

SANDRA FUNCK

Bildungspolitik ›von unten‹?

Schüler*innen als bildungspolitische Akteure in den 1960er- und 1970er-Jahren

Bildungsexpansion, Bildungsnotstand, Bildungskatastrophe – die 1960er- und 1970er-Jahre waren zwei Jahrzehnte der Debatten um Bildungsreformen.¹ Zur Mitte der 1960er-Jahre entfaltete das Narrativ Wirkungsmacht, die deutsche Volkswirtschaft sei nur durch ein grundlegend verbessertes Bildungswesen, das ausreichend qualifizierte Fachkräfte für den globalen Wettbewerb hervorbringe, weiterhin konkurrenzfähig. Die Bundesrepublik, so hieß es, drohe im internationalen Vergleich den Anschluss zu verpassen.² Jenseits ökonomischer Optimierungsbestrebungen stellten Bildungswissenschaftler*innen und -politiker*innen das Bildungssystem hinsichtlich seiner sozialen Voraussetzungen und seiner Qualität der politischen Bildung auf den Prüfstand. Hier griffen Wissenschaft und Politik ineinander: Gefragt wurde danach, inwieweit Bildungserfolge beziehungsweise ihr Ausbleiben von der sozialen Herkunft abhingen, wie ungleiche Startvoraussetzungen im Bildungsweg ausgeglichen werden könnten, aber auch, wie das Schulsystem demokratischer gestaltet werden könne.³ In sozialen wie liberalen Bildungskonzepten galt Bildung zudem als Wegbereiter für den individuellen sozialen Aufstieg.⁴ Eng verbunden mit diesen Fragen war ein verändertes Verständnis von Bildung selbst. Neuhumanistische Bildungsvorstellungen mitsamt dem damit verbundenen Idealismus hatten zu diesem Zeitpunkt – nicht zuletzt aufgrund ihres Versagens im

1 Die Bildungsexpansion – also der Ausbau von Bildungsmöglichkeiten an den höheren Schulen – war ein genuines Phänomen der 1960er-Jahre. Gleichzeitig wirkten immer noch die Folgen der baulichen Zerstörung des Zweiten Weltkriegs nach: Unter dem Schlagwort »Bildungsnotstand« kam es bis Mitte der 1960er-Jahre zu Massendemonstrationen, die Personal- und Raummangel an den Schulen anprangerten. Motor der Debatte war die Diagnose des deutschen Pädagogen Georg Picht einer drohenden »Bildungskatastrophe« im Jahr 1964. Zur Forschung: *Alfons Kenkmann*, Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren, in: *Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers* (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 402–423; *Gert Geißler*, *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*, Frankfurt am Main/Berlin etc. 2011, S. 891; *Georg Picht*, *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*, Olten/Freiburg im Breisgau 1964.

2 *Kenkmann*, Von der bundesdeutschen »Bildungsmisere« zur Bildungsreform in den 60er Jahren, S. 406.

3 *Ralf Dahrendorf*, *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*, München 1966; *Carl-Ludwig Furck*, *Das unzeitgemäße Gymnasium. Studien zur Gymnasialpädagogik*, Weinheim 1965. Zur Bedeutung von Bildungswissenschaftler*innen für den Reformprozess vgl. auch *Sonja Levens*, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975*, Göttingen 2019, S. 196.

4 Vorstand der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (Hrsg.), *Tatsachen und Argumente. Erklärungen der SPD-Regierungsmannschaft*, Bonn 1965, S. 91–94; *Freie Demokratische Partei* (Hrsg.), *Wahlprogramm zur Bundestagswahl 1969 der Freien Demokratischen Partei*, o. O. o. D., S. 7–12.

Nationalsozialismus – an Wirkmacht eingebüßt.⁵ Der »Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen« formulierte daher: »Gebildet ist der, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln.«⁶

Nach wie vor ist die historische Forschung zu Bildungsvorstellungen und -konzepten stark darauf ausgerichtet, hauptsächlich Bildungswissenschaftler*innen und Bildungspolitiker*innen, also – erwachsene – Expert*innen zu Wort kommen zu lassen. Die 1960er-Jahre sind hier keine Ausnahme. Nur am Rande werden diejenigen erwähnt, an die sich diese Vorstellungen richteten und an denen sie erprobt werden sollten: Jugendliche beziehungsweise Schüler*innen. Von der Beobachtung ausgehend, dass ein solcher ›von oben‹ gedachter Ansatz zu kurz greift, um die Entwicklung und Implementierung der neuen Konzepte zu verstehen, nimmt dieser Beitrag Schüler*innen als bildungspolitische Akteure ernst. Er fragt danach, inwiefern sie sich an der Debatte um neue bildungspolitische Konzepte beteiligten und inwieweit es ihnen gelang, Einfluss auf die entsprechenden Entscheidungen zu nehmen.⁷ Wie sich zeigen wird, waren die Erwachsenen für solche Impulse durchaus empfänglich, war die Glaubwürdigkeit ihres eigenen Demokratisierungsprojekts doch ohne die Beteiligung der Betroffenen selbst kaum aufrechtzuerhalten. Im Fokus stehen die späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre und somit auch die Jugendrevolte um ›1968‹, in der mehr der Ruf nach Reformen an den Schulen als hochschulpolitische Forderungen eine Rolle spielte.⁸

Für junge Menschen bedeutete die Auseinandersetzung mit Bildungspolitik, eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie der Unterricht und schulisches Leben insgesamt gestaltet sein sollten. Ihr schulpolitisches Engagement war das Ergebnis von Politisierungs- und Mobilisierungsschüben, die für die breitere Öffentlichkeit ab Mitte der 1960er-Jahre durch neue Organisationsformen der Schüler*innen sichtbar wurden.⁹ Der folgende Abschnitt widmet sich daher zunächst den Politisierungsprozessen und der Entstehung parteipolitischer Jugendorganisationen an den Schulen in den ›langen 1960er-Jahren‹. Der anschließende zweite Teil befasst sich mit Bildungskonzepten aus Schülerperspektive, der dritte mit ihrer Umsetzung in die Praxis am Beispiel politischer Bildung, der vierte mit den Forderungen für die

5 Torsten Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005, S. 184–215.

6 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen*, Stuttgart 1960, S. 9 f.

7 Erste Vorstöße von: Gass-Bolm, *Das Gymnasium 1945–1980*; Levsen, *Autorität und Demokratie. Für die Schülerpresse: Marcel Kabaum, Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er- und 1960er-Jahre. Schülerzeitungen als historische Quellen der Schul- und Jugendforschung*, Frankfurt am Main 2018.

8 Wahrgenommen wurden von der Forschung bislang allerdings nur die Forderungen nach Hochschulreformen. Dazu Anne Rohstock, *Von der »Ordinarienuniversität« zur »Revolutionszentrale«? Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen, 1957–1976*, München 2010.

9 Dieser Beitrag stellt erste Untersuchungsergebnisse des Dissertationsprojekts der Verfasserin vor.

Umgestaltung von Unterrichtsfächern am Beispiel des Religionsunterrichts und der fünfte mit der Auseinandersetzung mit Chancengleichheit im Schulsystem.

Der Blick auf die Schulen als Schauplätze der Mobilisierung um ›1968‹ ermöglicht es, Epizentren und Universitätsstädte, aber auch kleinstädtische wie ländliche Regionen in die Untersuchung einzubeziehen, um die einseitige Fokussierung auf studentische Akteure aufzubrechen.¹⁰ Die »Revolution an den Schulen«¹¹ erfasste hauptsächlich Schüler*innen an den Gymnasien, teilweise auch an den Realschulen. Auch wenn durch die Bildungsexpansion die Gesamtzahl der Abiturient*innen stetig stieg und das Gymnasium in den 1960er-Jahren stark an sozialer Exklusivität verlor, blieb es mehrheitlich eine Bildungsinstitution der Ober- und Mittelschicht.¹² Die Mobilisierung betraf Schülerinnen und Schüler – wenn auch nicht in gleichem Maße. Mädchen und junge Frauen waren zwar insgesamt weniger in der Öffentlichkeit sichtbar als ihre Mitschüler, doch zeigen Beispiele wie Ariane Wollrab oder Christa Appel, dass auch weibliche Akteure prominent an den Protesten partizipierten.¹³ Der vorliegende Beitrag fragt am Beispiel politischer Schülergruppen in Niedersachsen, der Itzehoer Schülerzeitung »ZEZE« sowie des »Aktionszentrums Unabhängiger und Sozialistischer Schüler« (AUSS) in Frankfurt nach dem Ort der Schülerproteste in einer Geschichte der westdeutschen Bildungsreformen.¹⁴

10 Zum 40. Jubiläum von ›1968‹ hat sich die Forschung verstärkt dem Protestverlauf »auf dem Land« und in der »Provinz« gewidmet: *Philipp Gassert*, Das kurze »1968« zwischen Geschichtswissenschaft und Erinnerungskultur: Neuere Forschungen zur Protestgeschichte der 1960er-Jahre, H-Soz-Kult, URL: <<http://www.hsozkult.de/literaturereview/id/forschungsberichte-1131>> [10.1.2022]; *Lu Seegers* (Hrsg.), 1968. Gesellschaftliche Nachwirkungen auf dem Lande, Göttingen 2020; *Thomas Großbölting*, 1968 in Westfalen. Akteure, Formen und Nachwirkungen einer Protestbewegung, Münster 2018.

11 *Günther Amendt*, Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?, Reinbek 1968.

12 *Hans Kullmer*, Die soziale Herkunft der Gymnasiasten im 10. und 13. Schuljahrgang. Ergebnis einer Individualbefragung vom 15. Mai 1965, in: *Wirtschaft und Statistik*, 1967, S. 520–522.

13 Ariane Wollrab hielt das Referat über Sexuaufklärung auf dem ersten Schülerkongress des AUSS in Frankfurt 1967. Christa Appel war Chefredakteurin der Frankfurter Schülerzeitung »Bienenkorbgazette«. Mit einer Umfrage zum Thema Sexuaufklärung, die die Zeitung unter ihren Mitschüler*innen durchführte, löste sie 1967 einen lokalen Skandal aus. Appel stand daraufhin monatelang in der öffentlichen Aufmerksamkeit. *Amendt*, Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?, S. 7; Es gibt Schüler, die machen jetzt nicht mehr mit! Aufruf zum ersten Schülerkongress am 18.6.1967 in Frankfurt (Flugblatt), URL: <<https://www.mao-projekt.de/BRD/VDS/AUSS.shtml>> [30.1.2022].

14 Die Erforschung der Schülerproteste der 1960er- und 1970er-Jahre steht nach wie vor am Anfang. Erste Ergebnisse finden sich bei *Axel Schildt*, Nachwuchs für die Rebellion. Die Schülerbewegung der späten 60er Jahre, in: *Jürgen Reulecke* (Hrsg.), Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert, München 2003, S. 229–251; *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 265–280; *ders.*, Revolution im Klassenzimmer? Die Schülerbewegung 1967–70 und der Wandel der deutschen Schule, in: *Christina von Hodenberg/Detlef Siegfried* (Hrsg.), Wo »1968« liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik, Göttingen 2006, S. 113–138; *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 441–469; *Linde Apel*, Die Opposition der Opposition: Politische Mobilisierung an Oberschulen jenseits der Protestgeneration, in: *Massimiliano Livi/Daniel Schmidt/Michael Sturm* (Hrsg.), Die 1970er-Jahre als schwarzes Jahrzehnt. Politisierung und Mobilisierung zwischen christlicher Demokratie und extremer Rechter, Frankfurt am Main/New York 2010, S. 57–72.

I. Politisierungsprozesse an den Schulen in den ›langen 1960er-Jahren‹

Die Erwartungen an die politische Bildung der westdeutschen Jugend waren durchgehend hoch. Kontinuierlich untersuchten Bildungswissenschaftler*innen und Meinungsforschungsinstitute politische Einstellungen und Haltungen der Jugend. Junge Menschen zu fähigen Demokrat*innen zu erziehen, war eine Aufgabe, die zunehmend in die Hände von Schulen gelegt wurde. Seit der Nachkriegszeit wurde daher die Beschäftigung mit Politik im schulischen Kontext gefördert und sogar gefordert.¹⁵ Ab Ende der 1950er-Jahre verschob sich die Semantik des Demokratiebegriffs hin zu einer Auslegung, die das Recht auf freie Meinungsäußerung, aber auch Diskussions- und Konfliktorientierung betonte.¹⁶ Schüler*innen sollten dazu befähigt werden, sich eigenverantwortlich eine Meinung zu bilden und diese offensiv vertreten zu können. Demokratisch handeln hieß nun auf der einen Seite für die Schüler*innen, sich an Konflikten zu beteiligen, Position zu beziehen, und auf der anderen Seite für die Schulleitungen, das Recht der Schüler*innen auf Interessenvertretung und Anhörung zu respektieren.¹⁷ Ein Ergebnis war eine selbstbewusste, in Teilen stark politisierte Jugend an den Schulen, die ihre politische Meinung äußerte und sich für vielfältige politische Themen, vor allem aber für Schul- und Bildungspolitik interessierte.¹⁸

Öffentlich sichtbar wurde die Politisierung und schließlich Mobilisierung an den Schulen, als sich ab dem Frühjahr 1967 sogenannte unabhängige und sozialistische Schülergruppen gründeten.¹⁹ In Westberlin entstand eine »Unabhängige Schülergemeinschaft« (USG), kurz darauf in Göttingen der »Unabhängige Sozialistische Schü-

15 *Rudolf Wildenmann/Max Kaase*, Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zu Politik und Demokratie in der Bundesrepublik, Mannheim 1968; *Viggo Blücher*, Jugend, Bildung und Freizeit. Dritte Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, Hamburg 1966; *Walter Jaide*, Die jungen Staatsbürger, München 1965; *ders.*, Achtzehnjährige – Zwischen Reaktion und Rebellion. Politische Einstellungen und Aktivitäten Jugendlicher in der Bundesrepublik, Opladen 1982; *ders.*, Junge Intelligenzschicht 1968/69. Politische Meinungen, Einstellungen und Verhaltensbereitschaften, Bielefeld 1968; EMNID-Institut für Sozialforschung, Junge Menschen 1964. Lebensbereiche, Denkweisen, Gesellungsformen. Tabellarischer Bericht zur Untersuchung »Die Generation der Unbefangenen«, Bielefeld 1966. Zur Einordnung: *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 228.

16 Zur Bedeutung der Diskussion für die westdeutsche Gesellschaft mit besonderem Fokus auf die 68er-Proteste: *Nina Verheyen*, Diskussionslust. Eine Kulturgeschichte des »besseren Arguments« in Westdeutschland, Göttingen 2010, S. 244–264.

17 *Sonja Levsen*, Authority and Democracy in Postwar France and West Germany 1945–1968, in: *The Journal of Modern History* 89, 2017, S. 812–850, hier: S. 841.

18 *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 245. Zentral ist hier die Forschung zum Verhältnis von Konsum und Politik der Jugend in den 1960er-Jahren: *Detlef Siegfried*, Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre, 3., um ein Nachw. erg. Aufl., Göttingen 2017 (zuerst 2006).

19 Zum Begriff der Politisierung vgl. *Tobias Weidner*, Die Geschichte des Politischen in der Diskussion, Göttingen 2012; *Thomas Mergel*, Überlegungen zu einer Kulturgeschichte der Politik, in: *GG* 28, 2002, S. 574–606.

möglichkeiten.²⁶ 1968 waren etwa 3.000 Jugendliche unter dem AUSS organisiert.²⁷ Aufgrund der engen Beziehungen zu den linken Student*innen war ihr Schicksal an die Entwicklung des SDS und der Außerparlamentarischen Opposition (APO) geknüpft. Als nach der Verabschiedung der Notstandsgesetze im Mai 1968 bei APO und SDS Transformationsprozesse einsetzten, verschwanden das AUSS und seine Schülergruppen von der öffentlichen Bühne. Linke Schüler*innen suchten nun Anschluss in Schülerbasisgruppen, sozialistischen und schließlich kommunistischen Organisationen, die sich dem »Kommunistischen Bund Westdeutschland« (KBW) zugehörig fühlten.²⁸

Dem Beispiel des SDS folgten parteipolitische Jugendorganisationen. Die Jungdemokraten gründeten »Liberale Schülerbünde« (LS) in Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen und Niedersachsen. Die Gruppen verfügten über eine eigene Satzung und ein Aktionsprogramm.²⁹ Auch der Vorsitzende des »Rings Christlich-Demokratischer Studenten«, Wulf Schönbohm, hatte dem Gründungstreffen des AUSS beige-wohnt. Er regte an, eine CDU-nahe Plattform für politisierte Schüler*innen zu schaffen. Diese entstand im Oktober 1967 in Westberlin; bald folgten weitere lokale Gruppierungen.³⁰ 1969 gründete die Junge Union den »Verband Kritischer Schüler«, aus dem in den frühen 1970er-Jahren die »Schüler Union Deutschlands« hervorging. Trotz einiger Startschwierigkeiten erwies sich die Initiative als Erfolgsprojekt, da es diejenigen Schüler*innen anzusprechen vermochte, die sich zwar als politisch verstanden, jedoch dezidiert sozialistische Positionen ablehnten.³¹ Diese neuartige Organisationspraxis wirkte bis in die evangelische Jugendarbeit hinein – so entstand etwa in Göttingen ein »Ökumenischer Schülerbund« (ÖSB).³²

Als Folge von »1968« verstetigten parteipolitische Jugendorganisationen ihre Schülerarbeit auf konzeptioneller Ebene. Ziel war es, eine eigene Sparte für Schüler*innen mit einem auf sie zugeschnittenen Angebot zu schaffen. Mitte der 1970er-Jahre fanden im Bundesvorstand der Jungsozialisten in Koordination mit dem SPD-Parteivorstand konzeptionelle Überlegungen für eine umfassende Schülerarbeit statt – wenn auch vergleichsweise spät.³³ Es gab zweifellos Handlungsbedarf, denn die Jungsozialisten zählten in Sachen jugendlicher Mitglie­derzuwachs zu den großen Gewinnern des »Entmischungsprozesses« der Außerparlamentarischen Oppo-

26 Ebd., S. 32 f.

27 *Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980*, S. 266.

28 Ein halbes Jahr ASS, in: *Die Rote Schule* 2, 1970, Nr. 3, S. 2–3.

29 Satzung und Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Schleswig-Holstein, in: Landesarchiv Schleswig-Holstein (LASH), Abt. 811, Nr. 3911; Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Niedersachsen, in: *Wir machen mit* 4, 1967, S. 8 f.

30 *Anna von der Goltz*, *The Other '68ers*. Student Protest and Christian Democracy in West Germany, Oxford/New York etc. 2021, S. 37–38.

31 *Apel*, *Die Opposition der Opposition*, S. 57 f.

32 *Hans Otte*, *Von der Provinz in die Welt*. Die Umgestaltung der kirchlichen Jugendarbeit zur Bildungsarbeit in der hannoverschen Landeskirche nach »1968«, in: *Seegers*, 1968, S. 99–120.

33 Zur Entwicklung der Jungsozialisten in den 1970er-Jahren vgl. *Dietmar Süß*, *Die Enkel auf den Barrikaden*. Jungsozialisten in der SPD in den siebziger Jahren, in: *AfS* 44, 2004, S. 67–104; *Thilo Scholle/Jan Schwarz*, »Wessen Welt ist die Welt?«. Geschichte der Jusos, Bonn 2019, S. 156. Beschluss des Bundesausschusses der Jusos vom 22.–23.6.1974, Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich-Ebert-Stiftung, SPD-PV-Abt. Jugend und Bildung, Abteilungsleitung 2/PVCU000032 (13739).

sition.³⁴ Die Jungdemokraten starteten 1976 mit der »Liberalen Schüleraktion« (LI-SA) einen neuen Versuch einer liberalen Schülerarbeit.³⁵

Wie die unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen wurden Schülerzeitungsredaktionen zu wichtigen Akteuren der Schülerproteste. Hier wurden die Politisierungs- und Mobilisierungsprozesse der Schüler*innen sogar deutlich früher sichtbar: Seit den 1950er-Jahren übten die Zeitungen nicht nur Kritik an den schulischen Verhältnissen, sondern berichteten auch über politische Themen.³⁶ In den 1960er-Jahren lösten einige besonders progressive Blätter lokale Skandale aus.³⁷ Die Untersuchung der Redaktionsarbeit eröffnet einen differenzierteren Blick auf die Organisationsstrukturen der Schülerbewegung. Von Schüler*innen (in erster Linie) für Schüler*innen produziert, bieten die Zeitungen Einblick in Debatten aus Jugendperspektive und in Schulkulturen. Für nicht wenige Schüler*innen entwickelten sie sich zu Orten der politischen Bildung und (schul-)öffentlichen Engagements.³⁸

Die Selbstorganisation der Schüler*innen bewirkte eine erhöhte mediale Sichtbarkeit, ermöglichte die Bündelung ihrer Ressourcen und erleichterte ihnen die gegenseitige Artikulation und Verstetigung ihrer Interessen und Forderungen. Oft erschöpften sich jedoch die Handlungsoptionen der Akteure, wenn sie den schulischen beziehungsweise lokalen Kontext zu verlassen versuchten – dann waren sie meist auf die Unterstützung anderer Jugendorganisationen angewiesen. In jedem Fall war ihr Handlungsspielraum abhängig von ihrer Akzeptanz als bildungspolitische Akteure, ihr Handeln deshalb immer auch ein Ringen um die Anerkennung ihrer politischen Reife.

34 Wolfgang Kraushaar, *Achtundsechzig. Eine Bilanz*, Berlin 2008, S. 183–185; Süß, *Die Enkel auf den Barrikaden*.

35 Roland Appel, *Aspekte der Schüler- und Bildungspolitik der Jungdemokraten. Bildungspolitisches Programm und Gesamtschule 1978*, in: Roland Appel/Michael Kleff (Hrsg.), *Grundrechte verwirklichen – Freiheit erkämpfen. 100 Jahre Jungdemokrat*innen. Ein Lesebuch über linksliberale und radikaldemokratische Politik von Weimar bis ins 21. Jahrhundert 1919–2019*, Baden-Baden 2019, S. 727–738.

36 Zur Förderung von Schülerzeitungen als Instrumente der Erziehung zur Demokratie vgl. *Levensen*, *Autorität und Demokratie*, S. 235; *Kabaum*, *Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er- und 1960er-Jahre*, S. 33–39.

37 Zu den prominenten Fällen zählten das Vertriebsverbot einer Ausgabe der Eschweger Schülerzeitung »Rote Laterne« (1964), die Bundeswehrkritik der Itzehoer »ZEZE« sowie die Sexualskandale um die »Bienenkorbgazette« in Frankfurt (1967) und um das »Homberger Schulecho« (1967–1968), vgl. *Amenst*, *Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen?*, S. 127–154; *Hans-Peter Jourdan*, *Junge Presse Hessen. jugendeigener Verband zwischen Anpassung und Widerstand in der Zeit von 1952–1998*, Frankfurt am Main 2013, S. 70 f.; *Haug/Maessen*, *Was wollen die Schüler?*, S. 101–105.

38 Zu Schülerzeitungen und Schulkulturen vgl. *Sabine Reh/Joachim Scholz*, *Schülerzeitungen als Artefakte*, in: *Die Materialität der Erziehung: kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, Weinheim [u. a.] 2012, S. 105–123.

II. Denkmodelle und Konzepte von Bildung aus Schülerperspektive

»Wir wollen Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik auf der Basis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung dynamisch weiterentwickeln. Dabei kommt der Reform der Bildungseinrichtungen und der Überprüfung der Bildungsziele eine entscheidende Bedeutung zu.«³⁹

So formulierte es die Schüler Union 1973 in einer politischen Grundsatzerklärung. Wenngleich davon auszugehen ist, dass die Junge Union ihren Schülergruppen Hilfestellung bei der Formulierung dieser Erklärung geleistet hatte, wird dennoch deutlich, dass Bildungs- und Schulreformen einen wichtigen Stellenwert in der Schülerarbeit einnahmen. Dies traf sowohl lagerübergreifend als auch auf die frühe Phase der Schülerproteste zu: Die Positionen aller Schülergruppen waren durch die aktuelle bildungswissenschaftliche Forschung angereichert. Eine kleine Avantgarde unter den Schüler*innen nahm die Rolle der Übersetzerin ein: Jene Schüler*innen eigneten sich bildungswissenschaftliche Wissensbestände an, passten sie an ihre eigenen Bedürfnisse an und schufen so eigene Deutungszuschreibungen.⁴⁰ Sie setzten ihre Forderungen vor allem in Resolutionen, Forderungskataloge und Aktionsprogramme um. Selten handelte es sich dabei aber um konsistente Denkmodelle. Erarbeitet und formuliert wurden die Konzepte auf Tagungen, in Arbeitskreisen und bildungspolitischen Seminaren, die oft von anderen Jugendorganisationen und Akteuren der Wissenschaft begleitet wurden.

Die Resolutionen des AUSS und seiner zugehörigen Gruppen erlangten als bildungspolitische Forderungen eine hohe mediale Reichweite. Eine Neigung zu theoretisierenden Argumentationen machte sich vor allem bei den Schülergruppen jener Organisationen bemerkbar, die sich der Neuen Linken zugehörig fühlten, in die sich die Schüler*innen durch die Nachahmung dieser Praxis einzuschreiben versuchten.⁴¹ Reinhard Kahl, Schüler aus Göttingen und Gründungsmitglied des AUSS, hielt auf dem ersten Schülerkongress im Juni 1967 in Frankfurt das Grundsatzreferat der Dachorganisation. Es handelte sich um eine modifizierte Version eines Textes, der zuerst als Gründungsauftrag des USB Göttingen verbreitet worden war. Kahl präsentierte seine Überlegungen in einem Hörsaal der Goethe-Universität Frankfurt am Main vor 1.000 Schüler*innen, Printmedien und Fernsehkameras – das Fernsehmagazin Panorama zeigte in einem Beitrag einen kurzen Ausschnitt der Rede. Im Anschluss an den Kongress vertrieb das AUSS das Grundsatzreferat als In-

39 Schüler Union/Junge Union (Hrsg.), Zur Schülerarbeit, in: Die Entscheidung, 1973, S. 18–19, hier: S. 19.

40 Die Argumentation lehnt sich an die Überlegungen von Simone Lässig zum Konzept der Übersetzung an: Es zeichnet sich durch seine Niedrigschwelligkeit aus und bezieht Prozesse der Aneignung, des Herstellens von Bedeutung, aber auch des Eigensinns der Akteure ein. Es denkt Transferprozesse mit, erschöpft sich jedoch nicht darin. *Simone Lässig*, Übersetzen in der Geschichte, in: GG 38, 2012, S. 189–283, hier: S. 196.

41 Zur Theorieaffinität der Studentenbewegung und der Neuen Linken: *Philipp Felsch*, Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte. 1960–1990, München 2015. Das, was die Studentenbewegung als »Diskussion« bezeichnete, war laut Verheyen »nicht nur ein Mittel«, sondern hatte »auch einen intrinsisch verfolgten Zweck«, war ein Machtinstrument und ein Movens der Proteste, *Verheyen*, Diskussionslust, S. 246.

formationsmaterial für Schülergruppen in der gesamten Bundesrepublik. Aus dem Gründungsreferat ging zudem eine »Resolution zur Schulreform« hervor, die das AUSS auf seiner zweiten Delegiertenkonferenz im Herbst 1967 verabschiedete.⁴² Beide Texte erschienen in der Materialsammlung »Was wollen die Schüler?«, die SDS-Mitglied Hans-Jürgen Haug und Hubert Maessen 1969 herausgaben.⁴³

Einleitend formulierte Kahl: »Die Schüler sind in unserer Gesellschaft eine unverhältnismäßig rechtlose, unterdrückte u. von undemokratischen Institutionen abhängige Gruppe.« Und später:

»Schule u. Gesellschaft sind nicht isoliert voneinander betrachtbar! Die Schule ist eine Institution der Gesellschaft, in der sie sich zu reproduzieren sucht. Wissen wird in ihr vermittelt, das den technischen Stand erhalten und weitertreiben soll, ein Bewußtsein vermittelt die Schule, das die gesellschaftlich-politische Struktur erhalten soll. So ist die Schule in ihren Inhalten und Methoden ein Spiegelbild gesellschaftlicher Wunschvorstellungen. Die Gesellschaft wiederum so wie sie ist und so wie sie sein wird, ist abzusehen am Ausbildungsinhalt der Schule.«⁴⁴

Kahl erklärte die Verschränkung von Schule und Gesellschaft zum Deutungshorizont der unter dem AUSS organisierten Schülergruppen sowie zur Grundlage seines Bildungsbegriffs. Eine Absage erteilte er dem neuhumanistischen Bildungsbegriff, der zu einem »erhabenen Bewußtsein« tendiere, »das über den Konflikten unserer Epoche zu stehen sich dünke«, unpolitisch sei und nur einen Kanon der »Klassiker« unterrichte. Mit Verweis auf Georg Picht beschrieb er die bisherige Konzeption der höheren Schule als apolitisch und bildungsbürgerlich. Diese werde aber nun von einer neuen und noch gefährlicheren Vorstellung abgelöst, nach der junge Menschen zu »leistungsfähigen Technokraten« mit »unkritischem Bewußtsein« heranzuziehen seien. Dies finde Ausdruck in den Unterrichtsfächern: Der Gemeinschaftskundeunterricht orientiere sich beispielsweise an einer falschen Norm der Harmonie. Kahls Gesamturteil lautet: In der Schule herrschten nach wie vor autoritäre und patriarchale Strukturen.⁴⁵

Die Resolution zur Schulreform führte die Forderungen der unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen weiter aus: Die Schule müsse die Schüler*innen auf die Gesellschaft vorbereiten und sie zu kritischen und emanzipierten Individuen erziehen. Eine Schulreform als isoliertes Reformprogramm sei zum Scheitern verurteilt. Sie funktioniere nur im Zusammenhang mit »grundlegenden Veränderungen unserer Gesellschaft«.⁴⁶ An die Stelle des »ungerechten, vertikal gegliederten«⁴⁷ Schulsystems sollte die differenzierte Gesamtschule treten, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Zwar sollte Schule spezielles Wissen und Techniken zur Bewälti-

42 Haug/Maessen, Was wollen die Schüler?, S. 52–57.

43 Haug verbreitete die Ideen des AUSS außerdem über ein weitreichend wirkendes Publikationsorgan: *Hans-Jürgen Haug*, Demokratisierung der Schulen durch politische Schülerorganisationen. Kritik, Praxis und Pläne des AUSS, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Sonderdruck 12, 1967.

44 Haug/Maessen, Was wollen die Schüler?, S. 40 f.

45 Ebd., S. 40–48.

46 Ebd., S. 48.

47 Ebd., S. 56.

gung der hochtechnisierten industriellen Gesellschaft vermitteln, jedoch keine »Fachidioten«⁴⁸ ausbilden. Vielmehr sollte sie die Schüler*innen zum wissenschaftlichen »und somit kritischen Denken«⁴⁹ befähigen. Stoßrichtung einer Schulreform müsse die Einschränkung der Pflichtfächer sein. Das Fächersystem müsse einem Projektsystem mit polytechnischem Unterricht, Lernkursen für die Fremdsprachen und Mathematik, Colloquien, Experimentiergruppen, Seminaren und Arbeitskreisen für die geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer weichen. Schüler*innen sollten stärker nach ihren eigenen Interessen und Fähigkeiten wählen dürfen. Gleichzeitig gelte es, eine »scheuklappenartige Spezialisierung« zu vermeiden. Versetzungen und Zensuren sollten als Ausdruck eines autoritären Leistungszwangs abgeschafft werden.⁵⁰

Offen bleibt, wie diese Texte entstanden waren. Im Sinne einer Mobilisierung ›von oben‹ scheint die theoretische Hilfestellung, wenn nicht sogar Steuerung durch den SDS gewiss. Dies gereichte den Schüler*innen jedoch nicht zwingend zum Nachteil, da die Göttinger Fraktion in der Theorieproduktion des AUSS den Ton angab. Sie pflegte zudem gute Beziehungen zum Pädagogischen Seminar der Universität.⁵¹ An die Ausmaße an öffentlicher Aufmerksamkeit, die das Gründungsreferat generiert hatte, vermochte das AUSS später nicht mehr anzuknüpfen. Keineswegs riss bei der Dachorganisation das Interesse für theoretisches, konzeptionelles Arbeiten ab, allerdings generierten nun seine Kampagnen, die sich auf einzelne Aspekte wie die SMV, die schulische Sexualaufklärung und den Religionsunterricht konzentrierten, mehr öffentliche Aufmerksamkeit.⁵²

Programme des LS und konservativer Schülergruppen zeichneten sich weniger durch eine Affinität für theoretische Verspieltheit oder rhetorisch opulente Sprachkonstruktionen aus, sondern ähnelten formal eher parteipolitischen Wahl- und Grundsatzprogrammen. Die Forderungen waren indes ähnlich:

»Der LS ist der Meinung, daß die Schule nicht nur der Erziehung, Ausbildung und Bildung der Schüler auf einen künftigen Beruf hin dienen sollte. Vielmehr müßte die Schule gerade im Hinblick auf die durch ständige Konflikte gekennzeichnete Gesellschaft im besonderen Maße bei der Entwicklung zur selbstständig denkenden und kritisch urteilenden Persönlichkeit mitwirken. Schon in der Schule muß dem heranwachsenden Staatsbürger die Möglichkeit zum Demokratieerlebnis gegeben werden.«⁵³

Die weiteren Forderungen bezogen sich wie bei den anderen Schülergruppen auf die Erweiterung der Schülerpartizipation im Bereich der SMV, eine freie Schülerpresse, Beteiligung von Schüler*innen an der Unterrichtsplanung sowie die Verbesserung des Sexualkundeunterrichts. Ebenso forderte man die Einführung des Fa-

48 Ebd.

49 Ebd.

50 Ebd., S. 43.

51 *Reinhard Kahl*, Arko und DEMO – die Göttinger Schülerbewegung, in: *Martin Baetghe* (Hrsg.), *Maxibauten – Miniröcke. Die sechziger Jahre in Göttingen. Texte und Materialien zur Ausstellung im Städtischen Museum, Göttingen 1992.*

52 Zum Kampagnenbegriff von APO und SDS vgl. *Kraushaar*, *Achtundsechzig*, S. 157.

53 Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Schleswig-Holstein, LASH, Abt. 811, Nr. 3911. Gleicher Wortlaut: Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Niedersachsen, in: *Wir machen mit*, 1967, S. 8 f.

te.⁶⁰ In Übereinstimmung mit einem Demokratieverständnis, das auf freier Meinungsäußerung und Konfliktorientiertheit beruhte, forderten nun Schülergruppen lagerübergreifend die Reform der SMV. Sie nahmen eine Diskrepanz zwischen dem Erziehungsziel »Demokratie« und dem schulischen Alltag wahr, in dem vor allem aus der Perspektive linker Schülergruppen nach wie vor autoritäre Machtstrukturen vorherrschten. Die SMV genüge dem Anspruch einer wirklichen Interessenvertretung der Schüler*innen in kaum einer Hinsicht: Weit verbreitete Tätigkeiten waren nach wie vor die Beteiligung an Hofaufsichten, Schülerlotsendiensten, Festen sowie Sport- und Schulveranstaltungen. Unzufrieden war man auch mit den Kontrollmöglichkeiten, über die die Schulleitungen in Bezug auf die SMV verfügten. Wenngleich selten praktiziert, konnte die Schulleitung im Konfliktfall sogar Schülersprecher*innen absetzen.⁶¹

Zwischen den verschiedenen Lagern ließen sich auch Unterschiede in den Positionen ausmachen. Der Liberale Schülerbund forderte, dass die SMV eine »echte demokratische und mit selbstständigen Rechten versehene Schülervertretung«⁶² werden müsse. Man plante, eine eigene Modellsatzung zu entwickeln. Das AUSS argumentierte in seiner Resolution zur SMV, die SMV entspreche in ihrer derzeitigen Form der Stellung der Jugendlichen in der Gesellschaft – ihnen stehe nicht zu, eine von »den Normen« abweichende Meinung zu haben. Das Schulleben basiere auf einem Ideal der Harmonie und entspreche damit nicht einer demokratischen Schule. Eine Abschaffung der SMV würde diesen Zustand lediglich entlarven. Aus diesem Grund forderte die Dachorganisation die Umformung der SMV zu einer Einrichtung ähnlich dem universitären AstA, um eine wirkliche Interessenvertretung für eine Demokratisierung der Schule zu schaffen.⁶³

Im Frühjahr 1967 nahm das niedersächsische Kultusministerium unter Minister Richard Langeheine nach langem Stillstand die Arbeit an einem neuen SMV-Erlass wieder auf, wozu nicht zuletzt die Schüler*innen beigetragen hatten. Zwischen 1968 und 1970 beschlossen nahezu alle westdeutschen Bundesländer neue Richtlinien für die Schülermitverantwortung.⁶⁴ Für die Dynamik dieses Prozesses erwies sich als entscheidend, dass die SMV über eine vielgestaltige Lobby verfügte: In den 1950er-Jahren florierte ein Netzwerk zahlreicher Fördervereine und Freundeskreise, die der SMV auf lokaler wie überregionaler Ebene den Rücken stärkten. In diesem Netzwerk engagierten sich Pädagog*innen und Bildungswissenschaftler*innen, aber auch Schüler*innen. In Hannover existierte mit dem »Arbeitskreis Schulen« (AKS), einer Arbeitsgemeinschaft des Vereins »Wir Schüler e. V.«, ein Gremium,

60 Hinrichs zitiert in einem Artikel sieben Thesen des Pädagogen Carl-Ludwig Furck: *Diedrich Hinrichs, Die SMV – ein hölzernes Eisen oder Abschied von der Partnerschaft?*, in: *Wir machen mit* 14, 1966, S. 1.

61 Ebd., S. 218.

62 Aktionsprogramm des Liberalen Schülerbundes Schleswig-Holstein, in: *LASH*, Abt. 811, Nr. 3911, o. S.

63 AUSS-Stellungnahme zur SMV, in: *Haug/Maessen, Was wollen die Schüler?*, S. 40–41.

64 Unabhängig davon, welche Partei das Ministerium führte, wenngleich SPD-geführte Ministerien wie in Hessen und Westberlin die Initiative ergriffen. *Diedrich Hinrichs, SMV im Umbruch. Schülermitverantwortung, Schülermitverwaltung, Schülervertretung, Schülermitbestimmung, Hannover/Berlin etc.* 1969, S. 66–77.

in welchem nach eigenen Angaben ausschließlich Jugendliche organisiert waren.⁶⁵ Einen besonderen Stellenwert hatte der Buxtehuder »Kreis der Freunde deutscher Schülervertretungen«⁶⁶ inne, eine seit Mitte der 1950er-Jahre in Niedersachsen gut vernetzte Organisation. Der Kreis war Anfang des Jahrzehnts von Oberstudienrat Johannes Güthling, Schulleiter der Halephagen-Schule in Buxtehude, gegründet worden.⁶⁷ Die Vereinigung war Herausgeber der SMV-Zeitschrift »Wir machen mit«, die sich als wichtigste Kommunikationsplattform für die Schülermitverantwortung etabliert hatte. Einige Halephagener Schüler*innen wie Karl-Heinz Leonhard beteiligten sich rege an der Arbeit des AUSS.⁶⁸ In diesem Umfeld wirkte auch der »Nennendorfer Arbeitskreis«, »ein namentlich nicht festgelegter Kreis von 20 bis 25 SMV-Interessierten«, in dem einmal jährlich »Schulverwaltungsbeamte, Direktoren, Studienräte und in SMV-Fragen erfahrene Schulsprecher der niedersächsischen Gymnasien« zusammenkamen.⁶⁹

Im Februar 1967 reichte der AKS einen Vorschlag für einen neuen Erlass in Sachen SMV ein. Die Schülerorganisationen setzten ihre Analysen damit in konkrete Forderungen um und traten aus dem schulischen Raum heraus und an politische Entscheidungsinstanzen heran. So leisteten Schüler*innen Beiträge zur Erarbeitung des neuen Erlasses in Niedersachsen, wenngleich sie nicht alle Ziele verwirklichen konnten. Der Erfolg der Schülergruppen hing davon ab, ob sie über bestimmte Kommunikationsstrategien verfügten und ob es ihnen gelang, die richtigen Bündnispartner*innen von ihrem Anliegen zu überzeugen. Einblick bietet der Appell, den sie ihrem Entwurf beifügten:

»Wir wenden uns an Sie, sehr verehrter Minister, weil hier eine politische Grundsatzfrage im Spiel ist, die Frage nämlich, ob das Land Niedersachsen die Schülermitverantwortung noch als einen wichtigen Weg zur demokratisch-staatsbürgerlichen Erziehung seiner Jugend ansieht und bereit ist, die SMV wirksam zu fördern.«⁷⁰

Ihr Entwurf basierte nach eigenen Angaben auf dem Hessischen Erlass der SMV von 1965 und einem Entwurf der SMV Niedersachsen.⁷¹ Auf der Grundlage dieses Papiers entwickelte das Ministerium bis Dezember 1967 einen eigenen Entwurf, den es auf einer Tagung mit Schuldirektoren niedersächsischer Gymnasien im Januar 1968 zur Diskussion stellte.⁷² An Dynamik gewann der Prozess im Frühjahr 1968. Der »Nennendorfer Arbeitskreis« richtete vom 26. bis 28. März 1968 in Schwöb-

65 Stellungnahme des Vereins »Wir Schüler e. V.« vom 20.2.1967, NLA, Nds. 400, Acc 121/81, Nr. 666, Bl. 13.

66 Titel der Organisation nach NLA, Nds. 400, Acc. 121/81, Nr. 666, Bl. 114.

67 Die Schule wurde 1966 durch das »Buxtehuder Modell« bekannt, einem Schulversuch für die gymnasiale Oberstufe, der Vorbild für die Oberstufenreform 1972 wurde, vgl. *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 257.

68 Bün all hier, in: *Der SPIEGEL*, 7.7.1968, S. 48.

69 *Haug/Maessen*, Was wollen die Schüler?, S. 32.

70 Schreiben des Arbeitskreis Schulen in Hannover an den niedersächsischen Kultusminister vom 24.2.1967, NLA, Nds. 400, Acc 121/81, Nr. 666, Bl. 11.

71 Die lokalen Schülermitverantwortungen besaßen in vielen Fällen Organisationsstrukturen auf Bezirks- und Landesebene. Die SMV Niedersachsen war somit die SMV-Landesvertretung.

72 Entwurf für den Erlass sowie weitere Entwürfe, NLA, Nds. 400, Acc 121/81, Nr. 666.

ber die wichtigste Veranstaltung aus, auf der das Kultusministerium ein Arbeitspapier für den Erlass zur Verfügung stellte. Unter den Teilnehmer*innen waren einige Mitglieder des AKS sowie der Vorsitzende des »Politischen Arbeitskreises Niedersachsen« (PAN). Zahlreiche Empfehlungen dieser Veranstaltung flossen in den neuen Entwurf vom Mai 1968 ein, bei dem es bleiben sollte. Einer der wichtigsten Vorschläge war die Einrichtung eines gemeinsamen Ausschusses sowie eines Schlichtungsausschusses, den der AKS in seinem Entwurf vom Februar 1967 bereits empfohlen hatte.⁷³

Ab 1967 erhöhte sich in der zeitgenössischen Wahrnehmung der Druck von der Straße. Um das Feld nicht den unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen zu überlassen, sollten Schüler*innen nun möglichst zeitnah – allerdings unter vom Kultusministerium selbst gewählten Bedingungen – mehr Partizipationsmöglichkeiten zugestanden werden. Größter Störfaktor in den Augen der Beteiligten war der USSB Göttingen. Dieser versuchte seinerseits Einfluss auf das Geschehen zu nehmen: Der Schülerbund initiierte im Februar 1968 in verschiedenen niedersächsischen Städten eine Unterschriftensammlung. Das Augenmerk des USSB lag weniger auf einer inhaltlichen Mitgestaltung des Erlasses, sondern auf der seiner Meinung nach mangelnden Arbeitsgeschwindigkeit des Kultusministeriums: Schon 1966 habe das Haus einen neuen Erlass angekündigt, getan habe sich jedoch auch im vergangenen Jahr nichts. Ebenso verlangte die Schülerorganisation, dass der Erlass vor der Abstimmung den Schüler*innen zur Diskussion vorgelegt werde.⁷⁴ Die Unterschriftensammlung war Anlass für ein besorgtes Schreiben der Vertrauenslehrerinnen des Göttinger Mädchengymnasiums. Sie hätten beobachtet, dass die Unterschriftensammlung große Zustimmung in der Göttinger Schülerschaft gefunden habe, auch bei denen, die sich von den »Zielen und Methoden des USSB distanzieren«. Dies zeige, wie groß das Unbehagen in der Schülerschaft sei und wie groß der Wunsch sei, ernst genommen und gehört zu werden. Gleichzeitig warnten die Lehrkräfte davor, in dieser angespannten Lage vorschnell zu handeln. Es gelte um jeden Preis zu vermeiden, »dem USSB und ähnlich orientierten Schülergruppen Ansätze zu Provokationen« zu liefern und ihnen zu erleichtern, »staatliche Institutionen unter Druck zu setzen«.⁷⁵ Eine ministeriumsinterne Besprechung nach den Osterunruhen zeigte jedoch, unter welchem Handlungsdruck man sich mittlerweile selbst sah. Der Staatssekretär empfahl, »daß man möglichst schnell vorläufige Bestimmungen über die Mitwirkung der Schüler erlassen müsse, damit im Anschluß daran in größerer Ruhe endgültige bzw. auf längere Dauer berechnete Bestimmungen ausgearbeitet werden könnten«.⁷⁶

Der USSB blieb nicht die einzige Schülergruppe, die versuchte, auf den Prozess Einfluss zu nehmen. Auch die »Junge Presse Niedersachsen« (JPN) und lokale Schülervertretungen wandten sich mit ihren Vorstellungen direkt an das Kultusministe-

73 Arbeitsergebnisse der Tagung in Schwöbber, 26.–28.3.1968, ebd., Bl. 114 f.

74 Flugblatt des USSB mit Artikel des Göttinger Tagesblattes, 26.2.1968, NLA, Nds. 400, Acc. 181/21, Nr. 263, Bl. 6.

75 SMV-Vertrauenslehrerinnen an das Kultusministerium vom 29.2.1968, ebd., Bl. 5.

76 Vermerk über Besprechung am 2.5.1968, NLA, Nds. 400, Acc. 121/81, Nr. 666, Bl. 119.

rium.⁷⁷ Die JPN bat ihrerseits eindrücklich darum, die Bestimmungen für Schülerzeitungen in einem separaten Erlass zu regeln: Die Schülerzeitung dürfe organisatorisch nicht den Schülervertretungen zugeordnet werden, sondern müsse von ihnen unabhängig sein. Diesen Vorschlag lehnte das Kultusministerium entschieden ab. Laut Protokoll hegte das Ministerium Zweifel daran, dass die JPN ihrem Anspruch, die niedersächsische Schülerpresse zu vertreten, überhaupt gerecht werde, lehnten doch die meisten Schülerzeitungen eine Mitgliedschaft in der JPN ab. Insgesamt zeigte man sich zwar zum Gespräch bereit, den Vorstellungen der JPN aber nur wenig aufgeschlossen. Die »Forderungen« hätten das Kultusministerium zu spät erreicht. Damit war in den Augen des Kultusministeriums dem Anliegen der JPN Genüge getan.⁷⁸

Mitte des Jahres 1968 setzten sich Schüler*innen an den einzelnen Schulen mit dem Entwurf auseinander. Hier zeigte sich, dass das niedersächsische Kultusministerium explizit geplant hatte, an ausgewählten Stellen des Prozesses mit Schüler*innen in Dialog zu treten. Des Weiteren wurde der Entwurf Gegenstand zahlreicher Veranstaltungsformate: Schülermitverantwortungen verschiedener Schulen aus ganz Niedersachsen, einzelne Lehrer*innen, Schülerzeitungsredaktionen, aber auch außerschulische Jugendorganisationen nahmen Stellung. Sogar über das Inkrafttreten des Erlasses im September 1968 hinaus traf eine Flut an Zuschriften, die Kritik und Verbesserungsvorschläge enthielten, im Kultusministerium ein.⁷⁹

Der Erlass sah eine deutliche Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten und Rechte für Schüler*innen vor: Schulleitungen konnten die gewählten Schülervertreter*innen nicht mehr absetzen. Des Weiteren wurde Schüler*innen ein Recht auf Information und Anhörung zugestanden – Schulleitungen waren dazu angehalten, sie über Entscheidungen zu unterrichten, die sie betrafen. Schüler*innen ihrerseits durften Vorschläge und Anregungen formulieren und den Lehrer*innen auf Konferenzen unterbreiten. Was das Tätigkeitsspektrum der SMV anging, waren die Grenzen jedoch nach wie vor eng gezogen: Die SMV hatte immer noch im Wesentlichen Gemeinschaftsaufgaben zu verrichten. Freiwillige Arbeitskreise waren zwar gestattet, durften aber nicht einseitig den Zielsetzungen politischer, konfessioneller oder weltanschaulicher Gruppen dienen. Freiwillige Zusammenschlüsse von Schüler*innen seien keine Schülervertretungen im Sinne des Erlasses – eine Spitze gegen die politischen Schülergruppen.⁸⁰

Im Bereich der SMV erzielten die Schülerproteste in Niedersachsen ihren größten politischen Erfolg. Der niedersächsische Erlass verdeutlicht, dass einige Schülerorganisationen als bildungspolitische Akteure durch das Kultusministerium anerkannt waren, sofern sie sich an die vorgeschriebenen Kommunikationsregeln für administrative Abläufe hielten. Obwohl die Bundesländer die Rechte der Schü-

77 Die »Junge Presse Niedersachsen« war der Landesverband niedersächsischer Schülerzeitungen. Die Schülerpresse war wie die SMV auf Landes- und in diesem Fall sogar auf Bundesebene vernetzt. Zur Geschichte der Junge-Presse-Verbände vgl. *Kabaum*, Jugendkulturen und Mitgestaltung in westdeutschen Schulen der 1950er- und 1960er-Jahre, S. 40–44.

78 Protokoll der Besprechung mit Jungen Presse Niedersachsen am 28.3.1968, NLA, Nds. 400, Acc. 121/81, Nr. 263, Bl. 14.

79 Beispiele für Zuschriften an das Niedersächsische Kultusministerium, ebd., Bl. 264 sowie 270 ff.

80 *Hinrichs*, SMV im Umbruch, S. 57–59.

ler*innen gestärkt hatten, blieb das Thema Partizipation unter Schülergruppen auch in den 1970er-Jahren aktuell.⁸¹

IV. Grenzen des politischen Einflusses: Der Religionsunterricht

Der bildungspolitische Gestaltungswille der Schülerproteste richtete sich auf Inhalt und Didaktik einzelner Unterrichtsfächer, vor allem des Geschichts-, Deutsch- oder des Politikunterrichts. Hier griffen die Schüler*innen meist Debatten über die gesellschaftspolitische Bedeutung der Fächer auf, die Didaktiker*innen bereits seit Beginn der 1960er-Jahre führten.⁸² Für den evangelischen Religionsunterricht hatte dies eine besondere Ausprägung: Ende der 1960er-Jahre diskutierten Landeskirchen, Landesjugendpastoren, Religionslehrer*innen, aber auch Schülerzeitungsredaktionen wie Schülergruppen kontrovers über Legitimation und Gestaltung des Fachs. »Schlaf schneller, Genosse, wir haben Religion«⁸³ und »Kirche – ja und?«⁸⁴ lauteten Mitte der 1960er-Jahre die Überschriften zweier Artikel der Itzehoer Schülerzeitung ZEZE. Verhandelt wurde auch die Frage, wie viel Einfluss Kirche und Religion auf die schulische Erziehung ausüben durften. Die Schüler*innen hatten an dieser Debatte regen Anteil. Das Spektrum ihrer Meinungen reichte von der Forderung, sich kollektiv vom Fach Religion abzumelden, bis zu vielfältigen Reformen des Unterrichts.

Das Handeln der kirchlichen Akteure war durch tiefgreifende Transformationsprozesse des Religiösen in diesen Jahren sowie durch eine weit verbreitete Krisenwahrnehmung geprägt: Erstens war der Religionsunterricht das einzige Unterrichtsfach, dem sich Schüler*innen bewusst entziehen konnten. Gemäß § 5 des Gesetzes über die religiöse Kindererziehung entschieden Erziehungsberechtigte über die Teilnahme am Religionsunterricht für Jugendliche nur bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres.⁸⁵ Ab dann galten Schüler*innen als religionsmündig und konnten sich nach eigenem Ermessen vom Religionsunterricht abmelden – ein Recht, von dem Jugendliche in den 1960er-Jahren zunehmend Gebrauch machten, wie Religionspädagog*innen beklagten.⁸⁶ Zweitens setzten die Kirchenaustritte insgesamt und das sinkende Interesse Jugendlicher an der evangelischen Jugendverbandsarbeit die Landesjugendpfarrämter unter Handlungsdruck.⁸⁷

81 Zur Schülerarbeit, in: Die Entscheidung 1973, S. 18–19.

82 Gass-Bolm rekonstruiert diese Debatte für das Fach Deutsch: *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 297–306.

83 Schlaf schneller, Genosse, wir haben Religion, in: ZEZE 68, 1965, S. 51–52.

84 Kirche, ja und?, in: ZEZE 80, 1966, o. S.

85 § 5 Absatz 1 Satz 1, Gesetz über die religiöse Kindererziehung in der im Bundesgesetzblatt Teil III, Gliederungsnummer 404-9, veröffentlichten bereinigten Fassung, das zuletzt durch Artikel 15 Absatz 21 des Gesetzes vom 4. Mai 2021 (BGBl. I, S. 882) geändert worden ist.

86 *Hans-Martin Schreiber*, Der Religionsunterricht in der Krise der Schule, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 21, 1969, S. 85–101, hier: S. 85.

87 Zur Krise der kirchlichen Jugendverbandsarbeit: *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 184; *Hans-Georg Kelterborn*, Evangelische Jugendarbeit im Wandel: eine historische Felduntersuchung zum Erziehungsverständnis der verbandlichen, landeskirchlichen und freien Jugendarbeit in Niedersachsen 1945–1980. Mit Quellentexten, Göttingen 1981, S. 119.

Das AUSS initiierte im Raum Frankfurt eine Kampagne zum Religionsunterricht. Es bezeichnete die Abmeldung vom Religionsunterricht und die Kriegsdienstverweigerung als die zwei zentralen Rechte von Schüler*innen.⁸⁸ Das bereits erwähnte AUSS-Grundsatzreferat stellte sogar die Forderung, den Religionsunterricht durch das Fach Philosophie zu ersetzen. Gruppen wie der ÖSB setzten dagegen auf eine Reform des Religionsunterrichts. Sie forderten die Abkehr von der Konfessionsbindung und die gleichwertige Vermittlung von Wissen über verschiedene Religionen. Der ÖSB erhielt die Möglichkeit, seine Positionen im Evangelischen Schülerbrief – einem Organ für den evangelischen Religionsunterricht der Landeskirche Hannover – im Detail darzulegen.⁸⁹ Kern war ein stärker an der Lebenswelt der Schüler*innen ausgerichteter Religionsunterricht. Im Gegensatz zu Forderungen des AUSS erwiesen sich die Positionen des ÖSB kompatibler mit den Debatten der Religionspädagogik. Das Landesjugendamt der Landeskirche Hannover tolerierte die Forderungen des ÖSB und bot ihnen ein Gesprächsforum, weiter rezipiert wurden sie in Reformdebatten jedoch nicht. Es blieb vor allem bei der lebhaften Diskussion. Die Landeskirchen sahen im Zuge der sich abzeichnenden Oberstufenreform die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule grundsätzlich bedroht. Um den Religionsunterricht für Schüler*innen wieder attraktiver zu gestalten, stand eine Abkehr von der Sonderstellung der Bibelexegese als Unterrichtselement auf der Tagesordnung.

Religionspädagog*innen beäugten indes mit großem Argwohn die Kampagnen des AUSS: Die größte religionspädagogische Zeitschrift, »Der evangelische Erzieher«, etablierte unter Federführung des Mitherausgebers Karl Ringshausen von 1968 bis 1972 die Rubrik »Documenta«. Dort sammelte und kommentierte Ringshausen Flugschriften der Kampagnen AUSS-naher Gruppierungen wie Beweismaterial. Später weitete er die Rubrik auf parteipolitische Agitation linker Schüler*innen in der Schule aus.⁹⁰

Wenngleich sich Mitarbeiter der Landesjugendpfarrämter in lokalen Kontexten gegenüber den Vorschlägen der Schüler*innen aufgeschlossen zeigten und beide Seiten miteinander in den Dialog traten, gelang es keiner Schülergruppe überzeugend, reale Verhandlungsmacht zu erringen. Dennoch veränderte sich der Religionsunterricht in dieser Zeit signifikant. Eine gelungene Symbiose der Interessen beider Seiten entstand in der Beschäftigung mit den Problemen der ›Dritten Welt‹.⁹¹ Insgesamt zeigt die Debatte um den Religionsunterricht, dass die Schülerproteste auch auf größere Hürden stießen.

88 *Karl Ringshausen*, Documenta, in: *Der evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 20, 1968, S. 484–485.

89 *Der Evangelische Schülerbrief* Nr. 2, 1968.

90 *Ringshausen*, Documenta, in: *Der evangelische Erzieher*, 20 (1968) – 24 (1972).

91 *Joachim Perels*, Dualismus von Glauben und politischer Verantwortung? Kritische Anmerkungen zum Beitrag von Uta Schäfer-Richter über die Projektgruppe Dritte Welt der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Schüler, in: *Heinrich W. Grosse/Hans Otte/Joachim Perels* (Hrsg.), *Kirche in bewegten Zeiten. Proteste, Reformen und Konflikte in der hannoverschen Landeskirche nach 1968*, Hannover 2011, S. 227–238.

V. Die 1970er-Jahre: Soziale Ungleichheit, Leistungsbewertung und Numerus clausus

Das Thema »soziale Ungleichheit« war um ›1968‹ im Gegensatz zur »Demokratisierung der Schule« unter politisierten Schüler*innen weniger anschlussfähig. Erst zu Beginn der 1970er-Jahre entfaltete die Auseinandersetzung mit der sozialen Auslese des Bildungswesens und dem Begriff »Chancengleichheit« stärkeres Mobilisierungspotenzial.⁹² In den 1970er-Jahren kam es zu einer breiten Mobilisierung von Schüler*innen gegen die Zunahme zugangsbeschränkter Fächer aufgrund des 1968 eingeführten Numerus clausus (NC).⁹³ Das Thema stieß auch in Göttingen auf Interesse. Als Nachfolgeorganisation des USSB war das »Aktionszentrum Sozialistischer Schüler« (ASS) entstanden. In seiner Schülerzeitung »Die Rote Schule – Zentralorgan der sozialistischen Schüler und Lehramtskandidaten« bettete das ASS seine Analyse über die Einführung des NC in eine allgemeine Kapitalismuskritik ein. Dieser sei das Resultat ausgebliebener Investitionen in den Bildungssektor aufgrund des »ständigen Strebens nach kurzfristigen Profiten im kapitalistischen System«.⁹⁴ Alle Aktionen gegen den Numerus clausus sollten daher als Handeln gegen die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft verstanden werden. Auslese, Leistungsdruck und Konkurrenz deuteten sie als Ausdruck des Kapitalismus. Chancengleichheit sei in diesem System nicht gegeben. Aber auch über die marxistischen Interpretationen der linken Schülerorganisationen hinaus sahen Schüler*innen sich in ihrer individuellen Entscheidungsfreiheit für ihren persönlichen Bildungsweg eingeschränkt. Die Einführung der Zugangsbeschränkungen zog Debatten über alternative Zugangswege zur Universität sowie über die Gestaltung des Abiturs nach sich.⁹⁵

Ferner ließ sich die Kapitalismuskritik auf weitere Probleme des Schulsystems anwenden: Das Notensystem rückte in den Fokus kommunistischer wie sozialistischer Schülerorganisationen. In ihren Augen mangelte es in Prüfungs- und Bewertungssituationen an Kontinuität und Objektivität. Prüfende würden durch Faktoren wie Geschlecht und soziale Stellung in ihrem Urteil beeinflusst. Das ASS forderte daher die Abschaffung des Zensurensystems. Aufgrund des utopischen Charakters dieser Forderung sowie angesichts der engen Verschränkung von Schule und Gesellschaft sollten Schüler*innen bei der Zensurengebung zumindest mitbestimmen dürfen, um den Leistungs- und Prüfungsdruck zu mindern. Lehrer*innen und Schüler*innen sollten über jede schriftliche wie mündliche Bewertung miteinander verhandeln. Die Mitbestimmung bei der Leistungsbewertung erreiche jedoch nur ihren gewünschten Effekt, wenn Schüler*innen auch bei Lern- und Prüfungsinhalten Mitsprache erhielten.⁹⁶ Abgesehen von Demonstrationen verzichteten Schülergruppen wie das ASS darauf, mit diesen Forderungen an politische Entscheidungs-

92 Vgl. zum Thema allgemein: *Wilfried Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese. Die Entdeckung der sozialen Ungleichheit in der bundesdeutschen Bildungspolitik und die Konjunktur des »dynamischen Begabungsbegriffs« (1950 bis 1980), in: *AfS* 54, 2014, S. 193–244.

93 Der starke Andrang an den Universitäten infolge der Bildungsexpansion hatte zu einer Überfüllungskrise geführt. Bis zum Wintersemester 1974/75 wurde für 15 Studiengänge ein Numerus clausus festgesetzt. Mehr zur Geschichte des NC vgl. *Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980*, S. 360–362.

94 Numerus Clausus. Uni zwischen gestern und morgen, in: *Die Rote Schule* 2, 1970, Nr. 3, S. 9.

95 *Gass-Bolm*, *Das Gymnasium 1945–1980*, S. 366–368.

96 Ebd.

instanzen heranzutreten – dazu mangelte es ihnen an Verhandlungsmacht.⁹⁷ Dies war sicher auch dem Umstand geschuldet, weniger »reformorientiert« denn »revolutionär« auftreten zu wollen. Charakteristisch für jene Gruppen war wieder die Aneignung eines spezifischen Sprachjargons in Verbindung mit ausufernden, theorieaffinen Analysen. Die Forderungen, die sie damit verknüpften, waren ebenfalls nicht neu: Die Anpassung der Schulbildung an die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen.

Die Gelegenheit zur Umsetzung dieser Kritik in die Praxis bot sich in solchen Fällen an, in denen Schüler*innen nicht versetzt wurden oder in Prüfungsarbeiten auffällig schlechte Bewertungen erhielten. Durch ihre Skandalisierung kam es zu lokalen, schulübergreifenden Mobilisierungswellen von Schüler*innen mit Schulstreiks und -besetzungen sowie Unterrichtsverweigerungen. Als ein Schüler am Göttinger Felix-Klein-Gymnasium (FKG) Anfang Juli 1969 eine Sechs im Mathematikabitur erhielt, traf sich eine Gruppe Schüler*innen, um über mögliche Gegenmaßnahmen zu beratschlagen. Nach mehreren Flugblattaktionen in den darauffolgenden Tagen mit Analysen der Zensurenggebung folgte ein Teach-in vor dem Direktorenzimmer. Die Schüler*innen des FKG versuchten auch an den anderen Göttinger Gymnasien Schüler*innen zu mobilisieren. Zum Zeichen der Solidarität mit dem Betroffenen sollten sie vom Unterricht fernbleiben. Sogar die lokale Presse erfuhr von den Vorgängen. Der Schüler wurde schließlich nachträglich »versetzt«.⁹⁸ Den Erfolg schrieb sich das ASS auf die Fahnen und feierte ihn durch ein »großes Besäufnis in der Sozialistischen Schülerkommune ›Rote Schule‹«.⁹⁹ Ob die Proteste bei der Entscheidung der Schulleitung tatsächlich eine Rolle gespielt hatten, bleibt jedoch unklar.

Fazit

Die Kultusministerkonferenz (KMK) schuf 1972 mit den »Bonner Vereinbarungen« eine einheitliche, bundesweite Neuregelung der Organisation der Oberstufe. Dies war zugleich Ergebnis und Höhepunkt einer Debatte, die Bildungswissenschaftler*innen und -politiker*innen schon seit Mitte der 1950er-Jahre geführt hatten.¹⁰⁰ Durch Schulversuche in allen Bundesländern waren die Neuregelungen bereits erprobt und wurden von einem breiten Konsens über ihre Notwendigkeit getragen. Kern der Reform war die Ausweitung der Auswahlmöglichkeiten für Schüler*innen bei der Fächerwahl in der Oberstufe und für die Abiturprüfung. Neben der stärkeren Berücksichtigung ihrer individuellen Neigungen und Begabungen ging es darum, sie die entscheidenden Weichenstellungen für ihren persönlichen Bildungs-

97 Zum Konzept der Political Opportunity Structures vgl. *Hellmann*, Paradigmen der Bewegungsforschung, S. 23 f.

98 Chronologie eines Konfliktes, in: *Die Rote Schule* 1, 1969, Nr. 1, S. 4.

99 Ebd.

100 Hierbei soll nicht verkannt werden, dass durch die sogenannten Saarbrücker Vereinbarungen (1960) Schüler*innen der Oberstufe bereits einige Wahlfreiheiten zugestanden worden waren: Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien, in: *Bildung und Erziehung* 13, 1960, S. 688–689.

weg selbst vornehmen zu lassen.¹⁰¹ Für den schulischen Alltag von Schüler*innen gymnasialer Oberstufen bedeuteten diese Reformen eine Zäsur. Wie sie die Reformen bewerteten, muss Gegenstand weiterer Forschung sein.

Im Jahr 1973 stellte die KMK in ihrem Beschluss »Zur Stellung des Schülers in der Schule«¹⁰² fest, dass der »Wandel in allen Lebensgebieten und die Reformen im Bildungswesen [...] dazu beigetragen« hätten, dass sich die Rolle des Schülers in der Schule verändert habe.¹⁰³ Darin formulierte die KMK die Rechte des einzelnen Schülers und von Schülervertretungen, setzte ihnen in den Abschnitten »Leistungsverweigerung« und »Sogenannte Schülerstreiks« aber auch klare Grenzen.¹⁰⁴ Der Beschluss kann als Versuch gelesen werden, politisches Handeln von Schüler*innen in geregelte Bahnen zu lenken. Die Schüler*innen hatten sich aktiv in den Reformprozess eingebracht und somit einen eigenständigen Beitrag erbracht, wenngleich sie dabei aus Sicht der Kultusministerien gelegentlich über die Stränge geschlagen hatten.

Fragt man danach, inwiefern es den Schüler*innen gelungen war, als bildungspolitische Akteure ihre eigenen Vorstellungen in rechtlich bindende politische Entscheidungen einfließen zu lassen, so fällt das Urteil ambivalent aus. Zwar hatten die Kultusministerien sie in der Erarbeitung neuer Bestimmungen für beispielsweise die SMV an bestimmten Stellen beteiligt, unvorhergesehene Eigeninitiativen von Schülergruppen wurden allerdings nicht immer gern gesehen. Gruppierungen wie die unabhängigen und sozialistischen Schülergruppen, die diese Regeln als Teil ihrer Provokationspraxis missachteten, galten nicht als legitime Verhandlungspartner. In den Augen vieler Lehrer*innen und Kultusministerien erschien das Engagement zumindest dieser Gruppen als ernst zu nehmende Bedrohung der schulischen Ordnung – nicht zuletzt wegen der zeitgleich um sich greifenden Studentenunruhen. Es galt daher, ihnen zumindest gewisse Zugeständnisse zu machen, um eine Eskalation zu verhindern. Das Handeln aller Gruppen wurde dadurch erschwert, dass ihre Anerkennung als politische Akteure nicht selbstverständlich war. Begrenzt war ihr politischer Erfolg auch deswegen, weil ihr Handeln weder strategisch angelegt noch gruppenübergreifend koordiniert war. Dies war den geringen Erfahrungen der Jugendlichen im politischen Raum sowie der heterogenen Zusammensetzung der Schülerbewegung geschuldet. Insgesamt blieben die Proteste oft an den lokalen Raum oder sogar die einzelne Schule selbst gebunden. Es bedeutete einen hohen Ressourcenaufwand und bedurfte weiterer organisatorischer Strukturen, sich überregional zu vernetzen.

Trotz dieser Einschränkungen gelang es den Schüler*innen, in bildungspolitischen Debatten eigene Akzente zu setzen. Sie eigneten sich Debatten und bildungs-

101 Zu Entstehung und Inhalten der Reform vgl. *Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980, S. 286–291.

102 Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1973, in: *Bildung und Erziehung* 27, 1974, S. 77–85.

103 Ebd., S. 77.

104 Leistungsverweigerung und Schülerstreiks waren beliebte politische Protestpraktiken. Der Begriff Schülerstreik ist die irreführende Bezeichnung für die Teilnahme von Schüler*innen an Demonstrationen während des Schulunterrichts. Vgl. Demonstrationserlass in Nordrhein-Westfalen vom 5. Juli 1968, in: *Hinrichs*, SMV im Umbruch, S. 81.

wissenschaftliche Forschungsergebnisse über Schulmodelle, Strukturreformen in der Oberstufe, die didaktische und inhaltliche Umgestaltung einzelner Unterrichtsfächer oder Partizipationsmöglichkeiten im Schulalltag an, bündelten sie und übertrugen sie auf ihre Lebenswirklichkeit – die eigene Schule. Sie selbst setzten durchgehend einen Schwerpunkt bei der politischen Bildung und schulischen Partizipationschancen. Dadurch leisteten sie einen eigenständigen Beitrag nicht nur zu den bildungspolitischen Debatten, sondern auch zu den 68er-Protesten. Schüler*innen als bildungspolitische Akteure ernst zu nehmen, sollte nicht nur für die Forschung über die Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre selbstverständlich sein, sondern vermag auch den Ort von ›1968‹ näher zu bestimmen. Dadurch gelingt es, beide Felder jenseits der Hochschulreformen mehr zusammenzuführen.