

## Vorwort

Die Bildungsgeschichte der Bundesrepublik (West, alt) für die Zeit seit 1945 wird bis heute in relativ stabilen, in der Öffentlichkeit immer wieder beanspruchten Bildern erzählt: „Versäumte Reformen“ stellt ein solches Bild dar, „Restauration“ ein anderes, von der fortdauernd hinderlichen Wirkung des Föderalismus, sowieso, und des „dreigliedrigen Schulsystems“ wird dann ebenso berichtet wie von „Bildungsgerechtigkeit“ und „Aufstieg durch Bildung“ als dem zentralen Thema, gemessen an den Bildungschancen der Arbeiterkinder. Auch eine Periodisierung hat sich etabliert, mit fast kanonischem Charakter: nach langen Phasen der Stagnation sei mit der „Bildungswerbung“, auch so ein topisch beanspruchtes Phänomen, nach 1964 und nach Georg Pichts Alarmruf über die drohende „Bildungskatastrophe“ (in „Christ und Welt“, 1964) endlich der lange aufgeschobene Wandel in Gang gekommen, mit der Gründung des Bildungsrates – 1965 – forciert und mit dem Ende des Bildungsrates – 1975 – wieder unrühmlich beendet worden.

Es ist erkennbar eine Erzählung, die vorzugsweise von denjenigen erzählt wird, die mit ihren Reformambitionen nicht durchdringen konnten, in den Plänen der Alliierten nach 1945 die Schulstrukturfrage so vorgebildet sehen, wie sie bis heute immer neu aufgeworfen wird, aktuell noch als vermeintlich eindeutige Konsequenz aus den PISA-Daten, und deren prioritäres Kriterium zur Beurteilung der Bildungspolitik ‚Gleichheit der Chancen‘ darstellt. Die strikte Vermeidung von funktional äquivalenten Termini aus der Bildungspolitik von SBZ und DDR deutet gleichzeitig an, dass wir es auch hier mit einer Erzählung zu tun haben, die nur aus der Tatsache der „asymmetrisch verflochtenen Parallelgeschichte“ (Ch. Kleßmann) der beiden deutschen Staaten in ihren Fixierungen und Vermeidungen erklärbar ist; denn im Westen wird man nicht von der „Brechung des Bildungsmonopols“ als der zentralen bildungspolitischen Losung nach 1945 sprechen wollen, und natürlich auch nicht das Wort „Einheitsschule“ in den Mund nehmen, schon, weil man dann bis heute die eigenen Reformambitionen belasten würde. Aber ein nüchterner Blick würde zeigen, dass die Bildungsexpansion schon in den 1950er Jahren im Westen begonnen hat, auch, dass das vermeintlich so starre Bildungssystem fähig war, eine ungeahnte Expansion der Schülerzahlen und eine gravierende Umverteilung hin zu den weiterführenden, „höheren“, Bildungsgängen zu befördern und dabei – bis heute – nicht nur die Leistungsfähigkeit der Gymnasien zu erhalten, sondern auch die Bildungschancen der „Arbeiterkinder“ über das in der DDR bis 1990 erreichte Maß hinaus zu steigern. Bildungshistorische Forschung bestätigt also lagerspezifische Bilder und Urteile über die Geschichte auch hier nicht.

Thomas Koinzer erweitert die Historisierung liebevoll gepflegter und offenbar unumstößlicher Urteile über die Bildungsgeschichte der frühen Bundesrepublik mit der hier vorgelegten Arbeit noch weiter, zeitlich wie in den Motiven der Akteure, vor allem aber in der Focussierung der historischen Debatte und der Kriterien seiner Analyse auf das umfassende Thema der „Demokratisierung der deutschen Schule“. Jenseits aller Verengung auf Fragen von Status und Stelle, Aufstieg und Karriere, wird dabei sichtbar, wie weit „Demokratisierung“ reicht, und dann durchaus auch im Sinne der westlichen, zumal

der US-amerikanischen Alliierten, sowie, weil die Parteidoktrin so deutlich ausgeschlossen bleibt wie der nur scheinbar demokratische „demokratische Zentralismus“, wie wesentlich diese Formel für die deutsche Bildungspolitik auch in der Ost-West-Konfliktlage war. „Demokratisierung“ umfasst die großen politisch-pädagogischen Lernziele ebenso wie Fragen der Schulverfassung und des Schullebens, der Unterrichtsmethode und der Curricula, der Lehrerbildung wie der Rolle der Eltern im Bildungswesen, und vor allem: Der Leitbegriff versucht dem belastenden Erbe der deutschen Geschichte nach dem Zivilisationsbruch der NS-Zeit pädagogisch gerecht zu werden, so schwierig das auch immer pädagogisch sein mag.

Das Ereignis, dem Koinzer sich widmet, Reisen deutscher Pädagogen in die USA zwischen 1960 und 1971, scheint dabei rückblickend fast marginal. Aber bereits ihr Anlass und Ursprung ist nur aus den Nachwirkungen dieser belastenden Vergangenheit und dem offenkundigen Ungenügen ihrer pädagogischen Verarbeitung erklärbar und rückt sein Thema in den Kern der politisch-pädagogischen Problematik der deutschen Nachkriegsgeschichte. Ausgelöst von antisemitischen Ausschreitungen deutscher Jugendlicher vor und nach 1960, entsteht in der Öffentlichkeit das Motiv, mit dem sich die Einrichtung der USA-Reisen dann verbinden lässt. Diese Reisen gehören deshalb in gleicher Weise in den Kontext der politischen Bildung wie in die allgemeine Debatte über die Bildungs- und Schulpolitik. Die deutschen wie die US-amerikanischen Akteure sind deshalb auch nicht auf einen engen Kreis von Pädagogen oder das bekannte pädagogische Establishment begrenzt, sondern greifen, wissenschaftlich, in andere Disziplinen aus und erfassen dann auch Bildungspolitiker, Schulverwaltungsleute und Schulpraktiker, auch und sehr stark aus der jungen Generation der akademisch oder institutionell noch nicht Etablierten. Die tragende Rolle schließlich, die das Frankfurter Institut für Sozialforschung und seine Leiter, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, zusammen mit dem American Jewish Committee in der Etablierung, Planung und Realisierung der Amerikafahrten spielten, bindet das Thema auch in die jüngere Emigrations- und Wissenschaftsgeschichte ein, ebenso in den Kontext der Etablierung der Demokratie in West-Deutschland; ohne die Sozialphilosophie und die Sozialwissenschaften, die „Demokratie“-Wissenschaften, kann man diesen Gründungsprozess nämlich nicht erzählen. Schließlich, und brisant bis heute, Koinzer zeigt, wie sich diese pädagogischen Reformprozesse im Laufe der Zeit zunehmend mit dem Wandel des Amerika-Bildes in der deutschen Öffentlichkeit verbinden.

Thomas Koinzer erzählt in den vier Kapiteln seiner Arbeit – gestützt auf einen erstmals genutzten, immensen Quellenfundus aus deutschen und amerikanischen Archiven – einerseits Vorgeschichte, Verlauf, Teilnehmer und Ergebnisse der Reisen, er analysiert andererseits die schulpädagogischen und bildungspolitischen Lernprozesse und Diskurse, die dabei über Schulreform, Demokratisierung des Bildungswesens und die USA als Vorbild im Zusammenhang dieser Reisen ausgelöst wurden bzw. sich parallel in der Bundesrepublik ereigneten. Systematisch focussiert sind die erzählenden und analysierenden Passagen von der Frage nach dem Diskurs über die „gute Schule“, die im historischen Prozess noch gleichgesetzt wurde mit der Suche nach der „demokratischen Schule“, also die didaktische und methodische, primär schulpädagogische Engführung noch nicht kennt, die heute dominiert.

Die zeitliche, sachliche und personelle Bedeutung und die langfristig wirksamen Dimensionen des Projekts ergeben sich retrospektiv vielleicht zuerst aus der detaillierten Übersicht über die Teilnehmer aus Schulpraxis und Bildungsforschung, politischer Didaktik und außerschulischer politischer Bildung sowie aus Sozialphilosophie und Bildungsverwaltung. Wesentlich für die Aufklärung und Analyse der dabei herrschenden Ziele und Strategien ist die sich bald ändernde Selbst- und Fremdwahrnehmung der amerikanischen High-School, die Koinzer detailliert darstellt. Das Vorbild verliert seine Vorbildfunktion. Für die Akteure fragt Koinzer auch, ob sich in und durch die Reisen ein „pädagogisches Reformmilieu“ versammelt und bildet, das dann in der alten Bundesrepublik nach 1970 zum Träger der Bildungsreform hat werden können. Die Antwort ist behutsam, fast schon skeptisch, gegen eine vielleicht erwartete Eindeutigkeit; aber auch, wenn er auf die relative große Heterogenität der Akteure verweist, z. B. nach der regionalen Herkunft (trotz gewisser Schwerpunktbildungen, z. B. in Hessen), nach der Profession, aber auch nach der politischen Orientierung und den bildungspolitischen Optionen, für die weitere Geschichte der Bildungsreformdebatte in Deutschland kann man sehr wohl behaupten, dass nicht zuletzt hier das kommunikative Feld der Akteure bereitet wird, von dem die intensive Debatte nach 1965 in ihren Themen, Präferenzen und Erfahrungen gelebt hat.

Aus der Wahrnehmung der Reisenden entstehen, wie Koinzer in seinen zwei Exkursen überzeugend zeigen kann, die Muster der Wahrnehmung einer demokratischen Schule – und ihr Wandel – in der bildungspolitischen Debatte. Hartmut von Hentig, der „Parade-amerikafahrer“, gehört in diesen Kontext; sein Bild der amerikanischen Schule in ihren Vorzügen und Nachteilen wird den Bildungsrat inspirieren. Reinhard Tausch und seine Adaptation der einschlägigen pädagogisch-psychologischen Forschungen hat, dann auch mit seiner eigenen Arbeit über „Soziale Interaktion und schulisches Sozialklima“, die Ideen geliefert, wie Demokratie in der Interaktion im Klassenzimmer gedacht und gemessen werden kann. Schul- und Bildungssystem, Schul- und Unterrichtsklima, Lehrerbildung, Schul- und Bildungsforschung – alles ist hier Thema. Sicherlich, Koinzer verweist zu Recht auf die „heterogene Verarbeitung“ der Erfahrungen aus den USA, auf die dominierende „Ambivalenz“ und die „funktionale Dichotomie“, die sich in der Gleichzeitigkeit von Modellanerkennung und der Artikulation von Skepsis darstellt, in einer „Mischung aus Bewunderung und Geringschätzung“ der USA und ihres Bildungssystems. Diese „dualistische Wahrnehmung“ der US-Situation zwischen „Ambivalenz und Ernüchterung“ gilt auch nicht nur für die Schuldiskussion, sondern seit den späten 1960er Jahren ebenso gesamtpolitisch, nicht zuletzt wegen des Vietnam-Kriegs. Dennoch bleibt die Bedeutsamkeit des amerikanischen Modells. Koinzer charakterisiert sie (mit einem Ausdruck von Fatma Yalçın) als „anwesende Abwesenheit“. Das „eigentliche Transferprodukt“ sei deshalb nicht ein Modell, sondern die gesteigerte Analysefähigkeit, wie sie sich in der hiesigen Diskussion bis heute habe entfalten können. Komparativ gewinnen diese Befunde auch dadurch an Bedeutung, dass er damit erneut bestätigt, dass Kulturtransfer in Begriffen wie „Übernahme“ oder „umweglose Rezeption“ nicht angemessen beschreibbar ist; die Debatten über „Finnland“ oder andere Post-PISA-Reformtopoi könnten daraus lernen.