt, ist die Ein-Kind-Familie zum typischen Muster geworden. Alle emotionalen und finanziellen Investitionen beziehen sich jetzt auf dieses eine Kind, und das lässt nachvollziehbar die Akzeptanzbereitschaft für die manchmal notwendige Einsicht über eine nur begrenzte intellektuelle Befähigung des eigenen Nachwuchses sinken. Auch dies ist ein zu beachtender Faktor, wenn man Vorbe-

halte von größeren Teilen der Elternschaft gegen eine zu frühe Auslese erklären will.

Das Phänomen des dramatischen Geburtenrückgangs ist im Übrigen nicht einfach kausal auf den von der 68-Bewegung bewirkten Wandel in der Wertakzentsetzung zurückzuführen, wie dies heute vereinzelt geschieht. Zwar ist es richtig, dass die 68er-Bewegung familienkritische, hedonistische und frauenemanzipatorische Elemente enthielt. Ihre Auswirkungen auf die Geburtenrate aber sind nicht direkt nachweisbar. Denn es kommen andere gewichtige Momente hinzu. Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frau setzt schon weit vor 1968 ein und ist durch die sich daraus ergebende Belastung für Mütter sicher ein bedeutsamer Faktor. Die Verhaltensbiologie verweist auf einen kaum diskutierten Zusammenhang zwischen Besiedlungsdichte und sinkendem Fortpflanzungserfolg und auf bekannte Strategien der belebten Natur im Sinne einer Umorientierung von quantitativen auf qualitative Kriterien. Mit anderen Worten – die Bedingungen einer bevölkerungsreichen, hochtechnisierten und spezialisierten Industriegesellschaft, die das Feld der so genannten „einfachen Tätigkeiten“ durch Technologieinsatz fast zum Verschwinden gebracht hat, nötigt zu einem hohen Mittelaufwand für Ausbildung und weitere Qualifizierung, der nur noch für wenige Kinder aufgebracht werden kann. Die Verlängerung der Ausbildungszeiten führt heute dazu, dass Eltern nicht selten bis zum dreißigsten Lebensjahr der Kinder oder des Kindes finanziell für diese in Verantwortung stehen. In Deutschland empfängt ein junger Mensch bis zu seinem zwanzigsten Lebensjahr durch den Staat und die Eltern Leistungen im Wert von rund 500.000 Euro. Enthalten sind darin Kosten für Kindergärten, Schulen und auch Transferleistungen wie Kindergeld oder steuerliche Entlastungen. Für die Eltern verbleibt nach Schätzungen ein Aufwand von rund 100.000 Euro, der sich im Falle eines Studiums oder weiterer Qualifizierungen entsprechend erhöht.

Das lange geltende und erst in jüngster Zeit durchbrochene Tabu hinsichtlich der Förderung von Spitzenbegabungen hängt aber gewiss mit dem Egalitätsdenken der 68-Bewegung zusammen, die aus ihrer sozialistischen Perspektive den Blick vornehmlich auf die so genannten unteren sozialen Schichten gerichtet und deren Benachteiligung beklagt hatte. Auch die staatlichen Reformer der frühen 1960er Jahre hatten diese Gruppe als mögliches Begabungsreservoir im Visier. Sie hatten aber das Ausmaß der sich dann vollziehenden Vermassung der höheren Bildungsgänge, insbesondere der des Hochschulwesens nicht vorausgesehen und



keine Vorkehrungen gegen eine allmähliche Verfachhochschulung der Universitäten getroffen.

Die Universität der sechziger Jahre mit ihren geringen Studentenzahlen war ja noch eine Eliteausbildung. Spätestens ab den 1980er Jahren aber hätten Kurskorrekturen vorgenommen und systemische Lösungen für die Förderung von Spitzenbegabungen in den naturwissenschaftlich-technischen, aber auch anderen Bereichen gefunden werden müssen. Man hätte sich dann Diskussionen über mangelnde Forschungsleistungen der Hochschulen ersparen und auch den bedrückenden „brain drain“, die Abwanderung von Spitzenwissenschaftlern ins Ausland, ersparen können. Die Förderung von Eliten, eines für die Zukunft einer führenden Industrienation so bedeutenden „Rohstoffes“, passte aber nicht ins Bild jener damaligen akademischen Elite, die sich dem Kampf gegen alles „Elitäre“ verschrieben hatte.

Auch in der gegenwärtigen PISA-Diskussion um die Qualität des deutschen Schulwesens geht der Blick der beteiligten Fachleute überwiegend noch immer in die „untere“ Richtung. So steht nicht, wie eigentlich zu erwarten, eine Überprüfung des weiterhin als „modern“ bezeichneten didaktisch-methodischen Instrumentariums für Lerneffektivierung im Mittelpunkt der Auseinandersetzung, sondern eine vermeintliche oder tatsächliche Benachteiligung von Kindern aus den unteren sozialen Schichten durch das deutsche Schulsystem.

Zwar setzte eine Diskussion um die Notwendigkeit und die Organisation von Leistungsüberprüfungen ein, die eine gewaltige Lawine von Entwürfen über Evaluationsprogramme, Feed-back-Kulturen, Qualitätsmanagement und Schulentwicklungspläne auslöste und so einen BWL-Jargon in der Pädagogik hoffähig machte, die aber über die zentralen Fragen von Begabung und Lernen und damit um die Klärung dessen, was eigentlich einen erfolgreichen Unterricht ausmacht, einen seltsam großen Bogen macht.

Obwohl nun die Mädchen und die Katholiken als Begabungsreserven kein Thema mehr sind und fast 80% der deutschen Schüler einen mittleren oder höheren Schulabschluss erreichen, konzentriert man sich in der aktuellen Debatte auf die Frage über immer noch vorhandene und durch die Organisation des Schulsystems verschüttete Begabungsressourcen in den unteren sozialen Schichten. Auf diese Weise scheint es zu gelingen, den Blick, der eigentlich nur auf qualitative Unterrichtsfragen und auf

nach 68 geänderte Auslese und Förderpraktiken gerichtet sein dürfte, auf die Schulsystemfrage und quantitative Aspekte umzulenken und damit eine der letzten und bis heute unerfüllt gebliebenen Forderungen des 68er-Programms noch einmal auf die Tagesordnung zu setzen: Die Abschaffung des gegliederten Schulwesens durch die flächendeckende Einführung von Einheitsschulen.

In der Beweisführung bedient man sich dabei eines Tunnelblicks, der alles, was dieses Ziel stören oder irritieren könnte, übersieht und der damit die nachhaltig sozialisierende Kraft des 68er-Reformprogramms demonstriert. Übersehen oder nicht thematisiert werden die hervorragenden PISA-Ergebnisse der bundesrepublikanischen Südländer, in denen das dreigliedrige Schulsystem in großer Reinheit beibehalten worden ist und in denen der Anteil von Hauptschülern noch rund dreißig Prozent eines Jahrgangs ausmacht. Bayern liegt nach den jüngsten Vergleichstests heute an der Spitze Europas.

Nicht thematisiert wird auch das nach Studien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung schlechte Leistungsniveau der existierenden Gesamtschulen. Am Ende des 10. Jahrgangs hatten nordrhein-westfälische Realschüler gegenüber Gesamtschülern aus dem gleichen Bundesland einen Wissensvorsprung von fast zwei Schuljahren, und der Abstand zwischen Gymnasiasten und Gesamtschülern ist noch größer. Die Behauptung, dass unter dem Gesichtspunkt der Lerneffizienz heterogene Lerngruppen, also Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen, homogenen Klassen überlegen seien, findet man noch nicht einmal im lerntheoretischen Gutachten des Bildungsrates von 1968 und kann auch heute durch empirische Vergleichsstudien nicht erhärtet werden.

Nicht in den Blick genommen werden auch die südostasiatischen Länder Japan und Südkorea, die noch vor Finnland eigentlichen PISA-Siegerländer. Denn dort herrscht eine Lernkultur des Paukens und des Drills, die mehr an die Schule Preußens erinnert, als dass sie etwas mit den methodisch-didaktischen Lieblingsvorstellungen der 68er-Schulreform zu tun hätte.

Nicht diskutiert und erklärt wird auch, aus welchen Gründen die stärkste Wirtschaftsmacht der Welt mit herausragenden Wissenschaftsleistungen, den meisten Nobelpreisen und Patenten, in den PISA-Leistungsskalen um den Platz 40 rangiert.



Der Tunnelblick richtet sich fast ausschließlich auf ein kleines Land im Norden, das bei PISA gut abgeschnitten hat und das ein Einheitsschulsystem besitzt. Finnland soll der Beweis für die Überlegenheit der Einheitsschule liefern, aber auch Finnland wird selektiv wahrgenommen: Die finnische Einheitsschule ist keine Leistungsschule. Man besteht sie, auch wenn man keine Leistung bringt, also kann man auch auf Selektion verzichten. Das finnische Abitur ist kein Berechtigungsschein für ein Studium, es berechtigt nur für die Teilnahme an hoch selektiven Aufnahmeprüfungen der Universitäten, die keine Massenuniversitäten sind. Die in fragwürdigen internationalen Vergleichsstudien genannten hohen Studentenzahlen für Finnland und andere Länder ergeben sich aus dem mit Deutschland nicht vergleichbaren Aufbau des Gesamtbildungssystems.

Eine duale Berufsausbildung und ein so ausdifferenziertes Fachschulsystem finden sich mit wenigen Ausnahmen in keinem anderen Land, weshalb der Status des Studierenden in den meisten Ländern auf Ausbildungsebenen liegt, wo wir in Deutschland noch von Schülern oder von Auszubildenden reden.

Im Großraum Helsinki, in dem fast zwei Millionen der fünf Millionen Finnen leben, wird das Einheitsschulsystem durch ein sich ausbreitendes leistungsorientiertes Privatschulsystem bedrängt, denn es ist ein gern verbreiteter Irrtum, dass Ausleseprozesse in Finnland kaum stattfinden, sie werden nur in den Schulen vermieden, um dann umso krasser einzusetzen. So liegt die Jugendarbeitslosigkeit in Finnland mehr als doppelt so hoch wie in der Bundesrepublik.

Was ist Grund für die finnischen PISA-Ergebnisse? Da lohnt sich ein Blick auf kulturelle Faktoren, die mit der Schulsystemfrage nichts zu tun haben. Finnland ist ein protestantisch stark religiös gebundenes Land, in dem die Anerkennung so genannter Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin und Gehorsam nicht durch eine Kulturrevolte gebrochen wurde. Die Traditionsgeber wie Eltern und Lehrer genießen hohen Respekt.

Zum guten Ergebnis tragen noch einige andere Faktoren bei wie die Zweisprachigkeit des Landes, eine im Vergleich zur Bundesrepublik nur schwach ausgeprägte Medienwelt und eine sehr geringe Migrationsrate. Die Schulen selbst sind sehr gut mit Lehrkräften ausgestattet, und die Betreuung in den Ganztagschulen ist optimal. Der Unterricht ist konventionell, stark am Lehrbuch orientiert und zeichnet sich durch viele Lernzielkontrollen aus. Vielleicht tatsächlich ein Traum?

Es sieht in der aktuellen schul- und bildungspolitischen Debatte in der Bundesrepublik zur Zeit nicht so aus, als würde der PISA-Schock für eine vorbehaltlose Ergründung seiner tieferen Ursachen genutzt werden. Die Dynamik zu einer Fortschreibung der pädagogischen Wirkungsmythen des 68er-Programms scheint ungebrochen, und seine Grundüberzeugungen erscheinen einer Mehrheit der an dieser Debatte beteiligten Politiker, Theoretiker und Praktiker noch immer sakrosankt.

So wird wohl erst der ganze Kelch voller Utopien bis zur bitteren Neige geleert werden müssen, bis sich auch im Bereich der Erziehung ein Blick auf den klaren Grund einstellt.

## VERSUCH EINER BILANZ

Das Grundmotiv der heute, ob in Kritik oder Zustimmung, mystifizierten 68er-Bewegung war ein Aufbegehren gegen das politisch-moralische Wertesystem der damaligen Bundesrepublik. Die Versuche, dieses zu zerstören, hatten die Form eines Mixes aus Verweigerung und Widerstand, und sie richteten sich zunächst gegen die Verfassung von Unversität und Studium, um sich dann gegen die herrschenden Lebensformen und Prinzipien des Landes zu stellen und schlussendlich das Elend der gesamten Welt zu beklagen. Der utopische Aufruhr war ein Kampf gegen alle Autoritäten und glich einer emotionsgeladenen Erlösungsbewegung. Alles Alte sollte enden und etwas Neues beginnen. Was, das war den meisten zu Beginn und vielen bis zum Schluss unklar. Weil allem Neuen „ein Zauber innewohnt“, wie Hermann Hesse wusste, kann es grenzenlosen Optimismus und radikale Schwärmerei freisetzen. So war der Anfang der Bewegung ein wütender Protest gegen jegliche Form von Unterdrückung und Bevormundung, der sich im Laufe intensiverer Politisierung immer stärker auf eine vermeintlich obrigkeitstaatliche Repression konzentrierte. Erst als die Bewegung sich konkret Form und Inhalt geben wollte, wurde sie mit marxistischen und neomarxistischen Theoriekonzepten unterfüttert und färbte sich rot ein. Damit waren Pathos und Unschuld eines antiautoritären Jugendfurors dahin, und es verbreiteten sich eine unduldsame Härte, Aggressivität und gnadenlose Intoleranz auch innerhalb der Bewegung, die nicht nur zu einer Gefahr für die politische Kultur des

Landes wurden, sondern auch gleichzeitig das Ende der Bewegung einleiteten.

Dass es schließlich bei der Bewegung um eine nach orthodoxen Spielregeln geleitete Befreiung des Proletariats gehen sollte, war den bürgerlichen Proteststudenten, die lustvoll die Vertreter staatlicher Instanzen wie Professoren, Richter und Polizisten provozierten, lange ebenso unklar wie dem westdeutschen Arbeiter selbst, der auf dieses Unterfangen mit völliger Verständnislosigkeit und Ablehnung reagierte. Das gesellschaftliche Bürgertum sah sich einer Revolte der eigenen Kinder ausgesetzt, die es mit dem Etikett der „Nazigeneration“ ausstattete, ihm Konsumgläubigkeit vorhielt und es mit Formlosigkeit und langen Haaren provozierte. Es konnte keine Verbindung zu dieser Bewegung finden. Nur einige linksdemokratisch orientierte Journalisten und ein Teil der künstlerisch-literarischen Szene zeigten offene Sympathie vor allem mit den anarchistischen und den provokativ-kreativen Elementen der Rebellion, die aber mit dem Heraustreten der marxistischen Orthodoxie immer stärker zurücktrat.

Die Masse der Studenten konnte mit dem Anspruch einer organisatorischen Aufbauarbeit und Kaderschulung einer sich bald in Orientierungskämpfen verbeißenden Linken wenig anfangen und folgte nur noch den großen Aktionen und Protestmärschen. Die linken Studentenverbände disziplinierten sich nun selbst, und antiautoritäres Aufbegehren innerhalb der Kader war wenig gefragt. So wurde das Unternehmen immer freudloser und gleichzeitig aggressiver.

Die rote Seite der Bewegung, der organisierte Versuch einer tatsächlichen politischen Revolution unter sozialistischen Vorzeichen, verlor bald Glanz und Kraft, weil keine revolutionäre Klasse in der Republik gefunden wurde, und endete in Ritualen der Selbsterfleischung und in dem ohnmächtigen Versuch einiger Splittergruppen, den bewaffneten Kampf in die westdeutschen Metropolen zu tragen.

Nachhaltiger wirksam war die weiße Seite der Protestbewegung. Die in ihr hervortretende Radikalität der Verneinung des Bestehenden, ihre Totalität und Rigorosität in der Kritik an der Wohlstandsgesellschaft und der demokratischen Institutionen des Landes erfasste auch die eigentlich unpolitischen Systeme wie die des Religiösen und Ästhetischen.

Vor allem aber erreichte sie die Wissenschaften, die umzustülpen immer ein Ziel des studentischen Protestes gewesen war. Es waren die Wissenschaften, die Mensch und Gesellschaft zu ihrem Gegenstand hatten und die sich selbst auf dem Versprechen der Aufklärungsphilosophie über die Möglichkeiten des Menschen, aus Unmündigkeit und Unfreiheit herauszutreten, fundamentierten. In ihnen zündete der fundamental-idealistische Treibsatz der Bewegung, und sie schwangen sich noch einmal zu Ikarusflügen des menschlichen Geistes auf, die ihre pragmatischen Vorgänger mit dem Hinweis auf Natur und Erfahrung nicht mehr für möglich gehalten hatten.

Die Revolution der Wohlstandskinder war kein Aufstand aus ökonomischem Elend, vielmehr war dessen Beseitigung durch ihre Eltern, die Kriegs- und Aufbaugeneration, die Voraussetzung für sittlich-moralische und soziale Visionen. Insofern hatte sie Brisanz, aber die Brisanz einer aus Elend geborenen Revolution hatte sie nicht.

Die Utopie vom „besseren Leben“ ist nicht allein eine aufklärungsphilosophische Geburt, sie gehört offenbar zu den anthropogenen Urwurzeln des Menschen und bestimmt mit wechselnden Amplitudenausschlägen den Gang der Geschichte. Die tatsächliche Konkretisierungsmöglichkeit dieser Utopie spielt dabei keine Rolle, weil hinter den Ideen von Freiheit, Gerechtigkeit und Brüderlichkeit Sehnsüchte stehen, die etwas mit der Stabilisierung des menschlichen Gefühlshaushalts zu tun haben. Aus diesem Grunde fühlen sich auch alle Menschen, ob gerade oben oder unten stehend, von der „Ode an die Freude“ zumeist tief berührt, in der es heißt, dass „alle Menschen Brüder werden“.

Deshalb sind soziale Bewegungen, die von solchen Sehnsüchten getragen werden, auch nicht zu verurteilen. Sie werden immer wieder in der einen oder anderen Form hervorbrechen und auch immer wieder zusammenbrechen, weil sich in der realen Praxis zeigt, dass sich aufgrund der menschlichen Antriebsstruktur die Utopien von Freiheit und Gleichheit nicht harmonisch ergänzen, sondern in einer Spannung zueinander stehen. Demokratien müssen diese permanente Spannung aushalten und die Werte ständig ausbalancieren, um in einer immer fragilen Welt neuen, radikalen Erlösungsbewegungen keine Nahrung zu geben.

Gescheitert ist die 68er-Bewegung, wie schon viele soziale Bewegungen vor ihr, letztlich an den Gegebenheiten der menschlichen Natur, und zu

der gehört auch eine Neigung zur Prägung, die immer dazu führt, dass die Bewegung von einem bestimmten Zeitpunkt ab die Werte verletzt und missachtet, für die sie angetreten ist.

Die Bewegung war äußerst facettenreich und dementsprechend breitflächig wirksam. Der Bereich der Ästhetik war einerseits Impulsgeber für spielerische Formen des Protests, umgekehrt führte dieser zu einer Politisierung des Ästhetischen. Im Bereich des Rechts kam es nicht nur zu einer Liberalisierung in der gesetzlichen Regulierung von Sexual- und Familienvorschriften, sondern auch zu einer stärkeren Berücksichtigung des so genannten subjektiven Faktors im Bereich des allgemeinen Strafrechts.

Die Verbreitung einer radikalen Milieutheorie ließ bei der Beurteilung eines Vergehens die jeweilige soziale und psychologische Lage eines Täters als einen zu berücksichtigenden Faktor erscheinen. Die Überzeugung, dass das Sein das Bewusstsein bestimmt, weshalb es galt, das Sein grundlegend zu verändern, um zu einem neuen Bewusstsein zu kommen, blieb nicht auf marxistische Zirkel beschränkt, sondern gerierte zu einer zentralen Annahme sozialwissenschaftlicher Sozialisationstheorien.

Wie einschneidend sich zwar nicht die normativen Überzeugungen dieser Wissenschaften, aber die Forschungslage geändert hat, zeigt die aktuelle Debatte zwischen Neurophysiologen und Rechtswissenschaftlern über das Problem der Schuldfähigkeit. Die Gehirnwissenschaftler plädieren für Schuldunfähigkeit nun nicht mit dem Hinweis auf Umweltdeterminismus, sondern gerade umgekehrt mit Daten, die auf eine vollständige Determination des Gehirns, also des Bewusstseins, schließen lassen.

Im politischen Bezirk vermochte der Machtwechsel zur sozial-liberalen Koalition 1969, der durch den 68er-Zeitgeist sicher mitbewirkt wurde, einen Teil der studentischen Euphorie mitzunehmen und, befreit von revolutionären Attitüden, in eine Reformbegeisterung umzubiegen.

So gelang es, weite Teile der Studentenbewegung aufzusaugen. Demokratie sollte ganz neu gewagt und Schule und Hochschule sowie viele andere Institutionen einer grundlegenden Reform unterzogen werden. Unter anderem wurde das Wahlalter von 21 auf 18 Jahre gesenkt, und über Hochschulrahmengesetze wurde der antihierarchische Zug der

Studentenbewegung aufgenommen und die alte Ordinarienuniversität abgeschafft, allerdings unter starker Einschränkung der zuvor existierenden Hochschulautonomie. Die antibürokratischen Tendenzen der Bewegung wurden dadurch nicht erfüllt, sondern konterkariert.

Unter dem Symbol einer Radikaldemokratisierung gelang so die weitgehende Integration der studentischen Protestbewegung, und als Neue Linke entfaltete diese politische Kraft ihre Reformvorstellungen in den verschiedenen gesellschaftlichen Subsystemen.

Das Wirtschaftssystem wurde von den Gerechtigkeitsansprüchen der Bewegung insofern berührt, als die Ära Brandt erhebliche Lohnzuwächse auf der Arbeitnehmerseite zu verzeichnen hatte, mit denen es dann aber ab 1974 angesichts einer zäsuralen Wirtschafts- und staatlichen Finanzkrise auch schon wieder vorbei war.

Ausgerechnet der so genannten „Regierung der 68er“ unter Schröder und Fischer blieb es dann später unter dem Druck hoher Arbeitslosenzahlen und höchster Staatsverschuldung vorbehalten, einen Großteil der Arbeitnehmerrechte zurückzunehmen, die die Neue Linke in den frühen 1970er Jahren durchgesetzt hatte.

Der vorliegende Beitrag hat einen essayistischen Charakter, weshalb auf Nachweise weitestgehend verzichtet wird.

Unter anderem fanden folgende Literaturquellen Berücksichtigung:

- *BERGMANN, UWE / DUTSCHKE, RUDI / LEFÈVRE, WOLFGANG / RABEHL, BERND: Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition. – Reinbek/Hamburg: Rowohlt, 1968. – 189 S.*
- *DUTSCHKE, RUDI: Die Revolte. Wurzeln und Spuren eines Aufbruchs. – Reinbek/Hamburg: rororo, 1983. – 332 S.*
- *ETZEMÜLLER, THOMAS.: 1968 – Ein Riss in der Geschichte? – Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2005. – 270 S.*
- *KIESSLING, SIMON: Die antiautoritäre Revolte der 68er. – Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2006. – 314 S.*
- *SCHMIDTKE, MICHAEL: Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA. – Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 2003. – 314 S.*
- *MOSLER, PETER: Was wir wollten, was wir wurden. Studentenrevolte – zehn Jahre danach. – Reinbek/Hamburg: Rowohlt, 1977. – 301 S.*

## DER AUTOR

*Dieter Neumann ist Professor für Allgemeine Pädagogik mit den Schwerpunkten Theorie und Ideengeschichte der Pädagogik und Pädagogische Anthropologie an der Leuphana-Universität in Lüneburg.*