

## Vom „Rahmenplan“ zum „Bremer Plan“

### I

Unter dem Schock des allgemeinen Zusammenbruches im Jahre 1945 war der Wille zur Erneuerung unseres gesamten gesellschaftlichen und politischen Lebens in vielen lebendig. Von diesem Erneuerungswillen war das Erziehungs- und Bildungswesen nicht ausgenommen, im Gegenteil richtete sich auf die Erziehung der Jugend die Hoffnung aller, die an eine bessere Zukunft glaubten. Sie bildete den Schwerpunkt der Überlegungen nicht nur bei Pädagogen, sondern auch bei Nicht-Pädagogen. Die deutsche *Gewerkschaftsbewegung* nahm eine alte Tradition wieder auf und wandte ihre Aufmerksamkeit neben dem gewerkschaftseigenen in erhöhtem Maße dem öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen zu. Seit dem Gründungskongreß des DGB im Jahre 1949 ist weder ein Kongreß des DGB noch eines seiner Bezirksverbände vorübergegangen, der nicht fortschrittliche Entschlüsse gefaßt und damit sein legitimes Interesse an den Problemen der gesellschaftlichen Institution Schule bekundet hätte.

Die auf eine Erneuerung des Schulwesens in Geist und Organisation gerichteten Absichten fanden in den ersten Jahren nach 1945 ihren Niederschlag in Programmen und Entwürfen, von denen der eine sich radikaler gebärdete als der andere, aber es zeigte sich bald, daß ein bloßes Unbehagen über den Zustand und die Leistungen der Schule für eine planmäßige und sinnvolle Erneuerung nicht ausreichte. Es war die *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände* (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverein), die als erste und größte Vereinigung von Lehrern und Erziehern aller Schularten und -zweige daranging, das auch in ihren Reihen lebendige Gefühl des Unbehagens fruchtbar werden zu lassen und in systematischer Arbeit die leitenden Gedanken für die Gestaltung eines Erziehungs- und Schulwesens zu entwickeln, das den Erfordernissen der Zeit entsprechen sollte. Sie ging

dabei nicht den herkömmlichen Weg, auf einigen wenigen pädagogischen Grundaxiomen ein Gedankengebäude zu errichten, sondern begann mit einer Analyse des Zustandes der Gesellschaft und der Tendenzen ihrer Entwicklung. Sie beendete damit entschlossen die idealistische Kulturpädagogik und wandte sich einer *gesellschaftsbezogenen* Pädagogik und Schulpolitik zu, für die es zwar Ansätze schon vor 1933, aber noch keine Vorbilder und Methoden gab. *Carl Weiß* schrieb 1952 seine Studie: „Die soziologische Bezogenheit von Erziehung und Schule“<sup>1)</sup>. Er nannte sie einen „Beitrag zur Neuformung des deutschen Bildungswesens“ und ging darin der Frage nach, ob bei den bereits vollzogenen und immer noch in Gang befindlichen Wandlungen der Struktur und der Prägung des gesamten sozial-kulturellen Kräftesystems „das Schultum“ (*Jakob Burckhardt*) allein unberührt geblieben sei. *Carl Weiß* macht den Leser darauf aufmerksam, daß diese Frage zwar nicht neu, wohl aber noch sehr ungewohnt sei — so ungewohnt, daß er glaubte, um Entschuldigung bitten zu müssen, wenn der Leser bei der Lektüre der Studie auf Begriffe und Formulierungen stoße, „die nicht so recht in die herkömmlichen Denkschemata passen“.

Was vor wenigen Jahren noch ein Wagnis war, ist heute auf der einen Seite zu einer großen Hoffnung, auf der anderen zu einem großen Ärgernis geworden. Die Vertreter einer konservativen Richtung „meinen, der Geist der reinen Bildung werde verleugnet, wenn man davon spricht, daß die Schule in unserer Gesellschaft als das wohl wichtigste Ausleseinstrument einem hohen sozialpolitischen Auftrag dient und daß sie nicht zuletzt dafür eingerichtet ist, den Nachwuchsbedarf unserer Gesellschaft zu decken“, so antwortete *Georg Picht*, ein Mitglied des Deutschen Ausschusses, denen, die dem „*Rahmenplan*“<sup>2)</sup> vorwarfen, er enthalte mehr Soziologie als Pädagogik. *Georg Picht* fährt in seiner Antwort fort: „Die Tatsache allein, daß in dem Gutachten von der Gesellschaft und ihren Anforderungen die Rede ist, genügt in den Augen mancher Kreise, um zu beweisen, daß dem Ausschuß das Verständnis für den primären Sinn der Bildung fehlt, denn ‚Bildung‘ gehört, wie man glaubt, in eine ideale Sphäre, die von den Kämpfen und Nöten unseres geschichtlichen Daseins nicht berührt werden darf<sup>3)</sup>.“ Der Rahmenplan kennzeichnet den Durchbruch der gesellschaftsbezogenen Schul- und Kulturpolitik in einem offiziellen Zeitdokument, das aus der ausgesprochenen Absicht entstanden ist, das gesamte Erziehungswesen „durch eine klare und durchgreifende Neuordnung den Bildungsbedürfnissen der modernen Gesellschaft“ anzupassen und die Vorstellung zu überwinden, die „den Bedürfnissen des heutigen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, staatlichen und geistigen Lebens nicht mehr genügen“.

In immer neuen Wendungen betont der Deutsche Ausschuß, daß der Bildungsauftrag aller Schularten durch die Anforderungen vorgezeichnet ist, die „unsere geschichtliche Lage“ uns stellt, daß es darauf ankommt, mit Macht und Klarheit die Richtung zu erfassen, in der wir „unserer geschichtlichen Lage“ zu antworten haben, daß wir tun müssen, „was die Stunde fordert“, und daß wir den Bildungsanforderungen gerecht werden, die „unserer geschichtlichen Lage“ gemäß sind. Ebenso bemüht er sich, in immer neuen Formulierungen die wesentlichen Merkmale dieser unserer geschichtlichen Lage und der in ihr aufgebrochenen Bedrohungen für den Menschen eindringlich bewußt zu machen und so die „Gestalt der Dämonen in unserer Zeit“ (*W. Dirks*) zu kennzeichnen. Er spricht von der „technischen Zivilisation“ und der „funktionalisierten Welt“, von der Gefährdung des Menschen durch das ihm abverlangte Spezialistentum, von der steigenden Rationalität und dem schnellen Wandel aller Mittel, mit denen der Mensch in immer stärkerer Arbeitsteilung sein Dasein sichert und erfüllt. So wird es Aufgabe der Bildung und der Schule, dem Menschen zu helfen, sich in der modernen Zivilisation als Mensch

1) Material- und Nachrichtendienst (MUND) Nr. 34.

2) „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ vom 14. Februar 1959.

3) *Georg Picht*, Plädoyer für den Rahmenplan in: *Christ und Welt*, 18. Juni 1959.

zu behaupten. Damit die Schule diese Aufgabe erfüllen kann, scheut sich der Deutsche Ausschuß nicht, auch „radikale Lösungen“ vorzuschlagen, wo sich ergeben hat, daß die bisherigen Formen und Vorstellungen den Bedürfnissen des heutigen gesellschaftlichen, staatlichen, wirtschaftlichen und geistigen Lebens nicht mehr genügen.

Von Anfang an hat es die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände als die einzig mögliche und angemessene Weise einer kritischen Würdigung des „Rahmenplanes“ angesehen, ihn als den Versuch und Entwurf einer pädagogischen Antwort auf die Herausforderung unserer Zeit zu betrachten, und für sie galt es als die einzig zulässige Frage, ob diese „Herausforderungen“, d. h. die spezifische Bedrohung des Menschen in unserer Zeit, ob die gesellschaftliche Situation und die Tendenzen ihrer Entwicklung, ob die Umwälzungen der letzten 50 Jahre richtig erkannt und gekennzeichnet und ob die daraus abgeleiteten pädagogischen Forderungen und schulorganisatorischen Vorschläge zwingend und die allein mögliche Antwort sind. Der Deutsche Ausschuß hat es nicht leicht gemacht, eine solche Kritik durchzuführen. Zwar sind aus dem Text des Rahmenplanes die oben mitgeteilten Merkmale zu entnehmen, mit denen der Deutsche Ausschuß „die geschichtliche Lage“ kennzeichnet, aber es fehlt der Zugang zu den Analysen und Voruntersuchungen, deren Ergebnisse die Vorstellungen des Deutschen Ausschusses und seine Entscheidungen, wie sie im Rahmenplan vorliegen, beeinflußt und bestimmt haben.

## II

Im Gegensatz zum Deutschen Ausschuß ist die Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (AGDL) eine freiorganisierte Gruppe ohne staatlichen Auftrag. „Wenn man die Frage stellen will, was sie zu ihrer Initiative legitimiert, so ist zu antworten, daß es der Sinn solcher Verbandszusammenschlüsse gerade ist, das Lehrertum als einen Mitträger der kulturpolitischen Verantwortung und als mitgestaltende Kraft für den Neubau des Schulwesens zu formieren.“ (Prof. E. Fink). Von dem Augenblick an, wo die AGDL sich entschloß, das auch in ihren Reihen lebendige Unbehagen über den inneren und äußeren Zustand des Schul- und Bildungswesens fruchtbar zu machen, hat sie die Initiative nicht mehr aus der Hand gegeben. Neben ständigen Mahnungen und einer unbestechlichen Kritik an einzelnen aktuellen Nöten waren das Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung aller Gruppen und Gremien des Verbandes die im Jahre 1954 vorgelegten *Programmatischen Grundsätze*.

Aber die Entwicklung ist in den vergangenen Jahren nicht stehengeblieben. Ungefestigtes hat sich konsolidiert, und dabei sind nun freilich keineswegs nur die Kräfte am Werk gewesen, die auf eine innere und äußere Erneuerung der Schule und auf ihre Anpassung an die Forderungen der gesellschaftlichen Entwicklung abzielten. Es ist so geblieben, wie es der Deutsche Ausschuß für alle Anpassungsbemühungen in den vergangenen 50 Jahren, in denen sich der Zustand und das Bewußtsein der Gesellschaft und des Staates geändert haben, beklagt hat: „Man suchte eine Korrektur an einzelnen, je verschiedenen Stellen, ohne daß man sich in einer umfassenden Analyse und in einer daraus entwickelten Gesamtkonzeption verständigt und geeinigt hätte.“ So konnte Prof. Bollnow 1956 in seinem Vortrag: „Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken“ die Lage mit den Worten kennzeichnen: „Eine allgemeine Müdigkeit hat das erzieherische Denken in Deutschland befallen, und träge nur, ohne irgendwelche neuen Impulse, schleppt sich die Pädagogik unserer Tage dahin<sup>4)</sup>.“

Zwar hat der Deutsche Ausschuß davor gewarnt, „die im Grunde nur der Ratlosigkeit entstammenden Tendenzen zur Wiederherstellung des Alten zu fördern<sup>5)</sup>“, aber

4) In: Erziehung wozu? Pädagogische Probleme der Gegenwart; Kröners Taschenausgabe Band 241, Stuttgart 1956.

5) Deutscher Ausschuß, Rat an die Ministerpräsidenten vom 26. Juni 1954.

## VOM RAHMENPLAN ZUM BREMER PLAN

er hat nicht bedacht, daß mit der Zeit auch der ursprünglich allgemeine Reformwille erlahmen mußte und daß alles, was vorher einer Ratlosigkeit zu entstammen schien, sich zu festen schulpolitischen Programmen verdichtet hat. *Georg Picht* klagt deshalb: „In einigen Stellungnahmen zum Rahmenplan haben Vertreter einer konservativen Richtung zu erkennen gegeben, daß sie es für ihr Interesse halten, schlechterdings jede Reform unseres Bildungswesens zu verhindern. Sie glauben, daß, wenn man etwa an die gegenwärtige Form unserer höheren Schule rührt, der Geist und Gehalt der europäischen Bildung vernichtet würde — als ob in der höheren Schule der Bundesrepublik die europäische Bildung endgültig die Urform gefunden hätte, in der sich ihr reines Wesen verwirklicht... Die Entwicklung, die durch die ‚zweite technische Revolution‘ in Gang gesetzt worden ist, wird von der Gewalt einer unwiderstehlichen Dynamik vorwärtsgetrieben. Sie gibt der gesamten Welt ein neues Gesicht und setzt sich mit einer Schnelligkeit durch, die alle Prognosen über den Haufen wirft. Die Vorstellung, es sei möglich, inmitten dieses fortreißenden Stromes an den überkommenen Formen des Bildungswesens festzuhalten, ist eine so offensichtliche Illusion, daß es unbegreiflich ist, wie ernsthafte und wissenschaftlich gebildete Männer an einem so fadenscheinigen Traum festhalten können. In einer Welt, in der sich alles neugestaltet, ist auch die Reform der Schule unvermeidlich. Sie kommt in jedem Falle, so oder so. Die einzige Frage ist, wie sie kommt.“ Unter diesen Umständen konnte es nicht ausbleiben, daß die Kluft zwischen dem Zustande des Bildungswesens und den unter den veränderten Verhältnissen der Gegenwart neu gestellten Aufgaben immer größer, und daß es immer schwieriger wird, eine umfassende Reform zu verwirklichen, je länger sie hinausgezögert wird. Und nicht wenige befürchten, daß es, wenn sie kommt, schon zu spät sein könnte.

### III

Weil sie einerseits von der Notwendigkeit und Unausweichlichkeit einer Reform überzeugt, andererseits aber entschieden daran interessiert ist, „wie sie kommt“, hat die AGDL ihre Anstrengungen fortgesetzt, eine Antwort auf die offene Frage zu finden. Vor zwei Jahren richtete sie eine ernste Mahnung an die Regierungen, die Parlamente und die Öffentlichkeit, sie alle möchten den Ernst der Verantwortung begreifen, die sie in der gegenwärtigen Lage für die Erziehung und Bildung unserer Jugend haben. Die Mahnung war in die einprägsame und beunruhigende Formulierung gefaßt: „*Erziehung entscheidet unser Schicksal*“. Sie bildete den leitenden Gedanken eines Manifestes, das die AGDL auf ihrem „Kongreß der Lehrer und Erzieher“ 1958 in München vorgelegt hat und das eine neue Initiative einleitete<sup>6)</sup>.

Das Manifest sollte die Augen dafür öffnen, in welchen großen Zusammenhängen gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und geschichtlicher Art die Aufgaben gesehen werden müssen, die uns die Erziehung der gegenwärtig heranwachsenden Generation stellt. Diese Notwendigkeit hat schon *Karl Mannheim* in seinem Buch „Diagnose unserer Zeit“<sup>7)</sup> mit den Worten ausgesprochen: „Die ganze Tradition unserer Erziehung; und deren Wertsysteme sind noch immer auf die Bedürfnisse einer Pfarrgemeinde abgestellt, und dennoch wundern wir uns, daß Menschen versagen, wenn man von ihnen erwartet, als Mitglieder einer Großgesellschaft zu handeln.“

Das Manifest sollte ferner erkennen lassen, daß die heutige Menschheit von ungeheuren Gefahren bedroht ist und vor Aufgaben steht, deren Größe wir kaum erst erahnen können. Es wird die Frage gestellt, ob der Mensch den Gefahren gewachsen und imstande ist, die ihm zufallenden Aufgaben zu meistern. Die Antwort lautet: „Das Werk

6) Veröffentlicht in: „Schulpolitik in Bewegung“, 4. Folge, Material- und Nachrichtendienst (MUND) Nr. 95,

7) Karl Mannheim, *Diagnose unserer Zeit*. Frankfurt am Main 1952, S. 36.

der ‚Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur‘ bleibt hinter dem Werk der Entfaltung der materiellen Gewalten zurück, d. h., der Mensch hat zwar seine Größe im technischen Können erwiesen, aber er besitzt noch nicht die Größe, die entfesselten Gewalten geistig und sittlich zu meistern, und noch nicht die Reife, sich selbst und sein Heil im Räderwerk der Zivilisationsapparaturen zu bewahren.“ Wollen wir uns, so heißt es im Manifest weiter, in dem gewaltigen welthistorischen Wandlungsprozeß behaupten, dann genügt es nicht, das Bestehende zu bewahren und zu verwalten. Das gilt vor allem für unser Erziehungs- und Bildungswesen, denn gerade es hat mit der stürmischen Entwicklung nicht Schritt gehalten.

Diese Behauptung wird mit einigen keineswegs erschöpfenden Hinweisen auf erstaunliche Widersprüche und Ungereimtheiten belegt:

„Wir leben in einer höchst mobilen Massengesellschaft, der Aufbau unseres Schulwesens aber ist starr und unelastisch.

Wir leben in einer demokratischen Gesellschaft, unser Schulsystem gewährt aber nicht jedem die gleiche Bildungschance.

Wir leben in einer Zeit, die an alle höchste Anforderungen stellt, entlassen aber 90 vH der Jugendlichen aus der Schule, bevor sie lebens-, berufs- und betriebsreif sind.

Wir leben in einer Zeit, in der der Mensch in seinem humanen Kern gefährdet ist, ertragen aber Klassenfrequenzen, die der Vermassung Vorschub leisten und eine menschliche Begegnung zwischen Lehrer und Einzelschüler unmöglich machen.

Wir leben in einer Zeit, in der wirtschaftliche und politische Fragen Elemente des Lebens sind, huldigen aber noch immer einem a-politischen, gesellschafts- und wirtschaftsblinden Bildungsideal.

Wir leben in einer Zeit, in der die Arbeitsformen und Arbeitsanforderungen sich ständig wandeln, in der der Berufswechsel mehr und mehr zur Regel wird, betreiben aber eine Berufsausbildung, die nur auf einen spezialisierten Erstberuf gezielt ist.

Wir leben in einer Zeit, in der das Alte durch das Neue ständig in Frage gestellt und überholt wird, sprechen aber noch immer von einer abgeschlossenen Bildung‘ und übersehen die Bedeutung, die der Weiterbildung, der Umschulung, der Erwachsenenbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft zukommt.

Wir leben in einer Zeit der gefährdeten Familie, unternehmen aber viel zu wenig, die Erziehungskraft der Familie zu stärken und der Gefährdung der Kinder und Jugendlichen durch außerfamiliäre und außerschulische Betreuung zu begegnen.

Wir leben in einer Zeit des ‚Wirtschaftswunders‘, die Schule ist aber noch immer der unbedachte Kriegsfolgengeschädigte Nr. 1, wir haben noch nicht einmal die Schulraumnot und den Schichtunterricht überwunden.

Wir leben in einer Zeit großzügigster wirtschaftlicher und militärischer Planungen, haben aber keinen Gesamtplan für den Ausbau des Schul- und Bildungswesens, für die Begabtenförderung, für die Nachwuchslenkung, für die Förderung von Wissenschaft und Forschung.“

#### IV

Deutlicher, greifbarer und umfassender als im Text des „Rahmenplanes“ sind im Manifest die Mängel ausgesprochen worden, die dem allgemeinen Unbehagen über die Rückständigkeit unseres Schul- und Bildungssystems zugrunde liegen. Über tausend Männer und Frauen, die im öffentlichen Leben, in Wirtschaft, Kunst und Wissenschaft, in den Verwaltungen und in den deutschen Parlamenten Rang und Namen haben, bekundeten durch ihre Unterschrift, daß sie der Analyse zustimmen, darunter Verant-

## VOM RAHMENPLAN ZUM BREMER PLAN

wortliche aus den Gewerkschaften, aus den Unternehmer- und aus den Bauernverbänden, also aus den großen und politisch einflußreichen gesellschaftlichen Organisationen.

War das schon ein Ereignis von einmaliger und weitreichender Bedeutung, so hat sich doch der Kongreß nicht damit zufriedengegeben und sich auch nicht mit der Deklamation einer kritischen Analyse und mit einem Appell an die *anderen* begnügt. Er beauftragte den Vorstand der AGDL, einen Gesamtplan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens zu erarbeiten. Dieser Plan sollte sich nicht auf eine bloße Anpassung des deutschen Schulwesens an den gegenwärtigen Zustand der Gesellschaft — sei es durch einen langfristigen, sei es durch einen revolutionären Nachvollzug der stürmischen Entwicklung der letzten 50 Jahre — beschränken, sondern zugleich einen Vorgriff auf die künftige Entwicklung vornehmen, soweit überhaupt eine Planung, ohne vermessen zu sein, in die Zukunft vorgreifen kann. Das sollte geschehen, indem man sich in einer gewissenhaften, unvoreingenommenen und unabhängigen Analyse auf die Tendenzen der Entwicklung einigte.

Bedeutet schon der Nachvollzug einer gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklung von nur 50 Jahren, wie sie der „Rahmenplan“ beabsichtigt, eine erhebliche Veränderung der Gestalt unseres Schulsystems, so muß die Veränderung geradezu radikal und erschreckend revolutionär erscheinen, wenn der Zeitraum der Entwicklung, die nachvollzogen werden soll, sowohl in die Vergangenheit als auch in die Zukunft hinein erweitert wird. Es ist weder Willkür noch eine sich bewußt revolutionär gebärdende Neuerungssucht, die ein solches Unternehmen veranlassen und rechtfertigen. Es gibt einen sehr ernst zu nehmenden Kreis von Männern aus Wirtschaft und Industrie, den sog. *Ettlinger Kreis*, der rücksichtslos ausgesprochen hat, daß unser heutiges Schulsystem in der Zeit des Biedermeier entstanden sei und sich seitdem nicht weiter entwickelt habe. Der Bundesinnenminister wiederholte in einer der leider so seltenen, dann noch unergiebigsten und von den Abgeordneten kaum beachteten kulturpolitischen Debatten des Bundestages 1958: „Alle unsere Bildungseinrichtungen sind im 19. Jahrhundert in einer damals noch ständisch gegliederten Gesellschaftsform geformt worden, aber die ständische Gliederung ist von der industriellen Massengesellschaft verdrängt worden.“

Aber auch der Vorgriff auf die überschaubare Zukunft ist nicht so abwegig und verwegen, wie es zunächst erscheinen mag, denn die heute in den Schulstuben sitzenden Kinder müssen befähigt werden, die Träger des politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens im Jahre 2000 zu sein. Wir müssen also die Aufgaben sehen, die sich aus der Entwicklung ergeben und die unser Volk nur meistern kann, „wenn es durch eine auf diese sich wandelnde Zukunft ausgerichtete Erziehung und Bildung vorbereitet ist“. Auch das sagt nicht ein Pädagoge, sondern kein Geringerer als unser Bundeswirtschaftsminister Prof. *Erhard*.<sup>8)</sup>

### V

Diese Überlegungen und die Absicht, die im Manifest ausgesprochenen Mängel unseres Schul- und Bildungswesens zu beheben, haben die Arbeit der Kommission bestimmt, die vom Vorstand der AGDL beauftragt wurde, den vom Kongreß in München verlangten langfristigen Plan zu entwerfen. Dieser „Plan zur Neugestaltung des deutschen Schulwesens“ stand als Entwurf zur Diskussion auf dem diesjährigen Kongreß der Lehrer und Erzieher, der in der Woche nach Pfingsten in Bremen stattfand, und er ist unter dem Namen *Bremer Plan* weit über die Fachkreise hinaus populär geworden.

Selbst ihre Gegner können der AGDL nicht bestreiten, daß der Bremer Plan „das Ergebnis konsequenter Bemühungen während des letzten Jahrzehnts“<sup>9)</sup> ist. Sie be-

8) Ludwig Erhard, nach einem Aufsatz in: *Der Volkswirt*, zit. in: *Die Neue Berufsschule*, Nr. 1/1958.

9) *Katholische Schulkorrespondenz* Nr. 13/14, 28. Juli 1960.

scheinigen der AGDL damit aber nicht nur die Folgerichtigkeit in der Substanz ihrer Reformvorschläge, sondern zugleich auch, daß sie den Willen zur Erneuerung am Leben erhalten und allen Tendenzen zur Restauration, die unser Leben in der Bundesrepublik kennzeichnen, erfolgreich Widerstand geleistet hat. Daß die AGDL und im besonderen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft als unbestechliche Kritiker und als Motore des Fortschrittswillens in dieser restaurativen Gesellschaft ein Ärgernis sein müssen, ist eine von ihnen mit Genugtuung getragene Auszeichnung.

Einige wenige Hinweise müssen als Nachweis dafür genügen, mit welcher inneren Logik der Bremer Plan den vielfältigen Notwendigkeiten gerecht zu werden sich bemüht:

Wenn es zutrifft, was im „Manifest“ als einer der Mängel unseres Schulwesens festgestellt wurde, daß wir zwar in einer höchst mobilen Massengesellschaft leben, daß aber andererseits unser Schulwesen starr und unelastisch ist, so ist die unausweichliche Konsequenz, daß das Schulsystem der modernen Gesellschaft elastisch und dynamisch sein muß.

Wenn es wahr ist, daß wir in einer demokratischen Gesellschaft, d. h. in einer Gesellschaft von Freien und Gleichberechtigten leben, daß aber unser Schulsystem nicht jedem die gleiche Bildungschance gewährt, dann ist die auch hier unausweichliche Konsequenz, daß das Schulwesen in einer modernen demokratischen Gesellschaft alle Bildungswege für alle jederzeit offenhalten muß, so daß jeder nach seiner Fähigkeit und nach seinem Leistungswillen bis zu den höchsten Bildungsstufen aufsteigen kann. Auch die Schule muß die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit auf- und ernst nehmen, die in der Startgleichheit für alle besteht. Gerade diese Forderung, die zu den wenigen gehört, die in der Theorie von niemanden bestritten werden, hat schwerwiegende organisatorische, aber auch den überkommenen Bildungsvorstellungen erheblich entgegenstehende Konsequenzen. Sie zu verwirklichen, schrecken vielfach auch diejenigen zurück, die diese Forderungen theoretisch bejahen. Sie verlangt nämlich die Gleichwertigkeit aller Bildungswege und gleiche Fürsorge für alle; sie verlangt Einrichtungen, die auch den in gewerblichen, kaufmännischen und anderen Berufen ausgebildeten Jugendlichen nach Bewährung ermöglichen, bis in die Hochstufen der Bildung aufzusteigen; sie verlangt die Möglichkeit, Fehlentscheidungen in der Wahl des Bildungsweges ohne Schaden und merklichen Zeitverlust zu berichtigen. Sie verlangt eine Gliederung des Schulwesens in Stufen, die der geistig-seelischen und körperlichen Entwicklung des Jugendlichen entsprechen und ihm auf jeder Stufe ein kind- und jugendgemäßes Eigenleben gestattet.

Diese wenigen Hinweise lassen erkennen, daß die Forderungen erfüllt werden können nicht in einem Schulsystem, das sich aus isolierten, in sich abgeschlossenen und sich selbst genügenden Schularten zusammensetzt, die einen Übergang hin- und herüber und eine wechselseitige Belebung erschweren, sondern nur in einem Schulorganismus, dessen einzelne Stufen und Zweige miteinander in lebendiger Verbindung stehen und dem einzelnen eine seiner eigenen und einmaligen Begabung entsprechende freie Entfaltung sichern.

Ein solcher hochdifferenzierter und doch in sich zu einer eigenen Jugendwelt geschlossener Organismus ist eine in anderen westeuropäischen Ländern bereits verwirklichte oder doch im Entstehen begriffene, langfristig geplante Schulform. Bei uns jedoch stößt sie auf merkwürdige Gegnerschaft. Sie wird sachlich als „Einheitsschule“, voreingenommen als „Einheitsbrei-Schule“, böseartig als „sozialisierter Schuleintopf“ bekämpft und abgetan.

Dabei ist die *Idee der Einheitsschule* gar nicht neu. Als sich im vorigen Jahrhundert neben dem herkömmlichen und privilegierten humanistischen Gymnasium neue Typen der höheren Schule: das Realgymnasium und die Oberrealschule durchsetzten, befürchteten die Lehrer des Gymnasiums eine Zersplitterung der höheren Schule. Sie bildeten

einen „Einheitsschulverein“, der die Einführung eines Typs der höheren Schule mit einem gemeinsamen Unterbau, aber differenzierten Bildungswegen in den oberen Klassen propagierte. Der gemeinsame Unterbau war damals noch die sog. Vorschule. Als aber durch die Weimarer Verfassung die Vorschule aufgehoben, die für alle Kinder gemeinsame und verbindliche Grundschule eingeführt und damit auch die sog. „Volkschule“ als eine weiterführende und auf der gemeinsamen Grundschule aufbauende Schulart in das System der „Einheitsschule“ einbezogen wurde, erschien der Gedanke uninteressant, ja verdächtig. Höhepunkt der Auseinandersetzung war die Reichsschulkonferenz vor genau 40 Jahren.

Seit jener Zeit hat der Gedanke der Einheitsschule tiefgreifende Wandlungen in bezug auf ihre innere Begründung und Ausgestaltung erfahren, vor allem aber ständig zunehmende Verbreitung — allerdings bei unseren Nachbarn im Westen und Osten — gefunden. Ihre Gegner aber haben von diesen Wandlungen keine Kenntnis genommen und bringen noch Gegenargumente, die schon vor 40 Jahren keine Geltung beanspruchen konnten, weil sie voreingenommen, aber nicht aus der Sache heraus gerechtfertigt waren.

Die von der „Kgl. Generaldirektion für das Schulwesen“ 1959 in deutscher Sprache herausgegebene Schrift „*Die schwedische Schulreform*“ von *Jonas Orring* beginnt mit dem Satz: „Die vorbereitende Versuchsarbeit mit einer neunjährigen obligatorischen Einheitsschule wurde im Schuljahr 1949/50 begonnen“; und sie schließt: „Wir rechnen damit, daß vom Schuljahr 1972/73 an im ganzen Lande die neunjährige Einheitsschule eingeführt sein wird.“ Man spricht also dortzulande unbekümmert von der „Einheitsschule“, und keinem kommt es in den Sinn, sie verdächtig zu machen, weil auch östliche Schulsysteme eine ähnliche Grundkonzeption erkennen lassen. Hierzulande aber weckt die Verbindung „Einheit“ und „Schule“ sofort emotional getönte Vorstellungen und Erinnerungen an leidenschaftlich geführte Kämpfe für und gegen die „Einheitsschule“. „Einheit“ ist zu einem Streitbegriff geworden, in dem die einen die Versöhnung aller Gegensätze, die andern aber die Nivellierung sehen. Und dieses Schreckgespenst der „östlichen Schulsysteme“ ist das einzig neue Argument, das gegen die Einheitsschule ins Feld geführt wird, während alle anderen schon vor Jahrzehnten geäußert und widerlegt waren.