

Herrlitz, Hans-Georg

Vor vierzig Jahren. Eine Erinnerung an den "Deutschen Bildungsrat" und die Aktualität seiner "Empfehlungen"

Die Deutsche Schule 97 (2005) 2, S. 135-139



Quellenangabe/ Reference:

Herrlitz, Hans-Georg: Vor vierzig Jahren. Eine Erinnerung an den "Deutschen Bildungsrat" und die Aktualität seiner "Empfehlungen" - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 2, S. 135-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273666 - DOI: 10.25656/01:27366

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273666>

<https://doi.org/10.25656/01:27366>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Offensive Pädagogik

Hans-Georg Herrlitz

Vor vierzig Jahren

Eine Erinnerung an den „Deutschen Bildungsrat“ und die Aktualität seiner „Empfehlungen“

In der Schulgeschichte der Bundesrepublik gibt es ein Datum, an dem sich die einzigartige Chance zu eröffnen schien, auf der Grundlage einer offensiven, erziehungswissenschaftlich fundierten Bildungspolitik eine umfassende, parteiübergreifend konsensfähige Schulreform in Gang zu setzen: der 15. Juli 1965. Dies war der Tag, an dem in Bonn das Bund-Länder-Abkommen über die Schaffung eines „Deutschen Bildungsrates“ geschlossen wurde, nachdem es sowohl in der SPD wie in der CDU entsprechende Initiativen gegeben hatte, um der von Georg Picht 1964 beschworenen Gefahr einer „Bildungskatastrophe“ mit vereinten Kräften rechtzeitig zu begegnen. Acht Monate später, am 17. März 1966, konstituierte sich der Bildungsrat (neben dem Wissenschaftsrat) als ein zentrales Gremium, das durch seine beiden Kommissionen, die Regierungs- und die Bildungskommission, eine *politische* und zugleich eine *wissenschaftliche Legitimationsbasis* für künftige Schulreformaßnahmen in allen Bundesländern schaffen sollte, wobei der Bildungskommission in Artikel 2 des Abkommens die Aufgabe gestellt war, ...

... Bedarfs- und Entwicklungspläne für das bundesdeutsche Bildungswesen zu entwerfen,

... Vorschläge für seine Struktur zu entwickeln und den dafür notwendigen Finanzbedarf zu berechnen

... sowie Empfehlungen für eine langfristige Planung auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen.

Man könnte heute daran zweifeln, dass es berechtigt, ja notwendig ist, sich nach vierzig Jahren an den 15. Juli 1965 zu erinnern und die Leistungen des Bildungsrats als einen nie wieder erreichten Höhepunkt wissenschaftlich initiiertter Schulreformbemühungen zu würdigen. Denn bekanntlich ist sehr bald nach dem Ende der Großen Koalition, spätestens aber 1973 erkennbar gewesen, dass die Arbeit des Gremiums zum Scheitern verurteilt war. Darüber hinaus, und das wiegt mindestens genau so schwer, mehrten sich bereits in den 70er Jahren die Stimmen aus der Erziehungswissenschaft, die den Gutachten und Empfehlungen der Bildungskommission gravierende pädagogische Fehler und Missverständnisse vorwarfen und die daher, so Andreas Flitner mit einleuchtenden Argumenten, von „missratenem Fortschritt“ sprachen. Also sollten wir jenes Datum und seine Folgen doch besser vergessen?

Ich glaube nicht, und das aus mehreren Gründen. Zunächst ist darauf aufmerksam zu machen, dass in der damaligen bildungspolitischen Krisensituation sämtliche Bundesländer, auch die CDU/CSU-geführten, offenbar bereit waren, ihre Planungs- und Entscheidungshoheit zugunsten einer nationalen Reformoffensive ein Stück weit preiszugeben und sich der Sachkompetenz einer wissenschaftlich dominierten Zentralinstanz zu unterwerfen. Damals hatten wir die Chance, uns wie diejenigen Länder, die heute als erfolgreiche Bildungsstaaten gelten, auf den langen Weg einer nationalen Reformanstrengung zu begeben und unsere ökonomische Stärke für langfristig wirksame Investitionen in die Erneuerung unseres Schulwesens zu nutzen. Wir haben die Chance von 1965 nicht genutzt, genauer: wir haben sie seit 1973 leichtfertig vertan und beklagen heute das selbstverschuldete „PISA-Elend“. Gibt es denn hierzulande wirklich keine realistische Möglichkeit, aus den Fehlern der Vergangenheit zu lernen und sich erneut, wie 1965, auf einen zukunftsfähigen Kompromiss zwischen den bildungspolitischen Ambitionen des Bundes und der Länder zu verständigen? Zur Beantwortung dieser aktuellen Frage könnte die Erinnerung an den Glanz und das Elend des Deutschen Bildungsrats ein heilsamer Stachel sein.

Doch erst die Beschäftigung mit einzelnen Empfehlungen der Bildungskommission macht die Aktualität der damals erarbeiteten Reformperspektiven (also das Ausmaß des seit fast vierzig Jahren Versäumten!) vollends deutlich. Hier müssen Hinweise auf hervorstechende Beispiele genügen:

- Als erstes Kapitel eines Experimentalprogramms verabschiedete die Kommission bereits im Februar 1968 ihre Empfehlung zur *„Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen“*, wobei sie sich ausdrücklich auf die positiven Erfahrungen mit dieser „bewährten Schulform“ in zahlreichen europäischen und außereuropäischen Ländern berief und in den Mittelpunkt der kritischen Überprüfung u.a. die Erwartung stellte, „dass Ganztagschulen helfen werden, soziale Verhaltensweisen einzuüben“ sowie „Bildungsschranken und Sprachbarrieren zu überwinden“. – Was ist daraus seit 1968 geworden?
- Es folgten ein Jahr später nicht nur der Vorschlag eines Experimentalprogramms mit differenzierten und integrierten Gesamtschulen, sondern auch die Empfehlung *„Zur Neugestaltung der Abschlüsse im Sekundarschulwesen“* mit der kühnen Idee, „anstelle der einlinigen Kanalisierung des Stroms der Bildungswilligen in den traditionellen Weg über Gymnasium, Abitur und herkömmliches Studium eine den individuellen Begabungen und den gesellschaftlichen Erfordernissen besser entsprechende Breite und Vielfalt der Bildungsmöglichkeiten mit gleichem Qualitätsanspruch zu eröffnen“. Dazu sollten ein schulformübergreifender, qualifizierter Abschluss nach 10 Schuljahren, das sog. Abitur I, und nach Absolvierung einer integrierten Sekundarschul-Oberstufe das sog. Abitur II mit fachspezifischer Ausrichtung auf bestimmte Berufe oder Studiengänge neu geschaffen werden. – Was ist daraus seit 1969 geworden?
- Das Hauptwerk der Bildungskommission ist aber zweifellos der *„Strukturplan für das Bildungswesen“*, als Empfehlung einstimmig verabschiedet am 13. Februar 1970 und von der Regierungskommission ohne Einspruch akzeptiert, ein umfassender Reformvorschlag, der einem Stufenkonzept vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung folgt und der sich nicht zuletzt auch dadurch auszeichnet, dass er den Ausbau eines freiwilligen Bildungsangebots für

3- bis 4-jährige Kinder mit anschließender Eingangsstufe für die 5- bis 6-jährigen fordert: „Dem frühen Lernen kommt heute eine besondere Bedeutung für die intellektuelle und emotionale Entwicklung des Kindes, insbesondere für die Entwicklung seiner Lernfähigkeit zu“ (S. 40). – Was ist daraus seit 1970 geworden?

- Schließlich sei hier an zwei thematisch besonders weitsichtige Empfehlungen erinnert, die beide aus der zweiten Amtsperiode des Bildungsrats stammen und daher schon von zunehmenden Polarisierungstendenzen bedroht waren: einmal die Empfehlung „*Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*“ (23. 5. 1973), die den wegweisenden Leitgedanken enthält, dass der Schwerpunkt der Schulaufsicht „in der Beratung liegen“ muss; zum anderen die Empfehlung „*Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“ (13. 10. 1973), die sich als Ergänzung zum „Strukturplan“ versteht und energisch für ein „neues Konzept“ eintritt, „das eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten vorsieht und selbst für behinderte Kinder, für die eine gemeinsame Unterrichtung mit Nichtbehinderten nicht sinnvoll erscheint, soziale Kontakte mit Nichtbehinderten ermöglicht“ (S. 16). – Was ist daraus seit 1973 geworden?

Der Rückblick auf die Arbeit des Deutschen Bildungsrats ist aber nicht nur wichtig, um zu erkennen, welche Chancen vor vierzig Jahren versäumt worden sind, sondern um sich konkret vor Augen zu führen, welche Aufgaben und Belastungen eine wissenschaftliche Disziplin auf sich nimmt, die sich als eine *praktische* Disziplin zu begreifen versucht und daher bereit und willens ist, sich mit ihren Befunden, Argumenten und Visionen in den öffentlichen Streit um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse konstruktiv einzumischen. Dies hat die junge, damals noch kaum etablierte Disziplin der Erziehungswissenschaft in dem Zeitraum 1965 – 1975 mit einer beispielhaften Konzentration ihrer Mittel und Kräfte getan, wie sich allein schon an der Zahl der für die Bildungskommission tätigen Gutachter und der zu besetzenden Ausschüsse und Unterausschüsse ablesen lässt. Ohne das Potenzial des 1963 gegründeten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, ohne die Unterstützung aus anderen Fächern, insbesondere aus der Psychologie, und ohne die Zuarbeit einer ganzen Legion von Mitarbeitern aus vielen Universitäts-Instituten wäre ein solcher Kraftakt unmöglich gewesen. Nur so war sicherzustellen, dass die notwendigen wissenschaftlichen Vorarbeiten für die Bildungskommission termin- und sachgerecht geleistet und ein *direkter* Weg von der *Expertise* der Gutachter über die *Diskussion* in Unterausschüssen und Ausschüssen bis zur *Beratung* und *Entscheidung* in den beiden Kommissionen des Bildungsrats eingeschlagen werden konnte.

Was damals große Teile der Disziplin kollektiv bewegte, lässt sich am besten individuell, an einem einzelnen Fachvertreter, genauer verdeutlichen. Ich wähle dazu als Beispiel *Herwig Blankertz*, seit 1969 Professor für Pädagogik und Philosophie an der Universität Münster, 1970 Vorsitzender der Planungskommission „Kollegstufe“ des Kultusministeriums Nordrhein-Westfalen, 1972 Mitglied des Ausschusses „Lernprozesse (Sekundarstufe II)“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats, 1974 Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – also zweifellos ein führender Reprä-

sentant der akademischen Pädagogik seiner Zeit. Ihm genügte es nicht, ein zentrales Problem der Bildungstheorie – nämlich das Verhältnis allgemeiner und beruflicher Bildung – in mehreren Veröffentlichungen grundlegend bearbeitet zu haben, sondern seine theoretischen Einsichten führten ihn konsequent zu der Aufgabe, die Integrierbarkeit allgemeiner und beruflicher Bildungselemente in einem breit angelegten, sorgfältig begründeten Modellversuch der Sekundarstufe II – eben der „Kollegstufe“ – praktisch zu erproben und wissenschaftlich zu evaluieren. Blankertz hat diesen Modellversuch bis zu seinem Lebensende (1983) zum Schwerpunkt seiner Arbeit gemacht, die Unabhängigkeit seiner Überlegungen und Entscheidungen hartnäckig gegen Bevormundungsversuche aus dem Kultusministerium verteidigt und aus diesen seinen Erfahrungen selbstkritische, aber auch perspektivische Überlegungen zur Bekräftigung der „*Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie*“ zu ziehen versucht. Unter diesem Titel verabschiedete sich Blankertz im März 1978 mit einem Kongress-Vortrag vom Amt des DGfE-Vorsitzenden, bekräftigte darin noch einmal die Qualität der Pädagogik als einer „praktischen Wissenschaft“, betonte noch einmal die „systematisch unhintergehbaren Spannungsmomente von erziehungswissenschaftlicher Reflexion und technisch verfügbarem Steuerungswissen“ und beendete seine Bilanz aus eigener Erfahrung mit einem deutlichen Plädoyer für ein bildungspolitisches Engagement der Erziehungswissenschaft und des Erziehungswissenschaftlers als Evaluator:

„Er muss für die Ziele des zu evaluierenden Versuchs insofern engagiert sein, als er sie einstellt in die Offenheit eines pädagogischen Sinnhorizonts und diesen auch und gerade gegen seinen Auftraggeber und dessen Defaitismus verteidigt. Dann und nur dann ist es gerechtfertigt, die Wissenschaft im Dienste des politischen Erfolges zu sehen, die Selbständigkeit der pädagogischen Theorie im Dienste der erzieherischen Praxis. Indem die Wissenschaft so einer bildungspolitischen Zielsetzung verbunden ist, ihr aber nicht instrumental und damit auch nicht agitatorisch verfügbar wird, identifiziert sie ihr Subjekt als erkennendes und handelndes zugleich. In dieser Aufgabe liegt der Schnittpunkt für die europäische Bildungstradition und die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation. Der Schnittpunkt heißt: Erziehungswissenschaft!“ (Zeitschrift für Pädagogik 1978, S. 180). – Was ist daraus seit 1978 geworden?

Die pädagogischen Probleme, an denen Herwig Blankertz und der Deutsche Bildungsrat gearbeitet haben, stehen heute wieder fast unverändert auf der bildungspolitischen Tagesordnung. Es ist unbestreitbar das Verdienst unserer Erziehungswissenschaft nach ihrer „realistischen Wendung“, die Ursachen und Anlässe für die Notwendigkeit einer durchgreifenden Schulreform präziser, als es vor vierzig Jahren möglich war, analysiert und internationalen Vergleichsmaßstäben unterworfen zu haben. Aber dieser disziplinäre Fortschritt scheint mir dadurch teuer erkauft zu sein, dass sich die Erziehungswissenschaft aus der damals noch emphatisch wahrgenommenen Mitverantwortung für das Gelingen bildungspolitischer Reformvorschläge weitgehend zurückgezogen hat. Wenn sich z.B. das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in deutlicher Abkehr von der Tradition des eigenen Hauses auf die methodologische Position versteift, dass „kein direkter Weg von der wissenschaftlichen Diagnose zur Handlungsempfehlung führt – geschweige denn zur politischen Entscheidung“ (so im Vorwort der jüngsten Neuauflage des MPI-Berichts über das

bundesdeutsche Bildungswesen), so entspricht das sicherlich den Normen einer „normalen“ Sozialwissenschaft, eröffnet aber fatalerweise der bildungspolitischen Beliebigkeit in der Phantasie und den Entscheidungen der Kultusministerien Tür und Tor. Man sehe sich doch nur einmal an, welche unhaltbaren Lesarten über die PISA-Studien in den Parteien, Medien und Ministerien verbreitet worden sind, ohne dass es dagegen erziehungswissenschaftliche Einsprüche (im Sinne der Position von Herwig Blankertz) gegeben hätte! Man stelle sich vergleichsweise nur einen Augenblick lang vor, unsere Medizinwissenschaft würde sich mit hohem apparativem Aufwand voll und ganz auf die Diagnose vorhandener Gesundheitsschäden konzentrieren, die Therapie aber ausschließlich den Bemühungen von Gesundheitsbetern überlassen!

Die Erinnerung an den Deutschen Bildungsrat mag für viele nur den Widerwillen gegen neue bildungspolitische „Grabenkämpfe“ verstärken. Mir zeigt sie an, dass wir verpflichtet sind, über die Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre noch einmal gründlich nachzudenken.

Hans-Georg Herrlitz, geb. 1934, Dr. phil.; Professor em. am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen; Mitglied der Redaktion dieser Zeitschrift;
Anschrift: Am Kreuze 53, 37075 Göttingen