

Hoffmann-Ocon, Andreas

## **Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat**

*Die Deutsche Schule 99 (2007) 3, S. 267-286*



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann-Ocon, Andreas: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik. Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat - In: Die Deutsche Schule 99 (2007) 3, S. 267-286 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-272980 - DOI: 10.25656/01:27298

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-272980>

<https://doi.org/10.25656/01:27298>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Andreas Hoffmann-Ocon

## Zum Verhältnis von Wissenschaft und Bildungspolitik

Die Konflikte Heinrich Roths im Deutschen Bildungsrat<sup>1</sup>

---

Achim *Leschinsky* hat durch seinen Aufsatz mit dem Titel „Vom Bildungsrat (nach) zu PISA – Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik“ (Leschinsky 2005) eine Kontroverse in dieser Zeitschrift ausgelöst. Zunächst hatte Dieter *Wunder* mit seinen „Bemerkungen zur Reflexion der Erziehungswissenschaft über ihr Verhältnis zur Bildungspolitik“ (Wunder 2006) der in seinen Augen klaren Aussage Leschinskys widersprochen, dass der Bildungsrat es falsch gemacht habe. Als strittige Punkte stellten sich Heinrich Roths Rolle im Bildungsrat sowie u.a. die Position des Bildungsrates zur Gesamtschulfrage heraus. Danach erfolgte eine genauere Erläuterung Leschinskys (2007) zu seinen Betrachtungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Leschinsky erachtete sich von Wunder derart missverstanden, dass er in puncto Bildungsrat und Ursachen seines Scheiterns sich zu Richtigstellungen veranlasst sah.

Ich möchte zu dieser Debatte im folgenden Beitrag die Zeit des Deutschen Bildungsrates als eine für die Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungsreform überaus produktive Epoche beleuchten und hoffe, der weiteren Diskussion eine Richtung geben zu können. Mein Hauptaugenmerk wird sich institutionell auf die erste Periode (1965 bis 1970) des Deutschen Bildungsrats (= DBR I) richten. Dabei wird eine zentrale Frage sein, welche Position Heinrich Roth zum einen im Feld der Pädagogik als universitäres Fach und zum anderen im DBR einnahm. Im Zentrum der Argumentation soll der von Roth unternommene Versuch stehen, die Pädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin zu vertreten, der eine besondere Problemlösekompetenz hinsichtlich Fragen der Bildungsreform innewohnt. Meinen Rekonstruktionsbefund möchte ich danach befragen, ob die Wissenschaft zur Zeit des DBR eine Konzeption zur Anleitung von Politik formulieren konnte.

In der einschlägigen Literatur wird nicht zu Unrecht *Heinrich Roths Bedeutung für den DBR I* mit seiner Tätigkeit als Vorsitzender des größten Unterausschusses („Begabung, Begabungsförderung, Begabungsauslese“) und der 1969 erfolgten Herausgabe des umfangreichen Bandes „Begabung und Lernen“ (1969) begründet (vgl. Herrlitz 2001, Hoffmann 1995). Ich werde jedoch nach der Skizzierung des Entstehungszusammenhangs, der Charakterisierung des DBR sowie der Bestimmung von Roths Standort in der Erziehungswis-

---

<sup>1</sup> Veränderte Fassung eines Vortrags im Rahmen des Habilitationskolloquiums an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen am 14. Juni 2006.

senschaft die Aufmerksamkeit auf ein bisher weniger bekanntes Dokument lenken: Kurz nach seiner Berufung in den Bildungsrat legte Heinrich Roth in der zweiten Sitzung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im April 1966 eine „Pädagogische Situationsanalyse zum Bildungsnotstand“ vor, mit der er sofort die Meinungsführerschaft gegenüber anderen Persönlichkeiten aus der Wissenschaft wie Karl Dietrich Erdmann, Hans Maier oder Ralf Dahrendorf übernehmen konnte. In einem letzten Schritt möchte ich am Beispiel sich widersprechender Gutachten zu Strukturfragen des Schulsystems im Rahmen der Gesamtschuldiskussion eine Bruchstelle des DBR I aufzeigen. Am Ende werde ich herausstreichen, dass die Enttäuschung über die Auflösung des Bildungsrats deshalb so hoch war, weil einigen wissenschaftlichen Vertretern der Sinn dafür abhanden kam, dass die Expertise von Bildungsforschern weder Ersatz noch Legitimation der Bildungspolitik sein kann, sondern sich darauf beschränken sollte, innerhalb einer Bandbreite Konzepte anzubieten.<sup>2</sup>

## 1. Entstehungszusammenhang

### 1.1 Die institutionelle Ebene – Der Deutsche Ausschuss und der Wissenschaftsrat

Im Vorfeld der Epoche der Bildungsplanung wurde 1953 der „*Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen*“ als „unabhängiger Kreis von 20 Persönlichkeiten“ eingerichtet (vgl. Hoffmann 1976, S. 201). Als Impulsgeber einer lang anhaltenden Diskussion über die Institution Schule fungierte der „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1959, der mit seinen Vorschlägen, wie etwa die Einrichtung einer Förderstufe für die Klassen 5 und 6, den Aufbau der Hauptschule, die Einführung einer Studienschule und die Neugestaltung der Oberstufe, der Grundannahme gefolgt war, dass das westdeutsche Schulwesen nicht mehr den Bedingungen der modernen Gesellschaft entspreche. Gass-Bolm spricht in diesem Zusammenhang von einer „Akzeptanz der Moderne“ und dem Wandlungsprozess tradierter Vorstellungen über die höhere Schule (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 175). Dennoch wollten die Vertreter des Deutschen Ausschusses am dreigliedrigen Schulsystem festhalten, lediglich die Verteilung der Schüler auf die getrennten Schulformen sollte begründeter geschehen.<sup>3</sup>

In den 12 Jahren seines Bestehens produzierte der Deutsche Ausschuss 19 Gutachten und Empfehlungen. Mit Verweis auf den noch einzurichtenden Deutschen Bildungsrat wurde er 1965 aufgelöst. Der Deutsche Ausschuss blieb ein

---

2 Meine Materialgrundlage fußt u.a. auf den umfangreichen und bisher unveröffentlichten Protokollen der Sitzungen des Deutschen Bildungsrates und der Bildungskommission, die im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Berlin (BBF) verwahrt werden.

3 Heinrich Roth hielt 1960 im Ausschuss „Förderstufe“ des Deutschen Ausschusses als Experte ein Referat über psychologische Ansätze für eine Förderstufenpädagogik (vgl. Roth 1961, S. 280). Der Deutsche Ausschuss machte sich Roths Auffassungen zu eigen, denen zufolge erst durch Erziehung aus Naturanlagen Begabungen werden und es darum gehe, Begabungen anzuregen, sie bewusst herauszufordern, zu erproben und bewähren zu lassen (vgl. Hoffmann 1995, S. 55; Cod. Ms. H. Roth, L 1).

Honoratiorenngremium in Form eines Ein-Kammer-Systems, das ohne institutionellen Dialogpartner in Politik und Verwaltung auskommen musste (vgl. Leschinsky 2003, S. 168; Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 88). Seine Auflösung 1965 erschien auch deshalb folgerichtig, weil er auch weitgehend ohne politische Rückkopplung agierte (vgl. Leschinsky 2005, S. 825).

Vier Jahre nach Einrichtung des Deutschen Ausschusses wurde 1957 in Form eines Bund-Länder-Abkommens die Gründung des *Wissenschaftsrates* beschlossen. Ihm wurde die Aufgabe übertragen, den Regierungen von Bund und Ländern Vorschläge für die Förderung der Wissenschaft zu unterbreiten. Es lässt aufhorchen, dass im Gegensatz zum Deutschen Ausschuss und DBR der Wissenschaftsrat bis heute existiert.<sup>4</sup>

## 1.2 Die Ebene des bildungspolitischen Diskurses – Die Schriften von Hellmut Becker, Georg Picht und Ralf Dahrendorf

Vor allem die Skizzierung des Deutschen Ausschusses deutet es bereits an: Die Schriften von Georg Picht und Ralf Dahrendorf stellen Mitte der 1960er Jahre nicht den Beginn, sondern eher einen vorläufigen Höhepunkt der Bildungsreformdebatte in Westdeutschland dar. Hatte doch zuvor bereits Hellmut Becker mit seiner Rede auf der Jahrestagung des Deutschen Werkbundes ([1957] 1975), der mit Wolfgang Clemen zusammen verfassten Schrift „Elternhaus, Höhere Schule und Universität“ (1957), mit dem Buch „Probleme einer Schulreform“ (1959) und der Studie „Quantität und Qualität: Grundfragen der Bildungspolitik“ (1962) die seinerzeitigen Probleme des deutschen Bildungswesens analysiert und viele Argumente der erst später einsetzenden Bildungsreform vorformuliert.

Die zentrale Annahme von Pichts Werk mit dem Titel „*Die deutsche Bildungskatastrophe*“, das zuerst 1964 in der Zeitschrift „Christ und Welt“ als Artikelserie erschien, verdichtet sich im folgenden Satz: Die Zahl der Abiturienten bezeichne das geistige Potential eines Volkes und von dem geistigen Potential hingen in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialprodukts und die politische Stellung ab (vgl. Picht 1964, S. 26).<sup>5</sup> Leh-

---

4 Zwar wurde der Wissenschaftsrat formal als Zwei-Kammer-System eingesetzt, das aus einer Wissenschaftskommission und einer Verwaltungskommission besteht, Beschlüsse können aber nur in einer gemeinsamen Vollversammlung gefasst werden. Anders als beim Deutschen Ausschuss kommen damit aus administrativer Perspektive dem Wissenschaftsrat eine hohe Realitätsnähe und eine institutionelle Scheu vor grundlegenden Reformen zu. Achim Leschinsky gelangt deshalb zu der Bewertung, dass der Wissenschaftsrat wie ein Ein-Kammersystem funktioniere (vgl. Leschinsky 2005, 825).

5 Bildung war Picht zufolge das wichtigste Kriterium volkswirtschaftlicher Entwicklung. Ausgangspunkt der Analyse ist die „Bedarfsfeststellung 1961 bis 1970“ der Kultusminister der elf Länder vom 14. März 1963. Die Feststellung ergab, dass der errechnete Mittelwert (und nicht der noch höher liegende Zielwert) des Lehrerberarfs nur dann hätte erreicht werden können, wenn etwa 90 Prozent aller Hochschulabsolventen den Lehrberuf wählten (vgl. Picht 1964, S. 22). Hinsichtlich des Abiturientenmangels hätten laut Picht die Kultusminister ihrem Datenmaterial entnehmen können, „dass der Gesamtbedarf an Abiturienten selbst dann nicht gedeckt werden kann, wenn es gelingen sollte, die Zahl der Abiturienten zu verdoppeln“ (vgl. Picht 1964, S. 23). Im Ergebnis bleibe die Bildungsplanung hinter dem von den Behörden errechneten Bedarf zurück.

rer- und Abiturientenmangel würden den Rückstand Deutschlands im internationalen Bereich belegen. Besonders das Argument der internationalen Konkurrenz wird in Pichts Darstellungen gestärkt (vgl. Picht 1964, S. 25). Picht beklagt die fehlende soziale Gerechtigkeit im Bildungswesen. Ein Fazit Pichts lautet also, dass die Schulen Sozialauslese betrieben. Um die Bildungskatastrophe noch abzuwenden, fordert Picht eine Abteilung für Bildungsplanung im Bundeswissenschaftsministerium und ein ausgebautes Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Da die Bürokratie der Bundesländer mit der Situation überfordert sei, müsse die Bundesregierung ein Notstandsprogramm entwerfen und für seine Finanzierung sorgen. Weil im Schulbereich sich die meisten Begabungsreserven auf dem Lande befänden („Katholisches Arbeitermädchen vom Lande“), müssten im weiten Umfang Mittelpunktschulen eingerichtet werden (vgl. Picht 1964, S. 69).

Ralf Dahrendorf beginnt sein Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik des Staates, das den Titel „Bildung ist Bürgerrecht“ trägt, mit einer Bezugnahme auf Pichts „Bildungskatastrophe“. Dem Motiv Pichts für eine aktive Bildungspolitik, nämlich die Angst vor der Bildungskatastrophe, mochte er nicht folgen. Pichts Drohkulisse mittels einer Metapher führe zu einer reaktiven Bildungspolitik, die statt Konzeptionen lediglich Notmaßnahmen nach sich ziehen könne (vgl. Dahrendorf 1965, S. 14). Nicht um der Wirtschaft und der nationalen Größe willen, sondern um neben einer rechtlichen auch eine tatsächliche Chancengleichheit zu verwirklichen, sei eine expansive Bildungspolitik notwendig. „Rechtliche Chancengleichheit bleibt ja eine Fiktion, wenn Menschen auf Grund ihrer sozialen Verflechtungen und Verpflichtungen nicht in der Lage sind, von ihren Rechten Gebrauch zu machen“, lautet Dahrendorfs stärkstes Argument (vgl. Dahrendorf 1965, S. 23).<sup>6</sup>

Hellmut Becker, Georg Picht und Ralf Dahrendorf hatten gemeinsam, dass sie zugleich eine wissenschaftliche Perspektive einnehmen konnten und als Akteure auf dem Feld der Beratung von Bildungspolitik eine bedeutende Position innegehabt hatten, wie Picht im Deutschen Ausschuss, oder noch einnehmen sollten, wie Hellmut Becker und Ralf Dahrendorf (für nur eine kurze Zeit) im DBR. Insgesamt vermochte Picht es durch die Kombination ökonomischer und sozialer Argumente, das protestantische, das sozialdemokratische sowie unternehmerische Milieu für eine Bildungsreform zu bewegen.

Aus heutiger bildungshistorischer Perspektive lässt sich Pichts „deutsche Bildungskatastrophe“ auch als inszeniertes Medienereignis betrachten, das teilweise irreführende Angaben enthält (vgl. Oelkers 2003, S. 6), aber als Krisenkonstrukt die Funktion erfüllte, bildungspolitische Prozesse zu beschleunigen – wie z.B. die Einrichtung des DBR.

---

6 Wichtig sei vor allem nach Dahrendorf, die soziale Distanz von Land- und Arbeiterkindern sowie Katholiken zu den Bildungseinrichtungen und bei Mädchen das Fortwirken eines traditionellen sozialen Rollenbildes der Frau zu minimieren (vgl. Dahrendorf 1965, S. 69ff).

## 2. Der Deutsche Bildungsrat

### 2.1 Allgemeine Charakteristika – Die Struktur des Deutschen Bildungsrates

Der Deutsche Bildungsrat (1965 bis 1975) war eine Institution der Bildungspolitikberatung, die auf dem Abschluss eines Verwaltungsabkommens zwischen Bund und Ländern basierte. Er bestand aus einer Bildungs- und einer Regierungskommission. Die *Regierungskommission* setzte sich aus den Kultusministern der Bundesländer, Staatssekretären der Bundesregierung und Hauptgeschäftsführern der kommunalen Spitzenverbände zusammen, während in die *Bildungskommission* 18 namhafte Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens berufen wurden. Der Bildungskommission wurde grundsätzlich die übergeordnete Aufgabe übertragen, Bedarfs- und Entwicklungspläne für das westdeutsche Bildungswesen zu entwerfen. Ihr konkreter Auftrag lag darin, bis zum Jahre 1970 einen Gesamtplan für die Struktur des Bildungswesens vorzulegen. Zusätzlich sollte sie Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens formulieren und den Finanzbedarf berechnen.

### 2.2 Die Einrichtung des DBR: Der geringe Anteil der Erziehungswissenschaftler

Die Erkenntnis von Picht, dass eine umfassende Bildungsplanung notwendig sei, die nicht allein von den Bundesländern erbracht werden könne, sondern in einer steten Wechselwirkung zwischen den Ländern und dem Bund vorstellbar wäre, setzte sich bei den meisten Kultusministern der Länder durch (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 1, Chronik, S. 43).<sup>7</sup> Die Bildungskommission sollte aus hervorragenden Persönlichkeiten bestehen, deren geistiger Rang entscheidend sein sollte; die Frage des Fachgebiets sollte demgegenüber zweitrangig sein (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 1, Chronik, S. 101).

Nach Auflösung des Bildungsrates 1975 wurden in einer ersten Analyse von Hellmut Becker in der Zusammensetzung der Bildungskommission gravierende Probleme gesehen. Nicht nur in der Kombination von Bildungskommission und

---

<sup>7</sup> Im Zusammenhang mit der Entgegennahme von Berichten über die Bildungsplanung in den Ländern der OECD und über die Schulentwicklung und Schulreformen in Frankreich, Großbritannien und anderen Industrienationen rief die KMK anlässlich ihrer 100. Plenarsitzung im März 1964 in einer Erklärung dazu auf, „neue und vertiefte Formen der Zusammenarbeit zwischen Bund, Ländern und Gemeinden und allen selbstverantwortlichen Kräften und Organisationen des Kulturlebens in der Bundesrepublik Deutschland zu entwickeln“ (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 1, Chronik, S. 35). In dieser Reformatmosphäre trat am 25. Mai 1965 unter dem Vorsitz des Hamburger Bürgermeisters Paul Nevermann eine von den Ministerpräsidenten der Länder und der Bundesregierung eingesetzte Vorbereitungskommission für die Errichtung eines Bildungsrates zu ihrer 1. Sitzung zusammen (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 1, Chronik, S. 93). Im Oktober einigte sich die Ministerpräsidentenkonferenz über das Verfahren zur personellen Besetzung der Bildungskommission. Bis zum November 1965 unterbreitete jedes Land dem Vorsitzenden der Ministerpräsidentenkonferenz einen Dreivorschlag zur Benennung durch die Ministerpräsidentenkonferenz (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 1, Chronik, S. 101).

Regierungskommission, sondern auch mit der Bildungskommission an sich sei die Absicht gehegt worden, Sachverständige mit Vertretern von Politik, sozialer Bereiche und unterschiedlicher Interessen zusammenzubringen. Werden die 18 Mitglieder der ersten Bildungskommission nach ihrer beruflichen Herkunft analysiert, ergebe sich folgendes Bild: Lediglich vier von ihnen seien als Sachverständige der Bildungsforschung berufen worden (Hellmut Becker, Ralf Dahrendorf, Friedrich Edding, Heinrich Roth); zwei weitere Personen für unterschiedliche Bildungsbereiche (vgl. Becker 1975, S. 159).

Hellmut Becker streicht in seiner Bewertung heraus, dass im Unterschied zu dem *Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung* (den „Wirtschaftsweisen“) die Bildungskommission keine eindeutige Expertenlegitimation hatte (vgl. Becker 1975, S. 160). Die Bildungsforscher konnten im DBR nicht wie die Ökonomen im Sachverständigenrat einen Alleinvertretungsanspruch auf Erhellung der Probleme des Bildungswesens der Bundesrepublik erheben. Beckers Vergleich weist aber auch Schwierigkeiten auf. Mag die Vergleichsebene noch stimmen – beide Institutionen waren bzw. sind über einzelne Bundesländer hinausgehende Gremien der Politikberatung –, ist es jedoch kaum möglich, eine Vergleichseinheit zu definieren (vgl. Herbst 2004, S. 83). Nationalökonomie ist in ihrer universitären Form nicht nur ein Forschungsbereich, sondern auch eine Disziplin mit mehr oder weniger eindeutigen Grenzziehungen zu anderen Fächern. Ganz anders verhält es sich mit der Bildungsforschung. Sie ist ein inter- und multidisziplinäres Unternehmen (vgl. Tippelt 2002, S. 10). Zwar galt die universitär noch im Formierungsprozess sich befindende Erziehungswissenschaft zur Zeit des DBR als zentrale Bezugsdisziplin für die Bildungsforschung, aber im Zuge der späten 1970er Jahre verlor sie bereits diesen Sonderstatus und wurde zu einer an der Bildungsforschung beteiligten Disziplin (vgl. Zedler 2002, S. 23).

Als Grund, dass mit Heinrich Roth lediglich ein Hochschullehrer in der Bildungskommission als Vertreter der Pädagogik im engeren Sinne berücksichtigt wurde, kann angeführt werden, dass die *Erziehungswissenschaft* damals eine junge, kaum etablierte Disziplin war (vgl. Herrlitz 2005, S. 137). Eine Bildungsforschung im Sinne einer Tatsachenforschung war innerhalb der Pädagogik erst noch im Aufbau begriffen. Zwar war eine empirische Pädagogik im Nachkriegsdeutschland nicht ohne Tradition, man denke an die „experimentelle Pädagogik“ von Ernst Meumann und Wilhelm August Lay, deren Anliegen es war, das Kind, den Schüler, Erziehung, Schule und Unterricht mit naturwissenschaftlichen Instrumentarien zu erforschen. Aber nach dem ersten Weltkrieg setzte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik an den Universitäten durch, der experimentellen Pädagogik war es nicht gelungen, sich an den Universitäten in Form eigener Lehrstühle zu verankern. Die empirische Forschung wurde hauptsächlich in anderen Disziplinen fortgeführt, vor allem in der Psychologie und Soziologie (vgl. Hopf 2004, S. 283).

*Heinrich Roth*, der 1933 bei dem Pädagogen und Psychologen Oswald Kroh promoviert wurde, gehörte zu den wenigen Erziehungswissenschaftlern, die in der Nachkriegszeit für eine vermittelnde Position zwischen der geisteswissenschaftlich und der sich erst (wieder) etablierenden empirisch orientierten Pädagogik eintraten. Während z.B. mit Erich Weniger in den Deutschen Ausschuss noch ein ausgewiesener geisteswissenschaftlicher Pädagoge berufen

wurde, holte man mit Heinrich Roth einen Erziehungswissenschaftler in den Bildungsrat, der für die pädagogische Disziplin die „realistische Wendung“ anmahnte. Durch die Mitarbeit vieler Erziehungswissenschaftler in den Unterausschüssen des DBR gelangte die Erziehungswissenschaft im Sinne einer Tatsachenforschung zu sich selbst, und es kam zu einer enormen Ausweitung des Wissens über die Erziehungswirklichkeit. Forschungen wurden angestellt z.B. über die Gerechtigkeit der Zensurengebung, über Fragen der Benachteiligung von Unterschichtkindern und über bildungsökonomische Fragen.<sup>8</sup> Innerhalb kurzer Zeit gelangte die Erziehungswissenschaft zu einer großen Komplexitätssteigerung einzelner Problem- und Theoriefelder, deren Vielfalt auch Folgeprobleme für die Erziehungswissenschaft nach sich zog. Da die einzelnen Forschungsstränge nur noch schwer miteinander koordiniert werden konnten, war es kaum möglich, das Forschungswissen in einem engen Zeitrahmen in sinnvolle bildungspolitische Entscheidungsorientierungen umzusetzen (vgl. Zedler 1982, S. 272).

### **3. Heinrich Roth im Feld der wissenschaftlichen Bildungspolitikberatung**

#### *3.1 Heinrich Roths Position im erziehungswissenschaftlichen Feld*

Heinrich Roth hatte vor der Berufung in den Bildungsrat bereits mehrere Karrieren begonnen oder durchlaufen und gelangte daher erst sehr spät in eine Professur (vgl. Hoffmann-Ocon 2007). In Göttingen auf dem Lehrstuhl angekommen, ließ er sich von den Doktoranden des plötzlich verstorbenen Erich Weniger mit ihrer reinen geisteswissenschaftlichen Attitüde wenig beeindruckt, sondern forderte sie auf, schnell ihre Defizite in Sachen US-amerikanischer Literatur über empirische Befunde zur Erziehung und Entwicklungspsychologie zu beseitigen. Mit seiner Biografie eines *im Aufstieg begriffenen Kleinbürgers* (vgl. Bourdieu 1982, S. 527) unterschied sich Roth sowohl von seinem Kollegen Hartmut von Hentig als auch von seinen Expertenkollegen für Bildungsforschung in der Bildungskommission. Roth war unter dem Namen Heinrich Eckardt in einem Dorf auf der schwäbischen Alb unehelich geboren worden und bei Onkel und Tante in kleinen Verhältnissen aufgewachsen. So kam ein Gymnasialbesuch nicht in Frage, und er musste seine Karriere als seminaristisch ausgebildeter Volksschullehrer in Württemberg beginnen. Ihm standen in der Bildungskommission u.a. folgende Gelehrte und Bildungsbürger aus ‚guten Häusern‘ gegenüber: *Hellmut Becker* aus Hamburg (bekannter Jurist und Sohn des preußischen Kultusministers Carl Heinrich Becker), *Ralf Dahrendorf* (ebenfalls aus Hamburg, klassisch-philologisch gebil-

---

<sup>8</sup> Die Überschätzung von nichtpädagogischen Akteuren der Bildungspolitik in punkto erziehungswissenschaftlichen Fragen kritisierte Heinrich Roth scharf. Die Erfolglosigkeit der zweiten Amtsperiode der Bildungskommission sah Roth auch darin, dass in vielen Bundesländern (vor allem in SPD-Ländern) Wissenschaftler, wie z.B. Politologen und Psychologen und aus anderen der Erziehungswissenschaft nicht fern liegenden Fächern, zu Kultusministern ernannt wurden. Diese glaubten, die pädagogischen Fragen nebenbei mit erledigen zu können, war doch die Pädagogik für sie immer noch eine Wissenschaftsdisziplin, von der man annehmen durfte, sie allein mit dem gesunden Menschenverstand betreiben zu können (vgl. Roth 1976, S. 74).

det, Sohn des Reichstagsabgeordneten Gustav Dahrendorf) und *Friedrich Edding* aus Kiel (humanistisch sowie ökonomisch gebildet, Sohn eines evangelischen Pfarrers). Auf Roth traf die im 19. Jahrhundert gebräuchliche Formel zu, dass er sich durch die Stände hindurch ‚hochgelesen‘ hatte und zunächst weniger auf soziales Kapital zurückgreifen konnte.

Heinrich Roth hatte, als er sich in der Bildungskommission befand, allerlei *wissenschaftliches Kapital* ‚im Gepäck‘: Im Jahre 1961 hatte Roth mit seiner Forderung nach der realistischen Wendung geholfen, eine Neujustierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin einzuleiten. Durch die vermittelnde Position, die er in diesem Prozess zwischen den Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und den empirisch orientierten Erziehungswissenschaftlern einnahm und auch wissenschaftstheoretisch bewusst einnehmen wollte, stellte er nicht die Grundlagen der pädagogischen Konzeptionen von Herman Nohl und Erich Weniger im Sinne eines Paradigmenwechsels vollkommen in Frage. Für Roth stellten empirische Bildungsforschung und geisteswissenschaftliche Reflexion nicht zwei von einander sauber getrennte Welten dar, sondern ihm ging es idealerweise um eine empirische Absicherung geisteswissenschaftlich gewonnener Theorien. Roths Wissensproduktion folgte also weniger einem revolutionären Paradigmenwechsel, sondern eher einer historisch reflektierenden Weiterentwicklung eines Denkstils im Sinne von Ludwik Flecks Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv (vgl. Fleck [1935] 1980).<sup>9</sup>

Roth intendierte keine Neuordnung des wissenschaftlichen Feldes, so wie es Wolfgang Brezinka mit seinen Überlegungen in den 1950er und 60er Jahren anstrebte, die zu Beginn der 70er Jahre in seinem Werk „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (1971) mündeten. Brezinka plädierte dafür, dass der harte Kern der Erziehungswissenschaft sich auf Beiträge zur Lösung technologischer Probleme konzentriert im Sinne von: „Wenn es eine Veränderung in x gibt, welcher Art wird dann die Veränderung sein, die sich in y vollzieht?“ (Brezinka 1971, S. 40). Im Dezember 1959 schrieb Roth an Erich Weniger, dass er jetzt Aufsätze von Brezinka „genauer gelesen und dabei gefunden habe,

---

9 Mit seiner zyklischen Auffassung von realistischen Wendungen in der Pädagogikgeschichte (vgl. Roth 1963, S. 109) wusste Roth *erstens*, dass es eine Bindung von Begriffen an eine Epoche gibt, die im Sinne eines Denkstils auf gegenseitige Beeinflussung beruhen, und *zweitens*, dass viele Ansätze und Theorien mindestens zwei Epochen erleben: zuerst eine klassische, in der alles auffallend stimmig erscheint und dann eine zweite, in der sich die ersten Ausnahmen melden (vgl. Fleck [1935] 1980, S. 15). Flecks Muster folgend, fasste Roth als großes Verdienst von Dilthey, Nohl und Weniger die Einführung der *Erziehungswirklichkeit* als tragendes Fundament der Erziehungswissenschaft auf (= 1. Epoche). Nun gehe es jedoch in einem zweiten Schritt um den Ausbau der erfahrungswissenschaftlichen Methoden zur Vergewisserung, Kontrolle, Kritik und Steuerung dieser Wirklichkeit (= 2. Epoche) durch Erfassen und Abklärung des ständigen Kreislaufs zwischen Ideen, Normen und Tatsachen, Utopien und Erfahrungen, Maßnahmen und ihren Folgen (vgl. Roth 1963, S. 113). Ganz im Sinne von Fleck wollte Roth sich nicht schlagartig von der pädagogischen Vergangenheit lösen, sondern fand die geisteswissenschaftlichen Traditionen nur dann problematisch, wenn die Bindungen mit ihnen unbewusst bleiben (vgl. Fleck [1935] 1980, S. 31).

dass Brezinka weder geschickt angreift noch sich geschickt verteidigt. Er steht tatsächlich auf einem veralteten Standpunkt der empirischen Forschung, auch vom modernen Amerika aus gesehen“ (Cod. Ms. E. Weniger 1, 731, Roth, Heinrich, S. 5). Brezinkas Absicht war es, mit einer anderen Erziehungswissenschaft wegzusteuern von einer enzyklopädisch angelegten Super-Wissenschaft, die in einer uferlosen Ausweitung des Gegenstandes mit einer auch noch emotiven und präskriptiven Sprache vom Werden der Persönlichkeit unter dem Einfluss von Gesellschaft und Kultur berichtet, hin zu rein kausalanalytischen Fragestellungen (vgl. Brezinka 2007, S. 132). Ausdrücklich bewertete Brezinka Roths Forschungen dabei als Hindernis: „Die Gefahr ist groß, dass unter unklaren Bezeichnungen wie „Pädagogische Anthropologie“ [...] aus vielen Einzelwissenschaften, aber auch aus Philosophien und Theologien eine in Kürze unübersehbar werdende Menge disparater Aussagen zusammengetragen wird, die die kritische logisch-systematische Arbeit an der Erziehungswissenschaft eher behindern als fördern“ (Brezinka 1971, S. 40).

Anders als Brezinka verfolgte Roth mit seiner Pädagogischen Anthropologie (1966) das *Projekt der Pädagogik als Integrationswissenschaft*. Roth zufolge sei der Gegenstand einer pädagogischen Anthropologie die Erforschung des Menschen, wie er unter Erziehungseinwirkungen zu sich selbst kommen und mündig werden kann (vgl. Roth 1966, S. 19). Entsprechend sind in diesem Großwerk Passagen verschiedener Natur vereinigt, empirische, historische und philosophische.<sup>10</sup> Roth oszillierte somit zwischen einer reinen, von jeder gesellschaftlichen Beimengung befreiten, und einer engagierten Erziehungswissenschaft. Im Feld der Erziehungswissenschaft war dies Mitte und Ende der 1960er Jahre eine „komfortable“ Situation. Das eine tun, ohne das andere zu lassen, müsste das Motto für Roth gelautet haben, um wissenschaftliches Kapital innerhalb der Pädagogik zu mehren. Hatten bereits geisteswissenschaftliche Pädagogen die pädagogische Wissenschaft als *réflexion engagée* aufgefasst, die sinnstiftend sich am Standort der Verantwortung (z.B. als Anwalt des Kindes) befinden müsse (vgl. Flitner 1950, S. 65), so wurde von den kritisch-emanzipatorisch orientierten Erziehungswissenschaftlern zu Beginn der 1970er Jahre eine Politisierung des erziehungswissenschaftlichen Feldes nicht als Irritation von außen aufgefasst, sondern vielmehr gefordert.

Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft kritisierten am Denken ihrer geisteswissenschaftlich orientierten Doktorväter, dass diese ihre Konzeptionen nicht kritisch genug gegen *gesellschaftliche Bedingungen, Interessen und Herrschaftsansprüche* gerichtet haben (vgl. König/Zedler 2002, S. 127). Erziehungsprozesse mit dem Begriff des „Pädagogischen Bezugs“ analysieren zu wollen, wurde nun vorgeworfen, unreflektiert Erziehung in einem vorgesellschaftlichen, herrschaftsfreien, unpolitischen Raum anzusiedeln, in dem das Kind zu seinem Wohle kommen könnte, wenn nur der Erzieher sich entschlösse, das „Wesen des erzieherischen Verhaltens“ zu realisieren (vgl. Mollenhauer

---

10 Dies brachte ihm Anerkennung sowohl im Lager der geisteswissenschaftlichen und auch philosophisch orientierten Pädagogik – man denke an die 21-seitige Rezension von Otto Friedrich Bollnow 1967 in der Zeitschrift für Pädagogik (Bollnow 1967) – als auch bei den Empirikern

1970, S. 9). „Empirische Forschung muss wie jede pädagogische Forschung, von einer für die Mündigkeit und Freiheit des jungen Menschen sich mitverantwortlich fühlenden Erziehungswissenschaft betrieben werden“, lautete Roths Credo aus den 1960er Jahren, das er bis in die 70er Jahre auch aufrecht erhielt (Roth 1963, S. 118).

### 3.2 Heinrich Roths „Pädagogische Situationsanalyse zum Bildungsnotstand (1966)

Die konstituierende *erste Sitzung der Bildungskommission* diente dazu, Arbeitsfähigkeit herzustellen. Zum Vorsitzenden wurde der Historiker Karl Dietrich Erdmann aus Kiel und zu seinem Stellvertreter der Münchener Politikwissenschaftler Hans Maier gewählt. Überdies wurde ein siebenköpfiger Ausschuss u.a. mit Hellmut Becker, Karl Dietrich Erdmann, Hans Maier und Heinrich Roth gewählt, der ein Arbeitsprogramm für die Bildungskommission umreißen sollte (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 1. Sitzung BK, S. 2). Bereits hier wird deutlich, dass sich innerhalb der Bildungskommission ein „inner circle“ herausbildete, der, folgt man Bourdieus Ansatz, als Kapitalsorte der sozialen Beziehungen und Mitgliedschaften in wichtigen Gremien für Heinrich Roth nicht hoch genug zu veranschlagen ist. Der Sonderausschuss tagte zwischen der ersten und zweiten Sitzung der Bildungskommission in Hamburg und schlug im Ergebnis vor, die Aufgaben der Bildungskommission in drei leitende – aus der Retrospektive etwas trivial wirkende – Fragen zusammenzufassen:

- (1.) Was kann getan werden, um das deutsche Bildungswesen funktionsfähig zu erhalten?
  - (2.) Was kann getan werden, um es weiterzuentwickeln?
  - (3.) Wie soll das deutsche Bildungswesen in Zukunft aussehen?
- (BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 1. Sitzung BK, S. 4).

Obwohl Roth selbst in Hamburg bei der Formulierung des Ergebnisses beteiligt war, drängte er gleich zu Beginn der zweiten Sitzung der Bildungskommission darauf, dass man in Zukunft sich nicht auf den in Hamburg gefassten Fragenkatalog beschränken solle. „Wenn Notstände abgeschafft werden sollten, müsste man erst über diese diskutieren“, lautete sein Appell und der weitere Verlauf der Sitzung wurde dadurch bestimmt, dass Roth seine Thesen vorstellte und darüber eine Diskussion entbrannte (BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 2. Sitzung BK, S. 12). Roth leitete den Vortrag seiner zu Thesen zugespitzten *Aufzählung der 10 bildungspolitisch gravierendsten Notstände* mit dem Hinweis ein, dass unter Pädagogen über deren offenen Notstandscharakter vermutlich eine Einigung zu erzielen wäre (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 2. Sitzung BK [Anl. III], S. 27). Damit erhob sich Roth unter den Vertretern anderer Fachdisziplinen in der Bildungskommission zum Repräsentanten der Pädagogik, die fähig wäre, mit einer Stimme eine bildungspolitische Bewertung zu erstellen. Zwei Notstände möchte ich herausgreifen, wobei ich den ersten, der lediglich einen einführenden Charakter aufweist, und den zweiten zu einem Punkt zusammenfasse:

- (1.) *Zu wenige Jugendliche gelangen bis zur mittleren Reife und bis zum Abitur.* Die „Volksjugend“ besuche die Schule zu kurz, und die Akademiker studierten zu lang. Da die akademische Praxis wissenschaftliche Fortbildung er-

fordere, sei der „fertige“ Akademiker illusorisch. Spätestens ab dem 24. Lebensjahr müssten Akademiker in die Praxis oder Forschung gelangen können (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 2. Sitzung BK [Anl. III], S. 27). Korrespondierend hierzu hatte Roth in späteren Punkten neu zu bedenken gegeben, was *Studierfähigkeit* (Abitur) heute sei. Es bedeute eine neue Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialisierung, Allgemeinbildung und Berufsbildung, Fakultätsreife und Hochschulreife. Die Gymnasiallehrerschaft habe eine Verdopplung der Abiturientenzahlen für utopisch gehalten, diese aber tatsächlich von 1953 bis 1966 etwa verdoppelt. Wer hauptsächlich in der Schule alte Sprachen lerne, verfüge heute der modernen Welt gegenüber auch schon nur über eine Fakultätsreife. Da die Praxis der Berufe selbst eine wissenschaftliche Einstellung und lebenslange wissenschaftliche Weiterbildung erfordere, seien Bildung und Ausbildung keine Gegensätze mehr (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 2. Sitzung BK [Anl. III], S. 29).

(2.) *Die Schultypen seien nicht mehr zeitgemäß.* Keine Schule sollte eine Sackgasse darstellen, jede zum Abitur offen sein. Das erfordere die Zusammenlegung von Mittelpunktschulen und Realschulen, erfordere Schulmodellversuche mit differenzierten Gesamtschulen. Die Zeiten, für jede Schulart eine eigene Bildungsideologie zu entwickeln, seien vorbei. Eine volkstümliche Bildung für die Volksschule sei kein ausreichendes Bildungsprogramm mehr. Die Wissenschaftsorientierung jeder Schule sei unvermeidbar. Es seien Stufen der Elementarisierung notwendig, die nach oben unabgeschlossen konzipiert sein müssen (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. BK, 2. Sitzung BK [Anl. III], S. 31).

Werden die von Heinrich Roth 1966 referierten Notstände verglichen mit den Empfehlungen des am 13. Februar 1970 verabschiedeten Strukturplans für das Bildungswesen, fällt auf, dass Roths Position im Feld der Bildungspolitikberatung *sehr einflussreich* gewesen sein musste. Während er hinsichtlich des ersten Punktes mit der Forderung nach mehr Abiturienten lediglich die Überlegungen von Picht und Dahrendorf zu einer staatlich gesteuerten expansiven Bildungspolitik aufnahm, wurde der Gedanke der lebenslangen Fort- und Weiterbildung bereits in den Katalog der „Allgemeinen Ziele“ des Strukturplans aufgenommen (vgl. DBR Strukturplan 1970, S. 33). Im Rahmen der Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen konnte sich Roth mit der strittig behandelten *Idee des Abiturs I und Abiturs II* identifizieren. Absolventen der Sekundarstufe I sollten demnach die Möglichkeit erhalten, ein profiliertes Bildungszertifikat zu erlangen, das sich aus der Bewertung der Leistungen in Wahl- und Pflichtfächern der beiden letzten Jahre nach einem Gutschriftsystem und aus der Abschlussprüfung in einzelnen Fächern ergibt (vgl. DBR Strukturplan 1970, S. 156). Bildungsgänge in der Sekundarstufe II sollten mit dem Abitur II abgeschlossen werden. Dieser neue Abschluss sollte den Zugang zu einem Fachstudium im Hochschulbereich ebnen, jedoch keinen Anspruch zur Aufnahme jedes beliebigen Studienganges gewähren. Abitur I und Abitur II sollten ebenfalls in beruflichen Schulen erreicht werden können (vgl. DBR Strukturplan 1970, S. 196). In der Beratung der Empfehlung der Bildungskommission zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen verteidigte Roth die revolutionären Begriffe (Abitur I, Abitur II) und verdeutlichte, dass hiermit „Punkte angesprochen [seien], die zeigten, wohin die Reise geht“. Das Abitur I nach 10 Jahren müsse als Ziel-Definition verstanden wer-

den, auf die alle Schularten einzurichten seien“ (BBF/DIPF/A, DBR 4, 1. BR, 5. Sitzung BR, S. 117).<sup>11</sup>

Die Formulierung des zweiten Punktes, dass bezüglich der *Schultypen* kein Bildungsgang in der Sackgasse enden dürfe, wurde sogar wörtlich aus Roths Notstandspapier in den Strukturplan übernommen (vgl. DBR Strukturplan 1970, S. 38). Ebenfalls schlägt sich die *Idee der Schulmodellversuche* mit differenzierten Gesamtschulen im Strukturplan nieder. Insgesamt strebte der Strukturplan eine möglichst große Durchlässigkeit zwischen Hauptschule, Realschule und Gymnasium an, ließ aber ein eindeutiges Plädoyer für die Einführung der Gesamtschule vermissen. Ganz so wie Roths Notstandsplan von 1966 es vorsah, empfahl die Bildungskommission für die besondere Form der Gesamtschule ein Experimentalprogramm mit der Begründung, dass noch zu wenig darüber bekannt sei, ob und unter welchen Bedingungen der aus der Integration erwartete Gewinn realisiert werden könne (vgl. DBR Strukturplan 1970, S. 152).

Welche Position nahm Roth innerhalb des DBR in Sachen *Gesamtschule* ein? War er bildungspolitisch ein Verfechter der Gesamtschule? Die Beratung einer Empfehlung der Bildungskommission zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen am 29. November 1968 in Berlin gehörte zu den strittigsten Sitzungen des DBR. Hellmut Becker, der die Aussprache leitete, wandte sich gleichermaßen gegen die These, dass Versuche mit integrierten Gesamtschulen die Einführung der Gesamtschule als Regelschule präjudizieren könnten, wie gegen die These, dass die politische Entscheidung für die Gesamtschule gefällt werden könne und müsse und Versuche überflüssig seien. *Versuche mit Gesamtschulen* seien notwendig, um einen Prototyp der Gesamtschule überhaupt erst zu entwickeln (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 4, 1. BR, 5. Sitzung BR, S. 110). Beckers Position wurde vehement von *Ernst Schütte* – von 1959 bis 1969 Kultusminister des Landes Hessen, ehemaliger promovierter Studienrat, Studiendirektor, Professor sowie Leiter der Pädagogischen Akademie Kettwig – und *Carl-Heinz Evers* – Schulsenator der Stadt Berlin – angegriffen. Beide waren Mitglied in der Regierungskommission. Evers bezeichnete die Empfehlung als konventionell und konservativ. Sie betone zu sehr den Versuchscharakter, obwohl man sich doch auf zahlreiche internationale Erfahrungen stützen könne. Die Versuche könnten so einen Alibi-Charakter erhalten. Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Kontrolle dürfe nicht verschleiern, dass es um gesellschaftspolitische Grundentscheidungen gehe (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 4, 1. BR, 5. Sitzung BR, S. 111). Ähnlich argumentierte Schütte. Für die Entscheidung

---

11 Durch diese Reorganisation sah Roth ein ihm seit seinem USA-Aufenthalt wichtiges Anliegen verwirklicht: Eine Trennung zwischen Hochschulreife und Abitur. Dieser Gedanke wurde von Heinrich Roth ausführlich in seinem Oberseminar Wintersemester 1967/68 entfaltet. Im Protokoll der Sitzung mit dem Thema „Zur Pathologie einer Leistungsgesellschaft und Ansätze zu ihrer Überwindung“ ist zu lesen, dass in einer zukünftigen Bildungsgesellschaft möglichst viele an der Gymnasialbildung teilnehmen sollten, ohne dass alle danach eine Studienaspiration entwickeln müssten. Als Vergleich nannte Roth Russland, Amerika und Israel. Aufgabe der Schule in einer derartigen Gesellschaft wäre es dann, ein Bildungsabitur anzubieten, das nicht mehr mit dem Berechtigungsschein für die Universität gekoppelt ist, sondern glückliche Individuen hervorbringe. Für ihn wäre ein Zustand denkbar, in dem der Einzelne mehr Qualifikation besäße, als ihm abverlangt würde (vgl. Protokoll vom 22.01.1968, S. 2).

für die kooperative Gesamtschule benötige man keine Experimente mehr, kooperative Gesamtschulen würden gegenwärtig in großer Zahl in den verschiedensten Gebieten eingeführt. 40 integrierte Gesamtschulen als Versuchsschulen dürften eher zu wenig sein. Die Politisierung der Gesamtschulfrage sei von der Sache her notwendig und legitim (vgl. BBF/DIPF/A, DBR 4, 1. BR, 5. Sitzung BR, S. 111). Gegen diese Politisierung wandte sich *Roth*:

„Die Gesamtschule darf nicht dezisionistisch eingeführt werden. Die Verknüpfung von wissenschaftlicher Analyse und politischer Entscheidung in der Bildungskommission ist notwendig, sie schlägt sich in Empfehlungen nieder. Die Empfehlung konstituiert ein Experiment auf einen optimalen Typ der Gesamtschule hin, auf die die pädagogische Entwicklung nahezu überall in der Welt zielt“ (BBF/DIPF/A, DBR 4, 1. BR, 5. Sitzung BR, S. 112).

Roth sprach sich ausdrücklich erst einmal für die *wissenschaftliche Erprobung der Gesamtschule* aus und nicht für die kurzfristige Umgestaltung des jetzigen Schulsystems zu einem Einheitsschulsystem. Damit stützte er in der Auseinandersetzung die Position Hellmut Beckers aus einer Perspektive der wissenschaftlichen Skepsis. Das Ergebnis, ein Experimentalprogramm vor der etwaigen Einführung der Gesamtschule als Regelschule, entsprach auch den Vorstellungen des dem konservativen Lager zugerechneten Vorsitzenden des DBR und seiner Kommissionen Karl Dietrich Erdmann und des Stellvertreters Hans Maier. In diese anhand von Archivalien rekonstruierte Position Heinrich Roths zur Gesamtschulfrage im DBR fügt sich die Feststellung von Dietrich Hoffmann ein, dass Roth in seinen überraschenderweise äußerst spärlichen Äußerungen zur Gesamtschuldiskussion weniger Interesse an der Organisations- und Systemfrage zeigte, sondern es ihm auf die Änderung der Qualität der Lernprozesse angekommen sei (vgl. Hoffmann 1995, S. 80). Für ihn standen eher Fragen im Mittelpunkt, wie Schule den Prozess der Begabung für unterschiedliche Individuen fortsetzt, ohne ihn abzuschließen (vgl. Hoffmann 1995, S. 81).

Die Auseinandersetzung mit Roths frühem Notstandspapier im DBR I verweist auf Roths besondere Position im Feld der wissenschaftlichen Bildungspolitikberatung. Seine Stellung basierte auf der *Kunst, wissenschaftliches Kapital zu akkumulieren*, indem er „in der Luft liegende“ bildungspolitische Überzeugungen, an denen kaum jemand mehr zweifelte – wie die Erhöhung der Abiturientenquote und die Erprobung von Gesamtschulen – in einem hochselektiven Kreis in einfachen Worten aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wie in einem Brennspiegel zu konzentrieren wusste. Untersucht man Roths bildungspolitischen Standort eingehender, fällt auf, dass er über die beiden oben genannten Konsenspositionen hinaus vorsichtig für Reformschritte eintrat, die bei den konservativen Vertretern im DBR eher auf Ablehnung stießen. So forderte Roth die Neuorganisation der Abschlüsse mit den Bildungspatenten Abitur I und Abitur II, die Aufhebung der allgemeinen Hochschulreife und die Möglichkeit, auf dem berufsbildenden Weg einen Hochschulzugang zu erreichen.

Werden die von Roth vertretenen bildungspolitischen Punkte im Spiegel seines Bildungs- und beruflichen Werdeganges gesehen, ist zu erkennen, dass er als *sozialer Aufsteiger*, der zunächst nicht über geerbtes, sondern nur über (teilweise sogar autodidaktisch) erworbenes kulturelles und soziales Kapital verfügte, einen leichteren Bildungsgang gehabt hätte, wenn das Schulsystem bereits nach seinen Forderungen organisiert gewesen wäre. In dieser Hinsicht könnte eine Spur verfolgt werden, die Roth als eine *Kristallisationsfigur eines Emporkömmlings durch Bildung* rekonstruiert.

### 3.3 *Der Kampf der Avantgarden in der zweiten Reihe – Die Gutachten von Hans Scheuerl und Saul Robinsohn/Helga Thomas über die Strukturfragen des Schulwesens (1968)*

In Bourdieus Feldtheorie lautet ein Grundsatz: Je autonomer wissenschaftliche Felder sind, desto eher entwinden sie sich externen Gesetzen; je heteronommer ein Feld, desto leichter fällt es den Akteuren, äußere Mächte in das wissenschaftliche Feld einzuschleusen (vgl. Bourdieu 1998, S. 27). Demnach war die Bildungskommission mit seinem Vorsitzenden Karl Dietrich Erdmann und seinen wissenschaftlichen und politischen Kommissionen (Bildungskommission, Regierungskommission) ein relativ heteronomes Feld. Bemerkenswerterweise zeigte sich unter den Vertretern der Bildungskommission ein *Kampf zwischen Orthodoxie und Häresie* nicht offen. Demgegenüber wurden die wirklichen Auseinandersetzungen um die Bewahrung oder Veränderung der Sicht der sozialen Welt durch die Bewahrung oder Veränderung der Wahrnehmungskategorien auf der Ebene der wissenschaftlichen Gutachten ausgetragen. Heinrich Roth bewertete in seinem Notstandspapier die Schultypen als nicht mehr zeitgemäß und forderte Schulmodellversuche mit differenzierten Gesamtschulen. An welchem Ort wurde ausführlich über diese Problematik gerungen? Zu den Strukturfragen des Schulwesens sind in dem von Hans Maier geleiteten Unterausschuss „Schuleintritt, Schulende, Dauer der Ausbildungsgänge, Zeit der Differenzierung“ von Saul B. Robinsohn/Helga Thomas (1968) und Hans Scheuerl (1968) zwei Gutachten verfasst worden. Beide Gutachten hatten die Differenzierung bzw. Gliederung des deutschen Schulwesens hinsichtlich einer Zukunftsperspektive zum Gegenstand.

*Robinsohn/Thomas* gelangten zu dem Schluss, dass das westdeutsche dreigliedrige Schulsystem zur Gesamtschule reorganisiert gehöre. Konkret schlugen sie angesichts des zweifelhaften diagnostischen Wertes, der sozialdiskriminierenden Wirkung anderer Selektionsformen nach dem vierten Schuljahr und der langen Entwicklung von Begabung eine *10-jährige gesamtschulartige Pflichtschule* vor, die sich in Grund- und Mittelstufe unterteilt, nach dem vierten Schuljahr zwei Jahre der besonderen Förderung sowie Orientierung kennt und ein variables System von Kursangeboten und Wahlmöglichkeiten vorhält (vgl. Robinsohn/Thomas 1968, S. 79). Die Implementierung einer Förderstufe, wie es noch der Deutsche Ausschuss empfohlen hatte, lehnten sie ab, weil diese in der Praxis ihrer eigentlichen Funktion entfremdet werde und lediglich als Eingangsphase eines selektiven Sekundarschulsystems diene (vgl. Robinsohn/Thomas 1968, S. 78). In ihrem Gutachten gingen Robinsohn/Thomas mit der Methode des internationalen Vergleichs vor und bemühten sich um eine Reduzierung von Komplexität durch die Konstruktion von Typologien des Schulwesens. Nach einer strukturellen Analyse der Entwicklungen im Sekundarschulwesen der Industrieländer Schweden, England/Wales, Frankreich, UdSSR, DDR und USA sowie einer funktionalen Analyse verschiedener Differenzierungsformen empfahlen sie für Westdeutschland die Übernahme des jüngst in Schweden eingerichteten Reformschulsystems (vgl. Robinsohn/Thomas 1968, S. 78).

*Hans Scheuerl* empfahl demgegenüber in seinem Gutachten zur Gliederung des westdeutschen Schulwesens perspektivisch für das Gros der Schülerschaft *weiterhin das dreigliedrige Schulsystem*, allerdings mit vermehrten Übergangsmöglichkeiten und der Gesamtschule nur als Ausnahme (vgl. Scheuerl 1968,

S. 145). Methodisch orientierte sich Scheuerl an einer historischen Beschreibung der Schulentwicklung in der Bundesrepublik. Er konstatierte vielfältige Traditionen der Beschulung und bewertete die Erhaltung der realen Komplexität des föderalistischen Schulsystems als Zugewinn. Die Suche nach der bildungspolitisch einen Lösung als einzige Lösung für alle hielt er für fatal und hielt sie für das Ergebnis von Fetischisierungen vertikaler oder horizontaler Organisations-schemata (vgl. Scheuerl 1968, S. 145). Überführungen von bestehenden Schulen in andere Organisationsformen gegen den Wunsch der Eltern und Lehrer hielt er für undenkbar. Er forderte eine Art Ehrenkodex, der es untersagt, dass irgend jemand einem anderen oder dessen Kindern etwas aufzwingen will, was gar nicht den Bedürfnissen dieses anderen oder seiner Kinder entspricht (vgl. Scheuerl 1968, S. 146). Durchaus mit polemischer Wortwahl sah Scheuerl das zentrale Defizit des Schulwesens der elf Bundesländer nicht „in einem Mangel an einheitlichen Reißbrettkonstruktionen“ oder „utopischen Einheitsvorstellungen“, sondern vielmehr darin, dass die Vielfalt des Bildungsangebots für Kinder vom Lande geographisch schwerer erreichbar ist (vgl. Scheuerl 1968, S. 148 ff).

Während Robinsohn/Thomas Bildungsgeschichte für machbar hielten und schulpolitische Entscheidungen auf der Basis funktionaler Erwägungen vorschlugen, war Scheuerls Ausgangspunkt die historische Einmaligkeit des vielgestaltigen deutschen Schulwesens, welches lediglich einer vorsichtigen Weiterentwicklung bedürfe. Über die Problematik der beiden Gutachten im Klaren nutzten Karl Dietrich Erdmann und Hans Maier in einer Vorbemerkung zum Band von Robinsohn/Thomas die Formel, dass die Vorstellungen der beiden Auftragsarbeiten „zwar nicht gegensätzlich, aber unterschiedlich sind und damit die Möglichkeit [eröffnen], alternative Wege für die Weiterentwicklung des Bildungswesens zur Entscheidung zu stellen“ (Robinsohn/Thomas 1968, S. 5).

Aus meiner Sicht liegt der bemerkenswerte Befund darin, dass die angekündigte Entscheidung, also die bildungspolitische Auseinandersetzung um die Bewahrung oder Veränderung des westdeutschen Schulwesens durch die Bewahrung oder Veränderung der Wahrnehmungskategorien – internationale Vergleichsperspektive vs. historische Analyse im Rahmen eines problematischen Nationalstaats – in den darauf folgenden Jahren im DBR I nicht getroffen wurde. Eigentümlicherweise blieben *die unterschiedlichen Grundsatzpositionen un-aufgelöst*, sie sind in dieser Form auch in den Strukturplan eingeflossen.

#### 4. Abschließende Bemerkungen

Mit dem Strukturplan für das Bildungswesen gelangte die Bildungskommission an die Spitze ihrer Wirksamkeit.<sup>12</sup> Eine allgemeine organisatorische *Verfallstendenz des DBR* deutete sich schon im Sommer 1970 – also zu Zeiten des

---

12 Viele Elemente des Strukturplans und von Ausschussergebnissen, die als Vorarbeiten für den Strukturplan betrachtet werden müssen, flossen in den „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung ein. Das Abkommen über den DBR wurde mit Wirkung vom 15. Juli 1970 verlängert. Der Strukturplan war zugleich Höhe- und Endpunkt des Jahrzehnts der großen Pläne. Er beruht auf politischem Konsens, sah im Kern das Konzept der Stufenschule vor und strebte zwischen den dennoch fortbestehenden Schultypen Hauptschule, Realschule, Gymnasium eine große Durchlässigkeit an, gab allerdings in letzter Konsequenz kein eindeutiges Plädoyer für die Gesamtschule ab.

Höhepunktes – an. Bereits am 25. Juni 1970 schlossen Bund und Länder ein Verwaltungsabkommen über die Errichtung einer gemeinsamen *Kommission für Bildungsplanung* ab und leiteten damit die Einrichtung einer Parallelstruktur der Politikberatung im Bildungssektor ein.<sup>13</sup>

Auf der Suche nach Gründen hinsichtlich des Bedeutungsverfalls des DBR in der ersten Hälfte der 1970er Jahre kann die Frage gestellt werden, ob die damalige zentrale Bezugsdisziplin der Bildungsforschung, die sich in rascher Expansion befundene Erziehungswissenschaft, *zu stark auf Bildungsplanung konzentriert* war. Möglicherweise wurde eine Steuerung der Bildungspolitik durch Wissenschaft nicht ausgeschlossen. Wurde in der Planungseuphorie vergessen, dass Erziehungswissenschaft nicht den notwendigen Entscheidungsspielraum der Bildungspolitik bestimmen darf? Wissenschaft und Politik hatten noch nicht das notwendige Nähe-Distanz-Verhältnis bekommen. Dadurch waren die *Erwartungen* vieler Bildungspolitiker ebenso enttäuscht worden wie die Hoffnungen von Erziehungswissenschaftlern, wie z.B. Heinrich Roth, die einen konstruktiven Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen wollten. Das könnte für die allegorisch ausgedrückte Erkenntnis von Peter Zedler sprechen, nach der erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung gegenüber der Praxis im Status eines Heiratsversprechens bleiben müsse, das nie eingelöst werden dürfe, wenn die Liaison von Erkenntnis und Handeln gelingen solle (vgl. Zedler 2002, S. 35). Aber kann erziehungswissenschaftliche Erkenntnis mehr leisten, als dass bildungspolitische Entscheidungen, die gefällt werden müssen, in einem höheren Grad von Aufgeklärtheit erfolgen?

Die Ausleuchtung des *Verhältnisses von Wissenschaft und Bildungspolitik* lässt deutlich werden, dass man mit der Vermehrung von erziehungswissenschaftlichem Wissen durch Bildungsforschung nicht der ‚Lösung‘ im Sinne einer endlichen Zahl von Problemen näher kam. Vielmehr wurden neue Probleme in Gestalt von Risikowahrnehmungen – z.B. mit der Frage nach der Gesamtschule als Experiment – und Wissen über Nichtwissen (vgl. Weingart 2001, S. 21) geschaffen. Aus Sicht der Bildungspolitik führte der starke Rückgriff auf wissenschaftliche Experten ansatzweise zur *Inflationierung wissenschaftlicher Expertise*. Insbesondere die gutachterliche Auseinandersetzung zwischen Hans Scheuerl und Saul Robinsohn sowie Helga Thomas demonstriert, dass der Versuch, bildungspolitische Weichenstellungen wissenschaftlich zu legitimieren, die Wissenschaft selbst in *verschiedene politische Lager* führen kann und sie in deren Konflikte involviert. Die Rekonstruktion der Arbeit im DBR berechtigt zur Frage, ob nicht auch die Wahl der Gutachter eine Vorentscheidung über mögliche wissenschaftliche Antworten auf bildungspolitische Probleme mit-

---

13 Dabei lautet Artikel 1.: „Die Bundesregierung und die Regierungen der Länder errichten eine gemeinsame Kommission für Bildungsplanung (Kommission). Sie ist das ständige Gesprächsforum für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung“ (BLK-Abkommen 1970). Besonders bedeutsam war die Protokollnotiz zu Artikel 1 Satz 2: „Die Kommission wird auch Überlegungen zu Organisation und Zusammenwirken der verschiedenen von Bund und Ländern beauftragten Institutionen der Bildungsplanung anstellen“ (BLK-Abkommen 1970). Diese Protokollnotiz verdeutlichte, dass Vertreter der Bundesregierung und der Landesregierungen den DBR schon 1970 als revisionsbedürftig bewerteten.

bedingt. Die Untersuchungen des Soziologen Peter Weingart (2001) zur *Verwissenschaftlichung der Politik und der Politisierung der Wissenschaft* scheinen sich auch auf dem Feld der Bildungspolitik zu bewahrheiten. Die intendierte Verwissenschaftlichung der Politik durch die Ausschüsse und Unterausschüsse des DBR hatte nicht zur Folge, dass bildungspolitische Entscheidungen rationaler und eindeutiger getroffen werden konnten. Vielmehr wurden die Kontroversen um sie intensiver (vgl. Weingart 2001, 132). Nicht vergessen werden darf der positive Nebeneffekt der in den Unterausschüssen des DBR geleisteten Arbeit für die Erziehungswissenschaft. *Die Erziehungswissenschaft ist als Disziplin durch die erstellten Gutachten und Empfehlungen „zu sich selbst“ gekommen.* Die Pädagogik in der geisteswissenschaftlichen Traditionslinie, aber auch die Ansätze einer frühen pädagogischen Tatsachenforschung an der HIPF/Frankfurt a. M., hatten das Kind, den Schüler, den Lehrer, die Klasse, den Lehrplan oder die Schule zum Gegenstand – also den Mikrobereich einer späteren Bildungsforschung. Das besondere Verdienst der Erziehungswissenschaftler in den Unterausschüssen des DBR lag darin, dass sie den Makrobereich mit Themen, wie z.B. organisatorische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen bezogen auf ein ganzes Schulsystem, entfaltete.

Heinrich Roth geht in dem Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag auf die Zusammenarbeit mit *Hellmut Becker* während des DBR ein: Becker war es, der den Vorschlag machte, dass Roth mit einem Kreis von Experten die Aufsätze, Überlegungen und Forschungsberichte, die er bereits geschrieben hatte, wissenschaftlich umfassender begründen sollte. Nach Roths Einschätzung war dies seine fruchtbarste Phase im DBR (vgl. Roth 1976, S. 70). Nach Auflösung des DBR äußerte sich Becker wiederum zur Leistung Heinrich Roths sowie zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Roths Tätigkeit in der ersten Phase des DBR sei ein Beispiel dafür, dass wissenschaftliche Vorarbeiten für die Bildungsratsarbeit einen allgemeinen Forschungshintergrund aktualisiert haben (vgl. Becker 1975, S. 162). Mit Bezug auf Wissenschaftler wie Heinrich Roth und zur näheren *Bestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft und Bildungspolitik* reflektierte Hellmut Becker aus der Retrospektive die Situation und Motivation der Bildungsforscher in der Bildungskommission: Da viele Wissenschaftler ihre Sache aus politischer Motivierung betrieben, ohne diese politische Motivierung in der einzelnen Forschungsarbeit anbringen zu können, begrüßten sie gelegentlich den Ausflug in die Politikberatung. Soviel zur Motivlage. Die kritische Reflexion endet mit einer überraschenden Schlussfolgerung: „Im ganzen muss man aber sagen, dass die Politikberatung mit ihren Mischformen von wissenschaftlicher Betrachtung und dann doch wieder politischer Entscheidung, von ungeprüften Hypothesen und hinzugefügten Erkenntnisstücken für den Wissenschaftler ein zweifelhaftes Unternehmen bleibt, freilich ein Unternehmen, dem man sich trotz dieser Zweifel meiner Ansicht nicht versagen kann“ (vgl. Becker 1975, S. 170).

## Quellen

### *Ungedruckte Quellen*

Universitätsarchiv Göttingen

UAG Kur. Personalakte Heinrich Roth [1-9]

*Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abteilung für Handschriften und seltene Drucke*

Nachlass Heinrich Roth: SUBG Cod. Ms. H. Roth L 1: Sammlung

- Nachlass Erich Weniger: SUB, Cod.Ms. E.Weniger 1, 731, Roth, Heinrich  
*Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung / DIPF / Archiv (Berlin)*  
 BBF/DIPF/A, DBR 1, Chronik der Vorgeschichte der Gründung des Bildungsrates  
 1960-1966  
 BBF/DIPF/A, DBR 4, 1. Bildungsrat, 5. Sitzung des Deutschen Bildungsrates, 29. No-  
 vember 1968  
 1. Bildungskommission, 1. Sitzung der Bildungskommission, 26./27. April 1966  
 BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. Bildungskommission, 1. Sitzung der Bildungskommission,  
 17. März 1966  
 BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. Bildungskommission, 1. Sitzung der Bildungskommission,  
 26./27. April 1966  
 (BBF/DIPF/A, DBR 6, 1. Bildungskommission, 3. Sitzung der Bildungskommission,  
 14./15.6.1966)  
*Privatarchiv Prof. Dr. Hans-Dieter Haller*  
 Ordner: Oberseminar Heinrich Roth, Sommersemester 1963 – Wintersemester  
 1963/64, „Pädagogik als Wissenschaft“: Protokoll der Sitzung vom 07.07.1963  
 Ordner: Oberseminar Heinrich Roth, Wintersemester 1967/68, „Sozialisation und / oder  
 Erziehung I“: Protokoll der Sitzung vom 22.1.1968 (Protokollant: Udo Willken)  
*Gedruckte Quellen*  
 Deutscher Bildungsrat 1970: Strukturplan für das Bildungswesen (Empfehlungen der  
 Bildungskommission), Bonn  
 Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern über die Errichtung einer ge-  
 meinsamen Kommission für Bildungsplanung; (BLK-Abkommen) Vom 25. Juni  
 1970 in der Fassung vom 17./21. Dezember 1990, URL: [http://www.blk-  
 bonn.de/blk\\_abkommen.htm](http://www.blk-bonn.de/blk_abkommen.htm) (Zugriff 09.05.2006)

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1994:  
 Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwick-  
 lungen im Überblick. Reinbek  
 Becker, Hellmut 1959: Probleme einer Schulreform: Eine Vortragsreihe. Stuttgart  
 Becker, Hellmut 1962: Quantität und Qualität: Grundfragen der Bildungspolitik. Frei-  
 burg i. B.  
 Becker, Hellmut 1975: Beitrag und Einfluss der Bildungsforschung auf die Arbeit des  
 „Deutschen Bildungsrats“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 21, 1975, 2, S. 159-172  
 Becker, Hellmut; Wolfgang Clemen 1957: Elternhaus, Höhere Schule und Universität.  
 Würzburg  
 Benner, Dietrich; Herwart Kemper 2005: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik.  
 Teil 3.1: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Wein-  
 heim/Basel  
 Bollnow, Otto Friedrich 1967: Pädagogische Anthropologie auf empirisch-hermeneu-  
 tischer Grundlage. Besprechung von Heinrich Roth „Pädagogische Anthropologie.“  
 In: Zeitschrift für Pädagogik, 13, 1967, S. 575-596  
 Bourdieu, Pierre 1982: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteils-  
 kraft. Frankfurt a. M.  
 Bourdieu, Pierre 1998: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziolo-  
 gie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz  
 Brezinka, Wolfgang 1971: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Ein-  
 führung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim  
 Brezinka, Wolfgang 2007: Eine „realistische Wendung“? Heinrich Roths Herausfor-  
 derung der Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule, 99, 2007, 9. Beiheft  
 [Hg. Von Margret Kraul und Jörg Schlömerkemper], S. 125-136  
 Dahrendorf, Ralf 1965: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspo-  
 litik. Osnabrück

- Deutscher Bildungsrat 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13. Februar 1970. Bonn
- Edding, Friedrich 1995: Plädoyer für einen neuartigen Bildungsrat. In: Schul-Management, 26, 1995, 5, S. 16-18
- Fleck, Ludwik [1935] 1980: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt a. M.
- Flitner, Wilhelm 1950: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart
- Gass-Bolm, Torsten 2005: Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen
- Herbst, Ludolf 2004: Komplexität und Chaos. Grundzüge einer Theorie der Geschichte. München
- Herrlitz, Hans-Georg 2001: Heinrich Roth (Hg.) Begabung und Lernen. In: Horn, Klaus Peter; Christian Ritzi (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren, S. 127-138.
- Herrlitz, Hans-Georg 2005: Vor vierzig Jahren. Eine Erinnerung an den „Deutschen Bildungsrat“ und die Aktualität seiner „Empfehlungen“. In: Die Deutsche Schule, 97, 2005, 2, S. 135-139
- Hoffmann, Dietrich 1995: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform. Weinheim
- Hoffmann, Jens 1976: Bildungsplanung als Versuch und Irrtum – Ein Beispiel für Politikberatung: Der Deutsche Bildungsrat. In: Haller, Hans-Dieter; Dieter Lenzen (Hg.): Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion. Stuttgart, S. 195-224
- Hoffmann-Ocon, Andreas 2007: Heinrich Roths Weg in das Professorenamt. Eine biographische Rekonstruktion. In: Margret Kraul, Jörg Schlömerkemper (Hg.): Bildungsforschung und Bildungspolitik – Heinrich Roth revisited. Die Deutsche Schule, 9. Beiheft, S. 31-60
- Hopf, Caroline 2004: Die „experimentelle Pädagogik“ im zeitgenössischen und historischen Urteil. In: Liedtke, Max / Matthes, Eva / Miller-Kipp, Gisela (Hg.): Erfolg oder Misserfolg? Urteile und Bilanzen in der Historiographie der Erziehung. Bad Heilbrunn, S. 273-292.
- König, Eckard; Peter Zedler 2002: Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen [2. überarb. Auflage]. Weinheim
- Kuhn, Thomas S. [1962] 1967: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M.
- Leschinsky, Achim 2003: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, Kai S.; Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek, S. 148-213
- Leschinsky, Achim 2005: Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 6, S. 818-839
- Leschinsky, Achim 2007: Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Warum ein Unterschied besteht zwischen der (Erziehungswissenschaft-)Wissenschaft und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. In: Die Deutsche Schule, 99, 2007, 1, S. 31-36
- Mollenhauer, Klaus 1970: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München
- Oelkers, Jürgen 2003: Der „Rückstand der deutschen Bildung: Hatte Georg Picht Recht? Referat auf der Tagung „Was können wir von uns lernen? Deutsche Bildungstraditionen nach PISA“ am 8. Februar 2003 in der Stadtakademie Hamburg, URL: <http://www.paed.unizh.ch/ap/home/vortraege.html> (Zugriff 09.05.2006)
- Picht, Georg 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg i. B.

- Robinson, Saul B.; Helga Thomas 1968: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 3). Stuttgart
- Roth, Heinrich 1961: Jugend und Schule zwischen Reform und Restauration. Hannover
- Roth, Heinrich 1963: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung [Antrittsvorlesung, gehalten am 21. Juli 1962 in der Aula der Georg-August-Universität in Göttingen]. In: Die Deutsche Schule, 55, 1963, 3, S. 109-119
- Roth, Heinrich 1966: Pädagogische Anthropologie, Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover
- Roth, Heinrich (Hg.) 1969: Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4). Stuttgart
- Roth, Heinrich 1976: Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnerung und Aktuelles. Ein Interview von Dagmar Friedrich zu seinem 70. Geburtstag. Hannover
- Scheuerl, Hans 1968: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 2). Stuttgart
- Tippelt, Rudolf 2002: Einleitung. In: ders. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 9-20
- Weingart, Peter 2001: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zur Politik, Wirtschaft und den Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist
- Wunder, Dieter 2006: (Selbst-)Täuschungen? Bemerkungen zur Reflexion der Erziehungswissenschaft über ihr Verhältnis zur Bildungspolitik. In: Die Deutsche Schule, 98, 2006, 2, S. 142-148
- Zedler, Peter 1982: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: König, Eckhard; Peter Zedler (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. München, S. 266-290
- Zedler, Peter 2002: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 21-41

*Andreas Hoffmann-Ocon*, geb. 1969, Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), Schwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Theorie der Bildung und Erziehung, Schulpädagogik;

Anschrift: Strengelbacherstrasse 25b, CH-4800 Zofingen;

Email: andreas.hoffmannocon@fhnw.ch;

Website: <http://www.fhnw.ch/ph/personen/andreas.hoffmannocon>