

PHILLIP WAGNER

Egalisierung der Teilhabe?

Sozial-liberale Bildungsreformen und die Gesellschaftsgeschichte der Demokratie im Westdeutschland der 1960er- bis 1980er-Jahre

Wie viel soziale Ungleichheit verträgt die Demokratie? Die Debatte über diese Frage ist unter dem Einfluss der Corona-Pandemie wieder neu aufgeflammt. Dabei geht es auch stets um die Frage, welche Rolle unterschiedliche Bildungschancen für die Teilhabemöglichkeiten in einer freien Gesellschaft spielen. Die einen konstatieren einen »Klassismus«, der dem Anspruch auf demokratische Gleichheit zuwiderläuft.¹ Sie kritisieren die zunehmende Ausgrenzung von Menschen mit einem niedrigen Bildungs- und Einkommensstatus von der gesellschaftlichen Teilhabe. Dazu passen Befunde der sozialwissenschaftlichen Forschung, die zeigen, dass die Partizipationsraten sozial schwächerer Schichten seit den 1980er-Jahren stetig zurückgehen, ja dass diese benachteiligten Bevölkerungsgruppen in der Gegenwart sogar im besonderen Ausmaß für die Botschaften des Populismus anfällig sind.² Andere Sozialwissenschaftler argumentieren dagegen, dass das politische Interesse in den letzten Jahrzehnten gesamtgesellschaftlich gestiegen ist, selbst wenn noch immer feine Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen auszumachen sind.³ In der Öffentlichkeit gibt es Stimmen, die dafür plädieren, solche Ungleichheiten zu akzeptieren oder gar produktiv für die Demokratie zu nutzen.⁴ So fordern manche gar die Eliten dazu auf, wieder zu Lehrmeistern einer neuen demokratischen Kultur zu werden.⁵

-
- 1 *Francis Seeck/Brigitte Theißl*, Solidarisch gegen Klassismus. Organisieren, intervenieren, umverteilen, Münster 2020; *Nils Markwardt*, Du gehörst nicht dazu!, in: ZEIT Online, 15.2.2021, URL: <<https://www.zeit.de/gesellschaft/2021-02/klassismus-soziale-gruppen-soziologie-literatur-gesellschaft>> [29.4.2022]; *Hardy Funk*, Warum wir von Klassen reden müssen, in: Bayerischer Rundfunk, 5.10.2021, URL: <<https://hardyfunk.de/?p=127>> [28.11.2022]. Dieser Aufsatz »gendet« die Formen nicht durchgehend, um zu zeigen, dass Männer und Frauen an den hier untersuchten Debatten nicht gleichberechtigt teilnehmen.
 - 2 *Petra Böhnke*, Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation, in: APuZ 61, 2011, H. 1–2, S. 18–25; *Sebastian Bödeker*, Das ungelöste Versprechen der Demokratie. Zum Verhältnis von sozialer Ungleichheit und politischer Partizipation in der repräsentativen Demokratie, in: vorgänge 51, 2012, H. 3, S. 43–52; *Armin Schäfer/Harald Schoen*, Mehr Demokratie, aber nur für wenige? Der Zielkonflikt zwischen mehr Beteiligung und politischer Gleichheit, in: Leviathan 41, 2013, S. 94–120; *Armin Schäfer*, Der Verlust politischer Gleichheit. Warum die sinkende Wahlbeteiligung der Demokratie schadet, Frankfurt am Main 2015; Ein Drittel der Deutschen vertritt populistische Positionen, in: ZEIT Online, 25.7.2017, URL: <<https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-07/populismus-studie-meinungen-bertelsmann-stiftung>> [29.4.2022].
 - 3 *Andreas Hadjar/Rolf Becker*, Politisches Interesse und politische Partizipation, in: *dies.* (Hrsg.), Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden 2006, S. 179–204.
 - 4 *Gero von Randow*, Leben wir unter einer Klassenherrschaft?, in: ZEIT Online, 1.3.2021, URL: <<https://www.zeit.de/kultur/2021-02/klassenherrschaft-klassengesellschaft-deutschland-soziale-ungleichheit-demokratie-marx>> [29.4.2022].
 - 5 *Olivia Mischerlich-Schönherr*, Stell dir vor, es ist Demokratie. Und keiner macht mit, in: Die Welt, 29.9.2020, S. 2.

Ziel dieses Beitrags ist es nicht, zu klären, wer in dieser Debatte recht hat. Stattdessen möchte er helfen, zu verstehen, wie die Konfliktlinien dieser Kontroverse über soziale Gerechtigkeit und Demokratie entstanden sind. Um dies zu tun, geht der Aufsatz in die Ära der sozial-liberalen Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre zurück. Das mag zunächst verwundern, steht diese Periode doch in der Geschichtswissenschaft weithin für einen demokratischen Aufbruch. In Reaktion auf Bildungsdebatten und Jugendprotest sollten Reformen von Schulstrukturen, Lehrinhalten und Universitäten die demokratischen Teilhabechancen junger Menschen egalieren und gerade bisher marginalisierten jungen Frauen, Arbeiterjugendlichen und Landkindern zugutekommen.⁶ Diese Reformen gingen Hand in Hand mit der Verringerung des Wahlalters auf 18 Jahre, der Liberalisierung des Demonstrationsrechts und der Stilisierung von Mündigkeit und Kritikfreudigkeit zu staatsbürgerlichen Tugenden, selbst wenn führende sozialdemokratische und liberale Politiker gegenüber einer Demokratisierung der Lebenswelt skeptisch blieben und die Zielkonflikte zwischen einer Demokratisierungs- und einer sozialstaatlichen Planungspolitik bald offenkundig wurden.⁷ In diesem Narrativ hemmten die Wirtschaftskrisen der 1970er-Jahre und das Aufkommen einer konservativen Gegenströmung den sozial-liberalen Reformeifer.⁸

Demgegenüber regt dieser Aufsatz eine neue Perspektive auf die Gesellschaftsgeschichte der bundesdeutschen Demokratie in der Bildungsreformära an. Er möchte zeigen, wie sich aus den intrinsischen Widersprüchen der Umgestaltungsversuche von Bildung und Gesellschaft Leitvorstellungen entwickelten, die in einer bis heute andauernden Debatte über soziale Ungleichheit, Bildung und Demokratie ausge-

6 Vgl. *Alfons Kenkmann*, Von der bundesdeutschen Bildungsmisere zur Bildungsreform in den 60er Jahren, in: *Karl Christian Lammer/Axel Schildt/Detlef Siegfried* (Hrsg.), *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, Hamburg 2000, S. 402–423; *Wolfgang Rudloff*, Bildungspolitik als Gesellschafts- und Sozialpolitik. Die Bundesrepublik der 1960er- und 1970er-Jahre im internationalen Vergleich, in: *AfS* 47, 2007, S. 237–268; *Anne Rohstock*, Rotes Hessen – Schwarzes Bayern. Hochschulreformen der langen 1960er Jahre im Ländervergleich, in: *Westfälische Forschungen* 60, 2010, S. 401–423. In der historischen Forschung wird überwiegend der Zusammenhang zwischen Bildungsreform und Gesellschaftspolitik erforscht. Um die Bezüge zwischen Bildungsreformen und Demokratisierungspolitik geht es oftmals nur am Rande. Vgl. *Ralph Jessen*, Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung. Die doppelte deutsche Bildungsdebatte der sechziger Jahre, in: *Heinz-Gerhard Haupt/Jörg Requate* (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Die 1960er Jahre zwischen Planungseuphorie und kulturellem Wandel. DDR, CSSR und Bundesrepublik im Vergleich*, Weilerswist 2004, S. 209–231, hier: S. 209, 217 und 221–223.

7 *Konrad H. Jarausch*, *After Hitler. Recivilizing Germans, 1945–1995*, Oxford 2006, S. 147–156 und 173–179; *Bernd Faulenbach*, *Das sozialdemokratische Jahrzehnt. Von der Reformeuphorie zur Neuen Unübersichtlichkeit. Die SPD 1969–1982*, Bonn 2011, S. 181–241 und 770–772; *Wolfgang 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, hier: S. 233; für eine Perspektive auf die Widersprüche und Grenzen: vgl. nur *Ulrich Herbert*, *Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert*, München 2014, S. 876–881; *Michael L. Hughes*, *Embracing Democracy in Modern Germany. Political Citizenship and Participation, 1871–2000*, London 2021, S. 103–129.

8 *Axel Schildt*, »Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten«. Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: *AfS* 44, 2004, S. 449–478; *Rudloff*, *Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese*, S. 236–243.

handelt werden. Der Aufsatz möchte argumentieren, dass die sozial-liberalen Reformer zwar versuchten, jungen Menschen gleichberechtigt Mündigkeit und Partizipation zu lehren, aber gleichzeitig soziale Hierarchien zwischen Mittelschichts- und Unterschichtsjugendlichen sowie einheimischen und ausländischen Schülern nicht antasteten und manchmal sogar erneuerten. Dabei geht es nicht darum, die Bildungsreformen an heutigen moralischen Maßstäben zu messen, sondern gerade das Spannungsfeld zwischen den egalitären Absichten und den oftmals hintergründigen Differenzierungskategorien für demokratisches Denken und Verhalten zu sondieren, an denen die Bildungsreformer festhielten.⁹ Des Weiteren zeigt der Aufsatz, dass aus den Kontroversen um diese widersprüchlichen Reformprogramme konkurrierende linke und liberal-konservative Vorstellungen von der Rolle von Bildung für politische Teilhabe entstanden, die auch gegenwärtige Auseinandersetzungen um soziale Ungleichheit in der Demokratie mitprägen. Mit dieser Stoßrichtung schließt der Beitrag an neuere Arbeiten an, die die Spannungsfelder der Bildungsreformzeit vermessen¹⁰ und bezieht deren Ergebnisse auf die bundesdeutsche Demokratiegeschichte, die zunehmend das Thema der sozialen Ungleichheit entdeckt.¹¹

Um neue Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen Bildungsreform und Demokratisierungspolitik der sozial-liberalen Ära zu entwickeln, untersucht der Aufsatz die Schulreformen in Westberlin und Nordrhein-Westfalen (NRW) um 1970. Dabei wird zum einen gefragt, wie sozial-liberale Politiker und Experten durch die Reform weiterführender Schulen verschiedene soziale Schichten zur Teilhabe an der Demokratie motivieren wollten. So fällt der Blick auf die Einführung der Haupt- und Gesamtschule, die Reform des Gymnasiums, die Erneuerung der rechtlichen Rahmenbedingungen für Schülerzeitungen und Schülermitverwaltung, die Neugestaltung der Bildungspläne und die Reform der Curricula für den Politikunterricht. Zum anderen wird untersucht, wie die Öffentlichkeit auf diese Reformen reagierte und inwieweit Intellektuelle, Lehrkräfte, Jugendliche und ihre Eltern ihre eigenen Forderungen nach Teilhabe artikulierten.

Der vergleichende Fokus auf die bisher nur wenig berücksichtigten Fallstudien Westberlin und NRW ermöglicht nicht nur, über eine Analyse bundesweiter Debatten hinauszugehen, sondern ebenfalls die Unterschiedlichkeit der sozial-liberalen

9 Vgl. methodologisch zur Produktion von Differenzkategorien *Andrea Griesebner/Susanne Hohenberger*, Intersektionalität. Ein brauchbares Konzept für die Geschichtswissenschaften?, in: *Vera Kallenberg/Jennifer Meyer/Johanna M. Müller* (Hrsg.), *Intersectionality und Kritik. Neue Perspektiven für alte Fragen*, Wiesbaden 2013, S. 105–124.

10 *Till Kössler/Janosch Steuwer*, Kindheit und soziale Ungleichheit in den langen 1970er Jahren. Einleitung, in: GG 46, 2020, S. 183–199; *Sandra Wenk*, Die »Schule der Chancenlosen«. Haupt-schulkritik und soziale Ungleichheit in den 1970er Jahren, in: GG 46, 2020, S. 231–258.

11 Dabei geht es vor allem um die Ungleichheit von Männern und Frauen in der deutschen Demokratiegeschichte: *Hedwig Richter*, *Demokratie. Eine deutsche Affäre*. Vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart, München 2020; *Isabel Heinemann/Martina Steber*, *Geschlecht und Demokratie. Deutungskämpfe um die Ordnung der Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland*, in: VfZ 69, 2021, S. 669–678. Vgl. für Westeuropa auch *Martin Conway*, *Western Europe's Democratic Age, 1945–1968*, Princeton 2020, S. 199–254.

Bildungs- und Demokratiereformen in den Mittelpunkt zu rücken.¹² Im bundesdeutschen Föderalismus war und ist Bildung Ländersache. Auf Länderebene können nicht allein Bildungsdiskurse beleuchtet werden. Vielmehr lässt sich fragen, wie Debatten in konkrete politische Entscheidungen und oftmals unerwartete gesellschaftliche Kontroversen übersetzt wurden. Der Blick auf Westberlin und NRW macht es möglich, die unterschiedlichen Zielvisionen ebenso wie die verschiedenen sozialen und politischen Kontexte der sozial-liberalen Bildungsprojekte in den Mittelpunkt zu rücken. In beiden Ländern versuchten sozial-liberale Regierungen zwischen den 1960er- und 1980er-Jahren mit unterschiedlicher Stoßrichtung, die Beteiligung an der Demokratie durch Schulreformen zu egalisieren. In NRW provozierte eine sozial-liberale Regierung mit einem dezidiert linken Kultusministerium in den 1970er-Jahren den Konflikt mit katholischen und liberal-konservativen Kreisen, die vor allem im Rheinland und in den ländlichen Gebieten Westfalens stark waren.¹³ Dagegen forderte die im Vergleich zu NRW eher gemäßigte Bildungspolitik des sozialdemokratischen beziehungsweise sozial-liberalen Senats in Westberlin zunehmend die Gegenwehr der starken linksalternativen Bewegungen in den 1970er-Jahren heraus.¹⁴

Mein Beitrag möchte die These in drei Schritten entwickeln. Zuerst sollen die sozial-liberalen Programme in die Debatten um die Bildungsreformen und die Reform der politischen Bildung eingeordnet werden. Dann geht es darum, zu untersuchen, wie diese Diskurse in unterschiedliche Schulreformen in beiden Ländern überführt wurden. Schließlich wird gefragt, wie die Maßnahmen in Westberlin und NRW gesellschaftlich diskutiert wurden.

12 Zu den bundesweiten Debatten vgl. nur die wichtige Studie: *Sonja Levsen*, *Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975*, Göttingen 2019; vgl. zu Westberlin: *Brian Puaca*, *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965*, New York 2009; vgl. zu NRW nur: *Günter Pakschiesch*, *Umerziehung in der Britischen Zone 1945–1949. Untersuchungen zur britischen Re-Education-Politik*, Köln 1984; *Phillip Wagner*, *Ambivalente Demokratisierung. Politische Bildung und der Streit um die kulturellen Grundlagen der westdeutschen Demokratie in den 1960er und 1970er Jahren*, in: *Sara-Marie Demiriz/Jan Kellershohn/Anne Otto* (Hrsg.), *Geschichte eines Transformationsversprechens. Aushandlungen von Bildung und Wissen in Montanregionen*, Essen 2020, S. 111–142.

13 *Benjamin Seifert*, *Reformoptimismus und Bürgerwut. Das Volksbegehren gegen die »kooperative Schule« in Nordrhein-Westfalen*, Stuttgart 2013; *Dieter Düding*, *Parlamentarismus in Nordrhein-Westfalen 1946–1980. Vom Fünfparteien- zum Zweiparteienlandtag*, Düsseldorf 2008, S. 633–642.

14 *Phillip Wagner*, *Paradoxes of Democratization. Social-Liberal Reformism, Education and Citizenship in West Germany after 1968*, in: *European Review of History* 29, 2022, H. 6 (im Erscheinen); vgl. allgemein zum linksalternativen Milieu in Westberlin: *Sven Reichardt*, *Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren*, Berlin 2014; *David E. Barclay*, *Kein neuer Mythos. Das letzte Jahrzehnt West-Berlins*, in: *APuZ* 65, 2015, H. 46, S. 37–42.

I. Bildungsreform und Demokratie

»Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten. Die Schule der Nation ist die Schule. Wir brauchen das 10. Schuljahr, und wir brauchen einen möglichst hohen Anteil von Menschen in unserer Gesellschaft, der eine differenzierte Schulausbildung bis zum 18. Lebensjahr erhält.«¹⁵

Mit diesen Worten umriss Bundeskanzler Willy Brandt in seiner berühmten Regierungserklärung 1969 die bildungspolitischen Ambitionen des sozial-liberalen Kabinetts. Genauso wie einer ganzen Riege von linksliberalen Politikern, Experten und Intellektuellen ging es Brandt darum, nicht nur die schmale Minderheit der Gymnasiasten und Studierenden, sondern einen möglichst hohen Anteil der Jugend zu einer eigenständigen und kritischen Partizipation an der westdeutschen Demokratie zu erziehen. Gleichzeitig verdeutlichen Brandts Worte aber auch, dass eine hohe Schulbildung nun als Voraussetzung für eine gelingende Teilhabe an Gesellschaft und Politik angesehen wurde. Hier deutete sich bereits eine Skepsis gegenüber den demokratischen Fähigkeiten von Menschen mit geringer Schulbildung an.

Doch wie entstand die Idee, durch Bildung die Teilhabe an der freien Gesellschaft zu verbreitern? Diese Vorstellung entwickelte sich in den Bildungsreformdiskursen der »langen« 1960er-Jahre. Bereits in den späten 1950er-Jahren prophezeiten Bildungsexperten vor dem Hintergrund des Sputnik-Schocks, dass Westdeutschland das wissenschaftliche Wettrennen mit dem Ostblock verliere, wenn nicht die Quote der Mittel- und Oberschulabschlüsse gesteigert würde.¹⁶ Doch erst nachdem eine Tagung der »Organisation for Economic Cooperation and Development« die vermeintliche Rückschrittlichkeit des westdeutschen Schul- und Hochschulsystems verdeutlicht hatte, begannen Bildungsfragen auch die breite Öffentlichkeit zu elektrisieren.¹⁷ In den Debatten dieser Jahre schälten sich zwei Positionen heraus. Eine Begründung für den Umbau von Schule und Universität ging von der Diagnose aus, dass Westdeutschland ein Mangel qualifizierter Arbeitskräfte drohe, nachdem der Bau der Berliner Mauer die Zuwanderung aus der DDR begrenzt hatte. Durch eine bessere Förderung begabter Schülerinnen und Schüler sollten in einer umfassenden Weise Fachkräfte für die moderne Arbeitswelt qualifiziert und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft gegenüber den anderen Industrienationen gesteigert werden. Diese Deutung popularisierte der Philosoph und Pädagoge Georg Picht in einer Reihe von öffentlichkeitswirksamen Zeitungsartikeln über

15 Deutscher Bundestag, Stenografische Berichte, 6. WP, 5. Sitzung, 28.10.1969, S. 27.

16 Deutschlandweit gingen 1952 beispielsweise 79 % der Schülerinnen und Schüler der achten Klassenstufe auf die Volksschule und nur 7 % auf die Realschule beziehungsweise 12 % auf das Gymnasium, vgl. *Helmut Köhler/Peter Lundgreen* (Hrsg.), *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VII: Allgemeinbildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010, Göttingen 2014, S. 71.

17 *Kenkmann*, *Von der bundesdeutschen Bildungsmisere zur Bildungsreform in den 60er Jahren*, S. 403–407; *Jessen*, *Zwischen Bildungsökonomie und zivilgesellschaftlicher Mobilisierung*, S. 212–219.

die »deutsche Bildungskatastrophe«.¹⁸ Eine andere Legitimierung der Bildungsreform ging vom liberalen Credo aus, dass Bildung ein zentrales, freilich noch nicht eingelöstes Bürgerrecht sei. Dagegen stünden die vielfältigen Benachteiligungen von Mädchen, Arbeiterkindern und Landjugendlichen. Eine offene Gesellschaft müsse gleiche Teilnahmekancen bieten und brauche daher ein durchlässiges Bildungssystem, das es dem Menschen ermögliche, seine Potenziale auszuschöpfen. Für dieses Argument warb beispielsweise der Sozialwissenschaftler Ralf Dahrendorf in »Bildung ist Bürgerrecht«.¹⁹

Die Reformdebatte wurde dadurch befeuert, dass sich in den Sozialwissenschaften die Vorstellung durchsetzte, dass kognitive Fähigkeiten verändert, ja sogar planvoll verbessert werden könnten. Hatten Studien der 1950er-Jahre einer Vererbbarkeit von Intelligenz das Wort geredet, entdeckten Wissenschaftler um 1960 verstärkt die Formbarkeit menschlicher Begabungen. Ein wichtiger Stichwortgeber war der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth, der schon in den 1950er-Jahren die US-amerikanische Intelligenzforschung rezipierte und davon ausgehend neue Verfahren für die Stimulierung kognitiver Fähigkeiten entwickelte. Roth und andere Pioniere inspirierten die bildungssoziologischen Forschungen der 1960er-Jahre, die beispielsweise unter der Ägide von Dahrendorf oder im Umfeld der hessischen Bildungsreformen durchgeführt wurden. So unterschiedlich diese Studien im Einzelnen auch waren, sie glichen sich darin, dass sie gesellschaftliche Bedingungen für die Bildungsungleichheiten verantwortlich machten. Gleichzeitig halfen diese Forschungen dabei, die Vorstellung einer Machbarkeit von Intelligenz zu verbreiten, wenngleich umstritten blieb, bis zu welchem Punkt eine Begabung gesteigert werden könne.²⁰ Vor diesem Hintergrund wurden jetzt zahlreiche Ideen für den Umbau der Schulen für die gezielte Förderung von Kindern aus benachteiligten Schichten entwickelt. Förderstufen sollten beispielsweise Kinder beim Übergang von der Grund- zur weiterführenden Schule unterstützen, während Gesamtschulversuche stärker als bisher die individuelle Entwicklung der Heranwachsenden anregen sollten.²¹ Auch wurde versucht, das Lernen selbst zu reformieren. Hier war es die Curriculumtheorie, die zuerst durch den Erziehungswissenschaftler Saul Robinsohn bekannt gemacht wurde und auf breites Interesse stieß. Robinsohn argumentierte für eine Abkehr von traditionellen Bildungsgütern und eine Ausrichtung des Unterrichts an Lernzielen und Qualifikationen. Damit glaubte er, Lernprozesse

18 Ebd., S. 215–221; *Rohstock*, Rotes Hessen – Schwarzes Bayern, S. 398–402; *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 212–215.

19 *Franziska Meifort*, Ralf Dahrendorf. Eine Biographie, München 2017, S. 125–128.

20 *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 212–219; *Till Kössler*, Auf der Suche nach einem Ende der Dummheit. Begabung und Intelligenz in deutschen Bildungsdebatten seit 1900, in: *Constantin Goschler/ders.* (Hrsg.), Vererbung oder Umwelt? Ungleichheit zwischen Biologie und Gesellschaft seit 1945, Göttingen 2016, S. 103–133, hier: S. 122–127.

21 *Monika Mattes*, Schule zwischen Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Debatten um die Gesamtschule und die Ganztagschule in der Bundesrepublik in den 1950er bis 1970er Jahren, in: *Stephanie Zloch/Lars Müller/Simone Lässig* (Hrsg.), Wissen in Bewegung. Migration und globale Verflechtungen in der Zeitgeschichte seit 1945, Berlin 2018, S. 39–68.

wissenschaftlich nachprüfbar verbessern und steuern zu können.²² Diese verschiedenen Initiativen zur besseren Nutzbarmachung der menschlichen Potenziale fielen in eine Zeit, in der der Glaube an die sozialwissenschaftliche Planung nicht nur im Bildungswesen, sondern auch in der Gesellschaft und der Wirtschaft der Bundesrepublik Fuß fasste.²³

In diesem Zusammenhang entstanden auch Unterstützungsprogramme für ausländische Kinder, die ab der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre und vor allem ab 1970 immer zahlreicher auf deutsche Schulen gingen. Sie kamen aus den Familien der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter, die ab Mitte der 1950er-Jahre aus Italien, Spanien, Griechenland und später auch Türkei und Jugoslawien für die boomende Nachkriegswirtschaft rekrutiert wurden.²⁴ Die westdeutschen Kultusminister forderten einen verpflichtenden Unterricht für Gastarbeiterkinder, um ihre Bildungschancen zu erhöhen und eine bessere Eingliederung in die westdeutsche Gesellschaft zu gewährleisten. Deswegen empfahl die Kultusministerkonferenz (KMK) 1964 und 1971 einen einjährigen Vorbereitungsunterricht, der der Eingewöhnung in die westdeutsche Schule und Gesellschaft dienen sollte. Der Vorbereitungsunterricht sollte halb auf Deutsch, halb in der Landessprache ablaufen, einen speziellen Deutschunterricht beinhalten und in ausgewählten Fächern gemeinsam mit deutschen Schülerinnen und Schülern erfolgen.²⁵

Ebenso wie die Programme für die Beschulung der Gastarbeiterkinder fanden auch viele andere Bildungs- und Gesellschaftsreformmaßnahmen zunächst lagerübergreifende Unterstützung. So entstanden vor dem Antritt der sozial-liberalen Koalition bildungspolitische Allianzen zwischen CDU/CSU, FDP und SPD, selbst wenn programmatische Unterschiede zwischen den Parteien zum Beispiel in Bezug auf den Begriff der Bildung bestehen blieben.²⁶ In den Ländern Westdeutschlands schoben diese politischen Organisationen in unterschiedlichen Konstellationen eine Modernisierung der Volksschulen, eine Erneuerung der Mittelschulen, die Öffnung

22 *Torsten Gass-Bolm*, Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005, S. 292–297; *Julia Kurig*, »Planung« und »Rationalität«: Saul B. Robinsohns »Bildungsreform als Revision des Curriculum« und das Modernisierungsparadigma der 1960er Jahre, in: *Wilfried Göttlicher/Jörg-W. Link/Eva Matthes* (Hrsg.), Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn 2018, S. 195–211.

23 *Gabriele Metzler*, Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn/München etc. 2005.

24 Vgl. nur die konzise Zusammenfassung in *Herbert*, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, S. 788–791 und 989–991. Die Zahl ausländischer Schülerinnen und Schüler stieg beispielsweise zwischen 1970 und 1981 von 185.256 auf 815.661: Sekretariat der KMK, Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1970 bis 1986, Bonn 1987, S. 11. Vor allem die Zahlen türkischer Schulkinder stieg stark, *Brittany Lehman*, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, 1949–1992, New York 2018, S. 129.

25 *Lehman*, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 55–65 und 102 f. Vgl. auch den Beitrag von Stephanie Zloch in diesem Band.

26 *Johannes Knewitz*, Bildung! Aber welche? Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963–1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen, Göttingen 2019.

der ersten Gesamtschulen, die Reform der gymnasialen Oberstufe und die Öffnung der Hochschulbildung an.²⁷

Es war vor allem die SPD, die sich in den 1960er-Jahren zu einer der tatkräftigsten Verfechterinnen der Bildungsreform entwickelte. Nachdem sich die Partei in den 1950er-Jahren sukzessive vom Marxismus verabschiedet hatte, versuchte sie, sich als sozialreformerische Volkspartei neu zu erfinden, wenngleich die programmatische Wende innerparteilich umstritten blieb.²⁸ Wichtig wurde nun das Schlagwort der Chancengleichheit. Zur zentralen Forderung der Sozialdemokratie entwickelte sich das Credo, benachteiligten Schichten den sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Entscheidender Hebel wurde die Bildungspolitik. Deswegen setzte sich die SPD dafür ein, das dreigliedrige Schulsystem zu reformieren, da in ihm bisher Kinder aus einkommensschwachen Teilen der Bevölkerung diskriminiert würden.²⁹ Das lässt sich beispielsweise an der sozialdemokratischen Bildungspolitik Hessens illustrieren. Unter Ernst Schütte und Ludwig von Friedeburg wurde ein umfassender Gesamtschulversuch aufgelegt, die Klassen 5 und 6 zur Förderstufe gemacht und weitreichende Pläne zur Angleichung der Curricula in den Schulformen, zur Vereinheitlichung des bisher gegliederten Schulsystems und zur Gründung von Gesamthochschulen entworfen – Pläne, die freilich am konservativen Protest der 1970er-Jahre scheiterten.³⁰

Auch die FDP und CDU/CSU versuchten, sich gegenüber der SPD als Bildungsreformparteien in Szene zu setzen. Die FDP sah Bildung weniger als die SPD als ein Instrument zur Herstellung von Chancengleichheit an. Ihr ging es eher darum, durch den Umbau von Schulen und Hochschulen die Voraussetzungen einer freien Bürgergesellschaft zu schaffen.³¹ So unterstützte die oppositionelle FDP in Hessen die sozialdemokratische Schulreform, aber legitimierte sie in einer genuin liberalen Perspektive als Mittel, um junge Menschen für eine »freiheitliche Leistungsgesellschaft« zu befähigen.³² Auch die CDU/CSU verschloss sich nicht den Rufen nach mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Mehr aber ging es ihr darum, durch Bildungsreformen vor dem Hintergrund der Rezession von 1966/67 wirtschaftspolitische Effekte zu erzielen. Baden-Württemberg war beispielsweise ein Laboratorium christdemokratischer Bildungspolitik.³³ Dort ließ Kultusminister Wilhelm Hahn in groß angelegten Studien – unter anderem durch Dahrendorf und sei-

27 *Kenkmann*, Von der bundesdeutschen Bildungsmisere zur Bildungsreform in den 60er Jahren; *Rudloff*, Bildungspolitik als Gesellschafts- und Sozialpolitik, S. 240–244.

28 *Siegfried Heimann*, Von Erich Ollenhauer zu Willy Brandt. Organisatorischer und programmatischer Wandel der SPD 1953–1963, in: *Detlef Lehnert* (Hrsg.), SPD und Parlamentarismus. Entwicklungslinien und Problemfelder 1871–1990, Köln/Weimar etc. 2016, S. 245–268, hier: S. 266–268.

29 *Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut, S. 59–64.

30 *Wilhelm Frenz*, Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform, in: *Michael T. Greven/Hans-G. Schumann* (Hrsg.), 40 Jahre Hessische Verfassung – 40 Jahre Politik in Hessen, Wiesbaden 1989, S. 187–209, hier: S. 199–206; *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 223–226; sowie jetzt umfassend *Knewitz*, Bildung!, S. 255–398.

31 *Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut, S. 65–68.

32 So die Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher, zit. nach: *Frenz*, Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform, S. 199.

33 *Fred Sepainter*, Baden-Württemberg 1960–1992, in: *Hansmartin Schwarzmaier/Meinrad Schaab* (Hrsg.), Handbuch der Baden-Württembergischen Geschichte, Bd. 4: Die Länder seit 1918, Stutt-

ne Mitarbeiter – die Begabungsreserven seines Bundeslands kartieren. Darauf aufbauend versuchte er, das Landschulwesen zu modernisieren, Realschulen und Gymnasien zu öffnen, neue Universitäten zu gründen und die Durchlässigkeit der Bildungseinrichtungen zu erhöhen, ohne aber das gegliederte Schulsystem anzutasten.

Doch die sozial-liberalen Programme zur Egalisierung von Mündigkeit entstanden nicht nur im Kontext der Schulreformdebatten. Ebenso entwickelten sie sich im Zuge der Diskussionen über eine Reform der politischen Bildung, die in den Jahren um 1960 an Fahrt gewann. Bereits in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre forderten Pädagogen und Politiker eine Reform der politischen Bildung vor dem Hintergrund der Konkurrenz mit DDR und Sowjetunion. Denn die Experten beobachteten besorgt, dass Westdeutschland »die Grundbegriffe der Gesellschaft noch nicht in gleicher Breite und Gründlichkeit« diskutiere, wie das die DDR für ihre »Gesellschaftsbegriffe« getan habe.³⁴ Sie forderten deswegen, die westdeutsche Jugend gleichermaßen zur Staatsbejahung und »Weiterentwicklung von Staat und Gesellschaft« zu erziehen.³⁵ In der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre verschoben sich darüber hinaus die Erwartungen, welche Rolle die Schulen bei der Vermittlung von Demokratie spielen sollten. Hatten einige Länder bereits in den 1950er-Jahren Schulmitverwaltungsstrukturen, ein Schülerpresserecht, aber nur teilweise eigene Schulfächer für politische und gesellschaftliche Themen in den Höheren Schulen eingeführt, monierten die Bildungsexperten am Ende der 1950er-Jahre vor allem die bisherigen Versäumnisse der politischen Bildung.³⁶ Das war auch Folge eines breiten Fachdiskurses über die Vermittlung von Demokratie, der sich in den Bundes- und Landeszentralen der politischen Bildung und pädagogischen Zeitschriften gebildet hatte. So beklagten parteiübergreifend die Mitglieder des Kuratoriums der Bundeszentrale für Heimatdienst 1959 nun die Aussparung der »breiten Masse« in der politischen Bildung.³⁷ Dieses Krisenbewusstsein verstärkte sich, als an Weihnachten 1959 junge Rechtsradikale die Kölner Synagoge mit Hakenkreuzen und antisemitischen Parolen verunstalteten und in den Wochen darauf sich in Westdeutschland und anderen westlichen Gesellschaften eine Welle von rechtsradikalen und antisemitischen Schmierereien anschloss. Für große Teile der westdeutschen Medien belegten diese Taten ein Versagen der demokratischen Erziehungsbestrebungen, denn sie verdeutlichten, dass nationalsozialistische Persönlichkeitsmerkmale in der

gart 2003, S. 591–896, hier: S. 632–634 und 834–843; *Rudloff*, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 218 f.; *Meifort*, Ralf Dahrendorf, S. 121–145.

34 *Theodor Wilhelm*, Das Stoffgebiet der politischen Bildung in der Volksschule, in: Bundeszentrale für Heimatdienst (Hrsg.), Die Praxis der politischen Bildung in der Volksschule, Bonn 1956, S. 36–53, hier: S. 40.

35 *Günther Frede/Felix Messerschmid/Otto Seitzer*, Ein Wort zuvor, in: Freiheit und Verantwortung 1, 1956, S. 1–3, hier: S. 3; vgl. auch *Phillip Wagner*, Das Mitbürgerliche und das Staatsbürgerliche. Politische Bildung, Bürgerlichkeit und Demokratie im Westdeutschland der 1940er- und 1950er-Jahre, in: *Manfred Hettling/Richard Pohle* (Hrsg.), Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe, Göttingen 2019, S. 263–296, hier: S. 279–281.

36 Zu diesen Reformen umfassend: *Levsen*, Autorität und Demokratie, S. 102–126; *Puaca*, Learning Democracy, S. 56–152.

37 7. Kuratoriumssitzung der Bundeszentrale für Heimatdienst, 27.10.1959, BArch (Koblenz), B 168/5219.

Nachkriegszeit vermeintlich überlebt hatten. Versuchte Bundeskanzler Konrad Adenauer (CDU) die Vorfälle öffentlich zu bagatellisieren und der DDR in die Schuhe zu schieben, forderten zivilgesellschaftliche Initiativen, Experten und Politiker, nun die zeitgeschichtliche und politische Bildung an den Schulen zu verstärken.³⁸ Die KMK empfahl deswegen in den folgenden Jahren, Gemeinschaftskunde verbindlich in der gymnasialen Oberstufe einzuführen. Diese Entscheidung führte in den folgenden Jahren zur Einrichtung von neuen Professuren für die politische Bildung, zur Reform der Lehrpläne in vielen Ländern, zur Publikation von neuen Schulbüchern wie etwa Wolfgang Hilligens »Sehen, beurteilen, handeln«³⁹ sowie auch zu einem lebendigen Fachdiskurs um das Studienbüro zur Soziologie der politischen Bildung am Frankfurter Institut für Sozialforschung.⁴⁰ Zeitversetzt entstanden auch erste, oftmals vage Ideen für die Vorbereitung von ausländischen Jugendlichen für die Teilhabe an der westdeutschen Demokratie, selbst wenn unklar war, ob diese Heranwachsenden jemals die vollen Partizipationsrechte erhalten würden.⁴¹

Deutlich forderten die KMK und andere Experten nun die Förderung von Kritik und Engagement. Ähnliches hatten die Proponenten der politischen Bildung bereits in den 1950er-Jahren gewünscht. Doch erst in den frühen 1960er-Jahren werteten die Zeitgenossen Kritik umfassend zu einer demokratischen Handlungsressource auf. Der Protest von linken und liberalen Medienmachern und Intellektuellen gegen die Verhaftung von Redakteuren des SPIEGELS verhalf der »Zeitkritik« zu allgemeiner Legitimität.⁴² Auch inspirierte die »Spiegel-Affäre« eine ganze Reihe von Pädagogen und Sozialwissenschaftlern, über die Stimulierung von Kritik- und Konfliktfähigkeit zu schreiben. Ein Pionier war Hermann Giesecke, der ausgehend von seinen Erfahrungen und der Lektüre von Dahrendorfs »Gesellschaft und Freiheit« die Erziehung zur kritischen Staatsbürgerschaft zum Ziel der politischen Bildung erhob.⁴³ Auf Giesecke folgten in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre Erziehungswissenschaftler, die sich einer »Kritischen Pädagogik« verschrieben hatten, so wie etwa Klaus Mollenhauer, der »Mündigkeit« zum zentralen Begriff seiner Lehre machte und damit Widerspruch und Ungehorsam verband.⁴⁴

38 Werner Bergmann, Antisemitismus in öffentlichen Konflikten. Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949–1989, Frankfurt am Main 1997, S. 235–277.

39 Wolfgang Hilligen, Sehen, beurteilen, handeln. Lese- und Arbeitsbuch zur politischen Bildung und Sozialkunde, Frankfurt am Main 1957.

40 Gerrit Mambour, Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Schwalbach am Taunus 2007, S. 47–59; Levsen, Autorität und Demokratie, S. 231–233; Thomas Koinzer, Auf der Suche nach der demokratischen Schule. Amerikafahrer, Kulturtransfer und Schulreform in der Bildungsreformära der Bundesrepublik Deutschland, Bad Heilbrunn 2011.

41 Lehman, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 103; Sarah Thomsen Viera, Turkish Germans in the Federal Republic of Germany. Immigration, Space, and Belonging, 1961–1990, New York 2018, S. 127 f.

42 Christina von Hodenberg, Die Journalisten und der Aufbruch zur kritischen Öffentlichkeit, in: Ulrich Herbert (Hrsg.), Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980, Göttingen 2002, S. 278–311.

43 Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965, S. 102; vgl. zu Dahrendorf: Meifort, Ralf Dahrendorf, S. 85 f.

44 Levsen, Autorität und Demokratie, S. 189–191.

Zeitgleich versuchten junge Menschen, ihr Verständnis von Demokratie in die Schulen zu tragen. Nicht allein Studierende protestierten ab Mitte der 1960er-Jahre für mehr Mitsprache an den Universitäten und gegen vermeintliche politische Bevormundung – und das teilweise noch vor den spektakulären Protesten gegen die Notstandsgesetze und den Vietnamkrieg.⁴⁵ Auch Schülerinnen und Schüler vor allem an den Gymnasien forderten in den 1960er-Jahren mehr Mitsprache ein.⁴⁶ Bereits in den späten 1950er-Jahren war in vielen Schülerzeitungen und Schülergremien Meinungsfreiheit beansprucht worden. Doch erst in den 1960er-Jahren versuchten insbesondere Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, sich noch einen größeren Freiraum gegenüber Schulleitungen und Lehrpersonal zu erstreiten. Zahlreiche Beispiele aus Hessen, Hamburg und auch Bayern zeigen, dass Schülerzeitungen für sich in Anspruch nahmen, betont kritisch über Politik, Gesellschaft und Schulleben zu berichten, und dafür auch überregional ausgezeichnet wurden. Selbstbewusst forderten die jungen Redakteure auch in den Bundesländern, in denen noch immer die Zensur erlaubt war, Pressefreiheit für ihre Zeitungen. Immer wieder wehrten sich Redaktionen gegen die Kontrolle durch die Schulleitungen und riskierten dabei auch spektakuläre Konflikte. In derselben Zeit definierten Schülerinnen und Schüler auch ihre Arbeit in den Schülergremien neu. Sie kritisierten scharf, dass die Ausschüsse bisher angeblich nur der Kooperation mit der Lehrerschaft gedient hätten, aber nicht der Durchsetzung ihrer eigenen legitimen Ziele. Dagegen forderten sie die Schülerschaft auf, in den Gremien ihre Anliegen notfalls auch im Konflikt durchzusetzen. Neu war in den 1960er-Jahren, dass die Schülerinnen und Schüler stärker als im Jahrzehnt zuvor von wohlmeinenden Journalisten, Eltern, Pädagogen und – vor allem in den SPD-regierten Ländern – Kultusministerien unterstützt wurden. Die Bundestagsdebatte über die politische Bildung 1968 zeigt darüber hinaus, dass selbst unter dem Eindruck der Studentenproteste weite Teile von CDU, FDP und SPD das Engagement der jungen Generation grundsätzlich begrüßten und weiterhin zu einer Erziehung zur Mündigkeit und Kritikfähigkeit standen.⁴⁷

Aus den Debatten entwickelte sich insbesondere unter liberalen und sozialdemokratischen Experten und Politikern die Auffassung, durch die Schulen demokratische Teilhabe breiter in der Gesellschaft zu verankern und bisher benachteiligte Jugendliche speziell zu fördern. Zum einen entstand die liberale Position, für die paradigmatisch Dahrendorf steht, der argumentierte, dass Bildung die Voraussetzung für die Demokratisierung der Gesellschaft sei, da sie den Einzelnen für die Teilhabe an den Auseinandersetzungen in der pluralistischen Gesellschaft befähigen würde. Zum anderen schälte sich eine sozialdemokratische Position heraus, für die der bereits zitierte Brandt steht, dem es nicht nur darum ging, gleiche Teilnahmekancen, sondern eine möglichst gleiche Teilhabe an der Demokratie zu fördern.

Doch trotz all dieser Forderungen nach einer Egalisierung von Teilhabe schrieben die Bildungsreformer die subtilen Hierarchien zwischen den Mittelschichten und einkommenschwachen Bevölkerungsgruppen sowie einheimischen und mi-

45 Vgl. dazu nur *Norbert Frei*, 1968. *Jugendrevolte und globaler Protest*, München 2018.

46 Zum Folgenden: *Levsen*, *Autorität und Demokratie*, S. 127–141 und 448–469; vgl. außerdem den Beitrag von Sandra Funck in diesem Band.

47 Deutscher Bundestag, *Stenografische Berichte*, 5. WP, 196. Sitzung, 15.11.1968, S. 10557–10587.

grantischen Bevölkerungsgruppen fort. Zum einen geschah dies aufgrund von Vorurteilen gegenüber den demokratischen Fertigkeiten von ärmeren Bevölkerungsschichten. Im Hintergrund stand die breit in der westdeutschen Soziologie rezipierte Theorie des britischen Soziologen Basil Bernstein, dass Unterschichts- und Arbeiterkindern aufgrund ihrer einfachen Sprechweise Probleme hätten, die Standards der Mittelklasse-Institution Schule zu erfüllen. Einflussreiche linksliberale Gesellschafts- und Erziehungswissenschaftler übertrugen diese These nun auf die demokratischen Fähigkeiten der verschiedenen Gesellschaftsschichten. So argumentierte Mollenhauer, dass sich Kinder der Unterschicht eher passiv und gegenwartsorientiert, Heranwachsende der Mittelschicht dagegen überwiegend aktiv und zukunftsorientiert verhalten würden.⁴⁸ Politische Aufbrüche der Arbeiterjugend oder den politischen Protest der Hauptschüler nahmen selbst dezidiert linke Experten dagegen nur begrenzt oder verspätet wahr.⁴⁹ Das verdeutlicht, dass zumindest ein Teil der Bildungsreformer die Jugendlichen aus den unteren Gesellschaftsschichten stereotypisierten, ohne ihre spezifische politische Handlungsmacht anzuerkennen. Zum anderen trugen viele Politiker und Experten dazu bei, subtile Barrieren zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen aufzurichten, weil sie sich sowohl aus ökonomischen Gründen als auch aus außenpolitischen Abwägungen eine »Integration auf Zeit« zum Ziel setzten.⁵⁰ Deutsche Politiker und Wirtschaftsführer quer durch das politische Spektrum betrachteten die Rekrutierung von Gastarbeitern aus einer überwiegend ökonomischen Perspektive. Fragen der Integrationspolitik spielten demgegenüber eine sekundäre Rolle.⁵¹ Hinzu kam, dass die westdeutsche Regierung und die KMK einen Kompromiss mit den Herkunftsländern der Gastarbeiter und den europäischen Institutionen finden mussten, wie die Kinder aus Gastarbeiterfamilien zu beschulen seien. So entschied das Gremium, den Jugendlichen ihr vermeintliches kulturelles Erbe zu bewahren und damit eine mögliche Rückkehr in das Herkunftsland ihrer Eltern vorzubereiten. Deswegen ermöglichten die deutschen Behörden den jeweiligen Botschaften, freiwillige Nachmittagskurse – den sogenannten Konsulatsunterricht – in der Sprache und Kultur des jeweiligen Herkunftslandes anzubieten.⁵²

II. Gleichberechtigung und Hierarchien

Doch welche unterschiedlichen Auswirkungen hatten diese Bildungsdiskurse in der Praxis? Der sozial-liberale Westberliner Senat versuchte in der Mitte der 1960er-Jahre, durch Bildungsreformen demokratische Haltungen und Fähigkeiten in der

48 Rudloff, Ungleiche Bildungschancen, Begabung und Auslese, S. 201 f. und 228 f.

49 Vgl. zum Beispiel die Dokumentation des Jugendprotests an Hauptschulen: Konrad Lappe/ Erhard Meueler, Politische Initiativen an Hauptschulen, in: Betrifft: Erziehung 8, 1975, H. 10, S. 28–31.

50 Herbert, Geschichte Deutschlands im 20. Jahrhundert, S. 990.

51 Dazu jetzt umfassend: Lauren Stokes, Fear of the Family. Guest Workers and Family Migration in the Federal Republic of Germany, New York 2022.

52 Lehman, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 55–65 und 102 f.; vgl. dazu auch den Beitrag von Stephanie Zloch in diesem Band.

gesamten Bevölkerung gegenüber der noch immer wahrgenommenen Bedrohung durch den Kommunismus zu stärken. Diese Politik stand in der Tradition der frühen 1940er- und 1950er-Jahre. In dieser Zeit begann der Senat mit einer breiten Palette von Initiativen, zu der auch die Schulpolitik gehörte, die Bewohner der Halbstadt an die Demokratie zu gewöhnen, zum Westen hin zu orientieren und scharf gegenüber dem kommunistischen Ostteil der Stadt abzugrenzen.⁵³ Zwar baute die Westberliner Regierung keine Einheitsschule auf, wie einige Reformer gefordert hatten. Dennoch führte sie eine sechsklassige Grundschule ein und entwickelte ein System der zumindest auf dem Papier gleichwertigen weiterführenden Bildungseinrichtungen – der Praktischen, Technischen und Wissenschaftlichen Oberschulen.⁵⁴ Deswegen formulierte der Senat demokratische Erziehungsziele für die drei Schultypen. So wollte er Zeitgeschichtsunterricht und politische Bildung in den Abschlussklassen 1957 verstärken, um nicht nur den »Willen« der Heranwachsenden »zur Mitarbeit im demokratischen Staat zu stärken«, sondern auch, um die Schülerinnen und Schüler »zur Auseinandersetzung mit dem um uns herum herrschenden System des Bolschewismus« zu befähigen.⁵⁵ In seinen Gedanken zur Neugestaltung der Berliner Lehrpläne entwickelte der Schulrat und spätere Schulsenator Carl-Heinz Evers (SPD) seine Gedanken zur Vermittlung von Verantwortung, Toleranz und Dialog in einer pluralistischen Gesellschaft vor der dunklen Folie einer kommunistischen Erziehung zum Kollektiv.⁵⁶ Auch nach dem Bau der Berliner Mauer legitimierten die sozial-liberalen Bildungsfachleute die Verlängerung der Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr, die ersten Versuche mit Gesamtschulen und die Reform der Lehrpläne nicht nur allein damit, dass Westberlin Fachkräfte brauche, sondern auch damit, dass die eingeschlossene Halbstadt eine demokratische Erziehung für alle aufgrund der ständigen »Konfrontation mit dem anderen Teil der Stadt« benötige.⁵⁷ Der Senat orientierte sich dabei an der amerikanischen Reformpolitik. Ein führender Schulbeamter zitierte Präsident Lyndon B. Johnsons Anspruch, dass die Freiheit »zerbrechlich« sei, wenn die Menschen »unwissend sind«, und schloss daraus, dass die Investitionen in das Erziehungssystem sich in »mündigen Bürgern« auszahlen würden.⁵⁸

Der sozial-liberale Senat wollte vor allem durch die neuartigen Gesamtschulen bisher benachteiligte Gruppen an eine demokratische Teilhabe heranführen. Diese

53 Dazu politikgeschichtlich: *Scott H. Krause*, *Bringing Cold War Democracy to West Berlin. A Shared German-American Project, 1940–1972*, New York 2019. Nur wenig über den Kontext des Kalten Kriegs findet sich dagegen in *Puaca*, *Learning Democracy*.

54 *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina*, Die Schulentwicklung in Berlin 1948–1962 im Spannungsfeld zwischen Ost und West, in: *Siegfried Baske* (Hrsg.), *Bildungspolitische und pädagogische Probleme der Schulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik*, Berlin 1984, S. 11–37, hier: S. 16 f.

55 Anregungen und Hinweise für Gemeinschaftskunde und politische Bildung (12.6.1957), in: *Dienstblatt des Senators von Berlin*, 6.7.1957, Landesarchiv Berlin (LA B), Rep. 015, Nr. 449.

56 *Carl-Heinz Evers*, Grundgedanken zur Neugestaltung von Bildungsplänen der Berliner Schule vom November 1960, in: *Karl-Heinz Füssl/Christian Kubina* (Hrsg.), *Dokumente zur Berliner Schulgeschichte (1948–1965)*, Berlin 1982, S. 104–123, hier: S. 104–111.

57 *Carl-Heinz Evers*, Kulturpolitik der Länder 1966/67, hier: Bericht des Landes Berlin, o. D. [1966], LA B, Rep. 015, Nr. 316.

58 *Herbert Bath*, Bildungspolitische Aufgaben in Berlin, in: *Otto Theuner* (Hrsg.), *Verwaltung im modernen Staat. Staat und Wirtschaft*, Berlin 1966, S. 149–157, hier: S. 149.

Zielvorstellung prägte das Programm der demokratischen Leistungsschule.⁵⁹ Für die Bildungsfachleute des Senats sollten Gesamtschulen dazu beitragen, eine Gesellschaft mündiger Bürgerinnen und Bürger entstehen zu lassen, die sich aktiv an der gesellschaftlichen Willensbildung beteiligen.⁶⁰ Gesamtschulen hatten die Aufgabe, ein Urteilsvermögen zu vermitteln, das vor kritikloser Anpassung und blinder Tatsachengläubigkeit schütze und den Einzelnen befähige, Konflikte in der pluralistischen Gesellschaft auszutragen.⁶¹ Die Einführung der Gesamtschulen sollte nicht allein jungen Menschen zugutekommen, sondern auch der erwachsenen Bevölkerung ermöglichen, sich in einen breiten bildungspolitischen Reformprozess aktiv einzubringen. Diese Ideen entwickelten sich im Zuge der Diskussionen um die Gründung der ersten Gesamtschulen in Buckow-Britz-Rudow, auf dem Falkenhagener Feld, in Lichtenrade und im Märkischen Viertel.⁶²

Auch über die Gesamtschulversuche hinaus stand eine breite Aktivierung der jungen Menschen für die Demokratie auch noch um 1968 im Zentrum der Westberliner Schulpolitik. Diese Zielvorstellungen lassen sich an den Rahmenplänen für Schule und Unterricht ablesen, die der Senat 1968 einführte. Zwar ging es den Autoren der Rahmenpläne auch darum, den argwöhnisch beobachteten Protest der Studenten- und Schülerbewegung einzuhegen und die Jugendlichen an die bestehenden Institutionen der repräsentativen Demokratie heranzuführen. Denn die Jugendproteste richteten sich stets auch gegen die sozial-liberale Regierung unter Klaus Schütz (SPD), dem eine repressive Innenpolitik vorgeworfen wurde – »Schütz schützt nicht«, titelte etwa eine radikale Westberliner Schülerzeitung.⁶³ Dennoch ordnete die Schulverwaltung an, durch Fachunterricht, Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen die Heranwachsenden in allen Schulrichtungen für die Partizipation zu befähigen. Denn sie hielt daran fest, dass Demokratie stets »unvollkommen« sei und deswegen »offen« für Veränderungen sein müsse.⁶⁴

Für den Senat bedeutete eine breite Eingliederung der jungen Generation in die Demokratie auch, die Kinder ausländischer Arbeitskräfte über die Schulen an die politische und gesellschaftliche Teilhabe heranzuführen. Die Westberliner Regierung versuchte erst seit dem Ende der 1960er-Jahre verstärkt, ausländische Arbeitskräfte für die Berliner Wirtschaft zu mobilisieren. Vor allem Menschen aus der Türkei und Jugoslawien folgten dem Ruf, darunter befanden sich auch viele Frauen, die in der Elektroindustrie arbeiteten. Diese Personen holten bald ihre Familien nach, ließen sich in günstigen Altbauwohnungen in Wedding, Kreuzberg und

59 *Theodor Sander/Hans-G. Rolff/Gertrud Winkler*, Die demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule, Hannover 1967. Zur Entstehung vgl. ebd., S. 5–7.

60 Ebd., S. 21.

61 Ebd., S. 22.

62 *Herbert Bath/Aribert Hoffmann/Horst Klemke* u. a., Die pädagogische Konzeption der Gesamtschulen in Berlin, in: Kommunalpolitische Beiträge 2, 1966, Nr. 15, S. 2–84.

63 Schütz schützt nicht, in: Der Pfortner 1, 1969, H. 1, S. 3, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, Prolabor Sammlung, Ordner 128.

64 Senator für Schulwesen, Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Berlin 1970, Kapitel AI, S. 6 f.

Schöneberg nieder und schickten ihre Kinder auf deutsche Schulen.⁶⁵ Bis 1980 stiegen die Zahlen ausländischer Jugendlicher an Hauptschulen auf 6.277, an Realschulen und Gymnasien dagegen nur auf 1.477 beziehungsweise 1.793.⁶⁶ Der Senat versuchte einerseits, gemeinsam mit den diplomatischen Vertretungen der Sendeländer durch Konsulatsunterricht einer vermeintlichen »nationalen Entfremdung« der steigenden Zahl der Gastarbeiterkinder entgegenzuwirken und sie für eine mögliche Rückkehr in das Land ihrer Eltern zu wappnen.⁶⁷ Andererseits zielte die Regierung darauf, durch Förderprogramme die Sprachbarrieren der ausländischen Menschen zu verringern und die Integrationswilligen auszulesen. Dann strebte sie an, diese Gruppe an die Loyalität zum deutschen Staat ebenso wie an die politische Teilhabe heranzuführen. Zwar lehnte der Senat ein allgemeines Ausländerwahlrecht ab, doch unterstützte er die Partizipation von Ausländern in Elternbeiräten sowie Betriebs- und Personalräten als Mittel zur gesellschaftlichen Integration.⁶⁸ Aus diesem Grund sollten ausländische Jugendliche dieselben Bildungschancen wie Heranwachsende mit deutscher Staatsbürgerschaft erhalten. Das bedeutete auch, dass ausländische Mitschüler eine Erziehung zur »Mündigkeit«, »Kritikfähigkeit« und »Toleranz« erhalten sollten.⁶⁹ Deswegen führte die Schulverwaltung Vorbereitungsklassen ein und öffnete auch die Schülermitverwaltungen für ausländische Jugendliche.⁷⁰

Während der Westberliner Senat die Bildungs- und Demokratiereformdebatten der 1950er-Jahre weiterführte, brach die sozial-liberale Regierung in NRW ab 1966 mit den Prioritäten der bisherigen christdemokratischen Landeskabineette. Zwar hatten sich die Parteien in der Landesverfassung darauf geeinigt, dass Staatsbürgerkunde für alle Heranwachsenden eine verpflichtende Aufgabe sei. Das Kultusministerium interpretierte diesen Verfassungsartikel 1952 im Sinne einer Erziehung zum »Dienste an der Gemeinschaft«.⁷¹ Diese Vorstellungen prägten vor allem die

65 *Malte Borgmann*, Von der Anwerbung zur Anerkennung. Migration, Politik und Teilhabe in West-Berlin 1970–1984, in: *Hanno Hochmuth/Paul Nolte* (Hrsg.), *Stadtgeschichte als Zeitgeschichte*. Berlin im 20. Jahrhundert, Göttingen 2019, S. 271–297, hier: S. 273; *Stefan Zeppenfeld*, Vom Gast zum Gastwirt? Türkische Arbeitswelten in West-Berlin, Göttingen 2021, S. 48–60. Im Jahr 1972 befanden sich unter den 147.546 Ausländern in Westberlin 58.539 Türken und 26.969 Jugoslawen, vgl. Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, Abgeordnetenhaus von Berlin, *Parlamentsdokumentation*, Mitteilungen des Präsidenten 39, 1973, S. 3.

66 Sekretariat der KMK, *Ausländische Schüler und Schulabsolventen*, S. 54, 76 und 89.

67 Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, S. 11.

68 Ebd., S. 16; vgl. auch Begründung für die Einrichtung eines Planungsteams »Integration der Ausländer«, o. D. [1971], LA B, Rep 015, Nr. 744/2.

69 Erklärung des Regierenden Bürgermeisters über die Richtlinien der Regierungspolitik, Abgeordnetenhaus von Berlin, *Stenografische Berichte*, 6. WP, 4. Sitzung, 29.4.1971, S. 18.

70 Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, S. 11.

71 Erstes Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Lande NRW, 8.4.1952, zit. nach: Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), *Politische Bildung in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Richtlinien, Leitsätze, Erlasse, Ratings 1957, S. 10.

Richtlinien für den Volksschul- und den Realschulunterricht.⁷² Obwohl es in der 1962 eingeführten Gemeinschaftskunde an der gymnasialen Oberstufe stärker um die Thematisierung des Spannungsfelds zwischen Individuum und Gemeinschaft ging, zielte auch hier der Unterricht darauf, die Jugendlichen in das »rechte Verhältnis zum Staat« zu setzen.⁷³ Gleichwohl blieben die Bedenken gegenüber der schulischen Demokratiebildung groß: Das Kultusministerium spaltete bereits 1965 das neue Fach wieder in den Erdkunde-, Geschichts- und Philosophieunterricht auf.⁷⁴ Demgegenüber versuchte der sozialdemokratische Ministerpräsident Heinz Kühn ab 1966, durch Bildungsreformen die Teilhabebereitschaft in der jungen Gesellschaft zu verstärken, sah er doch das vermeintliche politische Desinteresse der Jugend als eine Hypothek für die Entwicklung der Demokratie an. Die aktuellen politischen Entwicklungen bedürftigen seiner Meinung nach mehr denn je eines »mündigen Staatsbürgers«.⁷⁵ Deswegen kam es für Kühn darauf an, »die jungen Menschen mit Wissen, mit Einsichten und Kenntnissen auszustatten, so dass sie in der Lage sind, sich mit den Chancen und Gefahren der geistigen und politischen Entwicklung unseres Lebens auseinanderzusetzen«.⁷⁶

Die Schulreformen der späten 1960er-Jahre sollten dabei helfen, mehr junge Menschen als bisher in den Stand der Mündigkeit zu versetzen. Die Umwandlung der Volksschuloberstufen in Hauptschulen unter der Ägide von Kultusminister Fritz Holfhoff (SPD) war von dem Geist getragen, Jugendliche aus ärmeren und bildungsfernen Schichten zu einer aktiven Beteiligung an Demokratie und moderner Gesellschaft zu befähigen. Anders als die Volksschulen, die die Einordnung in die Gesellschaft gelehrt hatten, wollte nun etwa das neu eingerichtete Hauptschulfach »Geschichte-Politik« junge Menschen an »Kritikvermögen und Zivilcourage«, an »Diskussion sowie Kompromißbereitschaft« heranführen.⁷⁷ 1970/71 wurden 56,3 % aller Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse in diesem Geist unterrichtet.⁷⁸ Auch die Experimente mit Gesamtschulen sollten mehr Jugendliche zu selbstständigen und kritischen Menschen machen, selbst wenn vorerst nur eine kleine Minderheit der Schülerinnen und Schüler an diesen neuen Schulen unterrichtet wurde.⁷⁹ Besonders prägnanten Ausdruck fanden diese Zielvorstellungen in den Planungen für den politischen Unterricht an den Gesamtschulen. Die Planer des neuen Gesamtschulcurriculums wollten die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilhabe

72 Ebd., S. 11–18.

73 Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule. Geschichte und Gemeinschaftskunde, Ratingen 1967, S. 1 und 29 (Zitat).

74 Wolfgang Holweg an Hermann-J. Nachtwey, 14.7.1966, Landesarchiv NRW, Abteilung Rheinland (LAV NRW R), NW 242, Nr. 210.

75 Landtag Nordrhein-Westfalen, Stenografische Berichte, 6. WP, 8. Sitzung, 13.12.1966, S. 115.

76 Ebd.

77 Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW. Teil d: Geschichte – Politik und Erdkunde, Wuppertal 1968, S. B4/2; vgl. auch jetzt umfassend zur Hauptschulreform in NRW *Sandra Wenk*, Hoffnung Hauptschule. Zur Geschichte eines vergessenen Gesellschaftsprojekts der Bildungsreformära 1957–1973, Göttingen 2022.

78 Kultusministerium des Landes NRW (Hrsg.), Hauptschulbericht. Bericht über die Entwicklung der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Köln 1978, Anlage 10.

79 Die Zahlen stiegen zwischen 1971 und 1978 von 1,1 auf 2,7 % (Kultusministerium NRW, Hauptschulbericht, Anlage 10).

an der Gesellschaft befähigen, weil sie die Demokratie als eine »permanente Aufgabe« betrachteten.⁸⁰ Dazu passt auch, dass das Kultusministerium in derselben Zeit verfügte, Schülerzeitungen und Schülermitverwaltung in Instrumente einer Erziehung zu Kritik- und Konfliktfähigkeit aller Schülerinnen und Schüler umzuwandeln.⁸¹ Diese Bestrebungen erreichten ihren Höhepunkt, als der Nachfolger Holt-hoffs, der linke Sozialdemokrat Jürgen Girgensohn, ab 1970 begann, ein neues Schulfach »Politik« zu planen, das alle Heranwachsenden in der Mittelstufe erreichen sollte, bevor sie erstmals ihr passives Wahlrecht mit 18 Jahren wahrnehmen können. Unter dem Vorsitz des Historikers Rolf Schörken arbeitete eine breit besetzte Curriculumkommission, in der die Vertreter verschiedener Schulformen, politischer Richtungen, konfessioneller Gruppen und Berufsrichtungen zusammenkamen.⁸² Die Arbeit dieser Kommission verdeutlichte einen noch 1970 bestehenden, gesellschaftliche Milieus und politische Gruppen überspannenden Konsens über die Notwendigkeit einer demokratischen Bildungsreform. Mit diesem Fach, das vorerst 1973/74 in Kraft trat, versuchte das Kultusministerium, sich an die Spitze des politischen Aufbruchs der Jahre zu stellen und Jugendliche aller Schulen und aller sozialen Schichten zu Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Partizipationsbereitschaft zu bilden.⁸³

Ebenso wie in Berlin versuchten die Düsseldorfer Bildungsreformer, auch die jugendlichen Ausländer zu einer Teilhabe an Politik und Gesellschaft zu bewegen. 1969 lebten knapp 400.000 ausländische Arbeitnehmer zwischen Rhein und Ruhr. Sie hatten sich einerseits in den rheinischen Großstädten Düsseldorf und Köln, andererseits in den Industriezentren des Ruhrgebiets niedergelassen und arbeiteten dort vor allem in der Stahlindustrie, im Chemiegewerbe, in der Textilherstellung und im Baugewerbe.⁸⁴ Auch in Nordrhein-Westfalen gingen die Jugendlichen aus Gastarbeiterfamilien mehrheitlich auf Hauptschulen. Bis 1980 stieg die Zahl ausländischer Jugendlicher an Hauptschulen auf 74.299, an Realschulen und Gymnasien jedoch nur auf 9.998 beziehungsweise 12.015.⁸⁵ Ebenso wie dem Senat ging es der nordrhein-westfälischen Landesregierung zum einen darum, diesen Gastarbeiterkindern durch Konsulatsunterricht die Möglichkeit einer Rückkehr offenzuhalten.⁸⁶ Zum anderen versuchte sie auch, den jugendlichen Ausländern dieselben Bildungschancen zu geben, um ihre Integration in die deutsche Gesellschaft zu för-

80 Versuch einer Zielfeldbestimmung für ein Curriculum Politik/Geschichte (Validierungskriterien für Generalziele), o. D. [1970], LAV NRW R, NW 258, Nr. 161; vgl. auch das Dissertationsprojekt von Dana Kier, Zukunftsgestaltung durch Schulreformen. Gesamtschulen und das Fach Gesellschaftslehre als Formen des *social engineering*, Universität Duisburg-Essen.

81 Schülerzeitung. Runderlass des Kultusministers vom 7.3.1969, in: Amtsblatt des Kultusministeriums, Land Nordrhein-Westfalen 21, 1969, S. 125–127; Schülermitverwaltung. Runderlass des Kultusministers vom 22.5.1969, in: ebd., S. 183–188.

82 Kommission für politische Bildung (an den Gymnasien), hier: Beteiligung von Vertretern der Lehrerverbände, 10.3.1970, LAV NRW R, NW 842, Nr. 932.

83 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Richtlinien für den politischen Unterricht, Düsseldorf 1973, S. 12–18.

84 Vgl. die Angaben in *Herbert R. Koch*, Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen, Königswinter 1970, S. 35.

85 Sekretariat der KMK, Ausländische Schüler und Schulabsolventen, S. 59, 81 und 94.

86 Landtag NRW, Drucksache 6/1778, Beantwortung der Kleinen Anfrage Nr. 514, 10.2.1970, AL NRW.

dern. In den späten 1960er-Jahren setzten sich einzelne Hauptschullehrer und Schulaufsichtsbehörden dafür ein, »Gastarbeiterprobleme« im Unterricht zu thematisieren, um ausländische Arbeitnehmer und ihre Kinder für die Partizipation zu befähigen, gleichzeitig Vorurteile aufseiten der deutschen Bevölkerung abzubauen und somit eine »Demokratisierung der Gesellschaft« weiter voranzutreiben.⁸⁷ Diese Ideen führten die Planer des Curriculums für den politischen Unterricht ein paar Jahre später weiter. Sie wollten über die Thematisierung der Gastarbeiter zum Abbau von Vorurteilen, zur Bildung von Empathie und zur Parteinahme für unterprivilegierte Gruppen anregen.⁸⁸

Obwohl diese Initiativen darauf zielten, mehr Menschen gleichberechtigt zu einer aktiven Teilhabe zu motivieren, halfen sie auch dabei, bereits bestehende soziale und kulturelle Hierarchien in der westdeutschen Demokratie fortzuschreiben. Die Reformer in Westberlin behaupteten zwar, den Unterschied zwischen volkstümlicher und höherer Bildung aufzuheben.⁸⁹ Jedoch schrieben sie weiterhin fest, dass die Sprösslinge der Mittel- und Oberschichten, die überwiegend das Gymnasium besuchten, andere demokratische Denk- und Handlungsmuster einüben sollten als Jugendliche der Unterschichten, die noch immer weitgehend auf die Hauptschule gingen. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten lernten zuerst in Sozialkunde in Klassen 7 bis 10 über politische Institutionen, soziale Strukturen und die klassischen Formen von Partizipation einer repräsentativen Demokratie.⁹⁰ Darauf folgte in Klasse 11 bis 13 ein Kurs in Politischer Weltkunde, der nicht nur wie die Sozialkunde der Mittelstufe zur Kenntnis von politischen Strukturen führen, sondern explizit die »Bereitschaft zu tätiger und kritischer Mitarbeit im demokratischen Staat« schulen sollte.⁹¹ Demgegenüber hatten junge Menschen in der Realschule nur Unterricht in Sozialkunde bis Klasse 10. Noch drastischer war der Unterschied zur Hauptschule. Zwar hatten die Heranwachsenden in dieser Schule auch Sozialkundeunterricht. Doch scheinen die Westberliner Lehrplanautoren davon ausgegangen zu sein, dass Hauptschülerinnen und Hauptschüler die Ziele der Sozialkundelehrpläne nicht erreichen würden. Deswegen entwickelten sie einen Kurs in Weltkunde in den beiden Hauptschulabschlussklassen 9 und 10. Im Gegensatz zur Sozialkunde verringerten die Planer hier stark die Ansprüche. Weltkunde hatte einen lediglich einführenden Charakter. Nicht Kritik- und Konfliktfähigkeit standen hier im Mittelpunkt, sondern die Vermittlung von politischen und gesellschaftlichen Grundkenntnissen, die »Hinführung zur Entscheidungsfähigkeit«, die Einsicht in die Wandelbarkeit der Welt und die »Anbahnung« von politischen und gesellschaftlichen Verhaltensweisen.⁹²

87 Koch, *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*, S. 150 und 159, vgl. auch ebd., S. 150–172. Koch berichtet hier unter anderem über Unterrichtsexperimente in rheinischen Hauptschulen.

88 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für den politischen Unterricht*, S. 23 f. und 31; Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Richtlinien für den Politik-Unterricht*, Düsseldorf 1974, S. 28 f., 41 und 45.

89 Bath, *Bildungspolitische Aufgaben in Berlin*, S. 149.

90 Senator für Schulwesen, *Rahmenpläne*, Kapitel AV4, S. 1 f.

91 Ebd., Kapitel AV5, S. 1.

92 Ebd., Kapitel AV6, S. 1.

Versuchte die Westberliner Regierung ebenfalls, ausländischen Jugendlichen gleichberechtigt Demokratie zu vermitteln, trugen ihre Programme zur Konsolidierung von Barrieren zwischen einheimischen und migrantischen Jugendlichen bei.⁹³ Denn der Senat vertrat ein Konzept von Integration, das auf einer dichotomischen Gegenüberstellung von Deutschen und Ausländern beruhte. Für die Politiker und Experten bedeutete Integration, dass sich ausländische Arbeitskräfte an westdeutsche kulturelle und politische Standards anpassen.⁹⁴ Ihr »bedarfsorientiertes Integrationsmodell« zielte darauf, einen »Prozess der Auslese der integrationsfähigen und integrationswilligen ausländischen Arbeitnehmer« in Gang zu setzen.⁹⁵

Diese Gegenüberstellung von Deutschen und Ausländern prägte die Programme für die Eingliederung der Gastarbeiterkinder in die westdeutsche Demokratie. Die Vorbereitungsklassen separierten die ausländischen Kinder, obwohl sie diese in die westdeutsche Gesellschaft eingliedern wollten. Die politische Bildung an den Hauptschulen widersprach dem Anspruch auf Chancengleichheit, weil sie die ausländischen Jugendlichen, die überwiegend diese Schulform besuchten, nur rudimentär auf eine Teilhabe an der westdeutschen Gesellschaft vorbereiteten. Auch der Konsultatsunterricht widersprach dem, was westdeutsche Bildungsreformer unter demokratischer Bildung verstanden. Nicht nur vermittelte er ausländischen Jugendlichen das Gefühl, auf Zeit geduldet zu sein. Darüber hinaus nutzten die türkischen und griechischen Militärregierungen diesen Unterricht, um ihren im Ausland lebenden Staatsbürgern eine nationale Identität zu vermitteln.⁹⁶

Während in Westberlin die Versuche, Teilhabe zu egalisieren, subtile Hierarchien fortschrieben oder neu erschufen, fußten die Projekte der NRW-Landesregierung nach 1968 auf einem Paternalismus gegenüber Jugendlichen aus finanzschwachen Haushalten. Er speiste sich aus dem Anspruch, eine als defizitär wahrgenommene Schülergruppe nach einem Ideal der demokratischen Aktivbürgerschaft formen zu müssen. Das zeigen paradigmatisch die Planungen für ein neues politisches Schulfach am Anfang der 1970er-Jahre. Unter den Mitgliedern der Kommission von Schörken waren Vorurteile über die politische und mentale Rückständigkeit der Arbeiter- und Unterschichtsjugend wie auch in anderen Teilen der nordrhein-westfälischen und westdeutschen Bildungsreformerschaft weit verbreitet.⁹⁷ Die Kommissionsmitglieder nahmen nur oberflächlich die neuen Arbeiterjugendbewegungen wahr, die am Ende der 1960er-Jahre im Umfeld der Gewerkschaften entstanden waren, wie eine Expertin in einem Brief gegenüber Schörken selbstkritisch zugab.⁹⁸ Stattdessen bezogen sich die Curriculumfachleute in der offiziellen Begleitpublikation zum Lehrplan für Politik auf eine einflussreiche Studie des Jugendsoziologen Walter Jaide. Der Sozialwissenschaftler lieferte die vermeintlich objektive Datenba-

93 *Egbert Jancke*, Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Berlin, Berlin 1976.

94 *Lehman*, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 88 f.; *Borgmann*, Von der Anwerbung zur Anerkennung, S. 276 f.

95 Vorlage zur Kenntnisnahme Nr. 78 über Abschlussbericht des Planungsteams »Eingliederung der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien«, S. 5.

96 *Thomsen Vierra*, Turkish Germans in the Federal Republic of Germany, S. 140 f.

97 Zu den Vorurteilen über die Arbeiter- und Unterschichtsjugend: *Wenk*, Die »Schule der Chancenlosen«, S. 255 f.; vgl. auch den Beitrag von Sandra Wenk in diesem Band.

98 Elisabeth Petzina an Rolf Schörken, 15.1.1972, LAV NRW R, NW 842, Nr. 665.

sis für die vielen negativen Bewertungen über die demokratischen Fähigkeiten von Menschen mit geringem Bildungsstandard unter den führenden Bildungsreformern. Jaide meinte herausgefunden zu haben, dass Realschüler, Gymnasiasten und Studenten zu den politisch fortschrittlichsten und engagiertesten Teilen ihrer Generation zählten, wohingegen junge Arbeiter und Berufsschüler öfters reaktionär oder politisch desinteressiert waren. Am Ende seiner Reihe standen ungelernete junge Arbeiterinnen, die sich angeblich besonders häufig faschistoid, apathisch und unwissend zeigten. Selbst wenn die Datenerhebung handwerklich korrekt war, beruhte Jaides Studie auf einem dichotomischen Bewertungsschema, in dem positiv konnotierte Werte wie »Fortschrittlichkeit« und »Engagement« auf der einen Seite und negativ konnotierte Begriffe wie »Rückschrittlichkeit« und »Apathie« auf der anderen Seite standen. Aus diesen Ergebnissen folgte die Kommission, dass die politische Schulbildung in besonderem Maße darauf zielen müsse, die Gleichgültigkeit der unteren Bevölkerungsschichten zu überwinden und ihnen ebenfalls eine Chance auf Partizipation und Emanzipation zu eröffnen, so wie sie bereits von einer kleinen Bildungselite praktiziert wurden.⁹⁹ Die Vorstellung, dass eine kleine demokratische Avantgarde die Partizipationsstandards in der westdeutschen Gesellschaft setzen sollte, prägten die Zielvorstellungen des Kultusministeriums. Kultusminister Girgensohn schrieb im Vorwort des Politik-Curriculums, »der starke Drang nach politischer Beteiligung bei einem Teil der Jugend« mache es notwendig, »den Jugendlichen verstärkte Gelegenheit zum politischen Lernen« zu geben und beim »anderen – wahrscheinlich größeren – Teil der Jugend, der nach wie vor wenig für die Gestaltung von Gesellschaft und Staat aufgeschlossen ist, das Interesse an [...] politischer Beteiligung« zu wecken.¹⁰⁰ Auch wenn der Minister es nicht direkt aussprach – zumindest implizit wurde der engagierte Mittelklasse-Schüler und nicht etwa der politisch aktive Arbeiterjugendliche zum Leitbild der Reformvorhaben in der politischen Bildung. Dazu kam, dass an anderer Stelle das Curriculum durchblicken ließ, dass benachteiligte Gruppen die Fürsprache engagierter Jugendlicher benötigen.¹⁰¹ Damit reproduzierte der Lehrplan zwischen den Zeilen soziale Asymmetrien, die er vorgab beseitigen zu wollen.

Auch die Versuche, ausländische Jugendliche an demokratische Teilhabe heranzuführen, besaßen einen paternalistischen Wesenszug. Die Bildungs- und Demokratisierungsinitiativen der NRW-Landesregierung gegenüber jungen Menschen aus dem Ausland waren von ähnlichen Spannungsfeldern geprägt wie die des Westberliner Senats: Unterstützungsprogramme für Gastarbeiterkinder separierten die zu integrierenden Jugendlichen; der Konsulatsunterricht der europäischen Militärdiktaturen stand ebenfalls unter Verdacht, antidemokratische Inhalte zu vermitteln.¹⁰² Darüber hinaus bevormundeten die Bildungsexperten die Kinder aus den Gatar-

99 Bernhard Fluck, Emanzipation und soziokulturelle Bedingungen von Jugend, in: Rolf Schörken (Hrsg.), Curriculum »Politik«. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis, Opladen 1974, S. 87–103, hier: S. 94 f. und 99.

100 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den politischen Unterricht, S. 5.

101 Ebd., S. 23; Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den Politik-Unterricht, S. 28 f.

102 Lehman, Teaching Migrant Children in West Germany and Europe, S. 97–103.

beiterfamilien. So schimmerte in den Vorschlägen eines führenden Bildungsexperten aus Düsseldorf immer wieder durch, dass die eingewanderten Familien politisch rückständig seien und von einer Erziehung zur Demokratie ihr ganzes Leben lang profitieren würden.¹⁰³ Auch die Expertenkommission um Schörken nahm Gastarbeiter erst einmal als eine passive Gruppe wahr, die die Unterstützung der Mehrheitsgesellschaft benötigte.¹⁰⁴ Dagegen regten die Bildungsreformer keine offene Auseinandersetzung mit dem Eigensinn der ausländischen Familien an. Auch versuchten sie nicht, gleichberechtigt die Perspektive der ausländischen Jugendlichen oder gar ihre Handlungsmacht zum Thema zu machen, obwohl Studierende und Arbeitskräfte aus dem Ausland bereits in den späten 1960er-Jahren anfangen, für ihre Belange auf die Straße zu gehen.¹⁰⁵ Die Reformer machten in dem Curriculum überwiegend die Handlungsoptionen von deutschen Jugendlichen mit vollen staatsbürgerlichen Rechten zum Thema und ordneten Gastarbeiter lediglich in die Kategorie der »Stiefkinder der Gesellschaft« neben »Gammler[n]« und »Behinderte[n]« ein.¹⁰⁶

III. Umstrittene Bildungsreformen

Die sozial-liberalen Maßnahmen in Westberlin und NRW blieben jedoch nicht unumstritten, sondern wurden von links wie von rechts angegriffen. In Westberlin taten sich vor allem linke Kritikerinnen und Kritiker hervor, die dem Senat vorwarfen, dass seine Reformen hinter dem großen Versprechen zurückblieben, alle Jugendlichen zu Mündigkeit und Partizipation zu erziehen. Denn in Berlin bildete sich um 1968 eine breite Bewegung links von der SPD, die zwischen linksalternativem und neomarxistischem Denken oszillierte. Viele Protagonisten dieser Bewegung sahen Erziehung als ein Mittel zu einer umfassenden Demokratisierung aller Lebensbereiche. Eine antiautoritäre Erziehung sollte überkommene Herrschaftsverhältnisse in Familien und Gesellschaft beseitigen. Darüber hinaus sollten Bildungs- und Erziehungsprogramme vor allem bisher benachteiligte Bevölkerungsschichten zu einer selbstbewussten Wahrnehmung ihrer Interessen befähigen. Diese Gedanken prägten nicht allein die Erziehung in den neuen »Kinderläden«, sondern auch schulpolitische Initiativen.¹⁰⁷ Denn viele Linke hatten um 1968 auf Lehramt studiert und nahmen in den folgenden Jahren Positionen in den Schulen, der universitären Lehrerbildung, dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, der Pädagogischen Hochschule und dem Pädagogischen Zentrum des Se-

103 Koch, *Gastarbeiterkinder in deutschen Schulen*, S. 163.

104 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für den Politik-Unterricht*, S. 28 f.

105 Vgl. dazu nur die vielen Beispiele in Quinn Slobodian, *Foreign Front. Third World Politics in Sixties West Germany*, Durham 2012, S. 17–134, und Alexander Clarkson, *Fragmented Fatherland. Immigration and Cold War Conflict in the Federal Republic of Germany, 1945–1980*, New York 2013, S. 87–175.

106 Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, *Richtlinien für den politischen Unterricht*, S. 31.

107 Zu den linksalternativen Kinderläden existiert eine breite Forschung. Vgl. nur Reichardt, *Authentizität und Gemeinschaft*, S. 721–781; Till van Rahden, *Demokratie. Eine gefährdete Lebensform*, Frankfurt am Main 2019, S. 103–128.

nats ein. Sie vernetzten sich über die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) und bestimmten zunehmend die Berichterstattung in der einflussreichen gewerkschaftseigenen »Berliner Lehrerzeitung«. Einige von ihnen engagierten sich auch in der Sozialistischen Einheitspartei Westberlins (SEW), einer von Ostberlin aus angeleiteten kommunistischen Kleinpartei. Die Westberliner GEW weigerte sich beispielsweise 1975, den Beschluss des GEW-Hauptausschusses gegen Aktionsbündnisse mit rechts- und linksextremistischen Parteien mitzutragen, sodass der DGB-Landesvorsitzende Walter Sickert sogar von einer kommunistischen Unterwanderung dieser Westberliner Gewerkschaft sprach.¹⁰⁸ Blieben diese linken Pädagoginnen und Pädagogen auch eine Minderheit, konnten sie über die Forschungsinstitutionen und die GEW ihre Positionen trotzdem öffentlichkeitswirksam in der Halbstadt und in Westdeutschland bekannt machen. Dabei stießen linke Lehrerinnen und Lehrer auf Widerstand im Senat, dessen Schulverwaltung während der 1970er-Jahre immer schärfer die pädagogischen Ideen der Linken ablehnte. Dies war auch eine Reaktion auf die Anschläge linker Terrorgruppen in Westberlin, so etwa die Entführung des CDU-Politikers Peter Lorenz und die Tötung des Kammergerichtspräsidenten Günter von Drenkmann. Senat und Schulverwaltung standen im Verdacht, besonders akribisch vom sogenannten Radikalenerlass Gebrauch zu machen. Seit Ende 1973 überprüften die Berliner Behörden Bewerber und zum Herbst 1974 machten sie die Überprüfungen für den höheren und gehobenen Dienst in Berlin obligatorisch. Bis 1976 identifizierten die Behörden 1.800 Verdachtsfälle bei 2.400 Überprüfungen.¹⁰⁹ Außerdem engagierten sich die Schulaufsichtsbehörden während der gesamten 1970er-Jahre dabei, potenziell einseitige radikaldemokratische, antikapitalistische und sozialistische Unterrichtsinhalte zu verhindern.¹¹⁰ Der sozialdemokratische Landesschulrat Herbert Bath legitimierte 1975 dieses Vorgehen mit einer gnadenlosen Kritik an linken Ideen einer Erziehung zur Emanzipation.¹¹¹

Die Kritik aus dem linken Lager zielte auf eine vermeintliche Benachteiligung der Arbeiterjugend in den demokratischen Bildungsreformen des Senats. So monierten die linken Pädagogen, dass die Hauptschulen Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht nicht zu einer aktiven und kritischen Teilhabe, sondern zu einem blinden Konformismus erziehen würden. Die Rahmenpläne würden eine Erziehung zur Marktgerechtigkeit, zum Konsumverhalten und zur Sozialpartnerschaft favorisieren. Damit würden sie in letzter Konsequenz dazu beitragen, soziale und politische Strukturen zu konservieren, obwohl es darum gehen müsse, »in solidarischem Handeln Gesellschaft zu verändern«, wie der Lehrer Hans Apel (SEW) gemeinsam

108 Vgl. *Thomas Klein*, SEW – die Westberliner Einheitssozialisten. Eine »ostdeutsche« Partei als Stachel im Fleische der »Frontstadt«?, Berlin 2009, S. 283; vgl. auch ebd., S. 204–210 und 282–285.

109 1. Stellungnahme des Landesvorstands der GEW Berlin zur politischen Disziplinierung im öffentlichen Dienst, in: *Berliner Lehrerzeitung* (BLZ) 30, 1976, H. 2, S. 1–2.

110 *Hartmut Hinze*, Betr. Schreiben von Herrn Landesschulrat Bath, in: BLZ 25, 1971, H. 2, S. 4; Herbert Bath an Martin-Buber-Oberschule, 9.3.1978, LA B, 015, Nr. 745/2; Herbert Bath an Burkhard Garling, 6.4.1978, LA B, Rep. 015, Nr. 745/1.

111 *Herbert Bath*, Emanzipation als Erziehungsziel? Überlegungen zum Gebrauch und zur Herkunft eines Begriffes, Bad Heilbrunn 1974.

mit anderen 1972 forderte.¹¹² Überhaupt kritisierten die linken Wortführerinnen und Wortführer, dass auch die Gesamtschule gegen ihr Prinzip verstoße, Jugendliche aus der Arbeiter- und Unterschicht an Mündigkeit heranzuführen. Für die Westberliner Regierung sei es stets wichtiger, die Wettbewerbsfähigkeit der Halbstadt zu sichern, als den demokratischen Auftrag der neuen Schulform weiterzuentwickeln. In den Augen der linken Bildungsfachleute führte dies sogar zu einer Marginalisierung von Arbeiterjugendlichen durch die Gesamtschulen. Monika Schmidt, eine Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, monierte beispielsweise, dass die Gesamtschulplaner »bürgerliche Emanzipationsvorstellungen [...] unreflektiert« auf die Arbeiterkinder übertragen würden, weil sie diese zur »individuellen Befreiung« führen wollten.¹¹³ Ein individualistisches Konzept von Emanzipation würde jedoch diese Heranwachsenden von der Arbeiterschaft entfremden und somit die Grundlage für solidarisches Handeln zerstören.¹¹⁴ Ebenso bemängelten linke Pädagogen der Pädagogischen Hochschule und der Technischen Universität die Differenzierung der Leistungsniveaus im Gesamtschulunterricht. Sie würde vor allem Kinder aus Arbeiterfamilien vor kognitive Herausforderungen stellen. Denn die stetige Überprüfung des Leistungsstands der Schülerinnen und Schüler schaffe einen permanenten »Konkurrenzzwang« und mache die Kooperation der Jugendlichen unmöglich.¹¹⁵

Dagegen hofften linke Bildungsfachleute, durch eine emanzipatorische Gesamtschulpädagogik Arbeiter- und Unterschichtskinder für eine radikale Demokratisierung von Wirtschaft und Gesellschaft zu motivieren. Sie meinten, dass Arbeiterkinder »ständig gesellschaftliche Widersprüche unmittelbar erfahren« würden, da ihre »Klassenlage offenkundig nicht den Versprechungen der Gesellschaft« entspreche. Daraus ergab sich für diese Experten eine »Chance zur politischen Erziehung in einem gesellschaftskritischen, ja antikapitalistischen Sinn«.¹¹⁶ Diesen Pädagogen schwebte vor, Emanzipation nicht bloß zu schulen, sondern junge Menschen im Unterricht selbst Aktivität und Solidarität erfahren zu lassen. Als Mittel dazu schlugen Erziehungswissenschaftler wie etwa Peter Kaßner, ein Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule, soziales Lernen im Projektunterricht vor. Hier sollten die Schülerinnen und Schüler über die bestehenden Fächergrenzen hinweg gesellschaftliche Problemfelder erarbeiten und Eigenständigkeit und Kooperativität erlernen.¹¹⁷ Junge Lehrkräfte experimentierten in den Gesamtschulen mit solchen Unterrichts-

112 *Ekkehard Slowik/Rottraud Grossmann/Hans Apel*, Mitbestimmung in Schule und Schulverwaltung, in: *BLZ* 26, 1972, H. 2, S. 25–26, hier: S. 26. Apel wurde später wegen seiner SEW-Mitgliedschaft trotz der Fürsprache des ehemaligen SPD-Bürgermeisters Heinrich Albertz aus dem Schuldienst entlassen. Vgl. *Heinrich Albertz*, »Wo hat dies begonnen, wo endet es?«, in: *Der SPIEGEL*, 15.10.1978, S. 39–44.

113 *Monika Schmidt*, Der »mündige« Gesamtschüler – ein Mündel des Kapitals?, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 8, S. 32–39.

114 Ebd.

115 *Peter Kaßner/Klaus Matušek/Ulf Preuss-Lausitz*, Bedingungen von Gesellschaftslehre an Gesamtschulen, in: *Das Argument Sonderband* 80, 1973, S. 132–139, hier: S. 134.

116 Ebd., S. 133 f.

117 *Peter Kaßner*, Ansätze zur Theorie und Praxis des Gesellschaftskundeunterrichts an Gesamtschulen, in: *Gesamtschul-Informationen* 5, 1972, H. 1, S. 65–82.

formaten.¹¹⁸ Jedoch kritisierten gerade die linken Pädagogen die fehlende Unterstützung für die breite Durchsetzung eines projektbasierten Unterrichts. Die Schulverwaltung habe sich lediglich verbal zum projektförmigen Unterricht bekannt, aber dessen Umsetzung unmöglich gemacht. Denn in den Lehrplänen gelte Projektunterricht lediglich als ein effizientes Mittel der Stoffvermittlung und soziales Lernen sei ein Thema unter vielen anderen.¹¹⁹

Ebenfalls skandalisierten die linken Pädagogen und Pädagoginnen die widersprüchlichen Maßnahmen des Senats zur demokratischen Integration der Gastarbeiterjugendlichen. Zum einen verurteilten sie den vermeintlich antidemokratischen Konsulatsunterricht. Deutsche, griechische und türkische Pädagogen kritisierten den Senat dafür, den muttersprachlichen Unterricht an die Botschaften der Sendeländer abzugeben zu haben. Denn sie warnten, dass vor allem die türkischen und griechischen Vertretungen den Unterricht dafür nutzen würden, nationalistische und militaristische Botschaften zu vermitteln, ohne ausreichend von den Schulaufsichtsbehörden kontrolliert zu werden. Dahinter stand nicht nur der Wunsch nach eigenen Klassen für den muttersprachlichen Unterricht, sondern auch nach einer Erziehung der Gastarbeiterkinder gemäß ihren Vorstellungen von Demokratie.¹²⁰ Zum anderen monierten linke Bildungsexperten, dass die Schulen die Gastarbeiterjugendlichen nur für eine defizitäre Teilhabe qualifizieren würden. Einer Integration in die westdeutsche Demokratie stand vor allem im Wege, dass ausländische Erwachsene nicht über die vollen Partizipationsrechte verfügten. Für die GEW waren die Ausländerbeiräte in den Berliner Bezirken nur »Pseudo-Mitbestimmungsgremien«.¹²¹ Dagegen plädierte sie für Partizipationsformen, die die »Bedürfnisse der ausländischen Arbeitnehmer berücksichtigen«.¹²² Dazu kam am Ende der 1970er-Jahre der Protest von linken Pädagogen und Schülerorganisationen ebenso wie deutschen und migrantischen Eltern gegen die vermeintliche Gettoisierung ausländischer Schüler. Er richtete sich gegen die Sonderklassen, die in sogenannten Ballungsgebieten eingeführt wurden, wo ausländische Schüler mehr als 20 % der Klassen ausmachten.¹²³ Das Argument gegen diese Sonderklassen war, dass sie die ausländischen Jugendlichen nicht in die westdeutsche Gesellschaft integrieren, sondern ausländische und deutsche Heranwachsende voneinander trennen würden. Diese Initiativen verbanden sich am Ende der 1970er-Jahre mit einem

118 *Ders.*, Schüler in Gesamtschulen. Eine empirische Untersuchung zur Beurteilung und zum Befinden von Schülern der vier traditionellen Berliner Gesamtschulen, Diss., Berlin 1978, S. 43.

119 *Klaus Matufsek/Hans-Fred Rathanow*, Berlin, in: *Wolfgang Northemann* (Hrsg.), Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen, Opladen 1978, S. 133–150, hier: S. 145 f.; vgl. auch *Thomas Isensee*, Die neuen Lehrpläne für Gesellschaftskunde an Gesamtschulen, in: BLZ 31, 1977, H. 1, S. 24–27, hier: S. 25.

120 Beschluss des Hauptvorstands der GEW Berlin vom 18.10.1973, in: BLZ 28, 1974, H. 3, S. 14; *Ünal Akpınar*, Fortschrittlich und demokratisch!, in: BLZ 28, 1974, H. 3, S. 19–21; Konsulatsunterricht ist antidemokratisch, in: BLZ 32, 1978, H. 5, S. 4.

121 Arbeitsgruppen, in: BLZ 28, 1974, H. 3, S. 10–13, hier: S. 13.

122 Ebd.

123 *W. Stöger*, Analphabeten in zwei Sprachen, in: *Kreuzberger Schüler-Info*, 1977, H. 3, S. 3–4, BBF, Prolabor Sammlung, Ordner 217; Der Landeselternausschuss Berlin hat einstimmig beschlossen, o. D. [1977], LA B, Rep 015, Nr. 746/1 (Tiergarten); Türkische Eltern an Schulrat Voß, 9.2.1980, LA B, Rep 015, Nr. 746/2.

Aktivismus von Protagonisten der migrantischen und linken Milieus Westberlins gegen die politische und soziale Diskriminierung von ausländischen Arbeitnehmern, auf die der Senat jedoch nur in geringem Maß einging.¹²⁴

Aus der vielfältigen Kritik an der Bildungspolitik des Westberliner Senats entstanden wichtige Impulse für die Debatte über eine linke Schul- und Demokratisierungspolitik. Erstens mischten sich die Westberliner Stimmen immer wieder in die Debatte darum ein, wie sich durch die Gesamtschule eine radikale Gesellschaftsveränderung anschieben lasse. So hielten Westberliner Gesamtschulbefürworter wie etwa der aus Protest gegen die Kürzung des Schulreformbudgets zurückgetretene Senator Evers Grundsatzreferate über Gesamtschule und Demokratie auf dem Leverkusener Gesamtschulkongress 1973.¹²⁵ Zweitens trugen linke Pädagoginnen und Pädagogen aus Westberlin dazu bei, eine Debatte um Gemeinwesenschulen als Mittel zur Demokratisierung der Lebenswelt zu initiieren. Diese Fachleute waren stärker als die Gesamtschulproponenten von der Technikkritik und dem Graswurzelaktivismus der linksalternativen Bewegung geprägt.¹²⁶ Deswegen kritisierten sie die »technologische Überformung« der Schule durch Curriculumtheorie, Behaviourismus und programmiertes Lernen.¹²⁷ Sie wollten nicht mehr nur abstrakte Lernziele für demokratisches Denken und Handeln definieren, sondern junge Menschen zu einer konkreten Urteils- und Handlungsfähigkeit ermächtigen. Vorbilder erblickten sie in der englischen und amerikanischen *community education*. Vor diesem Hintergrund imaginierten sie eine »Schule ohne Mauern«, die gleichzeitig von Schülern, Vereinen und Nachbarschaftsinitiativen genutzt würde.¹²⁸ In ihr sollten junge Menschen gemeinsam mit den Bewohnern der Nachbarschaft lernen, sich mit sozialen und politischen Problemen vor Ort auseinanderzusetzen und »Möglichkeiten der Veränderung« zu erarbeiten.¹²⁹ Diese Debatten inspirierten die Neugestaltung der Kreuzberger Adolf-Damaschke-Hauptschule als »Kiezschule«.¹³⁰ Drittens entstanden aus dem linken Protest gegen die Integrationspolitik des Senats Impulse für die Debatte um neue Formen einer interkulturellen Pädagogik. Westberliner Pädagoginnen und Pädagogen brachten sich früh in die Debatte ein, wie ausländischen Kindern geholfen werden könne, ihre eigenen Interessen zu vertreten. So publizierten sie schon früh ihre Erfahrungen mit schulischen Theater- und Kunstprojekten, die

124 *Borgmann*, Von der Anwerbung zur Anerkennung, S. 283–286.

125 Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Gesamtschule 1973. Praxisprobleme der Gesamtschule im Zusammenhang mit ihren theoretischen Intentionen, Leverkusen 1973, S. 9–12. Ein anderer wichtiger Redner war der Westberliner Erziehungswissenschaftler Ulf Preuß-Lausitz (vgl. ebd., S. 27–32); vgl. dazu auch *Wolfgang Keim*, 1968 und die Gesamtschule. Vergessene, verdrängte, unabgeholte Zusammenhänge, in: *Armin Bernhard* (Hrsg.), 1968 und die neue Restauration, Frankfurt am Main 2009, S. 221–238.

126 Vgl. dazu nur *Reichardt*, Authentizität und Gemeinschaft.

127 *Jürgen Zimmer*, Schule ohne Mauern, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 5, S. 17.

128 Ebd.

129 *Irene Herzberg*, Gemeinwesenschule, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 5, S. 18–21, hier: S. 18.

130 *Wolfgang Geiger*, Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit. Kann die Schule zur Basis gemeinwesenorientierten politischen und sozialen Lernens werden?, in: *Kurt Franke* (Hrsg.), Jugend, Politik und politische Bildung, Wiesbaden 1985, S. 277–289, hier: S. 285 und 288.

darauf zielten, die Solidarität zwischen deutschen und migrantischen Arbeiterkindern zu verstärken.¹³¹

Auch in NRW mahnten Gewerkschaftsfunktionäre und linke Bildungsexperten die Landesregierung, benachteiligte Bevölkerungsschichten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu ermutigen.¹³² Daneben formierte sich aber auch zwischen Rhein und Ruhr eine im Vergleich zu Westberlin starke konservative und katholische Bewegung von Politikern, Bildungsfachleuten, Gymnasiallehrkräften und Schülergruppen gegen die demokratischen Bildungsreformen der Landesregierung, die auch in das liberale und sozialdemokratische Milieu ausstrahlte. Führend dabei war die von Heinrich Köppler geführte CDU-Opposition im Landtag. Deren Bildungspolitiker Wolfgang Brüggemann profilierte sich als ein besonders vehementer Kritiker der sozial-liberalen Demokratisierungs- und Bildungspolitik.¹³³ In den frühen 1970er-Jahren versuchte sich die CDU als moderne Volkspartei neu zu erfinden und stärker als zuvor in die Gesellschaft hineinzuwirken.¹³⁴ Ebenso wie andere CDU-Landesverbände etwa in Hessen ging es der nordrhein-westfälischen CDU darum, über Bildungsthemen eigene Akzente zu setzen und die Bevölkerung gegen die sozial-liberale Landesregierung zu mobilisieren.¹³⁵ Die Christdemokraten versuchten, ihren Protest in die Schulen hineinzutragen, ihre Kritik in konservativen Tageszeitungen zu platzieren und mit Gruppen wie dem Bund Freiheit der Wissenschaft (BFW) und der Gymnasiallehrgewerkschaft Deutscher Philologenverband (DPV) zu paktieren.¹³⁶

Diese Stimmen skandalisierten den technokratischen Charakter der sozial-liberalen Politik. Diese Aporien der Planungspolitik wurden seit den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren gesellschaftlich kontrovers debattiert, noch bevor die Ölpreiskrise und Wirtschaftskrisen den Glauben an die Planung des gesellschaftlichen Fortschritts erschütterten.¹³⁷ Vor diesem Hintergrund rechneten die konservativen Kritiker der Landesregierung mit den widersprüchlichen Machbarkeitsvorstellungen in der Schulpolitik ab. Sie missbilligten, dass die sozial-liberalen Reformer vorgaben, junge Menschen zu befreien, aber ihnen im Endeffekt nur ein bestimmtes Ideal von demokratischem Verhalten aufdrücken würden. In den Plänen der Landesregierung, so war in der BFW-Zeitschrift »Disput« zu lesen, entpuppe sich der »emanzipierte Schüler [...] unversehens als ein zur Mündigkeit dressierter Schüler, der von einer Lehre, die das gesellschaftliche Endziel in groben Umrissen zu ken-

131 Lore Gerhard, Lernen mit den »Wilden von Aveyron«, in: *Betrifft: Erziehung* 7, 1974, H. 7, S. 43–45.

132 Wilma Simon, *Politischer Unterricht für Arbeiterkinder. Grundlagen einer Didaktik*, Frankfurt am Main 1978; Manfred Schmelzer, Gewerkschaftliche Positionen zu Problemen ausländischer Arbeiterkinder in unseren Schulen, in: *Neue Deutsche Schule* 21, 1976, S. 412–414.

133 Wolfgang Brüggemann (Hrsg.), *Bildung oder Indoktrination? Richtlinien für den politischen Unterricht in NRW. Vollständiger Text und kritische Beiträge*, Recklinghausen 1974.

134 Frank Bösch, *Macht und Machtverlust. Die Geschichte der CDU*, Stuttgart 2002, S. 31–37 und 212–217.

135 Vgl. zum hessischen Fall nur Nikolai Wehrs, *Protest der Professoren. Der »Bund Freiheit der Wissenschaft« in den 1970er Jahren*, Göttingen 2014, S. 371–383.

136 Wagner, *Ambivalente Demokratisierung*, S. 130–133.

137 Dazu umfassend: Metzler, *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt*.

nen« glaube, »zum Werkzeug dieser fertigen Zukunft gemacht« würde.¹³⁸ Damit verwandele sich eine »kritische Didaktik, die gegen die Anpassungsdidaktik auszog, zum bloßen Instrument für ›Gesellschaftsingenieure‹«. ¹³⁹ Diese Kritik ging oft Hand in Hand mit einer Kritik an der Politik der Chancengleichheit. Auf dem Gemener Kongress des nordrhein-westfälischen Philologenverbands 1974 tadelte die rheinland-pfälzische Staatssekretärin und frühere Kölner Oberstudiendirektorin Hannarenate Laurien (CDU), dass es eine Utopie sei, durch die »Minderung von vermeidbaren Barrieren Chancengleichheit erreichen zu wollen«. ¹⁴⁰ Denn dadurch entstehe die Gefahr, dass der »soziale Rechtsstaat in einen Konsum- und Anspruchsstaat umschlage«. ¹⁴¹ Der Zielkonflikt zwischen der Gewährleistung von Durchlässigkeit und individueller Förderung sei vielmehr unauflösbar. Aus Lauriens Perspektive müsse aber die individuelle Förderung in den weiterführenden Schulen stets Vorrang haben. ¹⁴²

Außerdem warnten liberal-konservative Akteure, dass eine demokratische Erziehung, die alle Schülerinnen und Schüler zu Konflikt und Kritik befähigen wollte, zu einer Destabilisierung der Demokratie führen könne. Mit Argusaugen beobachteten liberale und konservative Intellektuelle in den frühen 1970er-Jahren die zunehmende Popularität linker Demokratievorstellungen. Sie fürchteten, dass die Übertragung des Prinzips der Demokratie auf alle Gesellschaftsbereiche nicht zuletzt den Handlungsspielraum des Staats einschränken und effizientes Regieren unmöglich machen würde. ¹⁴³ Vor dem Hintergrund der Anschläge der Roten Armee Fraktion und anderer radikaler Gruppen sorgten sie sich, der Staat würde nicht entscheiden genug der Ausbreitung linker Ideen an den Schulen entgegentreten. Deswegen warnten beispielsweise Brüggemann und der Politikwissenschaftler Hans-Helmut Knütter im »ZDF-Magazin« davor, dass eine ausschließlich kritische Auseinandersetzung mit Demokratie die jungen Menschen zur »Distanz« gegenüber der Demokratie führen würde. So ein Ansatz ziele »im Grunde nur auf die Überwindung dieses Systems« und sei dann die Voraussetzung für den »radikal-sozialistischen Zugriff, der perfekte Modelle« verspreche. ¹⁴⁴ Die Bildungsreformen des Kultusministeriums hätten Brüggemann zufolge das Potenzial, zu einem politischen System zu führen, in dem »die liberalen, die gewaltenteilenden, die rechtsstaatlichen, die pluralistischen Elemente, das Selbstbestimmungsrecht des einzelnen kei-

138 Klaus-Dieter Ziehmann, Der Schüler wird zur Mündigkeit dressiert, in: *disput* 2, 1973, H. 1, S. 12–14, zit. nach: Walter Gerschler, Reaktionen der Öffentlichkeit. Dokumentation der Presseberichte über die Richtlinien für den Politikunterricht, in: Walter Gagel/Rolf Schörken (Hrsg.), *Zwischen Politik und Wissenschaft. Politikunterricht in der öffentlichen Diskussion*, Opladen 1975, S. 105–132, hier: S. 108.

139 Ebd.

140 Elmar Stuckmann, Der Fetisch »Chancengleichheit« wurde geopfert, in: *Die Höhere Schule* 27, 1974, S. 357–358, hier: S. 357.

141 Ebd.

142 Ebd.

143 Metzler, *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt*, S. 404–407.

144 Sendungsprotokoll ZDF-Magazin, 6.2.1974, LAV NRW R, NW 353, Nr. 69 (alle Zitate). Vgl. auch Hermann Boventer, Die Summe kleinster Machtergreifungen, Presseamt Erzbistum Köln, 5.9.1973, LAV NRW R, NW 353, Nr. 67; Helmut Kreitz, Vorsitzender der Katholischen Elternschaft NRW, an NRW Landtag, 6.9.1973, ebd.

ne Rolle mehr spielen«. ¹⁴⁵ Andere Kritiker glaubten, dass sogar Reformen wie die Öffnung des Gymnasiums in der aufgeheizten Situation ungewollt eine Revolutionsdynamik entfachen könnten. In Reaktion auf die Einführung des Numerus clausus warnte ein Redner auf dem Gemener Kongress 1974, dass bald »zehntausende, oftmals künstlich geweckte Studienhoffnungen nicht mehr erfüllt« ¹⁴⁶ würden. Es sei »schwer vorstellbar«, »dass diese Enttäuschten ihren Missmut in gesellschaftspolitischer Demut tragen«. ¹⁴⁷ Für den Redner deutete manches darauf hin, hier könne »eine intellektuelle revolutionäre Gewalt« entstehen, die ernster zu nehmen sei »als das ›Lumpenproletariat‹ der ersten industriewirtschaftlichen Stunde«. ¹⁴⁸

Der Protest trug paradoxerweise dazu bei, die Kinder der deutschen und ausländischen Arbeiter- und Unterschicht von einer neuartigen demokratischen Erziehung vorerst auszuschließen, obwohl diese Gruppen in der liberal-konservativen Kampagne keine Rolle gespielt hatten. Zwar wurden die neuen Regelungen für Schülermitverwaltung und Schülerzeitung an allen Schulformen des Landes eingeführt. Jedoch entschärfte die Landesregierung von Kühn nicht nur die Richtlinien für den politischen Unterricht, sondern stellte den Schulen auch frei, wann sie das neue Unterrichtsfach einführte. Denn sie wollte die anstehende Landtagswahl 1975 nicht gefährden. Hessen galt als das warnende Beispiel, wo die SPD bei der Landtagswahl im Jahr zuvor nach der Agitation von CDU und Elternschaft gegen ihre Bildungsreformpolitik drastische Verluste eingefahren hatte. ¹⁴⁹ Die Folge war, dass vor allem die Realschulen das neue Schulfach einführten. 59,1 % dieser Schulen boten bis zum Schuljahr 1977/78 mindestens eine Schulstunde pro Woche Politikunterricht an. ¹⁵⁰ Auch in den Gymnasien zog die Auseinandersetzung mit politischen Inhalten trotz des Widerstands der eher konservativen Lehrerschaft gegen das Curriculum »Politik« ein. Zwar führten nur 19,1 % der höheren Schulen das neue Schulfach Politik ein, jedoch hatten sich dort durch die SMV- und Schülerzeitungserlasse in den 1970er-Jahren bereits schulische Öffentlichkeiten gebildet. Schülermitverwaltungen und Schülerzeitungen wurden in den höheren Schulen zu Orten weltanschaulicher und politischer Kämpfe. ¹⁵¹ Der Protest der Liberal-Konservativen trug jedoch unerwartet dazu bei, dass die 46,6 % aller Jugendlichen vor allem aus der einheimischen und der ausländischen Arbeiterschaft, die 1976/77 auf die Hauptschule gingen, keine politische Bildung im Sinne des Kultusministeriums erhielt

145 Landtag Nordrhein-Westfalen, Plenarprotokolle, 7. WP, 106. Sitzung, 9.7.1974, S. 4316.

146 *Eduard Schäfer*, Bildungskatastrophe oder Skandal der Bildungspolitik?, in: *Bildung aktuell*, 1974, H. 9, S. 281–284, hier: S. 284.

147 Ebd.

148 Ebd.

149 Absolut narrensicher, in: *Der SPIEGEL*, 18.11.1974, S. 60–63.

150 Für diese und die folgenden Prozentzahlen: *Wolfgang Sander*, Politik-Unterricht in der Sekundarstufe I an Realschulen und Gymnasien des Landes NRW (Schuljahr 1977/78), S. 7, LAV NRW R, NW 842, Nr. 674.

151 Vgl. nur zwei Beispiele aus Münster und Essen: *Kommunistische Schülerzeitung Münster*, 11.8.1973, Landesarchiv NRW Abteilung Westfalen, W 401, Nr. 50; *Aktionswoche in Essen*, in: *SMV-Ex-Press* 3, 1973, Nr. 2, S. 4, URL: <https://www.mao-projekt.de/BRD/NRW/SMV/NRW_SMV_Press.shtml> [9.4.2022].

ten.¹⁵² Die Hauptschulen machten von der Kann-Vorschrift des Kultusministeriums Gebrauch und führten das neue Fach nicht ein, selbst wenn einzelne Schulen die neuen Lehrpläne als inoffizielle Richtschnur für den Unterricht benutzten.¹⁵³ In den meisten Fällen hielten die Hauptschulen an ihren eigenen Richtlinien fest, in denen Politik ein Anhängsel des Geschichtsunterrichts blieb. Dazu kam, dass die Hauptschulen Schülermitverwaltung und Schülerzeitungen nur begrenzt einrichten konnten. Es sind zahlreiche Berichte erhalten, in denen über die vermeintlich von den demokratischen Bildungsreformen überforderten Jugendlichen an Hauptschulen die Rede ist.¹⁵⁴

Darüber hinaus sammelte sich in den Protesten der frühen 1970er-Jahre eine Koalition, die auch in den Jahren danach gegen den technokratischen und manipulativen Charakter der Bildungsreformen zu Felde zog. Aus den liberal-konservativen Kreisen kam eine schneidende Kritik an den Plänen der Landesregierung für eine Zusammenfassung der Schultypen in Kooperativen Schulen. Die Gegner dieser Maßnahmen monierten, dass dieser Plan einer Vorbereitung breiter Bevölkerungsschichten für eine »Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben« nicht gerecht würde.¹⁵⁵ Die aus dem Planungsoptimismus geborenen Institutionen würden nicht zur Partizipation bilden, sondern der »individuellen Förderung« der Jugendlichen ein Ende bereiten, ja zu ihrer »Vereinsamung und Isolation« führen.¹⁵⁶ Die Akteure aus NRW gaben mit dieser Kritik auch den bundesweiten Bildungs- und Demokratiedebatten der konservativen und liberalen Opposition wichtige Impulse. Gemeinsam mit Protagonisten aus dem katholischen Milieu gründete Brüggemann den »Arbeitskreis Freie Gesellschaft«. Er versuchte, nicht nur liberale, konservative und sozialdemokratische Gegner der Bildungsreformen zu vereinen, sondern auch gegen die vermeintliche Indoktrination linker Pädagogen politisch ausgewogene Unterrichtsmaterialien zusammenzustellen.¹⁵⁷ Knütter vernetzte außerdem über den BFW und die CSU-nahe Hanns-Seidel-Stiftung konservative und liberale Bil-

152 Kultusministerium NRW, Hauptschulbericht, Anlage 10. Im Jahr 1977 machten ausländische Jugendliche 6,8 % der Schülerschaft dieser Schulform aus, vgl. Sekretariat der KMK, Ausländische Schüler und Schulabsolventen, S. 38; in dieser Statistik wurden Grundschulen und Hauptschulen zusammen erfasst.

153 Schulleiter der Katholischen Hauptschule Köln-Kalk an Jürgen Girgensohn, 29.11.1976, LAV NRW R, NW 842, Nr. 674. Deswegen betrafen auch die Diskussionen über eine Reform der politischen Bildung für muslimische Kinder am Anfang der 1980er-Jahre nur die Minderheit von Jugendlichen, die Politikunterricht im Gymnasium oder Realschule hatten, vgl. *Wagner*, Paradoxes of Democratization.

154 Vgl. nur Schulamt für die Stadt Hagen, Schülermitverwaltung und die anhängende Stellungnahme einer anonymen Hauptschule, 10.12.1969, LAV NRW R, NW 471, Nr. 173; Bericht der Bundestagung zur Schülervertretung (SV), Schloss Dhaun, 15.9.–19.9.1974, S. 31–33, LAV NRW R, NW 471, Nr. 190.

155 *Friedrich-Wilhelm Fernau/Hans Schwier*, Kooperative Schule, in: *Die Neue Schule* 28, 1976, H. 5, S. 82–84, hier: S. 82.

156 Philologenverband NRW, Ja zu Reformen! Nein zur Kooperativen Schule!, in: *Bildung aktuell*, 1976, H. 10, Anhang; Schüler-Union Bielefeld, Nein zur kooperativen Schule, 24.5.1977, LAV NRW R, NW 471, Nr. 29. Umfassend zum Protest gegen die Kooperative Schule: *Seifert*, Reformoptimismus und Bürgerwut.

157 *Wolfgang Brüggemann/Paul Brunnhuber/Anton Rauscher* u. a. (Hrsg.), *Politische Bildung im Umbruch. Beiträge zur Orientierung*, München 1976; *Heinrich B. Streithofen/Gerda Pittroff* (Hrsg.), *Texte für den politischen Unterricht. Ein Lese- und Arbeitsbuch*, München 1976.

dungsfachleute. Unter seiner Ägide entstanden 1975 und 1979 weit rezipierte Sammelbände, in denen Alternativen zu den vermeintlich überzogenen Machbarkeitsvorstellungen linker Demokratiebildung gesammelt wurden.¹⁵⁸

Fazit

Die Schulreformen in Westberlin und Nordrhein-Westfalen deuten darauf hin, dass die sozial-liberalen Bildungsreformen keinen gradlinigen Prozess der Ausweitung demokratischer Teilhabechancen in Gang setzten. Die Programme beider Regierungen zielten darauf, den Zugang zu Mündigkeit und Partizipation zu egalisieren. Gleichzeitig tasteten sie aber auf unterschiedliche Weise die Hierarchien und Barrieren zwischen Mittel- und Unterschichtsjugendlichen sowie zwischen deutschen und ausländischen Heranwachsenden in der westdeutschen Demokratie nicht an, manchmal erneuerten sie diese sogar. In Westberlin stufte der Senat die Ausbildung demokratischer Fähigkeiten fein entlang der Schulformen ab und schloss damit die Jugendlichen aus der Arbeiter- und Unterschicht, die noch immer überwiegend die Hauptschulen besuchten, von einer weiterführenden Erziehung zu Kritik- und Konfliktfähigkeit zumindest teilweise aus. In Nordrhein-Westfalen dagegen wollte man gerade benachteiligte Kinder zur Teilhabe an der freien Gesellschaft motivieren. Doch dies ging einher mit einem ausgeprägten Paternalismus gegenüber dem vermeintlich apathischen und reaktionären Verhalten dieser Sprösslinge.

Gleichzeitig prägten sich in den Konflikten um die Widersprüche dieser demokratischen Schulreformen Positionen heraus, die bis heute unsere Debatten über Bildung und soziale Ungleichheit in der Demokratie prägen. Das ist zum einen die Klage darüber, dass die Diskriminierung von einkommens- und bildungsschwachen Gruppen in den Willensbildungsprozessen den Idealen der Demokratie widerspricht. Dafür steht paradigmatisch Westberlin. Die Halbstadt mit ihrer großen linken Szene war einer der zentralen Orte der »alten« Bundesrepublik, an dem linke Demokratie- und Bildungskonzepte entstanden. Diese Ideen gründeten auf der Kritik daran, dass die Bildungsreformen zu einer neuen Ungleichbehandlung von Arbeiter- und Gastarbeiterkindern geführt hatten, die den großen Idealen der Chancengleichheit widersprachen. Vor diesem Hintergrund wurden zahlreiche pädagogische Projekte entwickelt, um die Demokratisierung der Lebenswelt dieser benachteiligten Bevölkerungsgruppen voranzutreiben. Als sich die gespreizten Hoffnungen auf eine Demokratisierung durch Gesamtschulen und Curriculumreform nicht erfüllten, entstanden Formate, um junge Menschen niedrigschwellig an basisdemokratisches Engagement heranzuführen. Diese Diskussionen inspirierten in den frühen 1980er-Jahren die Planungen für die erste »Kiezschule« im Westberliner Bezirk Kreuzberg ebenso wie die Entwürfe von Gemeinwesenschulen in ande-

158 *Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter* (Hrsg.), *Der Streit um die politische Bildung. Was man von Staat und Gesellschaft wissen und verstehen sollte*, München 1975; *Peter Gutjahr-Löser/Hans-Helmuth Knütter* (Hrsg.), *Die realistische Wende in der politischen Bildung*, München 1979.

ren westdeutschen Städten.¹⁵⁹ Gleichzeitig beförderten die Ideale der demokratischen Chancengleichheit in Westberlin und woanders in der Bundesrepublik auch die Kritik an der vermeintlichen Renaissance einer politisch konservativen »Elitenbildung« in den 1980er-Jahren.¹⁶⁰ Hier deutete sich eine Position an, die wir auch in der heutigen Debatte finden. Sie gründet in der Warnung davor, dass die noch immer niedrigere Beteiligung von einkommens- und bildungsschwachen Gruppen an Politik und Gesellschaft den Prinzipien einer Demokratie widerspricht.

Zum anderen entstand in den Konflikten um die Demokratisierung der Teilhabe auch eine liberal-konservative Skepsis gegenüber einer Politik der demokratischen Chancengleichheit. Sie ging von der Prämisse aus, dass die Demokratie die unterschiedlich starke Teilhabe von sozialen Gruppen akzeptieren müsse, da sie die Partizipation der Menschen an der Demokratie nicht von oben steuern könne. Dafür steht das Beispiel NRW. Dort schürten konservative, liberale und katholische Akteure das Misstrauen gegenüber den Versuchen der Landesregierung, die politische Beteiligung junger Menschen gleichberechtigt zu fördern. Ebenso wie andere Teile der bundesrepublikanischen Öffentlichkeit verloren diese Protagonisten den Glauben in die Planbarkeit des gesellschaftlichen Fortschritts im Zuge der wirtschaftlichen und innenpolitischen Krisen der 1970er-Jahre.¹⁶¹ Deswegen forderten Experten und Intellektuelle am Ende dieses Jahrzehnts eine »realistische Wende« in der politischen Bildung.¹⁶² Das bedeutete zum einen eine Abkehr von der linken Utopie eines »herrschaftsfreien Dialogs«, in der alle Menschen gleichberechtigt dazu befähigt würden, an der Herstellung des »Gemeinwohls« teilzuhaben.¹⁶³ Demgegenüber gaben liberale und konservative Experten das bescheidenere Ziel aus, die Zahl der jungen Menschen zu steigern, die verstehen, dass es in ihrem eigenen Interesse liege, ein politisches Interesse auszubilden und sich gesellschaftlich einzubringen. Zum anderen hielten die liberal-konservativen Politiker und Experten gegenüber den egalisierenden Bildungsreformzielen daran fest, dass die Unterschiedlichkeit der Schulformen auch einen positiven Einfluss auf die Demokratie habe. So verteidigten etwa die Protagonisten der Gymnasialbewegung gegenüber der Konkurrenz der immer größer werdenden Zahl der Gesamtschulen die gymnasiale Tradition der Allgemeinbildung auch damit, dass sie in besonderem Maße der Schulung von demokratischer Mündigkeit zuträglich sei.¹⁶⁴ Hier bildete sich eine bis heute einflussreiche Einstellung zu Demokratie und sozialer Ungleichheit heraus: Eine De-

159 *Geiger*, Der unmittelbare Lebens- und Erfahrungsraum des Jugendlichen in der Gesellschaft als Ausgangspunkt politischer Bildungsarbeit; *Jürgen Zimmer/Elisabeth Niggemeyer*, Macht die Schule auf, laßt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule, Weinheim 1986.

160 *Reiner Rowald*, »Ja zur Elitenbildung«? Oder wider die reaktionäre Tendenz in der Bildungspolitik, in: *BLZ* 36, 1982, H. 2, S. 17–18.

161 Vgl. nur *Metzler*, Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt, S. 404–411.

162 *Gutjahr-Löser/Knütter*, Die realistische Wende in der politischen Bildung.

163 *Dieter Grosser*, Politische Bildung, München 1981, S. 61 f.

164 *Helmut Konrad*, Zur Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Gymnasiums im pädagogischen Ethos, in: *Die Höhere Schule* 35, 1982, S. 139–147; *Michael Stürmer*, Die Mitte der »res publica«, in: *Die Höhere Schule* 40, 1987, S. 19–22. Diese liberalkonservativen Bildungsfachleute assoziierten Mündigkeit jetzt jedoch nicht mehr primär mit Emanzipations- und Konfliktfähigkeit, sondern mit der Bindung an einen Kanon demokratischer Werte.

mokratie müsse soziale Ungleichheit hinnehmen, ja könne sogar von ihr profitieren, wenn gesellschaftliche Eliten für sie Verantwortung übernehmen.

Wenn dieser Aufsatz dafür argumentiert, dass sich im Zuge der widersprüchlichen Bildungsreformen Positionen herausbildeten, die bis heute in den Konflikten um soziale Gleichheit und Demokratie verhandelt werden, soll nicht einer neuen Teleologie der westdeutschen Demokratieggeschichte das Wort geredet werden. Selbstverständlich verschoben sich auch in den folgenden Jahrzehnten weiter die Parameter dieser Debatte, Reformdebatten wurden abgebrochen und große Maßnahmen zeitigten widersprüchliche Effekte. Während der krisenhaften Wiedervereinigung entstand die Debatte um soziale Ungleichheit zwischen Ost- und Westdeutschland. Die erhitzten Konflikte um die Ausländerpolitik der rot-grünen Regierung erneuerten am Ende der 1990er-Jahre die Kontroverse um die Frage, welche Rolle kulturelle Diversität in der Bundesrepublik spielen sollte. Der PISA-Schock brachte eine Diskussion über die sozialen Effekte von Bildungsungleichheit ins Rollen. Und schließlich entstanden in den beiden Jahrzehnten nach 2000 neue Formen der Identitätspolitik. Inwieweit diese Entwicklungen auch die Debatten um Schulpolitik, Ungleichheit und Demokratie prägten, ist eine offene Frage. Ihr weiter nachzugehen, könnte dazu beitragen, den historischen Bedingungen gegenwärtiger Konflikte um Bildung und Teilhabe in der Demokratie weiter nachzuspüren.