

Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart*.. München: Achims Verlag, Achim Freudenstein 1998. ISBN: 3-406-32467-3; 694 S.

Rezensiert von: Ruediger vom Bruch, Humboldt-Universität zu Berlin Institut für Geschichtswissenschaften Lehrst. für Wissenschaftsgeschichte

„Wer sich heute zur deutschen Bildungsgeschichte äußert, schreibt über eine Thematik, bei der nahezu alles strittig ist, schon die Frage, was in engerem oder weiterem Sinn zu ihr zählt“. Mit diesem Satz eröffnet Christoph Führ seine Einleitung zum abschließenden sechsten Band eines ungewöhnlich ambitionierten, vor über zwei Jahrzehnten von dem Münchener Verleger Wolfgang Beck inspirierten, dann konzeptionell während vieler Tagungen in der Werner-Reimers-Stiftung in Bad Homburg vorangetriebenen Unternehmens, das erstmals 1987 mit dem von Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen herausgegebenen dritten Band über den Zeitraum 1800-1870 an die Öffentlichkeit getreten war und deutsche Bildungsgeschichte vom ausgehenden Mittelalter bis hart zur Milleniumsgrenze umfaßt. Führ meinte gewiß die im sechsten Band erörterten letzten fünfzig Jahre, doch seine prägnant-verdichtete Formulierung verweist nicht nur auf diffuse Unschärfen in dem zeitgeschichtlich ausfransenden Untersuchungsobjekt, sondern auch sich verändernde Problemhaushalte im erkenntnisleitenden methodischen Zugriff. Wieweit hat heute noch Bestand oder bedarf konzeptioneller Umgewichtung, was in den späten 1970er Jahren als Ausdruck eines damaligen common sense von Bildungsgeschichte zu einem für alle Bände verbindlichen Gliederungsraster mit nur je geringen Abweichungen führte? Und taugt ein derart verbindliches Gliederungs- (und damit ja auch Erklärungs-)Raster für die hier gemusterten vier Jahrhunderte, in denen gerade Bildung und Wissen in atemberaubenden Veränderungen für einen gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozeß von heilsgeschichtlich überformter ständischer Segmentierung zu einer auf rechtlich verbürgter und zugleich kontrol-

lierter Allgemeinteilhaber gegründeter Informationsgesellschaft stehen?

Solche Fragen bleiben bestehen, auch wenn hier nicht das Gesamtprojekt zu evaluieren, sondern der sehr bemerkenswerte sechste Teilband zu besichtigen ist. Übergreifende Perspektiven bieten sich indes in zweifacher Hinsicht an, in einer von Führ angezogenen Autoritätsreferenz, und in eben jenem allen Teilbänden grosso modo zugrundeliegenden Gliederungsraster. Für das 20. Jahrhundert bestätigt Führ jene beiden Grundzüge der deutschen Bildungsgeschichte bis um 1900, wie sie der immer wieder als nachfolgelos-unerreichtes Vorbild beschworene Friedrich Paulsen 1906 skizziert hatte: „die fortschreitende Verweltlichung und Verstaatlichung des Bildungswesens“ und die „beständige Ausbreitung schulmäßiger Bildung über immer weitere Kreise, wenn man will: die Demokratisierung der Bildung“. Für unser Jahrhundert lauten nach Führ die äquivalenten Begriffe Verrechtlichung und Bildungsexpansion. Eine einleuchtend-ansprechende These, die freilich die Frage aufwirft, ob der historisch sinnvolle Angelpunkt 1906 zugleich auch als heuristischer Bezugspunkt dienen kann. Es mag so sein, daß eine damals wie heute unter unterschiedlichen Vorzeichen und mit abweichendem Motivationspathos betonte Erschließung von breiten Qualifikationsreserven auf die funktionale Leistungssteigerung einer Erwerbsgesellschaft abzielte, daß eine vormals rechtsstaatlich abgefederter obrigkeitsstaatliche Prädominanz in die formalrechtliche Diktatur von verwaltungsgewaltigen Kontrollfunktionen im demokratisch legitimierten Bürokratismus überführt wurde, doch provoziert das nicht eine auch begrifflich angestrenzte aktuelle Standortvergewisserung, zwingt eine solche These nicht zu international vergleichender Einordnung? Ganz gewiß, auch wenn das ohnedies äußerst diffizile Projekt eines Handbuchs allein der deutschen Bildungsgeschichte bereits Probleme zuhauf aufwirft, in seiner Konzeption freilich geradezu nach einer internationalen Vergleichsperspektive schreit.

Inwiefern erweist sich das durchgängige Gliederungsschema als Prokrustesbett? Gewiß spiegelt es eine Ende der 1970er Jahre entworfene Konzeption von Bildungsgeschichte

te, freilich eine bemerkenswert elastische und damit zukunfts offene Konzeption, welche bildungsgeschichtliche Kernbereiche in ein breites soziokulturelles und mentales Umfeld einbettet. Gerade weil die Formen und Inhalte über die Jahrhunderte hinweg so mäandrisch fließen, erweist sich dieses intelligent geschnürte Konzept als hilfreich, erlaubt es die Betonung markanter Neugewichtungen, trägt aber gleichwohl durchgängigen markanten Charakteristika der deutschen Entwicklung Rechnung. Wie in den andern Bänden auch folgen auf die Einführung Kapitel über Lebenswelten und Alltagswissen, über Familie, Jugend und Kindheit, über den Wandel (wissenschaftlicher) pädagogischer Lehren, über Schulen und Hochschulen, über Berufsbildung, über Sozialpädagogik, über Erwachsenenbildung, über Medien und über Bildung und Militär. Das lädt zu spannenden Vergleichen ein, nicht nur diachron mit den vorangegangenen Bänden, sondern auch synchron, da beide Teilbände zu (alter) Bundesrepublik und zur DDR dem gleichen Muster folgen und damit gerade die Schwierigkeit eines verrechnenden Vergleichs belegen.

Wie zwingend ist die auf zwei Teilbände verteilte, schematisch duplizierende Parallelgeschichte? Offenbar war ursprünglich, also lange vor der Wiedervereinigung, eine erzählerisch-fortlaufende Synchrongeschichte geplant. Das wäre wohl, ohne den Herausgebern zu nahe zu treten, eine westdeutsche Verlaufsgeschichte mit ostdeutschen Querweisen geworden. Ehrlicher Weise verweisen sie auf disparate Quellenlagen und Untersuchungschancen seit 1990, als nicht nur die neue gesamtdeutsche Entwicklung zu berücksichtigen war, sondern gleichsam eine forschungsstrategische Aufholjagd zu vierzig Jahren DDR einsetzte. Das ist völlig legitim, bewirkte unvermeidlich eine gewisse Schiefelage in der Aufarbeitung der Gesamthematik, aber warum der etwas verschämterecht fertigende Hinweis, die ursprünglich geplante Synopse sei 1990 von Oskar Anweiler mit seinem „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“ im Rahmen der vom innerdeutschen Ministerium besorgten „Materialien zur Lage der Nation“ geleistet worden, das habe dann für

das Handbuch die neue Konzeption von zwei Teilbänden erzwungen?

Tatsächlich ist überhaupt erst aufgrund der Entwicklung seit 1989/90 ein zwar nicht gleich-, aber doch eingengewichtiger Teilband zur Entwicklung in der DDR möglich geworden und insofern zu begrüßen. Dem Charakter eines Handbuchs mit vielen Autoren entsprechend war auch mehr nicht zu erwarten, eine vergleichend-kompilierende Erzählung der Bildungsgeschichte im geteilten Nachkriegsdeutschland wird erst auf der Grundlage dieser Einzelinformationen in einer künftigen Darstellung aus einer Hand zu leisten sein.

Eine um so größere Last hatte Führ mit seiner beiden Teilbänden vorangeschickten Einleitung zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945 zu schultern, und allein schon die quantitativen Disparitäten markieren das Dilemma. Für die unmittelbare Nachkriegszeit, die eigentlichen Besatzungsjahre bis 1949 also, wird der Leser, wenig verwunderlich, noch auf den gesamtdeutschen Blick eingestimmt, in Anlehnung an Paulsens Tendaussagen zu Verstaatlichung, Verweltlichung und Demokratisierung in der neueren deutschen Bildungsgeschichte. Gemeinsam war die Ausgangslage, eine besatzungsforcierte Vergangenheitsbewältigung als eine höchst kontrovers diskutierte Aufbruchschance für demokratischen Neubeginn mit Widerhaken: Aufbruch in restaurative Grundmuster im Westen (intentional gewiß, aber nicht in den realen Modernisierungsleistungen der Adenauerzeit, wie die jüngere sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Forschung belegt), Aufbruch in eine sozialistisch kontrollierte politisch-pädagogische Indoktrinierung im Osten mit widerspenstigen Modernitätseffekten.

So laufen denn auch die Grundmuster auseinander; Verstaatlichung meint im Osten eine tiefgestaffelte Systemkontrolle, im Westen eine zunehmende Verrechtlichung bildungspolitischer Maßnahmen mit immer kürzeren Gesetznovellierungs-Intervallen. Demokratisierung gerät dort zum durchgängigen, wenn auch in Einzelphasen zu differenzierenden klassenpolitischen Kampfbegriff, hier zu pädagogischen und hochschulpolitischen Bildungssoffensiven mit höchst heterogenen Begründungen in der unmittelbaren Nach-

Adenauer-Zeit. Nicht minder unterschiedlich liegen die Dinge hinsichtlich einer von Führ nur sehr sporadisch gestreiften Verweltlichung. Als säkularer Trend gewiß nicht zu bestreiten, aber taugen im Westen vor allem die Gesamtschulkonzepte der SPD-regierten Länder, oder verdienen nicht größere Beachtung die nachhaltigen Interventionschancen der beiden großen christlichen Konfessionen, nicht nur in der Adenauer-Zeit und durchaus im Bewußtsein ihrer gesamtgesellschaftlich zunehmenden Defensivposition?

Hier wäre der kontrastierende Blick in den Osten nützlich, denn die dort zu Recht stark beachteten Kirchenkampfmuster (und Arrondierungstendenzen) verstellen ein wenig den Blick auf realgeschichtlich breitenwirksame Verweltlichungs- (oder genauer: Entkirchlichungs-)Tendenzen. Wer 1989/90 fasziniert politische Gestaltungspotentiale kirchengebundener Milieus im Osten registrierte, wird sehr rasch und ernüchert in einer sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Perspektive eine höchst geringe Akzeptanz kirchlicher Bildungsinhalte und Wertmuster in den neuen Bundesländern registrieren und von hier aus ein neues Netzwerk von Fragen über die alte Bundesrepublik zu werfen haben. Doch das greift alles bereits weit über Führs Vorspann hinaus, der für die Entwicklung seit 1949 die DDR nur noch am Rande streift und sich fast ausnahmslos auf westdeutsche Verlaufslinien konzentriert.

Im Unterschied zu den vorangegangenen Bänden mit jeweils nur knappen Einführungen sehen sich beide Teilbände genötigt, die Einführung je für ein strukturgeschichtliches Großkapitel zu nutzen, in dem die je so dominanten rechtlichen und Verwaltungsverhältnisse, dann staatliches Entscheidungshandeln und gesellschaftliche Interessen vorgeführt werden und jeweils die Rolle der Kirchen ein umfangreiches Unterkapitel besetzt - eine vorzügliche Materialgrundlage für einen künftig noch zu leistenden systematischen Vergleich kirchlicher Gestaltungschancen, Protestpotentiale und Anpassungsleistungen privilegierter öffentlich-rechtlicher Körperschaften im Westen und insularer sozialmoralischer Milieus im Osten, im Protestantismus schließlich unter der Formel „Kirche im Sozialismus“. Fast noch spannender

als eine Standortbestimmung der Kirchen in beiden deutschen Staaten dürfte dabei eine Analyse des - bei beiden christlichen Konfessionen unterschiedlich zu gewichtenden - Auseinanderdriftens von Ost und West in Selbstverständnis und Verkündigungsformen werden, unbeschadet katholischer Pontifikalstruktur und protestantischer „Bruderhilfe“; die strikte Trennung beider Teilbände nach Bundesrepublik und DDR stellt dafür nur implizite, für eine künftige Analyse aber sehr wertvolle Informationen bereit.

Nicht zu beneiden sind die Autoren der obligatorischen Eröffnungskapitel „Lebenswelten und Alltagswissen“, aber auch „Familie, Kindheit, Jugend“, da bei dem beschränkten Raum wirklich nur pointillistische Streifbilder geboten werden können. Angesichts hektisch-dynamischer Abfolgen lebensweltlicher Prägungen im pluralistischen Westen und nur scheinbar straff zentralisierenden Osten bei gleichzeitig ganz unterschiedlichen und unterschiedlich subtil greifenden Disziplinierungsagenturen, angesichts eines nachgerade stürmischen und nach Redaktions-schluß der Teilbände (um 1995) eher noch verstärkten Forschungsbooms gilt hier wohl der Schlußsatz des alten Briest, das sei nicht nur ein weites, sondern ein zu weites Feld. Zudem lassen sich Überschneidungen in beiden Kapiteln („Jugendkulturen“) wohl immer weniger vermeiden. Angesichts solcher Hypothesen beeindruckt die Kapitel in ihrem Informationsgehalt, auch wenn sich über Gewichtungen und Auswahl sicher streiten ließe; für die Bundesrepublik wird ein moderat-moderner kulturgeschichtlicher Ansatz gewählt, gewissermaßen zwischen Hermann Glaser einerseits, Axel Schildt und Kaspar Maase andererseits, der Beitrag zur DDR überzeugt durch klug durchdachte und griffig präsentierte Problembenennungen für die einzelnen erörterten Phasen, irritiert ein wenig mit der jeweiligen schematischen Binnengliederung in „Politik und Ökonomie“ und „Kultur und Alltag“.

Dicht, informativ und abgerundet lesen sich die gemäß den Vorgaben für alle Bände knapp-konzentrierten Kapitel zu erziehungswissenschaftlichen Diskursen im Westen und pädagogikwissenschaftlichen Vorgaben im Osten, denen das wie immer umfang-

reichste Kapitel über Schulen und Hochschulen hier und dort folgt. Fast 170 Seiten sind für die Bundesrepublik den allgemeinbildenden Hochschulen vorbehalten, gut 30 Seiten den Hochschulen, während die entsprechenden und jeweils wesentlich kürzeren Abschnitte für die DDR ein Verhältnis 2:1 aufweisen, allerdings ergänzt um einige weitere schulbezogene Einzelabschnitte. Doch die Gewichtung überzeugt, das Einheitsschulsystem der DDR erfordert keinen größeren Raum, während die schier unendlich ausdifferenzierten und mit weltanschaulichem Eiferertum ausgetragenen bildungspolitischen Schlachten in der alten Bundesrepublik um Schulreformen und konkurrierende pädagogische Konzepte tobten.

So spektakulär Hochschulkonflikte spätestens seit 1968 in der Öffentlichkeit wahrgenommen wurden, die Schule blieb aus vielerlei Gründen der eigentliche Tummelplatz über die Jahrzehnte hinweg. Wie sehr reale Gewichtung und öffentliche Wahrnehmung in der Retrospektive auseinanderklaffen, zeigt die Illustrierung der Schutzumschläge. Den Bundesrepublik-Teilband zielt ein Blick in einen prallgefüllten Universitäts-Hörsaal, der DDR-Teilband zeigt strahlende Schüler in Blauhemden, die im Klassenzimmer ihrer Lehrerin zum Tag des Lehrers gratulieren. Die Botschaft leuchtet ein: Massuniversität hier, stilisiertes Gemeinschaftspatros dort - doch deckt sich diese Botschaft mit dem Informationsgehalt der beiden Bände?

Breiten Raum nimmt das Kapitel Berufsbildung für die Bundesrepublik ein, und zu Recht, denn hier wurde nicht nur an eindrucksvolle deutsche Traditionslinien im 19. Jahrhundert und unmittelbar an die rechtliche Fixierung beruflicher Bildung in der Weimarer Republik angeknüpft, vielmehr erregte das im Berufsbildungsgesetz von 1969 festgeschriebene duale System aufgrund seiner Leistungsfähigkeit weltweit größtes Interesse, und im Berliner Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) geben sich seit Jahrzehnten ausländische Delegationen die Klinke in die Hand. Demgegenüber konnte das entsprechende Kapitel für die DDR knapp ausfallen, weil Allgemeinbildung in der EOS durchgängig zwar nicht mit beruflicher Bildung, wohl aber mit berufspraktischer Ausbildung

verknüpft war. Das im Gliederungsschema folgende Kapitel Sozialpädagogik gerät für den DDR-Teilband aus einsichtigen Gründen zu einer FDJ-Studie, während der entsprechende Beitrag für die Bundesrepublik aus ebenso einleuchtenden Gründen ein buntes Kaleidoskop äußerst disparater Ansätze und Motive bietet; wirklich Neues ist nach den grundlegenden reformpädagogischen Konzepten nach 1900 und den dichten Institutionalisierungsangeboten während der Weimarer Republik nicht zu erkennen. Auf knappem, vielleicht zu knappem Raum wird in beiden Teilbänden die Erwachsenenbildung abgehandelt, damit verblaßt die entscheidende Differenz zwischen Volkshochschule hier und Fernstudium dort. Wie verhielt sich das im Westen vom Hochschulrahmengesetz eingeforderte Weiterbildungspostulat zu den tatsächlichen Schwerpunktsetzungen eines grundständigen Studiums an den Hochschulen, welche Chancen einer akademischen Berufspositionierung bot das Fernstudium in der DDR für zuvor abgestrafte Nonkonformisten, und warum besaß das medial äußerst dürftige Fernstudium in der DDR eine so erfolgreiche Breitenwirkung, während ein medienpädagogisch wie medientechnologisch hochmodern-avanciertes Fernstudiumsangebot in der alten Bundesrepublik auf Randständigkeit verwiesen blieb? Hier besteht noch erheblicher Forschungsbedarf, zumal Weiterbildung und Fernstudium nach der Wiedervereinigung nicht eben im Aufwind erscheinen.

Auf wie unterschiedlichen Voraussetzungen der Weg in die moderne Mediengesellschaft beruht, das wird prägnant in dem jeweiligen Medien-Kapitel der beiden Teilbände herausgearbeitet. Mit Blick auf die deutsche Vergangenheit erscheint erfreulich, daß beide Teilbände für das Kapitel Bildung und Militär nur wenig Raum beanspruchen. Doch gibt zu denken, wie unterschiedlich jene beiden Traditionslinien des Kaiserreichs, also militärspezifische Bildungseinrichtungen einerseits, Militarisierung der Gesellschaft durch eine breitenwirksame Militärerziehung andererseits, in beiden deutschen Staaten aufgegriffen wurden. Der Beitrag zur Bundesrepublik konzentriert sich auf technologische Qualifikationsmaßnahmen in der Bundeswehr und

kulminiert in deren in Hamburg und München mit einem zivilgesellschaftlichen Anspruch eingerichteten Universitäten, der Beitrag zur DDR firmiert mit gutem Grund unter der Überschrift Wehrziehung und Schule.

Der DDR-Teilband schließt mit einem Blick auf Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995. Die Grenze zwischen historischer Bestandsaufnahme, beschwörendem Appell und apodiktischem Urteil verschwimmt. Die Vereinigung mutierte zur Angliederung an den Westen mit bedenklichen Kosten, so läßt sich herauslesen. Hans Döbert und Christoph Führ schreiben in ihrem Fazit zum Schulwesen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995: „Man wäre im Westen gut beraten, die neuen Länder in den nächsten Jahren erst einmal Erfahrungen sammeln zu lassen. Ein Versuch, die Entwicklungen im Blick auf die Schulbezeichnungen und Strukturen vorschnell an das Hamburger Abkommen anzugleichen, würde den Willen zu Veränderungen eher bremsen.“

Dieter Simon eröffnet seinen Beitrag über die Wiedervereinigung des deutschen Hochschulwesens in der für ihn typischen lapidaren Schärfe mit dem Satz: „Die Wiedervereinigung hat die deutschen Hochschulen entgegen den optimistischen Erwartungen der ersten Jahre sowohl im Osten wie im Westen schweren Belastungen ausgesetzt und sie insgesamt in ihrer Leistungskraft eher geschwächt als gestärkt“.

Beide Urteile sind in ihrer Begründung bedenkenwert, wollen und können aber sicher nicht als zusammenfassendes Fazit der beiden Teilbände gelten. Deren analytischer wie Informationsreichtum bezeichnet eine Wegmarke, hinter der nicht zurückgefallen werden kann, wenn künftig von Bildungsgeschichte im geteilten Deutschland die Rede ist. Bei allen Einschränkungen handelt es sich um einen bedeutenden und unverzichtbaren Thesaurus, dessen Fortgang von der Konzeption bis zur Publikation unter extrem schwierigen Bedingungen erfolgte, auf dramatisch sich verändernde Konstellationen zu reagieren hatte, politisch und forschungsstrategisch. Beide Teilbände stellen eine großartige Forschungsleistung dar, aber warum mündet der Schlußbeitrag von Wolfgang Mitter über das deutsche Bildungswesen in interna-

tionaler Perspektive in einen Ausblick mit der irritierenden Formulierung ein: „Verbunden mit der Kenntnis über die bedeutsame Rolle, welche das deutsche Bildungswesen im 19. und noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der internationalen Bildungsentwicklung einnahm, sind die gegenwärtigen Wertschätzungen von Reformen und Bemühungen, die in Deutschland beobachtet werden, Anlaß zur Genugtuung und zur Wiedergewinnung eines gesunden Selbstbewußtseins.“

Sollte das die Quintessenz eines bedeutenden und von führenden Fachgelehrten verantworteten Projekts zur deutschen Bildungsgeschichte sein? Wohl kaum, denn das Handbuch hat sich insgesamt längst als unverzichtbares Standardwerk für eine moderne deutsche Bildungsgeschichte etabliert. Man hätte sich einen anderen, intellektuell und forschungsprogrammatisch angemesseneren Ausklang gewünscht.

Ruediger vom Bruch über Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart*. München 1998, in: H-Soz-u-Kult 17.07.1999.