Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik
Band 10

Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik

Herausgegeben von
Hans-Michael Körner und Waltraud Schreiber
für die
Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik

Band 10

Waltraud Schreiber

Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982

Die curriculare Reform der Sekundarstufe I

Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre

Ars una
Neuried 2005

NB 8100 S 378 - 10

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbiografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

3-89391-712-8

Layout und Satz:
Simone Unger

Umschlagentwurf:
Thomas Wilm

Lektorat:
Stefanie Zabold
Horst Schreiber

© 2005 by ars una Verlagsgesellschaft mbH, 82061 Neuried
Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten.
Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege (Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

Gesamtherstellung: TZ-Verlag & Print GmbH, Roßdorf

BV020029123
Universitätsbibliothek
Eichstätt
06amo-1234

Inhaltsübersicht

	Danksagung	13
0.	Einführung	15
0.1	Zur Rekonstruktion des Reformprozesses	15
0.2	Zum geschichtsdidaktischen Forschungstand	21
0.3.	Methodenhinweise zur Rekonstruktion des Reformprozesses	25
0.3.1	Publikationen von am Reformprozess Beteiligten	26
0.3.2	Zeitzeugen	28
1.	Hessen vor der curricularen Schulreform der 1970er Jahre	39
1.1	Zur hessischen Schulpolitik der 1960er Jahre	40
1.1.1	Bewegung in der deutschen Bildungslandschaft. Bildungsökonomie und Demokratisierung als Argumente	41
1.1.2	Mitte/Ende der 1960er: Hessische Besonderheiten	46
	Exkurs 1: Bildungsplanung zwischen Bildungsforschung und –politik: äußere (Gesamtschule) und innere (curricuale) Reformen	51
E.1.1	Bildungsplanung: Zu Idee und Konzept	51
E.1.2	Instititionalisierung von Bildungsplanung und Bildungsforschung	53
E.1.2	Personalie mit Folgen: Hildegard Hamm-Brücher – Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium (2)	54
E.1.3	Äußere Schulreform: Weichenstellungen hin zur Gesamtschule	60
E.1.3.1	Zur Einführung der Förderstufe	60
E.1.3.2	Novellierung des Hessischen Schulverwaltungsgesetzes	64
E.1.3.3	Die Gesamtschulentwicklung unter Schütte und Hamm-Brücher	67
E.1.3.4	Reaktionen auf die Maßnahmen	78
E.1.4	Curriculare Konsequenzen der Idee Gesamtschule	81
E.1.4.1	Das „Fach" Gesellschaftslehre in der Gesamtschule. Die Entwicklungen zwischen 1969 und 1972	82
E.1.4.2	Geschichte in den frühen Konzepten der Gesellschaftslehre	93
E1.4.3	Die Evaluation zur Gesellschaftslehre an Gesamtschulen	99
2.	Sondierungsphase für die curriculare Reform der Sekundarstufe I	105
2.1	Zur Chronologie – Die Sondierungsphase im Überblick	105
2.2	Ausgewählte curriculare Ansätze	108
2.2.1	Der Ansatz Saul B. Robinsohns	108
2.2.2	Modifikationen des Robinsohn-Ansatzes: Das Berliner Modell	112
2.2.3	Ansätze anderer Positionen	122
2.2.4	Schlaglichter auf die Meinungsbildung	126
2.3	Die Umorientierung der Sondierungsphase	131
2.3.1	Wolfgang Klafki als Kompromisskandidat	131
2.3.2	Wolfgang Klafkis Impulse während der Sondierungsphase	134
2.3.3	Der Verfahrensvorschlag Klafkis: ‚Stufenplan' für die Lehrplanrevision der 1. Sekundarstufe in Hessen	136
2.3.4	Die Kommissionen des Stufenplans und ihre Funktionen	138
2.3.5	Impulse aus der Sondierungsphase im „Stufenplan"?	144

2.3.6 Diskussion des ‚Stufenplans' bei seiner Präsentation ... 146
3. Die ‚Vorbereitenden Kommission' – ihre Aufgaben, Vorgehensweisen und Ergebnisse ... 153
3.1 Zur Quellenlage ... 153
3.2 Die ‚Vorbereitende Kommission': Zur Chronologie ... 160
3.2.1 Die Bildung der ‚Vorbereitenden Kommission' ... 160
3.2.2 Zur Vorgehensweise der ‚Vorbereitenden Kommission': Modifikation der Aufgabenstellung ... 162
3.2.3 Problemaufrisse statt eines einheitlichen Konzepts ... 164
3.2.4. Abschlussbericht: Das ‚Grüne Papier' ... 167
3.3 Die wichtigsten Inhalte des Grünen Papiers – Lernziele, ihre Begründung, Operationalisierung und Formulierung ... 170
3.3.1 Operationalisierung und Operationalisierbarkeit von Lernzielen ... 172
3.3.2 Emanzipation als Leitziel ... 174
3.3.3 Lernzielorientierung als Prinzip ... 177
3.4 Das ‚Grüne Papier' und die Diskussionen der „Curriculum-Tagung" ... 179
3.4.1 Das Klafki-Modell und seine Bezüge auf Robinsohn Beurteilungen aus Sicht der Literatur ... 181
3.4.2 Das ‚Grüne Papier' und Robinsohn: Die Sicht Klafkis ... 185
3.4.3 Die Sicht Robinsohns auf das ‚Grüne Papier' ... 193
3.5 Die Rolle des ‚Grünen Papiers' bei der konstituierenden Sitzung ... 195
3.5.1 ‚Aufgabenkatalog' für die Lernbereichsgruppen ... 196
3.5.2 Kriterienkatalog des ‚Grünen Papiers' als Ausgangpunkt ... 197
3.5.3 Nicht-Akzeptanz des Aufgabenkatalogs ... 198
3.6 Resümee: Warum konnte das Grüne Papier den Reformprozess nicht leiten? ... 199
3.7 Die Aufgabe für die ‚Klafkikommission' ... 204
4. Die Phase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' (Juni 1969 bis Oktober 1971) ... 207
4.1 Struktur, Zusammensetzung, Tätigkeitsfelder der Teilkommissionen ... 207
4.1.1 Die Teilkommissionen ... 207
4.1.2 Die Besetzung der Kommissionen ... 210
4.1.3 Analyse der tatsächlichen Zusammensetzung der Kommissionen ... 214
4.1.4 Personelle Überschneidungen mit anderen curricularen Projekten (Gesamtschulen, Förderstufen, Gemeinschaftskunde) ... 220
4.1.5 Neudefinition der Tätigkeitsfelder ... 223
4.1.6 Bruch oder ein besserer Weg zum Ziel? ... 228
4.2 Methoden zur Ermittlung übergeordneter Lernziele ... 231
4.2.1 Ansatz 1: Ableitung von Lernzielen aus Normen (Ansatz „Gruppe Rauschenberger") ... 232
4.2.2 Ansatz 2: Analysieren von Lehrplänen und didaktischem Material (Ansatz „Gruppe Rülcker") ... 235

4.2.3 Ansatz 3: Lernzielermittlung durch Situationsanalyse (Ansatz „Gruppe Hartwig") ... 237
4.2.3.1 Schritte bei der Ermittlung der Lernziele ... 239
4.2.3.2 Das Ziel der Gesellschaftsveränderung ... 246
4.2.3.3 Fundamentalkategorie „Gesellschaft"/ Globalziel „Gesellschaftsveränderung" in der Kritik ... 249
4.2.3.4 Fundamente des situationsanalytischen Ansatzes ... 250
4.3 Zur Integrierbarkeit der Methoden zur Lernzielermittlung ... 252
4.3.1 Die Arbeit in den Methodengruppen und das Ziel der Integration ... 254
4.3.1.1 Überlegungen zur Integration innerhalb des situationsanalytischen Ansatzes ... 255
4.3.1.2 Gruppe Kuhn: Gesellschaft als eine Kategorie neben anderen ... 257
4.3.1.3 Integrationsansätze der Normengruppe ... 264
4.3.1.4 Überlegungen der Gruppe: Analyse von Bildungsplänen zur Integration ... 268
4.3.2 Die unterschiedlichen Einschätzungen über die Koordinierbarkeit ... 268
4.3.2.1 Die Beurteilung aus der Perspektive Wolfs ... 271
4.3.2.2 Die Beurteilung der Integrationschancen aus der Perspektive Klafkis und Lingelbachs ... 278
4.3.2.3 Die Beurteilung aus der Perspektive Hartwigs ... 289
4.3.2.4 Die Beurteilung aus der Perspektive des Hessischen Kultusministeriums ... 298
4.4 Erneute Veränderung in der hessischen Curriculumsreform: Die Erarbeitung paradigmatischer Unterrichtsprojekte ... 306
4.4.1 Koordinationsversuche der Projektleitung ... 306
4.4.2 Der organisatorische Rahmen für Durchführung und Auswertung ... 308
4.4.3 Fragebögen zur Auswertung ... 311
4.4.4 Schlaglichter auf die konkrete Durchführung und Auswertung ... 313
4.4.4.1 Situationsanalyse-Gruppe: Implementation und Auswertung ... 314
4.4.4.2 Die Projekte der Normen-Gruppe: Analyse des Abschlussberichts ... 321
4.4.5 Die Arbeit an den Unterrichtsprojekten und die Entwicklungen in den Jahren 1970 und 1971: Eine Einordnung ... 324
Exkurs 2: Die Personalentscheidung für v. Friedeburg im Kontext der Bildungspolitik von Land und Bund ... 331
E.2.1 Personalenscheidungen als Ausdruck der Umstrukturierung hessischer Politik ... 331
E.2.2 Landespolitische Zwänge ... 339
E.2.2.1 Langfristige Planungskonzepte als Wege der Problemlösung ... 340
E.2.2.2 Maßnahmen im HKM ... 345
E.2.2.3 Hochschulplanung und Schulentwicklung ... 349
Exkurs 3: Die Rolle von Einzelpersonen für die Schulreform: Dr. Karl Ehrhardt, Ministerialrat am HKM. (Sonderaufgabe: Förderung der politischen Bildung) ... 367
E.3.1 Der Stellenwert der Politischen Bildung in Hessen ... 367
E.3.1.1 Vorgaben und Maßnahmen des HKM ... 367

E.3.1.2 Erhardts Aufgabe: Verbesserung der politischen Bildung an hessischen Gymnasien ... 374
E.3.2 Ehrhardts „Personalpolitik" ... 377
E.3.3 Lehrpläne und Handreichungen für Gemeinschaftskunde ... 379
E.3.4 Leitung der Referatgruppe Schulplanung ... 381
E.3.5 Die Quellenfrage: Möglichkeiten und Grenzen, informelle Einflüsse zu rekonstruieren ... 383
5. Von der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zu den Rahmenrichtliniengruppen ... 387
5.1 Die Gliederung in Teilphasen; Quellenlage ... 387
5.2 Der Perspektivplan der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' und die Reaktion des Hessischen Kultusministeriums ... 389
5.2.1 Hinweise zu Teil I des Perspektivplans: Arbeitsbericht der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ... 391
5.2.2 Hinweise zu Teil II des Perspektivplans „Theoretische Grundlegung und organisatorische Probleme" ... 395
5.2.3 Hinweise zu Teil III des Perspektivplans „Perspektivplanung für die weitere Arbeit" ... 396
5.2.4 Beurteilungen und Bewertungen zum Perspektivplan ... 399
5.3 Hinter den Kulissen: Die Entwicklung der neuen Strukturen ... 409
5.3.1 Moos: Eine ‚neue Phase' der Curriculumentwicklung (25. Mai 1970) ... 409
5.3.2 Zögern in der Hauptsache, Entscheidungen über Nebensachen ... 412
5.3.3 Gestärkte Positionen der Ministerialbürokratie ... 414
5.4 Kurzfristige Erstellung von Rahmenplänen ... 415
5.4.1 Das Rätseln über den Impuls für die Veränderung ... 417
5.4.2. Zur Durchführung der Entwicklung von Rahmenplänen: Entscheidungen in einem unübersichtlichen Feld ... 418
5.5 Das Ringen um die Verantwortung für die Curriculumsrevision im Hessischen Kultusministerium ... 420
5.5.1 Ringen um die Verantwortung: Rommel oder Ehrhardt? ... 422
5.5.2 Die hausinterne Entscheidung für die Abteilung Schulplanung ... 426
5.6 Die Information der „Klafkikommission" und der Öffentlichkeit über den neuen Weg der kurzfristigen Erstellung von Rahmenrichtlinien ... 440
5.6.1 Das landespolitische Umfeld der Sitzung: Hohe Stimmenverluste der SPD bei den Landtagswahlen; sozialliberale Koalition statt Alleinregierung ... 442
5.6.2 Die Erwartungen der Kommissionsleitung vor dem Gespräch am HKM ... 443
5.6.3 Die Informierung der Kommissionsleitung und deren Reaktion ... 449
5.6.4 Die Informierung der Öffentlichkeit ... 468
5.6.4.1 Weitsichtige Planungen, Kontinuitäten, Erfolge Die Akzentuierungen der Geschäftsstelle ... 469

5.6.4.2 Wieso dennoch neue Wege? – Die Begründungen des HKM ... 471
5.6.4.3 Resümee: das Öffentlich-Machen der Entscheidungsprozesse ... 473
Exkurs 4: Die Curriculumsgruppe am ‚Bildungstechnologischen Zentrum' Wiesbaden ... 475
E.4.1. BTZ: Bildungstechnologisches Zentrum ... 475
E.4.2 Curriculumforschung – eine Aufgabe des BTZ? ... 476
E.4.3 Verhältnis zwischen ‚Curriculumsgruppe des BTZ' und ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ... 478
E.4.4 Planungen für Großversuche zur Erprobung lernzielorientierten Unterrichts ... 483
E.4.5 Das Ende der Curriculumsgruppe am BTZ ... 487
6. Die Entwicklung von Rahmenrichtlinien ... 489
6.1 Kontinuität und Wandel ... 489
6.2 Bildung der Fachgruppen: Auswirkungen des Prozesses der Richtlinienarbeit ... 496
6.2.1 Zusammensetzung der Fachgruppe Gesellschaftslehre ... 496
6.2.2 Das Problem der Fluktuation der Mitarbeiter ... 501
6.2.3 Umstrukturierung der Fachgruppe ... 502
6.3 Die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 505
6.3.1 Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre als der Präzedenzfall ... 505
6.3.2 Zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 509
6.3.3 Zum Konzept der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 523
6.4 ‚Kritische Durchsicht' der Zwischenberichte durch den ‚Gemischten Ausschuß' oder: Versuche der horizontalen Abstimmung ... 534
6.4.1 Das geplante Vorgehen ... 534
6.4.2 Konkretisierung am Beispiel der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 537
6.5 ‚Interne' Begutachtungen der „Vorläufigen Rahmenrichtlinien" vor der Drucklegung ... 540
6.5.1 Stellungnahmen aus dem HKM ... 541
6.5.2 Expertengruppe aus hessischen Fachhistorikern ... 547
6.5.3 Diskussionsprozesse in und mit Lehrerkollegien ... 556
6.5.4 Hauptpersonalrat und Landeselternbeirat ... 558
6.6 Die Veröffentlichungen des HKM im Vorfeld der Präsentation ... 562
6.6.1 November 1971: Keine Lehrpläne mehr in Hessen? „Hinweise" zu den Rahmenrichtlinien im Amtsblatt ... 563
6.6.2 Inhaltliche Aussagen über die Rahmenrichtlinien im Amtsblatt 1971 und in den bpi 1972 ... 569
7. Die Rahmenrichtlinien (Gesellschaftslehre) in der Kontroverse ... 591
7.1 Kritische Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien als Teil des Konzepts ... 592
7.1.1 Erprobung und Kritik durch die Lehrer ... 592
7.1.2 Beteiligung von außerschulischen Experten an der Weiterarbeit ... 594
7.2 Erweiterung der Diskussion über den intendierten Kreis hinaus ... 595

7.2.1 Die Rolle der Medien bei der Erweiterung der kritischen Auseinandersetzung ... 595
7.2.2 Der Koalitionspartner FDP und die Oppositionspartei CDU in der Kritik vereint ... 598
7.2.3 Formen der öffentlichen Diskussion ... 601
7.2.4 Widerhall in der parlamentarischen Diskussion ... 605
7.2.5 Broschüren der Befürworter ... 607
7.2.6 Die Interpretationshilfen des HILF ... 610
7.2.7 Schlaglichter auf die inhaltliche Diskussion am Beispiel des Hessenforum Gesellschaftslehre ... 610
7.3 Die Neufassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1973 ... 617
7.3.1 Die subjektive Wahrnehmung der Ausgangslage durch die Autoren ... 618
7.3.2 Der Umgang mit der obersten Zielsetzung „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" ... 620
7.3.2.1 „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" 1972 ... 620
7.3.2.2 „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" in den Rahmenrichtlinien 1973 ... 624
7.3.2.3 Verstärkung der Bedeutung von Kritik wider Willen ... 633
7.3.3 Vom obersten Lernziel zum konkreten Unterricht – zur Operationalisierung des lernzielorientierten Ansatzes ... 634
7.3.4 Der Arbeitsschwerpunkt Geschichte ... 642
7.3.4.1 Vergleich der Erst- und Zweifassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 642
Exkurs 5: Ulrich Muhlack, versteckter Partner und offener Kritiker .. 643
7.3.4.2 Zur Bewertung des Arbeitsschwerpunkts Geschichte ... 668
7.4 Trägergruppen des Protests gegen die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Historiker und hessischer Elternverein ... 672
7.4.1 Positionen von Historikern ... 672
7.4.2 Die Position des hessischen Elternvereins ... 675
7.5 Maßnahmen zur Implementation ... 678
7.6 Die landespolitischen ‚Konsequenzen': Landtagswahl 1974 ... 682
8 Die Phase der Kompromissfindung und Konsolidierung ... 687
8.1 Gesamtschul- und Curriculumentwicklung in enger Verflechtung. – Die ersten Maßnahmen unter Minister Krollmann (Oktober 1974 bis Ende 1975) ... 687
8.1.1 Maßnahmen im Umfeld der Gesamtschulentwicklung ... 687
8.1.2 Maßnahmen im Umfeld der Weiterarbeit an den RRL ... 691
8.1.2.1 Informelle, aber wirkungsmächtige Vorgespräche ... 693
8.1.2.2 Neuformierung des Rahmenrichtlinienbeirats ... 694
8.1.2.3 Die Gründung des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) und die damit verbundenen Absichten ... 710
8. 1.2.4 Konstituierung einer neuen Fachgruppe Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Die Kasseler Gruppe ... 716

8.2 ‚Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I' – Die dritte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, erarbeitet durch die Kasseler Gruppe ... 722
8.2.1 Arbeitsweise und Ergebnisse ... 722
8.2.2 Die Kritik an den Vorläufigen Pläne ... 735
8.2.2.3 Nachwirkungen der Vorläufigen Pläne ... 746
8.3 Politische Aktivitäten zwischen der dritten und der vierten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. ... 747
8.3.1 Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien ... 748
8.3.2 Die Fixierung rechtlicher Grundlagen: Die Novelle des Schulverwaltungsgesetzes und der Erprobungserlass ... 754
8.3.3 Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) ... 756
8.3.3.1 Intentionen hinter der Gründung der Beratergruppe Gesellschaftslehre ... 757
8.3.3.2 Phasen der Tätigkeit der Beratergruppe ... 761
8.3.3.3 Positionen innerhalb der Beratergruppe ... 762
8.3.3.4 Zur Kommunikationsstruktur zwischen der Beratergruppe und dem HIBS bzw. HKM in der Phase I ... 768
8.3.3.5 „Berater" oder „Autor"? ... 772
8.4 Vierte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 776
8.4.1 Festlegung der Schreibergruppe ... 776
8.4.2 Die Eckdaten für die vierte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 779
8.4.3 Kommunikationsstrukturen zwischen Beratergruppe und HKM/ HIBS während der Erarbeitung der vierten Fassung (Phase 2 und 3) ... 784
8.4.4 Das Konzept der vierten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 790
8.4.4.1 Bezugspunkte für das Konzept ... 790
8.4.4.2 Die Gliederungsprinzipien ... 791
8.4.4.3 Abstimmungen während der Erarbeitung ... 793
8.4.4.4 Zwischenerfolge und ihr jähes Ende ... 797
8.4.4.5. Grundlegende Strukturprobleme ... 800
8.5 Die Fassungen 6 bis 8 der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ... 805
8.5.1 Die Initiative Erwin Steins ... 805
8.5.2 Sieg der Pragmatik oder: Das Ende eines ehrgeizigen Projekts ... 806
8.5.3 Protest ohne Resonanz – Zustimmung ohne Diskussion ... 809
9. Resümee und Ausblick ... 813
9.1 Die Phasen der curricularen Reformen in Hessen ... 813
9.1.1 1967/68: Hessen im Vorfeld der großen Schulreform (einschließlich der Sondierungsphase für die curriculare Reform) ... 813
9.1.2 Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' (1968/69) ... 815
9.1.3 Phase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' (1969-1971) ... 816
9.1.4 Phase der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien (1970-1972) ... 820

9.1.4.1 Kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien im HKM 820
9.1.4.2 Interne Begutachtung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe 821
9.1.5 Kontroversen um die Rahmenrichtlinien (1972-1975) 823
9.1.6 Phase des Kompromisses: 1975-1982 827
9.2 Ergebnisse in struktureller Hinsicht 835
9.2.1 Die Wirkungsmacht einzelner Personen 835
9.2.3 Bildungspolitik und Föderalismus 838
9.2.4 Bildungspolitik als Thema der Landes- und Bundespolitik 840
9.3 Impulse für die aktuelle geschichtsdidaktische Forschung? 840
9.2.1 Gegenwarts- und Zukunftsbezug 840
Quellen- und Literaturverzeichnis 847
1. Ungedruckte Quellen 847
2. Presse 858
3. Gespräche mit Zeitzeugen 860
4. Gedruckte Quellen und Literatur 862
Anhang 897

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommer 1998 der Philosophischen Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften der Ludwig-Maximilians Universität München als Habilitationsschrift vorgelegt. – In zahlreichen intensiven Gesprächen betreute Prof. Dr. Hans-Michael Körner die Entstehung der Arbeit. Hierfür und für die Begleitung meines wissenschaftlichen Werdeganges danke ich ihm herzlich.

Die Rekonstruktion des komplexen Prozesses der hessischen Schulreform wäre ohne die Hilfe zahlreicher hessischer Zeitzeugen nicht möglich gewesen. Mein besonderer Dank gilt den drei Kultusministern Prof. Dr. Ludwig v. Friedeburg, Hans Krollmann und Hartmut Holzapfel, der Staatssekretärin Dr. Hildegard Hamm-Brücher und ihrem Nachfolger Gerhard Moos, den für die Curriculumrefom Verantwortlichen Prof. Dr. Wolfgang Klafki und Prof. Dr. Karl Chr. Lingelbach, Prof. Dr. Helmut Hartwig, Prof. Dr. Ingrid Haller, Dr. Hartmut Wolf, den Herren Rudolf Engelhardt, Dieter Wollenteit und Joachim Schröder, Prof. Dr. Ulrich Mayer sowie den Herren Bernd Frommelt, Karl Ehrhardt und Georg Rutz vom Hessischen Kultusministerium.

Die Publikation ließ bis zum Jahr 2005 auf sich warten. Gründe für die Verzögerung sind der unmittelbar nach Abschluss der Habilitation erfolgende Ruf an die Katholische Universität Eichstätt sowie zeitintensive nationale und internationale Forschungsprojekte.

Für die vielfältige Unterstützung bei der Drucklegung danke ich von Herzen meinen Mitarbeiterinnen Simone Unger und Stefanie Zabold sowie meinem Mann Horst Schreiber.

Ich verkenne nicht, wie belastend mein berufliches Engagement für meine Familie ist. Deshalb will ich die Gelegenheit nutzen, meinem Mann, unseren Kindern Michaela und Uli und meinen Eltern an dieser Stelle für ihre Geduld, ihre Toleranz und die Bereitschaft eigene Ansprüche zurückzustellen, danke zu sagen.

0. Einführung

In vielen Ländern, unter anderem in der Bundesrepublik Deutschland, ist man derzeit (2005) mit dem was Schule leistet, nicht zufrieden. Die Unzufriedenheit reicht tief, hat die unterschiedlichsten Wurzeln, setzt an den verschiedensten Symptomen an und hat Schule in einem sehr weiten Sinn umfasst. Vom Kindergarten bis zur Hochschule sucht man nach neuen Wegen, begleitet von den Unkenrufen derer, die heute schon wissen, dass das alles morgen zum Scheitern verurteilt sein wird.

Der konzentrierte, am Detail interessierte Blick zurück auf vergangene Erfahrungen kommt im Gerangel um die Gegenwart und im Kampf um die Zukunft zu kurz. Damit wird eine wichtige Erkenntnis ignoriert: Das Phänomen ist nicht neu, dass, bezogen auf das Bildungswesen, ein Bedürfnis nach umfassenden Reformen Raum greift. Von diesen Erfahrungen waren z.B. auch die späten 1960er/ frühen 1970er Jahre geprägt. Auf die Rekonstruktion dieses komplexen, vielgestaltigen Reformprozesses konzentriert sich die hier einzuführende Arbeit:

„Hessische Schulreform zwischen 1967 und 1982.
Die curriculare Reform der Sekundarstufe I.
Schwerpunkt Geschichte in der Gesellschaftslehre".

0.1 Zur Rekonstruktion des Reformprozesses

Der Reformprozess war ursprünglich getragen von der Idee, die Revision von Curricula so in die Wege leiten zu können, dass über die Beteiligung der Betroffenen am Reformprozess zuerst das Bildungssystem, dann die Gesellschaft sich ändern könnten und würden. Die Vorschläge wurden kontrovers diskutiert – die heftigen Auseinandersetzungen speziell um die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Deutsch sind vielen bis heute in Erinnerung geblieben.[1]

In diesem kontroversen Diskussionsprozess veränderte die Curriculumreform mehrfach ihr Profil. Als Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre wurde schließlich 1982 eine Kompromissfassung,[2] der insgesamt neunte Entwurf, durch einen Beschluss des hessischen Kabinetts in die amtliche Erprobung an Hessens Schulen gegeben. Nicht

[1] Vgl. Kapitel 7, Die Rahmenrichtlinien (Gesellschaftslehre) in der Kontroverse, S. 591 in diesem Band.

[2] Vgl. Kapitel 8, Die Phase der Kompromissfindung: Konsolidierung oder Verrat?, S. 687 in diesem Band.

amtliche Erprobung an Hessens Schulen gegeben. Nicht einmal für diese Kompromissfassung war es möglich, einen Konsens zwischen den zustimmungspflichtigen Gruppen und den für den Entwurf Verantwortlichen herzustellen.

Der Reformprozess als „Stoff" für die Lehrplanforschung

Dieser eineinhalb Jahrzehnte umfassende Reformprozess liefert Material für vielfältige Forschungsarbeiten auf dem Gebiet der Lehrplanforschung. Die hier vorgelegte Arbeit ist eine geschichtsdidaktische. Damit gilt ihr Interesse der Frage, welcher Umgang mit Geschichte für die hessischen Schulen der 1970er Jahre laut den Rahmenrichtlinien vorgesehen war.

Es greift zu kurz, die Antwort zu suchen, indem lediglich die Kapitel zum Arbeitsfeld Geschichte der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre analysiert werden. Die curricularen Reformen in Hessen hatten viel weitere Ziele, als den Unterricht eines Faches zu regulieren. Sie wollten Schule von Grund auf verändern und so zur Modernisierung und Demokratisierung von Gesellschaft beitragen.[3] Deshalb sollte Schule auch ihre äußere Gestalt ändern.[4] Curriculare Reformen sollten mit der Strukturreform des Schulwesens Hand in Hand gehen. Dem Fachverbund Gesellschaftslehre[5] wurde dabei besondere Bedeutung zugewiesen. Geschichte als Teildimension der Gesellschaftslehre erwies sich als ausgesprochen diskussionsbedürftig.

Die Diskussion wurde auf vielen Ebenen geführt, mit unterschiedlichen Zielsetzungen, von vielen Diskutanten, die in ganz verschiedene Rahmenbedingungen eingebunden waren. Es ging dabei nicht immer um die in den Rahmenrichtlinien angelegten Konzepte; es stand mehr zur Disposition, so z.B. die Rolle der Geschichte in der Gesellschaft, ihr „Eigenwert", ihre fachliche Vertretung an den Unversitäten. – Die Wirkmacht von Strukturen, von zeit- und kulturspezifischen Rahmenbedingungen spiegelt sich in diesem Prozess ebenso wie die Bedeutung von Personen, als Individuen und Mitgliedern von Gruppen und Gruppierungen. Das Ergebnis dieser Beobachtung führte zum Konzept der Arbeit

3 Zu den ursprünglichen Zielsetzungen des Reformprozesses vgl. v.a. Kapitel 1, S. 39 und Kapitel 2, S. 105 in diesem Band.

4 Die Gesamtschule zur Regelschule zu machen, war das erklärte Ziel, dem u.a. Hildegard Hamm-Brücher als Staatssekretärin unter Kultusminister Schütte oder dessen Nachfolger v. Friedeburg anhingen. Zu den Gesamtschulplänen unter Hamm-Brücher vgl. S. 67 in diesem Band, zur Gesamtschule unter Krollmann, in der Phase des Kompromisses, vgl. S. 687.

5 Die Rolle der Gesellschaftslehre, und der Geschichte in der Gesellschaftslehre wird in dieser Arbeit immer wieder thematisiert. Vgl. exemplarisch die erste Entscheidung für die Fächerintergration (1968), also noch vor Beginn des curricularen Reformprozesses, S. 82, vgl. die Synopse zum Arbeitsfeld Geschichte in den Fassungen 1 und 2 in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre aus dem Jahren 1972 und 73, S. 642, vgl. die Stellungnahme der Beratergruppe Hochschule zu Geschichte in der Kompromissphase der späten 1970er und frühen 1980er Jahre, S. 756 in diesem Band.

Zum Konzept der Arbeit

Die Arbeit macht sich die ausführliche Rekonstruktion des Reformprozesses zum Ziel. Bei der Blickwendung auf die Inhalte der curricularen Reformen erfolgt die Konzentration auf Geschichte im Rahmen der Gesellschaftslehre.[6]

Mit dieser Anlage wird vermieden, dass Entwicklungsprozesse und die nur aus der Entwicklung heraus zu verstehenden Ergebnisse auseinander dividiert werden. Auf dieses Problem hat vor einigen Jahren Rudolf Künzli, der anerkannte Schweizer Lehrplanforscher, ehemals Dirketor am IPN[7] in Kiel, aufmerksam gemacht: „So hat sich eine nicht unproblematische Arbeitsteilung ergeben: Die allgemeine Lehrplanforschung beschäftigt sich mit Verfahren und Organisation, ohne sich genauer auf die zur Debatte stehenden Lehrplaninhalte einzulassen; die fachdidaktische Forschung analysiert Lehrpläne oder auch nur einzelne Lehrplaninhalte, ohne systematisch deren Generierung zu diskutieren."[8]

Die Reformprozesse werden der Chronologie folgend rekonstruiert. Die Kapiteleinteilung des vorliegenden Bandes gibt die Abfolge der Phasen wieder. Übergänge werden dabei besonders intensiv, z.T. in eigenen Kapiteln, untersucht.

Bei der Rekonstruktion der Einzelphasen wird Wert gelegt auf die Auseinandersetzung mit den Verantwortlichen und Beteiligten und ihren Intentionen. Der einzelne Mensch mit seinen individuellen Prägungen und Prägewirkungen wird ebenso beachtet, wie seine Rolle innerhalb der Institutionen, in deren Auftrag er handelt. Untersucht werden auch die Mitwirkung und der Einfluss Dritter.[9]

6 Gesellschaftslehre ist ein Fachverbund, der neben der historischen auch politische, geographische, wirtschaftliche, rechtliche oder arbeitswissenschaftliche Dimensionen umfasst.

7 IPN steht für Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften.

8 Künzli/ Hopmann, 1998, zitiert nach: www.lehrplan.ch/d/lehrplanarbeit/forschungsstand/kapitel2.htm.

9 Vgl. hierzu sowohl die Hinweise im Kapitel zu den Kontroversen um die Rahmenrichtlinien, S. 591, als auch im Kapitel zur Kompromissfindung. Hier sind Formen der Institutionalisierung, z.B. im Rahmenrichtlinienbeirat (S. 694) oder in der Bera-

Analysiert werden aber auch die organisatorischen Bedingungen und Zwänge, denen curriculare Reformen unterliegen. So werden z.B. die Auswirkungen der vorgegebenen Verwaltungsstrukturen in den Blick genommen. Betrachtet werden sowohl landespolitische als auch umfassendere politische Rahmenbedingungen. Dazu werden „Exkurse" eingeschoben, die formal als eigene Teilkapitel mit einer eigenständigen E-Nummerierung ausgewiesen werden.[10]

Immer wieder kommen der Widerstreit von Tradition und Innovation, von Kontinuität, Wandel und Bruch in den Blick. Die Notwendigkeit von Kompromiss wird ebenso sichtbar, wie die Versuche, Kompromisse zu unterlaufen und zu verhindern, zu erschleichen oder zu erzwingen.

Neben den Abläufen werden auch Ergebnisse rekonstruiert. Die inhaltliche Begrenzung auf Gesellschaftslehre und auf Geschichte als eine ihrer Teildimensionen erst erlaubt die Genauigkeit der Rekonstruktion. Über die Detailliertheit ergibt sich eine Materialbasis, die die Entwicklung zahlreicher Fragestellungen erst ermöglicht. In der abschließenden Zusammenfassung und im resümierenden Ausblick werden einzelne dieser Forschungsperspektiven skizziert.

Weil mit einer Edition der zugrunde liegenden Quellen nicht gerechnet werden kann, werden wichtige Bestände ausführlich zitiert. Die Textformatierung kennzeichnet diese Quellenpassagen durch Einzüge des rechten und linken Randes gesondert. – Zum Teil erfolgt eine Gegenüberstellung in Synopsen.

Auf diese Weise stellt die Studie Material bereit, für einzelne Forschungsfelder der allgemeinen Didaktik, wie für die Geschichtsdidaktik.

Zielsetzungen für die Rekonstruktion: Grundlagen für die historische Lehrplanforschung und für die Auseinandersetzung mit aktuellen Reformproblemen

Es ist nicht beabsichtigt, mit Hilfe der Rekonstruktion ausschließlich Aspekte für die historische Lehrplanforschung beizusteuern, also z.B. für die Auseinandersetzung mit dem Scheitern curricularer Hoffnungen, wie sie bei Robinsohn („Bildungsreform als Reform des Curriculums"[11]), bei

tergruppe Hochschule (S. 756) besonders interessant. In den Blick kommen so u.a. Elternverbände, politische Parteien, Berufsverbände der Lehrer, Gewerkschaften, Kirchen, anderer Interessengruppen, wie z.B. Arbeitgeber.

10 E steht für Exkurs.

11 Robinsohn, Bildungsreform,1967.

Klafki und Lingelbach („Verspielte Chance zur Curriculumreform")[12] oder bei Haller, Wolf und Hartwig (Gesellschaftsveränderung durch Aufklärung über konkrete Situationen[13]) zu finden sind, in Ansätzen auch noch bei Wollentheit, Engelhardt, Mayer oder Schröder (Vernetzung von situativem, schülerorientiertem und systematischem Lernen[14]).

Eine der leitenden Fragestellungen bei der Rekonstruktion des konkreten hessischen Falles war immer auch die Suche nach Strukturen, die ihre Bedeutung nicht mit der historischen Situation verlieren. Nach der erfolgten Rekonstruktion stellt sich damit die Frage, ob einzelne Beobachtungen generalisiert werden dürfen und mit der gebotenen Vorsicht in der Gegenwart genutzt werden können, um bei der Lösung anstehende Reformprobleme Berücksichtigung zu finden.

Ein weiteres Ziel war, solche Aspekte zu rekonstruieren, die aus historischen Gründen nicht Raum gegriffen haben, heute aber, in durchaus modifizierter Weise, wieder in den Blick kommen. So liefern z.B. die damaligen Überlegungen und Diskussionen zu Gegenwarts- und Zukunftsbezug Ansatzpunkte für die heutige geschichtsdidaktische Forschung. Denkanstöße, gerade für die aktuelle Diskussion um historische Kompetenzen, um Lernprogression und Standardisierung bieten die Überlegungen zum Verhältnis von situativem und systematischem historischem Lernen, zur Operationalisierung einzelner Ziele historischen Lernens und zur Zuordnung von Themen und Inhalten zu übergeordneten Zielsetzungen.[15]

Weil Synergien zu nutzen nicht nur ein Gebot der Wirtschaft ist, ist es sinnvoll, die Ansätze, die zum Teil schon sehr weit ausdifferenziert, z.T. bereits erprobt waren, wahrzunehmen und zu diskutieren.

Und selbst Aspekte, die gescheitert sind, lohnen in den Blick genommen zu werden. Die Frage, woran sie gescheitert sind, kann ebenfalls geeignet sein, einzelne Ansätze neu zu beleben, sie mit damals nicht Gedachtem zu kombinieren und als Möglichkeiten einer Problemlösung wirksam werden zu lassen. Auch für diesen Fall soll ein Beispiel stehen: Wenn, wie das heute der Fall ist, lebenslanges Lernen als Zielsetzung von

12 Klafki, Chance 1986..

13 Zum situationsanalytischen Ansatz vgl. z.B. S. 291 oder S. 491 in diesem Band.

14 Vgl. die Hinweise zu Fassung 3 der Rahmenrichtlinien, S. 722 und Fassung 4, S. 776 in diesem Band.

15 Vgl. hierzu z.B. die Versuche der ersten und zweiten Fassung, Methoden für den Umgang mit Sitatuionen zu erschließen (S. 642), der dritten Fassung, die Ziel- und Inhaltsebene zu vernetzen (S. 727); der vierten Fassung, didaktische un inhaltliche Grundsätze abzustimmen (S.790) bzw. der neunten Fassung, zu „Möglichkeiten, die fachspezifischen Themen untereinander zu verbinden" (S. 808) in diesem Band.

Gewicht ist, so sind die Erfahrungen mit dem Einbeziehen externer Experten (z.B. in curriculare Prozesse) von Bedeutung. Wenn die Kluft zwischen den Intentionen der Inputs und den Ergebnissen beim Output augenfällig sind, könnten die damaligen Überlegungen und Experimente mit der Implementation von Interesse sein.

Abgrenzungen – was nicht geleistet werden soll

Es soll nicht nur festgehalten werden, was das Ziel der Arbeit ist, sondern auch, was sie nicht sein will:

Es handelt sich um eine geschichtsdidaktische Forschungsarbeit. Diese nutzt bei der Rekonstruktion historischer Abläufe die Methoden historischer Forschung. Insofern liefert sie Ergebnisse, die auch für zeitgeschichtliche Arbeiten zur Bildungsgeschichte von Bedeutung sind. Eine historische Arbeit, die die synchronen und diachronen Vernetzungen ins Zentrum stellt, will sie aber nicht sein.[16]

Es war auch nicht beabsichtigt, eine Arbeit zur allgemeindidaktischen Lehrplanforschung vorzulegen, auch wenn Fragestellungen dieser Bezugsdisziplin genutzt wurden, um die Quellen auszuwählen und um die Rekonstruktion zu leiten. Die Konzentration auf den Reformprozess, bis hinein in sein Scheitern bzw. seine Konsolidierung,[17] brachte es mit sich, dass Aspekte, die für die allgemeindidaktische Lehrplanforschung von Interesse wären, links liegen gelassen und nicht aufgegriffen wurden[18].

Besonders interessant könnte es werden, nach einer später erfolgten Vertiefung des historischen und des allgemeindidaktischen Umfeldes, auch das Zusammenspiel historischer und pädagogischer Rahmenbedingungen der Lehrplanarbeit zu untersuchen: So könnte man betrachten, wie sich das sich in den 1960er und 1970er Jahren mehrfach modifizierende Demokratieverständnis auf die Curriculumbedingungen a la Robinsohn, die Schlüsselqualifikationen a la Klafki oder die relevanten Situationen a la Hartwig auswirkten.

16 Zusatzbeiträge geplant, vgl. z.B. Schreiber, Wertewandel, 2001.

17 Die Perspektive diktiert die Deutung als Konsolidierung bzw. als Scheitern.

18 Das Zusammenspiel zwischen Entwicklung, Implementation und Angekommensein in der Unterrichtspraxis wäre ein Beispiel; das Material hätte es ermöglicht, die Interaktion dieser Ebenen zu betrachten. Auf komparative Ansätze wurde verzichtet. Auf Grund der Arbeit steht das in vielen Hinsichten ausdifferenzierte hessische Beispiel aber für spätere Vergleiche bereit. Ein drittes Beispiel ist, dass Anschlussfelder von der Organisations- bis zur Unterrichtsforschung nicht genutzt wurden. Auch das wird erst in Folgebeiträgen zu geschehen: Die vielfältigen Materialien, die in Lehrgängen, Begleit- und Modellprojekten erarbeitet wurden, die facettenreiche Auswertung durch die Zeitgenossen liefern umfangreiches Material.

0.2 Zum geschichtsdidaktischen Forschungstand

Die vorliegende Arbeit setzt also geschichtsdidaktisch an. Selbstverständlich kann dabei auf Vorarbeiten rekurriert werden: In der geschichtsdidaktischen Literatur werden z.B. Lehrpläne – Richtlinien – Curricula regelmäßig dann thematisiert, wenn neue Pläne erscheinen. Der Umgang ist in der Regel ein rezensierender, häufig dominiert Kritik an den Ergebnissen der Lehrplanentwicklung. U.a. weil kaum Mitgestaltungsmöglichkeiten bestehen, bemühen sich die Autoren kaum einmal, konstruktiv und fragend-forschend Alternativen zu entwickeln.

Auch auf die hessischen Rahmenrichtlinien und den Disput um sie haben Geschichtsdidaktiker zeitgenössisch reagiert.[19] Für die vorliegende Arbeit haben diese Publikationen einerseits Quellenwert. Andererseits tragen sie zur Einordnung bei, insofern sie zeigen, inwieweit die Rahmenrichtlinien damalige geschichtsdidaktische Probleme aufgriffen und mit ihnen umgingen. – Würde man das weitere Werk einzelner Geschichtsdidaktiker näher analysieren, könnten Nach- und Auswirkungen des Umgangs mit den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre verfolgt werden.[20]

Bei den Beiträgen, die auf das Erschienen neuer Lehrpläne reagieren, haben wir es nicht eigentlich mit geschichtsdidaktischer Forschung zu tun. Es handelt sich um Analysen, die auf fachliches know-how zurückgreifen.

Aktuell spielen Lehrpläne – Richtlinien – Curricula als Forschungsgegenstand der Geschichtsdidaktik eine eher untergeordnete Rolle. Dieser Befund wird bestätigt, wenn man das Literaturverzeichnis des Beitrags von Klaus Fröhlich[21] im Handbuch der Geschichtsdidaktik betrachtet oder Joachim Rohlfes Übersichtsbeitrag zu Lehrplänen/ Richtlinien/ Curricula in: GWU 47 (1997)[22] oder Wolfgang Hasbergs im Jahr 2001 erstellten Forschungsüberblick zur geschichtsdidaktischen Lehrplanfor-

19 Stellung genommen haben z.B. Hans-Jürgen Pandel, Klaus Bergmann, Annette Kuhn, Joachim Rohlfes, Siegfried Quandt, Rolf Schörken, Karl-Ernst Jeismann.

20 Exemplarisch werden nur drei Beiträge von Klaus Bergmann, Karl-Ernst Jeismann und Ulrich Mayer genannt, die auf Erfahrungen mit den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zurückgreifen: Bergmann, Gesellschaftslehre 2000, Jeismann, Didaktik, 1978, Mayer, 2001.

21 Fröhlich, Richtlinien, 1997.

22 Rohlfes, Lehrpläne, 1997.

schung[23] bzw. dessen beiden Bände zur empirischen Forschung[24] in der Geschichtsdidaktik.[25]

Analysiert man die bisherigen geschichtsdidaktischen Beiträge, so erkennt man, dass sie sich zum größten Teil mit den fertigen Lehrplänen, nicht mit den Prozessen ihrer Entstehung auseinandersetzen. Dabei lassen sich unterschiedliche Zugriffe unterscheiden: (Historisch) vergleichend geht z.B. Horst Kuss[26] vor, wenn er ausgewählte Lehrpläne synchron und diachron analysiert. Mit Lehrplänen der östlichen deutschen Länder (vor und nach der Wende) setzen sich einige Arbeiten auseinander: Monographien haben Friedemann Neuhaus[27] und Heike Mätzing[28] vorgelegt, einen Sammelband Günter Buchstab[29].

Einige Lehrplananalysen verfolgen ganz spezifische Fragestellungen, so entwickelt Wolfgang Hasberg in seiner Dissertation ein spezielles Frageraster für die Inhaltsanalyse, mit dessen Hilfe er Ansätze für fächerübergreifendes Lernen verfolgt. Andere didaktische Kategorien blendet er bewusst aus.[30]

Systematisch setzen Karl-Ernst Jeismann und Bernd Schönemann bei ihren Analysen deutscher Lehrpläne aus unterschiedlichen Ländern und Phasen an.[31] Sie verwenden ein Analyseraster, das die von Jeismann unterschiedenen Dimensionen des Geschichtsbewusstseins (Analyse, Sachurteil, Wertung) mit Überlegungen der allgemein-didaktischen Curriculumforschung kombiniert.

Diesen Ansatz hat Wolfgang Hasberg ausdifferenziert. Die fachspezifische Grundlage stellt ein Analyseraster dar, das innerhalb des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein[32] für die Analyse von Richtlinien, Schulbüchern, Geschichtsstunden und Befragungsergebnissen entwickelt wurde. Ende 2005 werden die Ergebnisse der auf der Grundlage des gemeinsamen Rasters erfolgten Analysen von v. Borries, Hasberg, Körber, Leutner und Schreiber vorgelegt.[33] Die leitende Fragestellung lautet, inwiefern sich im Untersuchungsmaterial, also auch in den Lehrplänen, jeweils der reflektierte und (selbst-) reflexive Umgang mit Geschichte/ Vergangenheit niederschlägt und wie die Vernetzungen zwischen Lehrplänen, Schulbüchern, Unterricht und den eigenen Sichtweisen (→Befragungen) erhoben werden können.[34]

Während die bisher genannten Arbeiten die vorliegenden Lehrpläne untersuchen, wendet Hans Jürgen Pandel[35] mit seinem Beitrag über die Modernisierung von Richtlinien den Blick auf die Lehrplanentwicklung. Er analysiert ältere Lehrplanmodelle und befasst sich mit dem Problem der Auswahlentscheidungen, vor dem Lehrplanmacher notwendig stehen. Ebenfalls neu zu entwickelnde Lehrpläne hat Waltraud Schreiber im Blick, wenn sie sich zur Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts äußert, an ausgewählten Inhalten und Themen historische Kompetenzen der Schüler zu entwickeln.[36]

Eine Fallstudie zu den Rahmenrichtlinien Nordrheinwestfalens, an deren Erarbeitung er ansatzweise beteiligt war, legt Jörn Rüsen vor.[37] Die Frage nach Möglichkeiten der Innovation vor dem Horizont der Tradition beantwortet er eher negativ.

Anregungen für die Rekonstruktion des curricularen Reformprozesses durch die Allgemeindidaktik

Dieser kurze Überblick zeigt, dass in der Geschichtsdidaktik Beiträge, die den Prozess der Lehrplanentwicklung thematisieren, bislang fehlen. An diesem Desiderat setzt, auf die eingangs bereits erläuterte Weise, die hier

23 Hasberg, W.: Entwicklung und Förderung von „reflektiertem Geschichtsbewusstsein" im Geschichtsunterricht. Eine kulturvergleichende Untersuchung am Beispiel des Umgangs mit der religiösen Dimension. Teilprojekt: Richtlinienanalyse. Manuskript 2001.

24 Hasberg, Forschung, 2001.

25 Man braucht aber kein Prophet zu sein, wenn man davon ausgeht, dass sich dies in allernächster Zeit ändern wird: Die in der Allgemeindidaktik intensiv geführte von manchen Fachdidaktiken längst aufgegriffene Diskussion um Kompetenzen, Kerncurricula, Bildungsstandards wird auch vor der Geschichtsdidaktik nicht Halt machen.

26 Vgl. Kuss, Determinanten, 1991; Kuss, Lehrplan, 1993; Kuss, Geschichte, 1995; Kuss, Geschichtsunterricht, 1997..

27 Neuhaus, Geschichte, 1998.

28 Mätzing, Geschichte, 1999.

29 Buchstab, Geschichte, 1999.

30 Hasberg, Kirchengeschichte, 1994.

31 Jeismann/ Schönemann, Geschichte, 1989;. Schönemann, Konvergenzen 1991..

32 Zum Forschungsprojekt FUER Geschichtsbewusstsein vgl. das Themenheft ZGD 2 (2003).

33 Arbeitstitel: Codegestützte geschichtsdidaktische Analysen von Richtlnen, Schulbüchern, viedeografiertem Geschichtsunterricht und Befragungsergebnissen.

34 Nicht vollenden können hat der in jungen Jahren verstorbene Passauer Geschichtsdidaktiker Hilpert seinen ebenfalls systematisch an den Lehrplänen ansetzenden Ansatz, der den Niederschlag des geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Paradigmawechsels seit 1970 in den Geschichtslehrplänen verfolgte (Hilpert, Innovation, 1989).

35 Pandel, Strategien, 1997.

36 Schreiber, Zielperspektiven, 2000.

37 Rüsen, Reform, 1995.

vorliegende Arbeit an. Weil bei der Untersuchung des Prozesses der Lehrplanentwicklung auf vorhandene geschichtsdidaktische Arbeiten nicht zurückgegriffen werden kann, weil in der allgemeinen Didaktik die Lehrplanentwicklung zum Teil berücksichtigt wird, konnten von hier Anleihen für die Entwicklung einzelner Fragestellungen geholt werden:[38]

In der allgemeinen Didaktik werden z.B. Teilaspekte, wie die Rekrutierung und Zusammensetzung von Lehrplankommissionen, Einfluss durch Dritte,[39] die Verfahren der Lehrplankonstruktion, Vorgaben für die Kommissionsarbeit oder die in die Entwicklung eingeflossenen Materialien und Informationen untersucht.[40]

Es handelt sich dabei in der Regel um Bestandesaufnahmen der Lehrplanarbeit in einzelnen Ländern. Methodische regulierte historische Rekonstruktionen sind dabei die Ausnahme. Thema für die Bestandsaufnahme zu den 1970er Jahren sind nicht selten die hessischen Rahmenrichtlinien. Auf diese Arbeiten wird gleich noch eingegangen.

Haft u.a. legen 1986 eine Studie vor, die die staatliche Lehrplanarbeit der ersten Hälfte der achtziger Jahre erfasst. Studien über die historische Entwicklung der Lehrplanarbeit in jeweils einem deutschen Bundesland (Bayern bzw. Baden-Württemberg) legten z.B. Apel[41] (1991) und Mackert[42] (1992) vor. Bruggen[43] (1989) und Skilbeck[44] (1990) geben einen Überblick über Lehrplanarbeit in Westeuropa bzw. der OECD-Staaten am Ende der achtziger Jahre. – Keine dieser Studien hat zum Ziel, die Historizität von Lehrplanentwicklunsprozessen detailliert zu rekonstruieren.

Geschichtsdidaktische Forschungen als Korrektiv für die Untersuchung des Umgangs mit Geschichte in Gesellschaftslehre

Während keine geschichtsdidaktischen Arbeiten genutzt werden können, um die Rekonstruktion der curricularen Reformprozesse zu stützen, können die disziplinspezifischen Ansätze sehr wohl herangezogen werden, wenn es um die Rekonstruktion des inhaltlichen Aspekts geht.

Eher geschichtstheoretisch Fragestellungen, wie sie z.B. die Arbeiten von Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Wolfgang Hasberg, Waltraud

38 Vgl. hierzu u.a. Künzli/ Hopmann, Lehrpläne. 1998.
39 Hopmann u.a., Verbände, 1989 sowie Ackermann, Bildung, 1992.
40 Eine Übersicht hierzu geben Hopmann/Haft, Lehrplangeschichte, 1990.
41 Apel, Lehrplan- und Curriculumentwicklung, 1991.
42 Mackert, Lehrplanrevisionsprozesse, 1992.
43 Bruggen, Lehrplanarbeit 1989.
44 Skilbeck, Curriculum Reform, 1990.

Schreiber, Andreas Körber prägen, sind eben so von Bedeutung, wie Überlegungen zum historischen Lernen, wie Karl Filser, Hilke Günter-Arndt, Michael Sauer, Helmut Beilner, Bodo v. Borries, Gerhard Schneider, Hans-Jürgen Pandel oder Waltraud Schreiber sie vorlegen. Als Korrektiv für die Beurteilung dienen auch die Auseinandersetzungen mit Problemen des fächerübergeifenden Lernens, die u.a. Wolfgang Hasberg, Rolf Schörken, Bettina Alavi leisten.

0.3. Methodenhinweise zur Rekonstruktion des Reformprozesses

Der Reformprozess gestaltet sich ausgesprochen vielfältig. Die Zielsetzungen haben sich mehrfach verändert, damit verbunden waren Änderungen in der Verantwortlichkeit sowie die Auflösung und Neukonstituierung zuständiger Kommissionen. Die Curriculumsrevision war zudem unterschiedlichen Institutionen zugeordnet. Die Akten fielen somit in den unterschiedlichen Phasen in verschiedenen Teilen Hessens an, unter verschiedener Verantwortlichkeit; der Aktengang war teilweise nicht geregelt. Wegen der Differenziertheit werden Hinweise zur Quellenlage den Darstellungen zu einzelnen Phasen vorgestellt.

An dieser Stelle wird lediglich auf ein Archivproblem vorausgewiesen. Die Akten, die ich aus unterschiedlichsten Archiven zusammengetragen habe[45], wurden, in Absprache mit den Besitzern, an das HStA Wiesbaden weitergegeben. Dort werden sie in den nächsten Jahren verzeichnet. Eine Konkordanzliste ermöglicht, die in der vorliegenden Arbeit angeführten Archivbestände aufzufinden.

In dieser Einführung werden abschließend zwei für alle Kapitel bedeutsame Methodenhinweise thematisiert. Einmal handelt es sich um Darstellungen zum Reformprozess, die begleitend von den verantwortlichen Institutionen bzw. von Einzelpersonen veröffentlicht wurden und den Umgang mit ihnen. Zum anderen geht es um die Rolle von Zeitzeugen für die Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses und um Besonderheiten, die sich dabei ergeben.

45 Vgl. besonders S. 153 in diesem Band.

0.3.1 Publikationen von am Reformprozess Beteiligten

Publikationen amtlichen und halbamtlichen Charakters

Unter Publikationen mit amtlichem Charakter verstehe ist Beiträge, die dem Hessischen Kultusminister oder einzelnen Abteilungen des Kultusministeriums zuzuordnen sind. Als halbamtlich werden Publikationen bezeichnet, die zwar außerhalb des Ministeriums herausgegeben werden, aber von Kommissionen, die vom Ministerium in die Verantwortung für die Curriculumrevision gesetzt wurden. Halbamtlich in diesem Sinne sind auch die Publikationen des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' (HILF). Dort fanden viele Tagungen zur Curriculumrevision statt; Protokolle und Materialien wurden im HILF publiziert.

Die halbamtlichen Veröffentlichungen richteten sich in der Regel an eine kleine, aktiv an den Reformmaßnahmen beteiligte Öffentlichkeit. Die offiziellen Publikationen konnten sich auch an eine größere, qua Amt an der Schulreform interessierte Öffentlichkeit wenden, z.B. via Amtsblatt an alle hessischen Lehrer. Manche der Publikationen des HKM hatten auch eine nicht näher spezifizierte ‚große' Öffentlichkeit zum Adresaten. Für diese auf Außenwirkung bedachten Beiträge wurden zum Teil eigene Reihen geschaffen.[46]

Sowohl die amtlichen, als auch die halbamtlichen Beiträge können sehr politisch sein, von vielfältigen Intentionen geprägt. Das wird in der Arbeit an mehreren Stellen herausgearbeitet.[47]

Nicht-amtliche Publikationen von Beteiligten

Daneben stehen Veröffentlichungen von Einzelpersonen, die, z.T. federführend, am Reformprozess beteiligt waren. Die umfangreichsten Darstellungen dieses Typus sind die 1973 bzw. 1974 abgeschlossenen Dissertationen von Hartmut Wolf[48] und Ingrid Haller[49]. Trotz größerer zeitlicher Distanz wird zu dieser Gattung auch die Darstellung Klafkis[50] aus dem Jahre 1986 gezählt.[51]

Daneben publizierten, vor allem zwischen 1970 und 1973, auch andere, am Reformprozess Beteiligte, meist in Form kurze Beiträge für Pädagogische Zeitschriften, vereinzelt für Sammelbände.[52] Verfügbar sind auch einige Publikationen von nicht unmittelbar am Reformprozess beteiligten Zeitgenossen, die in geringem zeitlichen Abstand verfasst worden sind. Unter den Autoren finden sich namhafte Wissenschaftler[53] ebenso wie ‚namenlose' Beobachter aus Hessen.

Für solche Publikationen gab es meist einen äußeren Anlass, das Scheitern der Klafkikommission zum Beispiel oder Kontroversen um veröffentlichte Arbeitsergebnisse. Diese Gruppe von Texten umfasst kaum Monographien. Es handelt sich im Regelfall um kurze Beiträge, die vor allem in pädagogischen Zeitschriften erschienen sind oder in den schwerer zu erschließenden hessischen Verbandszeitschriften sowie im ‚grauen Markt' der nur kurzzeitig herausgegebenen, oft aus Sammelbänden bestehenden, Reihen.[54]

Diese Flut an zeitgleichen Publikationen ist Ausdruck eines speziellen Politik- und Wissenschaftsverständnisses, dem ein erheblicher Teil der Beteiligten anhing. Das Ziel war, einen Prozess zeitgleich öffentlich zu dokumentieren und ihn so der Diskussion zugänglich zu machen. Vertreter eher konservativer Ansätze pflegten die öffentliche Dokumentation laufender Prozesse weniger.[55]

Diese begleitend erschienen Beiträge haben für die vorliegende Arbeit Quellencharakter. Für den Umgang mit ihnen ist besonders die innere Quellenkritik von maßgeblicher Bedeutung. Am Prozess Beteiligte hän-

46 Ein Beispiel dafür sind die bpi, die bildungspolitischen informationen.

47 Vgl. z.B. die Darstellung des Reformprozesses in den bpi (S. 468 und S. 576) und im Amtsblatt (S. 569) des Ministeriums, in Akten der Klafikommission (S. 389).

48 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, entstanden 1973.

49 Haller, Schulplanung, 1976; Teil I abgeschlossen 1974, Teil II abgeschlossen 1976.

50 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumreform, 1986.

51 Sie ist wohl das Nebenprodukt einer von der Hessischen Staatskanzlei für 1985 initiierten Veröffentlichung zur hessischen Schulreform, die dann aber nie gedruckt wurde.

52 Als Autoren treten z.B. auf Engelhardt, Ernst, Fackinger, Frommelt, Haller, Hartwig, Ivo, Klafki, Lingelbach, Rauschenberger, Rommel, Rülcker, Rutz, Schrader, Schurig, Stratenwerth, Wilkending, Wolf.

53 Hellmut Becker, Hermann Giesecke, Hartmut v. Hentig sind Beispiele.

54 Eine Ausnahme stellt die Dissertation von Gerd Steffens dar: Steffens, Irrationalismus, 1984. Ev. kann diesem Typus auch noch die Monographie Tschampas zugerechnet werden. (Tschampa, Demokratisierung, 1972).

55 Dies bestätigt eine Analyse der pädagogischen Zeitschriften: In den sich eher progressiv verstehenden, oft erst in den 1960er bzw. 1970er Jahren gegründeten, Zeitschriften sind häufiger Aufsätze zu finden, die den Reformprozess begleiten, als in den seit längerem bestehenden, eher konservativen, einem traditionelleren Wissenschaftsverständnis verpflichteten.

gen in aller Regel viel stärker als der ex post rekonstruierende, nicht persönlich involvierte Historiker, Interessen nach. Dass dies auch für die beiden Dissertationen von Haller und Wolf gilt, wird am Beispiel immer wieder gezeigt.[56]

Auch die zeitgenössische wissenschaftliche Literatur erhält in manchen Hinsichten für die vorliegende Arbeit den Charakter von Quellen, dann z.B., wenn es um die Entwicklung von Schlüsselbegriffen der Reform geht oder um die Ausdifferenzierung neuer Wissenschaftsdisziplinen. – Ergiebig ist der Blick auf die zeitgenössische Literatur auch, um die Positionen der Hauptakteure zu klären. In diesem Sinne wurden z.B. die Literaturlisten der Akteure ausgewertet: Literatur, die sie zitierten, um die eigenen Position zu stützen oder abzugrenzen, die Belegliteratur, die sie bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien verwendeten und Literaturexzerpte[57], die innerhalb der verschiedenen Gruppierungen erstellt und diskutiert wurden. Einbezogen wurden zudem vervielfältigte Auszüge aus als wesentlich erachteten Schriften[58] sowie Hinweise auf als lesenswert bezeichnete Literatur.[59]

0.3.2 Zeitzeugen

Grundsätzliche Überlegungen zur Zuverlässigkeit

Weil ein Ziel für die Rekonstruktion des curricularen Reformprozesses ist, das Agieren der Beteiligten in den Blick zu nehmen, bekommen die Quellen, aus denen die Rollen der Einzelpersonen erschlossen werden können, Gewicht. Dazu zählen Akten, die sie zeitgenössisch produziert haben bzw. in denen sie auftauchen, aber auch die eben angesprochenen verschriftlichten damaligen Äußerungen zum Entwicklungsprozess. Dazu kommen als notwendiger Quellenbestand Zeitzeugengespräche, die Erinnerungen und Beurteilung bzw. Bewertung enthalten.

Zwischen den schriftlichen Äußerungen und den Zeitzeugenaussagen liegen gut zwanzig Jahre. Die damaligen Erfahrungen, die den Quellen-

56 Vgl. exemplarisch S. 389 in diesem Band.

57 Exzerpte fanden sich auch in den Akten des Hessischen Kultusministeriums; teilweise waren sie mit dem Hinweis „nur für innerministeriellen Gebrauch" versehen.

58 Vielen internen Veröffentlichungen der 'Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ist ein Literaturanhang beigefügt (annotierte Bibliographien, Auszüge, Literaturlisten).

59 Heftig umstritten waren bei der Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien gerade auch die Literaturangaben sowie der auch aus Literaturauszügen bestehende Materialanhang. Vgl. hierzu z.B. S. 677 in diesem Band.

wert der Zeitzeugeninterviews in Bezug auf die Reformprozesse ausmachen, sind damit überlappt von späteren Erfahrungen. Einordnungen aufgrund weiterer Entwicklungen erfolgen. Eventuell wurden inzwischen Zusammenhänge erkannt oder konstruiert, die zeitgenössisch kein Thema waren.

Auf der anderen Seite aber gilt: Der Rechtfertigungszwang, in dem zeitgenössisch gerade die Verantwortlichen für die einzelnen Reformphasen standen, entfällt aus der Distanz von mehreren Jahrzehnten. Persönliche Belastungen, ja Verletzungen, haben an Gewicht verloren. Hinweise, die man, durchaus auch aus taktischen Gründen, zeitgenössisch nicht gab, können inzwischen gegeben werden. – Auch die Begrenzung des Informationsgehalts, die ein Kurzbeitrag von wenigen Seiten notwendig mit sich bringt, bestand im Gespräch nicht. Die meisten der Interviews dauerten mehrere Stunden.[60]

Das Fazit aus den Überlegungen zur Zuverlässigkeit der Aussagen über die Reformprozesse ist ein recht einfaches: Generelle Entscheidungen sind nicht möglich. Bei den Zeitzeugengesprächen handelt es sich um Aussagen über vergangene Erfahrungen, über die Rahmenbedingungen, in die sie eingebunden waren, über deren Beurteilung. Diese Aussagen werden innerhalb historischer Narrationen gemacht. Für die Analyse solcher historischer Erzählungen müssen Methoden des De-Konstruierens angewandt werden,[61] das heißt, die Tiefenstruktur der historischen Narration muss geklärt werden.[62] In diesem Sinne erfolgen die Analysen, indem nach den auf Karl-Ernst Jeismann zurückgehenden Kategorien des Umgangs mit Geschichte differenziert wird: Unterschieden werden demzufolge Analyse (Rekonstruktion damaliger Abläufe), Sachurteil (Beur-

60 Kurzgespräche sind als solche gekennzeichnet. – Alle Interviews sind durch Bandaufnahmen dokumentiert; Teiltranskripte liegen vor.

61 Das Vorgehen ist grundsätzlich unabhängig davon, ob die Aussagen schriftlich vorliegen oder in eine mündliche Darstellung eingebunden sind.

62 Die Ausdifferenzierung des De-Konstruierens, dieser Basisoperation für den Umgang mit Geschichte wird seit einigen Jahren innerhalb des Forschungsprojekts FUER Geschichtsbewusstsein vorangetrieben. (Vgl. hierzu das Themenheft der ZGD 2 (2003), vgl auch Schreiber/Mebus, Durchblicken, 2005. – Die methodenbezogene Literaur zur Oral History bietet dafür wichtige Anhaltspunkte. Vgl. hierzu Bories-Sawala, Erinnerung 1997; Brüggemeier, Aneignung, 1987; Deppermann/ Lucius-Hoene, Rekonstruktion 2002; Fischer-Rosenthal/ Rosenthal, Analyse 2000; Fried, Erinnerung 2001; Geulen/ Tschugall, Leben, 2000; Göpfert, Oral History, 1996; Honer, Perspektivenproblem 1993; Markowirtsch, Erinnerung 2000; Perks, Oral History, 1998; Plato, 1998; Plato, Zeitzeugen 2000; Sieder, Erzählungen 2001; Welzer, Interview 2000; Wierling, Oral History, 2003.

teilung aus der Zeit heraus) und Bewertung (bezogen auf die heutige Gegenwart).[63]

Interviews in der Fokussierung auf vergangene Abläufe: Der Analysewert

Interviews wurden für alle Phasen der Schulreform geführt. Ein Ziel dieser Gespräche war, andere Meinungen zu hören, als die schriftlich vorliegenden und Informationslücken zu schließen. – Für bestimmte Phasen der Reform wäre ohne die Gespräche mit Zeitzeugen eine multiperspektivische, auf Objektivierung zielende Rekonstruktion der Abläufe nicht möglich gewesen. Aus noch darzustellenden Gründen[64] haben sich für die von Klafki bestimmten Zeiträume nur geringe Aktenbestände erhalten. Für manche Diskussionen in der Klafkikommission gab es außer denen in der umfangreichen Dissertation Wolfs[65] keine Belege.

Auch für besser dokumentierte Phasen musste auf die Erinnerung von Zeitzeugen zurückgegriffen werden, um Lücken zu schließen, die sich bei der Sichtung der schriftlich vorliegenden Materialien ergaben: In den Beständen wurden teilweise Brüche und Umorientierungen sichtbar. Neue Beteiligte tauchten ebenso auf wie neue Organisationsformen für die curriculare Arbeit. Zusammenhänge zwischen den Phasen deuteten sich an. Man erkannte, dass es Hintergründe für bestimmte Entscheidungen gegeben haben musste, ohne sie nahe genug bestimmen zu können. Alternative Erklärungshypothesen boten sich an.

Häufig konnten Gesprächspartner Hinweise auf strukturelle und personale Zusammenhänge geben. Sie konnten die Intentionen von Entscheidungen skizzieren, Zwänge umreißen, auf Vernetzungen hinweisen, die ohne Hintergrundinformation nicht sichtbar waren. Sie benannten außerdem häufig andere, zu bestimmten Aspekten kompetente Gesprächspartner. Die Gespräche bewegten sich dabei häufig auf einer analytischen, eher strukturellen Ebene.

63 Zu den Jeismannschen Dimensionen vgl. die Darstellungen auf S. 269 in diesem Band.

64 Vgl. S. 153 in diesem Band.

65 Die Darstellung Wolfs setzt, u.a., weil sie aus der Sichtweise eines für spätere Phasen Verantwortlichen geschrieben ist, besondere Schwerpunkte. Sie ist der Versuch einer Historisierung durch einen an der Schulreform Beteiligten aus geringer zeitlicher Distanz, wobei der Autor, aufgrund seiner eigenen aktiven Beteiligung an der Reform, in unterschiedlichen Beziehungen zu den anderen Akteuren steht. Dies spielt bei allem Bemühen um Objektivierung notwendig eine Rolle und muss bei der Rezeption bedacht werden.

Nicht selten hatten die mündlich übermittelten Informationen einen höheren Komplexitätsgrad als vorhandene Quellen. Das galt speziell im Vergleich zu den publizierten Darstellungen, zum Teil auch für Akten. Nicht selten konnten die Zeitzeugen erläutern, aus welchen Situationen, unter welchen Bedingungen vorhandene Akten entstanden waren. Äußere Quellenkritik bekam so häufig mehr Tiefe. Durch die Zusatzinformationen erhielten manche Aussagen aus Akten ein vorher nicht vermutetes Gewicht, andere erwiesen sich als taktische Finesse oder als bedeutungslose Floskel.

Viele der Zeitzeugen bemühten sich darum, ihre Aussagen zu belegen, durch Texte aus ihrer Privatbibliothek oder Aktenbeständen aus ihrem Privatarchiv, durch Verweise auf andere Zeitzeugen oder auf mögliche Orte, an denen sich schriftliche Bestände erhalten haben könnten. – Was den objektivierbaren Ablauf der Reform betrifft, mussten die Ergebnisse der Gespräche kaum einmal revidiert werden.

Die Gesprächspartner definierten für sich sehr genau, für wie triftig sie die eigenen Aussagen einstuften. Ausgedrückt wurde dies im Regelfall durch sprachliche Differenzierungen: „Hier bin ich nur Zeitzeuge, da müssen Sie den ... fragen. Ich empfand das aber so" war eine häufig gebrauchte Wendung oder: „Hier weiß ich Bescheid. Das war so:" – Das hat auch damit zu tun, dass viele der Zeitzeugen in der Position von Entscheidern standen[66] und wichtige Entscheidungen und Entwicklungen sehr präzise erinnerten.[67]

Zudem: Die Analyse der Biographien zeigt, dass gut die Hälfte der Befragten Geschichte studiert hat, sich also mit der Rekonstruktion von Geschichte, mit Quellenkritik, vielleicht auch mit Zeitzeugengesprächen auseinandergesetzt hat. Überproportional vertreten sind auch Germanisten und Soziologen, die wiederum qua Ausbildung mit Sprache und

66 Gespräche wurden geführt mit: Hamm-Brücher, Ehrhardt, Klafki, Hartwig, V. Dingeldey, Nicklas, Lingelbach, Wolf, Haller, Frommelt, Engelhardt, Krollmann, Schröder, Wollenteit, Maier, v. Friedeburg, Moos, Rutz.
Eine weniger zentrale Rolle hatten Gesprächspartner wie Schermer, Knauer, Grix, Fey, Steffens, Elfner, Dingeldey E., Pandel, Zitzlaff, Uffelmann, Jeismann, Rauschenberger, Wilkending und Wand.

67 Ein weiterer Aspekt ist zu bedenken: Nur ein kleiner innerer Kreis kannte damals die Zusammenhänge wirklich; kaum jemand konnte alle parallel laufenden Strömungen und Initiativen überblicken. Dies brachte es mit sich, dass die Beteiligten, auch die an führender Stelle Verantwortlichen, nicht immer wussten, ob und inwieweit sie nun agierten oder reagierten. Die Taktik fremder Gruppierungen blieb oft undurchsichtig, auch die Rolle von grauen Eminenzen. Zusammenhänge durchschaute man unterschiedlich genau. Solche Erfahrungen kommentierten die Gesprächspartner häufig mit dem Hinweis: „Das wusste ich damals aber nicht." „Damals dachte ich...".

Informationsübermittlung vertraut sind. Vielleicht war deshalb der Umgang mit der eigenen Erinnerung auffällig kritisch. „Dazu kann ich nichts sagen, daran erinnere ich mich nicht mehr." „Da bin ich nicht sicher." „Ich hätte Ihnen gern mehr gesagt, aber ich weiß es nicht mehr!" – In der Kompetenz der Befragten, im bewusst kritischen Umgang mit dem Quellenwert der eigenen Aussagen steckt also ein Stück weit Erklärung für die Kompatibilität zwischen mündlichem Quellenmaterial und dem ergänzend-verifizierenden weiteren Quellengut.[68]

Ein anderer Erklärungsversuch für die hohe Übereinstimmung zwischen mündlichen und schriftlichen Quellen ist struktureller Natur: Bei der hessischen Schulreform handelte es sich um einen offenen Prozess, in dem neuartige Probleme gelöst werden sollten; dazu wurde mit neuartigen Arbeitsformen experimentiert. Auf Umbrüche und Umorientierung im Umfeld war Rücksicht zu nehmen. Bereiche sollten zusammengeführt werden, die traditionell nicht zusammengehörten. All das schuf weite Spielräume für individuelle Entscheidungen, für visionäre Entwürfe, aber auch für disparate Ansätze. Solche Situationen, die neben dem kognitiven auch hohen emotionalen Wert haben, haften vermutlich besser in der Erinnerung; auch das könnte die hohe Übereinstimmung erklären.[69]

Natürlich blieben trotz der Zeitzeugengespräche ungeklärte Fragen, Fragmente, die nicht eingeordnet werden konnten. In vielen Fällen war es aber immerhin möglich, durch weitere Gespräche und andere Quellen, die Lücken präziser zu bestimmen. Teilweise war auch nur zu klären, weshalb an diesen Stellen Lücken in der Rekonstruktion bleiben mussten.

Parteilichkeit und Standortgebundenheit bei Deutungen

[68] Wie bei allen Zeitzeugen wurde auch bei denen zum Reformprozess die verbale Artikulation teilweise durch nonverbale Hinweise ergänzt: Ein veränderter Tonfall, die Körpersprache signalisierten, wenn das Gebiet, für das man sich kompetent fühlte, verlassen wurde.

[69] In der Literatur zu oral history wird auf solche Fälle eher weniger eingegangen. Sammelbände, wie die von Lutz Niethammer (ders., Lebenserfahrung, 1980) oder Harald Vorländer (ders, History, 1990) vorgelegten, befassen sich eher mit Alltagsgeschichte. Zahlreiche andere Bände (u.a. Welzer, Opa, ⁴2003) konzentriert sich auf den Umgang mit NS-Geschichte. – Biographieforscher, wie z.B. Gestrich u.a., Biographie, 1988 ; Voges, Methoden, 1987 Deppermann/ Lucius-Hoene, Rekonstruktion, 2002; Fischer-Rosenthal/ Rosenthal, Analyse, 2000; Geulen/ Tschugall, 2000 bestätigen, dass verantwortlich getroffene Entscheidungen in der Regel sehr treu erinnert werden.

Bei den Deutungen bleibt die subjektive Komponente aber selbstverständlich relevant. Auch hier galt, dass die meisten der Zeitzeugen ihre Deutungen sehr reflektiert und in sich schlüssig darstellten.

Die Parteilichkeit und Standortgebundenheit bestimmter Interpretationen offenbart sich aber über deren narrative Struktur. In Bezug auf manche Deutung und Interpretation kann nicht entschieden werden, welche Einschätzung – auf damals, wie auf heute bezogen – höhere Plausibilität beanspruchen kann. Gerade die Urteile Wolfs- und Klafkis/Lingelbach differieren z.T. stark. Das wird in der Arbeit an einigen Stellen belegt.[70] – Was sich sicher feststellen lässt, ist ein Mangel an Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit auf beiden Seiten.

In Bezug auf die Deutungen ist zu differenzieren zwischen der Wiedererinnerung von damaligen Urteilen und der Bewertung damaliger Phänomene aus der Distanz von 20 oder 30 Jahren.

Sachurteile – Wertungen aus der Zeit heraus

Die zeitgenössischen Wertungen haben heute Quellenwert. Das war den meisten der Zeitzeugen auch bewusst; sie bemühten sich deshalb vielfach um die Darstellung ihrer damaligen Einschätzung.[71] – Immer wieder wurden in den Zeitzeugengesprächen damalige Entscheidungen kritisch distanziert bewertet.

Es fiel den meisten Gesprächspartnern nicht schwer, ex post Naivitäten, Fehleinschätzungen und Fehlentscheidungen zu artikulieren. – Wieder begegnete ich in vielen Gesprächen einem distanzierten, abgeklärten, kritischen Umgang mit den eigenen Erfahrungen. Das darf aber die Einsicht nicht verstellen, dass der Zeitzeuge entscheidet, worüber er redet oder schweigt.

Dem widerspricht auch die Beobachtung nicht, dass viele der Gespräche nach einer gewissen Aufwärmphase eine neue Qualität gewannen. Ansatzweise war so etwas wie eine Vertrauensbasis entstanden. Manchmal kamen wir noch einmal auf eine Frage zu sprechen, die bereits zu Beginn des Gesprächs angeklungen war. Die Gesprächspartner eröffneten nun weitere Dimensionen, lieferten Hintergrundinformationen oder Wer-

[70] Vgl. z.B. die unterschiedlichen Einschätzungen zum Perspektivplan, S. 389 in diesem Band.

[71] Exemplarisch werden an verschiedenen Stellen der Arbeit unterschiedliche Positionen einander gegenübergestellt. Es wird versucht, die jeweiligen Positionen zu erklären, aufgrund der damaligen Funktion, aufgrund der einfließenden Vorerfahrungen, aufgrund des damaligen Informationsstandes etc.

tungen aus der damaligen Zeit nach bzw. ergänzten aus heutiger Sicht.[72] Gerade das verweist wieder auf das Spezifikum von Zeitzeugengesprächen, dass der Zeitzeuge entscheidet, worüber er redet oder schweigt. – Zum Teil klingen Hinweise auf weitere Ebenen hinter dem bislang Gesagten an; sie können z.B. auf zeitgenössische Konflikte verweisen. Lingelbachs moralisches Urteil über Haller und die Gruppe Hartwig wäre ein Beispiel[73] oder Wands Urteil zu Ehrhardt[74]. Der Interviewer kann als aufmerksamer Zuhörer solche Hinweise auf Hintergrunddimensionen für Nachfragen nutzen; weiterführende Antworten erzwingen kann er nicht.

Biographische Rechenschaft – die Bedeutung für die Gegenwart. Die Dimension der Wertung

Auch wenn dies in den Gesprächen nicht immer unmittelbar artikuliert wurde, spielte wohl auch ein Aspekt eine Rolle, den Hartwig auf den Punkt brachte: „Man gibt sich selber biographische Rechenschaft."[75] – Nicht vergessen sollte man, dass der Historiker, der sich mit dem Anliegen der wissenschaftlichen Rekonstruktion an die Zeitzeugen wendet, dem sich Erinnernden als Medium dient, wie umgekehrt das Erinnerte dem Historiker als Quelle dient. – Viele Gesprächspartner berichteten, sie hätten sich, u.a. wegen ihrer beruflichen Aktivität, seit Jahren nicht mehr mit ihrer Rolle während der Schulreform befasst.

Die Dimension der biographischen Rechenschaft ist aber auch die Stelle, an der Unterschiede zwischen den Zeitzeugen manifest werden. Es gibt wohl so etwas wie ‚Essentials der Sinngebung', die einzelnen Gesprächspartnern so wichtig sind, dass sie sie, gerade auch in der wissenschaftlichen Aufarbeitung, thematisiert wissen möchten.

Die Auseinandersetzung mit solchen Essentials ist ebenfalls ein Ziel dieser Arbeit. Es geht darum, sich mit der Verarbeitung der damaligen Prozesse auseinander zu setzen: Zeitzeugeninterviews sind eben nicht nur

72 Bestimmte Redewendungen wiesen auf das neue Niveau der Informationen hin: „Passen Sie auf, jetzt erklär' ich Ihnen was!" „Jetzt hören Sie mal zu!" „Das, was ich Ihnen jetzt sage ist nicht für's Band - Ach, lassen Sie's laufen!" „Ja, das war schon so, [...]". „Nein, das stimmt nur zum Teil. [...]" „Ja, das meint der, aber..." „Das hat mich immer schon geärgert.....". „Das kriegen Sie sonst nirgends!" „Ohne Zeitzeugen könnten Sie das unmöglich rekonstruieren."

73 Vgl. Lingelbachs Täuschungsvorwurf, S. 286 in diesem Band.

74 Vgl. S. 378 in diesem Band.

75 Haller sprach einmal auch von der Belastung durch die Erinnerungsarbeit.

Quellen für damalige Abläufe, sondern auch Quellen für die Rezeption, die Verarbeitung, die Sinngebung und Deutung.[76]

Was dem Einzelnen auch biographisch-gegenwartsbezogen wichtig ist, hängt mit unterschiedlichen Aspekten zusammen, und zwar nicht nur mit der Rolle während der Schulreform, sondern auch mit heutigen Situationen. Abschließend werden einige Hypothesen angeführt, die sich aus der Analyse der Interviews ergeben haben:

- Die Sinngebung ist am wichtigsten und gleichzeitig am schwierigsten für die Gruppe, die in bestimmten Phasen der Reform in heftigem Kreuzfeuer der Kritik stand. Es scheint ein grundsätzliches Interesse an einer Rekonstruktion der Gesamtreform durch einen interessierten Unbeteiligten zu bestehen. Verknüpft ist dieses Interesse mit der Sorge, ob die Komplexität des Prozesses, zudem die eigenen Sichtweisen auf den Prozess, transportiert werden können. Vielleicht erklärt sich die große Bereitschaft, Hilfen für die Erschließung gerade der informellen Ebenen zu geben, auch hieraus.[77]

  Wer Niederlagen und Verletzungen davongetragen hat, scheint ein besonderes Interesse zu haben, dass das in der damaligen Situation Abgeurteilte im Nachhinein analytisch in den Blick genommen wird, dass die ursprünglichen Intentionen rekonstruiert werden, dass dabei damals in der Bedeutung Unterschätztes ans Tageslicht gebracht wird. – Die größte und am nachhaltigsten wirkende Verletzung scheint die Geringschätzung der Sachkompetenz durch die öffentliche Kritik gewesen zu sein. U.a. für Ingrid Haller ist dieser Aspekt von Wichtigkeit.[78]
- Ein Interesse an einer wissenschaftlich legitimierten, öffentlichen Darstellung besteht auch bei der Gruppe, die Verantwortung lediglich in den frühen Phasen der Schulreform getragen hat. Hier liegt das be-

76 Auf die Dimension Erfahrungsgeschichte hat u.a. Alexander v. Plato immer wieder hingewiesen. Vgl. ders. Erfahrungsgeschichte, 1991, ders. Erfahrungsgeschichte, 1998.

77 Die Palette war groß, sie reichte von der Anbahnung von Gesprächskontakten über die Öffnung von Privatarchiven, zur Unterstützung bei der Suche nach bestimmten Quellen, zu unbürokratischen, großzügigen Literaturhilfen. Gespräche wurden geführt bis spät in die Nacht hinein, am Sonntagmittag und Nachmittag, im Wohnzimmer, in einer ruhigen Ecke am Rande von Tagungen, in Ordinarienzimmern, in Bibliotheken, in Restaurants.

78 Die meisten der Verantwortlichen, speziell die der heftig umstrittenen Rahmenrichtlinien-Phase, waren u.a. aufgrund der herausragenden Prüfungsergebnisse in ihre Funktionen berufen worden. Viele von ihnen hatten ein breit gefächertes, interdisziplinär angelegtes Studium, meist mit geisteswissenschaftlicher Ausrichtung, absolviert.

sondere Interesse darin, dass die Identifizierung der gesamten Schulreform mit der Teilphase ‚Rahmenrichtlinien' aufgehoben wird, dass der ursprüngliche, von der ‚Vorbereitenden Kommission' grundgelegte und von der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' verfolgte, Ansatz in Bezug auf seine Wissenschaftlichkeit, auch Praktikabilität, betrachtet wird und dass das Bemühen um die Demokratisierung des Prozesses gesehen wird.
Für diesen Personenkreis haben die erlittenen Niederlagen und Verletzungen eine andere Dimension, als für den ersten. Sie betreffen weniger die gesamte Person. Die biographische Einordnung der gescheiterten Mitarbeit an der Curriculumsreform wird so erleichtert.

- Eine nochmals andere Rolle für die biographische Selbstvergewisserung spielt die Auseinandersetzung mit der Schulreform für die ‚Drahtzieher im Hintergrund'. Ihre Rolle – entweder über mehrere Phasen der Reform hinweg oder mit begrenzterer Reichweite beim Wechsel von einer Phase zur anderen[79] – war schon zeitgenössisch nur wenigen Beobachtern und Akteuren bewusst. Dadurch wurden diese Drahtzieher auch kaum in die öffentliche Auseinandersetzung um die Schulreform einbezogen. Verletzungen konnten somit nicht von außen zugefügt werden, sondern wurden, wenn überhaupt, ausgelöst vom Scheitern der unterstützten Sache.
- Ähnlich war die Situation bei Beteiligten, die ihren Schwerpunkt auf der inhaltlichen Ebene der Mitarbeit sahen. Die politische Durchsetzung war für sie kein Thema, damit standen sie auch nicht im Zentrum der öffentlichen Auseinandersetzung um die Schulreform. Wichtig ist ihnen heute allerdings die Einordnung der damaligen Ansätze in die Kontinuität der eigenen, inzwischen oft wissenschaftlichen Tätigkeit. Verletzend wirkte demzufolge wiederum die Behauptung der Inkompetenz und der Indoktrination, die indirekt auch sie, als Mitverantwortliche für das zugrunde liegende Konzept, betrafen. Helmut Hartwig ist ein typischer Vertreter dieser Gruppe.
- Die letzte Gruppierung ist die der politisch Verantwortlichen. Die Einordnung der hessischen Schulreform in ihre Biographien erfolgt sehr unterschiedlich, abhängig davon, für welche Phasen Zuständigkeit bestand und welche Rolle die Politik in der Gesamtbiographie spielt. Hamm-Brücher z.B. ordnet ihre Initiativen zur Schulreform in

[79] Personen, die in frühen Phasen als ‚Drahtzieher im Hintergrund' wirkten, konnten in anderen Phasen, durchaus nun auch im Bewusstsein der Öffentlichkeit, Verantwortung übernehmen.

Hessen, ähnlich wie sie das auch in der Autobiographie tut,[80] ein in ihre politische Lebensleistung.
Von der inhaltlichen Seite weitgehend abstrahierend, thematisieren die in der Konsolidierungsphase verantwortlichen Politiker (Krollmann, auch Moos und Frommelt) die politische Herausforderung der Befriedung. Sie betonen vor allem die Vernetzung der Entscheidungen, die Komplexität der Rahmenbedingungen.
Eher als Episode, als praktisches Lehrstück, sieht v. Friedeburg die Schulreform.
Inhaltlich, strategisch und strukturell greift Holzapfel Erfahrungen aus der Phase der Schulreform auf, um sie wie einen Steinbruch für weitere politische Entscheidungen, auch in der späteren Funktion als Kultusminister, zu nutzen.
Insgesamt ist die Phase der Schulreform für diesen Personenkreis von eher untergeordneter Bedeutung. Dasselbe gilt auch für das Interesse an einer Rekonstruktion.

Die gegenwartsbezogene Sinnbildungsprozesse (Wertungen nach Jeismann) hängen, so kann man zusammenfassend feststellen, nicht nur mit der damaligen Rolle bei der Curriculumsreform zusammen, sondern auch mit der Bedeutung, die die Schulreform im weiteren (beruflichen) Leben spielte.

Über die Differenzierung im Hinblick auf Sinngebungsprozesse gibt es noch kaum Literatur. Die Publikationen zur „oral history" beziehen sich im Schwerpunkt auf die Rekonstruktion von Alltagsgeschichte; „Eliteinterviews" werden nur gestreift, häufig bezogen auf die Frühphase der Entwicklung der Methode in den USA. Auch auf die Ergebnisse der Biographieforschung kann nur in begrenztem Maße zurückgegriffen werden, z.B. weil im vorliegenden Fall keine offenen, lebensgeschichtlichen Interviews geführt wurden oder weil der Antrieb zur Publizierung der Erinnerung nicht von den Zeitzeugen kam.[81]

***

Die Hinweise auf die Rekonstruktion des curricularen Reformprozesses werden noch kurz ergänzt durch die Zusammenstellung der methodischen Entscheidungen über die Darstellungsweise zu Geschichte im Rahmen der Gesellschaftslehre: Weil der Umgang mit Geschichte in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre an das oberste Bildungsziel Förderung von

[80] Hamm-Brücher, Freiheit, 1996.
[81] Eine Autobiographie hat von allen Interviewpartnern nur Hildegard Hamm-Brücher vorgelegt.

Selbst- und Mitbestimmung gebunden ist, wird dieses Leitziel im Längsschnitt durch die Phasen der Reform analysiert. Die Quellenbestände, vor allem zum Umgang mit Geschichte, werden, weil mit einer Edition nicht zu rechnen ist, ausführlich zitiert. Zum Teil erfolgt dabei eine Absetzung im Druckbild. Synopsen wurden dann als Darstellungsweise gewählt, wenn der unmittelbare Vergleich im Zentrum steht..

1. Hessen vor der curricularen Schulreform der 1970er Jahre

Die vorliegende Darstellung betrachtet die Schulreform in Hessen während des Zeitraums von 1967 bis 1982. Die gewählten Zäsuren beziehen sich auf die inhaltliche Neubestimmung von Erziehung und Bildung. Darauf liegt auch der Schwerpunkt der Arbeit. Die Zäsur 1967 steht für die Berufung Hildegard Hamm-Brüchers zur Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium; von ihr gingen entscheidende Impulse sowohl für die äußere als auch für die innere, die inhaltsbezogene Schulreform aus. Im Jahr 1982 wurde mit den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre der letzte Teillehrplan dieser Generation von Curricula in Kraft gesetzt.

Zäsuren enthalten immer ein gewisses Maß an Willkür: Aus dem Gesamtprozess hessischer, bundesrepublikanischer, internationaler Entwicklungen wird ein Teilprozess ausgegliedert. Das Kriterium für die Auswahl, der Aspekt ‚inhaltliche Reform, ist seinerseits eines unter mehreren möglichen. Die Vernetzungen sind vielfältig.

Dies impliziert, dass immer wieder Zusammenhänge hergestellt werden müssen, zu Voraussetzungen, zu anderen Perspektiven hessischer Bildungsreform, zu bildungspolitischen Gesamtentwicklungen innerhalb der Bundesrepublik und über sie hinaus, zu Verflechtungen zwischen Schulreform und anderen gesellschaftlichen und politischen Teilbereichen. Diese Aspekte haben hier keinen eigenen Stellenwert, sondern dienen der Einordnung. Ihre Darstellung wird deshalb kurz und prägnant gehalten.

Mit dieser Absicht der Einordnung wird in einem ersten Schritt die schulpolitische Situation in Hessen um die Mitte der 1960er Jahre umrissen (Kapitel 1.1). Dabei werden auch die Umstände der Berufung Hamm-Brüchers, ihre persönlichen Voraussetzungen für die Tätigkeit als für Schulreform verantwortliche Staatssekretärin dargestellt. In diesem Überblick kommen zeitspezifische Grundkonstellationen in den Blick, auf Grund derer Bildungs- und Schulreformen objektiv notwendig waren bzw. subjektiv als notwendig empfunden wurden.

An zwei zentralen Fällen wird konkretisiert, wie Schulreform sich in den 1960er Jahren realisiert. Kapitel 1.2 nimmt das Beispiel der Gesamtschulentwicklung in den Blick. Kapitel 1.3 vollzieht, bezogen auf die Gesamtschule eine Blickwendung auf die unterrichtliche Seite. Dem besonderen Interesse der Arbeit folgend wird der Fachbereich Gesellschaftslehre betrachtet; hier vor allem das historische Lernen.

1.1 Zur hessischen Schulpolitik der 1960er Jahre

Symptomatisch für das Selbstverständnis der Schulreform in Hessen in den frühen und mittleren 1960er Jahren ist die Schrift Walter Müllers, des damaligen Staatssekretärs im Hessischen Kultusministerium, aus dem Jahre 1964 „Brauchen wir eine Schulreform? Was sagt das Beispiel Hessen?“[82]. Müllers These ist, dass eine umfassende Schulreform nicht nötig sei, weil Hessen eine „permanente Schulreform“ immer hatte und notwendig weiter haben wird. Dies ergebe sich aus dem „funktionalen Verhältnis von Schule und Gesellschaft. [...] Der Wandel der letzteren wird auch zukünftig die Kulturpolitik unaufhörlich vor immer neue Aufgaben stellen.“[83] Die hessischen Aktivitäten stellt Müller als moderate Reaktionen auf gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Wandel dar.

Eine eigenständige, auf Zukunft gerichtete Bildungsplanung, die Veränderungen in der Schule nicht als Folge gesamtgesellschaftlichen Wandels versteht, sondern den Wandel der Gesellschaft durch Reform der Schule unterstützen oder gar initiieren will, stand Mitte der 1960er Jahre außerhalb des Horizonts bildungspolitischer Vorstellungen. Diese Einschätzung wird auch in jüngeren Darstellungen zur hessischen Bildungsgeschichte geteilt.[84]

Hessen bemühte sich Anfang/Mitte der 1960er Jahre, wie die anderen Bundesländer auch, um die quantitative und qualitative Verbesserung der Schulversorgung, z.B. durch die Erweiterung des Realschulangebots, durch den Auf- und Ausbau des so genannten ‚Zweiten Bildungsweges‘, durch die Förderung des Schulhausbaus, speziell aber durch die Landschulreform. Diese hatte das Ziel, die ungeteilte Landschule abzuschaffen und durch konfessionsübergreifende Mittelpunktschulen, zunehmend mit

82 Müller, Schulreform, 1964.

83 Müller, Schulreform, 1964, S. 87.

84 Vgl. Lingelbach, Konsolidierung, 1995, S. 37; vgl. auch ders., Einheitsschule, 1996, S. 38.
Vgl. auch Friedeburg, Bildungsreform, 1989, speziell die S. 355 und 361-363. Zu berücksichtigen ist, dass v. Friedeburg zwischen 1969 und 1974 selbst Kultusminister in Hessen war. Vorleistungen seines Vorgängers beurteilt er, wohl aus der Erfahrung der Schwierigkeiten, vor denen er während seiner Amtsperioden stand, kritisch. Gerade in der Gesamtschulentwicklung, die ein besonderes Anliegen v. Friedeburgs war, hatten Schütte und dessen Staatssekretärin Hamm-Brücher mehr Impulse gegeben als Friedeburg in seinen Publikationen darstellt bzw. auch heute wahrhaben will. (Zur Gesamtschulentwicklung vgl. S. 67 in diesem Band; vgl. auch das Gespräch mit v. Friedeburg).

Förderstufen[85] zu ersetzen, um so ein sinnvolles Maß an Differenzierung zu ermöglichen. Bedeutsam für die qualitative Verbesserung von Bildung ist zudem der Ausbau der Volksschuloberstufe zur Hauptschule mit neun Pflichtschuljahren. Die Landschulreform muss, ebenso wie die Überlegungen zur Verbesserung des Übertrittsverfahrens und zum Strukturwandel der gymnasialen Oberstufe, auch als Beitrag zur damals als dringlich empfundenen Steigerung der Abiturientenzahlen gesehen werden.[86] Das Ziel, mehr Abiturienten zu gewinnen, hatte Auswirkungen auch auf dem Hochschulsektor: Maßnahmen zum Hochschulausbau und zur Verbesserung der Personalsituation wurden ergriffen.

1.1.1 Bewegung in der deutschen Bildungslandschaft. Bildungsökonomie und Demokratisierung als Argumente

Trotz der einen oder anderen Einschränkung: Insgesamt ist festzuhalten, es war Bewegung in die Bildungslandschaft gekommen, nicht nur in Hessen, sondern in der gesamten Bundesrepublik. Bundeskanzler Erhard hatte in seiner Regierungserklärung aus dem Jahre 1963 ein Zeichen gesetzt, als er sagte, die „Aufgaben der Bildung und Forschung“ besäßen für die Gegenwart „den gleichen Rang [...] wie die soziale Frage für das 19. Jahrhundert.“[87] Dennoch: Man dachte in der ersten Hälfte der 1960er nicht an große Reformen, eher – wie Müller das gesagt hatte – an viele kleine Schritte.

85 Die gemeinsame Grundschulzeit ist in den meisten Ländern der BRD, auch in Hessen, in Anlehnung an die Entscheidung der Weimarer Grundschulkonferenz aus dem Jahre 1920, auf vier Schuljahre festgelegt. „Da die Leistungs- und Bildungsfähigkeit zehnjähriger Schüler im Allgemeinen noch nicht so deutlich zu erkennen ist, [...], hält die zweijährige Förderstufe die Wahl des Bildungsweges länger offen.“ (Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 18. 12. 1967. Vorläufige Richtlinien zur Förderstufe, abgedruckt in Rommel, Förderstufen, 1969, S. 235). Dabei wird unterschieden zwischen dem „Kernunterricht“, an dem alle Schüler gemeinsam teilnehmen (Deutsch, Weltkunde, Naturkunde und Naturlehre, Musik und Kunst) und dem differenzierten „Kursunterricht“. „Die Zuordnung der Schüler zu einem bestimmten Kurs erfolgt für jedes Kursfach gesondert entsprechend dem individuellen Leistungsvermögen, dem Entwicklungsstand und dem Lerntempo der Schüler.“ (Rommel, Förderstufen, 1969, S. 236). Der einzelne Schüler kann somit „in den einzelnen Kursfächern unterschiedliche Leistungskurse belegen“, der Übergang zwischen den Kursen ist jederzeit möglich. Die Lehrpläne sind so abzustimmen, dass am Ende der Förderstufe der kontinuierliche Übergang in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium möglich ist.

86 Vgl. hierzu die folgenden Darstellungen zum Aspekt Bildungsökonomie.

87 Regierungserklärung Erhards vom 18. Oktober 1963, zitiert nach Erhard, Wohlstand, ³1990, S. 361.

Argument: Bildungsökonomie

Der Modernisierungsbedarf wurde vor allem mit bildungsökonomischen Argumenten begründet, aus der Erkenntnis also, dass Bildung ein entscheidender, anderen gleichrangiger Wirtschaftsfaktor sei. Ein Indiz für die aufkommende Bedeutung der ‚Bildungsökonomie' ist die Ende der 1950er Jahre einsetzende[88] und in den 1960er Jahren immer weiter anschwellende Flut von Publikationen. Die meisten Darstellungen befassen sich mit Bildung als „Produktionsmittel". Dabei werden Beziehungen zwischen dem Aufwand für Bildung, den Inhalten von Bildung und wirtschaftlichem Wachstum hergestellt.[89] Aus den ‚explikativen' Forschungen der Bildungsökonomen entwickelte man Management- und Rationalisierungskonzepte, wobei Methoden der Wirtschafts- und Sozialforschung im Bildungsbereich angewandt wurden – nicht immer gekoppelt mit der Bereitschaft, auch pädagogische Grundüberzeugungen zu berücksichtigen.[90] Zu beobachten ist, dass sich in dieser Zeit auch ein Teil der Pädagogik für gesellschafts- und wirtschaftswissenschaftliche Fragestellungen öffnete.[91]

Vereinzelt ist in den bildungsökonomischen Publikationen auch die Rede vom „Konsumgut Bildung". Nicht recht schlüssig ist die Verwendung des Begriffs im Sinne von: Jeder hat „das Recht, das ihm zusagende Bildungsgut zu erwerben" oder nicht zu erwerben[92]; diese Sichtweise

88 Eine der ersten Publikationen war Edding, Tendenzen, 1958.
Die Bedeutung Eddings kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Er gab nicht nur wichtige inhaltliche Impulse, sondern es gelang ihm auch, Positionen einzunehmen, die faktische Einflussnahme ermöglichten. (Vgl. hierzu Becker, Friedrich, 1969 sowie die Festschrift für Edding). So wurde Edding 1964 zum ersten Ordentlichen Professor für ‚Ökonomie des Bildungswesens' ernannt, und zwar an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt. Diese 1950/1951 gegründete Forschungseinrichtung wurde 1964, als ‚Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung' (= DIPF) zu einer der ersten von allen Bundesländern gemeinsam getragenen Institutionen der Bildungsforschung. Edding vertrat darüber hinaus die Bildungsökonomie am interdisziplinär ausgerichteten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.

89 Vgl. z.B. Schriften des Hochschulverbandes, Bildungsplanung, 1964; Edding, Ökonomie, 1963; Hüfner, Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts, 1970; Hüfner/Naumann, Bildungsökonomie, 1969; OECD, Wirtschaftswachstum, 1966; Recum, Aspekte, 1969.

90 Die Kritik exemplifizierte Myung-Shin am Beispiel der OECD (Myung-Shin, Bildungsökonomie, 1994); dort auch eine ausführliche Bibliographie zur Bildungsökonomie.

91 Vgl. z.B. Blankertz, Bildungstheorie, 1966; Beleg hierfür sind auch die von Edding koordinierten Forschungen am DIPF.

92 Beck/Schmidt, Schulreform, 1970, S. 11f.

wäre eher der Zielsetzung ‚Demokratisierung' zuzuordnen. Der Konsumcharakter von Bildung steht dagegen tatsächlich im Zentrum, wenn von einem eigenständigen ‚Markt Bildung' die Rede ist.[93] Edding, einer der Koordinatoren des bildungsökonomischen Ansatzes, thematisiert diese Idee in einzelnen Beiträgen. Er betrachtet Bildung dann nicht, wie er es sonst tut, unter der Perspektive ‚Bildung als Voraussetzung für wirtschaftliche Entwicklungen', sondern eben als Konsumgut, das gekauft werden kann wie andere Güter auch.

Für die Popularisierung bildungsökonomischer Überlegungen in der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit hat eine Publikation durchschlagende Wirksamkeit erlangt: der unter dem provokanten Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe" erschienene Band Georg Pichts,[94] zuerst veröffentlicht als Artikelserie in der evangelischen Wochenzeitung ‚Christ und Welt'. Picht stellt fest, „dass in allen Bereichen unseres öffentlichen Lebens, nicht zuletzt in der Wirtschaft, ein beängstigender Mangel an Akademikern und höher qualifizierten Nachwuchskräften zu erwarten ist"[95], dass deshalb die Abiturientenzahl drastisch erhöht werden müsse.[96] Dazu seien die Reform des Schulwesens und der Lehrerbildung nötig, mehr Durchlässigkeit innerhalb des Schulsystems, Alternativen zum Abitur am traditionellen Gymnasium,[97] bundesweite Bildungsplanung, neue Formen der Zusammenarbeit von Bund und Ländern, z.B. in einem „Regierungsausschuss für nationale Erziehungsfragen".[98] Inhaltlich sagt Picht eigentlich nichts Neues. Die Forschung der Bildungsökonomie hat diesen Trend längst erkannt und – differenzierter als er dies tut – analysiert. Auch in Teile der Politik hatte diese Sichtweise schon Eingang gefunden; die Daten seiner Darstellung entnimmt Picht z.B. der Bedarfsfeststellung der ‚Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland' (=KMK) für 1961-1970, die im März 1963 erschienen war.[99] Seine Leistung war, dass er ein „Bewusstsein von einer

93 Vgl. z.B. in der Zusammenschau von veröffentlichten und unpublizierten Arbeiten, Edding, Ökonomie, 1963, den Aufsatz ders., Bildungsaufwand 1963, S. 94-105.

94 Picht, Bildungskatastrophe, 1964.
Bis Mitte der 60er Jahre war ‚Christ und Welt' eine der meinungsbildenden Wochenzeitungen, in etwa auflagegleich mit der ‚Zeit' (1962: 140 000 Auflage). Ende 1960 steigert die dezidiert liberale ‚Zeit' ihre Auflage auf fast das Doppelte; ‚Christ und Welt' stagniert. (Vgl. Rudolph, Stagnation, 1990, S. 145f.).

95 Picht, Bildungskatastrophe, 1964, S. 22.

96 Picht, Bildungskatastrophe, 1964, S. 23-35.

97 Picht, Bildungskatastrophe, 1964, S. 69-80.

98 Picht, Bildungskatastrophe, 1964, S. 84.

99 KMK, Bedarfsfeststellung, 1963.

deutschen Bildungskatastrophe“ in die Köpfe der Zeitgenossen brachte. Seine in vielen Auflagen erschienene, populäre Auseinandersetzung mit dem Problem hatte entscheidende Bedeutung dafür, dass bildungsökonomische Argumentationen zunehmend an politischer Bedeutsamkeit gewannen, und dass „sich die Überzeugung durchsetzte, der Ausbau des Erziehungswesens in den sechziger Jahren müsse sich auf die höhere Schule und die Hochschule konzentrieren.“[100]

In der bildungsökonomischen Argumentation hat auch die Erfahrung von der zunehmenden Verwissenschaftlichung von Welt, und zwar aller Lebensbereiche, einen Niederschlag gefunden. Bildung wird als Voraussetzung erkannt, in dieser Welt bestehen zu können. Die Relevanz der Bildungspolitik wuchs somit zunehmend. Die internationale, ja weltpolitische Dimension von Bildungspolitik wird augenfällig im Zusammenhang mit dem so genannten „Sputnikschock“[101]: Auf Grund des Erfolgs der Sowjetunion in der Weltraumfahrt, sie hatte 1957 den ersten künstlichen Satelliten – Sputnik – ins All befördern können, wurde ein Bildungsrückstand des Westens gegenüber dem Osten abgeleitet. Sensibel geworden, wurde auch innerhalb des Westens ein Bildungsgefälle ausgemacht, uns zwar zwischen Amerika und Europa und innerhalb Europas.[102]

Die Bedarfsfeststellung betraf nicht nur Schulwesen und Lehrerbildung, sondern auch Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kulturpflege.
Gerade in den B-Ländern, allen voraus in Bayern und Baden-Württemberg, hatten bildungsökonomische Überlegungen schon vor Picht eingesetzt: Bayern hatte z.B. schon 1963 einen Schulentwicklungsplan auf der Basis statistischer Erhebungen vorgelegt. Das Programm ‚Bildungsreserven vom Lande‘ aktivieren, war weitgehend bildungsökonomisch motiviert. (Vgl. Buchinger, Volksschule, 1975; Filbinger, Bildungspolitik, 1974; Schorb, Entwicklungen im Schulwesen eines Flächenstaats am Beispiel Bayern, 1980; Wassilios, Bildungswirklichkeit, 1981; Müller, Schule, 1997; Seibert, Geschichte, 1997).

100 Führ, Bildungsgeschichte, 1998, S. 15.

101 Das Schlagwort „Sputnikschock“ steht also für die Ausweitung des Ost-Westkonflikts in den Bildungsbereich hinein: Der Weltraumerfolg der UdSSR wurde nicht nur in der militärischen Auswirkung gesehen, man leitete vielmehr aus diesem Indiz für den technischen Rückstand Amerikas die Hypothese eines generellen Bildungsrückstands des „demokratischen Westens“ gegenüber dem „sowjetischen Osten“ ab (Froese/Haas/Anweiler, Bildungswettlauf, 1960, S. 34). Ergebnis waren verstärkte Bildungsaktivitäten, die mit dem Bild eines „Nach- und Wettrüstens“, einer „Bildungsoffensive“ durchaus zutreffend charakterisiert sind.

102 Von besonderer Bedeutung sind hier die Forschungen und Publikationen der OECD. Im Zusammenhang mit der internationalen, ja weltpolitischen Bedeutung von Bildung muss auch die vor allem in den frühen 1960er Jahren Raum greifende Erkenntnis erwähnt werden, dass Entwicklungshilfe notwendig auch Bildungshilfe mit einschließen muss. Die Ost-West-Versuche der politischen Einflussnahme auf die Dritte Welt hatten im Bildungssektor ein neues Feld gewonnen.

Argument: Demokratisierung

Neben den ökonomischen Argumenten gewinnen für die Begründung der Bildungsexpansion zunehmend auch Forderungen nach Demokratisierung, Chancengleichheit, ‚Politischer Bildung‘ an Bedeutung. Erstmals fixiert wurde ein Hinweis auf die gesellschaftliche Dimension von Bildung im ‚National Defense Education Act‘ von 1958,[103] durch den in den USA jedem Bürger das Recht auf Bildung und volle Entfaltung seiner Fähigkeiten zugesichert worden ist. Auch die Ende 1960 gegründete OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) erklärte bereits 1961 auf der Konferenz über „Economic Growth and Investment in Education“[104] das Bürgerrecht Bildung: „A basic education is a human right, justified by its cultural purposes alone and not to be subordinated to economic needs.“[105]. Zudem sei jede Demokratie darauf angewiesen, dass ihre Bürger zu kritischem Denken fähig sind. Dennoch gilt, dass die OECD als Wirtschaftsorganisation den gesellschaftlichen Aspekt von Bildung mehr in den Reden als in den Programmen betonte. Im Kern ging es ihr um die Bedeutung der Bildung für das Wirtschaftswachstum. Weil man den wirtschaftlichen und den gesellschaftlichen Aspekt von Bildung eng verflochten sah, wurde das zeitgenössisch aber nicht als Widerspruch empfunden.

In Deutschland gibt es auch für die Begründung von Bildungsreform über die Dimension Demokratisierung eine Publikation mit großer Wirkungskraft, Ralf Dahrendorfs 1965 erschienener Band „Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik“[106]. Dahrendorf fasst in der Einleitung die Absicht der Publikation zusammen: „Was man in der Bildungspolitik der Bundesrepublik tun will, ist eine Frage der Argumentation. Verbreitete Thesen auf ihre Folgerichtigkeit und ihre Haltbarkeit zu überprüfen, Schlagworte in Argumente zu verwandeln oder als leere Vorurteile zu enthüllen, auf diese Weise ein mögliches Programm von innerer Konsequenz und erhärtetem Sinn zu entwickeln, ist eine [...] Absicht dieser Schrift.“[107] Trotz aller Akzeptanz der bildungsökonomischen

103 Der ‚National Defense Education Act‘ wurde als unmittelbare Reaktion auf den Sputnikschock verabschiedet.

104 Auf dieser Konferenz sollten die „Richtlinien und Zielsetzungen der Bildungspolitik, die in der Zukunft durchgeführt werden sollten“, festgelegt werden. (Myung-Shin, Bildungsökonomie, 1994, S. 36).

105 OECD, Policy,1962, S. 9.

106 Dahrendorf, Bildung, 1965.

107 Dahrendorf, Bildung, 1965, S. 7.

Universitätsbibliothek Eichstätt

Forderungen stellt Dahrendorf fest: „Bildungspolitik ist unendlich viel mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik“[108]. Das „Bürgerrecht auf Bildung hat wenigstens drei Aspekte“: es ist einmal „soziales Grundrecht aller Bürger“[109], im Sinne der Ausstattung mit den Kenntnissen, Fähigkeit und Fertigkeiten, die ein würdiges, mündiges, wirtschaftlich abgesichertes Leben in der jeweiligen Gesellschaft ermöglichen. Das Bürgerrecht Bildung beinhaltet sodann die „Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne“, der „keine systematische Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage“[110] zulässt. Und schließlich müssen alle Menschen in die Lage versetzt werden, von ihrem „Bürgerrecht auf Bildung“ auch Gebrauch zu machen. Das ist für Dahrendorf die große Aufgabe einer „aktive[n] Bildungspolitik“. Ihr Ziel muss das „Zerbrechen aller ungefragten Bindungen“ sein; nur so könne der „Schritt in eine moderne Welt aufgeklärter Rationalität“[111] erfolgen.

Die Überzeugung, dass die gesellschaftliche und wirtschaftliche Dimension mit einander vereinbar sind, beherrschte die Überlegungen zur Schulreform in Hessen während der 1960er Jahre. Dies schlug sich z.B. in der Begründung nieder, die Hans Nicklas, der persönliche Referent des hessischen Kultusministers Schütte, für die Einführung von Gesamtschulen gab: „Eine moderne Schule hat drei Aufgaben zu erfüllen: 1. Sie muss jedem jungen Menschen die Möglichkeit geben, seine Anlagen und Neigungen zu entfalten. 2. Sie muss jeden jungen Menschen zum mündigen, kritikfähigen Bürger unseres Gemeinwesens bilden.“ Der dritte Aspekt, den Nicklas anführte, war der bildungsökonomische: „Sie muss langfristig den Bedarf der modernen Gesellschaft an qualifizierten Fachkräften erfüllen.“[112]

1.1.2 Mitte/Ende der 1960er: Hessische Besonderheiten

Ab Mitte der 1960er lassen sich aber Besonderheiten ausmachen, die dazu führten, dass von einer nicht nur positiv beurteilten „Vorreiterrolle“ Hessens die Rede ist: V. Friedeburg, Kultusminister in den Jahren zwischen 1969 und 1974, erklärte das im Nachhinein u.a. durch günstige Ausgangsbedingungen: Im Vergleich zu anderen Bundesländern waren in Hessen „bildungspolitische Energien weder durch Verfassungskämpfe

[108] Dahrendorf, Bildung, 1965, S. 22.
[109] Dahrendorf, Bildung, 1965, S. 23f.
[110] Dahrendorf, Bildung, 1965, S. 24.
[111] Dahrendorf, Bildung, 1965, S. 24.
[112] Nicklas, Notwendigkeit, 1968, S. 27.

um Konfessionsschulen gebunden noch [wurden sie] durch vorangegangene Niederlagen in der Einheitsschulpolitik gebremst“[113].

Der Große Hessenplan: Förderstufe und Gesamtschule als „Objektivation“ einer demokratischen modernisierten Schule

Der hessische Sonderweg wird z.B. sichtbar im ‚Großen Hessenplan‘,[114] einem für den Zeitraum zwischen 1965 und 1974 aufgestellten Zehnjahresplan zur Landesentwicklung, in dem die Schulpolitik eine gewichtige Rolle spielte. Die Initiative für die Zehnjahresplanung ging von der Staatskanzlei aus; die inhaltliche Ausfüllung war Aufgabe der Einzelressorts.[115] Es handelte sich noch nicht um eine auf der Basis von Bestandserhebungen mit wissenschaftlichen Prognoseinstrumenten arbeitende Planung, sondern eher um Willenserklärungen, im besten Fall um eine Rahmenplanung.

Das Kultusministerium proklamierte das Ziel, das Schulangebot für die Schüler zu verbessern, indem im Rahmen der Landschulreform die Verbreitung von Förderstufen und Gesamtschulen besonders gefördert werden. Damit ist ein Aspekt angesprochen, der die hessische Schulentwicklung kennzeichnet. Auf die hessische Förderstufenentwicklung und auf die Gesamtschulinitiativen wird a. a. O ausführlich eingegangen.[116] An dieser Stelle genügt der Hinweis, dass durch diese Zielperspektive die Schulreform eine neue Dimension gewann. Schule sollte nicht mehr dem gesellschaftlichen Wandel und der wissenschaftlichen Entwicklung hinterherhinkend Schritt für Schritt angepasst werden. Es ging jetzt um eine umfassende Umorganisation des Schulsystems, die deutliche Auswirkungen in die Gesellschaft hinein haben sollte und Rückwirkungen auch auf die inhaltliche Ausfüllung von Schule, zudem auf die Lehrerbildung, ja auf den gesamten Hochschulbereich.

In der Folge mussten gesetzliche Grundlagen geändert werden. Landesplanerische Überlegungen waren zu treffen. Es musste um Unterstützung für die weit reichenden Pläne geworben, nach Legitimationen gesucht werden.

Dass sich der damalige Ministerpräsident Georg August Zinn der Reichweite der Reformvorhaben zumindest ansatzweise bewusst war, zeigt seine Regierungserklärung nach der hessischen Landtagswahl vom

[113] Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 361.
[114] Vgl. Der große Hessenplan – ein neuer Weg in die Zukunft, hgg. vom Hessischen Ministerpräsidenten. Wiesbaden 1965.
[115] Schütte, Kulturpolitik, 1966.
[116] Vgl. S. 67 in diesem Band.

6. November 1966. Bevor auf sie eingegangen wird, soll die politische Situation, die nach der Neuwahl bestand, kurz umrissen werden: Die SPD hatte mit 51% zum zweiten Mal nach 1962 die absolute Mehrheit erreicht;[117] der entscheidende Anteil an diesem Erfolg wird dem seit 1950 amtierenden Ministerpräsidenten Zinn zugesprochen. Er wurde vielfach als Personifizierung des Wahlslogans „Hessen vorn" wahrgenommen. Im Gegensatz zur vorhergehenden Wahlperiode entschied sich die SPD für eine Alleinregierung. Die Stimmenverluste der CDU sind, wie die Verluste in Nordrhein-Westfalen,[118] im Zusammenhang mit der Schwäche Ludwig Erhards zu sehen, vor allem mit der ihm unterstellten Unfähigkeit dem wirtschaftlichen Einbruch entgegenzuwirken. Die Einbußen der FDP erklären sich u.a. als Reaktion auf den wenige Tage vor der Hessenwahl erfolgten Bruch der Koalition in der Bundesregierung durch den Rückzug der FDP-Minister. Das gravierendste Ergebnis der Wahl aber war, dass die 1964 gegründete NPD mit 7,9% der Stimmen den Einzug in den Landtag geschafft hatte. Man sah darin ein Indiz für den Zusammenhang zwischen Rezession und Anstieg des Rechtsradikalismus. Diese Hypothese korrelierte mit einem insgesamt gewachsenen Krisenbewusstsein, entscheidend ausgelöst durch die wirtschaftliche Stagnation, und nährte Warnungen vor der ‚Schönwetterdemokratie' in der BRD. Sie unterstützte zugleich die seit dem Ende der Ära Adenauer immer entschiedener vorgetragenen Forderungen nach einer Demokratisierung von innen heraus, die in einem traditionellen SPD-Land wie Hessen besonders spürbar waren.

Die Regierungserklärung Zinns vom 18. Januar 1967 muss vor dieser Ausgangslage gesehen werden. Beflügelt durch den Wahlerfolg und getragen von der Idee „Hessen vorn" schloss sie gleichzeitig Abwehr und Offensive mit ein. Der Hessenplan bildete den Rahmen dafür. Beträchtliches Gewicht gab Zinn der Bildungspolitik. Die entscheidende Aussage war, dass die geplante und teilweise bereits initiierte organisatorische Reform des hessischen Schulwesens durch eine Revision der Bildungspläne ergänzt werden sollte; die „äußere" und die „innere, inhaltliche

[117] Die Ergebnisse zur Wahl der VI. Wahlperiode des Hessischen Landtags (1. Dezember 1966 bis 30. 11. 1970) lauteten: SPD 51,0%; CDU 26,4%; FDP 10,4%; NPD 7,9%. (Vgl. z.B. Lengemann, Hessenparlament, 1986; Heidenreich/ Schacht, Wahlen, 1996).

[118] Bei der Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen (10. Juli 1966), deren Bedeutung Erhard selbst gesteigert hatte, indem er ihr bundesrepublikanische Geltung zumaß, hatte die CDU durch einen Stimmenverlust von knapp 4% die Vorrangstellung gegenüber der SPD eingebüßt (49,5%). In Hessen, bei der nächsten Landtagswahl nach Nordrhein-Westfalen, verlor die CDU knapp 2%.

Schulreform" sollten Hand in Hand gehen. Dabei war nicht an eine Fortschreibung der bestehenden Bildungspläne gedacht. Grundlegende, umfassende Reformen schienen notwendig, um den neuen Anforderungen an Schule zu genügen.[119]

Die Vision, die die hessische Schulreform Ende der 1960er Jahre trägt, kommt prägnant in einer regierungsinternen Diskussionsvorlage aus dem Jahre 1968 zum Ausdruck: Es müssen „die Strukturen und Inhalte des 19. Jahrhunderts konsequent abgelöst werden [...] durch Strukturen und Inhalte, die dem Bildungsrecht des Einzelnen und der Festigung der freiheitlich-demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung des anbrechenden 21. Jahrhunderts adäquat sind."[120]

Die Umsetzung solch weit reichender bildungspolitischer Pläne schien Zinn und seinem Kultusminister Schütte mit den bisherigen Mitarbeitern nicht gesichert. Sachverstand von außen sollte hinzugezogen werden. Die Wahl fiel auf die FDP-Bildungspolitikerin Hildegard Hamm-Brücher. Sie sollte an die Stelle des aus Altersgründen ausscheidenden Staatssekretärs Walter Müller treten. Die Entscheidung, im SPD-regierten Hessen eine FDP-Politikerin zur Staatssekretärin zu ernennen, die noch dazu nicht aus Hessen stammte und über keine Verwaltungserfahrung verfügte, ließ – trotz des Ansehens Zinns – Schwierigkeiten in der Fraktion absehen. Was also sprach dafür, Hamm-Brücher trotz des zu erwartenden Widerstands zu berufen?

Personalie mit Folgen: Hildegard Hamm-Brücher – Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium (1)

Hamm-Brücher,[121] geboren 1921 in Berlin absolvierte in München als eine der wenigen Frauen ein Studium der Chemie, das sie 1945 mit der Promotion bei Heinrich Wieland abschloss. Sie konnte in der Nachkriegszeit ihre naturwissenschaftliche Qualifikation beruflich nicht nutzen. Aber sie bekam 1946 die Möglichkeit, bei der ‚Neuen Zeitung' in München als wissenschaftliche Redakteurin ihr natürliches journalistisches Talent anzuwenden. Schon in dieser Zeit befasste sie sich mit

[119] Regierungserklärung des hessischen Ministerpräsidenten Georg August Zinn vom 18. 1. 1967.

[120] Staatssekretär: Planung, Entwicklung und Verwirklichung der hessischen Schulreform. November 1968. S. 2 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED3799/22).

[121] Zu den biographischen Daten vergleiche die Autobiographie Hamm-Brüchers: Hamm-Brücher, Freiheit, 1996.

schul- und hochschulpolitischen Themen. Speziell berichtete sie über die „Schulreformbemühungen der ‚Siegermächte'"[122].

Früh engagierte sich Hamm-Brücher in der Politik: 1948 wurde sie auf der Liste der FDP in den Münchner Stadtrat gewählt, von 1950 bis 1966 war sie Abgeordnete im Bayerischen Landtag. Von Anfang an beschäftigte sie sich verstärkt mit dem Bildungssektor.

Durch ihre engagierte Teilnahme an der nationalen und internationalen bildungspolitischen Diskussion wies sie sich im Laufe der Zeit als renommierte Kultur- und Bildungspolitikerin aus. Bekannt geworden sind ihre „Bildungsreisen" durch Deutschland, Europa, die USA und die UdSSR, bei denen sie das jeweilige Schul- und Hochschulsystem sozusagen ‚von innen' betrachten wollte.[123] Ihr erklärtes Ziel war, Tendenzen in der Welt-Bildungspolitik festzustellen, den Ort der Bundesrepublik im internationalen Vergleich zu bestimmen und in der Kulturhoheit der Länder begründete Unterschiede innerhalb der Bundesrepublik Deutschland festzumachen.[124] Damit wollte sie Ansätze für eine politische Neuorientierung der Bildungspolitik gewinnen. Diese Absicht lässt sich besser verstehen, wenn man berücksichtigt, dass Bildungsplanung inzwischen zu einem großen Thema geworden ist.

[122] „Gespräch mit Hildegard Hamm-Brücher über ihre Tätigkeit in Hessen und darüber, was davon geblieben ist: '...für diese Reform in der Nussschale war es eben nicht lang genug.'" Manuskript des Gesprächs vom 17. Dezember 1984 zwischen Hildegard Hamm-Brücher, Bernd Frommelt und Erika Dingeldey. S. 5. (Privatarchiv Frommelt).

[123] „Die Schul- und Hochschulsysteme von heute, die Anstrengungen der Erzieher, Politiker und Administratoren, die Einsichten und das Verständnis der Öffentlichkeit, das war es, was ich in West und Ost kennenlernen, vergleichen und worüber ich berichten wollte. Das ist es, wovon ich mir für die bildungspolitische Diskussion im eigenen Lande Anregung, Bereicherung und auch Herausforderung erhoffe." (Hamm-Brücher, Bildungsreisen – wozu, 1967, S. 9).

[124] Vgl. hierzu: Hamm-Brücher, Bildungsreisen, 1967, S. 143.

Exkurs 1: Bildungsplanung zwischen Bildungsforschung und –politik. äußere (Gesamtschule) und innere (curricuale) Reformen

Das Bewusstsein von der erweiterten staatlichen Zuständigkeit und Verantwortung „im Interesse der Gleichstellung und des Wohls aller Bürger und zur funktionalen Sicherung des gesamten, in sich höchst verflochtenen sozioökonomischen Systems"[125] setzte sich Ende der 1960er Jahre immer mehr durch. Durch aktive, wissenschaftlich fundierte Bildungsplanung versuchte man der steigenden Bedeutung von Bildung gerecht zu werden.

E.1.1 Bildungsplanung: Zu Idee und Konzept

Was aber ist mit Bildungsplanung gemeint? Eine allgemein anerkannte wissenschaftstheoretische Verortung existiert nicht.[126] Der Zusammenhang zur ‚Bildungsforschung' ist aber evident. ‚Bildungsforschung' arbeitet notwendig interdisziplinär, verwendet vielfach empirische Methoden und greift auf Erkenntnisse der allgemeinen Pädagogik, der anderen erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplinen, der Fachdidaktiken, aber auch der Soziologie, der Jurisprudenz und eben der Bildungsökonomie zurück.

Bis über die erste Hälfte der 1960er Jahre hinaus war die Teildisziplin ‚Bildungsökonomie' eine besonders wichtige Bezugsdisziplin für die ‚Bildungsplanung'. Viele Bildungsökonomen verstanden damals ihren Forschungsauftrag normativ und setzten ihre Ergebnisse in Bildungsplanungs-Strategien um. Während bildungsökonomische Ansätze sich in konkreten Planungen niederschlugen, wurde noch Mitte der 1960er „Bildung als Bürgerrecht" eher in Vorworten abgehandelt als in Planungskonzepten konkretisiert. Das änderte sich in den späten 1960er Jahren: Mit dem Aufschwung der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften gewann die gesellschaftliche Dimension von Bildung auch für die Bildungsplanung an Bedeutung. Die These Goldschmidts, dass „Bildungsplanung, Bildungsforschung und Entwicklung gesellschaftlicher Theorie ineinander verschränkt und nur im wechselseitigen Bezug aufeinander voranzutreiben" sind, trifft auf immer mehr Zustimmung.[127]

[125] Goldschmidt, Bildungsplanung, 1969, S. 201.

[126] Vgl. auch die Sammelbesprechung zur Bildungsplanung, die Elke Peter 1972 in der Zeitschrift für Pädagogik vorgelegt hat. (Peter, Literatur zur Einführung in die Bildungsplanung, 1972).

[127] Goldschmidt, Bildungsplanung, 1969, S. 201.

Ebenso wie mit Bildungsforschung korreliert „Bildungsplanung" immer auch mit Bildungspolitik. Dies kommt u.a. auch dadurch zum Ausdruck, dass (in den 1960er und frühen 1970er Jahren) Abteilungen für Bildungsplanung an allen Kultus- und Bildungsministerien und zusätzlich in vielen Kommunen entstanden. Die politischen Entscheidungen über die Bereitstellung von Möglichkeiten für Bildung sollten durch eine wissenschaftsgestützte Bildungsplanung unterstützt werden.

Bis Ende der 1960er bzw. Beginn der 1970er Jahre stehen in der Bildungsplanung dem „Nachfrageansatz", der versucht, Prognosen für die wahrscheinliche Nachfrage nach Plätzen in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen zu erstellen, der „Bedarfsansatz" gegenüber, der eruiert, welcher gesellschaftliche, wirtschaftliche Bedarf an Qualifikationen besteht und der „Ertragsansatz", der nach dem Ertrag der Investitionen in Bildung fragt.[128] In diesen Ansätzen wird die Forderung, Bildung unabhängig von ihrem ökonomischen Wert als demokratisches Bürgerrecht zu verstehen, unterschiedlich gewichtet.

Gegen Ende des Jahrzehnts wird die Tendenz spürbar, dass quantitative Ansätze zugunsten qualitativer Ansätze zurückgedrängt werden. Immer mehr rücken Thesen in den Mittelpunkt wie ‚Bildungsplanung heißt vor allem Curriculumsplanung' und ‚Bildungsplanung bezieht sich auf die Gesellschaft von übermorgen'.[129]

Meistens ging man von der Vereinbarkeit der wirtschaftlichen und der gesellschaftlichen Forderungen aus. Man erkannte aber zunehmend, dass die unter dem Aspekt der Demokratisierung zu verfolgenden Ziele schwieriger zu erreichen sein würden. Mit solchen im Kern politischen Zielen der Schulreform sahen sich die Human- und Gesellschaftswissenschaften konfrontiert. Die Erwartungen bewegten sich, grob gesagt, zwischen der Forderung, durch wissenschaftliche Forschung sowohl zur Effektivitätssteigerung beizutragen als auch die Demokratisierungsanliegen wissenschaftlich zu begründen und ihre Realisierung zu unterstützen. Am Beispiel der Erziehungswissenschaften wird diese Doppelung besonders augenfällig.[130]

[128] Vgl. z.B. Hüfner/Naumann, Bildungsplanung, 1971; Schmidt, Planung, 1971; Schorb, Bildungsplanung, 1970; Wehle, Bildungsplanung, 1968; Weizsäcker, Gedanken, 1969.

[129] Die Überlegungen Habermas' zu Gesellschaftstheorie werden in ihrer Bedeutung für die Bildungsplanung sichtbar.

[130] Die 1960er Jahre brachten wichtige Erkenntnisfortschritte in Bereichen wie Lerntheorie, Methoden des Lehrens und Lernens, Unterrichtstechnologie, Curriculumforschung, Begabung und Lernen, Intelligenzforschung, Motivation, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, Sozialisationsforschung, Sozialpädagogik, allgemeiner – und

E.1.2 Instititionalisierung von Bildungsplanung und Bildungsforschung

Mit der Aufgabe, beiden Anliegen zuzuarbeiten, entstanden Institutionen der Bildungsforschung. Genannt sei z.B. das 1963 gegründete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Charakteristisch für dieses Institut ist eine hohe Wertschätzung der empirisch-analytischen Forschung. Durchgeführt werden qualitative und quantitative Analysen des Bildungswesens,[131] wobei die Vernetzung des Bildungswesens mit anderen Bereichen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens, mit Politik und Wissenschaft beachtet und ebenfalls erhoben werden soll. Bis Ende der 1960er Jahre wurden z.B. Studien zur Schulleistung, zur Sozialisation in Elternhaus und Schule, zur beruflichen Bildung, zu bildungsökonomischen Zusammenhängen, zur Situation an deutschen Hochschu-

Fachdidaktik. Ins Blickfeld gelangten speziell die Rahmenbedingungen von Schule, von Bildung und Erziehung und deren zahlreiche Verflechtungen. Vorangebracht wurden zudem die Entwicklung von spezifischen, oft empirisch ansetzenden Forschungsmethoden und von Formen der Kooperation zwischen den Disziplinen.
Häufig verstanden sich die Humanwissenschaften als kritische Wissenschaften. Im Funkkolleg Erziehungswissenschaft definiert Klafki das „Erkenntnisinteresse" des Autorenteams als „ein auf Gestaltung oder Veränderung der Praxis gerichtetes Interesse. Die besondere Richtung dieses Interesses der Theorie ist von uns häufig durch Begriffe wie Mündigkeit, Selbstbestimmung, Freiheit, Demokratisierung, Emanzipation als Wertungskriterien bezeichnet worden. Wir verstanden Erziehungswissenschaft also als Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation in pädagogischer Perspektive. Unter diesen Leitgesichtspunkten betrachteten wir empirische und hermeneutisch-historische Untersuchungen oder skizzierten entsprechende, noch ungeklärte Fragestellungen, unter diesen Gesichtspunkten zogen wir Konsequenzen aus vorliegenden Forschungsergebnissen, referierten oder entwickelten Reformvorschläge, kritisierten überkommene pädagogische Institutionen und Praktiken, exportierten ideologiekritische Fragen gegenüber verbreiteten Auffassungen und Positionen." (Klafki, Zielsetzungen, in: ders. u.a., Erziehungswissenschaft 3, 1971, S. 264).
Zitiert wurde aus einem der drei Begleitbände zum Funkkolleg Erziehungswissenschaft, das 1969 und 1970 vom Hessischen, Saarländischen, Süddeutschen Rundfunk und dem Südwestfunk ausgestrahlt wurde. (Klafki u.a.: Erziehungswissenschaft 1, 2, 3. Frankfurt/Main 1970/71). Es fußte auf einer Einführungsveranstaltung „Erziehungswissenschaft" am Erziehungswissenschaftlichen Seminar Marburg, die Prof. Klafki „auf der Basis eines ‚Team-Teaching' abhielt". (Kadelbach, Vorwort, in: Klafki u.a., Erziehungswissenschaft 1, 1970, S. 17).
Dieses Werk ist aus mehreren Gründen für die vorliegende Arbeit von Interesse: Nicht nur, dass sich der aktuelle Stand der Forschung abbildet, dass das Konzept „Funkkolleg" seinerseits Niederschlag der aktuellen Bildungs-Diskussion ist. Klafki und seine Mitarbeiter spielen darüber hinaus für die ersten Phasen der hessischen Curriculumsreform eine wichtige Rolle. Die Publikation gibt somit auch Einblick in deren wissenschaftlichen Standort.

[131] „Bildungsprozesse, Bildungsinhalte, Bildungsorganisation sind gleichermaßen Gegenstand von Bildungsforschung." Becker, Bildungsforschung, 1971, S. 31.

len, zur Schulreform vorgelegt.[132] Neben empirisch-analytischen Forschungsmethoden wandte das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung auch die Methode des internationalen Vergleichs an. Das trug einerseits der zunehmenden Vernetzung der Welt Rechnung – einem Phänomen, das damals in seiner Bedeutung ins Bewusstsein trat. Auf der anderen S. ging es ganz pragmatisch darum, ausländische Vorbilder für die Bildungsreform im eigenen Land verfügbar zu machen. Dieser Aspekt verweist wiederum auf den Zusammenhang zwischen Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik.[133] Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin arbeitete z.B. eng mit dem 1965 gegründeten Deutschen Bildungsrat zusammen, der sich seinerseits in Gutachten und Empfehlungen zur Bildungspolitik äußerte.[134]

E.1.2 Personalie mit Folgen: Hildegard Hamm-Brücher – Staatssekretärin im hessischen Kultusministerium (2)

Die „Bildungsreisen" Hamm-Brüchers und Hessen

Hamm-Brücher hatte also mit ihrem Versuch, auf der Basis der „Bildungsreisen" zu einem Überblick über die nationale und internationale Lage zu gelangen, einen auch in der Wissenschaft bedeutsamen methodi-

[132] Zum Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vgl. z.B. Richter, Institut, Berlin, 1968 oder die Publikationen des Mitinitiators und Gründungsdirektors Hellmut Becker, z.B. Becker, Bildungsforschung, 1971, S. 9-37; – kritisch zu Becker – Schorr, Bildungspolitik, 1969 oder Lassahn, Bildungsplanung, 1969.
Die Studien des Max-Planck-Instituts wurden in der Wissenschaft breit rezipiert; sie wurden nach der methodischen Anlage und den Ergebnissen durchaus auch kritisch beurteilt. (Vgl. z.B. Schorr, Bildungspolitik, 1969; Lassahn, Bildungsplanung, 1969).

[133] Vgl. hierzu die Zielformulierung Saul B. Robinsohns für das umfängliche Projekt eines internationalen Vergleiches zur „Schulreform im gesellschaftlichen Prozess", die auch das Selbstverständnis der Bildungsforschung und die Erwartungen, die von außen an sie herangetragen wurden, charakterisieren: „Ziel unserer Untersuchung ist es, eine Analyse dieser schulpolitischen Entwicklungen mit dem Blick auf wiederkehrende Abläufe und systematische Zusammenhänge vorzunehmen, um Einsichten in das Gefüge von Bedingungen zu gewinnen, unter denen Bildungsreform sich vollzieht. Hieraus können Hinweise sowohl für eine Steigerung der Rationalität bildungspolitischer Diskussion resultieren wie auch für eine verbesserte Orientierung im Felde aktueller Schulpolitik. Mit anderen Worten: es sollen konkrete Modelle bildungspolitischer Entscheidungen, damit aber auch die Voraussetzungen für die Entwicklung einer Strategie von Schulreformen, ermittelt werden." (Robinsohn, Einführung, 1969, S. VII).

[134] Hellmut Becker, der Gründungsdirektor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin stellte die personale Verbindung zum Deutschen Bildungsrat her. Zur Rolle Hellmut Beckers vgl. z.B. Hüfner/Naumann, Konjunkturen, 1977, S. 144-161 (Kapitel 3.2.1 Hellmut Becker – Ein Weg von den Vorpositionen zu den Hauptpositionen der kulturpolitischen Elite in der BRD).

schen Ansatz aufgegriffen.[135] Ihre Anliegen erklären sich aus dem zeitgenössisch gewandelten Bildungsverständnis und den daraus entstehenden politischen Implikationen.[136] Dass die Wochenzeitschrift „Die Zeit" bereit war, die Finanzierung der „Bildungsreisen" zu übernehmen, ist Indiz für das erwachende bildungspolitische Interesse der Öffentlichkeit. Aus den Reportagen in der „Zeit" erwuchs die Publikation „Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen, Reisen durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin" aus dem Jahre 1965.[137]

Ins Zentrum der Ausführungen zu Hessen[138] stellte Hamm-Brücher die Landschulreform mit der Errichtung von Mittelpunktschulen sowie die Tendenz hin auf Gesamtschulen.[139] Nicht ohne Bedeutung für ihre spätere Berufung nach Hessen sind die in dieser Schrift niedergelegten parteipolitischen Bewertungen: Hamm-Brücher anerkennt die Bildungspolitik der SPD als fortschrittlich. („Nun, Hessen wird sozialdemokratisch regiert, und wer nicht anerkennen wollte, dass dort bildungspolitisch einiges Bemerkenswerte geschieht, der wäre ungerecht oder ignorant."[140]) Gleichzeitig geißelt sie, dass es in „Hessen seit eh und je Hochburg der SPD [...] auch im Bereich der Kulturpolitik von ‚Genossen' nur so wimmelt. [...] Aber dieses von so genannten Realisten nur noch mit Achselzucken quittierte Prinzip ist gerade im Bereich von Schule und Bildung

[135] Wissenschaftliche Publikationen, die auf internationalen Vergleichen fußten erschienen vermehrt erst ab Ende der 1960er Jahre.

[136] Im Rückblick sieht Hamm-Brücher als Anlass für ihre Bildungsreisen die Erfahrungen, wie unempfänglich bayerische Schulpolitik Anfang und Mitte der 1960er Jahre – während ihrer Zeit als Landtagsabgeordnete – für Reformimpulse gewesen sei. (Gespräch mit Hamm-Brücher).

[137] Es handelt sich bei dieser Publikation nicht um eine wissenschaftlich analysierende Auseinandersetzung mit der bundesrepublikanischen Schulpolitik, sondern um eine auf Breitenwirkung bedachte, ‚journalistische', selektiv verfahrende Darstellung des bildungspolitischen Ist-Zustands und der bildungspolitischen Initiativen der einzelnen Bundesländer. (Hamm-Brücher, Kosten, 1965). Auch die anderen „Bildungsreisen" Hamm-Brüchers haben sich in Publikationen niedergeschlagen, die sog. Rußlandreise (1964) sowie ihre Reisen durch das Gebiet der DDR (1965) in: Hamm-Brücher, Lernen, 1965.
Eine Zusammenschau aller Bildungsreisen zwischen 1964 und 1967 (auch durch Norwegen, Dänemark, Finnland, Schweden, USA, Frankreich, England, Polen) legte Hamm-Brücher vor in: Hamm-Brücher, Aufbruch, 1967.

[138] Hamm-Brücher, Hessen, in: dies., Kosten, 1965, S. 67-74.

[139] Vgl. Hamm-Brücher, Kosten, 1965, S. 69f.: „Deshalb werden Hessens Mittelpunktschulen Gesamtschulen sein, die nicht nur die Förderstufe und eine Realschule beherbergen, sondern nach Möglichkeit auch gymnasiale Zweige, die bis zur zehnten Klasse und, falls keine höhere Schule im Umkreis vorhanden ist, bis zum Abitur führen. Erst das ist der Schlussstein der Landschulreform."

[140] Hamm-Brücher, Kosten, 1965, S. 67.

besonders fatal. Nicht nur, dass es wenig geeignet ist, unsere Parteien glaubwürdiger zu machen, sondern es bietet nun mal einen miserablen Anschauungsunterricht für heranreifende junge Demokraten, wenn sie täglich vor Augen haben, wie einfach, wie plump und wie unerlässlich das parteipolitische Nach-der-Decke-Strecken ist."[141]

Ohne die Bildungsreise nach Hessen und die daraus entstandene Publikation aus dem Jahre 1965 überbewerten zu wollen – Hamm-Brücher belegte ihre bildungspolitische Kompetenz in den Folgejahren vielfach in Vorträgen, in den Medien und in Aufsätzen[142] und nahm entscheidenden Einfluss auf das bildungspolitische Programm der FDP[143]. Die ‚bildungspolitische Deutschlandreise', die Anmerkungen zu Hessen, gerade auch die oben zitierte Stelle hatten den damaligen hessischen Ministerpräsidenten und den Kultusminister auf Hamm-Brücher aufmerksam gemacht.[144]

Erwartungen an die neue Staatssekretärin: Zwischen Hoffnung und Misstrauen

Im April 1967 wurde sie als beamtete Staatssekretärin ins Hessische Kultusministerium berufen. Die Ernennung der FDP-Politikerin als Staatssekretärin innerhalb einer reinen SPD-Regierung konnte Zinn nur mit Mühe gegen den Widerstand der eigenen Fraktion durchsetzen.[145] Auf Hamm-Brücher ruhte einerseits die Hoffnung, die weit reichenden, aber noch wenig präzisen bildungspolitischen Pläne der hessischen Landesregierung verwirklichen zu können. Mit diesem Anspruch war auch sie selbst nach Wiesbaden gegangen. Ein Gerücht, das sich in bildungspolitisch interessierten Kreisen Hessens hartnäckig hielt, wies Hamm-Brücher zurück, nämlich, dass sie nur unter der Bedingung zugesagt habe, dass ihr völlig freie Hand bei der Planung und Durchführung der großen Curriculumsreform gewährt werde: „Ich habe kein primäres Interesse an der Curriculumsreform gehabt, ich hatte ein primäres gesellschaftliches Interesse quer Beet, vom Kindergarten und der Vorschulerziehung bis zum lebenslangen Lernen."[146]

Hamm-Brücher war aber nicht nur Hoffnungsträger; auf sie konzentrierte sich auch Misstrauen, teilweise Ablehnung. Dass Hamm-Brücher in der Person des in der SPD tief verankerten Verwaltungsfachmanns Kollatz einen ‚Stellvertretenden Staatssekretär ' an die Seite gestellt bekam – eine bis dahin völlig unübliche Konstellation – wird teilweise als Niederschlag des Misstrauens bewertet. Hamm-Brücher betont dagegen, dass Kollatz ihr im Verwaltungsbereich Hilfe sein sollte.[147]

Misstrauen brachten ihr auch einige Ministerialbeamte aus dem eigenen Hause entgegen. Ihr im Zusammenhang mit den Bildungsreisen stehender erster Kontakt zum Hessischen Kultusministerium hat die spätere Zusammenarbeit als Staatssekretärin mit einigen Referenten aus der Schulabteilung nicht erleichtert. Ehrhardt, damals Referent in der Gymnasialabteilung, erinnert sich, dass die Mitarbeiter der Schulverwaltung ihr „erst erklären mussten, wie die Dinge in Hessen zusammenhängen."[148] Von den Referenten wurde, aufgrund dieser Erfahrung, die bildungspolitische Kompetenz Hamm-Brüchers eher als gering eingeschätzt.

In Hinsicht auf die Verwaltungserfahrung stimmt Hamm-Brücher dem auch zu.[149] Eine Reihe von Maßnahmen, die dem damaligen Bürokratieverständnis zuwider liefen, beurteilt sie dagegen als politische Entscheidungen, die die Strukturen bewusst demokratisieren und umgestalten sollten. „Das hat sich in meinen ganzen öffentlichen Ämtern immer wieder wiederholt, dieses neue Verständnis von Verwaltung und von Zurücknehmen von staatlichen, bürokratischen Elementen."[150]

---

141 Hamm-Brücher, Kosten, 1965, S. 74.

142 Hamm-Brücher, Unfreiheit, 1968.

143 Vgl. z.B. Hamm-Brücher, H.: Schulen von heute – Brot von morgen. Bestand – Fehlbestand – Mißstand. Eine Zusammenstellung zum Haushalt des Bayerischen Kultusministeriums 1964. Hamm-Brücher, H.: Dokumentation in Schaubildern zur Begründung einer nationalen Bildungsreform. Erarbeitet und vorgetragen von Hildegard Hamm-Brücher. Bundesparteitag der FDP am 22./23. März 1965. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED3799/22).

144 Gespräch mit Hamm-Brücher: Bei ihrer Einführung als Staatssekretärin und bei der Vorstellung vor der Fraktion habe Zinn davon gesprochen, dass Hamm- Brücher der lebende Gegenbeweis für ihre Behauptung von der Bedeutung des Parteibuchs wäre. Vgl. auch Hamm-Brücher, Freiheit, 1996.

145 Vgl. hierzu auch das inner- und außerhessische Presseecho. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München).

146 Vgl. Gespräch mit Hamm-Brücher.

147 Hamm-Brücher erinnert sich, dass Zinn ihr Kollatz von Anfang an zugeordnet hatte. Kollatz habe weniger sie als Schütte kontrollieren wollen, habe sich teilweise auch öffentlich gegen den Minister gestellt. (Gespräch mit Hamm-Brücher).

148 Vgl. Gespräch mit Ehrhardt.

149 Vgl. Gespräch mit Hamm-Brücher.
„Man hatte Wetten abgeschlossen, dass ich da höchstens ein halbes Jahr sein würde; Verwaltungsabläufe waren mir ja völlig fremd." (Gespräch mit Hamm- Brücher).

150 Vgl. Gespräch mit Hamm-Brücher: „Ich habe die völlig durcheinander gebracht, wenn ich mir den Ersterzeuger von irgendwelchen Vorlagen mit zur Besprechung geholt habe, den, der oben schon gar nicht mehr draufstand. [...] Die jungen Leute haben dann sehr an mir gehangen." Sie nennt Frommelt, Nicklas oder Rommel als Beispiele.

Das unkonventionelle Vorgehen Hamm-Brüchers scheint in der vorliegenden Arbeit an zwei Bereichen durch: an den Maßnahmen, die sie zur Vorbereitung auf die Gesamtschulen als Regelschule initiierte[151] und in den Organisationsformen für die Curriculumsreform. Hamm-Brücher verantwortete die Sondierungsphase, die Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' und schließlich noch die Einsetzung einer ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

Auf das Misstrauen etablierter Fachleute stießen vor allem Maßnahmen, die bisherige Zuständigkeitsbereiche missachteten, indem Zwischen- und Nebeninstanzen und Maßnahmen zur Information der interessierten Öffentlichkeit geschaffen wurden.[152] Letztere hatten die Beteiligung Betroffener am Diskussions- und Entscheidungsfindungsprozess zum Ziel. Dadurch wurde die Rolle der Leitenden Beamten als Sachverständige in Frage gestellt. Bislang hatten diese aufgrund ihrer eigenen Kompetenz bzw. durch das Heranziehen selbst gewählter Berater politische Entscheidungen vorbereitetet.[153]

***

Wie sehr Hamm-Brücher die Umstrukturierung des Schulwesens,[154] die vor allem die Entwicklung hin zur Gesamtschule einschloss und die Curriculumsreform zusammendachte zu einer umfassenden Schulreform

[151] Zur Gesamtschulentwicklung unter Hamm-Brücher vgl. S. 67 in diesem Band.

[152] Hamm-Brücher gründete neu die „Schriftenreihe des Hessischen Kultusministers", die „Informationen des Hessischen Kultusministers", die „Bildungspolitischen Informationen". Dazu sollte auch der nichtamtliche Teil des Amtsblatts für Informationen über bildungspolitische Inhalte genutzt und die vom ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' (=HILF) herausgegebene Zeitschrift „Rundgespräch" neu gestaltet werden; herausragende Materialien sollten mit Unterstützung des Kultusministeriums als Verlagspublikation herausgebracht werden.
Diese Auflistung ist eine Zusammenstellung aus Hamm-Brücher, Vorwort, 1969, sowie aus: Staatssekretär: Planung, Entwicklung und Verwirklichung der hessischen Schulreform. November 1968. S. 11f. (Nachlass Hamm- Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

[153] Zum traditionellen Bürokratieverständnis vgl. die Analysen Max Webers, in ders., Parlament, 1958, speziell S. 319.

[154] Der Aufbau von Gesamtschulen stellt einen Teilaspekt der äußeren Schulreform dar. Für Hamm-Brücher ist das „Bildungssystem einer demokratischen Leistungsgesellschaft" charakterisiert durch den „Spannungsbogen von der Vorschulerziehung bis zur ‚éducation permanente'". Maßnahmen wie Vorschulerziehung, Frühförderung, Ganztagsschulen, Gesamtschulen, Organisationsformen für lebenslanges Lernen dienen dem „Ausgleich der Chancenungleichheit" (Hamm- Brücher: Zeitgemäße Bildungspolitik. Vortrag bei der Gesellschaft für Industrie und Handel. 23. 10. 1968. Hier S. 24 und S. 14 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).).

zeigt sich in einer Vorlage aus dem Jahre 1968.[155] Dort kennzeichnet sie die Schulreform als „rolling-reform", „in deren Verlauf die Strukturen und Inhalte des Schulsystems des 19. Jahrhunderts konsequent abgelöst werden müssen durch Strukturen und Inhalte, die dem Bildungsrecht des Einzelnen und der Festigung der freiheitlich-demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung des anbrechenden 21. Jahrhunderts adäquat sind."[156]

Zeitgenössisch hatte es sich eingebürgert, von schulorganisatorischer-äußerer und struktureller-innerer Schulreform zu sprechen, auch wenn die Zuordnung einzelner Maßnahmen nicht immer eindeutig erfolgen kann. Die Überlegungen und Maßnahmen zur „Umstrukturierung des Schulsystems" werden der äußeren Schulreform zugerechnet (Stichworte sind speziell Förderstufe und Gesamtschule sowie Schulbau), die zur „Revision der Bildungspläne" der inneren.

Andere Aspekte der inneren Schulreform sind „Demokratisierung der Schule", „Ausbildung von Stufenlehrern", „Oberstufenreform", „Rationalisierung der Schulverwaltung"[157] oder auch „Erweiterung und Systematisierung der Lehrerfortbildung", „Schulversuche", „laufende Auswertung internationaler Erfahrungen und Entwicklungen aus den Bereichen der Bildungsforschung und Bildungsplanung", „Maßnahmen zur Beratung, Information und Kooperation".[158]

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine umfassende innere und äußere Schulreform waren durch die Novellierung der Schulverwaltungsgesetze zu schaffen. Das Kabinett verabschiedete den Entwurf am 18. Juni 1968 als Regierungsvorlage; am 4. Juli 1968 brachte ihn der

[155] Eine Vorlage, die Hamm-Brücher Schütte unter der Überschrift „Perspektiven der Bildungspolitik" am 10. Oktober 1967 vorlegte, ist verloren gegangen, deshalb muss im Folgenden auf zwei Vorlagen aus den Jahren 1968 („Planung, Entwicklung und Verwirklichung der hessischen Schulreform") und 1969 („Kurzinformationen über den Stand der Vorbereitungen zur inneren Schulreform") rekurriert werden. Beide Vorlagen sind entstanden im Kontext der Novellierung der hessischen Schulgesetze. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

[156] Staatssekretär: Planung, Entwicklung und Verwirklichung der Hessischen Schulreform. November 1968. S. 2. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, 379/22).

[157] Staatssekretär: Planung, Entwicklung und Verwirklichung der Hessischen Schulreform. November 1968. S. 2. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, 379/22). S. 8f.

[158] Staatssekretär: Zur Hessenkonferenz am 25. 3. 1969: Kurzinformationen über den Stand der Vorbereitungen zur inneren Schulreform. Ohne Jahr. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22). S. 1-7.

Hessische Kultusminister Schütte im hessischen Landtag ein,[159] beschlossen wurde das Gesetz am 30. Mai 1969.[160]

E.1.3 Äußere Schulreform: Weichenstellungen hin zur Gesamtschule

E.1.3.1 Zur Einführung der Förderstufe

Weil an den Förderstufen exemplarisch die Vernetzung von hessischen, bundesrepublikanischen und internationalen Entwicklungen dargestellt werden kann, weil dabei die Intentionen der hessischen Bildungspolitik, aber auch erste Widerstände dagegen, zudem die Komplexität einer rechtlichen Absicherung sichtbar werden, erfolgt hier eine kurze Darstellung der Situation um die Förderstufe.

Schulversuche zur Förderstufe hatten in Hessen Tradition. Seit dem Schuljahr 1955/56 gab es Versuche an der additiven Gesamtschule „Schuldorf Bergstraße", seit 1956 an der ebenfalls additiv organisierten Gesamtschule Kirchhain.[161] Man arbeitete mit differenzierendem Unterricht in den Klassen 5 und 6. Im Zuge der Landschulreform hatte man zahlreiche Mittelpunktschulen mit Förderstufe eingerichtet. Zu Beginn des Schuljahres 1969/70, also unmittelbar nach der Novellierung der Schulverwaltungsgesetze besuchten ca. 22% der hessischen Schüler die 129 Klassen der Förderstufe.[162] Dies zeigt, wie zwingend die gesetzliche Absicherung geworden war.

159 Vgl. die landtagsöffentliche Begründung Schüttes für die Novellierung: Schütte, Warum neue Schulgesetze, 1968.

160 Am 30. Mai 1969 wurden in neuen Fassungen angenommen: das Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht (Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen I, 1969, S. 87), das Gesetz über das Lehramt an öffentlichen Schulen (Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen I, 1969, S. 101), das Hessische Schulpflichtgesetz (Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen I, 1969, S. 184), das Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesschulbeirat (Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen I, 1969, S. 109), das Gesetz über Unterrichtsgeld- und Lernmittelfreiheit und Erziehungsbeihilfen (Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen I, 1969, S. 114).

161 Rommel: Entwicklung der Gesamtschulen in Hessen; Information Gesamtschule. Fachbereich Planung. Entwicklung und Errichtung. ORG 1. 1. September 1968, HKM GS – 1006/01. (Privatarchiv Frommelt).
Neben Hessen experimentierte nur Niedersachsen bereits in den 1950er Jahren mit Förderstufenmodellen.

162 Förderstufe. Schritt auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit. Informationen des Hessischen Kultusministers 1 (1970). S. 7. (Bibliothek des Hessischen Kultusministeriums).

Betrachtet man die hessische Entwicklung hin zur Förderstufe, kommen immer wieder die Empfehlungen des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen" ins Spiel. Dieser 1953 entstandene und 1965 wieder aufgelöste Ausschuss hatte die Funktion, „die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern."[163] Ein Entwurf zur „Neuordnung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens" sollte erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang legte der Ausschuss 1959 den „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemein bildenden öffentlichen Schulwesens" vor. Ergänzend dazu wurden Einzelempfehlungen erarbeitet.[164] Im Rahmenplan wird vorgeschlagen, dass grundsätzlich alle Kinder nach der vierjährigen Grundschulzeit für weitere zwei Jahre in einer „Förderstufe" zusammenbleiben.[165]

Hessen kam dieser Empfehlung entgegen. Es zeichnete sich aber ab, dass die anderen Länder die Vorschläge des Rahmenplanes weder im Ganzen noch in Bezug auf die Förderstufe übernehmen wollten. In den auf die Veröffentlichung des Rahmenplans folgenden Sitzungen der Kultusministerkonferenz wurde festgelegt, dass nur einzelne Aspekte, an deren inhaltlicher Konkretisierung noch zu arbeiten wäre, verwirklicht werden sollten.[166] Zur Förderstufe einigte sich die KMK lediglich darauf, Schulversuche zuzulassen.[167]

163 Satzung des Ausschusses, in: Deutscher Ausschuss, Empfehlungen, 1966, S. 966f.

164 Kleemann, Ausschuss, 1977, S. 24.

165 „Die Förderstufe soll [...] vor allem dazu helfen, dass nach den Maßen der sozialen Gerechtigkeit und des steigenden Bedarfs unserer Gesellschaft an höher gebildetem Nachwuchs jedem Kind der Weg sich öffnet, der seiner Bildungsfähigkeit entspricht. Die Förderstufe soll deshalb darauf aus sein, alle kindlichen Begabungen zu wecken und so zu erproben, dass die Entscheidung für den endgültigen Bildungsweg sich auf deutlich erkennbare Bewährungen stützen kann. Sie soll den allen Kindern gemeinsamen Teil der elementaren geistigen Erfahrungen vergrößern, und zwar auf eine Weise, die der Eigenart und Fassungskraft der Zehn- bis Zwölfjährigen entspricht. Sie soll dabei die – vornehmlich in der Volksschule ausgebildeten – Methoden des anschaulichen Umgangs mit konkreten Sachverhalten beibehalten und dadurch verhindern helfen, dass der kindliche Geist sich zu früh auf intellektuelle Abstraktion einengt. Sie soll den schwächeren und gleichgültigeren Kindern die Anregung der fähigeren und strebsameren zukommen lassen und der erzieherischen Kraft des Gebens und Nehmens Raum geben." Rahmenplan des ‚Deutschen Ausschusses', zitiert nach Deutscher Ausschuss, Empfehlungen, 1966, S. 83.

166 Vgl. Pressemitteilung aus Anlass der 73. Plenarsitzung der KMK am 24./25. 9. 1959 in Berlin, nach Kleemann, Ausschuss, 1977, S. 73f.

167 „Die Entscheidung über den richtigen Bildungsweg wird im Kindes- oder Jugendalter immer schwierig sein. Es wird den Ländern deshalb freigestellt, andere Verfahren in einzelnen Versuchen zu erproben". (KMK, Kulturpolitik der Länder, 1960, S. 195).

Der ‚Deutsche Ausschuss' unternahm mit den „Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe" vom 16.5.1962 noch einmal den Versuch, die Kultusministerkonferenz dazu zu bewegen, eine allgemeine Einführung der Förderstufe anzuraten. Das Hauptargument lautete „Der steigende Bedarf der modernen Gesellschaft drängt darauf, alle Begabungen zur Entfaltung zu bringen. Auch die soziale Gerechtigkeit gebietet gleiche Bildungschancen für alle"[168].

Als Protagonist der Förderstufe beantragte der hessische Kultusminister Schütte, die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses zur Förderstufe auf Ministerebene in der KMK zu diskutieren. Er setzte sich aber nicht durch. Lediglich der Schulausschuss debattierte über die Förderstufe, ohne dass dies zu weiteren Konsequenzen geführt hätte.

Das Thema war aber dennoch nicht „begraben", denn die internationale Diskussion griff es z.B. in den Äußerungen der OECD zur Struktur und dem Aufbau des Schulwesens immer wieder auf. In der „Berliner Erklärung", der „Erklärung der Kultusministerkonferenz anlässlich ihrer 100. Plenarsitzung" vom 5./6. März 1964, wurde die ‚Beobachtungsstufe' explizit angesprochen, und zwar als Beispiel für europäische Schulentwicklung.[169] Im „Hamburger Abkommen" der Ministerpräsidenten, der „Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens vom 28. Oktober 1964" wurde die Möglichkeit, eine Förderstufe einzuführen, schließlich festgeschrieben (Abschnitt II, §4 (4): „Ein für alle gemeinsames 5. und 6. Schuljahr kann die Bezeichnung ‚Förder- oder Beobachtungsstufe' tragen."

In Hessen hatte es bereits vor der Veröffentlichung des „Rahmenplans" und der „Empfehlungen zum Aufbau der Förderstufe" vier bzw. zwölf Versuchsschulen mit Förderstufe gegeben. Das hatte zur Folge, dass in den Rahmenplan und in die Empfehlungen auf dem Weg über Sachverständigengutachten hessische (und auch niedersächsische) Erfahrungen eingingen. Als im Zusammenhang mit der Landschulreform weitere Schulen mit Förderstufe eingerichtet wurden, berief man sich, auch im Sinne einer Legitimation, auf die Empfehlungen des ‚Deutschen Ausschusses'.[170]

168 Deutscher Ausschuß, Empfehlungen, 1966, S. 268.
169 Kleemann, Ausschuß, 1977, S. 81 und 91.
170 Vgl. z.B. Rommel, Förderstufen, 1968, speziell Vorwort und Kapitel 1, Organisatorische Voraussetzungen zur Einrichtung von Förderstufen, S. 13-30. „Damit die folgenden Ausführungen zur Organisation einer Förderstufe richtig eingeordnet werden können, soll zunächst die hessische Förderstufe mit den Vorstellungen des Rahmenplanes verglichen werden." (Ebd., S. 13).

Viel wichtiger als die Empfehlungen des Ausschusses war in der Realität die Zuweisung von Schulbaubeihilfen. Der „Große Hessenplan" sah für den von ihm umfassten Zehnjahresraum den Bau von 200 Mittelpunktschulen vor.[171] Diese Mittelpunktschulen sollten unterschiedliche Schularten umfassen: Förderstufen, Hauptschulen, Realschulen, auch Sonderschulen und Vorklassen, wenn möglich zudem Gymnasien mindestens bis zur 10. Jahrgangsstufe. Von der Zahl der Schularten hing die Höhe der finanziellen Unterstützung durch das Land ab.

Um die auch in Hessen kontrovers diskutierte generelle Einführung der Förderstufe zusätzlich zu legitimieren, gab das Hessische Kultusministerium wissenschaftliche Begleituntersuchungen durch die ‚Deutsche Hochschule für internationale pädagogische Forschung' (DIPF) in Frankfurt in Auftrag. Geißler/Krenzer/Rang zogen eine positive Bilanz: Als Erfolge galten die Erhöhung der Übertrittsquoten an weiterführende Schulen um über 10 Prozent, speziell die vermehrten Übertritte von Schülern aus nicht akademischem Milieu sowie die sichereren Prognosen für den weiteren Schulerfolg.[172] Eine Reihe von Maßnahmen sollte den Unterricht in Förderstufen erleichtern und regeln. Am 18. 12. 1967, nicht zufällig in unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Veröffentlichung des positiven Förderstufen-Gutachtens, wurden durch Erlass des hessischen Kultusministeriums „Vorläufige Richtlinien für die Förderstufe" bekannt gegeben. Der Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern an Förderstufen wurde u.a. durch Lehrgänge am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' (HILF) in der Reinhardswaldschule unterstützt.[173] Auch schriftliche Arbeitshilfen erschienen. 1969 kam der erste Sammelband auf den Markt, gedacht „als Einführung in die praktische Tätigkeit in der Förderstufe wie auch als Orientierungshilfe für den Außenstehenden".[174] Herausgeber war Hans Georg Rommel, der am Hessischen Kultusministerium für die Gesamtschul-Entwicklung zuständige Mitarbeiter. Die Publikation enthielt neben didaktischen und methodischen Überlegungen zum Unterricht in Kern und Kurs auch konkrete, auf einzelne Fächer bezogene Arbeitspläne.

Spätestens seit 1967 wird die Absicht immer deutlicher, mit Hilfe der Förderstufen die Entwicklung hin zu Gesamtschulen vorzubereiten. Es

171 Vgl. Schütte, Kulturpolitik, 1966, S. 35-65, speziell 44-48.
172 Vgl. Geißler/Krenzer/Rang, Fördern, 1967.
173 Vgl. Protokoll zur Grundsatztagung „Erfahrung mit der Förderstufe" vom 27. 1.-1. 2. 1964. (Bibliothek des HILF).
174 Rommel, Förderstufen, 1969, S. 5.

zeigt sich also, dass die Entwicklung Hessens hin zur Förderstufe durch die Haltung der Kultusministerkonferenz und der Ministerpräsidenten nicht behindert wurde. Die Begründungen und Empfehlungen des ‚Deutschen Ausschusses' griff man auf, wo es sich anbot. Eigene auf die Weiterentwicklung in Richtung auf Gesamtschulen zielende Initiativen, die Empfehlungen des ‚Deutschen Ausschusses' deutlich überschritten, wurden ergriffen. Die hessischen Erfahrungen flossen ihrerseits in eine neue Empfehlung, diesmal des Bildungsrats, ein: Es ging um die „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen".

E.1.3.2 Novellierung des Hessischen Schulverwaltungsgesetzes

Hält man sich die skizzierte Entwicklung vor Augen, so wird noch einmal deutlich, wie unerlässlich es war, die Konsequenz der Novellierung der hessischen Schulverwaltungsgesetze zu ziehen, wenn das Schulsystem verändert werden sollte. Hamm-Brücher benennt das in ihrer Vorlage für den Minister wegen der anstehenden Pressekonferenz zur Gesetzesänderung ganz eindeutig: „Allen bisherigen Bemühungen zur Verwirklichung der Chancengleichheit waren die engen Grenzen eines starr in drei Säulen gegliederten und in sich undurchlässigen Schulsystems gesetzt. Nunmehr sollen in Hessen [...] die notwendigen schulorganisatorischen Änderungen Platz greifen, die den Bildungsaufstieg zu weiterführenden Schulen nicht länger von einem einmaligen, frühzeitigen und Schicksal entscheidenden Ausleseverfahren nach dem 4. Schuljahr abhängig machen."[175]

Einschneidende Änderungen und ihre Konsequenzen:

Die entscheidendste Änderung war, die Förderstufe als reguläre Schulorganisationsform für das 5. und 6. Schuljahr einzuführen, „wenn die persönlichen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen vorliegen"[176]. Zudem hieß es in § 4: „Gesamtschulen sollen errichtet werden, wenn dies die örtlichen Verhältnisse zulassen."[177] In allen Stellungnahmen verdeutlichte das Kultusministerium aber, dass „weder die gesetzliche Einführung der Förderstufe noch die Erprobung von Gesamtschulsystemen überstürzt" werden sollte, dass zuerst die Voraussetzungen gegeben sein müssten, die „organisatorischen, personellen, finanziellen, und – soweit erforderlich – wissenschaftlichen"[178]. Die Schaffung dieser Voraussetzungen war wichtige Aufgabe der Staatssekretärin. Unter anderem diente dem die Herausgabe von Informationsbroschüren zu Förderstufen und Gesamtschulen an die interessierte Öffentlichkeit.[179]

Aus der Zielsetzung, Förderstufen und Gesamtschulen als reguläre Schulformen zu etablieren, ergaben sich auch Konsequenzen für die Schulträgerschaft. Die Verantwortlichen hielten die landesweit einheitliche Zuordnung zu den größeren und finanzstärkeren Einheiten Landkreis und kreisfreie Stadt für eine Voraussetzung, um die schulformübergreifenden Lösungen umzusetzen. Auf die Bedeutung der Schulträgerschaft im Kontext der Landesplanung wird an späterer Stelle, im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen beim Amtsantritt des neuen Kultusministers v. Friedeburg, eingegangen.[180]

Die geplante Horizontalisierung des Schulsystems musste sich auch auf die Lehrerbildung auswirken. Das Ziel war, Stufenlehrer statt an die Schulart gebundene Lehrer auszubilden.[181] In einem ersten Schritt sollte die „notwendige Durchlässigkeit des Lehrerberufes [...] dadurch gesichert werden, dass [...] die Befähigung zum Lehramt an Grundschulen im Wahlfach auch zum Unterricht an der Hauptschule, Realschule und in den Klassen 5–10 des Gymnasiums berechtigt; desgleichen können Lehrer an Haupt- und Realschulen künftig auch in den Klassen 5–10 der Gymnasien und in beruflichen Schulen unterrichten usw."[182]

---

175 Staatssekretär: Zur Novellierung der hessischen Schulgesetze – Allgemeine Zielsetzungen –. Vorlage zur Pressekonferenz des Hessischen Kultusministers vom 20. Juni 1968. S. 1 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

176 Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen I, 1969, §9, S. 90.

177 Gesetz und Verordnungsblatt für das Land Hessen, I, 1969, §4, S. 89.
Nach §8 des Schulverwaltungsgesetzes werden additive Gesamtschulen als Regelschulen betrachtet; integrative Gesamtschulen haben dagegen nach §69 den Status von Versuchsschulen.

178 Staatssekretär: Zur Novellierung der hessischen Schulgesetze – Allgemeine Zielsetzungen –. Vorlage zur Pressekonferenz des Hessischen Kultusministers vom 20. Juni 1968. S. 4 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

179 Es handelt sich dabei um Heft 1 und 2 der neuen Schriftenreihe: Förderstufen – ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur Bildungsgerechtigkeit – eine Dokumentation. „Informationen des Kultusministers" 1 (1968) Heft 1; Gesamtschulen demokratisch leistungsfähig modern. „Informationen des Kultusministers" 1 (1968) Heft 2. (Bibliothek des Hessischen Kultusministeriums).
Dass Hamm-Brücher unmittelbar an der Erarbeitung beteiligt war, lässt sich ihren Annotationen an Vorentwürfen entnehmen. (Vgl. Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

180 Zur Schulträgerschaft vgl. S. 354 in diesem Band.

181 Schütte, Schulgesetze, 1968, S. 13.

182 Staatssekretär: Zur Novellierung der hessischen Schulgesetze – Allgemeine Zielsetzungen –. Vorlage zur Pressekonferenz des Hessischen Kultusministers vom 20. Juni 1968. S. 4 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

Gegnerschaften

Während Hamm-Brücher das neue Schulverwaltungsgesetz euphorisch als „Magna Charta der Bildungsgerechtigkeit" charakterisierte, die „allen Kindern in Stadt und Land, aus allen Ständen und Schichten das Bürgerrecht auf Bildung"[183] garantiere, sahen Elternverbände durch das Ziel, Förderstufen als Regelschulen einzuführen, das in der hessischen Verfassung festgeschriebene Elternrecht[184] in Gefahr. Den Aspekt „Einschränkung des Elternrechts" machte sich auch die Opposition zu Eigen. In der Rolle der Opposition befand sich in diesem Falle die CDU ganz allein. Die Berufung der FDP-Politikerin Hamm-Brücher zur Staatssekretärin hatte sich nämlich in der Auseinandersetzung um die Schulgesetze als politisch kluger Schachzug der Landesregierung erwiesen. Die FDP argumentierte eher wie ein Koalitionspartner der SPD, trat quasi aus ihrer Oppositionsrolle heraus.

Grundsätzlich wurden, in Angleichung an die übrigen Bundesländer, vier Lehrämter unterschieden: das Lehramt an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien, an beruflichen Schulen.

183 Hamm-Brücher, Perspektiven, in: Schütte/Hamm-Brücher/Nicklas, Schule, 1968, S. 23. Der Publikation liegt ein Vortrag auf dem Kurhessischen Lehrertag in Melsungen, vom 21. März 1968 zugrunde.
Hamm-Brücher greift in vielen zeitgenössischen Reden und Publikationen den Dahrendorfschen Titel „Bürgerrecht auf Bildung" auf. Sie ist damit kein Einzelfall. Der Titel einer wissenschaftlichen Publikation mit politischen Absichten wird zum Schlagwort. Nicht immer bleiben auch die Argumente bewusst, um die es Dahrendorf in seiner Schrift ging.

184 Vgl. Verfassung des Landes Hessen vom 1. Dezember 1946, speziell die Artikel 55 und 56. Die Verfassung betont stark das „Recht und die Pflicht der Eltern" zur Erziehung ihrer Kinder sowie das „Recht [der Eltern] die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen". (Stein, E./Zinn, G. A. (Hgg.): Verfassung des Landes Hessen. Kommentar. Bad Homburg, 1963).
Mit seinem Urteil vom Dezember 1972 bestätigte das Bundesverfassungsgericht jedoch die durch die Novellierung des Schulverwaltungsgesetzes geschaffene Rechtslage. „Die Einführung der obligatorischen Förderstufe ist eine schulorganisatorische Maßnahme" (Urteil des BVG vom 6. 12. 1972, S. 30, HHStA Wiesbaden 504/4384), deren Ziel es ist „ein Schulsystem zu gewährleisten, das allen jungen Bürgern gemäß ihren Fähigkeiten die dem heutigen gesellschaftlichen Leben entsprechenden Bildungsmöglichkeiten eröffnet. (Urteil des BVG vom 6. 12. 1972, S. 31, HHStA Wiesbaden 504/4384) [...] das in Art. 6 Abs. 2 Satz 1 GG geschützte Erziehungsrecht der Beschwerde führenden Eltern [wird] durch die angegriffenen Vorschriften des Schulverwaltungsgesetzes über die Förderstufe nicht verletzt". (Urteil des BVG vom 6. 12. 1972, S. 34, HHStA Wiesbaden 504/4384). Stehen allerdings verschiedene Schulformen zur Wahl, so ist die Freiheit der Eltern vorrangig vor einem Zwang zum Besuch aufgrund pädagogischer und schulorganisatorischer Gesichtspunkte.

Die CDU griff die Förderstufen- bzw. Gesamtschulentwicklung nur selten direkt an. Als taktischer Schachzug ist die Forderung zu sehen, mit der organisatorischen Schulreform müsse die Reform der Bildungspläne zumindest einhergehen, wenn die Reform der Inhalte der äußeren Reform nicht gar vorauszugehen habe.[185] Dass diese Forderung de facto nicht in kurzer Zeit umsetzbar wäre, ihre Berücksichtigung damit die Entwicklung hin zur Gesamtschule aufhalten würde, stand wohl im Hintergrund.[186] Für die Regierungspartei führte diese Argumentation zur Notwendigkeit, die Reform der Bildungspläne in möglichst kurzer Zeit durchzuführen. Schütte erweckte mehrfach den Eindruck, die in ersten Schritten angelaufenen Vorarbeiten für die Revision der Bildungspläne seien schon weit gediehen.[187]

Trotz der öffentlichen Diskussion um Förderstufe und Gesamtschule wurde die Gesetzesänderung im Parlament mit den Stimmen der mit absoluter Mehrheit regierenden SPD-Fraktion und der FDP-Opposition verabschiedet. Ohne grundlegende Veränderung passierte die Novelle den Landtag.

E.1.3.3 Die Gesamtschulentwicklung unter Schütte und Hamm-Brücher

Ziel dieses Teilkapitels ist nicht die Darstellung der Gesamtschul-Entwicklung in Hessen in ihrer internationalen und nationalen Vergleichbarkeit und in ihrer hessischen Spezifik, obwohl dies eine im Hinblick auf das Verständnis der hessischen Schulreform weiterführende und aufgrund der Quellenlage durchaus zu bewältigende Fragestellung wäre.[188] Ziel ist vielmehr, die Organisation darzustellen, mit der in diesem Feld der äußeren Schulreform vorgegangen wurde. Dies eröffnet, wenn die

185 Vgl. Hessischer Landtag. 6. Wahlperiode. Sitzung vom 4. 7. 1968. Protokolle. S. 1779-1841. (Archiv des Hessischen Landtags). In der betreffenden Sitzung hatte Schütte den Entwurf zur Novellierung der hessischen Schulgesetze eingebracht.

186 Hamm-Brücher bestätigte diese Interpretation (Gespräch mit Hamm-Brücher, I.).

187 Schütte behauptet z.B. bei der Begründung der Gesetzesnovelle am 4. Juli 1968, dass „Erziehungswissenschaftler schon sehr konkrete Vorschläge [für die Revision der Bildungspläne] formuliert" haben, „wozu noch die entscheidenden Empfehlungen von Bildungsrat und Wissenschaftsrat zu erwarten sind." (Schütte, Schulgesetze, in: Schütte/Hamm-Brücher/Nicklas, Schule, 1968, S. 7). Er bezieht sich dabei auf den kontrovers diskutierten Stufenplan, den Klafki im Juni 1968 vorgestellt hatte. Vgl. dazu die Darstellungen zur Sondierungsphase, S. 387 in diesem Band.

188 Hinzu kommt, dass sich aktuelle Publikationen mit der hessischen Gesamtschulentwicklung befassen: Dörger, Gesamtschule, 1999; Hüttenberger/ Franz, Weg, 2001; Prokopp, Innenseite, 2000.

Konzentration auf die Curriculumentwicklung erfolgt, Vergleichsmöglichkeiten.

Zur Gesamtschule vor Hamm-Brücher

Die ersten hessischen Gesamtschulversuche reichen zurück bis in die 1950er Jahre. Es handelte sich damals um additive Konzepte, die nur innerhalb der Förderstufe integrativ ansetzten.[189] In den 50er und 60er Jahren experimentierte man mit unterschiedlichen Konzepten der Integration,[190] die sehr auf die jeweiligen Gegebenheiten an den einzelnen Schulen zugeschnitten waren.[191] Aus standespolitischen Gründen stand der Philologenverband von Anfang an allen Integrationsversuchen ablehnend gegenüber,[192] auch konservative Eltern mit eigener Gymnasialerfahrung

[189] Vgl. hierzu die Hinweise auf die Entwicklung der Förderstufe in Hessen S. 60 in diesem Band.

[190] Vgl. die Beschreibung der frühen hessischen Gesamtschulen bei: Lohmann, Gesamtschule, 1968 (Babenhausen, Groß–Bieberau; Baunatal, Frankfurt Nordweststadtschule, Kirchhain, Schuldorf Bergstraße, Wolfhagen, Odenwaldschule).

[191] Vgl. hierzu die Auflistung „Bausteine zur Entwicklung schulformbezogener Gesamtschulen", in: Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Planung, Entwicklung und Errichtung. ORG 1. 1. September 1968. Entwicklung der Gesamtschulen in Hessen. Verfasser: Rommel. S. 3 (Privatarchiv Frommelt):

- ‚Funktionseinheit' der Gebäude
- Unterbringung nach Klassenstufen
- gemeinsame Schülervertretung nach Stufen
- Einsatz der gleichen Lehrer in Parallelklassen verschiedener Schulformen
- Lehreraustausch zwischen den Schulformen
- Schulveranstaltungen nach Stufen- und nicht nach Schulformen
- Erarbeitung eines sachbezogenen Bewertungsschemas über die Schulformen hinweg
- schulformunabhängiges Beratungs- und Förderkurssystem
- gemeinsame Arbeitsgemeinschaften
- Aufgliederung des musischen Unterrichts als Wahlpflichtkurs für alle Schüler
- schulformübergreifende Fachleistungskurse
- gemeinsamer Lerngruppenunterricht
- Entwicklung eines Alternativangebotes zu den herkömmlichen weiterführenden Bildungswegen (2. Fremdsprache)
- Durchführung von schulformunabhängigen Projekten."

[192] Vgl. hierzu Hessischer Philologenverband e.V., Stellungnahme zur „Gesamtschule", in: Mitteilungsblatt, 17 (1966) Heft 8. S. 3-12. In immer neuen Varianten wird die „Identität mit der nivellierenden und dirigistischen Einheitsschule" festgestellt, die „Vereinbarkeit mit der freiheitlichen, pluralistischen Gesellschaftsordnung" bezweifelt. Die Argumente für Gesamtschulen werden aus der Perspektive des Gymnasiums widerlegt, wobei die Argumentationsstrategie die ist, zu sagen, dass die überhaupt nicht in Frage zu stellenden Zielsetzungen besser durch das dreigliedrige Schulsystem, speziell durch das Gymnasium erreicht werden könnten, als durch die Gesamtschule. Die „Schule der Zukunft" liege deshalb „in einem fortschrittlichen, mehrgliedrigen und in sich differenzierten Schulwesen". (Zitate ebd., S. 13; der Argumentationsgang bezieht sich auf die gesamte Stellungnahme).
Vgl. auch die Schilderung einer ehemaligen Gymnasiallehrerin, die sich 1964 als junge Lehrerin auf Bitte des Schulleiters bereit erklärt hatte, eine Förderstufenklasse Deutsch im Schuldorf Bergstraße zu unterrichten. Gymnasialkollegen, in einem abendlichen Hausbesuch auch der Vorsitzende des Philologenverbandes, wollten sie vom Ausscheren aus der standespolitisch begründeten Widerstandsfront zurückhalten. (Gespräch mit Haller I; vgl. auch Wolf, Ingrid, 1996, S. 8).

lehnten Gesamtschulen in der Regel ab. Abgesehen von unmittelbar Betroffenen zeigte die Öffentlichkeit noch wenig Interesse.

Damit ist in etwa die Situation skizziert, die Hamm-Brücher bei ihrem Dienstantritt im Frühjahr 1967 vorfand. Sie persönlich hielt – vor allem aus liberal-demokratischen Motiven – in Kenntnis der internationalen Trends in Wissenschaft und Politik und aufgrund persönlicher Anschauung auf ihren Bildungsreisen die integrierte Gesamtschule für die Schulform der Zukunft. Die Entwicklung der Gesamtschule (und mit ihr der Förderstufe) in Hessen zu planen, zu organisieren und politisch zu vertreten, gehörte zu ihren ersten und wichtigsten Aufgabengebieten. Dabei konnte sie nur beschränkt auf Vorerfahrungen aus anderen Bundesländern[193] und auf Stellungnahmen in der deutschsprachigen Literatur zurückgreifen.[194]

[193] Berlin und Hamburg verfügten über einige Erfahrungen zu integrierten Gesamtschulen. In Hessen wurden besonders die Berliner Versuche rezipiert; das hat u.a. mit der Initiative der hessischen GEW zu tun, den Berliner Kultursenator Evers als Festredner zum hessischen Lehrertag 1965, der sich mit Gesamtschule befasste, nach Darmstadt zu laden. (Vgl. Hessische Lehrerzeitung 1965, Sondernummer 4 a). Hessische Lehrer besuchten auf die Einladung Evers hin Berliner Gesamtschulen; die Berliner Gesamtschul-Literatur wurde in Hessen vielfach rezipiert und zitiert. (Vgl. z.B. Rolff/Sanné, Sicherheit, 1967; Senator für Schulwesen II, Berlin, Ohne Jahr, wohl 1967; Magdeburg, Gesamtschule, 1967; Sander/Rolff/Winkler, Leistungsschule, 1967. Gelesen wurde auch die „Berliner Lehrerzeitung", speziell der Sonderdruck der Berliner Lehrerzeitung 2/1968: Gesamtschule in Berlin, sowie der „Informationsdienst des Pädagogischen Zentrums Berlin", der sich im Jahrgang 1968 und 1969 mit Gesamtschulen befasste.)

[194] Die deutschsprachigen Publikationen zur Gesamtschule setzten verstärkt im Jahr 1967 ein. (Das Jahr 1967 nennt auch Klafki als Stichjahr, in: Ders, Gesamtschule, 1968, S. 521 und ders., Gesamtschule, 1971, S. 397).
In den hessischen Materialien zur Gesamtschul-Entwicklung bezieht man sich außer auf die Berliner Erfahrungen reflektierende Literatur besonders häufig auf Hentig, Systemzwang, 1968; auf Frommberger/Rolff, Planspiel, 1968; auf Lohmann, Gesamtschule, 1968; auf Mastmann, Gesamtschule, 1968 und auf Klafki, Gesamtschule, 1968 sowie auf die Schriften Hamm-Brüchers und Rommel

Man war sich zwar darüber einig, dass für die flächendeckende Einführung[195] von Gesamtschulen umfassende Planungen notwendig seien.[196] Die Erfahrungen bezogen sich jedoch nur auf jeweils einzelne Projekte. Die einzelnen Schulen, die als Gesamtschulen organisiert wurden, bekamen den Status ‚Schulversuch'. Dies ist durch die Vorgaben des ‚Hamburger Abkommens' der Kultusminister aus dem Jahre 1964 begründet: Integrierte Gesamtschulen galten, weil sie vom üblichen dreigliedrigen Schulsystem abwichen, nach §16 grundsätzlich als Schulversuche und „bedürfen der vorherigen Empfehlung der Kultusministerkonferenz". Eine solche Empfehlung stellte z.B. die 1969 zwischen den Kultusministern getroffene „Vereinbarung über Durchführung der Schulversuche" dar, die auf den Empfehlungen der ‚Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats' zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" vom Januar 1969 basierte.[197] Alle beantragten Schulversuche wurden genehmigt; mit der Genehmigung war die Anerkennung der Abschlüsse verbunden.[198] Die wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche war empfohlen; die Ergebnisse der Begleitforschung sollten die politischen Entscheidungen zur äußeren Schulreform grundlegen und erleichtern.

Hamm-Brüchers Maßnahmen für „Gesamtschule als Regelschule"

Hamm-Brüchers Überlegung war nun, dass die Gesamtschulplanung nicht allein am Ministerium durch Ministerialbeamte erfolgen, sondern durch Sachverstand von außen unterstützt werden sollte:[199] Alle Leiter

195 Es gab zwar Erfahrungen mit Gesamtschulen aus der Zeit der Reformpädagogik. Weil reformpädagogische Ideen in Modellschulen umgesetzt werden sollen, nicht aber in Regelschulen, war die flächendeckende Einführung von Gesamtschulen kein Ziel. Die Vorerfahrungen mit einzelnen Gesamtschulen sind nicht von Nutzen, wenn es um die Gesamteinführung geht. (Vgl. hierzu auch Keim, Reformpädagogik-Rezeption, 1992).
Weil Gesamtschulen in Hessen „als Regelschulen" eingeführt werden sollten, waren die Schulversuche nicht als Ganztagsschulen angelegt. Allerdings gab es Stimmen, die kompensatorische Erziehung nur in Ganztagsschulen für umsetzbar hielten, deshalb für Gesamtschulen als Ganztagsschulen plädierten.

196 „Wenn man der Gesamtschule das Ziel setzt, den einzelnen optimal zu fördern und soziale Benachteiligungen möglichst aufzuheben, dann sind so vielschichtige Organisations- und Unterrichtsfragen zu lösen, dass umfassende Vorbereitung und Planung unerlässlich sind." (Lohmann, Einleitung, 1968, S. 6).

197 Deutscher Bildungsrat, Einrichtung, 1969.

198 Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 444.

199 Zur Entwicklung des Konzepts vgl. Staatssekretär: Aktennotiz über Verfahrensvorschläge. Mai 1967. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22). Die Aktennotiz wurde nach der Diskussion mit dem Kultusminister und nach einer Reihe von Vorarbeiten weiter ausgearbeitet und erneut vorgelegt: Staatssekretär: Gesamtschulen in Hessen: Vorschläge für die Weiterarbeit. 1. August 1967 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).
Vgl. weiterhin: Staatsekretär: Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen. 1. Juni 1967 bis 1. März 1968. 22. Februar 1968. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

der bereits existierenden hessischen Schulzentren trafen sich zu einem ‚Erfahrungsaustausch und zur Erkundung weiterer Entwicklungsmöglichkeiten'.

Jürgen Raschert, der als Assistent des Unterausschusses „Experimentalprogramm" der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates an der Erarbeitung der Empfehlungen „Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" beteiligt war,[200] referierte in Hessen und stellte die bundesweit erarbeiteten Vorschläge „interessierten Fachleuten"[201] vor. Auf dieser Basis entwickelte Hamm-Brücher ein komplexes Konzept, das die Grenzen bisheriger Verwaltungsabläufe sprengte:[202]

Ernennung eines ‚Ministerialbeauftragten für Gesamtschulfragen'

In den ersten Monaten ihrer Tätigkeit koordinierte Hamm-Brücher die Maßnahmen weitgehend selbst. Im November 1967 wurde ein ‚Ministerialbeauftragter für Gesamtschulfragen' berufen, Hans Georg Rommels.[203] Anfang 1968 folgte Georg Rutz[204] als Hilfsreferent für Gesamtschulfra-

200 Vgl. Deutscher Bildungsrat, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S. 185.

201 Staatssekretär: Aktennotiz über Verfahrensvorschläge. Mai 1967. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

202 In diese Übersichtsdarstellung werden auch Entwicklungen aufgenommen, die sich aus dem Konzept Hamm-Brüchers ergeben haben, aber erst nach ihrem Weggang datieren.

203 Rommel war vor seiner Berufung Leiter der Ernst-Reuter-Gesamtschule Frankfurt gewesen. In das Ministerium kam er auf Vorschlag eines Referenten der Gymnasialabteilung Ehrhardts; diesen hatte Hamm-Brücher, die seine umfassende Personalkenntnis schätzte, um Empfehlungen gebeten. (Vgl. Gespräch mit Ehrhardt, I). Rommel und Ehrhardt waren Studienkollegen in Marburg gewesen; sie hatten sich nie aus den Augen verloren. Rommel gehörte zu einem informellen Beraterkreis, den Ehrhardt sich aufgebaut hatte, um in einer Zeit sprunghafter Entwicklungen im Bildungsbereich auf dem Laufenden zu bleiben. (Vgl. die detaillierteren Hinweise auf Ehrhardts Rolle für die hessische Schulreform, S. 367 in diesem Band).
An die Öffentlichkeit getreten war Rommel u.a. durch seine frühen Publikationen zu Gesamtschule und Förderstufe. Rommel, Beispiel einer Gesamtschule, 1966, Rommel, Gesamtschulen, 1967, ders., Entwicklung, 1967, ders., Förderstufen, 1968.

204 Rutz war als ehemaliger Volksschullehrer an einer Gesamtschule tätig. In den Blick des Kultusministeriums geriet er nach eigenen Einschätzungen durch seine Diskussi-

gen. 1969 stieß Bernd Frommelt als weiterer Mitarbeiter hinzu.[205] Entgegen üblicher Gepflogenheiten unterstand der Ministerialbeauftragte direkt der Staatssekretärin. Hamm-Brücher spricht in ihrem „Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen 1. Juni 1967 bis 1. März 1968" von intensiver und regelmäßiger Zusammenarbeit.

Im Laufe des Jahres 1969 erfolgte eine Umstrukturierung der Schulabteilung, die in erster Linie die Institutionalisierung der Gesamtschulplanung zum Ziele hatte. Der Arbeitsbereich Gesamtschule wurde als Referatsgruppe E IV der Abteilung E (Erziehung und Unterricht) zugeordnet,[206] neben dem Referat E I Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, dem Referat E II Gymnasien, dem Referat E III berufliche Schulen. Widerstand der Referenten der traditionellen Schulformen zeigte sich lediglich gegen die Entscheidung, dass das neue Referat für alle Schulversuche an Gesamtschulen zuständig sein sollte, auch für Versuche an additiven Gesamtschulen, die lediglich eine Schulart betrafen.[207] Ergebnis der Umstrukturierung ist, dass der Sonderstatus des ‚Ministerialbeauftragten für Gesamtschulfragen' aufgegeben wird; das Gesamtschulreferat

onsbeiträge bei der Curriculumtagung vom September 1967. (Vgl. Gespräch mit Rutz, I).

205 Vgl. auch Gespräch mit Volker Dingeldey: Dingeldey berichtet, er sei 1969 von Rommel angesprochen worden, ob er Interesse hätte, in das Gesamtschul-Referat des Kultusministeriums zu wechseln. Er war damals als Fachleiter für Politik am Studienseminar Frankfurt III tätig, und Rommel aus der früheren gemeinsamen Zugehörigkeit zum ‚Mitarbeiterkreis' Ehrhardts bekannt. (Zu diesem Kreis vgl. S. 367 in diesem Band): Dingeldey selbst lehnte ab, empfahl aber einen seiner Referendare, Bernd Frommelt.

206 Die Umstrukturierung der Schulabteilung des Hessischen Kultusministeriums ist nur in Teilen dokumentiert: Aufgrund eines Erlasses der Staatssekretärin vom 13. November 1968 legen die Schulreferate und der Beauftragte für Gesamtschulfragen dem Leiter des Referats V „Vorschläge zur Geschäftsverteilung" vor. Diese Vorschläge sind nicht erhalten, lediglich zwei Schreiben Rommels unmittelbar an die Staatssekretärin sind überliefert: Rommel weist „nochmals" auf die nach seiner Sicht „vordringlichen Punkte" hin: „Die Schulreform fordert, dass die vorrangigen und wichtigsten Probleme zentral, d.h. als Stabsfunktion behandelt werden", wobei es „aber nicht passieren [darf], dass diese Stabsarbeit auf ganz wenige Personen – möglichst noch unverbunden nebeneinander – zentriert wird und alle anderen Referatsgruppen und Referenten der E-Abteilung [=Erziehung und Unterricht W.S.] mehr oder weniger zum ‚Mauern' verurteilt sind." (Rommel an Frau Staatssekretär: Betr.: Geschäftsverteilung. 19. November 1968). (HHStA Wiesbaden, 504/4381).

207 Vgl. hierzu das die Forderung nach der Gesamtzuständigkeit begründende Schreiben Rommels: Rommel: Überarbeitung des Geschäftsverteilungsplans. 12. Dezember 1968.
Ehrhardt erinnert sich, dass die Gymnasialabteilung im Nachhinein verärgert war, dass sie nicht mit größerer Vehemenz versucht hatte, die Gesamtschule als Unterabteilung dem Gymnasium zuzuordnen. (Gespräch mit Ehrhardt).

steht gleichberechtigt neben den Referaten der traditionellen Schularten.[208]

Unter dem Nachfolger Schüttes, unter v. Friedeburg, erfolgte im Jahre 1972 eine weitere Neuorganisation, die die Schulabteilung nach Schulstufen gliederte statt nach Schulformen, also nach den Abteilungen Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.[209] Der politische Wille der Ära Friedeburg, Gesamtschulen de facto zur Regelschule zu erheben, kommt hier deutlich zum Ausdruck.

Berufung eines ‚Arbeitsausschusses für Gesamtschulfragen'[210]

Die zweite Neuerung war, dass Hamm-Brücher einen ‚Arbeitssausschuss für Gesamtschulfragen' konstituierte. Die Mitglieder waren zum großen Teil Lehrer an Gesamtschulen. Rommel als ‚Ministerialbeauftragter für Gesamtschulfragen' und seine beiden Hilfsreferenten waren mit der Detail-Betreuung des Ausschusses befasst; den Vorsitz hatte die Staatssekretärin inne. Zuzuordnen ist dieses Konzept der Idee, Betroffene an Planungsprozessen zu beteiligen. Hamm-Brücher spricht von ‚Partizipation'[211] und meint damit die „Hinwendung zu einem offenen, emanzipatorischen Prinzip engagierter Teilhaberschaft, [...wobei] aktives Partizipieren an Planungen, Entwicklungen und Entscheidungen überall – nicht nur in der Schule – demokratisches Neuland ist."[212]

Noch im Jahre 1967 wurden drei Unterausschüsse gebildet (Modellausschuss – Regionalplanung – Materialbeschaffung und Auswertung), die man als **‚Fachgruppen'** bezeichnete; eine weitere Ausdifferen-

208 Diese Grundstruktur blieb auch bei der nächsten Umstrukturierung der Geschäftsverteilung aus dem Jahre 1970 erhalten. (Vgl. Geschäftsverteilungsplan Stand 1. Mai 1970). Die Neuordnung war notwendig geworden durch die Einrichtung einer Abteilung Gesamtplanung unter dem neuen Kultusminister Friedeburg.

209 Vgl. Geschäftsverteilungsplan Stand 1. März 1972.

210 Verschiedentlich ist auch die Rede von ‚Beratungsausschuss für Gesamtschulfragen'.

211 Zum Partizipationsverständnis Hamm-Brüchers vgl. Hamm-Brücher, Demokratisierung, 1969. Am Beispiel der in § 49 des neu gefassten Schulverwaltungsgesetzes kodifizierten „eigenverantwortlichen Schülervertretung" verdeutlicht Hamm-Brücher ihr Verständnis. Partizipation setzt für sie „ein realistisches Demokratieverständnis" voraus, „das ihre Unzulänglichkeiten als Möglichkeit begreift – (das setzt Freiheit voraus) – und gleichzeitig ihre Möglichkeiten nicht mit Vollkommenheit verwechselt – (das verlangt Kontrolle)." Der Partizipationsbegriff Hamm-Brüchers beinhaltet auch Vorstellungen wie „Vertrauen und Misstrauen zu Bedingungen des Zusammenlebens machen", die Bereitschaft aufzubauen, „mit Konflikten leben und an Konflikten lernen zu wollen", unter „Bedingungen, die von möglichst vielen Beteiligten eingesehen, festgesetzt und wenn nötig wieder korrigiert werden." (Hamm-Brücher, Demokratisierung, 1969, S. 3).

212 Hamm-Brücher, Demokratisierung, 1969, S. 1.

zierung erfolgte. Bis Ende 1968 konstituierten sich zumindest folgende Untergruppen: Begründung und Zielsetzung; Rollen und Funktionen; Organisationsstruktur; Unterricht; Fördermaßnahmen; Leistungsmessung; Abschlüsse und Zeugnisse.[213] Die Fachgruppen hatten die Aufgabe, Überlegungen und konkrete Hinweise zur Einführung von schulformunabhängigen Gesamtschulen zusammenzustellen. Hierfür entwickelten sie Arbeitspapiere, die der interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Sie erschienen als „Information Gesamtschule" unter dem Aktenzeichen „Der Hessische Kultusminister GS-1006/01". „In Ergänzung der vorhandenen Literatur geben sie Hinweise, welche Probleme bei der Entwicklung von Gesamtschulen bedacht werden müssen."[214]

Mit der zunehmenden Zahl von integrierten Gesamtschulen[215] erweiterte sich die Aufgabenstellung für die Fachgruppen. Es ging nicht mehr allein um Hilfen zur Planung und Organisation von Gesamtschulprojekten. Zusätzlich sollte jetzt Hilfestellung für die in Gesamtschulen tätigen Lehrer geboten werden, curriculare, didaktische, methodische, auch konkrete Unterrichtsthemen betreffende.

Hierfür wurden eigens sog. **„Expertengruppen"** eingerichtet. Ihre Funktion war es, Gesamtkonzepte für den Unterricht an Gesamtschulen zu entwickeln, speziell auch für neue Fachbereiche, wie für die ab dem Schuljahr 1969/70 eingeführte ‚Gesellschaftslehre'.[216] Dazu zählten Handreichungen für den konkreten, die Konzepte umsetzenden Unterricht, mit Stundenzielen und Materialien. „Die Erarbeitung der Unterrichtsmaterialien sollte einmal dazu dienen, dass Kollegen in anderen und kommenden Gesamtschulen unmittelbar damit in den Unterricht gehen könnten". Zum anderen sollten die Entwürfe den Kollegen zugleich ‚das Prinzip' deutlich machen, so dass sie Unterricht anschließend nach dem

213 Zusammenstellung aus den für diesen Zeitraum vorliegenden Arbeitspapieren „Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule." (Privatarchive Frommelt und Fey, Bibliotheken des HILF und des Hessischen Kultusministeriums).

214 Vorbemerkung, in: Der Hessische Kultusminister: Informationen zur Gesamtschule. Arbeitspapiere für die Praxis. Ohne Jahr, wohl 1968). o. S. (Privatarchiv Frommelt). Es handelt sich dabei um eine (wohl nicht vollständige) Zusammenstellung der Arbeitspapiere, die die Fachgruppen erarbeitet hatten. Die Sammlung konnte am Hessischen Kultusministerium angefordert werden.

215 Im Februar 1968 listet Hamm-Brücher sieben bereits beschlossene und weitgehend geplante Gesamtschulen und an die 30 „diskutierte Projekte".auf (Staatsekretär: Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen. 1. Juni 1967 bis 1. März 1968. 22. Februar 1968. S. 8 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

216 Vgl. hierzu den Exkurs: Gesellschaftslehre in der Gesamtschule. Die Entwicklungen zwischen 1969 und 1972, S. 82 in diesem Band.

vorgegebenen Muster konstruieren können sollten.[217] Solange die Zahl der bereits arbeitenden Gesamtschulen noch überschaubar blieb, waren in den Expertengruppen Lehrer aller integrierten Gesamtschulen Hessens vertreten. Die Gruppen trafen sich zum Teil informell, zum Teil bei offiziellen Tages- und Halbtagesterminen und bei Lehrgängen und Grundsatztagungen des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' (HILF) in der Reinhardswaldschule. Die Leitung der Tagungen und Lehrgänge hatten in der Regel die Mitarbeiter des Referats Gesamtschule am Hessischen Kultusministerium inne. Sie beteiligten sich auch aktiv an der Entwicklung von Arbeitspapieren und waren schließlich für die Herausgabe der „Informationen Gesamtschule" zuständig.

Auch die Erarbeitung unterrichtsbezogener Materialien wurde im Laufe der Zeit umstrukturiert.[218] Die Veränderungen waren zum einen notwendig geworden durch die ständig steigende Zahl der Gesamtschulen. Zu Beginn des Schuljahres 1971/72 gab es bereits über 50 Gesamtschulen. Weiterhin je ein Mitglied jedes Lehrkörpers in die Expertengruppen zu berufen, hätte diese arbeitsunfähig gemacht. Zudem hatte eine Evaluation bezogen auf das 2. Halbjahr des Schuljahres 1970/71 ergeben, dass die Kollegen vor Ort mit den bislang vorliegenden Expertenpapieren zu wenig anfangen konnten.[219] Neben die „Expertengruppen", deren Aufgabe weiterhin die Entwicklung einer Rahmenkonzeption für die didaktisch-inhaltliche Gestaltung der Fächer und Fachbereiche war sowie deren Konkretisierung durch Unterrichtshilfen, traten **„Fachmoderatoren"** und die **„Projektgruppe Evaluation"**.

Letztere sollte „die pädagogische Praxis der Gesamtschulen unter fächerübergreifenden Aspekten" beobachten, deren Effizienz erheben und sowohl einzelnen Schulen als auch dem Referat Gesamtschule am Hessischen Kultusministerium, den Mitarbeitern der wissenschaftlichen Be-

217 Zum ursprünglichen Konzept vgl. auch Stratenwerth: Fachmoderatoren. 3. November 1971 Besprechung mit Evaluation, in: Der Hessische Kultusminister. Informationen Gesamtschule. Gesellschaftslehre II. Reinhardswaldschule 1972. Stichwort Training/Kooperation. (Bibliothek des HILF). Zitat ebd., S. 3.

218 Vgl. hierzu: Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Organisation Org. 3. 11. Oktober 1971. Aufgabenbeschreibung I. der Expertengruppen, II. der Fachmoderatoren, III. der Projektgruppe Evaluation. Verfasser Bernd Frommelt. (Privatarchiv Frommelt).

219 Vgl. Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Evaluation. EV 1. 2. August 1971. 1. Bericht: Zur curricularen Situation an den integrierten Gesamtschulen (erweiterte Fassung). Erarbeitet aufgrund der Beobachtungsergebnisse aus dem 2. Halbjahr des Schuljahres 1970/71 an 14 Gesamtschulen. Redaktion Bernd Frommelt. (Privatarchiv Frommelt).

gleitung und den Fachmoderatoren zuarbeiten.[220] Die Funktion der Fachmoderatoren wird in den Aufgabenbeschreibungen folgendermaßen erläutert: „Fachmoderatoren sind in der Regel federführende Mitglieder der Expertengruppen. [Sie] stehen den örtlichen und auf Kreisebene organisierten Planungsgruppen und den bereits arbeitenden Gesamtschulen als Berater zur Verfügung, setzen bei dieser Tätigkeit die Expertenpläne in die Praxis um, leiten die Transferierung bisher an einzelnen Schulen gewonnener curricularer Erfahrungen in die Wege, indem sie an den einzelnen Schulen entstandene Unterrichtsmodelle aufspüren, diese Modelle redigieren und die Endfassung mit der Expertengruppe abstimmen. [Sie] stehen als Mitarbeiter für die Lehrgänge am Institut für Lehrerfortbildung zur Verfügung, vertreten ihren Fachbereich auf hessischen und außerhessischen Tagungen, empfehlen der Projektgruppe Evaluation allgemeine Fragestellungen, die sich aus fachspezifischen Beobachtungen ergeben."[221]

Der von Hamm-Brücher initiierte Versuch, über die Expertengruppen Lehrer an den curricularen Entwicklungen an Gesamtschulen zu beteiligen, wurde bis 1972 beibehalten. Die Expertengruppen wurden dann zugunsten neu geschaffener Gruppen zur Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien aufgelöst.

Kooperation mit anderen mit Gesamtschule befassten Stellen

Im Februar 1968 resümiert Hamm-Brücher die bisherigen Gesamtschulaktivitäten: „[...] in diesem bildungspolitisch neuartigen und nicht unumstrittenen Aufgabengebiet wurde sehr sorgfältig durchdacht, kontrolliert, wenn nötig korrigiert. Es ist erfreulich, dass trotz zunächst vorherrschender offener oder versteckter Skepsis oder Ablehnung von Gesamtschulen bisher nicht nur kein einziger politischer Angriff im Landtag gegen das zunächst gewagt erscheinende Vorhaben erfolgte, sondern dass im Gegenteil in dieser Zeit ein spürbarer Meinungsumschwung zugunsten von Gesamtschulen zu bemerken ist. Ich hoffe, dass auch künftig durch behutsames Vorgehen und sorgfältig durchdachte Schritte Misstrauen abgebaut und vermieden, und stattdessen Vertrauen und Fortschrittswille gestärkt werden können."[222]

Aus dieser Einschätzung geht hervor, für wie sensibel Hamm-Brücher dieses Tätigkeitsfeld hielt. Sie suchte „die Zusammenarbeit und den Erfahrungsaustausch mit allen Behörden, Organisationen und Instituten, die mit Gesamtschulfragen befasst sind"[223]. Hamm-Brücher bzw. Rommel nahmen deshalb an einer Vielzahl von Gesamtschultagungen teil,[224] an Tagungen zum Meinungs- und Erfahrungsaustausch mit anderen Bundesländern,[225] mit Bildungs-Institutionen wie dem „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin", den „Schulbauinstituten in Berlin und Stuttgart", dem „Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt", dem „Experimentalausschuss des Bildungsrates in Bonn und seinen aktiven Mitgliedern", dem „Pädagogischen Zentrum, in Berlin".[226] Daneben wurden Gespräche mit hessischen Erziehungswissenschaftlern geführt, fanden Besprechungen zu neuen Gesamtschulprojekten vor Ort statt. „Informationen an Lehrerverbände, Elternbeiräte, kommunale Körperschaften"[227] wurden gegeben. Man besichtigte Gesamtschulen und führte vor Ort Gespräche mit Lehrern, Schülern und Eltern. Die Grundregel lautete: „Keine neuen Gesamtschulen, wo nicht Konsens herrscht vom Schulträger bis zu den Eltern."[228]

Außer über direkte Kommunikation mit interessierten Institutionen und Personen erfolgte Öffentlichkeitsarbeit auch über die Entwicklung von Informationsbroschüren wie die 'Informationen des Hessischen Kul-

220 Alle Zitate aus: Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Organisation Org. 3. 11. Oktober 1971. Aufgabenbeschreibung I. der Expertengruppen, II. der Fachmoderatoren, III. der Projektgruppe Evaluation. Verfasser Bernd Frommelt. (Privatarchiv Frommelt).

221 Zur Klärung der Aufgabe der Fachmoderatoren vgl. Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Organisation Org. 3. 11. Oktober 1971. Aufgabenbeschreibung I. der Expertengruppen, II. der Fachmoderatoren, III. der Projektgruppe Evaluation. Verfasser Bernd Frommelt. (Privatarchiv Frommelt).

222 Staatssekretär: Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen. 1. Juni 1967 bis 1. März 1968. 22. Februar 1968. S. 3. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

223 Staatssekretär: Vorschläge für die Weiterarbeit. 1. August 1967 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

224 Teilweise fanden die Tagungen als Lehrgänge des HILF statt. Vereinzelt liegen Protokolle vor: Vgl. z.B. „Der Aufbau von Gesamtschulen in Hessen" bzw. „Pädagogische Grundprobleme der integrierten Gesamtschule" (Bibliothek des HILF).

225 Auch der „Erfahrungsaustausch über Gesamtschularbeit unter Beteiligung von Vertretern anderer Bundesländer" vollzog sich teilweise in Lehrgangsform an der Reinhardswaldschule. (Vgl. das Protokoll: „Erfahrungsaustausch über Gesamtschularbeit unter Beteiligung von Vertretern anderer Bundesländer" (Bibliothek des HILF)).

226 Gespräche mit diesen Institutionen sind erwähnt in Staatssekretär: Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen. 1. Juni 1967 bis 1. März 1968. 22. Februar 1968. S. 4. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

227 Staatssekretär: Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen. 1. Juni 1967 bis 1. März 1968. 22. Februar 1968. S. 4. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

228 Gespräch mit Hamm-Brücher.

tusministers, 1/1968 und 2/1968 zur Förderstufe bzw. Gesamtschule und über Beiträge zur Gesamtschule in anderen Informationsorganen des Hauses[229] bzw. in der Presse und den Fachzeitschriften.[230] Eine Sonderform von Öffentlichkeitsarbeit für Gesamtschulen war der von Hamm-Brücher und den Referenten für Naturwissenschaften in der Gymnasialabteilung initiierte Mathematikwettbewerb. „Ich wollte nämlich damit zeigen, dass Gesamtschule nicht Einebnung von Begabung sein darf, und dass Begabungen auch in der Gesamtschule gefördert werden konnten, wie im gegliederten Schulsystem."[231]

Ein anderes Ziel der Kooperation mit den verschiedenen Institutionen war, Fehlplanungen und Rückschläge möglichst zu vermeiden. So sollten z.B. aus der Zusammenarbeit mit den Instituten für Schulbau „hessische Richtlinien zum Bau von Gesamtschulen" entstehen, die die optimale Nutzung der Finanzmittel ermöglichten.[232] Wegen der steigenden Schülerzahlen war der Schulbau unabweisbare Notwendigkeit. Wurden Gesamtschulen erbaut, übernahm das Land durch Beihilfen und zinslose Darlehen große Anteile der Kosten; darüber hinaus standen noch Modellversuchsmittel des Bundes bereit.

E.1.3.4 Reaktionen auf die Maßnahmen

Der Arbeitsstil Hamm-Brüchers wurde innerhalb der Kultusbürokratie, aber auch in der Öffentlichkeit als ungewöhnlich empfunden. Dies zeigen die Pressereaktionen, die sich zwischen wohlwollend kommentierend und bissig bewegten. Innerhalb des Ministeriums setzte die Kritik an unterschiedlicher Stelle an: Ehrhardt, ein Referent der Gymnasialabteilung, monierte z.B., dass Hamm-Brücher, weil sie ihre Gesprächspartner vor Ort zu wenig kannte, „teilweise auf einzelne Landräte und Bürgermeister

229 Vgl. z.B. Nicklas, Zur bildungspolitischen und pädagogischen Notwendigkeit der Gesamtschule, 1968, erschienen in der „Schriftenreihe des Hessischen Kultusministers".

230 Vor allem Hamm-Brücher, aber auch Rommel, Frommelt, Rutz und Nicklas publizierten vielfach zur Gesamtschulthematik. (Vgl. Literaturverzeichnis).

231 Gespräch mit Hamm-Brücher, I.
Der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft griff die hessische Idee eines Mathematikwettbewerbs auf. Auch die Förderung der Teilnahme am Lesewettbewerb und am Wettbewerb ‚Jugend forscht' ging in dieselbe Richtung, nämlich zu beweisen, dass Gesamtschulen Begabungen nicht zurückhalten.

232 Die Modifizierung der hessischen Schulbaurichtlinien bezeichnet Hamm-Brücher als Thema auch „für die Weiterarbeit". (vgl. Staatssekretär: Bericht über die Entwicklung von Gesamtschulen in Hessen. 1. Juni 1967 bis 1. März 1968. 22. Februar 1968. S. 6 (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22)).

reinfiel. Solche Amtsträger wurden nämlich damals nicht direkt gewählt; deshalb war die Rolle der Partei wichtiger: Landräte etc. kamen über die Fraktion und versuchten etwas durchzusetzen. Man musste sie kennen, um sagen zu können, so nicht, aber so. Hier hatte Hamm-Brücher wenig Erfahrung."[233] Die Einschätzung v. Friedeburgs ging in eine ähnliche Richtung: Hamm-Brücher sei durch das ganze Land gefahren und habe überall integrierte Gesamtschulen versprochen. Er sei dann unter Druck gestanden, weil nicht genügend Lehrer da waren, um die gegebenen Versprechungen zu erfüllen.[234] Andere Interviewpartner erinnern sich an ihre damalige Einschätzung, Hamm-Brücher habe sich – typisch Politiker – durch solche Aktionen auch ins Gespräch bringen wollen. „Den Hang zum Großartigen hat sie immer gehabt."

Breite Akzeptanz der Idee Gesamtschule

Trotz dieser Kritik: Die von Hamm-Brücher und ihren Mitarbeitern vertretenen Zielsetzungen für die Gesamtschule, auch die Weise, wie diese vermittelt wurden, stießen insgesamt auf breite Akzeptanz. Es begann sich, wie ex post feststellbar ist, ein auf wenige Jahre (ca. 1968–1971/72) beschränkter Konsens abzuzeichnen, dass die integrierte Gesamtschule „das Schulmodell für eine leistungsfähigere und zugleich demokratischere Industriegesellschaft"[235] sei. „Die Gesamtschule, vor allem die Idee des Offenhaltens der Schulentscheidung bis zur 10. Klasse, war damals nicht ideologisiert. Alle waren der Meinung, wir müssen aufholen, wir müssen Kinder aus benachteiligten Familien besonders fördern."[236] Für die Einführung von Gesamtschulen wurde eine Palette von Begründungen genannt: „Die Zielvorstellungen der Gesamtschulen sind vordringlich in zwei Bereichen zu suchen: Als gesellschaftliche Aufgabe einschließlich des personalen Bereiches. Als Aufgabe der Schule für die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt."[237] Dass, bei Lichte betrachtet, einzelne Be-

233 Gespräch mit Ehrhardt.

234 Gespräch mit v. Friedeburg.

235 Keim, 25 Jahre, 1993, S. 81.
Keim orientiert sich an einer Formulierung, die wohl von Evers, dem Berliner Senator für Schulwesen, stammt, die sich zum Schlagwort verselbständigte: Evers ordnet die vier 1965 für Berlin beschlossenen Modellversuche zur integrierten Gesamtschule der Idee der „demokratischen Leistungsschule" unter (So im Vorwort einer Publikation, die ebenfalls mit „Die Demokratische Leistungsschule" überschrieben ist (Sander/Rolff/Winkler, Leistungsschule, 1967)).

236 Gespräch mit Hamm-Brücher.

237 Der Hessische Kultusminister GS-1006/01, Information Gesamtschule, Fachbereich: Begründung und Zielsetzung", BEG 1. September 1968. Titel: Zielsetzungen für die Gesamtschule. S. 5. (Privatarchiv Frommelt).

gründungen sich gegenseitig ausschlossen wurde noch nicht diskutiert. Rommel führt als Argumente für die Einführung von Gesamtschulen z.B. an: „Gesamtschulen machen es möglich, dass jeder als ‚Zeitgenosse in der technischen demokratischen Zivilisation' (v. Hentig) überlegt handelt, dass alle gesunden Kinder in Stadt und Land zu einem weiterführenden Bildungsabschluss geführt werden, dass hochbegabte Kinder, ohne eine ganze Klasse auf einmal überspringen zu müssen, in wesentlich kürzerer Zeit zur Hochschulreife gelangen, ‚die Individualität zu stärken, damit sie auch in der Wissenschaft, der Kultur und der Freizeit frei bleibe' (v. Hentig), dass durch die Auflösung der Jahrgangsklassen und ein vielfältiges Angebot an Unterrichtsfächern im Kernunterricht, in Fachleistungskursen, in Wahlpflichtfächern und Wahlfächern allen Begabungen gleichberechtigt Rechnung getragen wird, dass moderne Unterrichtsmittel und Lehrmethoden durch die Zusammenarbeit von Lehrern mit verschiedener Ausbildung raschen Eingang und Verwendung finden, dass durch eine optimale Nutzung aller Fachräume und eine zentralisierte Verwaltung, Bau- und Unterhaltskosten rationalisiert werden, das Bürgerrecht auf Bildung für alle Kinder zu verwirklichen, dass Schulbauten wirtschaftlich erstellt und optimal genutzt werden."[238]

Die Beobachtung, die Beck/Schmid ihrer Publikation vorausschicken, gibt die Stimmung gerade in Hessen wieder: „Das Gesamtschulkonzept hat inzwischen Unterstützung auf breitester Ebene erhalten. Erziehungswissenschaftler, Bildungsrat, Gewerkschaft, SPD, FDP, Teile der CDU und der Bundesverband der Deutschen Industrie (Arbeitgeber) – alle wollen die Gesamtschule. Sie gilt als das bildungspolitische Konzept der 70er Jahre, weil sie am ehesten geeignet zu sein scheint, Wirtschaftswachstum, internationale Konkurrenzfähigkeit, soziale Integration und Formierung vom Ausbildungssektor her zu gewährleisten."[239]

Für Hessen war, neben der von Hamm-Brücher initiierten Gesamtschulplanung, von nicht zu unterschätzender Bedeutung die Darmstädter GEW-Tagung zur Gesamtschule vom 31. 3. bis 1. 4. 1965 mit dem Berliner Schulsenator Evers als Hauptreferenten. Daraus entwickelte sich die sog. „Darmstädter Entschließung der GEW", die in Lehrerkreisen auf große Akzeptanz stieß. Die Gesamtschule galt auch hier als Voraussetzung zur Sicherung der Gleichheit der Bildungschancen. Nur so schien es möglich, ‚den höheren Ansprüchen der künftigen Gesellschaft gerecht zu werden', in politischer, aber auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Ähnlich argumentierte auch die SPD in den ebenfalls von Evers stark beeinflussten „Leitlinien zur Bildungspolitik" aus dem Jahr 1964.[240]

Alle in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren angeführten Begründungen für Gesamtschule lassen sich letztlich auf die in dieser Zeit diskutierte gesellschaftliche und wirtschaftliche Motivation für eine Bildungsreform rückbeziehen. Bildungsökonomische Modernisierung und Demokratisierung. Die Gesamtschule erschien vielen als die Schulform, innerhalb der die intendierte Reform am ehesten umgesetzt werden konnte.

E.1.4 Curriculare Konsequenzen der Idee Gesamtschule

Im Rahmen der hessischen Schulversuche zur integrierten Gesamtschule stellte sich das Problem, Fächer bzw. Fachbereiche so zu definieren, dass die mit der Einführung von Gesamtschulen intendierte doppelte Zielsetzung – bildungsökonomische Modernisierung und Demokratisierung – erreichbar wurde. Es handelt sich dabei um curriculare Fragestellungen. Exemplarisch wird betrachtet, wie das Profil des neu eingeführten Fachbereichs ‚Gesellschaftslehre' entwickelt wurde. Der Fachbereich Gesellschaftslehre hatte von Anfang an die Funktion, der Zielsetzung „Demokratisieren" Raum im Unterricht und im Curriculum zu verschaffen.

Dabei konnte auf länderübergreifende Überlegungen zurückgegriffen werden, die z. B. im Kontext der Planungen der „Gemeinschaftskunde"[241] auf die Notwendigkeit Bezug nahmen, die Demokratieentwicklung in der Bundesrepublik durch Schule und Unterricht zu stützen. Der Hintergrund ist ein Aufwallen des Antsemitismus ab Weihnachten 1959 und in den frühen 1960er Jahren.[242]

238 „Der Hessische Kultusminister GS-1006/01", „Information Gesamtschule", Fachbereich: Begründung und Zielsetzung", BEG 1. 1. September 1968. Titel: Zielsetzungen für die Gesamtschule. S. 1. (Privatarchiv Frommelt).
Rommel bezieht sich in diesem für die Arbeit in den Expertengruppen wichtigen Grundlagenpapier vor allem auf Hentig, Systemzwang, 1968 und Robinsohn, Bildungsreform, 1967.
Ähnliche Auflistungen finden sich in: Informationen des Hessischen Kultusministers: Gesamtschulen demokratisch leistungsfähig modern. 2/1968 und in Rutz, Informationen zur Gesamtschule, in: Beck/Schmidt, Schulreform, 1970, S. 172.

239 Beck/Schmidt, Schulreform, 1970, S. 13f.

240 Vgl. hierzu: Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Programme, 1975, speziell: Bildungspolitische Leitsätze [...] von 1964, Reform des Schulwesens, S. 11-15.

241 Im so genannten ‚Saarbrückener Abkommen' der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1962 wurde für die Jahrgangsstufen 12 und 13 die Koordination der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Geographie vereinbart (vgl. S. 124 in diesem Band).

242 Vgl. hierzu Bergmann, Antisemitismus, 1990; Bergmann/ Erb, Antisemitismus, 1991; Benz, Antisemitismus, 2004.

E.1.4.1 Das „Fach" Gesellschaftslehre in der Gesamtschule. Die Entwicklungen zwischen 1969 und 1972

Die Entscheidung für die Integration der Fächer

Gesellschaftslehre wird in Hessen als Integrationsfach ausgewiesen. Es schließt die traditionellen Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde zusammen. Die Entscheidung für die Fächerintegration war getroffen worden, ohne dass eine äußere Notwendigkeit, z.B. aufgrund von Empfehlungen länderübergreifender Institutionen, dafür bestanden hätte. Allerdings stand eine Fächerintegration bzw. -koordination in den 1960er Jahren sehr wohl in der Diskussion. Es ging dabei in der Regel um die beiden Fächer Geschichte und Sozialkunde. Teilweise wurden auch die Geographie und die Arbeitslehre in die Überlegungen einbezogen. Die Schwierigkeiten, die mit der Zusammenfassung zu Kombinationsfächern verbunden war, standen ebenso vor Augen, wie die Probleme, die sich ergaben, wenn eine Kooperation nur angeraten, aber nicht institutionalisiert wurde.[243]

Die Empfehlungen, die gegeben wurden, waren ensprechend widerspüchlich: So wurde in den „Empfehlungen der Bildungskommission des Bildungsrats" zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen"[244] vom Januar 1969[245] zwar die Beibehaltung der Fächer, zumindest der Fachstrukturen favorisiert. Von der Notwendigkeit fächerübergreifender Zusammenarbeit wurde gesprochen. Zur Geschichte heißt es z.B.: Sie solle, weil „entwicklungspsychologische Einsichten" das nahe legen, „gegen Ende der Mittelstufe eine hohe Stundenzahl erhalten"; das „Verhältnis von Sozialkunde und Geschichtsunterricht [ist] neu zu bestimmen [...]. So problematisch die Zusammenfassung zu einem einzigen Fach ist, so notwendig ist die Zuordnung beider Fächer in der didaktischen Planung, der gemeinsame Unterricht in bestimmten übergreifenden Themen und wo beide Fächer nicht von einem Lehrer gemeinsam unterrichtet werden können, ihre Realisierung durch team teaching."[246] An anderer

[243] Auf die Probleme machten u.a. Studien zur politischen Bildung in Schulen aufmerksam, wie sie u.a. vom späteren hessischen Kultusminister v. Friedeburg vorgelegt wurden (Friedeburg/ Hübner, Geschichtsbild, 1964).

[244] Vgl. die Hinweise in: Zu den Inhalten, in: Deutscher Bildungsrat, Einrichtung, 1969, S. 49-62, speziell S. 54 und S. 57-59.

[245] Diese Empfehlungen stellten die Vereinbarung der Kultusministerkonferenz „über Durchführung der Schulversuche" dar, die auch die Anerkennung der Abschlüsse regelte. Auf sie hatte man sich bei der Einrichtung von Gesamtschulen zu stützen.

[246] Zu den Inhalten, in: Deutscher Bildungsrat, Einrichtung, 1969, S. 57f.

Stelle wird noch einmal die Möglichkeit einer Kombination angedeutet. „Dort wo [das Fach Sozialkunde] zusammen mit dem Fach Geschichte oder der Arbeitslehre eine zentrale Stellung einnimmt, wird man auf eine äußere Differenzierung verzichten."[247]

Für Hessens Gesamtschulen entschied man sich für die Integration. Wann diese Entscheidung genau gefallen ist, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Eine Stundentafel, die in einer Information der Fachgruppe Unterricht vom Dezember 1968 publiziert ist, weist die so genannte „Weltkunde" bereits als Fachbereich aus,[248] desgleichen mehrere undatierte Papiere, die aber wohl auch noch im Jahre 1968 entstanden sind.[249] Damit ist klar, dass die Zusammenlegung schon vor der Verabschiedung der „Empfehlungen der Bildungskommission" zur „Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969[250] gefallen war. Vermutlich war zu diesem Zeitpunkt aber bereits bekannt, dass die ‚Empfehlungen' Hinweise auf die Problematik einer Zusammenlegung enthalten würden.

Zur Legitimation der Entscheidung, einen Fachbereich zu bilden und nicht einzelne Fächer auszuweisen, bezog man sich, was nahe lag, auf das Saarbrückener Abkommen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1962. Danach werden die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde in den 12. und 13. Klassen der Gymnasien innerhalb des Faches Gemeinschaftskunde koordiniert. Auch hier macht die Erläuterung deutlich, dass die Eigenständigkeit der Teilfächer – falls das Bundesland dies wünscht – weitgehend gewahrt bleiben kann.[251]

[247] Zu den Inhalten, in: Deutscher Bildungsrat, Einrichtung, 1969, S. 58f.

[248] Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Unterricht. Unt. 1. 2. Dezember 1968. Titel: Arbeitslehre im Kernunterricht des 7. und 8. Schuljahrs, S. 5. (Privatarchiv Fey).

[249] Vgl. Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Informationen zur Gesamtschule. ORG. 3. 4 Stundenverteilung an Gesamtschulen. Ohne Jahr, wohl noch 1968. (Privatarchiv Frommelt). Ebenso: Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppenunterricht. Unt. 1. 3. Die Basisgruppe. Ohne Jahr, wohl noch 1968. S. 1. (Privatarchiv Fey).

[250] Vgl. Titelblatt Deutscher Bildungsrat, Einrichtung, 1969.

[251] Zum Saarbrückener Abkommen vgl. S. 124 in diesem Band.
Die Bundesländer zogen für die Organisation der Gemeinschaftskunde dann auch sehr unterschiedliche Konsequenzen. In Bayern wurden die Fächer weiterhin völlig eigenständig unterrichtet. In den Abiturzeugnissen stehen sowohl eigenständige Fachnoten als auch eine Gesamtnote Gemeinschaftskunde.
In Hessen gab es nur eine kombinierte Note. Zu den hessischen Bemühungen, speziell Geschichtslehrern die Möglichkeiten für die Nachqualifikation in ‚Politischer Bildung' zu geben, und zu den Versuchen, auf vielfältige Weise den integrativen Unterricht in Gemeinschaftskunde zu fördern, vgl. S. 374 in diesem Band.

Ohne näher auf diesen KMK-Beschluss einzugehen, nutzt man in Hessen die Tatsache der Existenz des Koordinationsfaches Gemeinschaftskunde in der Oberstufe zur Begründung für die Zusammenlegung der Fächer auch in der Sekundarstufe I. Das Integrationsfach wird anfangs, wie in den „Vorläufigen Richtlinien zur Förderstufe" von 1967, als „Weltkunde"[252], erst ab der Mitte des Jahres 1969 als „Gesellschaftslehre" bezeichnet.

***

Dieses Vorgehen legt die Hypothese nahe, dass die Fächerintegration den Verantwortlichen am Herzen lag. Unterlagen, um diese Einschätzung zu überprüfen, haben sich nicht erhalten. Es wird versucht, indirekt zu erschließen, welche Ziele mit dem Integrationsfach verfolgt wurden. Dazu wird nach den didaktischen Konzepten gefragt, die verfolgt wurden.

Didaktische Konzeptionen: Projektorientierung in der Diskussion

Es gehörte zu den Arbeitsweisen dieser Entwicklungsphase, vor der Festlegung vereinheitlichender Regelungen Vorschläge einzuholen und diese in Gruppen zu diskutieren. Die Entscheidung traf dann der Ministerialbeauftragte Gesamtschule, ab 1969 der Referent der Gesamtschulabteilung am Hessischen Kultusministerium.[253] Am Beispiel der Stundentafel für das Fach ‚Weltkunde' soll das noch einmal verdeutlicht werden. Als Diskussionsgrundlage stellte man Vorschläge von Modellgesamtschulen innerhalb und außerhalb Hessens zusammen, dazu die Vorstellungen der ‚Arbeitsgruppe Gesamtschule am Hessischen Kultusministerium'.[254] Für Weltkunde sah die ‚Arbeitsgruppe Gesamtschule'[255] in der Jahrgangsstufe

[252] Erlass des Hessischen Kultusministeriums vom 18. Dezember 1967. Vorläufige Richtlinien zur Förderstufe, abgedruckt in Rommel, Förderstufen, 1969, S. 236.

[253] Beide Funktionen bekleidete in der fraglichen Zeit Rommel. Erst Ende 1970 wechselte er nach Bonn.

[254] Vgl. Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Informationen zur Gesamtschule. ORG. 3. 4 Stundenverteilung an Gesamtschulen. Ohne Jahr, wohl noch 1968. (Privatarchiv Frommelt).
Formal wich dieser Vorschlag von anderen Einzelinformationen „Information Gesamtschule" ab, weil er ursprünglich nur als gruppeninterne Diskussionsgrundlage gedacht war. Später wurde er aber in die Zusammenstellung Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Arbeitspapiere für die Praxis (wohl 1969) aufgenommen. (Privatarchiv Frommelt).

[255] Bei dieser ‚Arbeitsgruppe Gesamtschule' handelte es sich wohl um eine der Fachgruppen des von Hamm-Brücher initiierten ‚Arbeitsausschusses für Gesamtschulfragen'.

7 und 8 je 8 Stunden vor; die Schulen schlugen dagegen nur zwischen 3 und 6 Stunden vor. Man einigte sich schließlich auf 5 bzw. 7 Stunden.

Vorschläge zu einer „Didaktik der Weltkunde"

Eine der Fachgruppen erarbeitete grundsätzliche Überlegungen zur Didaktik der Weltkunde. Dabei lassen sich Anklänge an das ‚Saarbrückener Abkommen' der KMK feststellen; die Fächer werden als deutlich erkennbare Einheiten betrachtet. Weder über Integration noch über Kooperation werden Aussagen getroffen:

> „In der Förderstufe hat die Erdkunde gegenüber der Geschichte und Sozialkunde eindeutig Vorrang. Es gibt Bestrebungen, den Geschichtsunterricht zugunsten der Naturlehre ganz aus der Förderstufe herauszunehmen. Im 7. und 8. Schuljahr sollen daher Geschichte und Sozialkunde im Vordergrund stehen (etwa 70% der Weltkundestunden). Da in diesen beiden Fächern die Sachgrundlagen weitgehend fehlen, wird der Unterricht in der Regel epochal und fachspezifisch im Basisverband erteilt. Die Erdkunde kann dagegen in Projekten durchgeführt werden (Großgruppe, Basisgruppe, Kleingruppe). Verhältnis Fachunterricht zu Projekt etwa 7:3. Im 9. und 10. Schuljahr werden die Fächer sowie Unterrichtsformen im gleichen Verhältnis zueinander stehen können. Auch der Projektunterricht wird hauptsächlich in der Basisgruppe erfolgen; die Didaktik bestimmt jedoch Methoden des differenzierenden Unterrichts. Projektunterricht bedient sich weitgehend des team-teachings."[256]

Vorschläge zum Projektunterricht als Grundlage Gesellschaftslehre

Ganz anders argumentiert eine als Grundlagenpapier angelegte Imformation zum „Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres" aus dem Jahr 1969.[257]. Das Papier spricht erstmals nicht

[256] Der Hessische Kultusminister. GS-006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppenunterricht. Unt. 1. 3. Datum nicht lesbar; wohl 1968. Titel: Die Basisgruppe. S. 2. (Privatarchiv Fey).
Welche Mitarbeiter der „Arbeitsgruppe Projekt" dieses Arbeitspapier verfasst haben, lässt sich nicht mehr ermitteln.

[257] Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01.Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Privatarchiv Fey). Vgl. auch den Hinweis auf die Entstehung des Papiers. „Aufgrund der Ergebnisse der Expertengruppen Gesell-

mehr von „Weltkunde", sondern von „Gesellschaftslehre". Die Umbenennung ist nicht nur ein formaler Akt, sie ist vielmehr Ausdruck einer fundamentalen Neubesinnung. Zu den oben zitierten ‚Überlegungen zur Didaktik der Weltkunde' wird keinerlei Zusammenhang hergestellt, auch nicht im Sinne einer Abgrenzung. – Nach den Berichten von Zeitzeugen ist es durchaus denkbar, dass die Expertengruppen ihre Papiere gegenseitig nicht kannten.[258]

Eindeutig setzt sich die Information zum Ziel, das in der Umbenennung implizierte neue Selbstverständnis des Fachbereichs zu verdeutlichen:

> „Ab dem 7. Schuljahr soll sich der geschichtlich-sozialkundlich- wirtschaftliche Unterricht mit den Phänomenen der Gesellschaft befassen und abgestimmt sein auf die Interessen und den Fragehorizont der Schüler. Konflikte und soziale Probleme werden vorrangig behandelt. Die Schüler sollen die Bedingungen erkennen, unter denen sie ihre Interessen vertreten können. Ziel ist die Selbstverwirklichung des Schülers. Im Unterrichtsverfahren müssen Kooperations- und Reflektionszwänge geschaffen werden. Lernerfolge sind dabei Änderungen des Verhaltens der Schüler."[259]

Um diese global als emanzipatorisch zu bezeichnende Zielsetzung erreichen zu können, müssen die Schüler in die Lage versetzt werden, die „Phänomene sozialer und individueller Realität" analytisch in folgende „Dimensionen der Erkenntnis" zu zerlegen:

1. Ihr Prozesscharakter, ihre Wandelbarkeit und Relativität, ihre Geschichtlichkeit,
2. ihre Abhängigkeit vom Zustand der Bewältigung der Natur,
3. ihre Abhängigkeit von dem Zustand der Entwicklung der Produktivkräfte,
4. ihre Abhängigkeit von der Herrschaft Weniger über die entwickelten Produktivkräfte,
5. ihre Abhängigkeit vom Bedürfnisinteresse des Einzelnen und dem Gewährungsinteresse der Gesellschaft,

schaftslehre, Wirtschaft und Technik und der Beratung in der Reinhardswaldschule vom 12. – 14. Mai 1969 vom Referat Gesamtschule zusammengestellt".

258 Vgl. Gespräch mit Frommelt; Gespräch mit Stratenwerth.

259 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterrichts im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 3 (Privatarchiv Fey).

6. ihre Abhängigkeit von dem erstrebten Zustand der Nutzung der entwickelten Produktivkräfte durch alle für alle."[260]

Auf der Grundlage dieser Zielsetzungen soll ein anderes Bündel „allgemeiner Lernziele" angestrebt werden, die als „affirmative" Gesichtspunkte beschrieben werden. Sie sollen den Schüler dazu befähigen, die „in der industriellen Leistungsgesellschaft an ihn gestellten Forderungen" zu erfüllen:

1. Einhaltung tradierter Regeln und Normen der zwischenmenschlichen Kommunikation.
2. Bereitschaft zu kooperativem Verhalten.
3. In Bezugsfeldern denken und Zusammenhänge sehen.
4. Aus der Kenntnis der erkannten sozial-ökonomischen und historischen Zusammenhänge politisch handeln.
5. Aktuelle Vorgänge, Einstellungen, Institutionen [...] historisch begreifen.
6. Die Bedingungen erkennen, in denen ein Objekt der Gesellschaft steht und unter denen es nur Subjekt werden kann. Dazu die eigenen Interessen und Bedürfnisse entwickeln, sie in Handeln umsetzen.
7. Instrumentelles Wissen: Strukturen, Zusammenhänge durchschauen und Spezialwissen erwerben. Kenntnisse, Verhaltensformen und Fertigkeiten werden nicht am Fach, sondern an der Sache im Verhältnis zum Menschen gewonnen.
8. Sozialisierung: Nicht formierte Gesellschaft, sondern Kommunikationsfähigkeit und Kooperation der Schüler verschiedener sozialer Herkunft fördern.

Auch dieses zweite Bündel von Lernzielen soll in Projektsituationen angestrebt werden, bei denen eine zu analysierende „Sache" im Mittelpunkt steht; die Orientierung an den traditionellen Fächern hat kein Gewicht. – Das Papier betont die Ambivalenz der beiden Lernzielgruppen. Sie besteht wohl darin,[261] dass einerseits die Schüler dazu befähigt werden sollen, die Gesellschaft zu analysieren, die ihr immanenten Zwänge „zu durchschauen", sich von ihnen zu emanzipieren, dass sie andererseits

260 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 3f. (Privatarchiv Fey).

261 Die Interpretation dieser Entwurfspapiere stellt teilweise vor beträchtliche Schwierigkeiten. Wie für erste Auseinandersetzungen mit neuen Fragestellungen zu erwarten, ist weder die Terminologie schlüssig, noch die Gedankenführung widerspruchsfrei.

aber in die Lage versetzt werden sollen, die Ansprüche eben dieser Gesellschaft zu erfüllen. „Gerade im gesellschaftskundlichen Unterricht" müsse die Ambivalenz „deutlich herausgestellt werden."[262] Dennoch scheint die Vereinbarkeit der beiden Lernzieldimensionen in irgendeiner Weise für möglich gehalten zu werden.

Das Ziel scheint zu sein, den Unterricht in Gesellschaftslehre weit möglichst mit Projekten abzudecken.[263] In einer Übergangsphase sollen Lehrgang und Projekt einander abwechseln, wobei die fachspezifisch ausgerichteten Lehrgänge „entweder ein kommendes Projekt vorbereiten helfen", indem sie Kenntnisse und Fertigkeiten bereitstellen, auf die man dann zurückgreifen kann oder „ein bereits durchgeführtes Projekt vertiefen". Möglich ist auch, dass sie „ohne Beziehung zu einem Projekt einfach mit einem als nötig erachteten Stoff bekannt machen."[264]

Diese Ausrichtung an Situationen steht im Widerspruch zu einem traditionellen Unterrichtsverständnis, wie es noch in den oben zitierten Aussagen zur Didaktik der Weltkunde zum Ausdruck kommt. In Bezug auf Geschichte und Sozialkunde wurde dort gesagt: „Da in diesen beiden Fächern die Sachgrundlagen weitgehend fehlen, wird der Unterricht in der Regel epochal und fachspezifisch im Basisverband erteilt"[265]. Projekte sollen nur sporadisch dazwischen geschaltet werden. – Dass das HKM eine ausschließliche Orientierung an Projekten relativieren will, zeigt ein weiteres didaktisches Papier, diesmal von einem der Referenten der Gesamtschulabteilung entwickelt, von Bernd Frommelt:

Das HKM zur Konzeption „Projektunterricht" der Expertengruppen

Obwohl das Arbeitspapiers ‚Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres' in der Reihe ‚Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule' herausgegeben wurde, stieß es innerhalb des Ministeriums auf Widerspruch. „Die folgenden Bemerkungen sind als

262 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 4f. (Privatarchiv Fey).

263 Vgl. Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 7. (Privatarchiv Fey): „Noch ist nicht erwiesen, ob sich der Unterricht in der Gesellschaftslehre völlig mit Projekten abdecken läßt."

264 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 8. (Privatarchiv Fey).

265 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppenunterricht. Unt. 1. 3. Datum nicht lesbar; wohl noch 1968. Titel: Die Basisgruppe. S. 2. (Privatarchiv Fey).

Diskussionsgrundlage gedacht auch für die notwendige Ergänzung, Erweiterung und zum Teil Revision des Arbeitspapiers Projektunterricht"[266], so leitet Frommelt sein Gegenpapier ein, das den Titel „Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage –" trägt und im Oktober 1969 verbreitet wurde.

Frommelt orientiert sich an Zwischenergebnissen aus anderen mit curricularen Fragen befassten Gruppen; u.a. greift er Ergebnisse von Gruppen auf, die im Rahmen der hessischen Curriculumsreform, die Hamm-Brücher initiierte,[267] arbeiteten. Die Vorarbeiten der Curriculum-Kommission nutzte er nach dem „Prinzip Steinbruch". Das heißt, er griff Einzelaspekte auf und band diese in seine Argumentation ein, ohne nach deren Stellung im Gesamtkonzept der Curriculumsrevision zu fragen. Die Zielsetzungen für die Gesellschaftslehre, die er in den Gesamtschulen verwirklicht sehen wollte, bestimmten die Auswahl.

Weil für Frommelt die „Änderung des Sozialverhaltens" ein „erklärtes Lernziel der Gesamtschule" ist, „gleichgewichtig gegenüber allen fachbereichsgebundenen",[268] griff er aus dem Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission' speziell die Überlegungen Helmut Hartwigs zur „Demokratisierung von Schule" auf.[269]

In den einleitenden Sätzen zu seinem Beitrag deutete Hartwig an, dass er sich die Diskussionen zu den „allgemeinen Lernzielen" und zu ihrer „Hierarchisierung" anders vorgestellt hätte, als sie in der Kommission verlaufen sind: „Zu den allgemeinen Lernzielen gehören alle Aussagen, in denen es um die Demokratisierung von Schule und Unterricht geht. Am leichtesten fassbar werden diese Ziele, wenn man die Lehrer-Schüler-Beziehung als kontinuierliches Problem von organisierter Erziehung betrachtet. Damit betreffen die folgenden Überlegungen die Pro-

266 Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden, 1970. S. 56-68. (Privatarchiv Frommelt).

267 Zum damaligen Stand der Revision der Bildungspläne vgl. die Kapitel Sondierungphase und Tätigkeit der ‚Vorbereitenden Kommission', ab S. 153 in diesem Band.

268 Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 57. (Privatarchiv Frommelt).

269 Hartwig, Demokratisierung von Schule, in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 47-53. (Bibliothek des HILF).

blematik einer Hierarchie vom Lernzielen[270] ebenso wie Fragen, um die es in der Organisationssoziologie und Gruppendynamik geht."[271]

Ohne auf solche Probleme einzugehen, nutzt Frommelt den Aufsatz Hartwigs, um seine – von der ‚Expertengruppe Gesellschaftslehre' zumindest abweichenden – Vorstellungen von Gesellschaftslehre zu untermauern. Die Erreichung des Lernziels ‚Änderung des Sozialverhaltens' ist für Frommelt nur denkbar, wenn man, mit Hartwig, die „Formen des Unterrichts als Momente seines Inhalts"[272] anerkennt oder anders gewendet: „Die Entwicklung der Mitbestimmungsfähigkeit kann nur durch die Gewährung von Mitbestimmung geschehen."[273] Frommelt bringt, ebenfalls in Anlehnung an Hartwig, die Förderung von sozialem Verhalten der Schüler in Verbindung mit der Förderung von Methodenbewusstsein.[274] Mit „dem Bewusstsein von der Relevanz von Gesprächsformen, Frage-

270 Der Hierarchisierung von Lernzielen wandte sich die ‚Vorbereitende Kommission' mit besonderer Intensität zu. Dies wird an vielen Stellen deutlich in: Brößl/Hartwig/Lingelbach: Problemkreis I: Lernziele, in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 22-110.

271 Hartwig, H.: Demokratisierung von Schule, in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 47. (Bibliothek des HILF).

272 Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 58. (Privatarchiv Frommelt). Frommelt zitiert hier Hartwig, H.: Demokratisierung von Schule, in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 47. (Bibliothek des HILF).

273 Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 58. (Privatarchiv Frommelt). Frommelt zitiert hier wiederum Hartwig, H.: Demokratisierung von Schule, in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 51. (Bibliothek des HILF).

274 Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 59. (Privatarchiv Frommelt). Frommelt zitiert wieder Hartwig, H.: Demokratisierung von Schule, in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 49. (Bibliothek des HILF). Hartwig ordnet diese Überlegung der Notwendigkeit zu, das Selbstverständnis der Lehrer zu erweitern, und zwar weg vom Lehrer als reinem Fachakademiker, hin auch zum Fachmann für Sozialisationsfragen. Durch diese Erweiterung der Kompetenz würden gleichzeitig wichtige Voraussetzungen für „leistungsbezogenes Arbeiten" in Bezug auf Fachinhalte geschaffen.

haltungen, Arbeitsweisen" ist ein „Selbstaufklärungsprozess innerhalb der Gruppe verbunden", erläutert Hartwig den Zusammenhang.

Diese auf den Unterrichtsprozess bezogenen Ziele denkt Frommelt nun mit Überlegungen zur Struktur der Gesellschaftslehre zusammen: Er fordert: „Informationen und Inhalte aus den die Gesellschaftslehre konstituierenden Wissenschaften" müssen so strukturiert werden, dass die Schüler die gegenwärtige „politische Welt [...] als ein Ganzes, ein Beziehungssystem" begreifen können, dass ihnen „die Interdependenz der verschiedenen Sozialbereiche"[275] bewusst gemacht wird.

Bei dieser und den weiteren Aussagen zur „Strukturierung der Gesellschaftslehre nach übergreifenden Kategorien"[276] orientiert sich Frommelt an den Ergebnissen eines Lehrgangs zum „Stand der Diskussion um die ‚Politische Bildung' vom 2.-4. Juni 1969 in der Reinhardswaldschule"[277]. Wieder greift er nur einzelne Aspekte heraus; diesmal aus einem Vortrag des Politikdidaktikers Hilligen („Vorschläge für didaktische Kategorien zur Strukturierung von Inhalten und Intentionen der ‚Politischen Bildung'"[278]). Die Kategorien, die nach Hilligen den Unterricht in Gesellschaftslehre strukturieren können, müssen „von vornherein aufs Ganze der politisch-wirtschaftlichen Wirklichkeit" zielen. Konkretisiert wird diese Forderung an „Sachverhalte[n], die politischen Konflikten und gesellschaftlichen Erscheinungen" immanent sind. („Konfliktaspekt").[279] Mit anderen Worten, die Schüler befassen sich exemplarisch mit konkreten Konflikten, um die sie bedingenden Sachverhalte zu erfassen.

Bei der Antwort auf die Frage, wie solche Unterrichtsgegenstände zu finden seien, lehnt Frommelt „sich lose an einen Vorschlag" der „Gruppe

275 Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 59 und 60. (Privatarchiv Frommelt).

276 Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 59-65. (Privatarchiv Frommelt).

277 Zeitgenössisch wurde dieser Lehrgang als einer der wegweisenden Impulse in Sachen ‚Politische Bildung' verstanden. (Protokoll des Lehrgangs „Der Stand der Diskussion um die ‚Politische Bildung' vom 2.-4. Juni 1969 in der Reinhardswaldschule. (Bibliothek des HILF)). Vgl. auch das Vorwort des Lehrgangs „Zur Didaktik der ‚Politischen Bildung' – Entwicklung und Probleme vom 30. Juni – 2. Juli 1971 in der Reinhardswaldschule". (Bibliothek des HILF).

278 Protokoll zum Lehrgang „Stand der Diskussion um die ‚Politische Bildung'" vom 2. – 4. Juni 1969. S. 76-92. (Bibliothek des HILF).

279 Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 60ff. (Privatarchiv Frommelt).

Hartwig"[280] zur Lernzielermittlung an.[281] Dieser Formulierung ist zu entnehmen, dass er die curricularen Überlegungen wiederum selektiv, in Bezug auf das zu entwickelnde Konzept für Gesellschaftslehre an Gesamtschulen verwendet. Frommelt fordert, von lebensrelevanten Situationen auszugehen und so Schüler und Unterricht näher aufeinander zu beziehen. Die Schüler sollen dabei wissen, dass sie sich mit ausgewählten Fragestellungen befassen, mit einigen unter vielen möglichen. So erkennen sie die Vernetzung der politischen Welt, lernen Zusammenhänge zu erfassen, beginnen über Methoden und Strategien zur Auseinandersetzung mit diesen Teilaspekten zu verfügen.

Im Vergleich zum Konzept der Expertengruppe Gesellschaftslehre entwickelt Frommelt also eine Vorstellung von Gesellschaftslehre, bei der emanzipatorische, gesellschaftskritische Zielsetzungen nicht ausgeschlossen, aber auch nicht explizit als Grundlage aufgefasst werden. Die Ambivalenz zwischen emanzipatorischen Zielen und der Befähigung, in der aktuellen Gesellschaft zu leben, kommt so nicht in seinen Blick. Der projektorientierte, an Situationen ansetzende Ansatz wird nicht verabsolutiert, aber durchaus als erstrebenswert gesehen. Wegen der teilweise recht oberflächlichen Rezeption der Überlegungen anderer curricularer Gruppen geht deren Einbindung in komplexe Systeme verloren. Übrig bleiben Aussagen, die dem pädagogischen ‚common sense' zugeordnet werden können, wie: Durch die Berücksichtigung lebensrelevanter Situationen ist größere Schülerorientierung möglich oder Unterrichtsziele und Unterrichtsmethoden müssen übereinstimmen.

Die Impulse Frommelts nimmt sein Kollege in der Gesamtschulabteilung, Georg Rutz, bei dessen Grundlegung der Gesellschaftslehre auf: „Die Gesellschaftslehre soll vor allem die Voraussetzungen erarbeiten, die für das verantwortungsbewusste Zusammenleben der Menschen in ihren unterschiedlichen Gruppierungen nötig sind. Es kann nicht genügen, in der Gesamtschule allein Sachkenntnis zu vermitteln und zu zeigen, wie man lernt, vielmehr muss mit dem Ziel der Emanzipation des Menschen in der Gesellschaft und einer ‚Demokratisierung' des Unterrichts auch die Mitwirkung der Schüler an der Stoffauswahl und an der

[280] Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen – Arbeitsgrundlage – Oktober 1969, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 61 (Privatarchiv Frommelt). Frommelt kennzeichnet, in Anlehnung an Giesecke, Gesellschaft, und in Abänderung der Überlegungen der Gruppe Hartwig, als „1. System der gesellschaftlichen Beziehung 2. System der Produktion und Konsumption 3. System der politischen Herrschaft (Verwaltung) 4. System der internationalen Beziehungen". (Ebd., S. 62).

[281] Zum Ansatz der Gruppe Hartwig vgl. S. 237 in diesem Band.

Methode gesichert sein. Dies ist am besten im Bereich der Gesellschaftslehre zu verwirklichen, deren Projektthemen aus übergreifenden Kategorien einerseits (z.B. System der Produktion und des Marktes) und Lernzielen andererseits (z.B. der Schüler lernt die Zusammenhänge von politischer und wirtschaftlicher Macht kennen) hervorgehen sollen. Mit der Erkenntnis, dass nur ein Ausschnitt des ganzen vertieft, behandelt und untersucht werden kann, bleiben der planenden Kerngruppe mit ihrem Lehrer eine Fülle von möglichen Projekten, unter denen man eines auswählen muss."[282] Dass Rutz mit der ‚Ent-Theoretisierung' noch einen Schritt weiter geht als Frommelt wird schon durch dieses Zitat deutlich.

Gemeinsam ist allen Ansätzen aber, dass die Demokratisierung als Zielsetzung der Schulreform sich auch in den Unterrichtssequenzen spiegeln soll, in den Unterrichtsmethoden, an den Themen und am Umgang mit den Themen. Wenn der Gegenstand des Lernens Gesellschaft in ihren unterschiedlichsten Dimensionen ist, scheint die Orientierung an Einzelfächern zu eng zu sein. Gesellschaftslehre als Integrationsfach bietet einen geeigneteren Rahmen. – Im Folgenden wird gefragt, was das für das historische Lernen heißt. Der Rolle der Geschichte in den frühen Konzepten für Gesellschaftslehre wird nachgegangen, indem wiederum nach Aussagen in Grundsatzpapieren gesucht wird, die sich zum Ziel setzen, Einfluss auf den Unterricht in der Gesamtschule zu nehmen.

E.1.4.2 Geschichte in den frühen Konzepten der Gesellschaftslehre

Aussagen in den Grundlagenpapieren zur Gesellschaftslehre (1969)

Die historische Dimension spielt im den Projektunterricht verabsolutierenden Grundlagenpapier der Expertengruppe Gesellschaftslehre aus dem Jahre 1969 eine beträchtliche Rolle. Sie wird in beiden Lernzielbündeln angesprochen, also sowohl bei den „allgemeinen Lernzielen", deren Ziel die Analyse von Gesellschaft ist, als auch bei den „affirmativen Zielen". Der Blick in die Vergangenheit hat allerdings klar umrissene, politische Funktionen: Indem der „Prozesscharakter" der Gesellschaft, „ihre Wandelbarkeit und Relativität, ihre Geschichtlichkeit" dargestellt wird, wird die grundsätzliche Möglichkeit emanzipatorischer Prozesse begründet. Durch Exempel aus der Vergangenheit sollen den Schülern Grundstrukturen bewusst werden wie die „Abhängigkeit [der Gesellschaft] vom Zustand der Bewältigung der Natur, ihre Abhängigkeit von dem Zustand der Entwicklung der Produktivkräfte, ihre Abhängigkeit von der Herrschaft

[282] Rutz, Informationen zur Gesamtschule, 1970, S. 177.

Weniger über die entwickelten Produktivkräfte, ihre Abhängigkeit vom Bedürfnisinteresse des Einzelnen und dem Gewährungsinteresse der Gesellschaft, ihre Abhängigkeit von dem erstrebten Zustand der Nutzung der entwickelten Produktivkräfte durch alle für alle."[283]

Die Berücksichtigung der Historizität auch der gegenwärtigen Gesellschaft scheint den Autoren der Weg zu sein, wie eine Vereinbarkeit zwischen den emanzipatorischen und den affirmativen Zielen hergestellt werden kann. Zwei der „affirmativen Lernziele" deuten dies an: „Aus der Kenntnis der erkannten sozial-ökonomischen und historischen Zusammenhänge politisch handeln." und „Aktuelle Vorgänge, Einstellungen, Institutionen [...] historisch begreifen."[284]. Die Beschäftigung mit Geschichte – das wird aus der Analyse der affirmativen Lernziele gleichermaßen deutlich – hat für die Expertengruppe allein politische Ziele. Deshalb sollen auch „Kenntnisse, Verhaltensformen und Fertigkeiten" nicht „am Fach, sondern an der Sache im Verhältnis zum [gegenwärtigen] Menschen gewonnen"[285] werden.

Auch für Frommelt verlieren die traditionellen Fächer, die in der Gesellschaftslehre aufgehen, an Eigenwert. Dies verdeutlicht er am Beispiel der Geschichte: „Gegenstand der Themen ist die gesellschaftlich-politische, die technische und sozialpsychologische Wirklichkeit". Überdeutlich wird die „Priorität des politischen Bereichs innerhalb der Synthese der traditionellen Fächer Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde und Teilbereiche der Arbeitslehre". Für die „historische Perspektive, falls sie bei der Planung und Durchführung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt wird" gilt: Überliefert „werden soll das, was dem jungen Menschen helfen kann, seine Gegenwart und Zukunft besser zu verstehen und menschlich zu meistern." Daneben soll das historische Beispiel im Sinne von Verfremdung zur „kritischen Instanz für gegenwärtige Verhältnisse, Bedürfnisse und Lebensmaximen" werden.

283 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 3f. (Privatarchiv Fey).

284 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 4 (Privatarchiv Fey).

285 Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Basisgruppen. Unt. 1. 4. Juni 1969. Titel: Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres. S. 4 (Privatarchiv Fey).

Aussagen der Expertengruppe Gesellschaftslehre (1970/1972)

Neben diese Aussagen zur Rolle der Geschichte aus dem Jahre 1969 werden nun Statements aus dem Jahre 1970 und 1972 gestellt. Die „Expertengruppe Gesellschaftslehre" legt im Juni 1970 „Vorschläge für Inhalte und Ziele des Unterrichts im 7. und 8. Schuljahr" vor. Sie ordnet die Beschäftigung mit historischen Phänomenen ähnlich stringent dem Ziel der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Gesellschaft zu, wie Frommelt dies tut: „Geschichtsunterricht beschreibt Menschen, die sich in immer wechselnden Situationen entscheiden müssen zu dulden, zu handeln, zu gehorchen, zu befehlen, sich zu widersetzen, aufzukündigen und neu zu ordnen; damit macht Geschichtsunterricht Realität als veränderbar transparent."[286] Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist also nach dieser Darstellung, die Veränderbarkeit auch von Gegenwart bewusst zu machen.

Stratenwerth,[287] der der „Expertengruppe Gesellschaftslehre" von Anfang an angehörte, und sich speziell in den Jahren 1971 und 1972 in seiner Funktion als Fachmoderator bemühte, das Konzept der Gesellschaftslehre zu verdeutlichen,[288] entwickelte im Mai 1972 ein Arbeitspapier „Thesen zum Thema ‚Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts'", das als Diskussionsgrundlage für die Fachmoderatorentagung in Bergneustadt Gesamtschule – Gesellschaftslehre/Hessen, 15.-19. Mai 1972 gedacht war.[289]

Er versteht Gesellschaftslehre von der Zielsetzung des ‚Politisierenden Lernens' her. Der Begriff des „Politisierenden Lernens" war Thema eines Arbeitstreffens zur Gesamtschule zwischen Vertretern aus Hamburg und aus Hessen vom 13.-16. Dezember 1971. Gemeint ist damit, „menschliche Verhältnisse und Entscheidungen" als Ursache für Elend, Zwang, Vergeudung, für Entwicklungen und Strukturen, für Rechte und Normen etc. zu erkennen; „solche Verhältnisse auf ihre Bedingungen hin zu untersuchen und auf die Bedingungen ihrer Veränderbarkeit", „Inte-

286 Vorschläge für Inhalte und Ziele des Unterrichts im 7. und 8. Schuljahr. Juni 1970, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. Hier S. 96f. (Bibliothek des HILF).

287 Stratenwerth war Gymnasiallehrer für Deutsch und Geschichte.

288 In dieser Funktion war er federführend an der Konzeption und Bearbeitung der „Informationen Gesamtschule Gesellschaftslehre II" beteiligt. (Der Hessische Kultusminister. Informationen Gesamtschule. Gesellschaftslehre II: Wiesbaden 1972. (Bibliothek des HILF)).

289 Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts". 1972. (Privatarchiv Fey).

ressen zu ermitteln, die sich an diesen Verhältnissen und ihrer Erhaltung festgemacht haben", und schließlich „die Veränderung von Verhältnissen [...] zu organisieren, und Erklärungsverfahren (= Theorie) „für komplexe Sach- und Wirkungszusammenhänge" zu erwerben und anzuwenden.[290]

Das in der Gesellschaftslehre anzustrebende politisierende Lernen ist so zu organisieren, dass „sozialkundliche, geografische und historische Informationen, Methoden und Problemstellungen integriert den Unterricht konstituieren". Dabei ist das Ziel nicht „Einführung in Wissenschaften, sondern die Aufschließung der gesellschaftlichen Realität/Umwelt vermittels verschiedener Wissenschaften. Wissenschaften gelten als Instrumente im Interesse nichtwissenschaftlicher Ziele." Deshalb ist Gesellschaftslehre „nicht wissenschaftsgerichteter Unterricht; Gesellschaftslehre ist wissenschaftsgeleiteter Unterricht."[291]

Neben der Unterordnung der Beschäftigung mit Geschichte unter politische Zielsetzungen, bringt Stratenwerth eine weitere Argumentation ein, die später, bezogen auf die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I, unter dem Aspekt „Die ideologiekritische Position. Geschichtsbilder statt Geschichte"[292] heftig kritisiert wurde, die „überzogenen Ideologiekritik bei der Beschäftigung mit Geschichte".

Weil „‚Raumbedingungen' und ‚Historische Bedingungen' [...] nicht objektiv [sind], [...] lassen [sie] sich nur formulieren relativ auf Ziele und Zielbedingungen. [...H]istorische Erinnerung [wiegt] nur so viel, wie sie als gegenwärtiges soziales Argument wiegt."[293] Stratenwerth fasst a. a. O.

290 Konzept Gesellschaftslehre, ‚Politisierendes Lernen', in: Der Hessische Kultusminister. Informationen Gesamtschule. Gesellschaftslehre II: Wiesbaden 1972. S. 1 (Bibliothek des HILF).

291 Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts". 1972. S. 4. (Privatarchiv Fey).
Seinen Gesellschaftsbegriff verdeutlicht Stratenwerth folgendermaßen: „Gesellschaftslehre [...] lehrt Gesellschaft zu begreifen als einen Prozess miteinander vergesellschafteter Individuen und Generationen; einen Prozess, der nicht schicksalhaft außengesteuert abläuft, sondern der Einsicht und Praxis steuernder Eingriffe zugänglich ist." (Ebd., S. 3).

292 Nipperdey/Lübbe, Gutachten, 1973.

293 Stratenwerth versteht hier ‚historische Erinnerung' auch im Sinne von ‚politisches Argument'. Das verdeutlichen seine Beispiele: „Dass die Franken in Deutschland die Römer ablösten, galt mal als Bestätigung der politischen Eigenfähigkeit der Deutschen; d.h. es war die historische Erinnerung ein Argument im sich stabilisierenden bürgerlichen nationalen Selbstbewusstsein." (Die Zitate im Text und in der Anmerkung stammen aus Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts". 1972. S. 5f. (Privatarchiv Fey).)

zusammen: „Das hessische Konzept ist hinsichtlich der historischen und geografischen Komponenten von zwei Grundsätzen bestimmt:

1. kommt es darauf an, die historische Orientierung, die vermittelt wird, auf ihren Argumentwert hin zu untersuchen – und das bedeutet, dass beide nicht mehr naiv selbstverständlich genommen werden; diese Unterrichtsziele liegen dicht bei denen, die unter dem Stichwort „Vorurteilskritik" zusammengestellt werden.
2. kommt es darauf an, historische und geografische Informationen aufzunehmen, zu ermitteln, die als politisches Argument im Konzept ‚Politisierenden Lernens' nötig sind.

Beide Male sind Fachtechniken und Fachmethoden nicht an sich selbst Gegenstand des Unterrichts, sondern sie werden (nur) soweit angeboten und erlernt, wie sie für die Gewinnung und Bewertung der Informationen und Darstellungen instrumentellen Wert haben."[294]

Ein weiterer Hinweis Stratenwerths ist von Interesse: Weil „Hessen" erkannt hat, dass es „ein Irrtum bisherigen Geschichtsunterrichtes gewesen [ist, zu glauben], aus einem chronologischen, kategorial ziemlich einheitlichen Angebot historischer Information setze sich im Bewusstsein der Schüler auch ein ‚Weltbild' zusammen, [...] scheut man [...] derzeit nicht in Kauf zu nehmen, dass ein nicht durchgängig historisch organisierter Unterricht zu Inseln genauerer Kenntnis in einer Flut von Unbekanntem führt."[295] Die Inseln genauer Kenntnis baut er ausgehend von der Lokalgeschichte auf. Durch „die Aufschließung lokalhistorischer Quellen" sollen Schüler „die religiösen und juristischen und gesellschaftlichen Einrichtungen und Veränderungen"[296] verstehen.

Die Zielsetzung vieler Historiker, den Schülern, vermittelt durch die Bindung an Chronologie als Auswahlprinzip, ein Überblickswissen über geschichtliche Verläufe zu vermitteln, das „genetische Prinzip" erkennbar zu machen, wird in der Gesellschaftslehre hintangestellt. Priorität hat die Situationsorientierung, wobei die Projekte der Lokalgeschichte entnommen werden sollen. Ausgehend von konkreten historischen Phänomenen soll eine Einordnung in historische Zusammenhänge versucht werden.

294 Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts". 1972. S. 8. (Privatarchiv Fey).

295 Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts". 1972. S. 8. (Privatarchiv Fey).

296 Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts". 1972. S. 9. (Privatarchiv Fey).

Vergleichende Analyse der Papiere zu Geschichte

Die Analyse der Aussagen zur Rolle der Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre an hessischen Gesamtschulen aus den Jahren 1969, 1970 und 1972 macht deutlich: Es geht im Lernbereich Gesellschaftslehre keineswegs um historische Bildung im Sinne eines grundlegenden Verständnisses von Wandel und Kontinuität, mit dessen Hilfe die Welt und die in ihr lebenden Menschen besser verstanden werden können. (Weltverstehen, im Sinne Robinsohns als „Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene“[297].)

Es geht nicht um die methodisch geregelte Auseinandersetzung mit historischen Phänomenen, nicht um deren Re-Konstruktion und Kontextualisierung, nicht um deren Beurteilung aus der Zeit heraus und im Hinblick auf weitere Entwicklungen. Die Fokussierung[298] auf Vergangenes wird ausgeblendet. Die einzige Fokussierung, die zugelassen wird, ist die auf die eigene Gegenwart und Zukunft. Auch die Kontextualisierungen, die im Fokus Geschichte vollzogen werden bzw. untersucht werden, orientieren auf diese Gegenwart/Zukunft. Damit ist „Geschichte“ den Zielen gegenwartsbezogener ‚politischer Bildung‘ untergeordnet.

Ein besonderes Problem besteht darin, dass sogar die Überprüfung der Triftigkeit von Vergangenheitsbezügen gegenwartsbezogen erfolgt. Die Beschäftigung mit Vergangenem findet keinen Raum. Indem aber eine der möglichen Fokussierungen unberücksichtigt bleibt, ist es nicht mehr möglich von einem reflektierten Umgang mit Geschichte zu sprechen. Die Aussage Stratenwerths, der sagt, Gesellschaftslehre ist „nicht wissenschaftsgerichteter Unterricht; Gesellschaftslehre ist wissenschaftsgeleiteter Unterricht“[299] muss noch weiter verschärft werden. So lange die Prinzipien historischen Denkens nicht beachtet werden, kann auch nicht von einem wissenschaftsgeleiteten Unterricht gesprochen werden.

297 Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 47.

298 Mit „Fokussierung auf Vergangenes“, „Fokussierung auf Geschichte“ und „Fokussierung auf die eigene Gegenwart bzw. Zukunft“ werden die drei Zugangsweisen zu Geschichte bezeichnet. Erst in ihrer Vernetzung ermöglichen sie einen reflektierten und (selbst-) reflexiven Umgang mit Geschichte. Vgl. hierzu: Schreiber, W.: Ein kategoriales Strukturmoment des Geschichtsbewusstseins respektive des Umgangs mit Geschichte, in: ZGD 2 (2003), S.10-27; vgl. dies., Mit Geschichte umgehen lernen. De-Konstruktionskompetenz aufbauen, in: dies./Mebus S. (Hgg.): Durchblicken – Dekonstruktion von Schulbüchern. Eichstätt 2005, S. 6-16.

299 Stratenwerth, G. J.: Thesen zum Thema „Historische und geografische Dimension Politischen Unterrichts“. 1972. S. 4. (Privatarchiv Fey).

Dadurch, dass die Fragestellungen ausschließlich gegenwartsbezogener Natur sind, dass Konflikte als Auswahlkriterium dominieren, dass die ideologiekritische Dimension stark überbewertet wird, erlernen die Schüler nur ausgewählte fachspezifische Arbeitsweisen. Das Re-Konstruieren von Vergangenem, das vergangenheitsbezogene De-Konstruieren bleiben unterbelichtet.

Obwohl die Entwürfe nicht unter Verschluss gehalten wurden, lässt sich für diese Phase keinerlei Protest von Vertretern der Historie erkennen. Was von „Expertengruppen“ zur inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts an Gesamtschulen gesagt wurde, erregte weder das Interesse der politischen noch der wissenschaftlichen Öffentlichkeit.

Auffällig ist, dass sich die Papiere besonders intensiv mit der Rolle der Geschichte innerhalb der Gesellschaftslehre auseinandersetzen. Das ist Indiz einmal für eine objektive Problemlage: Die Rolle der (auch) auf Vergangenes bezogenen Geschichte in einem vorrangig auf die Gegenwart orientierten Fach verlangt Klärung. Möglicherweise ist die Schwerpunktsetzung aber auch ein Hinweis darauf, dass am ehesten von Seiten der Historiker Proteste gegen die Zusammenlegung erwartet wurden.[300] Dazu mag die Erinnerung an die kritische Haltung der Historiker bei der Einführung der „Gemeinschaftskunde“ (1962) beigetragen haben.[301] Auch Geschichtslehrer vor Ort setzten sich damals für die Beibehaltung ihres Faches ein.

E1.4.3 Die Evaluation zur Gesellschaftslehre an Gesamtschulen

Eine insgesamt kritische Haltung der Lehrer gegenüber dem neuen Fachbereich Gesellschaftslehre lässt sich über die oben bereits angesprochene Evaluation aus dem Schuljahr 1970/71 fassen. Die Beurteilung der Expertenpapiere zur Gesellschaftslehre brachte niederschmetternde Ergebnisse:[302] Während die generelle Zielsetzung der Gesellschaftslehre noch

300 Auch bei der zweiten Lehrplantagung der Sondierungsphase (September 1967) hatte Lemberg den potentiellen Widerstand gegen die Neufassung der Fächer am Beispiel der Geschichte verdeutlicht. (Vgl. hierzu S. 124 in diesem Band).

301 Bach, Entschließungen, 1963; Klatt, Gemeinschaftskunde, 1962; Knoll, Gemeinschaftskunde, 1964; Ritter, Geschichtsunterricht, 1962; Rohlfes, Herausforderung, 1965.

302 Vgl. die Zusammenfassung Below, S. 18-29, in: Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Evaluation. EV 1. 2. August 1971. 1. Bericht: Zur curricularen Situation an den integrierten Gesamtschulen (erweiterte Fassung). (Privatarchiv Frommelt).
„Der Stellenwert der Expertenpapiere für Planung und Durchführung des Unterrichts ist unterschiedlich, aber nirgends sonderlich hoch.“ Moniert wird speziell, dass die

Zustimmung erfährt, ist die „Einstellung der Kollegen von 13 Gesamtschulen [von 14! W.S.] zu den übrigen Inhalten der Expertenpapiere (Lernziele, methodische Hilfen und Hinweise, Lehrer- und Schülermaterial) im Ganzen negativ." Wegen der mangelnden Hilfestellung, die die Lehrer erfahren, zeigt sich die Tendenz, „Gesellschaftslehre im Stil der alten Weltkunde zu betreiben. Der Begriff Gesellschaftslehre deckt in der Praxis sowohl die Integration von Geschichte, Geographie und Politik, als auch die Dreiteilung dieser Fächer."[303]

Die Unterlagen, auf die die Evaluation sich bezog, hatten die „Expertengruppe Gesellschaftslehre" und die Referenten am Hessischen Kultusministerium erarbeitet. Es wurden u.a. Erfahrungen mit konkreten Projekten in unterschiedlichen Gesamtschulen innerhalb und außerhalb Hessens publiziert, wie z.B. das Projekt „Familie" der „Expertengruppe Basisunterricht",[304] das Projekt „DDR",[305] das an einer additiven Gesamtschule durchgeführt wurde oder Projekte zum Thema „Schule".[306] Neben einzelnen Projekten entwickelte man generell verwendbare Schemata zur Planung und Durchführung von Unterricht in Gesellschaftslehre, die ihrerseits teilweise wieder an konkreten Beispielen angewandt wurden.[307]

„Aufgliederungen der allgemeinen Lernziele" in „mittlere und feinere Lernziele sowie „methodische Hinweise zur Lernzielfindung", wie insgesamt zur Planung und Durchführung von Unterricht „nicht ausreichend" seien. (Ebd., S. 20). „Die Verständlichkeit der Expertenpapiere für alle Lehrer ist nicht sichergestellt." (Ebd., S. 21).

303 Zusammenfassung Below, in: Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Evaluation. EV 1. 2. August 1971. 1. Bericht: Zur curricularen Situation an den integrierten Gesamtschulen (erweiterte Fassung). S. 22. (Privatarchiv Frommelt).

304 Unterrichtseinheit (Phänomen): Entwicklung der Familie (Material für die Arbeit an Versuchen mit integrierten Gesamtschulen). Juli 1969, in: Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 50-55. (Privatarchiv Fey).

305 Das Projekt „DDR" in den Klassen 5 der Gesamtschule Bockenheim-Süd in Frankfurt/Main-Bockenheim, in: Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 112-127. (Privatarchiv Fey).

306 Stratenwerth analysierte Projekte zum Thema „Schule", die in Nordrhein-Westfalen bzw. an der Gesamtschule Beerfelden (Odenwald) durchgeführt wurden. Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre II. Wiesbaden 1972. Konzept Gesellschaftslehre. S. 19-23 bzw. S. 28-30. (Privatarchiv Fey).

307 Schema für die Planung des Unterrichts im Fachbereich Gesellschaftslehre. November 1969, in: Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 69-83. (Privatarchiv Fey). In diesem Schema wird versucht, Ansätze aus „Projektunterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre des 7. Schuljahres" zu kombinieren mit der auf Hartwig zurückgehenden „Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen".

Generalisierbar sollten auch die „Anmerkungen zur methodischen Durchführung des Gesellschaftslehreunterrichts"[308] sein. Daneben standen Vorschläge für „Inhalte des Unterrichts im 7. und 8. Schuljahr"[309]. Zusätzlich zu diesem Material kursierten informelle Papiere unter der Lehrerschaft, zum Beispiel Darstellungen und Arbeitsmaterialien zu konkreten Projekten bzw. Unterrichtsstunden an einzelnen Schulen.

Die Evaluation ergab, dass im Hinblick auf den konkreten Gesellschaftslehreunterricht die Kooperation der einzelnen Lehrer zumindest gleich wichtig wie die Papiere war. Institutionalisiert wurde die Kooperation in den sog. Fachkonferenzen, wobei die Zahl der Sitzungen sowie die Stundenentlastung von Schule zu Schule unterschiedlich geregelt waren. In allen Fachkonferenzen wurde Unterricht „relativ detailliert" geplant. Über das „grundsätzliche Verständnis des Faches" diskutierten nicht alle Konferenzen – wenn, dann teilweise sehr kontrovers. Die Fachkonferenzen erstellten schulinterne Lehrpläne. Dabei handelte es sich in der Mehrzahl der Fälle um Stoffpläne, die den Zusammenhang zu allgemeinen Zielsetzungen nur am Rande berücksichtigten.

Zur Verbesserung der Situation forderten die befragten Lehrer Veränderungen bei den Experten-Handreichungen, die persönliche Beratung der einzelnen Schulen durch Experten sowie gut koordinierte Lehrgänge am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung'.[310] Solche Impulse versuchten die für die Einführung der Gesamtschulen zuständigen Gremien aufzunehmen: Die bessere Koordination der Tätigkeit der Expertengruppen durch Fachmoderatoren und die Projektgruppe Evaluation war ein Ergebnis.[311] Die „Informationen Gesamtschule" wurden zudem in eine

Das Schema wird weiterentwickelt in: Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre II. Reinhardswaldschule 1972. Konzept Gesellschaftslehre. S. 7-16. (Privatarchiv Fey).

308 Diese Hinweise bauen auf Frommelt: Zur Konzeption des Fachbereichs Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen vom Oktober 1969 (Privatarchiv Frommelt) auf. Sie wurden von den Referenten des Referats Gesamtschule am Hessischen Kultusministerium Rutz/Frommelt bearbeitet. (Vgl.: Der Hessische Kultusminister. Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 84-86. (Privatarchiv Fey).).

309 Vorschläge für Inhalte und Ziele des Unterrichts im 7. und 8. Schuljahr. Juni 1970, in: Der Hessische Kultusminister: Information Gesamtschule. Gesellschaftslehre. Wiesbaden 1970. S. 95-111. (Privatarchiv Fey).

310 Zusammenfassung Below, in: Der Hessische Kultusminister. GS-1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Evaluation. EV 1. 2. August 1971. 1. Bericht: Zur curricularen Situation an den integrierten Gesamtschulen (erweiterte Fassung). S. 26-28. (Privatarchiv Frommelt).

311 Vgl. hierzu die kurze Darstellung zur Neustrukturierung der Tätigkeit der Expertengruppen, S. 99 in diesem Band.

leicht zugängliche und schnell aktualisierbare Loseblattsammlung umgewandelt. Der Charakter von „Papieren" blieb dabei bewusst gewahrt. Durch das Prinzip der Loseblattsammlung sollte auch der Austausch schulintern erarbeiteter Materialien möglich werden.[312]

> „Wir hätten, wenn das so klappt, ein nichthierarchisches Informations- und Kommunikationsmodell realisiert", konstatierte Stratenwerth ganz im Stil seiner Zielsetzungen für Gesellschaftslehre. Die Idee eines ‚nichthierarchischen Informations- und Kommunikationsmodells' unter Nutzung der ‚Technik des KM' atmet ebenso Zeitgeist wie Stratenwerths Überlegungen zu „den neuen Papieren für GL": „Papiere sind keine Erlasse. Papiere sind nie ganz amtlich. Das Prestige ihrer Autoren ist an ihnen nicht festgemacht wie bei Denkschriften, Monografien, Untersuchungsberichten. Papiere sind Kommunikationsmittel: mit ihnen versichern Arbeitsgruppen sich ihres Selbstverständnisses, fixieren sie einen bestimmten Diskussionsstand. Papiere dienen der Information zwischen verschiedenen Gruppen; [...] – wenn Information eine Bedingung für Demokratisierung ist, kann man sagen, mit der Papierpraxis verstärken sich die Möglichkeiten der Lernenden und ihrer Lehrer, an der Veränderung von Schule sich unmittelbar zu beteiligen."[313]

Auf dem Experimentierfeld Gesamtschule gab es also zahlreiche, auch auf die „Fächer" bezogene Aktivitäten. Nur selten wurden in dieser frühen Phase regulierende Eingriffe der Kultusbehörden sichtbar. Die Intention Hamm-Brüchers, eine demokratische Schule mit demokratischen Mitteln aufzubauen, wirkte fort.

Auch noch nach der Amtsübernahme durch v. Friedeburg und sein entschiedenes Eintreten für Gesamtschulen im hessischen Schulentwicklungsplan[314] könnte es den Anschein haben, als wären die Entwicklungsimpulse aus dem Kultusministerium nur eine Stimme unter vielen. Man sollte aber nicht unterschätzen, dass die von den Referenten und Hilfsreferenten aus dem Ministerium erarbeiteten ‚Papiere' sehr wohl akzentuierten und Richtungen festlegten. Am Beispiel der Gesellschaftslehre lässt sich dies zeigen: Zeitgleich mit der ersten Versendung der oben beschriebenen Loseblattsammlung durch die Expertengruppe Gesellschaftslehre publizierte die Gesamtschulabteilung (Frommelt und Rutz) gesammelte Arbeitspapiere aus den Jahren 1968 bis 1972.[315] Die ausgewählten Texte stammten zum allergrößten Teil von den Referenten des Hessischen Kultusministeriums. Nicht zu übersehen ist also das Bemühen um „Konsolidierung, Wahrung und Absicherung des bereits Erreichten" und das Bemühen „um Weiterführung begonnener und Entwürfe neuer Konzeptionen im Sinne der Zielsetzung der Schulreform durch gezielte und kontrollierbare Experimente".[316] Kontroverse Diskussionspapiere, strittige Positionen wurden von Rutz/Frommelt nicht publiziert.

Neben den von der Pragmatik bestimmten Versuchen des Gesamtschulabteilung, einen der Idee der neuen Schulart entsprechenden Unterricht zu unterstützen, steht der von Hildegard Hamm-Brücher initiierte Vresuch einer umfassenden inneren Reform durch eine zielgeleitete Revision der Bildungspläne.

Vgl. auch: Der Hessische Kultusminister. GS 1006/01. Information Gesamtschule. Fachbereich: Organisation Org. 3. 11. Aufgabenbeschreibung. Oktober 1971. I. der Expertengruppen, II. der Fachmoderatoren, III. der Projektgruppe Evaluation. Verfasser Bernd Frommelt. (Privatarchiv Frommelt).

312 „[...] aus Schulen [können] zu einzelnen Stichworten [der Loseblattsammlung] Mitteilungen oder andere Papiere eingeschickt werden [...], die dann über die Technik des KM an alle Fachbereiche GL/GS weiterverteilt werden." Stratenwerth: Einführung, in: Der Hessische Kultusminister. Informationen Gesamtschule. Gesellschaftslehre II. Reinhardswaldschule 1972. S. 2. (Privatarchiv Fey).

313 Stratenwerth: Einführung, in: Der Hessische Kultusminister. Informationen Gesamtschule. Gesellschaftslehre II. Reinhardswaldschule 1972. S. 1. (Privatarchiv Fey).

314 „Diesem ersten Schritt zur Horizontalisierung [gemeint der Errichtung von Förderstufen] folgt – sofern es die örtlichen Verhältnisse zulassen und die notwendige Mindestgröße von etwa 200 Schülern pro Jahrgang erreicht wird – die Errichtung von Gesamtschulen. Vollintegrierte Gesamtschulen bezeichnen die weitere Entwicklung, wobei – wie in den Klassen 5 und 6 der Förderstufe – auch in den Klassen 7 bis 10 von Beginn an auf die Schulformen verzichtet wird." (Friedeburg, Hessen '80, ²1970, S. 14). Vgl. auch ebd., Vorwort (Moderne Schule – Bildung für alle) und Kapitel 1 (Strukturfragen der künftigen Schule).

315 Frommelt/Rutz, Gesamtschulen, 1972.

316 Frommelt/Rutz, Gesamtschulen, 1972, S. 10.

2. Sondierungsphase für die curriculare Reform der Sekundarstufe I

Wie ernst es Hamm-Brücher damit war, auch für die Curriculumentwicklung neue Wege zu beschreiten, zeigt die Vorbereitungsphase zur hessischen Schulreform. Zwischen Juni 1967 und Juli 1968 fanden vier Tagungen statt, bei denen unterschiedliche curriculumstheoretische Positionen referiert und diskutiert wurden. Ziel war es, „neue Richtung weisende Ansätze der Curriculumsforschung“[317] vorzustellen und sie auf ihre Verwendbarkeit für das in Hessen anstehende Reformvorhaben zu befragen. Die Phase wird deshalb in der vorliegenden Arbeit als Sondierungsphase bezeichnet.

Hier wird die Hoffnung auf Politikberatung durch die Wissenschaft sichtbar. Weit in die Zukunft reichende politische Entscheidungen sollten auf wissenschaftlich gesicherte Rationalität gegründet werden. Über dieses Ziel und über dessen Einlösbarkeit durch die Wissenschaften herrschte ein grundsätzlicher, alle Parteien[318] und gesellschaftlichen Gruppierungen umfassender Konsens. Die Schwierigkeiten eines konkreten Zusammenwirkens von Wissenschaftlern, Politikern, Ministerialbeamten und Lehrern werden am Beispiel der hessischen Schulreform deutlich.

2.1 Zur Chronologie – Die Sondierungsphase im Überblick

Große Hoffnungen legte Hamm-Brücher auf das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin,[319] besonders auf den damaligen Direktor Saul Benjamin Robinsohn. Ob die Hoffnungen so weit gingen, dass sie meinte, das Konzept Robinsohns könnte unmittelbar in Hessen umgesetzt werden, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Dafür spräche, dass Robin-

---

317 Hamm-Brücher, Vorwort, ²1971, S. 4.

318 Wolf konkretisiert diesen Konsens der Parteien am Beispiel der Landtagsdiskussion über die Novellierung der hessischen Schulgesetze. Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Anm. 25, S. 176.

319 Die Hoffnungen, die Hamm-Brücher auf Bildungsforschung setzte, kommen auch in Hamm-Brücher, Nach elf großen und kleinen Bildungsreisen, 1967, S. 150 zum Ausdruck. Sie beschreibt hier die Arbeitsvorhaben des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin: „eine vierte, möglicherweise endlich auch die innere Schulreform auslösende Untersuchung, beschäftigt sich mit der Lehrplanforschung und dem herkömmlichen Bildungskanon“.
Zudem kannte Hamm-Brücher Hellmut Becker, den Gründungsdirektor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin seit den 1950er Jahren. Sie bezeichnet ihn als persönlichen Freund und Berater in vielen bildungspolitischen Fragen. (Gespräch mit Hamm-Brücher).

sohn die erste Tagung am 10. Juli 1967 in Frankfurt als alleiniger Referent bestritt. Die folgenden Tagungen wären dann Konsequenz der Einsicht, dass das Modell Robinsohn nicht ohne weiteres anwendbar war. Die zweite und die dritte Tagung stehen aber noch in engem Zusammenhang zu seinem Konzept.

Die zweite Grundsatztagung fand vom 18. bis 22. September 1967 in der Reinhardswaldschule in Kassel statt. Dreierlei machte Hamm-Brücher in ihrer Begrüßung deutlich. Erstens: Es werde „noch in dieser Legislaturperiode [d.h. bis 1970] eine Revision der hessischen Bildungspläne" erfolgen. Zweitens: „Ein konkreter Plan des Kultusministers für die Bildungsplanrevision liegt bis jetzt noch nicht vor, weil die künftige Entwicklung nicht durch Vorentscheidungen verbaut werden soll und sich die Welt ständig verändert", und drittens: Auf dieser Tagung solle, wie schon auf der vorhergehenden, „eine Bestandsaufnahme dessen versucht werden, was in der Bundesrepublik sich unter dem Stichwort Lehrplanreform in der wissenschaftlichen Diskussion befindet". „Grundlage der Tagung [sei] das Buch von Prof. Dr. Saul B. Robinsohn ‚Bildungsreform als Revision des Curriculum', Neuwied 1967 und sein Vortrag zum gleichen Thema vom 10. Juli 1967 in Frankfurt". Hamm-Brücher weist zudem darauf hin, dass zu „diesen Überlegungen [...] das Max-Planck-Institut schon einige konkrete Vorschläge entwickelt"[320] habe.

Sieben Referenten waren geladen. An die Konzeption Robinsohns schlossen aber nur drei Referenten an, dessen Mitarbeiter Doris Knab („Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumsforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen") und Jürgen Zimmer („Zur Bedeutung der Humanwissenschaften für die Curriculumsforschung und -entwicklung"), dazu noch der Bildungssoziologe Jürgen Raschert, ebenfalls vom Max-Planck-Institut Berlin („Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanarbeit").

Die weiteren Referenten vertraten andere Positionen: Unter ihnen waren Vertreter der zeitgenössisch immer noch bedeutsamen geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Eugen Lemberg vom ‚Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung' sprach „Zum bildungstheoretischen Ansatz der hessischen Bildungspläne 1956/57" und Hans-Karl Beckmann, Universität Marburg, referierte „Die Ergebnisse der allgemeinen Didaktik und ihre Bedeutung für die Bildungsplanarbeit" ‚Walter

320 Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. Eröffnung der Tagung. (o. S.) (Bibliothek des HILF).

Jung (Universität Frankfurt) stellte einen fachwissenschaftlich/fachdidaktisch motivierten Ansatz der Lehrplanarbeit vor („Mathematische Wissenschaft und mathematischer Unterricht"). Gustav Grüner (Technische Hochschule Darmstadt) befasste sich mit einer schultypbezogenen Fragestellung („Grundfragen der Lehrplangestaltung für berufliche Schulen") sowie der Möglichkeit, allgemein bildende und berufliche Schulen mit Hilfe von Lehrplänen enger miteinander zu verschränken als dies bislang üblich war. – Schon die Erweiterung des Kreises der Referenten zeigte, dass die Verantwortlichen sich nicht auf das „Berliner Modell" festlegen wollten. Hamm-Brücher erinnert sich, dass sie „nicht zufrieden war mit den Fortschritten. [...] Ich saß immer da und hörte zu und dachte, wie sollen da je vernünftige Pläne daraus werden?"[321]

Die Vorträge sind, versehen mit einem Vorwort Hamm-Brüchers, unter dem Titel „Reform von Bildungsplänen. Grundlagen – Möglichkeiten" publiziert, es liegt aber auch das Lehrgangsprotokoll der Reinhardswaldschule vor, das über die Vorträge hinaus die Einführung Hamm-Brüchers und die Diskussionsbeiträge enthält. Es war Usus an der Reinhardswaldschule, Tonbandprotokolle von wichtigen Lehrgängen anzufertigen, diese in geringen Auflagen zu drucken und an Interessenten zu verkaufen. Heute finden sich einzelne Protokolle in der Bibliothek des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung', in der Reinhardswaldschule, aber auch in einigen Privatarchiven, in der Bibliothek des Hessischen Kultusministeriums, in der Forschungsstelle Schulgeschichte der Universität Frankfurt. Ein vollständiger Satz der Protokolle hat sich allerdings nirgends erhalten.

Im Zentrum des nächsten Lehrgangs am 4. und 5. April 1968, wieder in der Reinhardswaldschule Kassel,[322] stand die Frage, welche Hilfen die Soziologie und die anderen Sozialwissenschaften für die konkrete Lehrplanarbeit bieten könnten. Die Lehrgangsleitung lag bei Jürgen Raschert vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Der Ablauf der Tagung wurde modifiziert: Nicht neue Aspekte und deren Diskussion sollten im Mittelpunkt stehen. Man versuchte vielmehr, die Ergebnisse der vorangegangenen Tagungen zu resümieren, den Tagungsablauf zu straffen und die Effektivität dadurch zu erhöhen, dass man den eingeladenen Teilnehmern vorab einen Fragenkatalog zusandte, der ihre Expertenmeinung erhob.

321 Gespräch mit Hamm-Brücher.

322 Vgl. hierzu: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule. Protokoll der Lehrplankonferenz. (Bibliothek des HILF).

Die vierte Tagung vom 26. Juni 1968 stellte einen Bruch zum Berliner Ansatz dar. Bei dieser letzten Vorbereitungstagung, die am Hessischen Kultusministerium in Wiesbaden stattfand, stand ein konkreter Verfahrensvorschlag für die Reform der hessischen Bildungspläne im Mittelpunkt. Er wurde vorgelegt vom Marburger Pädagogen Wolfgang Klafki und stellte nach dessen eigenen Äußerungen „einen pragmatischen Kompromiss zwischen erheblich anspruchsvolleren programmatischen Konzepten, wie sie in den vorangehenden Tagungen vorgetragen worden waren, und Lehrplanrevisonsformen, wie sie kurz vorher etwa bei der Erarbeitung der neuen Hauptschulrichtlinien in Nordrhein-Westfalen praktiziert worden waren, dar."[323] Dass diese Tagung im Hessischen Kultusministerium stattfand, nicht auf quasi neutralem Boden im ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' in der Reinhardswaldschule, könnte als Signal gewertet werden, dass eine Entscheidung gefallen ist.

2.2 Ausgewählte curriculare Ansätze

Nach diesem kurzen chronologischen Überblick über die Sondierungsphase erfolgt nun die detaillierte Darstellung einiger der vertretenen Ansätze. Sie soll dazu dienen, den damaligen Forschungsstand ins Bewusstsein zu bringen. Dabei werden Positionen, die für den weiteren Verlauf der Curriculumsrevision in Hessen von Bedeutung waren, ausführlicher referiert als solche, die letztlich ohne Einfluss blieben.

2.2.1 Der Ansatz Saul B. Robinsohns

Von großer Bedeutung, das ist bereits deutlich geworden, war der Ansatz Robinsohns. Seine wenige Monate vor der Konferenz erschienene Publikation „Bildungsreform als Reform des Curriculum"[324] gehört zu den entscheidenden pädagogischen Werken dieser Zeit. Die Grundgedanken stellte er in seinem Vortrag vom 10. Juli 1967 in Frankfurt vor. Weil zu diesem Vortrag kein Protokoll zugänglich ist,[325] orientiert sich die folgende Darstellung an seiner Publikation. Einbezogen wird auch das in den Zeitraum der Sondierungsphase fallende Interview mit Robinsohn in der Zeitschrift ‚betrifft: erziehung' mit dem Titel „... angebliche Evidenzen hinterfragen". Zum Vergleich herangezogen wurden auch die Passagen des Aufsatzes „Ein Struktur-Konzept für Curriculumentwicklung" aus dem Jahre 1969,[326] die eine Einordnung des Modells Robinsohns möglich machen. (Kapitel II: „1. Ein konzeptionelles Schema").

Die Kernfrage, die Robinsohn aus der Auseinandersetzung mit traditionellen und aktuellen Formen der Lehrplanrevision entwickelt hat, lautet: „Durch welche Methoden systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumsentscheidungen so vorbereitet werden, dass sie aus ‚Beliebigkeit', aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?"[327]

Robinsohns Grundannahme ist, dass Schule die Aufgabe hat, Schüler für die Bewältigung von Lebenssituationen zu befähigen.[328] Dies geschieht, indem sich die Jugendlichen „Qualifikationen" und „Dispositionen" erwerben. Es handelt sich dabei um Kenntnisse und Fertigkeiten, Haltungen und Einsichten, die sie zur Bewältigung der Situationen benötigen. Der Bezugspunkt für Schule ist damit die Gegenwart und Zukunft der jeweiligen Gesellschaft. Die Schule sorgt für Lernerfahrungen, die die Qualifizierung der Schüler „zum Verhalten in der Welt" möglich machen. Konkret heißt dies, in einem ersten Schritt müssen Situationen identifiziert werden, in denen „heutige Schüler sich später zu verhalten haben werden", im zweiten Schritt müssen jene Qualifikationen ermittelt werden, „die notwendig sind, um die voraussichtlichen Situationen bewältigen zu können". Erst der dritte Schritt führt zur Verbindung der Qualifikationen mit den sie ermöglichenden „Bildungsinhalten oder Curriculumselementen."[329] Durch die gegenseitige Zuordnung von Bildungsinhalten/

323 Klafki, Chance, 1986, S. 179.

324 Robinsohn, Bildungsreform, 1967.

325 Das Fehlen des Protokolls kommentiert Stehr folgendermaßen: „Ein schriftliches Protokoll, wie es vergleichsweise zu den folgenden drei Lehrplankonferenzen [...] vorliegt, existiert seltsamerweise weder von den vorgestellten Thesen, noch von der angeblich euphorischen Debatte nach dem einleitenden Vortrag Robinsohns. Ob diese dokumentarische Leerstelle ein Zufall ist oder ob damals politisches Kalkül dahinter stand, kann nicht beantwortet werden." (Stehr, Konstruktion, 1996, S. 45). Nach Wolf hat ein Protokoll zu dieser Tagung existiert. Wolf zitiert es als Anlage des „Arbeitspapier zur Lehrplanreform" (= Vorlage der Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium an den Minister vom 21. November 1967). Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 223.

326 b:e-Interview mit Saul B. Robinsohn, „... angebliche Evidenzen hinterfragen", b:e [betrifft: erziehung] 1968. Robinsohn, Struktur-Konzept, 1969, publiziert auch in: Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 75-99.

327 Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 31.
Bemerkung: zitiert wird nach der zweiten Auflage; weil die betreffenden Passagen unverändert aus der 1. Auflage übernommen wurden.

328 Vgl. Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 13: „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt". Ebd., S. 45: „Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird".

329 Robinsohn, Evidenzen, 1968, S. 11.

Curriculumselementen und Qualifikationen bzw. Situationen wird überprüfbar, ob und inwieweit die angestrebten Ziele erreicht sind.

„Damit ergibt sich für die Curriculumforschung die Aufgabe, Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können."[330] Robinsohn legt ein Modell zur Curriculumsrevision vor, das zeigt, wie die Entscheidungen vorbereitet und getroffen werden können. Für die Auswahl von „Bildungsinhalten" nennt er drei „z.T. überlappende Sätze von Kriterien":

1. „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft"[331]. Über diese Bedeutung urteilen Fachwissenschaftler. Sie orientieren sich bei der Beurteilung nicht nur fachimmanent an der Struktur der Disziplin, sondern berücksichtigen vor allem auch die Bildungsfunktionen des jeweiligen Gegenstandes.
2. „die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene"[332]. Diese Leistung beurteilen anthropologische Wissenschaftler, wie Verhaltenswissenschaftler, Psychologen, Pädagogen, aber auch wieder die jeweiligen Fachwissenschaftler. Der Zusammenhang zwischen Bildungsinhalt und Weltverstehen bzw. – verhalten ist nach Robinsohn der empirischen Überprüfung zugänglich.
3. „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens"[333]. Die auszuwählenden Gegenstände werden nach ihrer Bedeutung für spezifische gesellschaftliche und berufliche Verwendungssituationen und für die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse befragt. Dazu sind Arbeitsplatz- und Arbeitsmarktanalysen, Schulversuchsforschungen, Analysen von Freizeit, von politischem und gesellschaftlichem Leben und andere soziologische Situationsanalysen notwendig. Solche Untersuchungen können von Soziologen durchgeführt werden, aber auch von sog. Abnehmern, also von späteren Arbeitgebern der Schüler, von Gewerkschaftlern, von Politikern und anderen Vertretern des öffentlichen Lebens. Im b:e Interview spricht Robinsohn nicht mehr ausschließlich von wissenschaftlichen Analysen zur Erhebung der Verwendungsfunktionen, sondern vereinfachend auch von Experten-Befragungen zu den jeweiligen Verwendungssituationen.

330 Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 45. Die graphische Gestaltung entspricht dem originalen Druckbild.

331 Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 47.
Vgl. hierzu auch die Hinweise ebd., S. 50: „Es wird nicht leicht sein, die Reflexion des Fachwissenschaftlers von der schieren Reproduktion seines Faches, wie er es als wissenschaftlicher Spezialist zu behandeln gewohnt ist, auf dessen Funktion in der Erreichung von Bildungswirkungen und in der Bestimmung von Bildungshorizonten zu lenken. [...] Aber auch der Wissenschaftler kann auf eine Verantwortung für die Rolle seiner Wissenschaft in Bildung und Erziehung hingewiesen werden, der er sich ebenso wenig entziehen sollte wie der für ihre sonstigen Auswirkungen."

332 Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 47.

333 Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 47.
Vgl. hierzu auch ebd., S. 48: „Schließlich können Analysen von spezifischen gesellschaftlichen, also auch beruflichen Verwendungssituationen und Bedürfnissen zum Nachweis erforderlicher Funktionen führen, die dann wiederum mit den durch bestimmte Gegenstände zu erwerbenden Qualifikationen zu verbinden sind."

Den genannten Wissenschaftlern und Experten wird ein Katalog möglicher Bildungsinhalte vorgelegt, den sie aufgrund der oben angeführten Kriterien überprüfen. Die Liste wird aufgrund ihrer Urteile revidiert und erweitert. – Schon in den vorgelegten Katalog sollten Vorschläge von Wissenschaftlern und Experten aus dem öffentlichen Leben eingehen, mit dem Ziel, „so eine breite Skala möglicher und wünschbarer Gegenstände und spezifischer Zielsetzungen zu gewinnen."[334]

Je mehr Kompetenz im Laufe des Verfahrens aktiviert werden kann, je intensiver der Diskurs abläuft, umso sicherer erscheint Robinsohn die Objektivierung der Auswahl, umso eher sei gesellschaftlicher Konsens möglich. Es wird jedoch dezidiert darauf hingewiesen, dass auch dieses Verfahren letztlich nicht vor Manipulation schützen kann, dass es bildungspolitische Entscheidungen nur stützen, nicht aber abnehmen kann.[335]

Trotz grundsätzlich positiver Resonanz auf den Vortrag Robinsohns wurde im Laufe der Diskussion deutlich, dass eine unmittelbare Umsetzung des Modells am hessischen Beispiel nicht geleistet werden konnte. Zu viele Vorarbeiten wären nötig gewesen. Allein die empirische Ermittlung der Verwendungssituationen war ein für ein einzelnes Bundesland

334 Vgl. Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 52.

335 Vgl. hierzu Robinsohn, Bildungsreform, ²1971, S. 53f.
Vgl. speziell: „Es handelt sich nun einmal bei der Bestimmung von Curricula um Entscheidungen von molaren Problemen, in die sowohl Wertgesichtspunkte, also Normen, wie Wissen und Meinung über die Bedingungen realer Verhaltensweisen eingehen. Sowohl die dem Curriculum zugrunde liegenden Wertpostulate und die von ihnen inferierten Normen als auch die Voraussetzungen über Verhaltenszusammenhänge müssen offengelegt und dem Konsens zugänglich gemacht werden."

nicht zu realisierendes Forschungsprogramm.[336] Robinsohn selbst kam zum selben Ergebnis, im Interview und wohl auch bereits bei der Tagung.[337] Das Modell aber ließe „sich entwickeln und erproben, und es kann uns jetzt schon gelingen, jenes Verfahren der Curriculumsrevision in Gang zu setzen, das über den Kreis der Schulpraktiker hinaus Kreise der Öffentlichkeit, eben der Wissenschaftler und unter ihnen besonders Humanwissenschaftler in die Curriculumentwicklung einbezieht."[338]

2.2.2 Modifikationen des Robinsohn-Ansatzes: Das Berliner Modell

Dem Ziel der Weiterentwicklung sollten die beiden nächsten Lehrplankonferenzen dienen. Im Mittelpunkt der vorliegenden Darstellung stehen die Vorträge von Knab, Zimmer, Raschert und Edelstein, weil diese auf Robinsohn aufbauen. Sie haben die Diskussion auf den Tagungen, auch die schließlich getroffene Entscheidung maßgeblich beeinflusst. Alle Referenten arbeiteten im Auftrag des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Robinsohn weist im Vorwort seiner Publikation „Bildungsreform als Revision des Curriculum" auf eine Arbeitsgruppe hin, die mit ersten „Vorarbeiten, die in begrenzte Modelluntersuchungen münden"[339], begonnen hat, um das vorgeschlagene Vorgehen empirisch zu überprüfen. Diesem Kreis sind die Referenten zuzuordnen.

Der Ansatz Doris Knabs

Knab betont eingangs, dass ein Curriculum, das „qualifizierende Erfahrungen sichern soll, die zum Bewältigen von Lebenssituationen tauglich

336 So äußert sich Hamm-Brücher auch im „Arbeitspapier zur Lehrplanreform" (= Vorlage der Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium an den Minister vom 21. November 1967), zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Anm. 26, S. 177.

337 Auf eine Rückfrage Hamm-Brüchers an Robinsohn, die sinngemäß lautete: „Können Sie empfehlen, dem hessischen Vorhaben der Lehrplanrevision Ihr Konzept zugrunde zu legen?" antwortete dieser klar mit „Nein", übernehmbar seien lediglich Teile des Ansatzes. An diese Schlüsselstelle der Diskussion erinnern sich zahlreiche Teilnehmer der Tagung, auch Hamm-Brücher.

338 Robinsohn, Evidenzen, 1968, S. 13.
Dass darüber hinaus auch die Ausgangssituation hessischer Schulreform – organisatorische Entscheidungen sind bereits vor den inhaltlichen gefallen – grundsätzlich dem Modell Robinsohns widersprach, sei zusätzlich erwähnt. Vgl. Robinsohn, Evidenzen, 1968, S. 13: „Wenn die Curriculumsuntersuchungen ergeben, dass eine große gemeinsame Basis der curricularen Inhalte für alle 11- bis 16-jährigen vorhanden ist, dann folgt daraus etwa die Notwendigkeit und Rationalität gesamtschulähnlicher Veranstaltungen."

339 Robinsohn, Vorbemerkungen (1967), in: ders., Bildungsreform, ²1971, S. 1.

machen, [...] in einer sich ständig verändernden Welt ständiger Revision und Aktualisierung" bedarf.[340] Das „Gesamt-Curriculum [muss] für alle Kinder"[341] entwickelt werden und darf nicht nach volkstümlicher und höherer Bildung differenzieren. Curriculumentwicklung kann, weil sie auf die Ergebnisse der Curriculumforschung rekurrieren muss, nicht in ‚ad hoc zusammengerufenen Kommissionen' erfolgen, sondern nur in ‚ständigen Einrichtungen'.

Erste Aufgabe ist, auf möglichst rationale, objektivierte Weise einen gesellschaftlichen Konsens über „Lebens-, also Verwendungssituationen und die ihnen entsprechenden Funktionen" zu entwickeln, auf die Schule vorbereiten muss. Sodann sind die „zu ihrer Bewältigung nötigen Qualifikationen zu definieren" und „Unterrichtsgegenstände zu ermitteln, die geeignet sind, diese Qualifikationen hervorzubringen"[342]. Weil die wissenschaftlich exakte Entwicklung zu zeitaufwendig wäre,[343] müssen Wege gefunden werden, „die jetzt nötigen Entscheidungen ohne solche Untersuchungen auf möglichst plausible Hypothesen zu stützen. [...] Diese Hypothesen müssen so plausibel sein, dass man es einerseits wagen kann, sie als Kriterien für Curriculumsentscheidungen zu verwenden, also auf ihnen aufbauend, ein Curriculum zu konstruieren; zugleich müssen sie eine Form haben, die es möglich macht, solche Entscheidungen wissenschaftlich zu überprüfen, also die Untersuchungen, auf die wir jetzt nicht warten können, als spätere Kontrollen wenigstens zu einem Teil vorzunehmen."[344]

340 Dass die Analysen die Veränderungen von Welt mit zu bedenken haben, wird von Robinsohn und seinen Anhängern ständig betont. Vgl. z.B. Robinsohn, Bildungsreform, 1967, S. 46, wo von „Gegebenheit und Möglichkeit, Gegenwart und Zukunft" der Wirklichkeit die Rede ist, die Wissenschaften erschließen sollen. Unter anderem daraus wird die Notwendigkeit ständiger Revision abgeleitet. Dass u.a. Nicklas den situativen Ansätzen der Curriculumsrevision vorwirft, sie stünden in Gefahr, die bestehende Gesellschaft zu reproduzieren, erstaunt deshalb. (Nicklas, Probleme der Curriculumentwicklung, ²1972, S. 14).

341 Vortrag Knab, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 3f. (Bibliothek des HILF).

342 Vortrag Knab, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 11f. (Bibliothek des HILF).

343 Knab greift damit einen der wichtigsten Einwände gegen das Modell Robinsohns auf.

344 Vortrag Knab, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswald-

Knab legt hierfür ein Modell vor, das in den Vorträgen Zimmer und Raschert weiter konkretisiert wird.[345] Im Mittelpunkt stehen die von Robinsohn entwickelten Kriterien für Curriculumsentscheidungen, nämlich a) Situationen, b) die zu ihrer Bewältigung nötigen Qualifikationen und schließlich c) die qualifizierenden Curriculumselemente, die Unterrichtsgegenstände also. Eine Reihe von Aufgaben müssen gelöst werden, um Lehrplanentscheidungen fällen und Lehrpläne konstruieren zu können, die auf möglichst plausiblen Hypothesen beruhen. Knab spricht von „Hypothesenbildung zur Entscheidungsvorbereitung": Alle Schritte und die auf ihnen beruhenden Lehrpläne müssen einer ständigen Kontrolle unterworfen sein, weil die relevanten Situationen sich verändern können, weil Situation, Qualifikation und Unterrichtsgegenstand ihren Bezug verlieren könnten. Curriculumsrevision kann deshalb nie abgeschlossen sein. Zwischen den curricularen Entscheidungen und ihrer Kontrolle besteht eine ständige Wechselwirkung.[346]

Die Aufgaben, die der Lehrplanentscheidung vorausgehen, lassen sich in folgende Teilschritte zerlegen:

1. Es werden Klassen von Verwendungssituationen und ihnen entsprechenden Qualifikationen definiert, diskutiert und begründet. Verwendungssituationen und Qualifikationen sind den Bezugsfeldern der Schule zu entnehmen, sie entstammen also entweder charakteristischen Situationen des privaten, öffentlichen, beruflichen Lebens oder sind einer diese konkreten Felder umspannenden, allgemeineren Weltorientierung zuzuordnen. Die Ausweisung der Verwendungssituationen und Qualifikationen geschieht in Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern, Vertretern der anthropologischen Wissenschaften und Didaktikern.

schule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 12. (Bibliothek des HILF).

345 Vgl. Anhang 1.

346 Knab ergänzt das Modell später um eine 4. Spalte, „Quellen", die angibt, wer die jeweiligen Hypothesen entwickeln soll. Den „Situationen" ordnet sie „Zugänge von Wissenschaft und Praxis her" zu; „Human- und Sozialwissenschaften, Didaktik" sollen die „Qualifikationen definieren"; „Fachwissenschaften, außerwissenschaftliche Sachbereiche" bestimmen die „qualifizierenden Elemente" und „relevante Verbindungen zwischen Qualifikationen u. Curriculumselementen" werden hergestellt von „Human- und Sozialwissenschaften, Didaktik" (Knab, Konsequenzen der Curriculumsproblematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, 1969, S. 25). Es ergeben sich also kleinere Abweichungen gegenüber den oben wiedergegebenen Ausführungen zu den „Arbeitsschritten" aus dem Jahre 1967.

2. Diese Qualifikationen müssen – mit Hilfe derselben Expertengruppen – so formuliert werden, dass sie einerseits den Ansprüchen der Verwendungssituation entsprechen,[347] andererseits in Verbindung zu entsprechenden Disziplinen/Unterrichtsfächern gebracht werden können.
3. Als Voraussetzung der in einem vierten Schritt herzustellenden Verbindung zwischen Qualifikationen und Curriculumselementen/Unterrichtsgegenständen wird vorab ein möglichst umfassender Katalog denkbarer Unterrichtsgegenstände aufgestellt. Die Liste umfasst auch die Vermittlungsmethoden. Sie lässt sich aus einer Analyse der didaktischen Diskussion gewinnen, d.h. aus der Diskussion über tradierte, über wünschenswerte und über neue Bildungsinhalte.
4. Die Verbindung zwischen den Qualifikationen und den Curriculumselementen/Unterrichtsgegenständen ist herzustellen durch die Befragung von Experten. Die Experten müssen einerseits für die Verwendungssituationen kompetent sein, andererseits hinreichend vertraut mit den Disziplinen, denen die Unterrichtsgegenstände zugeordnet sind. Das sind die Voraussetzungen dafür, dass sie das Kriterium „Qualifikation" sinnvoll auf die Curriculumselemente beziehen können. Es kann sich bei den Experten um Wissenschaftler handeln, um Ausbilder, um Personen, die Verwendungssituationen im öffentlichen und privaten Leben besonders gut kennen wie Politiker, Journalisten oder Verbandsvertreter.
5. Eine kritische Analyse der von diesen Experten hergestellten und bewerteten Verbindungen zwischen Qualifikationen und Curriculumselementen/Unterrichtsgegenständen bildet dann die Grundlage für die politische Curriculumsentscheidung. Erst nach dieser politischen Entscheidung setzt die Arbeit der Curriculumskonstruktion ein. Die ermittelten Prioritäten werden umgesetzt in Fächer oder Lehrgänge, in ein differenziertes Gefüge von zu vermittelnden Lernerfahrungen. Die kritische Analyse der Verbindung zwischen Qualifikationen und

347 Knab verdeutlicht die bei der Erstellung von ‚Qualifikationslisten' zu meisternden Schwierigkeiten an einem Beispiel: „Die hochgradige Spezialisierung als Merkmal der Gesellschaft erfordert Qualifikationen wie Akribie, Präzision in der differenzierten Aufnahme und Verarbeitung von Informationen, die Fähigkeit, für ein begrenztes Gebiet eine Vielzahl von Informationen samt ihrer Interdependenzen aktual verfügbar zu haben. Die gleiche Differenziertheit und Spezialisierung verlangt aber auch Qualifikationen, die es ermöglichen, eine Vielzahl von Fällen rasch in allgemeine, überschaubare Schemata zu übersetzen, also auf grundlegende Strukturen zu rekurrieren." (Vortrag Knab, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 16. (Bibliothek des HILF).).

Curriculumselementen bildet auch den Ausgangspunkt für die Kontrolle der diesen Entscheidungen zugrunde gelegten Annahmen.

Der Ansatz Jürgern Rascherts

Raschert versucht Aussagen zu treffen, wie mit Hilfe der Soziologie Qualifikationen für bestimmte Verwendungssituationen möglichst präzise benannt werden können, ohne dass eigens umfassende wissenschaftliche Untersuchungen initiiert werden.[348] Das Ausweisen von Qualifikationen wird im Knabschen Modell ja unter anderen den Soziologen zur Aufgabe gemacht.

Der Weg geht über die Nutzung bereits vorhandener Forschungsergebnisse und die Kommunikation zwischen Soziologen und Experten aus anderen Gebieten. Soziologen sollen sich „in gemeinsamen Diskussionen mit Didaktikern und den Kennern bestimmter Sachbereiche um die Definition von Qualifikationen bemühen, die in bestimmten Verwendungssituationen benötigt werden."[349] Weil die definierten Qualifikationen Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft haben sollen, gehen in ihre Definition normative Entscheidungen über gesellschaftliche Zielvorstellungen mit ein. Die Erfahrungswissenschaften können solche Entscheidungen zwar nicht begründen und legitimieren, ihre Forschung kann aber „die Annahmen über empirische Zusammenhänge, von denen solche Wertvorstellungen ausgehen, der Analyse und wissenschaftlichen Kritik unterwerfen"[350]. Raschert hebt mit seinem Hinweis auf die Normativität der Curriculumsentscheidungen einen Aspekt heraus, der bei Robinsohn nur eine untergeordnete Rolle spielt.

348 Sowohl der Zeitdruck, unter dem das hessische Projekt steht – bis 1970 soll die Revision abgeschlossen sein – als auch die finanzielle Beschränkung eines Bundeslandes verbieten es, die eigentlich notwendigen umfangreichen wissenschaftlichen Forschungsarbeiten durchzuführen.

349 Vortrag Raschert, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 8. (Bibliothek des HILF).
Im Vortrag vom 4. April 1968 präzisiert Raschert Probleme der Kooperation zwischen Pädagogen und Sozialwissenschaftlern, benennt Felder, in denen Sozialwissenschaftler und Pädagogen zusammenarbeiten müssten (Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 6-9; S. 10f. (Bibliothek des HILF).), weist auf Verständnisschwierigkeiten hin, die aus dem Fehlen einer „gemeinsamen Sprachebene" (ebd., S. 11) resultieren.

350 Vortrag Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 7. (Bibliothek des HILF).

Er unterscheidet Qualifikationen auf drei verschiedenen Ebenen. Zum einen geht es um den „empirischen Zusammenhang zwischen typischen Verwendungssituationen und instrumental dafür erforderlichen Qualifikationen". Zum zweiten betrachtet er „Verwendungssituationen, die bei bestimmten wünschenswerten gesellschaftlichen Veränderungen neue oder veränderte Qualifikationen erfordern würden." Aufgabe der Sozialwissenschaften ist es hier, Alternativen und Konsequenzen offen zu legen, nicht aber, politische Entscheidungen abzunehmen oder auch nur zu legitimieren. Die dritte Ebene betrifft „Qualifikationen [...], die als solche einen kulturellen Wert darstellen und durch keinerlei empirische Analysen gerechtfertigt werden können."[351] Als Beispiel nennt Raschert Qualifikationen, die das Individuum zu Autonomie befähigen können. Hierzu liegen bereits Studien zu Rollendistanz oder zu Sozialisation vor. Solche Untersuchungen fundieren das Urteil der Soziologen und erbringen ein Mehr an rationaler Durchdringung.

Nach eigener Einschätzung kann Raschert zwar keine wissenschaftlich konsequent begründete Methode anbieten, wohl aber ein Verfahren „‚informierter Willkür' von Sachverständigen, an deren Analysen und Definitionen sich politische Entscheidungen anschließen könnten."[352]

Ergänzend zu diesem Vortrag weist er bei der dritten Curriculumtagung am 4. April 1968 auf eine in den bisherigen Referaten zu wenig beachtete Frage hin: die Berücksichtigung der „Lernbedürfnisse von Jugendlichen der verschiedenen Lebensalter und verschiedenen Schichtenzugehörigkeiten". Robinsohn habe „in einer fatalen Weise die Lernenden als lebendige Subjekte zugunsten des objektiven Geistes des Curriculum totgeschwiegen"[353], kritisiert Raschert.

Der Ansatz Jürgen Zimmers

Zimmer macht, ebenfalls im Bezug auf das Modell Knabs, deutlich, dass die Humanwissenschaften aufgrund ihrer „empirisch-analytisch gewon-

351 Vortrag Raschert, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 9. (Bibliothek des HILF).

352 Vortrag Raschert, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 11. (Bibliothek des HILF).

353 Vortrag Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 12. (Bibliothek des HILF).

nenen Kenntnisse über Individuum und Gesellschaft" verhindern können, dass „Qualifikationen definiert werden, die von falschen Persönlichkeits-, von idealistischen Sozialisationsmodellen, von unzulänglich erfassten gesellschaftlichen Bedingungen ausgehen."[354] Die anzustrebenden Qualifikationen haben Relevanz für Gegenwart und Zukunft einer Gesellschaft. Sie können nicht nur durch ein einziges Curriculumselement, sondern durch ein Bündel ähnlicher Unterrichtsgegenstände verwirklicht werden, die ihrerseits „rascher veralten werden, als die anzustrebenden relativ überdauernden Qualifikationen"[355]. Die jeweiligen Curriculumselemente/ Unterrichtsgegenstände müssen deshalb im Zuge einer permanenten Curriculumsrevision ausgetauscht werden können.

Die hinter der Verknüpfung von Qualifikation und Curriculumselementen/Unterrichtsgegenständen stehende Hypothese ist, dass „Übertragungseffekte [...] auf neue Situationen" außerhalb des in der Schule vollzogenen Lernvorgangs möglich sind. Experten müssten nach Zimmer überprüfen, ob die einzelnen Unterrichtsgegenstände tatsächlich die Basis für die beabsichtigte Entwicklung von konkreten Qualifikationen bilden können, ob ein Transfer der so entwickelten Qualifikationen auf andere Situationen möglich ist. Dabei gilt: Will man Curriculumsrevisionen nicht auf Jahre hinaus blockieren, so können solche Kontrollen nur exemplarisch durchgeführt werden; in einzelnen Fällen ist auch ein Rekurs auf bereits vorliegende Transferuntersuchungen möglich.

Für die dritte Tagung im April 1968 war geplant, die Diskussion durch eine vorangegangene Befragung von Soziologen zu strukturieren. Im Fragenkatalog ging es um deren Expertenmeinung zu konkreten gegenwarts- und zukunftsrelevanten Qualifikationen und Bildungsinhalten. Geklärt werden sollte auch, welche der Qualifikationen für alle Schüler obligatorisch sein, welche zum Wahlbereich gehören sollten. Zudem sollten die Experten ihnen bekannte Forschungsarbeiten benennen, die für die Curriculumsarbeit hilfreich sein könnten. Der geplante Ablauf konnte jedoch nur in Teilen realisiert werden. Zum einen brachte der Tagungsleiter Raschert mit dem Hinweis, dass abweichend vom Robinsohnschen Konzept, die Bedürfnisse der Kinder stärker berücksichtigt werden müss-

354 Vortrag Zimmer, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 9. (Bibliothek des HILF).

355 Vortrag Zimmer, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 12. (Bibliothek des HILF).

ten, selbst ein neues Thema ins Spiel, das in der Diskussion vielfach aufgegriffen wurde. Zum anderen stellte Edelstein in einem spontanen Referat sein vom Thema der Tagung grundsätzlich abweichendes Basiskonzept vor.

Der Ansatz Wolfgang Edelsteins

Edelstein, ebenfalls Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin sprach zum Thema „Lehrplanrevision als Innovations- und Entwicklungsprozess": Sein Ansatz ist zwar nicht mehr dem Modell Knabs zuzuordnen, orientiert sich aber an den von Robinsohn aufgestellten Grundhypothesen. Die Aufgabe der Schule und damit das Ziel jedes Unterrichts ist nach Edelsteins Ansicht, für Lebenssituationen zu qualifizieren. Dieses Ziel steht in dialektischem Verhältnis zum Entwicklungsstand der Wissenschaften. Beide, Lebenssituationen und Inhalte bzw. Strukturen der Wissenschaften, sind einer ständig wachsenden Entwicklungsdynamik unterworfen. Das hat Konsequenzen für Bildungspläne: Zum einen wirkt Dynamisierung anti-enzyklopädisch.[356] Im Mittelpunkt können deshalb nicht Inhalte stehen, es muss vielmehr, „auf dem Weg über den fachspezifisch elementaren Informationshorizont – die Disposition zum Lernen selbst gelernt werden."[357] Transferierbarkeit und Generalisierbarkeit des Gelernten werden somit zum Problem für Unterricht und Forschung. Zum anderen kann die Revision von Bildungsplänen kein einmaliger Vorgang sein, sondern muss als permanenter Prozess verstanden werden. „Entscheidend wird dabei sein, rationale Prozeduren der Revision zu ermitteln, in denen eine kontinuierliche Innovation von Inhalten und Zielen von statten geht. Dies soll aufgrund der gegebenen Bedingungen mit einem möglichst geringen Aufwand geschehen."[358]

Das, was dem Ansatz Edelsteins Wirkungsmacht für den gesamten Prozess der hessischen Curriculumsreform verlieh, ist die herausragende Rolle, die er den Lehrern bei der Revision der Lehrpläne zuweist. Innovationen für die Schule können nach seiner Meinung nur greifen, wenn sie

356 „Durch das Schulwissen kann man den Horizont modernen Wissens in keiner Weise abstecken, da unser Wissen im Gegensatz zu früheren Epochen, in der unser Fächer-Kanon entstand, stärker durch rapiden Zuwachs, Dynamisierung und Neustrukturierung bestimmt wird, als durch langsame Akkumulation." Vortrag Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 36. (Bibliothek des HILF).

357 Vortrag Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 37. (Bibliothek des HILF).

358 Vortrag Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 37. (Bibliothek des HILF).

nicht oktroyiert, sondern von den Lehrern mitgetragen werden. Dazu ist es unerlässlich, dass man die Lehrer „in ihrer Kompetenz achtet und anspricht", indem man z.B. den „Rahmen ihres fachlichen Bewusstseins" nicht zerstört, „den die ‚Fächer' konstituieren. Die Auseinandersetzungen um das Fach Gemeinschaftskunde haben Aufschluss darüber gegeben, in welche Konfliktsituationen Lehrer bei der Auflösung traditioneller Fächer geraten können."[359]

Edelstein stellt deshalb ein Modell der Lehrplanrevision „von unten" vor.[360] In das Modell fließen seine Kenntnisse und Erfahrungen aus der ‚Testkonstruktion' und der ‚Theorie der programmierten Instruktion' ein, einer damals für alle empirischen Wissenschaften bedeutsamen Subdisziplin. Die Ziele werden operationalisiert, d.h. den angestrebten Zielen werden Verhaltensweisen (= Qualifikationen) zugeordnet und vor allem „Sequenzen, die zu dem gewünschten Verhalten der Schüler führen sollen". „[A]m Schluss [testet man] den Erfolg dieser Sequenzen am erreichten Verhalten."[361] Als weiterer Ansatz geht in das Verfahren Edelsteins „die Verwendung bestimmter Methoden [...] zur Mobilisierung von Kompetenz durch Expertengremien"[362] ein.

Für die Entwicklung des Konzepts kann Edelstein auf Versuche im Institut für Bildungsforschung in Berlin „für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik" zurückgreifen: Den Rahmen für die Lehrplanrevision bilden allgemeine Vorgaben der Politik – z.B. die Entscheidung für die horizontale oder vertikale Gliederung des Schulsystems – und allgemeine Vorgaben der Wissenschaft, wie z.B. in Anlehnung an Robinsohn das Ausgehen von Lebenssituationen. Die Lehrer sind von Anfang an an

[359] Vortrag Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 38. (Bibliothek des HILF).

[360] Vgl. auch die folgende Schemadarstellung, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 52. (Bibliothek des HILF): Entwicklung einer Lehrsequenz (spezielle Formulierungen):
(1) Spezifisches Unterrichtsziel: „gewünschtes Verhalten"
Expertenurteil – A
(2) Formulierung von Kriterien für den erfolgreichen Erwerb (Maßstab für Erfolg)
Expertenurteil – B
(3) Curriculum
a. Unterrichtseinheiten
b. Lehrstrategien Expertenurteil – C (u. U. verschiedene Gruppen)
c. Materialien/Medien
d. „Lernumwelten", Bedingungen

[361] Vortrag Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 40. (Bibliothek des HILF).

[362] Vortrag Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 37. (Bibliothek des HILF).

der Curriculumentwicklung beteiligt. Würde man den Lehrern ein fertiges Konzept, „ein normatives System für eine schulische Alternative auf den Tisch legen", so wäre man „mit den Wahrnehmungssperren derjenigen konfrontiert [...], die in der Praxis die theoretische Lösung übernehmen sollen."[363] Für Edelstein ist es unerlässlich, die Wahrnehmungssperren vorweg abzubauen, indem man die Lehrer „auf ihr eigenes Tun"[364] zurückreflektieren lässt.

Lehrergruppen, die nach „informierter Willkür" ausgewählt sind, formulieren deshalb Ziele, „die sie meinen, im Unterricht in den betreffenden Stufen tatsächlich zu verfolgen". Sie diskutieren diese Ziele und werden sich dabei zum einen bewusst, dass „sie das, was sie zu tun behaupten, ja gar nicht tun"[365]; zum anderen kristallisieren sich aber auch Ziele heraus, die tatsächlich verfolgt werden und den Lehrern erreichbar erscheinen. Für diese ‚pragmatische Liste' von Zielen konstruieren die Lehrer dann „Unterrichtsaufgaben"; d.h. sie operationalisieren die Zielsetzungen.[366] Es zeigte sich, „dass es für eine Reihe von Zielen eindeutige Zuordnungen von Aufgaben und konvergierende Aufgabenstellungen gab". Wenn sich für ein Ziel eine „operationale Definition" nicht finden ließ, „wurde dieses Ziel ausgeschlossen."[367] Die durch unmittelbare Praxiserfahrung gewonnenen operationalisierten Ziellisten werden durch andere Lehrer und durch Experten (Fachwissenschaftler, Sozial- und Verhaltenswissenschaftler, Pädagogen) überprüft und beurteilt. Aufgrund der Rückäußerungen überarbeiten die Lehrer ihre Zielvorschläge und entwickeln in einem nächsten Arbeitsgang „Lernsequenzen und Strategien für diese Ziele" und „provisorische Materialien"[368]. Auch diese werden von Expertenteams überprüft und von den Lehrern überarbeitet. Überprüfung durch außerschulische Experten, Überarbeitung durch die

[363] Protokoll der Diskussion in Anschluß an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 68. (Bibliothek des HILF).

[364] Protokoll der Diskussion in Anschluß an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 68. (Bibliothek des HILF).

[365] Protokoll der Diskussion in Anschluß an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 68. (Bibliothek des HILF).

[366] Vortrag Edelstein, in Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 44. (Bibliothek des HILF).

[367] Vortrag Edelstein, in Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 44. (Bibliothek des HILF).

[368] Vortrag Edelstein, in Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 42. (Bibliothek des HILF).

Lehrer, schließlich konkrete Umsetzung und Evaluation wiederholen sich ständig. Für diese Art der permanenten Schulreform bürgerte sich die Bezeichnung „rollende Reform" ein.[369]

Gerade der Vorschlag Edelsteins wurde in den verschiedenen Phasen der hessischen Lehrplanreform, bis mindestens ins Jahr 1976 hinein, immer wieder diskutiert. Man muss bedenken, dass das Edelsteinsche Konzept auf ähnlich gelagerte Erfahrungen in manchen hessischen Lehrerkreisen traf, z.B. bei den Expertengruppen für Gesamtschule[370] und bei den Lehrergruppen, die die Einführung der Gemeinschaftskunde unterstützten. Auch hier war man so vorgegangen, dass Lehrer – ohne curriculare Vorgaben – Zielsetzungen diskutierten, Projekte entwickelten, ihre Vorschläge nach dem Rücklauf von Rückäußerungen überarbeiteten. Parallelen zeigen sich auch in Bezug auf die Erprobung, Überarbeitung und Einführung eines neuen „Bildungsplan[s] für das Fach Deutsch an den Gymnasien des Landes Hessen"[371] durch die Gymnasialabteilung des Hessischen Kultusministeriums. Die Arbeit an den Deutschlehrplänen datiert auf die Jahre von 1966 bis 1970.[372]

2.2.3 Ansätze anderer Positionen

Wie bereits festgestellt, wurden auf der Grundsatztagung zwischen 18. und 22. September 1967 auch dem Berliner Modell widersprechende, geisteswissenschaftlich geprägte Positionen vertreten.

Der Ansatz Hans-Karl Beckmanns

Nach Ansicht Beckmanns lässt sich Bildungsplanarbeit zum ‚jetzigen Zeitpunkt' nicht auf Curriculumsforschung im Sinne Robinsohns aufbauen. Besonders was Ziel- und Inhaltsentscheidungen anbelangt, sind Rückgriffe speziell auf Ergebnisse der geisteswissenschaftlichen Didaktik nötig (Weniger, Klafki[373] und Flitner werden genannt). In der Abschlussdiskussion der Tagung verdeutlichte Beckmann, dass die geisteswissenschaftlich orientierte Didaktik und das „Berliner Modell" der Max-Planck-Gesellschaft durchaus in einer Reihe von Aspekten übereinstimmten, dass deshalb die Begleitung einer nach traditionellen Verfahren ablaufenden Lehrplanarbeit durch Curriculumsforschung im dort vertretenen Verständnis durchaus sinnvoll sein könnte,[374] – „die Begleitung, nicht die Federführung".

Der Ansatz Eugen Lembergs

Der Vortrag Lembergs soll ausführlicher dargestellt werden, obwohl er, wie sich aus den Protokollen der Diskussion erschließen lässt, auf der Tagung wenig Resonanz fand. In der ab ca. 1973 einsetzenden Kritik am Vollzug der Curriculumsrevision spielen aber Elemente eine Rolle, auf die Lemberg schon 1967 hinweist. Gleichzeitig wird gerade an diesem konservativen Ansatz aber auch deutlich, wie breit der Konsens über die Notwendigkeit einer umfassenden Schulreform in den späten 1960er Jahren war. Lembergs Ausgangspunkt ist seine Mitautorenschaft an den bisherigen Bildungsplänen aus dem Jahr 1956; das Ziel ist der Versuch, „Entwurf und Anlage, Theorie und Konzeption" der bisherigen Pläne „kritisch zu analysieren, und zwar mit der bewussten Einstellung auf das, was in den kommenden Bildungsplänen neu und anders konzipiert, umgedacht oder weiterentwickelt werden muss."[375]

Lemberg stellt fest, dass Schule heute – anders als in den Bildungsplänen der 1950er Jahre geschehen – nicht mehr als Schonraum gedacht werden kann. Sie sei vielmehr als Teil der Gesellschaft zu verstehen,

---

369 Was unter „rollender Reform" zu verstehen ist, präzisierte Hans-G. Rolff, ein weiterer Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in einem 10 Phasen umfassenden, sich immer wieder wiederholenden Kreismodell, das die Entwicklung, Implementation, Revision von Innovationsprogrammen beinhaltet und zeigt, dass sich im Laufe dieses Verfahrens kooperative Organisationsformen entwickeln. (Rolff, Bildungsplanung, 1970, S. 168-170).

370 Vgl. die Hinweise zur Gesamtschul-Entwicklung in Hessen, ab S. 67 in diesem Band.

371 Zur Erprobung, Begutachtung und Überarbeitung dieser Bildungspläne vgl. den Bestand: Dokumentation: Curriculare Lehrpläne Deutsch Sekundarstufe II, traditioneller Prozess, 1968/70. (Privatarchiv Wolf).

372 Die Erarbeitung des Bildungsplanes durch Lehrergruppen setzte im Jahr 1966 ein; erste Vorüberlegungen innerhalb des Ministeriums lassen sich schon für das Jahr 1965 fassen. (Vgl. hierzu Aktenbestände der Gymnasialabteilung, die vereinzelt noch in der Registratur des HKM unter Aktenzeichen E II 4-312, Ehrhardt lagern).

373 Im Hinblick auf die nachfolgende Entwicklung der hessischen Lehrplanrevision ist interessant, dass im Vortrag Beckmanns erstmals der Bezug auf die Position Klafkis hergestellt wird.

374 Der Diskussionsbeitrag Beckmanns ist in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967 als „zusätzliche Erklärung" im Anschluss an den Vortrag Beckmanns wiedergegeben. (Ebd., S. 10-13)

375 Vortrag Lemberg, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. nicht paginiert; bei der nächsten S. Beginn der Zählung mit 1. (Bibliothek des HILF).

wobei die Wahrung und Perpetuierung des kulturellen Erbes nicht mehr allein im Mittelpunkt stehen kann. Erziehung müsse sich auch an einem in die Zukunft weisenden Bild von Gesellschaft orientieren. Bei aller Orientierung an Utopien für die Zukunft dürfe allerdings nicht übersehen werden, dass ohne grundsätzliche Identifikation mit der aktuellen Gesellschaft ihre Weiterentwicklung nicht denkbar sei. Auch Leistungen der Vergangenheit, Lemberg nennt die Reformpädagogik, müssten in ihrem Wert für Gegenwart und Zukunft beachtet werden.

Die Orientierung der Schulfächer an wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bedürfe einer Überprüfung, nicht nur in dem Sinne, dass sich wissenschaftlicher Fortschritt niederzuschlagen hat. Es geht vielmehr um die „Bereinigung ihres Verhältnisses zu den entsprechenden Universitätsdisziplinen",[376] um die Reflexion des „qualitativen Unterschieds zwischen Forschung und Bildung, Forschungsinteresse und Bildungsaufgabe".[377] Nimmt man noch die neu zu bewältigenden Bildungsaufgaben hinzu, die aktuell an die Schule herangetragen werden, so könne dies im Einzelfall zur Umstrukturierung und Neukonzeption von Schulfächern führen.

Die dabei zu erwartenden Schwierigkeiten verdeutlicht Lemberg unter anderem am Beispiel des Unterrichtsfachs Geschichte: „Der Widerstand gerade der Historiker" gegen die Koordinierung der Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde in der Gemeinschaftskunde durch das Saarbrückener Abkommen[378] „beleuchtet die Diskrepanz zwischen

376 Vortrag Lemberg, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 20. (Bibliothek des HILF).

377 Vortrag Lemberg, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 18. (Bibliothek des HILF).

378 Mit dem „Saarbrückener Abkommen", einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 5. Juli 1962, werden die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde in den Klassen 12 und 13 der Gymnasien innerhalb des Faches Gemeinschaftskunde koordiniert. Die Gemeinschaftskunde „hat in höherem Maße als andere Gebiete die Aufgaben der ‚Politischen Bildung' und Erziehung zu erfüllen." Auch wenn die Fächer weiterhin von unterschiedlichen Fachlehrern erteilt werden können, werden die Leistungen der Schüler mit einer gemeinsamen Note beurteilt. Fächerübergreifende Zusammenarbeit im Hinblick auf die Ziele der ‚Politischen Bildung' ist gefordert. Für die Behandlung der fächerübergreifenden Aufgaben „liefern Geschichte, Geographie und Sozialkunde facheigene Beiträge." Die Funktionen der Fächer innerhalb der Gemeinschaftskunde werden ebenso aufgelistet, wie „Themen für die Gemeinschaftskunde in den Klassen 12 und 13" (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Juli 1962).
Das „Saarbrückener Abkommen" stellt den Vollzug eines Auftrags dar, den die KMK am 11./12. Feburar 1960 ausgesprochen hat: „Der Geschichtsunterricht ist in allen Klassenstufen im Hinblick auf seinen ‚Politischen Bildungsgehalt und auf die Vorbereitung des Unterrichts in der neuesten Geschichte anzulegen. Der Schulausschuss wird beauftragt, als Ergänzung zu den Grundsätzen für den Geschichtsunterricht Richtlinien für den Unterricht in Gemeinschaftskunde aufzustellen." (Beschluss der KMK vom 11./12. Februar 1960 zur Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen). Hintergrund dieser Vereinbarung waren antisemitische Ausschreitungen am 30. Januar 1960.
Zum Saarbrückener Abkommen vgl. auch Tenorth, Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1948-1973, 1975, speziell S. 134-137; vgl. auch Zilien, Bildung, 1997, S. 329-358.

Universitätshistorie und geschichtlicher Bildung: Immer noch sucht der Historiker Historiker auszubilden, tritt er mit der Fragestellung des Forschers – wenn nicht des Enzyklopäden – und nicht des Geschichtslehrers an Stoffe und Schüler heran, statt durch geschichtliche Bildung in der Gegenwart zu orientieren und politisch zu erziehen."[379] Lemberg analysiert mit einem für das Jahr 1967 erstaunlichen Scharfblick das sich wandelnde Verhältnis der Gesellschaft zur Geschichte, die beginnende, kontrovers geführte fachinterne Diskussion um das Selbstverständnis der Disziplin, die ‚Grenzüberschreitungen der Geschichtsforschung'. Die Instrumentalisierung der Geschichte im Hinblick auf ‚Politische Bildung' erkennt er klar; aber, anders als von einem geisteswissenschaftlich orientierten Vertreter durchaus zu erwarten wäre, hält er dem nicht den Eigenwert der Geschichte entgegen.

Weil ihm, nicht nur am Beispiel der Geschichte, vor allem aber hier, bewusst ist, dass Kontroversen vorprogrammiert sind, schlägt er für die Durchführung der Lehrplanarbeit vor, die „Fachkommissionen benachbarter Disziplinen von Zeit zu Zeit gemeinsam tagen zu lassen", um die Pläne „zeitlich und inhaltlich aufeinander bezogen konzipieren [zu] können", „vor allem an den ersten, entwerfenden Beratungen Universitätslehrer der jeweiligen Disziplin zu beteiligen, aber solche, [...] die die Bildungsrelevanz ihres Faches im Auge haben", auf Lehrplanarbeit des Auslands zu rekurrieren, weil hier dieses Problem bereits behandelt wird.[380]

379 Vortrag Lemberg, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 16. (Bibliothek des HILF).

380 Vortrag Lemberg, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 18f. (Bibliothek des HILF).

Um die Lehrer als wichtige Adressaten der inneren Schulreform anzusprechen, soll auf Lesbarkeit, aber auch auf formal ansprechende äußere Gestaltung der neuen Pläne geachtet, sollen neue Formen der Lehrerfortbildung entwickelt werden.

Insgesamt sind die Konsequenzen, die Lemberg aus der Analyse der bisherigen Bildungspläne ableitet, durchaus geprägt vom Bewusstsein, dass etwas Neues entstehen kann und muss. Im Kern versteht er Schulreform als notwendige Reaktion auf die großen Veränderungen der Gesellschaft. Allerdings soll dabei auf Bekanntes und Bewährtes zurückgegriffen werden, auch auf vorhandene Erfahrungen mit der Revision von Bildungsplänen. Dass die Durchführung, vor allem die spätere Implementation der Reformvorhaben, schwierig werden wird, sieht er deutlich vor sich.

2.2.4 Schlaglichter auf die Meinungsbildung

Bevor auf einige wichtige Elemente der Diskussion, speziell zur zweiten und dritten Tagung, eingegangen wird, wird der Teilnehmerkreis charakterisiert.[381] Einladender war jeweils das Hessische Kultusministerium.[382] Hamm-Brücher führte den Vorsitz. Es fällt auf, dass unter den Teilnehmern viele Wissenschaftler waren, vor allem aus Hessen: Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Lerntheoretiker, vereinzelt Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker (hier wieder vor allem Naturwissenschaftler). Vertreten war jeweils auch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Regelmäßig nahmen außerdem Fach- und Schulreferenten des Hessischen Kultusministeriums teil, Ausbilder der zweiten Phase der Lehrerbildung (vor allem Studienseminarleiter[383]), Verantwortliche für die Lehrerfortbildung, Schulleiter (vor allem von Gesamtschulen und Gymnasien), vereinzelt Lehrer und Vertreter des Landeselternbeirats. Bei einzelnen Sitzungen fanden sich darüber hinaus Vertreter der Regierungspräsidenten der hessischen Bezirke, Vertreter von weiteren an der Schule interessierten Verbänden sowie der Wirtschaft und der Kirchen.[384]

381 Nur für die erste Tagung, den Vortrag Robinsohns, fehlt die Teilnehmerliste.

382 Listen über Absagen existieren nicht.

383 Die zweite Phase der Ausbildung angehender Gymnasiallehrer erfolgte in Hessen an ‚Studienseminaren', die von Studienseminarleitern geführt wurden. Diese bildeten ihre Referendare in den Bereichen Schulrecht und Schulkunde sowie in Pädagogik, Psychologie und Philosophie aus. Die Ausbildung für die Unterrichtsfächer bestritten die sog. Fachleiter. (Vgl. Hessischer Philologenverband e.V., Philologen-Jahrbuch, 1970, S. 235-250).

384 Vgl. die Teilnehmerlisten im Anhang zu: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. (69 Personen), im Anhang zum Protokoll des Lehrgangs 1308 vom 4./5. April 1968 (30 Personen), im Anhang zum Protokoll der Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. (32 Personen). (alle Bibliothek des HILF).

Die Diskussion auf der Grundsatztagung im September 1967 bewegte sich noch auf eher allgemeinem Niveau, die hessische Situation wurde kaum berücksichtigt. Man hinterfragte vor allem die im Berliner Modell vorgeschlagenen Wege, Verwendungssituationen zu analysieren und Qualifikationen zu deren Bewältigung zu gewinnen. Den Dezisionismus der Entscheidungen, die implizierten Interessenskonflikte, das Normenproblem, die Grenzen der Objektivierbarkeit, die Auswahl und Qualifikation der Experten betrachtete man als Hauptprobleme. Kontrovers diskutiert wurde, wie (geisteswissenschaftliche) Didaktik und „Berliner Modell" zueinander stehen, wie viel Neues mit der Curriculumsrevision in Angriff genommen werden sollte.[385] Die Vertreter der geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik traten in den Diskussionen wenig hervor, am ehesten bei Fragen wie: Sollen Minimalpläne erstellt werden oder ausführliche, operationalisierte Curricula? Kann Schule Gesellschaft verändern? Sollen traditionelle Fachstrukturen angetastet werden? Angemahnt wurde, dass der Schüler mehr in den Blickpunkt der Überlegungen rücken müsse.

Trotz der kontroversen Diskussion einigte man sich bei der Septembersitzung auf einen Vorschlag an den Hessischen Kultusminister zum Procedere der Curriculumsrevision: Die Teilnehmer der Grundsatztagung empfahlen die Berufung einer den Hessischen Kultusminister beratenden ständigen Curriculumskommission, die aus Vertretern der Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der allgemein- und berufsbildenden Schulen wie der Erwachsenenbildung sowie aus Mitarbeitern spezifischer wissenschaftlicher Institute zusammengesetzt sein sollte. In die Formulierung der Aufgaben gingen zahlreiche Ansätze des Berliner Modells ein, aber auch Schlussfolgerungen aus der geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik. Die Notwendigkeit, Kompromisse zu suchen, war von Anfang an präsent.

385 Vgl. hierzu z.B. den Beitrag Dr. Hinzmann-Fürstenau, Protokoll der Diskussionen, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967.S. 20: „Einerseits sehen manche unsere Bildungspläne nur als begrenzte Aufgabe, während andere grundsätzlich alles ändern wollen: Schultypen, Jahrgangsklassen, den Fächerkanon, die Lehrerausbildung und die Schulaufsicht."

Die Kommission habe „die durch die Erziehungsinstitutionen zu vermittelnden, durch die Schüler zu erwerbenden Qualifikationen (Fertigkeiten, Verhaltensweisen, Anforderungen) hypothetisch zu definieren," dabei „die Ergebnisse der Bildungsforschung des In- und Auslandes" sowie „laufende unterrichtspraktische und wissenschaftliche pädagogische Versuche" und „vorliegende Entwürfe zu Bildungsplänen" zu verarbeiten.

Um das Gelingen einer tief greifenden Schulreform sicherzustellen, habe die Kommission in ihre Arbeit einzubeziehen „1. die Information der Öffentlichkeit, 2. die Planung der schulorganisatorischen Veränderungen, 3. die Bewusstseinsbildung der Lehrer"[386]. Wegen der Komplexität sei das Verfahren als „kurz-, mittel- und langfristige Curriculumsplanung" anzulegen.

Nicht nur Grundsätze der Curriculumsarbeit wurden bedacht, sondern auch ganz konkrete Aufgaben. Dieses Spannungsfeld macht die Schwierigkeit deutlich, unter der das Projekt von Anfang an stand: So sollte die „Curriculumskommission [...] bei ihrer Arbeit insbesondere beachten:

die Erarbeitung und präzise Formulierung von Teilqualifikationen; die Gewährleistung ihrer Operationalisierbarkeit; die Entwicklung von Überprüfungsverfahren für die ermittelten Qualifikationen im Unterricht;

- die organisatorische und didaktische Durchlässigkeit; die Differenzierung nach Lerntempo, Leistungshöhe und Leistungsrichtung, die Überprüfung der herkömmlichen Beurteilungen durch Zeugnisse;
- das Problem der jahrgangsunabhängigen Lerngruppen, die Synchronisation von Bildungsgängen für gleiche Altersstufen,
- den zeitlichen Einsatz der verschiedenen Fachbereiche (z.B. früherer Beginn des naturwissenschaftlichen und fremdsprachlichen Unterrichts);
- die sprachlichen Bedingungen der Lern- und Sozialisierungsprozesse;
- das Verhältnis von Bildungsgängen der allgemein bildenden zu den beruflichen Schulen;
- das Verhältnis von Bildungsplänen zu Lehr- und Lernmitteln (Schulbuchverlage);

[386] Anhang, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. Punkt IV. (Bibliothek des HILF).
Vergleiche auch den thematisch zugeordneten Aspekt III.

- die Einbeziehung von Unterrichtsmodellen in den Innovationsprozess;
- die Revision der Grundschule."[387]

Zwischen der noch sehr offenen Septembertagung und der Apriltagung bestanden wesentliche Unterschiede: Die nunmehr bereits dritte Sitzung der Sondierungsphase drehte sich wesentlich stärker um das konkrete hessische Projekt und dessen Organisation. Entsprechend der Zielsetzung der Tagung wurden die anwesenden Sozialwissenschaftler immer wieder nach bereits geleisteten und für das Lehrplanprojekt verwendbaren Forschungen gefragt. Speziell Edelstein und der erstmals als Teilnehmer geladene Marburger Pädagoge Klafki forderten pragmatische, umsetzbare Konzepte und brachten erste Vorschläge ein.

Erfolg versprechend schien vielen die Idee, die Wirksamkeit von Lehrplänen durch Operationalisierung der Lernziele, also durch die Formulierung als Verhaltensweisen, zu erhöhen. Dagegen bröckelte der Konsens der vorhergehenden Sitzung, beim Lehrplanentwurf von wie auch immer gefundenen „Qualifikationen zur Lebensbewältigung" auszugehen. Die Definition von Qualifikationen schien vielen in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht leistbar. Die Konsequenz dieser Auffassung war unstrittig: Den Sozialwissenschaften käme nicht die Leitfunktion zu, die ihnen notwendigerweise zufiele, wenn sie vorab die anzustrebende „Qualifikation" empirisch zu klären hätten. Sie erhielten vielmehr eine Dienstleistungsfunktion für traditioneller ansetzende Verfahren, indem sie z.B. Grundbegriffe der Lernzielformulierungen erforschten oder indem sie analysierten, ob die in den Präambeln angestrebten Ziele über die in den Stoffplänen ausgewiesenen Inhalte überhaupt erreicht werden können.

Die Vorschläge Edelsteins wurden unter anderem mit gruppendynamischen[388] und organisationssoziologischen[389] Argumenten gestützt. Als

[387] Anhang, in: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.-22. September 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. (Bibliothek des HILF).

[388] Es würde eine Änderung des Problembewusstseins bei Lehrern eintreten, durch deren aktive Rolle bei der Lehrplanrevision und durch das Eingehen auf das feed-back von Experten. Die rollende Reform würde in einem einzigen Prozess zu Lehrplanrevision und Schulinnovation führen. (Vgl. die Ausführungen Brochers vom Sigmund-Freud-Institut Frankfurt, in: Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 53-69. (Bibliothek des HILF).)

problematisch am Konzept Edelsteins wurde erachtet, dass die Erfahrung von Praktikern zur „Norm“[390] für die Revision von Bildungsplänen erhoben werden sollte. Wissenschaftliche Reflexion und wissenschaftlich begründetes Innovationspotential würden so nicht hinreichend berücksichtigt. Allgemein erkannte man jedoch die von Edelstein formulierte Notwendigkeit an, Lehrer vielfältig und frühzeitig an der Revision der Curricula zu beteiligen. Dass dies Rückwirkungen auf Schulverwaltung und Lehrerfortbildung haben musste, war in der Diskussion deutlich. – Zustimmung fand auch der Impuls Rascherts, die Bedürfnisse der Kinder als wichtigen Aspekt in die Curriculumsrevision einzubeziehen.

Auch im Anschluss an die April-Sitzung wurden über eine Resolution, die eine Expertengruppe erarbeitet hatte, Vorschläge an das Hessische Kultusministerium herangetragen. Wieder war das entscheidende Anliegen, die Lehrplanrevision auf neuartige Weise zu organisieren. Kommissionen unter der Beteiligung von Wissenschaftlern (Sozial-, Fach- und Erziehungswissenschaftler) sollten die Pläne erarbeiten, nicht kleine Fachkommissionen. Daneben wurde die „Erhebung empirischer Daten in den Schulen und vor allem die notwendige Mitwirkung der Lehrer am Prozess der Erneuerung“[391] gefordert.

Derartige Resolutionen waren für Hamm-Brücher als Verantwortliche am Hessischen Kultusministerium jedoch wenig hilfreich. Sie stand im Grunde genommen vor dem Dilemma der Unvereinbarkeit wissenschaftlicher Denkansätze und der kurzfristig zu leistenden Lehrplanarbeit für Hessen. Nach den Hinweisen Hartmut Wolfs, der in seiner Dissertation[392] die hessische Curriculumsdiskussion hinterfragte,[393] auch nach der Erinnerung Hamm-Brüchers geht dies deutlich aus einer Vorlage für den Minister hervor, die sie nach den ersten beiden Tagungen erarbeitet hatte.[394]

389 Hier geht es um die institutionelle Absicherung der als rollende Reform gedachten Curriculumsrevision. (Vgl. die Ausführungen Fürstenaus, in: Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 53-69. (Bibliothek des HILF).)

390 So der Einwand Klafkis. Vgl. Wiedergabe der Diskussion in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 59. (Bibliothek des HILF).

391 Resolution in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 70f. (Bibliothek des HILF).

392 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977.

393 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977. Wolf bezieht sich in seiner Dissertation mehrfach auf das Papier Hamm-Brüchers.

394 Der Staatssekretär: Arbeitspapier zur Lehrplanreform. Vorlage für den Minister. 21. November 1967.

Obwohl sich diese Vorlage nicht erhalten hat, weder am Hessischen Hauptstaatsarchiv noch in der Registratur des Hessischen Kultusministeriums, noch im Nachlass Hamm-Brüchers, noch in den Unterlagen Wolfs,[395] lassen sich dennoch Konsequenzen erkennen, die amtlicherseits aus ihren Analysen gezogen wurden.

2.3 Die Umorientierung der Sondierungsphase

2.3.1 Wolfgang Klafki als Kompromisskandidat

Die entscheidendste Konsequenz war, dass nun erstmals Wolfgang Klafki, der spätere Hauptverantwortliche für die frühen Phasen der hessischen Schulreform, ins Spiel kam: Ab der dritten Veranstaltung zählt er zu den Teilnehmern. In der vierten Tagung wird klar, dass er die Verantwortung für die Realisierung der Curriculumreform tragen soll.

Völlig unstrittig ist, dass Klafki nicht von Anfang an im Zentrum personeller Überlegungen stand. Er referierte nicht bei den ersten drei Grundsatztagungen, vermutlich war er für die ersten beiden Tagungen nicht einmal zur Teilnahme geladen.[396] Dies erstaunt nicht nur dann, wenn man in die Beurteilung Klafkis spätere Funktion als Leiter der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ einbezieht. Auch sein damaliges Tätigkeitsfeld hätte Klafki durchaus von Anfang an in den Kreis möglicher Kandidaten für eine hessische Schulreform bringen können.

Wolfgang Klafki: Seine Erfahrungen zur Lehrplanrevision

Er war seit 1964 Ordinarius für Erziehungswissenschaft an der hessischen Universität Marburg. Schon seinen Zeitgenossen bekannt geworden war er durch seine Theorie der kategorialen Bildung,[397] für die u.a. das dialektische Theorie-Praxis-Verhältnis kennzeichnend ist.

Zwar verortet in der geisteswissenschaftlichen Didaktik – Erich Weniger und Theodor Litt waren wichtige Lehrer Klafkis – war er durchaus

395 Zur Quellenlage für die Zeit zwischen 1967 und 1971 vgl. S. 153 in diesem Band.

396 Dass er an den beiden ersten Tagungen nicht teilgenommen hatte, erinnert sich auch Klafki (vgl. Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II); nach der Meinung Hamm-Brüchers stand Klafki damals auch nicht auf der Liste der Einzuladenden. (Vgl. Gespräch mit Hamm-Brücher).

397 Klafki, Problem, 1959; Klafki, Problem, 2. erw. Auflage 1963; Klafki, Problem, 3./4. erg. Auflage 1964. Noch einmal greift Klafki den Ansatz auf in der Aufsatzsammlung Klafki, Studien, 1963; und in: Klafki, Studien, 1985; Klafki, Studien, 2. erw. Auflage 1991.

offen für andersartige Impulse. Dies hat sich auch in den 1960er Jahren bereits niedergeschlagen, z.B. in der zweiten und dritten Auflage seiner Dissertation „Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung" aus den Jahren 1963 und 1964.[398] Klafki verweist hier erstmals auf die Hoffnungen, die er in die Gesamtschule als neue Schulform setzt.

Zudem wird sein wachsendes Interesse an Bildungspolitik, zumindest an Bildungsorganisation, sichtbar. Es schlägt sich nieder in Vorträgen zur Reform der Volksschuloberstufe, aber auch zur Gesamtschule, im Marburger Lehrangebot, vor allem aber in seiner Tätigkeit im Rahmen der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen: Der nordrhein-westfälische Kultusminister Fritz Holthoff, SPD, hatte ihn im Februar 1967 zum Leiter der Planungskommission für die Entwicklung der neu zu konzipierenden Hauptschule berufen. Erstellt werden sollten generelle Richtlinien sowie Bildungspläne für die einzelnen Fächer bzw. Bildungsbereiche.[399] Für diese Tätigkeit hat sich Klafki u.a. durch seine Arbeiten zur Entwicklung eines neuen Unterrichtsbereichs „Arbeitslehre" bzw. „Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt"[400] und durch die bereits erwähnten Äußerungen zur Volksschuloberstufe empfohlen sowie, nicht zuletzt, durch eigene Unterrichtserfahrungen als Volkschullehrer.[401]

Vielleicht waren es aber gerade diese Verortungen, die Klafki nicht in das Blickfeld hessischer Schulreform gelangen ließen: Gerade die geisteswissenschaftliche Didaktik und Pädagogik verband man mit konservativen, für die Dreigliedrigkeit des Schulsystems verantwortlichen und sie stützenden Vorstellungen. Einen wie auch immer definierten allgemeingültigen Bildungskanon wollte man gerade nicht akzeptieren, man suchte nach neuen Inhalten für die neue Schule. Erfahrungen in schulartbezogener Lehrplanarbeit galten nicht als Empfehlung für ein schulstufenbezogenes Projekt. In dieser Stimmung hatte die erst in den Anfängen stehende Öffnung des Klafkischen Konzepts[402] wenige Chancen, wahrgenommen zu werden.

398 Klafki, Problem, ²1963; Klafki, Problem, ³1964.

399 Zum Konzept vgl. Klafki, Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen, 1968.

400 Vgl. u.a. Klafki/Kiel/Schwerdtfeger, Arbeits- und Wirtschaftswelt, 1964; Klafki/Kiel/Schwerdtfeger, Arbeits- und Wirtschaftswelt, 2. stark erw. Auflage 1967.

401 Vgl. hierzu Klafki, Erfahrungen, 1991.

402 Klafki selbst betonte mehrfach die Bedeutung des ‚Hofgeismarer Arbeitskreises' für die Erweiterung seiner Perspektiven. Dem Kreis gehörte er seit 1960 an, seit seiner Tätigkeit als Assistent an der Universität Münster. Es handelte sich dabei um eine „Gruppe von jüngeren Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen sowie Soziologen [...] Bildungssoziologische, sozialisationstheoretische und ideologiekritische Fragestellungen sowie die Einsicht in die Notwendigkeit der Entwicklung empirisch-pädagogischer Forschung sind [...] zu unverzichtbaren Bestandteilen des erziehungswissenschaftlichen Problembewusstseins der an diesem Diskussionsprozess Beteiligten geworden." (Klafki, Erfahrungen, 1991, S. 239).

Wie bereits dargestellt, ging der Blick der hessischen Schulreformer zuerst einmal Richtung Berlin.[403] Außer durch Hamm-Brüchers Wertschätzung gegenüber dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und seinen Forschungen erklärt sich die Berlin-Orientierung auch dadurch, dass man dort über die meisten konkreten Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen verfügte.[404] Erst als deutlich wurde, dass das ‚Berliner Modell' für die hessische Aufgabe nicht geeignet war, als Hamm-Brücher in ihrem ‚Arbeitspapier zur Lehrplanreform', das sie Schütte am 21. November 1967 vorlegte, feststellen musste, der bisher beschrittene Weg führe nicht weiter, brachte Minister Schütte Klafki ins Gespräch.

Wolfgang Klafki: Der Kandidat des Kultusministers

Hamm-Brücher berichtet: Klafki war ein „Kompromisskandidat, ein Mann des Konsens, keiner, der großen Trouble macht. [...] Spätestens damals, als die Methodenstreitigkeiten ausbrachen, das ständige Palaver, das nicht weiterführte, wurde klar, dass Klafki nicht der richtige war. Die Power hat gefehlt. [...] Im Grunde genommen hätte das ein Reformer vom Format Robinsohns machen sollen und kein Kompromisskandidat, auf den sich zwar erst alle einigen, dessen Autorität dann am Schluss aber niemand anerkennt." Nach eigener Einschätzung war Hamm-Brücher damals als Staatssekretärin „noch nicht selbstbewusst genug, auch nicht kenntnisreich genug," um Schütte Widerstand gegen diese Personalentscheidung entgegenzuhalten, „in einem anderen Land, in einer reinen SPD-Regierung, in völliger Unerfahrenheit, auch emanzipatorisch noch nicht annähernd so weit fortgeschritten, wie im Laufe des nächsten Jahrzehnts."[405]

403 Zur Erklärung der Vorreiterrolle Berlins ist auch die dortige politische Gesamtsituation heranzuziehen. Seitdem die SPD unter Willy Brandt die absolute Mehrheit errungen hatte, und Carl-Heinz Evers als Senator das Schulwesen übernommen hatte, setzte man in der Bildungspolitik neue Akzente. „Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt. [...] Was wir heute in unser Erziehungs- und Bildungswesen investieren, das wird sich morgen in mündigen Bürgern und wirtschaftlichem Wachstum bewähren." (Regierungserklärung Brandt, vom 28. Oktober 1969, zitiert nach Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 364).

404 Vgl. die Hinweise zur Gesamtschul-Entwicklung in Hessen, ab S. 67 in diesem Band.

405 Gespräch mit Hamm-Brücher.

Als die Entscheidung für Klafki gefallen war, änderte sich der Verlauf der Sondierungsphase. Am 5. März 1968 wird Klafki, nach einer Erinnerung von Hamm-Brücher, zu einem Gespräch „im kleinen Kreis" am Ministerium geladen. Hamm-Brücher beauftragt ihn, „unter Berücksichtigung der sehr bescheidenen Rahmenbedingungen und eines ersten, etwa zwei Jahre umfassenden Arbeitszeitraums, einen ‚Stufenplan' für die Lehrplanrevision vorzulegen"[406]. Betrachtet man das Datum des Vorgesprächs, so fällt auf, dass trotz der Beauftragung Klafkis die dritte sondierende Tagung stattfindet, und zwar wie vorgesehen unter der Ägide des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Die Teilnehmer des Lehrgangs am 4. und 5. April 1968 scheinen von der neuen Situation nichts gewusst zu haben.

2.3.2 Wolfgang Klafkis Impulse während der Sondierungsphase

Klafki nimmt nunmehr erstmals an einer Tagung der Sondierungsphase teil; in der Diskussion äußert er sich mehrfach kritisch. In seinen Diskussionsbeiträgen bilden sich seine Überlegungen zu einem ‚Stufenplan für die Lehrplanrevision' ab, mit denen er zeitgleich befasst war. Für die Mitdiskutanten war das natürlich nicht erkennbar.

Den Erwartungen entsprechend, die vor allem Schütte in ihn gesetzt hatte, versuchte er allerdings auch, zwischen den diskutierten Ansätzen zu vermitteln. Eine typische Formulierung war deshalb: „Das Verfahren zur Erarbeitung neuer Bildungspläne muss also einen Mittelweg darstellen."[407] Klafki bezog sich mit dieser Äußerung auf die Notwendigkeit, Qualifikationen, die für das Leben in dieser Gesellschaft erforderlich sind, zu berücksichtigen, und auf die Unmöglichkeit, diese auf dem von den Soziologen skizzierten, zeitaufwendigen Weg erheben zu können.[408] Auch was die Fächerorientierung anbetraf, steuerte er einen Kompromisskurs: Einerseits wollte er nicht die traditionellen Fächer festschreiben. – Er prognostizierte, dass dies geschehen würde, wenn man, wie beim Basiskonzept Edelsteins, von den Erfahrungen der Praktiker ausginge.[409] Andererseits wollte auch er bei der Lehrplanerarbeitung die „traditionell etablierten Fachgruppen" zur Grundlage nehmen, wobei man analysieren müsste, „ob einzelne Fächer, z.B. Chemie und Physik, noch als getrennte Fächer notwendig sind" oder ob sich „verschiedene Fächer gruppenweise hypothetisch zusammenfassen"[410] ließen.

Gegenüber dem Basiskonzept Edelsteins[411] vertrat Klafki vehement die Überzeugung, dass nicht die ‚Praxis', sondern nur die ‚Wissenschaft' Impulsgeber für Innovation sein könnte. Es sei deshalb notwendig, ein vorgängiges Gesamtkonzept zu erarbeiten, bevor man sich an die Lehrer wendete: „Der richtigere Weg für eine Lehrplanrevision wäre doch wohl, von einem Entwurf, einem Konzept der in der gegenwärtigen Diskussion erkennbaren Alternativen und Möglichkeiten auszugehen."[412] Methodisch schlug Klafki vor, zuerst vorhandene Lehrpläne zu analysieren, um zu sehen, wie die in den Stoffplänen aufgeführten Inhalte den angestrebten Lernzielen zugeordnet sind. Diese Analysen seien dann mit „Konzepte[n] in der Fachdidaktik" zu vergleichen. Die daraus entstandenen Ergebnisse solle man anschließend Sozialwissenschaftlern zur kritischen Beurteilung vorlegen. Den Sozialwissenschaftlern weist Klafki somit die Aufgabe zu, Begriffe zu klären, auf die man bei den Analysen vorliegenden Materials und seiner Ergänzung mit Hilfe fachdidaktischer Literatur stößt, ideologiekritische Implikationen offen zu legen, kurz: der Lehrplanrevision zuzuarbeiten, ihr aber nicht vorzuarbeiten bzw. gar sie mit durchzuführen.[413]

406 Klafki, Chance, 1986, S. 179.

407 Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von J. Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 17. (Bibliothek des HILF).

408 Klafki schlug vor, die „Qualifikationen zunächst auf[zu]gliedern nach den Rollen, die der junge Mensch in Zukunft, also wenn er die Schule verlassen hat [...] auf sich nehmen muss" und fragte, ob die Sozialwissenschaftler in der Lage wären, „solche Großrollen definieren und beschreiben und ihre Konsequenzen bis zum schulorganisatorischen Bereich hin zeigen [zu] können". Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von J. Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 17f. (Bibliothek des HILF).

409 Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von J. Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 17. (Bibliothek des HILF).

410 Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von J. Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 25f. (Bibliothek des HILF).

411 Zum Konzept Edelsteins vgl. S. 119 in diesem Band.

412 Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 59 (Bibliothek des HILF).

413 In dieser Rolle wurden Soziologen bei der Erarbeitung des nordrhein-westfälischen Hauptschullehrplans einbezogen: Im Kontext der Neueinführung eines Faches Arbeitslehre sollten sie z.B. klären, was man sozialwissenschaftlich unter ‚Arbeit' versteht. (Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von Dr. Edelstein, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 29f. (Bibliothek des HILF).).
Ähnlich ist das Frankfurter Institut für Sozialforschung in der Studie Teschners zur Situation der ‚Politischen Bildung' an hessischen Gymnasien (Teschner, Politik,

2.3.3 Der Verfahrensvorschlag Klafkis: ‚Stufenplan' für die Lehrplanrevision der 1. Sekundarstufe in Hessen

Bei der letzten Vorbereitungstagung am 26. Juni 1968 am Hessischen Kultusministerium in Wiesbaden stand dann ein Verfahrensvorschlag Klafkis im Mittelpunkt. Vermutlich hatte die Entscheidung, diese Tagung im Hessischen Kultusministerium stattfinden zu lassen und nicht auf quasi neutralem Boden im ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' in der Reinhardswaldschule, für die Zeitgenossen die Bedeutung eines Signals: Entscheidungen waren gefallen.

Eine interessante Frage ist, inwiefern die Diskussionen der Sondierungsphase im ‚Stufenplan' Klafkis und in der späteren Umsetzung des Planes durch die ‚Vorbereitende Kommission' berücksichtigt wurden, wo und warum eine Distanzierung von den früheren Erwägungen eintrat und wo neue Aspekte ins Spiel kamen, wo der Einfluss Klafkis spürbar wurde, und wo sein Einfluss aufgrund der einsetzenden Kommissionsarbeit zurückging. Damit wird nach der Verbindung zwischen den beiden ersten Phasen der Reform hessischer Bildungspläne gefragt. – Damit solche Fragen beantwortbar werden, ist vorab der ‚Stufenplan' Klafkis vorzustellen:

Ein Stufenplan zur Organisation der Curriculumreform

Bei Klafkis „Vorschlag zu einem ‚Stufenplan' für die Lehrplanrevision der 1. Sekundarstufe (5. – 10. Schuljahr) in Hessen" handelte es sich um einen Organisationsplan. Der Plan war mit Hamm-Brücher abgestimmt, war in Teilen auch von ihr verändert worden. Er lag den Teilnehmern der Tagung schriftlich vor, wurde später im „Protokoll der Lehrplankonferenz vom 25. Juni 1968 in Wiesbaden"[414] abgedruckt. Für den Zeitraum von zwei Jahren waren sieben verschiedene Teilphasen ausgewiesen, die häufig ihrerseits weiter untergliedert waren. Ihre lineare Anordnung suggerierte eine stringente Planung, klare Abläufe, die Möglichkeit, erledigte Phasen abzuhaken und zu überprüfen.

Für die Durchführbarkeit entscheidend war, dass die tatsächlichen Bedingungen in Hessen in der Planung berücksichtigt waren:

Die hessischen Ausgangsbedingungen

Klafki war ausgegangen von einem nur geringen Finanzspielraum, der es nicht ermöglichte, eine hauptamtliche Curriculumskommission zu installieren. (Zugesagt war lediglich die Freistellung eines ‚Koordinators' sowie die Ausstattung mit einer Sekretärin). Er hatte zudem die Bedingung akzeptiert, dass innerhalb von zwei Jahren neue Lehrpläne vorliegen müssten, die nach einer Erprobungsphase von ca. 6 Monaten erlassen werden sollten. Deshalb zeigte sich Klafki vom Hinweis Hamm-Brüchers bei der Junitagung auch sehr überrascht,[415] dass der „zeitliche Druck [...] ein wenig von uns genommen ist", weil „inzwischen so viele bildungspolitische Anstrengungen in Hessen von RegierungsS. aus unternommen wurden, dass die Erfolgsmeldung, ein neuer Lehrplan sei fertig, nach zwei Jahren nicht mehr so unbedingt notwendig ist".[416] Die zwei-Jahres-Perspektive bestimmte die Planungen aber trotz dieses Einwurfs auch weiterhin.

Akzeptiert hatte Klafki auch die Herausforderung, einen auf die gesamte Sekundarstufe I bezogenen Plan zu entwickeln. Das Curriculum sollte sowohl auf die Schulen des dreigliedrigen Systems (Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien) als auch auf die Gesamtschulen anwendbar sein. Hamm-Brücher relativierte etwas, indem sie festlegte, dass die „Arbeit in erster Linie für die Schule gelten soll, die wir entwickeln wollen,

1968), und in der Untersuchung Becker et al. zur ‚Politischen Bildung' an den anderen Schularten vorgegangen. (Becker, Erziehung, 1967): Aus Befragungen von Schülern und Lehrern, und der – wenn auch nur am Rande einfließenden – Analyse der Lehrpläne für Sozialkunde war hervorgegangen, dass die verwendeten Begriffe stark ideologisiert waren. Exemplarisch belegte man dies, indem man den verwendeten Begriffen ‚geklärte' entgegenstellte.
Methodisch griffen diese beiden Untersuchungen zurück auf die frühere Studie Habermas/Friedeburg/Oehler/Weltz, Student, 1961.
Auf diese und ähnliche empirische Untersuchungen bezog sich in der Diskussion der Lehrplankonferenz Egon Becker: (Becker, in: Protokoll der Diskussion im Anschluss an das Referat von J. Raschert, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 30f. (Bibliothek des HILF).).

414 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 54-56. (Bibliothek des HILF).
Der ‚Stufenplan' ist in diesem Band als Anhang 2 angefügt; Format- und Orthographiefehler wurden ausgeglichen.

415 Vgl. Klafkis Darstellung der Prämissen, unter denen er den ‚Stufenplan' konzipiert hatte: „Nach meiner Information sollten wir in etwa zwei Jahren einen – wenn auch vorläufigen – Lehrplan für die erste Sekundarstufe vorlegen, der prinzipiell vollständig sein muss, wenn er nicht nur wieder Teilstücke reformieren soll." Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 46f. (Bibliothek des HILF).

416 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 18. (Bibliothek des HILF).

d.h. also für die Gesamtschule. Erst in zweiter Linie müssten wir dann wohl überlegen, wie das zu erhoffende Arbeitsergebnis modifiziert abgewandelt werden kann für die bestehenden Schulformen."[417]

„Curriculumkommissionen" als Akteure

Eine der politischen Forderungen Hamm-Brüchers war, neue Verfahren für die Revision von Lehrplänen zu entwickeln. Die Revision der Lehrpläne sollte nicht mehr durch kleine, den Fachreferenten des Ministeriums unterstellten, aus der Lehrerschaft gebildeten Fach-Kommissionen erfolgen. Es wurde großer Wert auf die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen, Lehrern verschiedener Schularten und der Ministerialbürokratie gelegt.

Der ‚Stufenplan' Klafkis sieht die Einsetzung einer den Gesamtprozess der Curriculumsrevision planenden und durchführenden Curriculumskommission vor. Diese soll zweigeteilt sein in eine ‚Allgemeine Planungskommission' und in ‚Fachkommissionen bzw. Fachgruppenkommissionen'.

2.3.4 Die Kommissionen des Stufenplans und ihre Funktionen

Aufgaben der Allgemeinen Planungskommission

Die ‚Allgemeine Planungskommission' wird vor allem aus Wissenschaftlern gebildet („Vertreter der Pädagogischen-, Human- und Sozialwissenschaften, Fachwissenschaftler schulischer Disziplinen"). Ministerialbeamte sind, wie es scheint, nicht vorgesehen. Ob Lehrer überhaupt an der Planungskommission mitarbeiten können sollten, bleibt unklar. Von der Struktur her wäre lediglich denkbar, dass sie dort die Fachkommissionen präsentieren. Dem widerspricht aber der explizite Hinweis, dass diese ‚Verbindungsmänner' „mehr oder weniger identisch mit"[418] Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern schulischer Disziplinen sind. Damit entspricht die geplante Besetzung der Planungskommission also nicht den politischen Vorgaben, wonach die drei Gruppen Universität – Schule – Ministerium kooperieren sollten.

417 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 13f. (Bibliothek des HILF).

418 Vgl. Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanrevision der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen, in: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 6. (Bibliothek des HILF).

Wie Klafki dies schon bei der Lehrplankonferenz im April vorgeschlagen hat, analysiert die ‚Allgemeine Planungskommission' vorab vorliegende Lehrpläne und die entsprechende erziehungswissenschaftliche Literatur und formuliert auf dieser Basis dann ‚allgemeine Lern- und Erziehungsprinzipien' für die Sekundarstufe I. Als Stichworte schlägt er z.B. „Allgemeine Zielsetzungen" und „ihre Differenzierung in spezielle Lernziele", „Aufbau des Unterrichts in den einzelnen Klassenstufen" (welche Fachgruppen, welche Fächer, welche fächerübergreifenden Zusammenhänge, in welcher Stundenzahl) und „Formen der Differenzierung und Bewertung" vor.[419]

Die Vorarbeiten der ‚Allgemeinen Planungskommission' münden ein in einen „Rahmenentwurf für einen Sekundarstufen-Lehrplan, vorläufige Richtlinien für die Fachgruppen- bzw. Fachkommissionen", in dem sowohl „gesicherte Erkenntnisse" als auch „offene Fragen" ausgewiesen werden. Die Planungskommission koordiniert im weiteren Verlauf der Curriculumsrevision die Tätigkeit der Fachgruppen- und Fachkommissionen, organisiert die Überprüfung von Zwischenergebnissen, die Veröffentlichung und Erprobung der Curricula.[420]

Zur Besetzung der ‚Allgemeinen Planungskommission' scheint im Protokoll der Lehrplankonferenz ein Dissenz zwischen Klafki und Hamm-Brücher auf: Klafki wollte statt ‚Fachwissenschaftlern aus den Bezugsdisziplinen'[421] nur Fachdidaktiker in die Kommission aufnehmen. Diese seien „in ihrer jeweiligen Disziplin so zu Hause […], dass sie in der ersten Phase die fachwissenschaftliche Absicherung hinreichend gewährleisten können". Ansonsten bestehe die „Gefahr […], dass Kollegen der einzelnen Fachdisziplinen von den Universitäten immer erst in mühseligen und langwierigen Informationen an das aktuelle Problembewusstsein innerhalb der pädagogischen Diskussion herangeführt werden müssen". Hamm-Brücher stellt dagegen fest: „Der Punkt 1 b ist im Ministerium geändert worden. Wir möchten uns nämlich von Anfang an auch der Mitarbeit von Mathematikern und Physikern usw. versichern. Unter Fachwissenschaftlern sind in diesem Fall also nicht Didaktiker zu verstehen."[422]

419 Vgl. ‚Stufenplan', Anhang 2, I Teilphase, 2. Aufgaben.

420 Vgl. ‚Stufenplan', Anhang 2.

421 Vgl. ‚Stufenplan', Anhang 2, I. Teilphase, Einberufung einer ‚Allgemeinen Planungskommission', Vorläufige Zusammensetzung: „[...] b) Fachwissenschaftler schulischer Disziplinen."

422 Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanrevision der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen, in: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 7. (Bibliothek des HILF).

Dieser Dissens lässt Rückschlüsse auf die Stellung der Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktiken an Universitäten zu. Die Hochschulreform mit der weitgehenden Integration der Lehrerbildung ist noch nicht abgeschlossen. Die Akzeptanz der lehrerbildnerischen von Seiten der ‚etablierten' Disziplinen ist gering. Die Kommunikation zwischen den beiden Gruppen läuft somit unter schwierigen Bedingungen ab. Klafkis Vorschlag, nur Fachdidaktiker einzubeziehen, kann als Versuch interpretiert werden, dieses Kommunikationsproblem zu umgehen.

Fachgruppen- und Fachkommissionen

Im Stufenplan wird vorgeschlagen, dass sich acht Fachgruppen bilden sollen: (1) Mathematik; (2) Naturwissenschaften; (3) Fremdsprachen; (4) Deutsch; (5) Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde; (6) Arbeitslehre; (7) Religion; (8) Künstlerische Fächer und Sport. Innerhalb dieser Fachgruppen können sich Fachkommissionen bilden. Die Fachgruppenkommissionen sind den Fachkommissionen übergeordnet. Durch die Konstruktion der Fachgruppen und die Bedeutung, die diesen Fachgruppen zugewiesen wird, soll verhindert werden, dass in den einzelnen Fachgruppen traditionelle Fachlehrpläne erarbeitet werden.

Folgendes Vorgehen wird festgelegt:

- Jede Fachkommission ist verpflichtet, sich in kritischer Analyse mit vorliegenden Fachlehrplänen und fachdidaktischer Literatur auseinanderzusetzen. Auf dieser Grundlage, unter Beachtung der allgemeinen Lern- und Erziehungsprinzipien, die die ‚Allgemeine Planungskommission' vorgegeben hat, erstellt jede Fachkommission in Abstimmung mit ihrer Fachgruppenkommission eine ‚Vorläufige Rahmenkonzeption'.
- Die ersten Arbeitsergebnisse (der Rahmenentwurf der ‚Allgemeinen Planungskommission' und die ‚Vorläufige Rahmenkonzeption' der Fachgruppen) werden in der ‚ersten Zwischenbilanz' (= Teilphase III) in der gesamten Curriculumkommission diskutiert und modifiziert.
- Diese Ergebnisse bekommen anschließend Experten zur „Überprüfung" (= Teilphase IV) vorgelegt.
- Mit den Ergebnissen dieser Überprüfungen befassen sich in einer zweiten Zwischenbilanz (= Teilphase V) die Mitglieder der ‚Allgemeinen Planungskommission' sowie die Sprecher „aller Fachgruppen- und Fachkommissionen". Aufgabe ist, die „noch offenen Fragen der allgemeinen Lehrplan-Konzeption für die Sekundarstufe und ihre Teilzweige und die entsprechenden offenen Fragen der Fachlehrpläne [...] im Hinblick auf eine (vorläufige) Endredaktion"[423] zu klären.
- Die (vorläufige) „Endredaktion der allgemeinen Lehrplankonzeption und der Fachlehrpläne", ihre „Veröffentlichung" und die „Organisation der Erprobungsphase"[424] bilden den Abschluss.

Die Äußerung Hamm-Brüchers war eine Ergänzung zu den Ausführungen Klafkis.

Kooperations- und Kommunikationsstrukturen (zwischen Fachgruppen- und Fachkommissionen bzw. zur Planungskommission) werden reglementiert.

Es fällt auf, dass Klafki sich weder im ‚Stufenplan' noch in seinen Erläuterungen zur Teilphase II bei der Juni-Sitzung zur Zusammensetzung der Fachgruppen- und Fachkommissionen äußert.[425] Aus dem Hinweis, dass die in der Planungskommission vertretenen ‚Verbindungsmänner' zu den Fachgruppen „mehr oder weniger identisch mit"[426] Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern schulischer Disziplinen sind, lässt sich schließen, dass Wissenschaftler beider Disziplinen auch in den Fachgruppen- und Fachkommissionen vertreten sein, ja, dass sie dort eine wichtige Rolle spielen sollen.

Weil Klafki seinen Entwurf auch als Weiterentwicklung „traditionelle[r] Formen der Lehrplanarbeit" kennzeichnet,[427] kann man davon ausgehen, dass, wie bislang üblich, auch Lehrer Mitglieder der Fachgruppen- und Fachkommissionen sein sollen. Die Rolle der Lehrer in den Kommissionen bleibt im Stufenplan aber ungeklärt.

Trotz der ungeklärten Rolle der Lehrer, der ‚Stufenplan' ist Ausdruck der Hoffnung, dass Personen aus unterschiedlichen Gruppen durch gegenseitige Korrektur zu gemeinsamen Ergebnissen kommen können. Dies spiegelt – dem Zeitgeist entsprechend – die damals hohe Wertschätzung des rationalen Diskurses wieder. Trotz manch gegenteiliger Erfahrungen in konkreten Situationen rechnet man grundsätzlich damit, dass die besse-

423 ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase V.

424 ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase VI und VII.

425 Vgl. Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanrevision der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen, in: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 9f. (Bibliothek des HILF).

426 Vgl. Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanrevision der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen, in: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 6. (Bibliothek des HILF).

427 Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanarbeit der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen, in: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 5. (Bibliothek des HILF).

ren Argumente schließlich die Oberhand über die weniger guten behalten werden.

Dass Klafki, obwohl die Institutionalisierung des Diskurses damals als kontraproduktiv galt, in seinem ‚Stufenplan' dennoch einige Rahmenbedingungen und Grundsätze für die Kommunikation zwischen den Kommissionen festlegte, ist wohl Ergebnis seiner Erfahrungen mit Lehrplankommissionen, mit den Kommunikationsstörungen innerhalb der Universität etc. Reglementiert wird insbesondere die Kooperation und Kommunikation zwischen den Fachgruppen- und den Fachkommissionen und mit der Planungskommission.

Planung der Kommunikation zwischen den Teilkommissionen

Festgelegt wird, dass Sprecher für Fachkommission und Fachgruppenkommission zu wählen sind. Diese scheinen die Fachgruppen auch in der Planungskommission zu vertreten. Die Sprecher der Fachgruppenkommissionen sind verpflichtet, die Fachgruppen über „gesicherte Erkenntnisse", die die ‚Allgemeine Planungskommission' erarbeitet hat sowie über „offene Fragen"[428] zu informieren. Sie haben dafür zu sorgen, dass der Informationsfluss zwischen den einzelnen Fachkommissionen innerhalb der Fachgruppe in Gang bleibt, dass darüber hinaus auch, wo dies sinnvoll erscheint, mit anderen, nicht der Fachgruppe zugehörigen, benachbarten Fächern kooperiert wird.

Jede Fachgruppenkommission ist verpflichtet, „zu Beginn ihrer Arbeit mindestens einmal" zusammenzutreten und „die Details der Arbeit der ihnen zugehörigen Fachkommissionen und die Kooperationsformen zwischen den Fachkommissionen"[429] festzulegen. Hinter dieser Reglementierung liegt wohl die Sorge, die Arbeit in den einzelnen Fachgruppen könnte sich verselbständigen, z.B. in Richtung auf die Erarbeitung traditioneller Fachlehrpläne.

Als zweite Form der Kooperation wird die Zusammenarbeit der Fachgruppen- und Fachkommissionen mit der ‚Allgemeinen Planungskommission' geregelt. Gesichert werden soll, dass die grundsätzlichen Überlegungen der ‚Allgemeinen Planungskommission' in die Fachgruppen- und Fachkommissionen hineinwirken. Zu unterscheiden sind Klein- und Großformen der Zusammenarbeit. Kleinformen sind gemeinsame Sitzungen, wie z.B. die Zeitstufe 4 des Stufenplans sie vorsieht. Es handelt sich um koordinierende Sitzungen der ‚Allgemeinen Planungskommission' mit den Sprechern der Fachgruppenkommissionen. Hamm-Brücher geht mit ihren Überlegungen sogar über die Vorschläge Klafkis hinaus: „Möglicherweise müsste man ständig einen Vertreter der ‚Allgemeinen Planungskommission' an den Sitzungen der Fachgruppenkommission teilnehmen lassen."[430]

Neben diesen Kleinformen stehen aufwendig geplante Großformen: Mehrtägige Tagungen der Gesamtkommission, die Klafki als „Erste" und „Zweite Zwischenbilanz" bezeichnet. – Ziel dieser Form der Kooperation ist, den Zusammenhang zwischen dem von der Planungskommission erarbeiteten Gesamtkonzept der Reform und den von den Fachgruppen entwickelten Plänen zu wahren.

Eine dritte Form der Kooperation geht über die Curriculumkommissionen hinaus. In der Teilphase IV sollen so genannte „Experten" die Arbeitsergebnisse zu grundsätzlichen und fachlichen Fragen bewerten. Zu den Experten zählen Wissenschaftler, Personen des öffentlichen Lebens, ausgewählte Lehrer und Schüler.

In den geplanten Formen der Kooperation zeigt sich am deutlichsten der Kompromisscharakter zwischen traditioneller und sozialwissenschaftlich orientierter Lehrplanarbeit. Klafki versucht zu verhindern, dass sich, wie bei der traditionellen Lehrplanentwicklung, die Arbeit der Fachkommissionen verselbständigt und damit zu einer undiskutierten Fortschreibung traditioneller Fächer und Fachinhalte führt. Durch die Einbindung der „Experten" werden zudem Elemente der „rollenden Reform" aufgegriffen wie sie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin entwickelt wurden.

In der Planung der Lehrplanarbeit haben Kooperation und Kommunikation also großes Gewicht. Die lineare Darstellung des ‚Stufenplans' lässt dies aber nicht deutlich genug werden. Missverständnisse sind vorprogrammiert. Dass die Kooperation zwischen unterschiedlichsten Gruppen in der Praxis zu großen Schwierigkeiten führen muss, dass an die Organisatoren der Kooperation hohe Ansprüche gestellt werden, findet im Entwurf keine Berücksichtigung. Gefordert sind besonders die Sprecher der Fachgruppenkommission und die Mitglieder der ‚Allgemeinen Planungskommission', die ja allesamt nicht für die Lehrplantätigkeit freigestellt sind. Dies ist sicherlich ein Beispiel für die Realitätsferne des Stufenplans.

428 ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase I, Zeitstufe 3.
429 ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase II, vor allem Zeitstufe 5.
430 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 12. (Bibliothek des HILF).

Die Schlüsselrolle im ‚Stufenplan' fällt der Wissenschaft zu, personalisiert vor allem in den Mitgliedern der ‚Allgemeinen Planungskommission', aber auch in den „Experten", die sich in Stellungnahmen und Befragungen äußern.

2.3.5 Impulse aus der Sondierungsphase im „Stufenplan"?

Zur Klärung der Frage, ob Klafki in seinen ‚Stufenplan' Impulse aus der Sondierungsphase aufgenommen hat, wird ein Vergleich mit den beiden Resolutionen der Sondierungsphase vorgenommen. Die erste Resolution wurde nach der zweiten Sitzung (18.-22. September 1967) an der HKM geleitet, die zweite Resolution nach der dritten Sitzung im April 1968. Dabei ist zu bedenken, dass Klafki selbst nur an der dritten, noch nicht an der zweiten Sitzung teilgenommen hatte.

Ein weiterer Ansatzpunkt für die Klärung des Zusammenhangs zwischen ‚Stufenplan' und Sondierungsphase ist die Weise, wie der ‚Stufenplan' auf der Tagung vom 26. Juni von den Teilnehmern, die zumindest zum Teil auch bei den früheren Sitzungen anwesend waren, aufgenommen wurde.

Vergleich zwischen dem ‚Stufenplan' Klafkis und den beiden Resolutionen aus der Sondierungsphase

Beide Resolutionen sind sich einig, dass an die Stelle traditioneller Verfahren der Lehrplanerarbeitung neue Formen treten müssen, wobei großer Wert auf die kontinuierliche Beteiligung durch Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen gelegt wird. Das spiegelt die Hoffnungen wider, die in den 60er Jahren in die Wissenschaften gesetzt wurden. Es entspricht auch ihrem damaligen Selbstverständnis und dem Selbstbewusstsein der sie repräsentierenden Wissenschaftler.

Strittig war in der Sondierungsphase, welche Rolle den Sozialwissenschaften zufallen sollte. Die Resolutionen gehen einen Zwischenweg. Sie weisen ihnen nicht, wie Robinsohn das fordert, eine Leitfunktion zu, indem sie vorgängig die Qualifikationen bestimmen, über die die Schüler in ihrem gegenwärtigen und zukünftigen Leben verfügen müssten. Sie fordern aber die „ausreichende Berücksichtigung der für die soziale Realität zu erwerbenden Qualifikationen „[431], machen diese aber nicht zum alleinigen Ansatz für die curriculare Arbeit.

[431] Resolution, in: Lehrgang 1308a vom 4./5. April 1968 in der Reinhardswaldschule: Protokoll der Lehrplankonferenz. Mai 1968. S. 70f. (Bibliothek des HILF).

Über „für die soziale Realität zu erwerbenden Qualifikationen" äußert sich der ‚Stufenplan' nicht mehr. An keiner Stelle bezieht Klafki explizit die für sozialwissenschaftlich argumentierende Ansätze so entscheidende empirische Forschung mit ein. Auch von Veränderungen der Schulstruktur, die nach der Empfehlung der Resolutionen von der Revision des Curriculums ausgehen müssten, spricht Klafki in seinem ‚Stufenplan' nicht unmittelbar. Ob dies tatsächlich bedeutet, dass die Grundanliegen Robinsohns aufgegeben wurden, wird in einem späteren Exkurs überprüft.[432] Bei Klafki dominieren die Allgemeinen Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Sie seien am besten dazu in der Lage, übergeordnete Ziele zu formulieren.

Die Rolle, die Lehrer spielen sollen, wird in den Resolutionen wenig deutlich. Die Septemberresolution beschreibt die Tätigkeit der von ihr geforderten Curriculumskommission noch sehr allgemein: Der Kommission sollen neben Wissenschaftlern Lehrer aller Schularten angehören. Wie Lehrer dann ihre Kompetenz einbringen sollen, wie der Theorie-Praxis-Bezug gedacht wird, bleibt offen. In der April-Resolution ist die Rede von der „Mitwirkung der Lehrer am Prozess der Erneuerung", von „praktischer Erprobung", von „Überprüfung der Lehr- und Unterrichtsmethoden". Trotz dieser Ausdifferenzierung bleibt die Rolle der Lehrer an der Curriculumentwicklung auch hier eher unklar. Lehrer scheinen wichtig zu sein; die Bedeutung der Wissenschaften erreichen sie aber eher nicht.

Auch Klafki sagt in seinem Stufenplan zur Rolle der Lehrer kaum etwas. Groß scheint das Vertrauen, das er in sie setzt, aber nicht zu sein. In der ‚Allgemeinen Planungskommission' sind Unterrichtspraktiker kaum vertreten. Damit haben sie auch kein Gewicht bei der Festlegung des Rahmens für die Curriculumsrevision. Wissenschaftler, die mit der Curriculumsrevision vertraut sind, dominieren.

Bei der Erarbeitung der Fachgruppen- und Fachlehrpläne sind die Lehrer stärker beteiligt. Der Versuch, die Arbeit der Kontrolle der Wissenschaftler zu unterwerfen, ist aber deutlich. Als Fachgruppensprecher sind eher Fachdidaktiker als Lehrer vorgesehen. Die Ergebnisse der Fachgruppen und vor allem der Fachkommissionen werden mehrfach überprüft und in den Gesamtkontext der Reform eingeordnet. So versucht Klafki zu verhindern, dass sich die traditionellen Fächer und Fachinhalte unreflektiert fortschreiben.

[432] Zum Exkurs über Bedeutung der Arbeit Robinsohns für die hessische Lehrplanrevision vgl. S. 181 in diesem Band.

Eine „Gruppe ausgewählter Unterrichtspraktiker" zählt zu den Experten, die die Ergebnisse der Kommission bewerten sollen. Ob diese Einbindung von „Experten" eher als Feigenblatt gegenüber den sozialwissenschaftlich argumentierenden Reformern zu verstehen ist oder als ein Aufgreifen von Elementen der „rollenden Reform", wie Edelstein und Rolff sie entwickelt haben, kann erst im Nachhinein geklärt werden, wenn die tatsächlichen Einflüsse untersucht worden sind. – Eine intensive „Mitwirkung der Lehrer am Prozess der Erneuerung" wie in der Aprilresolution gefordert, sieht Klafki nicht vor. Die Schlüsselrolle im ‚Stufenplan' fällt eindeutig der Wissenschaft zu.

In der Resolution vom September 1967 wurde neben den oben diskutierten grundsätzlichen Forderungen auch eine Vielzahl konkreter Aufgaben für die Lehrplanarbeit benannt.[433] Sie sind aber nicht präzise und abgrenzend formuliert. Deshalb hat es wenig Aussagekraft, wenn man Einzelelemente der Resolutionen im Stufenplan, Teilphase I, Zeitstufe 2, wieder findet.[434] Aus der in der Septemberresolution aufgeführten Palette möglicher Aufgaben wählt Klafki solche aus, die ihm im vorgegebenen Rahmen realisierbar erscheinen. Dabei engt er, was Ziele und Methoden angeht, stärker ein als es auf den ersten Blick erscheint. Ausgesondert wird alles, was in Richtung einer sozialwissenschaftlichen Erhebung der benötigten Qualifikationen gehen könnte.

2.3.6 Diskussion des ‚Stufenplans' bei seiner Präsentation

Was von der Präsentation des Stufenplans am 26. Juni 1968 bleibt, ist der Eindruck einer kontroversen Diskussion. Sowohl Referenten der ersten Tagungen meldeten sich zu Wort als auch Tagungsteilnehmer. Die über den Stufenplan hinausweisende Kritik reichte weit. Teilweise waren die Diskussionsbeiträge so grundsätzlicher Natur, dass die Disputanten wenig Bereitschaft zeigten, Rücksicht auf die äußeren Zwänge des hessischen Vorhabens zu nehmen. So fragten z.B. Fürstenau und Lemberg, ob Wissenschaftler unter den einengenden finanziellen und zeitlichen Bedingungen überhaupt bereit sein sollten, sich am Revisionsprozess zu beteiligen. Kein einziger Diskussionsbeitrag signalisierte volle Zustimmung zum ‚Stufenplan'.

433 Vgl. die Zusammenfassung der Resolution auf S. 127 in diesem Band.

434 Ausgeklammert werden von Klafki aber die Bezüge zur Grundschule und zu berufsbildenden Schulen sowie Hinweise, die sich detaillierter auf Differenzierung und Sozialisation beziehen, zudem die Ebene von Unterrichtsmodellen, Lehr- und Lernmitteln.

Dennoch: Ein alternatives Konzept zeichnete sich nicht ab und so war das Ergebnis der letzten Tagung der Sondierungsphase, dass die Curriculumsrevision auf der Grundlage des von Klafki erarbeiteten Stufenplans starten sollte. Eine optimale Ausgangslage für ein großes Projekt war das nicht. Um die Problemlagen zu skizzieren werden einige Schlaglichter aus der Kritik, ausgewählte Reaktionen Klafkis und Ergebnisse, die die Grundlage für die Weiterarbeit in der nächsten Phase der Curriculumsreform bildeten, zusammengestellt.

Schlaglichter aus der Kritik

In Frage gestellt wird bereits die Ausgangsthese, überhaupt einen stufenbezogenen **Lehrplan für die ganze Sekundarstufe I** entwickeln zu können. Die Lösung scheint einigen Diskutanten darin zu liegen, auf einen Gesamtplan zu verzichten und nur einige „besonders relevante Bildungsgehalte exemplarisch herauszuheben und dann gemeinsame Reflektionen über ihre unterrichtliche Realisierung anzustellen."[435] Rolff führte diesen Ansatz fort und meinte, neue Formen der Unterrichtsorganisation sollten in einzelnen Schulmodellen erprobt werden.[436]

In der Diskussion zeigte sich auch, dass von einer Reihe von Diskutanten **Klafkis Verständnis von Gesamtschulen** nicht geteilt wurde. Während Klafki einen gleitenden Übergang vom traditionellen Schulsystem zu Gesamtschulen für möglich hielt,[437] sahen Fackiner, v. Hentig und Schulz die Gesamtschule viel weniger unter der Perspektive der Fächer. Sie betonten viel stärker den politischen Charakter von Gesamtschule.

435 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 23. (Bibliothek des HILF).
Dies fordern auch Ivo, der für den eben in Arbeit stehenden Lehrplan Deutsch am Gymnasium verantwortlich zeichnete sowie der Naturwissenschaftler Jung und Edelstein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.

436 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 42f. (Bibliothek des HILF). Auch Fackiner und Rommel schlossen sich in Bezug auf Gesamtschulen diesem Vorschlag an.

437 Die Analyse bestehender Gesamtschulen zeige, „dass es dort zwar sicherlich eine Reihe von didaktischen und speziell organisatorischen Neuerungen gibt, dass sich aber das Gesamtbild keineswegs so total von den bestehenden Schulen unterscheidet." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 20. (Bibliothek des HILF)).
Klafki betonte auch andernorts die Möglichkeit der „schrittweise[n] Weiterentwicklung der Schulen des drei-gliedrigen Systems zur Gesamtschule" (Klafki, Chance, 1986, S. 184; vgl. auch: ders., Gesamtschule, 1968).

Von einigen Diskussionsteilnehmern,[438] vor allem auch von Kurt Fackiner[439], wurde die Notwendigkeit betont, „die **Erprobungsphase von Anfang an in die Planung parallel" einzuschalten,** um so ein „Lehrerbewusstsein" zu erreichen, das „neue Lehrpläne nicht zu traditionellen Leerformeln ohne steuernde Wirkungen"[440] erstarren lässt. Nur so könne die Akzeptanz der neuen Pläne gefördert werden.[441] Die Argumentation Fackiners und die Edelsteins überschneiden sich zum Teil. Im ‚Stufenplan' haben sie keinen Niederschlag gefunden.

Auch für Edelsteins zweites Anliegen, nämlich die **Lernziele operational, also in engem Bezug zur Umsetzbar- und Überprüfbarkeit zu formulieren**, findet sich in der Diskussion Unterstützung.[442] „Innovationen, die mit einer Dekretierung von Präambeln eingeleitet werden, dürften auf harte Resistenz der Lehrer stoßen. [...] Diese allgemeinen Ziele des Unterrichts können [...] nicht als operationale Lernziele gefasst werden und auch nicht als solche überprüft werden."[443] Dem ‚Stufenplan' wird man allerdings nicht gerecht, wenn man ihm unterstellt, das Problem der Operationalisierung nicht zu sehen. Ohne dass explizit darauf hingewiesen wäre, ist die Frage in Teilphase I, Aufgaben der ‚Allgemeinen Planungskommission', eingeschlossen, wenn es heißt, es sei zu bedenken, wie ‚allgemeine Zielsetzungen' ‚in spezielle Lernziele differenziert'[444] werden könnten.

Klafkis Positionierung bei der Präsentationstagung

In der Diskussion wird teilweise Klafkis Bemühen sichtbar, **Positionen zu verknüpfen** z.B. wenn er seinen Ansatz als ‚polaristisches Modell

438 Die Forderung, Planung und Verwirklichung frühzeitig zu verknüpfen, vertreten auch v. Hentig (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 27. (Bibliothek des HILF).) und Rolff (ebd., S. 42-44).

439 Fackiner war später Mitglied sowohl der ‚Vorbereitenden Kommission' als auch der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

440 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 17. (Bibliothek des HILF).

441 Dieses Grundverständnis bestimmte nicht nur Fackiners spätere Tätigkeit in den Curriculumskommissionen, sondern auch die als Leiter des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' in der Reinhardswaldschule.

442 Vgl. besonders die Beiträge Edelsteins im Verlaufe der Diskussion am Nachmittag, Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 31-53. (Bibliothek des HILF).

443 Lernziele operational zu formulieren, forderten auch Ivo (ebd., S. 23f.), Fürstenau (ebd., S. 41f.) und Schulz (ebd., S. 36ff.).

444 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 34. (Bibliothek des HILF).

444 Vgl. ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase 1, Aufgaben.

einer gegenseitigen Korrektur' kennzeichnet, das bewirken soll, dass „Spezialisten und Vertreter allgemeiner Überlegungen sooft wie möglich aufeinander treffen" oder wenn er von einem Modell spricht, das „die Gruppen der Theoretiker und die der Praktiker in ein gegenseitiges Korrekturverhältnis"[445] bringt.

Deutlich wird aber auch, dass Klafki **bestimmte Ansätze aus der Sondierungsphase ablehnt**: das Basiskonzept Edelsteins z.B. oder die Forderung von Sozialwissenschaftlern, auf empirischem Weg Qualifikationen zu erheben, für die die Schule vorbereiten soll. Er stimmt auch mit v. Hentig nicht überein, der vorab, u.a. durch Analyse der gegenwärtigen Gesellschaft, noch weitgehend unabhängig von bestehenden Fächern,[446] allgemeine Lernziele formulieren will.[447] Er

445 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 36. (Bibliothek des HILF).
Vgl. hierzu auch die Beurteilung Schulz': Er bestätigt Klafki den Versuch, „soweit wie möglich formal vorzugehen, d.h. zunächst nichts auszuschließen, was an Fortschrittlichem noch hineinpasst." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 37. (Bibliothek des HILF)).

446 Klafki weist im Laufe der Diskussion darauf hin, dass Hamm-Brücher „in Anlehnung an den Entwurf von Herrn Hentig, in dem der Versuch gemacht wird, in einer von den Einzelfächern sich distanzierenden Weise solche allgemeinen Ziele zu entwickeln," die Forderungen in den Entwurf hinein genommen habe, „dass allgemeine Zielsetzungen erarbeitet werden sollten" (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 36. (Bibliothek des HILF).). Klafki bezieht sich mit dieser Äußerung wohl auf einen Entwurf v. Hentigs, der nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 223, als Anlage dem Arbeitspapier der Staatssekretärin zur Lehrplanreform vom November 1967 beigefügt war.
Hentig äußert sich zu diesem ‚Entwurf' wie folgt: „Das mysteriöse Papier, das mir hier zugeschrieben wird, gehört dem Bildungsrat und ich kann nicht darüber verfügen." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 39f. (Bibliothek des HILF)). Gemeint ist wohl der Beitrag Hentig, Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, 1969.
Dezidiert grenzt Kalfki sich in der Diskussion von v. Hentig ab: „Die Formulierung von Lernzielen, die unter I, 2 in dem Entwurf angegeben ist, ist eine der zentralen Aufgaben der Allgemeinen Kommission. Ich bin aber gar nicht damit einverstanden, wenn Herr von Hentig meint, dass man diese Lernziele unabhängig von den Fächern diskutieren könne. Viel zu leicht gerät man dann in die Gefahr des Dilettantismus, wenn man glaubt, die Fächer überspringen zu können. Die andere Gefahr ist natürlich, den Fächern zu verfallen. Ich glaube aber, dass ich in allen Lernzielen, die Herr von Hentig in seinem Aufriss des Bildungsplans gezeigt hat, nachweisen kann, inwiefern dort bestimmte Fachperspektiven, auch wenn sie in sehr offener Form rezipiert werden, vorhanden sind. Ich glaube auch nachweisen zu können, dass bei einigen mir bekannten Lehrplankonzepten in Richtung auf eine Gesamtschule sich Beispiele finden, wo grober Dilettantismus am Werke war. D.h., dass die Verfasser das, was bisher in ihrer Disziplin a) an Lehrplänen und b) an didaktischer Literatur vorhanden war, schlechthin nicht gekannt haben. Daher sollte sich jede Einzelkommissi-

allgemeine Lernziele formulieren will.[447] Er verfolgt dabei das Ziel, aus dem jetzt Bestehenden auszubrechen[448] und wirkliche Innovationen einzuleiten, die dann der wissenschaftlichen Kontrolle zu unterwerfen sind.[449]

Konsens zur Orientierung an allgemeinen Zielen – Dissens über deren Bestimmung

Ein wichtiges Ergebnis war, dass die von Klafki im ‚Stufenplan' behauptete und in der Diskussion vertretene Möglichkeit, allgemeine Ziele und Fach- bzw. Fachgruppenziele aufeinander beziehen zu können, in der Diskussion nicht weiter in Frage gestellt wurde. Kritisch gesehen wurde allerdings der Weg, zur Auffindung der Ziele von der Analyse vorhandener Lehrpläne und vorhandener Literatur auszugehen.[450] W. Wolf, ein Naturwissenschafts-Didaktiker an der Universität Marburg, bringt das auf den Punkt: „Die Bedenken gegen den Klafkischen Organisationsplan für die Lehrplanrevision scheinen darauf hinauszulaufen, dass Prof. Klafki bereits Ziele und Methoden diktiert, die eigentlich erst gründlich zu überlegen wären."[451]

Der Bruch zwischen Sondierungsphase und ‚Stufenplan' war allen deutlich. Es gab z.B. den Vorschlag: „Die Vertreter der verschiedenen Positionen sollten nun [...] ihren Standpunkt in der notwendigen Vereinseitigung klarmachen und in einer kleinen Kommission den Versuch machen, ausgehend allerdings von dem konkreten Plan Klafkis, ihre eigenen Argumente, soweit das möglich ist, einzuarbeiten."[452]

Trotz aller Kritik zeichnet sich kein Gegenkonzept ab. Nicht einmal in Bezug auf einzelne andiskutierte Punkte konnte Übereinstimmung gefunden werden.

Klafki wurde „[w]enige Wochen nach der Juni-Tagung", die den Übergang zwischen der Sondierungsphase und der ersten Phase der Realisierung hessischer Lehrplanreform markiert, von Hamm-Brücher gebeten, die Leitung der ‚Vorbereitenden Kommission' zu übernehmen. Die Curriculumsrevision sollte, entsprechend der Überlegungen des ‚Stufenplans', auf den Weg gebracht werden.

Aus Finanzgründen konnten, wie Klafki bereits bei der Junisitzung berichtet hatte, nur zwei hauptamtliche Mitarbeiter für die Kommissionstätigkeit verpflichtet werden: Karl Christoph Lingelbach, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter Klafkis, als Geschäftsführer sowie Änne Ostermann, als Sekretärin. Eine Geschäftsstelle wurde beim Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Marburg, der Dienststelle Klafkis, eingerichtet. Technische Hilfe sollte zudem das ‚Hessische Institut für Lehrerfortbildung' in der Reinhardswaldschule leisten.[453]

Die Frage, die sich nun stellt, ist, inwiefern der ‚Stufenplan' die Tätigkeit der ‚Vorbereitenden Kommission' bestimmen kann, ob die Monita, die bei der ersten Vorstellung geäußert wurden, Berücksichtigung

on zunächst einmal über das Vorliegende orientieren." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 30. (Bibliothek des HILF).

447 V. Hentig fordert z.B. „eine redliche Feststellung derjenigen Probleme [...], die wir in der Gesellschaft mit Pädagogik lösen wollen und können und die nicht durch andere Dinge zu lösen sind." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 26. (Bibliothek des HILF)).

448 Vgl. hierzu die grundsätzlich kritische Äußerung v. Hentigs zum ‚Stufenplan' Klafkis: „Im Grunde nimmt er [gemeint Klafki] das bestehende System hin, wie es ist, und will es nur erheblich besser machen. Man sollte aber versuchen, aus dem bestehenden auszubrechen, wenn wir ernsthaft wollen, daß Menschen anders denken als bisher." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 26. (Bibliothek des HILF)).

449 An der von v. Hentig aufgebauten und geleiteten „Bielefelder Laborschule" ging man später, cum grano salis, entsprechend vor. (Vgl. Hentig, Bielefelder, 1971).

450 Vgl. Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. speziell S. 22f.; 26f., 37ff. (Bibliothek des HILF).

451 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 33. (Bibliothek des HILF).
Ähnlich argumentiert auch Schulz vom Pädagogischen Zentrum Berlin. (Ebd., S. 37f).

452 Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 39. (Bibliothek des HILF).

453 Die Einbindung des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' in die Lehrplanrevision bedeutete nicht nur eine organisatorische und finanzielle Entlastung der Marburger Geschäftsstelle. Sie hatte auch programmatische Bedeutung: Obwohl das HILF 1951 vom Hessischen Kultusministerium gegründet worden war, verstand es sich niemals als verlängerter Arm des Ministeriums. Seinem Selbstverständnis entspricht vielmehr, dass es sich stets stark den Initiativen und Interessen der Lehrerschaft verpflichtet fühlte. Dass dies auch von Seiten des Hessischen Kultusministeriums so gesehen wurde, verdeutlicht die Aussage des Hessischen Kultusministers in der Festschrift anlässlich des 25-jährigen Bestehens des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung': „Darin dokumentiert sich – anknüpfend an die Tradition der Reformpädagogik der 20er Jahre – das große Interesse der Lehrer an Anregungen für die berufliche Praxis, Austausch von Erfahrungen sowie an Ergänzung und Erweiterung berufsbezogener Kenntnisse. Dem trägt auch die Satzung des Hessischen Instituts Rechnung, indem sie festlegt, dass die Lehrerschaft die Möglichkeit erhält, ‚an der Weiterentwicklung des Schulwesens mitzuwirken'. Aufgabe des Instituts ist es hierbei, ‚die Zusammenarbeit aller am Schulwesen Beteiligten' zu fördern." (Grußwort des Hessischen Kultusministers. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Institut, 1976. S. 1).

finden und inwiefern Rückgriffe auf Überlegungen aus der Sondierungsphase erfolgen.

3. Die ‚Vorbereitenden Kommission' – ihre Aufgaben, Vorgehensweisen und Ergebnisse

Ein knappes Jahr, zwischen Juli 1968 und Juni 1969, bestimmte die ‚Vorbeitende Kommission' die Curriculumsreform in Hessen. Klafki stand ihr vor. Eine Geschäftsstelle war mit der Koordination beauftragt. Sie war am Dienstort Klafkis, an der Universität Marburg, verortet.

Die Zielsetzungen dieser Phase sind durch den Stufenplan vorbestimmt. Die Abläufe der Reform sollen geplant und organisiert werden. Bevor Arbeitsprozesse und Ergebnisse rekonstruiert werden, erfolgt die Darstellung der Quellenlage. Es ist sinnvoll, dabei nicht nur die Vorbereitungsphase, sondern auch die Hauptarbeitsphase der beiden von Klafki mitbestimmten Curriculumentwicklung (vgl. Kapitel 3 und 4) einzubeziehen. Damit ist der Zeitraum zwischen Juli 1968 und Oktober 1971 angesprochen.

3.1 Zur Quellenlage

Der Bestand der Marburger Geschäftsstelle und seine Vernichtung

Die Akten waren in der Zeit zwischen 1968 und 1971 in der Marburger Geschäftsstelle der Curriculumskommission gelagert. Nach ihrer endgültigen Auflösung im Oktober 1971 wurden alle Unterlagen im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums in die Hauptstelle des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' (HILF) in die Reinhardswaldschule bei Kassel gebracht. In einem Speicher des weitläufigen Gebäudekomplexes bewahrte man die Akten auf. Hartmut Wolf zog sie ca. 1974 heran, um die Vollständigkeit der ihm für seine Dissertation zugänglichen Quellenbestände zu überprüfen.[454] Nach Lage der vorliegenden Publikationen und nach Auskunft des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' hat sonst niemand mit den betreffenden Beständen gearbeitet.

Nachdem Wolf, als Gründungsdirektor des ‚Hessischen Landesinstituts für Pädagogik' (HELP)[455] inzwischen auch für die Reinhardswald-

---

454 „Eine Sichtung der Akten der Geschäftsstelle der Kommission, die nach deren Auflösung am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' Reinhardswaldschule, Kassel archiviert sind, ergab die Vollständigkeit der so verfügbaren Unterlagen." (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Vorbemerkungen zur Quellenlage, S. 222).

455 Das „Hessische Landesinstitut für Pädagogik" wurde 1997 gegründet, als Vereinigung von vorhandenen Institutionen der Lehrerfortbildung, der Bildungsplanung, der

schule zuständig, mir die Genehmigung erteilt hatte, das Archiv des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' zu benutzen, stellte sich heraus, dass die Bestände nicht mehr am Platze lagerten. Ausführliche Recherchen ergaben, dass sich die Akten weder an einer anderen Stelle innerhalb der Reinhardswaldschule befinden noch in einer der Außenstellen bzw. Zweigstellen des HILF oder HELP. Auch die Rückgabe an das Ministerium und die Übergabe an das Hauptstaatsarchiv Wiesbaden konnten ausgeschlossen werden.

Der Archivar und die Bibliothekarin des HILF vermuteten, dass die Akten vom ehemaligen, mittlerweile verstorbenen Direktor Kurt Fackiner „entsorgt" worden seien, „als seine Weise der Aufarbeitung der hessischen Schulreform". Die ehemalige Lebensgefährtin Fackiners konnte sich schließlich erinnern, dass der gesamte Bestand tatsächlich zu Beginn der 1980er Jahre vernichtet worden war: Im Dachgeschoß der Aula, in dem sich das Archiv damals befand, hatten sich Siebenschläfer eingenistet und die Akten teilweise zerstört. Als der Speicher isoliert werden sollte, ordnete Fackiner die Vernichtung des Archivs an.[456]

Die Suche nach Parallelbeständen

Obwohl gerade in diesen Phasen der Schulreform die Kommission weitgehend unabhängig vom Kultusministerium arbeitete, war davon auszugehen, dass am HKM ein Parallelbestand an Akten zu finden sei.[457] Von der Zeitstellung her wäre mit der Abgabe an das Hauptstaatsarchiv Wiesbaden zu rechnen gewesen. Die Recherchen ergaben aber, dass dort kaum Akten zur Schulreform der späten 1960er und 1970er Jahre angekommen waren. Der zuständige Sachbearbeiter hatte dies bei der Sichtung der abzugebenden Akten „mit Verwunderung und Bedauern"[458] festgestellt.

Das hat mehrere Gründe: 1969 war ein Jahr des Umbruchs im Hessischen Kultusministerium. Im Oktober erfolgte ein Ministerwechsel (Schütte wurde durch v. Friedeburg abgelöst); wenige Wochen später verließ auch Hamm-Brücher das Ministerium, Moos folgte als Staatssekretär nach. Einem Usus am Hessischen Kultusministerium entsprechend, konnten sowohl der Kultusminister als auch die Staatssekretärin „persön-

Bildungsforschung, der Erwachsenenbildung. Das „Hessische Institut für Lehrerfortbildung" (=HILF) geht ebenso im HELP auf wie das „Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung" (=HIBS) und die Hessische Landesbildstelle.

456 Telefonat mit Gisela Wilkending, I.

457 Politische Entscheidungen zur Schulreform, der Schriftverkehr zwischen Kultusministerium und Kommission, Sitzungsprotokolle, Informationen über den Stand müssten auch beim Kultusministerium angefallen sein.

458 Gespräch mit Herrn Haberkorn, I.

liche Unterlagen"[459] mitnehmen. Die verbleibenden Akten des Ministerbüros Schütte sind mittlerweile vom Hessischen Hauptstaatsarchiv übernommen und verzeichnet worden. Nach Auskunft des Sachbearbeiters handelte es sich dabei aber lediglich um einen kleinen Bestand. Für das Thema Curriculumsreform ist er weitgehend irrelevant; die Aussonderungslisten, aus denen auch die nicht ins Hauptstaatsarchiv übernommenen Akten zu eruieren wären, existieren nicht mehr.[460]

Weitere Recherchen ergaben, dass sich die geringe Dichte der Bestände im Hauptstaatsarchiv auch dadurch erklärt, dass das Hessische Kultusministerium als abgebende Behörde noch einen beträchtlichen Teil der Akten zur Schulreform in der dortigen Registratur zurückgehalten hatte.[461] Große Bestände lagerten im Speicher einer Nebenstelle des Hessischen Kultusministeriums.

Registratur des Hessischen Kultusministeriums

Die uneingeschränkte Benutzung der Bestände wurde 1997 genehmigt. Mit Hilfe der Registrateure konnten zahlreiche Unterlagen für die Jahre 1971 und folgende ausfindig gemacht werden. Die Durchsicht der Akten ergab, dass sich für die Jahre bis 1974 vorrangig der alltägliche Geschäftsgang niedergeschlagen hatte. Die zur Rekonstruktion der Curriculumsreform wichtigen Vorlagen für den Minister und für Kommissionen, Protokolle wichtiger Kommissionssitzungen und hausinterner Besprechungen, Entwürfe für ministerielle Erlasse, Vorfassungen von Curricula etc. fehlten für diesen Zeitraum. Ab 1975 lagen dagegen diese den Entscheidungsprozesse abbildenden Akten vor.

In den Regalen der Registratur gab es kaum Material, das vor 1971 angefallen war. Die Erklärung hierfür hing mit der Organisation der Registratur zusammen Anfang der 1970er Jahre gab es, auf Grund des Ministerwechsels und der nachfolgenden Umstrukturierung des Hauses, in kurzer Folge zwei grundlegende Veränderungen in der Organisationsstruktur. Sie hatten gravierende Auswirkungen auf die „Aktenpläne";

459 Was ‚persönliche Bestände' sind, ist wenig präzisiert. Im Kern gehören dazu Schriftwechsel mit Parteifreunden, eigene Manuskripte, Pressearchive zur eigenen Person. Sowohl Hamm-Brücher als auch Moos verfügen über solche Bestände. V. Friedeburg ließ seine Akten dem Hauptstaatsarchiv zukommen.

460 Auf die Aktenbestände, die zwischen 1970 und 1974 unter v. Friedeburg und dessen Staatssekretär Moos angefallen sind, wird an anderer Stelle eingegangen.

461 Der 1998 für Curriculumsreform zuständige Referent Elfner erläuterte, dass er diese Sachakten gern noch im Hause halten wollte und deshalb die Abgabezeitpunkte hinausgeschoben hatte. (Gespräch mit Frommelt und Elfner).

zum Teil waren völlig neue Aktenzeichen vergeben worden. Es stellte sich heraus, dass manche Altbestände nur unvollständig umsigniert und dem neuen Aktenplan folgend umgelagert worden waren.

Auch für die Bestände zur Schulreform lag die Hypothese nahe, dass sie noch nach den alten Aktenzeichen abgelegt waren und deshalb nunmehr unter Beständen lagerten, zu denen sie von der Sache her nicht passten. Doch selbst als es gelungen war mit Hilfe von langjährigen Mitarbeitern am Kultusministerium[462] die Veränderung der Geschäftsverteilung zu rekonstruieren, und als in einer Teilregistratur die zugehörigen Aktenpläne entdeckt wurden, tauchten die gesuchten Teilbestände aus den Jahren vor 1970/71 nicht auf. Es konnte zwar gefunden werden, wo die Unterlagen hätten stehen sollen, an den zu erwartenden Standorten klafften aber Lücken. Größere Aktenbestände waren offensichtlich aus den Regalen entfernt worden. Die Aktenverzeichnisse der Registratur enthielten aber weder Abgabe- noch Vernichtungsvermerke.

Privatarchive der an den Reformprozessen Beteiligten: das Privatarchiv Wolf als Sonderfall

Damit blieb nur noch der Weg, die Bestände über Privatarchive zu rekonstruieren. Grundsätzlich schien dieses Vorhaben durchaus Erfolg versprechend. Hartmut Wolf hatte nämlich in seiner diese Phase rekonstruierenden Dissertation darauf hingewiesen, dass den „Kommissionsmitgliedern in ihrer Eigenschaft als Angehörige der Koordinierungs- bzw. der Realisierungskommission [unveröffentlichte Akten und Arbeitspapiere] offiziell oder auf informellen Wegen zugänglich gemacht wurden."[463].

Trotz großer Hilfsbereitschaft aller angesprochenen Personen waren aber nur noch Teilrekonstruktionen möglich. Die Privatarchive sind stark ausgedünnt, weil die ehemaligen Mitträger der Schulreform, auch im Bewusstsein der offiziellen Archivierung, ihre Unterlagen teilweise vernichtet haben. Am häufigsten zu hören waren das Argument der Raumnot bzw. Hinweise auf private und dienstliche Umzüge oder auf die Ruhestandsversetzung. Man habe aus solchen Anlässen „die Dinge, in die man seit Jahren keinen Blick mehr geworfen hatte, vernichtet." Daneben standen Bemerkungen wie: „Ich bin kein Archivar-Typ. Ich sammle grundsätzlich nicht!" oder: „Das war zu Ende, das habe ich weggeworfen", vereinzelt auch: „Damit wollte ich damals nichts mehr zu tun haben."

462 Besonderer Dank sei Frau Hauschild, ehemals Vorzimmer Friedeburg, gesagt.
463 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 222.

Neben diesen Überlieferungsproblemen stehen Schwierigkeiten, die für Privatarchive grundsätzlich gelten: Abhängig von der jeweiligen Rolle im Prozess war den einzelnen Personen schon während der Arbeit an den Curricula nur ein bestimmter Ausschnitt an Unterlagen zugänglich. Es wurde deshalb versucht, zuerst bei den Mitarbeitern anzufragen, die damals die umfangreichsten Materialien zur Verfügen hatten.

Die umfangreichsten Bestände müssten Klafki und Lingelbach, vielleicht auch Ostermann, also Leiter, Geschäftsführer und Sekretärin der ‚Vorbereitenden Kommission' und der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zugänglich gewesen sein. Weil ihnen aber die meisten Unterlagen auch an ihrem Dienstort, in der Marburger Geschäftsstelle, problemlos zur Verfügung standen, hatten sie sich kaum private Bestände angelegt. – Die wenigen Unterlagen, die Klafki in Privatbesitz hatte, sind im Zusammenhang mit der Emeritierung verloren gegangen. Lingelbach hat nur noch einzelne Aktenstücke aufbewahrt, darunter aber den wichtigen ‚Perspektivplan' vom April 1970. Ostermann verfügt über keinerlei Akten mehr.

Die nächste Gruppe von Mitgliedern, deren Privatarchive ich zu erschließen versuchte, waren die Vertreter des Hessischen Kultusministeriums: Rommel (HKM, Abteilung Gesamtschule), Fackiner (der spätere Leiter des HILF) und Nicklas (persönlicher Referent des Ministers). Rommel und Fackiner waren inzwischen verstorben; ihre dienstlichen Nachlässe sind von ihren Familien nicht aufbewahrt worden. Recht umfangreich war dagegen das Archiv Nicklas.

In der Phase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' wurden Fachgruppen- und Fachkommissionen eingerichtet (vgl. S. 207 dieser Arbeit). Bei den Federführenden dieser Einheiten waren umfangreiche Aktenbestände zu erwarten. Helmut Hartwig, Hans Rauschenberger, Kurt G. Fischer verfügen jedoch kaum mehr über Akten aus dieser Zeit; Tobias Rülcker hat alle Bestände vernichtet.

Wenn sich bei einzelnen Mitgliedern der Arbeitsgruppen Unterlagen erhalten haben, dann nicht ihre persönlichen Aufzeichnungen, sondern die vervielfältigten und gebundenen Protokolle des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' bzw. die vervielfältigten Unterlagen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

Einen Sonderfall stellt vom Umfang, von der Entstehung, auch von der Ordnung her das Privatarchiv Wolf dar. Es wurde in den frühen 1970er Jahren mit dem Ziel der Überlieferung angelegt. Zu dieser Zeit war Hartmut Wolf zusammen mit Ingrid Haller einer der Hauptverantwortlichen für die hessische Curriculumsreform (vgl. die Kapitel 5, 6 und

7 dieser Arbeit). Die beiden berichteten, dass es ihnen darum ging, in einem Archiv die Unterlagen zu sichern, die belegen, dass die öffentliche Diskussion um die „Hessischen Rahmenrichtlinien" und die tatsächlichen Abläufe auseinanderklafften.

Im Laufe der Zeit verlor die Sammlung für den Besitzer jedoch an Bedeutung. Sie wurde nicht weiter ergänzt, allerdings auch kaum ausgedünnt; vorgesehene Editionen unterblieben. Das Archiv umfasste jedoch noch gut drei Meter Akten, vor allem aus der Zeit der Rahmenrichtlinien und der Kontroversen um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Es enthielt unveröffentlichte Akten und Arbeitspapiere der Kommissionsmitglieder, daneben unterschiedliche Fassungen der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, ein ausführliches Pressearchiv – und es enthielt in großer Zahl Originale des Hessischen Kultusministeriums. Dies ist eine der entscheidenden Erklärungen für die Lücke im Aktenbestand am Kultusministerium. In den Besitz der Unterlagen kam Wolf, weil er in der Phase der Rahmenrichtlinienarbeit enger Mitarbeiter der für Schulreform zuständigen Referentin in der Abteilung Schulplanung am Hessischen Kultusministerium war. Ob außer Haller und Wolf jemand über die Auslagerung Bescheid wusste, lässt sich nicht mehr klären.

Unter den Archivalien Wolfs hätten nach seiner Erinnerung auch die Bestände aus den Jahren 1968 bis 1971 sein müssen, auf die er sich für die Erarbeitung seiner Dissertation gestützt hatte. Es standen Wolf für seine Arbeit neben den selbst gesammelten Materialien auch alle am Hessischen Kultusministerium vorliegenden Unterlagen zur Verfügung. Er habe diese Akten in seiner so genannten „Dissertationskiste" abgelegt. Sie ist heute nicht mehr auffindbar. Dieser Karton wurde wohl Opfer einer Aufräumaktion im Hause Wolf oder im Studienseminar Frankfurt II,[464] der späteren Arbeitsstelle Wolfs. Auf die Möglichkeit, dass die Kiste sich dort befinden könnte, hatte Wolf beim Gespräch am 6. Juli 1997 aufmerksam gemacht.

Weitere Bestände aus nicht staatlichen Archiven

Der Nachlass Hamm-Brüchers im Institut für Zeitgeschichte, München

[464] Mit Hilfe des derzeitigen Studienseminarleiters, Herrn Lauer, und eines langjährigen Fachleiters, Herrn Bech, durchstöberte ich die Archivräume des Studienseminars, stieß dabei auf wertvolle Unterlagen z.B. zum Modellversuch regionale Lehrerfortbildung, zur Reform der Sekundarstufe II, nicht aber auf die eigentlich gesuchte Kiste. Bech berichtete, dass natürlich immer wieder einmal Aufräumaktionen stattgefunden hätten, ohne dezidiert über den Verbleib des gesuchten Bestands Bescheid zu wissen.

Hildegard Hamm-Brücher hat vor einigen Jahren ihren politischen Nachlass dem Institut für Zeitgeschichte in München überlassen. Die Unterlagen sind mittlerweile verzeichnet und zugänglich. Fünf Bände betreffen die Zeit als Staatssekretärin in Hessen.[465] Es handelt sich dabei um eine eher zufällige Auswahl von Korrespondenzen, Vorlagen, Redemanuskripten, Pressematerial. Hamm-Brüchers Einfluss auf die hessische Schulreform bildet sich dementsprechend lückenhaft ab. Die politischen Akten zur Schulreform, z.B. das von Hamm-Brücher für Schütte im November 1967 erstellte Arbeitspapier zur Lehrplanreform, befinden sich nicht im Institut für Zeitgeschichte – hier wäre wohl die ‚Dissertationskiste Wolf' ergiebiger gewesen.[466]

Bestände ‚Bibliothek des HILF'

Zentrale Tagungen der Curriculumskommissionen fanden in der Reinhardswaldschule statt (HILF). Die Tagungen wurden, wie bereits für die Sondierungsphase dargestellt, protokolliert. Für die Rekonstruktion der Tätigkeit der ‚Vorbereitenden Kommission' sind von besonderer Bedeutung: die Protokolle der Lehrplantagung vom 28. Juni 1968, auf der Klafki seinen ‚Stufenplan' vorstellte, der Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission', das so genannte ‚Grüne Papier', und die Protokolle der Curriculumtagung vom 18./19. April 1969, die auch die Gruppenarbeiten und die Diskussion wiedergeben. Diese Protokolle sind in mehreren (Privat-)Archiven überliefert. Zitiert werden sie nach der Fundstelle ‚Bibliothek des HILF'.

In dieser Bibliothek stehen Literatur und Archivalien Seite an Seite in den Regalen, teilweise in bunter Mischung innerhalb einer Abteilung. Zu den Archivalien sind insbesondere Tagungsunterlagen, die im HILF erstellt und vervielfältigt wurden zu zählen sowie die oben genannten Protokolle. – In zeitgenössischen Publikationen, die für die vorliegende Arbeit ebenfalls Quellenwert haben, ist von der ‚Vorbereitenden Kommission' wenig die Rede. Selbst das ‚Grüne Papier', der Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission', wird eher zurückhaltend rezipiert. Der Bericht wurde von Klafki, Lingelbach und Nicklas 1971 unter dem Titel

[465] Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/20-24.

[466] Aus dem Nachlass Hamm-Brüchers stammen Vorarbeiten der Staatssekretärin zu Pressekonferenzen vom Juni 1968 und März 1969 zum Stand der Schulreform sowie die daraus entstandenen Presseverlautbarungen, ein Arbeitspapier der Staatssekretärin zu „Planung, Entwicklung und Verwirklichung der Hessischen Schulreform" vom November 1968; Redemanuskripte. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

„Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen“ in einer überarbeiteten Fassung publiziert.

Eine ganze Reihe von Aspekten müsste angesichts der Quellenlage offen bleiben, wenn nicht zusätzlich auf die Möglichkeit der Zeitzeugenbefragung hätte zurückgegriffen werden können Auf die Zeitzeugenbefragung als Quelle wurde bereits an anderer Stelle eingegangen[467].

3.2 Die ‚Vorbereitende Kommission‘: Zur Chronologie

3.2.1 Die Bildung der ‚Vorbereitenden Kommission‘

Die ‚Vorbereitende Kommission‘ war als Planungskommission gedacht. Ihre Bildung erfolgte, so Klafki, „im Kontakt mit der Staatssekretärin“[468], die Nominierung der Mitglieder fand im Juli 1968 statt.

Noch in der Diskussion der letzten Konferenz der Sondierungsphase vom 28. Juni war man der Ansicht „dass ein völlig anderer Personenkreis als wir kaum für die Erarbeitung der Lehrpläne in Frage kommt.“[469] Tatsächlich gehörten dann aber nur elf der 32 Tagungsteilnehmer der ‚Vorbereitenden Kommission‘ an; fünf neue Mitglieder kamen dazu. Analysiert man den Kreis der Mitarbeiter, so fällt auf, dass die entschiedenen Kontrahenten des Klafkischen ‚Stufenplans‘ nicht mehr auftauchen: Edelstein und Schulz vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bzw. vom Pädagogischen Zentrum in Berlin fehlten ebenso wie die Hessen v. Hentig, Jung, Fürstenau oder Lemberg. Von den Kritikern des Planes waren nur noch die Schulleute Fackiner und Ivo[470] zurückgeblieben. Fackiner vertrat ein Basiskonzept für Lehrplanrevision, bei dem Entwicklung und Überlegungen zur Einführung von Anfang an eng verzahnt sein sollten. Ivo konnte auf intensive Lehrplan-Erfahrung zurückgreifen und verneinte, ebenso wie auch Fackiner, die Möglichkeit, Lehrpläne für die gesamte Sekundarstufe I entwickeln zu können.

Der Kreis der Wissenschaftler reduzierte sich auf Klafki und dessen Mitarbeiter vom Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität

467 Vgl. S. 28 in diesem Band.

468 Klafki, Chance, 1986, S. 187.

469 Fürstenau, in Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 51. (Bibliothek des HILF).
Vgl. auch Schulz, ebd. S. 39. und Klafki, ebd., S. 51f.: „Die Frau Staatssekretärin war durchaus der Ansicht, dass der heute anwesende Kreis von Personen den Kern jener ‚Allgemeinen Planungskommission‘ bilden sollte. Einige Ergänzungen wären natürlich nötig.“

470 Beide waren in der zweiten Phase der gymnasialen Ausbildung tätig.

Marburg sowie Marburger Didaktikkollegen (R. Freudenstein; W. Wolf). Die Bezugsdisziplinen der Unterrichtsfächer, die Sozial- und Humanwissenschaften oder andere erziehungswissenschaftliche Disziplinen waren nicht vertreten.

Drei Mitarbeiter des HILF, nämlich Osieka, der Leiter sowie zwei seiner Mitarbeiter, Aust und Börß, zählten zum Teilnehmerkreis. Aus dem Hessischen Kultusministerium kamen der Leiter des Hauptschulreferats Gräfer, der persönliche Referent des Ministers Nicklas und der Ministerialbeauftragte für Gesamtschulfragen Rommel. Die letzte Gruppe bildeten Fachleiter und Studienseminarleiter der zweiten Phase der Lehrerbildung, wie Fackiner, der spätere Leiter des HILF, Kuhn, Plass, Hartwig, Dingeldey und Ivo,[471] der eben zum Schulleiter eines Gymnasiums befördert worden war. Alle Fachleiter waren Lehrer mit gymnasialer Ausbildung.

Zur Zusammensetzung der Kommission sagt Klafki: Weil keine Honorierungsmöglichkeit bestand, „reduzierte sich der Kreis möglicher Mitglieder auf hessische Landesbeamte.“[472] Hamm-Brücher meint in der Rückerinnerung, wenig Einfluss auf die Zusammensetzung der Kommission genommen zu haben.[473] Lingelbach erinnert sich aber, dass Hamm-Brücher ihn einmal um Vorschläge gebeten hätte; auch mit Nicklas habe sie gesprochen. Ehrhardt[474], Gymnasialabteilung des HKM, hat Fachleiter, die er schätzte, in die Kommission gebracht. Obwohl Klafki sich nicht mehr erinnern kann, ob er an der Auswahl der Mitglieder beteiligt war, spricht die Konzentration der Wissenschaftler auf die Universität Marburg ebenso dafür, wie die Tatsache, dass die aus der Sondierungsphase in die Kommission Berufenen nicht zu weit von den Positionen Klafkis abwichen.

Schon durch die personelle Zusammensetzung der ‚Vorbereitenden Kommission‘ reduzierte sich die Wahrscheinlichkeit, dass Ansätze aus der Sondierungsphase berücksichtigt würden, die im ‚Stufenplan‘ nicht angemessen vertreten waren. Man hatte sich aber bemüht, die Institutionen Universität, Ministerium und Schule zu repräsentieren, auch die verschiedenen Schularten zu berücksichtigen.

471 Diese Gruppe war mit Ausnahme Fackiners und Ivos in der Sondierungsphase nicht beteiligt gewesen.

472 Klafki, Chance, 1986, S. 189.

473 Gespräch mit Hamm-Brücher.

474 Zur Person Erhardts vgl. S. 367 in diesem Band

3.2.2 Zur Vorgehensweise der ‚Vorbereitenden Kommission': Modifikation der Aufgabenstellung

Die Tätigkeit der ‚Vorbereitenden Kommission' begann mit einer einleitenden Klausurtagung in der Reinhardswaldschule zwischen 5. und 7. September 1968. Bis März 1969 traf man sich weitere acht Mal, „gewöhnlich eintägig, und zwar meistens in Marburg"[475]. Die einzelnen Tagungen sind nicht durch Protokolle oder private Aufzeichnungen dokumentiert. Die Arbeit der ‚Vorbereitenden Kommission' aber ist im Abschlussbericht ausführlich dargestellt. Inhaltlich wird auf diesen Bericht, der im zeitgenössischen Jargon wegen des Einbandes als ‚Grünes Papier' bezeichnet wurde, später eingegangen.[476] An dieser Stelle geht es um die Vorgehensweise der Kommission. Der Abschlussbericht stellt fest:

> „Aufgabe der ‚Vorbereitenden Kommission' war es zunächst, einen Problemkatalog der Aufgaben zu erarbeiten, die vorweg zu lösen sind, bevor mit der Einzelarbeit begonnen werden kann." Dabei sollte 1. „möglichst keine Vorentscheidung aus der bisherigen Bildungsplantradition ungeprüft übernommen werden. 2. Es sollte bei jedem Fragenkomplex der Stand der internationalen Forschung berücksichtigt werden."[477]

Die Tagungen der ‚Vorbereitenden Kommission' dienten, wie Klafki das schon in der Sondierungsphase gefordert hatte, damit auch dem Informationsaustausch über aktuelle Literatur zur Curriculumsforschung. Diskutiert wurden auch „bildungspolitische und schulreformerische Entwicklungen in Hessen, die für die Kommissionsarbeit bedeutsam sein konnten."[478]

Laut ‚Stufenplan' hätte die Hauptaufgabe der ‚Vorbereitenden Kommission' sein sollen, einen „Rahmenentwurf für einen Sekundarstufen-

475 Klafki, Chance, 1986, S. 189.
476 Zum Inhalt des ‚Grünen Papiers' vgl. S. 167 in diesem Band.
477 Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 5. (Bibliothek des HILF).
478 Klafki, Chance, 1986, S. 190.
Während die arbeitsteilige, an der neuesten Literatur orientierte Arbeit an zentralen Fragestellungen der Curriculumentwicklung von allen Teilnehmern erinnert wird, weist nur Klafki auf die Beschäftigung mit hessischer Bildungspolitik hin. Diese zusätzliche Perspektive hat wohl damit zu tun, dass Klafki als der Verantwortliche in stärkerem Maße die Notwendigkeit sah, das politische Umfeld mit im Auge zu behalten.

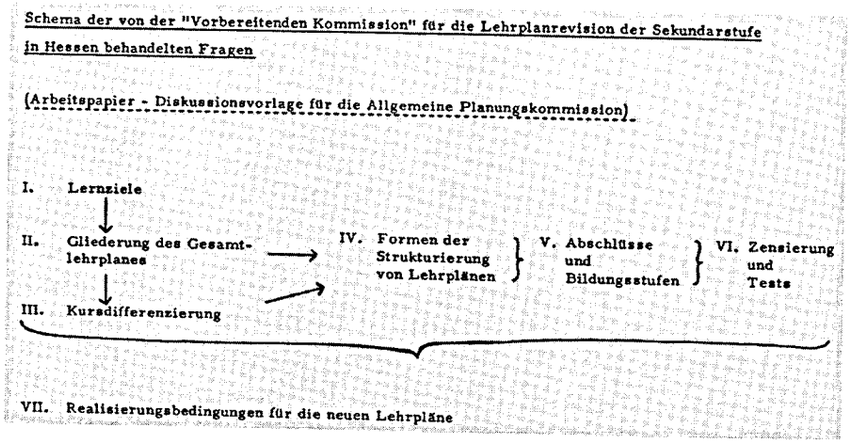
Lehrplan, [sowie] vorläufige Richtlinien für die Fachgruppen- bzw. Fachkommission"[479] zu entwickeln. Im Verlauf der Beratungen stellte man fest, dass man von der Zielsetzung des ‚Stufenplans' abweichen musste.

> An Stelle eines Rahmenentwurfs arbeitete man, wie Klafki das später charakterisiert hat, „in diesem halben Jahr einen Aufriß jener Probleme aus, die von der geplanten Gesamtkommission und den später zu etablierenden Fachbereichs- und Fachkommissionen bei ihrer Arbeit berücksichtigt werden sollten. Es handelte sich um den Versuch, zunächst eine Hilfe zu entwickeln, damit sich der Revisionsprozeß am Niveau des damals in der deutschen und internationalen Curriculumsdiskussion erreichten Standes orientieren konnte, freilich konzentriert auf die zeitlich, finanziell und personell bescheidenen Rahmenbedingungen des hessischen Ansatzes."[480]

Die Aufgabe, einen Rahmen für das Gesamtkonzept zu suchen, dem sich die tatsächliche Lehrplanarbeit unterordnen würde, wurde damit in die nächste Phase verlagert, nämlich in die Tätigkeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Damit hatten sich die Chancen, den Zeitrahmen von zwei Jahren für die Lehrplanrevision einhalten zu können, von Anfang an stark reduziert. Insofern trifft die Kritik Wolfs, dass die ‚Vorbereitende Kommission' vieles nicht geleistet habe, was im ‚Stufenplan' vorgesehen war, zu.[481] Wolf spricht dezidiert vom „Scheitern der ‚Vorbereitenden Kommission'".[482]

Bei der ersten Klausurtagung im September 1968 wurde, durchaus noch in Anlehnung an den Stufenplan, eine lockere Systematik entwickelt, indem man die Hauptthemen festlegte, die zu bearbeiten waren. Vgl. hierzu das Schema: Bericht der „Vorbereitende Kommission" unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. Anhang. S. 19 (Bibliothek des HILF):

479 ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase I, Zeitstufe 2.
480 Klafki, Chance, 1986, S. 189f.
481 Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 23.
482 Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 33.



Überliefert ist diese Systematik im Kapitel „Problemaufriß" des Abschlussberichts zur Arbeit der ‚Vorbereitenden Kommission'. Für die redaktionelle Fassung dieses Einleitungskapitels zeichnete Nicklas verantwortlich.[483] Diese Entscheidung spiegelt eine seiner Aufgaben in der Kommission wider: Qua Funktion als persönlicher Referent des Kultusministers sollte er die politische Dimension der Curriculumsreform mit bedenken.

Im Anschluss an die Grundsatzentscheidung über die Hauptfragen setzte man sich in einem arbeitsteiligen Verfahren intensiv mit den einzelnen Fragestellungen auseinander. Einzelne Teilnehmer bzw. kleine Gruppen legten Papiere zu den von ihnen zu bearbeitenden Problemen vor. Die Vorlagen wurden diskutiert, anschließend von ihren Autoren noch einmal überarbeitet. Dies sollte die Grundlage für den weiteren Ablauf der Curriculumsreform bilden.

3.2.3 Problemaufrisse statt eines einheitlichen Konzepts

Im Ganzen gesehen bilden die einzelnen Papiere aber keine Einheit. Es handelt sich viel eher um eigenständige Überlegungen, die, in sich durchaus schlüssig, über den wissenschaftlichen Forschungsstand informieren, ihn problematisieren und hinterfragen. Die einzelnen Beiträge wiederholen sich teilweise, teilweise widersprechen sie sich.

[483] Für die Gesamtredaktion des Berichts waren Lingelbach und Börß verantwortlich.

Diese Papiere werden im Abschlussbericht veröffentlicht. Den einzelnen Kapiteln wurden so genannte „Anhänge" zugefügt. Sie haben nicht, wie man vermuten könnte, das Ziel, die in der Grundlegung angesprochenen Aspekte zu konkretisieren. Vielmehr stehen sie oft außerhalb der Systematik der Hauptbeiträge. Die Anhänge stammen häufig von Fachleitern und Referenten der Lehrerfortbildung. Kennzeichnend ist, dass diese viel schulbezogener denken als die ihrem Selbstverständnis nach der Wissenschaft zuzurechnenden Hauptautoren. Doch auch der Praxisbezug der Schulleute äußert sich unterschiedlich: fach- und schulartbezogen bei Ivo,[484] Freudenstein,[485] Kuhn[486] oder Aust,[487] strukturell, auf die Beziehung von Schule und Gesellschaft bezogen, bei Hartwig[488] und ansatzweise bei Fackiner.[489]

Akzeptanz- und Kommunikationsprobleme innerhalb der Kommission?

Dingeldey, selbst Mitglied der ‚Vorbereitenden Kommission' geht davon aus, dass die verantwortlichen Wissenschaftler die Fachleiter damals gar nicht „ernsthaft wahrgenommen haben".[490] Sie billigten ihnen zwar Freiräume zu und gaben ihnen auch die Möglichkeit, sich im ‚Grünen Papier'

[484] Ivo, H.: Anmerkungen zu Problemen der Lernzielbeschreibung im Fachbereich Deutsch. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 65-82. (Bibliothek des HILF).

[485] Freudenstein, R.: Zur Bestimmung von Lernzielen im modernen Fremdsprachenunterricht. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. Anhang. S. 83-90. (Bibliothek des HILF).

[486] Kuhn, W.: Zur Bestimmung von Lernzielen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 91-101. (Bibliothek des HILF).

[487] Aust, S.: Katalog der Anforderungen an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Techniken. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 63-64. (Bibliothek des HILF). Der Katalog bezieht sich fast ausschließlich auf die Grundschule.

[488] Hartwig, H.: Demokratisierung der Schule. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 47-52. (Bibliothek des HILF) und: Hartwig, H.: Ältere Entwicklungspsychologie und allgemeine Ergebnisse der modernen Lernpsychologie. (Ebd., 141-149).

[489] Fackiner, K.: Bedingung der Realisierung von Bildungsplänen. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 175-180. (Bibliothek des HILF).

[490] Gespräch mit Volker Dingeldey.

schriftlich zu artikulieren.[491] Initiativen, gar Sprengkraft, erwarteten sie von dieser Gruppe aber nicht. Diese Einschätzung Lehrern gegenüber war zeittypisch. Die Hoffnungen lagen auf dem Innovationspotential der Wissenschaften; den Praktikern begegnete man eher mit Skepsis.

Wie es scheint wussten Klafki und Lingelbach nicht, dass es sich bei den Fachleitern für Deutsch und ‚Politische Bildung', die der ‚Vorbereitenden Kommission' angehörten, um eine ausgewählte Gruppe handelte:[492] Sie gehörten alle einem informellen Beraterkreis für das Kultusministerium an, konkreter für den Referenten für ‚Politische Bildung' und Deutsch an Gymnasien, Ehrhardt.[493] In intensiven Gesprächen hatte sich ein schon recht elaboriertes, neuartiges Theorie-Praxis-Verständnis entwickelt, für das Habermas, und vermittelt über Habermas, die Phänomenologie Edmund Husserls[494] von Bedeutung waren: Man gab der Prozessorientierung des Lernens den Vorzug vor einer Faktenorientierung und war deshalb der Operationalisierung, der Deduzierbarkeit und Hierarchisierung von Lernzielen gegenüber grundsätzlich kritisch eingestellt. Man vertrat aufklärerische, gesellschaftskritische, emanzipatorische Positionen, die den Anspruch inkludierten, auf dem Weg über die eigene Reflexion Aufklärungsprozesse auch bei den Schülern zu initiieren.[495]

[491] Für diese Beurteilung sprechen auch die Beiträge Dingeldeys und Plaß': Im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums waren diese beiden Fachleiter kurz vor ihrer Berufung in die ‚Vorbereitende Kommission' in die USA gereist, um das dortige Schulsystem zu erkunden. (Vgl. Gespräch mit Volker Dingeldey). Die Aufsätze der beiden berichten über amerikanische Erfahrungen mit Fragen der Schulreform. Dabei ist der Bezug zur Aufgabe in Hessen nur locker hergestellt; es wird z.B. nicht gefragt, welche Konsequenzen aus den Beobachtungen für die hessische Lehrplanrevision gezogen werden könnten. In einem Band, der Richtlinien für die konkrete Lehrplanarbeit in Hessen aufstellen soll, sind diese Darstellungen an sich fehl am Platz. Dass sie dennoch aufgenommen worden sind, ist Ausdruck der eigenartigen Haltung gegenüber Praktikern, die sich zwischen ‚ernst nehmen' und ‚nicht für voll nehmen' bewegt. (Plaß, G.: Zur Realisierung von Bildungsplänen in den USA. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 181-186. (Bibliothek des HILF); Plaß, G.: Zum Problem der standardisierten Leistungsmessung. Beobachtung in den USA m. Anhang. In: Ebd., S. 158-168; Dingeldey, V.: Zur Problematik von Tests im Bereich der Social Studies. In: Ebd., S. 169-172.)

[492] Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

[493] Zu dem Beraterkreis zählten zu diesem Zeitpunkt auch bereits Ingrid Haller und Hartmut Wolf, die zu zentralen Figuren für spätere Phasen der Schulreform wurden. Ihre damalige Funktion war, aktuelle Literatur auszuwerten und diese auf die diskutierten Fragestellungen zu beziehen.
Zum Beraterkreis vgl. S. 378 in diesem Band.

[494] Zu den das Theorie-Praxis-Verhältnis fundierenden phänomenologischen Grundlagen vgl. Schreiber, Analysen zur Merkmalsgruppe e) Lebenswelt in Bezug zur Welt der Wissenschaft, 1995. Es handelt sich dabei um eine Darstellung des Bezugs von Wissenschaft und Lebenswelt im Anschluss an Husserl, Krisis ,²1976.

3.2.4. Abschlussbericht: Das ‚Grüne Papier'

Anfang März 1969 legte die ‚Vorbereitende Kommission' dem Ministerium das Ergebnis ihrer Arbeit vor. In einer „Sitzung am 10. 3. 1969 zusammen mit dem Minister und der Staatssekretärin"[496] wurde der Abschlussbericht erörtert, danach abschließend redigiert. Weder die ursprüngliche Vorlage noch ein Gesprächsprotokoll, noch das Procedere der Überarbeitung sind rekonstruierbar.

Das ‚Grüne Papier' bildete die Grundlage für die Curriculumtagung vom 18./19. April 1969, zu der ein Kreis von gut 80 Wissenschaftlern, Lehrern und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens eingeladen wurde. Diese Tagung gilt gemeinhin als Abschluss der vorbereitenden Phase; Hamm-Brücher sprach gern auch vom ‚Curriculumsparlament', weil sehr viele der an Schulreform interessierten Gruppen vertreten waren.

Die Sicht Klafkis auf den Bericht: Der wissenschaftliche Stellenwert

Nicht als Apologetik aus der Perspektive des späteren Scheiterns des Ansatzes, sondern als Ausdruck von Überzeugung ist Klafkis Bewertung des ‚Grünen Papiers' aus dem Jahre 1986 zu sehen:

> Es „sollte und konnte keine ‚fertige', neue Curriculums- bzw. Bildungsplan-Innovationstheorie sein. Gleichzeitig darf im Rückblick gesagt werden, dass die Planungsgruppe einen Problemaufriss und eine Reihe von Vorschlägen unterbreitete, die zum einen auf dem Niveau der damals erreichten deutschen und internationalen Sachdiskussion angesiedelt, zum anderen hinreichend auf die gegebenen bzw. absehbaren Rahmenbedingungen der bildungspolitischen Entwicklungen in Hessen bezogen waren. M. a. W. ist weder vor noch nach 1968/69 für die Lehrplan-Revision bzw. Richtlinien-Entwicklung in einem anderen Bundesland ein ver-

[495] Von der Orientierung dieser Gruppe ist in der Arbeit immer wieder die Rede, speziell bei der Darstellung des Methodenansatzes der Gruppe Hartwig, S. 237 in diesem Band.
Nicklas als der persönliche Referent Schüttes war ein wichtiges Verbindungsglied zwischen der Kommission und dem Ministerium.

[496] Klafki, Chance, 1986, S. 190.

> gleichbar umfassender erziehungswissenschaftlicher Problemaufriss zugrunde gelegt worden. Eine Bestätigung meiner Einschätzung darf man darin sehen, daß die überarbeitete und ergänzte, aber nirgends prinzipiell revidierte Buchfassung des ‚Grünen Papiers', die 1972 erschien,[497] noch im gleichen Jahr eine zweite Auflage erlebte und in der Fachwelt auch in den folgenden Jahren reges Interesse und dominant positive Bewertung erfuhr."[498]

Auffällig ist, dass Klafki die Wissenschaftlichkeit des Unternehmens in den Mittelpunkt der Bewertung stellt,[499] nicht die pragmatische Funktion, Richtlinien für die konkrete Lehrplanarbeit zu geben.

Auswirkungen der Mitarbeit in der Kommission auf die Laufbahn

Dass der Primat der Wissenschaft dem Zeitgeist entspricht, dass man den Wissenschaften – mehr und mehr auch den Sozial- und Geisteswissenschaften – zutraute, nicht nur analytisch vorhandene Missstände aufzuweisen und zu erklären, sondern auch zukunftsorientiert einen Beitrag für die Bewältigung praktischer Probleme leisten zu können, ist bereits mehrfach betont worden. Auf einen damit zusammenhängenden Aspekt soll noch zusätzlich hingewiesen werden, auf den Aspekt der wissenschaftlichen Karriere.

Wolf belegt in seiner Dissertation die Karriere fördernde Wirkung der Mitarbeit an der Schulreform nachdrücklich:[500] 16 der 64 am Prozess der Revision beteiligten Lehrer wurden an Hochschulen berufen. Noch einmal so viele stiegen in Funktionsstellen in der Bildungsverwaltung und in der Schule auf, hier vor allem als Fachleiter und Studienseminarleiter.

497 In überarbeiteter Form wurde das ‚Grüne Papier' 1971 publiziert: Klafki/Lingelbach/Nicklas, Probleme, 1971. Die Publikation erschien erst, als sich das Ende der Kommissionsarbeit bereits deutlich abzeichnete. Die Veröffentlichung des Abschlussberichts war aber von Anfang an geplant, als Teil der Strategie, die Öffentlichkeit über den Verlauf der Lehrplanreform auf dem Laufenden zu halten. (Vgl. u.a. den Hinweis in Nicklas, Curriculumsreform als Teil der Schulreform, 1970, S. 114). Nicklas gibt hier als voraussichtliches Erscheinungsjahr 1970 an.

498 Klafki, Chance, 1986, S. 195f.

499 Diese Betrachtungsweise vertritt auch Ludwig Huber, Hauptreferent bei dem vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft im Dezember 1970 veranstalteten Gespräch zwischen Wirtschaft und Wissenschaft. (Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Herz/Petry, Schulreform, 1972). Er ordnet die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ein in „die in der ‚BRD' am ‚Curriculum' [wissenschaftlich] arbeitenden Gruppen." (ebd., S. 24).

500 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 48, speziell FN 87.

Bei der Karriereplanung die Akzente auf die Wissenschaft zu setzen, bekommt Sinn aus der speziellen Situation, in der sich die Lehrerbildung Ende der 1960er Jahre befand: Die Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrerausbildung stand an der Schwelle zur Integration in die Universitäten. Auch für die traditionell fachwissenschaftlich angelegte Gymnasiallehrerausbildung waren Neuerungen zu erwarten: Dass Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften breiteren Raum einnehmen würden, zeichnete sich ab. Mit der Ausweisung neuer Lehrstühle und C3-Professuren war also zu rechnen. Nicht durch schulpraktisch orientierte Leistungen meinte man auf sich aufmerksam machen zu können, sondern eher durch theoretisch-reflexive, die die Paradigmenerweiterungen und -wechsel,[501] die sich in vielen Teildisziplinen andeuteten, aufnahmen. Eine ganze Reihe der an der Schulreform beteiligten Fachleiter und Studienseminarleiter stiegen schließlich zu Professoren für Fachdidaktik auf.[502]

Weil so gut wie niemand aus diesem Kreis habilitiert, nicht einmal alle promoviert waren, mussten die Aspiranten mit Akzeptanzproblemen innerhalb der Universität rechnen. Ähnliches galt übrigens auch für Dozenten und Professoren, die bisher an Pädagogischen Instituten, bzw. an den nur formal integrierten Abteilungen für Erziehungswissenschaft beschäftigt waren. Auch aus dieser Sicht schien eine theoretisch-reflektierende Leistung eher Ziel führend, als eine auf konkrete Unterrichtsarbeit bezogene.

Selbst Klafki hatte, obwohl bereits etabliert und als Erziehungswissenschaftler akzeptiert, ein karrierebezogenes Interesse am Gelingen dieses Projekts. Dies lässt sich exemplarisch aus der Beurteilung des Vorhabens durch Corell ableiten: „Gelingt dieser Versuch in Hessen, so bedeutet das auf einem zentralen Feld der Pädagogik einen ersten Schritt zur Überwindung der gerade in der Bundesrepublik besonders unheilvollen Kluft zwischen dem Stand der Forschung und der Praxis."[503] Die Kollegen beäugten das Vorhaben also neidvoll-kritisch. Bei einem Erfolg wäre

501 Von entscheidender Bedeutung für die späten 1960er Jahre war z.B. die Öffnung der Geisteswissenschaften gegenüber den Sozialwissenschaften; die Auswirkungen auf die Methoden sind mit zu bedenken, Empirie gewann an Gewicht. (Implementations- und Evaluationsforschung sind Beispiele).

502 Natürlich darf nicht ignoriert werden, dass es unter den Mitarbeitern an der Schulreform, auch unter denen, die zu Professoren ernannt wurden, vereinzelt solche mit gleichermaßen hoher theoretischer und praktischer Begabung und Neigung gab. Im Gros dominierte die wissenschaftliche Ausrichtung.

503 Dieses nicht näher ausgewiesene Zitat Corells wird von Nicklas im ersten Heft der bpi verwandt, um die Einmaligkeit des Vorhabens zu charakterisieren. (Nicklas, Die Revision der hessischen Bildungspläne, 1969, S. 4)

der Name Klafkis untrennbar mit einer wegbahnenden Leistung verbunden gewesen. Tendenziell zeichnet sich während der Entwicklungsphase eine hohe Wertschätzung der Arbeit ab. Klafki, auch Lingelbach,[504] wurden zu zahlreichen Vorträgen in anderen Bundesländern und ins Ausland eingeladen.

Nicht nur das Vorhaben als Ganzes sollte man auch aus der Perspektive ‚Karriere' sehen. Die vielfältige Verzweigung der Reform eröffnete eine Vielfalt von Forschungsfeldern, auch von lukrativen Projekten. Vielleicht lag auch darin ein Grund, in den Vorarbeiten der ‚Vorbereitenden Kommission' pragmatisch motivierte Engführungen zu vermeiden. Vielleicht wurde deshalb die Funktion, Richtlinien für die konkrete Lehrplanarbeit zu geben, vernachlässigt. Vielleicht wurde die Tendenz zur Verselbständigung von einzelnen Mitgliedern der Gruppen auch als persönliche Chance empfunden, sich in einem Feld zu profilieren.

Obwohl das Karrieremotiv beachtet werden muss, darf es dennoch nicht überbewertet oder gar zur einzigen Motivation hochstilisiert werden; es darf auch nicht schwerpunktmäßig Vertretern bestimmter Positionen zugeordnet werden. Den einzelnen Personen geschähe Unrecht, würde man nicht sehen, dass das Bewusstsein der einmaligen Chance, etwas wirklich Neues zu schaffen, übergeordnet war – wieder einmal wäre der ‚Zeitgeist' der späten 60er und frühen 70er Jahre zu strapazieren. Die eigene Karriere im Auge zu behalten, war aber sicher ein willkommenes, mehr oder weniger intensiv verfolgtes Nebenziel, mit dennoch erheblichen Auswirkungen auf die Gesamtsituation. Profilierungsbemühungen, Konkurrenzdenken und Abgrenzungsbestrebungen gegenüber einzelnen bzw. ganzen Gruppierungen sind nicht zu vermeidende Begleiterscheinungen.

3.3 Die wichtigsten Inhalte des Grünen Papiers – Lernziele, ihre Begründung, Operationalisierung und Formulierung

Die ‚Vorbereitende Kommission' legt in ihrem Abschlussbericht Überlegungen zu folgenden Problemkreisen vor:[505]

[504] Lingelbach steht als Beispiel für einen der jungen Wissenschaftler, deren Engagement in der hessischen Curriculumsrevision sich schließlich im Ruf auf einen Lehrstuhl niederschlug (Universität Frankfurt). Weil er als Geschäftsführer in ähnlichem Maße wie Klafki mit der Kommissionstätigkeit identifiziert wurde, musste er in besonderem Maß am erfolgreichen Abschluss interessiert sein.

[505] Zum Bezug der Problemkreise untereinander vgl. auch das „Schema der von der ‚Vorbereitenden Kommission' für die Lehrplanrevision der Sekundarstufe in Hessen behandelten Fragen". (Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 19. (Bibliothek des HILF).).
Das Schema ist der Arbeit als Anhang 3 beigefügt.

1. zu Lernzielen, v.a. zur Begründung und Auswahlentscheidung, zur Operationalisierung, Hierarchisierung und Taxonomie (Lingelbach, Börß und Hartwig);
2. zur Gliederung des Gesamtlehrplanes[506]; (Nicklas);
3. zum Problem der Individualisierung und Differenzierung (Klafki);
4. zur Strukturierung des Lehrplans (Klafki);
5. zum Problem der Abschlüsse (Rommel, Hartwig);
6. zu Zensierung und Tests (Klafki, Rommel);
7. zur Umsetzung von Bildungsplänen in die Schulpraxis (Fackiner).[507]

Diese Problemkreise orientieren sich im Großen und Ganzen an der im ‚Stufenplan' ausgewiesenen Aufgabenstellung.[508] Nur der Aspekt „Umsetzung von Bildungsplänen in die Schulpraxis" war neu ergänzt worden. Mit dieser Ergänzung griff man auf Initiative Fackiners Ansätze aus der Sondierungsphase auf, die im ‚Stufenplan' keine Berücksichtigung gefunden hatten.

Obwohl der Zusammenhang zum von Klafki vorgelegten Organisationsplan grundsätzlich gewahrt wird, ist die Akzentverschiebung unverkennbar. Die Themen stehen bei der Abarbeitung nicht gleichwertig nebeneinander. Die ‚Vorbereitende Kommission' setzt für ihre Arbeit eine Priorität: „Es besteht Einigkeit darüber, daß der neue Bildungsplan nicht vom Stoff, sondern von den Lernzielen her strukturiert werden muß."[509] Dieser Konsens ist den Verfassern so selbstverständlich, dass sie keinen Begründungsbedarf sehen. In einer anderen Publikation erklärt Nicklas lapidar: Diese Festlegung entspricht dem „Neuansatz der Curriculumsforschung".[510] Das Lernzielkapitel umfasst 80 der 190 Seiten des gesamten

[506] Diskutiert werden verschiedene Gliederungsmöglichkeiten: die traditionelle Gliederung nach Fächern, neuartige Gliederungsversuche nach Lernbereichen, die Berücksichtigung fächerübergreifender Ansätze.

[507] Vgl. Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. (Bibliothek des HILF).

[508] Vgl. ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase I, Zeitstufe 2, Aufgaben.

[509] Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 6. (Bibliothek des HILF).

[510] Vgl. Nicklas, Curriculumsreform als Teil der Schulreform, 1970. S. 109: Die Erkenntnis, dass Lehrpläne von den Lernzielen her strukturiert werden müssen, statt von den Stoffen her „scheint gesichert". [.....] „Das ist der Neuansatz der Curriculumsforschung."

Berichts, nimmt also auch quantitativ den größten Raum ein. Deutlich erkennbar ist, dass Auswirkungen in alle anderen Bereiche hinein beabsichtigt sind und umgekehrt, dass andere Kapitel Bezug auf die Lernzielproblematik nehmen wollen.

Analysiert man die Bezüge jedoch genauer, so wird ein Grundproblem der Kommissionsarbeit sichtbar, das zu einer anderen Form von Verselbständigung gegenüber dem ‚Stufenplan' führt: Die einzelnen Kapitel sind zeitgleich entstanden, unter der Verantwortung unterschiedlicher Mitarbeiter. Trotz koordinierender Sitzungen, trotz festgelegter Systematik unterbleibt aber letztlich eine inhaltliche Abstimmung. Damit entwickelt jeder einzelne Aufsatz seine eigene Dynamik, erhält sein eigenes Gewicht. Die Klammerfunktion der Lernzielorientierung kommt nicht genügend zum Tragen. Sie wird zwar als leitender Grundsatz postuliert und von allen bejaht, aber nicht so weit konkretisiert, dass sie die Vorstrukturierung für die nachfolgende Arbeit der Lehrplankommissionen tatsächlich leisten könnte. An einigen Beispielen soll dies verdeutlicht werden:

Verselbständigungstendenzen – mangelnde Abstimmung

Einzelne Autoren vertreten unterschiedliche Positionen; diese bleiben undiskutiert nebeneinander stehen. Ein gemeinsam getragener Prozess kann so kaum in Gang gesetzt werden. Drei Beispiele, jeweils aus dem Bereich „Lernziele", verdeutlichen das Problem.

3.3.1 Operationalisierung und Operationalisierbarkeit von Lernzielen

Die Frage nach der Operationalisierung und nach der Operationalisierbarkeit von Lernzielen ist eine zentrale. Dass auch hier auf eine Abstimmung verzichtet wurde, legt eines der Probleme der Curriculumrevision Grund. Im ‚Grünen Papier' werden die unterschiedlichen Ansätze, die in der Kommission vertreten wurden, nebeneinander dargestellt: Schon in der Einleitung geht Nicklas auf die Forderung ein, Lernziele „in präziser und operationaler Form" auszudrücken. Er definiert:

> „Operational soll dabei heißen, daß die Unterrichtsprozesse angebbar sein müssen, in denen die beschriebenen Lernziele erreichbar sind und daß es Kriterien gibt, nach denen geprüft werden kann, inwieweit die Lernziele erreicht worden sind."[511]

Börß/Hartwig/Lingelbach verantworten das Lernzielkapitel. Ihr Begriff von ‚operational' ist jedoch enger als der von Nicklas.

> „Unter ‚operationalisierbar' wird [...] die Angabe von Kriterien verstanden, nach denen geprüft werden kann, inwiefern das beschriebene Lernziel erreicht wurde."[512]

Fackiner erweitert, ein paar Seiten später, die Palette von Verständnisweisen:

> Er spricht von der „Fähigkeit der Lehrer [...] wünschenswerte Zielsetzungen so zu operationalisieren, daß sie für die Schüler lernbar werden."[513]

Ohne jegliche Erklärung wird der Leser also innerhalb weniger Seiten mit verschiedenen Definitionen von ‚operational' konfrontiert. Dass dies kein Sonderfall ist, belegt ein weiteres Beispiel aus diesem Kontext, die Auseinandersetzung mit den Grenzen der Operationalisierbarkeit. Nicklas und Börß/Hartwig/Lingelbach beklagen die Grenzen gleichermaßen. Sie rekurrieren zur Verdeutlichung sogar auf dasselbe Beispiel aus dem Literaturunterricht („Fähigkeit zur kritischen Teilnahme am literarischen Leben"). Beide Male bleibt man bei der Aufforderung stehen, wenigstens „soweit wie möglich" zu operationalisieren.

Grenzen der Operationalisierbarkeit

Dingeldey berichtet von Diskussionen in den Kommissionssitzungen, in denen „von verschiedenen Teilnehmern darauf hingewiesen [wurde], daß gerade im Bereich der ‚Politischen Bildung', insoweit die Entwicklung kritischer Rationalität als eines der Ziele intendiert sei, die Operationalisierbarkeit womöglich als unrealistisch sich erweisen könnte."[514]

---

511 Nicklas, H: Problemaufriß. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 6. (Bibliothek des HILF).

512 Börß, T./Hartwig, H./Lingelbach, K. C.: Zur Definition und Beschreibung von Lernzielen. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 24f. (Bibliothek des HILF).

513 Fackiner, K.: Bedingung der Realisierung von Bildungsplänen. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 175. (Bibliothek des HILF).

514 Dingeldey, V.: Zur Problematik von Tests im Bereich der Social Studies. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur

Die These von der Unmöglichkeit, bestimmte Ziele zu operationalisieren, unterstützt er durch einen Bericht über gescheiterte amerikanische Versuche, historisch-politische Lernziele abzutesten.

Einen Schritt weiter geht Hartwig: Er stellt nicht nur, wie die anderen Autoren, fest, dass die Operationalisierbarkeit an Grenzen stößt, sondern versucht dieses Scheitern zu ergründen. Er spricht von der Notwendigkeit, „tendenziell zwischen Lernzielen zu unterscheiden, die auf die Entwicklung einer analytischen und einer reflexiven (historischen) Intelligenz hin orientiert wären". Nur analytische Lernziele seien operationalisierbar. Dieser Feststellung liegt die Unterscheidung zwischen analytischem und reflexivem Sprachgebrauch zugrunde, die Hartwig in Anlehnung an Habermas trifft. Hartwig warnt zudem dezidiert vor der Gefahr, dass „Probleme deshalb unsichtbar werden, weil sie unter diesen Voraussetzungen nicht existieren dürfen: Lernziele, die nicht in dem genannten Sinne operationalisierbar sind (reflexive Operationen), existieren nicht"[515].

Ähnliche Unstimmigkeiten bzw. Abstimmungsdefizite lassen sich auch an anderen Beispielen belegen, z.B. bei den Versuchen, Lernzielen Taxonomien zuzuordnen, sie in Hierarchien zu bringen oder Relevanzkriterien für ihre Auswahl zu benennen. Am Beispiel von „Emanzipation", dem wichtigsten Relevanzkriterium für die Auswahl von Lernzielen, verschärft sich das Problem noch einmal.

3.3.2 Emanzipation als Leitziel

Emanzipation wird im Lernzielkapitel als das ausschlaggebende Relevanz-Kriterium für die Festlegung von Lernzielen benannt. Die folgende Aussage ist die am häufigsten zitierte Passage des ‚Grünen Papiers':

> „Die Leitidee [...] sollte nach Auffassung der ‚Vorbereitenden Kommission' das Prinzip der Emanzipation sein. Das bedeutet: der Wert eines Lernzieles wird letztlich daran gemessen, inwieweit es innerhalb des organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern."[516]

Was darunter letztlich zu verstehen ist, wird aber nicht reflektiert. Aus diesem Grunde ist es schwierig, vielleicht nicht machbar, aus dem Leitziel Emanzipation Kriterien zu gewinnen, die die weitere Arbeit leiten sollen. Der Versuch wird gemacht, indem ein Katalog von Beispielen angeführt wird, von dem es heißt: „Er erhebt demnach keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, bedarf vielmehr der Ausformulierung und Ergänzung in den einzelnen Fachbereichs- und Fachkommissionen."[517] Lingelbach versuchte, mit Hilfe dieser Liste von „Kriterien für die Aufstellung und Bewertung von Lernzielen"[518] die konkrete Lehrplanarbeit bei der konstituierenden Sitzung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969 in Gang zu setzen.[519] Die Liste wurde dann aber von der Curriculumskommission nicht nur als unvollständig und ergänzungsbedürftig eingeschätzt, sondern als ungeeignet für die Fundierung von Lehrplanarbeit.

„Anhänge" als Spiegel der mangelnden Abstimmung

Es ist schon festgestellt worden, dass sich in den Anhängen die mangelnde Abstimmung der Beiträge des ‚Grünen Papiers' in besonderem Maße zeigt. Jeder für sich eröffnet neue Problemfelder, gibt Impulse für die Auseinandersetzung damit, zeigt offene Fragen auf. Dies soll an dem von Helmut Hartwig bearbeiteten Anhang 2 zum Lernzielkapitel verdeutlicht werden: Hartwig zentriert die Lernzielproblematik auf andere Weise, als im Lernzielkapitel vorgegeben. (Dies erstaunt zuerst einmal, weil Hartwig zusammen mit Börß und Lingelbach für dieses Kapitel verantwortlich zeichnet).

Er fordert, das allgemeine Lernziel „Emanzipation" bzw., wie er in Bezug auf die Gesellschaft sagt, „Demokratisierung", anhand der konkreten Situation „Demokratisierung von Schule und Unterricht" ins Zentrum

Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 169. (Bibliothek des HILF).

515 Hartwig, H.: Ältere Entwicklungspsychologie und allgemeine Ergebnisse der modernen Lernpsychologie. in: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 147 und 148. (Bibliothek des HILF).

516 Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 36. (Bibliothek des HILF).

517 Börß, T./Hartwig, H./Lingelbach, K. C.: Zur Definition und Beschreibung von Lernzielen. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 36. (Bibliothek des HILF).

518 Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 37f. (Bibliothek des HILF).

519 Vgl. hierzu S. 195 in diesem Band.

der Überlegung zur Curriculumrevision zu stellen. Das hätte zur Folge, dass „Formen des Unterrichts als Momente seines Inhalts“[520] verstanden werden müssten. Unterricht müsste dann als „Sozialisationsprozess“ anerkannt werden. Die „Reflexion auf Gruppenverhalten und Lernen“ wären „legitime und wichtige Unterrichtsziele in allen Fächern“.[521] Es wäre zu klären, „in welchem Verhältnis die allgemeinen Sozialisationsaufgaben von Schule und Unterricht und die Einübung in das Leistungsprinzip stehen sollen“, „inwieweit die Aufgabe des Lehrers über die Vermittlung von Fachkenntnissen hinausgehen soll“[522]. Für Hartwig begründen sich die Hierarchie der Lernziele ebenso wie Fragen der Organisationssoziologie und der Gruppendynamik vom Ziel der Demokratisierung der Schule und des Unterrichts her, nicht von den fachspezifischen Zielsetzungen.[523].

Bei den Anhängen zum Lernzielkapitel handelt es sich – das soll das Beispiel verdeutlichen – um eigenständige Ansätze. Zusammenhänge zu den vorangestellten Grundpositionen werden nicht hergestellt.Jedem Leser bleibt es selbst überlassen, ob er nach solchen Verbindungen sucht. Genauso gut kann er jeden Anhang auch als eigenständige Abhandlung

520 Hartwig, H.: Demokratisierung der Schule. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission‘ unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 47. (Bibliothek des HILF).

521 In den Gesprächen berichten diese ehemaligen Fachleiter davon, dass es ihnen und ihren Referendaren gelungen wäre, so zu unterrichten. Sie und die Schüler hätte diese Form von Unterricht als Erweiterung, als Fortschritt, als Gewinn empfunden. (Vgl. die Gespräche mit Hartwig, Dingeldey, Haller, Wolf, Wollenteit, Grix, bzw. mit Steffens und Elfner, die damals Referendare waren).
Dingeldey berichtet, dass sowohl die Unterrichtsversuche der Referendare, als auch das anschließende Beratungsgespräch durch den Fachleiter aufgezeichnet, analysiert, stundenlang diskutiert wurden. Man fragte nach (versteckten) Herrschaftsstrukturen, suchte nach emanzipatorischen, selbstreflexiven, selbstaufklärerischen Impulsen. (Gespräch mit Volker Dingeldey).

522 Hartwig, H.: Demokratisierung der Schule. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission‘ unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 48. (Bibliothek des HILF).

523 Wenn der Lehrer sich nicht mehr vor allem als Fachakademiker versteht, sondern die Sozialisationsaufgabe gleichberechtigt neben die Stoffvermittlung stellt, werden die „Entwicklung von Mitbestimmungsfähigkeit als Ziel eines demokratischen Unterrichts“ (Helmut Hartwig: Demokratisierung der Schule. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission‘ unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 51. (Bibliothek des HILF).), und das Anbahnen eines „Verständnis[ses] für psychische Mechanismen im Gruppenverhalten“ Aufgaben, die „nicht nur allgemein die Rationalität im Verhalten“ erhöhen, „sondern auch eine wichtige Voraussetzung für leistungsbezogene Arbeit“ schaffen. (Ebd., S. 49).

rezipieren. So ging Frommelt vor, als er sich für die Grundlegung des Lernbereichs Gesellschaftslehre in Gesamtschulen auf diesen von Hartwig bearbeiteten Anhang bezog.[524]

3.3.3 Lernzielorientierung als Prinzip

Auch die Überlegungen zu den weiteren Problemkreisen der Lehrplanarbeit waren nicht so eng mit den Darstellungen zu den Lernzielen verbunden, wie das oben zitierten Credo der Lernzielorientierung es vermuten ließe. Auch aufgrund der fehlenden Vernetzung kann der Grundkonsens „Strukturierung des Lehrplans durch Lernziele“ die weitere Arbeit nicht wirklich tragen. Dies soll an zentralen Aussagen in zwei weiteren Kapiteln verdeutlicht werden:

Nicklas geht in dem von ihm bearbeiteten Kapitel II **„Gliederung des Gesamtlehrplans“** zwar davon aus, dass die „Lösung der Lernziel-Problematik [...] die Lösung einer weiteren Frage [mit einschließt,] die Entscheidung über die Gliederung des Gesamtlehrplans.“[525] Diesem präambelartigen Leitsatz folgt aber eine bunt gemischte Liste von Problematisierungen zur Gliederung des Gesamtlehrplans, in der es im Kern um die Rolle der Fächer für den neuen Lehrplan geht. Erst in Punkt 10 wird die einleitend als grundlegend angesehene Frage der Lernziele wieder aufgegriffen, allerdings in sehr allgemeiner Weise, ohne auf die vorangegangenen Überlegungen zur Gliederung des Lehrplans oder auf die Darlegungen im Lernzielkapitel einzugehen:

> „10. Die Frage der Gliederung des Lehrplans und möglicher neuer Fächer läßt sich nur beantworten nach der Diskussion des Selbstverständnisses der Fächer und ihrer Inhalte. Zunächst sind die zentralen Kategorien zur Bewertung der Lernziele zu erarbeiten. Bevor solche anerkannten Kriterien oder Leitvorstellungen, die z.T. selber übergeordnete Lernziele sein könnten, nicht mit hinreichender Präzision formuliert sind, läßt sich die Leistung von Fächern, Kursen oder einzelnen Lernzielen nur schwer abschätzen. Wegen des engen Zusammenhangs zwischen der Formulierung allgemeiner Lernziele und dem Problembereich „Gliederung des

524 Vgl. S. 89 in diesem Band.

525 Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission‘ unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 103. (Bibliothek des HILF).

> Lehrplans" müssen diese Punkte ständig miteinander konfrontiert werden."[526]

Das zweite Kapitel – „Problem der Strukturierung von Lehrplänen" – stammt von Klafki. Obwohl er sich sowohl in den Überlegungen zum „systematische[n] Ort und Begriff der Strukturierungsformen"[527] als auch bei der Unterscheidung von drei möglichen Strukturierungsformen[528] ständig auf Lernziele bezieht, stellt er dennoch keine Verbindung zu den Überlegungen der Lernziel-Gruppe her.

***

Weil die Überlegungen der einzelnen Autoren letztlich unverbunden bleiben, kann der Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission'

[526] Nicklas, H.: Gliederung des Gesamtlehrplans. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 109 (Bibliothek des HILF).

[527] „Die Aufgabe eines Lehrplanes kann im Sinne der vorangehenden Abschnitte dahingehend bestimmt werden, daß er
a) die allgemeinen Lernziele oder Lernzielkomplexe bzw. die generellen Lernzielhierarchien formulieren muß, die durch Schulunterricht erreicht werden sollen,
b) die fächerübergreifenden Unterrichtseinrichtungen, die Fächer und die Differenzierungsmöglichkeiten benennen muß, die den organisatorischen Rahmen für die Verwirklichung der Lernziele bilden sollen,
c) innerhalb dieses organisatorischen Rahmens (b) die Konkretisierung der allgemeinen Lernziele bzw. Lernzielkomplexe oder Lernzielhierarchien (a) leistet, indem er diesen allgemeinen Lernzielen in zeitlich fixierbaren Einheiten speziellere Lernziele und diesen wiederum Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten (Techniken), durch die die speziellen und allgemeinen Lernziele erreicht werden sollen, zuordnet.
Die Form bzw. die Formen dieser Zuordnung allgemeiner Lernziele, spezieller Lernziele und der Erkenntnisse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten wird hier mit dem Begriff ‚Strukturierungsformen des Lehrplans' bezeichnet." (Klafki, W.: Problem der Strukturierung von Lehrplänen. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 126. (Bibliothek des HILF).).

[528] Klafki unterscheidet
1. die lineare Strukturierung von Lernzielen in sog. Lehrgängen. Teilziel nach Teilziel bauen aufeinander auf, bis das Endziel erreicht ist. (Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 128-132. (Bibliothek des HILF).).
2. die thematisch-konzentrische Strukturierung: Im Mittelpunkt steht das Endziel; alle Teilziele beziehen sich auf das Endziel; untereinander stehen die Teilziele aber in unterschiedlichen Beziehungen, insbesondere in Wechselbeziehungen (ebd., S. 132-135.)
3. die diskontinuierliche Strukturierung: Endziele werden anhand unterschiedlicher aktueller Anlässe angesteuert. (Ebd., S. 135f.).

seine Funktionen nicht erfüllen, Richtlinien für die nachfolgende Arbeit am Curriculum zu sein. Was er aber leistet, ist, die Komplexität des Vorhabens abzubilden. Er gibt auch Hinweise, wie man damit umgehen könnte, stellt Bezüge auf den wissenschaftlichen Forschungsstand her, weist auf offene Fragen und zu klärende Probleme hin. Bei der die Vorbereitungsphase abschließenden Curriculumtagung hätte diese Problematik eigentlich reflektiert und diskutiert werden müssen.

3.4 Das ‚Grüne Papier' und die Diskussionen der „Curriculum-Tagung"

Die Curriculum-Tagung vom 18./19. April 1969 ist zugleich Abschluss der Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' und Gründungssitzung für die ‚Allgemeine Planungskommission'[529]. Hamm-Brücher definiert die Rolle des ‚Grünen Papiers' unmissverständlich: Aufgrund der Vorgaben des Abschlussberichts der ‚Vorbereitenden Kommission' soll die Curriculumskommission innerhalb von zwei Jahren einen Entwurf für Lehrpläne für die Sekundarstufe I vorlegen.

> „Dieser Problemkatalog ist so etwas wie die Grundlage oder die Richtschnur für alle Fachbereichsausschüsse und später alle Fachkommissionen. Jedes Mitglied, das als Fachlehrer oder Fachwissenschaftler oder Grundlagenwissenschaftler in einem der Ausschüsse mitarbeiten will, sollte nicht nur bereit sondern auch fähig sein, sein Fachwissen unter den übergeordneten Aspekten der Curriculumskonzeption zu reflektieren."[530]

Die Planung der Curriculumtagung sah vor, dass sich die Teilnehmer im Anschluss an die Vorstellung des Abschlussberichts ohne Gesamtdiskussion in Arbeitsgruppen begeben sollten, um sich mit den im ‚Grünen Papier' vorgesehenen Themenbereichen zu befassen. Das Papier sollte also sofort seine Nagelprobe bestehen.

Wolf sieht in dieser Tagungsplanung die bewusste Verhinderung einer grundsätzlichen Diskussion. Für diese Sichtweise spricht auch die Rolle, die Robinsohn, der als Gast teilnahm, zugedacht war: Ursprünglich sollte er nicht das Gesamtkonzept diskutieren, sondern lediglich die

[529] Klafki, Chance, 1986, S. 196.
Auch Hamm-Brücher beurteilt dies so. Deshalb werden im Ministerium Überlegungen zur Besetzung der Curriculumskommission schon vor der Sitzung im April 1969 eingeholt.

[530] Hamm-Brücher, Einführung. In: Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule. S. 7. (Bibliothek des HILF).

Gruppenergebnisse bewertend zusammenfassen. Dass Robinsohn dann doch mehr zum Konzept der Revision und zu deren Relation zu seinen eigenen Vorstellungen sagte als zu den Gruppenergebnissen, kann als Signal dafür genommen werden, dass durchaus Diskussionsbedarf bestanden hätte. – Auf diese Stellungnahme wird weiter unten eingegangen, wenn nach der Bedeutung Robinsohns für die Planungen Klafkis gefragt wird.[531]

Wie geplant und wie von der Tagungsleitung vorgesehen, begann die Arbeit in Gruppen. Die Arbeitsgruppen verstanden sich dabei jedoch nicht als Instanzen für die Klärung des im ‚Grünen Papier' Vorgegebenen. Sie griffen die im Bericht angerissenen Probleme vielmehr exemplarisch auf, modifizierten sie kritisch, ergänzten sie, führten sie weiter'.[532] Die in der Anlage des ‚Grünen Papiers' liegende Tendenz zur Verselbständigung wirkte sich somit bereits bei der ersten Gelegenheit aus. Seine Rolle als Regulativ für den Diskussionsprozess erfüllte es nur eingeschränkt.

In einzelnen Gruppen wurde auch auf Positionen aus der Sondierungsphase rekurriert, die von Klafki bewusst aus dem ‚Stufenplan' herausgehalten worden waren und die auch die ‚Vorbereitende Kommission' nicht aufgegriffen hatte, wie z.B. auf das Konzept Edelsteins.[533] Dieser Rückgriff ergibt sich schlüssig aus dem beteiligten Personenkreis: Im ‚Curriculumsparlament' waren Personen erneut vertreten, die auch an den ersten drei Tagungen der Sondierungsphase teilgenommen hatten, nicht aber in die ‚Vorbereitende Kommission' aufgenommen worden waren. Diesem Kreis waren die Überlegungen und Diskussionen dieser Kommission unbekannt. Die einzelnen Teilnehmer konnten aber an ihre eigenen Erfahrungen aus der ersten Reformphase, der Sondierungsphase, anknüpfen. Darüber hinaus wurden auch neue Ideen eingebracht, wie die Entwicklung eines Multiplikatorensystems, das die Innovationsbereitschaft bei den Lehrern anstoßen sollte. – Wie ‚grünes Papier' und alternative Ideen auf einander bezogen werden könnten, dafür gab es keine Lösungsvorschläge.

***

531 Vgl. S. 181 in diesem Band.

532 Haller erinnert sich an die Arbeit einer der Teilgruppen: Die Teilnehmer waren so disparat, hatten so unterschiedliches Vorwissen zur Curriculumreform, dass nur an der Oberfläche diskutiert werden konnte; die tatsächlichen Probleme wurden gar nicht sichtbar. (Gespräch mit Haller, II).

533 Zu Edelstein vgl. 119 in diesem Band.

Insgesamt bestätigte der Verlauf der Tagung erneut und exemplarisch den Grundkonsens zwischen den gesellschaftlich relevanten Gruppen: Schulreform war gewollt. Zumindest im Grundsatz waren auch die in ‚Grünen Papier' angesprochenen Prinzipien Modernisierung und Demokratisierung, nicht strittig, auch nicht das Leitziel Emanzipation oder die Entscheidung für Lernzielorientierung. Dennoch kann daraus das optimistische Resümee Klafkis nicht abgeleitet werden:

> „Mit der Tagung waren die in sich durchaus flexiblen, für die Startphase aber doch hinreichend klar konturierten Grundlinien der weiteren Arbeit festgelegt und vom Ministerium bestätigt worden."[534]

Die „Kraft" Richtungen zu weisen, hatte das Papier noch nicht belegt. Nicht nur, weil Robinsohn selbst bei der Tagung anwesend war, stellte sich für die Tagungsteilnehmer die Frage, wie das ‚Grüne Papier' zu Robinsohn stand.[535] Der von Klafki entwickelte ‚Stufenplan' signalisierte zwar, wie gezeigt, die Abkehr vom Modell Robinsohns.[536] Beinhaltet aber die Ablehnung des Robinsohnschen Modells der Revision auch den Bruch mit der Idee? – Die Frage wird aus drei Sichten nachgegangen, aus der Sicht der Literatur über den im Grünen Papier vertretenen Ansatz, aus der Sicht Klafkis und aus der Robinsohns:

3.4.1 Das Klafki-Modell und seine Bezüge auf Robinsohn
Beurteilungen aus Sicht der Literatur

In der Literatur wird der unter der Verantwortung Klafkis erfolgende Bezug auf Robinsohn unterschiedlich beurteilt, teilweise als Bruch nicht

534 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 198.

535 Die hessische Curriculumsreform wollte sich am Stand der internationalen Forschung orientieren. Robinsohns „Bildungsreform als Revision des Curriculum" war das wichtigste curriculumstheoretische Werk in Deutschland in den späten 1960er Jahren. Zu dieser Einschätzung vergleiche auch Nicklas, Die Revision der hessischen Bildungspläne, 1969, S. 3: „Die deutsche pädagogische Forschung zur Lehrplangestaltung ist, verglichen mit den internationalen Bemühungen auf diesem Gebiet, kaum nennenswert. [...] Die ersten Ansätze zu einer intensiven wissenschaftlichen Arbeit auf diesem Gebiet kamen von Saul B. Robinsohn und seinen Mitarbeitern im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin."

536 Gemeint ist der Dreischritt von Situation über Qualifikation zu Curriculumselement (vgl. S. 109 in diesem Band). Eine prägnante Zusammenfassung seines Modells gibt Robinsohn in einem 1969 erstmals publizierten Interview mit Otto Herz und Christian Petry vom Stifterverband für die deutsche Wissenschaft: ‚Bildungsreform als Revision des Curriculum'. (Vgl. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, 1972).

nur mit dem Modell, sondern mit dem Ansatz insgesamt. Allen Darstellungen zugrunde liegt die Argumentation, die auch Hamm-Brücher in der Ministervorlage am Ende der Sondierungsphase vertrat: Das von Robinsohn vorgesehene Modell, vorab die Verwendungssituationen zu erheben, auf die Schule vorbereiten soll, den Situationen dann Qualifikationen und schließlich Bildungsinhalte zuzuordnen, sei „langfristig anzusetzen und übersteigt die finanziellen und personellen Möglichkeiten eines Bundeslandes".[537]

Nicklas' Resümee signalisiert Ablehnung auch des Ansatzes: „Es zeigte sich, daß das Robinsohnsche Modell zur Curriculumsrevision, trotz seines hohen Perfektionsgrades, nicht unmittelbar für das hessische Unternehmen nutzbar gemacht werden konnte, da es umfassende empirische Untersuchungen voraussetzt, die Jahre in Anspruch nehmen würden."[538] Auch Becker/Bonn/Groddeck sehen keinen Zusammenhang zwischen dem von Klafki vertretenen hessischen Reformansatz und dem Modell Robinsohns. Die Abweichung erklären sie außer durch das Geld- und Zeitargument zusätzlich durch Mängel im Konzept Robinsohns: Die Schülerinteressen würden zu wenig berücksichtigt, die Lehrerschaft würde in zu geringem Maße und zu spät einbezogen.[539] Zudem weisen sie auf die Tatsache hin, dass in Hessen die Entscheidungen zur organisatorischen Schulreform der Revision des Curriculum bereits vorausgegangen seien, was dem Ansatz Robinsohns widerspräche, der erst nach der Revision des Curriculum die Konsequenzen für die Organisation der Schulen ziehen möchte.

Stehrs Bewertung, „daß die internationale Reputation des Wissenschaftlers und sein klingender Name dem kleinen sozialdemokratisch geführten Flächenstaat vielleicht nur als attraktives Aushängeschild dienen sollte",[540] ist ein politisches Statement. Die Auseinandersetzung mit

[537] Der Staatssekretär: Arbeitspapier zur Lehrplanreform. Vorlage für den Minister. 21. November 1967. S. 5. Zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Anmerkung 32.

[538] Nicklas, Aufgabenstellung, ²1972, S. 9. Dieser Publikation liegt, wie bereits dargestellt, der Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission' zugrunde (Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. (Bibliothek des HILF).). Bei der oben zitierten Begründung handelt es sich allerdings um eine Einfügung gegenüber dem ‚Grünen Papier'.

[539] Becker/Bonn/Groddeck, Demokratisierung als Ideologie, 1972, S. 20.
Sie greifen damit Teilaspekte der Vorträge und Diskussionen bei der zweiten und dritten Tagung der Sondierungsphase auf.

[540] Stehr, Konstruktion, 1996, S. 47. Stehr formuliert nicht klar als These, sondern als eine die These implizierende Frage. Offensichtliche Fehler wurden korrigiert.

dem Ansatz Robinsohns erfolgt so oberflächlich, dass von einer Argumentation nicht gesprochen werden kann.[541]

[541] Weder hat Robinsohn „insbesondere" in der „späteren Schrift" „Curriculum-Entwicklung in der Diskussion" „eine Fülle instruktiver Details" offen gelegt, noch im „ausführlichen Interview in einer Fachzeitschrift" (gemeint Robinsohn, Evidenzen, 1968). (Stehr, Konstruktion, 1996, S. 45). Im ersten Fall ist Robinsohn zwar Herausgeber des Sammelbands, er leitet den Band auch ein („Zur Einführung", „Zur gegenwärtigen Curriculumsdiskussion"), konkretisiert aber an keiner Stelle den eigenen Ansatz; beide Aufsätze haben in erster Linie die Funktion, auf die nachfolgenden Beiträge einzustimmen.
Das Interview umfasst drei Seiten, dient der ersten Information der Leserschaft; deshalb popularisiert Robinsohn seine Aussagen, führt sie aber kaum weiter (sieht man von der artikulierten Hoffnung auf finanzielle Unterstützung für die Curriculumforschung durch die Bundesregierung ab).
Ob man die Ausführungen Knabs auf der Lehrplankonferenz vom September 1968 (vgl. die Darstellung auf S. 112 in diesem Band) wie Stehr meint als Konkretisierung der „Thesen" Robinsohns verstehen kann, sei dahingestellt. (Vgl. die Position, die Knab in den „Vorbemerkungen zu ihrem Referat einnimmt: „Ich spreche vielmehr aus der Situation einer Arbeitsgruppe (am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin W.S.), die wissenschaftlich-experimentierend eine Lösung für Probleme sucht, mit denen Sie hier in Hessen im Zusammenhang mit der geplanten Revision der Lehrpläne konfrontiert sind, und die sich dabei ständig mit den Lösungsversuchen anderer Gruppen auseinandersetzt." (Vortrag Knab. In: Protokoll der Grundsatztagung 1253a: Grundfragen der Revision der hessischen Bildungspläne vom 18.–22. 9. 1967 in der Reinhardswaldschule unter der Leitung von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher. Oktober 1967. S. 2. (Bibliothek des HILF).).
Auch bei den Aussagen über die Rezeption Robinsohns im Zusammenhang mit den hessischen Lehrplankonferenzen ist Stehrs Vorgangsweise zu hinterfragen: Stehr behauptet: „Sogar in der dritten Konferenz, die von der Staatssekretärin persönlich moderiert wurde, ging man in der Diskussion noch fest davon aus: ‚Die neuen Bildungspläne sollen die Bildungsgehalte nach Qualifikationen bestimmen.' (Stehr, Konstruktion, 1996, S. 45). Zum einen stimmt das Zitat nicht. Es muss heißen: „Die neuen Bildungspläne sollen die Bildungsinhalte nach Qualifikationen bestimmen." Während „Bildungsinhalt" in Anlehnung an Robinsohn mit „Curriculumselement" gleichzusetzen ist, Curriculumselemente dem Ziel, sich in bestimmten Situationen adäquat zu verhalten, zuzuordnen sind, ist „Bildungsgehalt" ein Ausdruck der geisteswissenschaftlich orientierten Didaktik und meint seinerseits die Zielebene. Darüber hinaus stammt der zitierte Satz nicht aus der Diskussion, sondern aus dem Fragekatalog, den Raschert vorab an die zur dritten Tagung geladenen Experten verschickt hat. (Vgl. S. 119 in diesem Band).
Obwohl Stehr auf S. 44 ankündigt, nicht weiter auf die Thesen Robinsohns einzugehen, tut er dies auf S. 45 dann doch, allerdings in völlig unbefriedigender Weise. Die Behauptung, die „Konzeption" zeichne sich dadurch aus, „Entscheidungen bestimmen zu wollen, ‚die im Erziehungsprozeß zu treffen sind, [wobei] keine wichtiger ist als die über das Was, über die Inhalte, durch die gebildet wird'" ist sachlich zumindest zweifelhaft. Das Robinsohn-Zitat, durch das Stehr seine These stützt, ist entnommen einer kritischen Auseinandersetzung mit der Ist-Situation der Curriculumentwicklung und hat nur sehr vermittelt mit dem Robinsohn-Konzept zu tun.

Wolf, und in Orientierung an ihn auch Erika Dingeldey, sprechen davon, dass die „Entscheidung [nur] scheinbar gegen das Robinsohn-Konzept“[542] fiel. Beide erkennen ein Fortwirken der Berliner Reformansätze im Verlauf der hessischen Lehrplanrevision, akzentuieren aber sehr unterschiedlich:

Wolf sieht die entscheidend von Robinsohn beeinflusste curriculare Diskussion insgesamt kritisch: „Der Begriff Curriculum wurde zu einer Art Zauberformel, die es einerseits möglich zu machen schien, die Rückständigkeit der bestehenden Bildungsinhalte samt den Formen ihrer Vermittlung offen zu diskutieren, diese Diskussion aber so einzuordnen, daß die Fiktion des jederzeit möglichen Interessensausgleichs bestehen bleiben konnte.“[543] Die beiden Interessen, die eine Bildungsreform nach der Meinung Wolfs grundsätzlich nicht zugleich erfüllen kann, sind einerseits das Ziel „substantielle Demokratiedefizite beseitigen [zu] helfen“, andererseits, die „Forderungen der Wirtschaft nach einer besseren Qualifikation der Arbeitskräfte“ zu erfüllen. Der These von der „Vereinbarkeit der verschiedenen Zielbündel“[544], würden sowohl Robinsohn als auch Klafki anhängen. Das sei die eigentliche Gemeinsamkeit der beiden Ansätze.

Wolf hielt die auf Vereinbarkeitshypothesen gestützten Zielsetzungen einer Schulreform für eine unrealistische Einschätzung von Fakten. Nach seiner Ansicht ging man in Hessen aber von der Vereinbarkeit aus; man habe nicht aus grundsätzlichen, sondern aus pragmatischen Überlegungen[545] einen anderen Weg als den von Robinsohn vorgezeichneten beschritten. Wolf ist der Ansicht, dass auch die von Klafki verfolgte Richtung von Anfang an chancenlos gewesen sei, weil auch er das Grundproblem der Unvereinbarkeit der Zielsetzungen nicht erkannt habe.

Irritierend ist ein Hinweis Wolfs: Sowohl Klafki als auch die ihn beauftragende hessische Landesregierung hätten „Lehrplanreform als Revision des Curriculum“[546] betreiben wollen. Diese Formulierung erinnert an Robinsohns programmatischen Titel „Bildungsreform als Revision des Curriculum“. Dafür, dass Wolf lediglich ein Zitationsfehler unterlaufen ist, spricht seine Erläuterung: „An die Stelle fachimmanenter Orientierung der Lernziele tritt der Anspruch, Interessen des Einzelindividuums zur Grundlage von Lehrplanentscheidungen[547] zu machen. Um zu wissen, was zur Erhöhung von Selbstbestimmung und zur Handlungsfähigkeit ‚des Schülers‘ in der ‚jeweiligen historischen Situation‘ beiträgt, muß diese ‚Situation‘ näher bestimmt werden. Genau dies beinhaltet die Aufgabe, Lehrplanreform als Revision des Curriculum zu betreiben.“[548] Genau dies, so könnte man fortsetzen, beschreibt Robinsohn als zentralen Aspekt, wenn er „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ auffasst. Die These Wolfs scheint zu sein, dass Reformen nur zu realisieren seien, wenn man näher auf die Situationen eingeht, in denen Schüler sich entsprechend des Leitziels Emanzipation verhalten könnten.

Deutlicher als Wolf stellt Erika Dingeldey fest, dass das „Robinsohnsche Konzept [...] der folgenden Lehrplanrevision wesentliche inhaltliche Impulse vermittelt. Vor allem verdanke sie ihm das grundlegende didaktische Prinzip der späteren Rahmenrichtlinien, daß Curricula nicht die wissenschaftliche Fachsystematik abbilden sollen, sondern auf die gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation hin zu entwerfen sind, für deren Bewältigung die Schüler in der Schule qualifiziert werden sollen.“[549]

3.4.2 Das ‚Grüne Papier‘ und Robinsohn: Die Sicht Klafkis

Klafki selbst äußert sich ambivalent. Als einen von drei Hauptgesichtspunkten, die leitend für die „Ausarbeitung des Organisationsentwurfes für

---

Auch bei der Darstellung der Grundideen des Modells verfährt Stehr unkonventionell: Er hängt zitierender Weise Satzteile aneinander, die zwar inhaltlich irgendwie zusammenpassen, im Originaltext aber unterschiedliche Aussagen tragen. Den Ausgang Robinsohns von gesellschaftlichen Verwendungssituationen erläutert Stehr z.B., indem er Textstellen aus Robinsohn, Bildungsreform, 1967 kombiniert mit einer Zusammenfassung des Situationsbegriffs, wie Robinsohn ihn 1973 in seiner Publikation „Erziehung als Wissenschaft“ verwandt hat, wobei Stehr nicht einmal Robinsohn selbst zitiert, sondern eine Arbeitsgruppe, die im Rahmen eines Projekts zur Lehrerfortbildung eine Zusammenfassung verfasst hat. (Arbeitskreis Curriculum, Stichworte zu Fragen curricularer Theorie und Praxis, 1974, S. 97).
Wie Stehr aus der Publikation des Jahres 1967 ableitet, dass seitens der Landesregierung „wachsende Skepsis gegenüber Robinsohns Konzept [...] vermutlich auch deshalb artikuliert [wurde], weil er die staatlichen Stellen der Bildungsverwaltung und Schulaufsicht von einer gründlichen Analyse, einschließlich entsprechender Überprüfungsinstrumente, nicht auszunehmen gedachte“ (Stehr, Konstruktion, 1996, S. 47), bleibt völlig offen.

542 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 19; Dingeldey, Zur Geschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen, 1983, S. 12.

543 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 18.

544 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 16.

545 Gemeint sind das Zeit- und das Kostenargument, die gegen das Robinsohn-Modell sprächen.

546 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 20 und S. 24.

547 Wolf bezieht sich hier auf die „Leitidee Emanzipation“, die die ‚Vorbereitende Kommission‘ der hessischen Lehrplanrevision zugrunde legt.

548 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 24.

549 Dingeldey, Zur Geschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen, 1983, S. 12.

die Lehrplanrevision" (nicht Curriculum-Revision!) gewesen sind, führt er „das Verhältnis von Lehrplanrevision zur gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion, zur Lehrplanforschung und zu den Versuchen einer objektivierten Lehrplangestaltung"[550] an.

Das Robinsohn-Konzept als Regulativ im Hintergund

Nach den Diskussionen mit den „Berliner Kollegen" während der Sondierungsphase „über den Stand der Diskussion in Bezug auf die Möglichkeiten wissenschaftlicher Methoden zur Gewinnung objektivierter Lehrplangestaltung [...] ist wohl für alle klar geworden, daß unser gegenwärtiges erziehungswissenschaftliches Problembewußtsein hinsichtlich dessen, was in diesem Bereich von der Lehrplanforschung und für eine objektivierte Lehrplangestaltung geleistet werden müßte, wenn Lehrplanentscheidungen künftig mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methoden abgeklärt werden sollten, unseren praktischen Bemühungen weit voraus ist." Der von ihm vorgeschlagene Weg stelle den „Versuch eines Kompromisses zwischen weiterentwickelten traditionellen Formen der Lehrplanarbeit und Teilelementen solcher moderner Ansätze sozialwissenschaftlich arbeitender Lehrplanforschung dar"[551], unter Berücksichtigung der spezifisch hessischen Rahmenbedingungen. Im ‚Stufenplan' vermeidet Klafki dann allerdings die Verwendung des auf Robinsohn hinweisenden Signalbegriffs ‚Qualifikation'; auch von empirischen sozialwissenschaftlichen Studien spricht er nicht.

In der Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' wird der „Robinsohn im Kopf" wie Hamm-Brücher dies bei der Eröffnung der Curriculumtagung vom 18/19. April 1969[552] ausdrückte, immer wirkungsmächtiger, allerdings nicht in dem Sinne, dass das Berliner Modell als Ganzes wieder ins Spiel gekommen wäre. Das Konzept fungierte vielmehr als eine Art Messlatte, auf die man schielte, im Sinne von ‚Orientierung an', aber auch im Sinne von ‚Abgrenzung von'. Dies zeigt sich sowohl im ‚Grünen Papier' als auch bei der Curriculumtagung vom 18./19. April 1969.

550 Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanarbeit der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen. In: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 3. (Bibliothek des HILF)

551 Klafki, W.: Erläuterungen zum Entwurf eines ‚Stufenplans' für die Lehrplanarbeit der ersten Sekundarstufe (5. bis 10. Schuljahr) in Hessen. In: Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 4f. (Bibliothek des HILF)

552 Auf dieser Tagung wurde der Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission' – im ‚Stufenplan' ‚Allgemeine Planungskommission' – einem Kreis von gut 80 Wissenschaftlern, Lehrern, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, vorgelegt.

Klafki stellte in seinem Eröffnungsvortrag zur Curriculumtagung vom April 1969 einen unerwartet engen Zusammenhang her zwischen der von der ‚Vorbereitenden Kommission' getroffenen Entscheidung, den Lehrplan von den Lernzielen her zu strukturieren sowie zwischen dem Leitziel Emanzipation, das die Auswahl der Lernziele letztlich überprüft, und dem Ansatz Robinsohns.[553] Man könnte fast von einer „Uminterpretationen" sprechen:

„Lernzielorientierung"

Einleitend charakterisierte er das Robinsohnsche Konzept. Weil er dazu aber die Begrifflichkeit aus dem ‚Grünen Papier' verwendete, verschob er die Akzente. Nicht mehr die lebenspraktische Neuorientierung von Schule stand im Mittelpunkt, sondern die Lernzielorientierung:

> „Im Zentrum [angeblich bei Robinsohn] steht die Überlegung, daß die Lernziele als vom Lernenden zu erwerbende Qualifikationen verstanden werden müssen. Qualifikation – das bedeutet: Lernziele müßten verstanden werden als Befähigungen des Lernenden, als bestimmte Verhaltensweisen oder Verhaltensmöglichkeiten im weitesten Sinne des Wortes. [...] Der Begriff des Verhaltens oder der Qualifikation, wie er immer wieder in den Veröffentlichungen der Berliner Gruppe und aller der Veröffentlichungen, die sich daran angeschlossen haben, auftritt, muß in einem sehr weiten Sinne verstanden werden. Das Entscheidende ist, daß eben Lernziele nicht als Angaben über irgendwelche Stoffe bestimmt werden, sondern über Befähigungen des Lernenden."[554]

Robinsohn verwendet in seiner Publikation aus dem Jahre 1967 den Lernzielbegriff nicht.[555] Er spricht von der Aufgabe, Situationen und Funktionen, Qualifikationen und Bildungsinhalte und die zwischen ihnen herrschenden Relationen zu identifizieren", von „Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten"[556]. Am ehestens klingt der Lernzielbegriff

553 Auch Lingelbach stellt in seinen Ausführungen zur Funktion der Lernbereichskommissionen dar, dass „insbesondere die Arbeiten Saul B. Robinsohns für die Neukonstruktion der hessischen Bildungspläne der Sekundarstufe „ ausgewertet wurden. (Protokoll, wohl Referat Lingelbach auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969, S. 1. (Bibliothek des HILF).).

554 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kasel/Reinhardswaldschule. S. 20f. (Bibliothek des HILF).

555 Robinsohn, Bildungsreform, 1967.

556 Robinsohn, Bildungsreform, 1967, S. 47.

an, wenn Robinsohn sagt: „Nun soll die Auswahl eines Gegenstandes ja durch spezifische Ziele im Rahmen der anfangs erwähnten Kriterien begründet werden."[557] –

In weiteren Passagen betont Klafki die Notwendigkeit der Operationalisierung von Qualifikationen in einer Weise, die Robinsohn, dessen Ansatz Klafki an dieser Stelle ja eigentlich darstellen will, so nie vertritt.

> „Es soll angegeben werden, was jemand leisten können soll, wenn er ein bestimmtes Lernziel erreicht hat. Und damit ist zugleich gesagt: Es soll angegeben werden können, woran man erkennen kann, inwieweit er ein gesetztes Ziel nicht erreicht hat, so daß man daraufhin sozusagen einen neuen Ansatz, eine neue Therapie entwickeln kann."[558]

„Lebensorientierung"

Nach der Lernzielorientierung stellt Klafki als zweites Element des Robinsohn-Modells die Analyse von Lebenssituationen dar, wobei es ihm nur möglich erscheint, „solche Qualifikationen, anders gesagt: solche Lernziele" zu ermitteln, die sich auf für die Gegenwart typische Situationen beziehen:

> „Einsichten in derartige, heute notwendige Qualifikationen können nur gewonnen werden, wenn man immer wiederkehrende Situationen des Menschen in der Gegenwart ermittelt und analysiert auf die Bedingungen hin, durch die sie, und mit deren Hilfe sie bewältigt werden können. Der Bestimmung der Lernziele im Sinne solcher Qualifikationen müßte demnach eine Analyse von Lebenssituationen im weitesten Sinne des Wortes vorausgehen."[559]

Dass Robinsohn sich mit seinen Analysen auch auf die vermutbare Zukunft bezieht,[560] erwähnt Klafki nicht. Die – unausgesprochene – These, dass der Ansatz Robinsohns nur zur Reproduktion von Gesellschaft, auch in ihren nicht wünschenswerten Dimensionen, führt, steht somit im Raume.

557 Robinsohn, Bildungsreform, 1967, S. 52.

558 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kasel/Reinhardswaldschule. S. 20f. (Bibliothek des HILF).

559 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kasel/Reinhardswaldschule. S. 22. (Bibliothek des HILF).

560 Vgl. z.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, 1972, S. 161: „Wir gehen von der Feststellung aus, daß es darauf ankommt, den einzelnen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen auszustatten."

„Operationlisierung"

> „Das dritte Element des Modells ist dann das, was die Berliner Gruppe ‚die Ermittlung von Curriculumselementen' nennt: das ist das, was wir traditionellerweise unter Stoffen oder Bildungsinhalten bisher bezeichnet haben, die Ermittlung jener Inhalte also, durch die solche Qualifikationen erreicht werden können."[561]

Klafki zeigt im Anschluss daran auf, dass die Umsetzung der von Robinsohn vorgeschlagenen empirischen Forschung ein sehr langwieriger, wissenschaftlich noch gar nicht beherrschbarer Prozess ist, der für das hessische Vorhaben nicht leistbar ist.

Den für sein eigenes Konzept wichtigen Aspekt der Operationalisierung der ausgewählten Lernziele greift Klafki noch einmal auf. Interessant ist, wie er auch hier die Verbindung zwischen dem ‚Grünen Papier', ‚neueren Diskussionen um die Lehrplanentwicklung' und dem Ansatz Robinsohns herstellt. „Was wir eben unter der Bezeichnung ‚Bestimmung von Qualifikationen' und ‚Zuordnung von einzelnen Curriculumselementen zu derartigen Qualifikationen' skizziert haben, das ist ein Prozeß, der in der neueren Diskussion um die Lehrplanentwicklung auch mit dem Stichwort ‚Operationalisierung' bezeichnet wird." Obwohl Klafki nicht sagt, dass Robinsohn die Zuordnung als Operationalisierung bezeichnet – was dieser auch nie getan hat – suggeriert er diese Zuordnung. Klafki fährt fort:

> „Hier und in unserem Arbeitspapier haben wir diesen Begriff vereinfachend so verstanden, daß er die Angabe eines Lernziels in der Form einer Verhaltensbeschreibung meint, und zwar so, daß damit angegeben wird, in welcher Weise man überprüfen kann, inwieweit ein angestrebtes Verhalten erreicht worden ist bzw. nicht erreicht worden ist."[562]

Robinsohn spricht in seinem Beitrag nur an einer Stelle von Operationalisierung, und zwar im Rahmen der Frage, wie die Kompetenz der Experten aktiviert und die Ergebnisse der Befragungen ausgewertet werden können. Er sagt:

561 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kasel/Reinhardswaldschule. S. 23. (Bibliothek des HILF).

562 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kasel/Reinhardswaldschule. S. 25. (Bibliothek des HILF).

„Hier stellt sich das Problem der Operationalisierung, das nicht unerwähnt bleiben soll. Die Ziele, die mit einem Gegenstand im Bildungsgefüge intendiert sind, werden zumeist als zu erwerbende Qualifikationen formuliert. Im Zusammenhang mit der Überprüfung von Leistungs- und Unterrichtserfolg ist man bemüht, derartige Qualifikationen so zu operationalisieren, daß ihre Aneignung empirisch feststellbar und überprüfbar wird. Der Versuch, in dieser Absicht zu einer ‚Taxonomie' der Bildungsziele zu gelangen, ist freilich ebenso interessant wie bisher unbefriedigend.[563] Ebenso wenig kann es jedoch genügen, wenn man sich bei der Formulierung der Ziele in allgemeinen, unverpflichtenden und unüberprüfbaren Proklamationen ergeht, wie dies nur allzu häufig in den gebräuchlichen Richtlinien der Fall ist. Einen Begriffsrahmen zu entwerfen und zu entwickeln, in dem die mit den auszuwählenden Gegenständen verbundenen Intentionen auch jenseits behavioristischer Operationalisierung oder Schein- Operationalisierung, aber diesseits vager Normvorstellungen definiert und überprüft werden können, dies ist die ebenso schwierige wie wichtige Aufgabe, die sich der Curriculumforschung stellt."[564]

Für Robinsohn ist die Frage der Operationalisierung viel offener und lange nicht so vollziehbar, wie dies bei Klafki den Anschein hat.

„Leitziel Emanzipation"

Bei seinem Eröffnungsvortrag zum ‚Curriculumsparlament' entwickelt Klafki das Leitziel Emanzipation dezidiert als Gegenpol zu affirmativ ausgerichteten, gegenwartsbezogenen Ansätzen.

„Es ist einsichtig, daß bei der Beschränkung auf Lernziele dieser Art die Gefahr besteht, daß man nichts anderes leistet als eine Anpassung an die vorgegebenen Bedingungen. Die Bewältigung der vorgegebenen Situationen könnte also eine Fixierung auf diese Situationen bedeuten. Und so haben wir in diesem Papier, übereinstimmend mit etlichen anderen Veröffentlichungen zu diesem Problem, mit Nachdruck auf einen anderen Typus von Lernzielen hingewiesen, die wir

563 In einer Fußnote an dieser Stelle äußert Robinsohn sich kritisch zum Versuch bei Möller B. und Ch., Perspektiven, 1966.

564 Robinsohn, Bildungsreform, 1967, S. 52.

abkürzend und mit der Problematik, die solche Termini immer haben, als ‚emanzipatorische Lernziele' bezeichnet haben. Es handelt sich um Lernziele, die gerade darauf gerichtet sind, dem Lernenden Distanzierung von vorgegebenen Verhältnissen zu ermöglichen, ihm also die Fähigkeit zu kritischer Analyse, zu selbständigem Urteil und damit die Fähigkeit zu veränderndem Eingriff vermitteln sollen."[565]

Es wird aus dem Kontext deutlich, dass mit ‚gegenwartsbezogen' der Ansatz Robinsohns gemeint ist. An dieser Stelle betont Klafki die „Schwierigkeit, Lernziele des emanzipatorischen Charakters operational, also mit der Angabe der Kriterien, an denen gemessen werden soll, ob sie erreicht sind oder nicht erreicht sind, zu bestimmen".[566]

Beurteilung

Die lange Passage hat verdeutlicht: Klafki verschleift den Lernzielansatz der ‚Vorbereitenden Kommission' förmlich mit den Vorstellungen Robinsohns. Anders gesagt, Klafki nutzt Robinsohn zur Legitimation seines Ansatzes. Gründe lassen sich nur vermuten. Vielleicht ist in dieser konkreten Situation auch das Argument Stehrs anzuwenden. Danach wäre zu überlegen, ob Klafki sich der „internationalen Reputation des Wissenschaftlers und seines klingenden Namens"[567] bedienen will, um sich die Zustimmung für sein Konzept zu sichern. Bedenken muss man zudem, dass in dieser Zeit Saul B. Robinsohn, Hartmut v. Hentig und Hellmut Becker als persönliche Berater des Kultusministers fungieren. Hamm-Brücher berichtet: „Die drei Berater werden von wichtigen Planungen unterrichtet und um Stellungnahmen gebeten."[568]

Zum Rahmenthema „Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik" wurde 1991 ein Gespräch zwischen Lingelbach, der die Funktion eines Moderators innehatte, und Klafki publiziert. Lingelbach stellt hier „einen zeitweiligen Wandel" der Position Klafkis unter dem Einfluss Robinsohns fest. Speziell in der Anfangsphase des hessischen Curriculumsprojekts habe „noch eine von Saul B. Robinsohns Innnovationskonzept unverkennbar beeinflußte Terminologie" dominiert, obwohl „doch diese eher eindimensional konzipierte Reformstrategie [...] mit Ihrer [ge-

565 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969. S. 26. (Bibliothek des HILF).

566 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969. S. 27. (Bibliothek des HILF).

567 Stehr, Konstruktion, 1996, S. 47.

568 Hamm-Brücher, H.: Zur Hessenkonferenz am 25. 3. 1969. Kurzinformation über den Stand der Vorbereitungen zur inneren Schulreform. S. 6. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED379/22).

meint: Klafkis] dialektischen Interpretation des Bildungsvorganges kaum zu vereinbaren war." Klafki erläutert, damals in einigen Grundanliegen mit Robinsohn übereingestimmt zu haben,[569] andererseits den „Verfahrensvorschlag, den er [Robinsohn] ja als ein Konzept öffentlicher, demokratisch zu legitimierender Curriculumsreform ansah, nicht nur aufgrund des enormen personellen und finanziellen Aufwandes und der kaum abschätzbaren Langfristigkeit der erhofften sozialwissenschaftlichen Grundlegung der Entscheidungsprozesse [...] für nicht praktikabel" gehalten zu haben, vor allem deshalb, weil es „der Konzeption Robinsohns an einem hinreichend deutlich ausgearbeiteten, übergreifenden Bildungsbegriff oder einer entsprechenden pädagogischen Leitkategorie" gemangelt habe, und weil die „pädagogischen Praktiker, vor allem die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Erziehungswissenschaftler (einschließlich der Didaktiker) [...] einen viel zu geringen Stellenwert"[570] hatten. Die Terminologie Robinsohns habe er aus eher pragmatischen Gründen gewählt: „Wenn man zusammen mit Kolleginnen und Kollegen, die aus unterschiedlichen, pädagogischen Ausbildungs- und Entwicklungsgängen, auch aus unterschiedlichen ‚Generationen' kommen, gemeinsame Bildungsreformarbeit betreiben will, dann darf niemand die Position und die Sprache, die er aus seinem pädagogischen Entwicklungsweg mitbringt, verabsolutieren und gegen die anderen durchzusetzen versuchen. Man muß sich auch terminologisch um ein hinreichendes Fundament von Gemeinsamkeiten bemühen. Für mich bedeutete das: Ohne die Substanz von Perspektiven, die ich aus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mitbrachte, aufgeben zu müssen, schienen mir Termini wie ‚Bildungsinhalt' und ‚Bildungsgehalt', ‚Bildung als Begegnung und 'kategoriale Bildung' usf. durchaus verzichtbar. [..] Manche Termini und Theoreme aus dem Ansatz Robinsohns und anderer Autoren [...] schienen mir damals eher eine rationale Verständigung zu ermöglichen".[571]

Dieses Statement aus fast 25 Jahren Distanz könnte Erklärung sein für das Vorgehen Klafkis bei der Curriculumtagung vom April 1969: ‚Ohne die Substanz' der eigenen Position aufzugeben, nutzte Klafki damals die Terminologie Robinsohns. Das bedeutet aber, dass die Bereitschaft, wirkliche Kompromisse im diskursiven Austausch zu erstreiten, die anderen nicht nur durch Übernahme ihrer Terminologie, sondern durch Bedenken ihrer Positionen ernst zu nehmen, zu diesem Zeitpunkt nicht sehr ausgeprägt war.

Es zeichnet sich durch die mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung die Gefahr ab, sich mit ‚Scheinkonsensen' zufrieden zu geben, mit der Behauptung z.B., kontroverse Meinungen durch ein „polaristisches bzw. dialektisches Modell" zusammenführen zu können.[572] Solange die zu treffenden Entscheidungen noch allgemeiner Natur waren, mag dieser Weg auch den Vertretern der anderen Positionen entgegen gekommen sein. Im Konzept Klafkis konnten sich geisteswissenschaftlich argumentierende Vertreter wieder finden, ebenso wie sozialwissenschaftlich orientierte. Sobald aber konkrete Aussagen zu Zielen und Inhalten für konkrete Schüler zu treffen waren, mussten sich Schwierigkeiten ergeben.

3.4.3 Die Sicht Robinsohns auf das ‚Grüne Papier'

Bislang wurde der Bezug auf das Modell Robinsohns aus der Sicht der Sekundärliteratur und aus der Perspektive Klafkis dargestellt. Es ist auch möglich, den Reformansatz Klafkis aus der Perspektive Robinsohns zu betrachten. Robinsohn bezog nämlich bei der oben bereits in ihrem Ablauf dargestellten Curriculumtagung vom April 1969[573] Stellung. Obwohl man Robinsohn, damals Berater Schüttes, nur gebeten hatte, die Berichte der einzelnen Arbeitsgruppen zu resümieren und zu beurteilen, nutzt er diese Gelegenheit sowohl zu kritischen Anmerkungen zum vorgelegten Konzept, als auch dazu, das Reformvorhaben in Beziehung zu seinem Ansatz zu setzen.

Er verdeutlichte, dass er die ‚Revision des Curriculum' in der vorgestellten Form nicht als „Phänomen innerer Schulreform" sehe, sondern als „Ausgangspunkt für Schulreform". Unschwer erkennt man in dieser Aussage seine These, „Bildungsreform als Reform des Curriculum" zu begreifen. Mehr als es die Gruppen getan hatten, deren Ergebnisse er zusammenfassend bewerten sollte, betonte Robinsohn die Notwendigkeit,

569 Klafki nennt Robinsohns „Kritik an der zum Teil unscharfen Terminologie" der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, an fehlenden „Überlegungen zur Verfahrensweise von Lehrplan- bzw. Curriculumentwicklungen", an der mangelnden Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen „inhaltlichen Lehrplanentscheidungen und den zugrunde liegenden Zielvorstellungen". (Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, 1991, S. 165f)

570 Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, 1991, S. 166f.

571 Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, 1991, S. 167f.

572 Vgl. z.B. die Diskussion auf der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968, (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 37. (Bibliothek des HILF).). Vgl. S. 138 in diesem Band.

573 Wie aus der Einführung Hamm-Brüchers zu entnehmen ist, war Robinsohn allerdings nur am zweiten Tag vertreten. Die Vorstellung des Abschlussberichts durch Klafki hat Robinsohn damit nicht verfolgen können. (Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule. S. 4. (Bibliothek des HILF).).

„sachverständige Ratgeber für Qualifikationen, die Menschen heute brauchen" aus allen Bereichen heranzuziehen, um so Kriterien für eine Lehrplankonstruktion"[574] zu gewinnen.

Kritisch sah Robinsohn den Bezug auf die „Trias: Kind – Gesellschaft – Wissenschaft". Dieser Zugriff schien ihm überholt. Wenn man den Weg geht, Qualifikationen zu erheben; sei „eine Unterscheidung zwischen dem Personalen und dem Gesellschaftlichen kaum noch möglich". Vorbehalte äußerte er auch gegenüber der zu stark behavioristischen Orientierung bei der Operationalisierung von Lernzielen und der Entwicklung von Taxonomien. Zudem setzte er ein Fragezeichen, „wie man einerseits mit den bestehenden Lehrplänen weiterkommen und gleichzeitig die Perspektivplanung radikaler Reformen immer detaillierter ausarbeiten kann".[575]

Robinsohn betonte also vor allem die sozialwissenschaftlich orientierten Möglichkeiten, die das Konzept der ‚Vorbereitenden Kommission' bietet. Das kritisch-hermeneutische Verfahren, das sich an vorhandenen Lehrplänen und erziehungswissenschaftlicher Literatur orientiert, stellt er dagegen eher in Frage. Das Konzept hielt Robinsohn wohl insgesamt für wenig ausgereift.

***

Die Analyse zeigt, dass die offene Anlage des Klafki-Konzepts Raum für vielfältige Interpretationen lässt. Weil Klafki klare Festlegungen vermeidet, zur Erläuterung des ‚Grünen Papiers' sogar selbst auf sozialwissenschaftliche Terminologie zurückgreift, können Vertreter des sozialwissenschaftlichen Ansatzes ihre Vorstellungen zuordnen. – Die Offenheit und Unbestimmtheit gerade bei der für den Klafki-Ansatz entscheidenden Frage der Orientierung an zentralen Lernzielen birgt zugleich die Gefahr, die Steuerfunktion aufzugeben, die für eine Curriculumrevision notwendig ist. Das zeigte sich bei der konstituierenden Sitzung der Großen Curriculumskommission im Juni 1969, die die Überleitung von der Vorbereitung zur Arbeit am Curriculum markieren sollte:

574 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule. S. 88-90. (Bibliothek des HILF).

575 Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule. S. 91-94. (Bibliothek des HILF).

3.5 Die Rolle des ‚Grünen Papiers' bei der konstituierenden Sitzung

Lingelbach hatte die Aufgabe, „den Grundgedanken des Reformvorhabens, nämlich den Ansatz bei der Lernzielbestimmung und -begründung sowie die daraus erwachsenden Aufgaben" zu nehmen, in Orientierung an das ‚Grüne Papier' und dessen Diskussion im April 1969 vorzustellen. Das tat er „zugespitzt auf übergreifende Fragestellungen für [die] drei Lernbereichsgruppen". (Statt drei Gruppen hatte der ‚Stufenplan' noch acht vorgesehenen).[576] Intern sprach man vom ‚Aufgabenkatalog für die Lernbereichsgruppen.'[577]

Vorbesprechung am HKM

Dieser Aufgabenkatalog war kurz vor der Tagung, am 11. Juni 1969, Thema einer Besprechung der Koordinierungskommission. Dabei handelte es sich wohl nicht um eine routinemäßige Vorbereitung einer großen Tagung, sondern eher um die Initiative des Ministeriums mit dem Ziel, das Vorgehen noch einmal abzustimmen. Einladender für die Vorbesprechung war nämlich Nicklas, der persönliche Referent Schüttes, nicht die Geschäftsstelle der Kommission.[578] Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die politisch Verantwortlichen die Gefahr erkannt hatten, die in der offenen Anlage des ‚Grünen Papiers' steckte, nämlich dass das Konzept auf Verselbständigung und Dissens zwischen den Gruppen geradezu angelegt war. Der Text des Anschreibens ist kurz und lapidar: „Wir waren der Meinung, dass es notwendig sei, dass sich die Koordinierungskommission noch einmal vor der Wochenendtagung am 13/14. Juni zur Diskussion des Arbeitspapiers (Aufgabenkatalog) für die Konstituierung der Fachbereichskommissionen trifft."[579] Was auf diesem Treffen vereinbart wurde, ist nicht mehr zu rekonstruieren. Ein Protokoll hat sich nicht erhalten; keiner der Gesprächspartner erinnert sich detailliert an das Vorge-

576 Klafki, Chance, 1986, S. 203.

577 Vgl. Der Hessische Kultusminister. M1. Kommission zur Lehrplanreform. Hans Nicklas. An die Mitglieder der Koordinierungskommission. 2. Juni 1969. (Privatarchiv Nicklas).

578 Dieser Interpretation könnte entgegenstehen, dass als Absender nicht nur das Ministerbüro aufgeführt ist, die Abteilung also, der Nicklas als Referent angehörte (Der Hessische Kultusminister. M1), sondern dass zusätzlich ‚Kommission zur Lehrplanreform' angegeben ist. Nicklas war auch Mitglied der Koordinierungskommission für die Curriculumsrevision.

579 Der Hessische Kultusminister. M1. Kommission zur Lehrplanreform. Hans Nicklas. An die Mitglieder der Koordinierungskommission. 2. Juni 1969. (Privatarchiv Nicklas).

spräch. Es hatte bis vor kurzem sogar den Anschein, als sei auch der Ablauf der konstituierenden Sitzung nicht dokumentiert.

Das Grundsatzreferat Lingelbachs liegt aber vor, in einem in der Bibliothek des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule verzeichneten Hektogramm, das allerdings falsch zugeordnet ist. Es ist handschriftlich überschrieben mit „Tagung 18./19. 4. 1969 in der Reinhardswaldschule". Schon die auf dem Außentitel angegebene Gliederung zeigt aber, dass es sich um das oben genannte Referat Lingelbachs vom Juni 1969 handelt:

3.5.1 ‚Aufgabenkatalog' für die Lernbereichsgruppen

Lingelbach gab folgende Aufgabenkreise für die Lernbereichsgruppen vor. Vorrangig bezog er sich dabei auf die Überlegungen des ‚Grünen Papiers'. Mehr pro forma als de facto werden durch Bezugnahmen auf das Protokoll auch die Diskussionsergebnisse der Curriculumtagung vom April berücksichtigt.

„Zur Funktion der ‚Lernbereichskommissionen' im Gesamtsystem der hessischen Lehrplanrevision.

Aufgabenkreis I:
Entwurf eines Systems genereller Lernziele für einen bestimmten Lernbereich.

a) Kriterien für die Aufstellung und Bewertung von Lernzielen
b) Zur Bewertung von Lernzielen
c) Zur Anordnungsform (Struktur) von Lernzielsystemen

Aufgabenkreis II:

d) Zum Problem der (horizontalen) Gliederung des Gesamtlehrplanes
e) Zum Problem der (vertikalen) Stufung des Gesamtlehrplanes
f) Zum Problem der Differenzierung"[580].

Die Aufgaben wurden als aufeinander aufbauend vorgestellt. Sie sollten deshalb in der vorgegebenen Reihenfolge abgearbeitet werden. Zunächst galt es, generelle Lernziele für die einzelnen Lernbereiche zu bestimmen. Diese sollten dann, u.a. durch die Berücksichtigung des Leitzieles Emanzipation, in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden, wobei z.B. auch

[580] Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969. (Bibliothek des HILF).

Fragen der Operationalisierung zu bedenken waren.[581] Darauf aufbauend sollten die Lernbereichskommissionen „jene Aufbauformen des Lehrplanes [...] beschreiben, die sich als Konsequenz aus den für ihren jeweiligen Lernbereich ermittelten Lernzielen ergeben und die im Prozeß der Reform gegenwärtig oder in naher Zukunft als realisierbar erscheinen."[582] Die weiteren Aufgabenstellungen befassen sich z.T. sehr konkret mit den aus den Lernbereichen zu entwickelnden Fächern bzw. Fachgruppen, speziell mit der inneren und äußeren Differenzierung.

3.5.2 Kriterienkatalog des ‚Grünen Papiers' als Ausgangpunkt

Den Ausgangspunkt für diese Überlegungen sollte der im ‚Grünen Papier' vorgelegte Katalog „Kriterien für die Aufstellung und Bewertung von Lernzielen"[583] bilden, der „bereits Hinweise auf bestimmte, freilich sehr allgemein und formal gefaßte Lernziele [enthielt], die nach der Auffassung der ‚Vorbereitenden Kommission' im neuen Lehrplan berücksichtigt werden sollten."[584] Er umfasste allgemeine Zielsetzungen wie: „Fähigkeit zu wirksamer Kommunikation", „Bereitschaft und Fähigkeit zu beruflicher und sozialer Mobilität", „Kenntnis zentraler rechtlicher und moralischer Normen unserer Gesellschaft", „Fähigkeit des kritischen Umganges mit wissenschaftlichen Hypothesen und Methoden" und „Fähigkeit zur Verarbeitung stark formalisierter Informationen". Zudem enthielt er fachlich orientierte Ziele wie „Beherrschung elementarer Strategien und Forschungsmethoden, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften", „Fähigkeit, aktuelle Vorgänge, Einstellungen, Institutionen

[581] Vgl. Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969, Aufgabenkreis I, S. 3-10. (Bibliothek des HILF).

[582] Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969, S. 11. (Bibliothek des HILF).

[583] Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 37. (Bibliothek des HILF).

[584] Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969, S. 3f. (Bibliothek des HILF).

usw. historisch zu begreifen" oder „Fähigkeit zur Teilnahme am literarischen und künstlerischen Leben der Gegenwart".[585]

Der Auftrag an die Gruppen lautete, zu untersuchen, „inwieweit sich aus diesen formalen Bestimmungen konkrete Lernziele für die verschiedenen Lernbereiche gewinnen lassen." Dazu sollten die folgenden Gesichtspunkte diskutiert werden:

1. „Inwiefern ist der Katalog schlüssig aufgebaut bzw. inwiefern erscheint er ergänzungsbedürftig?
2. Welche der genannten Kriterien enthalten bestimmte Hinweise auf generelle Lernziele des jeweiligen Lernbereiches? Wie könnte man diese Lernziele präziser beschreiben und inhaltlich füllen?
3. Was bedeuten unter dem Aspekt des jeweiligen Lernbereichs formale Aussagen wie: ‚Fähigkeit des kritischen Umganges mit wissenschaftlichen Hypothesen und Methoden' oder: ‚Fähigkeit zur Verarbeitung stark formalisierter Informationen' konkret und welche Forderungen lassen sich aus ihnen ableiten?"

Aus der „Durchführung der genannten Untersuchungen und Ermittlungen" sollte sich zunächst ein „vorläufige[r] Katalog genereller Lernziele des betreffenden Lernbereichs ergeben"[586], der im weiteren Verlauf weiter präzisiert werden müsste.

3.5.3 Nicht-Akzeptanz des Aufgabenkatalogs

In den Gruppen, vor allem wohl in der sozialwissenschaftlichen, stellte man aber fest, dass man so nicht vorgehen könne oder wolle. Nicht die Ausdifferenzierung des durch Zufälligkeiten und Beliebigkeit gekennzeichneten Katalogs könne das Ziel sein, es müsse vielmehr zuerst die Frage diskutiert werden, „wie man zur Ermittlung zunächst fächerübergreifender Lernziele kommen könne"[587]. Die Konsequenzen, die für das Vorgehen in der dritten Phase der Curriculumentwicklung daraus gezogen wurden, werden in Kapitel 3 dargestellt, wenn es um die Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' geht.

[585] Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 37f. (Bibliothek des HILF).

[586] Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969, Aufgabenkreis I, S. 4. (Bibliothek des HILF).

[587] Klafki, Chance, 1986, S. 203.

Festzuhalten ist, dass das ‚Grüne Papier' die auch von Hamm-Brücher formulierte Erwartung, Richtlinie für die Weiterarbeit sein zu können, nicht erfüllt hatte. Im abschließenden Resümee zur Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' wird nach Gründen dafür gesucht, warum der ‚Aufgabenkatalog', den die ‚Vorbereitende Kommission' aus ihrem Abschlussbericht entwickelt hatte, den weiteren Reformprozess nicht steuern konnte.

3.6 Resümee: Warum konnte das Grüne Papier den Reformprozess nicht leiten?

Aus dem bislang Dargestellten lassen sich eine Reihe von Gründen ableiten, warum das ‚Grünen Papier' zum Scheitern verurteilt war:

Strukturelle Gründe

Um das strukturelle Problem zu verstehen, muss noch einmal in die Sondierungsphase für die Curriculumrevision zurückgeblendet werden: Sie war breit angelegt gewesen und offen für aktuelle wissenschaftliche Strömungen der Curriculumforschung. In Abbildung der Forschungslage in der Bundesrepublik Deutschland kam dem auf Robinsohn aufbauenden Berliner Modell eine führende Rolle zu. Im Laufe der Sondierungsphase wurden auch andere Ansätze eingebracht und in Offenheit diskutiert.

Eine diskursive, in vollem Wortsinne sondierende Arbeitsatmosphäre war das Ergebnis. Der Bezug auf die tatsächlichen hessischen Rahmenbedingungen, damit auch auf die Finanzsituation, spielte in den ersten drei Tagungen nur eine untergeordnete Rolle. Ergebnis dieser Tagungen war ein breit abgesicherter Wille für eine umfassende Schulreform, die zugleich Demokratisierung und Modernisierung der Schule ermöglichen sollte. Niemand hatte aber konkrete Vorstellungen, wie das zu bewerkstelligen sei. Man wollte sich auf den Weg machen und wusste weder genau wohin, noch wie.

Durch die Beauftragung Klafkis versuchte Minister Schütte dem Vorhaben eine andere Struktur zu geben und es an realen Horizonten zu orientieren. Die Aufgabe, vor der Klafki stand, war schwer lösbar. Durch die Anlage der Sondierungsphase waren die Erwartungen hochgeschraubt: Die Chance, etwas völlig Neues schaffen zu können, die Möglichkeit, aus institutionellen Zwängen auszubrechen, schien gegeben. Wie sich nun aber zeigte, stand nur ein niedriger Finanzrahmen zur Verfügung. Das hatte Auswirkungen auf die personelle Besetzung der Kom-

missionen. Zudem war der Zeitrahmen mit zwei Jahren ausgesprochen eng.

Die Rahmenbedingungen, auf die Klafki sich eingelassen hatte, wurden bei den großen Curriculumtagungen zum Ende der zweiten Phase und zu Beginn der dritten Phase quasi auf Zeit wieder aufgehoben. Diese kurzzeitige Rücknahme der neuen Strukturen hatte politische Gründe. Die Entscheidung dafür ging wohl auf die Initiative Hamm-Brüchers zurück: Ein demokratischer, alle gesellschaftlichen Gruppen umfassender Konsens sollte angestrebt werden.

Politische Gründe

Dementsprechend breit wurde zum „Curriculumsparlament" eingeladen. Weil unter den Gästen auch Personen waren, die an Tagungen der Sondierungsphase teilgenommen hatten, aber nicht in die ‚Vorbereitenden Kommission' aufgenommen worden waren, war damit zu rechnen, dass Diskussionen wieder geführt würden, denen man durch die Auswahlentscheidungen eigentlich entkommen hatte wollen.

Die Teilnahme Robinsohns als Leitfigur des sozialwissenschaftlichen Ansatzes verkomplizierte die Lage für Klafki. Dass Klafki aus taktischen Überlegungen versuchte, sich Robinsohns ‚zu bedienen', verstärkt – entgegen der Intention – die sprengende Wirkung vermutlich zusätzlich.

Eine weitere Problemgruppe unter den Teilnehmern war eine Reihe von Fachleitern für die sozialwissenschaftlichen Fächer. Diesen u.a. mit der Ausbildung der Referendare betrauten Personen war besonders wichtig, die ‚Politische Bildung' der Schüler zu befördern. Klafki und Lingelbach scheinen sich der Bedeutung dieses Motivs nicht voll bewusst gewesen zu sein. Sie gingen möglicherweise zu wenig sensibel auf Zeitphänomene wie Wertewandel, Linksruck, kulturellen Umbruch ein. Die Fachleiter registrierten demgegenüber die Umbrüche besonders feinfühlig, hatten sie doch – auch wegen ihrer Schulorte – ständig mit zunehmend politisierten Referendaren und Schülern zu tun. Teilweise identifizierten sie sich selbst mit der Protestbewegung. Klafki wusste wohl zudem nicht, dass die Fachleitergruppe im intensiven Diskussionsprozess stand, auch mit Teilen der Ministerialbürokratie.

Die Fachleitergruppe versagte ihre Zustimmung speziell formalen Vorstellungen wie der Operationalisierbarkeit und Deduzierbarkeit von Lernzielen oder dem Versuch, Impulse für die Revision aus der Analyse vorhandener Lehrpläne zu gewinnen. Sie glaubten nicht an vorgängige Gesamtkonzepte, nicht an die Planbarkeit von außen, sondern an die Kraft der Aufklärung, die man durch einen Prozess von innen her in Gang

zu setzen hätte. Damit war ein grundsätzlicher Konflikt mit dem Ansatz Klafkis angelegt.

Dass neben der von Schütte vertretenden politischen Pragmatik, die darauf gerichtet war in absehbarer Zeit ein umsetzbares Reformkonzept zu bekommen, die vor allem von Hamm-Brücher vertretene Vorstellung neuartiger demokratischer Reformprozesse stand, dass sich die Vorstellungen Hamm-Brüchers und die einzelner (links-) demokratischer Gruppierungen nicht notwendig deckten, erschwerten die Lösung der Aufgabe, die Klafki versuchen wollte, noch einmal.

Gründe in der Rolle Klafkis

Die Einschätzung Hamm-Brüchers mag durchaus zutreffen, dass in dieser Situation nur ein Reformer mit einem bereits recht klaren Konzept, mit Charisma, auch mit machtvoller politischer Unterstützung eine wirkliche Chance gehabt hätte, das hessische Reformprojekt zu verwirklichen.

Klafki galt im Ministerium und bei der interessierten Öffentlichkeit als Kompromisskandidat. Dass er nicht von Anfang an an der Diskussion beteiligt war, zeigt deutlich, dass er nicht als er große Reformer wahrgenommen wurde, an dem man nicht vorübergehen konnte. Zugleich ist aber zu berücksichtigen, dass er konkrete Erfahrungen mit Lehrplanarbeit mitbrachte und deutliche Vorstellungen davon hatte, was er für möglich hielt und was für unverzichtbar: Der Primat der Wissenschaft bei der Setzung innovativer Impulse gehört hierher ebenso wie die Entscheidung, vorab ein wissenschaftlich abgestütztes Gesamtkonzept zu entwickeln und die Überlegungen zur Implementation, zur Umsetzung und Durchsetzung des Konzepts also, hintanzustellen. Zudem war Klafki, trotz einer grundsätzlicher Offenheit für Impulse u.a. von Seiten der Sozialwissenschaften, nicht willens, die Orientierung an geisteswissenschaftlich fundierten Positionen und Methoden aufzugeben.

Seine Einschätzung, vor einer historischen Aufgabe zu stehen, und – vielleicht als einziger – die Chance zu haben, diese auch zu lösen,[588] war durchaus berechtigt. Schließlich hatte sich während der gesamten Sondie-

[588] Vgl. hierzu z.B. die folgenden Statements Klafkis: „Angesichts eines noch nicht total renovierten Schulsystems habe ich Lehrplanreformarbeit immer so verstanden, daß darin erhebliche Möglichkeiten liegen, wesentliche Verbesserungen durchzusetzen." (Protokoll der Lehrplankonferenz vom 26. Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. S. 29. (Bibliothek des HILF).).
„Ich sehe voraus, daß wenn wir auf einem Verfahren mit erheblich höheren Kosten beharren, nach einem halben Jahr ein anderer gebeten wird unter den gleichen objektiv unzureichenden Bedingungen einen realisierbaren Plan für die Erarbeitung neuer Bildungspläne in Hessen aufzustellen." (Ebd., S. 47f).

rungsphase kein Konzept abgezeichnet, kein Reformträger, der größere Chancen gehabt hätte als er. Seine Strategien, diese Positionen mehrheitsfähig zu machen, bzw. durchzusetzen, überzeugen aber nicht.

Konzeptionelle Gründe

Ich halte zwei Aspekte für maßgeblich. Der erste ist dem methodischen Bereich zuzuordnen, der zweite dem inhaltlichen. Es geht einmal um das polaristische Modell gegenseitiger Korrektur und Kontrolle und dann um die Ausarbeitungen des Rahmenkonzepts für den Reformprozess, die auf halben Weg stehen geblieben war.

Klafki propagierte ein ‚polaristisches Modell der gegenseitigen Korrektur und gegenseitigen Kontrolle'. Das signalisierte mehr Offenheit, als er wohl tatsächlich bereit war zuzugestehen, mehr Offenheit, als vor allem auch die gegebenen Rahmenbedingungen zuließen. So widersprüchlich es auf den ersten Blick erscheinen mag, durch das ‚polaristische Modell' vergab man die Chance für echte Kompromisse:

Man konnte Grundsatzdiskussionen vertagen, weil das Verfahren ja signalisierte, dass die Vertretung und Durchsetzung der je eigenen Position an späterer Stelle jederzeit möglich wäre. So wurden auch die Grundpositionen verschüttet, die für Klafki unaufgebbar waren. Es entband ihn übrigens auch davon, seine Position zu präzisieren und offensiv zu vertreten. Nur so war es z.B. denkbar, dass er, wie gezeigt, auf Robinsohn rekurrieren konnte, um den eigenen Ansatz zusätzlich zu legitimieren, dass er geisteswissenschaftlichen und lernpsychologischen Positionen die Sprache der Sozialwissenschaften überstülpen konnte.

Man muss sich dabei verdeutlichen, dass wohl wichtiger als alle taktischen Überlegungen die durch die Kommunikationstheorie im Anschluss an Habermas geweckten Hoffnungen auf die Möglichkeiten des rationalen Diskurses waren. Die Überzeugung, dass die eigene Position die reflektierte sei, die sich qua innewohnender Vernünftigkeit schließlich durchsetzen würde, war bei Gruppen mit konträrer Ausrichtung gleichermaßen präsent, bei der Gruppe um Klafki ebenso, wie bei der Gruppe um Hartwig. Dies wird in Kapitel 4 zu zeigen sein.

Die Vorbereitende Kommission hätte die Funktion gehabt, auf der Grundlage des Stufenplans ein Rahmenkonzept für den weiteren Reformprozess zu entwickeln. Klafki war anfangs offensichtlich gewillt, intensiven Anteil an der Ausarbeitung seines zum Abschluss der Sondierungsphase vorgestellten ‚Stufenplans' zu nehmen. Zu Beginn der Tätigkeit band sich die ‚Vorbereitende Kommission' auch an eine, auf seine Vorarbeiten zurückgreifende Systematik. Von Anfang an wurde Lingelbach

als Stütze Klafkis erkennbar. Auch Nicklas, der persönliche Referent Schüttes, vertrat die Systematik wie es scheint offensiv. Dass sich, wohl nach dem Willen Klafkis, mit ihm selbst, mit Lingelbach und Nicklas eine Trägerguppe der Reform herauskristallisierte, schlägt sich darin nieder, dass eine ganze Reihe wichtiger Kapitel des ‚Grünen Papiers' auf diese drei Personen zurückgehen.

Allerdings: Die Systematik entwickelt sich nicht zum Konzept weiter, das in der Diskussion platziert werden könnte. Nicht einmal die von der Trägergruppe verfassten Kapitel des ‚Grünen Papiers' wurden untereinander abgestimmt. Die in der Einleitung skizzierte Grundidee einer Reform schlug in den Einzelkapiteln nicht durch. Besonders das Lernzielkapitel, das laut Einleitung den Rahmen der Reform hätte festlegen sollen, konnte die Aufgabe, Nukleus für alles Folgende zu sein, nicht erfüllen. Es geriet zu einem – recht offenen – Problemaufriss. Durch die Anhänge, in denen weitere Positionen angerissen wurden, verschärfte sich die Situation: Das ‚grüne Papier' war kein Rahmenplan für die nachfolgende Arbeit, sondern eben ein Problemaufriss. Dabei wurden aber noch keine klar unterscheidbaren Positionen skizziert, unter denen ein Aushandlungsprozess einsetzen könnte, sondern Fragmente.

Damit wurde die Aufgabe, Grundsatzentscheidungen zu treffen, nicht erfüllt. Sie wurde in die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' hinein verlagert. Deren vorrangige Aufgabe sollte aber eigentlich darin bestehen, Curricula für Lernbereichsgruppen und Lernbereiche zu entwickeln. – Die Konsequenzen aus dieser Verschiebung hätten bereits zeitgenössisch, wenn auch nicht in der vollen Tragweite, so doch in wichtigen Ansätzen gesehen werden können. Was schon in der überschaubaren ‚Vorbereitenden Kommission' nicht zu leisten war, musste die notwendig größere und in unterschiedliche Gruppierungen unterteilte ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' erst recht überfordern

Das Scheitern des Versuches der ‚Vorbereitenden Kommission' war somit strukturell, personell, konzeptionell und politisch begründet, aber auch durch die Größe der Aufgabe, die man sich gestellt hatte. Bevor die vierte Phase des Reformprozesses rekonstruiert wird, die von den ‚Kommissionen zur Reform der Hessischen Bildungspläne' getragen wurde, werden die Aufgaben noch einmal zusammengefasst, die sich stellten. Ziel ist zu zeigen, dass das hessische Reformvorhaben ein Projekt ohne Vorbild war.

3.7 Die Aufgabe für die ‚Klafkikommission'

1. Neuartig war vor allem die Aufgabe, schulstufen- und nicht schulartbezogene Pläne für die gesamte Sekundarstufe I zu verwirklichen: Die Curricula sollten für Gesamtschulen ebenso verwendbar sein, wie für traditionelle Schularten. Sie mussten also völlig anders konzipiert sein als alle bislang bekannten Lehrpläne, flexibler, freier. Sie mussten mehr Spielraum für die Einzelschule, aber auch für den einzelnen Lehrer ermöglichen. Differenzierung und Individualisierung bekamen einen neuen Stellenwert: Sie waren nicht mehr nur didaktisch-methodische Möglichkeit im Hinblick auf die einzelne Lerngruppe, sondern Grundvoraussetzung für das Gelingen des Lehrplanansatzes.
2. Als zusätzliche Erschwernis kam hinzu, dass für die im Aufbau begriffenen Förderstufen und Gesamtschulen die Curriculumsarbeit bereits angelaufen war.[589] Außerdem waren mit Bundesbestimmungen, an die die einzelnen Länder trotz aller Kulturhoheit gebunden waren, zusätzliche Forderungen verbunden.
3. Die Übernahme traditioneller Fachstrukturen, ohne vorab deren Sinnhaftigkeit für die aktuelle historische Situation zu bedenken, sollte ausgeschlossen sein. Zu den späterhin umstrittensten Entscheidungen der hessischen Schulreform gehört die der Bildung von Fachgruppen wie Gesellschaftslehre, die an die Stelle von im traditionellen Kanon vertretenen Fächern traten.
4. Eine Konsequenz dieser Forderung ist, dass zur Legitimation der Ziele, Inhalte und Methoden Ableitungen aus den Unterrichtsfächern und den sie fundierenden Wissenschaften nicht mehr ausreichten. Der sozialwissenschaftliche Ansatz, der forderte von Situationen und Qualifikationen auszugehen, die die Schüler später in ihrem Leben zu meistern haben, hatte bewusstseinsbildend gewirkt.
5. Aus den schulstufenbezogenen Plänen mussten sich auch Konsequenzen für die Lehrerausbildung ergeben. Das Stufenlehrerkonzept wurde diskutiert; Überlegungen zur Ausbildung für Fachgruppen (wie Gesellschaftslehre) wurden angestellt.
6. Zu bedenken war dabei ein grundsätzliches Akzeptanzproblem: Besonders für manche Gymnasiallehrer, für den Philologenverband als Standesvertretung, aber auch für Eltern mit eigener Gymnasialerfahrung, waren schulstufenbezogene Lehrpläne nicht vorstellbar, noch weniger der Einsatz von Stufenlehrern.

589 Vgl. den Exkurs zu Gesellschaftslehre in Gesamtschule, S. 82 in diesem Band.

7. Die angestrebten weitreichenden ‚Innovationen' forderten neue Wege der Vermittlung an die Betroffenen, in erster Linie an Lehrer und Schüler. Man war sich bewusst, dass die Akzeptanz für die Neuerungen nicht selbstverständlich war.[590] Aufgrund von Beobachtungen zur „Realisierung von Bildungsplänen" speziell in den USA, aber auch aus eigenen Erfahrungen u.a. bei der Einführung der Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe, begann man Strategien für die ‚Implementation' zu entwickeln. Die früheste Definition (1969) gibt Plass in einem Bericht über seine Beobachtungen in Amerika: ‚Implementation' means „to help schools to use new curricula, using teachers as innovators to create changes in schools"[591].
8. Man war sich auch bewusst, dass die Entwürfe nicht endgültig sein konnten, dass sie der dauernden Revision bedurften. Die in der Sondierungsphase von verschiedenen Seiten eingebrachten Vorstellungen von ‚permanenter', von ‚rollender' Curriculumsreform waren fester Bestandteil des Problembewusstseins geworden. Auf konkrete Lösungsvorschläge konnte dabei kaum zurückgegriffen werden.
9. Die Erarbeitung der Bildungspläne in Kommissionen bedeutete, dass die Hauptverantwortung für die Lehrplanarbeit nicht mehr in der Hand von Fachreferenten am Hessischen Kultusministerium lag. Damit ist eine weitere potentielle Problemstelle gekennzeichnet: Man konnte eigentlich nicht davon ausgehen, dass sich die Referenten widerspruchslos mit diesem Machtverlust abfinden würden.[592]

590 Vgl. hierzu eine der ersten Reden v. Friedeburgs als Kultusminister (15. November 1969): „Alle bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß Innovationen auf bildungspolitischem Gebiet nicht allein durch Gesetze und Erlasse herbeizuführen sind. Damit solche Veränderungen auch Realität werden, ist es notwendig, daß Lehrergruppen sich deren Zielrichtung zu eigen machen und damit einen Prozeß der Bewußtseinsänderung in der Lehrerschaft initiieren." (Rede vor hessischen Lehrern in Büdingen, zit. nach v. Friedeburg, Demokratische Strukturen für die Schule, 1969, S. 1).

591 Plass, G.: Zur Realisierung von Bildungsplänen in den USA. In: Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 181. (Bibliothek des HILF).

592 Klafki erinnert sich an eine konkrete Situation, die diesen potentiellen Konflikt zum Ausdruck brachte: Im März 1969, als der Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission' als Grundlage für die Lehrplanarbeit akzeptiert worden war, „bat die Staatssekretärin die Referenten, an diesem Vorhaben intensiv mitzuwirken. Ein Referent, dereine Art Sprecherfunktion übernahm, äußerte daraufhin sinngemäß: Die Staatssekretärin dürfe sich kaum wundern, daß die Schul- und Fachreferenten, zu deren Zuständigkeit bisher die Entwicklung und Revision von Bildungsplänen gehört hätte, das geplante Vorhaben nicht gerade mit Begeisterung aufnähmen. Sie würden sich wohl, mindestens zunächst, eher zurückhaltend, kritisch-beobachtend verhalten. Für seine Person jedenfalls könne er einstweilen wohl pflichtgemäße Mitarbeit, nicht aber hohes Engagement zusagen." (Klafki, Chance, 1986, S. 20).

10. Durch die neuartige Organisation der Curriculumsrevision war hoher Abstimmungsbedarf zwischen den politisch Verantwortlichen, der Kultusadministration und den neu geschaffenen Kommissionen entstanden. Dies brachte die Aufgabe mit sich, die Kommunikation zwischen den verschiedenen Gruppierungen zu organisieren und potentielle Konfliktfelder mit zu bedenken.
11. In den Kommissionen arbeiteten Personen unterschiedlicher Sozialisation und Interessen, unterschiedlicher Tätigkeitsfelder, auch unterschiedlicher politischer Orientierung zusammen. Dies erschwerte notwendig die Verständigung. – Die insgesamt optimistische Einschätzung des rationalen Diskurses wurde bereits kurz dargestellt, ebenso die Vorstellungen des Stufenplans, die Kommunikation und Kooperation zwischen den Gruppierungen zu organisieren. Als weitere Aufgabe stand wegen der disparaten Zusammensetzung der Gruppen auch im Raum, die interne Kommunikation im Laufen zu halten.
12. Der wissenschaftliche Diskussionsstand zur Curriculumsproblematik sollte berücksichtigt werden, und zwar nicht nur punktuell und mehr oder weniger zufällig über die individuelle Rezeption, sondern möglichst systematisch. Bibliographien, tunlichst kommentierte sowie Exzerpte zu zentralen Texten gehörten zu den ‚Papieren', die zwischen Kommissionsmitgliedern und über die Kommissionen hinaus in der interessierten Öffentlichkeit kursierten. Die „fast süchtige" Rezeption der vielen Neuerscheinungen aus dem weiten Umfeld „Curriculum" ist eine der übereinstimmenden Erinnerungen der im inneren Kreis an der Reform Beteiligten. Dazu gehörte auch die „Lektüre der zunächst meist über Raubdrucke zugänglich gewordenen linken Theoretiker"[593] ebenso wie der Literatur zu Sozialisation, Psychoanalyse, Kommunikation, Sprache, Wissenschaftstheorie, Lerntheorie, etc. Diese Lese- und Diskussionskultur förderte die Entwicklung einer Insider-Sprache,[594] auch die Ausprägung spezieller Gruppenstrukturen. Als Aufgabe stellte sich, die Lesefrüchte in die Lehrplanarbeit zu integrieren.

[593] Wolf, Ingrid Haller: Skizze ihrer Berufsbiographie oder Zur Parteilichkeit in der ‚Politischen Bildung', 1996, S. 9f.

[594] Der Vorwurf der Unverständlichkeit wurde seit der ersten Publikation von Zwischenergebnissen, vor allem seit der Publikation im Jahre 1972, ständig erhoben.

4. Die Phase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' (Juni 1969 bis Oktober 1971)

Die vielfältigen Aufgaben einer inneren Schulreform sollten von einer Kommission bewältigt werden, die Hamm-Brücher auf der Tagung im April 1969 als „ein großes Forum [...charakterisiert hatte], an dem alle an der Lehrplanrevision interessierten Gruppen vertreten sind."[595] Diese Beschreibung entspricht dem ursprünglichen Gedanken einer breiten Verankerung der inhaltlichen Schulreform.

Weil Reformen von Menschen getragen werden, weil Einzelpersonen Richtungen und Positionen vertreten, wird vorab die Zusammensetzung dieser für die Curriculumsrevision wichtigen Kommission einer Analyse unterzogen. Betrachtet werden sowohl die strukturelle Untergliederung in Teilkommissionen (Kapitel 4.1) als auch deren personelle Besetzung (Kapitel 4.2). – Es könnte durchaus bereits die Auswahl der Teilnehmer für das Curriculumsparlament vom April 1969 als erster Schritt für die Bildung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' angesehen werden. Für diese Interpretation spricht, dass ministeriumsintern erste Überlegungen zu ihrer Zusammensetzung bereits im März 1969, also vor der großen Curriculumtagung, angestellt wurden. Dies geht aus der Tagesordnung der von Hamm-Brücher einberufenen Hausbesprechung vom 4. März 1969 hervor.[596]

4.1 Struktur, Zusammensetzung, Tätigkeitsfelder der Teilkommissionen

4.1.1 Die Teilkommissionen

Die Struktur der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' orientierte sich an den Vorgaben des Stufenplans.[597] Zu unterscheiden ist demzufolge zwischen der ‚Allgemeinen Planungskommission' (die in ‚Koordinierungskommission' umbenannt wurde) und den ‚Fachgruppen- bzw. Fachkommissionen'. Die Fachgruppenkommissionen wurden nun als ‚Lernbereichskommissionen' bezeichnet. Im Fortschreiten des Prozes-

[595] Hamm-Brücher, H.: Einführung. In: Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule. S. 10. (Bibliothek des HILF).

[596] Staatssekretär: An Referatsgruppenleiter und Referenten. 25. Februar 1969. (Privatarchiv Nicklas).

[597] Zu den Aussagen des ‚Stufenplans' zur Zusammensetzung der Curriculumskommission vgl. S. 138 in diesem Band; siehe auch ‚Stufenplan', Anhang 2.

ses ergab sich die Notwenidigkeit, noch andere Unterkommissionen einzusetzen:

Die **Koordinierungskommission** sollte den Gesamtprozess organisieren und abstimmen und die Kommission gegenüber dem Ministerium vertreten. Wie weit die Kompetenzen im Detail reichen sollten, scheint nicht näher bestimmt worden sein, weder innerhalb der Kommission, noch gegenüber dem Ministerium. Dies beeinträchtigte die Handlungsfähigkeit der Kommission speziell dann, wenn Schwierigkeiten und Dissonanzen auftraten.

Im ‚Stufenplan' hatte Klafki, in deutlicher Orientierung an den traditionellen Unterrichtsfächern, acht Fachbereichsgruppen vorgesehen.[598] Gebildet wurden dann lediglich die drei **Lernbereichskommissionen** „Sprachen", „Naturwissenschaften und Mathematik", „Sozialwissenschaften – Technik – Kunst – Sport". Die Entscheidung zur Konzentration auf nur drei Gruppen fiel nach Klafki in der Koordinierungskommission.[599] Weil das Protokoll dieser Tagung nicht vorliegt, lässt sich der Entscheidungsprozess nicht mehr rekonstruieren, vermutlich wollte man versuchen, die Bedeutung fächerübergreifender, allgemeiner Lernziele zu stärken und die diskussionslose Fortschreibung der traditionellen Fächergliederung zu verhindern.[600]

Den auf den ersten Blick willkürlich zusammengewürfelt erscheinenden Lernbereich drei „Sozialwissenschaften – Technik – Kunst – Sport" erklärt Lingelbach folgendermaßen: „Weitgehende Übereinstimmung herrschte darüber, dass die historisch-politische Bildung der Schüler ohne gründliche Kenntnis industrieller Produktionsprozesse heute nicht mehr möglich ist und umgekehrt ihre technologische Grundbildung auf eine Einführung in die historisch-gesellschaftlichen Zusammenhänge und die sozialen Organisationsstrukturen technischer Verfahren und Probleme (wie etwa dem der Automation) angewiesen ist. Aber auch die ästhetische

598 Mathematik, Naturwissenschaften; Fremdsprachen; Deutsch; Geschichte, Sozialwissenschaften, Erdkunde; „Arbeitslehre"-Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt, Technische Bildung; Religion; Künstlerische Fächer; Sport.

599 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 203.

600 Auch wenn die Bezüge im einzelnen unklar bleiben, spricht die Äußerung Lingelbachs für diese Interpretation: „Versucht man zur Vereinfachung dieses Systems, aber auch um die Vertreter eines möglichst weiten Spektrums unterschiedlicher Fächer zur Besinnung auf gemeinsame, generelle Lernziele anzuregen, die Zahl der zu bildenden „Lernbereiche so klein wie möglich zu halten, so bietet sich die folgende Lösung an:" (Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969. S. 2. (Bibliothek des HILF).).

Erziehung gehört mindestens in zweierlei Hinsicht in diesen Bereich: Einmal können die verschiedenen Formen künstlerischer Gestaltung überhaupt nur durch eine Analyse ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Vermittlung, d.h. als Ausdruck bestimmter sozialer- und geistiger Tendenzen in einer bestimmten Zeit verstanden werden und zum anderen kommt der ästhetischen Erziehung im Zusammenhang der modernen Freizeiterziehung eine ständig wachsende Bedeutung zu. Diese aber kann nur im Zusammenhang des Gesamtkomplexes der politisch gesellschaftlichen Erziehung zulänglich erörtert werden."[601] Für die Zuordnung von „Sport" zu Lernbereich 3 ermangelt es auch Lingelbach an einer Erklärung. – Trotz aller Begründungsversuche: Im Sammelsurium des dritten Lernbereichs waren Schwierigkeiten für die Lernzielfindung und Strukturierung geradezu angelegt.

Im September 1969 wurde „auf Anregung der Koordinierungskommission und in teilweiser personeller Verschränkung mit ihr nach Beschluss der Gesamtkommission" zusätzlich die **„Realisierungskommission"** unter dem Vorsitz von Kurt Fackiner gebildet. Weil kein Protokoll der Gründungssitzung vorliegt, kann der ursprünglich definierte Auftrag nicht benannt werden. Klafki listet 1986 als Aufgabe auf, „Vorschläge für breit gestreute Informationen über die Kommissionsarbeit und besonders für die Beteiligung wachsender Lehrergruppen, für modellartige Unterrichtsversuche und die Entwicklung eines differenzierten Systems der Lehrerfortbildung zur Unterstützung der in Gang zu setzenden permanenten Curriculumsreform"[602] zu entwickeln. Er bezieht dabei wohl auch Aufgabenstellungen mit ein, die sich erst im Laufe der Zeit, während des fortschreitenden Arbeitsprozesses, ergaben.

Bei der Plenartagung im November 1969 entschied man, als weitere Kommission eine eigenständige **„Integrationskommission"**[603] einzurich-

601 Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969. S. 2f. (Bibliothek des HILF).

602 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 202.

603 Dingeldey setzt die Realisierungs- und die Integrationskommission gleich und benennt als Aufgabe die „Umsetzung der Arbeitsergebnisse in die Schulpraxis unter möglichst hoher Beteiligung der Lehrer". (Dingeldey, Zur Geschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen, 1983, S. 15).
Bei aller personellen Überschneidung war dies nicht so beabsichtigt. Vgl. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 34. (Bibliothek des HILF): „Die ‚Integrationsgruppe' konstituierte sich und grenzte ihre Aufgaben von denen der Koordinierungs- und Realisierungskommission ab."

ten, die aus je zwei gewählten Vertretern der Lernbereichsgruppen bestand und für die Integration der sich zunehmend verselbständigenden Gruppenergebnisse zuständig war. – Zugleich wich man damit vom ‚Stufenplan' ab, der vorgesehen hatte, ‚Verbindungsmänner zu den Fachgruppenkommissionen' in die ‚Allgemeine Planungskommission' aufzunehmen.[604] Lernbereichskommissionen und die gesamtverantwortliche Koordinierungskommission waren somit nicht mehr notwendig verknüpft. Dies hätte auf formellem wie auf informellem Wege, für inhaltliche und zeitliche Koordinierung der Arbeit sorgen können.[605]

4.1.2 Die Besetzung der Kommissionen

Koordinierungskommission

Wie es scheint ohne weitere Diskussionen und ohne personelle Veränderungen wurde die ‚Vorbereitende Kommission'[606] in einem formalen Akt in ‚Koordinierungskommission' umbenannt.

Planungskontinuität war somit sichergestellt. Allerdings wurde auf diese Weise auch das bereits dargestellte Problem festgeschrieben, dass ‚Wissenschaft' in der für die Organisation und für das Gesamtprojekt entscheidenden Kommission ausschließlich durch Mitarbeiter der Universität Marburg – mit mehr oder weniger ausgeprägter geisteswissenschaftlicher Grundorientierung – repräsentiert war. Die ursprüngliche Forderung des Stufenplans, die u.a. auf die Intervention Hamm-Brüchers zurückging, sowohl Pädagogen, Human- und Sozialwissenschaftler, als auch Fachwissenschaftler schulisch relevanter Disziplinen zu beteiligen, blieb auch für die Koordinierungskommission Theorie.

Aufgrund der oben beschriebenen Neukonstituierung der Integrationskommission konnte die Koordinierungskommission die im ‚Stufenplan' für entscheidend erachtete Kontroll- und Koordinationsfunktion gegenüber den Lernbereichskommissionen nicht wirklich wahrnehmen. Allerdings arbeiteten einzelne Mitglieder der Koordinierungskommission

Zu den Hintergründen der Bildung der Integrationskommission vgl. die Darstellung S. 428 in diesem Band.

604 Vgl. ‚Stufenplan', Anhang 2, Teilphase I; vorläufige Zusammensetzung der ‚Allgemeinen Planungskommission'.

605 Die Koordinierungs-, ja Kontrollfunktion der ‚Allgemeinen Planungskommission' hatte der ‚Stufenplan' stark betont; Hamm-Brücher hatte diese Aufgabe bei der Vorstellung des ‚Stufenplans' noch einmal unterstrichen.

606 Zur Zusammensetzung der ‚Vorbereitenden Kommsision' vgl. S. 160 in diesem Band.

(Nicklas, Hartwig, Fackiner, Kuhn, Ivo) auch in Lernbereichsgruppen mit. Während diese Personen nur einer bestimmten Gruppe angehörten, versuchte Lingelbach in seiner Funktion als Geschäftsführer an den Sitzungen verschiedener Gruppen teilzunehmen.[607] Klafki erinnert sich, kaum Zeit für die Mitarbeit in Lernbereichsgruppen gehabt zu haben. Vereinzelt finden sich aber Hinweise über seine Präsenz in Teilgruppen.[608]

Insgesamt wurde von Seiten der bisherigen Kommissionsmitglieder, aber auch von Seiten der politisch Verantwortlichen versäumt, anlässlich der Berufung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' eine Reflexionsphase über die bisherige Besetzung der Leitungsgruppe einzuschieben. Es wurde zudem versäumt, die bestehende Kerngruppe mit den neu zu berufenden Mitgliedern zu verzahnen. Die Mitglieder der Koordinierungskommission mit ihren weitgehend homogenen (wissenschaftlichen) Grundpositionen wurden so nicht sensibilisiert für bzw. konfrontiert mit kontroversen Positionen, die durch die Erweiterung des Mitarbeiterkreises um ein Vielfaches notwendig ins Spiel kamen.

***

Alle neu zu berufenden Teilnehmer gehörten somit den Lernbereichskommissionen an, in Ausnahmefällen darüber hinaus auch der Integrationskommission oder der Realisierungskommission. – Die Besetzung dieser beiden Kommissionen kann für die Anfangsphase nicht rekonstruiert werden. – Die Neumitglieder wurden gezielt für die einzelnen Lernbereichskommissionen, aus denen sich später Fachkommissionen ausdifferenzieren sollten, ausgewählt.

607 Vgl. hierzu auch ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 23 (Privatarchiv Lingelbach): „Durch ständige Besuche bei den einzelnen Arbeitsgruppen wurden Sonderentwicklungen verhindert und der Informationsfluss zwischen den Gruppen in Gang gehalten."

608 Vgl. z.B. Protokoll der Tagung über Lehrplanreform. Marburg 5. September 1969 (HHStA 504/3798). Auf dieser Tagung stand die Einordnung des Curriculum für Sport in den Gesamtansatz der Revision im Mittelpunkt. Vgl. Ohne Vf., wohl Rauschenberger, H.: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. 11. März 1970. S. 3 (Privatarchiv Nicklas). Klafki wird hier als Leiter einer Teilgruppe („Differenzierende Analyse des Emanzipationsbegriffs") benannt. (Privatarchiv Nicklas). Vgl. auch: Klafki , W.: Beispiele für Lernziele aus der Literatur. Ohne Jahr. (Privatarchiv Nicklas).

Zur Berufung in die Lernbereichskommissionen

Für die Berufung der neuen Mitarbeiter gab es kein transparentes System. Das „Prinzip der informierten Willkür" war einmal mehr bestimmend; d.h., es lassen sich zwar einerseits gewisse Kriterien erkennen, andererseits spielen aber informelle Entscheidungen, auch Zufälle, eine Rolle für die Auswahl. Erkennbares Auswahlkriterium war z.B., dass Lehrer verschiedener Schularten und Fächer vertreten sein sollten. Die starke Präsenz von meist jungen Mitarbeitern an der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung deutet darauf hin, dass man sich ihrer Multiplikatorenfunktion und ihres Sachverstands, wohl auch ihrer Erfahrung im Umgang mit Referendaren und Schülern in den unruhigen Zeiten der Schüler- und Studentenbewegung versichern wollte.

Personen, die durch ihre aktive Teilnahme an den vorbereitenden Lehrplankonferenzen aufgefallen waren, gehörten ebenfalls zum Kreis der Eingeladenen. Klafki nennt aus dem Abstand von 30 Jahren als Kriterium für die Auswahl „herausragende Leistungen in der schulischen oder Ausbildungstätigkeit". Bewusst habe man darauf geachtet, in die Curriculumskommission Vertreter unterschiedlicher Auffassungen zu berufen.[609] Weiter versuchte man, unterschiedliche mit Schule befasste Institutionen zu beteiligen (HKM, HILF). Jedoch gab es weder für deren Auswahl ein Kriteriensystem, noch konnten sie ihrerseits ihre Repräsentanten wählen oder delegieren.[610]

Ein Vorschlagsrecht für die Neuaufnahme hatte sicher die ‚Vorbereitende Kommission' (respektive ‚Koordinierungskommission'). Kollegen und Bekannte dieser Kerngruppe, teilweise Kollegen an derselben Schule/ Institution, wurden eingeladen. Empfehlungen („unter dem Gesichtspunkt erwiesener oder vermuteter Innovationsbereitschaft"[611]), die diese Kollegen gaben, wurden ebenfalls berücksichtigt.

Weil die endgültige Entscheidung über den Teilnehmerkreis im Kultusministerium fiel, bestanden natürlich auch Einflussmöglichkeiten für einzelne Referenten der Schulabteilung. Für die Lernbereichsgruppe Sozialwissenschaften ist die Mitwirkung des für ‚Politische Bildung' am Gymnasium zuständigen Referenten Ehrhardt gesichert.[612] Das Spektrum

609 Vgl. Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I.
610 Vgl. Dingeldey, Zur Geschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen, 1983, S. 18.
611 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 198.
612 Zuständiger Referent war MR Karl Ehrhardt. Zur Rolle Ehrhardts bei der hessischen Curriculumsreform vgl. S. 367 in diesem Band.

der in der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vertretenen Positionen war – das muss festgehalten werden – gegenüber dem der ‚Vorbereitenden Kommission' in jedem Fall erweitert.

In den Lernbereichsgruppen arbeiteten vereinzelt auch Vertreter der Universitäten mit; vorrangig handelte es sich dabei um Fachdidaktiker. Wie es scheint, wurden in Anlehnung an die Pläne Hamm-Brüchers auch Fachwissenschaftler zur Mitarbeit eingeladen.[613] Dass sich nur wenige der Wissenschaftler zur Mitarbeit bereit fanden, erklärt Klafki durch „die traditionelle Distanz der meisten ‚Fachwissenschaftler' zu didaktischen Problemen und die Ankündigung, dass die herkömmlichen Fächer im geplanten Revisionsprozess problematisiert und ggf. wesentlich umstrukturiert werden könnten"[614].

Diese Begründung irritiert. Die Ankündigung, traditionelle Fächer in Frage zu stellen, hätte Fachvertreter nicht abhalten, sondern zur Teilnahme motivieren müssen. Diese These wird gestützt durch einen ab Dezember 1969 laufenden Schriftwechsel zwischen dem historischen Seminar der Universität Frankfurt und dem neuen Kultusminister von Friedeburg anlässlich der Veröffentlichung der „Handreichungen für den Unterricht in der Förderstufe". Das Anschreiben der Historiker beginnt mit den Sätzen: „Zum einen beobachten wir mit Sorge, dass die Existenz des Faches Geschichte auf den allgemein bildenden Schulen der Bundesrepublik immer mehr in Frage gestellt wird. So scheint in den ‚Handreichungen für den Unterricht in der Förderstufe, die im Amtsblatt des Hessischen Kultusministers im Juli 1969 veröffentlicht worden sind, Geschichte nur noch als historischer Hintergrund gemeint zu sein, falls erdkundliche und politische Fragestellungen das erfordern."[615] Auch in späteren Briefen argumentieren die Historiker gegen die Auflösung der Fachstruktur, gegen ein „ungegliedertes Mischmasch soziologischer, ökonomischer und historischer Denkweisen". Sie vertreten die Meinung, dass die „entscheidende Ursache" für Mängel des gegenwärtigen Geschichtsunterrichts gerade „in der viel zu geringen Zusammenarbeit zwischen der Geschichte als Wissenschaft und der Geschichte im Unterricht liegt."[616] In der Kon-

613 Sechs Professoren zählt Wolf zum Mitarbeiterkern, sie waren vor allem in den späteren Arbeitsgruppen meist in führender Position vertreten: Außer Klafki waren dies K. G. Fischer, H. Rauschenberger, F. Hebel, H. Ehmer, E. Ernst. (Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 190f).
614 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 199.
615 Historisches Seminar der Universität Frankfurt: Brief an den Kultusminister v. Friedeburg. 15. Dezember 1969. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).
616 Historisches Seminar der Universität Frankfurt: Brief auf die Antwort v. Friedeburgs. 2. Februar 1970. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf). „Wir möchten daher meinen, dass

sequenz bieten sie ihre Zusammenarbeit an.[617] In der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' befand sich kein einziger Historiker. Wieso das so ist, lässt sich nicht mehr rekonstruieren.

Da weder Einladungsschreiben, noch Absagen auffindbar sind, kann die Differenz zwischen der Darstellung Klafkis und dem Historiker-Briefwechsel nur dargestellt, nicht erklärt werden. Möglicherweise waren unter den eingeladenen Wissenschaftlern von Anfang an keine Historiker, weil deren kritische Position gegenüber der Fächerintegration und gegenüber der Unterordnung der historischen unter die ‚Politische Bildung' aus den Stellungnahmen bei der Einführung der Gemeinschaftskunde[618] bekannt war.

4.1.3 Analyse der tatsächlichen Zusammensetzung der Kommissionen

Die Untersuchung der Zusammensetzung der Kommission hat die Funktion zu überprüfen, inwiefern sich in der Besetzung grundlegende Ziele der hessischen Curriculumsrevision abbilden: Der Entstehungsprozess sollte einerseits demokratisiert und andererseits rationaler Kontrolle unterstellt werden. Dies sollte geschehen durch die Beteiligung von Vertretern der Wissenschaft, der Schule und der Bildungsverwaltung und den intensiven rationalen Diskurs zwischen diesen Gruppen.

Nur wenn in den Curriculumskommission alle Gruppen adäquat vertreten sind, ist die Voraussetzung überhaupt gegeben, dieses Ziel zu erfüllen. Wegen der verloren gegangenen Aktenbestände[619] muss bei der Untersuchung zum Teil auf eine Analyse, die Wolf in seiner Dissertation

auch die Konkretisierung der Arbeit an der „Curriculumsreform" sich nicht in der für alle Nicht-Eingeweihten anonymen Vorentscheidung vollziehen sollte, sondern in Zusammenarbeit. Das gilt gewiss auch für methodische Fragen wie die Bestimmung von Lernzielen und ihre Formulierung. Wir wären Ihnen daher sehr verbunden, wenn sie uns mitteilen würden, an wen wir uns wegen dieser Zusammenarbeit in ihrem Hause wenden können." Unterzeichnet ist der Brief von den Professoren Bleicken, Freyh, Gembruch, Herde, Kluke, Kraft, Lammers, Radnoti, Schubert und Zernack.

617 Schon der erste Brief endet mit der Bitte um Beteiligung: „Zweitens möchten wir uns bei der Neubearbeitung der Bildungspläne gern beteiligen. Es wäre kein guter Zustand, wenn bei der Neuformulierung und den dafür notwendigen Vorarbeiten diejenigen weiter ausgeschlossen blieben, die das Fach und seine Didaktik an den Universitäten vertreten." Historisches Seminar der Universität Frankfurt: Brief an den Kultusminister v. Friedeburg. 15. Dezember 1969. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

618 Zu den hessischen Versuchen, Gemeinschaftskunde an Gymnasien zu etablieren vgl. S. 374 in diesem Band.

619 Zur Quellenlage vgl. S. 153 in diesem Band.

vorgelegt hat, zurückgriffen werden.[620] Auf der Grundlage der Teilnehmerlisten des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' für die Plenumsveranstaltungen[621] untersuchte er die letztendlich erreichte Zusammensetzung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

Generell verdeutlichen Wolfs Analysen ein Problem der Kommissionsarbeit, das auch die Zeitgenossen immer wieder ansprechen, die hohe Fluktuation. Die Größe ‚Fluktuation' definiert er bezogen auf die Häufigkeit der Teilnahme an den Plenumssitzungen. Nur wer bei mindestens drei der sieben Tagungen anwesend war, wird von Wolf zum „Kern der Mitarbeiter" gezählt. Von den 299 namentlich aufgeführten Teilnehmern aus allen Gruppierungen sind das lediglich 125. Nur knapp 42% der Teilnehmer arbeiteten somit kontinuierlich mit.[622]

Zur Präsenz der Gruppen „Lehrer" – „Wissenschaftler" – „Verwaltung" in den Teilkommissionen

Wolf differenziert bei den Lehrern nach den Schularten Gymnasium und Real-/Hauptschule.[623] In der 212 Personen umfassenden Gruppe der Lehrer sind die Vertreter der Haupt- und Realschulen unterrepräsentiert. Sie machen lediglich 23,1% der Teilnehmer aus, bereinigt um die Fluktuation sogar nur noch 19,7%. Das Gymnasium ist dagegen mit 35,8%, in der Kerngruppe der kontinuierlich Mitarbeitenden sogar mit 45,6%, vertreten. Bezieht man diese Verteilung auf die repräsentierte Schülerzahl, so öffnet sich die Schere noch deutlicher.

620 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 28f. Vgl. besonders die ausführliche Fußnote 47 (S. 186-191), die die Analyse dokumentiert.

621 Es handelte sich dabei um die Veranstaltungen 1459a/1969, 1480a/69 1507a/69, 1534b/69, 1577c/70, 1585/70, W 251a/70. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Fußnote 47 (S. 186-191).

622 Auch Klafki sieht in der hohen Fluktuation ein Grundproblem der Kommissionsarbeit. Er schätzt den Kern der Mitarbeiter auf „70 bis 80 Personen". (Vgl. Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 199).

623 Wesentlich unspezifischer, aber im Grundsatz analog, beschreiben Becker/Bonn/Groddeck: „In diese Kommission wurden vom hessischen Kultusministerium nach dem Prinzip der ‚informierten Willkür' am Anfang ca. 100 Mitarbeiter aus den Bereichen der Schulen, der Schulverwaltung und der Universitäten berufen, die meisten von ihnen hatten eine Multiplikatorenfunktion (Ausbildungsleiter, Fachleiter, Schulleiter)." (Becker/Bonn/ Groddeck, Demokratisierung als Ideologie, 1972, S. 22).

Für den Hochschulbereich stehen 27,9% bzw. 24% der Teilnehmer, für die Bildungsverwaltung 13,2% bzw. bereinigt 10,9%. [624] Damit beträgt die Fluktuationsrate bei Haupt-/Realschule, bei Universität und bei Bildungsverwaltung über 60%. Das Gymnasium liegt mit 40% deutlich unter den anderen Gruppen.

Wolf untersucht die einzelnen Lehrergruppen weiter und stößt auf interessante Ergebnisse zur Binnenstruktur: Unter den 19 zum Kern zählenden Haupt-/Realschulleuten befinden sich nur vier Lehrer ohne Funktionsstelle.[625] Die Fluktuation liegt bei den Nur- Lehrern besonders hoch, nämlich bei 71,5%. Zwölf der Haupt-/Realschulleute des Mitarbeiterkerns sind in der zweiten bzw. dritten Phase der Lehrerausbildung tätig (dies entspricht ca. 63 %), drei in der Schulleitung. Versuche der Koordinierungskommission, gezielt Lehrer aus Haupt- und Realschulen nachzunominieren, scheiterten. Die hohe Fluktuationsrate belegt dies überdeutlich.[626]

Für einen ursprünglich geplanten Dokumentenband[627] führte Wolf Interviews mit Kommissionsmitgliedern. Als Gründe für das Ausscheiden nannten Real- und Hauptschullehrer die Praxisferne der Kommissionsarbeit bzw. die Arbeitsbelastung. Wolf vermutet, dass der „elitäre Diskussionsstil“[628] in den Sitzungen eine zusätzliche Rolle gespielt habe. Aus dieser zeitgenössischen Beurteilung wird eine Einschätzung fassbar, auf die man auch in den Zeitzeugeninterviews ständig trifft: Aufgrund ihrer Ausbildung (damals noch häufig außerhalb der Universität und ohne Referendariat im Studienseminar) seien Real- und Hauptschullehrer den damaligen Gymnasiallehrern nicht gleichrangig gewesen.

Allerdings ist diese Einschätzung damit zu korrelieren, dass auch innerhalb der Gymnasialgruppe Lehrer ohne zusätzliche Funktion[629] eine geringe dauerhafte Beteiligung haben (Fluktuation 68%). Demgegenüber sind die Ausbilder der zweiten und dritten Phase erstens überrepräsentiert (ca. 69 %), zweitens erweisen sie sich als besonders zuverlässig (Fluktuation ca. 18 %). Sie stellen letztendlich den höchsten Anteil an Dauer-

624 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Übersicht 1, S. 187.

625 Die ‚einfachen Lehrer‘ machen somit 20,9% der Haupt- und Realschulleute in der Kerngruppe aus. (Aus: Übersicht 2 in Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 188).

626 Auch Klafki betont die geringe Vertretung der Haupt- und Realschule. (Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 199).

627 Der Band ist nie erschienen.

628 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 188.

629 Von den 96 dauerhaft mitarbeitenden Lehrern sind 10 Gymnasiallehrer ohne Funktion, das entspricht ca. 23%. (Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Übersicht 3, S. 189).

Mitarbeitern und sind mit 39 bzw. nach Bereinigung mit 31 Personen vertreten.

Lehrer in der Kommission: die Substruktur der Gruppe

Insgesamt bleibt festzustellen, dass eine intensive Beteiligung von in der Schulpraxis stehenden Lehrern an der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ nicht erreicht wurde.[630] Wolf, ebenso wie Becker/Bonn/Groddeck[631], kritisieren diese Unterrepräsentanz als Widerspruch zum Schlagwort von der ‚Demokratisierung der Lehrplanarbeit‘ und der „Notwendigkeit der Zusammenarbeit aller Beteiligten“[632].

Zu berücksichtigen ist allerdings auch, dass, wie gezeigt, im gesamten bisherigen Verlauf der Revision das Verhältnis zum ‚nur in der Schulpraxis stehenden Lehrer‘ zumindest kritisch war. Ein unstrittiges Ziel für die Neukonzeption der Curricula war, den „Stand der internationalen pädagogischen Forschung“[633] zu berücksichtigen. Unter allen Umständen wollte man Lehrpläne verhindern, die eine „Überarbeitung und Modernisierung der bestehenden Pläne durch ‚Praktiker‘ im Sinne der traditionellen Lehrplanarbeit“ darstellten.

Das bedeutete nicht, Schule außen vor zu lassen. Man suchte aber nach „neue[n] Formen der Kooperation zwischen Lehrern, Schulverwaltung und Wissenschaft“[634]. Man wollte „natürlich die enge Zusammenarbeit mit der Praxis [...], allerdings mit neuem Stellenwert und auf anderer Ebene.“[635] Was damit wirklich gemeint war, war nicht von vornherein festgelegt. Die „neuen Formen der Kooperation“ sollten sich wohl im Arbeitsprozess erst herauskristallisieren. Einige Elemente lassen sich aber benennen:

Unter den Verantwortlichen der Revision herrschte (ein nicht immer explizit ausgesprochener) Konsens darüber, dass ‚Nur- Lehrer‘ für die bei der Entwicklung der Pläne eine nebengeordnete Rolle spielen sollten. Dies war in der Ablehnung des von Edelstein entwickelten Basiskonzepts

630 Insgesamt nur 15% der Mitarbeiter der Kerngruppe sind aktive Lehrer.

631 Becker/Bonn/Groddeck, Demokratisierung als Ideologie, 1972. Vgl. speziell das Kapitel „Nützlichkeit der Demokratisierungsideologie“, S. 28f.

632 Schütte, Ein neuer Weg, 1969, S. 1.

633 Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission‘ unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 3. (Bibliothek des HILF).

634 Nicklas, Die Revision der hessischen Bildungspläne, 1969, S. 7.

635 Nicklas, Die Revision der hessischen Bildungspläne, 1969, S. 3.

ebenso sichtbar geworden, wie in den Vorgaben des Stufenplans.[636] Dass auch Hamm-Brücher als die politisch Verantwortliche die Lehrer weniger in die Entwicklungsarbeit einbinden wollte, als in die Evaluierung aus Expertensicht, verdeutlichte ihre Rede bei der Curriculumtagung im April 1969. Sie wies ihnen die Aufgabe zu, abgeschlossene „Teilstücke dieser Reform" vor der allgemeinen Erprobung in den eigenen Klassen auszuprobieren, zu diskutieren und zu überarbeiten.

Im Gegensatz zu den ‚Nur- Lehrern' erfahren die Ausbilder der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung bei den Verantwortlichen hohe Wertschätzung: Diese Gruppe macht ca. 40% der ständigen Mitarbeiter aus. Klafki erklärt ihre Überrepräsentanz durch die „durchschnittlich höhere didaktische Qualifikation und die größere zeitliche Flexibilität dieser Personengruppe im Vergleich zum Durchschnitt der in der Schule tätigen Lehrer."[637] – Die geringere Fluktuation unter den Ausbildern der zweiten Phase begründet Wolf mit dem „Legitimationsdruck dieser Personengruppe, sich gegenüber ihren Referendaren als kompetente Vertreter des Diskussionstandes auszuweisen."[638]

Auffällig ist, dass in den zeitgenössischen Darstellungen zur Zusammensetzung der Curriculumskommission eine Differenzierung zwischen Funktionsstelleninhabern und ‚normalen' Lehrern nicht erfolgt.[639] Besonderes Gewicht legen sowohl Kommissionsleitung als auch Ministerium in ihren offiziellen Aussagen auf die Multiplikatorenfunktion, die die an der Erarbeitung beteiligten Lehrer (i. weiten Sinne) bei der Einführung der Lehrpläne einnehmen sollen.[640] In Publikationen der Kommissionsleitung

636 Vgl. hierzu die Darstellungen zur Sondierungsphase, speziell zu Edelstein, S. 119 in diesem Band sowie zur Tätigkeit der ‚Vorbereitenden Kommission', speziell zum Stufenplan, S. 138 in diesem Band.

637 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 200.

638 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 190f.

639 In zeitgenössischen Publikationen differenziert auch Wolf selbst nicht. Vgl. Wolf, Lehrplanreform in Hessen, 1971, S. 11. „Dieser Kommission gehören Lehrer aller Schulformen, sowie Vertreter der Schulverwaltung an." Die Wissenschaft als dritte Gruppierung erwähnt Wolf nur in der Koordinierungsfunktion: „Mit der Koordination der Arbeit wurde das Institut für wissenschaftliche Pädagogik an der Universität Marburg beauftragt."

640 Vgl. z.B. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 9: „In die Entwicklungsarbeit des neuen Curriculums wurde von Anfang an eine größere Zahl von hessischen Lehrern einbezogen, die neben der Mitwirkung bei der Erarbeitung des Instrumentariums zur Lernzielgewinnung zugleich sich in die Ergebnisse der Curriculumsforschung einarbeiten sollten, um als Multiplikatoren bei der Umsetzung der neuen Pläne in die Schulwirklichkeit dienen zu können."

Ende 1970 wird mit der Beteiligung einer größeren Zahl von Lehrern auch die Verzögerung der Kommissionsarbeit entschuldigt.

Zur Präsenz der Hochschule und der Bildungsverwaltung

22 Professoren beteiligten sich phasenweise an der Curriculumsrevision, jedoch nur sechs (~26%) davon kontinuierlich. Die Wissenschaft wurde vor allem durch den wissenschaftlichen Mittelbau vertreten,[641] wobei auch hier eine 50%-ige Fluktuation zu beobachten ist.[642] Es mangelte nicht nur an ‚hochkarätiger' Vertretung.[643] Die Vergleichszahlen belegen, dass die Wissenschaft mit 18% in der Kommission eher wenig präsent war. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Wissenschaftler, zumindest die Professoren, innerhalb ihrer Gruppen wohl wichtige Positionen einnahmen, dass auch ein Führungsanspruch innerhalb der Koordinierungskommission bestand.

Noch weniger vertreten war die Bildungsverwaltung. Von den 28 Teilnehmern gehörten nur neun zum Kern, zwei davon waren Mitarbeiter des Regierungspräsidiums, nur einer war bei einer unteren Schulbehörde beschäftigt, sechs gehörten dem Hessischen Kultusministerium an, wobei die Ministerialbeamten Referenten und Hilfsreferenten der Entwicklungsabteilungen und nicht der traditionellen Schulabteilungen waren. Hans Nicklas, der persönliche Referent Schüttes, arbeitete von Anfang an aktiv mit, auch Hans Georg Rommel, der Gesamtschulreferent des Hessischen Kultusministeriums.[644]

Klafki berichtet von seinen Bemühungen, darüber hinaus die bislang für Lehrplanrevision zuständigen Fachreferenten der Schulabteilungen einzubinden, nachdem er bei Besprechungen im Ministerium deren Verstimmung wegen des Machtverlusts festgestellt hatte. Der Versuch scheiterte; diese Beamten hatten kein Interesse, als Teil einer großen Kommission an der Revision der Bildungspläne mitzuwirken, nachdem ihnen die Verantwortung entzogen worden war.[645]

641 34 Angehörige des Mittelbaus konnte Wolf festmachen, von denen 17 nur sporadisch teilnahmen. (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Übersicht 4, S. 189).

642 Berufungen an andere Universitäten wirken sich hier als die Fluktuation steigernder Sonderfaktor aus.

643 Dieses Phänomen zeigt sich allerdings auch in den Gremien zur Hochschulreform. Modell für Gesamthochschulen wurden z.B. weitgehend vom Mittelbau entwickelt, die Bundesassistentenkonferenz spielte hier eine wichtige Rolle.

644 Zu Nicklas vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, S. 30; zu Nicklas und Rommel vgl. Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 200.

645 Vgl. Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I.

Beurteilt man diese Daten, so zeigt sich, dass die Bildungsverwaltung zahlenmäßig unterrepräsentiert ist. Auch die Wissenschaft ist nur mit relativ wenigen Teilnehmern vertreten. Diese stehen aber an wichtigen Positionen. Die Analyse der konkreten Arbeit der Kommission muss zeigen, ob die von Hamm-Brücher erhoffte Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten – im Bewusstsein wechselseitiger Abhängigkeit und Angewiesenheit – gelingt[646] oder ob sich eine Auseinandersetzung um Einfluss und Macht ergibt.

4.1.4 Personelle Überschneidungen mit anderen curricularen Projekten (Gesamtschulen, Förderstufen, Gemeinschaftskunde)

Bevor die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ihre Tätigkeit überhaupt aufnahm, arbeiteten schon zahlreiche Lehrergruppen an curricularen Entwürfen für die neuen Schulformen oder Fächer. So entstanden z.B. Handreichungen zum Unterricht in Förderstufen, unterrichtsbezogene Informationen für Gesamtschulen oder Unterrichtsmaterialien für Gemeinschaftskunde. Zu klären wäre deshalb die Frage, ob bei der Zusammenstellung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' versucht wurde, Rücksicht auf die bereits laufenden Projekte zur inneren (inhaltlichen) Reform zu nehmen. Diese Untersuchung bekommt Brisanz dadurch, dass Ende 1970, als die Curriculumsarbeit unter neue Verantwortlichkeit gestellt werden sollte, u.a. das „Argument" verwendet wurde, es liefen zu viele Lehrplanprojekte unverbunden nebeneinander.[647]

Dass das Problem durchaus schon vor dem Scheitern der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' bewusst war, zeigen zwei Belege aus dem Jahr 1969: Rommel beschreibt in den Bildungspolitischen Informationen, einer Zeitschrift des HKM (bpi 3/69), dass die Kooperation mit der großen Curriculumskommission gezielt angelegt worden sei. Problematisierend äußert sich Hamm-Brücher bei ihrer Abschiedsrede im Ministerium Ende 1969: Sie fordert, dass man die Arbeit der unterschiedlichen curricularen Gruppen zuerst erheben, dann koordinieren müsse.

646 Hamm-Brücher, H.: Eröffnung der Tagung. In: Protokoll zur Curriculumtagung vom 18./19. 4. 1969 in Kassel/Reinhardswaldschule. S. 8. (Bibliothek des HILF).

647 Vgl. die Ausführungen zur Neustrukturierung der Curriculumsreform S. 421 in diesem Band. Dieses Arguments bedienten sich damals in besonderem Maße Rommel.

Der Befund

Für die Frage nach Überschneidungen führen die Analysen Wolfs nicht weiter. Aussagen können aber getroffen werden, indem einerseits eine Liste über Stundenentlastungen für Lehrer, die im Schuljahr 1969/70 der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' angehörten herangezogen wird und andererseits die Auflistung der Mitglieder der Expertengruppen Gesamtschule für das Schuljahr 1970/71 und der Mitarbeiter der Fachkommissionen, die die 1970 veröffentlichten Handreichungen Förderstufe erarbeitet haben.[648]

Zwölf von 59 bzw. vierzehn von 73 Lehrern gehören gleichzeitig der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' und einer der beiden anderen Kommissionen an; dies entspricht in etwa einem Anteil von 20%. Die 26 Doppel-Mitglieder machen ihrerseits ca. 38% der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' aus.

Beurteilungen – Bewertungen

Obwohl es sich um eine beträchtliche personelle Überschneidung handelt, scheint die Darstellung Rommels in den bpi 3/69 dennoch zu euphorisch: „Die Leiter der Expertengruppen oder die führenden Mitarbeiter sind gleichzeitig Mitglieder der großen Curriculumskommission für die Sekundarstufe I, wie umgekehrt auch eine Reihe von Mitarbeitern aus den Versuchsschulen Mitglieder der großen Curriculumskommission geworden sind. [...] Mit diesem System soll erreicht werden, dass einerseits die Entwicklung von der Basis her angeregt wird, andererseits aber rasch und unmittelbar alle Erfahrungen anderer Versuche und aus dem Bereich der pädagogischen Forschung in die Schulpraxis umgesetzt werden und die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Versuchsentwicklung bei vielen Lehrern verstärkt wird."[649]

Ob die Zusammenarbeit funktionierte, lässt sich kaum mehr sagen. Formen der Institutionalisierung haben sich nicht in Akten niedergeschlagen. Vermutlich hing ein Austausch zwischen den Gruppen von der Initiative und der Kooperationsbereitschaft der beteiligten Personen ab. Die Tatsache, dass die unterschiedlichen Kommissionen zwar jeweils Curricula erarbeiten wollten, aber dennoch unterschiedliche Zielsetzun-

648 Alle Listen aus: Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf.

649 Rommel, Gesamtschulen in Hessen, 1969, S. 10.

gen verfolgten, führte sicher ebenso oft zu Spannungen wie zur von Rommel behaupteten gegenseitigen Förderung. Beispielsweise versuchten die Mitarbeiter am „Bildungsplan Gesellschaftslehre" für die Förderstufe der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ihren Stempel aufzudrücken. Die vom situationsanalytischen Ansatz kommenden Mitglieder vertraten dagegen ein völlig anderes Konzept. Sowohl Rudolf und Margarete Engelhardt als auch Ingrid Haller und Hartmut Wolf erinnern sich an heftige Diskussionen. Erboste Schriftwechsel zwischen Vertretern der beiden Positionen soll es gegeben haben. Die Briefe allerdings habe Rudolf Engelhardt Mitte de 1990er Jahre dem Reißwolf übergeben.

Auch Frommelt (Hilfsreferent Gesamtschule HKM) spricht Missklänge deutlich an.[650] Er erinnert sich, dass die Expertengruppen Gesamtschule sehr praxisorientiert dachten und arbeiteten. Sie fühlten sich der abgehobenen Diskussion in den Rahmenrichtliniengruppen weder gewachsen, noch hielten sie diese für sinnvoll. Auch einen ganz banalen Grund für Verstimmungen nennt Frommelt: Die Teilnehmer der Rahmenrichtliniengruppen – ebenso wie vorher die Mitglieder der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' – erhielten Unterrichtsermäßigung oder eine Besoldungszulage, während die Gesamtschulgruppen leer ausgingen.

In den öffentlichen Verlautbarungen klingt hierzu wenig an. So stellt z.B. Stratenwerth – allerdings erst für 1971 – fest: „Mitglieder der Expertenkommission [Curricula Gesellschaftslehre für Gesamtschulen] waren und sind an der Arbeit der Rahmenrichtlinienkommission Gesellschaftslehre beteiligt. Die inhaltliche Konzeption und ihre unterrichtsorganisatorischen Konsequenzen entsprechen dem, was bisher für die Gesamtschule erarbeitet wurde, wenn auch die Begründung umfänglicher und gründlicher vorgenommen werden konnte."[651]

Auch wenn die Kooperation zwischen den unterschiedlichen Vorhaben der curricularen Arbeit nicht systematisiert werden kann – Vielfalt, auch Zufälligkeiten bestimmten wohl das Bild – ist eine Wirkung mehrfach nachgewiesen: Die Vorerfahrungen, die Mitarbeiter der Curriculumkommissionen aus anderen Feldern der Lehrplan- bzw. curricularen Arbeit mitbrachten, wirken in die „neuen Arbeitsfelder hinein". Das machen

650 Gespräch mit Frommelt.

651 Stratenwerth, G.: Einführung. In: Der Hessische Kultusminister. Informationen Gesamtschule. Gesellschaftslehre II. Reinhardswaldschule 1972. S. 5f. (Privatarchiv Fey).

Gespräche mit Vertretern aller Gruppen sehr deutlich. Klafki, Hartwig, Fackiner sind herausgehobene Beispiele.

Nach der Auseinandersetzung mit der Bildung und Zusammensetzung der Kommission sollen nun ihre Tätigkeitsfelder rekonstruiert werden.

4.1.5 Neudefinition der Tätigkeitsfelder

Oben ist bereits dargestellt worden,[652] wie nach den Vorstellungen der ‚Vorbereitenden Kommission', die sich im ‚Grünen Papier' niedergeschlagen haben und von Lingelbach bei der Juni-Tagung vorgetragen wurden, die Weiterarbeit der Kommissionen hätte darstellen sollen. Der von Lingelbach entwickelte ‚Aufgabenkatalog für die Lernbereichsgruppen' hätte abgearbeitet werden sollen.[653]

Diese Vorlage hätte sehr wohl als Richtlinie einer Kommissionsarbeit dienen können. Ergebnis wäre ein modernisierter, einzelne Ansätze der Curriculumforschung umsetzender neuer Lehrplan gewesen, der durchaus den Gedanken der Emanzipation verpflichtet gewesen wäre, gleichzeitig aber Kontinuitäten gewahrt hätte. Der ins Auge gefasste curriculare Neuansatz hätte so aber nicht entstehen können.

Gegen die Umsetzung des Aufgabenkatalogs sprachen also durchaus grundsätzliche Überlegungen: die zukunftsweisenden bildungspolitischen Vorstellungen der späten 1960er Jahre, die aus der Rezeption aktueller Literatur[654] entstandenen wissenschaftsgestützten Visionen, die zunehmend ins Bewusstsein gelangte gesamtgesellschaftliche Einbindung von Schule und Unterricht. Weiterführende Diskussionen hatten längst eingesetzt. Sie waren durch die offene Konzeption der Sondierungsphase und auch der die Vorbereitungsphase abschließenden Apriltagung zusätzlich befördert worden.

Dazu kam, dass Ende der 1960er Jahre vielfach ein gesellschaftlich-politisches Klima herrschte, das einer reglementierten Vorgehensweise prinzipiell entgegenstand. Vorgaben linear abzuarbeiten, widersprach der Vorstellung von rationalen, offenen, diskursiven Aushandlungsprozessen. Noch bei der ersten gemeinsamen Tagung der Curriculumskommission

652 Vgl. hierzu S. 223 in diesem Band.

653 Zum Aufgabenkatalog vgl. S. 195 in diesem Band.

654 Gedacht ist dabei auch an politische, gesellschaftskritische, soziologische Literatur. Habermas z.B. hatte 1967 ‚Zur Logik der Sozialwissenschaften' publiziert, (Habermas, Zur Logik der Sozialwissenschaften, 1967) 1968 ‚Technik und Wissenschaft als >Ideologie<' (Habermas, Technik, 1968) und ‚Erkenntnis und Interesse' (Habermas, Erkenntnis, 1968); Adorno 1966 die ‚Negative Dialektik' (Adorno, Dialektik, 1966). Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie wirkte nach.

im Juni 1969 wurde deshalb die Aufgabenstellung für die Arbeit der Lernbereichsgruppen verändert.

Die für den Arbeitsplan Verantwortlichen und die Veränderung der von ihnen vorgelegten Planungen

Alle Befragten erinnern sich an einen intensiven Diskussionsprozess bei der Junitagung, der schließlich zum Konsens der Gesamtgruppe geführt habe, nicht entsprechend des von Lingelbach vorgetragenen ‚Aufgabenkatalogs' zu verfahren.

Es scheint, dass sich auch die für den Arbeitsplan Verantwortlichen nicht intensiv für die Beibehaltung des ursprünglich geplanten Weges eingesetzt haben. Dies erstaunt, gerade wenn man das mehrfach begründete Interesse bedenkt, die Curriculumsrevision in der dafür vorgesehenen Zeit gut über die Bühne zu bringen. Trotz der ungünstigen Quellenlage: eine Dokumentation der Diskussion ist nicht erhalten, nicht in Protokollen und nicht in der Literatur[655] muss versucht werden, das zu erklären:

Es ist davon auszugehen, dass die für den Arbeitsplan Verantwortlichen – Klafki, Lingelbach, wohl auch Nicklas – bei der Planung der Abläufe für die Junitagung ein gewichtiges Wort mitzureden hatten.[656] Vermutlich um Grundsatzdiskussion zu vermeiden, sollte sich die Gesamtkommission im Anschluss an den Vortrag Lingelbachs, der den Aufgabenkatalog für Weiterarbeit vorstellte, in die neu eingerichteten Lernbereichsgruppen auflösen. Diese sollten anhand des im ‚Grünen Papier' vorgelegten Lernzielkatalogs[657] untersuchen, „inwieweit sich aus diesen

[655] Lediglich Wolf zitiert die unten wiedergegebene kurze Passage aus einem internen Gruppenprotokoll. Das Protokoll als ganzes existiert nicht mehr. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, FN 51.

[656] Querverweis S. 223 in diesem Band.

[657] Der Katalog allgemeiner Lernziele ist umschrieben mit „Kriterien für die Aufstellung und Bewertung von Lernzielen". (Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 37f. (Bibliothek des HILF).).
Er umfasst allgemeine Zielsetzungen wie „Fähigkeit zu wirksamer Kommunikation", „Bereitschaft und Fähigkeit zu beruflicher und sozialer Mobilität", „Beherrschung elementarer Strategien und Forschungsmethoden, insbesondere im Bereich der Naturwissenschaften", „Kenntnis zentraler rechtlicher und moralischer Normen unserer Gesellschaft", „Fähigkeit, aktuelle Vorgänge, Einstellungen, Institutionen usw. historisch zu begreifen".

formalen Bestimmungen konkrete Lernziele für die verschiedenen Lernbereiche gewinnen lassen."[658]

Zumindest in der sozialwissenschaftlichen Gruppe wollte man so aber nicht vorgehen.[659] Wolf zitiert ein – nicht mehr vorhandenes – internes Gruppenprotokoll der später so genannten Gruppe Hartwig: „Der bisherige Diskussionsverlauf zeigt, dass eine Aufgliederung in Fachkommissionen gleichbedeutend wäre mit dem Verzicht auf ein umfassendes Gesamtkonzept. Das Bedenkliche einer solchen Entwicklung läge darin, dass auf diese Weise einander völlig widersprechende Teilstücke zustande kommen könnten, deren anschließende Diskussion nicht mehr möglich ist, weil sich die Gruppen mit ihren Arbeitsergebnissen identifizieren."[660]

Klafki, Lingelbach, Nicklas scheinen in der intensiven Diskussion im Plenum, die zur Entscheidung führt, vorab „Methoden zur Ermittlung allgemeiner Lernziele"[661] zu entwickeln, ihre eigenen Konzepte nicht mit Verve vertreten zu haben. Diese Interpretation stützen sowohl die Erinnerung der Zeitzeugen, als auch die schriftlichen Äußerungen der Verantwortlichen in zeitnahen oder späteren Publikationen, als auch deren Rückerinnerung nach einigen Jahrzehnten.

Lingelbach fasste die Diskussion im Juni 1969 so zusammen: „Bei dem Versuch, von vorweg begründeten allgemeinen Lernzielen her die für ihre jeweilige Fächerkombination relevanten curricularen Entscheidungen zu fixieren, stießen die ursprünglich gebildeten „Lernbereichskommissionen" auf eine Lücke des zugrunde gelegten Arbeitspapiers der ‚Vorbereitenden Kommission', [...] es fehlten [...] präzise Angaben zur Konstruktion methodischer Instrumente der Lernzielermittlung, die den [...] Außenbedingungen der hessischen Curriculumentwicklung entsprachen".[662]

[658] Lingelbach, C.: Zur Funktion der „Lernbereichskommissionen" im Gesamtsystem der Hessischen Lehrplanrevision. Ohne Jahr, wohl Referat Lingelbachs, auf der ersten Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vom 12. bis 14. Juni 1969, Aufgabenkreis I, S. 4. (Bibliothek des HILF).

[659] Vgl. u.a. Klafki: „In diesen Gruppen ist auf der Tagung dann die Frage, wie man zur Ermittlung zunächst fächerübergreifender Lernziele kommen könne, diskutiert worden." (Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 203).

[660] Unveröffentlichtes Protokoll der „Gruppe Hartwig" vom 12. Juni 1969, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, FN 51, S. 191.

[661] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 1. (Bibliothek des HILF).

[662] Lingelbach, K. C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript. Ohne Jahr, wohl Ende 1970. S. 7. (Privatarchiv Nicklas).
Diese Sichtweise vertritt Lingelbach durchgehend in allen Publikationen und Gesprächen.

Auch Klafki vertritt wie Lingelbach die Ansicht, es handle sich nicht um eine Neubestimmung der Aufgabe. Er spricht jedoch nicht nur von einer zu schließenden Lücke im Konzept, sondern stellt den Zusammenhang mit der ursprünglichen Planung in einer komplizierteren Weise her: „Damit war ein m. E. grundsätzlich positiv zu bewertender, überraschender Schritt getan worden. Er wich zwar von meinem ursprünglichen ‚Stufenplan' aus dem Jahre 1968 ab, entsprach aber durchaus dem Prinzip der Offenheit für Korrekturen im Prozessverlauf und nicht zuletzt den Intentionen des ‚Grünen Papiers': Die mitarbeitenden Kollegen waren von sich aus bereit, ihre Fach- bzw. Fachgruppenidentität aufs Spiel zu setzen und sich zunächst auf die Klärung allgemeindidaktischer Probleme, nämlich auf Methodenfragen der Lernzielfindung und -begründung zu konzentrieren."[663]

Selbst ex post, nach der Erfahrung des Scheiterns seiner Arbeit, bewerten Klafki und Lingelbach den damaligen Änderungsvorschlag noch positiv. Im Kern begründen sie das damit, dass das Bemühen um Methoden der Lernziel-Entwicklung eine historisch neue Sache gewesen sei.

Die Initiative ist nach der Erinnerung der beiden Verantwortlichen aus Fachleiter-Kreisen gekommen, „die erstmals diese Funktion haben, das muss man sich ja historisch klar machen. Es gab bisher ja nur die Funktion, in von einzelnen Referenten [des Ministeriums] berufenen Gruppen neue Stoffkataloge zu entwickeln, und davor irgendwelche Präambeln zu schreiben. Aber jetzt ging es darum, Lernziele herauszufinden und zu begründen, die diskussionsfähig sind in einem Gremium, das nicht nur das eigene Fach betrifft, sondern auch andere; Lernziele, die überzeugungskräftig sind. Das hatten die Fachleiter und Lehrer vorher nie gemacht, und dazu brauchten sie Methoden."[664] Auch aus der Distanz von 30 Jahren schwingt in dieser Begründung noch eine gewisse Geringschätzung der Lehrer mit. Vor allem aber zeigt sich, dass Klafki als der Verantwortliche sich der Hintergründe für die Veränderung immer noch nicht bewusst ist.

663 Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 204.

664 Lingelbach, in Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I.
Auch Klafki teilt die Einschätzung der wissenschaftlichen Bedeutung; so hielt er es für eine lohnende Forschungsaufgabe, „den Arbeitsgang der drei Methodengruppen und ihrer kurz- oder längerfristigen Untergruppen eingehend zu analysieren und mit gleichzeitig oder später formulierten Thesen und Erkenntnissen der Curriculumstheorie sowie mit entsprechenden Arbeitsprozessen zur Lernzielfrage in anderen Curriculumentwicklungsprojekten der Folgezeit zu vergleichen." (Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 207f.).

Innensichten: Intention und Initiative für die Neuerungen

Wolf kann genauer angeben, von wem die Initiative für die Änderung der Aufgabenstellung ausging, von Mitgliedern der Lernbereichskommission Sozialwissenschaften nämlich. Er nennt Kurt Fackiner, Helmut Hartwig, Ingrid Haller, Volker Nitschke, Rudolf Engelhardt und Rolf Schmiederer als treibende Kräfte. Es handelte sich dabei um eine Gruppe junger Fachleiter, Studienseminarleiter, Politikdidaktiker, die sich untereinander kannte, intensive gemeinsame Diskussion pflegte, teilweise in einem vom für ‚Politische Bildung' verantwortlichen Referenten am Kultusministerium initiierten Beraterkreis.[665] Auch Wolf selbst gehörte zu diesem Kreis. Hartwig und Fackiner waren bereits Mitglieder der ‚Vorbereitenden Kommission' gewesen. Über sie kannte die Gruppe die Planungen für die weiteren Abläufe der Revision. Während Hartwig und Fackiner in der ‚Vorbereitenden Kommission' eher eine Minderheitsposition vertraten,[666] befanden sie sich nunmehr mit – zumindest einer größeren Gruppe von – Mitgliedern der Lernbereichsgruppe Sozialwissenschaften im Konsens. Sie hielten die Vorgaben des ‚Grünen Papiers, zur Lernzielentwicklung und vor allem den Aufgabenkatalog Lingelbachs für nicht tragfähig. – All das spricht dafür, dass die Gruppe bereits im Vorfeld der Tagung entschieden hatte, den Versuch zu machen, die ursprünglichen Planungen zu kippen.

Einer Reihe von Zeitzeugen ist in Erinnerung geblieben, dass Ingrid Haller anhand einer Wandzeitung, die die Gruppe im Laufe der Sitzung entwickelt hatte, das Modell vorstellte, Situationen zu analysieren und daraus Lernziele abzuleiten. Es ist nicht mehr genau rekonstruierbar, auf welche Weise dabei argumentiert wurde. Unklar ist z.B., ob Wolf sich auf eine Beweisführung innerhalb der Gruppe oder im Plenum bezieht, wenn er sagt: „Als Beleg dienten Hinweise auf den verdeckten ideologischen Gehalt der Fachsystematiken sowie die unterschiedliche Einschätzung der Begriffe Leistung, Lernerfolg, Altersgemäßheit und Gesellschaftsrelevanz in den jeweiligen Fachdidaktiken."[667] Die Forderung, vorab „Methoden zur Ermittlung allgemeiner Lernziele" zu entwickeln, konnte auf jeden Fall durchgesetzt werden.

665 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Anm. 50.
Zum von Ehrhardt initiierten Beraterkreis vgl. S. 367 in diesem Band.

666 Der Position zuzuordnen sind außerdem Volker Dingeldey, in Ansätzen auch Hubert Ivo und Gerhard Plass.

667 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 32.
Der Zusammenhang zur zeitgenössisch geführten Diskussion zu Wissenschaft und Ideologie ist augenfällig.

Vermutlich war weder den beiden Hauptverantwortlichen Klafki und Lingelbach, erst recht nicht den anderen Tagungsteilnehmern klar, dass die Initiative von einer Gruppe ausging, die sich bereits intensiv mit der „Funktionsbestimmung öffentlich organisierter Erziehung" auseinandergesetzt hatte, also mit der Frage, „was wann wie von wem warum und wozu gelernt werden soll",[668] die ihre Antworten auf die Frage zumindest in Teilen auch schon gefunden hatte, u.a. in den Diskussionen um Politische Bildung und Gemeinschaftskunde.

Mit diesem Hintergrundwissen beurteilt Wolf die Entscheidung zur Neuorientierung des Vorgehens im Gegensatz zu Klafki und Lingelbach[669] als Bruch mit dem ursprünglichen Konzept. Dass sich in diesem Urteil auch die Perspektive eines Beteiligten spiegelt ist selbstverständlich: Der „Schein einer bereits im allgemeinen hergestellten gemeinsamen Ausgangsbasis, den die Emanzipationsformel formal beinhaltete", sei zerschlagen worden, das „Scheitern der ‚Vorbereitenden Kommission', „in einem praktikablen Rahmenkonzept für die Arbeit aller Lernbereichskommissionen einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu entwickeln" sei sichtbar geworden, ebenso das „heimliche Festhalten am curricularen Ansatz" durch Hamm-Brücher und Klafki.[670]

4.1.6 Bruch oder ein besserer Weg zum Ziel?

Um zu einer Beurteilung der Umstrukturierung der Abläufe zu kommen, wird dem Vorwurf Wolfs nachgegangen, die Kommissionsleitung habe die Umorientierung der Arbeit – nach seiner Interpretation den Bruch mit dem ursprünglichen Konzept – vor der Öffentlichkeit „verschleiert".

Der Verschleierungsvorwurf Wolfs

Wolf stützt seine Argumentation mit einer Formulierung in den ‚Mitteilungen der 'Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne,, Heft 1. November 1969'.

Bei den ‚Mitteilungen' handelt es sich um kompakte Protokolle der Plenumstagungen zur Curriculumsrevision. Solche Protokolle in Form von ‚Mitteilungen' gibt es erst seit der zweiten Tagung (November 1969).

668 Haller, Lehrpläne, 1971, S. 1.
Obwohl die Formulierung einer späteren Publikation entnommen ist, steht sie auch für die an dieser Stelle geführten Überlegungen.

669 Vgl. hierzu die Hinweise Klafkis und Lingelbachs, S. 224 in diesem Band.

670 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 32f.

Sie wurden von der Geschäftsstelle der Kommission herausgegeben,[671] am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' in der Reinhardswaldschule gedruckt und dienten in erster Linie der Information der Kommissionsmitglieder. Manche der Hefte wurden informell auch an einen weiteren Kreis interessierter Beobachter weitergegeben, bzw. wurden, quasi offiziell, von der Geschäftsstelle bzw. der Realisierungskommission an potentielle Gesprächspartner und kooperierende Institutionen verschickt. Am Duktus, an der stichwortartigen Wiedergabe der Argumentation z.B., ist aber erkennbar, dass die Teilnehmer der Tagungen der eigentliche Adressatenkreis waren.[672]

In der Mitteilung 1 der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ist von einem Diskussionsprozess, der zur Umorientierung führte, nicht die Rede. Es heißt lapidar: „Die Kommissionen übernahmen den Auftrag, auf der Grundlage der bisher vorliegenden Arbeitsergebnisse Methoden zur Ermittlung allgemeiner Lernziele zu entwickeln."[673] Wolf interpretiert genau diese Stelle als Verschleierung: „Diese Formulierung legt den Eindruck nahe, als sei die Veränderung des Arbeitsauftrages von außen an die Kommission herangetragen worden. In Wirklichkeit hat die Kommission in der ersten Plenumsveranstaltung (Juni 1969) sich diese Aufgabe selbst gesetzt."[674]

Es kann nicht mehr festgestellt werden, ob die Einschätzung der Verschleierung schon zeitgenössisch Bedeutung hatte und damit z.B. ein früher Ausdruck einer Frontenbildung zwischen der Kommissionsleitung und einer Teilgruppe der Kommission wäre oder ob es sich um eine Interpretation aus der Distanz von einigen Jahren (1973) handelt.

Wolfs Kritik, dass der Prozess der Umorientierung sich in der Formulierung nicht widerspiegelt, ist berechtigt. Der Hinweis, dass die neuen Aufgaben „auf der Grundlage der bisher vorliegenden Arbeitsergebnisse" erfüllt werden sollen, zeigt, dass die Herausgeber des Berichts, Lingelbach, Nicklas und Ostermann, die von Lingelbach aufgestellte Kontinuitätsthese vertreten. Belege, z.B. Bezugsstellen aus dem ‚Grünen Papier', werden nicht angeführt.

671 Herausgeber waren Lingelbach, Nicklas und Ostermann.

672 Zur Intention der Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vgl. auch das Protokoll der Koordinierungskommission vom 13. November 1969. (Privatarchiv Nicklas).

673 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 1. (Bibliothek des HILF).

674 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 32.

Während die Kritik an einer Verkürzung der Darstellung berechtigt ist, ist die Annahme Wolfs, die Kommissionsleitung habe den Prozess der Umorientierung „verschleiern" wollen, weniger plausibel: Dies gilt einmal angesichts des Adressatenkreises der Mitteilungen: Adressaten sind die Tagungsteilnehmer der Novembertagung. Diese hatten in beträchtlicher Zahl auch an der Junitagung teilgenommen und kannten deshalb den Hergang.

Auch der interessierten Öffentlichkeit hätte nicht verheimlicht werden können, dass die Initiative aus der Kommission selbst gekommen war. Der Kreis der ‚Zeugen' war zu groß. Von beträchtlicher Bedeutung ist sicher auch, dass man als Kommissionsleitung im Trend der Zeit lag, wenn man bereit war, sozusagen demokratisch begründet von der eigenen Planung abzuweichen.

Last, but not least: Es muss sehr wohl die Möglichkeit bedacht werden, dass Klafki und Lingelbach die Umorientierung auch inhaltlich (zumindest zum Teil) mittrugen. Auf diese Weise würde sich auch die oben angesprochene Beobachtung erklären, dass sich die für den Arbeitsprozess Verantwortlichen nicht intensiv um die Beibehaltung des ursprünglich geplanten Weges bemüht haben. Zum Zeitpunkt der Neudefinition konnte die Veränderung des Auftrags sehr wohl noch als Optimierung des geplanten Prozesses gesehen werden.[675]

Die Interpretation Wolfs als „Verschleierung" erfolgt nicht ohne Indizien, sie ist aber keinesfalls zwingend. Die wohl auf Lingelbach zurückgehende Formulierung in den Mitteilungen bewegt sich zwischen mangelnder Sensibilität und Geringschätzung gegenüber den Kommissionsmitgliedern. In diesem Sinne ist sie auch Beleg für ein aus der Tätigkeit an der Universität geschöpftes Selbst-, vielleicht Elitebewusstsein der Kommissionsleitung, das sich auch schon bei den Diskussionen in der Sondierungsphase gezeigt hatte: Man war der Ansicht, Nichtwissenschaftler könnten den Rahmen für ein so großes Curriculumsvorhaben wie das hessische nicht setzen. In diesem Sinn interpretierte man die auf Fachleiter zurückgehende Umorientierung des Vorgehens auch nicht als

675 In diesem Sinn würde ich auch die Äußerung Hamm-Brüchers auf der September-Tagung verstehen: „Rivalisieren Sie ruhig eine Zeitlang miteinander, konkurrieren Sie!" (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969, S. 32). Wolf fasst die Äußerung strukturell auf, indem er sie als Anstoß zu Leistungskonkurrenz aus Karrieregründen interpretiert. (Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 49). Ob Kommissionsmitglieder dies zum damaligen Zeitpunkt so verstanden haben, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Der Intention Hamm-Brüchers hat die Einschätzung Wolfs – ebenfalls aus strukturellen Gründen – sicher nicht entsprochen.

grundsätzlichen Eingriff, sondern als das Schließen einer Lücke im maßgeblich von Wissenschaftlern erarbeiteten Plan.

Gleichzeitig wurde aber gesehen, dass mit der Fragestellung nach den Methoden der Entwicklung übergeordneter Lernziele ein bislang nur wenig bearbeitetes Forschungsfeld betreten wurde. Vielleicht schwang deshalb in der Formulierung, die „Kommissionen übernahmen den Auftrag....." auch der Anspruch der Kommissionsleitung mit, dieses noch nicht aufgearbeitete Feld für sich zu „re-claim-ieren"

Im Folgenden wird „das Neue" des Revisionsprozesses beleuchtet:

4.2 Methoden zur Ermittlung übergeordneter Lernziele

Die Kommissionsmitglieder versuchten auf grundsätzlich verschiedenen Wegen Methoden zur Lernzielermittlung zu entwickeln. Dazu wurden Untergruppen, vorerst innerhalb der Lernbereichsgruppen, gebildet. Im Laufe der Zeit wurde es üblich, drei[676] verschiedene Methoden zu unterscheiden. Schließlich lösten sich die Lernbereichsgruppen zugunsten interdisziplinärer Methodengruppen auf. Die Gruppen wurden manchmal nach ihren Zugriffen, manchmal nach ihren Koordinatoren benannt.

Die Gruppe **„Lehrpläne und didaktisches Material"** setzte bei der Analyse schriftlicher Vorlagen an. Mit dieser Entscheidung bewegte man sich im Rahmen des ‚Stufenplans' Klafkis. Dieser hatte vorgesehen, von der „Analyse vorliegender Lehrpläne für die Sekundarstufe und der entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Literatur" auszugehen, um darauf aufbauend Grundsatzentscheidungen für die Revision zu treffen. Die Gruppe **„Situationsanalyse"** versuchte, „über eine nähere Bestimmung und ‚Ausdifferenzierung' der sozialen Bereiche, ‚in denen der Mensch lebt' [...] jene Situationen zu ermitteln, ‚für die der Lernende vorbereitet werden muss.'"[677] Der von Robinsohn mitbegründete sozialwissenschaftliche Ansatz wurde hier aufgegriffen. Die **„Normengruppe"** schließlich versuchte aus Normen Lernziele abzuleiten.

Die Modelle werden im Folgenden dargestellt; am ausführlichsten wird der so genannte situationsanalytische Ansatz besprochen, weil dieser

676 Manche Autoren differenzieren noch weiter, so Lingelbach, In: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. (Privatarchiv Lingelbach) oder Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 34-38.

677 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 37. Wolf bezieht sich mit seinen Zitaten auf die Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 8. (Bibliothek des HILF).

eine besondere Bedeutung für die später im Mittelpunkt der Arbeit stehenden Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre hatte.

4.2.1 Ansatz 1: Ableitung von Lernzielen aus Normen (Ansatz „Gruppe Rauschenberger")

Diese Gruppe ging von „generellen normativen Postulaten [aus], wie sie in Verfassungen, Parteiprogrammen, Verlautbarungen von Verbänden, Kirchen und anderen öffentlichen Institutionen, nicht zuletzt auch in der philosophischen und gesellschaftstheoretischen Literatur erhoben werden."[678] Es wurden Handreichungen zur Auffindung solcher Ziele und zu ihrer Systematisierung entwickelt.[679] Dieser normenorientierte Ansatz wird in Personifizierung mit dem Leiter auch als Ansatz der ‚Gruppe Rauschenberger' bezeichnet.[680]

Aufgabe war, „für unsere Zeit und für unsere Gesellschaft allgemeine Denk- und Verhaltensmaximen [zu erkennen], die in vielen Lebenssituationen ihren Ausdruck finden und daher auch das Lernen bestimmen sollen."[681] Diese ‚obersten Lernziele' sollten „in weiteren Schritten des Verfahrens begründet, konkretisiert und operationalisiert werden"[682]. Ein Katalog genereller Lernziele sollte so ermittelt werden.[683] „[Z]unächst

678 Klafki, Chance, 1986, S. 203.

679 Ohne Verfasser: „Hilfen zur Findung von Lernzielen in der Literatur". Ohne Jahr, wohl Sommer 1969. Dies lässt sich erschließen aus dem Termin 30. Oktober 1969 für die Versendung der Karteikarten an die Geschäftsstelle in Marburg; die Analysen sollten nämlich nach einem vorgegebenen Schema auf Karteikarten festgehalten werden.
Solche Karteikarten liegen nicht mehr vor; erhalten hat sich dagegen ein von Klafki erarbeitetes Hektogramm: Klafki, W.: Beispiele für Lernziele aus der Literatur. Ohne Jahr. (Privatarchiv Nicklas).

680 Vgl. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 6-9, bzw. 31f.; Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. (Anhang mit eigener Seitenzählung). S. 1-13. (Bibliothek des HILF).

681 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. (Anhang mit eigener Seitenzählung) S. 2. (Bibliothek des HILF); analog Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 6. (Bibliothek des HILF).
Vgl. auch die Arbeitspapiere der Gruppe, die in relativ großer Zahl (17 teilweise umfängliche Papiere) im Privatarchiv Nicklas liegen.

682 Börß, T./Lingelbach, K. C.: Begriffe zum Problem des Lernziels. Manuskript vom 1. November 1969. S. 7. (Privatarchiv Lingelbach).

683 Vgl. die Auflistung in: Börß, T./Lingelbach, K. C.: Begriffe zum Problem des Lernziels. Manuskript vom 1. November 1969. S. 7f. (Privatarchiv Lingelbach). Vgl. auch die Zusammenfassung in: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 6. (Bibliothek des HILF): „Bei einer vorläufigen inhaltlichen Ordnung der bisher gefundenen Lernziele ergaben sich folgende Stichworte:
- Information als Lernziel (d. h. Lernen, Informationen zu sammeln, zu werten und anzuwenden)
- Konflikt und Frieden (d. h. Lernen, Konflikte zu erkennen, auszutragen, zu lösen oder mit ihnen zu leben)
- Kreativität (d.h. vom traditionellen divergierendes Denken zu entwickeln)
- Durchschauen naturwissenschaftlich – technischer Zusammenhänge (d. h. Lernen, dass wir die Natur erkennen, um sie für humane Zwecke einzusetzen)
- Individuelle Werte (d. h. Lernen, die leibliche und geistige Individualität als Wert zu erkennen und zu entwickeln) usw."

[wollte man] nicht das Gesamtgeflecht von Lernzielen mit allen denkbaren Interdependenzen" entwerfen. Vielmehr wurde exemplarisch untersucht, „wie sich die Über- bzw. Unterordnung einzelner Lernziele gestalten kann"[684]. Das Ziel war, „Typen möglicher Zusammenhänge so zu zeigen, dass an ihnen rationale Kriterien der Beurteilung gewonnen werden können."[685] An einigen Beispielen[686] versuchte die Gruppe, „den Zusammenhang solcher [genereller Lernziele] mit entsprechenden Unterrichtsinhalten"[687] zu erarbeiten. Es konstituierte sich eine Reihe von Untergruppen;[688] diese neigten dazu, sich zu verselbständigen.[689]

684 Rauschenberger, H.: Statt eines Protokolls: Zwei Fragen zur Lernzielbestimmung. Ohne Jahr, wohl aber vor November 1969. S. 1. (Privatarchiv Nicklas allgemeine).
Die Datierung ‚vor November 1969' ergibt sich daraus, dass Rauschenberger Elemente des Papiers auf der Plenumssitzung vom November 1969 vorträgt. (Vgl. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 7f. (Bibliothek des HILF).).

685 Rauschenberger, H.: Statt eines Protokolls: Zwei allgemeine Fragen zur Lernzielbestimmung. Ohne Jahr, wohl aber vor November 1969. S. 2. (Privatarchiv Nicklas).

686 Die Auswahl der Beispiele orientiert sich an der ‚vorläufigen inhaltlichen Ordnung' der aufgefundenen Lernziele, wie sie auf der Novembertagung vorgetragen worden waren. (Vgl. die Hinweise S. 232; vgl. auch die zugehörigen Fußnoten).

687 Rauschenberger, H.: Ein Beispiel über den Zusammenhang der Lernzielhierarchie mit Unterrichtselementen. Ohne Jahr, wohl noch 1969. (Privatarchiv Nicklas). Hier legt Rauschenberger den Versuch vor, den empirisch gefundenen Lernzielkomplex „Durchschauen technischer Zusammenhänge" zu operationalisieren, wobei er zwischen Techniken unterscheidet, die „auf naturwissenschaftliche Erkenntnisse" zurückgehen und solchen, die sozialwissenschaftlich erschlossen werden können, wie die „Technik von Delegation und Mandat" als „Grundtechnik der (parlamentarischen) Demokratie".

688 Nicklas, H.: Konflikttheorien, Konfliktlösen als Lernziel; Klafki, W.: Differenzierende Analysen des Emanzipationsbegriffs; Essen, E.: Kreativität – als Theorie, als Lernziel; Kreativität im Unterricht;. Bellinger, W.: Lernziele aus dem Bereich der Mathematik. (Auflistung nach: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. o. Vf. 11. 3. 1970).

Ein früh absehbares Ergebnis der Gruppe war, dass eine Auseinandersetzung mit generellen Lernzielen ohne Berücksichtigung von speziellen nicht möglich war. „Zwischen Norm und konkreter Anwendung, zwischen genereller und spezieller Lernzielermittlung ist eine Arbeitsteilung nicht möglich. Es handelt sich um eine dialektische Bewegung, wenn über Lernziele reflektiert wird, und die ist keiner Gruppe erspart."[690] Diese Position, die das Vorhaben der Gruppe, einen eigenständigen Weg der Lernzielfindung aufweisen zu können, in Frage stellt, betont sehr deutlich das Gruppenprotokoll der Sitzung vom 27. November 1970 in Friedberg, das sich auf eine der letzten (die letzte?) Gruppen- Tagungen bezieht.[691]

Mit der für die hessische Curriculumdiskussion bedeutsamen Norm Emanzipation befasste sich eine von Fischer geleitete Untergruppe. Sie versuchte, „den Begriff ‚Emanzipation' systematisch und historisch aufzuschlüsseln, um die verschiedenen Aspekte ‚emanzipatorischen Verhaltens' ermitteln zu können"[692] und sie „operational zu beschreiben"[693]. So

Andere Beispiele der Gruppe Rauschenberger befassten sich mit dem Recht auf persönliches Glück (Rück, T.: Recht auf persönliches Glück, Ohne Jahr, (Privatarchiv Nicklas).), und wie bereits dargestellt, mit dem Durchschauen (naturwissenschaftlich-) technischer Zusammenhänge; bzw. mit dem Durchschauen der Technik von Delegation und Mandat (Rauschenberger, H.: Ein Beispiel über den Zusammenhang der Lernzielhierarchie mit Unterrichtselementen. Ohne Jahr, wohl noch 1969. (Privatarchiv Nicklas).

689 Ohne Vf., wohl Rauschenberger, H.: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. 11. März 1970. S. 3 (Privatarchiv Nicklas): „Die Arbeit strebt also in zu viele Einzeluntersuchungen auseinander, wobei jede den Hang zur Grundsätzlichkeit entwickelt."

690 Ohne Vf., wohl Rauschenberger, H.: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. 11. März 1970. S. 4. (Privatarchiv Nicklas).

691 Ohne Verfasser, wohl Rauschenberger, H.: Diskussion der methodischen Arbeit der sog. Normengruppe (Protokoll). Ohne Jahr, wohl Ende November 1970. (Privatarchiv Nicklas).

692 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 4. (Bibliothek des HILF).
Vgl. auch die ausführliche Darstellung des Modells in: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. S. 1-24. (Bibliothek des HILF).

693 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 14. (Privatarchiv Lingelbach).
Ein von Fischer im November 1969 vorgelegtes sechsseitiges Papier enthält einen umfänglichen „Katalog emanzipatorischer Fähigkeiten", gegliedert nach „Fähigkeiten, sich aus Abhängigkeiten zu befreien", „Fähigkeiten, befreit zu existieren", „Fähigkeiten zur Selbstbestimmung", „Fähigkeiten, um andere zu emanzipieren – zur

sollte ein Repertoire von „General-Qualifikationen" gewonnen werden, „das sich als qualitatives Auswahlkriterium für die durch andere Methoden gewonnenen Lernziele anbiete[t]"[694] „oder als Grundskelett eines neuen Lehrplanentwurfs"[695].

4.2.2 Ansatz 2: Analysieren von Lehrplänen und didaktischem Material (Ansatz „Gruppe Rülcker")

Andere Gruppen beschränkten die Materialbasis auf Lehrpläne bzw. auf Lehrpläne plus weitere schulnahe Unterlagen.[696] Das Vorgehen wird am Beispiel von Lehrplänen des Typus ‚Präambel plus Stoffkatalog' vorgestellt. Vorab werden die in „den Präambeln und methodischen Hinweisen" vorzufindenden Grobziele sowie die in den „Stoffkatalogen" steckenden Teilziele analysiert und dem ihnen „immanente[n] Kategoriensystem" entsprechend geordnet.[697]

Die Lernziele jedes Komplexes bringt man dann in eine hierarchische Struktur, bei der den aus der Präambel erhobenen allgemeineren Lernzielen Teilziele verschiedener Ebenen zugeordnet werden, die sich aus den Stoffkatalogen ableiten lassen. Beim analysierten Lehrplantyp stehen Präambeln und Stoffpläne unverbunden nebeneinander. Daraus ergibt sich notwendig die Aufgabe, „Lernziele zu erheben"[698], die zwischen den Richtzielen der Präambeln und Feinzielen der Stoffkataloge vermitteln. Dieses in der Anlage des Lehrplantyps begründete Lernzieldefizit bezeichnet Rülcker als ‚immanentes' Defizit. Daneben vermutet er ein ‚ab-

Mitwirkung an der gesellschaftlichen Emanzipation". (Fischer, K.: Emanzipation. November 1969 (Privatarchiv Nicklas)).

694 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 5. (Bibliothek des HILF).

695 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. S. 6. (Bibliothek des HILF).

696 Als Materialbasis benennt die mit diesem Ansatz identifizierte Gruppe Rülcker „vorhandenes didaktisches Material (Lehrpläne, Handbücher, Zeitschriften etc.)". (Vgl. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3a. Mai 1970. S. 2. (Bibliothek des HILF).). Der Ansatz der Gruppe ist ausführlich dargestellt im oben genannten Protokoll sowie in den Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970, S. 72-87. (Bibliothek des HILF).

697 Die Ordnung erfolgt z.B. „im Hinblick auf ihren Abstraktionsgrad" oder „im Hinblick auf die in den Bildungsplänen selbst enthaltenen taxonomischen Kategorien". (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 10).

698 Rülcker, T.: Die Methode der Lernzielermittlung aus Bildungsplänen (dargestellt am Fach Deutsch). Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Nicklas).

solutes' Lernzieldefizit, weil „keinesfalls anzunehmen [ist], dass die in der heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Situation notwendigen Anforderungen schon durch die auf diese Weise ermittelten Lernziele abgedeckt sind."[699] Deshalb muss die „Aufarbeitung des didaktischen Materials" notwendig „in eine Revision"[700] einmünden.

Um das immanente Lernzieldefizit zu schließen, werden in einem zweiten Arbeitsschritt weitere Lehrpläne analysiert, daneben auch fachdidaktische Literatur. Die Schwierigkeit ist, dass die ergänzenden Materialien ihrerseits „von einen ganz bestimmten Kategoriensystem" ausgehen. Deshalb müssen die daraus erhobenen Lernziele wieder erst dem ihnen immanenten System entsprechend analysiert, kategorisiert, hierarchisiert und nach den zugrunde liegenden Normen reflektiert werden. Erst dann kann man daran gehen, die verschiedenen Varianten in einen „einheitlichen Lernziel-Zusammenhang"[701] zu bringen. Trotz des Heranziehens ergänzenden Materials werden immer noch Lücken bleiben. Noch fehlende Lernziele muss die Kommission nach dem „Verfahren der analogen Konstruktion" ergänzen. Damit ist gemeint, dass „analog zu den vorhandenen Lernzielen [...] selbst Lernziele zu konstruieren"[702] sind.

Zur Verringerung des absoluten Lernzieldefizits müssen Materialien herangezogen werden, die nicht für die Schule aufbereitet sind, z.B. „grundlegende Arbeiten der Sozialwissenschaften, der Bildungsökonomie und Zukunftsforschung"[703] oder die Ergebnisse anderer Methodengruppen. Rülcker verweist dezidiert auf die Situationsanalysen der Gruppe Hartwig.

Das Ergebnis sind komplexe Lernzielsysteme, die obendrein so weit wie möglich operationalisiert sein sollen. Die Gruppe bemüht sich also, die Lernziele so zu formulieren,

- dass sie ein „Endverhalten [beschreiben], an dessen Beobachtung die Erreichung des Lernziels erkannt werden kann",

699 Rülcker, T.: Die Methode der Lernzielermittlung aus Bildungsplänen (dargestellt am Fach Deutsch). Ohne Jahr. S. 3. (Privatarchiv Nicklas).

700 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3a. Mai 1970. S. 3. (Bibliothek des HILF).

701 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3a. Mai 1970. S. 23. (Bibliothek des HILF).

702 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3a. Mai 1970. S. 24. (Bibliothek des HILF).

703 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 12. (Privatarchiv Lingelbach).

- dass sie die „Bedingungen [beschreiben], unter denen das Endverhalten erreicht werden soll",
- dass sie einen Beurteilungsmaßstab „für das als ausreichend geltende Endverhalten"[704] angeben.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Dem obersten Lernziel „1. Erziehung des Kindes zur Gesprächsgemeinschaft" ist auf der nächst konkreteren Ebene zugeordnet „1.1 Lernen, auf Äußerungen der anderen Bezug zu nehmen". Darunter steht „1.1.1 Das Kind lernt, dem anderen Kind aufmerksam zuzuhören" und schließlich auf Ebene vier: „1.1.1.1 Das Kind soll lernen, anderen zuzuhören ohne sie zu unterbrechen." und „1.1.1.2 Das Kind soll lernen, nicht zu fragen, so lange der Lehrer erklärt."[705] Hält man diese aus den Materialien gewonnene Lernzielstruktur noch für ergänzungsbedürftig, so verfährt man nach dem Analogieprinzip und ergänzt z.B. ein Lernziel 1.1.1.3 Das Kind soll lernen, auch auf nonverbale Signale zu achten.

Auch die Gruppe Rülcker bildete Untergruppen, die „ausgehend von den ermittelten Lernzielen" Unterrichtsmodelle entwickelten.[706] Man ging dabei so vor, dass man Lernziele nach dem oben vorgestellten Modell aus Lehrplänen und ergänzenden Materialien „heraussuchte", diese in ein System brachte und sie schließlich auf der „Realisierungsebene" in „Unterrichtsschritte", „Lernprozesse", „Erfolgsprüfung" umsetzte.

4.2.3 Ansatz 3: Lernzielermittlung durch Situationsanalyse (Ansatz „Gruppe Hartwig")

Vielen Tagungsteilnehmern in Erinnerung geblieben ist die Weise, wie Ingrid Haller das Modell ihrer Gruppe bei der Veranstaltung im Juni 1969, vor dem Plenum an der Tafel stehend, skizzierte und darstellte: überzeugt und überzeugend, aus dem Stegreif sprachlich brillant formulierend, eindringlich vortragend – klar strukturiert, theoretisch fundiert, graphisch einprägsam – und doch für gar manchen zu kompliziert, ein-

704 Rülcker, T.: Die Methode der Lernzielermittlung aus Bildungsplänen (dargestellt am Fach Deutsch). Ohne Jahr. S. 3. (Privatarchiv Nicklas).

705 Rülcker, T.: Erika Essen: Methodik des Deutschunterrichts. In: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3a. Mai 1970. S. 31. (Bibliothek des HILF).

706 U.a. wurden folgende Lernziele in Unterricht umgesetzt: „Lernen, ein thematisch gebundenes Unterrichtsgespräch zu führen" oder „Lernen, dass der Mensch immer als sexuelles Wesen reagiert". (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3a. Mai 1970. S. 12. (Bibliothek des HILF).).

schüchternd sogar. Die Vorstellung erfolgte anhand einer Wandzeitung, die die Gruppe im Laufe der Tagung entwickelt hatte.

Die Fundamente auszumachen, auf denen das Konzept aufliegt, ist schwierig. Leichter ist es, das Ziel zu formulieren: Es geht darum, „einen transparenten Zusammenhang zwischen in der Gesellschaft gegebenen Situationen" und „Lernzielen von organisiertem öffentlichem Unterricht herzustellen", bzw., auf konkreten Unterricht bezogen, die Kernfrage zu beantworten: „Warum soll das an jenen Gegenständen, auf diese Art und Weise gelernt werden?"[707] Zuerst wird deshalb der Weg beschrieben, auf dem die Gruppe das Ziel erreichen wollte. Erst im Anschluss daran wird die Frage nach den Fundamenten noch einmal aufgegriffen.

Der Weg, auf dem die später so genannte Gruppe Hartwig[708] die Lernziele ableiten wollte, umfasste sechs Schritte. Zur Verdeutlichung wurde das Modell häufig in einem sechsspaltigen Faltblatt dargestellt. Das Faltblatt ist der Arbeit als Anhang 4 beigefügt.[709] Die bei der nachfolgenden Erläuterung des Modells verwendeten römischen Ziffern beziehen sich auf die fünf Ableitungsschritte. Als das allgemeinste Ziel

707 Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 29.

708 Man benannte das Modell nicht nur nach dem Leiter der Gruppe, Hartwig, sondern bezeichnete es auch als „Ermittlung und Analyse lernrelevanter ‚Situationen'" (Börß/Lingelbach, Begriffe um das Problem des Lernziels. 1. November 1969. S. 2. (Privatarchiv Lingelbach)) oder als „Analyse bestimmter Situationen, bzw. ‚Situationsfelder', für die der Lernende vorbereitet werden soll" (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 2. (Bibliothek des HILF).) oder, einfacher, als „situationsanalytischen Ansatz" oder „Situationsanalyse" (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 9).

709 Vgl. Faltblatt zum situationsanalytischen Ansatz, Anhang 4 in diesem Band.
Das Faltblatt wird erstmals publiziert in: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 9a-9d. (Bibliothek des HILF).
Die theoretisch am besten ausgearbeitete Darstellung des sechsschrittigen Ableitungsmodells hat Hartwig 1970 vorgelegt. Der Beitrag liegt in mehreren, nur geringfügig abweichenden Fassungen vor, als Typoskript für die Gruppe (Hartwig, H.: Methodologische Bemerkungen zum vorliegenden Konstruktionsvorschlag für ein Curriculum. Ohne Jahr. (Privatarchiv Nicklas).), analog in: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 109-114. (Bibliothek des HILF) und mit geringfügigen Veränderungen in: Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 33-39.
Das Faltblatt, konkretisiert in Bezug auf bestimmte Themen, liegt auch den von der Gruppe Hartwig erarbeiteten Projekten bei und wird im Vorspann erläutert. (Vgl. z.B. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. (Bibliothek des HILF).).

schulischen Lernens definierte die Gruppe „Lernen für das Leben in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit". „Gesellschaft" umfasste im Verständnis der Gruppe die „Gesamtheit aller Situationen, auf die Lernen je bezogen sein kann"[710] und stellte deshalb die Fundamentalkategorie aller Überlegungen dar. Die von der ‚Frankfurter Schule' vertretene Auffassung von Gesellschaft als die alles umfassende Totalität bestimmte also die Überlegungen der Gruppe. Den „mit Gesellschaft bezeichneten Komplex [galt es] auf typische Beziehungen hin durchsichtig zu machen". Durch die „schrittweise Ausdifferenzierung der ‚sozialen Bereiche', in denen der Mensch lebt" „versuchte man jene ‚Situationen' zu ermitteln, „für die der Lernende vorbereitet werden muss."[711] In den Erläuterungen zum Ableitungsmodell wies die Gruppe stets darauf hin, dass „bei der Analyse der Situationsfelder immer die gegebenen historischen gesellschaftlichen Bedingungen"[712] mitreflektiert werden müssten.

4.2.3.1 Schritte bei der Ermittlung der Lernziele

Phase I-III: Ermittlung lernrelevanter Aspekte:

Im ersten Schritt (I) wurden die ‚sozialen Bereiche' ausgewiesen, die die gesellschaftliche Realität bestimmen. Die Untergliederung dieser sozialen Bereiche wurde, so die Gruppe, wurde „pragmatisch gefunden und erhebt keinen theoretischen Anspruch"[713]. Man entschied sich für die ‚Situationsfelder' Familie, Öffentlichkeit, Beruf, freie Zeit. Zu den gewählten Feldern stellte die Gruppe fest, die Kategorien seien einerseits „im öffentlichen Bewusstsein vorhanden"; in ihrem Rahmen würden aber „zugleich wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt."[714]

710 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 1. (Bibliothek des HILF).

711 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 8. (Bibliothek des HILF).

712 Vgl. z.B. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 2. (Bibliothek des HILF).

713 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 10. (Bibliothek des HILF).
Die Aufgliederung ist Ergebnis der Gruppenarbeit bei der Juni-Sitzung 1969. (Vgl. Gespräche mit Volker Dingeldey; Gespräch mit Hartwig; Gespräch mit Haller).

714 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 1. (Bibliothek des HILF).

In einem zweiten Schritt (II) erfolgte eine erste Ausdifferenzierung dieser Situationsfelder.[715] Anfangs verdeutlichte man die Ausdifferenzierungen der Felder am konkreten Beispiel: Das Situationsfeld „‚Beruf' kann betrachtet werden unter dem Aspekt der Arbeitstätigkeit"[716] oder unter dem Aspekt „betriebliche Organisationsstruktur".

Schon für diese erste Konkretisierung der Situationsfelder, mehr noch für die im dritten Schritt erfolgende weitere Ausdifferenzierung ausgewählter Bereiche (III),[717] nahm man die Hilfe der Sozialwissenschaften in Anspruch. In der frühesten Darstellung des Modells heißt es noch, dass die Konkretisierungen der Situationsfelder durch den Bezug auf „Ergebnisse der Wissenschaften, die sich mit den entsprechenden Phänomenen beschäftigen [...] in diesem Sinne überprüfbar" sind. Die „Objektivität" der Wissenschaften wurden aber mehr und mehr hinterfragt:

Je intensiver sich die Gruppe mit der Strukturierung der Situationsfelder mit Hilfe wissenschaftlicher Forschungsergebnisse befasste, desto stärker betonte sie, dass die Ergebnisse der wissenschaftlichen Analysen auch von den Prämissen der jeweiligen Disziplin, des jeweiligen Ansatzes, abhängen.[718] – Die Zeit- und Situationsgebundenheit von Wissenschaft geriet also in den Blick. Aus dieser Einsicht wurde abgeleitet, dass schon die „Wahl der Kriterien, die jeweils die Situationsfelder strukturieren sollten", eine Vorentscheidung darstellt, „über welche Zusammenhänge aufgeklärt werden soll."[719]

Die Gruppe verdeutlichte dies mehrfach am Beispiel der Analyse des Situationsfeldes ‚Freie Zeit': Exemplarisch wurde darauf hingewiesen, dass Jürgen Habermas ‚Freie Zeit' unter anderen Kategorien untersuche als Viggo Graf Blücher. Habermas sehe viel stärker die Vernetzung mit den anderen Situationsfeldern. Freizeit habe für Habermas deshalb eine „regenerative Funktion (= Wiederherstellung der Arbeitskraft)", eine „kompensatorische Funktion (= Ausgleich für in den anderen Lebensbereichen nicht erfüllbare Wünsche) und eine „suspensive Funktion (= freiwillige Fortsetzung von Tätigkeiten und Verhaltensweisen aus dem Beruf)"[720]. Blücher dagegen untersuche „Freie Zeit unter Begriffen wie ‚Entspannung', ‚schöpferische Pause', ‚Selbstverwirklichung', ‚Kreativität'"[721] und betone den Spielraum des Individuums.

Mit dem Beispiel wollte die Gruppe zeigen, dass nicht die Situationsfelder an sich festlegen, warum, was, wie gelernt werden soll. Die Situationsfelder sind nichts „als aus der Gebrauchssphäre herausgenommene Stichwörter, an die Reflexion anknüpfen kann"[722]. Deshalb geht es darum, den Zusammenhang zu klären, in dem die Reflexion auf die Situationsfelder steht. „Methodologisch ist also für die Konstruktion eines Instruments zur Lernzielgewinnung entscheidend, dass die Wahl der Kategorien einer inhaltlichen Bestimmung von Lernzielen nicht vorausgeht, sondern bereits ein Teil dieser Bestimmung ist"[723]. In dieser Erkenntnis der Gruppe liegt ihre hohe Wertschätzung von Ideologiekritik begründet.

715 Im 1969 vorgestellten Faltblatt ist diese, die Ausdifferenzierung betreffende zweite Spalte überschrieben mit „II. Aspekte der sozialen Bereiche". (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 9a. (Bibliothek des HILF).).
Ein 1970 vorgelegtes Faltblatt, das sich der Ausdifferenzierung des Situationsfeldes ‚Freie Zeit' widmete, überschreibt II mit: „Aspekte einer kategorialen Erfassung der sozialen Bereiche". (Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 33).

716 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 10. (Bibliothek des HILF).

717 Im Faltblatt aus dem Jahre 1969 wird die 3. Stufe als „III. Strukturanalyse von Aspekten eines sozialen Bereichs – unter wissenschaftlicher Kontrolle –" bezeichnet. Ausdifferenziert wurde hier exemplarisch der Aspekt „Betriebliche Organisationsstruktur" des Situationsfeldes „Beruf". (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 9b. (Bibliothek des HILF).

718 Vgl hierzu: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 2. (Bibliothek des HILF): „Die bisher vorhandenen Stichworte (Familie, Öffentlichkeit...) sind noch immer zu allgemein. Eine weitere Differenzierung musste eine auf ihre Prämissen hin durchsichtige Strukturierung der einzelnen Situationsfelder ermöglichen."

719 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 2. (Bibliothek des HILF).

720 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 4. (Bibliothek des HILF).

721 Vgl. die kurz (auch verkürzt) skizzierten Forschungsansätze Habermas, und Blüchers in: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 3f. (Bibliothek des HILF).
In intellektuell anspruchsvollerer Weise als bei den Vorüberlegungen zum Projekt „Urlaub" bezieht Hartwig sich auf die Reflexionen Habermas' „auf das, was ‚unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen' ‚Freizeit' sein könnte" und zieht daraus Konsequenzen für ein „emanzipatorisches Curriculum". (Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 30).

722 Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 29.

723 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 4. (Bibliothek des HILF).

Die Funktion des Leitziels Emanzipation

Eine begründete Auswahl zwischen den möglichen, unter Umständen divergierenden, Kategorien für die Beschäftigung mit den Situationsfeldern wird nun durch Bezug auf das oberste Lernziel getroffen, auf ‚Emanzipation'[724] oder, wie es häufig auch heißt, auf das Lernziel ‚Erziehung für eine demokratische Gesellschaft'.[725] Den Zusammenhang zwischen Emanzipation und Demokratisierung verdeutlicht die Gruppe durch folgende Definition: Emanzipation ist „die Veränderung auf Seiten des Individuums", die „im Bereich gesellschaftlicher Institutionen als Demokratisierungsprozess erscheint".[726] In Spalte III werden die Aspekte, die die Strukturanalyse der Situationsfelder ergaben, systematisiert nach formell/institutionell und nach informell/subjektiv. Die einzelnen Elemente werden anschließend in Beziehung zueinander gesetzt.

„Alle Folgerungen in dem Ableitungssystem"[727] müssen auf die Prämisse Emanzipation bzw. demokratische Erziehung Rücksicht nehmen. Die Gruppe fordert, dass dies zu geschehen habe, indem die jeweils getroffenen Entscheidungen rational begründet werden. Dieser Begründungszwang ist ein zentraler Aspekt des Ansatzes. Wegen des Zusammenhangs zwischen der Emanzipation des Individuums und dem Demokratisierungsprozess innerhalb der Gesellschaft, muss die „rationale Begründung emanzipatorischer Zielsetzungen" bezogen sein „auf eine Theorie der demokratischen Gesellschaft".[728] – Obwohl dies nicht explizit

[724] Dass das oberste Lernziel eine politische Setzung ist, entstanden aufgrund eines gesellschaftlichen Grundkonsens der späten 1960er Jahre, ist für die Gruppe eine nicht weiter zu erläuternde Selbstverständlichkeit. (Vgl. z.B. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 12. (Bibliothek des HILF).).

[725] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 9d. (Bibliothek des HILF).
Im Faltblatt findet sich der Hinweis auf das oberste Lernziel Emanzipation unter „VI. Übergeordnete Bedingungen bei der Bestimmung von konkreten Lernzielen und der Entwicklung von Lernsequenzen".

[726] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 6. (Bibliothek des HILF).

[727] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Heft 1. November 1969. S. 11. (Bibliothek des HILF).

[728] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 6. (Bibliothek des HILF).

gesagt wird, ist deutlich, dass die Gruppe von der am Frankfurter Institut für Sozialforschung vertretenen ‚Kritischen Theorie' ausgeht.[729]

Ein wichtiges Anliegen der Gruppe wird durch den Begriff ‚Rückkopplung' zum Ausdruck gebracht. Rückkopplung steht für „den Arbeitsvorgang, der einzelne Stichworte des Ableitungsmodells zurück bezieht auf andere Stichworte"[730]. Rückkopplung erfolgt nicht nur innerhalb eines Situationsfeldes, sondern auch quer zu allen anderen. So wird sichergestellt, dass das Grundprinzip ‚Alles hängt mit allem zusammen' berücksichtigt wird. Die Rückkopplung dient gleichzeitig zur Überprüfung der gewählten Kategorien und ihrer Ausdifferenzierung. Das Verständnis von Gesellschaft als der allumfassenden Ganzheit spiegelt sich.

Phase IV-V: Bestimmung von Lernzielen zu den Situationsfeldern

Bislang befasste sich die Erläuterung des situationsanalytischen Ansatzes mit der Strukturierung der Situationsfelder. Jetzt erfolgt ein Perspektivenwechsel hin zur Bestimmung von Lernzielen: Die „Aspekte" der Situationsfelder können „zu Lernzielen umformuliert" werden, wenn Lernziele verstanden werden als „Qualifikationen", als „Verhaltensweisen für bestimmte Situationen", „als Ergebnis von Lernen wünschbare[r] Reaktionen".[731]

Der Versuch, „Lernziele in der Form von situationsbezogenem Verhalten zu bestimmen", konfrontierte die Gruppe mit dem Rollenbegriff, insofern mit Rolle „die in einer Gesellschaft typischen Verhaltensweisen zur Bewältigung einer bestimmten Situation" bezeichnet werden.[732] Den

[729] Eine ganze Reihe der Mitarbeiter am situationsspezifischen Ansatz hatten bei Adorno und Habermas studiert; die Überlegungen der ‚Kritischen Theorie' gehörten damals zum Allgemeingut von sich progressiv verstehenden Intellektuellen.

[730] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 10. (Bibliothek des HILF).

[731] Im Faltblatt ist die die Lernziele betreffende Spalte mit „V. Mögliche Reaktionsweisen – Lernziele – Qualifikationen" überschrieben. (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 9c. (Bibliothek des HILF).).

[732] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 11. (Bibliothek des HILF). Rollen beschreiben die „in einer Gesellschaft allgemein erwarteten Qualifikationen, an denen das Verhalten des einzelnen in bestimmten Situationen zu messen ist."
In Bezug auf das Situationsfeld „freie Zeit" unterscheidet die Gruppe in Schritt III „Rollen als Konsument" und „als Produzent". (Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 35).

„Rollencharakter von Verhaltensformen“[733] zu erkennen, gehört zu den „Bedingungen für rationales und emanzipatorisches Verhalten“. Emanzipatorisches Verhalten erfordert nämlich die Fähigkeit, „die Situation, in der man alternativ handeln muss, auf ihre gesellschaftliche Struktur hin zu durchschauen“[734], anders ausgedrückt, die Fähigkeit, „verdeckte Zusammenhänge in der Gesellschaft sowie die Auswirkung gesellschaftlicher Sachverhalte auf die eigene Lage zu erkennen“[735].

Im Modell werden zwischen die Strukturanalyse (III) der Situationsfelder und die sich darauf beziehenden Lernziele (V) Beispiele für konkrete Situationen (IV)[736] eingeschoben, mit denen sich Unterricht befassen könnte. Durch die Beschäftigung mit diesen Unterrichtsgegenständen sollen Schüler die im Lernziel angegebenen Qualifikationen erlernen. Die einzelnen Lernziele können an unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen erreicht werden. Ebenso können an den jeweiligen Situationen unterschiedliche Lernziele realisiert werden.

Konkretisiert am Beispiel ‚Wohnung‘ (IV), das dem Situationsfeld ‚Familie‘ (II/III) zugeordnet ist, heißt das, man kann ebenso das Lernziel (V) verfolgen: „Erkennen, dass soziale Verhältnisse in der Wohnung gegenständlich werden“,[737] wie das Lernziel: „Visuelle Kommunikation

733 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. (Bibliothek des HILF). Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 11. Irritierend ist die an dieser Stelle für das Durchschauen des Rollencharakters eingeführte Bezeichnung „bewußtes Rollenspiel“.

734 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 8. (Bibliothek des HILF).

735 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 5. (Bibliothek des HILF).

736 IV. Situationen (Stichwörter) als Ansätze für Unterrichtseinheiten. (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 1. November 1969. S. 9c. (Bibliothek des HILF).).

737 Realisiert wird dieses Lernziel durch zwei „thematische Aspekte“, die, ebenfalls wieder als Lernziel formuliert, lauten: „Soziales Verhalten wird durch Werbeprospekte von Wohneinrichtungen gesteuert“ (Repräsentationsfunktion des Wohnzimmers) und „Durch die Beschreibung von Kommunikationsformen in Verbindung mit bestimmten Wohnungseinrichtungen soll der Schüler lernen, dass angebotene Wohnungseinrichtungen vorgegebenen Verhaltensmustern entsprechen.“ (Wohnbedürfnisse wie spielen, essen, arbeiten werden aus dem Wohnzimmer ausgelagert zugunsten interfamiliärer Kommunikation und Repräsentation; dies bedeutet eine „Nivellierung auf dem Level der Wohnungseinrichtungen früherer Oberschichten.). (Protokoll der Sitzung vom 12. März –13. März 1970 in Weilburg. In: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 3b. Mai 1970. S. 116-120. (Bibliothek des HILF).).

[...] als Ergebnis eines schichtenspezifischen Sozialisationsprozesses begreifen lernen“[738]. Ziele und Gegenstände stehen in einem dialektischen Bezug zueinander. Die Ausdifferenzierung erweist sich als ein Prozess,[739] der ebenso Rückwirkungen auf die Lernzielformulierungen hat, wie auf die Bestimmung der lernrelevanten Situationen.

Auswahl konkreter Situationen durch „Rückkopplung“

Wie die Auswahl von konkreten Situationen (IV) durch das Prinzip der Rückkopplung gesteuert wird, soll an einem weiteren Beispiel verdeutlicht werden: Dem Aspekt ‚Urlaub‘ (Situationsfeld ‚Freie Zeit‘) werden durch Rückkopplung zum Situationsfeld ‚Familie‘ z.B. folgende Situationen zugeordnet: „Fotos – Texte auf Ansichtskarten – Andenken als gegenständlicher Ausdruck für Urlaubsverhalten der Familienmitglieder“; „Verhalten der Familie im Urlaub (zu Hause, auf der Reise am Urlaubsort im In/Ausland: Beschäftigungsformen – Gespräche, Bekanntschaften im Vergleich zum Alltagsverhalten)“.

In Bezug auf das dritte Situationsfeld ‚Öffentlichkeit‘ führt die Gruppe als lernrelevante Situationen z.B. an: „Urlaubsangebote (Touristikwerbung – Urlaubslandschaften – Kulturdenkmäler (Führungen))“ oder „sozialer Stellenwert von Urlaub bzw. bestimmten Urlaubsformen (Urlaub als ‚Statussymbol‘ – Beliebtheit bestimmter Urlaubsformen und -ziele)“.

Der Bezug des Aspekts Urlaub auf das vierte Situationsfeld ‚Beruf‘ ergibt Situationen wie „Urlaubsgeld“; „Gemeinsamer Urlaub mit Arbeitskollegen“ oder „Betriebsferien (Wahl des Urlaubszeitpunktes)“[740]. Über die konkrete Situation kann also der „Gesamtzusammenhang zwi-

738 Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 38 und 37:
Das Lernziel „visuelle Kommunikation [...] als Ergebnis eines schichtenspezifischen Sozialisationsprozesses begreifen lernen“ könnte exemplarisch verwirklicht werden an der Situation „Wohnraum als visuelles (gegenständliches), ‚ästhetisches‘ gesellschaftliches Phänomen; Wohnschmuck, Bilder, Gegenstände und die dazugehörigen Interpretationsmuster von ‚schön‘“.

739 A. a. O. spricht die Gruppe vom „Prozess der Herstellung eines Reflexionszusammenhangs [...] zwischen dem Allgemeinen („Emanzipation“) und dem Besonderen (z.B. „sozialen Gehalt der gegenständlichen Umwelt kennen lernen“). (Hartwig, H.: Methodologische Bemerkungen zum vorliegenden Konstruktionsvorschlag für ein Curriculum. Typoskript, S. 1 (Privatarchiv Nicklas)).

740 Faltblatt zu: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. (Bibliothek des HILF).

schen den einzelnen Situationsfelder[n]“ [741] hergestellt werden. Gesellschaft als Totalität wird sichtbar: Alles ist mit Allem verbunden.

4.2.3.2 Das Ziel der Gesellschaftsveränderung

Noch nicht so sehr bei der ersten Vorstellung, als in der späteren Ausdifferenzierung des Modells manifestiert sich die gesellschaftskritische Ausrichtung des Ansatzes. „Wir gingen davon aus, dass Erziehung für eine demokratische Gesellschaft sich nicht am Status quo orientieren darf, weil Demokratie in unserer Gesellschaft noch nicht verwirklicht ist. Gleichzeitig ist aber ihre Verwirklichung erklärtes Ziel dieser Gesellschaft. Es käme darauf an, sie beim Wort zu nehmen und mit den Bedingungen zu konfrontieren, unter denen dies Ziel erreicht werden könnte. Wir verstehen die Reflexion auf das, was ist und die Kritik der Begriffe, in denen die bestehenden Verhältnisse begriffen werden, als einen ersten Schritt dazu“.[742] Das Ziel der Gesellschaftsveränderung wird in Äußerungen wie dieser sehr deutlich. Das Ziel „Gesellschaftsveränderung operationalisiert sich in folgenden Teilschritten:

Ausgang vom „unaufgeklärten Bewusstsein“: Begriffsverwendungen hinterfragen lernen

Die Aufklärung muss ihren Ausgang vom „unaufgeklärten Bewusstsein“ und seiner Begrifflichkeit nehmen. Dabei ist es das Ziel, die „Prämissen des Gebrauchs“ aufzudecken. Dies soll z.B. dadurch geschehen, dass man die Phänomene in einen übergeordneten Reflexionszusammenhang einbindet.

So werden Einzelvorgänge z.B. auf den ökonomischen Gesamtzusammenhang bezogen.[743] ‚Wandelbarkeit‘ wird als Ergebnis einer grundsätzlich historischen Betrachtung der Situationsfelder bewusst gemacht.[744] „Utopisches Ziel[745] wäre eine Darstellungsform [für das Curriculum], durch welche an jeder Stelle das leitende Interesse sichtbar wäre, von dem die Wahl des Begriffes, die Interpretation, bestimmt ist. Dann erschienen im Widerspruch der Begriffe und in der Konkurrenz der Kategorien die Widersprüche der Gesellschaft und die Konkurrenz der Interessengruppen selbst.“[746] Die „Konkurrenz zwischen [möglichen] Lernzielen“ erschiene dann „auch als Konkurrenz zwischen Kategorien [..], durch welche gesellschaftliche Wirklichkeit interpretiert wird.“[747]

741 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 11. (Bibliothek des HILF).

742 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 3. Mai 1970. S. 114. (Bibliothek des HILF).

743 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 3. Mai 1970. S. 112. (Bibliothek des HILF).

744 Vgl. z.B. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 2. (Bibliothek des HILF): „Zu berücksichtigen war noch, daß jedes konkrete Phänomen, durch das hindurch sich die Situationsfelder als Komplex typischer Beziehungen herstellen, im geschichtlichen Prozeß steht, d.h. z.B.: Familie und Öffentlichkeit wandeln sich.“

Operationalisierung des Leitziels Emanzipation

Auch das Verständnis des obersten Lernzieles ist an konkrete, erfahrbare Situationen gebunden: Was Emanzipation bzw. was Demokratie in der gegebenen historischen Situation sein könnte, wird erst „im Prozess der Kritik [...] konkret bestimmt“[748].

Weil „Erziehung zu Emanzipation [...] Erziehung zu bestimmten Verhaltensweisen“ bedeutet, und die Definition von Verhalten notwendig bezogen ist auf die Konkretisierung von gesellschaftlichen Situationen, in denen sich ein bestimmtes Verhalten realisiert, „verweist jeder Versuch einer inhaltlichen Bestimmung des obersten Lernzieles Emanzipation zurück auf die Notwendigkeit einer weiteren Ausdifferenzierung der allgemeinen Situation Gesellschaft.“[749] Erst in der dialektischen Entfaltung des Allgemeinen (= oberstes Lernziel Emanzipation) und des Besonderen (einer konkreten sozialen Situation, davon abgeleitet eines konkreten Lernziels), in einem transparenten Prozess, der notwendig unabgeschlossen bleiben muss, ergibt sich Emanzipation als reale Utopie im Sinne der ‚Kritischen Theorie‘. Damit erübrigt sich der Versuch einer vorausgehenden „inhaltliche[n] Bestimmung eines obersten Lernziels (‚Emanzipation‘)“; dieser müsse notwendig „weitgehend provisorisch und deklamatorisch bleiben“.[750] – Dieser Hinweis ist auch als Abgrenzung gegenüber

745 „Utopisch“ verwendet im Verständnis der ‚Kritischen Theorie‘ als angezielte, aber nicht real umsetzbare, Perspektive.

746 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 3b. Mai 1970. S. 111. (Bibliothek des HILF).

747 Hartwig, H.: Methodologische Bemerkungen zum vorliegenden Konstruktionsvorschlag für ein Curriculum, Typoskript, S. 2 (Privatarchiv Nicklas).

748 Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 32.

749 Vgl. auch ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 6. (Bibliothek des HILF).

750 Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 29.

dem von der Gruppe Fischer vorgelegten Modell der Ableitung von Lernzielen aus der „Operationalisierung der Leitidee Emanzipation" gedacht.[751]

Konkret bezogen auf die Ausdifferenzierung der Situationsfelder bedeutet dies, dass bei der Entscheidung für eine Kategorie die jeweiligen „Ansätze auf ihr Erkenntnisinteresse hin" überprüft, die damit verbundenen „Folgen des Erkenntnisangebots" bedacht werden müssen. An „jeder Stelle, wo eine Entscheidung zugunsten dieser und gegen jene Kategorie fällt,"[752] klärt sich „zugleich Emanzipation in einem bestimmten Aspekt".

Anknüpfen an den Bewusstseinsstand und die Interessen der Schüler

Damit Unterricht tatsächlich emanzipatorisch im Hinblick auf die Schüler sein kann, muss er an den Bewusstseinsstand und die Interessenlage der Schüler anknüpfen. Das Ziel, zu demokratischem Verhalten zu befähigen, schien der Gruppe nur erreichbar, wenn die Schüler in ihren Erfahrungen, ihrer Problemsicht, ihrem Sprachverhalten ernst genommen würden. Unterstützt durch die zeitgenössische Forschung, die die Mittelschichtorientierung der Schule als Hemmnis für die Emanzipation von Unterschichtkindern erkannte, verlangte die Gruppe „nicht nur eine Differenzierung der Lernwege, sondern auch innerhalb der Lerngegenstände."[753] Nur durch den Bezug auf die konkreten Erfahrungen der Schüler schien es möglich, die Reflexion in Gang zu setzen, ohne die Aufklärung und Emanzipation für die Gruppe undenkbar blieben.

Zusätzliche „Bedingung dafür, dass die Verfolgung bestimmter Lernziele im Unterricht emanzipatorische Wirkung hat, ist die demokratische Organisation dieses Unterrichts."[754] Mit dieser Forderung griff die Gruppe Überlegungen Hartwigs auf, die dieser schon im ‚Grünen Papier' vertreten hatte:[755]

Die Gruppe wollte mit Hilfe des Modells Lernziele nicht nur ableiten. Vielmehr sollte dadurch „auch gewährleistet werden, dass man jederzeit die Ableitung eines Lernzieles in dem aufgewiesenen Zusammenhang von gesellschaftlichen Anforderungen, emanzipatorischen Zielen und

751 Zur Gruppe Fischer vgl. v. a. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. S. 1-24. (Bibliothek des HILF).

752 Hartwig, H.: Methodologische Bemerkungen zum vorliegenden Konstruktionsvorschlag für ein Curriculum. Ohne Jahr. Typoskript, S. 1 (Privatarchiv Nicklas).

753 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 85.

754 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Heft 1. November 1969. S. 11. (Bibliothek des HILF).

755 Zur Forderung Hartwigs im ‚Grünen Papier' vgl. S. 175 in diesem Band.

konkreten Situationen wiederholen kann."[756] Es ging also auch darum, in das Prinzip lernzielorientierten Unterrichtens einzuführen. Es sollten Beispiele vorgelegt werden, anhand derer nicht an der Entwicklung der Modelle beteiligte Lehrer befähigt werden konnten, selbst begründeten lernzielorientierten Unterricht zu planen.[757]

4.2.3.3 Fundamentalkategorie „Gesellschaft"/ Globalziel „Gesellschaftsveränderung" in der Kritik

In harter Gegnerschaft standen dem situationsanalytischen Modell all diejenigen gegenüber, für die ‚Gesellschaft' nicht die „Gesamtheit aller Situationen, auf die Lernen je bezogen sein kann"[758] umfasste, für die die Gesellschaft deshalb auch nicht als Fundamentalkategorie aller Überlegungen zur Lernzielgewinnung gelten konnte.

Die Kritik und die Reaktion auf diese Kritik wird am Beispiel der Mathematiker und Naturwissenschaftler verdeutlicht. Diese Gruppe artikulierte von Anfang an ihre Sorge, dass ihre Gegenstände im Ableitungssystem nicht genügend repräsentiert seien, weil sie nur vermittelt über die gesellschaftliche Funktion, die sie innehaben, in Erscheinung treten.[759] „Zweckfreie wissenschaftliche Erkenntnis als Lernziel"[760] tauche nicht auf.

Das stimme nicht, replizierte die Gruppe Situationsanalyse, weil „auch diese vermeintlich zweckfreie Forschung [...] historisch [sei], d. h. aus Bedürfnissen bestimmter Gesellschaftsgruppen in einer konkreten historischen Situation erklärbar"[761] und weil „die Vorstellung von der Zweckfreiheit wissenschaftlicher Arbeit [...] der Leitvorstellung von der

756 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Heft 1. November 1969. S. 12. (Bibliothek des HILF).

757 Hartwig, H.: Methodologische Bemerkungen zum vorliegenden Konstruktionsvorschlag für ein Curriculum. Ohne Jahr. Typoskript, S. 3f. (Privatarchiv Nicklas).

758 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung. S. 1. (Bibliothek des HILF).

759 Die Monita der Mathematiker und Naturwissenschaftler ziehen sich durch alle Protokolle. Vgl. exemplarisch Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 21-24. (Bibliothek des HILF).

760 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 23. (Bibliothek des HILF). Analog Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 10-12. (Bibliothek des HILF).

761 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 23. (Bibliothek des HILF).

‚Emanzipation'" widerspreche. „Ein junger Mensch aber, der nicht gelernt hat, über die Bedingungen und Funktionen seiner wissenschaftlichen Tätigkeit nachzudenken, vermag politischer Manipulation, der er ausgesetzt ist, kaum Widerstand zu leisten."[762]

Mit dem so genannten Ansatz Kuhn[763] versuchten Naturwissenschaftler ihre Monita mit dem situationsanalytischen Ansatz in Einklang zu bringen. Gesellschaft wird dabei von der Fundamentalkategorie zur Welterfassung zurückgestuft zu einer Kategorie unter anderen. „Natur" ist eine der Nebenkategorien. Es wird dabei zwar die Auswirkung der Naturwissenschaften auf die Subkategorie Gesellschaft betrachtet, aber nicht die Rückwirkung von Gesellschaft auf die (Natur-) Wissenschaften. Damit wird ein zentraler Ansatz der Gruppe „Hartwig" außer Acht gelassen.

4.2.3.4 Fundamente des situationsanalytischen Ansatzes

Frankfurter Schule: Gesellschaftsbegriff und emanzipatorisches Interesse

Nach der Darstellung des situationsanalytischen Ansatzes stellt sich noch einmal die Frage nach seinen Fundamenten: Dass die ‚Frankfurter Schule' für die Vorstellungen von Gesellschaft als Totalität, von kritischer Wissenschaft mit emanzipatorischem Interesse, Pate gestanden hat, ist bereits deutlich geworden.

Es fällt allerdings die pragmatisierte, pädagogisierte, insgesamt optimistische Weise der Rezeption auf. Exemplarisch, an den ausgewählten Unterrichtsgegenständen, soll den Schülern deutlich werden, dass alles mit allem in Verbindung steht.[764] Der ‚Utopie Emanzipation' stehen real erreichbare – und mit Hilfe von Unterricht angestrebte – Konkretisierungen gegenüber. Optimistisch ist der Ansatz in Bezug auf die Parteinahme für den einzelnen Schüler, gerade für den benachteiligten. Optimistisch ist er in der Hoffnung auf Aufklärung und auf die Chance, durch Unterricht Aufklärung in Gang setzen zu können.

Trotz aller Bekenntnisse zum Ausgang vom vorfindlichen Bewusstsein, von vorhandenen Erfahrungen ist der situationsanalytische Ansatz dennoch nicht fähig, nicht einmal bereit, zur Akzeptanz des Vorgefundenen. Er ist total im Aufklärungsanspruch, total im Verändern-Wollen,

[762] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 10f. (Bibliothek des HILF).

[763] Vgl. die Darstellungen S. 257 in diesem Band.

[764] Vgl., S. Hartwig S. 293 in diesem Band.

total in der Verpflichtung zur Selbstreflexion und Begründung, total in der Erfassung des Individuums aus seinem gesellschaftlichen Sein. ...

Politische Bildung: Reflexion – Selbstreflexion – Ideologiekritik

Ein anderes Fundament für den situationsanalytischen Ansatz stellt das Bemühen um ‚Politische Bildung' dar, wie es in Hessen seit den frühen 1960er Jahren zu beobachten ist. Speziell die hessische Variante der Gemeinschaftskunde[765] spielt hier eine Rolle. Geprägt ist dieses Verständnis von Karl Ehrhardt und Kurt Fackiner, von den Wildunger Lehrgängen und ihren Absolventen, von jungen, engagierten Fachleitern.[766]

Die Materialien zur Gemeinschaftskunde, z.B. das von Helmut Hartwig erarbeitete Ortega-Projekt,[767] weisen auf Überlegungen voraus, wie sie für den situationsspezifischen Ansatz später wichtig werden. Ausgehend von konkreten Situationen werden mit Hilfe von Materialien verschiedener Provenienz Reflexionen zu verschiedenen Aspekten des Erfahrungsgegenstandes in Gang gesetzt. Schließlich erfolgt in einem Perspektivenwechsel die Reflexion auf sich selbst. Selbstreflexion führt zur schrittweisen Erkenntnis der gesellschaftlichen Bestimmtheit auch der eigenen Situation und der eigenen Person. Erst durch die ideologiekritische Auseinandersetzung mit den impliziten Zwängen wird Emanzipation ermöglicht.

Von Bedeutung für den Ansatz waren darüber hinaus praktische Erfahrungen mit Ideologiekritik. Damit ist z.B. die Kritik gemeint, die Studenten und Referendare an in ihren Augen unreflektierter Pädagogik, Didaktik und Methodik übten, die „zwar sagen wie, aber nicht erklärt

[765] Zu Gemeinschaftskunde vergleiche S. 374 in diesem Band.

[766] Ihre konkreten Erfahrungen mit kritischen Ansätzen im Unterricht, mit ‚studentenbewegten' Referendaren und Schülern darf nicht unterschätzt werden.

[767] Hartwig, H.: Lektüre ausgewählter Abschnitte aus Ortega y Gassets Buch „Der Aufstand der Massen" im Gemeinschaftskundeunterricht einer 13. Klasse, 1964. In: Gemeinschaftskunde in Gymnasien. Handreichungen für den Lehrer II. 1964. (Privatarchiv Hartwig). Im Ortega-Projekt, das Hartwig als Arbeit zum zweiten Staatsexamen vorgelegt hatte und später für die ‚Handreichungen für die Gemeinschaftskunde' umarbeitete (erschienen 1964), geht es darum, ausgehend von Erfahrungen mit Massensituationen, die Wirkung von Masse auf den einzelnen zu reflektieren. Diese Auseinandersetzung wird vertieft durch die Beschäftigung mit der Massenpsychologie Le Bons. Die daran anschließende Lektüre von Ortega y Gassets „Der Aufstand der Massen" hat nicht nur die Auseinandersetzung mit einem weiteren Massenbegriff zum Ziel, sondern vor allem mit der Art, wie der Autor mit seinem Thema umgeht, wie er Positionen bezieht, wie er den Leser einbezieht etc. In Reflexion und Selbstreflexion soll so ein konkretes Stück Ideologiekritik geleistet werden, mit aufklärerischer, emanzipatorischer Zielsetzung.

warum", und nicht hinterfragt, wodurch und wozu. Diese Erfahrung war in der Trägergruppe des situationsanalytischen Ansatzes vor 1968 und in neuer Form nach 1968 weit verbreitet. Damit einher ging ein Aufklärungsimpetus, der das Ziel hatte, in der Funktion als Lehrer auch die Schüler' bzw. in der Funktion als Fachleiter auch die Referendare, zu einer selbst gelebten reflektierten, kritischen Haltung zu befähigen. Eng verwoben mit den praktischen Erfahrungen mit Ideologiekritik ist die theoretische Auseinandersetzung mit Ideologie, wie sie z.B. in der Kritischen Theorie erfolgt.

Nähe zum Berliner Modell der Schule Robinsohns?

Allein schon der Begriff ‚Situationsanalyse' lässt die Assoziation zu Robinsohn, zum Berliner Modell, aufkommen. Diese Vermutung erweist sich aber als nur in Grenzen zutreffend. Für die Vertreter des situationsanalytischen Ansatzes dachte Robinsohn zu mechanistisch. Nur teilweise Zustimmung fanden deshalb Sätze wie: Erziehung bedeutet „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen", wobei „diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität' durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden".[768]

Weil ‚Alles mit Allem zusammenhängt', muss die Analyse Teil des Orientierungsprozesses sein. Sie kann nicht ausgelagert und z.B. von Sozialwissenschaftlern vollzogen werden, die ihrerseits parteiisch vorgehen.

4.3 Zur Integrierbarkeit der Methoden zur Lernzielermittlung

Das Ziel der Kommissionsleitung war, ausgehend von den in den Gruppen entwickelten Methoden zur Lernzielermittlung, zu einem Integrationsmodell zu gelangen, mit dessen Hilfe die Grundentscheidungen für das Gesamtcurriculum getroffen werden konnten.[769] Auch Hamm-

[768] Robinsohn, Bildungsreform, 1967, S. 45.

[769] Vgl. z.B. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969, z.B. S. 1 und S. 32 und Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970, z.B. S. 34. (Bibliothek des HILF). Vgl. auch ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, z.B. S. 15. (Privatarchiv Lingelbach).

Brücher betonte dieses Ziel in ihrem Schlusswort zur Tagung im September 1969.[770]

Allerdings waren die Bedingungen dafür nicht günstig: Die Voraussetzungen, von denen die einzelnen Methodengruppen ausgingen, die Ziele, die sie anstrebten, die Wege, die sie entwickelten, lagen, wie gezeigt, zum Teil weit auseinander.

Gründung einer Integrationskommission

Man versuchte die Integration durch die Gründung einer neuen Kommission, der so genannten Integrationskommission[771], zu unterstützen. Der Kommission gehörten je zwei Mitglieder aus den einzelnen Arbeitsgruppen an. Ihre Aufgabe war zum einen, „die Interdependenzen der einzelnen Wege zur Lernzielermittlung heraus[zu]arbeiten, Vorschläge für die weitere Arbeit und möglichst auch Ansätze für eine alle bisherigen Wege umfassende Methode zur Lernzielermittlung [zu] entwickeln"[772], zum anderen sollten die Mitglieder der Integrationskommission „in ihren Arbeitsgruppen darauf hinwirken [...], dass bei der weiteren Arbeit ein stärkeres Gewicht auf die Untersuchung der Interdependenzen der bisherigen Methoden zur Lernzielgewinnung gelegt wird, mit dem Ziel, möglicherweise auf der nächsten großen Tagung im Mai 1970 eine alle bisherigen Methoden umfassende Methode zur Lernzielermittlung zu erarbeiten."[773]

Die Tätigkeit der Kommission lässt sich kaum nachvollziehen: Es hat sich kein einziges Sitzungsprotokoll erhalten, nicht einmal die personelle Zusammensetzung lässt sich rekonstruieren Wolf stellt in seiner Dissertation fest, die Kommission sei „insgesamt nur dreimal" zusammengetreten und habe ihre Arbeit „bereits im April 1970 wieder"[774] eingestellt. Auch er kann sich bei dieser Aussage nicht auf Protokolle beziehen, sondern muss auf seine Erinnerung als Mitglied der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zurückgreifen, bzw. auf ein internes Protokoll der Teilarbeitsgruppe der Gruppe Hartwig „Ausdifferenzierung des Situa-

[770] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1. November 1969. S. 32. (Bibliothek des HILF).

[771] Vgl. S. 209 in diesem Band.

[772] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 1. (Bibliothek des HILF).

[773] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 34. (Bibliothek des HILF).

[774] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 45.
Der Termin der Wiedereinstellung ergibt sich logisch aus der Umorientierung des Vorgehens der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' im April 1970.

tionsfeldes ‚Freie Zeit'" vom 28. November 1969. Dieses hält lediglich fest, dass die Gruppe von ihrem Vertreter in der Integrationskommission „über die verhandelten Themen regelmäßig unterrichtet" werden wird. Ferner fordert man „noch eine mehrmonatige intensive Arbeitsphase" für sich ein. Der Gruppenvertreter in der Integrationskommission solle deshalb darauf hinwirken, „dass keine Entscheidungen [...] getroffen werden, die zu einem vorzeitigen Abbrechen dieser Arbeit führen."[775]

Es ist durchaus denkbar, dass auch andere Gruppen das Bedürfnis teilten, erst ihr eigenes Ableitungsmodell weiter zu differenzieren. Auf jeden Fall lassen sich weiterführende Impulse, die von der Integrationskommission ausgegangen wären, nicht fassen. Keiner der Gesprächspartner kann sich an konkrete Aktivitäten erinnern.

***

Das Anliegen einer Integration der Ansätze muss dadurch noch nicht als gescheitert bezeichnet werden. Es könnte sein, dass die Gründung einer Integrationskommission schlicht zu einem zu frühen Zeitpunkt erfolgt war. Es wäre aber möglich, dass die Gruppen, weil ihnen die Integration ihrer Ergebnisse als Ziel bekannt und bewusst war, bei der konkreten Erarbeitung ihrer Methoden gezielt den Gedanken der Integration verfolgt haben. Im Folgenden werden die Materialien der Methodengruppen und ihrer Untergruppen unter dieser Fragestellung analysiert.

4.3.1 Die Arbeit in den Methodengruppen und das Ziel der Integration

Grundsätzlich zeigt sich, dass jede der Gruppen für sich das Problem der Integration thematisierte. Was man aber unter Integration verstand und wie Integration sich vollziehen sollte, unterschied sich grundlegend.

Aus einer Reihe von Gründen, die in Kapitel 5 dieser Arbeit[776] expliziert werden, entstand die Idee, Unterrichtsprojekte zu konzipieren, die die Methoden der Lernzielermittlung und deren Umsetzung konkretisierten. Das Ziel war, die Integrierbarkeit der Methoden an der Arbeit an konkreten Beispielen festzustellen. – Die Projektleitung erteilte den Methodengruppen den Auftrag im April 1970.

[775] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 198, Anmerkung 80d.
[776] Vgl. S. 306 in diesem Band.

4.3.1.1 Überlegungen zur Integration innerhalb des situationsanalytischen Ansatzes

Für die Gruppe Hartwig bedeutete „Integration" bewusst zu machen, dass das situationsanalytische Modell qua Ansatz die anderen Methoden und Zielsetzungen der Lernzielgewinnung integrieren könne. Das leite sich aus der Fundamentalkategorie Gesellschaft ab, die dem Ansatz zu Grunde liegt.

Demzufolge reagierte die Gruppe Hartwig auf den Auftrag, an konkreten Unterrichtsbeispielen zu zeigen, wie die Integration zwischen den Ansätzen zu ermöglichen sei, nicht durch eine Modifikation der Grundstrukturen des Ableitungsmodells. Man bemühte sich vielmehr, die Einwände gegen den Ansatz zu entkräften, indem man an konkreten Einzelprojekten nachwies, dass die Monita unberechtigt waren. Sowohl das Verständnis der Gruppe von Integration, als auch ihr Vorgehen bei der Entwicklung von Unterrichtsmodelle wird im Folgenden konkretisiert.

Situationsabhängige Interdisziplinarität und fachspezifische Erschließung: Das Beispiel Fluglärm

Das interdisziplinäre Prinzip gehörte für die Gruppe Hartwig zu den unverzichtbaren Essentials: Wenn man von für die Gesellschaft als Ganze bedeutsamen Situationen ausgehe, sei es unmöglich, die daraus abgeleiteten Lernziele nur einem Fach zuzuordnen. Interdisziplinarität sei in jeder Situation notwendig angelegt.

Gerade die mangelnde Fachspezifik hatten Naturwissenschaftler am situationsspezifischen Ansatz immer wieder kritisiert. Die Gruppe Hartwig versuchte nun an einem Beispiel zu zeigen, dass der Vorwurf der Naturwissenschaften – zumindest in Teilen – unberechtigt sei: Situationen, die für die Gesellschaft als Ganzes bedeutsam sind, müssen nämlich u.a. auch mit Hilfe von Naturwissenschaften erschlossen werden. Die Fachspezifik komme so ins Spiel.

Um das zu verdeutlichen, entwickelte die Gruppe Hartwig das Unterrichtsprojekt ‚Fluglärm'.[777] Es sollte gezeigt werden, dass Interdisziplinarität und Fachspezifik sich ergänzen und nicht ausschließen: Eine Gruppe von Lernzielen lässt sich aus gegenwartsbedeutsamen Situationen ableiten, indem man Fragestellungen, die zu ihrer Erschließung beitragen sind,

[777] Das Phänomen Fluglärm entsprach also, in der Terminologie des Faltblatts, einer Situation (IV).

unter Einbeziehung der Methoden und Ergebnisse unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen, eben auch naturwissenschaftlicher, verfolgt.

- Zur Klärung der Frage „Wie leiden Menschen unter Fluglärm?" trägt vorrangig die Biologie bei. Berücksichtigt werden aber auch Ergebnisse soziologischer Studien (Auswirkung des Lärms auf das Gruppenverhalten in Familie, Beruf, Öffentlichkeit und freie Zeit[778]).
- Die Frage „Wo liegen die Ursachen der Lärmbelästigung?" wird vor allem mit Hilfe der Physik beantwortet, aber auch mit Hilfe der Geographie (Raumbedingungen) oder der Wirtschaftswissenschaften (ökonomische Bedeutung eines Flughafens, Interessen der Bevölkerung).
- Die Frage „Wie kann die Situation geändert werden?" schließlich wird behandelt unter Rückgriff auf die Physik (technische Möglichkeiten der Reduzierung von Lärm), auf die Geographie (raumplanerische Maßnahmen, die ergriffen werden könnten, z.B. Flugplatzverlegung) und auf die Soziologie (ökonomische Konsequenzen der von Physik und Geographie vorgeschlagenen Maßnahmen, berührte Interessen). –

Exemplarisch sollte am Projekt Fluglärm auch gezeigt werden, wie bei der Gewinnung von Lernzielen, die auf das Leitziel Emanzipation und Demokratisierung gerichtet sind, vorgegangen werden kann und dass auch hier interdisziplinär angesetzt wird. Auf Emanzipation gerichtet waren Ziele wie: „Kenntnis der physikalisch-technischen Ursachen und Lösungsmöglichkeiten und Einsicht in die Interdependenzen zwischen ihnen und wirtschaftlichen Interessen" oder „Durchschauen bestimmter Gruppeninteressen", „Durchschauen von affektiven Besetzungen des Bereichs Flugzeug – Flugverkehr" und schließlich die „Fähigkeit, die eigenen Interessen zu erkennen und zu artikulieren"[779]. Auch zu ihrer Beantwortung müssen fachspezifisch naturwissenschaftliche Kenntnisse einbezogen werden.

778 Der Verweis auf die vier Situationsfelder, von denen der Ansatz ja ausgeht, verdeutlicht die Idee, Gesellschaft in ihrer Totalität bewusst zu machen und diese Totalität als Rahmen für alle Einzelbetrachtungen mit zu bedenken. Helmut Hartwig verwendet dafür ein Bild: Man verfolgt einen Faden, ohne die anderen abzuschneiden.

779 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 17f. (Bibliothek des HILF).

Gesellschaftliche Implikationen individuellen Erlebens: Das Beispiel Naturerlebnis

Von Gegnern des situationsanalytischen Modells wurde generell die Möglichkeit, Gesellschaft als Fundamentalkategorie allen Lernzielbestimmungen zugrunde zu legen, in Frage gestellt. Sie argumentierten z.B. mit dem Beispiel „Erlebnis eines Sonnenaufgangs auf einem Berggipfel"[780], das sie als individuelles Erleben sahen, bei dem es um den Menschen „jenseits seiner gesellschaftlichen Existenz" gehe. Demgegenüber versuchte die Gruppe Hartwig zu zeigen, dass es „sehr wohl denkbar [sei], das geschilderte Naturerlebnis auch unter gesellschaftlichen Kategorien zu deuten."[781] Etwa, indem gefragt wird, wie ein Einzelner dazu kommt, in einer bestimmten Form Natur zu erleben, sie in einer bestimmten Form darzustellen und das Naturerleben zu bewerten.[782] Dies mündet ein in die Feststellung, ein solches Beispiel beweise „nicht die Unvollständigkeit des diskutierten Lernziel-Ableitungsmodells, sondern vielmehr dessen Brauchbarkeit".[783]

Die bisherigen Beispiele wurden von der Trägergruppe des situationsanalytischen Ansatzes vorgelegt. Diese Mitarbeiter der Gruppe Hartwig waren nicht bereit, ihr Verständnis von Gesellschaft als Fundamentalkategorie schulischen Lernens zu modifizieren. Daneben gibt es einen anders angelegten Projektentwurf, der bei seinem Versuch der Integration die Grundlagen des situationsanalytischen Ansatzes allerdings weit veränderte:

4.3.1.2 Gruppe Kuhn: Gesellschaft als eine Kategorie neben anderen

„Aus der ‚Gruppe Hartwig' wurde die ‚Gruppe Kuhn' ausgegliedert mit dem Auftrag, das ‚Hartwig-Modell' für die Ermittlung von Lernzielen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu erproben."[784] Das Ziel

780 Das Beispiel hat Wolf in seiner Dissertation dargestellt (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 53-59).

781 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 57.

782 Entfernt erinnern diese Ansätze an das Konzept des ideengeschichtlich orientierten Alpinen Museums in München, das 1996 eröffnet wurde. Vgl. Zebhauser/Trentin-Mayer, Idylle, 1996.

783 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 57.

784 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 88: Vorspann zum Bericht der Arbeitsgruppe Kuhn.

dieser Gruppe war, den situationsanalytischen Ansatz im Hinblick auf naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erweitern.[785]

Das Kuhnsche Konzept zur Lernzielgewinnung

Die Grundidee war, von so genannten ‚Bezugsbereichen des Menschen' auszugehen, wobei neben ‚Gesellschaft' noch andere Aspekte treten sollten. Gesellschaft wurde auf diese Weise zu einem Bereich neben anderen, verlor die zentrale Rolle. Deshalb kann man dieses, an den Grundfesten des Ansatzes Hartwig rüttelnde Vorgehen nur bei einem weiten Verständnis noch als Ansatz für eine Integration der Modelle sehen.

Die Gruppe Kuhn legte verschiedene Überlegungen für die Erweiterung vor: Einmal benennt sie als Bezugsbereiche des Menschen „Gesellschaft", „Unbelebte Natur", „Belebte Natur", „Formale Systeme (z.B. Mathematik, Linguistik, Ästhetik und Logik)"[786], an anderer Stelle „Gesellschaft", „Natur", „Formen der Vermittlung", „Ich".[787]

Alle Bereiche wurden in einem zweiten Schritt einer Strukturanalyse unterworfen; dabei spielten die Fachwissenschaften und die von ihnen entwickelten Methoden und erarbeiteten Ergebnisse eine entscheidende Rolle. Die Ergebnisse der Strukturanalysen bezeichnete die Gruppe Kuhn als ‚Materialeinheiten'. „Die Auflistung aller Materialeinheiten gibt für jeden Bezugsbereich das Insgesamt des Gewussten, die Bedingungen und

785 Modell Kuhn und Unterrichtsbeispiel Bojunga. In: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 8-28. (Bibliothek des HILF); Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 88-108. (Bibliothek des HILF).

786 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 18. (Bibliothek des HILF).

787 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 89f. (Bibliothek des HILF).
Die in den Mitteilungen, Heft 3b, vertretene Einteilung ist entnommen: Ohne Verf., wohl Kuhn: Vorläufiger Arbeitsbericht der Gruppe Kuhn. Ohne Jahr, wohl Anfang 1970. S. 3. (Privatarchiv Nicklas). Für die dort ausgewiesenen ‚Bezugsbereiche' werden folgende Begründungen angeführt:
„Gesellschaft: Der Mensch kann ohne Menschen nicht Mensch werden und leben.
Natur: Der Mensch ist als Lebewesen keine isolierte Größe, sondern steht in einem ganzen System von Prozessen, die wir Naturprozesse nennen."
Formen der Vermittlung: Dem Menschen sind die anderen und die Natur nicht nur einfach durch seine Sinnesorgane, sondern durch soziokulturell bedingte Formen der Wahrnehmung, des Ausdrucks und der Repräsentation vermittelt.
Ich: 'Das ‚Ich' als regulative Instanz des Verhaltens – das ja und nein sagende Ich – ist eine neue Funktion des Lebendigen, die den Menschen charakterisiert.' (Mitscherlich)"

Methoden seines Zustandekommens und das Verfahren seiner Repräsentation wieder."[788]

„Was von den Materialeinheiten eines Bezugsbereichs in Schulen gelernt werden soll, muss in einem Bewertungsprozess entschieden werden"[789]. Die Gruppe spricht von einem ‚Relevanzfilter', der angewandt wird. Gebildet wird dieser Filter aus allgemeinen Lernzielen, die man wegen ihres übergeordneten Charakters auch als Lernzielklassen bezeichnet. Im Frühjahr 1970 lagen als „Anfänge eines Relevanzfilters"[790] die folgenden neun Lernzielklassen vor:

- Fähigkeit zur Vermeidung der Bildung neuer Mythen.
- Fähigkeit zum Abbau bestehender irrationaler Vorstellung.
- Erkenntnis, dass die Beziehungen zwischen Natur und Mensch rational analysierbar sind.
- Fähigkeit zur mathematischen Analyse von Gesetzmäßigkeiten.
- Erkenntnis, dass Energie Konstituente der menschlichen Existenz ist.
- Erkenntnis, dass neben der Atomenergie die Sonne die einzige Energiequelle für die Erde ist.
- Fähigkeit zur Analyse der Bedingungen eines Verständniswandels.
- Erkenntnis der Prozesshaftigkeit der Erscheinungen in der Natur.
- Erkenntnis, dass Nachricht (Information) Konstituente der menschlichen Existenz ist.[791]

Den Lernzielklassen werden lernrelevante Situationen zugeordnet, also Situationen, in denen sich die in den allgemeinen Lernzielen formulierten Verhaltensanforderungen konkretisieren, in denen zudem das übergeordnete Ziel ‚Befähigung zu emanzipatorischem Verhalten' umgesetzt werden kann.

788 Ohne Verf., wohl Kuhn: Vorläufiger Arbeitsbericht der Gruppe Kuhn. Ohne Jahr, wohl Anfang 1970. S. 3. (Privatarchiv Nicklas).
Vgl. auch Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 90. (Bibliothek des HILF): Die Strukturanalyse ergibt „jeweils einen systematischen und detaillierten Aufriss der diesen Bezugsbereich repräsentierenden Kenntnisse, Fragestellungen, Methoden".

789 Ohne Verf., wohl Kuhn: Vorläufiger Arbeitsbericht der Gruppe Kuhn. Ohne Jahr, wohl Anfang 1970. S. 4. (Privatarchiv Nicklas).

790 Anschreiben der Arbeitsgruppe Kuhn. i. A. W. Wolf. Ohne Titel Ohne Jahr, wohl Anfang 1970. S. 1. (Privatarchiv Nicklas). Die Adressaten waren wohl die anderen Mitglieder der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

791 Die Lernzielklassen sind einem Fragebogen entnommen, mit dessen Hilfe die Gruppe Kuhn die Praktikabilität des entwickelten Instruments zur Lernzielermittlung erheben wollte. (Fragebogen. Ohne Jahr, wohl Anfang 1970. (Privatarchiv Nicklas).).

Konkrete Lernziele werden nun dadurch gewonnen, dass man die Kategorien ‚Materialeinheit', ‚Lernzielklassen' und ‚lernrelevante Situationen' aufeinander bezieht. Zusätzlich sollen die ‚Rahmenbedingungen für Lernprozesse' berücksichtigt werden, das sind z.B. die Lernerfahrungen der Schüler, die fachspezifischen Voraussetzungen, aber auch die gegebene personelle Ausstattung, die Finanzausstattung oder zeitökonomische Voraussetzungen. Bei der Entscheidung für konkrete Lernziele können darüber hinaus Kriterien herangezogen werden, die durch die anderen Methoden der Lernzielgewinnung erhoben worden sind.[792] Die Entscheidung, welche Materialeinheiten zur Erreichung der allgemeinen Lernziele und zur Bewältigung der lernrelevanten Situationen beitragen können, sollen Experten aus verschiedenen Bereichen treffen: Fachwissenschaftler, Didaktiker, Methodiker, Gesellschaftswissenschaftler, Ausbilder und Abnehmer, also die Adressaten der Ausbildung. – Die Gruppe Kuhn versuchte, wie die anderen Gruppen auch, die Praktikabilität des vorgeschlagenen Verfahrens an Projekten zu überprüfen.

Konkretisierungsversuche der Gruppe Kuhn

Es werden drei Beispiele vorgestellt, einmal der Versuch, den Ansatz auf dem Weg einer Expertenbefragung weiter zu führen (vgl. Beispiel 1: Fragebogen Kosmos), daran anschließend zwei Unterrichtsversuche zum Bezugsbereich ‚Natur' (vgl. Beispiel 2) und zum Bezugsbereich ‚Formen der Vermittlung' (vgl. Beispiel 3).

Um das Modell bis zur Ebene Unterricht durchzuspielen, bildeten sich Untergruppen. Die Ergebnisse der Entwürfe entfernten sich teilweise weit voneinander. Dies lässt sich besonders deutlich daran zeigen, wie jeweils der Bezug zum Bereich ‚Gesellschaft' hergestellt wird. Die Frage nach dem Zusammenhang zum Modell Hartwig stellt sich auf der Ebene der Konkretionen neu:

Beispiel 1: Fragebogen Kosmos

Ein Weg war, dass ein Fragebogen zum „Bezugsbereich des Menschen auf unbelebte Natur – Der Kosmos" entwickelt wurde. Die Adressaten der Befragungsaktion waren die anderen Mitglieder der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Sie sollten für zehn Materialeinheiten, die sich aus der Analyse ergeben hatten, Bewertungen vornehmen, aufgrund derer die Gruppen dann konkrete Lernziele formulieren wollten. Gefordert war, jede Materialeinheit „bezüglich jeder der neun Lernzielklassen und den zu ihnen korrespondierenden Situationsklassen" zu gewichten. Dazu sollte „das Ausmaß, in dem eine Materialeinheit [...] zur Erreichung einer Lernzielklasse beitragen kann, durch eine der Ziffern ‚1' bis ‚7'" gekennzeichnet werden. Konkret hieß das, es waren 540 Gewichtungen vorzunehmen. Ergebnisse dieser Fragebogenaktion habe ich nicht aufgefunden; die von Mitgliedern der Gruppe Kuhn empfohlene Recherche über das IPN Kiel (Institut für Pädagogik der Naturwissenschaft) ist ergebnislos geblieben.[793]

[792] Von der Gruppe Hartwig übernommen ist z.B. die „Eignung zur Bewältigung von Realität", von der Gruppe Rauschenberger übernommen wurde die Eignung „zur Bewältigung von Konflikten". Bezug genommen wird auch auf Lerndefizite, die die Gruppe Rülcker, ausgehend von der Analyse der Lehrpläne, ermittelt hat.

Beispiel 2: Bezugsbereich ‚Natur': Lernzielkatalog für Biologie

Der Ausgangspunkt der Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Naturwissenschaften ist, dass die „gesellschaftliche Relevanz der Naturwissenschaften im Zusammenhang mit der Lernzielfindung aus diesen selbst und in ihnen selbst deutlich werden muss, eine Beschreibung der Stellung der Naturwissenschaften innerhalb der Gesellschaft ist nur in Zusammenarbeit von Naturwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlern möglich".[794]

Im Zentrum stehen die Naturwissenschaften. Das erkennt man u.a. daran, dass zwar ihre Auswirkung auf die Gesellschaft betrachtet wird, nur am Rande aber die Wirkungen der Gesellschaft auf die Naturwissenschaften. – Klaus Dylla legte einen mit dem Instrumentarium der Gruppe Kuhn gewonnenen Lernzielkatalog für den Biologieunterricht der Sekundarstufe I vor. Das globale Lernziel lautet: „Die Schüler sollen durch den Biologieunterricht der Sekundarstufe in die Lage versetzt werden, im späteren Beruf, im öffentlichen Leben, oder auch privat Entscheidungen zu fällen, die zur Erhaltung und Emanzipation der Menschheit beitragen." Dieses oberste Lernziel differenzieren Dylla und seine Mitarbeiter fachspezifisch und im Hinblick auf die Gesellschaft aus. Letzteres interessiert in unserem Zusammenhang:

[793] Dylla, einer der Verantwortlichen der Gruppe Kuhn, war dort tätig. Er könnte die Rückläufe und Auswertung der Befragung möglicherweise dort archiviert haben. Wegen einer Umstrukturierung des IPN sind den derzeitigen Mitarbeitern die Bestände des – weitgehend ungeordneten – Hausarchives nicht geläufig. Dass Materialien vorliegen, ist nach Auskunft von Marquardt-Mau, bzw. Riquarts nicht ausgeschlossen.

[794] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 19. (Bibliothek des HILF).

Alle fachspezifischen Lernziele werden daran gemessen, ob sie auch einen Beitrag zu den folgenden gesellschaftlichen Zielen leisten können:
(1) „Die Schüler sollen auf der Sekundarstufe die Einstellung gewonnen haben, Probleme sachlich fundiert nach den Prinzipien der Mitmenschlichkeit und der Emanzipation zu entscheiden.
(2) Die Schüler sollen in der Lage sein, biologische Erkenntnisse auf gesellschaftliche Probleme anzuwenden und umgekehrt.
(3) Die Schüler sollen die biologischen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, die gesellschaftlich relevant sind."[795]

Auch bei Dylla wird deutlich, dass die in der Biologie erworbenen Qualifikationen in ihrem Bezug auf die Gesellschaft betrachtet werden, nicht die Auswirkungen der Gesellschaft auf die Biologie. Damit wird die Zeit- und eben Gesellschaftsanhängigkeit von Wissenschaft ignoriert.

Beispiel 3: „Formen der Vermittlung". Hebels Integrationsversuch

Obwohl die Gruppe Kuhn mit Naturwissenschaften assoziiert wird,[796] entstand unter ihrem Dach auch ein Konzept, das den Gesellschaftswissenschaften zuzuordnen ist; es befasst sich mit Formen der Vermittlung. Die Federführung hatte der Gymnasiallehrer Franz Hebel (Venia Deutsch und Sozialkunde bzw. ‚Politische Bildung'). Wie Dylla auch wechselte er später an die Hochschule. Er gehört zu den hessischen Lehrern, die sich früh für Politische Bildungsarbeit engagiert haben. Dabei war Gesellschaftskritik für ihn ein wichtiges Anliegen. Dies wird an den Unterrichtsmodellen deutlich, die Hebel im von Fackiner 1972 herausgegebenen „Handbuch des politischen Unterrichts" publiziert hat.[797]

[795] Dylla, IPN Kiel, Projekt Fulda: Lernzielkatalog für den Biologieunterricht der Sekundarstufe (5. – 10. Schuljahr). Ohne Jahr, wohl 1970. S. 1f. (Privatarchiv Nicklas)

[796] Vgl. Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 95-108. (Bibliothek des HILF).

[797] Die beiden Unterrichtsmodelle werden kurz vorgestellt:
Hebel, Akkumulation und Konzentration von Kapital. Simulation und Kritik wirtschaftlichen Verhaltens, 1972 (Manuskriptschluss: Januar 1969): Hierbei geht es um die Verwendung des bekannten Brettspiels Monopoly im Sozialkundeunterricht. Ziel ist, die Reflexion über die dem Spiel zugrunde liegenden wirtschaftlichen Prinzipien in Gang zu setzen und die Selbstreflexion über die Schüler sowohl als Spieler, aber auch als Teilnehmer im Wirtschafts- und Gesellschaftssystem. Das Spiel soll dabei als Form der Enkulturation transparent gemacht werden.
Ähnlich kritisch geht Hebel im zweiten Unterrichtsmodell vor, das er erstmals Ende der 1960er Jahre ausprobiert hatte: Hebel, Soziale Sensibilisierung im Rahmen formeller Erziehung, 1972: Eine entscheidende Zielsetzung ist, die Bedingungen sozialer Vorgänge für Schüler durchschaubar zu machen. Kritisch setzt Hebel sich in diesem Zusammenhang gerade mit den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule auseinander, die „ – meist undurchschaut – ein Interesse daran [haben], die gegebenen Daseinsbedingungen nicht zu relativieren und so die Möglichkeit einer Veränderung zu verhindern." (ebd., S. 56). Zur Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation werden die Schüler angeregt mit Hilfe des Verfremdungseffekts: Ausgangspunkt ist ein Text über Kindheit in Samoa; Wertungen und Kritik der dortigen Verhältnisse bewirken eine Sensibilisierung für eigene Erfahrungen. Speziell betrachtet wurde die „durch gesellschaftliche Erwartung erzeugte Geschlechtsrolle" (ebd. S. 66) und der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Stellung und Erziehung. Wieder galten Reflexion und Selbstreflexion als gleichberechtigte Ziele.

Die Ausdifferenzierung des Bezugsfeldes „Formen der Vermittlung" zeigt mehr Nähe zur Position Hartwig als zur Position der Naturwissenschaftler. Hebel behält aus der Variante Kuhn bei, dass die Wissenschaften vorab für die Gewinnung von Materialeinheiten herangezogen werden. Er hält dabei aber an einem engen Zusammenhang zum Bezugsfeld Gesellschaft fest. Der „Rückgriff auf die Fachwissenschaften" müsse nicht „zu dem Versuch einer Flucht in Quasi-Objektivität oder Quasi-Neutralität" verkommen, wenn man bedenkt, dass Wissenschaften die Antworten „von Menschen vergangener Zeiten und unserer Zeit auf Herausforderungen in lernrelevanten Situationen" bündeln, und die Antworten nicht „unabhängig von der geschichtlichen und gesellschaftlichen Lage dieser Menschen gesehen werden können". Dies sei der Wissensbestand speziell der Wissenschaften Geschichte und Soziologie. Indem man das Wissen der einzelnen Wissenschaften „auf seine gesellschaftliche Implikation hin" prüft, kann es „sozusagen als Material für neue Verwendungen" zurück gewonnen und als „Vor-Organisation möglicher lernrelevanter Situationen"[798] genutzt werden.

Für Hebel hängen die vier ‚Bezugsbereiche' (Gesellschaft, Natur, Formen der Vermittlung, Ich) so zusammen, dass „jeweils drei Bereiche den vierten mitkonstituieren." Gesellschaft steht deshalb nicht neben den anderen Bereichen, sondern ist in vielfachen Beziehungen mit ihnen verknüpft. Grund gelegt wird diese Auffassung bereits durch die Materialeinheiten, die den Bereich ‚Formen der Vermittlung' ausdifferenzieren. Qua Gegenstand, qua zugeordnete Fachwissenschaften hat Gesellschaft hier eine andere Bedeutung als im Bezugsbereich ‚Natur'.

Klafki hat im seinem 1989 anlässlich „20 Jahre Curriculumsrevision in Hessen" veröffentlichten Interview mit Lingelbach gemeint, dass sich eine Gesprächsbasis zwischen den Gruppen Hartwig und Kuhn hätte entwickeln können, hätte man nur die Geduld gehabt, abzuwarten, weil die

[798] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 95f. (Bibliothek des HILF).

Gruppe Kuhn „selbst auf Zusammenhänge zwischen dem ‚Bereich Gesellschaft' und den anderen Bereichen"[799] gestoßen sei.

Für die von Kuhn bzw. Dylla vertretene Sichtweise des Bezugs zwischen Gesellschaft und Naturwissenschaft konnte mit Gesprächsbereitschaft seitens der Gruppe Hartwig eigentlich nicht gerechnet werden.[800] Ob die von Hebel vertretene Position für die anderen Mitglieder der Gruppe Kuhn bzw. für die Gruppe Hartwig tragbar gewesen wäre, lässt sich nicht rekonstruieren. Dennoch bleibt mit Klafki festzuhalten, dass im Ansatz Hebels ein Versuch vorgelegt worden war, die beiden Methoden der Lernzielfindung zu kombinieren. – Der Gruppe Kuhn hat Hebel sich wohl deshalb angeschlossen, weil er den generellen Ideologieverdacht der Gruppe Hartwig gegenüber der Wissenschaft nicht mittragen wollte. Genauso wenig glaubte Hebel aber an die Zweckfreiheit wissenschaftlichen Arbeitens oder an die uneingeschränkte Freiheit des Individuums. Versucht man also Hebel einzuordnen, so steht man vor einem der für die Curriculumsrevision typischen Beispiele der Vernetzung. Lineare Zuordnungen sind nicht möglich.

4.3.1.3 Integrationsansätze der Normengruppe

Bezüge zum situationsanalytischen Ansatz

Auch für die Normengruppe kann eine Bezugnahme auf den situationsanalytischen Ansatz festgestellt werden. Integrativ dachte hier vor allem Rauschenberger selbst: Schon im März 1970 stellte er fest, dass eine Auseinandersetzung mit generellen Lernzielen ohne Berücksichtigung von speziellen nicht möglich sei. „Zwischen Norm und konkreter Anwendung, zwischen genereller und spezieller Lernzielermittlung ist eine Arbeitsteilung nicht möglich. Es handelt sich um eine dialektische Bewegung, wenn über Lernziele reflektiert wird, und die ist keiner Gruppe erspart."[801]

Diese Erkenntnis vertieft sich speziell im Verlauf der Arbeit an den Unterrichtsmodellen: Im Protokoll zu einer der letzten Sitzungen (der letzten Sitzung?) der Gruppe schreibt Rauschenberger, dass gerade bei der Erarbeitung von Unterrichtsprojekten „die Annäherung der Arbeit der Normengruppe an die Arbeitsweise besonders der Gruppe Hartwig (Ansatz bei Situationen) [...] ganz deutlich geworden" sei: „Obgleich also die Gruppe Hartwig und die Gruppe Rauschenberger von theoretisch exakt entgegen gesetzten Ansätzen her zu arbeiten begonnen haben, sind die Projekte beider Gruppen identisch in dem Zugleich von Ober- u. Unterbegriff und Situations- und Normbezug."[802]

Rauschenberger geht noch einen Schritt weiter, wenn er feststellt: „Das ursprüngliche Konzept, von Normen Lernziele und Situationen ableiten zu wollen, hat die Normengruppe mitsamt ihren Untergruppen selbst nie durchhalten können, obgleich sie sich dessen erst spät bewusst geworden ist." Man erkannte, „dass während aller Arbeitsphasen ständig und notgedrungen neue Situationen produziert worden sind, die nur nicht als Situationen verstanden, sondern als Lernziele missverstanden wurden." Als sich „im frühesten Stadium" der Arbeit der Gruppe „das Thema ‚Konflikt' ergab, hatte man keine Norm und kein Lernziel, sondern ein Situationsfeld vor sich. [...] Das Bedürfnis, Konflikte zu lösen, wird nicht durch eine Norm, sondern durch eine konkrete gesellschaftliche Situation ausgelöst. Bei der Überprüfung des Geleisteten wird also deutlich, dass sich die Arbeit der Normengruppe auf Grund falscher Voraussetzungen streckenweise im Kreis bewegt hat: von Wertvorstellungen ausgehend sind doch alle Wertvorstellungen nur auf dem Untergrund untergeschobener Situationen und Bedürfnisse reflektiert worden."[803] – Diese Analyse stellte Rauschenberger Ende 1970 an, aus der Erfahrung mit der Projektarbeit, in der Erwartung der bevorstehenden Umorientierung der

799 Klafki, Chance, 1986, S. 210. Klafki betonte das auch in den beiden Interviews aus dem Jahre 1997. (Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I; Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II).

800 Allerdings führt Klafki bei der Kennzeichnung des Ansatzes Kuhn nur die von Naturwissenschaftlern vertretenen Bezugsbereiche „anorganische Natur, organische Natur, formale Systeme, Gesellschaft" auf, nicht die Bezugsbereiche Gesellschaft, Natur, Formen der Vermittlung, Ich, auf die Hebel sich bezieht. (Klafki, Chance, 1986, S. 210).

801 Ohne Vf., wohl Rauschenberger, H.: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. 11. März 1970. S. 4. (Privatarchiv Nicklas).
In den Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. Bericht der Gruppe Rauschenberger. S. 10. (Bibliothek des HILF) wird Rauschenberger als Verfasser des oben zitierten Papiers genannt.

802 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. Bericht der Gruppe Rauschenberger. S. 11. (Bibliothek des HILF).

803 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. Bericht der Gruppe Rauschenberger. S. 12. (Bibliothek des HILF).

Lehrplanrevision.[804] Ob diese Feststellung eher als persönliche Wertung oder als mit den anderen Gruppenmitgliedern abgesprochenes Resümee genommen werden kann, lässt sich kaum mehr entscheiden.

Für die Frage, ob und wie die einzelnen Gruppen sich Ende 1969 und Anfang 1970 um die Integration der Ansätze bemüht haben, ist dieses Statement wegen des späten Zeitpunkts möglicherweise weniger aussagekräftig als ein anderer Hinweis aus demselben Protokoll, der sich auf das Frühjahr 1970 bezieht: „Die Forderung nach Projekten traf wahrscheinlich keine Gruppe so unvorbereitet wie gerade die Normengruppe, die sich zur Aufgabe gemacht hatte, eben nicht pragmatische, sondern vorrangig theoretische Probleme der Curriculumsarbeit zu verfolgen."[805] Der Auftrag, Arbeitspapiere zu entwickeln, „die unsere Ergebnisse systematisch, möglichst konkret und womöglich anhand der Planung von paradigmatischen Unterrichtsverläufen"[806] festhalten sollte, wurde dann aber stringent umgesetzt. Ab März 1970 lässt sich durch Protokolle bereits die Arbeit am Unterrichtsthema Sprachkonflikte nachweisen.[807]

Beispiel: Sprachkonflikte

Es scheint so, als hätten für die Unterrichtsmodelle solche Mitglieder der Gruppe die Federführung übernommen, die sich zuvor mit der theoretischen Fundierung weniger befasst haben (Gisela Wand und Gisela Wilkending). Wilkending stand in engem Kontakt zur Gruppe Hartwig, speziell zu Kurt Fackiner, der als Leiter der Realisierungskommission auch die Erarbeitung der Projekte koordinierte.[808] In der Rückerinnerung sieht sie ihre Arbeit am Projekt ‚Sprachkonflikt' mit dem situationsanalytischen Ansatz verbunden, nicht mit dem normenorientierten.[809] Rauschenberger bezieht sich bei seinen Analysen vom Jahresende 1970 vor allem auf die „Arbeit am Projekt ‚Konflikt und Sprache'", die in „eine methodische Position geraten [sei], die sich letztlich, trotz des entgegen gesetzten Selbstverständnisses am Beginn, der Hartwig-Gruppe zumindest methodisch sehr genähert hat."[810]

Es wäre durchaus denkbar, dass diese Annäherung nicht strukturell notwendig gewesen war, sondern sich ergeben hat, weil die Verantwortlichen für die beiden Ansätze sich eben persönlich nahe standen. – Die Entwicklung des Sprachkonfliktemodells war eher kein bewusster, reflektierter Prozess der Integration der beiden Ansätze. Während der Arbeit lässt sich z.B. keine Auseinandersetzung mit der Weise erkennen, wie die Gruppe Hartwig Lernziele ableiten wollte. Die Reflexion erfolgt wohl eher ex post, in der Analyse Rauschenbergers. Gemeinsam sind lediglich der Bezug auf konkrete Situationen und das Bewusstsein, dass Situationen und gesellschaftliche Normen in Beziehungen zueinander stehen, die aufgeklärt werden müssen.

Ergebnisse des normorientierten Ansatzes als Ausgangspunkt für Integration: Beispiel: Emanzipation

Fischer betreute ein Sonderprojekt der Normengruppe, das den ursprünglich gesetzten Zielen näher stand, nämlich die Auseinandersetzung mit der Norm Emanzipation. Er formulierte im November 1969 als Aufgabe für seine Gruppe, ein Repertoire von „General-Qualifikationen" zu gewinnen, „das sich als qualitatives Auswahlkriterium für die durch andere Methoden gewonnenen Lernziele anbiete[t]"[811]. Es lässt sich aber nicht nachweisen, dass die Ergebnisse von anderen Gruppen entsprechend dieser Absicht wahrgenommen worden wären. Die Gruppe Hartwig grenzt sich vielmehr dezidiert von den Versuchen ab, im Voraus zu definieren, was Emanzipation sei. Auch Fischer selbst scheint die Integration nicht

804 Möglicherweise setzte Rauschenberger die Einsetzung von Rahmenrichtliniengruppen mit dem Scheitern des Ansatzes der Klafki-Kommission gleich (Zur Umorientierung der Reform vgl. Kapitel 5, S. 387).

805 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. Bericht der Gruppe Rauschenberger. S. 11. (Bibliothek des HILF).

806 Ohne Vf., wohl Rauschenberger, H.: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. 11. März 1970. S. 4. (Privatarchiv Nicklas).

807 Insgesamt liegen zwölf Protokolle, teilweise von unterschiedlichen Untergruppen erarbeitet, vor. (Privatarchiv Nicklas). Verantwortlich zeichnen G. Wand und G. Wilkending; einmal ist Peter Bonn vom BTZ der Protokollant.

808 Wilkending entwickelte z.B. Arbeitsunterlagen für die Gruppensitzungen, die erkennbar vom Ansatz Fackiners geprägt sind (Arbeitspapier zum Thema „Sprachkonflikt", Teilgruppe Marburg. Ohne Jahr, wohl Sommer 1970 bzw. war als Berichterstatterin auf Sitzungen der Realisierungskommission tätig: (vgl. die Hinweise in Bonn, P.: Protokoll der Tagung vom 25. 6. 1971 in Darmstadt der Gruppe „Sprache und Konflikt". Wiesbaden 29. 6. 1971).

809 Telefonat mit Wilkending, II.

810 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. Bericht der Gruppe Rauschenberger. S. 13. (Bibliothek des HILF).
Der Schluss, den Wolf aus dieser Äußerung zieht, ist so nicht richtig. „Sie [die Gruppe Rauschenberger] schlägt vor, ihre weitere Arbeit als Teilaspekt des situationsanalytischen Ansatzes zu begreifen und diesem zuzuordnen." (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 75).

811 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 2. Februar 1970. S. 5. (Bibliothek des HILF).

weiter als Aufgabe verfolgt zu haben; die oben zitierte Aussage hatte eher den Charakter eines Lippenbekenntnisses.

4.3.1.4 Überlegungen der Gruppe: Analyse von Bildungsplänen zur Integration

Am wenigsten lässt sich erkennen, ob die Gruppe, die sich vorgenommen hatte, bei der Lernzielermittlung an der Analyse vorhandener Bildungspläne anzusetzen, auch an der Integration der methodischen Ansätze arbeitete. Die für die Gruppe Rülcker überlieferten Hinweise gehen über die grundsätzlichen Feststellungen der Notwendigkeit von Integration nicht hinaus. Rülcker macht zwar schon in frühen Überlegungen zum Ansatz seiner Gruppe deutlich, dass durch sein Modell nicht alle „in der heutigen gesellschaftlichen und kulturellen Situation notwendigen Anforderungen“[812] erfasst werden, weil schwerpunktmäßig Materialien analysiert werden, die für den Bereich der Schule erstellt wurden. Zur Verringerung des dadurch notwendig entstehenden sog. absoluten Lernzieldefizits müssen auch die Ergebnisse anderer Methodengruppen, „etwa der mit Situationsanalysen befassten“[813] herangezogen werden. Mehr als diese allgemeine Feststellung zur Notwendigkeit von Integration findet sich nicht.

4.3.2 Die unterschiedlichen Einschätzungen über die Koordinierbarkeit

Der Befund zeigt: Grundsätzlich wurde in den einzelnen Methodengruppen durchaus über die Integration der Ansätze nachgedacht. Aber: Unstrittig ist auch die Tatsache, dass ein Dialog zwischen den Methodengruppen nicht zustande kam. Die Erklärungen für das Nicht-Zustandekommen eines Diskurses oder einer Abstimmung gehen aber auseinander. Im Folgenden werden einige Erklärungen von Beteiligten vorgestellt. Es wird versucht, diese Erklärungen einzuordnen, indem sie auf die Vorerfahrungen der Beteiligten bezogen werden, auf die zeitgenössischen Handlungszwänge oder auf Sinngebungsprozesse, wie sie in der rückblickenden Reflexion zu fassen sind. Bei der Beurteilung ist besonders zu berücksichtigen, wann und wo und in welchem Kontext die Erklärungen gegeben wurden.

812 Rülcker, T.: Die Methode der Lernzielermittlung aus Bildungsplänen (dargestellt am Fach Deutsch). Ohne Jahr. S. 3. (Privatarchiv Nicklas).

813 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 3a. Mai 1970. S. 24. (Bibliothek des HILF).

Betrachtet werden die Erklärungen, die Wolf in seiner 1973 entstandenen und 1977 veröffentlichten Dissertation[814] gibt (S. 271) und die Erklärungen Klafkis und Lingelbachs, wie sie im Perspektivplan[815] und in den Bildungspolitischen Informationen des Hessischen Kultusministeriums (beide aus dem Jahre 1970)[816] sowie in der schriftlichen Rückbesinnung Klafkis aus dem Jahre 1986[817] und in publizierten Gesprächen zwischen Lingelbach und Klafki des Jahres 1991[818] zum Ausdruck kommen. Weiterhin wird die Einschätzung des Ministeriums einbezogen, verdichtet in Äußerungen der Staatssekretärin Hamm-Brücher,[819] ihres Nachfolgers Moos[820] und des mit Schulreform intensiv befassten Ministerialrats Ehrhardt[821] und schließlich die Bewertung des Leiters der situationsanalytisch arbeitenden Gruppe Hartwig[822].

Alle den Analysen zugrunde liegenden Materialien stammen von Beteiligten. Ex post nehmen sie Stellung zu einem Prozess, in dem sie zu den Hauptakteuren zählten. Dies hat Vor- und Nachteile: Der Erfahrungsnähe steht Perspektivität, vielleicht sogar Parteilichkeit gegenüber. Theoretisch betrachtet handelt es sich um historische Narrationen, die die Autoren vorlegen.

Bei der Untersuchung dieser Narrationen wird auf ein Analysesystem Karl Ernst Jeismanns zurückgegriffen, bei dem dieser von drei methodisch unterscheidbaren Dimensionen der Erkenntnisleistungen im empirisch vorfindbaren Geschichtsbewusstsein ausgeht.[823] Es handelt sich

814 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977.

815 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. (Privatarchiv Lingelbach).

816 Geschäftsstelle der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘, Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970.

817 Klafki, Chance, 1986.

818 Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach. Diskussion mit Wolfgang Klafki im Anschluß an das Interview. In: Kaufmann u.a., Kontinuität 1991.

819 Vgl. Hamm-Brücher, Aufbruch, 1969 und Gespräch mit Hamm-Brücher.

820 Vgl. Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript, 1993. (Privatarchiv Moos) sowie das Gespräch mit Moos.

821 Gespräch mit Ehrhardt.

822 Gespräch mit Hartwig, I.

823 Diese Grundstruktur des Geschichtsbewusstseins thematisiert Jeismann vielfach. Vgl. z.B. Jeismann, Funktion und Didaktik der Geschichte, 1974; Jeismann, Didaktik der Geschichte, 1978; Jeismann, „Geschichtsbewusstsein“, 1980; Jeismann, Geschichtsdidaktik und Forschungskommunikation, 1985; Jeismann, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, 1988; Jeismann, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, 1990, Jeisman, rem tene, 2001.

dabei um eine geschichtstheoretisch fundierte, und ansatzweise empirisch überprüfte Ordnung: Jeismann unterscheidet zuerst einmal zwischen „Sachaussagen, die geschichtliche Sachverhalte benennen und erklären" und „Bewertungen und Stellungnahmen zu diesen so benannten Sachverhalten"[824]. Sachaussagen werden durch die Operation der Analyse möglich, die er kennzeichnet als „Beschreibung oder Analyse eines aus historischen Zeugnissen rekonstruierten Faktums, sei es ein Zustand oder ein Vorgang, also die Klärung des historischen Sachverhalts"[825].

Die Dimension ‚Wertung bzw. Stellungnahme', bezieht das historische Phänomen auf die Gegenwart des sie betrachtenden Subjekts und meint das „Sich-Verhalten[.] in Zustimmung, Abwehr oder auch Indifferenz"[826]. Zwischen „die beiden Dimensionen der Analyse und der Wertung" fügt Jeismann das Sachurteil als eine „mittlere" Dimension ein, „die in die beiden anderen hinüber greift, aber doch von ihnen unterscheidbar ist. Damit sind – mehr als Analyse und noch nicht Wertung – jene Urteile und Bedeutung formulierenden Aussagen gemeint, die etwas über Nachteil oder Vorteil, Angemessenheit der Mittel zu den erstrebten Zielen, der Zustände zu den gewollten Verhältnissen, über die Nachwirkung von Vorgängen sagen oder auch die Komplexheit historischer Verläufe oder Verhältnisse in ein System von Erklärungshypothesen, eine ‚Theorie' hineinstellen."[827]

„Analysen" fokussieren vornehmlich auf Vergangenes; der Prozess der Rekonstruktion ist gemeint. „Sachurteile" sind einordnende Konstruktionen, die „aus der Zeit heraus" zu argumentieren versuchen; „Wertungen" beziehen das Vergangene auf die Gegenwart und Zukunft; sie enthalten Sinnbildungen über die Zeiten hinweg. – In Bezug auf die Stellungsnahmen der einzelnen Autoren wird gefragt, inwiefern sie „analysieren", „Sachurteile" bzw. „Wertungen" abgeben. Dies erleichtert die Beurteilung der Aussagen zu der für die Klafki-Phase der hessischen Schulreform so wichtigen Frage, warum die Methoden der Lernzielermittlung nicht integriert werden konnten.

824 Jeismann, „Geschichtsbewusstsein", 1980, S. 205.

825 Jeismann, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts, 1990, S. 62.
Jeismann verdeutlicht aber auch, dass selbst die „Analysen", deren „Objektivität" man am wenigsten in Frage stellen möchte, ungenau, unsauber durchgeführt sein können, beeinflusst von umfassenden „In- Dienstnahmen" von Geschichte, bzw. von kurzfristigen gegenwärtigen „Identifikations- oder Legitimationsbedürfnissen". (Vgl. hierzu z.B. Jeismann, Geschichtsdidaktik und Forschungskommunikation, 1985, S. 55f.) Die Ergebnisse der „Analyse" sind jedoch am besten überprüfbar.

826 Jeismann, Didaktik der Geschichte, 1978, S. 58.

827 Jeismann, „Geschichtsbewusstsein", 1980, S. 207.
Die dem Sachurteil zugrunde liegende Operation kennzeichnet Jeismann mehrfach auch als „Abwägung und Beurteilung der historischen Bedeutung einer geschichtlichen Tatsache in ihrer Zeit und für die Folgezeit". (Jeismann, Didaktik der Geschichte, 1978, S. 58).

4.3.2.1 Die Beurteilung aus der Perspektive Wolfs

Zu den Analysen und ihrer Quellenbasis

Die Quellenbasis für die Auseinandersetzung mit Wolfs Erklärung für das Nicht-Zustandekommen eines Dialogs ist seine Dissertation aus dem Jahre 1973. Sein Anspruch ist, eine wissenschaftliche Arbeit über die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne (1968–1971)' vorzulegen, den „Versuch, die Geschichte dieser Kommission aufzuarbeiten."[828] Es wird also die Historisierung einer Teilphase eines Prozesses angestrebt, der zum damaligen Zeitpunkt noch gar nicht abgeschlossen war.

Wolf war Teil dieses Prozesses, insofern er der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' angehört hatte und zwar als Mitglied der Gruppe Hartwig. Ab 1970/71 war er innerhalb der Kommission mit der Leitung der Projektgruppe ‚Urlaub' betraut. Von 1971 bis 1973 arbeitete er federführend an der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Fassung 1 und 2 mit, ab 1972 auch an den Rahmenrichtlinien Gemeinschaftskunde für die Sekundarstufe II. Ebenfalls seit 1972 plante er zusammen mit Ingrid Haller einen Modellversuch zur regionalen Lehrerfortbildung; von 1973 bis 1976 war er als „hauptamtlicher Projektleiter für die Planung, Durchführung und Auswertung"[829] dieses Modellversuchs zuständig.

In dieser Dissertation fällt Wolf „Sachurteile" im Sinne Jeismanns, wenn er z.B. feststellt, dass „die Auflösung der Kommission [...] die Planungsgruppe des Modellversuchs unter eine Art Legitimationszwang brachte: Mitarbeit in staatlichen Reformprojekten schien in Hessen nur dann mit einem ‚progressiven Selbstverständnis' vereinbar, wenn der

828 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 12.

829 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 9. An dieser Stelle listet Wolf alle oben angeführten Funktionen im Verlauf der Schulreform auf.
Es fällt auf, dass er sich für 1969/70 noch als ‚Lehrer' bezeichnet, obwohl er laut Philologen-Jahrbuch für das Höhere Schulwesen, Landesausgabe Hessen im Schuljahr 1969/70, bereits de facto als Fachleiter am Studienseminar Offenbach tätig war. Wegen des Status „beauftragt" mit Fachleitung war er nur de jure weiterhin Lehrer. (Hessischer Philologenverband e.V.: Philologen-Jahrbuch, 1970, S. 245).

Nachweis gelang, dass die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' kein ‚gelungenes Lehrstück für eine demokratische Lehrplanreform' darstellt."[830] An anderer Stelle sagt er: „Für die Autoren des Planungskonzepts stellte sich die mit diesem Modellversuch eingeschlagene Strategie als Resultat einer Analyse ihrer konkreten Arbeitssituation in curricularen Entwicklungsgruppen dar."[831] Diese Aussage, die die für Curriculumsrevision Verantwortlichen im Arbeitsprozess, eingebunden in Handlungszwänge und deshalb notwendigerweise eher ‚nebenbei' vollzogen, wollte Wolf durch die vorgelegte Dissertation überprüfen. Es ging ihm auch darum, „Erfahrungswissen zu reflektieren"[832].

Über die Möglichkeiten eines solchen Vorhabens hat Wolf sich sehr wohl Gedanken gemacht. Dabei wird auch sichtbar, dass er seine Meinung änderte: Während er in einer nur wenige Monate vor der Dissertation erarbeiteten Vorbemerkung zum von ihm verantworteten Modellversuch zur regionalen Lehrerfortbildung noch feststellt: „Für an ihr [der hessischen Lehrplanrevision] Beteiligte wird es immer schwer sein zu trennen zwischen objektiver Analyse und Rechtfertigungsversuchen, in denen sich je nach Standort die unterschiedlichsten Argumente überkreuzen, wenn es darum geht, das eigene progressive Bewusstsein zu dokumentieren"[833], ändert er seine Meinung in der Vorbereitungsphase für seine Dissertation. In der Einleitung zu seiner Dissertation zitiert er den Hinweis auf die fließenden Grenzen zwischen „objektiver Analyse und Rechtfertigungsversuchen" zwar noch einmal. Allerdings vertritt er dann die Ansicht, eine „kritische Aufarbeitung der Kommissionsgeschichte"[834] könne die objektive Analyse zumindest befördern. Das Ziel der Objektivierung strebt Wolf dadurch an, dass er präzise, durch eine Vielzahl von Quellen gestützte Untersuchungen vorlegt.

Für die ‚Analyse' (nach Jeismann) der damaligen Situation standen Wolf, neben den selbst gesammelten Materialien, alle am Hessischen Kultusministerium vorliegenden Unterlagen zur Verfügung.[835] Obwohl mir zahlreiche Akten nicht mehr zugänglich sind, auf die Wolf sich noch beziehen konnte, und ich nur zum Teil mit Parallelbeständen vergleichen konnte, hat sich seine Rekonstruktion der Abläufe bestätigt. Die Beurteilungen auf der Sachurteils- und auf der Wertungsebene halten dagegen einer Plausibilitätsprüfung nicht immer stand:

830 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 9f.
831 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 12.
832 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 9.
833 Haller/Wolf, Vorbemerkung, 1973, S. 5.
834 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 10. Hier auch das angesprochene Zitat.
835 Zum Privatarchiv Wolf vgl. S. 153 in diesem Band.

Auf der Analyseebene stellt Wolf zur Arbeit der Methodengruppen fest: „Die Arbeit vollzog sich in den getrennt und an verschiedenen Orten tagenden Teilkommissionen. Die Spanne zwischen zwei Einberufungen der Gesamtkommission betrug in der Regel mehrere Monate.[836] Die Teilkommissionen tagten die meiste Zeit für sich.[837] Organisierte und auf die inhaltlichen Probleme bezogene Kommunikation zwischen den Gruppen fand kaum statt. Plenumsveranstaltungen, in deren Verlauf zunächst noch die Vertreter der einzelnen Gruppen über ihren Arbeitsstand referierten, wurden zunehmend dominiert von der Thematik der politischen Absicherung der Kommissionsarbeit.[838] Dies galt auch für die Koordinierungskommission.[839] Zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Gruppen wurde versucht, im November 1969 eine Integrationskommission zu bilden. Dies erbrachte keine große Verbesserung der Kommunikation.[840]

„Glaube an den rationalen Diskurs", „Konfliktvermeidungsstrategie" oder beides? – Aussagen auf Sachurteilsebene

Betrachtet man Wolfs „Sachurteile" zur damaligen Situation, so wird in einer Reihe von Hinsichten das bestätigt, was er ursprünglich zur Interpretation durch Beteiligte geäußert hatte: „Für [...] Beteiligte wird es immer schwer sein zu trennen zwischen objektiver Analyse und Rechtfertigungsversuchen".[841]

Die Schwierigkeit wird besonders bei der Beurteilung der Kommissionsleitung deutlich. Wolf bietet zwei Sichtweisen an: Zum einen: Die Kommissionsspitze habe, im Vertrauen auf die „Einsicht vernünftiger Subjekte" den Prozess der Abstimmung bewusst nicht weiter organisiert. Sie sei davon ausgegangen, dass sich im Arbeitsprozess „eine immanente Logik" entfalten würde, „die dazu führt, daß die von unterschiedlichen Ansätzen ausgehenden Teilgruppen über gleichsam arbeitsteilige Vorge-

836 Belegt durch die auch heute zugänglichen Protokolle des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung'.
837 Belegt durch noch vorliegende Protokolle des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung'.
838 Belegt durch die oben bereits angesprochenen Protokolle, und durch die Erinnerung von Zeitzeugen. Vgl. z.B. das Gespräch mit Volker Dingeldey.
839 Die Sitzungsprotokolle der Koordinierungskommission sind weitgehend vernichtet worden; einzelne Hinweise aus Privatarchiven (ergiebig besonders das Archiv Nicklas) bestätigen die Beschreibung Wolfs.
840 Die Protokolle der Integrationskommission haben sich nicht erhalten.
841 Haller/Wolf, Vorbemerkung, 1973, S. 5.

hen zu aufeinander beziehbaren Ergebnissen kommen“[842]. – Der gesamte Duktus der Darstellung Wolfs, speziell einzelne Interjektionen,[843] machen deutlich, dass er selbst diese Interpretation für wenig schlüssig hält. Schon die Analyse der Darstellungsweise zeigt also, dass Wolf den zweiten Erklärungsstrang den er unter die Überschrift „Konfliktvermeidungsstrategie“ subsumiert, für zutreffender hält: Die Darstellung der hessischen Curriculumsrevision zwischen 1968 und 1971 unter dem Erklärungsmuster ‚Konfliktvermeidung‘ ist ein häufiges Erklärungsmuster, zu dem Wolf greift.[844] – Mit dieser Beobachtung allein ist noch nichts über die Plausibilität der getroffenen Einschätzung gesagt. Um zu einer plausiblen Beurteilung zu kommen, werden die Passagen seines Textes, die subjektive Äußerungen enthalten (z.B. in der Art der Erzählung), einer Überprüfung unterzogen werden.

Wolf stellt z.B. fest, die Kommissionsleitung habe nur scheinbar auf der Rationalität der Entscheidungsprozesse insistiert. Die Absicht dahinter sei gewesen, zu „verschleiern“, dass sie weder über „institutionalisierte, kommissionsinterne Weisungskompetenz“ verfügte, noch dem Auftraggeber Ministerium gegenüber „in einer institutionell legitimierten Position als Verhandlungspartner auftreten konnte“[845].

Die Aussage besteht aus zwei Teilen, aus einer Stellungnahme zum rationalen Diskurs und aus einer Aussage über die Weisungskompetenz Klafkis. Die These Wolfs, dass Klafki über eine derartige Kompetenz nicht verfügt habe, stimmt institutionell nicht. Es stimmt aber vermutlich, dass er sie in einzelnen Gruppen (z.B. der Gruppe Hartwig) nicht hätte durchsetzen können. In die Beurteilung der Wolfschen Stellungnahme zum rationalen Diskurs ist einzubeziehen, dass er selbst die in Diskurs und Rationalität gesetzte Hoffnung als unreflektierte „Wissenschaftsorientierung“ bzw. in Anlehnung an Baumann[846] als „Wissenschaftsgläubigkeit“ betrachtete. Die Mehrheitsposition scheint er damit nicht vertreten zu haben. In vielen Interviews ließ sich eine grundsätzliche Hochschätzung des rationalen Diskurses fassen. Auch Lingelbach und Klafki beanspruchen den weit verbreiteten Glauben an die Rationalität des Diskurses für sich. Es gibt keine sichere Möglichkeit, zu entscheiden, ob eine solche Aussage Überzeugung oder Taktik ist.

842 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 46.

843 Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 46f: Es wird „– allerdings ohne Belege – festgestellt,.....“ bzw. „So gesehen wäre....“ „.... erhoffte man sich als Resultat...“

844 Außer dem Beispiel der Methodengruppen führt Wolf auch die Arbeitsorganisation generell, die Zusammenstellung der Kommission und ihre Binnenstruktur, und vor allem die „Außendarstellung der Kommissionsarbeit im Vergleich zu den vorliegenden Dokumenten über den internen Arbeitsprozess“ an. (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 12).

845 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 47.

846 Baumann hatte 1972 unter dem Titel „Monopolstellung der Lernzielproblematik“ eine Rezension vorgelegt (Baumann, Monopolstellung, 1972).

Ebenso wenig ist entschieden, dass Wolfs Urteil zutrifft, es handle sich um „veröffentlichtes Selbstverständnis“, nicht aber um Klafkis echte Überzeugung, wenn dieser sagt, eine Einigung zwischen den Methodengruppen, wäre möglich gewesen, hätte man nur mehr auf die Rationalität des Diskurses, auf sachlich fundierte Argumentation, auf die Einsicht der Beteiligten als vernünftige Subjekte vertraut.

Höhere Triftigkeit scheint mir das Urteil Wolfs zuhaben, wenn er feststellt: De facto seien unter der Verantwortung Klafkis Konflikte immer wieder verschleiert worden, zunehmend durch die „Organisation des Dissens“[847]. In so gut wie allen Gesprächen mit Zeitzeugen wird deutlich, dass die Fronten in der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ verhärtet waren. So unterstellte man sich z.B. gegenseitig, man sei nicht in der Lage, rational zu diskutieren. Für die Richtigkeit der Wolfschen Hypothese gibt es also Indizien auf allen Seiten. – Mit ‚Organisation des Dissens, meint Wolf z.B., dass Organisationsformen für die Weiterarbeit gesucht wurden, die allen vertretenen Positionen Raum ließen. Dies war nur möglich, wenn man für die Beschreibung der im nächsten Schritt zu bewältigenden Aufgaben sehr allgemeine Formulierungen wählte. Die Tatsache, dass alle Gruppen unter der jeweils neuen Aufgabenstellung weiterarbeiteten, bedeutete nicht, dass auf diese Weise Konsens zustande gekommen wäre.[848]

Bei den „Sachurteilen“, der Einordnung von Vergangenem in seine Zeit also, stehen neben plausiblen Urteilen auch nicht entscheidbare oder nicht plausible.

Zur Rolle der Gegenwart in den Beurteilungen und Bewertungen Wolfs

In die Erklärung, die Wolf für das Scheitern der Kommunikation zwischen den Kommissionsmitgliedern gibt, flossen Motive aus seinen Erfahrungen (1969/1970) und aus seiner Gegenwart (1973) ein. Nunmehr sollen Gegenwartgebundenheit und konkrete Gegenwartsbezüge betrachtet werden:

847 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 87.

848 Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, speziell die zusammenfassenden Kapitel S. 23-31, S. 41-50, S. 87-95, S. 157-163.

- Die u.a. durch die kritische Theorie geprägte Gegenwartsdiagnose schlägt sich nieder, wenn er sagt, die Kommunikation sei daran gescheitert, dass ein Teil der Kommission sich gegenüber der (von der Gruppe Hartwig angestrebten) „Aufklärung über die gesellschaftlichen Bedingungen für individuelles Verhalten“[849] verschloss. Er sieht das als „Ergebnis einer beruflichen Sozialisation“, die den „Zirkel Familie/Schule/verschulte Hochschule/Schule/Familie“[850] kaum durchbreche und deshalb nicht offen sein könne für den Anspruch, „über die Lernzieldiskussion gesellschaftliche Realität in die Schule einzubeziehen“[851]. Speziell das Fachverständnis der naturwissenschaftlichen Disziplinen[852] hätte sich gegen eine „Reflexion fachlicher Anforderungen unter sozialwissenschaftlichen Kategorien wie Erkenntnisinteresse, Funktionszusammenhang, Herrschaft, Ideologie u.a.“[853] gesperrt.
- In dieser mangelnden Reflexionsbereitschaft sah Wolf einen „Beitrag zur ideologischen Sicherung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse“[854].

An dieser Stelle wird auch die Bedeutung von (Vor-)Erfahrungen sowohl für Entscheidungen[855] als auch für Erklärungen ex post deutlich. Wolfs Sicht der Dinge erklärt sich auch daraus, dass er als Fachleiter, zeitgleich mit der Erfahrung des Scheitern der Kommunikation zwischen den Kommissionen, erlebt hatte, dass junge Lehrer in den situationsanalytischen Ansatz große Hoffnungen setzten, dass ihnen auf diesem Wege eine Verbesserung der als negativ empfundenen Schulsituation möglich erschien, dass sie in der Lage waren, die Ideen der Gruppe zu verstehen und umzusetzen.[856] Aus dieser doppelten Erfahrung heraus suchten die Mitglieder der Gruppe Hartwig nach Möglichkeiten, jenseits der Kommission, in ihrem Sinne „aufklärerisch“ wirken zu können. – Die Argumentation in der Dissertation erfüllt vermutlich auch die Funktion der

849 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 68.
850 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 61.
851 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 62.
852 Wegen des hohen Ansehens der Naturwissenschaften in der aktuellen Gesellschaft wirkt dieses Fachverständnis in alle anderen Disziplinen hinein.
853 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 65.
854 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 67.
855 Mit der Bedeutung von Vorerfahrungen für Entscheidungen hat sich z.B. Günter Burkart im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit oral history und Memoiren befasst. Vgl. z.B. Burkart, Biographische Übergänge und rationale Entscheidungen, 1994 sowie dessen Habilitation Burkart, Entscheidung, 1994.
856 Gespräch mit Wolf.

Legitimation von Entscheidungen, die Wolf mitgetragen hatte, die schließlich zur Auflösung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ geführt hatten. Die Interpretationen Wolfs, die im Sinne eines ‚Sachurteils‘ das Nicht-Zustandekommen eines Diskurses erklären sollen, könnten damit gleichzeitig die Funktion der „nachträgliche[n] Interpretation eigener Praxis“[857] haben.

Aus der Perspektive der Legitimation für getroffene Entscheidungen wird auch verständlich, warum Wolf lediglich die Unfähigkeit bzw. die mangelnde Bereitschaft der anderen Gruppen kritisiert, die alles umfassende Totalität der Gesellschaft zu sehen und als gegeben zu akzeptieren. Die Position der eigenen Gruppe in Frage zu stellen, hätte gleichzeitig bedeutet, die damalige Begründung für getroffene Entscheidungen zu hinterfragen, die weit reichenden Konsequenzen für den Prozess der Curriculumsrevision hatten.

In diesem Zusammenhang sei ein Sonderaspekt zumindest noch angedeutet: Wolf setzt sich mit der Geschichte der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ auseinander in einer Phase der Schulreform, in der sich das Scheitern des von ihm favorisierten neuen Weges zumindest andeutet. Dies stellt eine starke persönliche Belastung dar. Zum Zeitpunkt der Arbeit am Manuskript ist noch völlig unklar, welches Gewicht die Curriculumsreform in der eigenen Biographie einnehmen wird. Auch dies könnte erklären, warum die von Wolf mitvertretene Position nicht in Frage gestellt wird.[858]

Ein Weiteres fällt auf: Wolfs Auseinandersetzung mit der Frage: Was wurde seitens der Kommissionsleitung unternommen, um Kommunikati-

857 Haller, Schulplanung, 1976, S. 1.
Die Dissertation Ingrid Hallers stellt wie die Wolfs eine Historisierung eines noch unabgeschlossenen Prozesses mit eigener, maßgeblicher Beteiligung dar. Haller charakterisiert ihre eigene Arbeit mit den zitierten Worten. Vgl. das Zitat im Kontext: „Der Stellenwert der vorgelegten Arbeit als nachträgliche Interpretation eigener Praxis reicht dann über ein autobiographisches Interesse hinaus, wenn eigene Planungstätigkeit sich einem Zusammenhang zuordnen lässt, in dem die Zuweisung, die Formen der Ausübung und die schließliche Entbindung von Planungsaufgaben als ein strukturelles Moment der Planungspolitik selber bestimmt werden können.“
858 In Bezug auf die Orientierung an Lebensgeschichte als ganzer muss auf die Arbeiten Bourdieus verwiesen werden, der sich kritisch mit dieser These auseinandersetzt. Für Bourdieu ist die Sinnhaftigkeit eines Lebens lediglich Konstrukt, an dem sowohl das Subjekt der Biographie Interesse hat, als auch der Biograph, den Bourdieu in diesem Zusammenhang als den ‚natürlichen Komplizen des Subjekts bezeichnet. Vgl. z.B. Bourdieu, Die biographische Illusion, 1990. Kritisch hierzu Lutz Niethammer (Niethammer, Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion, 1990) und Eckart Liebau (Liebau, Laufbahn oder Biographie, 1990).

on zwischen den Gruppen herbeizuführen? beinhaltet die These, dass diese herstellbar gewesen wäre. Den Handlungsspielraum der Verantwortlichen reflektiert Wolf nicht, weil er in diesem Moment nur die Entscheidungsträger, nicht z.B. auch die Gruppen betrachtet: Vermutlich wäre seine eigene Gruppe damals kaum bereit gewesen, sich anderen Methoden unter- oder auch nur nebenzuordnen.[859] Die Chance für die Austragung von Konflikten war also ausgesprochen gering, zumal, wenn man den Zeit- und Problemdruck mit bedenkt, unter dem die Reformmaßnahmen standen.

Gerade, wenn Vergangenes und eine noch unentschiedene, krisengeschüttelte Gegenwart/ Zukunft aufeinander bezogen werden, können Urteile an Plausibiltät verlieren. Wolf hatte dies in seinen Überlegungen vor der Erarbeitung der Dissertation bedacht, und war dann doch ein Stück weit dem Faszinosum objektikvierender Wissenschaftlichkeit erlegen, über das er Schüler immer wieder aufklären wollte.

4.3.2.2 Die Beurteilung der Integrationschancen aus der Perspektive Klafkis und Lingelbachs

Zu den Analysen Klafkis und Lingelbachs und ihrer Quellenbasis

Die Erklärung, die Klafki und Lingelbach für das Nicht-Zustandekommen eines Dialogs zwischen den Methodengruppen geben, wird aus Quellen unterschiedlicher Gattung rekonstruiert.

- Zu Grunde liegt der im April 1970 dem Ministerium vorgelegten Perspektivplan „Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision". Es handelt sich dabei um ein politisches Papier, mit dem die Weiterführung der Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' sichergestellt und gleichzeitig eine graduelle Umorientierung vorgeschlagen werden sollte.
- Zudem wird die erste öffentliche Äußerung der Geschäftsstelle am Ende des Jahres 1970 herangezogen, nach dem das Scheitern des Ansatzes zumindest partiell erkennbar war (‚Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, veröffentlicht in den Bildungspolitischen Informationen des Hessischen Kultusministeriums).
- Zur Kategorie einer wissenschaftlichen Arbeit zählt dagegen der Rückblick Klafkis auf die Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Ursprünglich wurde der Beitrag wohl für ein Publikationsprojekt der hessischen Staatskanzlei aus dem Jahre 1985 geschrieben. Nachdem man sich aus politischen Gründen entschieden hatte, die Publikation fallen zu lassen,[860] erschien der Aufsatz 1986 in der Zeitschrift IZEBF. (Informationen zur Erziehungs- und bildungshistorischen Forschung) unter dem Titel ‚Vertane Chance zur Curriculumsreform? Entwicklung und vorzeitiger Abbruch der Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' 1968–1971.'
- Schließlich wird auf publizierte Interviews mit Klafki und Lingelbach aus dem Jahre 1991 zurückgegriffen.[861]

Klafki bezieht sich bei seinen Analysen auf dasselbe Quellenmaterial wie Wolf, also auf die Protokolle der Gesamttagungen, auf Protokolle von Teilgruppen, auf Protokolle der Koordinierungs- und Integrationskommission etc.[862] Erwähnenswert ist, dass die Publikation auch zur Auseinandersetzung mit der in der Dissertation Wolfs vertretenen Position dient. – Wiederum werden der Untersuchung die Jeismannschen Idealtypen für die Beschäftigung mit Geschichte ‚Analyse', ‚Sachurteil' und ‚Wertung zu Grunde gelegt'.

Das erste Ergebnis ist, dass bei Klafki und Lingelbach die Beschäftigung mit den Methodengruppen nicht immer im Sinne von ‚Analyse' (nach Jeismann) erfolgt. Die zeitgenössischen, politischen Papiere (Perspektivplan, Darstellung in den (Bildungspolitischen Informationen bpi) haben gar nicht die Absicht, die Arbeit der Methodengruppen adäquat zu rekonstruieren. Sie gehen nicht nur nicht auf die Frage ein, weshalb die Integration der Ansätze nicht gelungen ist, sondern behaupten sogar, die Integration sei bereits gelungen bzw. auf bestem Wege.[863]

Um ‚Analyse' im Jeismannschen Sinne geht es nur in der Rückschau Klafkis (Verspielte Chance zur Curriculumreform?, 1986) und in den beiden Gesprächen zwischen Lingelbach und Klafki (1991). Klafki und Lingelbach kommen hier bei ihren Analysen zu denselben Ergebnissen wie Wolf, was die Arbeitsabläufe in den Gruppen betrifft oder die Ver-

859 Vgl. hierzu die Aussagen Hartwigs, S. 289 in diesem Band.

860 Ob Klafki Modifikationen an der ursprünglichen Fassung vorgenommen hat, ist unklar. Klafki selbst konnte sich nicht mehr erinnern; Manuskripte für die Staatskanzlei-Fassung liegen nicht vor, bzw. sind nicht zugänglich.

861 Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach. Diskussion mit Wolfgang Klafki im Anschluß an das Interview. In: Kaufmann, u.a. Kontinuität, 1991, S. 153-210.

862 Die Unterlagen, die damals noch verfügbar waren, sind aufgrund der Aufräumungsarbeiten im Zuge der Emeritierung verloren gegangen.

863 Vgl die Hinweise zum Perspektivplan, S. 389 und zur Darstellung in den bpi 1970, S. 576.

selbständigungstendenzen bei der Entwicklung der Methoden und die Kontroverse zwischen sozialwissenschaftlich und naturwissenschaftlich argumentierenden Mitgliedern.

Aus der Zeit heraus gesehen: Sachurteile bei Klafki und Lingelbach

Auf der ‚Sachurteilsebene' zeigen sich aber Unterschiede. Auffällig ist z.B., dass Klafki und Lingelbach in ihrem ex post erfolgenden Darstellungen nicht, wie Wolf dies versucht, den inhaltlichen Dissens zwischen den Gruppen herausarbeiten.[864] Sie befassen sich mehr mit der Austragung der Kontroverse bzw. damit, wie sie eigentlich hätte ausgetragen werden sollen. Der Grund dafür liegt in der völlig anderen Beurteilung der Erfolgschancen des Vorgehens. Darauf gehe ich am Ende dieses Absatzes ein.

An dieser Stelle werden einige Details von Urteilen aus der Zeit heraus aufgegriffen: Die mangelnde Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Aspekten der Arbeit in den Methodengruppen führt u.a. dazu, dass Klafki die Gruppen Hartwig und Kuhn als „zwei Untergruppen"[865] innerhalb der Situationsgruppe betrachtet.[866] Die Gruppe Hebel und ihre Zwischenposition wird gar nicht erwähnt. – Diese Nebenordnung beachtet die Tiefenstruktur nicht: Weil die Gruppe Kuhn das Modell Hartwig modifiziert, kann sie nicht gleichberechtigt daneben gestellt werden; sie ist vielmehr eine Variante des Ansatzes.[867] Dies gilt, obwohl

[864] Klafki streift den inhaltlichen Dissens nur kurz, ohne auf die prinzipiellen Gründe einzugehen: Die Gruppe Hartwig „legte den Begriff der Situation generell im Sinne 'sozialer,, d.h. historisch-gesellschaftlich bedingter Situationen aus; auch die Auseinandersetzung des Menschen mit organischer und anorganischer Natur sei gesellschaftlich vermittelt, entsprechende ‚Lebenssituationen' müssten also im Zusammenhang pädagogischer Lernzielbestimmungen als historisch-gesellschaftlich bedingt verstanden und entsprechend analysiert werden. Dem hielten Vertreter der naturwissenschaftlichen Fächer entgegen, dass ein solcher Ansatz die relative Selbständigkeit des Individuums als erkennenden, erfindenden und handelnden Wesens und die geschichts- und gesellschaftsunabhängige Gegenständlichkeit der Natur nicht zur Geltung bringe." (Klafki, Chance, 1986, S. 209).

[865] Klafki, Chance, 1986, S. 210.

[866] Lingelbach differenziert hier deutlicher: Er stellt fest, dass die Gruppe Kuhn „den Denkansatz der ‚Gruppe Hartwig' aufgriff, jedoch beansprucht, Einseitigkeiten dieses Instruments zu vermeiden und auf direkterem und schnellerem Wege insbesondere naturwissenschaftliche Lernziele zu ermitteln." (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 10. (Privatarchiv Lingelbach).). In: Geschäftsstelle der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, erwähnt Lingelbach den Ansatz Kuhn nicht gesondert, auch nicht in Lingelbach, Probleme der Lehrplanrevision in Hessen, Manuskript 1970.

vielmehr eine Variante des Ansatzes.[867] Dies gilt, obwohl durch den veränderten Gesellschaftsbegriff der Gruppe Kuhn der Gesamtansatz der Gruppe Hartwig auf den Kopf gestellt wird. Klafki klammert mit der Frage nach der Tiefenstruktur der situationsanalytisch arbeitenden Ansätze einen wichtigen Aspekt für die Erklärung des Nicht-Zustandekommens eines Dialogs aus.[868] Die Plausibilität dieses Sachurteils krankt an der zu geringen Stützung durch ‚Analysen' (Jeismann).

Klafki und Lingelbach betonen im Gespräch die mangelnde Bereitschaft der situationsanalytisch ansetzenden Gruppen, die jeweils andere Position wahrzunehmen und in deren potentiellen, eventuell auch nur partiellen Richtigkeit zu akzeptieren. Plausibles und Unplausibles mischt sich auch hier: Unpräzise ist der Hinweis Klafkis die Gruppe Kuhn sei „selbst auf Zusammenhänge zwischen dem ‚Bereich Gesellschaft' und den anderen Bereichen"[869] gestoßen.[870] Die Einschätzung, dass dies die Gesprächsbereitschaft der Gruppe Hartwig gegenüber hätte erhöhen sollen, zeigt, dass die tiefgreifenden inhaltlichen Differenzen nicht bewusst waren. So richtig das Urteil ist, dass die Gruppe Hartwig nicht bereit gewesen sei, ihre „Ungeduld mit den Lernschwierigkeiten der anderen Gruppe"[871] zu zügeln, so wenig trifft dieses Kommunikationsproblem das Kernproblem der Differenz.

Die Erklärung dafür, warum es zeitgenössisch nicht gelungen sei, die Kontroverse „konsequent und prinzipiell weiterführend aufzuarbeiten"[872], hält der Überprüfung nicht in jeder Hinsicht Stand: „Jeder Versuch, die

[867] Vgl. hierzu auch die Aussagen in einem zentralen Arbeitspapier der Gruppe Kuhn: „Aus der ‚Gruppe Hartwig' wurde die ‚Gruppe Kuhn' ausgegliedert mit dem Auftrag, das ‚Hartwig-Modell' für die Ermittlung von Lernzielen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu erproben." (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. S. 88. (Bibliothek des HILF).).

[868] Vgl. Hinweise wie: Sinnvoll wäre dagegen gewesen, 1970 die Forderung zu berücksichtigen, dass „[d]ie beiden Varianten des ‚Situationsansatzes' […] im weiteren Gang der Arbeit explizit und systematisch verglichen werden müssen [hätten] unter der Frage, ob und wieweit ein Konsens gefunden werden könnte oder Widersprüche weiter offen bleiben müssten." (Klafki, Chance, 1986, S. 210).

[869] Klafki, Chance, 1986, S. 210. Klafki betonte das in: Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I; Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

[870] Die Beschäftigung mit dem Ansatz der Gruppe Kuhn (vgl. S. 257 in diesem Band) zeigt, dass der Ausgangspunkt der Gruppe Kuhn der Ansatz Hartwig war, Gesellschaft als Fundamentalkategorie zu sehen, und dass neben diesen Ansatz gezielt eine Nebenordnung von Gesellschaft zu anderen für das menschliche Leben bestimmenden Aspekten gestellt werden sollte.

[871] Lingelbach, In: Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

[872] Klafki, Chance, 1986, S. 210.

Kontroverse ‚vorweg' auszudiskutieren, wäre m. E. unter den gegebenen Umständen zum Scheitern verurteilt gewesen, weil er gründliche wissenschaftstheoretische Klärungen zur Voraussetzung, also nur unter erheblichem Zeitaufwand und bei der Bereitschaft und Fähigkeit zu grundsätzlichen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen Aussicht auf Erfolg gehabt hätte."[873]

Neben dem – sicher zutreffenden – Zeitargument bringt Klafki hier das Argument der Befähigung zur wissenschaftstheoretischen Klärung ins Spiel. Es schwingt mit, dass beides, Zeit und Kompetenz, nicht in genügendem Maße vorhanden waren. Alles spricht aber dafür, dass u.a. bei der Gruppe Hartwig die Fähigkeit zu einer solchen Auseinandersetzung sehr wohl bestanden hätte, (auch wenn sie im Ergebnis wohl kaum bereit gewesen sein dürfte, die eigene Position in Frage zu stellen, bzw. in Frage stellen zu lassen). Gerade die hohe wissenschaftstheoretische Kompetenz bei einigen der Mitarbeiter der Gruppe Hartwig hat die Kommunikation zwischen den innerhalb der Gruppe und zwischen den Methodengruppen erschwert. Die große Fluktuation in den Kommissionen während dieser Arbeitsphase war – auch in den Augen vieler Zeitgenossen – durchaus Ausdruck des Gefühls, Diskussionen auf diesem theoretischen Niveau nicht gewachsen zu sein.[874]

[873] Klafki, Chance, 1986, S. 210f.

[874] Die Gruppe interpretierte ihre Diskussionsfähigkeit auf hohem theoretischem Niveau als Reflexionsvorsprung, den sie sehr wohl pflegte. (Vgl. z.B. Gespräch mit Haller; Gespräch mit Wolf; Gespräch mit Hartwig). Auf einen einfacheren Nenner brachte dies das augenzwinkernde „Wir fühlten uns schon als die Elite" (Gespräch mit Dingeldey; Gespräch mit Frommelt; Gespräch mit Steffens).
Auch in der Darstellung Wolfs gibt es eine ganze Reihe Hinweise auf das große Selbstbewusstsein der Gruppe, das von den anderen Teilnehmern durchaus als Geringschätzung aufgefasst werden konnte, und wohl dazu führte, dass weniger mit den Mitgliedern der Gruppe Hartwig, als über sie diskutiert wurde – im informellen Rahmen. Wolf geht auf das Phänomen „Klatsch" im Kontext der Beteiligung der Vertreter des Ministeriums an der Kommissionsarbeit ein. Die „Frage nach dem Spiel hinter den Kulissen, (w)er mit wem sich abends traf" wurde mit Sicherheit nicht nur in Bezug auf die Mitarbeiter des KM registriert, sondern gab generell „Anlass für Spekulationen", „Stoff für Entrüstung" und verhinderte die „Reflexion auf die Bedingungen curricularer Arbeit" (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 119).
Zum Selbstbewusstsein der Gruppe Hartwig vgl. zwei in großer Beliebigkeit und ohne systematischen Hintergrund ausgewählte Stellen aus Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977: „Eine solche Interpretation beruht allerdings auf einer wichtigen Voraussetzung: sie geht davon aus, daß insbesondere das durch die Vertreter des situationsanalytischen Ansatzes in der Kommission repräsentierte kritische Potential diese Entscheidung für die Institutionalisierung mit trug." (ebd., S. 113). „[...] zum anderen haben sich Gruppen und Mitglieder der Kommission, die am ehesten in der Lage gewesen wären, sich politischer Argumente und Strategien zu bedienen, gegenüber einer Weiterführung der Arbeit, wie sie der Perspektivplan projektierte, ebenso distanziert verhalten wie gegenüber der zu seiner Ergänzung in der vorletzten Plenumssitzung verabschiedeten Resolution."(ebd., S. 121).

Für Klafki und Lingelbach steht am Ende der Auseinandersetzung mit dieser Phase die Feststellung, die ‚Gruppe um Haller' hätte, statt die Kontroverse auszutragen, den Weg gewählt, mit der Bürokratie zu kooperieren, und damit den demokratischen Ansatz für die Curriculumsrevision aufzugeben. In dieser Aussage, die besonders deutlich in beiden Interviews aus dem Jahr 1991 (auch in den Zeitzeugengesprächen des Jahres 1997) zum Tragen kam, stecken zwei interessante Aspekte: Einmal die Personifizierung auf Haller, zum anderen die Auffassung, dass die Entscheidung für die Kooperation mit der Bürokratie das Ende des demokratischen Ansatzes der Schulreform bedeute. Diese beiden Sichtweisen enthalten „Wertungen" im Sinne Jeismanns und werden deshalb erst im folgenden Absatz analysiert. Hier, unter der Perspektive Sachurteil, wird ein anderer Aspekt der oben zitierten Beurteilung aufgegriffen: Aus den Äußerungen Klafkis und Lingelbachs wird nicht klar, wer die Aufarbeitung der Kontroverse zwischen den Gruppen hätte initiieren oder gar leisten sollen, die Gruppenmitglieder untereinander oder die Gesamtkommission, dann unter der Leitung Klafkis. Zu Fehlleistungen in Bezug auf die Koordination äußern sich die beiden an keiner Stelle. Die Plenumstagungen werden von Klafki noch 1986 als Möglichkeit „der wechselseitigen Information über den Fortgang und über Schwierigkeiten des Arbeitsprozesses [...] sowie der konzentrierten Fortführung der Gruppenarbeiten"[875] dargestellt.

Bei den Sachurteilen, die in den Jahren 1986 und 1991 gefällt werden fällt auf, dass vorrangig der Gruppe um Hartwig (und Haller) in verschiedenen Hinsichten die Schuld am Scheitern der Integration zugewiesen wird. Die Argumentation entfernt sich dabei zum Teil von den auf Analyseebene möglichen Re-Konstruktionen. Auch bei Klafki und Lingelbach zeigt sich, wie bei Wolf, die Schwierigkeit des Involvierten, zu abgewogenen (Sach-)Urteilen zu kommen

Die Stellen, in denen Lingelbach sich im Perspektivplan (1970) auf der Sachurteilsebene mit der Koordinierungsarbeit befasst, machen einerseits den politischen Charakter des Papiers deutlich, andererseits wird erkennbar, dass es nicht nur um die Fortsetzung der Kommissionsarbeit generell geht, sondern auch um die eigene Stelle. Wenn Lingelbach darstellt, wie die Geschäftsstelle, respektive er selbst, versucht hat, die Koordination zwischen den Gruppen abzusichern, behauptet er ein Maß an

[875] Klafki, Chance, 1986, S. 207.

eigener Aktivität, das sich aus anderen Befunden nicht bestätigen lässt. Es heißt nicht nur: „Die Arbeit der genannten Gruppen und ihrer im Verlauf ausgegliederten Untergruppen wurde koordiniert durch wechselseitige Zusendung von Protokollen und Berichten und durch weitere gemeinsame Lehrplan-Tagungen in der Reinhardswaldschule, auf denen die Zielsetzung der fortlaufenden Arbeit festgelegt wurde“[876], sondern auch: „Durch ständige Besuche bei den einzelnen Arbeitsgruppen wurden Sonderentwicklungen verhindert und der Informationsfluß zwischen den Gruppen in Gang gehalten.“[877] – Dass die Abstimmung zwischen den Gruppen trotzdem noch nicht zu einem positiven Ende gelangt sei, so könnte man zwischen den Zeilen lesen, sei ein organisatorisches Problem, das durch bessere personelle und sachliche Ausstattung lösbar wäre. In dieselbe Richtung weist auch, dass im Perspektivplan der Konflikt zwischen den Gruppen klein geredet wird. Lingelbach spricht nur vage von ‚gruppendynamischen Problemen‘ und ‚unterschiedlichen Fachinteressen‘.[878] Die angeführten Aktivitäten der Geschäftsstelle suggerieren, dass man zumindest auf dem Weg sei, die Probleme zu beheben.

Betrachtet man die Einschätzung Klafkis und Lingelbachs zur Möglichkeit, die Methoden der Lernzielgewinnung zu integrieren insgesamt, zeigt sich gerade auf der Sachurteilsebene ein entscheidender Unterschied gegenüber Wolf: Für Klafki und Lingelbach stand „dieses triadische Verfahren von Anfang an unter der Vermutung, daß es sich hier um Aspektdifferenzierungen handele, deren konsequentes, gleichsam ‘experimentelles‘ Durchdenken zuletzt auf die Notwendigkeit wechselseitiger Vermittlung hinführen würde.“[879] Diese Einschätzung ist wohl keine Interpretation ex post. Sie hat vermutlich auch zeitgenössisch bestanden, denn sonst wäre nicht einsehbar, dass Klafki und Lingelbach in ihrer Funktion als Kommissionsleitung der im Juni 1969 beschlossenen Änderung des Arbeitsplans [880]ohne Widerstand zugestimmt hätten.

[876] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 8 und noch deutlicher S. 22f. (Privatarchiv Lingelbach).

[877] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 23. (Privatarchiv Lingelbach).

[878] Vgl. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 22. (Privatarchiv Lingelbach).

[879] Klafki, Chance, 1986, S. 205.

[880] Vgl., S. 223 in diesem Band.

Das Scheitern der Kommunikation wird zeitgenössisch nicht thematisiert: Lingelbach spricht im Perspektivplan 1970 von einer sich „inzwischen immer deutlicher bestätigte[n] Vermutung, daß die drei Verfahren weder beziehungslos nebeneinander stehen noch sich gegenseitig ausschließen, sondern daß sie wechselseitig aufeinander bezogen und ergänzungsbedürftig sind“[881]. Hätte er seine Position nur im Perspektivplan vertreten, so hätte man den politischen Hintergrund für den Plan als Erklärung vermuten können: Wer eine Arbeit fortführen möchte, wird kaum die nicht vorhandene Fähigkeit bzw. Bereitschaft zur Kommunikation herausstreichen. Dass Lingelbach die Position auch in einem Anfang 1971 in einer pädagogischen Zeitschrift publizierten Artikel so vertritt (Manuskriptschluss Ende 1970),[882] erstaunt da schon mehr. Die Analyse (Jeismann) zeigt hier, dass zu diesem Zeitpunkt Kommunikation zwischen den Gruppen kaum stattfand. Die Arbeit an den Unterrichtsprojekten war für viele zum Selbstzweck geworden.[883] – Dass auch in der wissenschaftlichen Publikation Sachurteile mit geringer Plausibilität gefällt werden, zeigt entweder die Schwierigkeit der Zeitgenossen zur distanzierten Beurteilung oder verdeutlicht, dass Wertungen (Jeismann) auch in Form von scheinbaren Sachurteilen (Beurteilungen aus der Zeit) gefällt werden können.

Um eine Entscheidung treffen zu können, werden die Zeitzeugengespräche aus dem Jahre 1997 herangezogen: Im Interview vom 24. September fragte ich konkret nach, ob es sich bei der 1970 geäußerten Behauptung der Vereinbarkeit um eine taktische Aussage gehandelt habe. Aus der Distanz von fast 30 Jahren betonen Klafki und Lingelbach, dass sie an die Chance einer Vermittelbarkeit der Modelle geglaubt hätten. Die beiden Antworten werden im Wortlaut wieder gegeben; Klafki stellte fest: „Wir waren bereit, diesen Versuch zu machen, als deutlich wurde, in der Riesengruppe ist es kaum möglich, konstruktiv zu arbeiten. Es zeich-

[881] Lingelbach, K. C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript 1970. S. 12. (Privatarchiv Lingelbach).
Ganz ähnlich hatte er sich schon im Perspektivplan geäußert: „Dabei trat im Verlauf der Arbeit die wechselseitige Abhängigkeit der entwickelten Instrumente immer deutlicher hervor. So wurde auf den erwähnten Lehrplan-Tagungen versucht, die Interdependenzen der verschiedenen Methoden zur Lernzielermittlung herauszuarbeiten und die Möglichkeit zur Konstruktion eines kombinierten Verfahrens auszuloten.“ (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘: Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 15. (Privatarchiv Lingelbach).).

[882] Vgl. das oben angeführte Zitat aus Lingelbach, K. C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript 1970. S. 12. (Privatarchiv Lingelbach).

[883] Vgl. S. 306 in diesem Band.

neten sich unterschiedliche Vorstellungen ab, wie man sich auf den Weg begeben könnte. Es hieß ja nicht, das sind die endgültigen drei Gruppen, die stellten sich heraus. Wir sagten, wenn einmal konsensfähig ist, was herauskommt bei Lehrplananalysen, bei situationsspezifischen Ansätzen, dann werden wir sehen, ob das schon das letzte Wort ist oder ob wir neue oder kombinierte oder wie auch immer geartete nächste Schritte tun müssen. Das war ein Eingehen auf die Bewußtseinslage unterschiedlicher Teilgruppen, und ich würde das heute immer wieder so rechtfertigen, aus meiner Erfahrung in zig anderen Kommissionen."[884]

Auch Lingelbach unterstreicht, dass es sich nicht um taktische Aussagen gehandelt habe: „Innovation von solcher Reichweite muss Organisation eines Diskussions- und Lernprozesses sein, eines kollektiven Lernprozesses. Es müssen Chancen organisiert werden, voneinander zu lernen: Naturwissenschaftler von Sozialwissenschaftlern, Sozialwissenschaftler von Naturwissenschaftlern. Von diesem Lernprozess war ich fest überzeugt. Ich wußte zwar nicht, wohin das führt, aber ich wußte, das war ein interessanter Ansatz, einen solchen Lernprozeß laufen lassen. Und ohne solchen Lernprozeß läuft keine Innovation, das geht gar nicht anders. Der Lernprozeß war schwierig; nicht nur, weil Naturwissenschaftler Mentalitätsschwierigkeiten mit der ‚Frankfurter Schule' hatten, sondern weil in dem, was sie vortrugen, ein ganzes Stück Wahrheit war, das akzeptiert werden muß, eine andere Sorte von Welterfahrung." Speziell die Gruppe Hartwig sei damals nicht bereit gewesen, sich auf diesen Lernprozess einzulassen. Sie habe die Kooperation mit dem Ministerium gesucht und dadurch den Arbeitsprozess der Kommission hintergangen.

Während über weite Strecken der Interviews das Bemühen vorherrscht, die eigenen Urteile zu begründen, wird mit dem moralischen Urteil, dass die Arbeitsprozesse der Gruppe hintergangen wurden, die Ebene der Wertung (Jeismann) erreicht:

Zur Rolle der Gegenwart in den Beurteilungen und Bewertungen

Lingelbach fährt in der Retrospektive des Jahres 1997 fort: „Was mich geärgert hat, ist zweierlei, daß der Vorgang so verdeckt gespielt wurde. Das war Täuschung. Wir waren ja fast blauäugig dem gegenüber. Das zweite ist das Strukturproblem: Produktherstellung und Prozeß müssen parallel laufen. Geheim in der Reinhardswaldschule in Achtergruppen, deren Delegation nicht einsichtig war, in kurzer Zeit so Dinger zu stricken, widersprach der eigenen Auffassung und dem, ich würde sagen,

884 Klafki, Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

eigenen Kenntnisbestand. Das wußten die genau, daß das nicht läuft und taten's trotzdem, das hat mich geärgert."[885]

Die Interpretation „Täuschung" enthält noch Elemente eines Sachurteils[886], auch wenn die moralische Bewertung von der Reflexion der eigenen Rolle entlastet: Die Sinngebung „Täuschung" hat Bedeutung für die Gegenwart auch noch des Jahres 1996. Wertungscharakter hat auch der Hinweis, dass, vereinfacht gesagt, mit einem undemokratischen Prozess kein demokratisches Produkt entstehen kann: Es erfolgt eine Sinnbildung über die damaligen Prozesse, die von gegenwärtigen Überzeugungen und Einsichten geprägt ist.

Auch Sinnbildungen können auf ihre Plausibilität geprüft werden: Ex post klar zu entscheiden, ob z.B. das Bewusstsein über die Bedeutung von Prozessen 1970 tatsächlich schon so entwickelt war, wie es 1997 dargestellt wir, ist nicht möglich. Falls Lingelbach schon 1970 den Lernprozess so zentral gesehen hat, wie er dies 1997 darstellt, hätte tatsächlich schon die Vermutung, „daß die drei Verfahren weder beziehungslos nebeneinander stehen, noch sich gegenseitig ausschließen, sondern daß sie wechselseitig aufeinander bezogen und ergänzungsbedürftig sind"[887] als Begründung für die Initialisierung eines offenen Arbeitsprozesses genügt. Allerdings hätte man dann, nachdem man die schwierigen Bedingungen erkannt hatte, mehr für die Ermöglichung des Lernprozesses tun müssen, also z.B. gruppenübergreifende Gesprächsmöglichkeiten schaffen, Impulse für Diskussionen setzen[888] etc.[889] – Dass durch die Entscheidung, kurzfristig Rahmenrichtlinien zu entwickeln,[890] dieser als zielführend erachtete Lernprozess abgebrochen wurde, ist eine plausible Interpretation, dass jeder anderen Vorgangsweise demokratische Dignität abgesprochen wird, entbehrt aber, so pauschal, wie sie geäußert wird, der Plausibilität.

Das Scheitern des von Lingelbach und Klafki favorisierten Arbeitsprozesses personifizieren Klafki und Lingelbach: Sie weisen Ingrid Hal-

885 Lingelbach, Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

886 Zur Absicht, Klafki und Lingelbach nicht vollständig über die Pläne im Umfeld der Entwicklung von Rahmenrichtlinien zu informieren, vgl. S. 387 in diesem Band.

887 Lingelbach, K. C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript 1970. S. 12. (Privatarchiv Lingelbach).

888 Das Projekt Fluglärm, das Modell Hebels, die Hinweise Rauschenbergers etc., hätten von der Kommissionsleitung aufgegriffen werden und in die Diskussion gebracht werden müssen.

889 Im Perspektivplan waren Wege genannt worden, die de facto wohl nicht so beschritten worden waren, möglicherweise auch deshalb nicht, weil sich die Diskussionsstile der Gruppen zu fremd waren.

890 Vgl. S. 387 in diesem Band.

ler die Schuld daran zu. Wieder stellt sich die Frage, inwiefern diese Sinnbildung plausibel ist. Aus der Zeit heraus betrachtet, wird der Person Haller im Moment des Abbruchs des Arbeitsprozesses damit vermutlich mehr Bedeutung gegeben, als sie tatsächlich hatte: Innerhalb der Gruppe Hartwig wurde Haller zwar als kompetent wahrgenommen, aber nicht unbedingt als Leitfigur. Akzeptiert und betont wurde z.B. ihre Fähigkeit, Positionen zu vertreten und zu vermitteln, Positionen kreativ und findig umzusetzen und zu erweitern. Für die Entwicklung des situationsanalytischen Ansatzes waren aber wohl Fackiner und Hartwig wichtiger gewesen, die ihrerseits auf langjährige Erfahrung und Zusammenarbeit, nicht zuletzt bei der Entwicklung der Gemeinschaftskunde, zurückgreifen konnten. – Selbst die Entscheidung Hallers, in die Abteilung Schulplanung des Hessischen Kultusministeriums zu wechseln, war nicht einsam getroffen worden. Haller ging ans Ministerium, wurde geholt und delegiert.[891] Zudem: Noch im Frühjahr 1970 wird Haller – manche Formulierungen im Perspektivplan lassen darauf schließen[892] – von der Kommissionsleitung eher als Verbündete im Ministerium gesehen, denn als die große Gegnerin: Dies spricht dafür, dass sie erst sozusagen ex post zur ‚Unperson' wird. Die Analyseanteile an dieser Bedeutungszuweisung und die nicht plausiblen Bewertungen, die vorrangig entlastende Funktion haben, könnten herausgearbeitet werden.[893] – Eindeutig dem Bereich der Wertungen zuzuordnen ist, dass sich weder Klafki noch Lingelbach bereit zeigen, der Bürokratie Modernisierungsfähigkeit zuzubilligen. Dem stehen die Veränderungen der Strukturen entgegen, die in der Periode v. Friedeburgs im HKM versucht wurden.

Auch bei Klafki und Lingelbach lässt sich zeigen, dass zeitgenössischen Handlungszwänge auf der Wertungsebene interpretiert und so mit Sinn, nicht nur für die damaligen Gegenwart (Sachurteile), sondern auch für die Gegenwart, in der die Aussagen gemacht wurden, versehen werden. Dies ist z.B. bei der Darstellung der Umorientierung der Kommissionsarbeit in Richtung auf Unterrichtsprojekte der Fall:[894]

Letztendlich war die Veränderung vom Ministerium eingefordert und durchgesetzt worden. Durch Klafki und Lingelbach erfolgte damals eine

[891] Vgl hierzu die Hinweise aus der Sicht Ehrhardts, S. 367 in diesem Band; vgl. auch die nachfolgend dargestellt Einschätzung Hartwigs.

[892] Vgl. hierzu die Ausführungen zum Perspektivplan, S. 391 in diesem Band.

[893] Vgl. hierzu die Darstellungen im Kapitel 5, S. 387 und Kapitel 6, S. 489 in diesem Band.

[894] Auf die Umorientierung wird an anderer Stelle eingegangen. (Vgl. S. 223 in diesem Band)

Sinngebung,[895] die auch in späteren Phasen noch aufrechterhalten wird. So wird z.B. in der Klafki-Darstellung aus dem Jahr 1986 die Entscheidung für die Umstrukturierung des Arbeitsprozesses, mehr oder weniger deutlich, als eigene reklamiert. Weil der „Versuch, die Kontroverse ‚vorweg' auszudiskutieren" als nicht realisierbar erkannt worden sei, habe man den „Weg über die schrittweise Konkretisierung" der Modelle zur Lernzielermittlung durch Unterrichtsprojekte gewählt. „An den konkreten Konsequenzen beider Modelle für die Lösung der Lernzielbestimmungs-, und -begründungsfragen hätte sich in argumentativer Auseinandersetzung innerhalb der Gesamtkommission letztlich ihre jeweilige Leistungsfähigkeit erweisen können."[896] Der Weg, den man eigentlich gehen wollte, hätte schon zum Ziel geführt, wird hier signalisiert. Auf Belege wird, wie das bei Sinngebungen häufig der Fall ist, verzichtet.

Der Befund ist ähnlich wie bei Wolf: Zeitgenossen, die stark involviert waren, und Konsequenzen zu tragen hatten, die sie als negativ empfanden, konnten den Ansprüchen, ihre Beurteilungen plausibel zu begründen, nicht immer genügen.

4.3.2.3 Die Beurteilung aus der Perspektive Hartwigs

Zur den Analyse Hartwigs und deren Quellenbasis

Die Beurteilung Hartwigs ist deshalb besonders interessant, weil er seine Mitarbeit an der hessischen Schulreform zu einer Zeit beendete, als die öffentliche Diskussion um die Rahmenrichtlinien noch nicht eingesetzt hatte. Er wechselte bereits im Jahre 1972 als Professor für Kunstdidaktik an die Pädagogische Hochschule Berlin.[897] Anders als dies bei Wolf, Haller, Klafi oder Lingelbach der Fall war, betrafen die Kontroversen ihn

[895] In der Darstellung in den bpi von 1970 taucht die Kontroverse zwischen den Gruppen so gut wie nicht auf. Hier malt Lingelbach das Bild eines kontinuierlichen Ganges der Curriculumsrevision. Die Darstellungsweise lässt keinen Raum für Kontroversen und Brüche. Eines entwickelt sich aus dem anderen – in einem reibungslosen Prozess: „In der Arbeit an den vom jeweiligen Ansatz her höchst unterschiedlichen methodischen Instrumenten zur Lernzielermittlung entstand das Bedürfnis, die entwickelten Modelle durch Unterrichtsbeispiele zu konkretisieren und deren praktisch pädagogische Relevanz zu überprüfen." (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 10). Eine Analyse der zeitgenössischen Bewertung der Umorientierung erfolgt S. 443 in diesem Band.

[896] Klafki, Chance, 1986, S. 210f.

[897] Auch Hartwig selbst sieht das so: „Ich bin in einer besseren Position, weil ich seit 1972 weg bin." Vgl. Gespräch mit Hartwig, I.; Gespräch mit Hartwig, II.

deshalb nicht – oder zumindest nur in geringerem Maße – in seiner Person. Nur partiell war er „damals" in Entscheidungen involviert, die es, z.B. auf Grund der Kontroversen, ex post zu erklären oder zu legitimieren galt, deren Konsequenzen er als Belastung empfinden musste und auszuhalten hatte. – Die Hypothese wäre also, dass bei ihm die Verknüpfung mit späteren Erfahrungen bei der Beurteilung der Phänomene der 1970er deshalb eine untergeordnete Rolle spielt, dass er seine Urteile plausibler begründet.

Als Problem stellt sich aber, dass Hartwig, eben wegen seines frühen Ausscheidens, auch wenig Veranlassung hatte, sich zeitgenössisch schriftlich zu äußern, bzw. eine wie auch immer motivierte spätere Aufarbeitung seiner Erfahrungen zu verfassen. Damit ist die Quellenbasis notwendig dünner als in den anderen Fällen. Eine Ausnahme stellt seine Darstellung zur „Geschichte des Projekts Wohnen"[898] dar, die er unmittelbar nach seinem Wechsel nach Berlin schrieb – noch vor dem Einsetzen der Kontroversen um die Rahmenrichtlinien. Die wichtigste Quelle stellt aber das Zeitzeugeninterview vom 9. Oktober 1997 dar; konkrete Nachfragen waren noch einmal am 14. November 1997 möglich.

Die Abläufe (Analyseebene) schildert Hartwig analog zu den anderen Beteiligten: Er erinnert sich an eine Verselbständigung der Arbeit in den einzelnen Methodengruppen; die Dreiteilung habe Konfrontation und Kommunikation verhindert. Die Gruppen sahen es nicht als ihre Aufgabe an, die Koordinierung zu leisten; dies galt als politisches Problem und als das Problem Klafkis. Die gedanklich vielleicht mögliche Integration wäre, „wie die Tagungsstrategie" der Plenartagungen zeigt, durchaus angezielt worden; „sie habe sich aber nicht konkret ausgewirkt".[899] Die Tagungen sahen Raum für Gespräche zwischen den Gruppen kaum vor. De facto gab es auch im informellen Rahmen nicht viele Kontakte. Hartwig erinnert sich an einige Gesprächssituationen mit den anderen Gruppenleitern, mit Rauschenberger, Fischer und Rülcker, nicht aber „an organisierte Beziehungen zwischen den Gruppen"[900].

Interessant ist, dass Hartwig die Kontroverse zwischen seiner Gruppe und der naturwissenschaftlich argumentierenden Gruppe Kuhn, die für Lingelbach und Klafki große Bedeutung hatte, gar nicht explizit anspricht. Auf der Sachurteilsebene dominieren bei ihm strukturelle Überlegungen. Im Folgenden wird der Erläuterung, wie Hartwig den situationsanalytischen Ansatz aus der Zeit heraus einordnete, breiter Raum gegeben. Der Anlass dafür ist, dass der situationsnanlytische Ansatz einer späteren Phase der Curriculumentwicklung, der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien, zu Grunde gelegt wurde.

898 Hartwig, Die Geschichte des Projekts Wohnen, 1972.

899 Die in den Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 1 und Heft 2 veröffentlichten Tagungsplanungen und Protokolle bestätigen beides. (Bibliothek des HILF).

900 Gespräch mit Hartwig, I.

Den Ansatz „Situationsanalyse" aus der Zeit heraus einordnen

Die Ausgangssituation bewertet Hartwig ähnlich wie Klafki: Die Methodengruppen hätten ursprünglich so etwas wie einen „pluralistischen Kompromiß" dargestellt. Die geisteswissenschaftlich orientierte Gruppe Rülcker versucht Lernziele zu entwickeln, indem sie mit ihren gewohnten Methoden mit Literatur arbeitete und die Ergebnisse auf gewohnte Weise zusammenstellte. Die eigene Gruppe versuchte, „phänomenologisch zu arbeiten", Situationen zu beschreiben und zu analysieren. Ziel der Gruppe Rauschenberger war nach Hartwig die Aufarbeitung der normativen Dimension, mehr um diese ins Bewusstsein zu holen; nicht so sehr, um sich wertend dazu zu verhalten.[901]

„Die Gruppen setzten ihre Arbeit in Gang, mit dem Ziel, die drei Wege zur Diskussion präsent zu machen und zu sehen, wie weit man mit ihnen im Einzelnen kommt."[902] Nach der Einschätzung Hartwigs herrschte – ohne dass dies thematisiert worden wäre – zwischen den anderen Gruppen und der Gruppe Hartwig ursprünglich „eine verdeckte Beziehung zwischen dem Besonderem und dem Allgemeinen. Es gab den Eindruck, daß die Fragen, die wir gestellt hatten, die allgemeinen waren, die primär zu beantwortenden, in der Hierarchie weiter oben stehenden, daß die anderen dem zuarbeiteten."[903]

Von der noch stark analytischen Ebene wechselt Hartwig auf die Ebene der Beurteilung, wenn er der Bedeutungszuweisung an den situationsanalytischen Ansatz nachgeht: Für das emanzipatorische Modell, das der Curriculumsrevision zugrunde lag, sei das Instrument seiner Gruppe, das die Überprüfung der Situationsfelder und der Gebrauchssituationen versuchte, das wichtigste, aktuellste und modernste. Dass diese Einschätzung Hartwigs auch von anderen Gruppen, nicht zuletzt von deren Leitern, geteilt wurde, lässt sich mehrfach belegen: Das zeigen die – allerdings recht vagen Hinweise – auf den situationsspezifischen Ansatz, die

901 Vgl. hierzu auch die ähnlich lautenden Überlegungen Rauschenbergers.

902 Alle Zitate dieses Absatzes entstammen dem Gespräch mit Hartwig, I. Ganz ähnlich beschreibt Klafki die Intention der Methodenarbeit.

903 Gespräch mit Hartwig, I.

speziell für die Plenumstagungen vom September und November 1969 in den Mitteilungen der „Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne", Heft 1 und Heft 2, zu fassen sind. Das zeigen die oben dargestellten Versuche der Modellgruppen, einen Bezug zum situationsanalytischen Ansatz herzustellen.

Hartwig weist aber auch darauf hin, dass der Ansatz seiner Gruppe in der öffentlichen Diskussion gleichzeitig „als der provozierendste empfunden" wurde. Um verständlich zu machen, wie sich nach seiner Einschätzung der Bezug zu den anderen Gruppen entwickelte, wie er die Konsequenzen erklärt, die daraus gezogen wurden, wird vorab – häufig im Zitat – seine Binnensicht wiedergegeben: Ausgangspunkt ist die These, dass der situationsanalytische Ansatz der in der Hierarchie höher stehende ist:

> „In unserem Konzept ist der Verzicht auf die Totalisierung durchaus enthalten. Im Gegensatz zu rein begrifflichen Konzepten, wie sie für mich auch von Klafki repräsentiert wurden, haben wir die Ganzheit oder das Gelingen von Arbeitsprozessen nicht in der Weise einer theoretischen Schlußfolgerung, eines systematischen Abschlußes eines Gedankengebäudes interpretiert, das darin besteht, daß man die richtigen Begriffe miteinander verknüpft, sondern durchaus auch als in sich partikularisierten Arbeitsprozeß, der durch eine Negation, durch die Abwesenheit des Ganzen seine Begründung erhält. Das Nicht-Zustandekommen des Ganzen ist der Preis für das Zustandekommen des Richtigen. [...] Während Lehrpläne der alten Form durch ihre Struktur [...] den Schein von Ganzheitlichkeit und Gesamtheit aufbauen (der begriffliche Überbau verdeckt den Quatsch, der unten drunter steckt), haben wir auf eine Totalisierung weitgehend verzichtet – obwohl natürlich auch bei uns eine Menge Begriffe drin sind, die totalisieren."[904]

Der Verzicht war aber nur ein scheinbarer. Es liegt im Ansatz des Konzepts, dass die „Totalität im Kontingenten, im besonderen transparent und greifbar" gemacht werden kann: „Aus dem ‚Alles' wird ein ‚Konkretes, ein Besonderes' gemacht, ein ‚Kontingentes'. Im Umgang mit diesem Besonderen hat der Lehrer die Wahl, welche Fäden er verfolgen will, aber er hat die Auflage, die hängenden Fäden nicht abzuschneiden." Weil vorab die Totalisierung als notwendige Basis für alle curricularen Entscheidungen nicht vermittelbar war,[905] hat die Gruppe die „Verlagerung in den Gegenstand selber versucht, um von dem aus dann die Totalisierung als curriculare Notwendigkeit zu präsentieren."[906]

Die Gruppe konnte deshalb darauf „verzichten, als Repräsentanten des Ganzen aufzutreten", und sich auf Gegenstände, genauer gesagt auf Projekte, verlagern, weil die „Projekte immer auf's Ganze gehen, in Hinblick auf den Aufklärungsprozeß, auf den Verknüpfungsprozeß und den Arbeitsprozeß. Sie totalisieren dadurch, daß sie sagen: Alles hängt mit allem zusammen."[907]

Diese Volte ist kein Ergebnis, das sich aktuell aus der Arbeit der Gruppe ergeben hätte. Hier wurde vielmehr auf Einsichten und Erfahrungen zurückgegriffen, die im Rahmen der Einführung und Etablierung der Gemeinschaftskunde entstanden sind. Auf inhaltlicher und didaktischer Ebene hatten Fackiner und Hartwig maßgeblichen Einfluss gehabt.[908] Die damals angestoßenen Entwicklungen griffen andere Fachleiter aus dem Bereich ‚Politische Bildung' und Geschichte auf und führten sie weiter. Zur Selbstverständlichkeit geworden waren diese Überlegungen und deren theoretische Fundierung speziell für die Teilnehmer am Gesprächskreis Ehrhardt.[909] Weil gerade diese Personenkreise die Arbeit der Gruppe Hartwig bestimmten, ist hier die Vernetzung mit Vorerfahrungen deutlich fassbar. – Den Einfluss Fackiners und Hartwigs auf die Arbeit der Gesamtgruppe zu analysieren, vor allem auch die Weise, wie die beiden ihre Impulse setzten, wie diese aufgegriffen, modifiziert und verworfen wurden, wie die anderen Gruppenmitglieder reagierten, wäre eine interessante Fragestellung, die allerdings hier nicht weiter verfolgt wird. Es scheint so, als hätten Hartwig und Fackiner auch in der Gruppe versucht, offene, vom Konkreten ausgehende Aufklärungsprozesse in Gang zu setzen. Ob diese erste Einschätzung zutrifft, inwiefern der Gruppe der damit notwendig verbundenen Wechsel von Objekt- und Subjekt-Rolle[910] bewusst war, kann nicht abgeschätzt werden.[911]

---

904 Gespräch mit Hartwig, I.

905 Dies ist eine der Stellen, an denen die strukturellen Überlegungen Hartwigs hinweisen auf die Kontroverse zum Gesellschaftsverständnis, die zwischen seiner Gruppe und speziell der Gruppe um Kuhn entstand.

906 Gespräch mit Hartwig, I.

907 Gespräch mit Hartwig, I.

908 Vgl. die Hinweise zur Gemeinschaftskunde S. 374 in diesem Band.
Im Zeitkontext finden sich ähnliche Argumentationsmuster bei Hillingen, Schmiederer, Fischer, Giesecke, auch bei Engelhardt.

909 Zum Gesprächskreis um Ehrhardt vgl. S. 378 in diesem Band.

910 Objekt insofern, als der Impuls, an einem ‚bestimmtem Konkreten', ausgehend von bestimmten Materialien zu arbeiten, die in der Subjektrolle geleistete Aufklärung bzw. Selbstaufklärung notwendig von außen her anstößt. Das Gemeinte verdeutlicht

Das Aufklärungsverständnis der Gruppe präzisiert Hartwig durch einen kurzen Hinweis auf die ‚Kritische Theorie', genauer auf Adorno: Es sei ein Stück damaliger Überzeugung gewesen, dass die „Beschäftigung mit Material Aufklärung besorge". Aufklärung sei schon impliziert durch die „Präsentation des Materials und der zugehörigen Methoden, das Material zu organisieren, zu präsentieren, transparent zu machen, und sich dann auf Aufsätze oder Diskussion oder Stoffe hinzubewegen."[912] Dabei habe die Gruppe „schon relative Ideologiefreiheit für sich in Anspruch genommen, in dem Maße, in dem wir glaubten, daß das Material selbst überzeugt."

Hartwig stellt einen selbst auferlegten Zwang zur Reflexion und Ideologiekritik fest, der damals durchaus zwanghafte Züge annehmen konnte. Den in der späteren Diskussion häufig erhobenen Vorwurf der Indoktrination weist Hartwig entschieden zurück. – Dies ist eine der Stellen, an der auch bei Hartwig der Einfluss späterer Erfahrungen, hier wohl besonders der öffentlichen Kritik an der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, spürbar wird; die Wertungsebene spielt dabei eine Rolle.

Der Ansatz, das Ganze über jeden beliebigen Teil verdeutlichen zu können, machte es der Gruppe einerseits „möglich, auf Grundsatzdiskussionen zu verzichten,"[913] auf der anderen Seite bestand aber auch „keine Notwendigkeit zur Zusammenarbeit" mit anderen Gruppen. Hartwig verdeutlicht dies: „Ich denke, aufeinander zu bewegt haben wir uns kaum. [...] In den einzelnen Konkretisierungsversuchen haben wir u.a. Aufgabenstellungen formuliert, die die andere als identisch ihre empfunden haben: An der Stelle wäre relevant, bisherige Lehrpläne zu untersuchen, im Hinblick auf die Rolle, die eine bestimmte Situation dort spielt. Das wären eigentlich Lernzielanalysen gewesen, die von der Gruppe Rülcker hätten vorbereitend geleistet werden sollen. Die Ansätze wurden aber nicht mehr zusammengefügt, weil das vorausgesetzt hätte, dass die Hierarchie in den Methoden die Anerkennung durch die anderen gefunden

eine Äußerung Hartwigs, die in einem völlig anderen Kontext fiel: „Das haben wir ja auch gelernt: Man muß alles mit allem verknüpfen, aber auswählen tun wir."(Gespräch mit Hartwig, I.)

911 Im Detail hat es sich als kaum machbar erwiesen, persönliche Autorenschaft bei der Erarbeitung der einzelnen Schwerpunkte zu fassen; die auch von Hartwig und anderen Gesprächspartnern behauptete „integrierte Orientierung" der Gruppe war sicher Realität – möglicherweise aber nur ein Aspekt der Realität.

912 Gespräch mit Hartwig, I. Den skizzierten Weg beschritt Hartwig schon seit langem, bereits in seiner Praxis als Lehrer (vgl. z.B. das Ortegaprojekt, S. 251 in diesem Band).

913 Vgl. hierzu auch eine andere Aussage aus Gespräch mit Hartwig, I: „Wir waren nicht integrationsgierig; auch nicht legitimationssüchtig, deshalb auch nicht verletzbar."

hätte. In unserem sozial offenen Strukturmodell hätten wissenschaftliche Detailfragen ihren Raum bekommen; das wollten die anderen Gruppen nicht."[914]

Indirekt wird hier der Konflikt zwischen den Gruppen thematisiert. Das Überlegenheitsgefühl seiner Gruppe kommt zum Ausdruck, wenn Hartwig feststellt: „Es kam die Phase, wo wir die Perspektive abschätzen konnten, was machbar war und was nicht." In dieser Situation entschied man sich zum Ausscheren aus der Kommissionsarbeit und zur Zusammenarbeit mit der Kultusbürokratie.

Hartwigs Begründung für diese Kooperation, bzw. wie er damals sagte, „für die Verstärkung der Kompetenz der Ministerialbürokratie" soll noch einmal im Detail betrachtet werden, weil es sich dabei um einen der Streitpunkte bei der Auseinandersetzung mit der hessischen Schulreform handelt. – Wieder geht es um Sachurteile.

Die Kooperation mit der Bürokratie: Sachurteile und Wertungen (nach Jeismann)

Rückerinnernd sagt Hartwig:

> „Klafki empfand das als Art Sakrileg, das habe ich damals schon gesehen. Ich habe aber auch damals schon die Konkurrenz zwischen akademischen und bürokratischen Strukturen gesehen" und habe Bürokratie und Kommission „nicht unterschiedlich im Demokratisierungsprozeß empfunden. Ich habe unter den Bedingungen damals die Prozeßstruktur der Kultusbürokratie durchaus nicht schlechter eingeschätzt, als die Prozeßstruktur, die durch die akademisch normierenden Instanzen und Identitäten innerhalb der Wissenschaft stattfanden. [...] Ich habe mich nicht geschämt, die Kultusbürokratie zu unterstützen. Die Menschen, die in die Bürokratie eingeschleust wurden,[915] schienen mir aufklärerischer als mancher Wissenschaftler. Ich hatte viel Vertrauen in diese Generation, und wenig Vertrauen in Leute, die Demokratisierung begrifflich repräsentierten."

914 Gespräch mit Hartwig, I.

915 Dieser Hinweis bezieht sich nicht nur auf Haller, sondern auch auf den gesamten Kreis von Funktionsstelleninhabern, also auch auf die an ‚Politischer Bildung' in besonderem Maße interessierten Fachleiter.

In der Einschätzung Hartwigs hatte die Verlagerung der Arbeit also zwar viel mit Organisation zu tun, aber wenig mit der Veränderung von Intentionen und Inhalten. Man suchte sich den Rahmen, innerhalb dessen die Ziele am besten zu verwirklichen waren.

An dieser Passage fällt die Ich-Form der Aussagen auf. In der Nachfrage vom November 1997 erklärt Hartwig, dass es sich hierbei für ihn um eine biographische Auseinandersetzung mit einer ex post als ungewöhnlich erscheinenden Entscheidung gehandelt habe. Er betont noch einmal, dass damals vor allem die Person Ehrhardts, der absehbar am Ministerium über Curriculumsreform mit zu entscheiden haben würde, sein Vertrauen in die hessische Kultusbürokratie gestärkt habe. Damals habe er die Impulse, die von in der Bürokratie angesiedelten Bildungspolitikern wie Ehrhardt ausgingen, für bedeutsamer und tragfähiger gehalten als die Impulse, die von der etablierten Wissenschaft kamen. Die Absicht, Praxis auf der Basis eines neuen, reflektierten Theorie- und Praxisverständnisses[916] zu verändern, sei solchen Leuten näher gestanden. Es sei durchaus beabsichtigt gewesen, Impulse für eine Neuorientierung von Wissenschaft auszusenden. Die Praxis habe ja gezeigt, dass die traditionellen Wissenschaften eine als ausreichend und sinnvoll empfundene Lebensorientierung nicht mehr leisten konnte. Elemente von Paradigmenwechsel innerhalb der Wissenschaften, von ‚Versozialwissenschaftlichung', von Wissenschaft und Welt scheinen hier auf.[917]

Die Unterstützung der Bürokratie durch seine Gruppe ist eine der wenigen Stellen, an denen die Zeitzeugengespräche durch weitere Materialien ergänzt werden können: Im Aufsatz ‚Geschichte des Projekts Wohnen. Ein Beitrag zum Verlauf der hessischen ‚Curriculumsrevision' aus dem Jahre 1972 setzte sich Hartwig mit dieser Frage auseinander. Obwohl schon damals unter der Ägide der Schulabteilung Rahmenrichtlinien erarbeitet wurden, klammerte Hartwig diesen Bereich aus seinen Überlegungen vollständig aus. Er sprach lediglich von den Unterrichtsprojekten, die unmittelbar aus den Versuchen, Methoden zur Lernzielfindung zu entwickeln, entstanden sind.[918] Dies ist sicher nicht nur von der Thematik des Aufsatzes her begründet, sondern auch prinzipiell und

916 Zum Theorie-Praxisverständnis vgl. auch die Darstellungen Hallers im Amtsbaltt 1971, S. 569 in den bpi 1972 S. 576 in diesem Band sowie Hartwigs eigene Hinweise im Zusammenhang mit der Implementation der Unterrichtsprojekte, S. 316.

917 Zur Paradigmenänderung in der Wissenschaft vgl. auch die zeitgenössisch bedeutsame Studie Kuhn, Struktur, 1967.

918 Zur Projektphase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vgl. S. 306 in diesem Band.

strukturell. Die Rahmenrichtlinien lagen nicht im Interessensfeld Hartwigs.

Im Gespräch ex post stellt er fest, die Rahmenrichtlinien-Arbeit hätte nach seinem Dafürhalten wenig mit dem ursprünglichen Ansatz zu tun gehabt: Er sieht das strukturelle Hauptproblem der Rahmenrichtlinien darin, dass diese mit einer „normativen Erfüllungspflicht verbunden" waren,[919] dass durch die Verschriftlichung die personale Kommunikation, die „kommunikative Organisation der Aufklärungsprozesse" erschwert bzw. unmöglich gemacht wurde. Deshalb hätten Rahmenrichtlinien „in der gleichen Weise als ideologieträchtig behandelt werden müssen", wie andere Texte auch. Erst in der später als Modellversuch erprobten ‚Regionalen Lehrerfortbildung'[920] hätten sich wieder Motive, wie sie für den situationsanalytischen Ansatz typisch waren, durchgesetzt: In diesem Modell sollte nämlich eine Diskussion unter Lehrern ermöglicht werden, in der u.a. „mit offenem Ausgang die Zielsetzungen der Rahmenrichtlinien wieder überprüft werden können."[921]

Doch zurück zu Hartwigs Erklärung für die Kooperation mit der Bürokratie: Er argumentierte auch zeitgenössisch damit, dass das am Kultusministerium repräsentierte Demokratie- und Basisverständnis dem Verständnis der Gruppe näher stand, als das in der Kommission vertretene. Ohne die Person Ehrhardts zu benennen, wies er auf die Bedeutung von Personen und Personalentscheidungen hin. Entsprechend der Selbstverpflichtung zu Reflexion und zu Ideologiekritik, die die Gruppe sich auferlegt hatte, forderte Hartwig, über diese Erfahrung grundsätzlich nachzudenken: „Die Bürokratieforschung müßte untersuchen, inwieweit die gesellschaftliche Rationalität der Bürokratie gerade darin besteht, den Schein von Öffentlichkeit für ‚private' Entscheidungen zu erzeugen und welche Inhalte sich auf diesem Weg tendenziell durchsetzen; denn natürlich sind ‚private' Entscheidungen klassenspezifische Entscheidungen."[922]

Hartwig macht deutlich, dass die Entscheidung für die Kooperation keine prinzipielle war, sondern taktische Momente enthielt. „Es gab Phasen, wo wir gegen die Verstärkung der Kompetenz [der Ministerialbürokratie] waren und solche, in denen sie zur Bedingung unserer Arbeit wur-

919 Hartwig argumentiert damit ähnlich wie z.B. Klafki.

920 Der ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung' (1972-1976) diente der Implemantation der Rahmenrichtlinien.

921 Gespräch mit Hartwig, I.

922 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 44.

de.“[923] Auch, wenn an sich galt: „Was von der Kommission geleistet werden konnte, ist nicht unwesentlich auf den Spielraum zurückzuführen, den sie gegenüber der Bürokratie hatte“[924], musste man bei der Organisation von Curriculumsrevision auf den „je sich wandelnde[n] Spielraum [eingehen], wie er sich aus der allgemeinen bildungspolitischen Situation und den Widersprüchen innerhalb der Bürokratie ergibt“[925]. Am Beispiel des Projekts Wohnen verdeutlicht er den taktischen Nutzen von Spielräumen: „So kommt es, daß Curriculumsrevision mit einer Fraktion der Bürokratie gegen eine andere zusammenarbeiten muß“[926]. Gemeint war, Kooperation mit der Abteilung Schulplanung unter Ehrhardt und Haller gegen einzelne Schulleitungen, die die Durchführung der Projekte blockieren wollten.

Auch wenn die Plausibilität einzelner Aussagen sehr wohl in Abrede gestellt werden kann. Im Ganzen bestätigt sich die Vermutung, dass sich Hartwig bei seiner Darstellung der Methodenentwicklung und ihrer Durchsetzung seltener auf der Wertungsebene bewegt und dass er mehr Wert auf Plausibilisierung, damit auf argumentative Stützung seiner Urteile legt. Dies bedeutet nicht, dass die Urteile unstrittig wären. Was er in größerem Maße leistet, als Wolf, oder Klafki und Lingelbach ist, den Weg zu den Urteilen transparent zu machen.

4.3.2.4 Die Beurteilung aus der Perspektive des Hessischen Kultusministeriums

Die Arbeitsgruppen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ bemühten sich für den Zeitraum von ca. einem Jahr, zwischen Juni 1969 und Sommer 1970, Methoden zur Lernzielfindung auszuarbeiten. Dieser Zeitraum war eine Phase großer Veränderungen in der hessischen Landespolitik, auch in der Kulturpolitik; dies wurde bereits dargestellt:[927] Im Oktober 1969, wenig mehr als ein Jahr vor der Landtagswahl, löste Albert Osswald den langjährigen Ministerpräsidenten Georg August Zinn ab; im Kultusministerium folgte Ludwig v. Friedeburg auf Ernst Schütte. Die für die inhaltliche S. der Schulreform verantwortliche Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher wechselte im Dezember 1969 nach Bonn;[928] v. Friedeburg ernannte Gerhard Moos zu seinem Staatssekretär. Innerhalb des Ministeriums wurde eine Abteilung Schulplanung eingerichtet, die u.a. die inhaltliche Verantwortung für die Curriculumsrevision zu tragen hatte. Durch die Gründung der Planungsabteilung war das Verhältnis zwischen dem Kultusministerium und der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ neu zu klären. Zum Leiter der Abteilung Schulplanung berief v. Friedeburg den bisherigen Referenten der Gymnasialabteilung, als solcher verantwortlich u.a. für ‚Politische Bildung‘, Karl Ehrhardt. Dieser bestellte als für die Curriculumsreform zuständige Mitarbeiterin Ingrid Haller, bisher Fachleiterin und Mitglied der Gruppe Hartwig in der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘.[929] Wie nahm man im Ministerium die Arbeit an den Methoden wahr, wie die Kontroverse zwischen den Gruppen? Wieder werden die Jeismannschen Kategorien zur Darstellung genutzt.

Hamm-Brücher: Rückblick auf dem Sprung in die Bundespolitik

Auf der Analyseebene wurde auf die Sichtweise der Staatssekretärin Hildegard Hamm-Brücher bereits anlässlich ihrer Äußerung auf der September-Tagung der Curriculumskommission hingewiesen. Sie hatte die Gruppen aufgefordert: „Rivalisieren Sie ruhig eine Zeitlang miteinander, konkurrieren Sie! Vielleicht ergeben sich daraus zwei ganz verschiedene Modelle am Ende, und wir werden sehen, was man daraus machen kann.“[930]

Der Urteilscharakter dominiert in ihrer Bilanz zur hessischen Schulreform,[931] die sie anlässlich ihres Wechsels nach Bonn zog. Zum Abstimmungsprozess zwischen den Methodengruppen und seinen Problemen äußert sie sich hier nicht näher. Sie stellt lediglich fest: „...seit dem Sommer dieses Jahres [1969] werden in drei verschiedenen Lehrer-Wissenschaftler-Kommissionen erste Methoden zur Lernzielbestimmung erarbeitet.“[932] Sie ordnet die Arbeit der Curriculumskommission in das vielschichtige Feld der Schulreform ein, das mit Hilfe einer neuartigen

923 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 44.
924 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 44.
925 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 45.
926 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 45.
927 Vgl. die ausführliche Darstellung zu den geänderten Rahmenbedingungen aufgrund der Regierungsumbildung 1969 im Exkurs 2, S. 331 in diesem Band.
928 Der Wechsel Hamm-Brüchers steht im Zusammenhang mit der Bildung der Koalitionsregierung aus SPD und FDP auf Bundesebene. Sie wurde zur Staatssekretärin ins neu gebildete Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft berufen.
929 Zur Rolle Ehrhardts in der hessischen Schulreform vgl. S. 367 in diesem Band.
930 Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 1. November 1969, S. 32. (Bibliothek des HILF).
931 Diese Bilanz steht, legt man die Jeismannschen Kategorien an, zwischen Sachurteil und Wertung.
932 Hamm-Brücher, Ausbruch aus der Vergangenheit, 1969, S. 5.

Zusammenarbeit zwischen Ministerium, Wissenschaft und Schulpraxis zu bearbeiten sei.[933] Es entsteht der Eindruck, dass es sich bei der Curriculumsarbeit um einen Prozess handele, der, nachdem „zunächst erhebliche Verständigungsschwierigkeiten" zu überwinden gewesen seien, als kooperatives Unternehmen laufe, das „die Zusammenarbeit von Lehrern verschiedener Schulformen, von Beamten bislang kategorisch voneinander getrennter Ressorts, von Wissenschaftlern verschiedener Besoldungsgruppen wie aus rivalisierenden Disziplinen"[934] erforderte.

Der „Bericht über Schulreform in Hessen", aus dem eben zitiert wurde, war vorab in der Wochenzeitung „Die Zeit" erschienen und wurde dann in den Bildungspolitischen Informationen des Hessischen Kultusministers abgedruckt. Er hatte eine eindeutig politisch Funktion: Er war einerseits Bilanz der Tätigkeit Hamm-Brüchers in Hessen; diese Tätigkeit war es, die ihren politischen Aufstieg in die Bundespolitik Grund gelegt hatte.[935] In dieser biographisch bedeutsamen Phase des Wechsels mussten die bisherigen Aktivitäten als Erfolg dargestellt werden. In Hessen, das war die Botschaft, sollten die Reformen auf dem eingeschlagenen Weg fortgeführt werden. Es handelte es sich um eine Art politisches Vermächtnis an den Nachfolger, wobei der Adressat nicht der Staatssekretär, sondern der Kultusminister war.[936] Der Wertungscharakter (Jeismann) überwiegt deshalb. Es handelt sich um einen normativen Text, der wenig Wert auf detailgesättigte Begründungen der Urteile legt.

933 In: Staatssekretär: Zur Hessenkonferenz am 25. 3. 1969: Kurzinformationen über den Stand der Vorbereitungen zur inneren Schulreform,. Ohne Jahr. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte, München, ED 379/033). Auf S. 1 hatte sie 7 Punkte benannt, die die innere Schulreform umfassen musste, wobei sie die Revision der Bildungspläne als den schwierigsten einstufte, als das Kernstück der inneren Schulreform. (Vgl. hierzu auch Hamm-Brücher, Ausbruch aus der Vergangenheit, 1969, S. 5).

934 Hamm-Brücher, Ausbruch aus der Vergangenheit, 1969, S. 4.

935 Ein Schlüsseldokument für Hamm-Brüchers bundespolitische Karriere ist eine Stellungnahme, die sie im Auftrag Zinns zur Frage eines „gesamtstaatlichen Bildungs-Konzepts" erarbeitet hatte (im Vorfeld der beabsichtigten Grundgesetzänderung zu „Gemeinschaftsaufgaben"). „Das ist eines meiner besten und weitsichtigsten Papiere, das ich überhaupt je geschrieben habe. Denn das hatte ich Leussink, damals Vorsitzender des Wissenschaftsrats, zur Kenntnis gegeben, und auch ein paar Leuten von der FDP, zur Entscheidung für die Argumentation, ob die Verfassungsänderung gemacht werden sollte. Das war sozusagen der Eintrittsschein in die Bundespolitik." (Gespräch mit Hamm-Brücher).

936 Dass dies auch v. Friedeburg so empfand, macht er im Gespräch vom 8. 7. 1997 deutlich, in dem er Hamm-Brücher als den eigentlichen hessischen Kultusminister der späten Ära Zinn bezeichnete. (Gespräch mit v. Friedeburg).

Erstaunlich ist, dass der Beitrag aus der ‚Zeit' – nach dem Amtsantritt des neuen Kultusministers – unverändert in die bpi übernommen wurde, bei voller Kenntnis der politischen Intention Hamm-Brüchers. Die Unterzeile verdeutlicht dies. „Aber der Bericht ist nicht nur Bilanz, sondern zeigt zugleich die Aufgaben, die in der Zukunft zu lösen sind."[937] Eine Erklärung hierfür ist, dass für die Redaktion der Ausgabe 3/69 noch Hans Nicklas verantwortlich zeichnete, der persönliche Referent Schüttes, der gleichzeitig maßgeblich in der Klafki-Kommission mitarbeitete. Ähnlich wie Hamm-Brücher stand er dem Wechsel auf v. Friedeburg reserviert gegenüber. Ein Indiz hierfür ist der Abdruck des ‚Vermächtnis' Hamm-Brüchers.[938]

Dass die Einschätzung der Schulreform als laufender Prozess nur die eine, die öffentliche S. der Medaille war, zeigt die Rückerinnerung Hamm-Brüchers im Gespräch 1997: „Ich bin mit dem Gefühl weggegangen, aus dieser Lehrplanreform wird nichts. Ich war eigentlich recht froh, daß sich jemand anderes damit beschäftigen muß: Sozusagen, ich war mit meinem Latein am Ende, auch mit meiner Kompetenz: In vielen politischen Sachen konnte ich sagen, dafür steh ich, das mach ich. Aber das [gemeint: die Methoden der Lernzielfindung und die Kontroverse darum] habe ich nicht mehr verstanden und konnte nicht mehr dafür stehen."[939]

Aus der Distanz, wohl aber auch zur damaligen Zeit, sah sie die Person Klafkis als einen der Kristallisationskerne des Problems: „Im Grunde hätte an der Stelle von Klafki ein Reformer mit einem Konzept das machen sollen, wie der Robinsohn, kein Kompromißkandidat, auf den sich erst zwar alle einigen, den aber niemand dann am Schluß in seiner Autorität anerkennt."[940] Die Methodenstreitigkeiten, die sie als das „ständiges Palaver, das nicht weiterführte"[941] kennzeichnete, war für sie also auch ein Zeichen dafür, dass Klafki seine Leistungsfunktion nicht ausfüllen konnte. – Die Urteile Hamm-Brüchers entbehren der Analyse der konkreten Situationen; deshalb stößt ihre Plausibilität auf Grenzen. Aber: Sie sind Ausdruck eines politischen Umgangs mit dem Problem Schulreform,

937 Hamm-Brücher, Ausbruch aus der Vergangenheit, 1969, S. 3.

938 Die nächste Ausgabe der Bildungspolitischen Informationen des Hessischen Kultusministers verantwortet bereits Hartmut Holzapfel, der persönliche Referent v. Friedeburgs und nachmalige hessische Kultusminister.

939 Gespräch mit Hamm-Brücher.

940 Zur Erinnerung: Klafki war im März 1968 durch Schütte als Kompromisskandidat auf den Schild gehoben worden, als sich abzeichnete, dass das auf Robinsohn fußende Konzept in Hessen nicht anwendbar wäre. (Vgl. S. 131 in diesem Band).

941 Gespräch mit Hamm-Brücher.

bei dem Gegenwarts- und Zukunftsinteressen eine bedeutsame Rolle spielen.

Karl Erhardt, Gerhard Moos: Die Sicht der neu in der Verantwortung Stehenden

Den Eindruck, dass es sich bei der Curriculumsreform um einen funktionierenden Prozess handelte, hatte der seit Ende 1969 in der Abteilung Schulplanung für die Curriculumsrevision verantwortliche Ministerialrat Ehrhardt sicher nicht. Er konnte deshalb nicht zu dieser Auffassung kommen, weil er stets über die Abläufe in der Curriculumskommission informiert war, und zwar über seine, wie er sagt „Quasi-Mitarbeiter“[942], die ihm inhaltlich für die Bewältigung seiner Aufgaben im Ministerium, besonders im Bereich politischer Bildung, zuarbeiteten und jetzt auch Mitglieder der Klafki-Kommission waren. Dass auf Grund dieser Informationsquelle andere Perspektiven möglicherweise unterbelichtet blieben, ist in Rechnung zu stellen.

Auf dem Weg über Ehrhardt war auch Moos, der neue Staatssekretär, über Probleme in der Klafki-Kommission informiert – Moos war Ehrhardt einige Jahre lang als Hilfsreferent in der Gymnasialabteilung zugeordnet gewesen. Jetzt war er, wie es scheint nicht ohne Einfluss auf die Ernennung Ehrhardts zum Leiter der Abteilung Schulplanung. Für die Berufung Ehrhardts sprachen eine Reihe guter Gründe; an anderer Stelle in dieser Arbeit wird dies erläutert.[943]

Über die inhaltliche Arbeit der Methodengruppen, über die Kontroverse zwischen den Gruppen war Moos wohl weniger informiert. Dies geht aus seiner Darstellung zur hessischen Bildungspolitik zwischen 1969–1976 hervor, die er 1993 erarbeitet hat. Diese Passage zeigt, dass Moos ausschließlich an der politischen S. interessiert war: Die Arbeit der Methodengruppen datiert er auf 1968 und ordnet sie der „Aufarbeitung des damaligen Standes der Curriculumsforschung“[944] zu. „Kontrovers wurden innerhalb der Kommission die Standpunkte gerade im Hinblick auf die Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge oder der jeweiligen historischen Situation, für deren Bewältigung Selbstverständnis und Handlungsfähigkeit des Schülers entwickelt und gefördert werden sollte.

942 Gespräch mit Ehrhardt.

943 Im Gespräch war auch gewesen, für die Abteilung Schulplanung Sachkompetenz von außen heranzuziehen, z.B. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.

944 Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript 1993. S. 68. (Privatarchiv Moos).

Die Kontroversen, die in der Gesellschaft über ihr Selbstverständnis bestanden, führten auch innerhalb der Kommission zu Gegensätzen, deren Überwindung, so sie denn der Sache nach überhaupt jemals möglich wäre, zu nicht hinnehmbaren Zeitverlusten führen würde. Es war eine Utopie zu glauben, dass eine Lehrplankommission die in der realexistierenden Gesellschaft bestehenden Antinomien hätte auflösen können.“[945]

Das Urteil zeigt die Einschätzung des Politikers: Für einen wichtigen Teilbereich der hessischen Schulreform war absehbar, dass verwertbare Ergebnisse weder vor der kurz bevorstehenden Neuwahl, noch in absehbarer Zeit danach vorliegen würden. Eine „völlig ungeklärte, ja zerfahrene Situation“ habe man vorgefunden. Nach „intensiven Beratungen im Ministerium“ zwischen Minister, Staatssekretär und den Mitarbeitern der Planungsabteilung, „nach mehreren Gesprächen mit den Mitgliedern der Kommission“ gewann man den Eindruck, dass der eingeschlagene Weg „nicht zu dem von allen Seiten dringend erwarteten und geforderten Ergebnis führen würde.“[946] Die Konsequenz war, so Moos, dass die kurzfristige Erarbeitung von Rahmenrichtlinien in der Verantwortung des Ministeriums angeordnet wurde.

Auch im Zeitzeugengespräch wird das Übergewicht der politischen Dimension deutlich. Moos erinnert sich z.B. an die Sorge, dass die Umstrukturierung der Curriculumsrevision noch vor der Wahl zum „Eklat“[947] führen würde. Dies erklärt einmal, weshalb die Klafki-Kommission nicht, wie intern durchaus diskutiert, noch 1970 aufgelöst wurde,[948] das erklärt auch die Strategie der „Täuschung“, von der Lingelbach sprach. Die Motive, die Moos darstellt, sind aber andere, als die von Lingelbach vermuteten.[949]

Ehrhardt war im Gegensatz zu seinem Staatssekretär auch an der inhaltlichen S. interessiert. Dies schlägt auf die Ebene der Personalentscheidung durch – Erhardt hatte hierbei weitgehend freie Hand. Die Entscheidung, Haller als für Fragen der Curriculumsrevision zuständige Mitarbeiterin zu holen, war eine Entscheidung für das Konzept der Hartwig-Gruppe. Dies schätzte Ehrhardt als das „am weitesten entwickelte“ ein. Er kannte das Konzept, weil es weitgehend von einer Gruppe entwickelt

945 Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript 1993. S. 69. (Privatarchiv Moos).

946 Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript 1993. S. 72. (Privatarchiv Moos).

947 Gespräch mit Moos.

948 Vgl. die Darstellung des Übergangs zur Arbeit an den Rahmenrichtlinien S. 387 in diesem Band.

949 Vgl. S. 286 in diesem Band.

worden war, die er als seine „Quasi-Mitarbeiter" bezeichnete: „Das war meine beste Mannschaft, die da ins Geschäft eingestiegen ist."[950] Durch die Auseinandersetzung mit diesem Konzept sei auch er selbst, in seiner „Position weiter geschoben worden".

Dass die Entscheidung für die Berufung Hallers in die Abteilung Schulplanung bereits von Anfang an eine Entscheidung gegen die Weiterarbeit der Klafki-Kommission gewesen sei, sieht Ehrhardt nicht.[951] Klafkis Forschungen hätten ihn zuerst wenig berührt. Erst „als wir den klaren Auftrag bekamen, Rahmenrichtlinien zu machen, da mußten wir eine Konstruktion finden, daß wir irgendwie auf der Klafki-Kommission aufbauen würden. Von mir aus hätte Klafki weiterarbeiten können, das hätte uns nicht tangiert; denn wir waren interessiert Rahmenrichtlinien auch mit Material zu erarbeiten, von den Lernzielen her."[952]

Ähnlich wie Hartwig geht Ehrhardt weder auf die inhaltliche Seite der Kontroverse zwischen den Methodengruppen, noch auf den Umgang mit dieser Kontroverse durch die Kommissionsleitung ein. Was ihn interessiert, ist ein bestimmtes Konzept für Schulreform, ein Konzept, das er und seine Mitstreiter schon lange vorgedacht, im Bereich Gemeinschaftskunde ansatzweise auch bereits umgesetzt hatten. Ehrhardts Bewertung der Klafki-Kommission ist ausschließlich diesem Ziel untergeordnet.

***

An verschiedenen Beispielen wurde gezeigt, wie unterschiedlich die Arbeit der Methodengruppen wahrgenommen, beurteilt und eingeordnet wurde. Angesichts der geänderten politischen Rahmenbedingungen, Neuwahlen hatten stattgefunden, waren nun Entscheidungen zu treffen, wie die Tätigkeit in der Curriculumskommission weitergeführt werden sollte. Die Vertreter der oben umrissenen Positionen – und nicht nur sie – versuchten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Einfluss auf die weitere Organisation zu nehmen. Offene Gespräche kamen nicht zustande; von informellen Koalitionsbildungen kann ausgegangen werden; explizit nachweisbar sind sie nicht.

Einige Möglichkeiten mussten, angesichts der faktischen Rahmenbedingungen, ausgeschlossen werden, so z.B. die, die einzelnen Gruppen so

950 Ehrhardt nennt als seine Leute Pfnausch, Fackiner, Haller, Wolf, Hartwig.

951 Wolf hatte diese Einschätzung geäußert. (Gespräch mit Wolf).

952 Gespräch mit Ehrhardt.
Das Vorgehen bei der Einführung der Gemeinschaftskunde war für Ehrhardt offensichtlich Vorbild für die Weiterarbeit. (Zur Einführung der Gemeinschaftskunde in Hessen vgl. S. 374 in diesem Band).

lange an ihrem Instrument zur Lernzielfindung arbeiten zu lassen, bis sie es selber für genügend konkret hielten und abzuwarten, zu welchen Ergebnissen der Abstimmungsprozess führen würde, der dann (vermutlich) zwischen den Gruppen in Gang kommen würde.

Das Kultusministerium beschloss schließlich, von den einzelnen Untergruppen der Curriculumskommission so genannte Projekte erarbeiten zu lassen. Dabei ging es darum, die theoretisch entworfenen Modelle der Lernzielermittlung anhand von, wie Nipkow in einem Vortrag vom Herbst 1970 formulierte, ‚paradigmatischen Unterrichtsmodellen'[953] zu überprüfen. Diese Modelle, das war die zweite Intention, sollten unmittelbar im Unterricht verwendet werden und auf Grund der Erprobung bewertet werden.

Der neue Arbeitsschwerpunkt wurde sowohl durch die Kommissionsleitung als auch durch die für die Umsetzung verantwortliche Koordinierungs- und Realisierungskommission, als auch – auf der Plenumstagung vom 26./27. Juni 1970 – durch die Gesamtkommission akzeptiert.

Hinter der Entscheidung, die Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' auf die Projekte zu konzentrieren, standen vielfältige, teilweise divergierende Motive. Diese sind nur zu verstehen, wenn man die unter 4.2 dargestellten unterschiedlichen Ansätze der Ermittlung von Lernzielen mit bedenkt, wenn man berücksichtigt, wie verschieden die Ansätze beurteilt wurden (4.3), wenn man sich klar macht, dass die Kommissionsleitung und die Gruppen, die die Projekte erarbeiten sollten, unterschiedliche Ziele mit der Projektarbeit verbanden, wenn man berücksichtigt, welche Auswirkungen die Umbrüche in der hessischen Landes- und Kulturpolitik für die organisatorische und inhaltliche Gestaltung der Schulreform hatten.

Nicht nur die Motive, an Unterrichtsprojekten zu arbeiten, bzw. arbeiten zu lassen, unterschieden sich, auch die Projekte selber variierten stark. Nachfolgend wird dargestellt, wie sich die Projektarbeit innerhalb der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vollzog. Dazu werden Organisationsformen vorgestellt, die von der Kommission vorgesehenen und die abweichenden Varianten. Dabei stellt sich die Frage nach der Bedeutung für die Curriculumsreform.

953 Nipkow, Curriculumsdiskussion, 1971, S. 3.

4.4 Erneute Veränderung in der hessischen Curriculumsreform: Die Erarbeitung paradigmatischer Unterrichtsprojekte

Ungefähr ein Jahr, nachdem die Entwicklung von Modellen zur Lernzielfindung beschlossen worden war, wurde als Aufgabe der Gruppen definiert, Unterrichtsprojekte zu entwickeln. Dies war deutlich mehr, als die ursprünglich (November 1969) vereinbarte „Erprobung dieser Methoden [zur Lernzielermittlung] anhand einzelner Beispiele“[954]. Über die Notwendigkeit der Erprobung waren sich noch alle Gruppen einig gewesen: Es wurde als logischer Teil der Aufgabenstellung, Instrumente zur Lernzielfindung zu entwickeln, verstanden, sie an konkreten Lernbereichen zu überprüfen.

Im Frühsommer 1970 erteilte das HKM den Auftrag, nunmehr Unterrichtsmodelle zu erarbeiten. Innerhalb des Ministeriums hatten sich die Strukturen inzwischen grundlegend verändert.[955] Entscheidungen, wie die innere Schulreform erfolgen sollte, waren aber noch nicht endgültig gefallen.[956] Damit markiert die Festlegung, Unterrichtsmodelle zu entwickeln eine Zwischenphase, die einen Übergang von der von Klafki bestimmten Phase zur von der Abteilung Schulplanung des HKM bestimmten Phase markiert. Den Projekten werden dabei sehr unterschiedliche Funktionen zugewiesen. Das wurde eben schon angedeutet. – Am Schluss dieses Teilkapitels werden die Motive und Funktionen noch einmal resümiert.

In dieser offenen Situation versuchte die Projektleitung den Ablauf der später so genannten ‚ersten Erprobungsphase‘ so zu organisieren, dass Ergebnisse erwartet werden konnten, die den eigenen Zielen entsprachen:

4.4.1 Koordinationsversuche der Projektleitung

Im Frühsommer 1970 begannen die Methodengruppen, Unterrichtsmodelle zu entwickeln; innerhalb weniger Monate (bis zum Herbst) sollten diese vorliegen. Als Arbeitsgrundlage hatte die Koordinierungskommission eine ‚Kriterienliste‘ für die Entwicklung der Projekte vorgegeben, von der Wolf sagt, sie habe „nahezu alle in der Lehrplantheorie geforderten Gesichtspunkte für die Implementation curricularer Produkte in einem

954 Vgl. die Formulierung der Arbeitsaufträge an alle Gruppen für die Tagung im Mai 1970, mit der Klafki die Novembertagung abschloss. (Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Heft 2. S. 35. (Bibliothek des HILF)).

955 Vgl. hierzu den Exkurs S. 331 in diesem Band.

956 Vgl. hierzu S. 387 in diesem Band.

Arbeitsschritt berücksichtigt.“[957] Das Sitzungsprotokoll, aus dem Wolf zitiert, und die ‚Kriterienliste‘ haben sich nicht erhalten.

Die Forderungen des HKM und der Koordinierungskommission waren damals nicht nur wegen des hohen wissenschaftlichen Anspruchs und der unterschiedlichen Ausgangsbasis in den einzelnen Gruppen nicht erfüllbar, sondern allein schon wegen des großen Zeitdrucks, unter dem die Projekterarbeitung stand. In wenigen Monaten sollten praktisch relevante Unterrichtsmodelle entstehen, die mit zahlreichen Materialien versehen sein und zugleich die unterschiedlichen Methoden der Lernzielermittlungen konkretisieren sollten.

Die Projektleitung hatte ursprünglich vorgesehen, die Projekte vor der Veröffentlichung durch ein Redaktionskomitee zu koordinieren. Dahinter stand die in Kapitel 4.3 dargestellte Idee, über die Unterrichtsprojekte die Ansätze zur Entwicklung von Lernzielen zu integrieren.

Weil kaum eine der Gruppen es zustande brachte, ihre Unterrichtsmodelle termingerecht fertig zu stellen, das Ministerium aber die Erprobung nicht verschieben wollte, musste auf Absprache und Vereinheitlichung verzichtet werden. – Ein wichtiges Ziel der Projektphase wurde auf diese Weise verfehlt.

Schließlich lagen sieben Projekte vor, die in unterschiedlichen Gruppen und Untergruppen entstanden waren: Wohnen, Urlaub, Informationsübertragung durch Zeichen, Informationslehre, Sprache und Konflikt, Funktion und Bau des menschlichen Bewegungsapparats, Recht auf persönliches Glück.

Ein Protokoll der Koordinierungskommission zeigt, dass mit dem Vorliegen der Projekte sichtbar wurde, dass die redaktionelle Vereinheitlichung nicht nur aus Zeitgründen gescheitert war. Sie hätte auch an strukturellen Gründen scheitern müssen: „Es würde auch große Schwierigkeiten bereiten, die aus ganz verschiedenen methodischen Ansätzen entstandenen Projekte einheitlich darzustellen, da jeder dieser methodischen Ansätze eine bestimmte Form der Darstellung erfordert.“[958]

Trotz dieser Einsicht wurde allen Projekten ein gemeinsames Vorwort der Kommissionsleitung vorangestellt. Die Projekte wurden den Lehrern hierin als Teil des Gesamtkonzepts der Curriculumsrevision prä-

957 Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 78.

958 Ohne Verfasser: Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission. 11. September 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

sentiert. – Im Vorwort wurde u.a. die Aufgabe der erprobenden Lehrer bestimmt:

Die Aufgabe für die Lehrer bestehe darin, im Sinne einer „Rückkopplung" „neue Formen der Vermittlung" für das neuartige Lehrplankonzept zu erproben: „Die Art, wie bei der Erprobung der einzelnen Projekte zwischen den Mitgliedern der Lehrplankommission und Lehrern und Schülern zusammengearbeitet werden soll, ist ein Versuch, diese Forderung zu verwirklichen."[959]

Es wird den Lehrern erläutert, dass die Projekte drei verschiedenen Ansätzen zur Lernzielgewinnung zuzuordnen sind. „Die Brauchbarkeit dieser verschiedenen Ansätze sollte sich bei der Entwicklung von Projekten erweisen, in denen der Zusammenhang zwischen allgemeinen Lernzielen, Lerngegenständen und Lernprozeß nachprüfbar wird." Nicht zur Frage, ob es im Projekt gelungen ist, diesen Zusammenhang herzustellen, sollten die Lehrer dann aber Stellung nehmen.

Die Fragestellung für die Erprobung wurde vielmehr reduziert und zugespitzt auf „das Problem der ‚Operationalisierung' von Lernzielen". Das Ziel sei, durch die Rückkopplung mit den Lehrern, „das Problem [...] weiterzubringen." Die Lehrer sollten also z.B. ihr Urteil darüber abgeben, ob die allgemeinen Lernziele am im Unterrichtsmodell zugeordneten konkreten Fall realisiert werden können.

Unmittelbar an diese Stelle schließt ein Satz an, der eine Umorientierung des ursprünglichen Klafki-Ansatzes signalisiert und Forderungen aufgreift, die in der Sondierungsphase diskutiert, in der Kommissionsphase aber nur von einer Minderheit (Fackiner, Hartwig) betrieben wurden: „Die Unterrichtspraxis wird hiermit zu einem wichtigen Bestandteil der Curriculumsrevision."[960]

4.4.2 Der organisatorische Rahmen für Durchführung und Auswertung

Mit der Zielsetzung, die Lehrer über die Stellungnahme zu den Projekten an der Curriculumreform zu beteiligen, bekommt die Auswertung der Erprobung eine wichtige Funktion: Die für die Projekte zuständigen Gruppen bestimmten für die Durchführung der Erprobung einen Projektleiter, der weit reichende Freistellungen von seinen Dienstverpflichtungen erhielt. Die Projektleiter gehörten automatisch auch der Realisierungskommission unter dem Vorsitz Fackiners an.

959 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Einleitung. S. II. (Bibliothek des HILF).

960 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Einleitung. S. III. (Bibliothek des HILF).

Die Realisierungskommission war, zusammen mit der Koordinierungskommission, schon für die Planung der Projektphase zuständig gewesen. Alleinige Verantwortung trug sie nun für die Organisation und Auswertung der Projektarbeit.[961] Obwohl die ‚Realisierungskommission' bereits im September 1969 gegründet wurde, werden ihre Aktivitäten erst in der Projektphase fassbar. Mit der Festlegung des Arbeitsschwerpunkts ‚Projekte' war die Kommission – unter dem Einfluss des Ministeriums – umstrukturiert worden.[962] Dies verweist auf die neuen Strukturen zur Curriculumrevision, die im Hintergrund aufgebaut wurden. Es gehörten der Realisierungskommission jetzt neben Altmitgliedern aus der Koordinierungskommission und den Methodengruppen auch Vertreter der Schulaufsicht, des Kultusministeriums, der Lehrerfortbildung und die sieben Projektleiter an. Als Gäste nahmen an den Sitzungen Mitarbeiter der BTZ-Curriculumsgruppe teil.[963] Die Abkürzung BTZ steht für ‚;Bildungstechnologisches Zentrum' Wiesbaden'; es handelt sich dabei um eine der im Zuge der Bildungsreform der 1970er Jahre entstandenen Institutionen. An anderer Stelle wird die Rolle des BTZ in der Phase der Umstrukturierung der hessischen Schulreform näher beleuchtet.[964]

Die Projektleiter sprachen eine Gruppe von Lehrern an, die die vorliegenden Projekte mit ihren Klassen erproben sollten. Da die meisten Projektleiter Fachleiter waren, wählten sie für die Erprobung oft ehemalige Referendare bzw. Betreuungslehrer aus, die ihnen aus ihrer Tätigkeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung bekannt waren.[965] Es bildeten

961 Bei der Auswertung konnte auf die Mitarbeiter der Curriculumsabteilung am BTZ (am ‚Bildungstechnologischem Zentrum') zurückgegriffen werden. (Zum BTZ vgl. S. 475 in diesem Band).

962 Vgl. hierzu die Hinweise in Kapitel 5, S. 4895 in diesem Band.

963 Vgl. die Hinweise in Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 77. Wolf gehörte selbst der Realisierungskommission an; es lagen ihm auch die Sitzungsprotokolle der Realisierungskommission vor. (Erhalten haben sich nur noch vereinzelte Protokolle).

964 Zum BTZ vgl. den Exkurs S. 475 in diesem Band; zur Rolle des BTZ im Umorientierungsprozess weg von der Klafkikommission hin zum HKM siehe auch S. 395 in diesem Band.

965 Lediglich G. Wand, die Projektleiterin einer Teilgruppe des Projekts Sprache und Konflikt, stellte fest, dass ihr die meisten der Lehrer „bis zur ersten Projekttagung (Januar 1971)" unbekannt waren. (Wand, G.: Projekt „Sprachkonflikt": Beobachtungsbericht zur Projekterprobung. Darmstadt 29. 4. 1971. S. 10. (Privatarchiv Nicklas).
Wilkending, die die andere Teilgruppe des Projekts leitete, kannte die erprobenden Lehrer dagegen. Sie waren ausgewählt worden aufgrund ihrer Ausbildung im Studienseminar Gießen bei Kurt Fackiner und im Studienseminar Marburg bei Erika Es-

sich so um die einzelnen Projektbetreuer Gruppen, die sich von Hause aus untereinander kannten, eine ähnliche berufliche Sozialisation und ähnliche Interessen hatten. Das heißt, vereinfacht gesagt, Lehrer, die für die Projekte der Gruppe Hartwig ausgewählt wurden, dachten weniger fachorientiert, dafür viel ‚politischer' als Lehrer, die das Projekt der Gruppe Rülcker erprobten.

Die Projektmappe mit der schriftlichen Darstellung des Konzepts ging zur Vorinformation an die Lehrer. Zur Vorbereitung der Erprobung wurden sie zu zwei Kurzlehrgängen an die Reinhardswaldschule geladen. Anschließend erfolgte die Erprobung in den Klassen; die Projektleiter beobachteten die Unterrichtsversuche soweit wie möglich. Die Erfahrungen wurden dann wiederum in Kurzlehrgängen ausgewertet. Weitere Kontakte zwischen Projektbegleitern und Lehrern bzw. zwischen den Lehrern untereinander waren formell zwar nicht vorgesehen, konnten auf informellen Wegen aber bestehen.[966]

Die Erfahrungen der ersten Erprobung sollten in eine Überarbeitung der Projekte und dann in eine zweite Erprobungsphase münden, die für das Schuljahr 1971/72 geplant war und ähnlich wie die erste strukturiert sein sollte.[967] Nach 1972 sollte eine größere Zahl hessischer Lehrer in einen so genannten ‚Großversuch' einbezogen werden.[968] Erst im Großversuch sollten die beteiligten Lehrergruppen nicht mehr vor-ausgewählt sein. Die Ausschreibung sollte dann frei erfolgen und zwar so, dass mög-

sen (Vgl. Wilkending, G.: Vorläufiger Bericht über die Erprobung des Projekts „Sprache und Konflikt" (Teilgruppe Marburg). Ohne Jahr, wohl 1971. S. 1. (Privatarchiv Nicklas).).

966 Zu den von der Gruppe Hartwig erarbeiteten Projekten Urlaub (Projektbegleiter Hartmut Wolf) und Wohnen (Projektbegleiter Helmut Hartwig) liegen Protokolle sowohl zu den vorbereitenden Tagungen als auch zu den Auswertungstagungen vor. Die Erarbeitung der Projekte ist nicht dokumentiert. Für die Gruppe Rauschenberger ist dagegen auch die Erarbeitung ausführlich dokumentiert. Zu den Projekten der Gruppen Rülcker und Kuhn gibt es keine Unterlagen mehr.

967 Vgl. hierzu die Kostenplanung für die zweite Erprobungsphase: Ohne Verfasser (wohl Realisierungskommission): Kosten, die voraussichtlich bei der zweiten Erprobung der 7 Projekte der Hessischen Curriculumskommission im Jahre 1972 entstehen. Ohne Jahr, wohl Ende 1971. (Privatarchiv Nicklas).

968 Zum Großversuch vgl. auch die Projektbeschreibung der Arbeitsgruppe Curriculum am BTZ: Ohne Verfasser: Großversuch zur Erprobung von Beispielen für lernzielorientierten Unterricht. Ohne Jahr, wohl September 1971. (Projekte I, HKM 957/1412), sowie Ohne Verfasser: Implementation und Evaluation im Zusammenhang mit dem Großversuch der hessischen Curriculumskommission. Ohne Jahr. (Projekte I, HKM 957/1412).

lichst viele Lehrer erreicht werden konnten, über das Amtsblatt, über die Lehrerverbände und über die Schulleitungen und Fachkonferenzen.[969]

4.4.3 Fragebögen zur Auswertung

Eine Grundlage für die Auswertung bildete ein für alle Projekte identischer Fragebogen. Auffällig an diesem Fragebogen ist, dass er nicht versucht, die Erreichung von in offiziellen Begründungen für die Projektarbeit formulierten Zielsetzungen zu überprüfen. Er fragt weder danach, ob den Lehrern mit Hilfe der Projekte die unterschiedlichen Prinzipien der Lernzielfindung transparent geworden sind, noch versucht er Aussagen zur Operationalisierung von Lernzielen zu gewinnen, noch geht es um Implementationsstrategien für neue Curricula.

Der Fragebogen bezieht sich vielmehr ganz pragmatisch auf die Erfahrungen mit den Projekten als konkretem Unterricht: In einer „Unterrichtsbeschreibung"[970] soll der tatsächliche Unterrichtsablauf skizziert, Abweichungen vom vorgeschlagenen Projektverlauf sollen begründet werden. Vom nächsten Abschnitt des Fragebogens, der der Beurteilung des Projekts dient, könnte man am ehesten erwarten, dass er weiterführend ausgewertet werden kann. Aber auch hier beziehen sich die Fragen eng auf die konkrete Umsetzung des Projekts, wenden sich nicht dem dahinter stehenden Gesamtkonzept zu.[971] Die nächste Gruppe von Fragen erhebt die Übereinstimmung mit eigenen Erwartungen an den Unterricht bzw. eruiert, ob das Projekt Impulse für eine Veränderung der weiteren Unterrichtsarbeit gegeben hat. Sehr ausführlich befasst der Fragebogen sich mit dem Aspekt Schüler und Projekt.[972] Schließlich werden noch Fragen zur Lernerfolgskontrolle gestellt, zur Kooperation mit anderen Kollegen und zum Vorbereitungsaufwand.[973]

969 Bonn, P.: Protokoll der Tagung vom 25. 6. 1971 in Darmstadt der Gruppe „Sprache und Konflikt". Wiesbaden 29. 6. 1971. S. 3. (Privatarchiv Nicklas).

970 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'; Fragebogen zum Unterrichtsprojekt, Gliederungspunkt 2, Unterrichtsbeschreibung. (Bibliothek des HILF). In Gliederungspunkt 1 werden lediglich persönliche Daten der Lehrer erhoben.

971 Die Fragen bewegen sich auf der Ebene: Wo bleibt der Projektentwurf unklar, wo müsste man detaillieren, wo könnte man streichen, wo bestehen sprachliche Mängel?

972 Gefragt wird z.B. nach Schwierigkeiten, Motivation, Über- Unterforderung; Unterschieden zwischen verschiedenen Schülergruppen, Interessen, Beteiligung der Schüler am Unterricht, Beteiligung der Schüler an der Projektplanung.

973 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'; Fragebogen zum Unterrichtsprojekt. (Bibliothek des HILF). Der gesamte Fragebogen umfasst 13 Seiten und 54 Fragen, davon allein 18 zum Aspekt Schüler und Projekt.

Aus diesem Fragebogen lässt sich schließen, dass genau das geschehen ist, was die Gruppe Hartwig befürchtet hat: Aus den Projekten, die die Diskussion über Curriculumsrevision in die Kollegien tragen, die Aufklärung bewirken sollten, waren Unterrichtsmaterialien geworden, von denen der Lehrer nur dann Hilfe hat, „wenn er die Vorschläge direkt übernimmt und sie gar noch in einem strikt gesteuerten Unterricht durchzusetzen sucht".[974] Schon im Vorspann zu den eigenen Modellen hatte die Gruppe gewarnt, dass dies der Grundintention des angezielten emanzipatorischen Unterrichts widersprechen würde, der sich nur verwirklichen ließe, wenn es, zumindest „tendenziell [auch um] die Selbstorganisation der Gruppe" ginge.[975]

Ob die Fragebögen von allen Beteiligten ausgefüllt wurden und wie die Auswertung erfolgte, lässt sich nicht mehr eruieren. Auch Ergebnisse liegen nicht vor. Aufgrund der Überlegungen zur Rolle der Curriculumsgruppe am ‚Bildungstechnologischen Zentrum' ist davon auszugehen, dass die Auswertung dort durchgeführt wurde. In den nur unvollständig überlieferten Unterlagen zum BTZ finden sich aber keine Belege.[976]

Die Projektleiter äußern sich in den ihren Abschlussberichten kritisch bzw. gar nicht zum Fragebogen. Sie beziehen sich bei ihren eigenen Rückäußerungen nicht auf dessen Fragen.[977] Lediglich Wilkending stellt in ihrem Teilbericht zur Erprobung des Projekts „Sprache und Konflikt" eine, wenn auch negative Verbindung zum Fragebogen her. Sie sagt, dass der vorliegende „Bericht [...] unter solche Leitfragen gestellt [wird], die im Fragebogen nicht hinreichend beantwortet werden können", nämlich „ob und wie es möglich war, den intendierten lernzielorientierten Unterricht zu verwirklichen." Aus dieser Formulierung wird sichtbar, dass auch Wilkending dem Fragebogen gegenüber kritisch eingestellt ist. – Insgesamt ist der Fragebogen ein Beispiel, an dem spürbar wird, dass die Vor-

974 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 16. (Bibliothek des HILF).

975 ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 16. (Bibliothek des HILF). An dieser Stelle zeigt sich wiederum deutlich, wie wichtig der Gruppe das von Hartwig schon im ‚Grünen Papier' vorgetragene Grundanliegen war, dass das Lernziel Demokratisierung nur in einem demokratische Formen beachtenden Unterricht erreicht werden kann.

976 Zum BTZ liegen einige Ordner im Archiv des ehemaligen HIBS.

977 Wilkending, G.: Vorläufiger Bericht über die Erprobung des Projekts „Sprache und Konflikt" (Teilgruppe Marburg). Ohne Jahr, wohl 1971. S. 1f.

gaben der Geschäftsleitung wenig Akzeptanz bei den Projektleitern fanden.

***

Dass die Projektleiter der einzelnen Modelle sowohl für die Implementation als auch für die Auswertung Spielräume außerhalb des offiziell vorgegebenen Rahmens hatten, soll am Beispiel der beiden Projekte der Gruppe Hartwig und der Projekte Wilkending/ Wand der Gruppe Rauschenberger gezeigt werden. Dabei wird noch einmal deutlich, dass die einzelnen Gruppen sehr unterschiedliche Ziele verfolgten, und von einem einheitlichen Prozess nicht die Rede sein kann.

4.4.4 Schlaglichter auf die konkrete Durchführung und Auswertung

Es werden mit der Gruppe Hartwig und der Gruppe Rauschenberger zwei Gruppen ausgewählt, die der Projektarbeit besondere Nähe bzw. Reserviertheit entgegenbrachten. Speziell die Normengruppe sah das nicht als ihre Aufgabe, umfangreiche Unterrichtsprojekte zu entwickeln. Der Leiter brachte diese Sichtweise auf den Punkt: „Die Forderung nach Projekten traf wahrscheinlich keine Gruppe so unvorbereitet wie gerade die Normengruppe, die sich zur Aufgabe gemacht hatte, eben nicht pragmatische, sondern vorrangig theoretische Probleme der Curriculumsarbeit zu verfolgen."[978]

Demgegenüber kam die Absicht, Unterrichtsprojekte zu entwickeln, der Gruppe Hartwig schon aus prinzipiellen Gründen besonders entgegen. Es ging ihr um Zusammenarbeit zwischen denen, die „in der ersten Stufe an der Erstellung von Papieren, Theorien, Arbeitsmaterialien und Organisationsplänen beteiligt waren und denjenigen, die an dieser Arbeit kontinuierlich immer stärker beteiligt werden sollten."[979]

Die Wertschätzung der Gruppe Hartwig für Kommunikations- und Rückmeldungsprozesse ist u.a. das Ergebnis von Erfahrungen als Fachleiter und von Erfahrungen bei der Einführung der Gemeinschaftskunde. Die Gruppe meinte, nur im unmittelbaren Kontakt mit den interessierten Lehrern sei es möglich, den Begründungszusammenhang zwischen „fordernden gesellschaftlich bestimmten Situationen und auf ihre Bewältigung zielende[n] Lernziele[n]"[980] transparent zu machen und so tatsäch-

978 Rauschenberger in: Bericht der Gruppe Rauschenberger, in: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. S. 11 (Bibliothek des HILF).

979 Hartwig, Geschichte, 1972, S. 43.

980 Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 31.

lich Veränderung im konkreten Unterricht zu bewirken. Den Unterrichtsprojekten gab die Gruppe Hartwig damit die Funktion, „Assoziationshilfe für Gruppengespräche [zu sein], die entweder im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen, in informellen Gruppen oder auch im Unterricht selbst stattfinden müßten."[981]

Weil die Projekte als Gegenstand unmittelbarer Kommunikation gedacht waren, versuchte die Gruppe Hartwig anfangs die schriftliche Verbreitung der Unterrichtsmodelle zu verhindern. Durch die „Breitenstreuung" befürchtete man ‚Formalisierungsprozesse', die zu Missverständnissen über die „Deduktion" und Deduzierbarkeit von Lernzielen führen könnten.[982]

Aber auch wenn die Gruppe Hartwig im HKM mit Wohlwollen betrachtet wurde, konnte sie ihre Sichtweise nicht durchsetzen. Sie hatte die von der Kommissionsleitung und dem Ministerium geforderte schriftliche Darstellung zu akzeptieren. Wie die Gruppe ihre Spielräume bei der Implementation und Auswertung nutzte, soll nun gezeigt werden.

4.4.4.1 Situationsanalyse-Gruppe: Implementation und Auswertung

Maßnahmen zur Implementation

Bei den beiden Projektentwürfen der Gruppe Hartwig zum Thema Urlaub und Wohnen folgt auf die ‚Einleitung' der Kommissionsleitung eine wortgleiche 13-seitige „Erläuterung des Modells zur Lernzielgewinnung (Faltblatt)". Die Erläuterung bezieht sich auf das beigelegte Faltblatt, das wie bei der Vorstellung des situationsanalytischen Ansatz beschrieben, zeigt, wie sich die Gruppe Hartwig die Lernzielgewinnung vorstellt.[983]

Die einzelnen Phasen der Lernzielfindung sind in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsthema modifiziert und konkretisiert. Für das Projekt Urlaub heißt das, die Spalten II und III differenzieren das Situationsfeld

[981] Hartwig, Bemerkungen, 1970, S. 32. – Diese Idee der unmittelbaren Kommunikation und Kooperation wird später im ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung' aufgegriffen.

[982] Noch 1972 charakterisiert Hartwig den Abdruck von: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970 (Bibliothek des HILF) in der Zeitschrift b:e 5 (1972) als „‚wilde' Veröffentlichung". (Hartwig, Die Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 43).

[983] Vgl. die Erläuterungen zum situationsanalytischen Ansatz S. 237 in diesem Band.

‚Freie Zeit', speziell den Aspekt ‚Urlaub', aus.[984] Spalte IV weist konkrete Situationen aus dem Umfeld Urlaub aus, die als „Ansätze für Unterrichtseinheiten" dienen können. Dabei ist wichtig, dass diese in Rückkopplung zu den anderen Situationsfeldern (Familie, Beruf, Öffentlichkeit) gewonnen wurden. In Spalte V werden, bezogen auf die konkreten Situationen aus dem Umfeld Urlaub, Lernziele formuliert.[985]

Im zweiten Teil der schriftlichen Ausarbeitung[986] geht es der Gruppe darum, zu zeigen, wie man über die Weiterentwicklung des Modells zu Projekten kommen kann"[987]. Im dritten Teil schließlich werden Überlegungen zur konkreten Realisierung des vorliegenden Projekts vorgestellt,[988] Literaturhinweise für den Lehrer gegeben[989] und ein kurzer Materialanhang angeboten.[990]

[984] Zum Faltblatt für das situationsanalytische Modell vgl. Anhang 4 am Ende der Arbeit.
Weil die auf die Projekte bezogenen Faltblätter lediglich in die Projektmappen eingelegt waren, sind sie meistenteils verloren gegangen. Das Faltblatt ‚Urlaub' hat sich im Privatarchiv Hartwig erhalten.

[985] Eine weitere Ausdifferenzierung des Faltblatts liegt zum „Stichwort: Tourismuswerbung" vor. (Ohne Verfasser (wohl Gruppe Wolf): Stichwort: Tourismuswerbung. Ohne Jahr, wohl 1971). (Bibliothek des HILF).

[986] Wolf überschreibt Teil B mit „Urlaub als Gegenstand von Lernen?" und Hartwig ganz lapidar mit „Projekt". (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. (Bibliothek des HILF); ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. (Bibliothek des HILF).).

[987] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 14-57. Zitat S. 14. (Bibliothek des HILF).

[988] Beide Gruppen arbeiten z.B. mit Vorbefragungen der Schüler zum Thema des Projekts. Vgl. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 2: Wohnen. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 39f. bzw. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Beispiele für lernzielorientierten Unterricht. Projekt 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl 1970. S. 31-40. (Bibliothek des HILF).

[989] Ein Hinweis auf den Zeitdruck, unter dem das Projekt Wohnen für die Publikation fertig gestellt werden musste, dürfte die Literaturliste sein. Sie ist untergliedert in „Literaturhinweise a) Zum Theoriebegriff und Wissenschaftsverständnis im Ableitungsmodell", weitere Gliederungspunkte fehlen. Beabsichtigt war wohl, auch Literaturangaben zum Thema des Projekts zu geben. Wolf zumindest ist beim Projekt Urlaub so verfahren.

[990] Auch der Materialanhang zum Projekt Wohnen ist lediglich exemplarisch, wobei diese Unvollständigkeit einerseits aus dem Zeitdruck erklärbar ist, unter dem zu arbeiten war; anderseits entschärfen aus der Perspektive der Gruppe strukturelle Gründe das Problem: Das Prinzip, ‚hier werden exemplarisch Materialien zusammengestellt, die Auslöser für Aufklärungsprozesse sein wollen', soll sichtbar bleiben. Ein

Obwohl sich die Gruppe Hartwig in der ‚Erläuterung des Modells' erkennbar um verständliche Sprache bemühte,[991] wurde nach der späteren Einschätzung Wolfs[992] den Lehrern, die die Projekte erprobten, der Ansatz nicht deutlich.[993] Sie nutzten entgegen den Intentionen der Projektleiter die Projekte wie Unterrichtshilfen, vollzogen die gemachten Vorschläge nach und bewerteten diese, gingen aber nicht den von der Gruppe vorgesehenen Weg, auch das Modell der Ableitung zu reflektieren, zu diskutieren, zu überprüfen. Ein wichtiges Ziel der Gruppe Hartwig war also mit Hilfe der vorliegenden Unterrichtsmodelle nicht erreicht worden.

Auswertung: Vorgehen und Konsequenzen

Wie die beiden Projektleiter bzw. die gesamte Gruppe mit diesem für sie frustrierenden Ergebnis umgingen, ist recht gut zu rekonstruieren. Es liegen z.B. zwei Papiere vor, die Hinweise auf den Weg geben: „Lesehilfe nach einem ersten Gespräch mit Kollegen, die das Projekt WOHNEN oder URLAUB durchführen wollen"[994] und „Ergebnisse des ersten Gesprächs über das Projekt WOHNEN mit Kollegen, die es ausprobieren wollen"[995]. Hartwig fasste für sein Projekt die Schwierigkeiten zusammen, auf die die Kollegen bei der Lektüre des Projektplans, Abschnitts 2,

zu ausführlicher Materialanhang könnte Lehrer dazu verleiten, ihn ohne das Studium der entscheidenden Kapitel 1 und 2 wie Unterrichtsmaterialien zu benützen. (Im Materialanhang geht es um die „Verbindung von Wohnsoziologie und Kulturkritik" und deren Abhängigkeit von der jeweiligen Zeit und einem theoretischen Grundkonzept; dazu werden folgende Textausschnitte zusammengestellt: Riehl, W. H.: Die Familien, Stuttgart/Berlin 1925, S. 189; Mitscherlich, A.: Die Unwirtlichkeit unserer Städte, Frankfurt 1965, S. 136f.; Elias, N.: Die höfische Gesellschaft. Neuwied 1969, S. 19; sowie Textpassagen aus zwei zeitgenössischen Zeitschriften zum Thema Wohnen).

991 Dies wird deutlich, wenn man mit der auf Helmut Hartwig zurückgehenden, fast zeitgleich erschienenen Darstellung in: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3b. Mai 1970. (Bibliothek des HILF) vergleicht.

992 Vgl. Gespräch mit Wolf.

993 Vgl. hierzu auch die in der Zeitschrift b:e publizierte Auseinandersetzung über das Projekt „Wohnen". (b:e Dokumentation: Projekt Wohnen: Lernziel Emanzipation, 1972; Hartwig, Die Geschichte des Projekts Wohnen, 1972). Gleichzeitig ist diese Diskussion auch Indiz für das grundsätzliche Interesse der Lehrerschaft.

994 Ohne Verfasser: „Lesehilfe nach einem ersten Gespräch mit Kollegen, die das Projekt WOHNEN oder URLAUB durchführen wollen." Ohne Jahr. S. 1f. (Bibliothek des HILF).

995 Ohne Verfasser (wohl Hartwig): „Ergebnisse des ersten Gesprächs über das Projekt WOHNEN mit Kollegen, die es ausprobieren wollen". Ohne Jahr. (Privatarchiv Lingelbach).

Projekt, gestoßen waren, gab den Verlauf der Gespräche wieder und zitierte dann die revidierte Fassung der Erläuterungen.[996]

Die hohe Wertschätzung der Gruppe gegenüber der ‚unmittelbaren Kommunikation' (statt der Befragung durch Fragebögen) kommt hier erneut zum Ausdruck. Die ‚Rückkopplung' zwischen Autoren und Lehrern erwiese ihren Wert bereits dadurch, dass Probleme überhaupt erst sichtbar wurden und dann im Modell revidiert und umformuliert werden konnten.

Aufgrund der Gespräche mit beteiligten Kollegen identifizierte man missverständliche und schwierige Textpassagen. Wohl im Team bemühte man sich um verständlichere Formulierungen. Vorgeschlagene Unterrichtsverläufe und die zusammengestellten Unterrichtsmaterialien wurden aufgrund der ersten Erprobungserfahrungen verändert.[997]

Als besonderes Problem stellte sich heraus, dass der Leser ständig zwischen drei Ebenen wechseln muss, zwischen der Ebene „praktische Durchführung von Unterricht", der Ebene „allgemeine Vorfragen als Bedingungen von lernzielorientiertem Unterricht" und der Ebene der Bewertung der „Brauchbarkeit des vorliegenden Modells zur Lernzielgewinnung"[998].

Ein wichtiges Ergebnis der Auswertung war, dass „Lernen nur dort stattfindet, wo neue Erkenntnisse an alte Erfahrungen anknüpfen und diese modifizieren und ergänzen". Die Konsequenz, die die Gruppe „Wohnen" daraus zog, war, dass man unterschiedlich konzipierte Lernprozesse für Gymnasiasten und Hauptschüler anregen musste, abhängig von deren Wohnerfahrungen. Dies setzte voraus, in einer Vorbefragung die Wohnverhältnisse der Schüler zu erheben. – Die Zielsetzung, nämlich den „Zusammenhang der Wohnungsproblematik mit den ökonomischen Problemen unserer Gesellschaft durch Unterricht deutlich werden zu lassen", sollte weiterhin für beide Gruppen gelten. Der Weg zum Ziel musste sich aber in Abhängigkeit von den konkreten Erfahrungen der Schüler unterscheiden. „Bei den einen mußten wir von der objektiven

996 Ohne Verfasser (wohl Hartwig).: „Ergebnisse des ersten Gesprächs über das Projekt WOHNEN mit Kollegen, die es ausprobieren wollen". Ohne Jahr. (Privatarchiv Lingelbach).

997 Vgl. Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 47. Hartwig spricht von „drei Auswertungstagungen zu je drei Tagen mit dem Ziel: Umarbeitung für leichteren Gebrauch".

998 Ohne Verfasser: „Lesehilfe nach einem ersten Gespräch mit Kollegen, die das Projekt WOHNEN oder URLAUB durchführen wollen." Ohne Jahr. S. 1f. (Bibliothek des HILF).

Mangelsituation ausgehen, bei den anderen von einer relativen Überflußsituation."[999]

Speziell für Helmut Hartwig dokumentiert sich sowohl für die Eröffnungs- als auch für die Auswertungslehrgänge noch eine zweite Vorgehensweise: Er lässt die Lehrer seiner Projektgruppe völlig frei mit dem Projekt umgehen und versucht nicht, in den Vorbereitungssitzungen ihren Blick auf die hinter den Projekten stehenden Absichten zu lenken. Die Diskussion dieser „Kontrollgruppen" charakterisiert und analysiert er anschließend in Protokollen. So schreibt er: „Während der zwei Tage nahm kaum jemand spontan Bezug auf den vorliegenden Text des Projekts; niemals wurden die Begründungen für die Lernziele (Ableitungszusammenhang) diskutiert. Andererseits entsprachen die Probleme, wie sie in Pkt. 2 angedeutet wurden, genau den im Text vorweggenommenen."[1000]

Die Lehrer befassten sich im Gespräch, das „von den spontanen Interessen der Gruppe bestimmt war", vor allem mit möglichen Problemen, die in der Vorbefragung der Schüler zu ihrer Wohnsituation liegen könnten. – In seiner Analyse stellt Hartwig fest, dass es dabei um „Rollenprobleme [ging], wie sie im Projekt ausführlich diskutiert werden"[1001]. Das Resümee, das er zieht, ist Ausdruck seines Vorverständnisses, dass sich Aufklärung, ausgehend von Materialien, quasi von selbst in Gang setzen würde: Durch die Arbeit mit Projekten, wie dem vorliegenden, bestünde „eine reelle Chance", dass „die Lehrer auf die im Unterricht auftretenden Rollenprobleme aufmerksam werden und bewusster – auch in Bezug auf Lernziele – Unterricht planen und durchführen."[1002] (Gerade dies traf nicht bei allen Schulleitungen und Elternvertretern auf Gegenliebe; der Ansatz der Hartwig-Gruppe scheint teilweise unter dem Verdacht gestanden zu haben, den Schulfrieden zu stören.[1003])

Das Protokoll der Auswertungssitzung zum Projekt Wohnen vom März 1971 zeigt eine ähnliche Vorgehensweise. Wieder ließ Hartwig „das Gespräch vom Interesse der Gruppe bestimmen". Erst „ganz am

999 Vgl. Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 47 und 48.

1000 Ohne Verfasser (wohl Hartwig): Projekt Wohnen. Ergebnisse der Sitzung vom 7./8. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Nicklas).
Analog: Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 47.

1001 Ohne Verfasser (wohl Hartwig): Projekt Wohnen. Ergebnisse der Sitzung vom 7./8. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Nicklas).

1002 Ohne Verfasser (wohl Hartwig): Projekt Wohnen. Ergebnisse der Sitzung vom 7./8. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Nicklas).

1003 Vgl. die Erfahrungen, die in Hartwig, Die Geschichte des Projekts Wohnen, 1972 geschildert werden.

Ende brachte [er] die Sprache auf die Brauchbarkeit des Ableitungszusammenhangs." Das Ergebnis der Diskussion fasst er zusammen mit der „Tendenz: So nicht. Lehrer ist an theoretischen Fragen nur im Zusammenhang mit Unterrichtsvorschlägen interessiert. Ableitungsmodell mehr für die Universität."[1004]

Entgegen den sonstigen Gepflogenheiten Hartwigs erfolgte diesmal im Protokoll keine Analyse. Der Abschlussbericht für die gesamte Erprobungsphase des Projekts Wohnen liegt nicht mehr vor.[1005] In gewissem Sinn erfüllt aber die Publikation zur „Geschichte des Projekts Wohnen" diese Funktion.

Hartwig stellt hier fest, dass „sowohl Chancen als auch Gefahren" der Projektarbeit von der „Selbstreflexion" abhängen, davon also, ob „den Beteiligten dabei ihre eigenen Einstellungen zum Gegenstand bewußt und problematisch wurden"[1006]. Ausgehend von den eigenen Einstellungen bedeutet die Hinwendung „zu den sozialen Fakten und Zusammenhängen" einen ersten und wichtigen „Schritt auf dem Weg, die Grenzen eigener Schichtzugehörigkeit zu überschreiten"[1007], die eigene soziale Identität aufzuklären. Das Resümee Hartwigs bleibt wiederum sehr grundsätzlich und strukturell. Sein Ziel ist nicht, konkrete Wege vorzuschlagen, wie diese Aufklärung bei Lehrern und Schülern initiiert werden könnte.

Dieses Bemühen kennzeichnet dagegen den Abschlussbericht Wolfs: Er fragt, welche Konsequenzen aus den Analysen gezogen werden müssen, um die ursprünglichen Intentionen der Situationsanalyse-Gruppe nicht aufgeben zu müssen. Der vorliegende Bericht ist gleichzeitig ein Beleg für die reflexive, kritische, in größere Zusammenhänge einordnende Denkweise der Gruppe.

1004 Hartwig, H.: Projekt Wohnen. Ergebnisse der Sitzung vom 15./16. 3. 71. Ohne Jahr. S. 2f. (Privatarchiv Nicklas).

1005 In der Sitzung der Realisierungskommission vom 26. März 1971 legte man fest, dass die Projektleiter ihre Berichte „nach den Osterferien" an die Curriculumsgruppe im BTZ schicken sollten. Die dortigen Mitarbeiter würden zusammen mit den Projektleitern eine Synopse erstellen, aus der Vorschläge entwickelt werden sollten „für
a) die Umarbeitung der Projekte
b) die Durchführung des Großversuchs
c) Kriterienkatalog für die Auswertung"
(BTZ: Arbeitsplan für die Arbeitsgruppe für Curriculumentwicklung im BTZ. Sitzung der Realisierungskommission vom 26. März 71. Wiesbaden 19. 4. 71. S. 1. (Projekte I, HKM 957/1412).).
Weder die Abschlussberichte, noch die Synopse sind erhalten. Dokumentiert ist dagegen die Planung des Großversuchs. (Projekte I, HKM 957/1412).

1006 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972 S. 48.

1007 Hartwig, Geschichte des Projekts Wohnen, 1972 S. 48.

Aufgrund der Analyse der vorgetragenen Kritik zieht Wolf Schlussfolgerungen, die sich in konkreten Forderungen zur Umgestaltung des Projekts niederschlagen.[1008] Gleichzeitig benennt er Bedingungen, die für ihn Voraussetzung für die Realisierung der Neuansätze sind: „Allerdings erscheint in diesem Zusammenhang der Hinweis wichtig, daß auch eine revidierte Fassung des Projekts mit der Behebung der Verständnisschwierigkeiten dessen Gebrauchswert für die Organisation von [lernzielorientiertem] Unterricht [im Verständnis der Gruppe Hartwig] nicht bereits sicherstellt." Wolfs Ansicht nach sind die Ziele nicht erreichbar, ohne die „Veränderung der institutionellen Bedingungen für Unterricht" und die „Schaffung von Voraussetzungen für kooperative Unterrichtsplanung"[1009].

Doch auch zur Schaffung solcher ‚Vorbedingungen' macht Wolf sich im Zusammenhang mit dem von ihm zu verantwortenden Projekt Gedanken: „Daher sollte im Mittelpunkt der Erarbeitung und Erprobung von Projekten auch in Zukunft der Versuch stehen, in den Projektgruppen die Fähigkeit zur Organisation von emanzipatorischen Lernprozessen zu vermitteln. Dazu gehört nicht zuletzt die Einarbeitung in die methodischen und organisatorischen Bedingungen der Teamarbeit."[1010]

Auch im späteren ‚Modellversuch zur regionalen Lehrerfortbildung', der ab 1972/73 anläuft und den Wolf leitet, charakterisiert das Bemühen, für einmal erkannte Probleme Lösungen zu finden, Wolfs Arbeitsweise. Manchmal scheint er geradezu besessen von der Idee der Lösbarkeit; Widerstände bedeuten für ihn Herausforderung zu weiterem Bemühen. Die Macht der Rahmenbedingungen anzuerkennen, für einzelne Probleme Nichtlösbarkeit festzustellen, fällt ihm schwer. Dies erklärt ein Stück

[1008] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Ergebnisprotokoll über die Erprobung des Projekts 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl März oder April 1971. (Bibliothek des HILF).
Die beschriebene Intention geht schon aus der Formulierung der Teilüberschriften hervor. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen: „1. 5 Schlußfolgerungen für die weitere Arbeit"; im Kapitel „III. Auswertung der Erprobung der unterrichtspraktischen Teile des Projekts" heißt es einige Male: „Konsequenzen für das Projekt";"5. Die unterrichtspraktischen Teile des Projekts müssen an einzelnen Punkten verändert bzw. ergänzt werden"; „6. 3. In dem Projekt sollen Bedingungen und Konsequenzen aufgezeigt werden, unter denen die Schule einen Erfahrungsraum für Freizeit/Urlaubsverhalten schaffen kann".

[1009] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Ergebnisprotokoll über die Erprobung des Projekts 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl März oder April 1971). S. 7. (Bibliothek des HILF).

[1010] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Ergebnisprotokoll über die Erprobung des Projekts 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl März oder April 1971). S. 8. (Bibliothek des HILF).

weit auch die harte Haltung gegenüber der Kommissionsleitung, die für ihn deshalb versagt hat, weil sie auftretende Probleme weder hinreichend analysiert, noch sich genügend um deren Lösung bemüht hat.

So attestiert Wolf dem von der Kommissionsleitung entworfenen Fragebogen ‚geringen Gebrauchswert'. Er beklagt, dass die Erhebungsmethoden zum jeweiligen Unterricht zu wenig reflektiert seien, um „eine empirisch gesicherte Basis zu schaffen"[1011]. Tonband- und Wortprotokolle hält er für ebenso notwendig, wie die gegenseitige Hospitation der beteiligten Lehrer.

4.4.4.2 Die Projekte der Normen-Gruppe: Analyse des Abschlussberichts

Auch Gisela Wand, die Projektleiterin der ersten Version der Sprachkonfliktprojekts der Gruppe Rauschenberger, orientiert sich bei ihrem Abschlussbericht nicht am Fragebogen.

Sie berichtet nur über inhaltliche und methodische Beobachtungen und reflektiert nicht darüber, inwiefern die Lehrer sich, vermittelt über das Projekt, mit der Lernzielfindung nach dem Modell der Gruppe Rauschenberger befassen. In ihrem Bericht gibt es einen einzigen Hinweis auf diesen Hintergrund: „Auf der Einführungstagung wurde der einleitende theoretische Teil des Projekts als zu kompliziert, zu abstrakt und eigentlich als überflüssig abgelehnt."

Wand versucht nun nicht zu analysieren, weshalb die Lehrer die Auseinandersetzung mit dem zugrunde liegenden Modell ablehnen, sondern signalisiert Verständnis: „Das ist verständlich, weil dieser Teil ursprünglich für einen anderen Adressatenkreis abgefaßt worden war und die Lehrer ungenügend Zeit gehabt hatten, sich darin einzuarbeiten." Mit dem Schlusssatz dieser Passage führt sie den Ansatz ad absurdum: „Allen reichte die mündliche, einfachere Darstellung der pädagogischen Hauptziele: lernzielorientierten und fächerübergreifenden Unterricht zu versuchen."[1012]

Die Reduzierung des Ableitungsinstruments der Gruppe Rauschenberger auf die pädagogischen Hauptziele „lernzielorientierte[r] und fächerübergreifende[r] Unterricht" lässt die Herleitungszusammenhänge für die Lernziele außer Acht, die Wand noch kurz vorher selbst im „Versuch,

[1011] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Ergebnisprotokoll über die Erprobung des Projekts 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl März oder April 1971. S. 9. (Bibliothek des HILF).

[1012] Wand, G.: Projekt „Sprachkonflikt": Beobachtungsbericht zur Projekterprobung. Darmstadt 29. 4. 1971. S. 10. (Privatarchiv Nicklas).

einen Ableitungs- und Begründungszusammenhang herzustellen" formuliert hat. Die Thematisierung von Konflikten erscheint ihr hier noch als Reflexion auf die Zielnorm „emanzipiertes Verhalten"[1013]. Die Berichterstattung über das Projekt legt dagegen die Hypothese nahe, dass Wand selbst die Herleitung des Projekts aus grundlegenden Überlegungen zur Curriculumsrevision für Ballast hält.[1014] Sie versteht das Projekt als Unterrichtsmodell für lernzielorientierten Unterricht, nicht als Medium, um die Lehrer zu befähigen, lernzielorientierten Unterricht zu planen. „Die Schlußfolgerung für zukünftige Bildungsreform" wirkt demzufolge eher hilflos: „Das Projekt ‚Sprachkonflikt' mit seinem ausführlichen Modell wirkt leicht als Lehrgang. Aber die strenge Bindung eines Lehrers an das Materialangebot, die theoretische Führung und die Dauer des Kurses verändern allmählich seine Haltung dem Gegenstand gegenüber. Auch wenn der ‚Lehrgang' scheitern sollte, wird der Lehrer eine Bewußtseinsveränderung erfahren haben und seinen Unterricht entsprechend umstrukturieren."[1015] Wie die Lehrer lernen sollen, Unterricht ‚entsprechend umzustrukturieren', überlegt Wand nicht.

An diesem Beispiel wird die Triftigkeit der Analysen Rauschenbergers vom November 1970 deutlich: „Aber schon das erste der inzwischen fertig gewordenen Projekte der Normengruppe (‚Sprache und Konflikt') beweist deutlicher als alle theoretischen Erwägungen, daß Lernziele nicht ohne mitgedachte Situationen und Situationen (+Inhalte) nicht ohne mitgedachte Normen gefunden werden können."[1016]

Der Bezug auf Situationen zeigt aber einen gravierenden Unterschied zum Ansatz der Gruppe Hartwig: Weil die Normengruppe nicht begründen muss, wie und warum aus Situationen Lernziele abgeleitet werden sollen und können, kann sie sich damit zufrieden geben, Situationsanalysen vorzulegen, zum Thema Konflikt, zur Thematisierung von Konflikten

[1013] Wand, G.: Projekt: Sprache und Konflikt. Versuch, einen Ableitungs- und Begründungszusammenhang herzustellen. 9. 9. 1970. S. 2. (Privatarchiv Nicklas).

[1014] Diese These hat sich in einem ausführlichen Telefonat mit G. Wilkending bestätigen lassen, die berichtete, dass für sie und G. Wand allein der Unterricht im Zentrum des Interesses stand. Der Zusammenhang zu einer Methode der Lernzielfindung war demgegenüber unwichtig; wenn, dann habe man sich an den Grundsätzen des situationsanalytischen Ansatzes orientiert, nicht an denen Rauschenbergers. (Telefonat mit Wilkending, II).

[1015] Wand, G.: Projekt „Sprachkonflikt": Beobachtungsbericht zur Projekterprobung. Darmstadt 29. 4. 1971. S. 12. (Privatarchiv Nicklas).

[1016] Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Heft 3c. April 1971. Bericht der Gruppe Rauschenberger. S. 11. (Bibliothek des HILF).

im Unterricht, zur Verbindung von Sprache und Konflikt.[1017] Den Rezipienten des Projekts wird deshalb nicht der ständige Wechsel zwischen verschiedenen Ebenen abverlangt, die Hartwig beschrieben hatte.[1018] Weil von den Lehrern auch nicht gefordert wird, über die normative Dimension der zugrunde liegenden Lernziele nachzudenken, verlieren die Projekte den Charakter von ‚paradigmatischen Unterrichtsmodellen'.

Erst im Zusammenhang mit der Vorbereitung der zweiten Erprobungsphase und des Großversuchs[1019] beginnt die Gruppe Rauschenberger wieder darüber nachzudenken: Durch eine neu zu gestaltende Einleitung und durch die Einführungstagungen „muß der Lehrer [...] befähigt werden, u. U. auch Lernziele definieren zu können, die nicht im Lernzielkatalog stehen." Durch eine „Fülle redundanten Materials", durch „verschieden schwieriges Material" durch „Methodenhinweise"[1020] will die Gruppe die Lehrer unterstützen. – Dieser zweiten Reflexionsphase gehört das bereits zitierte Papier Rauschenbergers an, in dem er die durch die

[1017] Vgl. z.B. Ohne Verfasser, wohl Rauschenberger, H.: Papier für die Arbeitsgruppe: Ermittlung von Lernzielen, die vom normentheoretischen bzw. normenkritischen Ansatz her konzipiert werden. 11. März 1970. S. 3 (Privatarchiv Nicklas). Dieses Papier führt Wand durch eine Ausarbeitung in Bezug auf den Deutschunterricht weiter: Wand, G.: Der Konflikt im Unterricht. Zusatz zu Punkt 3./4. des Papiers Rauschenberger vom 11. März 1970 (‚Über den Zusammenhang von: Konflikten, Konfliktanalysen... und entsprechenden Unterrichtsprozessen.') Ohne Jahr. (Privatarchiv Nicklas).
Auf weiteren Tagungen befasst sich die Teilgruppe „Sprachkonflikt" mit den Vorschlägen Wands (26./27. 6. 1970 und 2. 7. 1970). Erweiternde und Gegenvorschläge wurden erarbeitet, die sich ihrerseits aber stets ausschließlich mit Unterricht und konkreten Lernzielen, nicht mehr mit Ableitungszusammenhängen befassten. Die Gruppe hat sich schließlich gespalten; es wurden zwei verschiedene Projekte zum Bereich Konflikt und Sprache erarbeitet. („Dieser Entwurf wurde notwendig, nachdem in der Sitzung vom 9. 7. in der Diskussion der von Frau Wand vorgelegten Projekt-Skizze sich zwei gegensätzliche Ansätze wie Intentionen zum Projekt Konflikt/Sprache herausbildeten." (Wagner: Protokoll der Projektgruppe Konflikt/Sprache. 13. 7. 1970, S. 1. (Privatarchiv Nicklas).). Ein Projekt betreute Frau Wand, das andere Frau Wilkending.

[1018] Zur Analyse Hartwigs vgl. S. 316 in diesem Band.

[1019] Obwohl der Großversuch sowohl von der Kommissionsleitung als auch von der Curriculumsarbeitsgruppe am BTZ ernsthaft geplant worden war und wohl auch innerhalb der Realisierungskommission mehr als ein Planspiel war, wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter darauf eingegangen. Reelle Chancen für seine Umsetzung bestanden kaum, weil der Großversuch der ab 1970/71 im Kultusministerium vorherrschenden Gesamtintention der Schulreform zuwiderlief (Materialien liegen vor im Akt Projekte I, HKM 957-1412, und im Archiv des HIBS, Bestand BTZ).

[1020] Bonn, P.: Protokoll der Tagung vom 25. 6. 1971 in Darmstadt der Gruppe „Sprache und Konflikt". Wiesbaden 29. 6. 1971. S. 6. (Privatarchiv Nicklas).

Unterrichtsprojekte belegte Nähe seines Ansatzes zu dem der Gruppe Hartwig diskutiert.[1021]

4.4.5 Die Arbeit an den Unterrichtsprojekten und die Entwicklungen in den Jahren 1970 und 1971: Eine Einordnung

Oben wurde die konkrete Arbeit an den Unterrichtsprojekten dargestellt. Dabei könnte der Eindruck von Kontinuität[1022] entstanden sein, der aufzubrechen ist, indem man die Arbeit an Projekten in größere Kontexte stellt. Eine der Chronologie folgende Darstellung der Projektphase verdeutlicht dies. In Monatsfristen griffen z.T. massive Veränderungen Raum. Zäsuren ergeben sich Anfang 1970, im Frühjahr 1970, im Sommer 1970, Anfang 1971 und im Herbst 1971. Der Überblick über die Rahmenbedingungen, in denen an den Unterrichtsprojekten gearbeitet wurde, greift also zum Teil in die Zukunft aus. Es werden Entwicklungen benannt, die erst in den Folgekapiteln näher dargestellt werden. Die Absicht, die hinter diesem Vorgehen steht, ist zu zeigen, dass Kontinuität – hier die Arbeit an Unterrichtsprojekten – vor dem Wandel, dessen Ausprägungen durchaus umstritten waren, zu sehen ist. Im nächsten Kapitel, bei dem es um die Umbruchsphase des Jahres 1970 geht, stehen dann diese Veränderungsprozesse im Zentrum.

Anfang 1970: Vorschläge aus der Gruppe Hartwig zur Stärkung des Praxisbezugs durch konkrete Unterrichtsprojekte

Anfang 1970 gingen starke Impulse für die Veränderung der Kommissionsarbeit hin zu mehr Praxis und zu einer besseren Beteiligung der Lehrer von Hartwig, Fackiner und anderen Mitgliedern ihrer Gruppe aus. Sie wollten die Lernzieldiskussion aus dem Dunstkreis eines in ihrer Sicht traditionellen Wissenschaftsverständnisses lösen und sie entsprechend ihres eigenen Theorie-Praxis-Verständnisses an die Schule rückbinden. Bei ihren Überlegungen spielten die Erfahrungen bei der Einführung der Gemeinschaftskunde ebenso eine Rolle wie die Möglichkeiten, als Fachleiter mit Referendaren neue Unterrichtskonzepte zu erproben.[1023]

1021 Vgl. Rauschenberger S. 264 in diesem Band.

1022 Vermutlich hatten diesen Eindruck auch die an der Entwicklung und Erprobung der Projekte beteiligten Lehrer.

1023 Vgl. hierzu den Hinweis Wolfs in: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Ergebnisprotokoll über die Erprobung des Projekts 1: Urlaub. Ohne Jahr, wohl März oder April 1971). S. 13. (Bibliothek des HILF): „... die an der Erprobung beteiligten Lehrer aus dem derzeitigen Gymnasialbereich [waren] in ihrer Mehrzahl durch ihre Ausbildung an einem bestimmten Studienseminar bereits mit vielen Aspekten der Grundkonzeption dieses Projekts vertraut".

Schon im ‚Grünen Papier', dem Abschlussbericht der Vorbereitungsphase, hatten Hartwig und Fackiner ihre Position angedeutet, im Verlauf der Kommissionstätigkeit hatten sich ihre Vorstellungen von der Beteiligung der Lehrer vor Ort präzisiert. Der Weg über Unterrichtsprojekte zeichnete sich so ab. Aus Hinweisen Lingelbachs,[1024] auch Klafkis und Wolfs, ist eine Sitzung der Realisierungskommission bekannt vom Dezember 1969, in der vor allem Fackiner auf die größere Beachtung der Praxis drängte.

Dass es über diese Position Unstimmigkeiten in den Leitungskommissionen gab, lässt sich nur indirekt, z.B. aus Äußerungen Lingelbachs und Klafkis, vermuten. Die entsprechenden Protokolle der Koordinierungs- und Realisierungskommission haben sich nicht erhalten. Klafki z.B. stellt fest, dass er „nicht von Anfang an ins Auge gefaßt [hatte], die Erprobung in der Praxis, mit anderen Worten: das Moment schulnaher Curriculumentwicklung in dem Umfang, mit dem Gewicht und zu einem so frühen Zeitpunkt in den Gesamtprozeß einzubauen, wie wir das nach langen und bisweilen recht kontroversen Diskussionen in der Planungs- und Koordinierungsgruppe der ‚Großen Kommission' und im Plenum später beschlossen haben."[1025] Es ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft, die Kommissionsarbeit umzustrukturieren, nicht allein auf die Überzeugungsarbeit in den Leitungskommissionen zurückzuführen ist; es spielten auch noch andere Momente eine Rolle.

Wissenschaftliches Interesse an der ‚schulnahen Curriculumentwicklung'

Eine Erklärung für die geänderte Sicht der Kommissionsleitung gibt möglicherweise das Schlagwort , schulnahe Curriculumentwicklung'[1026]: Die

1024 Die Sitzung der Realisierungskommission fand im Dezember 1969 statt. Besonders Lingelbach bezog sich im Perspektivplan darauf. (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 16. (Privatarchiv Lingelbach): „Der Entwurf eines Programms zur Einbeziehung der Lehrer und Lehrerbildungsinstitutionen in die Reform wurde von der ‚Realisierungs-Kommission' bereits im Dezember 1969 entwickelt."

1025 Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, 1991, S. 168.
Ähnlich äußert sich Lingelbach über den Verständigungsprozess: „Erst als wir dann – nach einem mühsamen Verständigungsprozeß in der Kommission selbst – zu unserem eigenen prozeßorientierten Ansatz gelangten" (ebd., S. 165).

1026 Im Frühjahr 1970 dürfte der Begriff ‚schulnahe Curriculumentwicklung' sich noch nicht zum Schlagwort entwickelt haben. Die Projektgruppe „Organisation der Curriculumentwicklung" des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, die den Beg-

aus konkreter Erfahrung erwachsene Forderung der Gruppe Hartwig hatte quasi wissenschaftliche Dignität dadurch erlangt, dass sich zeitgleich bzw. nur leicht Zeit verschoben auch in der wissenschaftlichen Literatur das Bewusstsein niedergeschlagen hatte, dass der Aufbau eines verbundenen Systems von Curriculumsforschung, -entwicklung und -erprobung unabdingbar sei, um die erwünschten Veränderungen in der Praxis bewirken zu können.

Zunehmend wurde über amerikanische, englische, schwedische Erfahrungen zur Einführung und Wirksamkeit neuer curricularer Konzepte publiziert. Das u.a. von Edelstein und Rolff vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin vertretene Modell der ‚permanenten Curriculumsreform' unter Beteiligung der Lehrer wurde weiter ausgearbeitet. Es zeichnete sich bereits ab, dass der noch für 1970 angekündigte Bildungsbericht der Bundesregierung die Verknüpfung ebenfalls vorschlagen würde.[1027] Kurz, wenn man sich in Hessen entschied, über die Projekte zunehmend Lehrer am Prozess der Curriculumsrevision zu beteiligen, bewies man einmal mehr, dass man sich auf dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion befand.[1028]

riff maßgeblich geprägt hat, bestand noch nicht (Gründung 1972). Der Gruppe gehörten auch Personen an, die in verschiedenen Phasen der hessischen Schulreform gehört worden waren: Jürgen Raschert und Knut Nevermann z.B., daneben Sabine Gerbaulet, Otto Herz, Ludwig Huber, Christian Petry, Hans Hening Pistor, Ingo Richter und Heide Rienits. Entscheidend zur Verbreitung des Schlagworts von der ‚schulnahen Curriculumentwicklung' hat die bekannteste Publikation der Gruppe beigetragen: Gerbaulet, S. u.a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972 (Gerbaulet u.a., Curriculumentwicklung, 1972).

1027 Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungsbericht, 1970. Zur „Beteiligung der Lehrer" vgl. speziell S. 135.
Mit zu bedenken ist die verantwortliche Rolle, die Hamm-Brücher als Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft für die Entwicklung des ‚Bildungsberichts' innehatte. Es waren ihr auch ehemalige Mitarbeiter aus Hessen nach Bonn gefolgt, der hessische Referent für Gesamtschulen, Hans Georg Rommel z.B. oder die Hilfsreferentin der Gymnasialabteilung, Emmy Kipper. Das hessische Beispiel wird im ‚Bildungsbericht' nicht zuletzt deshalb häufig zitiert, auch als Vorbild genommen.

1028 Ex post, nach dem Scheitern der Curriculumsrevision nach dem Verständnis Klafkis, bewertete Klafki den Ansatz, auf den sich die Kommission geeinigt hatte, folgendermaßen: „Damit wurde endgültig eine Chance verspielt, erfahrungsgestützte Einsichten in Möglichkeiten und Schwierigkeiten eines Curriculum-Entwicklungsverfahrens zu gewinnen, in dem die theoretisch so oft geforderte Wechselbeziehung zwischen der schrittweisen Entwicklung curricularer Konzepte, sprich: Rahmenrichtlinien bzw. Rahmenlehrpläne einerseits und in sie eingehender praktischer Erprobungsgänge andererseits verwirklicht wird, und zwar so, dass eine solche,

Das Bedürfnis, die hessische Schulreform als Prozess zu beschreiben, der wissenschaftliche Standards setzte, war ein dauerndes Motiv bei Klafki und Lingelbach. Auch aus der Perspektive ex post sprechen sie davon, dass sie „damals auf dem Weg zu einer Strategie waren, die sich in den nächsten 20/25 Jahren als die richtige erwies, daß man die Bedeutung des Lehrerbewußtseins, das gefragt werden will, richtig einschätzte. [...] Das war eine der Einsichten, die uns dazu geführt hat, das Projektkonzept zu entwickeln, denn wir hatten auch mit der Vorstellung angefangen, irgendwann werden wir aus langen Kommissionsdiskussionen ein Produkt entwickeln, und das muß dann realisiert werden. Und im Verlauf von 1 1/2 Jahren [erkannten wir], wir müssen schon in den Planungsprozeß die Praktiker draußen einbeziehen."[1029]

Anfang 1970 scheint die Kommissionsleitung zudem den Plan entwickelt zu haben, auf dem Weg über die Einbeziehung von Lehrern auch eine Entscheidung über die Ansätze zur Gewinnung von Lernzielen herbeiführen zu können. Aufgrund der ‚praktisch pädagogischen Relevanz', die sich aus den Rückäußerungen der erprobenden Lehrer ableiten lassen sollte, hoffte man, Entscheidungen begründen zu können.[1030]

Adaption der Projektarbeit durch die Kommissionsleitung

Dass die Kommissionsleitung sich die Idee der Erprobung in Projekten zu Eigen machte, zeigt sich u.a. im so genannten Perspektivplan[1031], der im

mehrjährige Entwicklungsperiode die Funktion einer Initialphase für permanente Curriculumentwicklung bildet." (Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, 1991, S. 169).

1029 Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

1030 Belege hierfür haben sich erst in späteren Äußerungen erhalten. Vgl. z.B. Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 11. 9. 1970, S. 1 (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf): „Hierzu kommt, daß in dieser ersten Erprobung ja gerade festgestellt werden soll, wie die Lehrer mit den ganz unterschiedlich strukturierten Projekten arbeiten können." Vgl. auch: Lingelbach, C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript, Ohne Jahr, wohl Ende 1970. S. 12f. (Privatarchiv Lingelbach): „Im Texte der Projekte, wie in den beiliegenden Lehrerfragebögen, werden sie [die Lehrer] nicht nur aufgefordert, die unterrichtliche Praktikabilität und Effektivität der vorgeschlagenen Lehrverfahren und Lehrmittel, sondern auch die Lernrelevanz der vorgeschlagenen Lernziele zu beurteilen. Eine erhebliche Effektivierung dieses Bewertungsvorganges dürfte in der Forderung bestehen, die erbetene Kritik in der Form einer methodischen Kritik an den vorgeschlagenen Ableitungsmodellen zu entwickeln. Denn durch diese Kritik an den Instrumenten sind nicht nur einzelne Lernziele, sondern die Gesamtheit der bis dahin ermittelten Lernzielkataloge bzw. Lernzielsequenzen betroffen."

1031 Vgl. die nausführliche Darstellung des Perspektivplans auf S.389 in diesem Band.

April 1970 dem HKM vorgelegt werden musste. Mit der Bereitschaft, die Lehrer frühzeitig in den Prozess der Curriculumsinnovation einzubeziehen, verband die Kommissionsleitung in keiner Weise Abstriche von den großen Zielen der Curriculumsrevision. Es war in den offiziellen Verlautbarungen der Kommission jetzt häufig vom ‚zweigleisigen Verfahren der Curriculumsreform' die Rede. Die „Unterrichtsbeispiele [sollten] der Information und dem Training der gesamten Lehrerschaft dienen" und so den ‚Prozess einer ständigen Curriculumsrevision' in Gang setzen.

Frühsommer 1970: Unterrichtsprojekte stehen auf Grund von Eingriffen des HKM im Zentrum der Kommissionsarbeit

Im Frühsommer 1970 drängte das Ministerium die Kommissionsleitung, einer Umorientierung der Tätigkeit der Curriculumskommission zuzustimmen. Die Entwicklung und Erprobung von Projekten sollte jetzt im Mittelpunkt der Tätigkeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' stehen. Die Entscheidung, ob daneben, wie im Perspektivplan vorgesehen war, auch an einem Gesamtcurriculum weitergearbeitet werden konnte, wurde ausgesetzt. Über die näheren Bedingungen dieser Umorientierung wird im nächsten Kapitel berichtet.[1032]

Es wurden, wie oben beschrieben, Untergruppen gebildet, die die Entwicklung der Projekte betrieben. Die Zielsetzungen der einzelnen Projektgruppen unterschieden sich, wie ebenfalls bereits dargestellt, merklich. – Die Kommissionsleitung agierte, entsprechend dem im Perspektivplan vorgeschlagenen zweigleisigen Verfahren, auf zwei Ebenen. Sie versuchte einerseits die Projektarbeit zu begleiten[1033] und betrieb andererseits die Etablierung hauptamtlicher Kräfte am ‚Bildungstechnologischen Zentrum'[1034].

Aus unterschiedlichen Intentionen, insgesamt aber ohne dadurch die Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' in Frage zu stellen, wandte man sich im Frühsommer 1970 also der Erarbeitung von Unterrichtsprojekten zu.

[1032] Zur Umorientierung vgl. S. 387 in diesem Band.
[1033] Vgl, die Hinweise auf S. 306 in diesem Band.
[1034] Vgl. hierzu die Hinweise im Exkurs zum BTZ, S. 475 in diesem Band.

Sommer 1970: Entscheidung des HKM für die kurzfristige Entwicklung von Rahmenlehrplänen[1035]

Im Sommer 1970 änderte sich die Situation grundlegend: Das Ministerium entschied, die kurzfristige Entwicklung von ‚Rahmenlehrplänen' für die Sekundarstufe I anzuordnen. Die Kommissionsleitung scheint, trotz der völlig neuen Situation, ihre Zielsetzungen nicht verändert zu haben. Klafkis Anliegen blieb, in seinen Äußerungen zur Curriculumsreform zu zeigen, dass die Projektarbeit Teil des ursprünglich vorgesehenen Gesamtprozesses sei: Es handelte sich nicht um „bereits fertige Teilstücke eines neuen Curriculums [...]. Hauptaufgabe ist es vielmehr, Erfahrungen zu sammeln über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die auftauchen, wenn man mit neuen Lehrergruppen lernzielorientierten Unterricht plant und durchführt. Die Ergebnisse der jetzigen und künftiger Projekterprobungen werden in die Weiterarbeit an der Lernzielfindung eingehen."[1036]

Ab Januar 1971: Arbeit an den Unterrichtsprojekten auf Sparflamme

Die Arbeit an den Projekten lief ab Januar 1971, ab dem Beginn der konkreten Arbeit an den Rahmenrichtlinien, auf Sparflamme. Zwar wurde die Erprobung und erste Auswertung der Projekte mit Hilfe der Projektbegleiter, der Realisierungskommission und der Curriculumsarbeitsgruppe am ‚Bildungstechnologischen Zentrum' fortgeführt, eine Bündelung der Ergebnisse, ihr Einspeisen in grundsätzliche Überlegungen wurde aber nicht mehr geleistet. Gespräche zwischen den Projektgruppen fanden nicht statt; niemand hatte mehr Interesse daran, sie zu initiieren.

Aus den Gruppen selbst kamen keine Impulse, dazu war – theoretisch begründet und reflektiert oder auch nur ganz emotional – das gewachsene Misstrauen gegenüber den anderen Ansätzen zu groß.[1037] Die Kommissionsleitung bemühte sich, das politische Überleben der Klafki-Kommission zu sichern.

Dabei spielten die Unterichtsprojekte eine wichtige Rolle: Es schien es Erfolg versprechender, die Projektarbeit im Sinne einer Implementationsstrategie zu begründen, als an der ursprünglich beabsichtigten Rückbindung an Fragen der Lernzielfindung festzuhalten. Am Konzept eines

[1035] Vgl. hierzu die Darstellung im folgenden Kapitel.
[1036] Wolfgang Klafki: Leitsätze zum ‚Vortrag über Curriculumsreform in Hessen' am 7. November 1970. S. 7. (Privatarchiv Lingelbach).
[1037] Zur Beurteilung der anderen Projekte aus der eigener Perspektive vgl. z.B. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 80-87. Die Analysen, so spannend und intellektuell anregend sie sind, müssen, weil sie kompromisslos von Gesellschaft als Fundamentalkategorie ausgehen, zur Ablehnung der anderen Projekte führen.

Großversuchs zur Implementation eines lernzielorientierten Unterrichts auf dem Weg über Unterrichtsprojekte wurde gearbeitet.

Herbst 1971: Ende der Klafkikommission

Bei der Referatsgruppenleiterbesprechung des Hessischen Kultusministeriums vom 27. September 1971 wurde aber der Arbeitsauftrag der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zurückgenommen und die Arbeit an den Projekten eingestellt. Der geplante Großversuch wurde umgewidmet in „die Entwicklung von Unterrichts-Projekten auf breiter Basis in Verbindung mit der Konkretisierung der Rahmenrichtlinien."[1038]

***

Die massiven Veränderungen, auf die in diesem Überblick vorausgewiesen wurden, sind nur zu verstehen, wenn man sie in die landespolitische Gesamtsituation einordnet. Für die Schulreform ist der Wechsel der Kultusminister entscheidend. An den Wechsel von Schütte auf v. Friedeburg und an den zeitlich parallel liegenden Wechsel Hamm-Brüchers in die Bundespolitik sind grundsätzliche Neuerungen geknüpft, in der Oragnisationstruktur des Ministeriums, wie in der Zielsetzung für die curricularen Reformprozesse. Ein Exkurs dient der Einordnung der weiteren Phasen der curricularen Arbeit in Hessen.

[1038] G II-958/2: Stellungnahme zu den Projektplänen 1971/72 des BTZ. (September 1971). Ohne Jahr. S. 3f. (Projekte I, HKM 957/1412).

Exkurs 2: Die Personalentscheidung für v. Friedeburg im Kontext der Bildungspolitik von Land und Bund

Gegen Ende der VI. Wahlperiode zeigten sich Spannungen zwischen Ministerpräsident Zinn, seinem Kabinett und der Fraktion bzw. Partei.[1039] Auch aus Altersgründen schien eine erneute Kandidatur Zinns nicht angeraten; insgesamt sollte das Kabinett verjüngt werden. Der bisherige Finanzminister Albert Osswald wurde als möglicher Nachfolger aufgebaut. Im Juni 1969 erlitt Ministerpräsident Zinn einen Schlaganfall. Am 1. Oktober trat Osswald seine Nachfolge an, knapp ein Jahr vor den Neuwahlen zum hessischen Landtag.

E.2.1 Personalenscheidungen als Ausdruck der Umstrukturierung hessischer Politik

Albert Osswald: neuer hessischer Ministerpräsident

Osswald kannte Politik und Parteiarbeit aus vielen Perspektiven. Er war erst Stadtrat, dann, seit 1957, Oberbürgermeister der Stadt Gießen gewesen. Parallel zu dieser kommunalen Tätigkeit hatte er seit 1954 ein Landtagsmandat inne.[1040] 1963 berief Zinn ihn zum Minister für Wirtschaft und Verkehr, 1964 schließlich zum Finanzminister. Langfristige, transparente Planungen, unter Nutzung von wissenschaftlichem und bürokratischem Know-how waren ein wichtiges Anliegen Osswalds, ein anderes ist mit dem Schlagwort „Bürgernähe" umrissen. Typisch für seinen Regierungsstil waren die sog. Kreisbereisungen: Das Kabinett hielt sich dabei jeweils einen Tag lang in verschiedenen Städten des Landes auf, stand den lokal Verantwortlichen und auch den Bürgern Rede und Antwort. Die Fragestunde wurde in einer eigenen Sendereihe vom hessischen Rundfunk ausgestrahlt. Zusätzlich fanden die Kabinettssitzungen vor Ort statt. Diese Bürgernähe brachte dem anfangs umstrittenen Osswald mehr Popularität ein. Die politisch Verantwortlichen standen vor der Notwen-

[1039] Als Bruchstelle empfanden die Zeitgenossen Zinns Scheitern beim Versuch, eine Personalentscheidung in der Partei durchzudrücken. Partei und Fraktion stellten sich gegen Zinns Plan, den Nicht-Hessen Klaus v. Dohnanyi, SPD, als Justizminister zu berufen. (Vgl. im Gegensatz dazu die von Zinn und Schütte gegen Widerstände in der Fraktion betriebene Berufung der FDP-Politikerin Hamm-Brücher zur Staatssekretärin).

[1040] Das Gesetz zur Trennung von Amt und Mandat, das Bürgermeister und Landräte daran hinderte, zugleich als Abgeordnete tätig zu sein und so Legislative und Exekutive in einer Person zu vereinen, trat erst 1970 in Kraft.

digkeit, sich über die Verhältnisse im besuchten Raum kundig zu machen. Die Kreisbereisungen brachten die Regierung aber auch in Zugzwang. Im Angesicht der Wähler und vor laufenden Mikrophonen gingen Versprechungen leicht über die Lippen; die Umsetzung musste vor der Wahl zumindest in die Wege geleitet sein.[1041]

Ludwig v. Friedeburg: neuer Kultusminister

Im Zuge der Kabinettsumbildung sollte auch Kultusminister Schütte ersetzt werden. Die Neubesetzung gestaltete sich aus mehreren Gründen schwierig. Das Kultusministerium war in den späten 1960er Jahren eines der Schlüsselministerien.[1042] Die herausgehobene Position, die sich Hessen durch entschiedene bildungspolitische Reformansätze geschaffen hatte, wollte Osswald keineswegs gefährden. Er suchte also nach einem profilierten Träger für die Reformen. Der einzige Bewerber für das Amt des Kultusministers, der Wetzlarer Landrat Werner Best, kam aus diesem Grund nicht in Frage. Er galt als Technokrat, als Verwaltungsfachmann. Für ihn hätte allerdings die Einbindung in die Partei gesprochen.[1043]

Bei der Neubesetzung galt es speziell zu berücksichtigen, dass der Hochschulsektor besonderer Beachtung bedurfte.[1044] Zwar hatte Schütte erst in der vorhergehenden Wahlperiode neue Hochschulgesetze[1045] initiiert, die die später strittigen Punkte der Strukturreform bereits ansprachen[1046]. Auf ihrer Grundlage konnte aber weder die brodelnde Hochschullandschaft befriedet werden, noch konnte man den Erwartungen der Wirtschaft und der Gesellschaft an die Universitäten gerecht werden, noch konnte die als notwendig erachtete umfassende Hochschul- bzw. Studienreform in die Wege geleitet werden. Dies erkennend hatte Schütte im Sommer 1969 eine Novelle der Hochschulgesetze in erster Lesung in den Landtag eingebracht.

Die Priorität der Hochschulpolitik schien Osswald nur einlösbar, wenn der neue Minister selbst aus der universitären Laufbahn kam.[1047] Der Kandidat sollte über Akzeptanz sowohl in der Kollegenschaft als auch bei den Studenten verfügen. – Man darf bei den Überlegungen zur hessischen Hochschulpolitik nicht vergessen, dass Hessen, besonders Frankfurt und Marburg, zu den Hochburgen der Studenten- und Schülerbewegung gehörten. Universitäten und Schulen zu befrieden war deshalb ein nicht zu unterschätzendes gesellschaftlich-politisches Anliegen.

Neben diese Aspekte, die in der Funktion des Kultusministers begründet lagen, traten im Herbst 1969 drängende parteipolitische Überlegungen: Die Bundestagswahl vom 28. September 1969 hatte eine Koalitionsregierung zwischen SPD und FDP wahrscheinlich gemacht. Für Hessen war zu vermuten, dass die SPD ihre absolute Mehrheit bei den Ende 1970 anstehenden Landtagswahlen nicht halten konnte. Auch hier war die FDP der wahrscheinliche Koalitionspartner. Weil Hamm-Brücher entscheidend zum Profil der hessischen Bildungspolitik beigetragen hatte,[1048] lag es im Kalkül der Zeitgenossen, dass das Kultusministerium

[1041] Vgl. Staatskanzlei: Hessen, Portrait der Hessischen Landesregierung. Ohne Jahr, wohl 1974. (Privatarchiv Moos); Lengemann, Hessen-Parlament, 1986.

[1042] Dies wird deutlich in einer Publikation Osswalds aus dem Jahre 1972 (Osswald, Hessenreform, 1972). Bei der Auflistung der Ziele seiner Politik nennt Osswald an erster Stelle die Bildungspolitik, vor der Wirtschafts-, der Sozial- und der Gesellschaftspolitik („1. eine Bildungspolitik mit dem Ziel, bei gleichen Bildungschancen die Entfaltung vorhandener Fähigkeiten zu fördern und gesellschaftliche Schranken abzubauen").
Auch in der Regierungserklärung vom 22. Oktober 1969 wird vor allen anderen Ressorts der Kultusbereich abgehandelt. (Vgl. Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3074f. (Pressestelle des Hessischen Landtags).

[1043] Best wurde schließlich zum Fraktionsvorsitzenden ernannt und war so aus dem Rennen um das Amt des Kultusministers. Sein Interesse für diese Position lässt sich aber in der Folgezeit mehrfach fassen. Er zählt zu den harten innerparteilichen Gegnern v. Friedeburgs. Dies bestätigen im Gespräch auch v. Friedeburg (vgl. Gespräch mit v. Friedeburg) und Moos (vgl. Gespräch mit Moos). Moos erinnert sich an den Versuch Bests, sich am Wahlparteitag in Wiesbaden zur Landtagswahl 1970 noch einmal als Kultusminister ins Spiel zu bringen. Dieses Unterfangen sei jedoch gescheitert.

[1044] Der Schulbereich schien durch Hamm-Brücher als Staatssekretärin gut vertreten.

[1045] Vgl. Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Hessen, vom 11. Mai 1966; Sondernummer. Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 19 (1966).

[1046] Vgl. hierzu den Kommentar: Staff, Hochschulgesetz, 1967. Er streicht vor allem heraus, dass das Hessische Hochschulgesetz als erstes Gesetz seiner Art den Versuch unternimmt, den Missständen an der Universität entgegenzusteuern. So wird das späte heiße Eisen der Selbstverwaltung angesprochen. Das Hochschulgesetz sieht eine erste Verbesserung der Mitwirkungsrechte von Nichtordinarien und Nichthabilitierten vor; Studenten erhalten den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts und erhalten das Recht der stimmberechtigten Teilnahme im Senat und den Fakultäten. Die Fakultäten werden beauftragt, Maßnahmen zur Straffung des Studiums zu ergreifen. Sie reichen von mehr Studienberatung, über das Sicherstellen des Veranstaltungsangebots, zum Vorschlag, Übungen und Kurse in der vorlesungsfreien Zeit anzubieten.

[1047] Die Kultur- und Bildungspolitik wurde auch in anderen Ländern von Professoren vertreten (vgl. z.B.: Bayern durch Hans Maier, Niedersachsen durch Peter von Oertzen, Nordrhein-Westfalen durch Peter Mikat).

[1048] Die ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung' forderte sogar, Hamm-Brücher zur Kultusministerin zu ernennen. Politisch hatte dieser Vorschlag natürlich keine Chance. (Vgl. das Pressearchiv im Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte München, ED 379/035).

nach der Neuwahl an die FDP fallen würde.[1049] Es war also gut denkbar, dass Osswald einen neuen Kultusminister nur für eine Interimszeit ernennen konnte.

Von seinen Wunschkandidaten musste Osswald Absagen hinnehmen; das war zum einen in der Größe der Aufgabe, in der Ungewissheit ihrer Lösbarkeit begründet, aber auch in der Unsicherheit über die politische Zukunft. Der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers, der Pädagoge Hartmut v. Hentig, angeblich auch Johannes Rau, lehnten das Angebot Osswalds ab. Mitscherlich vom Frankfurter Institut für Sozialforschung brachte bei einem Treffen mit Osswald in der Paulskirche Anfang Oktober schließlich den Leiter des Instituts, Ludwig von Friedeburg, ins Spiel.[1050]

V. Friedeburg, geboren 1924, war im 2. Weltkrieg, der Familientradition folgend, Marine-Offizier gewesen.[1051] Nach Kriegsende studierte er Naturwissenschaften und Psychologie in Kiel, Psychologie, Philosophie und Soziologie in Freiburg.[1052] 1955 wurde er Abteilungsleiter am Institut für Sozialforschung in Frankfurt, dort habilitierte er sich auch. In Frankfurt war er vor allem für empirische Forschungen und deren Organisation zuständig. Die sog. Mannesmannstudie zum Betriebsklima war das erste Projekt, für das er verantwortlich zeichnete. Auch bei der Habilitationsschrift aus dem Jahre 1960 handelte es sich um eine empirische Arbeit zum Betriebsklima. 1962 erhielt er einen Ruf an die Technische Universität Berlin und 1966 an die Universität Frankfurt; gleichzeitig erfolgte die Ernennung zu einem der Leiter des Frankfurter Instituts für Sozialforschung. Die Schwerpunktsetzung auf Empirie behielt v. Friedeburg bei, allerdings erweiterte sich in seiner Funktion als Institutsleiter das Aufgabenspektrum und auch das Blickfeld: gesellschaftstheoretische Einordnungen gewannen an Gewicht.

Mit Bildungspolitik hatte sich v. Friedeburg, vermittelt über empirischen Projekte zu Universität und Gesellschaft, schon seit der ersten Phase seiner Tätigkeit am Institut für Sozialforschung befasst. Er gehörte zu den Mitautoren der heute vor allem mit Habermas identifizierten Studie ‚Student und Politik'[1053]. Auch in Berlin setzte er seine Untersuchungen fort; zeitbedingt befasste er sich in der Berliner Untersuchung auch mit den Anfängen der Studentenbewegung in Deutschland.[1054] Nach seiner Rückkehr nach Frankfurt äußerte sich v. Friedeburg auch mehrfach zur Hochschulreform.[1055] 1969 unterbreitete er zusammen mit seinen Frankfurter Kollegen Denninger, Habermas und Wiethölter eine Empfehlung zur Hochschulverfassung. Wie die meisten Vorschläge der Zeit ging auch dieser von der Notwendigkeit einer die Kontinuität sichernden Zentralverwaltung aus, die sich mit akademischen und Wirtschaftsfragen befassen sollte und einer akademischen Selbstverwaltung. „Die Willensbildung in den Organen der Selbstverwaltung sollte, hochschulpolitisch bewußt, nach Interessen der tatsächlich an Forschung und Lehre beteiligten Gruppen organisiert werden."[1056] „Es ging um die Balance von fachbezogener und zentraler Selbstregulation, von sachbestimmter und hoch-

[1049] Vgl. die Vorarbeiten Moos' für die Lebenserinnerungen Osswalds (Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript 1993. S. 1f. (Privatarchiv Moos).)

[1050] Die Suche nach einem geeigneten Kultusminister fand in der Öffentlichkeit breites Interesse, auch Häme; dies wird auch in der Aussprache zur Regierungserklärung greifbar. Alle Oppositionsparteien gehen darauf ein. Vgl. Karry, FDP: „... daß händeringend nach einem Kultusminister gesucht werden mußte, [...] Sie haben eine neue Witzform eingeführt: Kennen Sie den: Zwei Leute treffen sich in der Paulskirche. Einer fragt den anderen: Haben Sie nicht einen Kultusminister für mich?" (Aussprache zur Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3087 (Pressestelle des Hessischen Landtags). Ähnlich auch Schwarz-Schilling: „Der Ministerpräsident weiß sehr genau, daß die Landesregierung im nächsten Jahr vorwiegend daran gemessen werden wird, welche Erfolge sie auf diesem Gebiet aufzuweisen hat. So ist es verständlich, wenn er sich geradezu verzweifelt darum bemüht hat, das Amt des Kultusministers angemessen zu besetzen." (Ebd., S. 3104). Schwarz-Schilling spricht auch die vielen Absagen „von bedeutenden Persönlichkeiten" an sowie das Ringen Bests um dieses Amt (das Amt wäre beinahe „zur Beute parteipolitischen Mittelmaßes" geworden) und die zeitliche Dimension: „...zutage getretene Tragikomödie mit der Berufung von Professor v. Friedeburg zumindest für dieses anstehende Jahr ihr vorläufiges Ende gefunden hat." (Ebd., S. 3105). Die NPD geht nur allgemein auf die Probleme Osswalds ein, sein Kabinett zu bilden.

[1051] Ludwig von Friedeburgs Vater war der Generaladmiral Hans Georg von Friedeburg, der am 7. und 9. Mai 1945 für die Marine die Gesamtkapitulation der deutschen Wehrmacht mit unterzeichnet hatte (gegenüber den Westalliierten in Reims und gegenüber der Sowjetunion in Berlin-Karlshorst).

[1052] Promotion in Psychologie 1952, Habilitation in Soziologie 1960 (Friedeburg, Soziologie, 1963).

[1053] Habermas/Friedeburg/Oehler/Weltz, Student, 1961.
Friedeburg führte 1959 eine Ergänzungsstudie für ‚Student und Politik' durch, weil wegen der nur kleinen Stichprobe der ersten Untersuchung ihre Ergebnisse abgesichert werden sollten. (Vgl. Wiggershaus, Frankfurter, 1988, S. 614).

[1054] Friedeburg, Universität, 1968.

[1055] Schriftlichen Niederschlag fand das z.B. in: Friedeburg, Probleme der Hochschulreform, 1969. Vgl. auch: Friedeburg, Reform-Universität, 1970.

[1056] Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 390. Vgl. auch Habermas, Protestbewegung, 1969, S. 203: „Die Autonomie der Wissenschaft kann nicht unpolitisch gewahrt werden. Sie verlangt, daß die am Lehr- und Forschungsprozeß unmittelbar beteiligten Gruppen die unvermeidlichen gesellschaftlichen Abhängigkeiten reflektieren und die gesellschaftlichen Funktionen der Wissenschaft im Bewußtsein politischer Verantwortung für Folgen und Nebenfolgen erörtern."

schulpolitischer Wissenschaftsverwaltung."[1057] Dieses Konzept hatten v. Friedeburg und Wiethölter auch mit Zinn und Schütte diskutiert. Schütte hatte sich – wie im Schulsektor,[1058] auch für den Hochschulbereich – einen Beraterkreis aus Wissenschaftlern aufgebaut. Der wichtigste Berater in Fragen der Hochschulpolitik war der Kurator der Universität Marburg, Zingel; zum erweiterten Beraterkreis sind auch v. Friedeburg, Habermas und Withölter zu zählen. Dies war nach Dafürhalten v. Friedeburgs Osswald nicht bekannt. Die Nähe zum Vorgänger in Zeiten einer Kabinettsumbildung hätte nicht als Empfehlung gegolten.[1059]

Nicht nur für die Hochschulreform empfahl sich v. Friedeburg. Er hatte auch gezeigt, dass er selbst in den heißen Phasen der Studentenbewegung zum Gespräch mit Studenten fähig und bereit war. 1965 leitete v. Friedeburg z.B. eine vom ASTA der Freien Universität initiierte Podiumsdiskussion, die anlässlich des 20. Jahrestages der Kapitulation veranstaltet wurde. Dass der Rektor der FU die Veranstaltung wegen der Teilnahme Erich Kubys verbot, war einer der Anlässe zur politischen Mobilisierung der Berliner Studentenschaft.[1060] Sowohl in Berlin als auch in Frankfurt zählte v. Friedeburg für die Studenten zu den ‚linken Professoren', die die Reformbewegung unterstützten.[1061] Erwähnt werden muss allerdings auch, dass er im Januar 1969 zusammen mit Adorno einen Polizeieinsatz gegen Studenten des Instituts für Sozialforschung in die Wege leitete.[1062]

V. Friedeburgs Interessen waren aber nicht nur auf das Feld Hochschule beschränkt. Er hatte auch Studien zur Jugend-[1063] und Bildungssoziologie vorgelegt, zur ‚Politischen Bildung' an Schulen,[1064] und ein Gutachten zum traditionellen Geschichts- und Sozialkundeunterricht.[1065] Obwohl noch nicht Mitglied der SPD – v. Friedeburg trat erst nach seiner Ernennung zum Kultusminister bei – vertrat er ‚sozialdemokratische Positionen' der Chancengerechtigkeit, der Demokratisierung, der Umverteilung sozialer Chancen durch Bildung.[1066]

V. Friedeburg übernahm am 16. Oktober 1969 das Amt des Hessischen Kultusministers,[1067] obwohl er nach eigener Einschätzung „keinen

1057 Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 391.

1058 Berater zur Schulpolitik waren, wie bereits erwähnt, v. Hentig, Robinsohn und Becker.

1059 Gespräch mit v. Friedeburg.

1060 Gespräch mit v. Friedeburg; vgl. auch Wiggershaus, Frankfurter, 1988, S. 683.

1061 Vgl. hierzu auch die Erinnerung ehemaliger Frankfurter Studenten (Gespräch mit Haller; Gespräch mit Wolf; Gespräch mit Volker Dingeldey; Gespräch mit Erika Dingeldey).

1062 HHStA Wiesbaden 504/3047-3048). Vgl. auch Wiggershaus, Frankfurter, 1988, S. 702.

1063 Vgl. z.B. seinen Aufsatz „ Zum Verhältnis von Jugend und Gesellschaft „ den er 1963 in der Festschrift anlässlich des 60. Geburtstags Adornos erstmals publizierte, zum zweiten Mal im von ihm herausgegebenen Sammelband Friedeburg, Jugend, 1965. In diesem Aufsatz grenzt er sich sowohl von der optimistischen Einstellung Schelskys gegenüber der Jugend ab, als auch von der pessimistischen anderer Autoren. Er fordert, die zunehmende „Vergesellschaftung der Menschen" (ebd., S. 187) als Folie für jugendliches Verhalten zu nehmen; empirische Untersuchungen ständen hier noch völlig aus.

Hier geht er erstmals auch auf die Bedeutung der „Schulausbildung für die Eingliederung in die moderne Gesellschaft" ein und beklagt, dass in Deutschland über „den Besuch weiterführender Schulen" weniger die „Begabung als die soziale Stellung der Eltern" entscheidet. (ebd., S. 178f).

1064 Die Untersuchung an hessischen Gymnasien (Teschner, Politik, 1968) hat v. Friedeburg zwar nicht selbst durchgeführt, aber begleitet und schließlich herausgegeben (in der Reihe „Beiträge zur Frankfurter Soziologie"). Die Untersuchung geht auf eine Erhebung aus dem Jahre 1961 zurück; methodisch orientiert sie sich u.a. an Habermas/Friedeburg/Oehler/Weltz, Student, 1961. Auch Teschner baut auf die ebenfalls von v. Friedeburg geförderte Studie Becker/Herkommer/Bergmann, Erziehung, 1967. Diese Autoren befassen sich mit ‚Politischer Bildung' in Realschulen, Hauptschulen und Berufsschulen und greifen dabei auf ihre Erhebungen in Frankfurt/Main, Hamburg und Stuttgart aus dem Jahre 1962 zurück.
Beide Studien stehen im Zusammenhang zu den antisemitischen und nazistischen Ausschreitungen ab dem Winter 1958 und den in ihrem Gefolge erhobenen Vorwürfen gegen ‚Politische Bildung' in den Schulen. (Zur ‚Politischen Bildung' in Hessen in den 1960er Jahren vgl. auch S. 367 in diesem Band).

1065 Friedeburg/Hübner, Geschichtsbild, 1964.
Das Gutachten bezieht sich auf empirische Untersuchungen verschiedener Autoren, vor allem auf Beispiele aus Hessen (Fackiner, Kurt und Raasch, Rudolf (DIPF): Die Schuld und das Vaterland. Forschungsergebnisse zur Frage der politischen und allgemeinen Erziehung. Manuskript Frankfurt 1963) und aus Berlin (Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin: Untersuchungen zum Geschichtsbild Westberliner Jugendlicher. Manuskripte zur Vorstudie und zur Hauptstudie Berlin, 1959 und 1963).

1066 Vgl. z.B. die zeitgenössische Selbstdarstellung v. Friedeburgs in: Staatskanzlei: Hessen, Portrait der Hessischen Landesregierung. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 50-54 (Privatarchiv Moos).
Vgl. hierzu auch die Äußerungen v. Friedeburgs aus der Distanz von gut 20 Jahren in: Friedeburg, Bildungsreform, 1989, hier speziell das Kapitel „Modernität und Chancengleichheit", S. 341-402. Vgl. auch „Bildungsreform im Rückblick". Ein Dialog zwischen Professor Dr. von Friedeburg und Professor Dr. Hans Maier (Privatarchiv Moos); vgl. ebenso: Friedeburg, Bildung, 1994.

1067 Dass sich mit v. Friedeburg ein für die Öffentlichkeit unerwarteter Kandidat durchsetzte, zeigen die Bewertungen der Presse: das GEW-Organ „ Hessische Lehrerzeitung „ titelte in der Novemberausgabe: „... und siehe, es fand sich ein Kultusminister", die Schlagzeile der Frankfurter Rundschau vom 18. Oktober 1969 lautete: „Wir sind noch einmal davon gekommen". „In letzter Minute ist das Schlimmste verhütet worden [gemeint Werner Best]: Der neue Kultusminister heißt Ludwig von Friede-

Schimmer einer Ahnung hatte, was man als Kultusminister macht, und keinen Schimmer einer Ahnung" von Verwaltung. Klare Vorstellungen hatte er dagegen von seinen Zielen für die Hochschulreform. Er wollte ‚sein' Hochschulgesetz durchsetzen und er wollte „viel Geld für die Uni" locker machen, für Ausbau und Ausstattung, für Personalpolitik.[1068]

Gerhard Moos: neuer Staatssekretär

Nach dem ursprünglichen Plan Osswalds sollte die innere und äußere Schulreform weiterhin Hamm-Brücher verantworten. Sie verließ Wiesbaden aber bereits im Dezember 1969, um Staatssekretärin im neu aufzubauenden Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft unter Minister Leussink zu werden. – Die Berufung ins Bundesministerium ist objektiv als Aufstieg für Hamm-Brücher zu beurteilen. Neben das Karriere-Argument traten noch andere Aspekte, die die Entscheidung für Bonn und gegen Wiesbaden begründeten: Dem parteilosen Minister Leussink sollte je ein Staatssekretär der SPD und der FDP zugeordnet werden. So war es aus der Sicht Partei dringend erwünscht, dass Hamm-Brücher das Angebot annahm. Ob als zusätzliches Motiv noch die Vermutung hinzukam, dass sich die Zusammenarbeit zwischen ihr und v. Friedeburg schwierig gestalten könnte, lässt sich nicht eindeutig rekonstruieren. Hinweise aus Gesprächen mit Zeitgenossen, speziell mit v. Friedeburg und Moos, sprechen eher dafür. Schütte hatte Hamm-Brücher mehr Freiraum gelassen, als v. Friedeburg das wohl beabsichtigte. Seine Charakterisierung Hamm-Brüchers als „Quasi-Kultusministerin" ist Indiz dafür. Im Gespräch äußert sich Hamm-Brücher nicht zu v. Friedeburg; ihrer Erinnerung nach gab es keine Kontakte; nicht einmal die Überschneidung der Amtszeiten war ihr präsent.[1069]

Ihr Nachfolger am Hessischen Kultusministerium wurde Gerhard Moos. Moos konnte auf Erfahrungen in Unterricht[1070] und Verwaltung zurückgreifen. Als einer der wenigen politisch Verantwortlichen seiner

burg. [...] Deshalb sprechen wir umso erleichterter Albert Osswald unsere Anerkennung aus, weil es ihm doch noch gelungen ist, einen Mann zu finden, von dem erwartet werden kann, daß er Hessens Spitzenposition in der Kulturpolitik hält. Mit dem Frankfurter Soziologieprofessor kommt ein Außenseiter in die Mannschaft der professionellen Politiker. Das ist seine Stärke und seine Schwäche zugleich."

1068 Vgl. hierzu Friedeburg, Bildungsreform, 1989, speziell S. 389-394 und S. 417-428. Die Zitate entstammen dem Gespräch mit v. Friedeburg.

1069 In ihrer Autobiographie bewertet Hamm-Brücher die Kabinettsumbildung jedoch kritisch. (Hamm-Brücher, Freiheit, 1996, S. 187-193).

1070 Moos hatte Germanistik, Geschichte und Politikwissenschaften für das gymnasiale Lehramt studiert.

Zeit kannte er Gesamtschulen aus eigener Praxis: Er war seit dem Wechsel Rommels ins Ministerium Leiter der Ernst-Reuter-Schule in Frankfurt. Aus seiner Zeit als Hilfsreferent in der Gymnasialabteilung (1965) kannte Moos auch die Strukturen des Hessischen Kultusministeriums; er war damals Ehrhardt zugeordnet.

V. Friedeburgs kannte Moos, weil der Sohn des Kultusministers die Ernst-Reuter-Schule besuchte. Näher kennen gelernt hatte er seinen späteren Staatssekretär im Zusammenhang mit einem Arbeitspapier zur Sexualkunde, das dieser zusammen mit der Expertengruppe Biologie/Religion/Gesellschaftslehre entwickelt hatte. Moos hatte um die wissenschaftliche Absicherung durch das Institut für Sozialforschung gebeten, bevor er mit dem Papier vor das Kollegium und die Elternvertretungen, bzw. vor das Ministerium trat.[1071]

Klafki sieht im Wechsel Hamm-Brüchers nach Bonn einen wichtigen Grund für die Umstrukturierung der Curriculumreform. Nach Einschätzung Klafkis habe Moos eher für einen bürokratisch-administrativen Weg gestanden als für einen partizipatorischen.[1072] Es stimmt sicher, dass Moos Bedeutung für die Umorientierung der Curriculumrevision hatte.[1073] Stärker als das von Klafki benannte Motiv dürften dabei aber politische und pragmatische Zwänge gewogen haben.

Im Folgenden werden die Zwänge und Vernetzungen, in denen die Hochschul- und Schulpolitik des neuen Kultusministers standen, in den Blick genommen.

E.2.2 Landespolitische Zwänge

Das erste Jahr der Tätigkeit v. Friedeburgs wurde stark bestimmt durch die Zwänge, die die Neubildung eines Kabinetts ein Jahr vor der Landtagswahl mit sich brachte.

1071 Vgl. Gespräch mit Moos; Gespräch mit v. Friedeburg.

1072 Vgl. Klafki, Erfahrungen und Einsichten aus 25 Jahren bildungspolitischer Mitwirkung, 1991, S. 259; ähnlich auch in Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986.

1073 Vgl. hierzu z.B. auch Moos, Vorwort zur 2. Auflage von Klafki und Lingelbach,/Nicklas, Probleme, ²1972, der Druckfassung des ‚Grünen Papiers', an dem sich ursprünglich die Curriculumrevision orientieren hätte sollen. Hier macht er deutlich, dass die Verantwortung für die Weichenstellung der Curriculumsrevision bei Hamm-Brücher lag, distanziert sich also auch von den Vorschlägen Klafkis.

E.2.2.1 Langfristige Planungskonzepte als Wege der Problemlösung

Es entsprach dem Zeitgeist,[1074] aber auch der Person und den Erfahrungen Osswalds,[1075] die anstehenden Probleme mit Hilfe eines umfassenden Planungskonzeptes „anzugehen",[1076] das sich an „langfristigen Entwicklungen" orientieren und transparente, nachvollziehbare Abfolgen vorsehen sollte. Die Zusammenhänge zwischen den Ressorts[1077] sollten dabei ebenso beachtet werden, wie der Bezug auf die jeweiligen Regionen,[1078] die Finanzierbarkeit und die Vernetzungen mit Planungsvorgaben des Bundes.[1079]

[1074] Der Glaube an Planbarkeit und Steuerungsmechanismen hatte große Bestätigung erlebt durch die Erfahrung des von der Großen Koalition in Bonn bewirkten ‚Aufschwungs nach Maß', der die scheinbar ‚hausgemachte Rezession' der Erhardzeit überwunden zu haben schien. (Vgl. die Initiativen zur gesamtwirtschaftlichen Rahmenplanung, zur Entwicklung globaler Steuerungsmechanismen für eingreifende Konjunkturpolitik, vgl. auch die Grundgesetzänderungen, die dem Bund mehr Steuerungsmöglichkeiten auch im Bereich der Kultur- und Agrarpolitik und in Bezug auf den Ausgleich regionaler Unterschiede zugestanden). Zeitgenössisch ging man vielfach davon aus, dass durch die Maßnahmen der Großen Koalition der wirtschaftliche Erfolg dauerhaft gesichert sei.

[1075] Man darf nicht übersehen, dass Osswald vor seiner Amtsübernahme zuerst das Wirtschafts-, dann das Finanzressort innegehabt hatte, Ressorts, in denen man gute Erfahrungen mit gesamtplanerischen Maßnahmen gesammelt hatte. – Die Idee der Globalsteuerung dominierte nicht nur die Finanz- und Wirtschaftspolitik des Bundes, sondern fand auch in den Ländern Resonanz. Durch das ‚Stabilitätsgesetz' und das ‚Haushaltsgrundsätzegesetz' des Bundes waren die Länder sogar dazu verpflichtet, längerfristige Finanzplanungen und Investitionsprogramme aufzustellen.
Moos wies darauf hin, dass für Hessen neben dem Bund auch die französische ‚planification' als Vorbild für die detaillierten Planungsmaßnahmen diente. (Gespräch mit Moos).

[1076] Zu den folgenden Ausführungen vgl. u.a. Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. (Pressestelle des Hessischen Landtags).

[1077] Osswald sah die Einrichtung von Kabinettsausschüssen vor, die „innerhalb der Landesregierung zusammengehörende Aufgaben" koordinieren sollten. (Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3073. (Pressestelle des Hessischen Landtags).). Moos ergänzt, dass auch die Staatssekretäre in ressortübergreifenden Gruppen zusammenarbeiteten.

[1078] Die bereits bestehende Planungsabteilung in der Staatskanzlei sollte deshalb um „die Bereiche Raumordnung, Landesentwicklung und Regionalplanung ergänzt" werden. (Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3073. (Pressestelle des Hessischen Landtags).).

[1079] Für die Koordination mit dem Bund sollte ebenfalls die „dafür vorhandene[.] Abteilung der Staatskanzlei" zuständig sein. (Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3073. (Pressestelle des Hessischen Landtags).).

Politische Funktionen der Planungskonzepte

Osswald gedachte „die Erkenntnisse der Wissenschaft nutzbar" zu machen, u.a. durch die Berufung eines „Beirat[es] für Forschung und Planung"; als Informationsquelle sollten verstärkt das „Statistische Landesamt und die im Aufbau befindliche Hessische Zentrale für Datenverarbeitung"[1080] herangezogen werden.

Die Planungsaktivitäten sind auch als Antwort auf die Verunsicherung der Bevölkerung durch die gesellschaftlichen Unruhen und Umbrüche gedacht. Mit klaren Aussagen, mit Transparenz, mit kontrollierbarem Planungsfortschritt sollte das Vertrauen in die Politik wiederhergestellt werden, sollte auch der Kritik an der repräsentativen Demokratie der Wind aus den Segeln genommen werden.

Nicht gering geschätzt werden darf auch die Kontinuität stiftende Intention: Das Planungsprojekt Hessen '80 schrieb den erstmals von Zinn vorgelegten ‚Großen Hessenplan' fort. Der nicht unumstrittene Osswald stellte sich somit bewusst in die Kontinuitätsreihe, signalisierte, dass er an die erfolgreiche Politik Zinns anzuknüpfen gedachte.[1081] Allerdings machte im gleichen Atemzug der Umfang, die Detailliertheit, die Vernetzung der Planung deutlich, dass hier etwas Neues vorgelegt wurde.[1082] Die Erarbeitung dieser Pläne erfolgte unter hohem Zeitdruck. Der Wahltermin 1. Dezember 1970 war das bestimmende, unverrückbare Eckdatum, und zwar nicht für die Erstellung, sondern auch für eine bereits sich abzeichnende Erfüllung der Pläne. Deshalb mussten die Planungen noch vor der Sommerpause veröffentlicht werden.

[1080] Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3073. (Pressestelle des Hessischen Landtags).

[1081] Vgl. hierzu auch die einleitenden Sätze zur Regierungserklärung: „Den großartigen Leistungen meines Vorgängers und der ausscheidenden Minister verdankt die neue Landesregierung [...], daß sie auf einem festen [...] Fundament aufbauen kann. Es gilt, dieses reiche Erbe für die Gegenwart zu sichern und für die Zukunft – im schnellen Wandel der Zeit – weiter zu entwickeln." (Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3072. (Pressestelle des Hessischen Landtags).)

[1082] Die Vernetzung der beiden Aspekte Kontinuität und Neuanfang lässt sich – auf ganz formaler Ebene – am Beispiel des Schulentwicklungsplans des Kultusministers zeigen: Der Außentitel der Broschüre signalisiert Aufbruch: „Hessen '80. Moderne Schule. Bildung für alle"; demgegenüber verweist der Innentitel auf Kontinuität: „Großer Hessenplan. Schulentwicklungsplan I". (Der Hessische Kultusminister, Hessen '8, ²1970).

Hochschul- und Schulplanung als Teil der hessischen Landesplanung

V. Friedeburgs Aufgabe im Rahmen von Hessen '80 war es, einen Hochschul- und einen Schulentwicklungsplan für die nächsten 10 Jahre vorzulegen. Er war jedoch nicht nur an diese grundsätzliche Vorgabe des Ministerpräsidenten gebunden, sondern hatte auch noch inhaltliche Ansprüche zu erfüllen. Diese sind z.B. der Regierungserklärung Osswalds vom 22. Oktober 1969 zu entnehmen: Weil die Entscheidung für die Berufung v. Friedeburgs erst unmittelbar vor der Kabinettsbildung gefallen war, führte das zu einer merkwürdigen Gemengelage in den bildungspolitischen Aussagen der Regierungserklärung Osswalds: Die auf die Autorenschaft v. Friedburgs verweisenden Passagen zur Hochschul-, auch zur Schulreform, bleiben noch vage und offen. Impulse aus fremder Feder, wie die Festlegungen auf die Gründung einer Hochschule im Raum Kassel und auf die Gründung des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' Wiesbaden' (BTZ) beeinflussen die politischen Möglichkeiten des neuen Kultusministers.

Der auf v. Friedeburg lastende Druck von außen verschärfte sich noch einmal dadurch, dass der Wechsel Hamm-Brüchers nach Bonn wenige Tage nach der hessischen Regierungserklärung endgültig feststand. Während sie in Bezug auf die Regierungserklärung Impulse, wenn überhaupt, so nur aus der Anonymität geben konnte, trat sie bei ihren Abschiedsauftritten aus dieser Position heraus, stellte die eigene Person und die eigenen Leistungen in den Mittelpunkt. Sie zog dabei nicht nur Bilanz, sondern zeigte „zugleich die Aufgaben, die in der Zukunft zu lösen sind"[1083] auf, setzte also den neuen Minister und seinen neuen Staatssekretär zusätzlich unter Erfolgsdruck. Konkret fassbar wird dies am Beispiel der Revision der Bildungspläne. Während in der Regierungserklärung nicht von der Lehrplanreform die Rede ist – lediglich in der Aussprache erwähnt der SPD Abgeordnete Rohlmann die Revision – erzeugt Hamm-Brücher, z.B. in ihrem ‚Vermächtnis' in den Bildungspolitischen Informationen den Eindruck, die Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' schreite voran und müsse lediglich in der bewährten Weise weiter betrieben werden.

[1083] Hamm-Brücher, Ausbruch aus der Vergangenheit, 1969, S. 3.
Bilanz zog Hamm-Brücher nicht nur in den bildungspolitischen Informationen des Kultusministeriums, sondern auch in der öffentlichen Presse, allem voran in der „Zeit" und der „Frankfurter Allgemeinen". (Vgl. das Pressearchiv im Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte München, ED 379/034).

Regierungserklärungen als Regulativ der Landespolitik

Regierungserklärungen entwickelten sich seit den 1960er und 1970er Jahren immer deutlicher zu Vorgaben für die konkrete Regierungstätigkeit.[1084] Das erfolgreiche Abarbeiten der Eckdaten wurde, bei einer Kabinettsumbildung nur ein Jahr vor der Wahl, zur politischen Überlebensfrage, gerade wenn Planung, Transparenz, Kontrollierbarkeit, erkennbarer Fortschritt für jede einzelne Region, für jeden einzelnen Bürger politischer Leitspruch war. Wie ernst die Regierungserklärung genommen wurde, zeigt die Vorlage eines Tätigkeitsberichts der Hessischen Landesregierung nach einem Jahr, im Oktober 1970.[1085] In einer Synopse werden den Aussagen in der Regierungserklärung die bis dato getroffenen Maßnahmen gegenübergestellt. Auf zwölf Seiten wird die „Fortschrittliche Kulturpolitik" des Landes Hessen dargestellt. Setzt man diesen umfangreichen Bericht über eingeleitete Maßnahmen in Relation zur Regierungserklärung mit ihren relativ kurzen Aussagen zur Kulturpolitik, so wird das Signal deutlich: Im Kultusministerium wird – allen Unkenrufen zum Trotz – umfangreiche, gute Arbeit, im Geiste der Regierungserklärung, geleistet. Die Vorgaben werden dabei nicht nur erfüllt, sondern sogar noch übertroffen.

Ausführlich äußert sich das Kultusministerium zum Schulentwicklungsplan und zur Lehrerbildung. Im Anschluss an die Ausführungen zur Gesamtschule ist ein bunter Block „Weitere Maßnahmen der Schulreform" eingeschoben.[1086] Umfassend sind auch die Darstellungen zur Hochschulreform, vor allem zu den neuen Hochschulgesetzen und zum

[1084] Vgl. hierzu die Analysen Ferdinand Kramers bei seiner Antrittsvorlesung an der Universität Eichstätt vom Juli 1997. (Manuskript).

[1085] Tätigkeitsbericht der Hessischen Landesregierung. (Privatarchiv Moos).
Vgl. auch den Hinweis auf dem Außentitel: „Die am 22. Oktober 1969 von Ministerpräsident Osswald dem Landtag vorgestellte neue Regierung hat die bisherige Politik des Kabinetts Zinn und die von ihm begonnenen Arbeiten kontinuierlich fortgesetzt. Darüber hinaus hat die neue Landesregierung in der hessischen Landespolitik neue Akzente gesetzt und in die Zukunft weisende Maßnahmen eingeleitet. Der in der Regierungserklärung angekündigte Informations- und Rechenschaftsbericht wird in dieser Dokumentation vorgelegt." (ebd., Außentitel).

[1086] Er umfasst die Aspekte: „Grundschulreform, Förderstufe, Fünftagewoche – Ganztagsschule, Mathematik-Wettbewerb – Oberstufenreform (Sekundarstufe II), Berufsschulwesen, Verkehrserziehung, Schulsport, Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Schüler, Funk-Kolleg, Schulfernsehen". (Tätigkeitsbericht der Hessischen Landesregierung. S. 16-18. (Privatarchiv Moos).).

Numerus Clausus. Auf mehr als einer S. wird z.B. ein „Dringlichkeitsprogramm zum Abbau des Numerus Clausus" vorgestellt.

Schulreform und Hochschulreform sind Maßnahmen, die für v. Friedeburg und seine Mitarbeiter im Zentrum ihrer Tätigkeit standen. In die Regierungserklärung waren, wie erwähnt, aber auch Aspekte aufgenommen, die ‚aus fremder Feder stammten', so die Gründung des ‚Bildungstechnologischen Zentrums'. Die Idee ging wohl unmittelbar von Osswald aus. V. Friedeburg als zuständiger Ressortminister erfuhr erst im Plenarsaal, kurz vor der Abgabe der Regierungserklärung, vom Einschub des Absatzes über diese Gründung in die von seinem Hause vorgeschlagenen Äußerungen zur Bildungspolitik.[1087] Auch zum BTZ wurden im Tätigkeitsbericht Aktivitäten ausgewiesen. Erkennbar ist aber, dass diese Maßnahmen keinen Arbeitsschwerpunkt bildeten. Man setzte eine „Gründungskommission"[1088] ein, den ‚Vorläufigen Wissenschaftlichen Rat'. Aufgrund seiner Vorschläge „legte die Hessische Landesregierung [im März 1970] das Konzept für den Aufbau" fest.[1089] Während die Überlegungen auch einige Zeit später, im November 1970, laut ‚Bericht über den Stand des Aufbaus', verfasst durch den ‚Vorläufigen Wissenschaftlichen Rat', noch recht unbestimmt sind,[1090] spitzt man im ‚Tätigkeitsbericht der Landesregierung' die Zielsetzung auf das drängende Problem zu, die steigende Anzahl von Schülern adäquat zu beschulen: „Ziel des Projekts ist es, mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung die verschiedenen Formen programmierbarer Lehrverfahren für Schule, Hochschule, Berufs- und Erwachsenenbildung nutzbar zu machen."[1091] Der Tätigkeitsbericht signalisiert aber auch, dass mit baldigen Ergebnissen nicht zu rechnen ist; erst im Oktober 1970 wurde z.B. ein Gebäude für das BTZ angemietet.

Das Abarbeiten der Regierungserklärung bestimmte den Alltag der Ministerien. Nach der Erinnerung v. Friedeburgs und Moos' forderte Osswald in fast jeder Kabinettssitzung Bericht über den Fortgang der Arbeit. Zudem bildeten die Staatssekretäre „einen ständigen Koordinierungsausschuß. Sie hatten die Aufgabe, das gemeinsame Voranschreiten von Planung und Realisierung zu überwachen und zugleich die ressortübergreifende Planung abzustimmen."[1092] Auch die Staatskanzlei, zu deren Funktionen es gehörte, die Gesamtplanung zu koordinieren, forderte von den einzelnen Ressorts die Umsetzung der Planungsziele ein und beteiligte sich, wenn politische Brisanz vermutet wurde, auch an der inhaltlichen Diskussion.[1093]

E.2.2.2 Maßnahmen im HKM

Installierung einer Planungsabteilung

Die Bildung der Planungsabteilung im Kultusministerium kann als Beispiel genommen werden für die Dialektik zwischen äußeren Zwängen und Vorentscheidungen aus der Zeit des Amtsvorgängers auf der einen und bewusster Entscheidung des neuen Ministers auf der anderen Seite: Die Errichtung von Planungsabteilungen bei den einzelnen Ministerien war ein Teil des Regierungsprogramms Osswalds.[1094] Aber auch v. Friedeburg war der Überzeugung, dass ohne eine effiziente Planungsabteilung weder die Erstellung von Entwicklungsplänen für Schule und Hochschule zu leisten wäre, noch deren Umsetzung.

1087 Vgl. Gespräch mit v. Friedburg; Gespräch mit Moos; Gespräch mit Frommelt und Elfner.

1088 Tätigkeitsbericht der Hessischen Landesregierung. S. 18. (Privatarchiv Moos).

1089 ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ). Bericht über den Stand des Aufbaus verfasst durch den Vorläufigen Wissenschaftlichen Rat im November 1970, S. 1. (Curriculumskommission- Fachgruppen; Privatarchiv Wolf); zum BTZ vgl. auch (Projekte, Teilbestand BTZ, HKM, 957/1412) sowie Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, 212f.

1090 Als wichtigstes Ziel wird in diesem Konzept die Entwicklung unterrichtstechnologischer Verfahren und deren Integration in das Bildungssystem genannt. Unterschieden werden die theoretische Aufgabenstellung der Erarbeitung von „Theorien und Modelle[n] der technologisch unterstützten Didaktik" und die praktische Aufgabe der Entwicklung praxisorientierter Modelle. „Diese Entwicklungsarbeit reicht von Prototypen der Automaten über Lernprogramme und andere Lehrmaterialien bis zu komplexen Lehrsystemen in Schule, Hochschule, Berufs- und Erwachsenenbildung.", und schließt die Programmentwicklung ein. (‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ). Bericht über den Stand des Aufbaus verfasst durch den Vorläufigen Wissenschaftlichen Rat im November 1970. Aufgaben, S. 1 und 2. (Curriculumskommission- Fachgruppen; Privatarchiv Wolf). Vgl. auch den Exkurs zum BTZ S. 475 in diesem Band.

1091 ‘Tätigkeitsbericht der Hessischen Landesregierung. S. 18. (Privatarchiv Moos).

1092 Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969 bis 1976. Typoskript 1993. S. 24. (Privatarchiv Moos).

1093 Vgl. die Äußerungen der Staatskanzlei zu den Rahmenrichtlinien: Hessische Staatskanzlei: Studie der hessischen Staatskanzlei zur Curriculumentwicklung. Mai 1972 und Hessische Staatskanzlei: Gesamtstudie Gesamtschulplanung und Curriculum. Juli 1972. (Rahmenrichtlinien, Erarbeitung I, Akten HKM, Privatarchiv Wolf).

1094 Auch die Oppositionspartei, speziell Schwarz-Schilling und Borsche für die CDU, hatten diese Forderung unterstrichen. (Vgl. u.a. Aussprache zur Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3108f. (Schwarz-Schilling) bzw. S. 3115 (Borsche) (Pressestelle des Hessischen Landtags).

Erste Vorüberlegungen zur Aufgabendefinition lagen bereits aus der Amtszeit Schüttes vor, die konkrete Realisierung der Planungsabteilung erfolgte aber erst unter v. Friedeburg. Hamm-Brücher hatte Vorschläge zur Frage vorgelegt, „welche personellen Voraussetzungen im Kultusministerium nach Verabschiedung der Schulgesetze geschaffen werden müßten, damit die für eine sinnvolle und kontrollierte bildungspolitische Entwicklung erforderlichen Planungsaufgaben (in bildungsökonomischer, finanzieller und wissenschaftlicher Hinsicht) in Angriff genommen werden können."[1095] Mit Hilfe einer Synopse belegte Hamm-Brücher vorab den Nachholbedarf Hessens im Vergleich zu den anderen Bundesländern, begründete ihre Forderung nach der Neueinstellung von mindestens zwei „ausgebildeten Ökonomen, Soziologen oder Statistikern"[1096] und wies als Aufgabenbereiche aus:

- „Gesamtplanungskonzeption für das hessische Bildungswesen – Planung der weiteren Schulentwicklung – Hochschulgesamtplan – Bildungsplanung für den Bereich der Erwachsenenbildung und der allgemeinen Kulturpflege – Strukturuntersuchungen.
- Mittel- und langfristige Finanzbedarfsplanung – mittel- und langfristige Personalbedarfsplanung – bildungsökonomische Berechnungen und Vergleiche – Statistik – Datenverarbeitung – Verbindung zur Landesplanung und zur Regionalplanung – Sonderbefragungen.
- Bildungsforschung – Schulversuche: Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle – Auswertung wissenschaftlicher Literatur und Ergebnisse – Auswertung internationaler Entwicklungen und Erfahrungen – Öffentlichkeitsarbeit."[1097]

V. Friedeburg ging schließlich so vor, dass er alle „organisatorischen und inhaltlichen Reformplanungen für Schule und Hochschule einschließlich der Ressourcen [...] aus den Verwaltungsabteilungen" ausgliederte und neu zusammenfasste.[1098]. Zur Abteilung G (Gesamtplanung) gehörte das Ministerbüro (G I), ebenso wie die Abteilung Schulplanung (G II), die Abteilung Hochschulplanung (G III), die Abteilung Finanzplanung,

[1095] Staatssekretär: Vermerk für die Vorkonferenz am 15. 4. 1969. S. 1. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte München, ED 379/033). Es handelt sich dabei um Vorschläge des Kultusministeriums im Anschluss an die Forderungen aus der Kabinettssitzung vom 25. 2. 69.

[1096] Staatssekretär: Vermerk für die Vorkonferenz am 15. 4. 1969. S. 3. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte München, ED 379/033).
Forderung der Wissenschaftsdisziplin Bildungsplanung klingen hier an.

[1097] Staatssekretär: Vermerk für die Vorkonferenz am 15. 4. 1969. S. 2f. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte München, ED 379/033).

[1098] Haller, Schulplanung, 1976, S. 44.

Haushalt, Organisation, Allgemeine und innere Verwaltung, Datenverarbeitung, Statistik, Vorausberechnung (G IV).[1099]

In das Ministerbüro berief v. Friedeburg, auf Empfehlung Ehrhardts, Hartmut Holzapfel, den Pressesprecher der hessischen Jusos, ursprünglich Lehrer mit einem Zusatzstudium in Soziologie. – Die politische Karriere des nachmaligen hessischen Kultusministers begann also im Ministerbüro v. Friedeburgs. – Damals hatte Holzapfel eine wichtige Rolle inne, weil er die junge SPD vertrat, die in Hessen zu Beginn der 1970er Jahre immer mehr an Einfluss gewann.[1100] Er trug erheblich zum guten Kontakt des Hessischen Kultusministeriums zur jungen, bewegten, kritischen Parteibasis bei.

Die Aufgabenzuweisung im Geschäftsverteilungsplan zeigt, dass v. Friedeburg abweichend von dem für Schütte entwickelten Vorschlag Hamm-Brüchers die Erwachsenenbildung und die allgemeine Kulturpflege bei den ursprünglich zuständigen Referaten beließ und auf die Neuetablierung eines Bereichs „Bildungsforschung und Schulversuche" ganz verzichtete. Die Leitung der Gesamtabteilung und der Abteilung Hochschulplanung übertrug er seinem Universitätskollegen Christoph Oehler. Oehler war in den frühen 1960er Jahren zusammen mit v. Friedeburg am Frankfurter Institut für Sozialforschung tätig gewesen. Später war er in Nordrhein-Westfalen unter Ministerpräsident Kühn für die dortige Hochschulplanung zuständig.[1101] Nach deren Abschluss gelang es v. Friedeburg, ihn, wie er sagt „abzuwerben".[1102] Neben der Entwicklung und Fortschreibung des Hochschulentwicklungsplans gehörte zu Oehlers Aufgaben die Entwicklung eines Grundkonzepts für Gesamthochschulen.[1103]

[1099] Der Hessische Kultusminister: Geschäftsverteilungsplan. Stand 1. Mai 1970. (Registratur HKM).

[1100] Hinter dieser Beobachtung steht die Teilintegration der im Auflösen begriffenen APO in die SPD.

[1101] Vgl. hierzu Oehler, Hochschulentwicklung, 1989.

[1102] Gespräch mit v. Friedeburg.

[1103] Weil die Lehrerbildung für die Gesamthochschule Kassel von entscheidender Bedeutung war, beteiligte Oehler an der Entwicklung des Gesamthochschul-Konzepts intensiv auch die Abteilung Schulplanung des Hessischen Kultusministeriums.
Haller hatte – neben ihrer Hauptaufgabe, curriculare Abläufe zu planen und zu koordinieren – umfangreiche Planungen zur Lehrerausbildung an der GHK vorgelegt. (Vgl. z.B. die vier Sonderhefte der bpi aus dem Jahre 1971: Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. (1A/71); Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung und Synopse (1B/71); Dokumentation zur Neuordnung der Lehrerausbildung (1C/71); Stellungnahmen zum Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung (3S/71).).

Struktur und personelle Besetzung der Planungsabteilung für Schulen

Leiter der Abteilung Schulplanung wurde der bisherige Referent der Gymnasialabteilung Karl Ehrhardt. Aus der Perspektive des ‚Neulings im Kultusministerium', v. Friedeburg, handelte es sich bei Ehrhardt um einen erfahrenen Mitarbeiter „mit Sinn für Planung und Organisation, den deshalb auch schon Hamm-Brücher mit der Betreuung der Curriculumsarbeit beauftragt hatte."[1104] Aus der Sicht zeitgenössischer Mitarbeiter war Ehrhardt dagegen die ‚Graue Eminenz' des Ministeriums, der sich aufgrund seiner herausragenden Personalkenntnis gerade über Neubesetzungen (wie in der Referatsgruppe Schulplanung) beträchtlichen Einfluss zu verschaffen wusste.[1105] Bei der Besetzung der Mitarbeiterstellen hatte Ehrhardt, wie er berichtete, weitgehend freie Hand. Weil noch wenig klar war, welche konkreten Aufgaben die Abteilung Schulplanung zu erfüllen haben würde – Friedeburg und Moos hatten lediglich die Standortplanung und das Vorantreiben der inhaltlichen Arbeit benannt – bemühte sich Ehrhardt um Mitarbeiter, die „nicht nach der Arbeitszeit schauten" und das „intellektuelle Format"[1106] für die Erfüllung anspruchsvoller Aufgaben hatten. Drei Stellen hatte er zu besetzen: Für die Curriculumsrevision holte Ehrhardt ein Mitglied der Gruppe Hartwig, die Fachleiterin für Sozialkunde am Studienseminar Frankfurt I, Ingrid Haller.[1107] Nach der Interpretation Wolfs aus der Distanz von fast 30 Jahren war die Entscheidung für Haller bereits eine Entscheidung gegen Klafki. Ehrhardt selbst lehnt diese Einschätzung ab; die Klafkikommission habe ihn erst wenig „tangiert."[1108] Für die Standortplanung und andere Organisationsfragen sollte Schermer, ein ehemaliger Referent des Berufschulreferats, zuständig sein. Herßenbroick, einen Historiker, berief Ehrhardt, weil er „von seiner historischen Grundbildung her Strukturen hatte, Dinge vergleichen und fortentwickeln konnte."[1109]

Die Installierung der G-Abteilung außerhalb der bisherigen Abteilungen und Referate bedeutete, die bürokratieinternen Strukturen zu missachten. Verstärkt wurde dieser Trend dadurch, dass in das Kultusministerium Sachverstand von außen geholt wurde, während sich die anderen Ministerien ausschließlich durch Umbesetzungen behelfen mussten. Da im Kultusministerium die Gesamtstruktur der Abteilung entschieden ver-

[1104] Gespräch mit v. Friedeburg.
[1105] Zur Rolle Ehrhardts für die hessische Schulreform vgl. S. 367 in diesem Band.
[1106] Gespräch mit Ehrhardt.
[1107] Im Gespräch waren auch Hartmut Wolf und möglicherweise Helmut Hartwig selbst.
[1108] Gespräch mit Ehrhardt.
[1109] Gespräch mit Ehrhardt.

ändert wurde, traten hier Spannungen zwischen der Planungsabteilung und den traditionellen Referaten besonders deutlich hervor. Ehrhardt erinnert sich an dieses Problem folgendermaßen: „Jetzt hatte ich die große Freude, den klassischen Gruppen alles wegzunehmen; das war das Schwerste überhaupt. Besonders schmerzhaft war für die Referenten, daß sie auch die Verfügung über die Mittel verloren. [...] Ich legte Wert darauf, den Kontakt mit den Gruppen zu halten."[1110] Aus den Akten der Rahmenrichtlinienphase belegt sich Ehrhardts Bemühen, die Referenten immer wieder in die Planungsarbeiten einzubinden, indem er z.B. ihre Stellungnahmen zu Zwischenergebnissen einholte. Dennoch: die Kluft zwischen den Abteilungen blieb greifbar. Nach der Einschätzung der anderen Ministerialbeamten waren vor allem die neuen Mitarbeiter der Abteilung Schulplanung ohne jede Verwaltungserfahrung, missachteten bürokratieinterne Regelungen, hatten auch von „Planung" wenig Ahnung.[1111] – In solche Beurteilungen ging – neben schlichter, teilweise fast böswilliger Ablehnung – die Beobachtung ein, dass manche der Planungskonzepte durch die Praxis in Frage gestellt und problematisiert wurden.[1112] Dass andererseits das Experimentieren mit neuen Organisationsformen, mit neuen Formen der Beteiligung Betroffener Teil des prozessorientierten Konzepts der Abteilung Schulplanung war, konnte nur schwer verstanden werden.[1113]

E.2.2.3 Hochschulplanung und Schulentwicklung

Die vorrangige Aufgabe der Planungsabteilung war, den Hochschul- und Schulentwicklungsplan zu erstellen. Auf Vorarbeiten konnte nach der Erinnerung Ehrhardts, Schermers und v. Friedeburgs kaum zurückgegriffen werden, nicht einmal Schulstatistiken zum aktuellen Stand hätten vorgelegen. – Die Unterlagen Hamm-Brüchers belegen allerdings, dass für neue Gesamtschul-Projekte sehr wohl Planungsmaterialien existier-

[1110] Gespräch mit Ehrhardt.
[1111] So die Beobachtung Frommelts (Gespräch mit Frommelt und Elfner). Die Forderung Hamm-Brüchers hatte demgegenüber gelautet, für die Planungsabteilung Fachleute für Planung und keine Philologen oder Juristen einzustellen. Vgl. Staatssekretär: Vermerk für die Vorkonferenz am 15. 4. 1969. S. 3. (Nachlass Hamm-Brücher, Institut für Zeitgeschichte München, ED 379/033).
[1112] Haller nennt in ihrer Dissertation als Beispiele die als basisdemokratischen Planungsprozess gedachte Diskussion über Lehrerbildung, die Schwierigkeiten bei der Beteiligung der Lehrer an der Projektarbeit der Curriculumskommission oder die Rücknahme der Gesamtschulentwicklung. (Haller, Schulplanung, 1976, vor allem S. 45-50).
[1113] Vgl. z.B. Haller, Schulplanung, 1976, S. 99.

ten.[1114] Diese erfüllten aber nicht die geforderten Kriterien für eine umfassende Schulplanung, die bestehende Schulstandorte ebenso berücksichtigen musste, wie die aktuellen und prognostizierten Schülerzahlen sowie raumplanerische Bedingungen. Die Planer standen immer wieder vor neuen Schwierigkeiten: In Folge der Gebietsreform war das Regierungspräsidium Wiesbaden aufgelöst worden. In Folge der Umstrukturierung waren benötigte Akten teilweise nicht aufzufinden. Statistische Methoden zur Erstellung von Prognosen für Schülerzahlen und Lehrerbedarf befanden sich erst in der Entwicklung; zudem waren die mit der Erstellung der Daten beauftragten Mitarbeiter Autodidakten. Das alles zusammengenommen führte zu Verzögerungen. So konnte z.B. die Planung zum beruflichen Schulwesen und zu Sonderschulen erst für die noch im Jahr 1970 herausgegebene zweite Auflage des Schulentwicklungsplanes nachgereicht werden.[1115]

In der Veröffentlichung des Schulentwicklungsplanes ist den Planungsdaten eine kurze Abhandlung über die Schulen der Zukunft vorangestellt. Dabei wird die Bedeutung der Lehrplanrevision herausgehoben, weil „Motivationen und Qualifikationen voraus[gesetzt werden müssen], die das überkommene Bildungssystem nicht zureichend vermittelt". Die inhaltliche S. wird aber nicht weiter verfolgt; der Leser hat den Eindruck, dass hier bereits alles nötige in die Wege geleitet ist. „Unter dieser Zielsetzung arbeitet die Hessische Curriculumskommission. Die Ergebnisse werden in den Schulen erprobt und in einem ständigen Rückkopplungsprozeß weiterentwickelt."[1116]

Als logische Schlussfolgerung aus den Ansprüchen der modernen Gesellschaft an ihre Schule stellt der Schulentwicklungsplan die Veränderung des Schulsystems hin zur Gesamtschule dar und zwar zur schulformübergreifenden, integrierten Gesamtschule als Regelschule. Damit stellt sich auch die Revision des Schulverwaltungsgesetzes als Aufgabe; nach §8 werden dort nur die schulformbezogenen Gesamtschulen als Regelschulen, die integrativen dagegen als Schulversuch (§ 69) definiert. V. Friedeburg folgt mit der Neustrukturierung des Schulsystems nicht nur den in der Regierungserklärung vorgegebenen Zielen, die wiederum unter Schütte und Hamm-Brücher bereits angedacht waren, sondern auch eigenen Überzeugungen, wie er sie schon vor seinem Amtsantritt artikuliert hatte.[1117] In der Amtszeit v. Friedeburgs wurden 61 integrierte und 49 additive Gesamtschulen errichtet, kein einziges neues Gymnasium.[1118]

[1114] Vgl. die Hinweise zur Einführung von Gesamtschulen unter Schütte und Hamm-Brücher S. 67 in diesem Band.

[1115] Diese Schilderung fußt in Gesprächen mit Gerhard Moos, Ludwig von Friedeburg, Karl Ehrhardt und Ingrid Haller sowie auf Telefonaten mit Schermer. Alle Interviewpartner waren Träger der Planungsabteilung, als Gesamtverantwortliche, als Abteilungsleiter oder als Referenten.

[1116] Der Hessische Kultusminister, Hessen '8, ²1970, S. 9.

Die Erarbeitung des Schulentwicklungsplans war als Aufgabe an das Kultusministerium herangetragen worden, die zeitliche Priorität beanspruchte. Der größte faktische Zwang aber, unter dem die Amtsperiode v. Friedeburgs stand, waren die immens steigenden Schüler- und Studentenzahlen.

Steigende Schülerzahlen als Zwangsfaktoren für Kultuspolitik

Das zeitgenössisch so benannte Problem des ‚Schülerbergs' lässt sich durch Vergleiche am deutlichsten beschreiben: Ein Anstieg von 926. 600 Schülern im Jahr 1970 auf 1.053.000 im Jahr 1975 wurde prognostiziert. Zum Vergleich: 1965 besuchten 769. 200 Schüler Hessens Schulen.[1119] Drei Gründe sind zu unterscheiden: einmal der Anstieg der Geburtenzahlen,[1120] zum anderen der Zuzug nach Hessen,[1121] schließlich und vor al-

[1117] Wohl um seine Position zu verdeutlichen, zitiert v. Friedeburg eine solche frühe Aussage zum „Zusammenhang zwischen Bildungsreform und Demokratisierung der Gesellschaft", als er sich als Mitglied der hessischen Landesregierung vorstellt. (Staatskanzlei: Hessen, Portrait der Hessischen Landesregierung. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 48 (Privatarchiv Moos).). „Entwickelt sich nun gleichzeitig ein differenziertes und durchlässiges Gesamtschulsystem von den Vorschuljahren bis zu den jeweiligen Abschlüssen gemäß der systematisch entfalteten Begabungs- und Interessenrichtung der einzelnen Schüler, so dürfte die Verzahnung dieses Gesamtschulsystems mit dem Gesamthochschulsystem zu einem gesamtgesellschaftlichen System, das auch die Weiterbildung der berufstätigen Erwachsenen einbezieht, die logische und sachliche und von dem Grundgesetz einer demokratischen Gesellschaft vorgezeichnete Folge sein."

[1118] Vgl. Der Hessische Kultusminister: Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich. Wiesbaden 1987. S. 43 und 44. (Privatarchiv Moos).

[1119] Die Daten des Schulentwicklungsplanes (Der Hessische Kultusminister, Hessen '80, ²1970, S. 40) weichen nur geringfügig von Statistiken ab, die im Nachhinein erstellt wurden (Alle folgenden Zahlenangaben stammen aus: Der Hessische Kultusminister: Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich. Wiesbaden 1987. S. 10f. (Privatarchiv Moos): Im Schuljahr 1965/66 besuchten 770. 193 Schüler Hessens Schulen, im Schuljahr 1970/71 waren es 925. 950 Schüler, der Höchststand war im Schuljahr 1976/77 mit 1.048.053 Schülern erreicht.

[1120] Von 1953 bis 1967 steigt die Geburtenzahl von 64. 666 auf 86.016; ab 1968 kehrt sich der Trend um. (Alle Zahlenangaben aus: Der Hessische Kultusminister: Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich. Wiesbaden 1987. S. 2 (Privatarchiv Moos).).
Für die Umkehrung hat sich die Bezeichnung „Pillenknick" eingebürgert, auch wenn dieses Schlagwort den gesellschaftlichen Umdenkungsprozess nur verkürzt abbildet. Die Umkehrung der demographischen Tendenz wurde von den damaligen Statisti-

lem aber die längere Dauer des Schulbesuchs. Hierin spiegelt sich der gestiegene Stellenwert von Bildung in Politik und Gesellschaft wider. Die zu bewältigenden Schülerberge erforderten Maßnahmen in mehreren Hinsichten.

Maßnahmen im Bereich Schulhausbau

Um die Kinder überhaupt unterrichten zu können, musste z.B. der Schulbau forciert werden. Das Land musste dabei die Schulträger finanziell unterstützen. Die hessische Sonderform der mittelfristigen Finanzplanung, der Investitionsfond, wurde dazu genutzt: „Ab 1970 wurden die Schulbauten mit Landesbeihilfen (Zuwendungen) und [in noch einmal fast gleicher Höhe mit] Darlehen aus dem Investitionsfonds finanziert“,[1122] darüber hinaus konnten im Rahmen des ‚Modellversuches Gesamtschule‘ noch Bundesmittel beantragt werden. Auch aufgrund der hier besonders hohen Fördermittel wurden in der Ära v. Friedeburg ausschließlich Gesamtschulen errichtet.

Kosten dämpfend, aber auch vereinheitlichend, sollten die Schulbaurichtlinien wirken. Den Kontakt zu den deutschen Instituten für Schulbau in Berlin und Stuttgart hatte bereits Hamm-Brücher aufgenommen. Erlassen wurden die Richtlinien aber erst unter v. Friedeburg. Vorarbeiten in diese Richtung gab es auch seitens des Bundes: Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hatte Schulbau-Richtlinien entwickelt, deren Zielprojektion ebenso wie in Hessen die Gesamtschule war.

Am Beispiel des Schulbaus lässt sich die Vernetzung bildungspolitischer Ziele mit anderen landespolitischen Anliegen besonders gut fassen: Die gestiegenen und nach den Prognosen drastisch weiter steigenden Schülerzahlen erforderten den Bau neuer Schulgebäude. Weil die Gesamtschule zur Regelschule werden sollte,[1123] erfolgte die Planung neuer Schulbauten „im Sekundarbereich I nicht mehr nach getrennten Einzugsbereichen für Hauptschüler, Realschüler und Gymnasiasten“, vielmehr wurden „Standort, Größe und Raumeinteilung je nach Jahrgangsbreite unter Berücksichtigung des Schülerzuwachses bzw. -rückganges in den betreffenden Einzugsbereichen“[1124] ausgewiesen.

Mit dem Bau von Gesamtschulen wurden zusätzlich landesplanerische Absichten verfolgt. Man nutzte die Schulstandortplanung bewusst auch, um durch die Gebietsreform neu gebildete Einheiten zu strukturieren, um Ballungsräume zu entzerren, um den Zuzug in bislang unterbesiedelte Gebiete attraktiv zu machen. Viele Gesamtschulen wurden deshalb gezielt am Rand der Ballungsräume errichtet; bei Gemeindezusammenlegungen sollte durch die überlegte Wahl des Mikrostandorts der Gesamtschule die Bildung des Kerns eines neuen Gemeindezentrums befördert werden. Auch auf dem Land, in sog. Kleinzentren, entstanden Gesamtschulen, obwohl der Schulentwicklungsplan für Kleinzentren an sich nur Mittelpunktgrundschulen vorsah; (erst Unterzentren sollten mit Gesamtschulen der Klassen 5–10 ausgestattet werden). Um die „Zentralität“ eines Kleinzentrums zu erhöhen und um Anfahrtswege für die Schüler zu verkürzen, waren bewusst Ausnahmen vorgesehen.[1125]

Die im Schulentwicklungsplan vorgenommene Standortplanung versuchte also, auf die Zwänge der steigenden Schülerzahlen zu reagieren, indem ressortinterne Überlegungen verknüpft wurden mit den Grundsätzen der Landesentwicklung, wie sie im Landesentwicklungsplan und Landesraumordnungsgesetz festgeschrieben waren sowie mit den kleinräumigeren Planungen der Schulträger.[1126] Die Planungsabteilungen der verschiedenen Ministerien arbeiteten gerade im Hinblick auf die strukturelle Entwicklung einzelner Regionen, auf Maßnahmen zur Schaffung von Infrastruktur und Lebensqualität, intensiv zusammen. Im Schulent-

kern zu spät erkannt. Die Prognosen für die Jahre nach 1975 werden deshalb immer ungenauer.

[1121] Die hessische Wohnbevölkerung steigt von ca. 4,5 Mio. Mitte der 50er Jahre auf ungefähr 5,5 Mio. ab ca. 1970. (Bei Amtsantritt v. Friedeburgs 1969 betrug die Bevölkerung 5. 422. 567 Einwohner; 1974 zählte man 5. 576.081 Einwohner). Alle Zahlenangaben aus: Der Hessische Kultusminister: Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich. Wiesbaden 1987. S. 1 (Privatarchiv Moos).

[1122] Der Hessische Kultusminister: Schulbau in Hessen. Investitionen 1971/1972. Wiesbaden 1971. S. 8. (Privatarchiv Moos).
Den Investitionsfonds bezeichnet v. Friedeburg als eine viel gelobte Erfindung des neuen Finanzministers Lang. Die Zusammenhänge zur Bundeswirtschaftspolitik sind aber offensichtlich. (Vgl. Abelshauser, Wirtschaftsgeschichte, 1983; Borchardt, Zäsuren in der wirtschaftlichen Entwicklung, 1990).

[1123] Vgl. die einleitenden Überlegungen zum Schulentwicklungsplan: Es soll „ein durchlässiges Gesamtschulsystem entstehen, das die bisher getrennten Schulformen umfaßt, nach Schulstufen gegliedert ist und jedem Schüler die Möglichkeit bietet, seine Entwicklungschancen wahrzunehmen“. (Der Hessische Kultusminister, Hessen ‘80, ²1970, S. 10).

[1124] Der Hessische Kultusminister: Schulbau in Hessen. Investitionen 1971/1972. Wiesbaden 1971. S. 5. (Privatarchiv Moos). Die ‚Jahrgangsbreite‘ wird auch in: Der Hessische Kultusminister, Hessen ‘80, ²1970, S. 54-90 als Kriterium für „Schulstandorte: Zielprojektion 1985“ gewählt.

[1125] Vgl. Der Hessische Kultusminister, Hessen ‘80, ²1970, S. 26.

[1126] Vgl. Der Hessische Kultusminister, Hessen ‘80, ²1970, S. 25-27.

wicklungsplan wird speziell auf die Rahmenplanung des Sozialministers hingewiesen.

Maßnahmen im Bereich Schulträger

Auch die im Schulverwaltungsgesetz vom Mai 1969 vollzogene Änderung der Schulträgerschaft ist in diesem Kontext zu berücksichtigen. Wieder gilt: Die Änderung war noch von Schütte initiiert; weil das Gesetz aber erst ab 1. 1. 1970 in Kraft trat, waren die damit verbundenen konkreten Probleme in der Amtsperiode v. Friedeburgs zu lösen. Sowohl v. Friedeburg als auch dessen Staatssekretär Moos erinnern sich an das Ringen einzelner Bürgermeister um die Schulträgerschaft,[1127] bzw. um Sonderbedingungen für die Übergangszeit. Die Einstufung als regionales Zentrum konnte hiervon abhängen.[1128] Andere, vor allem ärmere Städte und Gemeinden, hatte lang fällige Schulbaumaßnahmen[1129] verschoben und schufen so sofortigen Handlungsbedarf für die neuen Träger.

Moos weist auf einen weiteren Aspekt hin: Das noch 1970 in Kraft tretende Gesetz zur Trennung von Amt und Mandat, das Bürgermeister und Landräte daran hinderte, weiter als Abgeordnete tätig zu sein, und so Legislative und Exekutive in einer Person zu vereinen, führte zu einem Machtvakuum bei diesem Personenkreis. Die Schulträgerschaft, mit der Möglichkeit, die Schullandschaft ihres Bereichs zu gestalten, scheint von manchen Landräten als Ausgleich für diesen Machtverlust empfunden worden zu sein.

Problem: Lehrermangel

Die Schülerberge verlangten Konsequenzen nicht nur in Richtung auf den Schulbau, sondern genauso dringlich im Hinblick auf die Lehrerversorgung. Der Lehrermangel konnte in der gesamten Ära v. Friedeburg nie beseitigt werden, auch wenn die Zahl der Lehrer unter seiner Verantwortung um fast 7 000 stieg.[1130] Maßnahmen wie Nachqualifikation, freiwillige Überstunden, Anerkennung anderer akademischer Prüfungen als Ersatz für Staatsexamina waren nur ein Tropfen auf den heißen Stein. Auch mit Hilfe des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' Wiesbaden (BTZ)[1131] wollte man, wie bereits dargestellt, gegen den herrschenden Lehrermangel vorgehen. Moderne Unterrichtstechnologie, Unterrichtsformen wie den programmierten Unterricht, das Schulfernsehen und computerunterstützten Unterricht wollte man nutzen, um die durch Lehrermangel entstehende Unterversorgung der Schüler abzufangen. Durch den Einsatz „technischer Mitarbeiter", die „Aufsichtsfunktionen oder technische Dienstleistungen übernehmen",[1132] sollten Lehrer für ihre zentralen Aufgaben freigestellt werden. Im Hinblick auf diese Zielsetzung lassen sich aber wenig konkrete Ergebnisse fassen.

Es hatte zu dieser Zeit noch ganz den Anschein, als würde Pichts Szenario, dass der Lehrermangel in den kommenden 20 Jahren nicht zu beheben sei, Wirklichkeit zu werden.[1133] Der eklatante Lehrermangel hatte Auswirkungen in verschiedene Entscheidungsfelder hinein: Entgegen den Anträgen der Schulträger konnten mehrfach nur additive statt integrierter Gesamtschulen genehmigt werden, weil die schulformbezogenen Schulen einen geringeren Bedarf an Lehrerstunden hatten.[1134] Die aktiv an der Lehrplanrevision bzw. an der Lehrerfortbildung mitarbeitenden Lehrer konnten nur unzureichend durch Stundenermäßigung entlastet werden. Elternproteste wegen Unterrichtsausfalls gehörten zum Alltag der Schulabteilungen. Sie mündeten nicht selten im Vorwurf der Unfähigkeit, das Chaos an Hessens Schulen zu beheben.[1135]

[1127] Reiche Industriestädte konnten die Schulträgerschaft beibehalten, allerdings unter Verzicht auf alle Ansprüche aus der Landeskasse. (Offenbach wäre ein Beispiel).

[1128] Es gab genaue Aussagen, welche Schulen für welche „zentralen Orte" vorgesehen waren.
Kleinzentrum: Mittelpunktsgrundschule, unter Umständen mit Förderstufe;
Unterzentrum: Gesamtschule mit den Klassen 5-10;
Mittelzentrum: Sekundarstufe II. (Der Hessische Kultusminister. Hessen '80, ²1970, S. 26).
Speziell für integrierte Gesamtschulen mit Sekundarstufe II entstanden große Schulneubauten, manchmal auf mehrere tausend Schüler hin konzipiert.

[1129] Die Änderung der Schulträgerschaft wurde nämlich bereits seit Jahren, seit 1965, diskutiert. Auslöser waren Initiativen der Landschulreform hin zu Mittelpunktschulen und Förderstufen, sowie die ersten Pläne zur Bildung von Gesamtschulen.

[1130] 1969 unterrichteten 33. 792 Lehrer, 1975 waren es 46. 540. Bis 1981 stiegen die Lehrerstellen kontinuierlich an. (Der Hessische Kultusminister: Bildungspolitik in Zahlen. Daten aus dem Schulbereich. Wiesbaden 1987. S. 5. (Privatarchiv Moos).).

[1131] Zum BTZ vgl. auch S. 475 in diesem Band.

[1132] G II 2: Entwurf zur Beantwortung der Großen Anfrage des Abg. Schauß und Fraktion.– Drucksache Nr. 3010 vom 1. September 1970. (Stellungnahme zu Landtagsanfragen, Bd. 1, HKM 951/05).

[1133] Picht, Bildungskatastrophe, 1964.
Moos berichtet, dass er als einer der ersten, aufgrund der Analyse des Studienverhaltens, auf einen Umschwung hinwies. 1972, bei anhaltendem Lehrermangel, wurde ihm in der Öffentlichkeit jedoch wenig Glauben geschenkt.

[1134] Diesen Aspekt betont v. Friedeburg in seinen Rückerinnerungen in besonderem Maße (Gespräch mit v.Friedeburg).

[1135] In den Akten der Abteilung Schulplanung liegen zahlreiche Anschreiben empörter Eltern, die sich über Stundenausfälle beschweren, die durch die Teilnahme der Leh-

Revision der Lehrerbildung: Stufenlehrerkonzept

Ein grundsätzliches, durch die Situation des Lehrermangels zusätzlich erschwertes, Problem war die Revision der Lehrerbildung. Wenn in Hessen die Einführung der Gesamtschule das schulpolitische Ziel war, musste sich dies auch in der Lehrerbildung niederschlagen. Wieder war es an v. Friedeburg, ein Konzept in die Realität umzusetzen, das in der theoretischen Diskussion angedacht, im Bezug auf Hessen von seinem Vorgänger Schütte bereits als Zielsetzung formuliert, aber bislang noch nirgends Realität geworden war: die Ausbildung von Stufenlehrern. Damit ist gemeint, dass Lehrer schulartunabhängig die Unterrichtsberechtigung für die gesamte Sekundarstufe I erwerben konnten. Im Tätigkeitsbericht des Kultusministeriums heißt es hierzu: „Als Voraussetzung für die Veränderung des Schulsystems ist die Reform der Lehrerbildung eingeleitet worden. Die Lehrer müssen für die zukünftigen Schulformen ausgebildet werden."[1136] Auch der Deutsche Bildungsrat hat die Lehrerbildung in seinem im Februar 1970 verabschiedeten Strukturplan auf ähnliche Weise gewichtet: „Die Reform des Bildungswesens, wie sie die Bildungskommission in diesem Strukturplan vorschlägt, kann nur dann gelingen, wenn der Nachwuchs an Lehrern ausreichend groß ist und wenn deren Ausbildung die Gewähr dafür bietet, daß sie den veränderten Anforderungen gerecht zu werden vermögen. Die Lehrerbildung ist also das Schlüsselproblem der Bildungsreform."[1137]

Das Ziel war, vereinfacht gesagt, die Lehrerausbildung im Vergleich zur bisherigen Ausbildung von Haupt- und Realschullehrern wissenschaftlicher zu gestalten und im Vergleich zur bisherigen Gymnasiallehrer-Ausbildung didaktischer und pädagogischer. Unter dem Strich hätte das die Studienzeit der Sekundarstufe I – Lehrer erhöht und damit den Lehrermangel, zumindest befristet, noch weiter verstärkt.

Denselben – wiederum nur befristeten – Negativeffekt hätte das zweite wichtige Ziel im Rahmen der Lehrerbildung gehabt, die Angleichung des Vorbereitungsdienstes an die Ausbildung bisheriger Gymnasiallehrer. Wenn die im Gynmasialbereich bewährte Studienseminar-Ausbildung für alle Lehrämter gelten sollte, so bedeutete dies, dass ein Teil der jungen Lehrer später für eigenverantwortlichen Unterricht eingesetzt werden konnte, nämlich die bisher als Haupt- und Realschullehrer ausgebildeten.[1138] Die Angleichung der ersten Phase, des Studiums, und der zweiten Phase, des Vorbereitungsdienstes, sind als Teilschritte der Entwicklung hin zum Stufenlehrer zu sehen.[1139]

rer an der Entwicklung der Rahmenrichtlinien entstanden sind. (Vgl. z.B. Fachgruppen für Rahmenrichtlinien, allgemein, HKM 957/50).

1136 Tätigkeitsbericht der Hessischen Landesregierung. S. 14. (Privatarchiv Moos).

1137 Deutsche Bildungsrat, Strukturplan, 1970. S. 215.

Hessen lag mit diesen beiden Zielsetzungen im allgemeinen Trend der Bundesrepublik. 1970 wurde sowohl im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats, wichtiger noch in den Verhandlungen der KMK, die Stufenlehrerausbildung als grundsätzlich übereinstimmendes Ziel artikuliert.[1140] Lediglich Hessen und Nordrhein-Westfalen befanden sich aber bereits in der Phase der Konkretion, wobei jeweils die einfacher zu bewerkstelligende Komponente, die Angleichung der zweiten Phase der Lehrerausbildung umgesetzt wurde.[1141] Nordrhein-Westfalen führte bereits 1970 einen für alle Lehrämter gleich strukturierten Vorbereitungsdienst von einem Jahr ein, besoldet mit einer Ausbildungsvergütung von 60% der Besoldungsgruppe A 11. Hessen stellte vom Herbst 1971 an auf die Referendariatsausbildung für alle Lehrämter um. Das besondere war, dass Hessen an diese Umstellung die Besoldungsanhebung für alle Grund-, Haupt- und Realschullehrer auf A 13 koppelte, die Einstufung in den höheren Dienst also. Um den durch eine Bundesregelung festgeschriebenen Besoldungsabstand zwischen dem höheren und den anderen Lehrämtern zu berücksichtigen, legte man fest, dass Gymnasiallehrer eine

1138 Zur Verdeutlichung: Die Angleichung des Vorbereitungsdienstes für alle Lehrer an gymnasiale Bedingungen hätte den zum 1. August 1970 für Hessens Schulen schon bestehenden Fehlbestand an Grund-, Haupt- und Realschullehrern von 1800 um weitere 1000 Lehrer erhöht.

1139 Beide Ziele, die Ausbildung von Stufenlehrern und die Einführung des Referendariats für Grund-, Haupt-, Realschul- und Sonderschullehrer sollten nach der Regierungserklärung Osswalds vom 16. Dezember 1970 im August 1972 erreicht sein. In der Regierungserklärung vom Oktober 1969 waren sie noch nicht angesprochen.

1140 Vgl. hierzu: Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, 1970, S. 233-237. Vgl. auch den Grundsatzbeschluss über Lehrämter nach Schulstufen auf der Sitzung der KMK vom 8./9. Oktober 1970; die Frankenthaler Erklärung der Kultusminister vom 10./11. Dezember 1970 brachte bereits eine erste Einschränkung. Dennoch heißt es noch immer: „Einigkeit besteht unter den Kultusministern und -senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland in folgenden Punkten: [...] II. Lehrämter Es gibt folgende Lehrämter mit stufenbezogenem Schwerpunkt: 1. Lehramt für die Primarstufe, 2. Lehramt für die Sekundarstufe I, 3. Lehramt für die Sekundarstufe II. (Presseerklärung zu Fragen der Lehrerbildung und Lehrerbesoldung abgegeben von der KMK am 11. Dezember 1970, abgedruckt in: Anweiler/Fuchs/Dorner/Petermann, Bildungspolitik, 1992, S. 213f.).

1141 Zwischen Nordrhein-Westfalen und Hessen gab es nicht nur sachliche Parallelen, sondern, wie weiter oben bereits festgestellt, auch eine personale Verbindung: Für das Konzept Nordrhein-Westfalens waren die Vorarbeiten Oehlers, des nunmehrigen Leiters der Abteilung Gesamtplanung am Hessischen Kultusministerium, Impuls gebend gewesen.

pensionswirksame Zulage zu A 13 erhalten sollten. Man rechnete damit, durch diese in der Bundesrepublik einmalige Angleichung der „niedrigen Lehrämter" den mit der Angleichung der Lehrämter verbundenen weiteren Anstieg des Lehrermangels durch den Zuzug von Lehrern aus anderen Bundesländern abfangen zu können. Der Bund machte aber von seiner Kompetenz Gebrauch, die Besoldung der Lehrer einheitlich zu regeln. Auf Initiative der FDP erließ das Bundesverfassungsgericht im Juli 1972 ein Urteil, nach dem auch in Hessen Grund-, Haupt- und Realschullehrer weiter nach A 12 besoldet werden mussten.[1142]

Das Stufenlehrerkonzept hatte durch dieses Urteil einen entscheidenden Einbruch erlitten.[1143] Dennoch gab v. Friedeburg das Konzept nicht auf: Die Ausbildung künftiger Stufenlehrer sollte an wissenschaftlichen Hochschulen erfolgen. Damit wurde ein Reformimpuls aus den späten 50er/60er Jahren aufgegriffen und zu seinem Ende gebracht. Die durch das „Gesetz über das Lehramt an hessischen Schulen" eingeleitete Pseudo-Integration der Ausbildung angehender Grund-, Haupt- und Realschullehrer[1144] sollte durch das gemeinsame Studium aller Lehrer in eine tatsächliche Integration überführt werden.[1145]

Das Kasseler Gesamthochschulkonzept

Noch einen Schritt weiter ging das Kasseler Gesamthochschulkonzept. Die erste (und auch späterhin einzige) Gesamthochschule Hessens wurde 1970 eröffnet; ihr Schwerpunkt war die Ausbildung von Lehrern für die neue Schule.[1146] „Hier wurde ein gestuftes Studiengangmodell mit eingeschobenen Praxisphasen und gesellschaftswissenschaftlichen Studienanteilen geschaffen. Ein Charakteristikum war das so genannte Kernstudium aller Lehramtsstudierenden."[1147] Elemente einer kritischen Gesellschaftstheorie wurden verwirklicht: Die Angleichung der Studiendauer und der Ausbildungsinhalte zwischen den Lehrämtern, ein neues Theorie-Praxisverständnis, interdisziplinäre Ansätze in Forschung und Lehre. Curriculare Überlegungen zur Qualifizierung der Studierenden spielten ebenso eine Rolle wie Fragen der institutionellen Integration. Diese Gesamthochschule sollte Modell sein für die weitere Entwicklung in Hessen. Sie sollte auch Beleg für die Reformfähigkeit dieses Staates sein, gegenüber den Studenten und gegenüber der gesamten Gesellschaft.

Die Gesamthochschule galt auch für den Wissenschaftsrat 1970 als die Hochschulform, die den Aufgaben der Zukunft am ehesten gerecht werden könnte. Ähnlich wie der Gesamtschul-Konsens, bröckelte der Gesamthochschul-Konsens in relativ kurzer Zeit ab. Eigentlich hatte er schon 1976, als das Hochschulrahmengesetz erlassen wurde, das die Strukturform ‚Gesamthochschule' noch als Zielvorstellung auswies, seine Wirkung bereits verloren.

In Hessen sollte die Neuordnung der Lehrerbildung, wie der von Ingrid Haller aus der Abteilung Schulplanung entwickelte „Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerbildung" aus dem Jahre 1971 zeigt, nicht beschlossen und verordnet, sondern auf demokratischem Weg erarbeitet werden. Im Sinn von direkter Demokratie wurden Disputanten aus allen Universitäten eingeladen, sich am Entscheidungsprozess zu beteiligen.[1148]

„Studentenberg" als Problemfaktor für die Reformpolitik

Mehr noch als die Schülerberge für die Schule verschärften die Studentenberge für die Universitäten die vorhandenen Reformprobleme.[1149]

Die politisierende Dimension der hohen Studentenzahlen

Auch wenn auf den Zusammenhang zwischen Hochschulreform und Studentenbewegung der späten 1960er und frühen 1970er Jahre an dieser Stelle nicht eingegangen wird, ist der Hinweise auf die politisierende Wirkung der hohen Studentenzahlen unverzichtbar: Die Studentenberge wirkten politisierend, weil sie das Potential der gesellschaftskritischen Studenten erhöhten, die die traditionellen Hochschulen wegen ihrer Sys-

[1142] Diese Entwicklung hatte sich schon Ende 1970, bei einer Sitzung der KMK, abgezeichnet. Vgl. den Kommentar in b:e vom Januar 1971: b:e aktuell, KMK. Aus der Traum, 1971, S. 11f. Durch die Bundesentscheidung war die Rechtslage geklärt.

[1143] Vgl. auch Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 448.

[1144] Die Ausbildung erfolgte an sog. Abteilungen für Erziehung, die an die Universität nur locker angeschlossen waren. (Vgl. Gesetz über die wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Hessen, vom 11. Mai 1966; Sondernummer. Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 19 (1966). Vgl. auch den Kommentar: Staff, Hochschulgesetz, 1967).

[1145] Zur Lehrerbildung vgl. auch Friedeburg, Bildungsreform, 1989, S. 447ff.

[1146] Eine Vernetzung von Hochschul- und Schulreform war vorgesehen, indem sich die Lehrerbildung an den Fachbereichen der Schule orientiert, nicht an den Disziplinen der Wissenschaft. Es werden also z.B. Gesellschaftslehre-Lehrer ausgebildet, statt Geschichts-, Geopraphie- oder Politologielehrern.

[1147] Oehler, Die Hochschulentwicklung nach 1945, 1998, S. 437.

[1148] Vgl. hierzu die Sondernummern der BPI 1971.

[1149] Zur Hochschulreform vgl. die derzeit aktuellste Literaturzusammenstellung in Oehler, Die Hochschulentwicklung nach 1945, 1998, S. 444-446.

tem stabilisierenden Ideologie ablehnten, denen die eingeleiteten Reformen nicht weit genug gingen und die u.a. über die Hochschule Gesellschaft verändern wollten. Aber auch die an sich eher unpolitischen Studenten, die mehr an Karriereförderung durch Hochschule interessiert waren, denn an Gesellschaftsveränderung, distanzierten sich, aufgrund der Hilflosigkeit der Universitäten, grundsätzliche Probleme zu lösen. Durch die arithmetischen Lösungsversuche des Numerus Clausus fühlten sie sich in ihrem Negativurteil bestätigt. Sie forderten das von Politikern aller Couleurs vertretene „Bürgerrecht auf Bildung" ebenso ein, wie die von den Bildungsökonomen verheißenen glänzenden Berufschancen. Karriere- und Protestmotive ergaben eine spezifische Mischung.

Die hessischen Hochschulreform und die Rahmenkompetenz des Bundes

Die großen Aufgaben der Bildungs-, vor allem der Hochschulreform, dachte man durch eine stärkere Beteiligung des Bundes[1150] an der Finanzierung[1151], aber auch an der Planung, zu lösen, unter grundsätzlicher Wahrung der Kulturhoheit der Länder. Die Rahmenkompetenz des Bundes war kaum ein halbes Jahr vor Amtsantritt v. Friedeburgs durch die Grundgesetzänderung vom Mai 1969 eingeführt worden war. Landes-Hochschulgesetze, die vor dem Hochschulrahmengesetz des Bundes erlassen wurden, hatten dadurch vorläufigen Charakter.[1152] Damit war der

[1150] Vgl. hierzu auch die Grundkritik Pichts an der Kulturhoheit der Länder (Picht, Bildungskatastrophe, 1964).

[1151] Die gesamtwirtschaftliche Lage der Bundesrepublik Deutschland stellte sich nach dem Konjunktureinbruch der Jahre 1966 und 1967 positiv dar. Die Wachstumsrate lag 1968 bei 6,6%, stieg 1969 sogar auf den Höchststand von 7,8% und hielt sich, bei einem kleineren Abschwung im Jahre 1971 bis Ende 1973 auf hohem Niveau. Die sog. Ölkrise löste dann einen dramatischen Abschwung aus. (Vgl. hierzu z.B.: Abelshauser, Wirtschaftsgeschichte, 1983. S. 98-118; Borchardt, Zäsuren in der wirtschaftlichen Entwicklung, 1990; Hildebrand, Erhard, 1984, S. 283-300; Bracher/Jäger/Link, Republik, 1987, S. 46-53; Kellenbenz, Beiträge, 1985).

[1152] V. Friedeburg hatte neben diesem grundsätzlichen Problem noch ein zusätzliches zu meistern: Die Novellierung der hessischen Hochschulgesetze war noch von Schütte in den Landtag eingebracht worden. Die Möglichkeit des neuen Ministers, gewünschte Veränderungen durchzusetzen, war durch den Stand des Verfahrens sehr reduziert. Die Entscheidung lag bereits in der Hand des Parlaments, war dem Zugriff des Kabinetts also weitgehend entzogen. Dass es v. Friedeburg gelungen ist, die Novelle dennoch entsprechend der eigenen Vorstellungen zu verändern, schreibt er im Nachhinein (Interview 1997) seiner politischen Naivität zu: Statt sich bei seinem ersten Auftritt vor der Fraktion wie üblich weniger zur Sache zu äußern, als z.B. zur innerparteilichen Zusammenarbeit, hatte er mit Verve seine Positionen zur Hochschulpolitik vorgestellt. Die Ausführungen hatten, nach seiner Einschätzung, die Abgeordneten

Handlungsspielraum Hessens bei der Hochschulreform zusätzlich eingeschränkt.

Die Regelung der bildungspolitischen Kompetenzen des Bundes, die Ausweitung seines Einflusses sind nicht als Einzelfall zu betrachten. Sie gehören in den Kontext der Neubestimmung des Verhältnisses zwischen Bund und Ländern und damit der Fortschreibung des Grundgesetzes. Im Zentrum der Grundgesetzänderung stand die ‚Große Finanzreform', also kurz gesagt die Einigung über die Verteilung der Aufgaben und damit der Finanzmasse zwischen Bund und Ländern. Es ging dabei besonders um die Regelung von für die Gesamtheit bedeutsamen Aufgaben, bei denen Bund und Länder in einer gemeinsamen Planung, Gesetzgebung und Finanzierung zusammenwirken sollten.

Hochschulbezogene Gemeinschaftsaufgaben von Bund und Ländern

Bildungspolitische Aufgaben mit gemeinsamer Zuständigkeit von Bund und Ländern wurden in den neu definierten „Gemeinschaftsaufgaben" geregelt. In der durch die Große Koalition beschlossenen Grundgesetzänderung vom Mai 1969 erhielt der Bund das Recht, an der Bildungs- und Forschungsplanung mitzuwirken:

> „VIIIa Gemeinschaftsaufgaben. Artikel 91a (1) Der Bund wirkt auf folgenden Gebieten bei der Erfüllung von Aufgaben der Länder mit, wenn diese Aufgaben für die Gesamtheit bedeutsam sind und die Mitwirkung des Bundes zur Verbesserung der Lebensverhältnisse erforderlich ist (Gemeinschaftsaufgaben): 1. Ausbau und Neubau von Hochschulen einschließlich Hochschulkliniken. [...] Artikel 91b Bund und Länder können auf Grund von Vereinbarungen bei der Bildungsplanung und der Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken. Die Aufteilung der Kosten wird in der Vereinbarung geregelt."[1153]

Die Festlegung von Gemeinschaftsaufgaben hatte institutionelle Konsequenzen: Bei der Neubildung der Bundesregierung im Herbst 1969 wurde das frühere Ministerium für Wissenschaft und Forschung in das Ministerium für Bildung und Wissenschaft umgewandelt. Manche Zeitgenossen sahen darin die Konstituierung des Bundeskultusministeriums. Im Juni

hellhörig gemacht, aufgeschlossen, die von v. Friedeburg intendierten Akzentuierungen aufzunehmen.

[1153] Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland.

1970 schlossen Bund und Länder „ein Verwaltungsabkommen zur Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung“[1154], der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung.[1155] Für das Hochschulwesen erhielt der Bund durch Änderung des Artikels 75 die Rahmengesetzgebungskompetenz.

Bildungspolitische Reibungsflächen zwischen Bund und Ländern

Obwohl die Kultusminister sich der Notwendigkeit der Zusammenarbeit durchaus bewusst waren und obwohl sie seit den mittleren 1960er Jahren vielfach kooperiert hatten, verhärteten sich auch im Kulturbereich die parteipolitischen Fronten zunehmend. Sozialliberale Reforminitiativen stießen immer mehr auf den Widerspruch der unionsregierten Länder und umgekehrt;[1156] Kompromisse konnten nur noch schwer gefunden werden.[1157] Dies hatte parteipolitische, aber auch inhaltliche Gründe: Ziele, die im weitesten Sinne auf Gesellschaftsveränderung aus waren, wurden vor allem von sozialdemokratisch geführten Ländern vertreten und auf immer entschiedenere Weise von den christlich-demokratisch regierten Ländern abgelehnt.

Neben dieser parteipolitischen Front – und quer dazu – verlief die Front Bund-Länder. Auch sozialliberal regierte Länder verteidigten ihre Kulturhoheit, wollten zwar möglichst hohe Finanzbeihilfen vom Bund, aber möglichst wenig Intervention. Der Rücktritt des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Leussink im Jahre 1972 gilt als Indiz für den Sieg der Länder. Es war ihm nicht gelungen, die Bundespositionen, z.B. bei der Neuordnung der beruflichen Bildung, durchzusetzen.

Von einem bildungspolitischen Konsens zwischen Bund und Ländern kann für die 1970er Jahre also nicht mehr gesprochen werden. Besonders

[1154] Höhne, Neuaufbau, 1972, S. 19.

[1155] Zu den bildungspolitischen Bund-Länder-Gremien vgl. S. 386 in diesem Band.

[1156] Erst in der Phase der sozialliberalen Koalition bürgerte sich auch die Unterscheidung zwischen sozialliberal regierten A- und unionsregierten B-Ländern ein.

[1157] Nach der Einschätzung Moos' scheiterten Hanna-Renata Laurien, Staatssekretärin im B-Land Rheinland-Pfalz und er, Staatssekretär im A-Land Hessen, vor allem deshalb im Frühjahr 1972 mit ihrem Auftrag, einen Kompromiss zur Stufenlehrer-Ausbildung zu entwickeln. Für die A-Länder blockierte vor allem der Berliner Kultursenator Löffler, für die B- Länder der baden-württembergische Kultusminister Hahn. Erreicht wurde lediglich die Möglichkeit der fallweisen Anerkennung der Stufenlehrer-Lehramtsprüfungen für Grund-, Haupt- und Realschulen. Stufenlehrer für die Sekundarstufe II wurden von den B-Ländern nicht anerkannt. Das Gymnasium wollten sie nicht zur Disposition stellen. (Vgl. Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript 1993. S. 62f.. (Privatarchiv Moos).)

augenfällig wurde dies bei den Kontroversen um den 1973 verabschiedeten Bildungsgesamtplan,[1158] der die Grundsätze vorgeben wollte, an denen sich bis zum Jahre 1985 die organisatorische und inhaltliche Schulreform orientieren sollte.

Ende des ‚Reformkonsens'?

Nicht nur auf der Parteienebene, auch in der Öffentlichkeit, setzte ein Abbröckeln des bildungspolitischen Grundkonsens' ein; ab 1971 wird dies immer deutlicher fassbar. Ein Bündel disparater Gründe kann angegeben werden, dazu gehört z.B. die Ausbreitung des Numerus clausus.

Seit den späten 1960er Jahren gab es für einzelne Fächer Zulassungsbeschränkungen,[1159] zu Beginn der 1970er Jahre erfasste der Numerus Clausus aber immer mehr Studienrichtungen.[1160] Die Zuspitzung der Bildungswerbung auf die Formel ‚Deutschland braucht mehr Abiturienten', gekoppelt mit der Attraktivität des Abiturs für Bildungsaufsteiger, führte zur Verdoppelung der Abiturientenquote. Der bayerische Kultusminister Hans Maier wirft der auf internationalem Vergleich basierenden Bildungswerbungskampagne vor, einen deutschen Sonderfall zu wenig bedacht zu haben, nämlich den hohen Prozentsatz derer, die nach dem Abitur ein Studium aufnehmen.[1161] – Der Numerus Clausus wird von der Öffentlichkeit aus zweierlei Richtungen angegriffen: Einmal mindert er die Möglichkeit, die individuelle Nachfrage nach Bildung zu befriedigen, zum anderen kann dem gesellschaftlichen Bedarf an wissenschaftlich Ausgebildeten nicht entsprochen werden. Heftige Diskussionen entbrannten z.B. um das ‚Recht auf einen Studienplatz'; es ging dabei auch um die Frage, was Vorrang hat, die Befriedigung individueller Bildungsbedürfnisse oder der gesellschaftliche Bedarf.

Gesellschaftlich-politische Bedeutung bekamen aber auch ganz banale Diskussionen: Die Akzeptanz der Forderungen nach mehr Chancengleichheit und nach Demokratisierung des Bildungswesens schwand bei

[1158] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, 1973.

[1159] Betroffen waren vor allem Pharmazie und Psychologie. (v. Borries, numerus clausus, 1969; es handelt sich dabei um ein Gutachten der Bundesassistentenkonferenz (BAK)).

[1160] Betroffen waren jetzt vor allem auch naturwissenschaftliche Studiengänge. (Vgl. Bungert, Numerus Clausus – ein bildungspolitischer Skandal, 1970, S. 61).

[1161] Maier, Hans; Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück 1972. Vgl. besonders die ersten drei Kapitel „Ein falscher Ansatz und die Folgen.“ „Humboldts Pyrrhussieg.“ „Manipulierter Bildungsvergleich.“, speziell S. 11, 12, 15-20.

den sich wie auch immer definierenden ‚Oberschichten'[1162] in dem Maße, in dem die Karriere der eigenen Kinder durch die vielen neuen Mitbewerber in Gefahr geriet.[1163] Konträr dazu argumentierten die, die gerade im Numerus Clausus eine besonders perfide Ideologie sahen: Durch die „Selektion nach Notendurchschnitten" würden die Kinder aus Unterschichten noch einmal benachteiligt: Weil in den Schulen noch immer ein Leistungsverständnis dominiere, das sich an den traditionellen Werten der Oberschichten orientiere,[1164] erschwere dies das Erreichen eines guten Abiturschnitts für Kinder aus benachteiligten Schichten.

Am Beispiel des Numerus Clausus wird sichtbar, dass Prinzipien wie Chancengleichheit und Demokratisierung ihre Konsens stiftende Wirkung verloren. Auch die Diskussion um Bildungsreform und Leistung hatte Rückwirkungen auf den gesellschaftlichen Grundkonsens. Artikuliert wurde die Sorge um die Unterbewertung traditionell hochgeschätzter Teilleistungen bzw. einer ausreichenden „Grundbildung". Man stritt über die Behauptung, dass die Öffnung der Bildungseinrichtungen für immer mehr Schüler notwendig zur Nivellierung der Leistungen führe und über die These, dass Gesamtschule und Gesamthochschule von ihren Strukturen her auf Leistungsverlust angelegt wären;[1165] Streitpunkte waren auch die Gewichtung von Begabung und Begaben.[1166]

[1162] Hermand nennt als entscheidendes Abgrenzungskriterium der Oberschicht von der immer größer werdenden Mittelschicht den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Einfluss. Charakteristisch erscheinen ihm die Tendenz zur sozialen Anpassung, die Abschwächung des „gesellschaftlichen und kulturellen Repräsentationsbedürfnisses", durch das frühere Oberschichten nicht nur Besitz, sondern auch Bildung und Kunstverständnis demonstriert hatten. (Vgl. Hermand, Kultur, 1988, vor allem S. 29f.).

[1163] Vgl. z.B. die Petitionen des Elternbeirats und Lehrerkollegiums der Viktoriaschule Darmstadt vom 5. 2. 1970 (1649/VI), des gesamten Stadtelternbeirats vom 11. 2. 1970 (1660/VI) und der Unter- und Oberprimanerinnen der Eleonorenschule in Darmstadt vom 2. 2. 1970(1652/VI) gegen den numerus clausus. (Stellungnahme zu Landtagsanfragen, Bd. 1, HKM 951/05)

[1164] Vgl. hierzu die Argumentation der BAK in: v. Borries, numerus clausus, 1969.

[1165] Diskutiert wurde z.B. die zu geringe Förderung Hochbegabter (durch die längere gemeinsame Schulzeit, durch nicht leistungsdifferenzierten Kernunterricht, durch das zu späte Einsetzen des Unterrichts in weiteren Fremdsprachen und in naturwissenschaftlichen Spezialgebieten, durch die Fächervereinfachung in der Oberstufe etc.). Diskutiert wurde auch die Veränderung des Leistungsbegriffs (soziale Leistungen werden gleichrangig gefördert mit traditionell als Schulleistung anerkannten Leistungen) und der Rückgang von Leistungsbereitschaft (durch fehlenden Notendruck, durch die Abschaffung des ‚Sitzenbleibens').

[1166] Politisch bedeutsam war die Argumentation des bayerischen Kultusministers Hans Maier. In seinen Argumentationen stellte er häufig Heckhausens Thesen zu Chancengleichheit und Leistungsprinzip (später zusammen gefasst in: Heckhausen, Leistung, 1974) den die Begabungstheorie revolutionierenden Überlegungen Roths gegenüber (Roth, Begabung, 1968). (Vgl. z.B. Maier, Zwischenrufe, 1972, speziell S. 45-50). Leistung besteht für Maier, in Anlehnung an Heckhausen, aus individuell verschiedener Lernfähigkeit und individuell verschiedener Anstrengung (Motivation); größte Bedeutung hat der personale Bezug zwischen Lehrer und Schüler und zwischen den Schülern, das „Miteinanderleben, -reden, und -umgehen"; [...] „sozial bedingte Fähigkeitsunterschiede können dadurch bis zu einem gewissen Maße ausgeglichen werden; [...] institutionelle Patentrezepte [...] organisatorische Automatismen" gibt es dabei nicht. (ebd. S. 50).

Ein Grund für die Abwendung von den Zielen der Bildungsreform war auch die Diskreditierung ihrer Trägergruppe: Die Erfahrung von der Radikalisierung der Protestbewegung bis hin zum Terror machte anfällig für Unterstellungen und Generalisierungen. Auch die Ideologisierung des Protests an den Hochschulen[1167] schreckte konservative Kreise von einer weiteren Unterstützung der Reformen ab. Eine besonders starke Wirkung zeigte das Übergreifen der Protesthaltung in die Familien, die hautnahe Erfahrung von Konflikten mit den eigenen Kindern.[1168] Nicht wenige Familienväter und -mütter waren bereit, den Reformmaßnahmen die Schuld an den Veränderungen zuzuweisen.

Unterstützt wurde das Ende der bildungspolitischen Reformeuphorie von der Seite der Finanzminister. Der ständig steigende Geldbedarf der Kultusminister, und zwar sowohl im Personalhaushalt als auch im Sachhaushalt, traf schon vor der durch die Ölkrise 1974 eingeleiteten Rezession auf ihre Ablehnung.[1169] Die Gegenrechnung, die vor allem unter Beru-

[1167] Zunehmend artikulierten sich konservative Professoren. Vgl. z.B. Sanmann, Die „Rote Zelle Ökonomie" und die „bürgerliche Wissenschaft", 1969, S. 355, der Berliner Verhältnisse schildert: „Spätestens seit dem Sommersemester 1968 (Anti-Notstands-Gesetze-Semester) spielen in ihren Führungsgruppen Kommunisten eine entscheidende Rolle. Ablesbar ist dies an einem Wandel der Agitation; die anfangs diffus antiautoritäre Argumentation weicht zunehmend einer gezielt antikapitalistisch-prokommunistischen Propaganda." Zu den Gruppierungen innerhalb der APO vgl. Languth, Protestbewegungen, 1983.

[1168] In zahlreichen erbosten Schreiben an die Referenten des Kultusministerium beschwerten sich Eltern z.B. über die durch die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in den Familien ausgelösten Konflikte. (Vgl. exemplarisch: Jansen, R.: Situation in der Klasse 10 a des Ludwig-Georg-Gymnasiums nach 1 1/2 Jahren Unterricht im Sinne der neuen Hessischen Rahmenrichtlinien. 5. April 1973 (Rahmenrichtlinien Stellungnahmen Bd. 1, HKM 957/530).

[1169] Der hessische Finanzminister Arndt z.B. war nur unter massivem Druck bereit, die durch die Reform des Vorbereitungsdienstes im Jahre 1971 notwendigen 2500 Referendarstellen bereitzustellen. Durch die Presse ging seine Äußerung vom Dezember 1971, man müsse jeden dritten Beamten des Kultusministeriums erschießen, um wieder Ordnung im Kultusressort zu schaffen.
Dezidiert gegen die steigenden Bildungsausgaben stellte sich auch der spätere Bundeskanzler Helmut Schmidt, seit 1972 Finanzminister im Kabinett Brandt II.

fung auf – dilettantisch rezipierte – Thesen der Bildungsökonomie aufgestellt worden waren, ging nicht auf. Der Beweis, dass Bildung ein gleichrangiger Wirtschaftsfaktor sei, konnte nicht erbracht werden. Auch die Hoffnungen auf Demokratisierung waren nicht im erwünschten Maße in Erfüllung gegangen. Die in der Vereinabrkeitshypothese fußenden hochgespannten Erwartungen konnte die Bildungspolitik nicht erfüllen. Schrittweise verdrängten andere Probleme sie von der politischen Tagesordnung.[1170]

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Zwänge unter denen die Kulturpolitik des neuen Kultusministers v. Friedeburg stand, beträchtlich waren. Es handelte sich dabei um eine Gemengelage aus objektiven Gegebenheiten und unwägbaren subjektiven Dispositionen und Erwartungen. Nimmt man ausschließlich die Schulpolitik in den Blick, so stellt man fest, dass die Verzahnung von äußerer und innerer Schulreform sich für v. Friedeburg als noch drängenderes Problem darstellte, als für seinen Amtsvorgänger. Je mehr Gesamtschulen eröffnet wurden, desto dringender wurden neue Lehrpläne benötigt. Je länger die Revision der Bildungspläne lief, desto drängender forderten Schulen, politische Freunde und Gegner, die interessierte Öffentlichkeit insgesamt, Ergebnisse.

[1170] Vietnam, Ostpolitik, Reform des Ehe- und Familienrechts; Reform der innerbetrieblichen Verfassung und Mitbestimmung, Diskussion um den § 218.

Exkurs 3: Die Rolle von Einzelpersonen für die Schulreform: Dr. Karl Ehrhardt, Ministerialrat am HKM. (Sonderaufgabe: Förderung der politischen Bildung)

Vor der Darstellung der curricularen Arbeit in der Ära v. Friedeburgs wird ein weiterer Exkurs eingeschoben. Diesmal geht es um eine einzelne Person, die nie im Rampenlicht der Öffentlichkeit stand, aber dennoch aus unterschiedlichen Gründen in unterschiedlichen Phasen des Reformprozesses für die Abläufe der hessischen Lehrplanrevision bedeutsam war, um den Referatsgruppenleiter der Abteilung GII (Schulplanung), den Ministerialrat Dr. Karl Ehrhardt.

Nach dem Studium der Germanistik und der Geschichte in Marburg und einer Tätigkeit am Prüfungsamt der dortigen Universität, unterrichtete Ehrhardt am Gymnasium. Dort sammelte er auch Erfahrungen in der Schulleitung. 1963 wurde er in die Gymnasialabteilung des Hessischen Kultusministeriums berufen. Sein Tätigkeitsfeld war Deutsch, Geschichte, Politik, Geographie; seine Hauptaufgabe sollte aber sein, die ‚Politische Bildung' an hessischen Gymnasien zu fördern. Um zu verstehen, weshalb ein eigener Referent für diese Aufgabe geholt wurde, ist es notwendig, den Zeitkontext einzubeziehen:

E.3.1 Der Stellenwert der Politischen Bildung in Hessen

E.3.1.1 Vorgaben und Maßnahmen des HKM

Historisch-politische Bildung war zu mindest seit Kriegsende ein besonderes Anliegen hessischer Landes- und Kulturpolitik. Die hessische Verfassung ist z.B. die einzige Landesverfassung, die den Geschichtsunterricht gesondert anspricht. Im Geschichtsunterricht soll es um „die unverfälschte Darstellung der Vergangenheit" gehen, bei der „die großen Wohltäter der Menschheit, die Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht aber Feldherren, Kriege und Schlachten"[1171] thematisiert werden. Zeitgeschichte nahm in den hessischen Geschichtslehrplänen einen weitaus größeren Raum ein als in den Lehrplänen der anderen Bundesländer.[1172]

[1171] Stein/Zinn, Verfassung, 1963, S. 276.

[1172] Vgl. hierzu die Analysen in Zilien, Bildung, 1997, S. 302-309.Vgl. auch: Unterricht in der Geschichte der jüngsten Vergangenheit, Erlaß vom 3. April 1947. Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Kultus und Unterricht 1 (1948). Seite 66f. (Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS). Zur Einschätzung vgl. auch Mayer, Geschichtsunterricht, Gießen 1974. Mayer wertet die hessischen Initiativen insgesamt kritischer als Zilien; er sieht eine Diskrepanz zwischen den Willenserklärungen des

Bereits 1949 wurde die Sozialkunde als eigenständiges Fach eingeführt. Anlässlich der Neugestaltung der Bildungspläne setzte man 1956/57 unter dem Einfluss der Politikdidaktiker Fischer und Hilligen[1173] neue Akzente:[1174] Es ging um die Befähigung der Schüler zur verantwortlichen „Mitwirkung am Leben von Gesellschaft und Staat"[1175]. Für die Entwicklung dieser Lehrpläne hatten Lehrgänge des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule große Bedeutung, bei denen Leitsätze für den Sozialkundeunterricht ausgearbeitet wurden, an denen sich die Lehrplankommissionen orientieren sollten.

‚Politische Bildung' sollte den Schülern nicht nur in einem eigenen Unterrichtsfach, der Sozialkunde, begegnen; sie sollte darüber hinaus Unterrichtsprinzip für alle Fächer sein. Damit ist gemeint, dass auch alle anderen Unterrichtsfächer für die politische Bildung verantwortlich waren. Diesen Gedanken betont Zilien[1176] in seinen Analysen; auch Ehrhardt spricht von dieser Zielsetzung. Das Unterrichtsprinzip ‚Politische Bildung' schien sich besonders gut im Geschichtsunterricht verwirklichen zu lassen, dessen Leitmotiv nach den Bildungsplänen von 1957 darin bestand, „ein lebendiges, auf die Gegenwart bezogenes Geschichtsbewußtsein"[1177] zu entwickeln.

Studien zur Unterrichtsrealität belegen weiteren Handlungsbedarf

Kultusministers (Erwin Stein) und den Konkretisierungen des Geschichtsausschusses einerseits, sowie den ministeriellen Verlautbarungen und der Unterrichtsrealität andererseits.

1173 Neben Wolfgang Hilligen und Kurt Gerhard Fischer, die beide auch in der Lehrplankommission Sozialkunde mitarbeiteten, publizierten zeitgenössisch Hermann Giesecke und Wolfgang Mickel zur 'Politischen Bildung'. Es gab damals eine anerkannt starke hessische Fraktion in der politischen Didaktik.

1174 Vgl. Zilien, Bildung, 1997, Seite 275-283. – Kritisch angemerkt werden muss, dass Zilien die in Rede stehenden Bildungspläne der 1950er Jahre nach Kategorien beurteilt, die erst in der curricularen Phase der Lehrplanforschung an Bedeutung gewannen. Mit Begriffen wie „Lernzielorientierung" (ebd., Seite 279); „allgemeingültige Lernziele", (ebd., Seite 277); „Operationalisierung", (ebd., Seite 276); „Mündigkeit", (ebd., Seite 277); Zuordnung von Zielen-Inhalten-Arbeitsformen, (ebd., Seite 279) legt Zilien einen ungültigen Maßstab an die Lehrpläne an.

1175 Bildungspläne für die allgemein bildenden Schulen im Lande Hessen. II. B Das Bildungsgut der Volksschulen. Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung 10, Sondernummer 2 vom Februar 1957. Seite 175. (Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS).

1176 Zilien, Bildung, 1997, Seite 283-291; vgl. speziell Seite 285f.

1177 Bildungspläne für die allgemein bildenden Schulen im Lande Hessen. II. D Gymnasium. Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung 10 (1957), Sondernummer 4. Seite 465. (Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS).

Dass die Unterrichtsrealität hinter den Vorgaben des Ministeriums zurückblieb, lässt sich schon aus den amtlichen Verlautbarungen belegen.[1178] Besondere Einbrüche erlitt das hessische Selbstbewusstsein in Sachen ‚Politische Bildung' nach den antisemitischen Aktionen in der hessischen Kleinstadt Köppern im Jahr 1958,[1179] wo eine jüdische Familie diskriminiert und schließlich gewalttätig angegriffen wurde. Nach diesen Vorfällen und nach der Welle antisemitischer Ausschreitungen in der ganzen Bundesrepublik im Winter 1958/59[1180] sah man erweiterten Handlungsbedarf. Die Schuld an der hohen Beteiligung jugendlicher Täter an den Ausschreitungen wurde vor allem der schulischen ‚Politischen Bildung' angelastet. Auf allen Ebenen lassen sich Reaktionen auf die Ausschreitungen und die daran anschließenden Vorwürfe an die Schulen nachweisen.

Zum einen wurde eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen in Auftrag gegeben, unter anderem legte das Hessische Kultusministerium eine Studie ‚Zum Stand des zeitgeschichtlichen Unterrichts an hessischen Schulen von 1959' vor. Die Basis bildeten Klassenbucheintragungen, mit deren Hilfe sich nachweisen ließ, wie weit die Lehrer mit den Maturaklassen tatsächlich in die Zeitgeschichte vordrangen.[1181] Am Deutschen Institut für pädagogische Forschung untersuchten Kurt Fackiner und Rudolf Raasch speziell den Aspekt ‚Politische Bildung' und Schuld.[1182] Das Institut für Sozialforschung klärte mit Hilfe von Schüler- und Lehrerin-

1178 Vgl. z. B. Erlaß des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung an die Regierungspräsidenten in Darmstadt, Kassel und Wiesbaden, betr.: Stand des Unterricht in neuester Geschichte. 30 Juni 1955, (Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung 8 (1955). Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS) sowie: Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung, betr.: Stand des Unterrichts in neuester Geschichte, Bezug: Erlaß vom 30. Juni 1955. Wiesbaden, 10. Oktober 1956. (Amtsblatt des Hessischen Ministeriums für Erziehung und Volksbildung 9 (1956). Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS).

1179 Zilien, Bildung, 1997, Seite 295-298.
Die Ausschreitungen wurden in der Frankfurter Rundschau im Dezember 1958 und im Januar 1959 mehrfach kommentiert. (Vgl. die Schlagzeilen: „Verspätete 'Kristallnacht' auf dem Lande", bzw. „Schatten der Vergangenheit"). Der örtliche Taunusbote hielt dagegen: „Von Antisemitismus kann keine Rede sein!" und „Wir wünschen wieder Frieden in unserem Ort".

1180 Vgl. Schönbach, Reaktionen, 1961; Bergmann, Antisemitismus als politisches Ereignis, 1990.

1181 Zu dieser Studie vgl. Zilien, Bildung, 1997, Seite 334f.

1182 Fackiner, Kurt und Raasch, Rudolf (DIPF): Die Schuld und das Vaterland. Forschungsergebnisse zur Frage der politischen und allgemeinen Erziehung. Manuskript Frankfurt 1963. Zur Auswertung vgl. auch v. Friedeburg, Hübner, Geschichtsbild, 1964.

terviews den Stand der ‚Politischen Bildung' an den allgemein bildenden Schulen, vor allem in Hessen.[1183] Die Ergebnisse waren insgesamt frustrierend; weder wurde Zeitgeschichte, wie in den amtlichen Verlautbarungen vorgeschrieben, im Unterricht behandelt, noch entsprach die Weise der Behandlung den Vorstellungen der Verantwortlichen. Die Ergebnisse „in den Köpfen und Herzen" der Kinder waren entsprechend.[1184]

Maßnahmen zur Qualitätssteigerung: Dozentur für ‚Politische Bildung' am HILF

Eine in der BRD einmalige Reaktion war, dass Hessen 1961 eine eigene Dozentur für ‚Politische Bildung' am HILF, an der Reinhardswaldschule auswies. Rudolf Engelhardt wurde ernannt. Von der Ausbildung her war er Volksschullehrer; aufgefallen war er dem damaligen Kultusminister Ernst Schütte durch Vorträge und Publikationen zu politischen Fragen, z.B. zur Bundeswehr und durch seine erfrischende, bisweilen kunstvoll polemische Weise, sich auszudrücken.[1185] Seine Ernennung erinnert Engelhardt als Kuriosität: Ohne sich beworben zu haben, wurde er von Schütte zu einem Gespräch geladen. Die Einladung überbrachte der aufgeregte Schulleiter, das Gespräch fand am späten Nachmittag desselben Tages statt und endete mit der Frage: „Na machen Sie's?" Einige Tage später erfolgte der Dienstantritt an der Reinhardswaldschule.[1186]

Engelhardts Hauptaufgabe war die Organisation von Lehrerfortbildungsmaßnahmen zur ‚Politischen Bildung'.[1187] Charakteristisch für ihn ist die Idee, einen so genannten „politischen Unterricht" zu befördern. Darunter verstand Engelhardt das Aufgreifen aktueller Probleme, ‚Fälle' genannt, die intensive Auseinandersetzung damit, die „über die Analyse zur Reflexion und Urteilsbildung"[1188] führte. Anlehnen konnte er sich

[1183] Teschner, Politik, 1968 und Becker/Herkommer/Bergmann, Erziehung, 1967.
[1184] Vgl. hierzu zusammenfassend Friedeburg/Hübner, Geschichtsbild, 1964.
[1185] Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.
[1186] Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.
[1187] Vgl. Engelhardt, R.: Wandel der Lehrgangsarbeit am Beispiel der 'Politischen Bildung'. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1951-1976. Reinhardswaldschule 1976. Seite 48. (Bibliothek des HILF). Vgl. auch: Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhard.
Vgl. auch: 25 Jahre ‚Politischen Bildung' in Hessen. Rückblick und Perspektiven. (Bibliothek des HILF). Der Stand der Diskussion um die ‚Politischen Bildung' vom 2.-4. Juni 1969 in der Reinhardswaldschule (Bibliothek des HILF). Informationen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung Heft 2: ‚Politischen Bildung' als Reflexionsprozess. März 1970 (Bibliothek des HILF). Heft 1 der Reihe hat sich nicht erhalten.
[1188] Engelhardt, Weise, 1981, Seite 36.

zwar an erste Überlegungen der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen[1189] und Kurt Gerhard Fischer[1190]. Die unterrichtspraktische Ebene war aber weitgehend unreflektiert; man wusste lediglich um die Defizite. Engelhardts Zielsetzung war zweigeteilt: Ausgehend vom konkreten Fall sollte „Wissen" erworben werden, die „Fallanalysen sollten bei Schülern [darüber hinaus auch] Einsichten bewirken, hervorrufen, verdichten", wie etwa:

- „Die Menschen haben berechtigt häufig sehr verschiedene Interessen. Interessensgruppen und Parteien sind legitime und legale Mittel, um materielle Zwecke, Wert- und Ordnungsvorstellungen zu vertreten und zu verwirklichen.
- Eine der wichtigsten Regeln der Demokratie ist das Mehrheitsprinzip, wenn es auch keine Garantie für die beste Lösung der gerade anstehenden Probleme bietet. Darum garantiert die Demokratie die Möglichkeit, eine Machtkonstellation zu verändern.
- Wegen der Fehlbarkeit des Menschen ist ständiges Bemühen um bessere politische Lösungen erforderlich. Die Opposition ist notwendiges Merkmal der Demokratie.
- Der Wert der Politik hängt nicht allein vom Erfolg ab. Es kommt vielmehr entscheidend darauf an, welche Bedeutung Recht und Gerechtigkeit bei der Auswahl und dem Gebrauch der Mittel gefunden haben und welcher Preis schließlich zu zahlen ist."[1191]

Die Beispiele deuten es an: Schule als Schonraum wurde überschritten, der Blick richtete sich auf den politischen Alltag. Politik kam als Aufgabe in den Blick, „unpolitische Zustimmung zu Demokratie"[1192] konnte es in diesem Verständnis nicht geben. Die Fälle waren in der Regel Konflikt beladen, und wurden kontrovers diskutiert. In einer Vielzahl von Lehrgängen versuchte Engelhardt in die ‚Fall- und Konfliktdidaktik' einzuführen,[1193] in seiner Tätigkeit in Lehrplankommissionen trug er dazu bei,

[1189] Engelhardt lernte Hilligen in den 50er Jahren persönlich kennen; er beurteilt ihn als wichtigen Mentor. (Vgl. Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt; vgl. auch Engelhardt, Weise, 1981, Seite 34).
[1190] Fischer/Herrmann/Mahrenholz, Unterricht, 1960.
[1191] Engelhardt, Weise, 1981, Seite 38.
[1192] Dieses Zitat bezieht sich auf die Untersuchungsergebnisse Becker/ Herkommer/ Bergmann, Erziehung, 1967. Innerhalb des erhobenen politischen Desinteresses der Jugendlichen erschien die „unpolitische Zustimmung zu Demokratie" bereits als erfreulicher Befund.
[1193] Vgl. vor allem die sich alle paar Jahre wiederholenden resümierenden Lehrgänge zum Stand der politischen Bildung: Protokoll des Lehrgangs 1478/69: Der Stand der

dass das Konzept aufgenommen wurde.[1194] Auch vereinzelte Publikationen dienten der Verbreitung.[1195] Sein Konzept für ‚Politische Bildung' blieb nicht unumstritten. Es ging z.B. um Kriterien für die Auswahl von Fällen bzw. um den Vorwurf der Beliebigkeit, um die Frage, ob an Fallbeispielen Grundwissen, systematisches Wissen aufgebaut werden kann, um die Gefahr der Manipulation der Schülerurteile durch den Lehrer.

Unstreitig aber ist, dass Hessen mit der Neukonstituierung einer Dozentur für ‚Politische Bildung' an der Reinhardswaldschule in einer entschiedenen Weise auf die antisemitischen Aktionen der späten 1950er und frühen 1960er Jahre reagierte.

KMK-Initiative Gemeinschaftskunde

Aber nicht nur auf Landesebene gab es Reaktionen; eine Vielzahl von Erklärungen wurden abgegeben: vom Bundeskanzler,[1196] von Wissenschaftlern,[1197] vom ‚Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen',[1198] vom Verband der Geschichtslehrer Deutschlands.[1199] Eine größere Wirksamkeit als die Erklärungen hatten wohl aber die Initiativen der Kultusministerkonferenz. Laut Beschluss der KMK vom 11./12. 2. 1960 mussten die Lehramtsanwärter in „den Lehramtsprüfungen [...] für alle Schularten nachweisen, daß sie mit den Elementen der rechtsstaatlichen Ordnung [...] vertraut sind und daß sie einen Überblick über die deutsche Geschichte unseres Jahrhunderts haben."[1200] ‚Politische Bildung' als Unterrichtsprinzip sollte dadurch gefördert werden, dass im Referendariat jeder Lehrer „die Beziehung seines besonderen Fachgebietes zur Zeitgeschichte und zur Gemeinschaftskunde erkennen und herstellen" sollte.[1201] Um die ‚Politische Bildung' effektiver zu gestalten, sollte zudem der Unterricht in den Fächern Geschichte, Geographie und Sozialkunde im neuen Gemeinschaftskunde-Unterricht gebündelt werden.[1202]

Die Initiativen zur Gemeinschaftskunde erklären sich nicht nur als Reaktion auf die antisemitischen und nazistischen Ausschreitungen.[1203]

Diskussion um die Politische Bildung vom 2. – 4. Juni 1969. August 1969; Protokoll des Lehrgangs 1620/70: Politische Bildung – Förderstufe vom 8. – 12. Juni 1970. November 1970; Protokoll des Lehrgangs 1799: Zur Didaktik der politischen Bildung – Entwicklung und Probleme vom 30. 6. – 2. 7. 1971. September 1969; Protokoll des Lehrgangs 3405: Situation und Perspektiven der Politischen Bildung. 22. – 24. Mai 1978. 1979; Protokoll des Lehrgangs 27/103/79: Stand und Diskussion um die Didaktik der politischen Bildung/Gesellschaftslehre vom 2. – 6. 7. 1979. 1980; Protokoll des Lehrgangs 06/103/81: 25 Jahre politische Bildung in Hessen: Rückblick und Perspektiven. 1981. (Alle Protokolle stammen aus (Bibliothek des HILF)).

1194 Engelhardt war Mitarbeiter am Bildungsplan für Sozialkundlichen-Politischen Unterricht an beruflichen Schulen von 1965, an den Handreichungen und am Bildungsplan Politischer Bereich für die Förderstufe, 1969 und 1971, an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972, 1973, 1976. (Vgl. auch Elfner, M.: ‚Politischen Bildung' in Hessen. Tradition und Kontinuität. Ein Beitrag zum Verständnis der Rahmenrichtlinien. Manuskript 1985. Seite 1-25. (Privatarchiv Elfner).

1195 Engelhardt hat kaum Monographien verfasst. Die Ausnahme stellt sein früher Band: Engelhardt, Politisch bilden- aber wie, 1964 dar. Als Fall wählte er hier z.B. die Spiegelaffäre.
Viele Beiträge in den Protokollen zu Lehrgängen zur 'Politischen Bildung' gehen allerdings auf ihn zurück. Vgl. z.B. Informationen des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung Heft 2: ‚Politische Bildung' als Reflexionsprozess. März 1970 (Bibliothek des HILF). Hier war Engelhardt Mitautor für zwei Planungsskizzen: „Planungsskizze für die Analyse einer Kontroverse, dargestellt am 'Fall Panorama' (ebd. Seite 6-109) und Planungsskizze für den Problemkreis 'Rolle und Schicksal von Minderheiten in der Gesellschaft' (ebd. Seite 110-203).

1196 Erklärung von Bundeskanzler Konrad Adenauer zu den antisemitischen und nazistischen Vorfällen seit dem Heiligen Abend 1958 vom 16. Januar 1959 (zitiert nach Schönbach, Reaktionen, 1961, Seite 49.)

1197 Vgl. z. B. Adorno, Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit, 1960.

1198 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen vom 30. Januar 1960. (Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS).

1199 Erklärung des Verbands der Geschichtslehrer Deutschlands. In: GWU 11 (1960). Seite 1f.

1200 Ingrid Haller berichtet von ihrer Staatsexamensprüfung, dass der Prüfer, an einem anregenden intensiven Prüfungsgespräch über ihre mediävistischen Schwerpunktgebiete sagte. „Jetzt brauchen wir noch das da. Reden Sie mal." Er habe keine einzige Frage mehr gestellt und ziemlich frühzeitig abgebrochen. (Gespräch mit Haller, III). Zeitgeschichte, das sollte dieses eine Beispiel zeigen, hatte nicht immer das amtlicherseits gewünschte Gewicht.

1201 Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht in den Schulen. (Beschluss der KMK vom 11./12. 2. 1960. Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS).
Daneben wurde empfohlen, die Einrichtung von Lehrstühlen für ‚Politischen Bildung' zu betreiben, verstärkt Medien zur 'Politischen Bildung' bereit zu stellen, u.a. in den Landeszentralen für ‚Politische Bildung' bzw. für den Heimatdienst und das Fortbildungsangebot für Lehrer zu erhöhen.

1202 „Der Geschichtsunterricht ist in allen Klassenstufen im Hinblick auf seinen 'Politischen Bildungsgehalt und auf die Vorbereitung des Unterrichts in der neuesten Geschichte anzulegen. Der Schulausschuß wird beauftragt, als Ergänzung zu den Grundsätzen für den Geschichtsunterricht Richtlinien für den Unterricht in Gemeinschaftskunde aufzustellen." (Beschluss der KMK vom 11./12. 2. 1960. Dokumente Gesellschaftslehre. Archiv des HIBS).

1203 Es fanden zwei Sitzungen des Schulausschusses statt zur „Behandlung der neuesten Zeit (zumal der Periode des Nationalsozialismus) im Unterricht" (Sitzung vom 8. und 9. Februar 1960) bzw. zur „ Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht" (Sitzung vom 24. und 25. November 1960). Ein Arbeitsausschuss wurde eingesetzt, der „Richtlinien für die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Unterricht" erarbeitete, (ein von Andreas Hillgruber erstelltes Literaturverzeichnis war

Sie stehen darüber hinaus im Zusammenhang mit den Maßnahmen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe, die sich in den ‚Saarbrückener Rahmenvereinbarungen' der Kultusminister „zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien" vom 29. September 1960 niedergeschlagen haben.[1204] Am 5. Juli 1962 erließ die KMK die ‚Rahmenrichtlinien' Gemeinschaftskunde, an denen sich die Bildungspläne der einzelnen Länder orientieren sollten.

E.3.1.2 Erhardts Aufgabe: Verbesserung der politischen Bildung an hessischen Gymnasien

Im Kontext der Etablierung der Gemeinschaftskunde wurde Ehrhardt ans Hessische Kultusministerium geholt. Seine vorrangige Aufgabe bestand darin, den Unterricht in Gemeinschaftskunde so zu organisieren, dass er eine tatsächliche Verbesserung der ‚Politischen Bildung' für hessische Gymnasiasten bedeutete.

Zum politischen Bewusstsein Erhardts – Selbsteinschätzungen

Ehrhardt selbst charakterisiert sein politisches Bewusstsein, sein Demokratieverständnis zum einen als stark von den Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und von der Kriegsgefangenschaft geprägt. („Während dieser Zeit hatte ich genug Gelegenheit nachzudenken"). Als zweite Wirkungsmacht bezeichnet er die Demokratisierungsbemühungen der Amerikaner in der Besatzungszeit. Wichtig war, nach seiner Einschätzung, drittens das Studium bei Abendroth in Marburg. Im Interview spricht Ehrhardt weniger von der politischen Ausrichtung Abendroths. - Dieser war einer der wenigen Professoren, die sich dezidiert zu ihrer marxistischen Einstellung bekannten. Für ihn sei wichtig gewesen, dass er bei Abendroth die Möglichkeit gefunden habe, Zeitgeschichte zu studieren. „Die normale Historikerausbildung hörte mit dem 1. Weltkrieg auf."[1205] Ehrhardt nennt als Themen, mit denen er sich bei Abendroth befasst hatte, Weimar, Parteiengeschichte, Staatsrecht und Widerstand.

Teil dieser Richtlinien). Es handelte sich dabei aber lediglich um einen unverbindlichen Themenkatalog, nicht, wie ursprünglich geplant, um einen verbindlichen, ausführlichen Katalog, der es den Lehrern unmöglich gemacht hätte, der neuesten Geschichte auszuweichen. Auch das Georg Eckert Institut in Braunschweig wurde aktiv. Es erarbeitete „Empfehlungen zur Gestaltung der Lehrbücher für den Unterricht in neuester Geschichte und Zeitgeschichte" vom 2. Juli 1962.

1204 Zum 'Saarbrückener Abkommen' vgl. die ausführliche Fußnote im Anschluss an Seite 124 in diesem Band.

1205 Gespräch mit Ehrhardt.

Aus seinem Resümee „Ich war links eingestellt, wenn man so sagen will"[1206], lassen sich durchaus weitergehende Einflüsse Abendroths ableiten. Ehrhardt war Mitglied der SPD und hatte Zugang zu wichtigen hessischen Funktionsträgern; Funktionär war er aber nie.

Ehrhardt lag die ‚Startchancengerechtigkeit' besonders am Herzen. Das hat auch mit persönlichem Erleben zu tun: Die Erfahrung des sozialen Aufstiegs durch Bildung hatte ihn geprägt. In der Umverteilung von Sozialchancen durch Bildung sah er – wie übrigens auch v. Friedeburg – den Beitrag der zweiten deutschen Republik zur Demokratisierung. Wolf berichtet, dass der Historiker Ehrhardt sich der spezifisch deutschen Tradition bewusst war, dass der Staat durch die Bürokratisierung seiner Verwaltung sozialen Aufstieg ermöglicht.

Ehrhardt kannte auch die Grenzen des Aufstiegs im 19. und frühen 20. Jahrhundert: Bildung und Leistung innerhalb der Bürokratie brachte den Einzelnen zwar ins Umfeld der Macht, nie aber ganz an die Spitze. Demgegenüber waren durch Kapitalismus und Demokratisierung die Chancen in der Nachkriegszeit grundsätzlich ausgeweitet.[1207] – Die Umverteilung von Sozialchancen war in den 1960er Jahren ein dezidiertes Ziel der SPD, das Ehrhardt als Parteimitglied bewusst mit trug. Allerdings lautete seine Forderung nie ‚Chancengleichheit' sondern eben „Startchancengleichheit". Dies erschien ihm ehrlicher. „Was der einzelne daraus macht, ist seine Sache; der Aufsteiger muß notwendig mehr leisten, weil er keine Protektion hat", lautete die Begründung. Auch diese speiste sich aus der persönlichen Erfahrung. Nicht Gesellschaftsveränderung im Großen war sein Ziel; ihm ging es eher um die kleinen Schritte, die die gegebene Gesellschaft nicht grundsätzlich in Frage stellten.

Erhardts Zielsetzungen für die ‚Politische Bildung' an Gymnasien

Seine Zielsetzung für die ‚Politische Bildung' an Gymnasien umreißt Ehrhardt folgendermaßen: „Jugendliche sollten in die Lage versetzt werden, ihre Position in der Gesellschaft zu finden."[1208] Auf zwei zeitgenössisch vorgezeichneten Wegen (siehe oben) trug Ehrhardt dazu bei, sein Ziel zu erreichen: Einmal unterstützte er die Entwicklung eines ‚politischen' Gemeinschaftskundeunterrichts, zum anderen bemühte er sich um

1206 Gespräch mit Ehrhardt.

1207 Gespräch mit Wolf.

1208 Gespräch mit Ehrhardt.

die Etablierung der ‚Politischen Bildung' als Unterrichtsprinzip für alle Fächer.[1209]

Strategien der Umsetzung; die Mitwirkungsmöglichkeiten Ehrhardts

Ansetzen musste man nach dem Dafürhalten Ehrhardts „an der Ausbildung der Lehrer"; diese Sichtweise war damals sehr verbreitet und wurde gefördert u.a. durch die Studien des Instituts für Sozialforschung, die beträchtliche Defizite bei den Lehrern aufgezeigt hatten. Wenn man den Grundgedanken, dass Gemeinschaftskunde ein Integrationsfach sein sollte, ernst nahm, stellte sich das Problem, dass es kaum Lehrer gab, die die Facultas für Geschichte und für Politik hatten. Das galt auch für Hessen, obwohl hier mit Kogon und Abendroth sehr früh Professuren für ‚Politischen Bildung' etabliert wurden. Ehrhardt wollte deshalb dazu beitragen, Historikern die Möglichkeit zu geben, die Facultas für Politik nachzuholen. Anschließend sollte darüber nachgedacht werden, wie auch die Geographie noch zu integrieren wäre.[1210]

Es gab in Hessen drei Möglichkeit, die Facultas für Politik zu erwerben: durch ein viersemestriges Erweiterungsstudium,[1211] durch das Funkkolleg und durch die von Ehrhardt entwickelten ‚Wildunger Lehrgänge'. Das Erweiterungsstudium erfolgte als Studium an der Universität. Die beiden anderen Formen konnten berufsbegleitend abgeleistet werden. Für das ‚Funkkolleg' wurden Universitätsvorlesungen über den Rundfunk ausgestrahlt. Dazu fanden Begleitlehrgänge statt und eine Abschlussprüfung, aufgrund derer ein Zertifikat erteilt wurde. Immerhin 209 Kollegiaten erwarben so die Qualifikation für das Fach Politische Wissenschaften.[1212]

Stärker unterrichtsbezogen, und eindeutig von Ehrhardt geprägt, waren die Wildunger Lehrgänge: Parallel zur Tätigkeit an der Schule konnte in zwei Jahren die Lehrbefähigung für Gemeinschaftskunde erreicht werden. Die inhaltliche Planung erfolgte in enger Kooperation mit den Politologen Fetscher, Kogon und Abendroth. Ehrhardt hatte vor dem Wechsel ins Ministerium eigene Unterrichtserfahrung in der Gemeinschaftskunde gewonnen. „Das war wichtig für die Gespräche mit den Professoren; ich wußte, was ich unbedingt drin haben wollte."[1213]

Bei der Auswahl der beteiligten Professoren achtete Ehrhardt auf Ausgewogenheit, „damit keiner sagen konnte, jetzt kommt die endgültige Ideologisierung."[1214] Drei bis vier Lehrgänge mit je 35 Lehrern fanden statt. In mehrwöchigen Lehrgangsblöcken, die jeweils von Professoren geleitet und begleitet wurden, erfolgte eine Kompetenzerweiterung der Lehrer.[1215] Abgeschlossen wurden die Lehrgänge durch eine mündliche Prüfung. Die Kommission bestand aus den drei Professoren und Ehrhardt. – Weil aufgrund der veränderten Bestimmungen für die Lehramtsprüfungen, mehr noch aufgrund der Politisierung der Universität ab Anfang 1970, ca. die Hälfte der Gymnasial-Referendare während ihres Studiums die Facultas für ‚Politischen Bildung' erworben hatte, liefen zu dieser Zeit die Nachqualifikationsmaßnahmen für Gemeinschaftskunde aus.

E.3.2 Ehrhardts „Personalpolitik"

Die ‚Wildunger Lehrgänge', speziell auch die Prüfertätigkeit, sind die entscheidende Quelle für den informellen Einfluss Ehrhardts. Die Lehrer hatten sich mit Fotos und Daten zu ihrer beruflichen Biographie für die Teilnahme an den Lehrgängen zu bewerben. Über jeden Kandidaten legte Ehrhardt sich eine Karteikarte an, mit Studiendaten, Prüfungsergebnissen, Beobachtungen aus der Lehrgangszeit, nicht zuletzt mit den Ergebnissen der Abschlussprüfung. „Von jedem Lehrgang blieben zehn interessante Leute übrig." Auf diese Weise schuf er sich einen Fundus geeigneter Personen für Stellenbesetzungen in allen Bereichen des Schulwesens:[1216]

[1209] „Das war damals mein Fimmel, dafür war ich bekannt." Aus der Perspektive ex post beurteilt Ehrhardt dies heute als „Witz für sich": einen Altphilologen oder einen Mathematiker von der Priorität ‚Politischer Bildung' zu überzeugen, war ein sinnloses Unterfangen. (Gespräch mit Ehrhardt).

[1210] Die Nebenrolle der Geographie in der Gemeinschaftskunde – und später in der Gesellschaftslehre-Diskussion sticht ins Auge. Sie belegt die Dominanz der 'Politischen Bildung'. – Allerdings muss man auch sehen, dass in die zeitgenössische Diskussion kaum Geographen eingriffen.

[1211] Ab dem Semester 1963/64 boten hessische Universitäten diese Möglichkeit an. Für Prüfungen waren ausschließlich die Hochschulen zuständig.

[1212] Vgl. Kadelbach, Vorwort, 1970, Seite 13.

[1213] Gespräch mit Ehrhardt.

[1214] Gespräch mit Ehrhardt. In einer Ergänzung nach der Lektüre des Manuskripts der Habilitationsarbeit verwies Ehrhardt darauf, dass er deshalb die drei Ordinarien der Universitäten Frankfurt, Darmstadt und Marburg um Mitwirkung gebeten hatte. (Ergänzung Sommer 2000).

[1215] Das bestätigt auch der Geschichtsdidaktiker Uwe Uffelmann, der allerdings nie Mitträger der hessischen Schulreform war. (Gespräch mit Uffelmann). Die Karteikarten zu den Wildungen Lehrgängen wiesen Uffelmann als Teilnehmer aus. Das Gespräch diente zur Validierung der Aussagen.

[1216] Durch die Neueinführung der Gemeinschaftskunde, zusätzlich aufgrund der steigenden Schülerzahlen, waren nämlich zahlreiche Fachleiterstellen zu besetzen. Die steigenden Schülerzahlen und die Einrichtung von Gesamtschulen schuf Bedarf in der Schulverwaltung. Auch am Hessischen Kultusministerium herrschte immer wieder Personalbedarf in Schulentwicklungs- und Planungsabteilungen.

Aus diesem Kreise wurden die meisten neuen Fachleiter für Geschichte, Sozialkunde, auch Deutsch ernannt. Es gelang Ehrhardt, seine Kandidaten auf Schulleiterstellen, besonders an Gesamtschulen und auf die Stellen von Verwaltungsräten[1217] zu bringen, später auch auf Stellen im Kultusministerium. – Damals war diese Einflussnahme wohl wenigen Zeitgenossen bewusst.

Auf eine zusätzliche Zielsetzung seiner „Personalpolitik" weist Ehrhardt im Gespräch hin. Als die politischen Unruhen ab 1967/68 zuerst die Universitäten, in den Ballungsräumen sehr früh auch die Schulen, vor allem die Reformschulen, erfassten, bekamen die jungen Fachleiter die Funktion, Brücken zu schlagen zwischen den jungen, kritischen, diskursgeschulten, aufmüpfigen, linken Referendaren und der Institution Schule. Es ging dabei auch darum, deren kritisches Potential für Veränderungen in der Schule zu nutzen.

Besonders herausragend qualifizierte Leute schloss Ehrhardt zu einem Kreis von „Quasi-Mitarbeitern"[1218] zusammen. Dieser Kreise setzte sich, so Ehrhardt, „mit hohem Engagement und Sachkenntnis" mit aktuellen Zeitfragen auseinander, häufig auch mit Problemen, die ihn dienstlich befassten. Seine ‚Mitarbeiter' „schleuste"[1219] Ehrhardt zum einen in Stellen in der Schulverwaltung ein, aber auch in Kommissionen, die in Entscheidungsprozesse involviert waren, z.B. im Kontext der Curriculumsrevision.

Die Personalpolitik Ehrhardts wird unterschiedlich beurteilt. Die Rede war vereinzelt von ‚mafiosen Strukturen'[1220] – der Dankesschuld wegen, zu der sich die von Ehrhardt Empfohlenen angeblich verpflichtet sahen, vor allem aber der informellen Informationskanäle wegen, über die Ehrhardt auf diese Weise verfügte. Häufig bezeichnete man ihn als die ‚graue Eminenz im Kultusministerium', die im Hintergrund die Fäden

[1217] Verwaltungsräte sind Stellvertreter der Schulleiter, die häufig die Aufgabe hatten, die Stundenpläne zu gestalten. „Der Einfluß hier war wichtig, um Schulreform vor Ort durchzusetzen." (Gespräch mit Ehrhardt).

[1218] Zu diesem Kreis zählten z.B. Ingrid Haller, Hartmut Wolf, Helmut Hartwig. Kurt Fackiner, Gerhard Moos, Volker Dingeldey, Hans Georg Rommel.
Die Mitarbeiter Ehrhardts waren allesamt herausragend qualifiziert. Zum Profil der Teilnehmer gehören herausragende Abschlussnoten, nicht selten im humanistischen Abitur, bei Staatsexamina oder anderen Universitätsabschlussprüfungen. Nicht selten hatten die 'Mitarbeiter' Ehrhardts die Prüfungen bei Professoren abgelegt, die sie später heftig kritisierten. Offensichtlich lag es Ehrhardt daran, in seinem kritischen Gesprächskreis Leute versammelt zu haben, die wussten, was sie kritisierten.

[1219] Den Begriff 'einschleusen' verwendete Hartwig in seiner Rückerinnerung. (Gespräch mit Hartwig, I).

[1220] Telefonat mit Wand.

zog, ohne dass Entscheidungsträger dies immer wahrnahmen. Gar manche Berufung, die z.B. Hamm-Brücher, weil sie den Kandidaten zum Gespräch geladen hatte, als ihre Entscheidung ansah, wurde wohl von Ehrhardt eingefädelt.[1221]

Auffällig ist die Hochachtung, die Ehrhardt von allen gezollt wird, die unmittelbar mit ihm zu tun hatten, auch aus der Distanz von 30 Jahren. Hartwig sagt z.B. ganz klar, dass sein Vertrauen in die Bürokratie Vertrauen in Ehrhardt und die von ihm berufenen Mitarbeiter war. Wolf und Haller lassen keine Kritik an Ehrhardt aufkommen, ungeachtet der Tatsache, dass sie die Last der Verteidigung der umstrittenen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre weitgehend allein tragen mussten, obwohl inhaltliche Entscheidungen kaum einmal ohne Abstimmung mit Ehrhardt getroffen wurden.[1222] V. Friedeburg, Hamm-Brücher, Moos und Frommelt schätzen seine Kompetenz.

Ausdruck einer breiten Akzeptanz durch die Mitarbeiter und Kollegen ist, dass sie Ehrhardt vor seiner Berufung in die Abteilung Schulplanung zum Personalrat wählten. – Kritik erfährt Ehrhardt z.B. von Klafki oder von Wand, von Leuten also, die sich als ‚Opfer' seiner – teilweise durchaus taktischen – Überlegungen empfanden.

E.3.3 Lehrpläne und Handreichungen für Gemeinschaftskunde

Ehrhardt hatte, im Zusammenhang mit der Gemeinschaftskunde auch mit Lehrplanarbeit zu tun. Er leitete die Arbeit an einem Lehrplan für Ge-

[1221] Rommel, der Ministerialbeauftragte für Gesamtschulfragen, kam auf Empfehlung Ehrhardts; Moos löste ihn, ebenfalls auf Empfehlung Ehrhardts, als Schulleiter an der Ernst-Reuter-Gesamtschule ab. – Es ist durchaus denkbar, dass Ehrhardt seinerseits auf Empfehlung Moos', der inzwischen zum Staatssekretär avanciert war, zum Leiter der Abteilung Schulplanung wurde.

[1222] Ehrhardt zieht sich zurück, als er sieht, der Ansatz der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre geht nicht auf. Haller und Wolf sind dennoch der Ansicht, Ehrhardt habe sie damals nicht fallenlassen, dennoch habe er sie als „Bauernopfer" offeriert. Er selber habe die Chance zu wahren versucht, innerhalb der Kultusbürokratie weiterhin Einfluss zu nehmen, indem er fortfuhr, im Hintergrund zu wirken. So hatte Erhardt keine einzige öffentliche Veranstaltung zu den Rahmenrichtlinien besucht, so bestand er darauf, dass Haller die Bürozeiten strikt einhielt, obwohl sie im Auftrag v. Friedeburgs, teilweise bis in die Nacht hinein, hessische Bildungspolitik zu verteidigen versuchte. Umgekehrt lässt sich aber aus den Akten erkennen, dass Ehrhardt sich innerdienstlich loyal vor seine Mitarbeiter stellte. (Vgl. hierzu Beispiele von Reaktionen Ehrhardts auf innerdienstliche Stellungnahmen und auf Reaktionen von Eltern (Stellungnahmen zu Rahmenrichtlinien, 957/590 HKM); vgl. auch seine Vorbereitung für Landtagsstellungnahmen. (Stellungnahmen zu Landtagsanfragen, 951/05 HKM).

meinschaftskunde in die Wege, wobei die ‚Rahmenrichtlinien'[1223] der Kultusministerkonferenz den einzelnen Ländern große Spielräume ließen. Ehrhardt ließ die Lehrplankommission aus je zwei Fachleitern der drei Fächer bilden. Weil es nach seinem Dafürhalten mit Lehrplänen allein nicht getan war, initiierte er gleichzeitig die Arbeit an Handreichungen für den konkreten Unterricht.

Dazu[1224] wurden Lehrgänge an der Reinhardswaldschule durchgeführt. Die Überzeugung Fackiners und Hartwigs, dass Aufklärungsprozesse über Materialien in Gang gesetzt werden, hat nicht nur theoretische Wurzeln (Frankfurter Schule), sondern auch praktische, z.B. aus den Lehrgängen des HILF. Mit Ehrhardt teilten sie das Wissen, dass die Auswahl der Materialien mit darüber entscheidet, wohin Aufklärung gehen sollte.[1225] Solche und andere am Beispiel der Auseinandersetzung mit der Gemeinschaftskunde entwickelten Erkenntnisse wirkten auch fort

- in der Methodengruppe Hartwig (vgl. z.B. S. 291 in diesem Band)
- in der Projektphase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' (vgl. S. 306 in diesem Band)
- in einzelnen Rahmenrichtlinien-Gruppen (vgl. Hinweise in Kapitel 5, ab S. 489 in diesem Band)
- im ‚Modellversuch regionale Lehrerfortbildung' (vgl. S. 679 in diesem Band).

Andere Arbeitsfelder in der Lehrplanentwicklung

Parallel zur Erarbeitung der Lehrpläne für Gemeinschaftskunde organisierte Erhardt auch die Revision der Deutschlehrpläne für das Gymnasium. Dabei versuchte er, eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft, Bürokratie und Schule zu initiieren. Die Federführung lag, im Gegensatz zum Ansatz Hamm-Brüchers, aber beim Ministerium. Die Idee der Staatssekretärin, Bildungsreform in einem großen Wurf zu versuchen, die Curriculumsrevision nach außerhalb des Ministeriums zu verlagern, traf auf Ehrhardts Widerstand. Er hielt das Vorgehen, die Kultusbürokratie als Impulsgeber für Innovationen weitgehend auszuschließen, für falsch: Wissenschaft schien ihm diese Funktion nicht übernehmen zu können, weil ihr Theorie-Praxis Verständnis nicht an den realen Problemen der

[1223] Vgl. die Hinweise zum Saarbrückener Abkommen S. 124 in diesem Band.
[1224] Gemeinschaftskunde in Gymnasien. Handreichungen für den Lehrer. (Privatarchiv Hartwig).
[1225] Vgl. Gespräch mit Hartwig, I: „Das haben wir ja auch gelernt: Man muß alles mit allem verknüpfen, aber auswählen tun wir."

Schulen und der Schulverwaltung orientiert sei. Dass er seine abwartende Haltung gegen den Weg Hamm-Brüchers auch artikulierte, ist überliefert.[1226]

Dennoch wurde er, aufgrund seiner Erfahrung bei der Einführung der Gemeinschaftskunde, von Hamm-Brücher mit der ‚bürokratischen' Betreuung der Curriculumentwicklung betraut. Dadurch blieb ihm, wenn auch auf reduziertem Niveau, die Möglichkeit, auf die curricularen Reformen u.a. durch seine ‚Personalpolitik' einzuwirken. Wie gezeigt beeinflusste er so z.B. die Zusammensetzung der ‚Vorbereitenden Kommission'. Er sorgte für die Aufnahme seiner ‚Mitarbeiter' Hartwig, Fackiner und Ivo. Auch die geschilderte Homogenität der Lernbereichsgruppe Sozialwissenschaften geht auf ihn zurück.

Ehrhardt bezeichnet die Mitglieder der späteren Gruppe Hartwig als „meine beste Mannschaft"[1227]. – Die Hartwiggruppe stand während der gesamten Kommissionsarbeit in Kontakt mit Ehrhardt. Ihre Bereitschaft, später mit dem Ministerium zusammenzuarbeiten, war an die Person Erhardts gebunden. Ein Grund für die Umorientierung der Curriculumsrevision war, dass Ehrhardt und seinen ‚Mitarbeitern' die in der Situation der späten 1960er Jahre gegebene Möglichkeit, mehr Chancengerechtigkeit und mehr Demokratie zu erreichen, in Gefahr schien, weil sich die Arbeit der Klafkikommission nach ihrer Sicht und Erfahrung festgefahren hatte.

E.3.4 Leitung der Referatgruppe Schulplanung

Über Ehrhardts Funktion als Leiter der unter v. Friedeburg eingerichteten Referatgruppe Schulplanung ist bereits gesprochen worden (vgl. S. 345 in diesem Band). Aus den informellen Einflussmöglichkeiten waren formelle geworden.

Berufung Hallers zur Mitarbeiterin in das Planungsreferat

Aus der Distanz von 30 Jahren gehen Haller und Wolf davon aus, dass Ehrhardt durch die Berufung Hallers am ehesten die Möglichkeit gesehen habe, seine eigenen Ziele zu erreichen.[1228] Haller war seit Jahren ‚Quasimitarbeiterin' Ehrhardts; er kannte deshalb ihre Fähigkeiten, ihre hohe

[1226] Vgl. hierzu die Erinnerung Klafkis, Seite 205 in diesem Band.
[1227] Gespräch mit Ehrhardt.
[1228] Gespräch mit Haller und Wolf; Ehrhardt bestätigt diese Sichtweise. (Gespräch mit Ehrhardt).

Belastbarkeit. Er wusste auch, dass sie auf die Unterstützung der Gruppe, besonders auf die Hartmut Wolfs, zurückgreifen konnte,[1229] bei der Bewältigung des zentralen Aufgabenfelds ihres Sachgebiets, der Lehrplanrevision (G II 4), aber auch in den anderen von ihr zu bearbeitenden Gebieten: „Grundsatzfragen der ‚Politischen Bildung' für alle schulischen Bereiche, Sozialisationsfragen; Lerntheorie/Lernpsychologie in der Sekundarstufe; Mitwirkung bei der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche".[1230] Über die im Geschäftsverteilungsplan festgeschriebenen Aufgaben hinaus wirkte Haller auch mit bei der Integration der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern in die Universität und bei der Entwicklung der Gesamthochschule Kassel.[1231]

Dass seine ‚Mitarbeiter' zum Diskurs auf theoretisch hohem Niveau befähigt waren, habe Ehrhardt als „Zutat" akzeptiert, geeignet, „in der Zeit der Jugendunruhen befriedend und kompromißfördernd zu wirken".[1232] Ehrhardt erinnert sich aber auch an heftige Auseinandersetzungen, weil Haller und Wolf Positionen vertraten, die ihm zu „gesellschaftsverändernd" waren; Kritik übte er vor allem an ihrem überzogenen „Fachchinesisch".[1233]

Dass Ehrhardts Engagement nicht nur inhaltliche und politische Dimensionen hatte, sondern auch Ausdruck von Machtstreben war, zeigt die Auseinandersetzung um die faktische Verantwortung für die Rahmenrichtlinien deutlich. Die ausführliche Darstellung erfolgt weiter unten.[1234]

[1229] Auch Haller stellt in: dies., Schulplanung, 1976, Seite 45 dar, dass die Abteilung Schulplanung wegen der „knappe[n] Personalausstattung [...] im inhaltlichen Bereich, sofern sie ihre Aufgabe als innovative Entwicklungsarbeit bestimmte, auch organisatorisch auf die Zusammenarbeit mit Außengruppen angewiesen war."

[1230] Der Hessische Kultusminister: Geschäftsverteilungsplan. Stand 1. Mai 1970. Seite 53f. (Registratur HKM).

[1231] Vgl. u.a. die Darstellung in Haller, Schulplanung, 1976, Seite 43f; so wie die Sondernummern der bpi zur Neuordnung der Lehrerausbildung. Diesen Entwurf hatte Haller maßgeblich mit beeinflusst. Speziell der Versuch, die Neuordnung der Lehrerbildung über einen Diskussions- und Revisionsprozess zu organisieren, ging auf Haller zurück.

[1232] Gespräch mit Wolf.

[1233] Gespräch mit Ehrhardt.

[1234] Zur Umorientierung der Curriculumsarbeit vgl. S. 387 in diesem Band.

E.3.5 Die Quellenfrage: Möglichkeiten und Grenzen, informelle Einflüsse zu rekonstruieren

Hinweise aus den Akten

Dieser unerwartet hohe Einfluss Ehrhards auf die Abläufe der hessischen Schulreform lässt sich aus den Akten in der Regel nur indirekt erschließen. Dennoch waren die Akten der entscheidende Ausgangspunkt für die Hypothese zur Sonderrolle Ehrhardts.

Schon auf den ersten Blick ist erkennbar, dass Ehrhardt zwischen 1967 und 1976 ein Stück personaler Kontinuität verkörperte. Auch sein Aufstieg innerhalb der Kultusbürokratie ist unübersehbar: Erhardt wird von einem der Referenten der Gymnasialabteilung zum Leiter der Abteilung Schulplanung. Ab 1973 leitet er zusätzlich die Referatsgruppe Gymnasium. 1976 übernimmt er die Stufenabteilung der Sekundarstufe II, mit der Zuständigkeit für Berufsschule und Gymnasium.

Die Akten geben Hinweise darauf, dass Erhardt von Anfang an mehr war als ein Beamter innerhalb der Kultusbürokratie. Gerade zu Beginn seiner Tätigkeit im HKM fällt in seinen Aufgabenbereich zwar vor allem die Organisation der Abläufe[1235], fassbar wird er aber früh bei der Gesamtplanung[1236]. Unter anderem bestätigen die wenigen erhaltenen Protokolle von Hausbesprechungen seine Präsenz bei Weichen stellenden Besprechungen.[1237] Allerdings: Aus solchen Protokollen – es handelt sich in der Regel um Ergebnisprotokolle – lässt sich die Rolle der Einzelnen nur bedingt fassen. Dennoch ergeben sich immer wieder Hinweise auf Erhardts Kompetenz und seinen Einfluss. Aus den Akten geht auch hervor, dass er vom Minister und vom Staatssekretär um Stellungnahmen und Vorentwürfe gebeten wurde, dass er sich zu Anmerkungen anderer Refe-

[1235] Am Beispiel der Schulreform heißt das: Er unterzeichnet Einladungen, ernennt Kommissionsmitglieder, dankt ausscheidenden Mitarbeitern, unterzeichnet die Erteilung von Stundenermäßigungen.

[1236] Zentrale interne Dokumente gehen von ihm aus, laufen über seinen Schreibtisch. Häufig scheint dabei der Name Ehrhardt nicht unmittelbar auf. Die Aktenzeichen G II, bzw. B IV verweisen aber auf ihn.

[1237] In den Hausbesprechungen, die das Vorgehen bei der Rahmenrichtlinienarbeit festlegen, erscheint Ehrhardt in aktiver Rolle. Gegen die Interessen der Schulreferate setzt er das Interesse der Abteilung Schulplanung durch. (Vgl. S. 422 in diesem Band).

rate, bzw. der Staatskanzlei äußerte[1238] ebenso zu Anfragen, die von außerhalb an das Haus herangetragen wurden.[1239] Zwar entsprach dies auch formal seiner Funktion; zugleich bestätigen solche Akten seine Einflussmöglichkeiten.

Manchmal wird er auch als Ansprechpartner innerhalb des Kultusministeriums sichtbar, mit dem auf vertraulicher Basis Strategien beraten werden.[1240] Neben der Beteiligung an internen Abläufen fällt auf, dass Ehrhardt auch außerhalb des Hauses präsent ist, bei entscheidenden Sitzungen der verantwortlichen Kommissionen[1241] und bei wichtigen öffentlichen Tagungen.[1242]

Die Hinweise von Zeitzeugen

Trotz einer Vielzahl von Erwähnungen reichen die schriftlichen Hinweise auf eine herausgehobene Rolle Ehrhardts nicht aus, um seinen tatsächlichen Einfluss zu rekonstruieren. Rückfragen bei den Beteiligten ergaben, dass hinter den marginalen Hinweisen in den Akten mehr steckt. Ohne die Aussagen von Zeitzeugen wäre die Bedeutung Ehrhardts nicht rekonstruierbar gewesen. Zu unterscheiden sind drei Typen von Informationen.

- Da waren einmal Gespräche zu unterschiedlichen Phasen der Schulreform, mit unterschiedlichen Gesprächspartnern, die, im Zusammenhang mit Personal- und Organisationsstrukturen, den Hinweis gaben: „Das weiß der Ehrhardt", ohne dass näher auf dessen Rolle eingegangen worden wäre. Aus der Summe der Aussagen dieses Typs und aus den Akten kristallisierte sich langsam die Hypothese heraus, dass Ehrhardt eine Rolle für die Schulreform spielt, die über seine offiziellen Funktionen am Ministerium hinausweist.

[1238] Die Stellungnahmen zu den ersten Entwürfen der Rahmenrichtlinien (Einwände aus dem Haus und von der Staatskanzlei) nimmt er entgegen, beantwortet er. Teilweise greift er dabei auf Vorarbeiten seiner Referenten zurück.

[1239] Die Beantwortung von Eingaben der Eltern, HPR, Verbänden teilt er mit seinen Referenten. Wichtig erachtete Anfragen beantwortet er selbst.

[1240] Nur ausnahmsweise haben sich solche Strategieberatungen schriftlich niedergeschlagen und erhalten. Es geht dann z.B. darum, Strategien für die Reaktion auf hausinterne Widerstände zu überlegen (Einwände des Referatsgruppenleiters der Abteilung EV Hess gegen die Rahmenrichtlinien), bzw. gegen Angriffe von außen (Staatskanzlei zu den Rahmenrichtlinien).

[1241] So nimmt Ehrhardt an Sitzungen der Koordinierungskommission teil, speziell in Umorientierungsphasen bzw. in der Endphase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

[1242] Vgl. die Teilnehmerlisten an den Tagungen der Sondierungsphase.

- Diese Sonderrolle war die Voraussetzung für konkrete Rückfragen nach der Person Ehrhardts (Typ II der Zeitzeugen-Informationen). Unisono war dann die Rede von ausgezeichneter Personalkenntnis, von hoher Kenntnis der Verwaltungsstrukturen, von internem Einfluss.[1243] Die Erklärung, wie dieser Einfluss möglich war, konnte aber nur aus dem inneren Kreis derer kommen, die eng mit Ehrhardt kooperiert hatten. Die Frage war, wie groß die Gesprächsbereitschaft dieser Gruppe[1244] in Bezug auf Ehrhardt sein würde. Es zeigte sich durchwegs hohe Aufgeschlossenheit. Im Verlauf der einzelnen Gespräche entwickelte sich oft die Bereitschaft, auch über Interna zu sprechen. Die Informationen verdichteten sich immer mehr; die ursprünglich marginalen Hinweise aus schriftlichen Quellen gewannen so an spezifischer Aussagekraft.
- Ohne den dritten Typus, das unmittelbare Gespräch mit Ehrhardt, wäre seine Rolle dennoch nicht hinreichend zu erschließen gewesen. Auch Ehrhardt war, nach anfänglicher Zurückhaltung, zu großer Offenheit bereit.

Allen Gesprächspartnern war bewusst, dass zur Rekonstruktion der Rolle Ehrhardts die vorhandenen schriftlichen Quellen nicht ausreichten, dass eine Rekonstruktion ohne die Erinnerung von Zeitzeugen, ohne die je eigene Erinnerung, nicht möglich war. Die Bereitschaft, als Quelle für eine von wissenschaftlichem Interesse geleitete Rekonstruktion zur Verfügung zu stehen, war in hohem Maße gegeben.

Das Gewicht gegenwartsbezogener, biographischer Interessen, das in Zeitzeugeninterviews oft recht maßgeblich ist, schien bei der Frage nach der Rolle eines Mannes, der im Hintergrund die Fäden zog, eher abzu-

[1243] Vgl. die Gespräche mit v. Friedeburg, Hamm-Brücher, Nicklas, Frommelt und Elfner, Klafki und Lingelbach, Rutz, Schermer, Hauschild, Knauer.

[1244] Ingrid Haller, Mitglied der Gruppe Hartwig der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', ab 1969 Referentin der Schulplanungsabteilung des Hessischen Kultusministeriums, maßgeblich verantwortlich für die Entwicklung der Rahmenrichtlinien; Hartmut Wolf, Mitglied der Gruppe Hartwig der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Projektleiter, maßgeblich für die Entwicklung, Implementation und Verteidigung der Rahmenrichtlinien; Leiter des Modellversuchs regionale Lehrerfortbildung; Helmut Hartwig, beteiligt an der Förderung der Gemeinschaftskunde, Mitglied der ‚Vorbereitenden Kommission', Leiter der nach ihm benannten Gruppe der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Projektleiter; Volker Dingeldey Mitglied der ‚Vorbereitenden Kommission', Mitglied der Gruppe Hartwig, Lokalpolitiker, GEW Funktionär; Gerhard Moos, Staatssekretär unter v. Friedeburg.

nehmen.[1245] Dies gilt naturgemäß nicht für Erhardt selbst. Woher seine kritische Offenheit kam, kann nur hypothetisch erklärt werden. Eine Rolle hat sicher die Bereitschaft des Historikers Ehrhardt gespielt, einen Beitrag zur möglichst zutreffenden Rekonstruktion eines Prozesses zu leisten. Die Hinweise im ersten Teil des Gesprächs waren geprägt vom Bemühen, Strukturen, z.B. im Umfeld der hessischen Aktivitäten zur Gemeinschaftskunde, transparent zu machen. Auf die eigene Rolle ging Ehrhardt hier nur sehr verschlüsselt ein. Erst nach genauem Nachfragen, nach Hinweisen auf die Äußerungen anderer Zeitzeugen, nach Bezügen auf Indizien aus Akten, berichtete er in ausgesprochen offener Weise über seine Intentionen und sein Vorgehen. Zum Teil schien mir durchaus die Genugtuung darüber zu spüren zu sein, dass nun, in einer wissenschaftlichen Arbeit, das eigene Wirken, das zeitgenössisch notwendig im Hintergrund zu erfolgen hatte, ans Tageslicht kommen würde.

[1245] Gemeint ist das an anderen Stellen durchaus spürbare Motiv der biographischen Rechenschaft über eigene Entscheidungen oder das Bedürfnis nach Legitimation damaliger Entscheidungen. Allerdings ist einschränkend festzustellen, dass die Darstellungen zur Rolle Ehrhardt gerade für von Mitgliedern der damaligen Gruppe Hartwig genutzt wurden, um eigene Verhaltensweisen zusätzlich zu erklären (Dies gilt besonders für Hartwig und Haller, ansatzweise auch für Wolf).

5. Von der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zu den Rahmenrichtliniengruppen

Der Entstehungskontext und die Hintergründe für die personelle Besetzung der Abteilung Schulplanung im HKM sind bereits dargestellt worden, ebenso, die landespolitischen Gründe, die der Entwicklung des Schul- und Hochschulentwicklungsplanes Priorität gaben.

Die Konsequenz daraus ist, dass die Erarbeitung der Curricula ganz entscheidend umstrukturiert wurde. Im Folgenden geht es nun darum, diese Umorientierung und ihre Hintergründe sowie die Reaktionen auf die Pläne zu rekonstruieren.

5.1 Die Gliederung in Teilphasen; Quellenlage

Zu unterscheiden sind zwei Phasen. Die erste setzt mit der Amtsübernahme durch v. Friedeburg und dem Wechsel Hamm-Brüchers nach Bonn ein und reicht bis zum Frühsommer 1970. Sie ist bestimmt durch Vorüberlegungen zur Umorientierung. Die Curriculumskommissionen unter dem Vorsitzt Klafkis arbeiten in dieser Zeit, wie bereits dargestellt an der Entwicklung der Unterrichtsprojekte (vgl. S.306). Am Ende dieser Phase stehen Grundsatzentscheidungen für den weiteren Verlauf der Reform: Intern wird entschieden, dass die Verantwortung nunmehr im Ministerium liegen wird und dass kurzfristig Rahmenpläne entwickelt werden.

In der zweiten daran anschließenden Phase, die bis zum Jahresende 1970 dauert, werden diese Entscheidungen in konkrete Planungen umgesetzt. Hinter den Kulissen findet zwischen den Referaten des Ministeriums ein heftiges Ringen um Einfluss auf die Entwicklung der Curricula statt. Immer noch ist strittig, wie mit der Klafkikommission verfahren werden soll.

Die Quellenlage für die beiden Phasen ist sehr unterschiedlich: Für die erste Phase hat sich nur ein einziges, allerdings zentrales Dokument erhalten, der so genannte Perspektivplan. In der zeitnahen, mit ausführlichen Quellenzitaten arbeitenden Dissertation Wolfs und in einer den Prozess resümierenden Publikation Klafkis werden die Entwicklungen allerdings recht ausführlich diskutiert. Ergänzend können weitere zeitnahe, öffentlich dargestellte Stellungnahmen zum Gesamtprozess herangezogen

werden.[1246] Mit Hilfe dieser Darstellungen und ihren Quellenverweisen ist es möglich, die Prozesse der Phase 1 und ihre Interdependenzen zu erschließen. – Die Gründe für die desolate Aktenlage dieser Phase sind bereits beschrieben worden: Die von Hause aus schon wenig umfangreichen Unterlagen der Geschäftsstelle, bestehend aus Protokollen der Koordinierungs- und Realisierungskommission sowie Besprechungsunterlagen und -notizen, sind der Vernichtungsaktion in der Reinhardswaldschule zum Opfer gefallen.[1247] Die vom Hessischen Kultusministerium verwalteten Akten hatte Wolf für die Erarbeitung seiner Dissertation herangezogen; sie sind mit der bereits beschriebenen ‚Dissertationskiste' verschollen. Der Weg über Privatarchive brachte in diesem Falle kaum Ergebnisse, weil die Umorientierungsphase wenig Öffentlichkeit hatte und deshalb schon zeitgenössisch kaum jemand über Unterlagen verfügte. Die wenigen Akten konnten, weil sie nur Teilaspekte betrafen, nicht eingeordnet werden und wurden vernichtet. Lingelbach hat den Perspektivplan aufbewahrt; das weist auf die herausragende Rolle dieses Dokuments hin. Über Zeitzeugenbefragung konnten die Lücken zwar teilweise gefüllt werden, dennoch gilt: bei der Rekonstruktion der ersten Phase müssen aufgrund der Quellenlage notwendig Leerstellen offen bleiben.

Die zweite Phase, der Prozess innerhalb des Ministeriums, wurde bislang noch nicht rekonstruiert. Wolf hatte sich aber auch hierzu einen Aktenbestand angelegt. Dieser hat sich in seinem Privatarchiv erhalten. Es handelt sich dabei zum Großteil um die Originalbestände des Hessischen Kultusministeriums. Einige wenige Dokumente zu dieser Phase sind auch ins Hauptstaatsarchiv Wiesbaden gelangt. In den allermeisten Fällen handelt es sich dabei um Unterlagen, die vervielfältigt vorhanden waren. Sie kamen bei der Ablieferung von Beständen aus den Referaten E I – E IV der Abteilung Erziehung und Unterricht (Grundschule bis Gesamtschule) ins Archiv. Der Serientitel „Entwicklung stufenbezogener Rahmenrichtlinien für den Sportunterricht (Lehrplanrevision)" enthielt die ausführlichste Überlieferung. Über die Akten hinaus wurde wieder auf die Aussagen von Zeitzeugen zurückgegriffen.

[1246] Die Position der Gruppe Hartwig wird z.B. dargestellt in Hartwig, Die Geschichte des Projekts Wohnen, 1972.
[1247] Vgl. die Überblicksdarstellung zur Quellenlage S. 153 in diesem Band.

5.2 Der Perspektivplan der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' und die Reaktion des Hessischen Kultusministeriums

Bereits unmittelbar nach der Regierungsumbildung fand am 12. November 1969 ein Gespräch der Kommissionsleitung im Kultusministerium statt. Es ging hier mehr um ein Kennen-Lernen und um das Klären von Positionen, noch nicht um konkrete Festlegungen für die Weiterarbeit. Klar wurde aber das Interesse des Ministeriums die Lehrer vor Ort schneller an den Ergebnissen der Kommissionsarbeit partizipieren zu lassen.

Erst in einer späteren Besprechung mit Mitgliedern der Koordinierungskommission am HKM, die am 4. Februar 1970 stattfand, erhielt die Kommissionsleitung den Auftrag, einen Bericht zum Stand der Curriculumsrevision und zur weiteren Planung vorzulegen. Als Zielvorgaben wurden die „Effektivierung und Beschleunigung der Kommissionsarbeit bei gleichem Kostenaufwand wie bisher" auf den Weg gegeben und die „umfassendere und gezieltere Information der hessischen Lehrerschaft"[1248].

Mit letzterem wurde ein Aspekt aufgegriffen, der schon im Novembergespräch eine Rolle gespielt hatte. Sowohl Wolf als auch Klafki berichten, das Ministerium habe darauf gedrängt, „möglichst schnell unterrichtspraxisorientierte Arbeitsergebnisse in die Schule zu geben, um die allgemein beklagte Praxisferne der bisherigen Arbeit zu beheben."[1249]

Der Auftrag des HKM, einen Sachstandbericht und Planungen vorzulegen, wurde in der für solche Grundsatzangelegenheiten zuständigen Koordinierungskommission diskutiert. Zwei Alternativen standen zur Disposition: Eine durch Kommissionsleitung repräsentierte Gruppe hatte vor, die „Erarbeitung des Gesamtcurriculum" in den Vordergrund zu stellen. Sie sollte weitgehend von hauptamtlichen Mitarbeitern übernommen werden. Die anderen Mitglieder der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' sollten, wie bisher nebenamtlich, die bereits angelaufene Erprobung der Methoden zur Lernzermittlung an konkreten Beispielen fortführen.

Im Gegensatz dazu legten speziell Hartwig und Fackiner den Akzent auf „Programme zur Information und Einbeziehung der Lehrerschaft in

[1248] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 212.
[1249] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Fußnote 140.

die Curriculumsrevision".[1250] Die Positionen wurden kontrovers diskutiert.

Im Bericht ans Kultusministerium („Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision"[1251]) fanden beide Positionen Berücksichtigung. Die Argumentation lief dabei nach folgendem Muster ab: „Um den Bewusstseinsabstand zwischen denen, die das Curriculum erarbeiten und denen, die damit in der Schule arbeiten, nicht zu groß werden zu lassen, muss man die ersten Arbeitsergebnisse schon sehr früh einer möglichst großen Gruppe von Lehrern vorlegen, die sich an Hand von Beispielen in die Probleme einarbeiten sollten."[1252] Parallel dazu müsse von hauptamtlichen Mitarbeitern an einem Gesamtcurriculum gearbeitet werden. – Zur Verknüpfung dieser beiden Stränge gab es in der Kommissionsleitung anfangs wohl wenige Überlegungen.

Den Text erarbeitete im Auftrag der Kommission Lingelbach. Er wurde zeitgenössisch als „Perspektivplan" bezeichnet. Diese Bezeichnung wird auch für die vorliegende Arbeit übernommen. Das Papier wurde am 3. April 1970 dem Ministerium vorgelegt. Der Text wurde mit der Gesamt-Kommission nicht abgestimmt. Auf der Arbeitstagung vom 19./20. Februar wurden die Gruppen lediglich darüber informiert, dass ein Papier entwickelt werden muss. Erst auf der Tagung vom Mai 1970, als der Perspektivplan bereits am Ministerium eingereicht worden war, wurde er der Gesamtgruppe vorgelegt. Dies führte zu (vereinzelten) Protesten und dazu, dass die Gesamtkommission den Perspektivplan durch eine Resolution ergänzte. Diese hat sich nicht erhalten; Klafki und Wolf nehmen aber ausführlich Stellung. Allerdings liegen die beiden Interpretationen weit auseinander. Das erklärt sich aus der eigenen Beteiligung am Umorientierungsprozess und der unterschiedlichen Bewertung des Fortgangs der Revision.

Bevor darauf eingegangen wird, erfolgt eine kurze Auseinandersetzung mit dem Perspektivplan. Weil es sich um ein ‚intentionales' Papier

[1250] Nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 105. Wolf zitiert hier aus einem Protokoll einer Sitzung der Realisierungskommission vom 9. März bis 11. März 1970, bei der wohl Fackiner Bericht über die Sitzung der Koordinierungskommission erstattet hatte.
Auch Hartwig ist diese kontroverse Schwerpunktsetzung gegenwärtig (Gespräch mit Hartwig, II).

[1251] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. (Privatarchiv Lingelbach).

[1252] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 12.

handelt, werden die Aussagen nicht nur referiert, sondern auch eingeordnet und interpretiert. Dabei werden einerseits Zusammenhänge zur bislang in der vorliegenden Arbeit geleisteten Rekonstruktion hergestellt. Andererseits wird versucht, die Intention der Verfasser zu verdeutlichen. Dazu werden auch (spätere) Aussagen Klafkis und Lingelbachs über diesen Plan herangezogen.[1253] Versucht wird auch, zeitgenössische Bewertungen einzufangen. Dies ist nur vermittelt über die Dissertation Wolfs möglich. Eingegangen wird auf die oben angesprochene Resolution, auf Stellungnahmen aus der Sicht Wolfs oder Hartwigs. Breiten Raum erhält dabei, wegen der politischen Bedeutsamkeit, die Stellungnahme, die Ingrid Haller für das HKM erarbeitet hat.

Der Perspektivplan ist in drei Teile untergliedert:

- „Teil I. Arbeitsbericht der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'", wobei unter a) ein Rückblick auf die Arbeitsphase der ‚Vorbereitenden Kommission'[1254] erfolgt und unter b) „Organisationsformen der Gesamtkommission und der gegenwärtiger Diskussionsstand" beleuchtet werden.
- Teil II des Perspektivplans ist überschrieben mit „Theoretische Grundlegung und organisatorische Probleme". Er befasst sich speziell mit den „Prämissen der bisherigen Arbeit und [der] Stellung der Curriculumskommission zum BTZ" sowie den „Probleme[n] der bisherigen Organisationsform".
- Im III. Teil wird dann die „Perspektivplanung für die weitere Arbeit" vorgestellt. Wie sich bereits abgezeichnet hat, ist die grundlegende Forderung die nach einer Zweiteilung zwischen a) „Erstellung eines vorläufigen Curriculums", b) „Programm zur Einbeziehung der Lehrerschaft in die Arbeit der Curriculumsrevision".

5.2.1 Hinweise zu Teil I des Perspektivplans: Arbeitsbericht der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'

Sowohl der Rückblick als auch die Charakteristik der gegenwärtigen Situation nehmen auf potentielle Kritik Rücksicht und haben die Funktion, zu den in Teil III vorgestellten neu entwickelten Planungen hinzuführen. Besonders deutlich wird dies an den Stellen, die sich mit der Imple-

[1253] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 212-216; vgl. auch Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I und Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

[1254] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 2. (Privatarchiv Lingelbach): „a) Motive und Außenbedingungen des Arbeitsauftrages für die ‚Vorbereitende Kommission'".

mentation des Curriculums befassen. Hier werden Aspekte verkürzt und bis an den Rand der Verfälschung, uminterpretiert. Das trifft z.B. für die einleitende Behauptung zu: Es wird festgestellt, dass schon für die ‚Vorbereitende Kommission' neben der Notwendigkeit, auf die bereits beschlossene „organisatorische Schulreform" zu reagieren und dem Willen, die „Ergebnisse[.] der internationalen Curriculumsforschung" zu berücksichtigen, als dritter Aspekt stand, die „Erfahrungen der praktischen Curriculumsinnovationen"[1255] zu berücksichtigen. – Richtig ist, dass, wie auch in Kapitel 2 dieser Arbeit gezeigt, in der Sondierungsphase vereinzelt Gedanken zur Partizipation der Betroffenen geäußert wurden, am entschiedensten von Edelstein.[1256] Diese Überlegungen wurden in der ‚Vorbereitenden Kommission' auch verschiedentlich aufgegriffen, besonders von Fackiner und Hartwig.[1257] Das Gesamtkonzept haben sie in dieser frühen Phase aber nicht in dem im Perspektivplan dargestellten Maße beeinflusst.

Sie gewinnen erst mit den Forderungen des HKM nach mehr Schulnähe, Gewicht (nach der Regierungsumbildung, ab November 1969, verstärkt ab Frühjahr 1970). – Ebenso wenig spielte zu Beginn die Frage eine Rolle, ob die Curriculumsrevision „durch ein Lehrplan-Institut" oder „durch noch zu bildende Lehrplan-Kommissionen" realisiert werden sollte.

Anders als im Perspektivplan dargestellt, war es ursprünglich sehr wohl beabsichtigt gewesen, als Ergebnis der Vorbereitungsphase einen ‚Rahmenplan' für die weitere Arbeit vorzulegen. Dass dies nicht gelang und mit dem ‚Grünen Papier', lediglich ein Problemkatalog präsentiert werden konnte, „der die Fragen und Schwierigkeiten fixierte, die eine grundlegende Curriculumsreform der Sekundar-Stufe, das Kernstück der Hessischen Schulreform, aufwarf,"[1258] steht auf einem anderen Blatt (vgl. Kapitel 3 dieser Arbeit, S. 167). Dort wurden auch die – letztlich gescheiterten – Bemühungen dargestellt, aus dem Grünen Papier Arbeitsaufträge für die Kommissionsarbeit abzuleiten.

Eine Umdeutung erfährt auch der Versuch, „Instrumente zur Ermittlung und Begründung allgemeiner Lernziele zu entwickeln", der die Curriculumskommission bis zum Zeitpunkt der Berichterstattung beschäftigte. Die Entscheidung für die Arbeit an unterschiedlichen Methoden der Lernzielermittlung wird im Perspektivplan sehr eindeutig in die Kontinuität der Vorarbeiten der ‚Vorbereitenden Kommission' gestellt: „Wie bereits die ‚Vorbereitende Kommission' ging die gesamte bisherige Arbeit der Lernbereichskommissionen von der Hypothese aus, daß curriculare Entscheidungen nur im Hinblick auf vorweg definierte und begründete allgemeine Lernziele rational getroffen werden können."[1259] Zwar ist richtig, dass das Prinzip der Orientierung an leitenden Lernziele nicht in Frage stand. Der Weg dorthin war aber auf Grund eines Beschlusses der Gesamtkommission, vom im ‚Grünen Papier' vorgeschlagenen und von Lingelbach vorgetragenen Weg der Lernzielarbeit abzuweichen, offen[1260]. Niemand konnte zum Zeitpunkt der Berichterstattung sagen, ob die Arbeit an unterschiedlichen Methoden zur Lernzielfindung koordiniert werden konnte.

Lingelbach legt Wert auf den Hinweis, dass „diese, für die Curriculumsinnovation notwendige Aufgabe [...] in der bisherigen Forschung in praktikabler Weise nicht geleistet worden"[1261] ist. Er hat eine mehrfache Funktion. Er unterstreicht die wissenschaftliche Legitimation und Bedeutsamkeit des hessischen Vorhabens; er erklärt aber auch, weshalb man in zeitlichen Verzug zur ursprünglichen Planung geraten war.

Die Darstellung der unterschiedlichen Methoden zur Lernzielermittlung erfolgt neutral und distanziert. Hinweise auf Kontroversen zwischen den Gruppen klingen nur an einer Stelle an: Die „aus der Lernbereichskommission ‚Naturwissenschaften' entstandene Arbeitsgruppe [...] Kuhn entwickelte ein System, das den Denkansatz der ‚Gruppe Hartwig' aufgriff, jedoch beansprucht, Einseitigkeiten dieses Instruments zu vermeiden und auf direkterem und schnellerem Wege insbesondere naturwissenschaftliche Lernziele zu ermitteln."[1262] Worin der Vorwurf der Einseitigkeit besteht, wird nicht gesagt.

[1255] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 2. (Privatarchiv Lingelbach).

[1256] Vgl. hierzu die Hinweise zu Edelstein, S. 119 in diesem Band.

[1257] Vgl, hierzu die Hinweise zur ‚Vorbereitenden Kommission', S. 153 in diesem Band.

[1258] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 4. (Privatarchiv Lingelbach).

[1259] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 4. (Privatarchiv Lingelbach).

[1260] Vgl. S. 195 in diesem Band.

[1261] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 8. (Privatarchiv Lingelbach).

[1262] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 10. (Privatarchiv Lingelbach).

Insgesamt macht die Darstellung der Ansätze den Eindruck, dass die einzelnen Methoden nicht isoliert nebeneinander entwickelt werden, sondern aufeinander abgestimmt. Zusätzliche Methodengruppen, wie die Fischers zur Klärung des Leitziels Emanzipation, haben sich, folgt man der Darstellung des Perspektivplans, aus Sachnotwendigkeit ergeben.[1263] Abschließend heißt es: „Dabei trat im Verlauf der Arbeit die wechselseitige Abhängigkeit der entwickelten Instrumente immer deutlicher hervor. So wurde auf den erwähnten Lehrplan-Tagungen versucht, die Interdependenzen der verschiedenen Methoden zur Lernzielermittlung herauszuarbeiten und die Möglichkeit zur Konstruktion eines kombinierten Verfahrens auszuloten."[1264]

Nach der Schilderung des Perspektivplans ergaben sich aus der Arbeit an den Methoden fast zwangsläufig die ‚Projekte'. Auch das stellt sich bei der Rekonstruktion der Abläufe differenzierter dar. Lingelbach schreibt: Es „war weiterhin erforderlich, Beispiele durchzuspielen, die ihrerseits Ansätze zur Entwicklung von Modellen lernzielorientierter Unterrichtseinheiten bieten." In der Darstellung des Perspektivplans führt der bisherige Weg direkt in das „zweigleisige Verfahren der Curriculumsreform", das den Kern des Perspektivplans ausmacht: „Parallel zur Konstruktion von Gesamtlehrplänen durch ständige Arbeitsgruppen dienen die Unterrichtsbeispiele der Information und dem Training der gesamten Lehrerschaft. Auf diese Weise kann der Prozeß einer ständigen ‚Curriculumrevision', an der alle die Reform tragenden Gruppen aktiv beteiligt sind, in Gang gesetzt werden."[1265]

[1263] Vgl. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 12. (Privatarchiv Lingelbach): „Zur Klärung des auch für die anderen Verfahren entscheidenden Bewertungsproblems, insbesondere zur Herausarbeitung brauchbarer Bewertungskriterien wurde eine weitere Arbeitsgruppe gebildet, deren Diskussionsleitung Herr Prof. Dr. Rauschenberger übernahm." Vgl. ebd., S. 14: „Da auch diese Gruppe [Rauschenberger], wie bereits die ‚Vorbereitende Kommission' und die übrigen Arbeitsgruppen sich entschied, als oberstes Bewertungskriterium das Prinzip ‚Emanzipation' anzusetzen, wurde eine historische und systematische Klärung dieses Begriffes unerläßlich. [...] Mit dieser Aufgabe wurde eine Untergruppe beauftragt, deren Leitung Herr Dr. Kurt Gerhard Fischer übernahm."

[1264] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 15. (Privatarchiv Lingelbach).

[1265] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 15f. (Privatarchiv Lingelbach).

5.2.2 Hinweise zu Teil II des Perspektivplans „Theoretische Grundlegung und organisatorische Probleme"

Zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Perspektivplans wurde die Organisation des neu gegründeten ‚Bildungstechnologischen Zentrums' (BTZ)[1266] diskutiert. Dabei kamen Überlegungen ins Spiel, an dieses finanziell sehr gut ausgestattete Institut auch die mittel- und langfristige Curriculumentwicklung anzulagern[1267]. Deshalb legte Lingelbach den Schwerpunkt des Organisationskapitels darauf, die Bedingungen festzuschreiben, unter denen eine Angliederung nur sinnvoll ist.

Er versuchte deutlich zu machen, dass „[s]achlich und logisch [...] curriculare Entscheidungen jeder Erforschung und Praktizierung pädagogischer Technologien vorausgehen müssen. Die „Erstellung von Unterrichtsprogrammen [wird] erst sinnvoll, wenn die Ausarbeitung und praktische Erprobung des Curriculums weitgehend abgeschlossen, d.h. in den Prozeß der ‚ständigen Reform' übergeleitet worden ist." Als Essenz dieser Überlegungen fasst Lingelbach zusammen: „Nur wenn alle Beteiligten die prinzipielle Priorität der Curriculumsforschung und Innovation anerkennen, erscheint daher eine Einbeziehung der Curriculumskommission in das BTZ sinnvoll."[1268] – Aus der Distanz von gut 20 Jahren betont Klafki die Zielsetzung, „eine unreflektierte, technizistische Orientierung dieser Einrichtung zu verhindern"[1269], die dem bisherigen Ansatz der hessischen Schulreform konträr gewesen wäre.

Lingelbach taktiert im Perspektivplan vorsichtig: Die massivste Kritik an einer Integration der Curriculumentwicklung in das BTZ äußert er in Form eines langen Zitats aus einer ablehnenden Stellungnahme Rauschenbergers. Diese Strategie erklärt sich daraus, dass der Perspektivplan auf eine bessere personelle und materielle Ausstattung der Geschäftsstelle und der Kommission drängte (die Curriculumsrevision ist unter den bisherigen Bedingungen nicht zu leisten. „Verzögerungen der Arbeit [wa-

Die ersten Beispiele seien bereits auf der Novembertagung vorgestellt worden, zitiert wird hierzu: Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Heft 2. Februar 1970. S. 37-62. (Bibliothek des HILF). Die dort angeführten Beispiele haben aber mit „ Modellen lernzielorientierter Unterrichtseinheiten" noch wenig zu tun.

[1266] Zum BTZ vgl. S. 475 in diesem Band.

[1267] U.a der für Gesamtschulen zuständige Ministerialbeamte des HKM hatte diesen Gedanken ins Spiel gebracht. Vgl. S. 424 in diesem Band.

[1268] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 18. (Privatarchiv Lingelbach).

[1269] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 215.

ren] unvermeidbar", weil die nebenamtlichen Mitglieder zeitlich überlastet waren). Lingelbach musste die Möglichkeit offen halten, an der hervorragenden Ausstattung des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' zu partizipieren.

Unter organisatorische Probleme ging Lingelbach vor allem auf die „Fluktuation" ein, die die Arbeit stark beeinträchtigt habe: Er erklärt sie aus der zeitlichen Belastung der Mitarbeiter und dem mangelnden Interesse, speziell der Real- und Hauptschullehrer. Dazu seien gruppendynamische Probleme gekommen, die sich aus der Zielsetzung einer gleichberechtigten Zusammenarbeit der „Mitarbeiter von unterschiedlichem Status und verschiedenen Funktionen", von unterschiedlichen „Fachinteressen" ergeben hätten. – Eine minimal ausgestattete Geschäftsstelle wie die Marburger könnte die notwendige Koordination nicht leisten. Die Probleme steckten also, folgt man dem Perspektivplan, weniger in der Sache, auch nicht in der mangelnden Bereitschaft der Mitglieder zum rationalen Diskurs, zur gegenseitigen Akzeptanz, zum Kompromiss. Sie wären vielmehr durch eine personelle und materielle Besserstellung und durch eine Umstrukturierung der Arbeit zu lösen.

5.2.3 Hinweise zu Teil III des Perspektivplans „Perspektivplanung für die weitere Arbeit"

In allen späteren Äußerungen zu ihrem Konzept betonen Klafki und Lingelbach, dass der dialektische Bezug zwischen der Entwicklung eines Gesamtkonzepts und der Einbeziehung der Lehrerschaft in die Arbeit der Curriculumsrevision das eigentlich Neue gewesen sei, das sich aus der ersten Arbeitsphase der Curriculumskommission entwickelt habe.[1270] Der Perspektivplan betont den dialektischen Bezug noch nicht so stark, wie Klafki und Lingelbach dies in der Rückerinnerung meinen.

Dort heißt es noch: die „Erarbeitung eines Gesamtcurriculums" ist die Voraussetzung, weil „wir nicht davon ausgehen können, daß jeder Lehrer in der Lage ist, die Curriculumselemente in ein Gesamtkonzept eines Curriculums einzuordnen"[1271]. Die Lehrer wurden also eher nicht als gleichberechtigte Partner in die Revision einbezogen. Es ging vielmehr

[1270] Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I; Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II; Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach, 1991, S. 168f.; vgl. auch Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 215f.

[1271] Lingelbach entscheidet im Perspektivplan somit den grundsätzlichen Dissens, ob die Entwicklung eines Gesamtcurriculums vorrangig ist vor der Implementation von curricularen Grundideen. Edelstein, (S. 119 in diesem Band), auch die Mitglieder der Gruppe Hartwig sehen dies anders.

um Strategien, sie wirksam zu informieren und sie zur nachvollziehenden Mitarbeit zu motivieren. Dieses Ungleichgewicht wird auch in der graphischen Darstellung des Zeitplans der beiden Schienen sichtbar: Nur an einer einzigen Stelle gibt es einen gleichberechtigten Austausch, nämlich, wenn die „Ergebnisse der Unterrichtsversuche" als eine Möglichkeit von mehreren genannt werden, die von den hauptamtlichen Mitarbeitern entwickelten Lernzielkataloge zu überprüfen.[1272]

Das zweigleisige Modell geht, laut Perspektivplan, auf einen Vorschlag der Koordinierungskommission[1273] zurück. Es werden fünf zeitlich genau festgelegte Phasen ausgewiesen. Um Übersichtlichkeit zu wahren, werden diese Stufen im Haupttext der Arbeit vorgestellt, die Kommentare erfolgen in den Fußnoten.

Den Ausgangspunkt für die Gewinnung von Lernzielen bildet, entsprechend den Vorschlägen der Methodengruppe Rülcker, die „Analyse der bisher vorhandenen Lehrpläne und der modernen allgemeinen und Fach-Didaktik".[1274] Die Lernziele sollten innerhalb von drei Monaten gefunden werden und wenn möglich „schon einen gewissen Grad von Konkretion besitzen".[1275]

Korrektiv für die nach der Methode Rülcker gewonnenen Lernziele sollten einmal „die Ergebnisse der Unterrichtsprojekte sein, die auf der Grundlage anderer Instrumente zur Lernzielermittlung erarbeitet wurden"[1276], zum anderen die, allerdings erst an späterer Stelle durchzuführende, aber von Anfang an eingeplante Befragung von Experten und Abnehmern sowie ein von der Gruppe Rauschenberger erstellter „Katalog möglicher Kriterien zur Bewertung von Lernzielen". Als Ergänzung soll-

[1272] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, Anlage S. 1. (Privatarchiv Lingelbach).

[1273] Lingelbach bezieht sich auf die Sitzung vom 9. bis 11. März 1970, die der Vorbereitung des Perspektivplans gedient hatte. Protokolle zu dieser Tagung liegen nicht vor.

[1274] Lingelbach stellt, ohne weitere Abstimmung mit den Methodengruppen das Vorgehen Rülcker ins Zentrum. Er hoffte, dass für Lehrer diese auf eher traditioneller Basis entwickelten Lernziele leichter umsetzbar wären. Ein anderer gewichtiger Grund war sicherlich, dass die Methode ein von Klafki bereits im ‚Stufenplan' von 1968 vorgeschlagenes Vorgehen aufgreift, den Vorstellungen der Kommissionsleitung also entgegenkommt.

[1275] Aus den bis dato vorliegenden Ergebnissen der Gruppe Rülcker ließ sich dieser Optimismus in keiner Weise rechtfertigen. U.a. darauf ging Haller in ihrer für den Minister erarbeiteten Stellungnahme ein.

[1276] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 25; analog auch S. 27. (Privatarchiv Lingelbach).

ten „Lernziele [dienen], die von den bisherigen Kommissionen auf anderem Weg ermittelt wurden."[1277]

Gleichzeitig mit der Entwicklung des Gesamtcurriculums sollte laut Perspektivplan das „Programm zur Einbeziehung der Lehrerschaft in die Arbeit der Curriculumsrevision" einsetzen. Die Haupttätigkeit der bisherigen Untergruppen der Kommission sollte in Zukunft „die Erarbeitung von Unterrichtsbeispielen und Projekten" sein sowie die „Durchführung der ersten Unterrichtsversuche" in einer „Vorstudie"[1278] und deren Auswertung.

Diese „pilot-study" sollte auf „Rohmaterial der verschiedenen Gruppen der Curriculumskommission basieren", das bis Mai 1970 bereitgestellt[1279] und durch ein Redaktionskomitee, bestehend aus je zwei Vertretern jeder Gruppe und Verantwortlichen aus der Koordinierungskommission, „für den Gebrauch in den Schulen didaktisch aufgearbeitet" werden sollte.[1280] Das durch die Vorstudien „vorbereitete Projekt zur Einbeziehung der Lehrer in die Diskussion der inneren Schulreform sollte einmal das Ziel verfolgen, die Kollegen über den Stand der Überlegungen zur Curriculumsreform zu informieren, weiter, sie in den Methoden lernzielorientierten Unterrichts zu ‚trainieren' und schließlich, die Begriffe und Denkweisen der Curriculumsforschung in die Reformdiskussion einzuführen."[1281] Die Betreuung der Lehrergruppen vor Ort („Begleitzirkel")

[1277] Ein in Form eines Diagramms umgeschriebener Zeitplan spricht für die dritte Phase, die zwischen dem 1. Januar und dem 31. März 1971 liegen sollte, von „Kontrolle und Ergänzung der Lernzielkataloge durch
a) Katalog übergeordneter Kriterien
b) Analyse der Anforderungen
c) Ergebnisse der Unterrichtsversuche".
Am Beginn der vierten Phase sollte dann die „Befragung ‚wissenschaftlicher Experten' und ‚Abnehmer'" stehen, parallel zur „Ausarbeitung eines Strukturplanes in Bezug auf die Unterrichtsorganisation und Organisation von Lernprozessen als Konsequenz der getroffenen Lernzielentscheidungen" durch die hauptamtlichen Mitarbeiter. (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 30, Anlage, S. 2. (Privatarchiv Lingelbach).).

[1278] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 30, Anlage. (Privatarchiv Lingelbach).

[1279] Auch diese Zeitplanung basierte nicht auf bereits vorliegenden Ergebnissen; wie gezeigt, lagen mehr als erste Ansätze zur Konkretisierung nicht vor.

[1280] Auf die Unmöglichkeit, diese Vorschläge in diesem Zeitfenster zu realisieren, ist in Kapitel 4.4 S. 306 eingegangen worden

[1281] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 32. (Privatarchiv Lingelbach).

sollte durch Mitglieder des Redaktionskomitees erfolgen; immer mehr dieser Gruppen sollen schließlich an immer mehr Projekten arbeiten; ein sich „ständig erweiternde[s] Netz von ‚Begleitzirkeln'" sollte so entstehen.[1282]

Auf der Basis dieser Erfahrungen sollte ab Januar 1971 ein „Informationsprogramm für die Lehrerschaft anlaufen", das auch die Institutionen der ersten und zweiten Ausbildungsphase sowie die „Einrichtungen der regionalen Lehrerfortbildung" einbeziehen wollte.[1283]

Klafki stellt in seiner späteren Darstellung fest, dass man bei dieser Planung auf bereits vorliegende Überlegungen der Realisierungskommission[1284] zurückgreifen konnte. Weil diese Kommission Anfang 1970 noch nicht funktioniert, kann das nicht sein. Vermutlich haben sich die von Hartwig und Fackiner in der Koordinierungskommission vertretenen Überlegungen niedergeschlagen.

5.2.4 Beurteilungen und Bewertungen zum Perspektivplan

Intentionen und Strategien der Kommissionsleitung

Dass es die Strategie der Kommissionsleitung war, durch die Darstellungen im Perspektivplan die Weiterarbeit der Kommission zu sichern, liegt auf der Hand. Das Spektrum der Gründe reicht weit: Für Klafki und Lingelbach war der eingeschlagene Weg zur Curriculumsrevision der Versuch, ein Modell zu entwickeln, durch das sowohl die Curriculumstheorie als auch die curriculare Praxis ein neues Niveau erreichen sollten. Es ging zusätzlich darum, neue Kooperationsformen zwischen Wissenschaftlern, Politik und Verwaltung sowie den von den Reformvorhaben unmittelbar Betroffenen zu entwickeln und zu erproben. Da Hessen das erste Bundesland war, das die inhaltliche Schulreform in Angriff nahm, hätte das hessische Beispiel Leitbild für die anderen Länder werden können.

Es galt also aus der Perspektive der Kommissionsleitung nicht nur, das Scheitern eines Lehrplanprojekts zu verhindern, es ging auch um ein

[1282] Klafki spricht von „Planung und Beratung der Schulgruppen vor Ort, Auswertung der Ergebnisse der Erprobung u. ä.", um auf diese Weise den Prozess der „ständigen Curriculumrevision von der Basis her" in Gang zu setzen. (Klafki, Chance, 1986, S. 215f.).

[1283] Vgl. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, S. 37. (Privatarchiv Lingelbach).

[1284] Vgl. die Hinweise zur Realisierungskommission S. 209 und S. 414 in diesem Band.

Forschungsvorhaben, damit um die wissenschaftliche Reputation der Verantwortlichen und nicht zuletzt um konkrete eigene Karrieren. In der gegebenen Situation gehörte es deshalb notwendig zur Strategie, gegenüber dem Ministerium die Machbarkeit zu betonen, also z.B. einen detaillierten Zeitplan vorzulegen und zu behaupten, dass gruppeninterne Konflikte,[1285] die die Arbeit gefährden könnten, behoben seien.

Die Resolution der Gesamtkommission zum Perspektivplan

Es wurde schon festgestellt, dass die Resolution der Gesamtkommission sich nicht erhalten hat, und dass Klafki und Wolf die Resolution in ihren Darstellungen sehr unterschiedlich interpretieren. Nach Klafki stimmte die Kommission dem Bericht „in den zentralen Punkten" zu, ergänzte ihn aber durch eigene Forderungen, die im „Tenor" deutlich machten, „daß das bis Anfang 1970 waltende Vertrauensverhältnis zwischen der Kommission und dem Ministerium spürbar getrübt war."

Die wichtigste Forderung der Resolution sei das „Bestehen auf regelmäßiger Mitwirkung der Referenten des Ministeriums in der Gesamtkommission und ihren Unterkommissionen [gewesen], die Wahrung des Rechtes der Kommission, ihre Arbeitsergebnisse weiterhin in eigener Verantwortung zu veröffentlichen, das Mitwirkungsrecht bei der personellen Besetzung der hauptamtlichen Mitarbeitergruppe und die Empfehlung, nach Möglichkeit ein eigenes, nicht dem BTZ eingegliedertes hessisches Curriculumsinstitut zu gründen"[1286].

Wolf dagegen stellte in den Mittelpunkt seiner Darstellung,[1287] dass die „Mehrheit der Mitglieder ihre Bereitschaft, in einer Resolution des Plenums den Perspektivplan zu unterstützen" an die Forderung knüpfte, alle „methodischen Ansätze zur Lernzielfindung [müssten] weiter verfolgt werden (diese Forderung steht ausdrücklich im Zusammenhang mit der vorgelegten Perspektivplanung und der dort einseitigen Betonung und Weiterführung des Rülcker-Ansatzes"[1288]). Damit habe sich die Kommission gleichzeitig gegen den vorgelegten Zeitplan gewandt, eines der

[1285] Die Konflikte mussten im Perspektivplan schon deshalb angesprochen werden, weil man davon ausgehen musste, dass das Ministerium davon wusste.
[1286] Nach Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 216.
[1287] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 114-117.
[1288] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 115. Wolf zitiert hier S. 2 der Resolution des Plenums. Eine Überprüfung kann, weil die Resolution sich nicht erhalten hat, nicht erfolgen.

Kernstücke des Planes.[1289] Es könne sich nämlich, berücksichtigt man alle Ansätze, „herausstellen, daß am Ende der ‚Rülcker-Ansatz' durch die alternativen Verfahren in Frage gestellt [werde], zumindest aber seine dominante Stellung verliere." Dies war nach Wolf gleichzeitig das erste, offiziell geäußerte Indiz dafür, dass die Gesamtkommission noch nicht der Ansicht war, „die nach außen behauptete Vereinbarkeit der verschiedenen Verfahren zur Lernzielgewinnung [...sei] bereits bewiesen". Die Resolution versteht Wolf als „Versuch des Plenums, die eigene Position [für die Fortsetzung der Curriculumsarbeit] zu definieren"[1290]. In den einzelnen Teilpunkten der Resolution habe die Kommission gefordert:

- „Die Curriculumskommission (das Plenum) entwickelt in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium eine Gesamtkonzeption für die Lehrplanrevision". Damit wandte sich die Kommission gegen die Berufung hauptamtlicher Verantwortlicher und die damit verbundene Reduzierung der Kommission auf „Zulieferarbeit für [diese] hauptamtlichen Mitarbeiter."
- „Um die Zusammenarbeit zu gewährleisten, sind Vertreter des Ministeriums ordentliche Mitglieder der Curriculumskommission."
- Neben den Forderungen nach dem Publikationsrecht und dem „Recht auf Mitwirkung bei personellen Entscheidungen" erwähnt Wolf noch
- die Forderung, bei der Verwendung von „Mittel[n] aus dem Etat für Lehrplanrevision" mitzuwirken.[1291]

Folgt man der Darstellung Wolfs, zeigt die Resolution weniger, dass, wie Klafki meint, das „Vertrauensverhältnis zwischen der Kommission und dem Ministerium spürbar getrübt" war, sondern viel eher, dass das Vertrauensverhältnis zwischen der Kommissionsleitung und der Gesamtkommission gestört war.

Auch wenn aus den beiden Interpretationen sich die Inhalte der Resolution nur schwer erschließen lassen, bleibt festzuhalten, dass die Gesamtkommission die Pläne der Kommissionsleitung unterstützt, in Verflechtung ein Gesamtcurriculum zu entwickeln und Wege der Innovation von Unterricht zu erproben. – Klar ist damit zugleich, dass die Resolution sich die auf die Gruppe Hartwig zurückgehenden Forderungen, schwerpunktmäßig basisorientierte Prozesse der Revision des Curriculums in

[1289] Vgl. ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970, Anlage. (Privatarchiv Lingelbach).
[1290] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 116.
[1291] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 116f. Wolf zitiert hier ausführlich aus S. 1 der Resolution des Plenums.

den Mittelpunkt zu stellen, nicht zu Eigen machte. Die Gruppe Hartwig hat sich, vermutlich auch in den Diskussionen, gegen die Forderung ausgesprochen, ein Gesamtcurriculum zu erarbeiten.

Mit dieser Feststellung ist klar, dass weder der Perspektivplan, noch die ihn ergänzende Resolution eine gemeinsame Position der Klafkikommission zum Ausdruck bringt. Die am weitesten abweichende Position war vermutlich die der Gruppe Hartwig:

Die Position der Gruppe Hartwig

Eine Beurteilung Hartwigs aus dem Jahre 1972 macht das deutlich: „Im Gegensatz zu W. Klafki sahen wir in den erkennbaren Vorstellungen von einem Gesamtcurriculum die Gefahr, daß sich in dem damit verbundenen Zwang zur Systematisierung die Verbindung der Curriculumsarbeit zur Schulpraxis lösen könnte und damit die Lehrplanrevision – auch theoretisch – die Probleme der Realisierung aus dem Auge verlieren könnte, die für uns ein integrierter Aspekt ihres Gegenstandes war. Unsere Konzeption ging also darauf, unbedingt die Verselbständigung von Produkten aus dem Produktionsprozeß (Curriculumsrevision) zu verhindern [...]. Die Ausbildung von Multiplikatoren, die damit zugleich Mitarbeiter im Revisionsprozeß wurden, sollte garantieren, daß auch in einer späteren Phase der Erprobung die Beteiligten sich als Mitproduzenten begreifen konnten und die Lernzieldiskussion ebenso wie die praktische Weiterarbeit an Unterrichtsmodellen aus der kontinuierlichen Erfahrung eines vielfach vermittelten praktischen und theoretischen Arbeitsprozeßes geführt werden konnte."[1292]

Wahrscheinlich war die Tatsache, dass die Gesamtkommission der Forderung der Kommissionsleitung anhing, ein Gesamtcurriculum zu erstellen, der Grund dafür, dass „sich Gruppen und Mitglieder der Kommission, die am ehesten in der Lage gewesen wären, sich politischer Argumente und Strategien zu bedienen" – Wolf meint die Mitglieder der Gruppe Hartwig – „gegenüber einer Weiterführung der Arbeit, wie sie der Perspektivplan projektierte, ebenso distanziert verhalten [haben] wie gegenüber der zu seiner Ergänzung in der vorletzten Plenumssitzung verabschiedeten Resolution."[1293]

Dadurch dass ein Mitglied der eigenen Gruppe nunmehr Referentin in der Abteilung Schulplanung war, hatte die Gruppe sich für einen anderen Weg entschieden. Auch hierzu hat Hartwig sich 1972 geäußert: „Unsere

[1292] Vgl. Hartwig, Geschichte, 1972, S. 46.
[1293] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 121.

Gruppe [...] akzeptierte dabei, daß sie die Kompetenz der Ministerialbürokratie verstärkte, weil sie die offizielle hessische Schulpolitik für fortschrittlicher hielt als die der IHK.[1294] [...] Dabei spielen Personen und Personalentscheidungen eine nicht zu unterschätzende Rolle."[1295] Nicht Klafki und Lingelbach, das Ministerium mit Haller und Ehrhardt wurden also von der Gruppe Hartwig unterstützt.

Die „offizielle" Stellungnahme Hallers und ihr „Alternativplan" als Gegenpositionen

An der Strategie Lingelbachs ist unverständlich, dass er nicht ausdrücklich auf die Position der Gruppe Hartwig einging, obwohl er doch wissen musste, dass allein diese Gruppe in der für Curriculumsrevision zuständigen Abteilung Schulplanung des HKM vertreten war. Er konnte kaum damit rechnen, dass Ingrid Haller, die in ihrer Kommissionstätigkeit immer wieder als profilierte Vertreterin des situationsanalytischen Ansatzes aufgetreten war, diese ihre Position nach dem Wechsel ins HKM aufgegeben würde.[1296]

Aus den Hinweisen Wolfs auf ihrer Stellungnahme zum Perspektivplan wird sehr deutlich, dass dem nicht so war.[1297] Das ausführliche, wohl mehr als 20 Seiten umfassende Dokument, das sie als zuständige Referentin der Schulplanung wenige Wochen nach dem Eingang des Plans am Ministerium verfasste, hat sich nicht erhalten.[1298]

[1294] Hartwig wendet sich an dieser Stelle speziell gegen den seiner Meinung nach ahistorischen Demokratiebegriff der Kommission, der sich in einem unkritischen Pluralismus niederschlug, wonach z.B. im „Lehrplanparlament – neben Fachvertretern – alle anerkannten gesellschaftlichen Gruppen, von den Kirchen bis zur Industrie- und Handelskammer repräsentiert werden." – Der Begriff ‚Lehrplanparlament' wird üblicherweise für die konstituierende Sitzung der Curriculumkommission im April 1969 verwendet.

[1295] Hartwig, Geschichte, 1972, S. 44 und 45.
Mit dem Hinweis auf Personen ist vor allem Karl Ehrhardt gemeint. Das ergab auch die Rückfrage im Gespräch mit Hartwig, II.

[1296] Zudem entsprach 1970 die von der Gruppe Hartwig vertretene Position noch in größerem Maße dem Zeitgeist als der eher geisteswissenschaftlich orientierte Ansatz der Kommissionsleitung. Als Beleg kann dienen, dass von den Lehrern in der Projektphase viel häufiger die Projekte Urlaub und Wohnen angefordert wurden als die Projekte der anderen Methodengruppen.

[1297] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 129-136.

[1298] Wolf zitiert die Stellungnahme folgendermaßen: Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970).

Selbst durch die Darstellung Wolfs hindurch bleibt deutlich erkennbar, dass Haller taktische Überlegungen nicht fremd waren, dass sie die Zwänge, die das neue Tätigkeitsfeld mit sich brachte, schnell durchschaut hatte. Nun griff auch sie zu Mitteln, die die Gruppe Hartwig an der Kommissionsleitung heftigst kritisiert hatte: So argumentierte sie z.B. auf zwei Ebenen: Offiziell bezog sie Stellung auf Grund des vorliegenden Perspektivplans und nach der „Sichtung des durch die Lehrplankommission der politischen Öffentlichkeit zugänglichen Materials (vgl. Mitteilungen I und II)“[1299]. Bei diesen offiziellen Mitteilungen handelte es sich um die Protokolle der September- und Novembertagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘. Haller wusste ganz genau, dass diese durch den weiteren Verlauf der Entwicklungen überholt waren. Die Anfang 1970 diskutierte verstärkte Einbeziehung der Lehrer in die curriculare Arbeit hatte sich in den zitierten Protokollen z.B. noch nicht niederschlagen können. Auch stand damals die Möglichkeit, am BTZ eine Curriculumsabteilung mit hauptamtlichen Kräften zu errichten, noch nicht zur Diskussion. Das taktische Moment, das in der Bezugnahme auf diese Protokolle liegt, muss also mit beachtet werden.

Inoffiziell aber flossen in die Beurteilung Hallers ihre Erfahrungen als Mitarbeiterin in der Kommission mit ein und zwar vor allem die aktuellen. Aus dieser Innenperspektive heraus war es ihr möglich, die Behauptungen der Kommissionsleitung so überzeugend zu ‚widerlegen‘, dass z.B. in der Erinnerung v. Friedeburgs eigentlich schon im April 1970 die Entscheidung gegen die Kommission gefallen war.[1300] In ihrer Stellungnahme stellte Haller sich z.B. gegen die Behauptung, die Kommission könne Ergebnisse in absehbarer Zeit vorlegen.

Wolf erläutert in seiner Dissertation ihre Argumentationsweise; dabei zitiert er ausführlich aus der Stellungnahme: „Die Begründung dieser Ablehnung erfolgt über den Nachweis, daß der vorgelegte Kommissionsbericht in unzuläßiger Weise die Widersprüche zwischen den einzelnen Untergruppen der Kommission verdecke und den erreichten Arbeitsstand als bereits gesicherte Grundlage für die Entwicklung eines Gesamtmodells zur Lernzielgewinnung darstelle. Damit aber setze die Perspektivplanung den schwierigsten Teil der Arbeit als bereits geleistet voraus: ‘indem sie den ideologiekritischen und normativen Ansätzen der Lernzielfindung eine Kontrollfunktion einräumt, ohne darauf zu reflektieren, daß es angesichts des gegenwärtigen Arbeitsstandes in diesen Gruppen durchaus denkbar sein könnte, daß eines ihrer Ergebnisse darin besteht, den in der Perspektivplanung vorgeschlagenen Weg der Lernzielfindung als nicht gangbar auszuweisen.“‘[1301] Haller macht also deutlich, dass sie damit rechnet, dass sich der die ‚Machbarkeit‘ dokumentierende Arbeitsplan als Makulatur erweisen würde.

Auch das zweite Kernargument, dass man ein „relativ homogenes Gesamtkonzept“ entwickelt habe, für das man – im Zusammenhang mit den Unterrichtsbeispielen – bereits auf Erprobungserfahrungen zurückgreifen könne, weist Haller, wieder aufgrund ihrer Insider-Kenntnisse, zurück. Sie zeigt Widersprüche zwischen Realität und Text auf, z.B., dass die „‚an etwa 30 Versuchsschulen gegebenen Projekte noch nicht Beispiele für die Zielvorstellung von Lehrplan, wie ihn der Perspektivplan vorsieht, [sind], sondern ausdrücklich als Erprobung der verschiedenen bisherigen Ansätze zur Lernzielfindung in der Unterrichtspraxis gedacht [sind]. Dieses Experiment als ‚pilot-study‘ im Sinne der Konzeption des Perspektivplans zu kennzeichnen, erscheint damit zumindest irreführend.“‘[1302] Haller geht aber noch einen Schritt weiter: Im Anhang zu ihrer Stellungnahme legt sie ein Alternativkonzept vor:

Es geht davon aus, dass „Curriculumsrevision im Sinne eines organisierten Innovationsprozesses auf die Mitarbeit der betroffenen Zielgruppen in einem möglichst frühen Stadium der Arbeit angewiesen ist.“[1303] So allgemein formuliert, scheint das nicht der im Widerspruch zur im Perspektivplan zum Ausdruck gebrachten Meinung der Kommissionsleitung zu liegen.

Näher betrachtet gibt es deutliche Unterschiede: Für Haller müssen Lehrpläne nicht nur „unmittelbar in der Praxis umsetzbare Ergebnisse hervorbringen“. Sie sollen vielmehr einen viel grundsätzlicheren Beitrag

[1299] Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. S. 8. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970), zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 50.

[1300] Gespräch mit. v. Friedeburg.

[1301] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 129f; Bezug: Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). S. 7f.

[1302] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 130f; Bezug: Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). S. 8f.

[1303] Zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Fußnote 273.
Wolf bezieht sich auf: Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). Anhang S. 1.

leisten, der zu einer „wirksame[n] Verbesserung der schulischen Lernbedingungen" führt. Dies sei nur von innen heraus möglich. Deshalb bedürfe man nicht „der Errichtung eines Curriculumsinstituts", in dem hauptamtliche Kräfte Lehrpläne entwickeln, die durch unterschiedliche, wieder von außen gesteuerte, Maßnahmen den Lehrern nahe gebracht werden. Man müsse vielmehr die Lehrerfortbildung ausbauen und umstrukturieren, um die Lehrer dazu zu befähigen, Innovationen im Sinne von lernzielorientiertem, also situations- und schülerorientiertem Unterricht – selbst durchzuführen. Ansatzpunkte müssen dabei die Alltagsprobleme der Lehrer und Schüler sein.

Haller orientiert sich hier deutlich am situationsanalytischen Ansatz.[1304] – Im Alternativkonzept stehen Prozesse im Mittelpunkt, nicht Produkte. Nicht ein fertiger Lehrplan soll entwickelt werden, sondern eine Rahmenkonzeption „‚für die permanente Revision des Curriculum'"[1305]. Das „Praxisfeld Schule" wird unmittelbar „in die Curriculumentwicklung" einbezogen. Es geht damit nicht mehr um die „Vorlage eines umfassenden allgemeinen Ableitungszusammenhangs von Einzellernzielen aus allgemeinen Postulaten". Die „kodifizierten Texte", also die Vorlagen, haben vielmehr die „Funktion von Aufgabenbeschreibungen", die die „Lösung der anstehenden Probleme bestenfalls einleite[n]." Es besteht ein „umfassender Konkretisierungszwang in der Schulpraxis". Haller beschreibt die Curriculumsrevision als einen „partizipatorisch organisierten Lernprozeß"[1306], in dem entwickelt werden:

- „‚Lernziele mit ihren Realisierungsbedingungen, die unter den jeweils gegebenen Verhältnissen optimale Chancen für die Festigung und Entwicklung demokratischer Verhältnisse in einer Industriegesellschaft gewährleisten;
- Kriterien, die es ermöglichen, Lernziele und Formen der Unterrichtsorganisation auf ihre gesellschaftspolitischen Inhalte und Zielvorstellungen hin zu beurteilen;
- Konkretisierungsbedingungen für demokratische Lernprozesse;

[1304] Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). Anlage S. 33, dargestellt und zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 132.

[1305] Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). Anhang, S. 4, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 133.

[1306] Zitate aus Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 132-134.

- Modelle einer differenzierten Organisationsstruktur, die der Aufgabenstellung eines permanenten Revisionsprozesses angemessen sind.‘"[1307]

Zieht man Bilanz, so erkennt man, dass es Haller weniger um die Auseinandersetzung mit dem Perspektivplan ging, als darum, eine bessere Alternative vorzustellen und durchzusetzen:

Resümee: Der Umgang mit dem Perspektivplan

Die bisherige Darstellung macht deutlich, dass Haller in ihrer neuen Funktion die in der Gruppe Hartwig entwickelten Positionen keineswegs aufgab, sie vielmehr konkretisierte und weiterführte. Der Diskussionsprozess, der sich in der Gruppe vollzog, vor allem die Aufarbeitung der ersten Erfahrungen mit der unterrichtlichen Umsetzung des Ansatzes schlugen sich im Text Hallers nieder.

Insofern muss der von Klafki und Lingelbach vertretenen These, die Gruppe Hartwig habe ihren, in der Curriculumskommission umstrittenen und deshalb im zur Verfügung stehenden zeitlichen Rahmen nicht durchsetzbaren Ansatz auf dem Weg über die Bürokratie verwirklichen wollen, auch aus der Lage der Akten beigepflichtet werden.

Lingelbach und Klafki stellen als Nächstes fest, dass die Gruppe dafür in Kauf genommen habe, das Neue der hessischen Lehrplanreform, nämlich die Entbürokratisierung und Verwissenschaftlichung der Erarbeitung, zu opfern. [1308] Dies sah die Gruppe Hartwig anders: Sie war nicht der Ansicht, dadurch die „Entbürokratisierung" und „Verwissenschaftlichung der Erarbeitung" zu opfern. Sie verstärkte bewusst „die Kompetenz der Ministerialbürokratie" und zwar nicht zuletzt deshalb, „weil sie die offizielle hessische Schulpolitik für fortschrittlicher hielt", als die Konzepte, die die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' vertrat.[1309] Ohne die informellen Kontakte der Gruppe zu Ehrhardt, ohne das Vertrauensverhältnis, das sie zu einem der wichtigen Männer in der kultusministeriellen Bürokratie hatte, wäre diese Kooperation nicht

[1307] Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). Anlage S. 4f., zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 133.

[1308] Vgl. auch Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I; Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

[1309] Hartwig, Geschichte, 1972, S. 44.

erfolgt. Das machten Haller, Hartwig, Wolf, Dingeldey oder Engelhardt in den Zeitzeugengesprächen sehr deutlich.

Ihr Vertrauen in die Ministerialbürokratie stärkte sich weiter durch die Ernennung v. Friedeburgs zum Kultusminister.[1310] Weil zudem in den Schul- und Hochschulentwicklungsplänen ‚Hessen 80' zum Ausdruck gebracht wurde, dass neben der Modernisierung vor allem die Demokratisierung des Schulwesens Ziel hessischer Schulpolitik war, u.a. durch die sukzessive Einführung der Gesamtschule als Regelschule, schien ein Zurück seitens der Politik zu traditioneller bürokratischer Lehrplanarbeit nicht zu erwarten.

Die andere Seite ist, dass zumindest Haller ihrer neuen Stellung als Mitarbeiterin im Kultusministerium auch Tribut zu zollen hatte. Es ging nicht mehr nur um Argumente und Überlegungen zu deren Durchsetzung, es ging auch um politisch-taktisches Verhalten.

Die im Alternativplan sich abzeichnende neue Weichenstellung für die weitere Curriculumsarbeit sollte in der Außensicht nicht als „eine völlige Umstrukturierung" der bisherigen Kommissionsarbeit dargestellt werden. Es „soll nicht in der Öffentlichkeit der Eindruck entstehen, die bisherige Arbeitsform sei Ergebnis einer wiederholten Fehlplanung gewesen, da sich gezeigt hat, daß weder Arbeitsansatz noch Arbeitsergebnis für die weitere Arbeit verwertbar sind."[1311]

Betrachtet man die Nähe zu den nächsten Landtagswahlen und die noch nicht gesicherte Position des neuen Kultusministers und seines Staatssekretärs, gewinnen diese Hinweise an Gewicht. Sie stützen auch die Hypothese, dass nur wenige Eingeweihte den Alternativplan Hallers kannten. Klafki z.B. hat nach eigenen Aussagen erst durch die Publikationen von Becker/Bonn/Groddeck[1312] aus dem Jahre 1972 bzw. detaillierter von Wolf aus dem Jahre 1977 davon erfahren.[1313] Die Behauptung

[1310] Vgl. hierzu den Exkurs zu v. Friedeburg S. 331 in diesem Band.

[1311] Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). S. 6, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 50.

[1312] Becker/Bonn/Groddeck, Demokratisierung als Ideologie, 1972.
Die Hinweise bleiben hier sehr vage; es wird nur festgestellt, dass es eine Stellungnahme gab, die „ein eigenes Organisationsmodell vorlegt, in dessen Mittelpunkt die Einbeziehung der Lehrerschaft in den Prozess der Curriculumsrevision über das ‚Hessische Institut für Lehrerfortbildung' stand." (Ebd., S. 23).

[1313] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 218, speziell auch FN 72.
Klafki spricht hier von einem „nie publizierten ‚internen Papier', das mir nur aus den Darstellungen bei Becker u.a. und Wolf bekannt ist".

Wolfs, die Stellungnahme sei informell an die Kommissionsleitung weitergegeben worden,[1314] verliert an Plausibilität. Vermutlich wussten nur die den Ideen nahe stehenden Mitglieder der Koordinierungskommission davon, nicht aber z.B. Klafki und Lingelbach.

Unstrittig ist jedenfalls, dass das Hessische Kultusministerium mit den eigenen Absichten über Monate hinweg, endgültig bis Ende Oktober 1971, hinterm Berg gehalten hatte. Sie ließ die Kommissionsleistung bewusst im Ungewissen. Dies wird aus der Rekonstruktion des weiteren Vorgehens deutlich:

5.3 Hinter den Kulissen: Die Entwicklung der neuen Strukturen

5.3.1 Moos: Eine ‚neue Phase' der Curriculumentwicklung (25. Mai 1970)

Am 25. Mai 1970 fand die wohl entscheidende Besprechung zwischen Mitgliedern der Koordinierungskommission und führenden Vertretern des Ministeriums statt. Die Teilnahme des Staatssekretärs, Gerhard Moos, und des Abteilungsleiters der Schulplanung, Ehrhardt, verdeutlicht das Gewicht, das dieser Besprechung seitens des Ministeriums zugemessen wurde. Ob auch Haller zu den Teilnehmern gehörte, ist zwar nicht mehr rekonstruierbar,[1315] aber wahrscheinlich. Nachweisbar in Erscheinung trat sie erst in der Folgesitzung am 8. Juni 1970. Aus den Darstellungen des Gesprächs bei Wolf und Klafki ergibt sich aber eindeutig, dass sich die Vertreter des Ministeriums in ihrer Argumentation an der Stellungnahme und dem Alternativplan Hallers orientierten.

Über die Besprechung wurden zwei Protokolle erstellt: das Ergebnisprotokoll der Abteilung Schulplanung, verfasst von Ingrid Haller[1316] und das Protokoll Lingelbachs für die ‚Kommission zur Reform der Hessi-

[1314] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 135.
Klafki und Lingelbach weisen dies im Gespräch zurück. (Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I).

[1315] In vergleichbaren Fällen war Haller als Protokollantin fassbar. Weil die Protokolle nicht mehr vorliegen, versagt dieser Weg der Überprüfung. Auch das überlieferte Aktenzeichen führt nicht weiter, da G II für die Gesamtabteilung Schulplanung steht und keinen Hinweis auf den verantwortlichen Protokollanten gibt.

[1316] Hessische Schulplanung: Ergebnisprotokoll der Besprechung vom 25. 5. 1970 zwischen Vertretern der Koordinierungskommission und Referenten der Abteilung E [Abteilung Unterricht und Erziehung] und G [Gesamtplanung] unter Vorsitz des StS Moos über Stand und Weiterarbeit der Curriculumskommission (AZ. G II – 26. 5. 1970), zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Fußnote 277.

schen Bildungspläne'.[1317] Auch das ist ein Indiz für die Bedeutung der Tagung. Die ‚doppelte Protokollierung' ist zudem häufig ein Hinweis auf Differenzen in der Beurteilung. Ob das auch in diesem Fall zutrifft, muss offen bleiben, weil sich beide Dokumente nicht erhalten haben.[1318] Wieder können sie nur indirekt, vor allem über die Darstellung Wolfs, rekonstruiert werden.

Die Curriculumsrevision sollte durch diese Besprechung in eine, wie Moos wohl sagte, ‚neue Phase' treten. Diese Formulierung kann, je nach Standort, unterschiedlich interpretiert werden. Moos als Staatssekretär, der qua Amt die Gesamtsituation im Blick haben musste, verstand unter ‚neue Phase', wie er im Nachhinein schreibt, „in erster Linie die kurzfristige Erarbeitung von Rahmenrichtlinien"[1319]. Diese Sicht erklärt sich daraus, dass das Voranschreiten der äußeren Schulreform die Realisierung der inneren immer drängender machte – unter v. Friedeburg wurde die Gesamtschulentwicklung mit Nachdruck gefördert. Immer mehr Lehrer warteten auf die Unterstützung ihrer täglichen Arbeit. Moos war also vor allem an pragmatischen, für den Unterricht verwendbaren Ergebnissen interessiert.[1320] Wie diese Ergebnisse zustande kamen, war für ihn von eher nachrangigem Interesse. So legte er sich nicht fest, ob die Pläne, wie im Perspektivplan vorgesehen, von hauptamtlichen Mitarbeitern der Klafkikommission erarbeitet werden sollten oder von anders gebildeten Kommissionen. Die im Perspektivplan vorgesehene Zweigleisigkeit unterstützte Moos insofern, als der vorgesehene zweite Strang die Praxisorientierung der Kommissionsarbeit verstärken sollte.

Die Kommissionsleitung verstand unter ‚neue Phase' die im Perspektivplan vorgeschlagene ‚zweigleisige' Umstrukturierung der Tätigkeit, also die Erarbeitung eines Gesamtcurriculums durch hauptamtliche Mitarbeiter und die Erarbeitung und Durchführung von Unterrichtsprojekten durch die nebenamtlichen Mitglieder der Kommission.

[1317] Lingelbach, Ergebnisse der Besprechung im Kultusministerium vom 25. 5. 1970 über die weitere Arbeit der Hessischen Curriculumskommission, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, Fußnote 277.
Klafki erwähnt zusätzlich die Existenz einer „Gesprächsgrundlage der Koordinierungskommission für die Verhandlung im Kultusministerium vom 24. 5. 1970". (Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, Fußnote 69).

[1318] Wolf hat beide Protokolle für die Erarbeitung seiner Dissertation verwendet. (Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 134-136; vgl. speziell Fußnote 277).

[1319] Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript, 1993. S. 74. (Privatarchiv Moos).

[1320] Dieses Interesse erklärt sich auch biographisch aus seiner Tätigkeit als Lehrer, Schulleiter und Leiter von Expertengruppen, die konkrete curriculare Arbeit für Gesamtschulen geleistet hatten.

Die Ministerialbeamten wollten diese Form der Institutionalisierung verhindern. Man darf annehmen, dass die Abteilung Schulplanung insgesamt andere Gründe dafür hatte als die schulbezogenen Referate der Abteilung E, Erziehung und Unterricht. Auch der Leiter der Abteilung Schulplanung verfolgte wohl Ziele, die über die von Haller vertretenen hinausgingen. Ehrhardt wollte vermutlich in erster Linie verhindern, dass die tatsächliche Verantwortung für Lehrplanentwicklung wieder nach außerhalb des Ministeriums verlagert wurde. Unabhängig von den machtpolitischen Intentionen war ihm aber wohl auch daran gelegen, seine Anliegen, speziell zur ‚Politischen Bildung', umgesetzt zu sehen. Haller ging es sicherlich weniger um die Bindung der Curriculumsarbeit an das Ministerium als um die Vermeidung der inhaltlichen und strukturellen Planungen der Kommissionsleitung und um das Einbeziehen der Lehrer in den Revisionsprozess.

Die Referenten der E-Abteilung konnten nur dann die Chance sehen, ihren alten Einfluss zurück zu gewinnen, wenn die unmittelbare Zuständigkeit für Lehrplanentwicklung im Hause blieb. Dass sie versuchen wollten, verlorenes Terrain wiederzugewinnen, zeigen die Entwicklungen der nächsten Wochen.

Wie es scheint, haben sowohl die Kommissionsleitung als auch die Ministerialbeamten die „inhaltliche Diskussion des vorgelegten Perspektivplans"[1321] vermieden, zumindest findet sich nach Wolf in den Protokollen kein Niederschlag. Insgesamt ist festzustellen, dass die Strategie, die Wolf im Hinblick auf die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' als „Konfliktvermeidungsstrategie" und als „Institutionalisierung des Dissens" bezeichnet hat, auch vom Ministerium verfolgt wurde, unter kräftiger Mitwirkung Hallers, die in ihrer Rolle als Mitglied der Gruppe Hartwig das Verfahren der Kommissionsleitung noch heftig kritisiert hatte. Begründet scheint dies durch die Notwendigkeit, auf äußere Zwänge Rücksicht zu nehmen, ohne dadurch die recht klaren Vorstellungen von den eigenen Zielen vernachlässigen zu wollen.

Klare Entscheidungen wurden lediglich in nachgeordneten organisatorischen und administrativen Bereichen gefällt. Selbst hier gilt, dass man sie aus den unterschiedlichen Perspektiven verschieden interpretieren konnte.

[1321] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 134.

5.3.2 Zögern in der Hauptsache, Entscheidungen über Nebensachen

Entscheidung für die Erprobung der Modellprojekte (ab 1. September 1970)

Festgelegt wurde z.B., dass ab 1. September 1970 die Erprobung der Modellprojekte in größerem Rahmen beginnen sollte.[1322] Damit sollte sich die Arbeit der gesamten Kommission in den nächsten Monaten an der Arbeit an den Projekten ausrichten. Diese Entscheidung für die Projektarbeit wurde von unterschiedlichen Protagonisten verschieden interpretiert:

- Aus der Sicht der auf pragmatische Ergebnisse hin orientierten Mitarbeiter des HKM boten die Projekte am ehesten die Möglichkeit, schnell zu in der Unterrichtspraxis verwendbaren Resultaten zu kommen.
- Aus der Sicht Hallers konnte gerade die Arbeit mit den Projekten einmünden in die von ihr favorisierte, prozessorientierte Curriculumsrevision.
- Aus der Perspektive der Kommissionsleitung waren die Projekte der zweite Strang neben der Erarbeitung des Gesamtcurriculums. Im Hinblick auf den ersten Strang erhoffte man sich aus der Projektarbeit Impulse. So sollte aus der Erprobungsphase heraus die Entscheidung für die dem Gesamtkonzept zugrunde zu legenden Methoden der Lernzielgewinnung erwachsen.1323 Man scheint damit gerechnet zu haben, dass die Lernzielgewinnung nach der Methode Rülcker am ehesten von den Lehrern verstanden und akzeptiert würde, weil sie am deutlichsten an Bekanntem ansetzte.1324 Damit würde sich, im Nachhinein, die im Perspektivplan getroffene Entscheidung rechtfertigen, bei der Entwicklung des Gesamtcurriculums von diesem Methodenansatz auszugehen.
- Die mit der Betreuung der Projekte beauftragten Gruppenmitglieder verfolgten teilweise gruppenspezifische Ziele. Das galt uneingeschränkt für Hartwig und Wolf, die den situationsanalytischen Ansatz erproben wollten. Anderen Verantwortlichen ging es weniger um die Überprüfung eines Ansatzes zur Lernzielgewinnung als um die Planung von lernzielorientiertem Unterricht. Wand und Wilkending haben sich in den Zeitzeugengesprächen so geäußert.

[1322] Zur Projektphase vgl. auch S. 306 in diesem Band.

[1323] Vgl. hierzu Lingelbach, C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript ohne Datum. S. 12f. (Privatarchiv Lingelbach).

[1324] Zur Methode Rülcker vgl. S. 235 in diesem Band.

Vertagen von Entscheidungen über die Frage eines Gesamtkonzepts

In der Besprechung vom Mai 1970 wurde die Entscheidung über die Berufung hauptamtlicher Mitarbeiter für die Curriculumsrevision mit dem Verweis auf die noch ausstehenden Haushaltsverhandlungen hinausgeschoben. Obwohl der zweite Strang des Perspektivplans damit de facto ausgeklammert wurde, waren alle Beteiligten mit dieser Entscheidung irgendwie zufrieden:

Wenngleich keine Entschließung für eine Institutionalisierung der Revision getroffen worden war, war die Kommissionsleitung dennoch nicht brüskiert. Man hatte die Überlegungen des Perspektivplans nicht abgelehnt, sondern auf die Notwendigkeit der „Klärung des Verhältnisses BTZ/Curriculumentwicklung“[1325] verwiesen und auf den Haushalt 1971/72, in dem Mitarbeiterstellen ausgewiesen werden müssten.

Die Verhandlungen über den Status der Curriculumsabteilung im ‚Bildungstechnologischen Zentrum‘ band in den folgenden Monaten vor allem die Arbeitskraft Klafkis,[1326] immer wieder auch Lingelbachs. Klafki wurde Mitglied des „Vorläufigen Wissenschaftlichen Rats“, der das BTZ organisieren sollte.

[1325] Hessische Schulplanung: Ergebnisprotokoll der Besprechung vom 25. 5. 1970 zwischen Vertretern der Koordinierungskommission und Referenten der Abteilung E [Abteilung Unterricht und Erziehung] und G [Gesamtplanung] unter Vorsitz des StS Moos über Stand und Weiterarbeit der Curriculumskommission (AZ. G II – 26. 5. 1970), S. 1, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 135.

[1326] Vgl. hierzu auch die Hinweise zum ‚Bildungstechnologischen Zentrum‘, S. 475 in diesem Band.
Zu den ursprünglichen Erwartungen vgl. z.B. Lingelbach: „Zur Lösung der organisatorischen Probleme, die sich aus der ständig vergrößerten Zahl der an diesem Arbeitsprozeß beteiligten Personen, Gruppen und Institutionen ergeben, wurde inzwischen die Einrichtung einer mit hauptamtlichen Mitarbeitern besetzten Koordinationsstelle beim Ministerium beantragt.“ (Lingelbach, C.: Probleme der Lehrplanrevision in Hessen. Manuskript, wohl 1970. S. 8. Privatarchiv Lingelbach). Vgl. auch Klafki: „Ein Teil der nebenamtlich nicht zu bewältigenden Arbeit der Curriculumentwicklung wird in Zukunft, in engstem Zusammenhang mit der weiteren Arbeit der Curriculumskommission und ihren Teilkommissionen, durch eine im Aufbau befindliche ständige Arbeitsgruppe für Curriculumentwicklung innerhalb des ‚Bildungstechnologischen Zentrums‘ Wiesbaden übernommen werden.“ (Klafki, W.: Leitsätze zum Vortrag über „Curriculumsreform in Hessen“ am 7. 11. 1970. Ohne Jahr. S. 7f. Privatarchiv Lingelbach).

Aus den Protokollen der Sitzungen lässt sich sein Kampf um eine nicht technologisch orientierte Curriculumsabteilung entnehmen. Deutlich wird allerdings schon in der Planungsphase, dass die Zuordnung der Curriculumsrevision zu zwei völlig unterschiedlichen Institutionen eher weitere Probleme statt der erwarteten Verbesserungen bringen würde. – Für die Beamten des Ministeriums war die Entscheidung über die Bestellung hauptamtlicher Mitarbeiter für die Curriculumskommission wohl nicht nur hinausgeschoben.

5.3.3 Gestärkte Positionen der Ministerialbürokratie

In den Gesprächen vom Mai und Juni 1970 schlug sich eine Tendenz nieder, die den Regierungswechsel auf Osswald/v. Friedeburg/Moos kennzeichnet: Das HKM hatte die eigene Position eindeutig gestärkt. Dies lässt sich u.a. daran ablesen, dass es sich die Mitwirkung in den entscheidenden Führungsgremien der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' sicherte.[1327] Daran, nicht an der gleichberechtigten Mitarbeit in den Unterkommissionen, war man interessiert.[1328]

Die für die Gesamtarbeit verantwortliche Koordinierungskommission wurde ebenso umstrukturiert wie die für die Projektarbeit zuständige Realisierungskommission. Wie weit der Einfluss ging, zeigt die neue Zusammensetzung: Der Koordinierungskommission gehörten nun an: „sechs Vertreter des Ministeriums (darunter Dr. Ehrhardt und Frau Haller), je ein gewähltes Mitglied der ‚Methodengruppen' der Großen Kommission, zwei Mitglieder der ebenfalls umstrukturierten ‚Realisierungskommission' und, wie bisher, Prof. Osieka als Leiter des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes sowie Dr. Nitschke, Dr. Lingelbach" und Prof. Klafki."[1329]

Der damalige Staatssekretär Moos charakterisiert aus der Distanz von 25 Jahren: „Der Konflikt zwischen Kommission und Ministerium war ein typischer Konflikt der Zeit der Auf- und Umbruchsjahre." Bei der Berufung der Kommission hatte die damalige Staatssekretärin, Frau Hamm-

[1327] Die nun gebildeten Kommissionen sollte man nicht in zu enge Verbindung mit der Resolution der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zum Perspektivplan bringen: Hier war zwar gefordert worden, dass Ministerialbeamte in die Leitungskommissionen eintreten sollten. Der Bezugspunkt war aber die Entwicklung eines Gesamtcurriculums durch die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'; daran sollte das Ministerium „gleichberechtigt" mitarbeiten.

[1328] Dies macht speziell Ehrhardt in der Sitzung vom 8. Juni deutlich. (Vgl. Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 217).

[1329] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 220.

Brücher, die Kommission ohne politische Vorgabe gelassen. Die Staatssekretärin „setzte die Möglichkeit ebenso kühn wie vage: ‚Der Spielraum für unsere Lehrplanarbeit ist die zu entwickelnde Gesamtschule'. So blieb es nicht aus, daß sich die Kommission, zumindest ihre progressiven Vertreter, in der Illusion wiegte, sie könne ohne Rücksicht auf politische Verantwortlichkeiten ihre Vorstellungen entwickeln, 'sich völlig frei von politischen Instanzen halten und auch frei untersuchen, welche Gestalt das Schulwesen der Zukunft annehmen soll'.[1330] – Diese Vorstellungen hatten ihre Grundlage in der Überzeugung, daß Basisarbeit nur in freier Selbstbestimmung möglich sei, daß mehr Demokratie nur unter Ausschaltung des Ministeriums möglich sei. Alles andere sei als obrigkeitsstaatlicher, landesherrlicher Oktroi zu verwerfen. Man könne nur als freie, unabhängige Wissenschaftler und Lehrer die von Grund auf neue Entwicklung von Lehrplänen für eine ‚demokratische Schulreform' leisten."[1331]

Es muss an dieser Stelle nicht diskutiert werden, ob diese Thesen zutreffen. V. Friedeburg und die Mitglieder der Planungsabteilung hätten sicher nicht uneingeschränkt zugestimmt, genauso wenig die Gruppe Hartwig. Wichtig ist aber, dass dies der Sichtweise eines nunmehr politisch Mitverantwortlichen entspricht. – Ohne dass dies unmittelbar aus den Akten fassbar wäre, kann man mit einer Auswirkung des neuen, übrigens zusätzlich durch die Planungs- und Plan-Erfüllungs-Euphorie Osswalds gestärkten, Geistes auf solche Mitarbeiter des Ministeriums rechnen, die ein traditionell orientiertes Bürokratieverständnis vertraten. – Die bislang gravierendste Änderung in der Struktur der Curriculumsrevision kann nur vor diesem Hintergrund verstanden werden.

5.4 Kurzfristige Erstellung von Rahmenplänen

Im Nachhinein lässt sich schwer feststellen, ob die Verantwortlichen sich bewusst waren, wie weitreichend ihre Entscheidung vom Frühsommer 1972 war: Es wurde festgelegt, dass kurzfristig neue Rahmenpläne für Hessens Schulen zu entwickeln seien. Dafür, dass damit ursprünglich nicht das Gesamtkonzept neu strukturiert werden sollte, spricht die Art, wie diese maßgebliche Entscheidung den Mitgliedern der Koordinierungskommission präsentiert wurde:

[1330] Moos bezieht sich mit seinen Zitaten auf Becker/ Bonn/Groddeck, Demokratisierung als Ideologie, 1972, S. 28.

[1331] Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969-1976. Typoskript, 1993. S. 73. (Privatarchiv Moos).

In einer der ersten Sitzungen der neu strukturierten Koordinierungskommission wurden die Teilnehmer mit den neuen Plänen und vor allem mit der Frage konfrontiert, ob die Klafkikommission die Erarbeitung der Pläne übernehmen wolle. In der Rückerinnerung schildert Klafki: „Kaum waren die Veränderungen [neue Zusammensetzung der Kommissionen, Schwerpunkt der curricularen Arbeit auf der Entwicklung von Unterrichtsprojekten, W.S.] angelaufen, da überraschten Frau Haller und Dr. Ehrhardt die übrigen Mitglieder der neuen Koordinierungskommission am 23. Juni mit der Information, das Ministerium plane – ‚um dem Bedürfnis der (gemeint war: in den Schulen tätigen) Kollegen nach verbindlichen Lehrplänen zu entsprechen' – die zwischenzeitliche und kurzfristige Erarbeitung von Richtlinien für Fächer bzw. Fachbereiche, und zwar bereits bis zum 1. 2. 1971!"[1332] Dem Protokoll der Sitzung ist zu entnehmen, dass die Abteilung Schulplanung „die Überlegung zur Diskussion stellte, die Curriculumskommission möge neben der Weiterarbeit an langfristigen Projekten zwischenzeitlich Richtlinien für Fächer bzw. Fachbereiche erarbeiten."[1333] Dieses Ansinnen lehnte die Kommissionsleitung nach einigen Wochen Bedenkzeit schließlich ab.

Aus den Zeitzeugengesprächen (Haller, Ehrhardt) geht einerseits hervor, dass das Angebot nie ernst gemeint war: Die Abteilung Schulplanung war sich der Ablehnung durch die Kommissionsleitung gewiss.[1334] Klafki und Lingelbach hingegen berichten, dass sie davon ausgegangen seien, der Versuch, kurzfristig Rahmenrichtlinien zu entwickeln, wäre sowieso zum Scheitern verurteilt. Aus diesem Grund wollten die beiden Verantwortlichen die Kommission aus der Erarbeitung heraushalten. Zudem war man der Ansicht, wenn der Versuch gescheitert sein, müsse sich das Ministerium über kurz oder lang wieder mit der Bitte um Hilfe an die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' wenden.[1335] – Diese Meinung erwies sich als Fehleinschätzung. Die Absage war ein Baustein für die Auflösung der Klafkikommission.

Weil diese Umstrukturierung hin zur Entwicklung von Rahmenrichtlinien den entscheidenden Bruch der Curriculumrevision bedeutete, wird er im Folgenden differenzierter betrachtet.

[1332] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 220.
[1333] Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. 6. 1970, S. 1, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 137. – Das Protokoll hat sich nicht erhalten.
[1334] Vgl. Gespräch mit Haller, III. Ähnliches hatte auch Ehrhardt angedeutet. (Gespräch mit Ehrhardt).
[1335] Vgl. Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.

5.4.1 Das Rätseln über den Impuls für die Veränderung

Zur Frage, woher der Impuls für diese entscheidende Umorientierung kam, gibt es unterschiedliche Hypothesen und Darstellungen. Klafki ist der Ansicht, Haller und Ehrhardt sei es gelungen, ministeriumsintern ihre eigenen Ziele durchzusetzen.[1336]

Wolf dagegen erklärt die Entscheidung zur Umorientierung als Reaktion auf ministeriumsinterne Aktivitäten. Für seine Erläuterungen bezieht er sich auf eine Anlage zum Protokoll der oben beschriebenen Sitzung der Koordinierungskommission. (Weder Protokoll noch Anlage haben sich erhalten): Der für die Realschule zuständige Referent der Abteilung E, Erziehung und Unterricht, habe während der ‚Aufbruchphase' einen schulformbezogenen Lehrplan entwickelt. Diesen präsentierte er nun – angesichts geänderter Rahmenbedingungen innerhalb des Ministeriums, in Absprache mit anderen Referenten der Abteilung E – und wollte ihn veröffentlicht sehen. Sowohl die Abteilung Schulplanung als auch die Koordinierungskommission hielten, nach Wolf, diese ‚Schubladenpläne' für eine Gefahr. Wolf zitiert aus der oben genannten Anlage die Stellungnahme zu diesem Referentenentwurf. Danach wird der Realschulentwurf als „‚Dokument konservativer Schulpolitik'" zurückgewiesen, das das dreigliedrige Schulsystem festschreibt, an der „‚Trennung von volkstümlich-praxisbezogener und wissenschaftlich-theoretischer Bildung'" festhält und damit den Grundintentionen hessischer Bildungspolitik widerspricht. Der Entwurf bleibe hinter allen curricularen Grundsätzen zurück, Präambel und Stoffpläne wären unverbunden aneinandergereiht, selbst die vorgesehenen Inhalte repräsentierten einen von den Wissenschaften längst überholten Stand.[1337] Alle Mitglieder der Koordinierungskommission hätten die Ansicht vertreten, dass man auf diesen Restaurationsversuch nicht nur mit verbaler Kritik reagieren könne, sondern dass man selbst in die Offensive gehen müsse. Die kurzfristige Entwicklung eines Alternativkonzepts durch progressive Gruppen erschien angeblich allen als „‚politische Notwendigkeit'".[1338]

Ehrhardt kann sich nicht daran erinnern, dass, wie Wolf unter Bezug auf das Protokoll der Koordinierungskommission behauptet, Entwürfe für

[1336] Vgl. Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I; Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.
[1337] Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. 6. 1970, Anhang S. 1f., zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 138.
[1338] Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. 6. 1970, Anhang S. 1, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 138.

schulformabhängige Pläne die Umorientierung ausgelöst hätten. „Schubladenpläne hatte zwar jeder, aber ausschlaggebend war das nicht." Der Auftrag, Rahmenrichtlinien zu entwickeln, kam nach seiner Erinnerung „eindeutig von v. Friedeburg. Wir hatten den Auftrag, auch für die Inhalte zu sorgen."[1339] Ehrhardt erläutert: „Nur, als wir den klaren Auftrag bekamen, Rahmenrichtlinien zu machen, da mußten wir eine Konstruktion finden, daß wir irgendwie auf der Klafkikommission aufbauen würden, daß es zumindest nach außen so aussah. Daß es in Zukunft auch ohne die Kommission ging, war allen klar. Daß es Klafki nicht gelingen konnte, in absehbarer Zeit für die Schulen wirksame Pläne zu entwickeln, auch. Sachlich war klar, daß man die Klafkikommission auflösen konnte, nicht aber im Wahljahr. Deshalb mußte man einen Weg erfinden, der den Eindruck machte, man baut auf Klafki auf."[1340]

5.4.2. Zur Durchführung der Entwicklung von Rahmenplänen: Entscheidungen in einem unübersichtlichen Feld

Zur Ablehnung Klafiks

Wolf berichtet, dass Klafki erst nach längerer Diskussion und Vertagung der Entscheidung auf den 8. Juli festgelegt habe, mit seiner Kommission die Verantwortung für die kurzfristige Erarbeitung von Richtlinien nicht übernehmen zu wollen. Der offiziellen Begründung, „daß mit der Übernahme eines derartigen Auftrags gerade der fächerübergreifende Ansatz der bisherigen Arbeit aufgegeben werde und damit das Arbeitsklima in den Gruppen der Kommission notwendig beeinträchtigt werde"[1341] stellt Wolf die Erklärung gegenüber, dass Klafki die relativ selbständige Position gegenüber der Bildungsverwaltung bewahren und die Bürokratie nicht noch weiter stärken wollte.

Die Erklärung Klafkis und Lingelbachs ist oben bereits angeklungen, und wird an späterer Stelle noch einmal ausgeführt.[1342] Im Kern geht es darum, dass sie das Projekt Rahmenrichtlinien weder für vertretbar noch für realisierbar hielten.

Wie auch immer die Kommissionsleitung ihre Ablehnung begründet hat, die Übernahme der Arbeit an den Richtlinien durch das Ministerium

[1339] Gespräch mit Ehrhardt.
[1340] Gespräch mit Ehrhardt.
[1341] Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. 6. 1970, Anhang S. 2, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 138.
[1342] Vgl. S. 447 in diesem Band.

war ein Baustein dafür, dass die Klafkikommission in zunehmende Bedeutungslosigkeit versank.[1343] Ein zentrales Element ihrer Aufgabe war ihr genommen. Hinzu kam, dass die Kommissionsleitung zwar abgelehnt hatte, die kurzfristige Lehrplanarbeit in eigener Verantwortung zu leisten, dann aber dem Vorschlag zustimmte, dass unter „Verantwortung des KM Projektgruppen aus den schulformbezogenen Lehrplangruppen" [gebildet wurden], die stufenbezogene Rahmenlehrpläne kurzfristig erarbeiten."[1344] Im Ergebnis arbeiteten ca. zwei Drittel der Mitglieder der Klafkikommission an der Entwicklung der Rahmenrichtlinien mit.

Zur Übernahme der Verantwortung durch das HKM

Die Entscheidung der Abteilung Schulplanung, den Entwurf der Rahmenrichtlinien zu koordinieren und zu verantworten, erklärt Wolf aus der Absicht speziell Ehrhardts, die Position der Abteilung zu stärken und zwar sowohl gegenüber der Klafkikommission, als auch gegenüber den anderen Abteilungen des Ministeriums.[1345] – Nach der Einschätzung Wolfs hatte Haller „zu diesem Zeitpunkt vor allem" die Rolle, „die neue Entscheidung argumentativ als logische Konsequenz aus den Erfahrungen mit der Arbeit der Hessischen Kommission darzustellen."[1346]

Haller verfolgte in diesem Prozess auch eigene Absichten. Es ging ihr darum, den von ihr favorisierten Ansatz einer prozessorientierten, auf permanente Curriculumsrevision hinauslaufenden Arbeit zu verankern. Die Verknüpfung der beiden Zielsetzungen, eine Verbindung zur Klafkikommission herzustellen und dennoch schon der kurzfristigen Entwicklung von Richtlinien ihre im Alternativplan dargestellten Ziele zu Grund zu legen, gelang ihr, indem sie die Position entwickelte, dass „den in Auftrag gegebenen Entwürfen [...] die Bedeutung einer Initialphase für einen umfassenden Diskussions- und Revisionsprozeß [zukam], der vor allem in Schulnähe zu organisieren sei."[1347]

[1343] Auch Erika Dingeldey teilt die Einschätzung, dass das Ende der Großen Curriculumskommission „letztlich schon mit der Entscheidung der Kultusbürokratie im Sommer 1970 [gekommen war], parallel zu der Kommissionsarbeit Rahmenrichtlinien zu erstellen" (Dingeldey, Rahmenrichtlinien, 1983, S. 23).
[1344] G II 4: An Herrn StS. Betr. Einrichtung von Projektgruppen zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenlehrplänen. 7. September 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).
[1345] Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 139.
[1346] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 139.
Die Interpretation Wolfs stimmt mit den Aussagen Ehrhardts überein. (Vgl. Gespräch mit Ehrhardt).
[1347] Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 139.

Die politisch Verantwortlichen schlossen sich diesem Verständnis an. Trotz mannigfaltiger Bemühungen gelang es aber nicht, die Vorstellung, Rahmenpläne könnten partizipatorische curriculare Arbeit anstoßen, in der schulischen oder gar in der außerschulischen Öffentlichkeit zu verankern. Rahmenrichtlinien wurden immer wieder assoziiert mit erlassenen, verbindlichen Lehrplänen. Auf diese Sichtweise griff man bei der späteren öffentlichen Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien, teilweise wohl auch wider besseres Wissen, zurück.[1348]

Haller ging wohl davon aus, dass nur wenn die tatsächliche Verantwortung für die inhaltliche Revision bei der Abteilung Schulplanung, bei ihr als zuständiger Referentin lag, die Möglichkeit bestand, den prozessualen Ansatz auch unter der Bedingung der Rahmenrichtlinien-Arbeit zu verwirklichen.

Im Folgenden wird rekonstruiert, wie die Erarbeitung von Richtlinien ab Herbst 1970 organisiert wurde. Daneben wird auch gefragt, wie mit der Klafkikommission weiter verfahren wurde.

5.5 Das Ringen um die Verantwortung für die Curriculumsrevision im Hessischen Kultusministerium

Hausinterne Vorarbeiten lassen sich, obwohl die Entscheidung, die Rahmenpläne unter der Verantwortung des Kultusministeriums zu erarbeiten, schon in Juli 1970 gefallen war, wohl wegen der Sommerferien, erst ab September fassen.

Die offizielle Verantwortung lag beim Staatssekretär; von ihm ging auch die Weisung zur „Einrichtung von Projektgruppen zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenlehrplänen“ aus.[1349] Die Umsetzung der Weisung war Aufgabe der Abteilung G II, speziell der zuständigen Referentin G II 4, Ingrid Haller. Von ihr kam der Vorschlag, „die Schulreferatsgruppen aufzufordern zu einer Berichterstattung über laufende schulformbezogene Lehrplanarbeit“.

Die Referatsgruppenleiter sollten kennzeichnen, „auf welche Mitarbeiter [...] für die stufenbezogene Projektgruppenarbeit [sie] nicht verzichten wollen“. Das Schreiben enthält auch erste Hinweise für die Terminierung: „Folgende Zeitplanung könnte für die Erarbeitung der Rahmenlehrpläne der einzelnen Stufen veranschlagt werden:

Primarstufe 1. 10. 1970 – 1. 7. 1971

Sekundarstufe I 1. 10. 1970 – 1. 3. 1971

Sekundarstufe II 1. 02. 1971 – 1. 7. 1971“[1350].

Der vorgeschlagene Terminplan war ebenso wenig einzuhalten, wie die Terminierung des Perspektivplans. Dies müsste auch bereits zum Zeitpunkt des Entwurfs erkennbar gewesen sein. Auch hier dürfte die taktische Überlegung, Machbarkeit zu demonstrieren, eine Rolle gespielt haben.[1351]

Der Umgang mit Terminierungen wird am Beispiel der ersten Besprechung zwischen allen mit Schule befassten Referenten deutlich gemacht: Den Vorschlag, „zu einer gemeinsamen Besprechung des Vorhabens“ einzuladen,[1352] enthielt das Anschreiben, das auch zur Berichterstattung über die derzeitigen Lehrplangruppen bat. Als Termin für diese Besprechung hatte Haller den 15. September 1970 vorgesehen. Faktisch ging das Schreiben an die Referatsgruppenleiter, mit der Unterschrift des Staatssekretärs versehen, erst am 28. September hinaus. Dort hieß es dann, die gemeinsame Besprechung sollte „noch im Oktober“ stattfinden.[1353] Ein Erinnerungsschreiben des Staatssekretärs an dieselben Adressaten vom 19. Oktober, enthielt den 23. Oktober als Termin. Das weist

[1348] Vgl. hierzu die Hinweise zum Konflikt um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 591 in diesem Band. Golo Mann nutzte dieses Argument bereits im Oktober 1972.

[1349] Das Dokument liegt nicht vor, lediglich die Umsetzung durch die Abteilung Schulplanung G II 4, die Bezug nimmt auf „Ihre Weisung vor den Sommerferien“. Das Datum der die Rahmenrichtlinien-Arbeit offiziell in die Wege leitenden Weisung kann nicht präzise benannt werden, es liegt nach der zweiten Sitzung der Koordinierungskommission (8. Juli 1970), bei der der „Vorschlag von G II [Ehrhardt] und E IV [Rommel], daß die Curriculumskommission stufenbezogene Rahmenlehrpläne bis zur Erarbeitung eines Gesamtcurriculums kurzfristig erstellt“ abgelehnt wurde, „die Koordinierungskommission [...] jedoch dem Vorschlag [zustimmte], unter Verantwortung des KM Projektgruppen aus den schulformbezogenen Lehrplangruppen zu bilden, die stufenbezogene Rahmenlehrpläne kurzfristig erarbeiten.“ (G II 4: An Herrn StS. Betr. Einrichtung von Projektgruppen zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenlehrplänen. 7. September 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).).

[1350] G II 4: An Herrn StS. Betr. Einrichtung von Projektgruppen zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenlehrplänen. 7. September 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1351] Dass Ehrhardt als hervorragender Kenner der internen Abläufe der Terminierung zugestimmt hat, spricht dafür, die vorgelegte Zeitplanung als taktische Maßnahme zu beurteilen.

[1352] Entwurf eines Schreibens: StS: An die Referatsleiter der E-Abteilungen. September 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1353] StS: An die Herren Abteilungsleiter E, G. 28. September 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

auf nur zögernden Vollzug der Aufforderung hin.[1354] Am 20. November fand dann das Treffen tatsächlich statt. Es wurde in dieser Anfangsphase so viel Zeit vergeudet, dass man geneigt ist, Gründe hinter der Verzögerung zu vermuten, z.B. ein Blockieren der traditionellen Referate gegenüber den Initiativen der Abteilung Schulplanung.

5.5.1 Ringen um die Verantwortung: Rommel oder Ehrhardt?

Die Akten weisen auf ein hausinternes Ringen um Macht zwischen zwei profilierten Ministerialräten hin, dem Leiter der Gesamtschulabteilung, Rommel[1355] einerseits, für den allein schon die Zuständigkeit für die in der hessischen Bildungspolitik so bedeutsame Gesamtschule sprach, und dem Leiter der Abteilung Schulplanung, Ehrhardt, auf der anderen Seite.[1356]

Schon am Beispiel der innerhalb der Abteilungen laufenden Projekte kann deutlich gemacht werden, dass im Gesamtschulreferat Rommels intensive Lehrplanarbeit betrieben wurde.[1357] Aus der Antwort auf die Anfrage nach den laufenden Projekten[1358] ergeben sich folgende Haupttätigkeiten:

1. Erstellung von Handreichungen für den Unterricht in den integrierten Gesamtschulen" mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die „unter der Leitung von E IV durch Expertengruppen von E IV" stattfinden.

[1354] StS: An die Herren Abteilungsleiter E, G. 19. Oktober 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1355] Rommel war auf Empfehlung Ehrhardts als Mitarbeiter Hamm-Brüchers ans Kultusministerium geholt worden.

[1356] Zu Ehrhardt vgl. S. 367 in diesem Band.

[1357] Die Träger der curricularen Arbeit an Gesamtschulen waren die Expertengruppen. Vgl. S. 74 in diesem Band.

[1358] E IV-1001/00-13: An den Herrn StS über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 9. Oktober 1970. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).
Der vollständige Rücklauf, auch aus den anderen Referaten, liegt vor. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).
Außer im Gesamtschulreferat wurde auch im für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen sowie Förderstufen zuständigen Referat E I, unter dem Referatsgruppenleiter MR Lillinger, umfangreiche curriculare Arbeit betrieben. Es wurden z.B. „auf der Grundlage der ‚Handreichungen für die Förderstufe' verbindliche Lehrpläne für die Förderstufe" erarbeitet. (E I: An Herrn Staatssekretär über Herrn Abteilungsleiter E. Betr.: Einrichtung von Projektgruppen zur Erarbeitung von stufenbezogenen Rahmenlehrplänen für die Übergangszeit. 12. Oktober 1970. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

2. Umwandlung der Handreichungen für die Förderstufe zu vorläufigen Bildungsplänen für die Klassen 5 und 6 (Förderstufe)", die unter der „Leitung von E I 5" stattfindet.
3. Erstellung von stufenbezogenen Rahmenlehrplänen für die Übergangszeit in den tradierten Schulformen auf horizontalisierter Grundlage".

Diese drei, im Schwerpunkt die Sekundarstufe I betreffenden, Aufgaben seien „möglichst eng zu koordinieren", der Zusammenhang mit den auf die Primar- und Sekundarstufe II bezogenen Lehrplanarbeiten sei herzustellen.

Rommel schlug vor, dass die „Leitung der neu aufzunehmenden Arbeiten für die stufenbezogenen Rahmenlehrpläne [...] einem Team unter Federführung von Ref.Gr.L E IV [also ihm selbst] und den Referenten E I 5 [Gräfer[1359]] und E IV 2 [Rutz] übertragen" werden sollte.[1360] Die in drei Anlagen ausgewiesene, umfangreiche curriculare Arbeit, die unter seiner Federführung im Referat E IV geleistet wurde, gab den Vorschlägen Gewicht.[1361]

Für Ehrhardt sah er folgende Aufgabe vor: „Der Referatsgruppenleiter G II wird beauftragt, selbst und mit Hilfe seiner Referenten die Koordinierung zwischen den Entwicklungsarbeiten von vorläufigen Rahmenlehrplänen für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II sowie die Verbin-

[1359] Laut Geschäftsverteilungsplan des Hessischen Kultusministeriums, Stand 1. Mai 1970, S. 25 ist Gräfer zuständig für „Planung, Entwicklung, Bildungspläne der Hauptschule mit Förderstufe". (HKM, Registratur).

[1360] An anderer Stelle hat Rommel bereits auf „die in jüngster Zeit verstärkte Koordinierung der Expertengruppenarbeit zwischen E I 5 und E IV" hingewiesen, die „z.T. bereits personell abgesichert [sei], weil die Leitung für die Förderstufe und die Klassen 7 bis 10 der Gesamtschulen jeweils in den gleichen Händen liegt." (E IV-1001/00-13: An den Herrn StS über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 9. Oktober 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

[1361] Anlage 1 (Gesamtschule '70) betraf die Koordination der in Bezug auf Gesamtschulen anstehenden Aufgaben; Anlage 2 listete die Mitglieder von 13 Expertengruppen zu den verschiedenen Fächern und Fachbereichen auf; die Mitglieder dieser Gruppen gehörten teilweise auch der Klafkikommission an. Unterstreichungen, um auf Mitglieder hinzuweisen, die den Projektgruppen angehören sollten, nahm Rommel nicht vor, weil er damit ja die Zuständigkeit der G II Abteilung akzeptiert hätte. Anlage 3 dokumentierte die von ihm herausgegebenen „Informationen des Hessischen Kultusministers" zur Gesamtschule; eine imposante, zwölf teilweise weiter untergliederte Unterpunkte umfassende, Liste.

dung zu den weiteren Arbeiten der Curriculumskommission innerhalb des BTZ sowie zum Medienverbund sicherzustellen."[1362]

Für eine verantwortlichere Position Ehrhardts sprachen seine Erfolge in der Umsetzung ‚Politischer Bildung' an Hessens Gymnasien sowie seine umfassenden bürokratieinternen Erfahrungen. Die Entscheidung sollte mit Hilfe der gemeinsamen Sitzung vom 20. November fallen.

Der endgültigen Einladung liegt ein von der Abteilung G II entworfener Problemaufriss zur Lehrplanrevision bei, der als Gesprächsbasis dienen soll. Der Entwurf hierfür stammt von Haller, die handschriftlichen Anmerkungen weisen auf eine Überarbeitung durch Ehrhardt hin. Speziell eine Passage, in der Haller expressis verbis die Auflösung der Klafkikommission anspricht, entschärft Ehrhardt.[1363] Der Staatssekretär übernimmt den korrigierten Entwurf ohne weitere Veränderung.[1364]

Rommel legt hierzu am folgenden Tag eine ausführliche Stellungnahme, eigentlich einen eigenen Planungsvorschlag für die Curriculumsarbeit vor, der zeigt, dass er sein Ziel, die Verantwortung zu übernehmen, stringent verfolgt: Aus einem Fazit zur Klafkikommission (sie kann ihre Ziele kurzfristig nicht erreichen) und einem Fazit der curricularen Arbeit der Referatsgruppen[1365] zieht er Folgerungen sowohl für die kurz- als auch für die langfristige Arbeit:

[1362] E IV-1001/00-13: An den Herrn StS über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 9. Oktober 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1363] Ohne Verfasser, wohl Haller: Ohne Titel [Probleme der Lehrplanrevision]. Ohne Jahr, wohl November 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf): Wegen des hohen finanziellen Aufwands der gesamten Revision „ist der Stellenwert der Arbeit der bisherigen ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'" (Klafki) neu zu durchdenken.
Auflösung der Kommission in → BTZ-Arbeitsgruppe und → Projektgruppen des HKM? Einverständnis aller?"
Ehrhardt verändert diese Passage auf: „wegen des hohen finanziellen Aufwands der gesamten Revision ist der Stellenwert der Arbeit der bisherigen Kommissionen neu zu durchdenken." Der Bezug zur Auflösung der Klafkikommission wird also aufgeweicht, die gleichzeitig arbeitenden, anderen Kommissionen werden mit ins Gespräch gebracht.

[1364] StS: An die Herren Abteilungsleiter E, G u.a. [27 Referatsgruppenleiter und Referenten, die das Anschreiben erhalten sollen, werden gesondert ausgewiesen]. Betr.: Probleme der Lehrplanrevision. 16. November 1970. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1365] „Nach den Ergebnissen der curricularen Arbeit der Referatsgruppen lassen sich nach wie vor vorläufig fixierte Ergebnisse des curricularen Diskussionsstandes und der Schulerfahrung in die allgemeine Schulpraxis durch vorläufige Rahmenpläne und ausgearbeitete Handreichungen einbringen."

Die für die kurzfristige Lehrplanarbeit zuständigen Projektgruppen „betreiben [...] keine eigentliche Entwicklungsarbeit, sondern bemühen sich eher den [durch andere Lehrplangruppen, besonders wohl durch die Expertengruppen erreichten] Problemstand zu codifizieren." Nach „1–2 Jahren" werden diese Unterlagen „durch die Hereinnahme weiterer Ergebnisse der langfristigen Curriculumentwicklung" revidiert, „bis von dort voll ausgebildete Curriculumselemente zur Verfügung stehen."

Auch Rommel schlägt die „Beendigung der gesonderten Klafkikommission" vor. Die langfristige, viel pragmatischer als bisher ausgerichtete, Curriculumsarbeit[1366] soll von hauptamtlichen Mitarbeitern in einem erweiterten BTZ[1367] durchgeführt werden. Dabei soll auch die Überführung der vorhandenen Schulorganisation in die geplanten neuen Formen stärkere Beachtung finden und z.B. durch die Ausweisung von Schulversuchen unterstützt werden.[1368]

Rahmenrichtlinien will Rommel, u.a. wegen der Forderung, die an den Schulen vorhandenen Strukturen besser zu berücksichtigen, nicht nur, wie von der Abteilung Schulplanung vorgeschlagen, für den „gesellschaftswissenschaftlich/polytechnischen, den sprachlichen, den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den musischen Fachbereich"[1369] erstellen lassen, sondern für die „Grundfachbereiche Deutsch, Mathematik, Gesellschaftslehre, Sprachen, Naturwissenschaften, ästhetische Bildung, Polytechnik und Religion"[1370].

Besonderes Augenmerk legt er auf die Koordinierung innerhalb der Schulstufen. Zuständig hierfür soll der jeweilige Referatsgruppenleiter der E-Abteilung sein. Nur die Gesamtkoordination übernimmt die Pla-

[1366] Die „langfristige Arbeit" charakterisiert Rommel folgendermaßen: „Entwicklung und Erstellung breit ausgebildeter Curriculumselemente (Von operationalisierten Lernzielen bis zur Anwendung mit differenziertem Einsatz der Unterrichtstechnologie)" (E IV 1005: Herrn Staatssekretär über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 18. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).)

[1367] Zum BTZ vgl. den Exkurs S. 475 in diesem Band.

[1368] E IV 1005: Herrn Staatssekretär über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 18. November 1970. S. 1-3. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1369] StS: An die Herren Abteilungsleiter E, G u.a. [27 Referatsgruppenleiter und Referenten, die das Anschreiben erhalten sollen, werden gesondert ausgewiesen]. Betr.: Probleme der Lehrplanrevision. 16. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1370] E IV 1005: An Herrn Staatssekretär über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 18. November 1970. S. 4. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

nungsgruppe. Als, sicher auch aus taktischen Überlegungen ans Ende gesetzten, Schlusspunkt der Stellungnahme weist er auf die Möglichkeit hin, dass der „Zeitplan [...] so gestrafft werden [kann], daß eine vorläufige Fassung noch vor dem Schuljahresschluß vom Landeselternbeirat behandelt werden kann. Da sich die vorläufigen Rahmenrichtlinien auf die vorliegenden Entwürfe in der Sekundarstufe I (Deutsch – Mathematik – Sprachen Gymnasium; Förderstufenhandreichungen und Gesamtschulhandreichungen) stützen können, ist das für die Sekundarstufe I m. E. zu realisieren."[1371]

Der Versuch, der Abteilung Schulplanung nur noch formale Verantwortung, ohne tatsächliche inhaltliche Zuständigkeit zuzuweisen, bedeutete eine massive Provokation gegenüber seinem Kollegen. Man kann Rommels These bis in die Formulierung hinein, als Spitze gegen das von ihm abgezeichnete Konzept Hallers lesen: Seine Feststellung, es lassen sich „nach wie vor vorläufig fixierte Ergebnisse des curricularen Diskussionsstandes und der Schulerfahrung in die allgemeine Schulpraxis durch vorläufige Rahmenpläne und ausgearbeitete Handreichungen einbringen", steht dem prozessorientierten, partizipatorischen Verfahren einer rollenden Reform diametral entgegen.

5.5.2 Die hausinterne Entscheidung für die Abteilung Schulplanung

In der Hausbesprechung vom 20. November kam man zur Entscheidung, dass in „Zukunft unterschieden werden [soll] zwischen lang- und mittelfristiger Curriculumentwicklung und kurzfristiger Lehrplanrevision."

„Die langfristige Curriculumentwicklung wird von der Arbeitsgruppe hauptamtlicher Mitarbeiter von Prof. Klafki am BTZ wahrgenommen."[1372] Und: „Unabhängig von der Veränderung in der Aufgabenstellung für die bisherige Curriculumskommission werden unter Verantwortung der Projektleiter der Klafkikommission die laufenden Curriculum- und Unterrichtsprojekte an den Schulen erprobt."[1373] Diese Arbeit steht für die mittelfristigen Entwicklungen. Weil Klafki selbst bzw. Mitarbeiter

[1371] E IV 1005: An Herrn Staatssekretär über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 18. November 1970. S. 5. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1372] G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. 11. 1970. 20. November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1373] G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. 11. 1970. 20. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

der Curriculumkommission die lang- bzw. mittelfristigen Tätigkeiten verantworten, kann ein Weiterbestehen der Klafkikommission unter veränderter Aufgabenstellung vorgespiegelt werden. Auch in den am Jahresende 1970 veröffentlichten Erläuterungen in den ‚bildungspolitischen Informationen' verfuhr man so.[1374] Auf Grund der Aufspaltung der Aufgaben kann man aber auch vom Ende der Klafkikommission sprechen.

Auch bei der Organisation und Koordination der kurzfristigen Arbeit der Richtliniengruppen wurden Vorschläge Rommels aufgegriffen, allerdings nur zum Teil: Für die horizontale Koordination „innerhalb der Stufe" ist der jeweilige Fachgruppenleiter der E-Abteilung zuständig, Rommel selbst also für die Sekundarstufe I. Allerdings heißt es auch: „G II trägt die Verantwortung für die Gesamtorganisation (Wahrer der Absprachen), über deren Grundlagen in der heutigen Hausbesprechung entschieden worden ist."[1375] Die Entscheidung ist also für Ehrhardt gefallen. Weil aber nach bewährter Manier über Inhalte nicht gesprochen worden ist, blieb weitgehend offen, welche Absprachen die G II Abteilung wahren sollte.

Detailliertere Hinweise dazu sollte ein „Arbeitspapier mit Beschreibung der gemeinsamen Aufgaben für die Fachkommissionen"[1376] geben. – Wer bestimmen konnte, was in diesem Papier stand, sicherte sich den wichtigen inhaltlichen Einfluss. Haller hatte vorgeschlagen: „G II übernimmt den Entwurf des Arbeitspapiers mit von E benannten Vertretern"[1377]. Das Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung zeigt, dass dieser Impuls aufgegriffen wurde. Dort heißt es, das Arbeitspapier „wird von

[1374] Zu der Darstellung in den Bildungspolitischen Informationen vgl. S. 468 in diesem Band.

[1375] Die „vertikale Koordination", die die G II Abteilung nach dem ursprünglichen Vorschlag Rommels hätte leisten sollen, übernimmt „ein Fachreferent bzw. ein vom Fachreferenten benannter Fachvertreter einer Fachkommission". Vgl. G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. 11. 1970. 20. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1376] G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. 11. 1970. 20. November 1970. S. 4. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1377] StS: An die Herren Abteilungsleiter E, G u.a. [27 Referatsgruppenleiter und Referenten, die das Anschreiben erhalten sollen, werden gesondert ausgewiesen]. Betr.: Probleme der Lehrplanrevision. 16. November 1970. S. 3. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

Frau Dr. Kipper, Frau Dr. Nelius, Herrn Rutz und Vertretern von G II bis zum 1. Dezember 1970 erstellt."[1378]

Die Aktenlage ist ausreichend, um die Entstehung der Aufgabenbeschreibung nachzuzeichnen. Den Ausgangspunkt stellt eine nicht datierte und nicht unterzeichnete, nur zwei Seiten umfassende, Vorlage dar, dem Duktus nach der E IV Abteilung und damit Rutz zuzuordnen. Der Vorschlag klingt so, als solle die mehrspurige curriculare Arbeit, um deren Koordination es laut offizieller Begründung für die Richtlinienarbeit gerade ging, beibehalten werden. „Die bisherige Arbeit der Projektgruppen der vom Kultusministerium eingerichteten Gruppen wird weitergeführt". Es werden Grundschul-, Förderstufen-, Gymnasial- und Gesamtschulgruppen aufgeführt. – Davon, das sei vorweg festgestellt, ist später nicht mehr die Rede.

Sehr eingängig formuliert ist dagegen der im Ministerium herrschende Konsens über die Notwendigkeit, die zu erstellenden Rahmenrichtlinien fortzuschreiben: „Diese Rahmenrichtlinien sollen den Stand der Diskussion um das Curriculum in den einzelnen Fachbereichen aufzeigen[1379] und alle Lehrer zur ständigen Mitarbeit an der Weiterentwicklung der Curricula anregen. Damit initiieren Rahmenrichtlinien ein dynamisches Lehrplanverständnis auf breiter Ebene. Die zu erstellenden Rahmenrichtlinien werden als permanent veränderbar angesehen."[1380]

[1378] G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. 11. 1970. 20. November 1970. S. 4. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1379] Der erste Halbsatz steht noch einmal für die These der E-IV Abteilung, dass die Vorarbeiten weitgehend geleistet seien, die Rahmenrichtliniengruppen den Stand der Diskussion nur noch kodifizieren müssten. Dass dies nicht die Meinung der G-Abteilung ist, braucht nicht noch einmal belegt zu werden.

[1380] Ohne Verfasser, wohl Rutz: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, wohl November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).
Diese sprachlich einfache Formulierung taucht in den späteren Fassungen zwar sinngemäß auf. In diesem Fall verschleiert die Erläuterung die Intention eher, als dass sie sie verdeutlichen würde: „Diese kurzfristige Arbeit soll [...] einen entscheidenden Beitrag zur Innovation im Hinblick auf Inhalte und Organisation von Unterricht leisten. Die Ergebnisse in diesem Band vermitteln den Lehrern Informationen, die notwendige Voraussetzungen für die Weiterentwicklung der Curricula sind." (Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 2f. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).
Das später heftig diskutierte Problem der elitären Sprache der Rahmenrichtlinien klingt hier bereits an.

Das, was das Arbeitspapier aber eigentlich leisten sollte, eine „Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien" tut Rutz (?) mit einem unverbindlichen, syntaktisch zudem unvollständigen Satz ab: „Mit Hilfe der Rahmenrichtlinien soll ein Mindestkatalog von thematisch bestimmten Lernzielen als verbindlich ausgegeben werden, damit bleibt ein Spielraum für auf die je andere Situation der Klasse, Gruppe, der Schulform und des einzelnen Lehrers gewahrt."[1381] – Die vorangestellte Behauptung, ein dynamisches, also prozessorientiertes Lehrplanverständnis initiieren zu wollen, wird mit dem Hinweis auf „einen Mindestkatalog thematisch bestimmter Lernziele" weitgehend wieder zurückgenommen; das dynamische Element wäre die Anpassung an die Situation der Klasse.

Dieser noch wenig detaillierte Entwurf, der z.B. überhaupt nicht auf die durch den Stufenbezug auftretenden Probleme eingeht, macht es der G-Abteilung leicht, der Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien die eigenen Positionen zu unterlegen: Den nächsten Schritt markiert eine ebenfalls nicht datierte und nicht unterzeichnete Ausarbeitung, die wohl auf Haller zurückgeht und mit handschriftlichen Vermerken Ehrhardts, auch Hallers, versehen ist.

Diese Ausarbeitung greift zwar einige der allgemeinen Formulierungen der Rutz-Vorlage auf, so z.B. den einleitenden Satz: „In den Schulen besteht dringender Bedarf nach Revision der vorhandenen Bildungspläne. Deshalb sollen neben der mittel- und langfristigen Curriculumentwicklung und -forschung kurzfristig vorläufige stufenbezogene Rahmenrichtlinien von neu gebildeten Fach- und Fachbereichsgruppen der einzelnen Stufen zusammengestellt werden."[1382] Die Referentin entwickelt dann aber eine eigene, die zukünftige Tätigkeit der Fachgruppe strukturierende Systematik.

Weil die „Aufgabenbeschreibung" die zukünftige Arbeit der Rahmenrichtliniengruppen prägt, wird sie mit Hilfe ausführlicher Zitate darge-

[1381] Ohne Verfasser, wohl Rutz: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, wohl November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1382] Vgl. Satz 1 des Entwurfs (Ohne Verfasser, wohl Haller,: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, wohl November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).) und Satz 1 der Vorlagefassung für 7. Dezember (Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 1 (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

stellt.[1383] Gezeigt werden soll zudem, inwiefern Haller versucht, Überlegungen der Gruppe Hartwig einfließen und wirksam werden zu lassen, aber auch, wo sie Rücksicht auf die von Rommel formulierten Einwände nimmt.

Das erste Anliegen des Entwurfs ist, die Aufgabe der Rahmenrichtliniengruppen vor allem gegenüber der mittel- und langfristig angelegten Curriculumentwicklung durch die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' abzugrenzen.[1384] Haller formuliert unter 1. 1 den „Auftrag der Fachgruppen" folgendermaßen:

„Von der einzelnen Fach- oder Fachbereichsgruppe zu leisten ist anhand der vorliegenden Zwischenergebnisse aller bisher arbeitenden Projekt-, Experten-, Lehrplan- und Curriculumsgruppen und aufgrund der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Vorinformation der Mitarbeitenden eine Koordinierung und Differenzierung von Unterrichtszielen

[1383] Wiederum wird auch der Absicht der vorliegenden Arbeit, Quellenwert für die Auseinandersetzung mit Auswahlfragen zu haben, Rechnung getragen.

[1384] „Es darf nicht das Mißverständnis entstehen, als sollten diese neu gebildeten Gruppen Ansprüche einer bisher nicht geleisteten Curriculumentwicklung genügen." Dies soll sich bereits auf der terminologischen Ebene niederschlagen: „‚Lernziele', ‚Curriculumselemente', ‚Qualifikationen', ‚Operationalisierung von Lernzielen' sind Termini im Rahmen der Curriculumentwicklung. Um diesen mittel- und langfristigen Auftrag geht es in der Arbeit der Fachgruppen im nächsten Jahr nicht." (Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).). Inhaltlich analog, jedoch noch etwas anders formuliert, erscheint dieser Gedanke auch in der Endfassung: Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, nach handschriftlicher Datierung Dezember 1970. S. 1. (HHStA Wiesbaden, 504/3798).
Die „mittel- und langfristige Curriculumentwicklung" wird in einem eigenen Unterpunkt 1. 3 der Aufgabenbeschreibung noch einmal kurz charakterisiert. Der unter Klafki neu einzurichtenden Curriculums-Arbeitsgruppe am BTZ wird vor allem die Aufgabe der „Überprüfung der Arbeitsergebnisse [wohl der Rahmenrichtliniengruppen] über Rückkopplung mit der Unterrichtspraxis" zugewiesen. Die Fortführung der Projekterprobung (die „im September 1970 begonnene Kontrollphase für die ersten Projekte der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'") wird dem Ziel subsumiert, mit Hilfe von „konkreten Aussagen über Realisierungsbedingungen für Curriculumsinnovation an den Schulen" Anteile „für die Arbeit an einer langfristigen Curriculumentwicklung" zu leisten. (Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 3f. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

und Unterrichtsgegenständen eines Faches oder eines Fachbereichs für eine Stufe."[1385] –

An dieser Stelle wird deutlich, wie nach bewährter Strategie scheinbar nach einem Konsens gesucht wird, obwohl man nicht wirklich bereit ist, von den eigenen Positionen abzuweichen: Die Forderung Rommels, die in den Referatsgruppen der E-Abteilung bislang geleistete Arbeit aufzugreifen, wird übernommen, allerdings nicht so, dass, wie vorgeschlagen, die bereits vorliegenden Ergebnisse nur noch kodifiziert würden. Durch den Hinweis auf die Vielfalt der Vorarbeiten wird klar, dass es eben nicht einfach um ein Zusammenfassen von Vorhandenem gehen kann. Es sind vielmehr neue Aufgaben zu bewältigen („Koordinierung und Differenzierung von Unterrichtszielen und Unterrichtsgegenständen eines Faches oder eines Fachbereichs für eine Stufe"), an denen bislang keine der Lehrplangruppen gearbeitet hat; der autonome Sachverstand der Fachgruppen ist gefragt.

Besonderes Gewicht legt Haller auf die Darstellung der durch die Forderung nach Horizontalisierung entstehenden Strukturprobleme:

„Den in der Stufe gemeinsamen und verbindlichen Mindestzielen (Grund‚kurse' – Grund‚curriculum') sind differenzierende Erweiterungen zuzuordnen." Dabei sollen die Gruppen, wenn möglich, an Stelle der traditionellen Stoffpläne „konkrete Verhaltensweisen an[...]geben, die aufgrund des einzelnen Kurses von Schülern erreicht werden sollen", „Aspekte sachstruktureller Sequenzen [...] auf lernpsychologische Bedingungen und Begründungen" beziehen, „Inhalte aus[...]wählen und den Zielen zu[...]ordnen, die für eine Stufe oder Teilstufe formulierbar sind."

Mit anderen Worten, Haller beschreibt hier als Aufgabe für die Rahmenrichtliniengruppen, lernzielorientiert zu verfahren. Es klingt auch das Anliegen der Gruppe Hartwig an, den einzelnen Schüler, der durch seinen Ort innerhalb der Gesellschaft determiniert ist, zu berücksichtigen. Noch deutlicher wird dies in den ausführlichen Hinweisen zur Differenzierung. – Haller bringt an den beiden Stellen also Grundsätze ihres Bildungsverständnisses in die Aufgabenbeschreibung ein.

Das ist auch der Grund, warum Rommel gerade hier mit seinen Änderungswünschen ansetzt: Den ersten, ca. 2 ½ Seiten umfassenden Abschnitt will er auf ¾ Seiten straffen. Dabei versucht er noch einmal, das

[1385] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 1f. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

Gewicht der bereits vorliegenden Ergebnisse zu betonen („Von den Fach- und Fachbereichsgruppen sollen die bereits jetzt vorliegenden Zwischenergebnisse [...] aufgearbeitet werden."). Die curricularen Zielsetzungen reduziert er bis hin zur These: „Bei dem gegenwärtigen Stand der Curriculumentwicklung empfiehlt es sich u. U. auch, von als unabdingbar angesehenen Inhalten auszugehen." Die curriculare Lernzielorientierung wäre nach diesen Forderungen durch eine traditionelle Inhaltsorientierung zu ersetzen. Die Orientierung an der gesellschaftlichen Determinierung des Einzelnen will Rommel ebenfalls zurückdrängen, z.B. indem er Hallers Überlegungen zur Differenzierung als wenig bindend darstellt: „Die skizzierten Kriterien der Differenzierung, die Konsequenzen für den Arbeitsgegenstand und die Darstellungsprobleme der Fachgruppen sollen dazu verhelfen, allen Mitarbeitern gleiche Ausgangsüberlegungen und Zielvorstellungen zu vermitteln und die Vielzahl der möglichen Darstellungsformen zu begrenzen."[1386]

In der Aufgabenbeschreibung präzisiert Haller als Abschluss des ersten Blocks die „Funktion des vorliegenden Arbeitspapiers". Hier lässt sie, ohne dies expressis verbis zu sagen, ihr Verständnis von Lehrplanarbeit als partizipatorische Aufgabe einfließen:

„Das Arbeitspapier sollte als Problembeschreibung für die Arbeit der Gruppen verstanden werden. Alle Struktur- und Darstellungsprobleme müssen fach- oder fachbereichsspezifisch in den Gruppen diskutiert und entschieden werden." Die „vertikale, fachspezifische Abstimmung" und „die horizontale, stufenspezifische Abstimmung" „ermöglichen" – nicht leisten!! – die Koordinatoren des Faches bzw. der Stufe.[1387]

Allerdings kann Haller die für das partizipatorische Verständnis entscheidende „Überprüfung der Arbeitsergebnisse über Rückkopplung mit der Unterrichtspraxis" aufgrund des herrschenden Zeitdrucks nicht als Aufgabe der Rahmenrichtliniengruppen ausweisen; diese, die Lehrplanarbeit als dauernden Prozess charakterisierende, Zielsetzung weist sie der mittel- und langfristigen Curriculumentwicklung zu.[1388]

Ein zweiter großer Block („2. Die Fachgruppen") gibt an, welche Fachgruppen gebildet werden, wie die Mitglieder der Fachgruppen ausgewählt werden („Kriterien für die Personenauswahl"), nach welcher Zeit- und Organisationsstruktur vorgegangen wird,[1389] welche Entlastungen für Mitarbeiter vorgesehen sind.[1390] – Bei der Bildung der Fachgruppen hat sich der Vorschlag Rommels[1391] durchgesetzt, in Orientierung an den traditionellen Unterrichtsfächern mehr als die ursprünglich geplanten Gruppen auszuweisen; für die Primarstufe werden acht,[1392] für die Se-

[1386] E IV: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien, Änderungsvorschläge. 7. Dezember 1970. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1387] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, nach handschriftlicher Datierung Dezember 1970. S. 2f. (HHStA Wiesbaden, 504/3798).
Identisch in der Vorlagefassung vom Dezember. (Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 3. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

[1388] Wegen der Bedeutung gerade der Rückkopplung kann die Zuständigkeit für kurz- und mittelfristige Arbeit in der Zukunft nicht aufgeteilt sein; davon ist in der Aufgabenbeschreibung aber natürlich nicht die Rede.

[1389] Das Arbeitspapier sieht eine enge Zeitplanung vor: „28. 2. 1971 Abschluß der Grundüberlegungen in Sek I; 15. 5. 1971 Abgabe der Pläne für das 5. und 6. Schuljahr (eventuell Vorausveröffentlichung als ‚Förderstufenlehrpläne'); bis 1. 12. 1971 Abgabe aller Fach- und Fachbereichsrahmenrichtlinien". Das Ergebnisprotokoll setzt darüber hinaus noch einen hausinternen Termin fest: „Ende Februar 1971 [soll] ein Votum betreffs Veränderung der Stundentafeln" abgegeben werden. (G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 7. 12. 1970. 9. Dezember 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).
Die Vorausveröffentlichung von Förderstufenlehrplänen wurde bedacht „infolge eines Verfassungsgerichtsverfahrens" (G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. November 1970. 20. November 1970. S. 3. Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf), das damals gegen das Land Hessen in Sachen Einführung der Förderstufe lief. Sollte sich das Land Hessen gegen die klagenden Eltern durchsetzen, was allgemein erwartet wurde und schließlich auch so eintrat, so wollte man möglichst bald verbindliche Lehrpläne veröffentlichen.

[1390] Wie sehr ‚Entlastung' und ‚Lehrermangel' zusammen zu denken sind, wird deutlich in einer im Ergebnisprotokoll eingeforderten Gegenrechnung: Die Gesamtzahl der bisher vergebenen Entlastungen soll ermittelt werden; hinter diesem Auftrag steht wohl das Ziel, diese Vorgabe durch die Entlastungsstunden der Rahmenrichtliniengruppen nicht zu übersteigen. Geprüft wird, ob in Einzelfällen statt der Entlastung „eine bestimmte Stundenzahl als nebenamtlicher Unterricht vergütet werden kann." Neben dem Lehrermangel steht hinter diesen Überlegungen, dass auch in den Rahmenrichtliniengruppen eine Vielzahl von Fachleitern tätig sein sollte, deren Unterrichtsverpflichtung die Entlastung teilweise unterschritt. (G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 7. 12. 1970. 9. Dezember 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

[1391] Dass auch andere Ministerialbeamte sich für die Orientierung an traditionellen Fächern ausgesprochen haben, lässt sich nicht belegen, aber Grund der Tradition vermuten.

[1392] In der „Endredaktion" sollen die acht Fachgruppen dann allerdings doch wieder in nur vier Bereichen koordiniert werden, in den Fachbereichen Sprache, Mathematik, Sachunterricht, musischer Bereich.

kundarstufe I und II (Studienstufe) werden 14 Fachgruppen gebildet. Rahmenrichtlinienarbeit ist somit Arbeit an Fachlehrplänen. Daran ändert auch nichts, dass vorgesehen ist, die einzelnen Pläne in der Endredaktion in vier bzw. sechs Fachbereiche zusammenzufassen. Eine Ausnahme besteht: Die Lernbereiche Gesellschaftslehre und Polytechnik werden in der Sekundarstufe I und II von nur einer Fachgruppe abgedeckt. Dies ist im Falle der Gesellschaftslehre kommentiert: „Unter dem Gesamtaspekt GL werden Lehrgangskonzeptionen für Sk, G, EK in einem theoretischen ‚Lernziel'– zusammenhang entwickelt"[1393].

Abschließend folgt eine weitere Ausdifferenzierung zu den zu bewältigenden Strukturproblemen („3. Strukturprobleme"), die aus der Entscheidung für die Horizontalisierung entstehen.

„Der Auftrag [...] ergibt sich aus der gesellschaftspolitischen Entscheidung für die Aufhebung ungleicher Sozialchancen, wie sie sich in den tradierten Schulformen als Mittel sozialer Differenzierung bisher fassen lassen. Aus dieser politischen Entscheidung leitet sich die Wichtigkeit eines gemeinsamen Grund,curriculums' ab. Erst diese gemeinsame Basis aller Schulformen gewährleistet in der Praxis die Durchlässigkeit und gibt damit die Chance zur Koordination der verschiedenen Schulformen. Neben ein gemeinsames Grund,curriculum' treten Erweiterungen als Differenzierungsangebot. Mit der Differenzierung wird das Schulsystem den unterschiedlichen Bedingungen von Lernen [...] ebenso gerecht wie den unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen (faßbar in den Abnehmererwartungen: z.B. der Universität oder Wirtschaft etc.)."[1394]

Diese Passage, die den Charakter politischer Setzung deutlich formuliert, aber auch einen im Jahr 1970 weit verbreiteten gesellschaftlichen Konsens zu Schulreform zum Ausdruck bringt, ist von Wichtigkeit für

[1393] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 4. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).
Ein Anschreiben vom 2. 12. 1970, mit dem die Federführenden für die 14 Fachgruppen der Sekundarstufe I berufen wurden, zeigt, dass die Entscheidung für die Gruppen schon vor der Hausbesprechung gefallen war. (E IV 2 – 1050/00: Betr.: Bildung von Fachgruppen zur Revision der Hessischen Bildungspläne. 2. Dezember 1970. Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

[1394] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 7. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

die konkrete Arbeit der Rahmenrichtliniengruppen. Gerade für die Fachgruppen, in denen ehemalige Mitglieder der Gruppe Hartwig mitarbeiten (Gesellschaftslehre, Deutsch, ästhetische Erziehung), ist die politisch begründete Intention der „Aufhebung ungleicher Sozialchancen" das leitende Anliegen der Lehrplanarbeit. Diesen Gruppen scheint das Ziel am besten, vielleicht sogar alleinig erreichbar über den situationsanalytischen Ansatz[1395]. In unterschiedlichen, durch äußere Zwänge bestimmten, Modifikationen prägt er die Arbeit dieser Rahmenrichtliniengruppen. Diese Passage der Aufgabenbeschreibung legitimiert das nicht nur, zwischen den Zeilen fordert sie es geradezu.

In ihrer jetzigen Funktion wird Haller allerdings zu einer Konsensbereitschaft gezwungen, zu der die Gruppe Hartwig aus prinzipiellen Erwägungen nicht bereit gewesen war. So stellt Haller eine Streitfrage, die die Arbeit der Methodengruppen der Klafkikommission beherrscht hatte, als offen dar, nämlich „ob das Grund,curriculum' als allen gemeinsame Problemstellung oder Zielsetzung beschrieben werden muss oder ob das Grund,curriculum' als gemeinsam verbindliche Lerneinheit (Thema, Stoff = inhaltliche Bestimmung) angesetzt werden kann. Ihre Grundposition, Gesellschaft als Totalität zu verstehen, stellt sie hintan, wenn sie sagt: „Die Beantwortung der Frage ist abhängig von der Struktur der jeweiligen Disziplin" und von „der Unterrichtsorganisation der jeweiligen Stufe und Schulform"[1396].

Im Anschluss führt Haller fünf Thesen zur Differenzierung auf, die „als Alternativ- oder Kombinationsangebote zur Strukturierung" gedacht sind: Sie führt dazu je verschiedene Begründungen an und zieht daraus Konsequenzen für die Rahmenrichtlinienarbeit. Dabei fließen erneut Vorstellungen ein, die sich die Gruppe Hartwig erarbeitet hat.

- Aus der „These 1 Die Differenzierung ergibt sich aus der unterschiedlichen Lerngeschwindigkeit", und der Konsequenz, „Erweiterungen unterscheiden sich nach dem Umfang des in derselben Zeit bearbeitbaren ‚Stoffes' und nach der Organisation des Lernprozesses" folgt als Aufgabe für die Rahmenrichtliniengruppen, man müsse „den Abbau der Unterschiede in gezielten Operationen in die Rahmenrichtlinien" aufnehmen und man müsse den „Zusammenhang[.] von Lerngeschwindigkeit und Motivationslage und Leistungsbereitschaft" un-

[1395] Zum situationsanalytischen Ansatz vgl. S. 237 diese Arbeit.

[1396] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 8. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

tersuchen, „mit dem Ziel sozialorientierter und leistungsorientierter Selbstverantwortlichkeit".[1397] Dass Differenzierungsmaßnahmen – selbst solche im Hinblick auf die Lerngeschwindigkeit – auch sozial orientiert sein müssen, ist eine Erkenntnis des situationsanalytischen Ansatzes.

- Aus der „These 2 Die Differenzierung ergibt sich aus Unterschieden in der ‚Abstraktionsfähigkeit'" folgt die Konsequenz, „Erweiterungen unterscheiden sich in der Art des Zugangs und des Lernprozesses zu und in vergleichbaren Gegenstandsbereichen"[1398]. Das heißt, den methodischen Ansätzen und der Auswahl der Lerngegenstände kommt Bedeutung zu, um die, wiederum auch gesellschaftlich bedingten, Unterschiede in der Abstraktionsfähigkeit abzubauen. In der Aufgabenbeschreibung wird die Frage „Welche Zwecke erfüllt Abstraktion?" aufgegriffen; für die Gruppe Hartwig hatte diese Überlegung vor allem ideologiekritische Implikationen.
- Aus der „These 3 Die Differenzierung ergibt sich aus Unterschieden in der Distanzierungs- und Kritikfähigkeit" folgt wiederum eine den jeweiligen Schülern entsprechende „Art des Zugangs und des Lernprozesses" zu wählen. Die Rahmenrichtliniengruppen müssen sich deshalb mit den „Bedingungen für Distanzierungsfähigkeit und Kritik"[1399] befassen, und eruieren, welche „Operationen [...] auf Distanzierungs- und Kritikfähigkeit" abzielen, sie sollen „Lernstrategien" entwickeln, die auf „‚divergentes Denken' angelegt sind."[1400] In der Befähigung zu Distanzierung und Kritik klingt deutlich das, die Überlegungen aller Methodengruppen aus der Klafkikommission mit bestimmende, emanzipatorische Element an.
- These 4, die von Differenzierung aufgrund der Abnehmererwartungen spricht, also von „schicht- und berufsrollenspezifisch" sich ergebender Differenzierung und feststellt, dass die „differenzierte Berufsstruktur unserer Gesellschaft" „differenzierte Schulabschlüsse"[1401] erfordert, ist die einzige These, die in der Hausbesprechung am Kultusministerium kontrovers diskutiert wurde.[1402] Das Ziel war wohl, die Behauptung aufzubrechen, differenzierte Schulabschlüssen seien eine gesellschaftliche, antiemanzipatorisch angelegte Forderung. Man fand schließlich folgende Formulierung: Die „differenzierte Berufsstruktur [...] erfordert differenzierte Bildungsgänge und Schulabschlüsse, die sich in den verschiedenen Schulformen der einzelnen Stufen überdecken können."[1403]
- Besonders deutlich lehnt sich These 5 an Vorüberlegungen der Gruppe Hartwig an: „Die Differenzierungen ergeben sich aus gesellschaftlich bedingten Unterschieden für den konkreten Lernprozeß. Die sozio- kulturelle Determination ist schichtenspezifisch unterschiedlich." Die Konsequenz heißt: „Allgemein verbindliche Zielsetzungen konkretisieren sich an Gegenstandsbereichen schichtspezifisch." Deshalb differenzieren sich „Grund‚kurs' und Erweiterungen – eventuell als Gruppenarbeit" als „spezielle Gruppenlernprozesse"[1404]. In die Schlussfassung werden an dieser Stelle Hinweise auf „die kompensatorische Funktion der Lernprozesse"[1405] aufgenommen, und darauf, dass auf dem Hintergrund eines „allgemein vermittelten Problembe-

[1397] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 8f. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1398] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 9. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1399] Haller sagt an dieser Stelle nicht „Bedingungen für Distanzierungs- und Kritikfähigkeit" sondern „Bedingungen für Distanzierungsfähigkeit und Kritik".

[1400] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 9f. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf). 9f.

[1401] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 10. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1402] Im vorliegenden Manuskript wurden lediglich Streichungen vorgenommen, man konnte sich offensichtlich noch nicht auf neue Formulierungen einigen. (Gestrichen wurde der Hinweis „schichtspezifisch" und der Hinweis, dass aus den differenzierten Berufsstrukturen die Notwendigkeit differenzierter Abschlüsse erwächst).
Im Ergebnisprotokoll heißt es, wohl bezogen auf diese Stelle: „Der Redaktionsausschuß wurde beauftragt, beschlossene Änderungen auszuformulieren und in den Entwurf einzuarbeiten." (G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 7. 12. 1970. 9. Dezember 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

[1403] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, nach handschriftlicher Datierung Dezember 1970. S. 10. (HHStA Wiesbaden, 504/3798).

[1404] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 10. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1405] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Jahr, nach handschriftlicher Datierung Dezember 1970. S. 10. (HHStA Wiesbaden, 504/3798).

wußtseins [...] die gesellschaftlich rollenspezifischen Qualifikationen in ‚emanzipatorischem' Sinne vermittelt" werden sollen.

Die Zwänge, unter denen Haller aufgrund ihrer Funktion innerhalb der Kultusbürokratie stand, macht die Passage deutlich, die unmittelbar an die Darstellung der fünf Thesen anschließt: „Mit diesen fünf Thesen sollen entscheidende Kriterien für die Differenzierung in Grund,curriculum' und Erweiterungen, sowie eventuell innerhalb von Grund,curriculum' und Erweiterungen benannt und Konsequenzen für die Arbeitsgegenstände und Darstellungsprobleme der Fachbereichs- und Fachgruppen skizziert sein." – Das ist es wohl, was Haller tatsächlich leisten wollte. Den Zwang zum Kompromiss verdeutlicht die darauf folgende Einschränkung: „Geht man von der Annahme aus, daß von Fach zu Fach und je nach Unterrichtsorganisation verschieden[1406] die Kombination der Kriterien (These 1–5) unterschiedlich akzentuiert gesehen werden muß, dann ergibt sich als verbindliche Strukturvorgabe die Differenzierung in Grund,curriculum' und Erweiterungen."[1407] – Mit dieser Einschränkung ist z.B. auch legitimiert, den gesellschaftlichen Bezug von Differenzierungsmaßnahmen völlig außer Acht zu lassen.

Die Aufgabenbeschreibung lässt also beträchtliche Spielräume offen. Sie legitimiert sowohl eine im Sinne des situationsanalytischen Ansatzes gesellschaftskritische Position als auch eine schwerpunktmäßige Ausrichtung an fachspezifischen Kategorien und Inhalten. Die Offenheit der Aufgabenbeschreibung führt absehbar zu von Fach zu Fach unterschiedlichen Ansätzen. Eine „Einheitlichkeit" kann auch durch die beabsichtigte „Endredaktion" nicht hergestellt werden. Ihr Ziel sollte sein, ein Verweissystem zwischen „den relativ unabhängig voneinander arbeitenden Fachgruppen" zustande zu bringen und „die Frage der Vereinbarkeit der verschiedenen Teilziele mit Teilzielen der gesamten Rahmenrichtlinien" zu überprüfen („Rahmenrichtlinien als Einheit").[1408]

[1406] Damit wird wieder der Gedanke aufgegriffen, der wie oben dargestellt, der ursprünglichen Konzeption der Gruppe Hartwig fremd war: Neben die für die Gruppe zentrale Grundkategorie Gesellschaft treten ‚Fach und wissenschaftliche Disziplin' sowie ‚Unterrichtsorganisation' als gleichberechtigte Kategorien. Diesen für das weite, gerade auch solche Dimensionen subsumierende, Gesellschaftsverständnis der Gruppe Hartwig geradezu widersinnigen Gedanken, muss Haller wohl aufgrund ihrer Funktion in der Kultusbürokratie akzeptieren.

[1407] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 11. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1408] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 12.

Obwohl die Aufgabenbeschreibung das nur andeutet, ist in ihrem Konzept berücksichtigt, dass eine Vereinheitlichung auch in Bezug auf die zugrunde gelegten politischen Setzungen nur mittelfristig erreicht werden kann, auf dem Weg über die Rückkopplung, über die Impulse, die aus der Schule für die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien kommen sollten. In den das Arbeitspapier abschließenden „Perspektiven" schreibt Haller:

„Nach Abschluß der Arbeit an den Rahmenrichtlinien wird es notwendig sein unter Einbeziehung des Arbeitsstandes der Gruppen des BTZ, der Ergebnisse des Rückkopplungsprozeßes der Projektbegleitung der Curriculumskommission [...], sowie des neueren Standes der Curriculumsgrundlagenforschung ‚Materialien zum Unterricht' und Projekte zu Teilen der Rahmenrichtlinien zu entwickeln. Eine wichtige Funktion im Prozeß der Umsetzung erhält die Lehrerfortbildung."[1409]

Es muss offen bleiben, wie konkret Haller schon 1970 den „Prozess der Umsetzung" als partizipatorischen Implementationsprozess gedacht hatte. Die Rezipienten der Aufgabenbeschreibung zumindest konnten unter „Umsetzung durch die Entwicklung von Materialien und Projekten" Strategien verstehen, die entwickelten Rahmenrichtlinien quasi als fertige Produkte an die Lehrer zu vermitteln.

Diesem traditionellen Verständnis stand eine Zielsetzung gegenüber, die auch die Projektarbeit der Gruppe Hartwig bestimmt hatte, nämlich nicht ‚Produkte' zu implantieren, sondern mit Hilfe von ‚Produkten' Prozesse in Gang zu setzen. Es war die Absicht, durch die Beschäftigung mit den Materialien, die möglichst den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Entwicklung widerspiegeln sollten, die Lehrer vor Ort in den curricularen Diskussionsprozess einzubeziehen. Sie sollten ausgehend von konkreten Beispielen verstehen lernen, was Lernzielorientierung bedeutet, wie Lernziele entwickelt werden können, wie die Entscheidungen für Inhalte und Methoden mit der Zielorientierung zusammenhängen. Sie sollten erkennen, dass die Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen unerlässlich ist. In Bezug auf eine derart reflektierte Praxis bekämen die Überlegungen zur Differenzierung ihr eigentliches Gewicht, eine Bedeutung, die z.B. über die ‚Aufgabenbeschreibung' nicht verord-

(Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1409] Ohne Verfasser, wohl Haller: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970. Ohne Jahr. S. 12f. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

net werden konnte, wollte und sollte. Diesem geschilderten Prinzip folgte später der von Haller und Wolf initiierte ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung'.

***

Die Analyse der ‚Aufgabenbeschreibung', die man als Leitfaden für die Rahmenrichtlinienarbeit verstehen kann, ergibt also, dass ein Rahmen geschaffen wurde, der die Orientierung an den von der Gruppe Hartwig aufgegriffenen Überlegungen ermöglicht, aber nicht erzwingt. Diese Offenheit war es wohl, die dazu führte, dass die ‚Aufgabenbeschreibung' in der Hausbesprechung des Kultusministeriums mit wenigen Veränderungen akzeptiert wurde. Anzunehmen ist, dass nicht alle der beteiligten Referenten die Intentionen erkannten, dass wohl nicht wenige meinten, dass sich andere, traditionellere Strömungen durchsetzen würden. Unabhängig davon gilt, dass die Verfechter des situationsanalytischen, gesellschaftskritischen Ansatzes davon ausgingen, dass die intendierte Aufklärung mittel- oder langfristig zum Tragen käme.

Gerade auch in der Hoffnung auf die „aufklärerische Wirkung" einer „vernünftigen Auseinandersetzung" mit Materialien klingen Motive an, die aus der ‚Frankfurter Schule' übernommen wurden. An dieser Stelle sei nur angedeutet, dass die Art der Materialien, das, was als der aktuelle Stand der Entwicklung angesehen wird und als solcher einfließt, natürlich den Umgang mit den Materialen mitbestimmt. Das muss keine dogmatische Einengung bedeuten, weil ja auch offen gehalten wird, sich gegen die von den Materialien verkörperten Tendenzen zu stellen und Gegenmodelle zu entwickeln. Materialien können aber auch einengen; dies trifft umso mehr zu, je geringer die Kompetenz zu kritischem Umgang mit Informationen ausgeprägt ist. Darauf wird aber an späterer Stelle, am Beispiel der Materialen zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, noch einzugehen sein.

Die Abteilung Schulplanung, die sich innerhalb des HKM durchgesetzt hatte und die Verantwortung für die Entwicklung der Rahmenrichtlinien zugeteilt bekommen hatte, war mit Hilfe der Aufgabenbeschreibung auf dem Weg, die Verantwortung auch konkret zu übernehmen.

5.6 Die Information der „Klafkikommission" und der Öffentlichkeit über den neuen Weg der kurzfristigen Erstellung von Rahmenrichtlinien

Wenn man den ministeriumsinternen Entscheidungsprozess über die Organisation der Rahmenrichtlinienarbeit betrachtet, wird deutlich, dass die Verantwortlichen von Moos über Ehrhardt und Rommel zwar vorhatten,

die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' aufzulösen und die Weichen für die weitere Curriculumsarbeit neu zu stellen. Dies sollte jedoch in der Außensicht nicht als „eine völlige Umstrukturierung der bisherigen Kommissionsarbeit" erscheinen, damit „in der Öffentlichkeit [nicht] der Eindruck entsteht, die bisherige Arbeitsform sei Ergebnis einer wiederholten Fehlplanung gewesen, da sich gezeigt hat, dass weder Arbeitsansatz noch Arbeitsergebnis für die weitere Arbeit verwertbar sind."[1410]

Die Entscheidung, neben die kurzfristige Erstellung der Rahmenrichtlinien, die mittelfristige Arbeit mit Unterrichtsmodellen und die langfristige an curriculumtheoretischen Fragen zu stellen, ermöglichte es, die Auflösung der Klafkikommission hinaus-, vielleicht sogar aufzuschieben. Im Einzelnen ergaben sich durchaus Parallelen in den Zielen des HKM und der Klafkikommission. Die curricularen Reformen wieder ganz zu Klafki zurück zu verlagern, war aber für das HKM nicht wünschenswert.

So, als gäbe es die Maßnahmen des HKM gar nicht, zeigte sich an vielen Stellen das Bemühen der Marburger Geschäftsstelle, die Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' auf die im Perspektivplan beschriebene Weise fortzuführen.[1411] Aus der Perspektive ex post war das Scheitern dieser Bemühungen vorprogrammiert. – Diese Bewertung soll „aus der Zeit heraus" (Sachurteil n. Jeismann) überprüft werden.

Dazu muss gefragt werden, welchen Informationsstand in Bezug auf die Pläne des HKM die Kommissionsleitung 1970 haben konnte, welche Ziele sie selbst verfolgte und wie sie das eigene Vorgehen auf die Maßnahmen des HKM abstimmte. Anders gewendet: Es ist die Absicht dieses Teilkapitels, das Öffentlich-Machen von Entscheidungsprozessen zu analysieren. Dabei wird vor allem der Frage nachgegangen, inwiefern die von Klafki und Lingelbach vertretenen Positionen durch den Prozess der Publizierung Veränderungen erfahren.

Bei der Analyse, wie damals seitens des Ministeriums die „neue Phase" der Curriculumsrevision gegenüber der Klafkikommission und später gegenüber der Öffentlichkeit, dargestellt wurde, stehen zwei Maßnahmen

[1410] Schulplanung Hessischer Kultusminister: Hessische Curriculumsrevision – Stellungnahme zu Arbeitsbericht und Perspektivplanung der Hessischen Curriculumsrevision – vorgelegt von Herrn Lingelbach am 3. 4. 1970. (AZ G II 4 – 20. 4. 1970). S. 6, zitiert nach Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 50.

[1411] Klafki und seine Mitarbeiter wollten vor allem die Aufgabe weiterverfolgen, auf wissenschaftlich fundierte Weise ein Gesamtcurriculum für die Sekundarstufe I zu entwickeln und zu implementieren.

im Zentrum. Das ist zum einen die Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. November 1970 und das Folgetreffen am 14. Dezember, das durch sie ausgelöst wurde. Das Ziel des HKM war, die Kommissionsleitung von den konkreten Entscheidungen zu informieren, die im Zusammenhang mit der kurzfristigen Erarbeitung von Rahmenrichtlinien bereits gefällt worden waren. Diese Entscheidungen kamen einem Bruch gleich – genau das sollte aber nicht öffentlich werden.

Im Hinblick auf die Informierung der interessierten Öffentlichkeit wird die Darstellung im Sonderheft der vom HKM herausgegebenen ‚bildungpolitischen informationen' 2/70 betrachtet. Unmittelbar nach den beiden Gesprächsrunden ging sie in Druck. Dabei wird auch die Frage verfolgt, welche Rolle hier die „Curriculumskommission" spielt und warum sie diese Rolle übernimmt.

Die Informationspolitik des Ministeriums muss vor dem Hintergrund der landespolitischen Situation gesehen werden:

5.6.1 Das landespolitische Umfeld der Sitzung: Hohe Stimmenverluste der SPD bei den Landtagswahlen; sozialliberale Koalition statt Alleinregierung

Die hessischen Landtagswahlen hatten im November 1970 stattgefunden. Die SPD blieb mit 45,9% zwar stärkste Partei, musste aber in der ersten Wahl nach Zinn einen herben Stimmenverlust von 5,1% hinnehmen. Damit ging auch die absolute Mehrheit verloren. Die CDU erreichte den höchsten Stimmenzuwachs in der hessischen Geschichte, sie kam auf 39,7% der Stimmen, gewann somit 13,3% hinzu.[1412] Damit hatte sie sich auch in Hessen als Volkspartei etabliert. Das Konzept Alfred Dreggers, des neuen Parteivorsitzenden, der die CDU zur Integrationspartei rechts der SPD machen wollte, war aufgegangen.[1413] Die FDP hielt mit 10,1% in etwa ihren Stimmenanteil. Die NPD kam mit 3,0% nicht mehr in den Landtag. Die DKP erreichte mit 1,2% zwar den höchsten Stimmenanteil in einer hessischen Landtagswahl, blieb aber politisch wirkungslos.[1414] – SPD und FDP entschieden sich, wie im Bund, für eine sozialliberale Koalition.

[1412] Steinseifer, Wahlkämpfe, 1996, S. 257-260.

[1413] Vgl. Sütterlin/Wolf, 1994; vgl. auch Rupp, Die hessische Parteienlandschaft, 1995, besonders S. 125-127.

[1414] Neben der DKP existierten speziell in Hessen zahlreiche K-Gruppen, deren gesellschaftspolitischer Einfluss schwer einzuschätzen ist. Eine ganze Reihe junger hessischer Lehrer gehörte jedenfalls dem Sozialistischen Deutschen Lehrerbund an. (zu den Gruppierungen der Protestbewegung vgl. Langguth, Protestbewegung, 1983).

Während die Einschätzung des Kabinetts Osswald I, dass in der neuen Landtagsperiode mit einer SPD-FDP-Koalition zu rechnen sei, sich bewahrheitet hatte, führte dies bei der Personalie Kultusminister nicht zur vermuteten Konsequenz: V. Friedeburg saß sicher im Sattel. Die von ihm betriebene Hochschul- und Schulreform fand Akzeptanz in weiten Teilen der Partei und der Öffentlichkeit.[1415] Er wurde nicht gegen einen Vertreter der FDP ausgetauscht.

Ende November 1970, zum Zeitpunkt der Sitzung mit der Kommissionsleitung, wurden gerade die Koalitionsvereinbarungen mit der FDP abgeschlossen; die Regierungserklärung Osswalds wurde in den Ministerien vorbereitet. Obwohl die Belastungen, die anstehende Wahlen für politische Entscheidungen notwendig bedeuten, gewichen waren, obwohl die erste Hälfte einer Legislaturperiode gemeinhin als die geeignete Zeit für einschneidende Maßnahmen gilt, da man den Wählern ein kurzes Gedächtnis unterstellt, nahmen die für Bildungspolitik Verantwortlichen ihren Handlungsspielraum durch das vergleichsweise schlechte Abschneiden der SPD und die Erfolge der CDU als begrenzt wahr. Auch wenn weder in den Koalitionsvereinbarungen noch parteiintern die bildungspolitischen Maßnahmen des Ministeriums v. Friedeburg I ins Kreuzfeuer geraten waren, wollte man die massive Veränderung der Arbeit an den neuen Curricula unauffällig vonstatten gehen zu lassen.

5.6.2 Die Erwartungen der Kommissionsleitung vor dem Gespräch am HKM

Vor der Rekonstruktion der beiden Sitzungen soll dargestellt werden, wie sich die Lage für die Kommissionsleitung darstellte, ja aufgrund der zugänglichen Informationen, darstellen musste. Dazu wird auch noch einmal resümiert wie die Teilgruppen der Curriculumskommission zu diesem Zeitpunkt arbeiteten (vgl. hierzu die ausführliche Darstellung in Kapitel 4.4 S. 306).

Die Ausgangslage

Abweichend vom „Perspektivplan" hatte die Kommissionsleitung/ die Koordinierungskommission in den Monaten vor der Tagung massiven Veränderungen zugestimmt/ zustimmen müssen.

[1415] Erste Kritik, z.B. im Kontext der Lehrplanreform, waren bislang nur für Insider erkennbar.

Im Mai und Anfang Juni 1970 hatte man akzeptiert, die Ausarbeitung und Erprobung von Projekten in den Mittelpunkt der Kommissionstätigkeit zu stellen und damit die Arbeit an einem Gesamtkonzept hintan zustellen.[1416]

Ende Juni und Anfang Juli war man zusätzlich gezwungen zu akzeptieren, dass, parallel zu dieser Projektphase „kurzfristig Rahmenpläne für die Sekundarstufe I" erarbeitet wurden. Die Marburger Geschäftsstelle lehnte das „Angebot" ab, diese Aufgabe zu übernehmen; deshalb lief die Entwicklung der Richtlinien (wie vom HKM von Anfang an gewünscht) unter der Verantwortung des Kultusministeriums.

Die Gefahr war, dass diese beiden Entscheidungen die zentrale Forderung des Perspektivplans, zweigleisig vorzugehen, also parallel und untereinander verschränkt an einem Gesamtcurriculum und an der unterrichtspraktischen Erprobung von Unterrichtsbeispielen zu arbeiten, endgültig aushebelte. Die Kommissionsleitung hielt jedoch daran fest, dass Curriculumsrevision nur als Erarbeitung eines Gesamtcurriculums möglich sei. Die Geschäftsstelle erkannte aber der frühzeitigen Erprobung von Teilelementen in der Unterrichtspraxis zunehmende Bedeutung zu.

Um die Ausgangslage für die Novembersitzung aus der Perspektive der Kommissionsleitung einschätzen zu können, ist es wichtig zu klären, ob sie Vorstellungen entwickelt hatte, die es erlaubten, die eigenen Pläne, die bisherigen Ergebnisse und die vom HKM geschaffenen Situationen in ein Konzept zu integrieren. Zu fragen ist auch, inwiefern diese Konzepte kommuniziert wurden und inwiefern sie auf Zustimmung stießen.

Die zentrale Stellung der Arbeit an den Projekten (1): Versuche der Integration in das Gesamtkonzept des Perspektivplans

Die Ausgangslage der Kommissionsleitung war erkennbar schwierig. Nicht vergessen darf man, dass schon der im Perspektivplan vertretene Doppelansatz nicht in allen Teilgruppen der Curriculumskommission Akzeptanz fand (vgl. Kapitel 5.2, S. 389). Die Widerstände lagen auf verschiedenen Ebenen: Während die Gruppe Hartwig grundsätzlich andere Ansichten vertrat und diese auf dem Weg über die Kooperation mit dem HKM durchzusetzen versuchte, betrafen die Widerstände der anderen Gruppen, die sich in der Resolution vom Mai 1970 niederschlugen,

[1416] Zur Projektphase vgl. S. 306 in diesem Band.

mehr das vorgeschlagene Verfahren als das Prinzip, zweigleisig vorzugehen.[1417]

Man kann aber sagen, dass die Projektarbeit (trotz der kleineren Widerstände von Rauschenberger) auf grundsätzliche Akzeptanz der Projektgruppen stieß. Dafür spricht auch, dass bereits bei der Maitagung, bei der ja noch die Resolution zum Perspektivplan verfasst wurde, die einzelnen Methodengruppen begannen, Projekte zu planen, die ihre Methode zur Lernzielgewinnung in Unterrichtspraxis umsetzen sollten.

Zumindest im Grundsatz war den meisten Mitgliedern der Methodengruppe der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Unterrichtsmodellen und den anstehenden Entscheidungen über das Gesamtcurriculum bewusst. Insofern kann man davon ausgehen, dass es der Kommissionsleitung grundsätzlich gelungen war, die Vorschläge des Perspektivplans und die bisherigen Arbeitsprozesse und -ergebnisse zu verzahnen. Die Absicht der Projektleitung, den Rülckeransatz als Basis für die weitere Arbeit durchzusetzen, und der Widerstand gegen diese Engführung waren aber deutlich.[1418]

Wieder einmal zeigte sich im Arbeitsprozess die Tendenz zur Verselbständigung. Bei der Entwicklung der Einzelprojekte geriet der Gesamtzusammenhang zunehmend aus dem Blick. Die Projektleitung mühte sich auf verschiedene Weise, die forcierte Arbeit an den Unterrichtsprojekten und die Zielsetzung, die curriculare Arbeit an ein Gesamtkonzept zu binden, in Einklang zu bringen. So entwickelte die Geschäftsstelle z.B. eine ‚Kriterienliste' für die Projektarbeit, an der sich alle Gruppen orientieren sollten. Die Gruppen hielten die ‚Kriterienliste' aber für nicht erfüllbar. Der große Zeitdruck, zudem auch strukturelle Gründe standen dem entgegen.[1419] Die Vorschläge der Geschäftsstelle fanden deshalb nur wenig Beachtung.

Weitere Versuche der Kommissionsleitung, die beiden Stränge Projektentwicklung und Gesamtansatz zusammenzuhalten, zeigen sich im Entwurf eines gemeinsamen Vorworts für alle Projekte und im gemeinsamen Fragebogen zur Auswertung. Auch diese Bemühungen griffen aus unterschiedlichen Gründen nicht (Vgl. Kapitel 4.4.1 S. 306). Damit lag z.B. der Vorwurf nahe, dass die von der Projektleitung entworfene Einleitung und die Unterrichtsmodelle ebenso unverbunden nebeneinander

[1417] Den Weg der Gruppe Hartwig konnte die Projektleitung im Jahre 1970 nur ansatzweise erkennen.

[1418] Vgl. die Stellungsnahme der Gesamtkommission und ihrer Teilgruppen zum Perspektivplan, S. 400 in diesem Band.

[1419] Vgl. Kapitel 4.4 Projektarbeit, S. 306 Überschrift in diesem Band.

standen, wie in den kritisierten alten Lehrplänen die Präambeln und Stoffverteilungspläne.

Auch die Erprobung der Projekte an den Schulen, die schon vor der Novembersitzung am HKM angelaufen war, machte Probleme sichtbar, die durch die Fragebögen nicht in den Blick kamen. Es wurde darüber hinaus deutlich, dass die Ergebnisse der Auswertung nicht vergleichbar waren, weil sich um die einzelnen Projektbetreuer meist homogene Erprobungsgruppen gebildet hatten. Die Lehrer um Wolf und Hartwig, auch um Hebel, dachten weniger fachorientiert, dafür viel politischer als die Lehrer, die sich für das Projekt der Gruppe Kuhn oder der Gruppe Rauschenberger entschieden hatten. – Die von der Kommissionsleitung erhoffte Stützung für den Ansatz Rülcker war deshalb nicht zu erwarten.

Gravierend für das Doppel-Konzept der Projektleitung war, dass die Lehrer kaum dafür zu motivieren waren, sich mit „dem Konzept dahinter", mit den Ableitungszusammenhängen für Lernziele zu befassen.[1420] Die Auseinandersetzung mit den Konsequenzen für den konkreten Unterricht genügte ihnen vollauf.[1421]

Insgesamt gilt: Der Verlauf der Projektphase zeigte, dass die im Perspektivplan zum Ausdruck gebrachten Zielsetzungen von der Realität der Erprobung in Frage gestellt wurden. Wie es scheint, unternahm die Kommissionsleitung aber nicht allzu viel, um die Projektarbeit in ihrem Sinne zu optimieren. Es lassen sich z.B. keine Versuche rekonstruieren, die eigenen Vorarbeiten stärker wirksam zu machen oder das Gespräch zwischen den Gruppen in Gang zu bringen.

Versuche der Kommissionsleitung, mit der „kurzfristigen Entwicklung von Rahmenrichtlinien" (2) umzugehen

Es stellt sich die Frage, ob die zweite Veränderung, der die Kommissionsleitung zugestimmt hatte, die kurzfristige Erarbeitung von Rahmenrichtlinien, überhaupt in Einklang mit dem Gesamtkonzept zu bringen war und ob Klafki und Lingelbach das versucht haben. Zur Beantwortung wird noch einmal genauer betrachtet, warum die beiden Projektleiter nicht versuchten, der Entscheidung Widerstand entgegen zu setzen, warum die Kommission die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien nicht selbst übernommen hat, und warum sie, nachdem sie abgelehnt hatte, die Verantwortung zu übernehmen, dennoch damit einverstanden war, dass Einzelmitglieder aus der Kommission sich an der Entwicklung der Rahmenrichtlinien beteiligten.

[1420] Vgl. die Unterlagen der Projektleiter zur Auswertung (vgl. u.a. Hartwig, Geschichte, 1972), vgl. S. 316 in diesem Band.

[1421] Von ähnlichen Beobachtungen berichtet, bezogen auf die Lehrgänge am HILF, auch Engelhardt (Vgl. Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt).

Die Entscheidung gegen die offizielle Mitwirkung an der Richtlinienarbeit

Die Ablehnung war den Referenten des Kultusministeriums später eine wichtige, auch häufig zitierte Begründung für das Zurückdrängen bzw. schließlich auch für die Absetzung der Curriculumskommission. Auch Beobachter sahen in dieser Ablehnung das eigentliche Ende der Klafkikommission.[1422]

Daraufhin angesprochen äußern sich Klafki und Lingelbach sozusagen in einer offiziellen und einer internen Version. Die offizielle Version lautet: „Die Machtverhältnisse müssen Sie sich überlegen: Die hatten ja die rechtliche Entscheidungsbefugnis; damit wurde auch immer argumentiert, mit der parlamentarischen Verantwortung des Ministers. Sie hatten auch die faktische administrative Gewalt, die hatten sie nur zeitweise delegiert."[1423] Die ‚interne' Version bringt Lingelbach an späterer Stelle ein: „Persönlich hatte ich die Sache damals so eingeschätzt, daß ich dachte, [...] sie werden ins offene Messer rennen, weil der Prozeß nicht zusammenstimmt mit dem Produkt. Das hatten wir mühsam begriffen, das stößt bei der Lehrerschaft und in der Öffentlichkeit auf ganz große Ablehnung, da gibt's Schwierigkeiten. Erstens werden sie ins offene Messer rennen, und dann werden sie auf diesen komplizierteren Prozeß angewiesen sein, den wir organisierten. Das wird gar nicht anders gehen, wenn sie überhaupt Innovation wollen. [...] Das könnte der Grund gewesen sein, daß wir das akzeptiert haben; sonst hätte ich das bestimmt nicht gemacht." [1424] Klafki ergänzt, dass er sich aus diesem Grunde „ganz bewußt im Hintergrund" gehalten habe.

Man rechnete damit, dass die Pläne, sozusagen ganz ohne Zutun der Kommission, zum Scheitern verurteilt wären. Warum die Kommissionsleitung die Zustimmung zur Mitarbeit ihrer Kommissionsmitglieder gab, bleibt offen. Allerdings war damals auch noch nicht abzuschätzen, dass ca. 65% der Kommissionsmitglieder bereit waren, statt an curricularen

[1422] Vgl., Dingeldey, Rahmenrichtlinien, 1983, S. 23.

[1423] Lingelbach, Im Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II; Klafki stimmte uneingeschränkt zu.

[1424] Lingelbach, Im Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II; Klafki stimmte uneingeschränkt zu.

Grundsatzfragen an konkreten Rahmenrichtlinien zu arbeiten. – Wenn man bedenkt, dass übereinstimmend geäußert wird, lange nicht alle Mitglieder hätten sich auch aktiv an der Arbeit der Curriculumskommission beteiligt, wenn man zudem bedenkt, dass nur um Mitwirkung an der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien gebeten wurde, wer sich durch kontinuierliche Aktivitäten hervorgetan hatte, so bedeutet das wohl, dass die bisherigen Träger der Kommissionsarbeit durch die neue Tätigkeit zu einem Großteil gebunden waren.

In der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' hatte eine Diskussion über die Rahmenrichtlinien nie stattgefunden; die Entscheidung, die Mitglieder nicht zu befragen, ging auf die Kommissionsleitung zurück. Rein organisatorisch hätte die Möglichkeiten für eine Diskussion sehr wohl bestanden:

Die Informationspolitik der Marburger Geschäftsstelle über die Erarbeitung von Richtlinien

Nur wenige Tage nach der Junisitzung der Koordinierungskommission, auf der die Leitung vom Ministerium erstmals über die kurzfristige Erarbeitung von Rahmenrichtlinien informiert worden war, fand die nächste Plenumstagung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' statt (26./27. Juni 1970). Im Nachhinein gesehen erstaunt es, dass die Kommissionsleitung auf dieser Sitzung die Mitglieder der Curriculumskommission nicht aber über diese einschneidende neue Entscheidung des Ministeriums informierte.

Es lässt sich nicht mehr eruieren, warum man so verfuhr. Auf Rückfrage sagt Klafki, er könnte sich nicht mehr erinnern, ob ihm der Beschluss des Ministeriums schon vor der Junisitzung bekannt gewesen wäre. – Vermutlich lag die Plenumstagung in der Phase der Entscheidungsfindung[1425]. Genau das macht den Beschluss der Kommissionsleitung, die Gesamtkommission erneut (wie bei der Entwicklung des Perspektivplans)[1426] aus dem Diskussionsprozess auszuschließen, brisant. Sie zeigt, dass von einer tatsächlichen Demokratisierung der Entscheidungsbildung nicht die Rede sein kann. Über die Gründe kann man nur spekulieren. Kommissionsleitung und Curriculumskommission können aber kaum mehr als Einheit betrachtet werden.

[1425] Dies setzt voraus, dass die Hinweise Wolfs zutreffen, dass die Entscheidung, ob die Leitung auf die Anfrage des Ministeriums eingehen würde, die Erarbeitung von Rahmenplänen zu übernehmen, erst bei einer Sitzung der Koordinierungskommission am 4. Juli fiel/bekannt gegeben wurde.

[1426] Bei der Plenumstagung im Mai war das heftig kritisiert worden.

Ex post wissen wir, dass diese Tagung im Juni 1970 die letzte Plenumstagung der Gesamtkommission war; für die Zeitgenossen war das nicht voraussehbar. Im Ergebnis führte die Entscheidung, die Rahmenrichtlinien-Frage nicht im Plenum zu diskutieren dazu, dass die Auseinandersetzung mit Rahmenrichtlinien nur noch in den Leitungsgremien erfolgte. Von Juni bis November scheinen sich diese Gremien nicht mit der Richtlinienarbeit befasst zu haben. Ihr Thema zu diesem Zeitpunkt war die Projektarbeit, bzw. die Organisation der Curriculumsgruppen am BTZ.

5.6.3 Die Informierung der Kommissionsleitung und deren Reaktion

Vor diesem Hintergrund also fand die Novembersitzung der Koordinierungskommission statt. Einladender war der Staatssekretär, einziger Tagesordnungspunkt die „Diskussion über einen Koordinator hessischer Curriculumsarbeit und einen Leiter der Marburger Geschäftsstelle"[1427]. Zur Sitzung zugeladen waren alle schulbezogenen Referate des HKM.

Obwohl das aus der Tagesordnung nicht ersichtlich wurde, ging es in dieser Sitzung um die weitere Beteiligung der Klafkikommission an der hessischen Lehrplanrevision. Wie wichtig das Kultusministerium die Tagung nahm, wird durch die Teilnahme des Staatssekretärs dokumentiert. Dagegen waren zahlreiche Mitglieder der Koordinierungskommission entschuldigt.[1428]

Zur Sitzung haben sich eine Reihe von Unterlagen erhalten: die Vorinformation für den Staatssekretär, [1429] an der dieser seine einleitenden Ausführungen orientierte sowie zwei Protokolle, das Protokoll des Kul-

[1427] G II 4: An die Herren Referatsleiter E I, E II, E III, E IV, G II, Damen und Herren Referenten E I 5, E II 2, E III 5, E IV 2 G II 5, H I 5 Bezug: Sitzung der Koordinierungskommission, hier: Sitzung am 26. November 1970 in Marburg. Ohne Jahr. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).
Der von der Kommissionsleitung gewünschte Koordinator wäre Lingelbach selbst gewesen. Er wäre damit in die Funktion eines auch über die Rahmenrichtliniengruppen des Kultusministeriums wachenden Superkoordinators aufgestiegen.

[1428] Entschuldigt hatten sich Vertreter der Gruppe Rauschenberger, Rülcker, Hartwig und Kuhn sowie der Leiter der Realisierungskommission Fackiner.

[1429] Obwohl die Vorlage weder durch Verfasser noch durch Datum näher gekennzeichnet ist, kann sie mit großer Sicherheit der Referentin G II 4 zugeordnet werden. (Ohne Verfasser, wohl Haller: Vorinformation über Stand der Curriculumsarbeit. Ohne Jahr, wohl November 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).).

tusministeriums, erstellt von Haller sowie das Protokoll der Koordinierungskommission, erstellt von Lingelbach. Bei beiden Schriftstücken handelt es sich um Ergebnisprotokolle. Beide muss man als politische Dokumente sehen. Das heißt, es wird jeweils das explizit festgehalten, was für die jeweilige S. aus politischen, auch taktischen Gründen im Protokoll stehen muss. Dies geschieht natürlich nicht durch plumpe Ergänzungen, sondern durch Auswahl und Akzentuierung. Dabei muss man berücksichtigen, dass beide Protokollführer zu den führenden Köpfen der jeweiligen Positionen gehörten. Lingelbach war der Verfasser des Perspektivplans der Koordinierungskommission, Haller hatte zum Perspektivplan Stellung genommen, zudem war sie zur Zeit der Tagung federführend mit der Abfassung der Aufgabenbeschreibung für die Fachgruppen Rahmenrichtlinien befasst.

Bei dieser Sitzung treffen die zu Beginn der neuen Legislaturperiode für Schulreform in Hessen entscheidenden Parteien unmittelbar aufeinander. Der Ablauf der Sitzung wird im Folgenden rekonstruiert, indem die beiden Protokolle in ihrer Akzentuierungen einander entgegen gestellt werden. Die jeweils zugrunde liegenden Intentionen werden so sichtbar gemacht, ebenso das Gewicht einzelner Personen sowie deren taktischen Strategien.

Die Sichtweisen der beiden Parteien auf den Verlauf der Sitzung

Klafki als ‚Hausherr' eröffnete die Sitzung mit einem Bericht von der letzten Tagung des vorläufigen Wissenschaftlichen Rats des BTZ.

Lingelbach	Haller
Aus der Sicht dieses Leitungsgremiums sei die „Curriculumentwick-lung eigentlich keine Aufgabe des BTZ". Das BTZ müsse sie mitleisten, „solange keine andere Institution diese Aufgabe übernehmen könne."[1430]	Der Hinweis, mit dem Klafki seine Meinung stützen wollte, das BTZ könne zwar zuarbeiten, aber die Kommission nicht ersetzen, taucht bei Haller nicht auf. „Zu Beginn berichtete Prof. Klafki von dem Stand des Aufbaus einer Arbeitsgruppe Curriculum im BTZ."[1431]

[1430] Lingelbach, C: Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1431] Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculumskommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

Schon in der Protokollierung der Eröffnung akzentuiert Lingelbach eines der Kernargumente der Kommissionsleitung: Die Kommission ist wegen ihre Kompetenz für die curriculare Arbeit in Hessen unersetzbar. Umgekehrt liefert Haller eine sehr breite Berichterstattung über die Erläuterungen des Staatssekretärs zum „Stand der Curriculumsarbeit" sowie zu den weiteren Vorstellungen des Kultusministeriums. Das Protokoll Hallers akzentuiert die Positionen des Kultusministeriums, mit denen es später auch öffentlich argumentierte:[1432] Optimierung der Arbeit an den Curricula durch Straffung und größere Nähe zur Praxis.

Lingelbach	Haller
	„Herr Staatssekretär skizzierte das Problem weiterer Curriculumentwicklung in Hessen als Problem der Abstimmung und optimalen Organisation der Gruppen und Institutionen, die an der Curriculumentwicklung beteiligt sind."[1433] Moos baut an dieser Stelle eine – im Vergleich mit den KM-internen Aussagen – sehr gemäßigt formulierte Kritik an der Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ein: Zwar sei der Grundansatz richtig gewesen, „unter Beteiligung möglichst vieler Lehrer Gruppen zu bilden, in denen Theorie und Praxis (Universität und Schule) verbunden sind", aber man „muß auch sehen, dass die einzelnen Schulformen in der Kommission unterschiedlich vertreten sind,[1434] daß die

[1432] Zur öffentlichen Darstellung vgl. S. 468 in diesem Band.

[1433] In den „Vorinformationen" spricht Haller nicht von der „Abstimmung und optimalen Organisation der Gruppen und Institutionen", sondern lediglich von „Einarbeitung aller Teilergebnisse der bisher voneinander unabhängig arbeitenden" Gruppen. (Ohne Verfasser, wohl Haller: Vorinformation über Stand der Curriculumsarbeit. Ohne Jahr, wohl November 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).).

[1434] Moos spricht hier die Dominanz des Gymnasiums, speziell der Fachleiter Gymnasium, in der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' an. (Vgl. Wolf, Entwicklungsarbeit, 1977, S. 28f., besonders die zugehörige FN 47).

	Zwischenergebnisse für die Schulöffentlichkeit nicht nachvollziehbar waren[1435] und daß frustrierte Lehrer aus der Kommissionsarbeit wieder ausschieden.[1436]“ Der von der Abteilung G des HKM, vor allem von Haller vertretene, Ansatz der Prozessorientierung, u.a. durch neuartige Einbeziehung der Lehrerfortbildung, fließt an dieser Stelle mit ein.[1437]

Diese gesamte Passage taucht bei Lingelbachs nicht auf, so als wolle die Taktik des Kultusministeriums, die Neuorientierung auch als Ergebnis eines Versagens der Kommissionsarbeit darzustellen, nicht zu Protokoll nehmen. Als Begründung für die Notwendigkeit einer „Neuorientierung“ greift er andere Aspekte auf:

Lingelbach	Haller
„Staatssekretär Moos berichtete über die Vorstellung des Ministeriums für das nächste Jahr. Man sei der Auffassung, daß eine Trennung zwischen lang-, mittel- und kurzfristiger Lehrplanarbeit durchgeführt werden müsse. Die Schule sei im Augenblick auf kurzfristige Maßnahmen angewiesen. Im Rahmen der Horizontalisierung des Schulsystems müsse noch in diesem Jahr eine Horizontalisierung der Rahmenrichtlinien durchgeführt werden, um die Durchlässigkeit des Systems zu gewährleisten und auf die integrierte Gesamtschule vorzubereiten. Die vor dem Bundesverfassungsgericht anhängigen Verfahren seien nur zu gewinnen, wenn nachgewiesen werden	

[1435] Hier bezieht Moos die ersten Erprobungsergebnisse der Projektarbeit mit ein.

[1436] „Es stellte sich heraus, daß eine Strategie der Umsetzung erforderlich ist und daß die Funktion der Lehrerfortbildung in diesem Zusammenhang durchdacht werden muß.“ Damit greift der Staatssekretär ein auch von der Kommissionsleitung geäußertes Argument auf, mit dem diese u.a. ihre Forderung nach hauptamtlichen Mitarbeitern stützte.

[1437] Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculum-Kommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

könne, daß auch im Bildungsinhalt der Schule die Horizontalisierung durchgeführt sei.“[1438]	

Von derartigen äußeren Zwängen gibt es im Hallerschen Protokoll nichts zu lesen. Bei ihr heißt es vielmehr lapidar, „daß der dringende Bedarf der Schulen nach einer Revision der vorhandenen Bildungspläne (aus dem Jahre 1957) kurzfristig gedeckt werden muß“. Den Aspekt der „Horizontalisierung von Unterrichtszielen und -gegenständen in Rahmenrichtlinien“ greift Haller ganz anders auf: Sie verweist auf die darin fußende Notwendigkeit der „Ausbildung des Stufenlehrers“.[1439]

Die zentrale Entscheidung als neue Organisationsstruktur „ad hoc Gruppen“, kurzfristig Richtlinien erstellen zu lassen, wird von beiden Protokollanten deutlich dargestellt. Um die Rolle zu gewichten, die die Curriculumskommission dabei spielt, werden aber unterschiedliche Aspekte protokolliert. Haller gibt Äußerungen des Staatssekretärs wieder, Lingelbach greift vor allem die Diskussion darüber auf. Es scheint so, als liege hier die Passage eines Protokolls vor, der der kundige, politisch denkende Protokollant im Nachhinein Profil im Hinblick auf die eigenen Intentionen zu geben versucht. Indem gebündelt und gestrafft wird, bekommt die Argumentation neue Klarheit.

Lingelbach	Haller
Vorab betont er: „Von den Mitgliedern der Curriculumskommission wurde die Notwendigkeit, kurzfristig Übergangsrichtlinien zu erarbeiten und zu veröffentlichen, voll zugestanden.“ Allerdings „müssen auch diese Übergangsrichtlinien im Einklang mit den Ergebnissen der bisherigen hessischen Curriculumsarbeit stehen.“ Er resümiert: Genauso wenig wie die Fachgruppen ohne Unterstützung der Curricu-	Weil die Curriculumskommission den Bedarf nach kurzfristigen Ergebnissen nicht erfüllen könne, mussten „neben dieser mittel- und langfristigen Curriculumentwicklung und -forschung“ „vorläufige stufenbezogene Rahmenrichtlinien von neu gebildeten Fachgruppen der Stufen zusammengestellt werden.“ Die veränderte Organisationsform für „die mittel- und langfristige Curricu-

[1438] Lingelbach, C: Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf). Diese Passage schließt unmittelbar an die Darstellung der Position des BTZ an.

[1439] Es wurde in der vorliegenden Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass Haller, zeitlich parallel, auch an der Entwicklung eines Konzepts für die Ausbildung von Stufenlehrern an der Gesamthochschule Kassel arbeitete. Das ist sicher der Grund, weshalb sie den Hinweis Moos' in ihr Protokoll aufnahm.

lumskommission sinnvolle Lehrplanarbeit betreiben können (auch kurzfristige nicht!), kann das BTZ ohne Unterstützung durch die Kommission mittel- und langfristiger Curriculumentwicklung bzw. gar -forschung nachgehen. Lingelbach gibt dazu einen Hinweis Klafkis wieder: Es sei „vollkommen illusionär [...] anzunehmen, daß diese Arbeit von 8 bis höchstens 15 relativ jungen Mitarbeitern im BTZ geleistet werden könne [...]. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe im BTZ beruhe darauf, dass die Curriculumsfragen dort nicht entschieden werden müssten, da die Kommission als Vermittlungsinstanz bestehe."	lumentwicklung", ihre „veränderte Aufgabenstellung", habe die Curriculumskommission selbst im Perspektivplan angedacht, indem sie „auf die Notwendigkeit einer Gruppe hauptamtlicher Mitarbeiter für die mittel- und langfristige Arbeit hingewiesen" hat, die „haushaltsmäßig" im BTZ als „Arbeitsgruppe Curriculum" gesichert werden könne. Die Verknüpfung zwischen Curriculumskommission und Rahmenrichtlinien-Gruppen stellt Haller her, indem sie festhält: „Ein großer Teil der bisherigen Mitarbeiter der Curriculumskommission wird bei der kurzfristigen Erstellung stufenbezogener Rahmenrichtlinien gebraucht. [...] In diese kurzfristige Arbeit fließt die bisherige Erfahrung mit Lehrplanarbeit und Curriculumsproblematik ein. Ein Kriterium für die Personenauswahl für die neuen Gruppen war der Informationsstand der Mitglieder: sie haben im Allgemeinen bisher in der Curriculumskommission, in Projekt- oder Expertengruppen der Schulformen mitgearbeitet." Abschließend folgt der Verweis auf die in Kürze fertig gestellte „Aufgabenbeschreibung für diese kurzfristige Arbeit".[1440]

Die Hinweise des Staatssekretärs auf die Weiterarbeit bzw. Nicht-Weiterarbeit der Klafki-Kommission hält Lingelbach sehr deutlich fest. Trotz aller Deutlichkeit der Aussagen entsteht durch den Schluss der Passage dann aber doch wieder der Eindruck, endgültige Entscheidungen über die Klafkikommission stünden noch aus. – Um zu klären, ob diese suggerierte Offenheit purer Zweckoptimismus ist, wird nach der Parallelstelle im Hallerprotokoll gefragt:

[1440] Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculumskommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 3f. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

Lingelbach	Haller
„Die Curriculumskommission solle im nächsten Jahr nicht weiterarbeiten, d. h. eine Aufgliederung in Lernbereichsgruppen könne nicht erfolgen. Nur die Dokumentationsarbeit müsse noch abgeschlossen werden. Am 1. Februar fielen dann die Entlastungen weg. Ausgenommen seien dabei nur die Mitarbeiter in den ad-hoc-Gruppen und die Projektbegleiter. Die Projektarbeit genüge, um das Bewußtsein der Kollegenschaft offen zu halten. Nach der kurzfristigen Arbeit müßten dann Anfang 1972 neue Überlegungen angestellt werden, wie die mittel- und langfristige Curriculumsarbeit weiter geleistet werden könne."[1441]	Durch die politische Entscheidung für die Priorität der kurzfristigen Rahmenrichtlinienarbeit „sind die beteiligten Personengruppen für 1971 auch voll ausgelastet, so daß sich kurzfristig (für 1971) mit der organisatorischen Umstrukturierung [...] eine zeitliche Verschiebung in der Gesamtarbeit ergibt: Aufbau der BTZ-Gruppe, Auswertung der Curriculumsprojekte als Feedbackprozeß (→Realisierungsbedingungen)[1442] und kurzfristige Arbeit der neuen Fachgruppen laufen nebeneinander"[1443]. –

Verklausuliert, nicht so deutlich wie Lingelbach, sagt also auch Haller, dass die Curriculumskommission im nächsten Jahr nicht an ihren eigenen Themen weiterarbeiten wird. Wie bei Lingelbach wird aber eine Perspek-

[1441] Lingelbach, C: Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1442] An anderer Stelle im Hallerprotokoll wird die Phase der Projektbegleitung detaillierter beschrieben; allerdings lässt die Protokollantin hier die Beurteilung der Schulabteilung einfließen, dass die ursprüngliche Aufgabe der Projekterprobung in der Entscheidung für bestimmte Wege der Lernzielfindung lag. Jedoch nimmt Haller auch die Bewertung auf, dass hier „zweifellos im Augenblick ein Innovationsprozeß statt[findet], aus dessen Auswertung sich wichtige Kriterien für Realisierungsbedingungen von Curriculumentwicklungen ableiten lassen werden." Die Stelle im Hallerprotokoll, die „Ergebnisse" der Projekterprobung „sind u.a. notwendige Teilinformation für die hauptamtliche Gruppe im BTZ" ist wohl als Hinweis gedacht, dass die BTZ-Gruppe sehr wohl zu selbständiger Arbeit befähigt werden könnte. (Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculumskommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 4. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf)).

[1443] Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculumskommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

tive für 1972 aufgebaut. Die Formulierungen Hallers sind allerdings unbestimmter.[1444]

Nicht aus dem Mund eines Vertreters des Ministeriums, sondern eines nicht weiter bestimmten Mitglieds der Koordinierungskommission klingt im Hallerprotokoll noch einmal das Ende der Klafkikommission an: „Zustimmend wurde von einem Mitglied der Curriculumskommission geäußert, daß die ‚Rollende Reform', der Innovationsprozeß, nicht an das Bestehen der Curriculumskommission, sondern an die Projektarbeit gebunden sei, deren weitere Durchführung sichergestellt ist."[1445] Von der Argumentation her könnte diese Aussage einem Mitglied der Gruppe Hartwig zugeschrieben werden, dessen kritische Haltung zum Konzept der Kommissionsleitung bekannt ist. Stimmt diese Zuordnung, handelte es sich bei der Schlussbemerkung des Protokolls aus der Sicht des Kultusministeriums um eine taktische Leistung, aus der Sicht der Kommissionsleitung um eine Provokation.

Die Lesart Lingelbachs, auch nach dieser Sitzung sei das Ende der Curriculumskommission noch nicht beschlossene Sache, es bestünde vielmehr die Notwendigkeit, den Ansatz weiterzuverfolgen, kann auch aus dem Protokoll des Kultusministeriums gestützt werden. Das gilt, obwohl Haller deutlichere Kritik an der bisher geleisteten Kommissionsarbeit anklingen lässt, obwohl sie von positiven Leistungen nur im Zusammenhang mit Innovation durch die Projekterprobung spricht und obwohl ihre Ausblicke in die Zeit ab 1972 sehr unbestimmt formuliert sind.

Dass es dem Ministerium in der Sitzung vom 26. November darum ging, „die veränderte Organisationsstruktur, veränderte Aufgabenverteilung und die veränderte Terminplanung für die Gesamtarbeit Lehrplan und Curriculum" weder als „Unterbrechung" noch als „Abbruch der mittel- und langfristigen Arbeit" darzustellen,[1446] wird deutlich. Das Scheitern des bisherigen Weges der Curriculumsrevision wird Ende 1970 nur intern festgestellt, nicht aber öffentlich ausgesprochen. Es wird demzufolge keine deutliche inhaltliche Kritik an der Tätigkeit der Klafkikommission geäußert. Veränderungen werden vorrangig durch Sachzwänge von außen begründet. Selbst die Kritik an den Strukturen der Kommissionsarbeit, an der mangelnden Koordination z.B. erfolgt nur sehr vermittelt. Ausdiskutiert wird jedenfalls nichts. Mit den Worten Wolfs könnte man von einer ausgeprägten ‚Konfliktvermeidungsstrategie' von Seiten des Ministeriums sprechen. – Die von Haller im Frühjahr vorgeschlagene Strategie, der Öffentlichkeit gegenüber das Scheitern nicht zuzugeben, aber dennoch neue Wege zu gehen, hat Widerhall gefunden.

***

Die Kommissionsleitung musste nach einem Weg suchen, die Strategie des Ministeriums zu unterlaufen, nach der die Arbeit der Kommission aus politischen Gründen zwar nicht beendet, ihr de facto aber auch keine eigene Zuständigkeit und Verantwortung mehr gegeben wurde.

Konsequenzen der beiden Gruppierungen

Klafki richtete am Tag nach der Sitzung einen gleich lautenden Brief an den Minister und den Staatssekretär, in dem er um konkrete Klärungen bat. „Erst im Nachhinein ist mir aber klar geworden, wie weit die Konsequenzen reichen und daß eine Reihe wichtiger Fragen völlig ungeklärt geblieben sind".

Reaktionen Klafkis – Versuche der Gegenwehr

Taktisch klug war, den „Gesichtspunkt etwaiger persönlicher Entscheidungen"[1447] ins Spiel zu bringen. Exemplarisch sagte Klafki die Teilnahme an allen Sitzungen des vorläufigen Wissenschaftlichen Rats des BTZ ab.[1448] Wenn das Ministerium gerade an dieser Stelle interessiert war,

---

1444 „Nach dem Abschluß der kurzfristigen Arbeit ergibt sich für 1972 die Chance der Weiterarbeit unter Einbeziehung eines neuen Personenkreises (siehe Schulform-Vertreter in den Fachgruppen)." (Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculumskommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf)).

1445 Haller, I.: Ergebnisprotokoll der Sitzung der Koordinierungskommission der Hess. Curriculumskommission in Marburg am 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

1446 Betont wird diese Absicht auch in späteren, die Sitzung noch einmal zusammenfassenden, Wertung Hallers. G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

1447 „Ihre schnelle Klärung ist um der Sache willen notwendig, zugleich aber unter dem Gesichtspunkt etwaiger persönlicher Entscheidungen angesichts der Tatsache, daß etliche Kollegen und ich selbst nun seit über drei Jahren einen erheblichen Teil unserer Zeit und Arbeitskraft der Hessischen Curriculumskommission gewidmet haben." (Klafki, W.: An den Staatssekretär. 27. November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).).

1448 Haller weist mit einem Nachsatz in ihrer Stellungnahme auf dieses Problem hin: „Zur Information: Professor Klafki hat den Vertrag mit dem BTZ noch nicht unterschrie-

Kontinuität zur Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zu signalisieren, traf Klafki einen Nerv, indem er seine Bereitschaft zur Disposition stellte, die Leitung der Arbeitsgruppe Curriculum am BTZ zu übernehmen.

Auch Klafkis Hinweis auf den Berufungserlass Schüttes, der der Kommission den Auftrag zur Entwicklung eines Gesamtkomzepts gab, stellte das Ministerium vor Probleme.[1449] Dass die Geschäftsstelle den Erlass, nachdem er in den Akten des Ministeriums nicht „auffindbar" war, ihrerseits nicht vorlegen konnte,[1450] erleichterte in diesem Punkt die Argumentation des Ministeriums.[1451] Erlasse, die nicht auffindbar sind, müssen durch neue Erlasse weder modifiziert noch aufgehoben werden. Sich in unklaren Situationen nicht schriftlich äußern zu müssen, ist von nicht zu vernachlässigender Bedeutung.

ben. Er nimmt an den Sitzungen des vorläufigen Wissenschaftlichen Rats des BTZ vor dem 14. 12. 1970 (Frankfurter Sitzung der Koko zur Klärung dieser Fragen im Brief) nicht mehr teil (ohne Begründung)." G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 8. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

1449 Vgl. G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 3-5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

1450 Vgl. G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 3-5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf)."Vorbemerkung; In unseren Akten ist der ‚Ministererlaß' nicht auffindbar. Meine Bitte um eine Fotokopie des Marburger Exemplars konnte nicht erfüllt werden, weil der Erlaß auch in Marburg nicht zu finden ist."

1451 Vgl. G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 3-5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf). Auffällig ist dennoch die Mühe, die auf die Rekonstruktion verwendet wird, auf den Versuch, die Tätigkeit der Curriculumskommission insofern als informell darzustellen, dass sie eben gerade nicht auf förmlichen Erlassen des Ministers beruhe, die jetzt zu modifizieren oder aufzuheben wären.
Der Hinweis des persönlichen Referenten Schüttes, Nicklas, auf der Sitzung vom 14. 12. 1970, „man müsse den Erlaß nachfixieren"; er habe Hinweise auf Entlastungen der beteiligten Lehrer und auf die Einrichtung der Geschäftsstelle in Marburg enthalten, scheint nicht weiterverfolgt worden zu sein. (Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).).

Im Kern ging es Klafki darum, klare Zusagen des Ministeriums für die Fortführung der Tätigkeit der Curriculumskommission zu erhalten. Dem diente die Formulierung von neun Fragen, die auch die Tagesordnung einer von der Koordinierungskommission für 14. Dezember 1970 angesetzten Sitzung bildeten, zu der das Erscheinen des Staatssekretärs bzw. des Ministers eingefordert wurde: Die erste, zweite, vierte und neunte Frage bezog sich auf den Erlass Schüttes und betonte die Notwendigkeit, ihn zu ändern bzw. aufzuheben, wenn die Tätigkeit der Curriculumskommission eingestellt werden sollte. Unter drei fragte Klafki nach dem Fortbestehen der Instanzen der Kommission (Koordinierungskommission und Geschäftsstelle).[1452] Frage fünf und sechs befassten sich mit der jetzt laufenden Projekterprobung und der Ausweitung in einen Großversuch „Projekte". Mit der siebten und achten Frage versuchte Klafki zu verhindern, dass die Arbeit der Curriculumskommission durch das BTZ übernommen wird.[1453]

Dem Ziel, die Curriculumskommission zu erhalten, diente auch eine deutlich politisch ausgerichtete Argumentation. Die beiden wichtigsten Stichworte waren Demokratisierung und wissenschaftliche Legitimation. Mit diesen beiden Stichworten stützte Klafki sich auf politische Willenserklärungen der hessischen Landesregierung. Er vermutete nicht zu Unrecht, dass diese auch in der kurz bevorstehenden Regierungserklärung des Ministerpräsidenten wieder aufgegriffen werden würden.[1454]

1452 Frage 3: „Bestehen die Instanzen der Curriculum-Kommission wie z.B. die Koordinierungskommission und das Büro noch?" beantwortet Ehrhardt in seinen Annotationen mit einem klaren „nein". Auch Haller argumentiert in ihrer Stellungnahme eindeutig: „Wenn die Kommission 1971 nicht arbeiten wird, entfällt die Funktion der KoKo." Das Büro sollte nach Haller dem BTZ zugeordnet werden. (G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

1453 Mit der Frage, ob das BTZ auf die Anweisungen der Kommission angewiesen ist, befasst Haller sich besonders ausführlich. Zu ihrer Argumentation zieht sie den von der Kommission erarbeiteten Perspektivplan heran; dort sei die Kooperation nicht in dem jetzt von Klafki behaupteten Maße verankert. G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 6-8. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf). Die Forderungen Klafkis werden u.a. auf diese Weise als Rettungsversuch ohne argumentativen Hintergrund dargestellt.

1454 Der Hinweis auf die ‚wissenschaftliche Legitimation' bezieht sich vor allem auf die Innovationsstrategie durch Basisbezug.

Taktisch klug war auch der Verweis auf die „internationale Beachtung", die die Schulpolitik eines kleinen Bundeslandes, wie Hessen es nun einmal ist, vermittelt über die Vortragstätigkeit Klafkis, auch Lingelbachs, gefunden habe. Noch wußte Klafki sich mit Formulierungen wie „die internationale Curriculumsforschung ist sich darin einig, dass ‚demokratische Umständlichkeit'[1455] nicht einer scheinbaren Effizienz technokratischer Methoden geopfert werden darf" in weitgehender Übereinstimmung mit dem Zeitgeist.

Schwieriger zu beurteilen ist das Argument, dass die, an der bisherigen Arbeit beteiligten, Lehrer nicht mehr bereit wären, nach einer durch das Ministerium verordneten Zwangspause wieder als Multiplikatoren tätig zu werden, bzw. überhaupt wieder mitzuarbeiten. Dies könnte ein wichtiges, für das Ministerium durchaus ernst zu nehmendes, auch kaum zu entkräftendes Argument sein, würde man nicht in der Person Hallers über Insider-Kenntnisse verfügen,[1456] durch die die behauptete Identifikation der Kommission mit ihrer Spitze widerlegt werden kann.

Betrachtet man die Stellungnahme Hallers zu diesem Brief, besonders ihr Resümee, so scheint die erneute Argumentation Klafkis wenig Wirkung zu zeigen: „Angesichts der Verständigungsschwierigkeiten trotz der Absprachen am 26. 11. 70 scheint es dringend erforderlich, die Position vom 26. 11. 70 deutlich erneut zu vertreten und zu halten"[1457].

Aber: Bei der Sitzung vom 14. Dezember 1970,[1458] an der, wie von Klafki gefordert, wieder der Staatssekretär teilnahm, gab sich das Ministerium erstaunlich kooperativ. Mehrfach äußerten die beiden wichtigsten Vertreter des Ministeriums, der Staatssekretär und der Referatsgruppenleiter der Abteilung G II, Zustimmung zu den Vorschlägen Klafkis. Aufgabe der nachfolgenden Betrachtung wird sein, festzustellen, ob diese Zusagen nur einer verbalen Befriedungsstrategie zuzuordnen sind oder ob

[1455] Vgl. hierzu die – doppeldeutige – Annotation Ehrhardts im Brief Klafkis: „stimmt" (Kopie des mit den Annotationen Ehrhardts versehenen Briefes Klafkis an den Staatssekretär vom 27. November 1970).

[1456] Die Annotationen Ehrhardts „gerade vermeiden" und „unregelmäßig treffen" zu der Stelle des Klafkibriefs, an der von ‚Frustration der beteiligten Lehrer durch das Aufgeben der Curriculumskommission' die Rede ist, zeigt, dass das Ministerium die andere Sicht kennt.

[1457] G II 4: An Herrn Staatssekretär über Herrn Ref. Gr. L G II. Stellungnahme zu dem Brief von Professor Klafki vom 27. November 1970. 3. Dezember 1970. S. 3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1458] Zur Dezembersitzung liegt nur das handschriftliche Wortprotokoll Hallers vor.

es der Kommission gelungen war, gegenüber der Sitzung vom 26. November tatsächlich neue Zugeständnisse zu erreichen.

Die Reaktionen des HKM bei der Sitzung vom 14. Dezember 1970

Die Einladung zur Dezembersitzung wiederholte die neun Fragen Klafkis und stellte fest, dass deren Erörterung alleiniger Zweck der Sitzung sei.[1459] Das HKM ging also auf die Forderung Klafkis nach einer Klärung der Situation ein.

Betrachtet man den Ablauf der Sitzung, wie er sich im Wortprotokoll Hallers widerspiegelt, erstaunt, dass Klafki dann doch nicht darauf bestand, die Fragen Punkt für Punkt abzuhandeln. Gleich in seinem ersten Statement nach einer kurzen Stellungnahme des Staatssekretärs zu den neun Punkten, ging Klafki nicht auf dessen Äußerungen ein, sondern gab durch die Neuformulierung von „fünf Gesichtspunkten", die er als „essentials" bezeichnete, dem Ministerium eine weitere Möglichkeit, konkreten Festlegungen auszuweichen.
Unerwartet ist seine erste Forderung:

(a) „Veränderungen in der Arbeit sollten so undramatisch wie irgend möglich bekannt gemacht werden. [Das] Interesse der Kollegen für Arbeit könnte sonst umschlagen."[1460]

Dass Klafki für dieses „essential" die volle Zustimmung Moos' erhielt, erstaunt nicht. Die Kommissionsleitung allerdings konterkarierte damit die im Brief mehrfach vorgetragene Forderung, die der Kommissionstätigkeit zugrunde liegenden Erlasse, zu berücksichtigen. Sie akzeptiert alle Entscheidungen des HKM, und verzichtet auf eigene Zielsetzungen, die sich aus der Beauftragung Schüttes legitimieren lassen.

Erklärungen lassen sich nur vermuten: Sehr banal wäre die These, dass Klafki sich vorab nicht vergewissert hat, ob tatsächlich schriftliche Erlasse des Ministers vorliegen,[1461] dass die Kommissionsleitung erst aufgrund der Rückfrage Hallers festgestellt hat, dass die die Tätigkeit

[1459] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Einladung zur Sitzung vom 14. 12. 1970. 1. Dezember 1970. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1460] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1461] Der Brief ist bereits am Tage nach der Novembersitzung datiert, also mit ‚heißer Nadel gestrickt'. Insofern wäre es denkbar, dass die tatsächliche Existenz des Erlasses nicht vorab überprüft worden war.

tragenden Absprachen nur mündlich getroffen worden waren.[1462] Eine andere Erklärung wäre, dass auch die Kommissionsleitung wollte, dass die Öffentlichkeit – aus ihrer Sicht wohl die wissenschaftliche Öffentlichkeit – möglichst wenig über die Veränderungen der Tätigkeit erfuhr, dass schon gleich gar nicht das Scheitern des bisherigen Ansatzes als Grund für die Neuorganisation dargestellt wurde. In Erwägung gezogen werden muss auch, ob nicht doch die offiziell vorgelegte Begründung – die vermutete hohe Identifizierung der Teilnehmer mit der Kommission – die Erklärung für die neue Strategie ist: Die Auflösung der Kommission würde dann zum Rückzug ihrer Mitglieder aus der Lehrplanarbeit führen. Eine solche Einschätzung könnte eigentlich nur aufgrund eingeschränkter Kommunikation entstanden sein, die sich auf Kontakte ausschließlich mit an der Weiterführung der Arbeit Interessierten beschränkte und die steigende Zahl der Kritiker ignorierte.

Die nächsten drei essentials hängen eng zusammen. Sie versuchen, die kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien zurück zu binden an die Arbeit der Curriculumskommission: Klafki fordert laut Wortprotokoll:

(b) Die „Änderungen [dürfe man] nicht interpretieren als Zurück hinter das zwei- oder mehrgleisige Verfahren bisher: [Sie dürfen] keine Rücknahme aller Kompetenzen in das Ministerium [bedeuten].
(c) Innovative Curriculumentwicklung [sei] gebunden an das neue Verfahren, Lehrer und Wissenschaftler und Referenten des KM“ zu beteiligen.
(d) Es solle der Ansatz des Perspektivplans gesichert werden, zweigleisig zu arbeiten, sowohl an der Entwicklung eines Gesamtcurriculums, als auch an der Erprobung und Evaluierung von Unterrichtsprojekten. Die Curriculumrevision dürfe „nicht zurück hinter den Versuch einer Curriculumentwicklung [und gleichzeitiger] Implementation in früher Phase“ gehen. Es dürfe „kein Zweiphasenverfahren [entstehen, es dürfe nicht] erst [ein] Curriculum [entwickelt werden], dann [gefragt werden, wie man das] unter die Leute bringen [kann].“ Deshalb dürfe es auch „nicht zu einer Reduktion der Arbeit [der Curriculumskommission] an den Projekten und der Sicherung des Rücklaufs kommen.“ Entscheidend sei, „durch Verbindung [zwischen] Curriculumentwicklung und Implementation die Aktivierung“ der Lehrerschaft sicherzustellen.

[1462] Dass es keinen schriftlichen Vorgang gab, war durchaus denkbar, auch weil es zu Beginn ihrer Tätigkeit gerade das Anliegen der Kommissionsleitung war, nicht im Auftrag des Ministeriums zu arbeiten, sondern möglichst selbstverantwortlich. Darüber wurde in der Sondierungsphase intensiv diskutiert.

Moos äußert sich nur zu einzelnen Aspekten, nicht zur hinter den drei Essential stehenden Absicht, nachprüfbar und real Kontinuität zur Arbeit der Curriculumskommission herzustellen: Es sind weit interpretierbare Aussagen, die der Staatssekretär macht: Die „mittel- und langfristige Entwicklung muß bei dem demokratischen Verfahren bleiben unter dem Gesichtspunkt der Multiplikation.“ Keine Stellungnahme erfolgt zur ‚Rücknahme aller Kompetenzen in das Ministerium‘ oder zur Bindung von ‚innovativer Curriculumentwicklung an das neue Verfahren, Lehrer und Wissenschaftler und Referenten des KM zu beteiligen‘.

Auch mit der Forderung, Curriculumentwicklung und Implementation nicht zu trennen, zeigt Moos „Einverständnis“[1463]. Dass dem aber die Entscheidung massiv entgegensteht, die Verantwortung für die kurzfristige Entwicklung der Rahmenrichtlinien beim Kultusministerium zu verorten, die für die mittelfristige Arbeit bei den Projektleitern und langfristige Arbeit möglicherweise bei der Kommission, wird nicht ausdiskutiert. Zwar versucht Becker, der Vertreter der Gruppe Rauschenberger, in der Diskussion noch einmal auf diesen Punkt hinzuweisen,[1464] aber auch er bekommt, zumindest nach Ausweis des Wortprotokolls, keine klaren Antworten.[1465] – Die Forderung, die Kommissionstätigkeit nicht auf die Projektarbeit zu beschränken, die mit dem zentralen Anspruch Klafkis, die Entwicklung einer Gesamtcurriculums und die Erprobung von Teilaspekten zusammen zu halten, korreliert, ignoriert Moos. Er erklärt ganz im Gegenteil, die „Arbeit an den Projekten muß fortgeführt und erweitert

[1463] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1464] Becker fordert, die „Kompetenz für [die] Weiterentwicklung [sollte] nicht allein beim KM“ liegen. Deshalb stellt er sehr konkrete Nachfragen nach „Büro und Koordinierungskommission“, nach „mehr Mittel[n]“ für „Publikationen“, nach weiteren „Personalentscheidungen über [die] BTZ-Gruppe“, nach einer „Mitsprache der Curriculumskommission“ in den Fachgruppen des KM. Er stellt fest, dass die Projektbegleiter, wegen der Zufälligkeit, die hinter den Projekten steht, unmöglich die „Clearingstelle“ für die Weiterarbeit sein können. (Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 8. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).).

[1465] Ein Hauptargument war, man könnte Finanzfragen derzeit nicht beantworten, weil der Haushalt für 1971 erst im Frühsommer verabschiedet würde; die Möglichkeit der „Mittelsicherung“ durch das Einbeziehen des BTZ wird aber als sicher dargestellt.

werden in einer zweiten Phase im Rahmen des Großversuchs."[1466] Weil von der faktischen Beteiligung der Kommission an der Curriculumentwicklung nirgends die Rede ist, enthält der Hinweis „Nur in diesem Jahr [bestehe, wegen der „Arbeit der Zwischenphase" ein] erheblicher personeller Engpaß"[1467] keine grundlegende Aussage. An keiner Stelle weist das Wortprotokoll auf Rückfragen der Kommissionsleitung hin.

Das letzte essential Klafkis will die Führungsrolle der Curriculumskommission gegenüber der Curriculumsgruppe im BTZ sichern: Es solle „keine grundsätzliche Änderung des Auftrags der BTZ-Gruppe [geben]. Die Gruppe war gedacht als Hilfsorgan der Curriculums[kommission]. Arbeiten, die aus Zeitgründen nicht geleistet werden konnten, [sollten] in Kontakt mit der Kommissionsgruppe [an das BTZ delegiert werden]. Klafki müßte alle substantiellen Aufträge geben. Die ...Leute sind dazu nicht in der Lage. [...] Es darf sich das KM nicht der Hoffnung hingeben, daß diese Gruppe Curriculumentwicklung leisten könnte."[1468]

Moos bezeichnet die „Entwicklungsphase des BTZ als Übergangsphase." Klar stellt er fest: „Die BTZ-Gruppe kann die Arbeit der Lehrplanrevision nicht leisten können."[1469] Wer Lehrplanrevision nach Abschluss der kurzfristigen Arbeit dann aber tatsächlich betreiben und verantworten soll, sagt er nicht. Es wird lediglich versprochen: „Nach Abschluß der kurzfristigen Arbeit [erfolgt eine] Vertiefung der mittel- und

[1466] Die Fortführung der Projekterprobung ist ein Feld, auf dem man auch inhaltlich miteinander diskutieren kann, nicht nur Floskeln austauscht oder aneinander vorbei redet. Die Überführung in ein Großprojekt ist wohl zu diesem Zeitpunkt auch Absicht des Ministeriums.

[1467] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).
Sowohl der Staatssekretär als auch Ehrhardt argumentieren in der Sitzung mehrfach mit der knappen Personalsituation: Schon eingangs stellt Moos z.B. fest, dass die „personelle Doppelbelastung", gekoppelt mit der „Entlastungsbegrenzung" eine „erhebliche Reduzierung der Arbeit der Curriculumskommission" nötig mache (Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).).

[1468] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 4f. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1469] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 5f. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

und langfristigen Arbeit unter Einschluß der Ergebnisse der Projektbegleitung und der kurzfristigen Arbeit."[1470]

Das Resümee Moos' in Bezug auf die Curriculumskommission hält das Protokoll nur fragmentarisch fest: „Auftrag verändert sich/ zeitliche Verschiebung: Im Juli hat Curriculumskommission kurzfristigen Auftrag abgelehnt → Unterbrechung der Arbeit". Die Ablehnung Klafkis, kurzfristig Rahmenrichtlinien zu entwickeln, entwickelt sich also zum Bumerang. Die positiven Äußerungen des Staatssekretärs im Detail haben also keine tiefer gehende Veränderung in Bezug auf die Gesamtsituation nach sich gezogen.

Betrachtet man noch die Reaktionen Ehrhardts auf die Essentials Klafkis ergibt sich ein ähnlicher Befund: Nur verbal bekundet Ehrhardt, „im Grundsätzlichen keine Abweichungen" zu den essentials Klafkis zu haben. „Nur zwei Modifikationen" wolle er ergänzen. Diese Modifikationen sind aber dann ihrerseits so grundsätzlicher Natur, dass sie die vorausgeschickte Zustimmung als Wortspiel enthüllen: Ehrhardt bezweifelt die Richtigkeit der Verknüpfung Entwicklung und Implementation. Es sei zu überlegen, ob eine „Bewußtseinsänderung der Lehrer über unmittelbare Beteiligung an [der] Curriculumentwicklung allein leistbar" wäre und fordert, entsprechend dem, aus den Überlegungen der Gruppe Hartwig hervorgegangenen, Vorschlag Hallers, die „Verzahnung mit Lehrerfortbildung".[1471]

Die Verantwortlichkeit innerhalb des BTZ für 1971 möchte er der Gruppe der Projektbegleiter, unter dem Vorsitz Fackiners, ergänzt durch Klafki, Lingelbach und Haller, zuweisen. Die Projektbegleiter wären der „entscheidende Angelpunkt in der Vermittlung BTZ – Projektarbeit für 1971."[1472] Sie sollten deshalb sinnvoller Weise die Koordinierungskommission ersetzen. Mit Annahme dieses Vorschlags wäre eine Verlagerung der Verantwortlichkeit innerhalb der ehemaligen Curriculumskommission erfolgt. Nicht mehr die Gruppe um Klafki, sondern die um Hartwig und

[1470] Moos, nach Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1471] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 7. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).
Moos stützt die Ansicht Ehrhardts, dass „Lehrerfortbildung und regionale Schulaufsicht als Unterstützung der Innovation" notwendig seien.

[1472] Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 7f. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

Wolf stünde im Mittelpunkt. Dass beide Gruppierungen formal zur ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' gehören, dass die Kommission damit als Träger von Verantwortung im Spiel bliebe, ist wegen der Unterschiedlichkeit der Positionen unerheblich. – Dem, was Klafki mit seinen essentials erreichen will, stimmt Ehrhardt auf jeden Fall nicht, wie er einleitend behauptet, „im Grundsätzlichen" zu.

Dass dies auch die Sitzungsteilnehmer so sehen, zeigt sich an ihren Fragen nach der Funktion der Koordinierungskommission und ihrer personellen Besetzung. Speziell Klafki und Becker vertreten die Ansicht, die ‚erweiterte Realisierungskommission' wäre durch die anfallenden Planungs- und Koordinierungsaufgaben überfordert.[1473] Hartwig dagegen stützt Ehrhardts Argumentation, dass die erweiterte Gruppe der Projektbegleiter alle anstehenden Aufgaben, auch die, die Kontinuität zu wahren, leisten könnte.[1474] Die in diesem Kontext, u.a. von Ehrhardt[1475] geforderte, Entscheidung für oder gegen eine eigenständige Leitungskommission fällt nicht. – Die Äußerung Moos', die Realisierungskommission, „wird das nicht leisten können, was für 1972 und BTZ erarbeitet werden muss", kann nicht als Antwort gesehen werden, weil diese Aussage in der Abschlussphase der Sitzung fiel, als man bereits auf bewährte Weise festgestellt hatte, dass man inhaltlich jetzt nichts zu entscheiden brauche,[1476] dass man vielmehr eine Unterkommission[1477] einsetzen solle, die eine Funktionsbeschreibung erstellt, aufgrund derer dann entschieden wird.

[1473] Klafki nach Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 11. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1474] Hartwig nach Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 12. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1475] Ehrhardt, nach Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 15. Von Ehrhardt kommt der Impuls, von einer Funktionsbeschreibung auszugehen, um dann u.a. zu entscheiden, was die BTZ-Gruppe leisten könnte.

[1476] Die „Aufgabenstellung braucht heute nicht abschließend diskutiert zu werden" Moos in Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 14. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1477] Der „Kleinkommission" sollen angehören: Hartwig, Lingelbach, Klafki, Ostermann, Wolf, Fackiner. Das KM, also wohl Haller, bestreitet die Endredaktion. Der Name Haller wurde aus der Liste der schon an der Beratung beteiligten Mitglieder gestrichen. (Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 17. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).). Bereits der 21. 12. 1970 war als Termin gesetzt.
Auch Fackiner und Wolf unterstützten die Forderung, die Aufgabenbeschreibung nicht in der Sitzung zu versuchen, sondern zu delegieren. Wolf nannte folgende Bereiche: „Methodenarbeit zu Ende bringen, Projekte, BTZ, Planung 1972" (Wolf in: Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 16. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).).

Hat die Tagung vom 14. Dezember für Klafki die erhofften Klärungen über die Rolle der Curriculumskommission im Reformprozess gebracht? Etwas konkreter sind die Aussagen in den Bereichen geworden, die im Kern auch im November nicht wirklich strittig waren: Nach Auslaufen der, von der bisherigen Realisierungskommission verantworteten und an den Methoden der Lernzielfindung orientierten Projekterprobung ist die Weiterarbeit an den Projekten gesichert. Ein „Arbeitsprogramm für die BTZ-Gruppe", das auch den „Rücklauf aus Projekten" mit einbezieht, soll durch die „erweiterte Realisierungskommission" entwickelt werden. Der Einfluss der Geschäftsstelle in dieser Kommission sinkt eher, als dass er steigt.

Aussagen dazu, dass die kurzfristige Arbeit sich an den Vorarbeiten der Kommission orientieren würde, dass eine Vernetzung mit einem Gesamtkonzept beabsichtig sei, fallen nicht. Auch für die Zeit nach der Richtlinienarbeit werden keine Entscheidungen gefällt: Auf die von Nicklas auf den Punkt gebrachte Frage: Soll nach den Vorstellungen der Abteilung G II für 1972 „die Arbeit der Curriculumskommission wieder aufgenommen werden oder nicht?" gibt es keine Antwort. Die Hinweise Ehrhardts signalisieren ein Nein, sagen es aber nicht:[1478] „Ende 1971 sind die Fachgruppen [=Rahmenrichtliniengruppen] frei". Um das Haushaltsproblem zu umgehen, könnten „fachbereichsbezogene Projektgruppen im BTZ"[1479] gebildet werden, die curriculare Weiterarbeit leisten könnten. Neben den Mitgliedern der Rahmenrichtliniengruppen sollten in den neuen Fachgruppen des BTZ auch Mitglieder der Projekterprobungsgruppen vertreten sein, und der sich bis dahin nach einer Selbstverständigungsphase im Jahre 1971 gefestigten BTZ-Gruppe.[1480]

[1478] De facto gibt Ehrhardt keine Antwort; dem steht seiner Behauptung entgegen: „Es ist schon konkret gezeigt worden, wie organisatorisch und personell positive Qualitätsveränderung entstehen kann." (Ehrhardt in: Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 13. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).).

[1479] Ehrhardt in: Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 10. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

[1480] Ehrhardt in: Haller, I.: Wortprotokoll der Sitzung vom 14. 12. 1970. 14. Dezember 1970. S. 13. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumskommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

Wieder einmal wurde die Antwort vertagt,[1481] wieder einmal wurden Konflikte vermieden, wieder einmal scheinen alle Seiten mit dieser Strategie zufrieden. Es fällt auf, dass Klafki die Möglichkeiten, die er sich selbst eröffnet hat, nicht offensiv genug nutzt. Er bietet Kompromisse an (z.B. bei der Öffentlichkeitsarbeit), die es erlauben, Essentials auszusparen, wie die Frage, ob ein Gesamtkonzept die Vorbedingung für die Arbeit an Konkretisierungen ist und wer dieses Konzept entwickeln soll.

In unmittelbarer zeitlicher Nähe zur Dezembersitzung wird die Öffentlichkeit über den Umorientierungsprozess informiert. Man entschied sich für eine Darstellung in den ‚bildungspolitischen informationen' des Hessischen Kultusministeriums. Erschienen ist das Heft 2/70 am äußersten Ende des Jahres 1970. Wegen der unmittelbaren Nähe der Sitzungen der Koordinierungskommission ist eine interessante Fragestellung, wie das zentrale Problem der Rolle der Klafkikommission im kurz-, mittel- und langfristigen Revisionsprozess beschrieben wird und wessen Sichtweisen sich im Gesamttext widerspiegeln.

5.6.4 Die Informierung der Öffentlichkeit

Eine Grundsatzentscheidung signalisiert Einigkeit und Einheit: Als Autoren treten sowohl die Geschäftsstelle der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' auf, als auch das HKM. Die Geschäftsstelle informiert im Beitrag „Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts" über ihre bisherige Tätigkeit und die neue Aufgabenstellung der Projektentwicklung und – erprobung. Das Hessische Kultusministerium äußerte sich „Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien".

Die Darstellung ist Ausdruck der einzigen Einigkeit, die wirklich besteht: Die Öffentlichkeit soll nicht (umfassend) über die Probleme des Reformprozesses informiert werden. Deshalb enthält die Darstellung so gut wie keinen Hinweis auf vorhandene Konflikte oder gar auf einen möglichen Abbruch der Kommissionsarbeit. Dennoch lassen sich zwischen den Zeilen unterschiedliche Positionen und Tendenzen erkennen.

[1481] Wer der Unterkommission, von der die Rede war, angehören soll, inwiefern sie zu Ergebnissen kam, lässt sich nicht rekonstruieren. Protokolle oder andere Unterlagen liegen nicht vor.

5.6.4.1 Weitsichtige Planungen, Kontinuitäten, Erfolge
Die Akzentuierungen der Geschäftsstelle:

Die Kommissionsleitung stellt in einem einleitenden Absatz die „Curriculumsreform als Teil der Schulreform" dar, als Konsequenz der politischen Entscheidung für die Horizontalisierung des Schulwesens mit dem Zielbündel der „‚Modernisierung', ‚Effektivierung' und ‚Demokratisierung'". Die Beteiligung der Lehrer und Schüler[1482] „an der Festlegung und Veränderung der Ziele", die permanente Überprüfung und Diskussion, kurz die Organisation der Lehrplanrevision als „rolling reform", als „fortwährender Prozeß einer demokratischen Reform des Bildungswesens" ergebe sich aus dieser Zielsetzung. Das oberste Lernziel Emanzipation[1483] soll einem technizistischen Missverständnis von Effektivierung vorbeugen.[1484]

Viele der öffentlich bekannten Schlagworte werden aufgegriffen, gar manche davon hatten, – zumindest am Anfang – nicht zum Konzept der Geschäftsleitung gehört. Der Zweck aber scheint die Mittel zu heiligen: Der Geschäftsstelle geht es darum zu sagen, dass nicht Lehrplanreform im traditionellen Sinn, sondern Curriculumsrevision, also an wissenschaftlichen Forschungsergebnissen orientierte Neukonzeption das Ziel sei. Dieses Ziel werde konsequent verfolgt:

So werde das neue Konzept in der Zusammenarbeit zwischen „Lehrer[n] verschiedener Schulzweige, Wissenschaftler]n] und Ministerialbeamte[n]" erarbeitet werden. In „Formen der Rückkopplung" überprüfen „insbesondere die Lehrer", „ob die Pläne den an sie zu stellenden Forderungen gerecht werden"[1485]. Im Anschluss an die Darstellung der Aufgabe wird gezeigt, dass die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' in ihrer Organisation und der bislang geleisteten Arbeit den oben skizzierten Anforderungen entspricht. – Klafki und Lingelbach be-

[1482] In der bisherigen Tätigkeit der Curriculumskommission wurde kaum über eine Beteiligung der Schüler an der Reform der Lehrpläne nachgedacht. Der Verweis auf diese Gruppe in den BPI hat wohl eher taktische Hintergründe.

[1483] Lingelbach zitiert die Formulierungen zum obersten Lernziel Emanzipation aus dem Grünen Papier. (Vgl. Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. S. 36. (Bibliothek des HILF).).

[1484] Die mit diesem Hinweis verfolgte Intention, vor manchen, im BTZ vorfindlichen Strömungen zu warnen, ist deutlich.

[1485] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 8.

kommen in den bpi die Chance einer positiven Selbstdarstellung und nutzen sie.

Nicht verschuldete Probleme

Die nächste Botschaft im Geschäftsstellen-Beitrag lautet: Probleme verantwortet oft nicht die Kommissionsleitung, sie sind strukturell bedingt. So habe die Beteiligung einer „größeren Zahl von hessischen Lehrern" „die Entwicklungsarbeit der neuen Pläne" verlangsamt. Dieser negative Effekt der Zeitverzögerung wird aber relativiert durch den Hinweis, dass so zugleich Multiplikatoren für die „Umsetzung der neuen Pläne in die Schulwirklichkeit" ausgebildet werden.

Den Anstrich von Kontinuität, Planung und Weitblick erhält in der öffentlichen Darstellung auch eine Phase, die realiter einen ersten Riss in der Kommissionsarbeit markierte: Die Entwicklung von Methoden zur Lernzielfindung wird als Beschluss der Kommission dargestellt, die Projektleitung habe sie souverän im Griff gehabt: Es sei dabei immer um „unmittelbar auf die Praxis bezogene Arbeit" gegangen, „wissenschaftliche Erörterungen" habe man „im Interesse baldiger Ergebnisse" zurückgestellt. Geklärt worden seien Fragen wie: „Warum sollen bestimmte Lernziele in der Schule erreicht werden? Gibt es rationale Kriterien für die Bewertung von Lernzielen? Wie lassen sich Lernziele finden und formulieren?"[1486] – Die verfolgten „Methoden zur Lernzielfindung" werden dann kurz dargestellt.

Auch die Projektphase habe sich stringent ergeben: Es „entstand das Bedürfnis, die entwickelten Modelle durch Unterrichtsbeispiele zu konkretisieren und deren praktisch pädagogische Relevanz zu überprüfen." Die Projektleitung, so klingt es zwischen den Zeilen durch, habe die Verknüpfung von ‚Entwicklung' und „Innovation des Curriculum in den Schulen" geleistet. Die zwei Dimensionen werden damit als Grundanliegen der Kommissionsarbeit vorgestellt. Dass die entscheidenden Impulse dafür von außerhalb, vom Ministerium kamen, wird nicht erwähnt.

Speziell den ersten Ergebnissen der Projekterprobung wird eine Doppelfunktion zugeordnet, im Hinblick auf die „Weiterarbeit an der Entwicklung des Curriculums selbst" und als Grundlage „zur Vorbereitung systematisch angelegter Versuche" zur Entwicklung eines „Informations- und Rückmeldemodell[s], [...] das vielleicht die geforderte Mitwirkung

[1486] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 9.

der [etwa 30000 hessischen] Lehrer erreichen kann."[1487] – Insgesamt wird der Öffentlichkeit hier also eine Darstellung des Revisionsprozesses vorgelegt, wie er nach der Sicht der Geschäftsleitung sein sollte. Die Realität von Unstimmigkeiten, Abweichungen, Problemen wird ausgeklammert.

5.6.4.2 Wieso dennoch neue Wege? – Die Begründungen des HKM

Dem kritischen Leser wird bezogen auf den Aspekt der Verzahnung unterrichtspraktischer – und Grundlagenarbeit der Bruch deutlich, wenn er den daran anschließenden Text des HKM liest: Die Begründung des Ministeriums für die Neuorientierung der Lehrplanarbeit nimmt ihren Ausgang von einem zu beobachtenden „Wandel des Selbstverständnisses" der Curriculumskommission. Man sei vom „ursprünglichen Arbeitsauftrag", der vorsah, kurzfristig, „bis Herbst 1970", einen „lernzielstrukturierte[n] Lehrplan für die Sekundarstufe I" vorzulegen, abgewichen. Das „mit Curriculumsrevision verbundene Innovationsproblem [sei] entscheidend in den Vordergrund" gerückt. Mithin handele es sich um „mittelfristige Arbeit mit langfristiger Perspektive", der die Klafkikommission folgte.[1488]

Wegen der mittel- bzw. langfristigen Ausrichtung der Kommissionsarbeit wären die Lehrer noch auf längere Zeit hin „ohne wesentliche ‚lehrplanmäßige' Hilfestellung" geblieben, obwohl diese, wegen der fortschreitenden Reorganisation des Schulwesens, dringend notwendig sei. „Einzelne Projekt-, Experten- und Lehrplankommissionen haben deshalb seit einiger Zeit begonnen, neben der Curriculumskommission neue schulformbezogene Lehrpläne zu entwickeln." Ein Schulsystem, das „die Gleichheit der Bildungschancen und damit soziale Chancen gewährleisten" will, sei aber „auf ein Höchstmaß der Koordination der einzelnen Schulstufen angewiesen"[1489]. Die „Abstimmung und optimale Organisation der Gruppen und Institutionen, die an Curriculumentwicklung beteiligt sind", sei unerlässlich und solle zu einer „Optimierung der Innovation" führen.

Die Zielsetzung Rommels, die bereits vorliegenden Arbeiten der unterschiedlichen curricularen Arbeitsgruppen in die Richtlinienarbeit einzubeziehen, die die Abteilung G in der hausinternen Auseinandersetzung

[1487] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts, 1970, S. 11.

[1488] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 12.

[1489] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 12.

um die Verantwortung zurückzuweisen versucht hat, wird in der öffentlichen Darstellung aufgewertet. Sie spielt eine Rolle bei der Erklärung, wer die Richtlinien nun eigentlich erarbeiten soll:

Die Begründung für die Einsetzung von neuen Mitarbeitergruppen

Die Curriculumskommission habe im Sommer 1970 abgelehnt, „kurzfristig an der Aufgabe der Koordination von stufenbezogenen Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien mitzuarbeiten." Deshalb werden „neben der mittel- und langfristigen Curriculumentwicklung und -forschung kurzfristig vorläufige stufenbezogene Rahmenrichtlinien von neu gebildeten Fach- und Fachbereichsgruppen der einzelnen Stufen zusammengestellt". Anhand der „vorliegenden Zwischenergebnisse aller bisher arbeitenden Projekt-, Experten-, Lehrplan- und Curriculums-Gruppen und auf Grund der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Vorinformation der Mitarbeiter [ist dabei] eine Koordinierung und Differenzierung von Unterrichtszielen und Unterrichtsgegenständen eines Faches oder Fachbereichs für eine Stufe"[1490] zu leisten.

Eine Verknüpfung zur Gesamtschuldiskussion wird hergestellt: „Diese kurzfristige Arbeit soll die für die Schulreform entscheidende Funktion der Horizontalisierung und Koordination der Unterrichtsziele und Gegenstände der Stufe als Bedingung für eine Durchlässigkeit des Schulsystems erfüllen und einen entscheidenden Beitrag zur Innovation im Hinblick auf Inhalte und Organisation von Unterricht leisten."[1491] Im Anschluss an die Begründung wird die Organisation der Arbeit an Rahmenrichtlinien entsprechend der Aufgabenbeschreibung[1492] für Fachgruppen vorgestellt.

Hinweise zur Weiterarbeit der Klafkikommission

Fragt man nach Aussagen des HKM-Beitrags zur Weiterarbeit der Klafkikommission stellt man äußerste Zurückhaltung fest: „Mit der politischen Entscheidung für die Priorität der kurzfristigen Erstellung stufenbezogener Rahmenrichtlinien hat man sich aus pragmatischen Gründen gleichzeitig für eine Trennung in kurz-, mittel- und langfristige Entwicklungsarbeit entschieden. Für die mittel- und langfristige Curriculumentwicklung ergibt sich damit eine veränderte Aufgabenstellung, eine veränderte Organisationsstruktur und eine veränderte Terminplanung."[1493] An keiner Stelle ist im Folgenden von der bisherigen Curriculumskommission als Gesamtinstitution die Rede. Die „im Sommer 1970 begonnene Kontrollphase für die ersten Projekte" läuft „in den nächsten Monaten" weiter und wird betreut „von Mitarbeitern der bisherigen Curriculumskommission". Ein anderer großer Teil ihrer Mitglieder wird bei der kurzfristigen Erstellung stufenbezogener Rahmenrichtlinien gebraucht. Weitere Mitarbeiter der Curriculumskommission arbeiten in Zukunft am BTZ mit."[1494] – Genauso wenig wird aber dezidiert von Unterbrechung oder gar Auflösung der Kommission gesprochen. Allerdings wird auch „die Koordination aller bis dahin geleisteten Zwischenarbeit" ab 1972 nicht als Aufgabe der Kommission dargestellt. Vielmehr schlägt deutlich das von Haller entwickelte Konzept durch: „‚Materialien zum Unterricht' und neue Projekte sollen dann entwickelt und unter Einbeziehung der Lehreraus- und Fortbildung durchgeführt und aufgearbeitet werden."[1495] Vom dialektischen Verhältnis zwischen der Entwicklung eines Gesamtcurriculums und der Innovation im Verständnis der Kommissionsleitung ist hier nicht die Rede.

5.6.4.3 Resümee: das Öffentlich-Machen der Entscheidungsprozesse

Klafkis erstes essential, die „Veränderungen in der Arbeit [...] so undramatisch wie irgend möglich bekannt" zu machen, wird erfüllt. Weil das, wenn auch aus anderen Gründen zugleich die Absicht des HKM war, erstaunt das wenig.

Zumindest zwischen den Zeilen erkennt der interessierte Leser aber die Brüche: Die im Beitrag der Geschäftsstelle beschworene Kontinuität ist schon durch die Priorität auf die kurzfristige Richtlinienarbeit erkennbar gestört. Dass nicht entschieden ist, wie die mittel- und langfristige Arbeit wirklich weitergehen werden, klingt deutlich an. Insofern hat der Versuch Klafkis, die Auflösungstendenzen zu stoppen, keinen Niederschlag in der öffentlichen Darstellung erreicht.

[1490] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 13.
[1491] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 14.
[1492] Zur Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien vgl. S. 428 in diesem Band.
[1493] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 15.
[1494] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 16.
[1495] Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 16.

Was er mit seiner Intervention aber erreicht hat, ist eine positive Gesamtdarstellung der bisherigen Arbeit: Die Hinweise auf Kontinuität und Erfolg seitens der Kommissionsleitung[1496] bleiben im Großen und Ganzen unwidersprochen. Gestützt werden sie von den Beteuerungen von Seiten des Kultusministeriums, die Ergebnisse der Curriculumskommission in die Weiterarbeit einzubringen.

Dennoch, dass die Entscheidung vom Jahresende 1970 einen grundsätzlichen Bruch zum ursprünglichen Konzept der Curriculumsreform bedeutet, wird im Sonderheft der bpi nicht unter den Teppich gekehrt.

[1496] Exemplarisch sei eine Äußerung Klafkis zitiert, die Lingelbach, in seinem Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. November 1970 wiedergibt: Allerdings „müssen auch diese Übergangsrichtlinien im Einklang mit den Ergebnissen der bisherigen hessischen Curriculumarbeit stehen." (Lingelbach, C.: Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission. 26. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Teilbestand Curriculumkommission – Fachgruppen. Privatarchiv Wolf).

Exkurs 4: Die Curriculumsgruppe am ‚Bildungstechnologischen Zentrum' Wiesbaden

E.4.1. BTZ: Bildungstechnologisches Zentrum

Idee und Entwicklung des BTZ markieren einen der widersprüchlichsten Aspekte der hessischen Bildungspolitik. Wie bereits erwähnt, ist von einem ‚Bildungstechnologischen Zentrum ' erstmals in der ersten Regierungserklärung Osswalds vom Oktober 1969 die Rede, und zwar in den Ausführungen zur Bildungspolitik, wobei der Kultusminister erst an diesem Tag von den Plänen des Ministerpräsidenten erfuhr: „Die Modernisierung des Unterrichts durch neue Lehr- und Lernmethoden, wie z.B. dem Schulfernsehen, der verstärkten Einrichtung von Sprachlehranlagen oder dem computerunterstützten Unterricht wird zusammen mit den Universitäten, dem Hessischen Rundfunk und dem Fernsehen vorangetrieben." Diese „pädagogische Technologie" wollte Osswald durch die Errichtung eines ‚Bildungstechnologischen Zentrums' fördern, „an dem nicht nur bereits bestehende wissenschaftliche Arbeitsgruppen,[1497] sondern in gleicher Weise die öffentliche Hand als Schulträger, wie auch die Lehr- und Lernmittelindustrie interessiert sind."[1498] Es verbanden sich hier, wie es scheint, politische, private und kommerzielle Interessen.

Zumindest in den ersten Monaten zeigte das Hessische Kultusministerium kaum Interesse am BTZ. Nach Klafki wurde die Planung zu Beginn von einer „kleine[n] Gruppe von Vertretern der neu aufkommenden ‚kybernetischen Pädagogik" und ein[em] bildungs- und forschungspolitisch interessierte[n] Ingenieur in Kontakten mit der Computerfirma Nixdorf" betrieben. „Die finanziellen und personellen Zukunftsplanungen jener Initiativgruppe kann man getrost als gigantisch charakterisieren; so waren z.B. schon für eine erste Aufbaustufe 100 Mitarbeiter geplant."[1499] „Am 3. März 1970 legte die Hessische Landesregierung das Konzept für den Aufbau eines ‚Bildungstechnologischen Zentrums' (BTZ) in Wies-

[1497] Osswald bezieht sich hier, ohne dies expressis verbis auszusprechen, u.a. auf den Ende September 1969 angelaufenen „Schulfernsehversuch Hessen", der vom ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung' (DIPF) und dem ‚Rechenzentrum der Hessischen Landesverwaltung' wissenschaftlich betreut wurde. (Vgl. Barth, Der Schulfernsehversuch Hessen, 1969).

[1498] Regierungserklärung Osswald, Hessischer Landtag, 6. Wahlperiode. 58. Sitzung. 22. Oktober 1969. Protokolle. S. 3075.(Pressestelle des Hessischen Landtags).

[1499] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 213.

baden fest."[1500] Es handelte sich dabei vor allem um strukturelle Vorgaben, wie die Entscheidung, eine GmbH zu gründen, mit dem Bund und dem Land Hessen als Gesellschafter und Finanziers.

E.4.2 Curriculumforschung – eine Aufgabe des BTZ?

Klafki berichtet, dass sich eine Gruppe Hochschullehrer noch im Jahre 1969 an den Kultusminister wandte, aus Sorge, dass jene „rigid technologisch orientierten" Pläne mit ihren „personellen und finanziellen Dimensionen [...] die anderen Bildungsreform-Aktivitäten in Hessen vermutlich in extremem Ausmaß gelähmt hätten". Der Minister „möge sich in die Strukturplanung für das Zentrum einschalten und darauf drängen, daß dieser Institution, wenn sie denn nicht durch ein prinzipiell anders angelegtes hessisches Zentrum für Bildungsforschung und -reform ersetzt werden könnte, mindestens neben bildungstechnologischen Aufgabenstellungen auch Arbeitsgruppen mit umfassenderen Aufgaben im Bereich von Curriculumsforschung und -entwicklung und kritisch-sozialwissenschaftlich orientierter Schulforschung eingegliedert würden."[1501] Weder das Anschreiben der Wissenschaftler noch eine Liste der Unterzeichner lassen sich finden. Neben Klafki wird wohl Klaus Mollenhauer, später Leiter der Arbeitsgruppe „Sozialwissenschaften" am BTZ, zum Kreis der Initiatoren gehört haben, daneben auch wissenschaftliche Mitarbeiter der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', wie z.B. Lingelbach. Klafki berichtet, dass die Initiative erfolgreich war: „In der Tat hat das Kultusministerium dann die Ergänzung des Konzepts um zwei entsprechende Arbeitsgruppen erreichen können."[1502] Ob sich außer den Hochschullehrern noch andere Gruppierungen für diesen Ausbau eingesetzt haben, lässt sich nicht fassen, auch nicht, wann die Entscheidung zur Erweiterung getroffen wurde. Im Perspektivplan vom April 1970 schreibt Lingelbach noch: „Bis jetzt scheint die Planung des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' ein Curriculumskonzept nicht zu enthalten."[1503]

[1500] ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1501] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 213f.

[1502] Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 214.

[1503] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 19f. (Privatarchiv Lingelbach).

Am 10. Februar 1970 war das ‚Bildungstechnologische Zentrum' im Zusammenhang mit der Curriculumentwicklung auf jeden Fall Gegenstand einer Sitzung der Koordinierungskommission der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Die Hoffnung auf bessere finanzielle und personelle Ausstattung auf dem Weg über das BTZ stand im Mittelpunkt. Dabei muss man bedenken, dass wenige Tage vor dieser Sitzung eine Besprechung zwischen der Kommissionsleitung und dem Kultusministerium stattgefunden hatte, bei der deutlich geworden war, dass eine teilweise Neukonzeption der Arbeit der Curriculumskommission bevorstand, bei der aber auch gesagt worden war, dass nach der Neuorientierung mit keinen zusätzlichen Mitteln zu rechnen wäre. Wie oben dargestellt, war bei dieser Besprechung der Kommission der Auftrag für die Erarbeitung einer Perspektivplanung erteilt worden.

Im Perspektivplan wurden die seit der Initiative der Hochschullehrer bestehenden Forderungen nach dem Aufbau einer Curriculumsabteilung am BTZ, wie es scheint, erstmals konkretisiert.[1504] Eine „unreflektierte, technizistische Orientierung dieser Einrichtung" sollte verhindert werden, die dem bisherigen Ansatz der hessischen Schulreform konträr wäre. „Die hessische Curriculumsarbeit befaßt sich mit der Bestimmung und Validierung von Lernzielen und den ihnen entsprechenden Unterrichtsprozessen. Diese Prozesse lassen eine Vielzahl von Unterrichtstechniken zu; nur ein bestimmter Prozentsatz wird jedoch ‚technisch' im Sinne des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' zu nennen sein. Dies hängt mit der Tatsache zusammen, daß der Emanzipationsbegriff in der hessischen Kommission eine integrale Rolle spielt. Emanzipatorische Unterrichtsverläufe lassen sich nach aller Vermutung kaum algorithmisch fassen."[1505]

Teil III des Perspektivplans, der den Einsatz hauptamtlicher Kräfte für die weitere Curriculumsarbeit forderte,[1506] hielt jedoch die Möglichkeit offen, diese Kräfte über das ‚Bildungstechnologische Zentrum' anzu-

[1504] Auf den Perspektivplan beziehen sich z.B. die „Vorschläge für die Arbeit der ständigen Arbeitsgruppe zur Curriculumsrevision im ‚Bildungstechnologischen Zentrum'". Ohne Verfasser, 19. Oktober 1970, S. 2 auf den. (Privatarchiv Lingelbach).

[1505] ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 19. (Privatarchiv Lingelbach). Lingelbach zitiert hier eine ablehnende Stellungnahme Rauschenbergers zur Integration der Curriculumkommission ins BTZ.

[1506] Hauptamtliche Mitarbeiter waren vor allem für die Entwicklung des Gesamtcurriculums vorgesehen, aber auch für die Erprobung der Projekte und die Geschäftsführung.

stellen und zu besolden.[1507] Die Überlegung der Koppelung der Curriculumsarbeit mit dem BTZ war aber nicht unumstritten. Unter anderem hatte dies die Resolution der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' gezeigt, in der statt der Kooperation mit dem BTZ die Gründung eines eigenständigen Curriculumsinstituts gefordert wurde. Damit lag man durchaus im Trend der Zeit. Die Bund-Länder-Kommission unterbreitete den Ländern z.B. Vorschläge über die Errichtung eines Zentralen Curriculumsinstituts.[1508]

Die Diskussion um ein eigenständiges Institut zieht sich auch durch die Akten des Kultusministeriums zum BTZ.[1509] Während das Ministerium sich abwartend bzw. negativ gegenüber der Gründung eines eigenen Instituts verhielt, drängten wichtige Vertreter des BTZ zu einer solchen Gründung und damit zur Entlastung des BTZ von curricularen Aufgaben.[1510] „Curriculumentwicklung [sei] eigentlich keine Aufgabe des BTZ"; nur „solange keine andere Institution diese Aufgabe übernehmen könne"[1511] sei man bereit, die Curriculumsgruppe mit zu tragen, quasi in zeitlicher Begrenzung. Auch Klafki sprach sich mehr oder minder deutlich für die Gründung eines eigenen Curriculumsinstituts aus.[1512]

E.4.3 Verhältnis zwischen ‚Curriculumsgruppe des BTZ' und ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'

Betrachtet man aber die Entwicklung des ‚Bildungstechnologischen Zentrums', so stellt man fest, dass von der Curriculumsgruppe innerhalb des

[1507] Es sei „notwendig, eine neue Arbeitsgruppe hauptamtlicher Mitarbeiter, ggf. in Koppelung mit der Curriculumsgruppe des BTZ" zu installieren. (‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. S. 20. (Privatarchiv Lingelbach).

[1508] Vgl. hierzu auch die Titelgruppe ‚Vorschlag zur Gründung eines Instituts für Curriculumsforschung durch die Länder' (HHStA Wiesbaden 504/1253).

[1509] Vgl. z.B. den Bestand: Projekte Band I und Band II, HKM 957/1412.

[1510] Besonders aktiv war in dieser Richtung im Frühjahr 1971 Jochimsen, ein Mitglied der Gründungskommission des BTZ, der bereits Vorgespräche mit dem Finanzministerium geführt hatte. (Vgl. G II 4 – 958/2-4: Herrn Minister. Vermerk zur Sitzung mit dem vorläufigen Wissenschaftlichen Rat des BTZ am 21. 4. 1971. 19. April 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

[1511] Bericht Klafkis über die Novembersitzung des vorläufigen Wissenschaftlichen Rats des BTZ, nach: Lingelbach, C.: Protokoll der Sitzung der Koordinierungskommission vom 26. November 1970. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1512] Vgl. Klafki, W.: Herrn Staatssekretär Moos. 24. März 1971. S. 1f. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

BTZ nicht unerhebliche Impulse ausgingen. Dies gilt schon auf der institutionellen Ebene: Wie dargestellt, sollte auf Beschluss des Kultusministeriums, in Absprache mit der Leitung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', am 1. September 1970 die Erprobung der Projekte anlaufen. Als Projektleiter waren Mitglieder der Klafkikommission vorgesehen; die wissenschaftliche Auswertung der Projektarbeit aber sollten Mitarbeiter der Arbeitsgruppe Curriculum des BTZ übernehmen. Die Koppelung der Erprobungsphase an das BTZ machte eine Entscheidung des Hessischen Kabinetts nötig: „Am 2. 9 1970 entschied [es], die Arbeit des Zentrums bereits vor dessen formaler Gründung als eigenständiger Körperschaft beginnen zu lassen. Daraufhin wurde am 3. 9. 1970 ein vorläufiger Wissenschaftlicher Rat mit der Geschäftsführung und dem Aufbau des Zentrums beauftragt."[1513] Dem Rat gehörte neben den die technologische Ausrichtung unterstützenden Professoren Corell, Eyferth und Weltner auch Klafki und Mollenhauer an, die eine Ausweitung des Auftrags befürworteten. Der Staatssekretär des Kultusministeriums stand dem Rat vor; er war auch später der Vorsitzende des Aufsichtsrats der BTZ GmbH.

Diese Hinweise vom September 1970 belegen, dass die Entscheidung für die Einbeziehung einer Arbeitsgruppe Curriculum gefallen war; eine Ausdifferenzierung scheint zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht geleistet. Die Vorlage „Vorschläge für die Arbeit der ständigen Arbeitsgruppe zur Curriculumsrevision"[1514] vom Oktober 1970, an deren Entwicklung u.a. Lingelbach beteiligt war, beginnt mit: „Die jetzt konkret gegebene Möglichkeit der Installierung einer ‚Ständigen Arbeitsgruppe für Curriculumentwicklung...". Das klingt so, als sei die Entscheidung im Oktober noch ziemlich aktuell gewesen. Obwohl sich keine quellenmäßige Bestätigung finden ließ, kann von einem Zusammenhang zur Entscheidung des Kultusministeriums ausgegangen werden, kurzfristig Rahmenrichtlinien zu entwickeln. Die Frage, was mit der Klafkikommission geschehen solle, stand mit dieser Entscheidung im Raum; wenige Wochen später

[1513] ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1514] Ohne Verfasser: Vorschläge für die Arbeit der ständigen Arbeitsgruppe zur Curriculumsrevision im ‚Bildungstechnologischen Zentrum'. 19. Oktober 1970. (Privatarchiv Lingelbach).

sprach Haller bereits von einer Auflösung der Kommission durch Teilintegration ins BTZ.[1515]

Zu den vorrangigen Aufgaben des vorläufigen Wissenschaftlichen Rates zählte es, den Aufbau der „Ständigen Arbeitsgruppen" voranzutreiben, auch der Projektgruppen, die kürzere, „in sich abgeschlossene Vorhaben"[1516] durchführen sollten. Klafki war mit dem Aufbau der „Gruppe für Curriculumentwicklung" betraut, Eyferth stand der „Gruppe für rechnergestützte Unterrichtsformen" vor, Correll plante den Aufbau einer „Gruppe für Lehrapparaturen und Programme", Mollenhauer schließlich die „sozialwissenschaftliche Bewertung und Auswertung didaktischer Programme". Weltner leitete eine „Gruppe für Entwicklung multimedialer Unterrichtskurse im Fach Physik".[1517]

Die „Vorschläge für die Arbeit der ständigen Arbeitsgruppe zur Curriculumsrevision"[1518] vom Oktober 1970, an deren Ausarbeitung Lingelbach federführend beteiligt war, wurden, so ist zu vermuten, von Klafki erbeten. Sie stehen in großer Nähe zu den Überlegungen des Perspektivplans. Man geht von der Zweigleisigkeit – „Projekterprobung" auf der einen S. und „Entwicklung eines Gesamtcurriculums" auf der anderen S. – aus und konkretisiert die jeweils zu leistenden Aufgaben. Lingelbach u.a. thematisieren – eher nebenbei – aber auch das Problem, das die weitere Existenz der Klafkikommission von Anfang an bedroht hat: „Die oben aufgezählten Aufgaben enthalten Teile der derzeitigen Arbeit der Lehrplankommission, gehen jedoch [auch noch darüber] hinaus."[1519]

Unter den „Projekten" des BTZ nahmen die der Arbeitsgruppe Curriculumentwicklung eine Sonderstellung ein. Während die Projekte der

[1515] Ohne Verfasser, wohl Haller: Ohne Titel [Probleme der Lehrplanrevision]. Ohne Jahr, wohl November 1970. S. 1. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1516] ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1517] ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 6. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1518] Ohne Verfasser: Vorschläge für die Arbeit der ständigen Arbeitsgruppe zur Curriculumsrevision im ‚Bildungstechnologischen Zentrum'. 19. Oktober 1970. (Privatarchiv Lingelbach).

[1519] Ohne Verfasser: Vorschläge für die Arbeit der ständigen Arbeitsgruppe zur Curriculumsrevision im ‚Bildungstechnologischen Zentrum'. 19. Oktober 1970. S. 2. (Privatarchiv Lingelbach).

anderen Arbeitsgruppen über Skizzen kaum hinausreichten,[1520] konnte die Curriculumsgruppe bereits auf Vorarbeiten der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zurückgreifen. Das galt speziell für die Erprobung der Unterrichtsprojekte der Methodengruppen. Lingelbach u.a. hatten in ihrer Vorlage vor allem diese Aufgabe beschrieben; ab 1971 stand die Auswertung der Projekterprobung im Mittelpunkt der Tätigkeit der Curriculumsgruppe.

Auch das bereits im November 1970 von Klafki angekündigte Projekt „Entwicklung eines Rahmenkatalogs von Lernzielen (Klasse 5-10)" orientierte sich am Perspektivplan und zwar an dessen Vorschlägen zur Entwicklung eines Gesamtcurriculums.[1521] Klafki ignorierte dabei vollkommen, dass zum Zeitpunkt der Projektbegründung der Plan in diesem Punkt bereits überholt war, weil die Entscheidung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien außerhalb der Verantwortung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' gefallen war. Auch wenn zum damaligen Zeitpunkt noch nicht feststand, wie die Rahmenrichtlinienarbeit organisatorisch ablaufen sollte, bedeutete die „Aufgabenstellung" des BTZ-Projekts eine Provokation für das Kultusministerium. Klafki schrieb: „In Kooperation mit der hessischen Curriculumskommission wird eine ständige Arbeitsgruppe voraussichtlich bis zum Herbst 1971 einen Rahmenkatalog verbindlicher und wählbarer Lernziele für den Abschluß der Sekundarstufe I formulieren und begründen. Der Katalog wird einer begrenzten Expertenbefragung unterzogen. In der darauf folgenden Phase soll, möglichst bis Herbst 1972, ein vorläufiges Gesamtcurriculum

[1520] ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 8-12. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf). Die unzureichende Ausarbeitung fällt besonders für das Mollenhauer-, das Eyferth-, das Weltnerprojekt auf.
Dass sich daran auch nach Ablauf eines Jahres noch wenig geändert hatte zeigt G II – 958/2-6: Herrn Staatssekretär: Stellungnahme zu den Projektplänen 1971/72 des BTZ (September 1971). 7. Oktober 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412). Kritisiert wird vor allem die mangelnde Koordination zwischen den Projekten (ebd., S. 2f), die interdisziplinäre Aspekte nicht systematisch, sondern eher nach dem Zufallsprinzip in den Blick kommen lässt sowie die mangelnde Koordination mit von anderen Stellen initiierten Vorhaben (ebd., S. 6) und die nur oberflächliche Ausarbeitung der Vorschläge (ebd., S. 7).

[1521] Vgl. hierzu die Übersicht in: ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne': Gegenwärtiger Stand und Perspektivplanung der hessischen Curriculumsrevision. Manuskript ohne Datum, vorgelegt am 3. April 1970. Anlage. (Privatarchiv Lingelbach) bzw. die Erläuterungen ebd., S. 25-30.

riculum für die Klassen fünf bis zehn entwickelt und anschließend in allgemeinbildenden Schulen Hessens erprobt werden."[1522]

Klafki sollten für dieses Projekt „8 wissenschaftliche Mitarbeiter (voll ausgebildete Lehrer mit Erfahrung in empirischer Unterrichtsforschung und wissenschaftlicher Begleitung von Unterrichtsprojekten)" zur Verfügung stehen. Noch für 1970 stand die „Einstellung von vier Bewerbern [...] unmittelbar bevor."[1523] Klafki hatte die Mitglieder der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' angeschrieben und sie zur Bewerbung aufgefordert. Nur etliche jüngere Kollegen folgten der Bitte. – Es gab damals so viele Möglichkeiten, Karriere zu machen, dass sich profilierte Mitarbeiter nicht auf die unsicheren Stellen eines neu gegründeten Instituts bewarben.

Die Curriculumsarbeitsgruppe des BTZ stand in der Folgezeit immer wieder im Mittelpunkt von Auseinandersetzungen: Die anderen Arbeitsgruppen des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' „artikulierte[n] [..] sehr stark das Bedenken [...], daß die Probleme der Curriculumentwicklung das BTZ sozusagen auffressen würden."[1524] Sie drängten immer wieder auf die Gründung eines eigenständigen Curriculumsinstituts. – Intern scheinen sich zwischen Technologen und Pädagogen Grabenkämpfe entwickelt zu haben. Dafür spricht die Berichterstattung in der Zeitschrift b:e: „‚Bildungstechnologisches Zentrum'. Gruselkabinett für Parlamentarier"[1525] und der Briefwechsel, der sich daraus entwickelte.[1526]

[1522] Projektbeschreibung aus: ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 10. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).
Die Orientierung am Perspektivplan reicht bis in die Zeitstufen hinein.

[1523] Projektbeschreibung aus: ‚Bildungstechnologisches Zentrum' (BTZ): Bericht über den Stand des Aufbaus. November 1970. S. 10. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).

[1524] Klafki, W.: Herrn Staatssekretär Moos. 24. März 1971. S. 1. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

[1525] Ohne Verfasser: ‚Bildungstechnologisches Zentrum'. Gruselkabinett für Parlamentarier, 1971.

[1526] Weltner, K.: An betrifft: erziehung. 8. Oktober 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412); Weltner, K.: An betrifft: erziehung. 25. Oktober 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412); Geschäftsführung BTZ: An die Redaktion „betrifft: erziehung". 12. Oktober 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

E.4.4 Planungen für Großversuche zur Erprobung lernzielorientierten Unterrichts

Ganz anderer Art waren die Auseinandersetzungen über die Curriculumsarbeitgruppe zwischen der Kommissionsleitung und dem Kultusministerium: Die Absicht der Ministerialbürokratie war, mit Hilfe des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' die beabsichtigte Auflösung der Curriculumskommission zu kaschieren.[1527] Hauptamtliche Mitarbeiter konnte deshalb nur das BTZ beschäftigen, nicht die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.[1528] Selbst die Mitarbeiter der Marburger Geschäftsstelle, Lingelbach und Ostermann, sollten über das BTZ angestellt werden.[1529] Klafki versuchte gegen diese Auflösungstendenzen vorzugehen, indem er feststellte, dass die Mitarbeiter des BTZ nicht in

[1527] Vgl. z.B. den schon erwähnten Problemaufriss Hallers für die Hausbesprechung am 20. November 1969: „Auflösung der Kommission in → BTZ-Arbeitsgruppen und → Projektgruppen des HKM? Einverständnis aller?" (Ohne Verfasser, wohl Haller: Ohne Titel [Probleme der Lehrplanrevision]. Ohne Jahr, wohl November 1970. (Rahmenrichtlinien Erarbeitung I. Akten HKM. Privatarchiv Wolf).).
Vgl. die ebenfalls schon diskutierte Vorlage Rommels zur selben Besprechung (E IV 1005: An Herrn Staatssekretär über Herrn Abteilungsleiter E, Herrn VStS. 18. November 1970. S. 2. (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf): „Beendigung der gesonderten Klafki-Kommission und Überführung in ein erweitertes BTZ".
Vgl. auch das Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. November 1970: „Die langfristige Curriculumentwicklung wird von der Arbeitsgruppe hauptamtlicher Mitarbeiter von Prof. Klafki im BTZ wahrgenommen." (G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. 11. 1970. 20. November 1970. S. 1 (Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).

[1528] Vgl. hierzu auch Klafki: „Noch in den letzten Monaten des Jahres 1970 war überdies deutlich geworden, daß das Ministerium offensichtlich nicht in der Lage oder willens war, die große hauptamtliche Mitarbeitergruppe bei der Kommission einzurichten. [...] Die Koordinierungskommission hat sich dann seit Ende 1970 bis weit in das Jahr 1971 hinein ständig bemühen müssen, durch Bitten an das interne Leitungsgremium des BTZ [...] und durch Bemühungen beim Kultusministerium [...] zu erreichen, daß jene BTZ-Curriculumsgruppe, deren wissenschaftliche Leitung mir oblag, mindestens einstweilen vorwiegend Aufgaben im Zusammenhang mit der Kommissionsarbeit wahrnehmen konnte." (Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 225f.).

[1529] Dies geht aus einer nicht weiter bestimmten Vorlage für den Staatssekretär hervor (Es handelt sich wohl um die von G II vorbereitete Gesprächsgrundlage für die Sitzung der Koordinierungskommission im Kultusministerium vom 26. November 1970): „Beide Stellenbeschreibungen [Lingelbach und Ostermann] werden der veränderten Aufgabenstellung der hessischen Lehrplanentwicklung nicht mehr gerecht.
Zu 1.) [Lingelbach]: Der ständige Stellvertreter von Prof. Klafki müsste Mitglied der Arbeitsgruppe im BTZ sein, seine Koordinationsfunktion würde entfallen.

zugehen, indem er feststellte, dass die Mitarbeiter des BTZ nicht in der Lage seien, sich eigenständig mit der Projektarbeit oder anderen curricularen Problemen zu befassen; sie seien auf die Beauftragung und die Betreuung durch die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' angewiesen.[1530] Diese Argumentation ist Teil des Bemühens der Kommissionsleitung, die Kommission in einer wissenschaftlich noch vertretbaren Weise am Leben zu halten.

Am Großversuch der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' zeigt sich, wie verfahren die Situation inzwischen war: Er sollte der „Erprobung von Beispielen für lernzielorientierten Unterricht" dienen, war für 1972 vorgesehen und baute auf der Projektphase der Klafkikommission auf. Die Kommissionsleitung sah im Großversuch die Chance, die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' wieder ins Zentrum der mittel- und langfristigen Curriculumsarbeit zu rücken.

Der Großversuch war Thema zahlreicher, oft kontrovers verlaufender Sitzungen der für die Projektarbeit zuständigen Realisierungskommission.[1531] Zeitgleich entwickelte Lingelbach in seiner Funktion als Mitarbeiter des BZT zusammen mit einigen anderen Mitgliedern der dortigen Curriculumsgruppe umfangreiche Planungen zum selben Projekt.[1532] Dem Großversuch zugeordnet waren kleinere „BTZ-Projekte", wie z.B. „Medien und Materialien in einem lernzielorientierten Unterrichtsprojekt"[1533] oder „Trainingseinheiten zur Entwicklung von skills zur Selbstorganisation von Lerngruppen"[1534]. Für deren Organisation und Durchführung zeichnete ausschließlich das BTZ verantwortlich.

Um die Planung des Großversuchs zu koordinieren, nahmen BTZ-Mitarbeiter teilweise an Sitzungen der Realisierungskommission teil, die Kommission tagte am BTZ. Aus den Akten ist zuletzt eine Abgrenzung zwischen den Tätigkeitsfeldern der beiden Gruppierungen nicht mehr möglich.[1535] Die Ergebnisse des Großversuchs sollten auf jeden Fall für die langfristige Curriculumsinnovation genutzt werden, die nach der Hoffnung Klafkis wieder unter der Verantwortung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' ablaufen würde. Gleichzeitig sollte der Versuch die Funktion der Implementation lernzielorientierten Unterrichtens haben.

Parallel zu den Projektplanungen legten Lingelbach und seine Kollegen Überlegungen vor zum Verhältnis „zwischen der Curriculumsarbeit einerseits und der Arbeit an und der Bemühung um Rahmenrichtlinien andererseits". Erhellend ist die Unterscheidung, die vorangestellt wird: „Während es bei den Rahmenrichtliniengruppen um den Entwurf eines schriftlich fixierten Lehrplans geht, der vom Kultusminister erlassen werden soll, zielt die Arbeit der Curriculumentwicklung, wie sie in den letzten Jahren in den Projektgruppen, der BTZ-Arbeitsgruppe und der Realisierungskommission [nicht: in der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'] betrieben worden ist, primär auf die Innovation und Förderung eines Diskussionsprozesses über curriculare Entscheidungen, in den eine ständig wachsende Zahl von Kollegen systematisch einbezogen werden soll, und damit letztlich auch die Entwicklung neuer Organisationsformen und Inhalte der Lehreraus- und fortbildung, durch die die permanente Reform des Curriculum ermöglicht wird. (Unter dieser Perspektive steht, so meinen wir, auch die gegenwärtig diskutierte Projektarbeit des Jahres 1972)."[1536]

Zu 2.) Der Vertrag (BAT II a) mit Frau Ostermann läuft noch für das Jahr 1971. Frau O. könnte 1971 im BTZ arbeiten." (Ohne Verfasser: Vorinformation über Stand der Curriculumsarbeit. Ohne Jahr. Annotationen des Staatssekretärs. Rahmenrichtlinien Organisation der Erarbeitung. HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).
Vgl. hierzu auch: BTZ: Ergebnisprotokoll über die Sitzung des vorläufigen Wissenschaftlichen Rates am 17. 3. 71. Ohne Jahr. S. 1f. (Projekte Band I, HKM 957/1412): Klafki berichtet von einem Gespräch mit Moos, in dem dieser feststellt, die Finanzierung der Geschäftsstelle laufe mit dem 31. 12. 71 aus.

1530 Ende 1970 war das die strittige Frage zwischen Kultusministerium und Kommissionsleitung. (Vgl. die November- und Dezembersitzungen der Koordinierungskommission, den Brief Klafkis an den Staatssekretär und die Stellungnahme Hallers zu diesem Schreiben, S. 450 in diesem Band).

1531 Vgl. die Hinweise Klafkis auf die Sitzungen der Realisierungskommission in ders., Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, Fußnote 86-90.

1532 Zum Großversuch vgl. z.B. BTZ: Großversuch zur Erprobung von Beispielen für lernzielorientierten Unterricht. Ohne Jahr. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

1533 BTZ: Medien und Materialien in einem lernzielorientierten Unterrichtsprojekt. 1. September 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

1534 BTZ: Trainingseinheiten zur Entwicklung von skills zur Selbstorganisation von Lerngruppen. Ohne Jahr, wohl September 1971. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

1535 Die Mitarbeiter der BTZ-Gruppe sollten die Berichte der Projektleiter auswerten, die einzelnen Modelle überarbeiten und zu den modifizierten Projekten weitere Materialien erstellen. Zwischen April und Juli 1972 sollten die überarbeiteten Projekte im Großversuch erprobt werden; wiederum war geplant, eine Auswertung anzuschließen. (BTZ: Großversuch zur Erprobung von Beispielen für lernzielorientierten Unterricht. Ohne Jahr. (Projekte Band I, HKM 957/1412).). Dass die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' oder auch nur die Realisierungskommission bei der Erprobung eine aktive Rolle spielen sollte, ist im BTZ-Vorschlag nicht erkennbar.

1536 Lingelbach, C. u.a.: Überlegungen zur Arbeit im Jahre 1971/72. Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Lingelbach).

Dieser Einschätzung stimmte auch Klafki voll zu.[1537] Lange war für ihn eine Kooperation der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' mit den Rahmenrichtliniengruppen kein Thema. Lingelbach hielt dagegen „eine Zusammenarbeit zwischen den Curriculumsarbeitsgruppen und den mit der Ausarbeitung und Realisierung der Rahmenrichtlinien befaßten Gruppen und Institutionen [für] unerläßlich", um den Rückfall in traditionelle Revisionsformen mit „Erlaß" und „Einführung" zu verhindern.[1538] „Die Curriculumsarbeitsgruppe im BTZ sollte den Auftrag erhalten, die Rahmenrichtlinien, sobald sie vorliegen, [...] kritisch aufzuarbeiten".[1539] Für die Implementation sollten die „Erfahrungen der Projektarbeit (Unterrichtsprojekte der Curriculumskommission)"[1540] genutzt werden. Es fällt zum einen die Geringschätzung auf, mit der Lingelbach sich über die Rahmenrichtlinienarbeit äußert, zum anderen ist markant, dass Lingelbach als kritische Instanz gegenüber den Rahmenrichtliniengruppen nicht mehr die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' benennt, sondern die „Curriculumsarbeitsgruppe im BTZ". Hier scheint es so, als habe Lingelbach sich mit der Aufspaltung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' in Projektgruppen, Realisierungskommission und BTZ-Arbeitsgruppen abgefunden.

Die Ergebnisse der Projektauswertung waren auch für die Abteilung Schulplanung von Interesse.[1541] Die Erfahrungen, speziell mit den Projekten Urlaub und Wohnen, hatten Auswirkungen auf die Arbeit an den Rahmenrichtlinien und für die Planung ihrer Implementation. Dies erklärt sich auch aus den personellen Überschneidungen zwischen Rahmenrichtliniengruppen, Realisierungskommission, Projektbegleitung und Abteilung Schulplanung. Immer weniger wurde die Projektarbeit als Aufgabe der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' empfunden: In dem Maße, in dem Mitarbeiter des BTZ die Auswertung übernahmen, sich auch mit der Revision und Ergänzung der Projekte befassten, verschwand aus dem Blick, dass es sich dabei um eine zentrale Aufgabe der

[1537] Vgl. Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 225-228.
[1538] Lingelbach, C. u.a.: Überlegungen zur Arbeit im Jahre 1971/72. Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Lingelbach).
[1539] Lingelbach, C. u.a.: Überlegungen zur Arbeit im Jahre 1971/72. Ohne Jahr. S. 2. (Privatarchiv Lingelbach).
[1540] Lingelbach, C. u.a.: Überlegungen zur Arbeit im Jahre 1971/72. Ohne Jahr. S. 1. (Privatarchiv Lingelbach).
[1541] Vgl. z.B. Die Hinweise Hallers laut Protokoll der Sitzung der Realisierungskommission vom 14. 9. 1991. Ohne Jahr. S. 1-4. (Privatarchiv Lingelbach).

Klafkikommission gehandelt hatte. Symptomatisch ist, dass schließlich auch die Sitzungen der Realisierungskommission im BTZ stattfanden.[1542]

Die Zuordnung der Projektarbeit zum BTZ war eine Erscheinungsform der Schlussphase; die andere war, dass die Auseinandersetzungen zwischen der vom situationsanalytischen Ansatz herkommenden Gruppe um Hartwig, Fackiner und Wolf und der Kommissionsleitung nun nicht mehr nur verdeckt, sondern offen geführt wurden.[1543] Dies äußerte sich z.B. in den unterschiedlichen Sichtweisen des Großversuchs: Während Klafki und Lingelbach auf dem zweigleisigen Verfahren beharrten und ‚dialektisch vorgehen' wollten, also neben der konkreten Erprobung in möglichst vielen hessischen Schulen weiterhin auch fortfahren wollten, grundsätzliche curriculare Fragen zu klären, ging die andere Gruppe davon aus, der curriculare Innovationsprozess könne ausschließlich über praktische Erfahrung und ihre Reflexion in Gang gesetzt werden. Die Beispiele, die die Auseinandersetzung mit curricularen Problemen initiieren sollten, konnten genauso gut den Rahmenrichtlinien entnommen sein und somit zusätzlich zu deren Implementation dienen.

E.4.5 Das Ende der Curriculumsgruppe am BTZ

Es zeigte sich, dass sich die am ursprünglichen Konzept Festhaltenden nun endgültig in der unterlegenen Position befanden. In der Sitzung der Realisierungskommission vom 20. Oktober 1971 im Kultusministerium wurde deshalb die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' aufgelöst. Das war gleichzeitig das faktische Ende der Curriculumsgruppe am BTZ.[1544] Innerhalb des Ministeriums war die Entschei-

[1542] Vgl. Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 227.
[1543] Vgl. dazu Protokoll der Sitzung der Realisierungskommission vom 14. 9. 1991. Ohne Jahr. (Privatarchiv Lingelbach), z.B. S. 2: „Die Überlegungen der Geschäftsstelle befaßten sich nur mit den grundsätzlichen Aspekten einer möglichen Zusammenarbeit der jetzt arbeitenden Rahmenrichtliniengruppen und der Curriculumskommission, wobei sie ausdrücklich auf die grundsätzlichen Unterschiede in der Zielsetzung der Arbeit hinwiesen. Das Arbeitspapier der Curriculumsgruppe im BTZ dagegen ging bereits auf Fragen der Organisation ein. Bei der Diskussion dieser beiden Arbeitspapiere wurden, wie bereits in den letzten Sitzungen, bei der Behandlung grundsätzlicher Fragen unterschiedliche Standpunkte sichtbar."
Vgl. auch Klafki, Verspielte Chance zur Curriculumsreform, 1986, S. 228f.; sowie das Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.
[1544] Folgt man der Begründung des ehemaligen Geschäftsführers des BTZ, Hinst, für seinen Rücktritt Ende 1971, war das ein weiterer Schritt bei der Umorientierung des BTZ zu einer industrienahen, nicht in umfassend bildungspolitischen Zusammenhängen agierenden, Institution. Vgl. b:e-Interview mit dem zurückgetretenen Geschäfts-

dung zur Auflösung in der Referatsgruppenleiterbesprechung vom 27. September 1971 gefallen.[1545] Der geplante Großversuch wurde umgewidmet in „die Entwicklung von Unterrichts-Projekten auf breiter Basis in Verbindung mit der Konkretisierung der Rahmenrichtlinien."[1546]

Wieso man allerdings die Mitglieder der Realisierungskommission und der Arbeitsgruppe am BTZ – zumindest die ohne Insider-Kenntnisse – noch im Oktober am Programm für 1972 arbeiten ließ, warum man sie eine umfangreiche Planung des Großversuchs für die Besprechung mit dem Staatssekretär entwickeln[1547] und mit den Unterlagen zur letzten Sitzung erscheinen ließ, muss offen bleiben. Selbst die Regie der letzten Sitzung klappte nicht: Moos wollte sich wohl langsam an die Entpflichtung herantasten und führte erst noch Diskussionen zum Großversuch. Da kam v. Friedeburg in den Raum, bedankte sich, in der Meinung, sein Staatssekretär hätte die Botschaft schon überbracht, für die Zusammenarbeit und brachte sein Bedauern über das Ende der Kommission zum Ausdruck.[1548]

führer des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' Wiesbaden, Dr. Hinst „...falsche Prioritäten gesetzt", 1971, S. 10.

1545 Der Hinweis auf diese Sitzung ist entnommen G II-958/2: Stellungnahme zu den Projektplänen 1971/72 des BTZ. (September 1971). Ohne Jahr. S. 3. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

1546 G II-958/2: Stellungnahme zu den Projektplänen 1971/72 des BTZ. (September 1971). Ohne Jahr. S. 3f. (Projekte Band I, HKM 957/1412).

1547 Vgl. Ohne Verfasser: Teilprotokoll der Sitzung der Realisierungskommission am 21. 9. 1971 in Wiesbaden. 4 Oktober, 1971. (Privatarchiv Lingelbach).

1548 So schildern Zeitzeugen die letzte Sitzung, vgl. auch Gespräch mit Moos.

6. Die Entwicklung von Rahmenrichtlinien

6.1 Kontinuität und Wandel

Mit der Entscheidung für die kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien durch Fachgruppen in der Verantwortung des Kultusministeriums, gab man Grundpositionen der hessischen Curriculumsreform auf, wie sie in den Jahren 1967–1970 entwickelt worden waren und setzte neue Akzente.

Erarbeitung am Ministerium – „gleichberechtigte Zusammenarbeit" bei der Überarbeitung

Die Entscheidung die Rahmenrichtlinien unter der Verantwortung des HKM erarbeiten zu lassen, beendete den auch bisher oft nur halbherzig verfolgten Versuch, schon bei der Entwicklung von Curricula und bei den Grundsatzentscheidungen für die Curriculumsrevision eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Hochschule – Schule – und Ministerium anzustreben.[1549]

Das Kultusministerium ist jetzt nicht mehr nur politisch verantwortlich, sondern auch zuständig für das Konzept, die Organisation der Erarbeitung, die Koordinierung und Abstimmung der Entwürfe vor ihrer Veröffentlichung, die öffentliche Präsentation und Vertretung des Konzepts sowie für Fragen der Implementation. – Wie gezeigt, lag, nach längeren internen Auseinandersetzungen, die Hauptverantwortung bei der Abteilung G, Schulplanung, die zu Kooperation mit der Abteilung E, Unterricht und Erziehung, angehalten war. Die konkret mit Curriculumsreform verbundenen Aufgaben bündelten sich bei der zuständigen Referentin Ingrid Haller. – Es zeichnete sich zudem ab, dass das Ministerium auch bei der Implementation des Konzepts eine zentrale Rolle spielen würde.

Die Rahmenrichtliniengruppen, die vom HKM zusammengestellt wurden, sollten ausschließlich aus Lehrern bestehen. Dazu zählten auch Funktionsträger in der Schulverwaltung und vor allem in der Lehrerausbildung der II. und III. Phase, in wenigen Fällen auch ehemalige Lehrer,

1549 Vgl. hierzu Nicklas, Die Revision der hessischen Bildungspläne, 1969, S. 7: „Wenn die innere Schulreform gelingen soll, müssen bei der Revision der hessischen Bildungspläne neue Formen der Kooperation zwischen Lehrern, Schulverwaltung und Wissenschaft erprobt und praktiziert werden."

die an das Kultusministerium abgeordnet waren. Vertreter der Hochschule[1550] werden aus der Entwicklungsarbeit bewusst ausgeschlossen.

Die Tatsache, dass die unter der Anforderung der Kurzfristigkeit stehende Erarbeitung ausschließlich in der Verantwortung des HKM erfolgte, bedeutet keineswegs, dass die Kooperation zwischen Ministerium – Schule – Wissenschaft generell aufgegeben werden sollte. Die Kooperation sollte aber erst für die an die Erstellung der Rahmenrichtlinien anschließenden Phasen greifen.[1551]

Der entscheidende Unterschied zwischen der nunmehr geplanten Rahmenrichtlinienarbeit und der traditionell üblichen Lehrplanrevision bestand nämlich darin, dass die Umsetzung der Richtlinien nicht dekretiert werden sollte. Es war vielmehr das Ziel, die von den Richtlinien „Betroffenen" an der als unbedingt notwendig erachteten Weiterarbeit an diesen Plänen zu beteiligen.

Beteiligt werden sollten in erster Linie Lehrer und Schüler, aber auch Eltern und Wissenschaftler, schließlich die interessierte Öffentlichkeit insgesamt. Die Rahmenrichtlinien wurden also als „System selbst revidierbarer Strukturvorgaben"[1552] verstanden. Die vorgelegten Entwürfe sollten ergänzt, auch erweitert und verändert werden.[1553] – Bezogen auf das Kultusministerium bzw. konkreter die Abteilung Schulplanung, setzt

[1550] Von dieser Regel gibt es einige wenige Ausnahmen. Dabei handelt es sich meist um Berufungen an die Universität kurz vor oder während des Prozesses der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien.

[1551] Vgl. auch die Abgrenzung der Arbeitsorganisation der Rahmenrichtliniengruppen gegenüber der Arbeitsorganisation der Klafkikommission in: Ohne Verfasser, wohl Abteilung Schulplanung, Haller: Hessische Rahmenrichtlinienentwicklung. Arbeitsorganisation – Arbeitsstand – Planungsperspektiven. Ohne Datum, wohl nach der Landtagswahl 1974. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).
1. „Bildung von Fach/Lernbereichskommissionen anstelle von fachübergreifend zusammengesetzten Gruppen.
2. Zusammensetzung der Kommissionen mit Lehrern (Verzicht auf Einbeziehung von Hochschulvertretern)
3. Rückbindung der Arbeit in die Zuständigkeit der Bürokratie (Schulplanung)."

[1552] Haller, Schulplanung, 1976, S. 52.

[1553] Vgl. hierzu Haller, Schulplanung, 1976, S. 52: Es „geht am Beispiel der hessischen Schulplanung um eine Form der Aufgabenplanung, die eine Ausführung der Planungskonzepte nicht als Resultat einer Entscheidung, sondern als Einleitung eines partizipativen politischen Entscheidungsprozesses bestimmt, in dem sich über die Beteiligung der Betroffenen die Konsensfähigkeit des Planungszieles erst erweisen muß."

dieses Konzept die Fähigkeit voraus, „eigene Strukturen selbstkritisch zu überprüfen."[1554]

Festzuhalten ist, dass der Prozess der permanenten Überarbeitung von Anfang an geplant war. Er war nicht erst Ergebnis der einsetzenden Kritik an den Entwürfen.[1555]

Setzung des situationsanalytischen Ansatzes der Lernzielfindung

Zurückgenommen wurde, wegen der Priorität der Kurzfristigkeit, der Anspruch der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', einen Beitrag zur Fortentwicklung einer ‚curricularen Lehrplantheorie' zu leisten.[1556] Einer der Gründe für die Umorientierung der Lehrplanarbeit war ja die Schwierigkeit der Klafkikommission gewesen, auf rationale Weise Methoden der Lernzielfindung zu entwickeln, die auch für die Ableitung bzw. Zuordnung von Inhalten und Methoden, Gültigkeit haben

[1554] Haller, Schulplanung, 1976, S. 52, unter Bezug auf Luhmann, Planung, 1971, S. 187.

[1555] Vgl. Hallers Aussagen in einem, als Anleitung für die Überprüfung und Koordination der ersten Entwürfe der Rahmenrichtlinien gedachten, internen Arbeitspapier: G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuss – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf): Die Erstfassung der Rahmenrichtlinien soll in Form von Problembeschreibungen „die Zielrichtung für die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien abstecken".
Vgl. auch ebd., S. 4: Falls im Bereich Differenzierung konkrete Vorschläge noch nicht gemacht werden können, sollen sie durch eine „Problembeschreibung [ersetzt werden], deren Aufforderungscharakter, an einer Lösung mitzuarbeiten, deutlich gemacht werden soll".

[1556] Vgl. hierzu: „Eine im Sinne der curricularen Lehrplantheorie gesellschaftsbezogene Begründung für Lernziele und Unterrichtsorganisation (Unterrichtsgegenstände/Methoden) konnte [...] nicht Aufgabe der Fachbereichsgruppen sein. [...] Daher sollten alle Hinweise in den Plänen, die diesen den Anspruch der Curriculumsrevision geben, vermieden werden." (G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. Ohne Datum. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuss – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).
Vgl. auch die Darstellung im Anschreiben an den Minister, mit dem ihm die Fassung der Rahmenrichtlinien zuging, die der internen Beratung dienen sollte: „Durch eine detaillierte Arbeitsanweisung (Aufgabenpapier Dez. 1970) sollte verhindert werden, daß die Fachgruppen ihren Auftrag als Aufforderung zu einer curricularen Entwicklungsarbeit mißverstehen konnten." (G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).).

sollten. Weitgehend ungelöst war auch die Frage geblieben, wie die Methoden koordiniert werden sollten (vgl. S. 254).

Für die Rahmenrichtlinien wurde nun festgelegt, dass allgemeine Lernziele aus konkret bestimmten Anwendungssituationen, „bezogen auf den jeweiligen Fachbereich" gewonnen werden sollten. „Diskrepanzen [...] zwischen allgemeinen Lernzielen und den konkreten Vorschlägen zur Unterrichtsorganisation"[1557] galt es möglichst zu vermeiden. Der Hinweis auf ‚konkret bestimmte Anwendungssituationen' als Ausgangspunkt für die Lernzielgewinnung und auf den notwendigen Zusammenhang zwischen den solchermaßen gewonnenen allgemeinen Lernzielen und den konkreten Vorschlägen zur Unterrichtsorganisation allerdings bleibt nicht ohne Bezug auf die Vorarbeiten der Klafkikommission, bzw. auf die curriculare Theoriebildung: Das Vorbild des situationsanalytischen Ansatzes der Gruppe Hartwig wird greifbar. Es fällt aber auch dessen Erweiterung durch den Hinweis „bezogen auf den jeweiligen Fachbereich" auf.

Rücknahme des fächerübergreifenden Ansatzes

Der dritte wichtige Unterschied zur Klafkikommission ist, dass bei der Entwicklung der Rahmenrichtlinien der fächerübergreifende Ansatz weitgehend aufgegeben wurde. Es werden Rahmenpläne für Fächer entwickelt, in Ausnahmefällen, wie z.B. der Gesellschaftslehre, für Fächergruppen. In einem internen Papier aus dem Jahre 1971 sagt Haller ganz konkret: „Mit der Entscheidung für Fachbereichsgruppen war das Fortbestehen der entsprechenden Fächer vorgegeben."[1558]

Der Hinweis, dass einzelne Fächer „in der Endredaktion"[1559] der Rahmenrichtlinien zu Fachbereichen koordiniert werden sollen, ist von

[1557] G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. Ohne Datum. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuss – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1558] G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. Ohne Datum. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuss – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1559] Bericht des Hessischen Kultusministeriums, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, S. 14. Der Bericht in den ‚bildungspolitischen informationen, orientiert sich an der Endfassung der , Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien'. (Ohne Verfasser: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Nach handschriftlicher Datierung Dezember 1970. S. 4f. (HHStA Wiesbaden 504/3798).).

nachrangiger Bedeutung im Vergleich zur Entscheidung, pro Fach eigenständige Rahmenrichtliniengruppen arbeiten zu lassen. Daran änderte auch die Institutionalisierung dieses Koordinierungsversuchs durch die Einrichtung des ‚Gemischten Ausschusses' nichts.

Das Reforminteresse des Kultusministeriums

Der Befund, dass wichtige Ziele der Curriculumsreform aufgegeben wurden, muss in Bezug gesetzt werden zu einer bereits mehrfach angesprochenen Beobachtung. Stellvertretend für viele andere formuliert Erika Dingeldey[1560], die unter anderem Mitautorin der Rahmenrichtlinien Deutsch war: Für „längere Zeit" gab es eine „Interessensidentität" der Verantwortlichen am Kultusministerium „mit den Zielen der meisten – nicht aller – Reformer, ja man kann sagen, daß die Kultusbürokratie durchaus einen der wesentlichen fortschrittlichen Faktoren der damaligen Phase repräsentierte."[1561] Dies entspricht auch der Einschätzung der Gruppe Hartwig, insbesondere dem Selbstverständnis der für Curriculumsreform verantwortlichen Referentin Haller.

Auf die Abweichung des in der Abteilung Schulplanung herrschenden Planungsverständnisses von den „Kategorien des klassischen Bürokratiemodells" ist bereits kurz eingegangen worden (vgl. Exkurs zu v. Friedeburg S. 331). Haller als Referentin hätte diese Intentionen in einer Behörde nicht als Einzelkämpferin vertreten und vor allem nicht durchsetzen können. Möglich wurde dies, weil auch v. Friedeburg, zumindest zu Beginn seiner Amtsperiode als Kultusminister, ähnliche Konzepte vertrat: Er wollte einen Beitrag dazu leisten, „dem klassischen Typus der Bürokratie andere, dynamische Formen der Verwaltungsorganisation" entgegenzustellen, wie dies auch die Bürokratieforschung verlangte. Von Effizienz als leitendem Prinzip, wie es speziell amerikanische Wissenschaftler forderten, grenzte sich v. Friedeburg allerdings ab und ersetzte es durch Demokratisierung als oberste Zielsetzung.[1562]

Das Leitziel für die innere Schulreform, das zumindest Ingrid Haller vorschwebte, war das der Partizipation der Betroffenen. Inwiefern es mög-

[1560] Erika Dingeldey übernahm in einer späteren Phase des Reformprozesses die Verantwortung für die Curriculumrevision. Vgl. S. 710 in diesem Band.

[1561] Dingeldey, Zur Geschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen, 1983, S. 19. Ähnlich die Argumentation in Hartwig, Die Geschichte des Projekts Wohnen, 1972, S. 44f.

[1562] v. Friedeburg, Demokratische Strukturen für die Schule, 1969; Zitat S. 1.

lich war, die kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien unter der Verantwortung des Ministeriums mit den mittel- bzw. langfristigen Zielen einer an Partizipation orientierten, inneren Schulreform zu verknüpfen, muss im Folgenden überprüft werden. Dabei kommen sowohl grundsätzliche Überlegungen zu diesem Konzept in den Blick als auch konkrete Fragestellungen, z.B. inwiefern sich das ursprüngliche Konzept durch die Heftigkeit der Kritik, speziell an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Deutsch, verändert hat, wo Akzeptanz, wo Widerstände lagen und wie sich diese jeweils auswirkten, welche konkreten Versuche zur Realisierung es gab.

An den Aussagen zur ‚Vorläufigkeit und Verbindlichkeit' der Rahmenrichtlinien konkretisiert sich die Problematik: Sehr detailliert wird im Begleitschreiben an den Minister anlässlich der Übersendung der Beratungsentwürfe der Rahmenrichtlinien (Januar 1972) dargestellt, was damit gemeint ist:

> „‚Vorläufig' sind die Rahmenrichtlinien [...] in dem Sinn, daß es mittelfristig auf eine größere Homogenität bezogen auf Lehrplankonzeption (Lernzielbestimmung und -abstimmung; Inhaltsbestimmung und Unterrichtsorganisation) und eine Koordination zwischen den Fächern und Lernbereichen ankommt."[1563]

Erst diese mittelfristige Aufgabenstellung wird als curriculare angesehen. – Dass die Vorläufigkeit auch als strategisches Moment genutzt werden sollte, machte dasselbe Begleitschreiben deutlich:

> „Alle denkbare Kritik der im weitesten Sinne pädagogischen Öffentlichkeit an den vorläufigen Rahmenrichtlinien kann dadurch entschärft werden, daß der Stellenwert der jetzigen Arbeitsergebnisse durch die Skizzierung des weiteren Arbeitsprozesses verdeutlicht wird. In diesem Sinn ist auch das Eingeständnis, daß die VRR keineswegs die Probleme der Differenzierung, kompensatorischen Erziehung, Unterrichtsorganisation bezogen auf emanzipatorische Lernprozesse und der Lernerfolgskontrolle lösen, sondern allenfalls das Problem beschreiben, eine politische Strategie."[1564]

[1563] G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1564] G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

Ein drittes Ziel lässt sich mit dem Prinzip „Vorläufigkeit" erreichen: Der Hinweis auf die „unzureichende[.] bzw. völlige[.] Unlösbarkeit bestimmter Probleme [sollte] Lehrer stabilisieren, indem [er] es ermöglicht, konkrete gegenwärtige Schwierigkeiten des Unterrichtens durch eine solche ‚Objektivierung' nicht als persönliches Versagen erleben zu müssen."[1565]

Bei aller Vorläufigkeit stehen die Rahmenrichtlinien auch für Verbindlichkeit und zwar im Sinne einer „inhaltliche[n] Verbindlichkeit bezogen auf Unterrichtspraxis (d.h. Verbindlichkeit der Lernziele, – die, wenn sie nicht umformulierte Stoffziele sind, zwar eventuell an verschiedenen Inhalten oder auch mit verschiedenen Methoden erreicht werden können) – und Vergleichbarkeit der Qualifikationen der Schüler."[1566] Verbindlich sollen also die allgemeinen Lernziele sein, wobei diese, abhängig vom jeweiligen Fach, auf unterschiedlichem Wege entwickelt werden und auf verschiedene Weise erreicht werden können.

Beibehalten von Zielsetzungen der Klafkikommission

Gerade die letzten Hinweise auf die Orientierung an übergeordneten Lernzielen zeigen, dass der Vergleich zwischen dem Konzept der Rahmenrichtlinien und den Zielsetzungen der Klafkikommission auch Parallelen ergibt. Beibehalten wurde die Entscheidung, Stoffpläne durch lernzielorientierte Pläne zu ersetzen. Festgehalten wird auch an dem Entschluss, schulstufen- statt schulformbezogene Entwürfe zu erarbeiten. In unterschiedlichen Begründungen des Rahmenrichtlinienkonzepts wird zudem auf „Modernisierung", „Demokratisierung", „Emanzipation" zurückgegriffen, auf Aspekte also, die die Schulreform seit den 1960er Jahren legitimierten.

Neben solchen, unmittelbar nachweisbaren Parallelen gibt es auch die durch personelle Kontinuität bedingten Zusammenhänge zwischen der Phase der Klafkikommission und der der Rahmenrichtliniengruppen. Ehrhardt hatte den Hinweis auf die personelle Überschneidung zwar in erster Linie aus taktischen Gründen in die oben dargestellte, politische Diskussion über den weiteren Verlauf der Lehrplanarbeit in Hessen eingebracht. An der sachlichen Richtigkeit seiner Aussage besteht aber kein Zweifel.

[1565] G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. S. 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1566] G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

Auch zeitgenössisch ging man davon aus, dass die auf Vorerfahrungen der Mitarbeiter die konkrete Gestaltung der Rahmenrichtlinien prägen würden. Dass dabei nicht nur die Klafkikommission im Blick stand, zeigt das Bemühen der schulartbezogenen Fachreferenten des Ministeriums, Mitarbeiter aus den von ihnen ins Leben gerufenen curricularen Kommissionen an der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien zu beteiligen. Die Einflussnahme auf die Zusammensetzung der Fachgruppen war ihnen somit ein Anliegen.

6.2 Bildung der Fachgruppen: Auswirkungen des Prozesses der Richtlinienarbeit

Der Aushandlungsprozess über die Bildung der Fachgruppen ist ausreichend dokumentiert. Teilweise handelt es sich dabei um handschriftliche, undatierte Notizen, teilweise um offizielle Listen der Abteilung Schulplanung.[1567] Erhalten haben sich auch Hinweise auf „Fachreferentensitzungen zur Zusammenstellung der stufenbezogenen Fachkommissionen."[1568] Die Papiere beziehen sich auf alle Fachgruppen; in der vorliegenden Arbeit wird wegen des besonderen Interesses am Umgang mit Geschichte in den Rahmenrichtlinien die Fachgruppe Gesellschaftslehre betrachtet.

6.2.1 Zusammensetzung der Fachgruppe Gesellschaftslehre

Der Handschrift zufolge stammt die früheste Vorschlagsliste für die Zusammenstellung der Fachgruppe Gesellschaftslehre von Haller. [1569] Sie orientiert die Auswahl der Mitarbeiter an den drei Fächern Geschichte, politische Bildung, Erdkunde und plant als Vertreter im Regelfall Fachleiter der (gymnasialen) Seminarausbildung ein. Damit hält sie sich ganz an die Vorgehensweise Ehrhardts bei der Entwicklung der Lehrpläne für Gemeinschaftskunde.

[1567] Erhalten haben sie sich in: Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf.

[1568] Von dieser Sitzung sind keine Protokolle erhalten geblieben, lediglich die Terminierung ist bekannt. (Vgl. G II: Ergebnisprotokoll der Hausbesprechung vom 20. November 1970. 20. November 1970. S. 1, 4 und 5 (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).). Die Sitzungen fanden am 24. November 1970 statt, also unmittelbar nach der Hausbesprechung, die das Procedere der Rahmenrichtlinienarbeit geregelt hatte.

[1569] Ohne Verfasser, wohl Haller, I.: Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. Ohne Datum. Handschriftliches Manuskript. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

In der Person der Fachleiter vereinigte sich nach der Einschätzung Ehrhardts und Hallers fachspezifisch-fachwissenschaftliche Qualifikation und didaktisch-methodisch-erzieherische Reflexion. Eine Rolle mögen auch die Erfahrungen aus der Klafkikommission gespielt haben, dass gerade bei Fachleitern mit geringer Fluktuation und intensiver Mitarbeit zu rechnen ist.

Die Entscheidung, vor allem Gymnasiallehrer als Mitglieder der Rahmenrichtliniengruppen vorzusehen, erklärt sich aus dem Ausbildungsniveau der damaligen Haupt- und Realschullehrer, das allgemein als mangelhaft angesehen wurde.[1570] Allerdings: Die Dominanz des Gymnasiums wurde aber bereits zeitgenössisch als Problem gesehen. Auch wenn einige der Lehrer an Gesamtschulen unterrichteten, hatten doch die wenigsten der Mitarbeiter an den Richtlinien Erfahrung mit ‚traditionellen' Hauptschülern. Im Arbeitsprozess wurde die Dominanz der Gymnasiallehrer teilweise kritisiert.[1571]

Für Geschichte schlägt Haller Hartmut Wolf und Gerhard-Johannes Stratenwerth vor, für Sozialkunde Helmut Hartwig, Volker Dingeldey und Otto Hedrich, für Erdkunde Eugen Ernst. Als „Kopf" der Fachgruppe sieht sie Wolf vor; Koordinator soll Bernd Frommelt vom HKM sein. Der Vorschlag Hallers fand zwar Berücksichtigung, wurde aber nicht vollständig übernommen.[1572] Die Änderungen gingen auf die Beteiligung der Referate der Abteilung E zurück, dies lässt sich weiteren Anlagen und Notizen entnehmen.[1573]

[1570] Gerade Haller trat in ihren Entwürfen zur Reform der Lehrerbildung im Zuge der Stufenlehrerausbildung entschieden für das universitäre Studium aller Lehrer ein und für die Umstrukturierung der zweiten Phase nach dem Vorbild der gymnasialen Studienseminarausbildung.

[1571] Vgl. das Anschreiben Salgs an Ehrhardt vom 17. 1. 1972, in dem dieser aus Gründen der Arbeitsüberlastung darum bittet, aus dem ‚Gemischten Ausschuß' ausscheiden zu können. „Nach meinen Eindrücken sollte, erlauben Sie mir bitte diese Feststellung, neben den gymnasialen Mitstreitern zumindest ein Vertreter der Haupt- und Realschule dem Ausschuss angehören." (Salg: Herrn MR. Dr. Ehrhardt. 17. 1. 1972. (Protokolle von Rahmenrichtlinien – Fachgruppen. Teilbestand Mitglieder alt, HKM Ref. IV C 5, I Teil 1, AZ 957/530).).

[1572] Vgl.: Ohne Verfasser: Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. Ohne Datum. Handschriftliche Aufstellung der Mitglieder der einzelnen Fachgruppen. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1573] Vgl. z.B. die mit einer Büroklammer angeheftete Bitte an die oben zitierte Berufungsliste: „1. Listen bitte ergänzen (Vornamen, Adressen) 2. Die Ihrem Dienstbereich zugeordneten Lehrkräfte telefonisch davon unterrichten, daß sie einer Fachgruppe zugeteilt sind (Einladung zur ersten Arbeitstagung folgt über E)"
Die Liste müsste in der für die Koordination zuständigen Abteilung G II entstanden sein; – Haller kommt wegen der Handschrift nicht in Frage. Dass der Referent nach

Tendenziell wurden durch die Änderungsvorschläge der Fachreferenten die Schulformen angemessener repräsentiert; v. Friedeburg wird darauf später, in seiner Antwort auf eine Anfrage der CDU zur Zusammensetzung der Rahmenrichtliniengruppen im Landtag, rekurrieren.[1574] Für die Entwicklung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I wurde schließlich folgende Fachgruppe[1575] zusammengestellt:

Federführung

Die Federführung lag bei Bernd Frommelt[1576], Hilfsreferent der Abteilung E IV, Gesamtschule. Diese Entscheidung war, betrachtet man die Auseinandersetzung um die Verantwortlichkeit innerhalb des Kultusministeriums und die wichtige Rolle, die die Gesamtschulabteilung dabei spielte, durchaus eine politische.[1577] Allerdings empfahl Frommelt sich auch durch Sachkompetenz: Er kannte aufgrund seiner Tätigkeit in der Gesamtschulabteilung die in der Praxis anstehenden Probleme und Erwartungen. Unter anderem hatte er die im Schuljahr 1970/71 durchgeführte Evaluation zur curricularen Situation auch der Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen verantwortet. Als Leiter der Expertengruppe Gesellschaftslehre hatte er zudem einen Überblick über bislang geleistete Vorarbeiten und über Anforderungen aus den Schulen. Auf seine Überlegungen zu den Grundstrukturen des Fachs Gesellschaftslehre wurde a.a.O. bereits hingewiesen.[1578]

Die Federführung ging im Herbst 1971 von Frommelt auf Rudolf Engelhardt über. In der Rückerinnerung hängt Frommelt seine gesamte Tätigkeit in der Rahmenrichtliniengruppe recht tief. Interessanterweise ord-

Personaldaten fragen musste, ist ein weiterer Beleg, dass die anderen Referate ihr Vorschlagsrecht aktiv nutzten. (Ergänzung zur Auflistung der Mitglieder Fachgruppen. Ohne Verfasser: Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).).

1574 Vgl. Antwort des Kultusministers vom 27. 3. 1973 auf die Anfrage der CDU zur Zusammensetzung der Rahmenrichtliniengruppe Deutsch vom 14. 12. 1972, Hessischer Landtag, 7. Wahlperiode, Drucksache 7/3107.

1575 Hessisches Kultusministerium: Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. Ohne Datum. Handschriftliche Auflistung. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

1576 Zur führenden Rolle in der abschließenden Phase der Entwicklung der Rahmenrichtlinien vgl. S. 688 in diesem Band.

1577 Auch für andere Fachgruppen waren Mitarbeiter der Abteilung E IV als Federführende vorgesehen, Georg Rutz z. B. leitete die Fachgruppe Deutsch.

1578 Zu den grundlegenden Überlegungen Frommelt zur Gesellschaftslehre vgl. S. **89** in diesem Band.

net er ex post seine Berufung nicht der Initiative Rommels, sondern der Hallers zu.[1579] Seine Ernennung zum Federführenden wertet er als symbolischen Akt der Beteiligung der Gesamtschulabteilung. Vergleichbar formal argumentiert auch Engelhardt, Dozent für ‚Politische Bildung' am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung'.[1580] Er sei, weil er am besten auf die Ressourcen der Reinhardswaldschule zugreifen konnte, zum Federführenden ernannt worden, nachdem er die Arbeit an den Förderstufenplänen abgeschlossen hatte. Nach seiner (hier fehlerhaften) Erinnerung war er überhaupt erst dann zur Fachgruppe Gesellschaftslehre gestoßen.[1581] Das Grundkonzept habe zu diesem Zeitpunkt bereits festgestanden.

Vertikale Koordination

Die vertikale Koordination sollte Dieter Beltz von der Abteilung Schulplanung leisten, für den Grundstufenkontakt verantwortlich waren Engelhardt sowie Eugen Ernst, einer der wenigen, an der Erstellung von Rahmenrichtlinien beteiligten Hochschulleute. Die beiden mit dem Grundstufenkontakt zu betrauen, bot sich deshalb an, weil sie maßgeblich an der Erarbeitung des ‚Bildungsplanes Gesellschaftslehre. 5./6. Schuljahr', also der Förderstufenpläne, beteiligt waren, Engelhardt. als Verantwortlicher für die, historisch-politische Bildung', Ernst im Bereich ‚Erdkunde'.[1582]

1579 „Haller wollte, daß aus jeder Expertengruppe einer in die Rahmenrichtliniengruppen geht. Ich selbst war mal Federführender Gesellschaftslehre. Aber das war mehr Alibi, weil die Haller wollte, daß sich das Ministerium mal was überlegt. Das war symbolisch, weil ich damals sehr hoch identifiziert wurde mit der Gesamtschul-Sache. (Gespräch mit Frommelt).

1580 Zur Person Engelhardts vgl. auch S. 370 in diesem Band.

1581 Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt. Dass er schon vor Abschluss der Förderstufenpläne sporadisch an Sitzungen teilnahm, belegt der Schriftwechsel Jahr-Engelhardt vom Frühjahr 1971. (Engelhardt, R.: Herrn Stud. Ass. Frommelt beim Hessischen Kultusministerium. 21. Mai 1971; Jahr, F.: Herrn Rudolf Engelhardt. 3. Juni 1971. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

1582 Ernst war, nach dem damaligen Verständnis, nicht eigentlich als ‚Wissenschaftler' einzuordnen, weil er ‚nur' an der Abteilung für Erziehungswissenschaften der Universität Gießen in der Ausbildung von Grund-, Haupt- und Sonderschullehrern tätig war. Vor seiner Berufung an die Hochschule war er Fachleiter für Erdkunde. Schon Haller hatte ihn in ihrer Aufstellung als Vertreter der Geographie vorgesehen. – Auch er war Mitglied der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. (Vgl. G II: An die Herren Regierungspräsidenten in Darmstadt und Kassel. Ermäßigung der Pflichtstundenzahl der Lehrkräfte, die in der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' mitarbeiten [..] Liste der Mitarbeiter der Curriculumskommis-

Inhaltliche Verantwortlichkeit

Von allen Zeitzeugen werden Hartmut Wolf und, vermittelt durch ihn bzw. hinter ihm, Ingrid Haller als Köpfe der Rahmenrichtliniengruppe bezeichnet.[1583] Ingrid Haller taucht in den Listen nicht auf. Dies hätte sich nach der ursprünglichen Einschätzung nicht mit der Gesamtverantwortung vertragen, die sie aufgrund ihrer Funktion in der Abteilung Schulplanung trug. Immer hatte sie aber ein besonderes Interesse an Gesellschaftslehre, schon aufgrund ihrer früheren Tätigkeit als Fachleiterin für Sozialkunde, ihrer Mitarbeit in der Gruppe Hartwig und ihrer engen Zusammenarbeit mit Hartmut Wolf.

Hartmut Wolf stellte einen Zusammenhang zur Projektarbeit der Curriculumskommission her. Wie bereits dargestellt, war Wolf Leiter des Projekts Urlaub.[1584] Erste Erfahrungen mit der Erprobung lagen bereits hinter ihm, die ihn über die Notwendigkeit nachdenken ließen, den situationsanalytischen Ansatz im Hinblick auf größere Schülernähe zu modifizieren.

Weitere Mitglieder und die von ihnen repräsentierten Bereiche

Auch aus anderen, curricular arbeitenden Gruppen übernahm man Mitglieder in die Fachgruppe Gesellschaftslehre: Mitarbeiter der „Expertengruppe Gesellschaftslehre" waren Otger Schulte[1585] und Volker Wagner. Helmut Beck sollte den Bezug zur beruflichen Bildung sicherstellen, Reinhold Hellwig zu Sonderschulen, Friedrich Jahr und Horst Schütt[1586] zu Haupt- und Realschulen. Auch Christa Seeliger taucht auf einer sehr

sion. 25. Juni 1970. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72, Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf)).

1583 Frommelt z.B. stellt in der Rückerinnerung fest: „Die Rahmenrichtlinien waren von Anfang an zu überintellektualisiert. Ich hab, von Anfang an nicht alles verstanden, wenn Haller und Wolf so richtig losgelegt haben; und so ging es auch den anderen Gesamtschulleuten. Sie fanden das nicht so toll, hatten Sprachprobleme." (Gespräch mit Frommelt).

1584 Zur Projektphase vgl. S. 306 in diesem Band.

1585 Schulte war an der Erarbeitung des „Bildungsplanes Gesellschaftslehre: Politischer Bereich. 5./6. Schuljahr" beteiligt. (Allerdings wird er hier als „Otger Schulte" geführt; wegen des nicht allzu häufigen Vornamens kann Identität vorausgesetzt werden).

1586 Der Hinweis, dass Schütt Haupt- und Realschulvertreter ist, stammt aus: E IV Hessisches Kultusministerium: Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. Ohne Datum. Stand wohl Dezember 1970, S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

frühen Liste des Kultusministeriums auf,[1587] jedoch nicht auf der handschriftlich vorliegenden Berufungsliste.

Die Gruppeneinteilung zeigt, dass intensive auf den Arbeitsprozess hinweisende Überlegungen zugrunde liegen. Nicht alle berufenen Mitglieder engagierten sich dann auch tatsächlich bei der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Das Problem der Fluktuation, das die Tätigkeit der Curriculumskommission belastet hatte, wurde auch für die Rahmenrichtliniengruppen virulent.

6.2.2 Das Problem der Fluktuation der Mitarbeiter

Im Rückblick der Abteilung Schulplanung stellte sich das Problem der Fluktuation so dar: „Alle Kommissionen haben sich im Verlauf ihrer Arbeit umstrukturiert. Gründe waren in der Regel Arbeitsüberlastung einzelner Mitglieder oder Funktionswechsel im Schulbereich. Im selben Umfang, in dem Arbeitsaufwand und Belastung für Mitarbeiter kalkulierbar wurden, erhöhten sich die Schwierigkeiten, überhaupt noch neue Mitglieder für die Mitarbeit zu gewinnen. Personelle Ergänzungsvorschläge gingen in der Regel von den Gruppen selbst aus (Grundlage: Personalkenntnis als Ergebnis der Fortbildungsarbeit der Kommissionsmitglieder am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung')."[1588]

Die Fluktuation in der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre wird mit Hilfe eines Vergleichs sichtbar: In der 1972 vorgelegten Fassung der Rahmenrichtlinien werden im Anhang die Bearbeiter aufgelistet.[1589] Deutlich wird dabei auf die nur eingeschränkte Aktivität mancher Mitarbeiter hingewiesen: „An der Erarbeitung dieser Rahmenrichtlinien waren durchgehend oder zeitweise beteiligt oder haben an Gruppensitzungen teilgenommen: [...]"[1590] Trotz dieser Einschränkung werden einige der ursprünglich Berufenen gar nicht mehr erwähnt. Dies kann als Indiz für das baldige Ausscheiden von Ernst, Jahr, Schütt, Schulte und Seeliger gewertet werden.

1587 E IV Hessisches Kultusministerium: Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. Ohne Datum. Stand wohl Dezember 1970, S. 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

1588 Ohne Verfasser, wohl Abteilung Schulplanung, Haller: Hessische Rahmenrichtlinienentwicklung. Arbeitsorganisation – Arbeitsstand – Planungsperspektiven. Ohne Datum, wohl nach der Landtagswahl 1974. S. 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

1589 Stratenwerth erinnert sich an die Diskussion innerhalb der Gruppe darüber, wer als Autor ausgewiesen werden sollte. Gespräch mit Stratenwerth.

1590 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 312.

Im Laufe des Jahres 1971 wurde eine Reihe von Neumitgliedern in die Fachgruppe aufgenommen, die sich durch Vorleistungen in anderen curricularen Arbeitsgruppen[1591] und/oder durch ihre Tätigkeit als Fachleiter[1592] empfohlen hatten; ein Teil der neuen Mitarbeiter entstammte dem Seminar Hartmut Wolfs und Helmut Hartwigs.[1593] Über jeden Einzelnen liegt eine Berufsbiographie vor, die Aussagen zu „Studienabschluß in den Fächern" inkl. Abschlussnote macht, zu „Praxisjahre/Schulform", „weitere Funktionen", „Veröffentlichungen", und „Arbeit an Bildungsplänen usw."[1594] Grob gesprochen sind die Nordhessen Wollenteit, Fachleiter für Sozialkunde, Schrader, Fachleiter für Erdkunde, Grix, Fachleiter für ‚Politische Bildung', und Engelhardt als Vertreterin der Volksschule bzw. Förderstufe eher als ‚liberal-konservative' Reformer zu bezeichnen, die Südhessen Markstahler, Stratenwerth und Fecher als ‚linke' Reformer.

Insgesamt bedeutet die Aufnahme der neuen Mitglieder eine Homogenisierung der Fachgruppe.

6.2.3 Umstrukturierung der Fachgruppe

Weitreichende Umstrukturierungen der Fachgruppen erfolgten zum Schuljahresbeginn 1972/73; die Planungen hierfür liefen im Sommer 1972 an.[1595] Zu diesem Zeitpunkt war die Erstfassung der Rahmenrichtlinien fertig gestellt. Mit Diskussionen wurde gerechnet, nicht aber mit der dann tatsächlich eingetretenen massiven Kritik.

Die Weiterarbeit der Rahmenrichtliniengruppen sollte nun der Implementation und der Weiterentwicklung der neuartigen Lehrpläne dienen. Der in diesem Zusammenhang besonders wichtige Modellversuch ‚Regionale Lehrerfortbildung' war konzipiert, die Anträge zur finanziellen Unterstützung durch den Bund waren bereits im Januar 1972 gestellt

[1591] Margarethe Engelhardt hatte an den Förderstufenplänen mitgearbeitet, Johannes Stratenwerth in der Expertengruppe Gesellschaftslehre der Gesamtschulen.

[1592] Als Fachleiter waren tätig: Dieter Wollenteit, Walter Schrader, Rolf Grix.

[1593] Jürgen Markstahler und Manfred Schurig waren ehemalige Referendare gewesen, Heinrich Fecher war als Pädagogischer Assistent am Seminar in Offenbach tätig.

[1594] Protokolle von Rahmenrichtlinien Fachgruppen. Ref. IV C 5. I. Teil 1. [Aktenschachtel] Az: 957/530. Aktenschachtel 3. Teilbestand Gesellschaftslehre und Gemeinschaftskunde. HKM. Die Erhebung der Berufsbiographien steht wohl im Zusammenhang mit Landtagsanfragen nach der Qualifikation der Mitarbeiter der Rahmenrichtliniengruppen.

[1595] Vgl. hierzu Fachgruppe Rahmenrichtlinien .Allgemein, HKM 957/50.

worden,[1596] die Genehmigung stand bevor. Verantwortlich für den Modellversuch war Hartmut Wolf. An sich wäre es ideal gewesen, wenn die in der Erarbeitung mit den Rahmenrichtlinien Befassten nun auch mit der Implementation beauftragt würden. Am Beispiel der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre kann aber gezeigt werden, dass dem nicht so war. Dafür gab es unterschiedliche Gründe:

Einmal bedeutete der anhaltende Lehrermangel ein großes Problem. Vielfach hatte der Stundenausfall aufgrund von „Dienstbefreiungen für Erarbeitung von Rahmenrichtlinien"[1597] zu Einsprüchen von Schulleitungen, Elternbeiräten und Personalräten geführt. Die aus den Akten sichtbar werdende massive Reduzierung der Mitgliederzahl in den Rahmenrichtliniengruppen ist eine Reaktion auf diese Proteste. Inwiefern bei der Einsprung der Entlastungsstunden auch das finanzielle Argument von Bedeutung war, lässt sich schwer sagen.[1598] Auf jeden Fall entschloss man sich nicht nur, die Anzahl der Mitarbeiter in den einzelnen Fachgruppen einzuschränken, es wurden auch die Expertengruppen Gesamtschule aufgelöst.

[1596] Der Antrag zur Förderung des Modellversuchs datiert vom 7. Januar 1972. Auszüge aus der Begründung sind publiziert in ck 1 (1973), Heft 1. S. 46–49. Gerichtet ist der Antrag an die Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung.

[1597] Exemplarisch sei verwiesen auf die Beschwerde des Schulelternbeirats des Friedrich-Ebert-Gymnasiums wegen der Dienstbefreiung Dieter Sippel für die Tätigkeit in der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre; Schriftwechsel zwischen 6. Januar 1973 und 28. Februar 1973 mit Stellungnahmen der Schule, des Ministeriums Abt. Schulplanung und des betroffenen Lehrers. (Gesellschaftslehre, Band I, HKM, 957/5630).

[1598] Der betreffende Bestand datiert zwischen Juni 1972 und September 1972 und hat sich erhalten in: Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf. Es handelt sich dabei um einen umfangreichen Bestand, der die Ergebnisse der Reduzierung und Umbesetzung der Gruppen dokumentiert. Die Spalte „Einsparung" und die überlieferten handschriftlichen Berechnungen weisen darauf hin, dass Einsparungen tatsächlich ein wichtiges Ziel der Umstrukturierung waren.
Das Vorgehen lässt sich ziemlich genau rekonstruieren. In Telefonaten informierte der zuständige Referent des Ministeriums die Federführenden der Fachgruppen über die Notwendigkeit der Einsparung. (Zuständiger Bearbeiter war Dr. Betz von der Abteilung G II. Die Antwortschreiben der Federführenden beziehen sich auf Telefonate vom 30. Mai, 9. Juni und 19. Juni 1972).
Vorgesehen ist der Weg über die Verringerung von Mitarbeitern; nur in einem Fall sind Abweichungen dokumentiert: Es liegt ein Vorschlag der Fachgruppe Chemie vor, Freistellungsstunden durch „zeitliche Reduktion bei der Entlastung der Mitglieder" einzusparen, statt durch Streichungen von Mitarbeitern. Auch das wurde vom Ministerium akzeptiert. Briefwechsel zwischen dem Federführenden der Rahmenrichtliniengruppe Chemie, Sekundarstufe I, Dr. Freytag und Dr. Betz vom Hessischen Kultusministerium vom 10. 6. 72 und 15. 6. 72. (Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf).

182 Mitglieder wurden von der Tätigkeit in den Fachgruppen und Expertengruppen entbunden. Das eigentliche Ziel, mehr Kapazität für den Unterricht zu bekommen, wurde allerdings weniger eindrucksvoll erreicht. Auf die verbleibenden 210 Mitarbeiter fielen im Schnitt höhere Freistellungen.[1599] So konnten z.B. durch die Auflösung der Expertengruppen nur 67 Stunden eingespart werden. (Eine Reihe von Mitgliedern wechselte in die umgebildeten Rahmenrichtliniengruppen.[1600]) Dieser Befund gilt im Grundsatz für die gesamte Umstrukturierung der Rahmenrichtliniengruppen (Primar-, Sekundarstufe I und II). Ein Plus von 440 Lehrerstunden, sprich ca. 17 Lehrerstellen, war das Ergebnis.

Angesichts des beträchtlichen Verwaltungsaufwands und des verhältnismäßig geringen Ertrags an Planstellen drängt sich die Frage auf, ob das aktenmäßig fassbare Ziel, mehr Lehrerstunden zu gewinnen, wirklich das Wichtigste war. Im Detail lässt sich nicht mehr klären, warum welche Mitglieder aus den Richtlinien-Fachgruppen ausschieden. Betrachtet man wiederum das Fallbeispiel Gesellschaftslehre, kann man von bewussten Eingriffen durch die Abteilung Schulplanung, aber auch vom freiwilligen Ausscheiden einzelner Mitglieder ausgehen. Aus verschiedenen Gründen und von verschiedenen Seiten betrachtet wurden die Arbeitsprozesse innerhalb Fachgruppe als durchaus problematisch beurteilt.[1601] – Wagner und Markstaller z.B. wurden von ihrer Tätigkeit in der Fachgruppe entbunden. Ihre dogmatisch-marxistische Einstellung wird sowohl aus ihrer eigenen Sicht[1602] als auch aus der Perspektive Hallers[1603] als Grund angegeben.[1604]

Man sollte sich bewusst machen, dass die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre nicht ein beliebiges Beispiel für Rahmenrichtlinien sind. Sie hatten von Anfang an einen Sonderstatus. Bevor eine Auseinandersetzung mit der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien erfolgt, wird das Besondere der Gesellschaftslehre noch einmal bedacht:

1599 Vgl. die Zusammenstellung in einer handgeschriebenen Übersichtsliste (Ohne Verfasser: Mitglieder der Fachgruppen. Ohne Datum, wegen eines handschriftlichen Vermerks datierbar auf vor September 1972. Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf).

1600 Nur 67 Stunden konnten eingespart werden. Zur Auflösung der Expertengruppen vgl.: Ohne Verfasser: Auflösung der Expertengruppen. Ohne Datum. Handschriftliche Übersicht. (Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf).

1601 Vgl. S.BRIEFWECHSEL in diesem Band.

1602 Vgl. Telefonat mit Wagner; Telefonat mit Markstahler.

1603 Gespräch mit Haller, III.

1604 Festzuhalten ist, dass diese beiden Mitarbeiter schon vor dem Einsetzen der Kritik an den Rahmenrichtlinien entpflichtet wurden.

6.3 Die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

6.3.1 Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre als der Präzedenzfall

Die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre spielten für die Verantwortlichen der Abteilung Schulplanung eine besondere Rolle. Was man unter „Demokratisierung", damit verbunden unter „politische Bildung" verstand, ließ sich besonders deutlich an Gesellschaftslehre zeigen. „Politische Bildung", das ist deutlich geworden, war ein wichtiges Anliegen des Leiters der Schulabteilung, Ehrhardt,[1605] aber auch der Gruppe Hartwig und ihrer Mitglieder Haller und Wolf. Eine damals weit verbreitete Vorstellung von politischer Bildung umfasste das Leben in der Gesellschaft als emanzipierter, mündiger Bürger und schloss die Veränderung dieser Gesellschaft hin zu einem Ideal ein. Worin dieses Ideal gesehen wurde, hing stark von der politischen Einstellung ab. Das erwies sich als einer der Problempunkte für den Verlauf der Reformen. Mit diesem Hinweis werden aber Phasen vorweggenommen, die für die aktuelle Fragestellung noch keine Rolle spielen.

Am Beispiel der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre sollte gezeigt werden, wie man sich Curriculumreform mittelfristig vorstellte. Diese Entscheidung hat damit zu tun, dass die Gesellschaft, auf die sich alles Lernen beziehen sollte,[1606] in der Gesellschaftslehre zugleich der zentrale Unterrichtsgegenstand war. – Haller, mit ihr Wolf, waren die treibenden Kräfte, wenn es um die Verfolgung dieses Zieles ging. Ehrhardt trug ihre Vorstellungen weitgehend mit. Auf die Rückendeckung v. Friedeburgs konnte gezählt werden[1607]:

Das Ziel war, Verfassungsauftrag und Verfassungswirklichkeit – man sah hierin eine entscheidende Differenz – aufeinander zu beziehen. Um

1605 Vgl. hierzu die Darstellungen zur Position Ehrhardts, S. 367 in diesem Band, speziell seine Aussagen zu ‚politischer Bildung als Unterrichtsprinzip'. Man beachte auch den Zusammenhang zu seinen Initiativen zur Gemeinschaftskunde.

1606 Vgl. hierzu die Darstellungen zum Leitziel obersten Ziel aller RRL und speziell der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 620 in diesem Band.

1607 Vgl. hierzu eine Erinnerung Rudolf Endelhards: Wolf habe in einer Auseinandersetzung um das Konzept der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zu ihm gesagt: „ Hinter den Rahmenrichtlinien steht der Minister" Vgl. hierzu auch S.517 in diesem Band. – Vgl. auch v. Friedeburg Stellungsnahme zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 545 in diesem Band.

den Veränderungsbedarf und den Weg hin zum Ideal auszuweisen, musste nach Ansicht der Verantwortlichen von konkreten gesellschaftlichen Situationen ausgegangen werden. Diese sollten in ihren Abhängigkeiten und Zusammenhängen durchschaubar werden. Verbunden war damit der Anspruch, Selbstreflexion im Hinblick auf die eigenen Rollen, Chancen und Möglichkeiten anzuregen, darüber hinaus bewusste Stellungnahme und aktive Mitwirkung am Umorientierungsprozess hin zu mehr Chancengerechtigkeit. Die Ideen der Partizipation, der Demokratisierung sollten sich am Beispiel der Gesellschaftslehre abbilden. Der in der Gruppe Hartwig[1608], in Hinblick auf alle Fächer, entwickelte situationsanalytische Ansatz sollte in der Richtlinienarbeit Gesellschaftslehre realisiert und weitergeführt werden.[1609]

Ansätze für eine permanente Curriculumreform

Darüber hinaus sollte an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre auch das Prinzip der permanenten Curriculumreform verdeutlicht werden. Dazu wurden die in der Projektphase der Klafkikommission erstmals erprobten Implementationsformen[1610] weiterverfolgt. Die Lehrer sollten am Beispiel der Gesellschaftslehre erfahren, wie eine begründete Lernzielfindung und -umsetzung, unter Berücksichtigung der gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, möglich war.

Weil man die kurzfristig zu entwickelnden Rahmenrichtlinien als Impuls für mittel- und langfristige Planung verstand, musste „die Richtung stimmen, noch nicht die Details". Auf diesen Aspekt machen die Verantwortlichen immer wieder aufmerksam.[1611] Die Hoffnung war, dass die intendierten Aufklärungsprozesse in Gang kommen würden, sobald sich Lehrer ernsthaft auf das „Material Rahmenrichtlinien"[1612] einließen, sich mit den Impulsen, konkret auch der besonders weit entwickelten Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, auseinanderzusetzen.

1608 Die maßgeblichen Vertreter der Gruppe waren Fachleiter für Geschichte und Sozialkunde gewesen, hatten dazu häufig Germanistik studiert.

1609 Vgl. hierzu die Analysen zum situationsanalytischen Ansatz in den verschiedenen Fassungen der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre S. 291, 491, 727in diesem Band.

1610 Vgl. hierzu S. 316 in diesem Band.

1611 Vgl. insbesondere die Gespräche mit Haller, Stratenwerth, Wolf. Vgl. z. B. auch das Begleitschreiben an den Minister bei der Vorlage der ersten Entwürfe, S. 545 in diesem Band.

1612 Zur Bedeutung des „Materials" für das Initiieren von Aufklärungsprozessen vgl. die Hinweise Hartwigs, S. 293 in diesem Band.

Den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wurde auch deshalb die herausragende Stellung in der Richtlinienentwicklung zugewiesen, weil die Fachgruppe aus einer Reihe von Mitgliedern bestand, die über hohe theoretische Kompetenz und dazu über praktische Erfahrungen bei der Entwicklung und Implementation von Projekten verfügte. Der führende Kopf der Gruppe war Hartmut Wolf. Er leitete die Sitzungen, koordinierte die Ergebnisse, brachte umfangreiche Vorarbeiten ein, arbeitete die Vorschläge der Gruppe auf und um. Dabei stand er stets in enger Verbindung mit Ingrid Haller.

Die Kontakte werden von den ehemaligen Gruppenmitgliedern unterschiedlich bewertet, meistens jedoch als enge Kooperation, gewachsen aus langjähriger gemeinsamer Tätigkeit als Lehrer, als Fachleiter, als Kommissions- und Arbeitsgruppenmitglieder. Vereinzelt wird Wolf auch als verlängerter Arm Hallers angesehen.

Die enge Kooperation zwischen Haller und Wolf schlug sich auch in den Akten nieder. Wolf wird immer wieder als Impulsgeber fassbar.[1613] Er vertritt Haller bei Besprechungen[1614] und ist Teilnehmer an einer Vielzahl wichtiger Sitzungen und Tagungen. Darüber hinaus fällt die häufige gemeinsame Autorenschaft von Haller und Wolf auf.[1615] In der Rückerinnerung stellt Haller fest: „Wir waren unsere schärfsten Kritiker. Ideal aufeinander eingespielt, entwickelten wir in einer kritisch-konstruktiven Atmosphäre gemeinsam unsere Vorstellungen"[1616] – und produzierten unsere Texte, könnte man sinngemäß ergänzen. – So übernehmen Haller und Wolf auch die Redaktion sowohl der ersten als auch der zweiten

1613 Vgl. z.B. seine Vorüberlegungen zur Implementation der Rahmenrichtlinien aus dem Jahre 1971: Ohne Verfasser, wohl Wolf, H./Ivo, H.: Zu den Realisierungsbedingungen von Lehrplanrevision auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien. Arbeitspapier für den ‚Gemischten Ausschuß'. Ohne Datum. (Protokolle von Rahmenrichtlinien Fachgruppen. Ref. IV C 5. I. Teil 1. [Aktenschachtel] Az: 957/530. Aktenschachtel 2. Teilbestand ‚Gemischte Ausschuß'. HKM).

1614 Vgl. exemplarisch die Bitte, sie bei einem „Gespräch mit der Fachgruppe Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre", am 26. 2. 1974 zu vertreten (IV B 4 – 957/5630-186: Herrn Hartmut Wolf. 4. Februar 1974. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72. Privatarchiv Wolf) bzw. die Beauftragung, sie bei einem Gespräch mit dem Historiker Cobet zu vertreten. (vgl. Wolf, H.: Ergebnisprotokoll einer Besprechung zwischen StD Wolf und Dr. Cobet am 8. 2. 1974 in Groß-Gerau. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72. Privatarchiv Wolf).

1615 Die meisten Stellungnahmen in der Phase der Angriffe auf die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre sowie die meisten Überlegungen zu Partizipation und Curriculumentwicklung, bzw. zu kooperativer Lehrerfortbildung entwickelten Haller und Wolf gemeinsam. Vgl. hierzu das Literaturverzeichnis in diesem Band.

1616 Gespräch mit Haller, III.

Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre.[1617] Dabei bezogen sie sich zwar auf die Vorarbeiten der Fachgruppe, waren aber nicht an sie gebunden. – Bis zum Einsetzen des ‚Modellversuchs Regionale Lehrerfortbildung' (1972/73) war Wolf kein offizieller Mitarbeiter des Kultusministeriums.

Zwänge konstruktiv nutzen?

In der konkreten Entwicklungsarbeit stellen sich immer wieder Zwänge ein, die man zu berücksichtigen hatte. Sie waren politischer, pragmatischer, curriculumstheoretischer, fachspezifischer Art. Sie ergaben sich u.a. aus dem Vorverständnis der Lehrer und Schüler, aus der Entscheidung, vorerst die Fachorientierung beizubehalten, aus der Notwendigkeit, auch das traditionelle Schulsystem im Blick zu behalten, aus der Zusammensetzung der Rahmenrichtliniengruppen oder aus der Erfordernis, die Zustimmung wichtiger gesellschaftlicher Gruppen anzustreben.

Zumindest von der Theorie her stand die Berücksichtigung der Zwänge nicht im Gegensatz zu den gesteckten Zielen. Sie entsprach der Forderung, vom je vorhandenen Bewusstsein auszugehen. Analyse, Stellungnahme, auch konkrete Aktionen sollten daran ansetzen. Es würde so zwar der Weg verlängert, vielleicht verkompliziert werden, die Ansprüche an die Planer würden steigen, die Ziele blieben aber erhalten. An Bedeutung gewann dadurch lediglich der Zeitfaktor: Schulreform war nur mittelfristig erreichbar.[1618]

Es wird sich zeigen, dass die Berücksichtigung der Zwänge in der Praxis Ansprüche stellte, die zumindest die weniger mit dem Ansatz vertrauten Mitarbeiter gänzlich überforderten. Die theoretisch gegebene Vereinbarkeit wurde damit in Frage gestellt. Die Zielsetzung der Reform geriet auch von dieser S. her in Gefahr. – Im Folgenden wird vorrangig versucht, die Intentionen und das Vorgehen der Verantwortlichen bei der Entwicklung der Rahmenrichtlinien nachzuzeichnen, und wo das möglich ist, die Arbeitsprozesse zu skizzieren.

[1617] Beide Male verließen sie hierzu ihre Dienstorte, um ungestört vom Tagesgeschäft arbeiten zu können. Insider bezeichneten in Anspielung darauf die erste Fassung als ‚Nordsee-Fassung', die zweite als ‚Elba-Fassung'.

[1618] Die zugrunde liegenden Überlegungen begegneten bereits bei der Darstellung des situationsanalytischen Ansatzes, S. 237 in diesem Band, und bei der Auseinandersetzung mit den Projekten, S. 306 in diesem Band.

6.3.2 Zur Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Quellenlage

Die Quellenlage im Hinblick auf die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ist fast für alle Phasen desolat. Es haben sich kaum Arbeitsunterlagen erhalten. Bis auf ganz wenige Ausnahmen fehlen auch die Protokolle der Arbeitssitzungen. Es ist wenig Schriftverkehr überliefert. Details sind in der Erinnerung ehemaliger Gruppenmitglieder kaum mehr präsent, eher Eindrücke, subjektive Erinnerungen an emotional an- und aufregende Situationen.

Im Gegensatz zu anderen der zur hessischen Schulreform interviewten Zeitzeugen handelt es sich bei den „normalen" Mitgliedern der Kommissionen um eine Gruppe, die sich in der Reformzeit nicht in Entscheider- Positionen befand, die auch damals die Möglichkeiten ihrer Einflussnahme geringer veranschlagte, die bereits zeitgenössisch ihre Rolle im Prozess weniger eindeutig bestimmt sah, die weder das Gesamtkonzept noch die Intentionen der politisch und inhaltlich Verantwortlichen im Ganzen überblickte. Als zusätzliches Problem stellt sich, dass die Mitglieder die Mitarbeit an den Rahmenrichtlinien als Nebentätigkeit zu leisten hatten, also schon zur damaligen Zeit gleichzeitig mit den Aufgaben ihrer ‚Haupttätigkeit' befasst waren, und somit im Hinblick auf die Rahmenrichtlinienarbeit häufig unter Zeitdruck standen. All das mögen Gründe für eingeschränkte Erinnerungen sein.

Auch im Hinblick auf die beiden Verantwortlichen, Haller und Wolf, sind Sondersituationen zu berücksichtigen: Haller z.B. hatte so gut wie nie an Gruppensitzungen teilgenommen, wenn, dann in der Rolle der Fachreferentin.

Auf dem Weg zum Konzept für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Das Faszinosum des situationsanalytischen Ansatzes

Die ersten Monate nach der Konstituierung der Gruppe dienten der Entwicklung eines Gesamtkonzepts und dessen versuchsweiser Erprobung. Für Wolf müsste sich in dieser Phase vor allem das Problem gestellt haben, mit dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Mitglieder umzugehen, sie mit den Prämissen, den Vorerfahrungen und Intentionen, auch

den Vorgaben, vertraut zu machen, kooperative Arbeitsformen anzuregen und zu erproben.

Aus dieser Frühphase, die bis zum Sommer 1971 anzusetzen ist, haben sich nur vier Bestände erhalten: das von Dieter Wollenteit[1619] verfasste Protokoll der letzten Sitzung vor der Sommerpause 1971; eine Expertise Wollenteits, auf die in diesem Protokoll Bezug genommen wird; ebenfalls in lockerem Zusammenhang zum Protokoll stehend, das „Formular der Darstellung des Curriculums“[1620], eine Gesamtgliederung des Teils A der Rahmenrichtlinien;[1621] schließlich ein Schriftwechsel zwischen einem Mitglied der Gruppe (Friedrich Jahr), dem Kultusministerium (Rutz bzw. Frommelt) bzw. einem anderen Gruppenmitglied, allerdings vorrangig in dessen Funktion als Mitverantwortlicher für die Förderstufenpläne (Engelhardt).

Wollenteit berichtet für diese Phase von einer großen Faszination, die Wolf auf ihn ausgeübt hat: „Ich hatte als älterer Kollege das Gefühl, etwas übersehen zu haben, einen wichtigen Anschluß verpaßt zu haben“. Er meint damit u.a. Wolfs Hinweise auf die ‚Kritische Theorie‘ und den von ihr beeinflussten situationsanalytischen Ansatz. Auch der Sonderschulvertreter Reinhold Hellwig entsinnt sich an die Darstellungen Wolfs zur ‚Kritischen Theorie‘, zum situativen Ansatz, zur Projektmethode und an angeregte und anregende Diskussionen.[1622]

In der Rückerinnerung weist Wollenteit darauf hin, dass er damals nicht die Zeit gehabt habe, sich selbst einzulesen, um so eine eigenständige, reflektierte, auch kritische Position entwickeln zu können. Für den mit Unterricht, so wie er damals oft ablief, unzufriedenen Gymnasiallehrer und Fachleiter Wollenteit stellte die ‚Utopie‘, die Wolf skizzierte, einen hohen Anreiz dar: Ausgehend von konkreten Situationen, unter Berücksichtigung tatsächlicher Bedürfnisse, Interessen und Konflikterfahrungen der Schüler, Lernziele zu entwickeln, ein vertikal und horizontal verknüpftes Netzwerk von erfahrungsorientiertem, wissenschaftlich gesättigtem Gebrauchswissen zu erarbeiten, dessen Relevanz auch für die Schüler erkennbar sein sollte, schien ihm eine bedenkenswerte Alternative.

1619 In späteren Phasen der Curriculumrevision spielte Wollenteit eine wichtige Rolle. Vgl. S. 722 in diesem Band.

1620 Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971. Ohne Datum. S. 1. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

1621 Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/71, Privatarchiv Wolf).

1622 Telefonat mit Hellwig.

Bis zu einem gewissen Grad war Wollenteit bereit, dafür die fachspezifische Orientierung einzuschränken. In der an Gesellschaft als Totalität ausgerichteten Lernfeldgliederung sah er die Möglichkeit, Unterricht in der oben angesprochenen Weise zu verbessern. Unverzichtbar war für ihn dabei, wie er im Protokoll vermerkte,

(1) die „horizontale Verknüpfung der Lernbereiche“,
(2) die „vertikale Koordination der Curricula“[1623],
(3) die deutliche Ausweisung des „historische[n] und geographische[n] Aspekt[s]“ bei „der Angabe der [allgemeinen] Lernziele“
(4) das Einbeziehen von „Lehrgänge[n]“, die in Bezug auf die zu analysierenden Realsituationen für „notwendig gehalten werden“.[1624] Ziel der Lehrgänge sollte sein, situationsunabhängiges Grundwissen zu erarbeiten.

Grenzen der Akzeptanz des Ansatzes der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Die Grenzen der Akzeptanz waren für Wollenteit in der Verabsolutierung der Projektmethode erreicht. Für ihn gab es Themen, die von so großer Bedeutung sind, dass sie „nicht anderen Themen subsumiert,[1625] sondern in eigenen Unterrichtseinheiten behandelt werden sollen“[1626]. Als Formen schlug Wollenteit u. a. „Lehrgänge [vor], in denen das Faktische ein stär-

1623 Bezogen auf Geschichte ist damit „das Bestehen auf Kontinuität“ gemeint. In einem Brief vom 21. 10. 1997 konkretisiert Wollenteit: „D.h. der Schüler kann nicht in einer Art Zick-zack-Kurs in der Geschichte umhergetrieben werden.“ (D. Wollenteit. Frau Schreiber. 21. Oktober 1997. (Korrespondenz, Privatarchiv Schreiber).).

1624 Die Zitate beziehen sich auf das von ihm erstellte „Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971“. (Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971. Ohne Datum. Zitate S. 1 und S. 4 (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).).
Das Gespräch mit Wollenteit bestätigte diese Tendenz (Gespräch mit Wollenteit).

1625 Wollenteit meint damit Projekte, die die Themen „in einen gesellschaftlichen und politischen Zusammenhang“ stellen, der „den Schülern bedeutsam erscheint“. Das „erworbene Wissen [wird] dazu verwandt[...], Probleme zu erkennen und die Urteilsbildung zu fördern.“ (Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 1. (Privatarchiv Wollenteit).).

1626 Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 8. (Privatarchiv Wollenteit).

keres Gewicht hat“[1627] oder ‚projektorientierten Unterricht‘, für den „die Schüler teilweise selbständig Material sammeln und/oder auswerten sollen“[1628]. Im Mittelpunkt sollte dann ein „Fall“ stehen, ein konkreter Vorgang, wie z. B. der Besuch einer Gerichtsverhandlung.

Exemplarisch verdeutlicht Wollenteit seine Position in einer Expertise zur Institutionenkunde.[1629] Ergänzend zu den, von einer Gruppe um Wolf, vorgeschlagenen Themen möchte er weitere Lernziele berücksichtigt haben, „die die institutionellen Voraussetzungen eines demokratischen Staates und einer demokratischen Gesellschaft umreißen.“ Wollenteit listet Beispiele auf, die in der späteren Kritik an den Rahmenrichtlinien eine Rolle spielen werden, wie Rechtsstaatlichkeit, Prinzipien demokratischer Wahlen, Mehrheitsprinzip, Mehrparteiensystem, Funktionsteilung.[1630]

Im Zusammenhang mit seiner inhaltlichen Ergänzung gibt Wollenteit einen Hinweis auf das politische Umfeld, auf das die Rahmenrichtlinien nach Einschätzung der Gruppe treffen werden: „Die Notwendigkeit, diese Grundsätze, durch die das Grundgesetz geprägt ist, zu erörtern und zu diskutieren, wird auch der Lehrer nicht bestreiten können, der sie für die zeitlich nur begrenzt gültigen Grundsätze der bürgerlichen Demokratie hält.“[1631] Ob Wollenteit diese Anmerkung auch auf die Rahmenrichtliniengruppe bezogen wissen will oder – wie expressis verbis gesagt – ‚nur‘ auf Klassenlehrer, bleibt zwar offen, die Vermutung liegt aber nahe.[1632]

[1627] Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 9. (Privatarchiv Wollenteit).

[1628] Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 4. (Privatarchiv Wollenteit).

[1629] Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 2. (Privatarchiv Wollenteit).

[1630] Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 2. (Privatarchiv Wollenteit).

[1631] Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 2. (Privatarchiv Wollenteit).

[1632] Auch Grix weist im Gespräch darauf hin, dass die Fachgruppe Gesellschaftslehre in der Erarbeitungsphase die Kritiker ihrer Entwürfe „links vermuteten. Vor den linken Frankfurtern hatten sie Angst, nicht vor den Konservativen.“

Nicht nur die Expertise, sondern auch das von Wollenteit verfasste Protokoll der letzten Sitzung vor den Sommerferien – gleichzeitig der letzten Sitzung an der er selbst wegen eines Amerikaaufenthalts teilnimmt[1633] - macht deutlich, dass er sich bemüht, „Bewährtes“ auch in den Rahmenrichtlinien wirksam werden zu lassen. Er versucht, dies über sein Ausscheiden hinaus sicherzustellen, indem er Personen als Ersatzmitglieder vorschlägt,[1634] die ähnlich wie er denken. Wollenteit erwähnt im Gespräch vor allem Walter Schrader, einen Fachleiter Geographie. Zu diesem Kreis gehört aber wohl auch das zweite Ersatzmitglied, Rolf Grix, Fachleiter für Sozialkunde aus Kassel, der später, wie Wollenteit selbst, an der dritten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre mitarbeiten sollte.[1635] Im Protokoll heißt es: „Herr Wollenteit setzt die Herren [Schrader und Grix] in Kenntnis über den Stand der Diskussion und vermittelt Gespräch mit Herrn Frommelt“[1636].

Auch ein anderer Hinweis des Protokolls könnte auf eine Initiative Wollenteits, des Anwalts der Geschichte, zurückgehen, nämlich die Rückfrage der „Kommission“, ob es nicht möglich sei, „die Themen in den Klassen 9 und 10 mit 5 Stunden Gesellschaftslehre [...] in einem zweistündigen Geschichtskurs“[1637] anzubieten. Dieser Vorschlag hat sich nie realisiert; es scheint, dass er nicht einmal diskutiert wurde.[1638]

[1633] Aus diesem Grund ist es wohl nicht überinterpretiert, Wollenteit den Versuch zu unterstellen, mit dem Protokoll eine Art Vermächtnis hinterlassen zu wollen.

[1634] Dass er den Vorschlag unterbreitet hat, Grix und Schrader aufzunehmen, bestätigt Wollenteit im Gespräch. (Gespräch mit Wollenteit). Dabei handelt es sich um keinen Sonderfall; es entsprach dem Usus, dass ausscheidende Mitglieder sich Gedanken über ihren Nachfolger machten.

[1635] Wollenteit erinnert sich an Grix allerdings eher als auf der ‚Linie der Rahmenrichtlinien‘. Grix selbst bezeichnet sich aber als Außenseiter in der Gruppe. (Gespräch mit Grix).

[1636] Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971. Ohne Datum. S. 3. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

[1637] Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971. Ohne Datum. S. 2. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

Diesen Gedanken greift Wollenteit auch in seiner Expertise zur Institutionenkunde auf. (Wollenteit, D.: Institutionskunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl zwischen Juni und Juli 1971. S. 9. (Privatarchiv Wollenteit).

[1638] Wieder aufgegriffen wurde die Idee in der Schlussphase der Curriculumrevision durch Frommelt (vgl. S. 775), aber auch da scheint sie nicht ernsthaft diskutiert worden sein.

Dass Wollenteit in seiner Sorge um die zu geringe Berücksichtigung der Fachperspektive nicht allein steht, zeigt sich in einem Briefwechsel[1639] ebenfalls aus der Frühphase der Kommissionsarbeit. Die Schreiben stammen vom Ausbildungsleiter für Grund- und Hauptschulen, Friedrich Jahr. Er lehnt, im Gegensatz zu Wollenteit, den Ansatz der Rahmenrichtlinien insgesamt ab. „Die curriculare Konzeption" berge „mit Notwendigkeit" die Gefahr eines „manipulierenden Unterrichts, weil die Ziele [...] vorgegeben [sind]; der Stoff ist lediglich Mittel zum Zweck. Er dient nur dazu, das vorgesehene Ziel zu realisieren." Dieses Ziel setzt nach Jahr der Lehrer in eigener Machtvollkommenheit; „der Schüler muß zu den „Einsichten und Erkenntnissen" gebracht werden, die dem Lehrer vorschweben. [..] Das heißt, um es ganz kraß auszudrücken: der Schüler muß Scheuklappen aufgesetzt bekommen, damit er nicht mehr nach rechts und links schauen kann, sondern nur noch geradeaus auf das vom Lehrer gegebene Ziel."[1640]

Diesem Dilemma könne man entgehen, meint Jahr, wenn man, wie in den bisherigen Lehrplänen geschehen, „nicht mit einer Zielsetzung beginnt, sondern mit der Nennung bestimmter Stoffgebiete und der Begründung, weshalb man diese Gegenstände bzw. Themen ausgewählt hat."[1641] Damit würde, in Bezug auf Geschichte, verhindert, dass sie „nur noch ein Arsenal [ist], aus dem man sich bedient, um eine bestimmte Position zu erreichen oder zu verteidigen."[1642] Jahr spricht sich an anderer Stelle dagegen aus, „die Geschichte und die Erdkunde einfach in der Gesellschaftslehre aufgehen" zu lassen.

Wie Wollenteit fordert auch er: „Neben gesellschaftlich orientierten Fragestellungen müssen nach meiner Auffassung spezifisch historische und geographische Themen als selbständige Einheiten berücksichtigt werden." Auch Jahr geht aber davon aus, „dass der Geschichtsunterricht, so wie er bisher betrieben wurde (ein chronologisch angelegter Kurs von der Steinzeit bis zur Gegenwart) äußerst problematisch ist." Er ist jedoch

1639 Es handelt sich dabei um drei aufeinander bezogene Briefe: Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971; Engelhardt, R.: Herrn Stud. Ass. Frommelt beim Hessischen Kultusministerium. 21. Mai 1971; Jahr, F.: Herrn Rudolf Engelhardt. 3. Juni 1971. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

1640 Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971. S. 3. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

1641 Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971.S. 4. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

1642 Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971. S. 3. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

der Ansicht, dass die in der Kommission versuchte Reaktion, mit den Schülern nur noch Dinge zu behandeln, „die ihn [...] direkt angehen"[1643], die falsche sei. Er hält es für „eine ungeheuere Verengung und Verprimitivierung [...], wollte man das Lernen auf das jetzt oder später direkt Anzuwendende beschränken."[1644]

Über die rein inhaltliche Ebene hinaus – manche der Kritikpunkte Jahrs werden auch in der späteren Diskussion um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre geäußert – gibt ein anderer Brief Jahrs auch Hinweis auf eine weitere interessante Frage, nämlich den Zusammenhang zwischen den Förderstufenplänen und den Richtlinien. Der Brief richtet sich an Engelhardt, den für die Förderstufenpläne Gesellschaftslehre Verantwortlichen.

Parallelen zwischen den Förderstufenplänen und den Richtlinien für Gesellschaftslehre?

Jahr sieht einen Zusammenhang zwischen beiden Plänen. Deshalb will er am Beispiel der bereits fertig gestellten Förderstufenpläne seine Probleme mit der Vorgehensweise der Fachgruppe für die Sekundarstufe I verdeutlichen.[1645] „Ich wollte auf bestimmte Dinge, die mir bei der Arbeit in unserer Gruppe problematisch geworden waren, aufmerksam machen und habe diese Dinge an bereits vorliegenden Entwürfen exemplifiziert, um darauf hinzuwirken, daß sie in den von uns zu erarbeitenden Entwürfen weniger stark in Erscheinung treten."

Jahr kritisiert die Lernzielformulierung der Förderstufenpläne und fordert die „Übereinstimmung zwischen dem Erziehungsziel ‚Emanzipation' und der Sprache, in der ein auf dieses Ziel hin orientierter Plan ver-

1643 An einer anderen Stelle problematisiert Jahr die Auswahl der zu behandelnden Probleme: „Ich halte es [...] für außerordentlich bedenklich, wenn man den Unterricht auf die Probleme einengen will, die den Schüler nach Ansicht des Lehrers oder einer Lehrplankommission direkt betreffen" Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971. S. 5. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

1644 Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971. S. 5. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).
Ein früherer Aufsatz Jahrs macht deutlich, dass er „das Wesentliche der Geschichte, eben das Politische im weitesten Sinn" nicht aufgeben will zugunsten einer Flucht in die Kulturgeschichte. „Auch unser Geschichtsunterricht muß auf unsere gesellschaftliche und staatliche Ordnung bezogen sein." (Jahr, Didaktische Kategorien für den Geschichtsunterricht an Realschulen, 1967, S. 17.)

1645 Jahr, F.: Herrn Rudolf Engelhardt. 3. Juni 1971. S. 6f. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

faßt ist."[1646] Dabei zielt er auch ab auf Operationalisierung im Sinne von „Aufzeigen des Zusammenhangs von Sache und Unterrichtszielen, Beschreiben des Lernverhaltens, mit dem diese Ziele erreicht werden sollen, Möglichkeit der Überprüfung"[1647]. Mit dem Hinweis, dass mit der semantischen Kritik immer auch die „damit signalisierten Dinge"[1648] gemeint sind, will Jahr die Relevanz seiner Kritik steigern.

Das Hauptproblem steckt aber nicht in der Formulierung von Lernzielen, sondern in ihrer Begründung. Jahr selbst hat in seinem bereits zitierten ersten Brief die Frage aufgegriffen, wer festlege, welche Probleme lernrelevant sind. – Und hier weichen die beiden Pläne, stärker als Jahr das wahrzunehmen scheint, vor einander ab:

Haller und Wolf gingen, wie bereits gezeigt, von einem Verständnis von Gesellschaft als alles umfassende Totalität aus. Nach ihrer Einschätzung wurde diese ‚Erkenntnis' bei der Lernzielbestimmung der Förderstufenpläne nicht deutlich: Die Förderstufenpläne bestimmten als „Lernziele der Gesellschaftslehre" in Orientierung „an Postulaten des Grundgesetzes": „Selbstbestimmung des Menschen als Ausdruck der freien Entfaltung der Persönlichkeit; optimale Teilhabe des Bürgers an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen als Konsequenz demokratischen Selbstverständnisses; soziale Gerechtigkeit und Gleichheit der Lebenschancen als Folgerung aus dem Sozialstaatspostulat."[1649] Daraus erwachse der Auftrag für die Gesellschaftslehre, „den grundlegenden Konflikt zwischen Selbst- und Fremdbestimmung von Fall zu Fall immer wieder zu analysieren."

Nicht um den ‚Konflikt zwischen Selbst- und Fremdbestimmung' geht es in der von Haller und Wolf vertretenen Position, sondern darum, zu erkennen, dass auch Selbstbestimmung notwendig von gesellschaftlichen Bedingungen abhängt, die es zu analysieren und, wegen ihrer beschränkenden Wirkung, zu verändern gilt. Stratenwerth charakterisiert die Positionen Engelhardts und Haller/Wolfs als Sichtweisen „vor und nach der ‚Kritischen Theorie'".[1650] Deshalb ist auch die Übereinstimmung

[1646] Jahr, F.: Herrn Rudolf Engelhardt. 3. Juni 1971. S. 3. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).
[1647] Jahr, F.: Herrn Rudolf Engelhardt. 3. Juni 1971. S. 6. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).
[1648] Jahr, F.: Herrn Rudolf Engelhardt. 3. Juni 1971. S. 3. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).
[1649] Bildungsplan Gesellschaftslehre: Politischer Bereich. Geographischer Bereich. 5./6. Schuljahr. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/1971, Privatarchiv Wolf).
[1650] Gespräch mit Stratenwerth.

zwischen den beiden Positionen, dass das Grundgesetz „Aufforderungscharakter" habe, weil „es [...] die Gesellschaft nicht [beschreibt], wie sie ist, sondern in welche Richtung sie ständig verändert werden sollte"[1651], nur eine formale.

Das Ehepaar Engelhardt, das federführend an der Erarbeitung der Förderstufenpläne Gesellschaftslehre mitgewirkt hatte, scheint zu Beginn davon ausgegangen zu sein, man könne ‚ihre' Konzeption für die Curricula der gesamten Sekundarstufe I[1652] nutzen. Haller und Wolf, wohl auch Ehrhardt, wollen aus prinzipiellen Gründen ihre Arbeit nicht durch das von Engelhardt vertretene Konzept der ‚Politischen Bildung'[1653] prädominieren lassen.

Dass es in den Auseinandersetzungen nicht immer nur sachlich zuging, zeigt eine Erinnerung Engelhardts: Eingeprägt hat sich ihm eine Äußerung Wolfs: „Eure Pläne hatten keinen Minister dahinter; Haller hat den Friedeburg; euch bleibt nichts als mitzuarbeiten."[1654] – Solche Hinweise auf die Arbeitssituation innerhalb der Gruppe sind selten. Indizien müssen zusammengetragen werden, um zu einer Vorstellung zu kommen.

Zur inneren Struktur in der Fachgruppe Gesellschaftslehre: Kommunikationsdefizite?

In diesem Sinne fällt auf, dass Jahr sein Schreiben weder an Wolf noch an Haller oder die Abteilung Schulplanung richtet, sondern an Rutz (oder Frommelt) von der Abteilung Gesamtschule, bzw. an Engelhardt. Rutz, ehemaliger Grundschulmann, war Jahr wohl persönlich bekannt. Die

[1651] Bildungsplan Gesellschaftslehre: Politischer Bereich. Geographischer Bereich. 5./6. Schuljahr. Ohne Jahr. S. 1. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/1971, Privatarchiv Wolf).
Nur partiell ist die Übereinstimmung auch für die folgende Passage: „Will man die dafür notwendige Verhaltensänderung anstreben, so ist einsichtig, daß das nur durch ständige Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit und durch Erlernen von Techniken, mit denen diese Wirklichkeit beeinflußt werden kann, zu erreichen ist – nicht aber durch ‚Kunde' und moralische Appelle. Gesellschaftslehre muß – will sie keinem schieren Utopismus verfallen – Schüler auch erfahren lassen, daß emanzipatorische Bestrebungen ihren Widerstand finden in den Ansprüchen einer Industriegesellschaft, die u.a. um ihrer Funktionstüchtigkeit willen nicht auf partielle Fremdbestimmung verzichtet." In der von Haller und Wolf vertretenen Position geht es nicht um ‚erfahren lassen', sondern um erkennen, Stellung nehmen und Konsequenzen aus dieser Erkenntnis ziehen.
[1652] Formal betrachtet ist die Förderstufe (5./6. Jahrgangsstufe) Teil der Sekundarstufe I (5. bis 10. Jahrgangsstufe).
[1653] Zum Konzept Engelhardts vergleiche S. 370 in diesem Band.
[1654] Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.

Entscheidung, sich auf schriftlichem Wege an ihn zu wenden, könnte ein Indiz für Kommunikationsprobleme innerhalb der Gruppe sein. In diesen Kontext gehört auch der explizite Hinweis im Brief: „Ich weiß nicht, ob es möglich ist, diese Frage in der Kommission ‚Gesellschaftslehre' nochmals zu diskutieren oder ob ein solches Ansinnen eine Zumutung an die Kollegen ist, die vielleicht alle diese Einwände schon bedacht und verworfen haben."[1655]

Wie schon in der Klafkikommission könnte die elitäre Sprache der Verantwortlichen es anderen Gruppenmitgliedern schwer gemacht haben, mitzudiskutieren, bzw. sich überhaupt zu äußern. Keines der Gruppenmitglieder kann sich daran erinnern, dass Jahr seine Einwände vorgetragen habe.[1656] Nicht nur die Gesamtschulleute, von denen Frommelt sprach, hatten also „Sprachprobleme".[1657] – Für Jahr scheinen seine Fragen aber drängend gewesen zu sein. Falls er, wie Engelhardt in einem Antwortschreiben[1658] auf dessen Vorwürfe vermutete, seine Meinung in der Tagung der Fachgruppe Gesellschaftslehre vom 7.-9. Juni „zur Diskussion gestellt"[1659] hat, war er wohl mit dem Ergebnis nicht zufrieden. Jedenfalls hat er seine Mitwirkung in der Kommission aufgekündigt. So wollte er verfahren, wenn seine Bedenken keine Beachtung fänden.[1660]

Möglicherweise war Jahr mit seiner Entscheidung, die Gruppe aufgrund einer anderen Grundhaltung zu verlassen, kein Einzelfall. Dies würde den Widerspruch zwischen dem ursprünglichen, auf die Vertretung verschiedener Positionen ausgerichteten, Konstruktionsprinzip für die Gruppe und der von mehreren Mitgliedern festgestellten, „einseitigen

[1655] Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971. S. 5. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

[1656] Das ergaben Rückfragen in den Gesprächen mit Margarete und Rudolf Engelhardt, mit Wollenteit, mit Stratenwerth bzw. in Telefonaten mit Hellwig, Markstahler, Wagner und Fecher.

[1657] Erinnert sei an das oben bereits wiedergegebene Zitat Frommelts: „Ich hab' von Anfang an nicht alles verstanden, wenn Haller und Wolf so richtig losgelegt haben; und so ging es auch den anderen Gesamtschulleuten. Sie fanden das nicht so toll, hatten Sprachprobleme." (Gespräch mit Frommelt).

[1658] Adressiert war das Antwortschreiben an den Federführenden der Fachgruppe Gesellschaftslehre, Frommelt,

[1659] Engelhardt, R.: Herrn Stud. Ass. Frommelt beim Hessischen Kultusministerium. 21. Mai 1971. S. 1. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

[1660] In diesem Falle [gemeint: falls die Kommission Einwände, wie er sie erhob, bereits bedacht und verworfen hätte] sehe ich für mich keine Möglichkeit einer sinnvollen Mitwirkung an der Arbeit der Kommission." Jahr, F.: An das Hessische Kultusministerium, Herrn Rutz. 26. April 1971. S. 6. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

Ausrichtung" erklären:[1661] Aufgrund der Fluktuation, genauer der nachfolgenden Ergänzung, wurde die Zusammensetzung der Gruppe zunehmend homogener.

Die vorhin dargestellte Reaktion Wollenteits, bei seinem Ausscheiden „konservative Widerstände in die Gruppe"[1662] zu holen, wäre dann also die Ausnahme. – Zum Kreis der eher ‚konservativ Denkenden' sind wohl auch Margarete und Rudolf Engelhardt zu zählen, die nach Beendigung der Arbeit an den Förderstufenplänen, ab Herbst 1971 regelmäßig an den Rahmenrichtlinien der Sekundarstufe I mitarbeiteten. Wollenteit erinnert sich an eine Äußerung Engelhardts, die dieser in Bezug auf die von Wolf geleitete Gruppe getan habe: Er, Engelhardt, „habe viel Kraft aufwenden müssen, um innerhalb dieses Konsensdrucks zu bestehen. Wolf war schon sehr dominant."[1663]

Auch im Interview äußert Engelhardt, dass Wolf und Haller „junge, enthusiastische, sendungsbewußte Menschen" gewesen seien. Er erinnert sich seines „Unbehagens, daß hier zwei Menschen antreten, um ein System zu schaffen, aus dem sich für alle Fächer etwas ergibt. Wie Schopenhauer versuchten sie, eine Einheit zu bauen. In der Theorie, wenn man die Prämissen akzeptierte, konnte das schon funktionieren. Sobald aber das Konstrukt mit Inhalt gefüllt wird, sobald es an Inhalten deutlich gemacht werden soll, platzt alles."[1664]

Nicht nur wegen der eben fertig gestellten Förderstufenpläne, die zu Makulatur geworden waren, weil Haller und Wolf nicht bereit waren, ihr Konzept auf sie abzustimmen, sondern auch, weil Engelhardts Interesse, wie bereits dargestellt, der konkreten, inhaltsgefüllten Unterrichtspraxis galt, wären grundsätzliche Kontroversen eigentlich zu erwarten gewesen. Wie es scheint, wurden diese aber nicht ausgetragen. Rudolf und Margarete Engelhardt beschränkten sich wohl darauf, an der Konkretisierung des Lernfelds I (Sozialisation) mitzuwirken und auf diesem Wege Einfluss auszuüben. Ebenso habe Engelhardt versucht, bei den begleitenden Lehrgängen für interessierte Lehrer, die „Diskrepanz zwischen Theorie und Schule" zu schließen. „Erst als ich Unterrichtspläne machte, waren die Lehrer bereit, mitzumachen."[1665]

Die Tendenz, keine Grundsatzdiskussionen anzuregen, stellt Wollenteit indirekt auch für sich selbst fest: „Ich war 1971/72 in Amerika; ich

[1661] Derartige Hinweise kamen von Grix, Wollenteit und Engelhardt.

[1662] Gespräch mit Wollenteit.

[1663] Gespräch mit Wollenteit.

[1664] Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.

[1665] Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.

war damals froh, daß ich nicht mitgearbeitet hatte."[1666] Ob auch er Schwierigkeiten hatte, seine Position innerhalb der Gruppe zu einem Diskussionsgegenstand zu machen, lässt sich nicht mehr rekonstruieren. Zwar entsinnt sich eine Reihe von Mitgliedern, dass Wollenteit in Bezug auf Geschichte die Sorge zum Ausdruck gebracht habe, dass ein Verständnis für Entwicklung, für Kontinuität nicht entstehen könne, wenn historische Aspekte nur integriert in gesellschaftliche Fragestellungen behandelt würden. Auffällig ist aber, dass er selbst, noch heute, seiner schriftlich vorgelegten Expertise so großes Gewicht beimisst. – Dieses von ihm „als prinzipiell gedachte Papier" verstand er „als Bremse, als Pflock"[1667]. Ob es tatsächlich diskutiert wurde, weiß er nicht, weil er nach der Vorlage selbst ja aus der Kommission ausgeschieden war und für ein Jahr in Amerika weilte.

Auch Frommelt habe „eher in den Pausen Skepsis" eingestreut: „Das geht daneben, weil wir an den Schulen nicht die Leute mit der notwendigen Kompetenz haben. [...] An den Sitzungen nahm Frommelt aber nicht als Diskussionspartner teil; er trieb nichts voran."[1668] Es griffe zu kurz, die Hinweise auf die Verunsicherung der ‚konservativ-liberalen Reformer' ausschließlich mit Kommunikationsstörungen, mit der elitären Sprache und dem Diskussionsstil der Trägergruppe erklären zu wollen.

Es ging wohl nicht nur um an der Oberfläche liegende Kommunikationsschwierigkeiten. Vermutlich war es eine tiefer liegende Verunsicherung, die die Worte raubte. In allen Zeitzeugeninterviews sprechen die damaligen Mitglieder von ihrer Unzufriedenheit mit der gegebenen Schulsituation, aber auch von der eigenen Unfähigkeit, Lösungen zu finden.[1669]

Ein Grund für die an den Schulen um sich greifende Verunsicherung ergibt sich, so die Zeitzeugen, auch aus dem historischen Kontext: Auch wenn mit der Bildung der sozialliberalen Koalition gemeinhin das Ende

[1666] Gespräch mit Wollenteit.
[1667] Gespräch mit Wollenteit.
[1668] Gespräch mit Wollenteit.
[1669] Diese Unzufriedenheit zu generalisieren und zu einer ganz Hessen beherrschenden Aufbruchstimmung hoch zu stilisieren, wäre aber wohl falsch. Gerade unter den Gymnasiallehrern an traditionsreichen Gymnasien in Schulstädten wie Wiesbaden, Darmstadt oder Kassel habe es eine ganze Reihe konservativer, fachorientierter Kollegen gegeben, die eine „Krise ihrer Fächer" nicht erkannten, sie vielmehr für „herbeigeredet" hielten. – Die älteren, eher konservativ-liberal denkenden Mitarbeiter der Fachgruppe gehörten aber zu denen, die Veränderung wünschten, ohne selbst zu wissen, wie man sie herbeiführen könne. (Für diese Hinweise danke ich vor allem den Herren Schrader, Engelhardt, auch Stratenwerth).

der APO assoziiert wird, erreichten gerade in den ersten 1970er Jahren die durch die Studentenbewegung ausgelösten Wellen die Schulen: Hohe Anstellungszahlen brachten eine große Zahl junger Lehrer, die mehr oder weniger intensiv von der Studentenbewegung beeinflusst waren, in die Schule. – Dabei ist von Fach zu Fach zu differenzieren. Es gab mehr studentenbewegte Politologen, Germanisten, Sozialwissenschaftler, auch Historiker, als Mathematiker, Physiker oder Theologen. Die vielen Schattierungen der APO finden sich schließlich an Hessens Schulen. Orthodoxe Marxisten, Mitglieder von, in Nuancen oder fundamental voneinander abweichenden, K-gruppen, alle Spielarten der antiautoritären Richtungen, Basisdemokraten. Daneben bevölkern aber auch unpolitische ‚Mitläufer' die Seminare und Kollegien. Gedankengut der Frankfurter Schule war – mehr oder weniger reflektiert – in den Köpfen vieler. Der Drang nach Veränderung war, so die Zeitzeugen, überall spürbar, der Weg und das Ziel blieben dabei oft offen und widersprüchlich.

Nicht nur junge Lehrer, auch viele Schüler zeigten sich von den Ideen der ‚1968er' beeinflusst, teilweise auf hohem intellektuellen Niveau, teilweise nur Protesthaltungen aufnehmend, vereint im Anti, mit unklaren Zielvorstellungen, was Gegenwart oder gar Zukunft betrifft, sei es die eigene oder die gesellschaftliche. Diese neue, fordernde Kollegen- und Schülerschaft machte einen Gutteil der oben angesprochenen Verunsicherung an den Schulen aus. Viele Lehrer hofften, durch neue Unterrichtsziele, -inhalte und -formen besser reagieren zu können. Insofern waren die Erwartungen, die in die neuen Curricula gesetzt wurden, groß.

Verunsichernd wirkte aber auch die immer noch anhaltende Politisierung des öffentlichen, teilweise auch des privaten Lebens. Vielleicht lag es an den langen Jahren der SPD-Regierung und der Öffnung der Partei für studentenbewegte Jungpolitiker nach dem Auslaufen der APO, dass die Politisierung in Hessen besonders spürbar war. Anzeichen für die Formierung eines ‚konservativen' Widerstandes, z.B. gegen das Infragestellen der tradierten Werte, zeichneten sich ab. Das gute Wahlergebnis der CDU in den Landtagswahlen 1970 wies darauf hin. Es war die Strategie des Parteivorsitzenden Dregger, solche Tendenzen zu verstärken.

Gerade die Demokratisierungs- und Partizipationsforderungen im Bildungsbereich stießen auf einen derartigen Widerstand. Auch die Auseinandersetzung um die Drittelparität an den Universitäten scheint dabei eine Rolle gespielt zu haben. Unter anderem in diesem Kontext zeigte sich, dass die Gerichtsbarkeit auf dem Wege war, einen neuen Stellenwert im politischen Leben einzunehmen. Zahlreiche Gerichtsverfahren wurden angestrengt. Sie machten vor dem Schulbereich nicht Halt.

Neben diese ‚politisch' erklärbaren Formen der Verunsicherung trat eine, die eigene Professionalität betreffende: Viele Lehrer wurden sich immer bewusster, dass ihre durch das Studium erworbenen Qualifikationen ergänzungsbedürftig waren. Das lag nicht nur an der Explosion der Erkenntnisse, am exponentiellen Wachstum des Wissens. Als besonders problematisch wurde empfunden, dass sich die Wissenschaften selbst veränderten. Ein Beispiel hierfür sind die Versuche der Gesellschaftswissenschaften, auf neue Fragen mit neuen Antwortmustern zu reagieren.

Diese Verunsicherung gerade der sensiblen, aufgeschlossenen, unter den älteren Pädagogen ist mit zu bedenken, wenn man die gruppeninternen Strukturen der Fachgruppe Gesellschaftslehre betrachtet. Man war sich weder in der Bewertung des Weges sicher, den Wolf skizzierte, noch war man sich gewiss, ob die eigene Kritik, das eigene Unbehagen wirklich gerechtfertigt waren. Das Ergebnis war wohl ein tastendes Sich-Einlassen. Einmal hatte man das Gefühl, Zugänge gefunden zu haben; ein anderes Mal wiederum fühlte man sich zurückgestoßen durch den totalen Anspruch, auch durch die Weise, wie er vorgetragen wurde.[1670] Angesichts dieser Situation war die Bereitschaft zum grundsätzlichen Diskurs nicht groß; man verhielt sich eher abwartend, experimentierte in seinem eigenen Umfeld am konkreten Beispiel.

Durch die Homogenisierung der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre hatte sich innerhalb der Gruppe ein Kreis gebildet, der sich selbst als Träger der Reform begriff. Es handelte sich dabei um junge Lehrer, meist aus dem Raum Offenbach und Frankfurt,[1671] oft mit Gesamtschulerfahrung, darunter, wie bereits erwähnt, einige ehemalige Referendare der Fachleiter Helmut Hartwig und Hartmut Wolf.[1672] Auch für sie war die Unzufriedenheit mit der Ist-Situation charakteristisch. Aber diese Unzufriedenheit hatte ein anderes Niveau als bei den ‚Liberal-Konservativen'.

Die Unzufriedenheit war nicht nur punktuell und graduell, sie war genereller, tief reichender, fordernder; sie war weniger mit Verunsicherung gepaart als mit der Überzeugung, bessere Wege finden zu können. Als Werkzeug sollte die Fähigkeit zur Analyse dienen, Reflexion und

[1670] Vgl. die Gespräche mit Margarete und Rudolf Engelhardt, mit Grix, Schrader und Wollenteit.

[1671] Neben Hartmut Wolf gehörten zu dieser Gruppe Heinrich Fecher, Jürgen Markstahler, Manfred Schurig, Johannes Stratenwerth, Volker Wagner.

[1672] Aus der Sicht der liberal-konservativen Gruppe wird dies mit Äußerungen wie: „Manche sprachen *eine* Sprache: Fecher, Wagner, Markstahler." thematisiert. (Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt).

Selbstreflexion sowie Ideologiekritik, verstanden in einem sehr weiten Sinne. Veränderung war das Ziel ist. Für einige der Mitarbeiter, die aus der Studentenbewegung kamen und sich dogmatisch marxistischen Überzeugungen zugehörig fühlten, war die Richtung des Wandels klar.[1673]

Die für den Prozess Verantwortlichen, Haller und auch Wolf, dachten wohl offener, aus Überzeugung, aber auch aufgrund der politischen Verantwortung, die sie trugen. Ihnen erschien einzig das Prinzip, über Analyse und Reflexion auf Veränderung zu zielen, vorgebbar. Allerdings waren auch sie von der ‚Kritischen Theorie' beeinflusst, glaubten an die von ihr beschworene Macht der Aufklärung, an die Möglichkeit, Aufklärung zu initiieren. Sie waren auch überzeugt, die Richtung zu kennen, „in die es gehen müsse".[1674] Gleichzeitig waren sich Haller und Wolf bewusst, dass es nicht ausreichte, Prozesse zu initiieren, dass ein Mindestmaß an weiteren Vorgaben, auch an Inhalten, unerlässlich wäre, damit der Neuansatz wirksam werden konnte.

6.3.3 Zum Konzept der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Nicht, wie seit der Sondierungsphase der hessischen Schulreform diskutiert, ‚Emanzipation', sondern die Befähigung zu Selbst- und Mitbestim-

[1673] Wagner, auch Markstahler hatten sich wohl am eindeutigsten festgelegt. Wagner fühlte sich dem ‚Sozialistischen Büro' zugehörig, das sich zur Aufgabe gestellt hatte, Proteste und Aktionen zu koordinieren. Das SB verstand sich „im wesentlichen als eine recht heterogene Sammelbewegung [...]. Ein gewisser linker Pluralismus ist dort möglich".(Langguth, Protestbewegung, 1983, S. 198). Entstanden ist die Gruppierung aus der Ostermarsch-, der Anti-Atom-, der Anti- Notstandsgesetzgebungs- Bewegung. Sie enthält „einzelne Gruppierungen aus der Schülerbewegung, aus dem Lehrerbereich" (Langguth, Protestbewegung, 1983, S. 196); ehemalige SDS-Aktivisten wie Elmar Altvater, Oskar Negt, Ursula Schmiderer gehörten ihm an, auch Rudi Dutschke war Mitglied des ‚Sozialistischen Büros'. Man grenzt sich sowohl gegenüber der SPD als auch gegenüber der DKP und gegenüber studentischen Kaderparteien ab, ist aber im konkreten Fall zur Zusammenarbeit bereit. „Das SB geht davon aus, daß Gewalt zur Durchsetzung der politischen Ziele prinzipiell notwendig ist." (Langguth, Protestbewegung, 1983, S. 199).
Markstahler ordnete sich wohl eher dem, allerdings erst 1973 gegründeten „Kommunistischen Bund Westdeutschlands" (KBW) zu; einer der „bedeutendsten und einflußreichsten maoistischen Gruppen in der Bundesrepublik." (Langguth, Protestbewegung, 1983, S. 91). Gegenüber der DKP und den Ausprägungen des Sozialismus in der Sowjetunion und in der DDR stand man in deutlicher Opposition. Der „Demokratische Kampf" des KBW lässt sich nicht mit den Forderungen des Grundgesetzes vereinbaren; „Gewalt wird als legitimes politisches Mittel zur Durchsetzung einer proletarischen Revolution angesehen." (Langguth, Protestbewegung, 1983, S. 96).

[1674] Vgl. die Gespräche mit Haller, auch mit Hartwig und Wolf.

mung' wurde von den für den Gesamtprozess Verantwortlichen als oberstes Lernziel festgelegt, auf das öffentliche Erziehung und Unterrichtung bezogen sein sollten.[1675] An eine formalistische Deduktion von Lernzielen aus diesem obersten Ziel dachte in der Fachgruppe Gesellschaftslehre niemand.[1676] Jede konkrete Entscheidung sollte aber überprüft werden, ob sie in Einklang mit der ‚Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung' steht. Auf die Begründung des obersten Lernziels in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und seine Bedeutung für die „verbindlichen Lernziele" wird später noch eingegangen.[1677]

Die als unerlässlich für Veränderung erachtete Reflexion und Selbstreflexion muss sich, legt man ein Verständnis von Gesellschaft als Totalität zugrunde, notwendig auf Sektoren dieser Gesellschaft beziehen. In Anlehnung an den situationsanalytischen Ansatz der Gruppe Hartwig wies die Gruppe deshalb Lernfelder aus, in denen Gesellschaft den Schülern konkret begegnet bzw. in der nahen Zukunft begegnen wird. Bezogen auf diese Bereiche sollten die Schüler lebensrelevante Qualifikationen erwerben.

Die Ausdifferenzierung der Lernfelder

Man entschied sich, auch unter Rückbezug auf die Überlegungen der Gruppe Hartwig aus der Zeit der Klafkikommission für folgende vier Lernfelder:

„Lernfeld I

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der Sozialisation. Gegenstand von Lernen ist in diesem Zusammenhang die Abhängigkeit individueller Verhaltensformen, Einstellungen und Handlungsgrundlagen von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft.

Lernfeld II

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der wirtschaftlichen Verhältnisse. Bedingungen, Formen und Folgen der Herstellung, Verteilung und des Verbrauchs von Gütern stehen dabei im Mittelpunkt von Lernen. Auf lernrelevante Situationen verweisen die Stichworte Freie Zeit, Konsum und Arbeit (Produktion, Distribution ...).

Lernfeld III

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt institutionalisierter Machtausübung. Gesellschaftliche Einrichtungen (Regierungssysteme, Bürokratien, Verbände, Parteien ...) zur Planung, Organisation und Ausführung von öffentlichen Aufgaben sowie zur Aufrechterhaltung von Herrschaft setzen die inhaltlichen Schwerpunkte in diesem Lernfeld. Lernrelevante Situationen werden durch Stichworte wie Raumplanung, Bildungsplanung, Umweltschutz ... angedeutet.

Lernfeld IV

Gesellschaft kann betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt zwischenstaatlicher Beziehungen (Staaten, Nationen, Völker ...). Soziale, ökonomische, historische und räumliche Bedingungen für internationale Konflikte und die Formen ihres Austrags (das Problem der Friedenssicherung) stehen dabei im Mittelpunkt von Lernen. Stichworte wie Kolonialismus/Imperialismus/Entwicklungshilfe, Welthandelsverflechtung, UNO, Rüstung, verweisen auf lernrelevante Situationen."[1678]

Wann die Gliederung in diesen Lernfeldern feststand, lässt sich nicht mehr genau rekonstruieren. Die Beschreibung der Lernfelder in der im September 1972 veröffentlichten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ist bis auf Nuancen identisch mit der Vorlagefassung vom Januar 1972.[1679] Daraus kann geschlossen werden, dass diese Versuche zur Strukturierung der „Totalität Gesellschaft" in den ersten Anhörungen unstrittig waren.

Laut dem Sitzungsprotokoll Wollenteits zur letzten Tagung im Sommer 1971 waren die vier Lernfelder bereits zu diesem Zeitpunkt die Ar-

[1675] Wie diese Umorientierung zustande kam, habe ich nicht eruieren können.

[1676] Dass sich schon die Gruppe Hartwig in der Zeit der Klafkikommission gegen die These der Deduzierbarkeit von Lernzielen wandte, ist bereits dargestellt worden.

[1677] Zum obersten Lernziel Selbst- und Mitbestimmung vgl. S.620 in diesem Band.

[1678] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S.20f.

[1679] Geändert wurde lediglich die Bezeichnung; Im Januar ist statt von „Lernfeldern" nur noch von „Arbeitsbereichen" die Rede. Diese Änderung ging auf einen Vorschlag der hessischen Historiker zurück. Vgl. hierzu S.547 in diesem Band. – Auch v. Friedeburg votierte in einer Annotation für eine Umbenennung. Er wollte die späteren Lernfelder als Aspekte bezeichnen. (Annotation v. Friedeburgs in der Vorlagefassung vom Januar 1972, S.11. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister. Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

beitsgrundlage. Das Protokoll lässt Rückschlüsse auf die Bedeutung der Lernfelder für den Arbeitsprozess zu. Dabei muss man berücksichtigen, dass die Gruppe nach der Sommerpause 1971 mit der Arbeit an der Druckfassung der Rahmenrichtlinien beginnen sollte. Man einigte sich deshalb in der Juni-Sitzung „nach eingehender Diskussion auf ein Formular der Darstellung des Curriculums." Die Lernfelder spielten für den unterrichtsbezogenen Teil die entscheidende Rolle.

In der Junisitzung legte man auch fest, wer Papiere zu welchen Themen erstellen sollte. Hartmut Wolf übernahm sowohl die Erarbeitung der „Allgemeine[n] Einleitung" für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (später Teil A) als auch die ebenfalls vorangestellte „Ausdifferenzierung der einzelnen Lernbereiche". Die anderen Mitglieder teilten sich auf die Lernfelder auf. Wolf war allerdings auch an der Erarbeitung von „Unterrichtsbeispielen" für den Teil B beteiligt: Mit je einer „Mitarbeitergruppe" sollte er Lernfeld I (Sozialisation) und Lernfeld III (öffentliche Aufgaben) bearbeiten, Lernbereich II (Wirtschaft) sollten Jahr und Beck, Lernbereich IV (intergesellschaftliche Konflikte) Wagner und Markstahler entwickeln.

Zum Lernfeld IV merkt das Protokoll an: „Die Überlegungen der Kommission zum Lernbereich IV sind am wenigsten weit gediehen. Die Kommission ist der Auffassung, daß in diesem Bereich historische Themen anstehen, die wegen ihrer aktuellen Bedeutung ausführlich erörtert werden müssen."[1680] Ob diese Passage eine Kritik an Wagner und Markstahler ausdrücken will oder ob die Stelle lediglich als Hinweis gelesen werden sollte, dass die Kommission erst vorbesprochen hat, was die Teams dann ausarbeiteten, kann nicht entschieden werden. Eine Mahnung an die Bearbeiter enthält auf jeden Fall der Hinweis, man wolle „keine Spielpapiere" mehr, „sondern Papiere, die in möglichst großem Maße in die Endfassung des Curriculums eingehen sollten."[1681]

In der bereits erwähnten „Gliederung für das Curriculum Gesellschaftslehre" werden die Lernfelder als Raster beschrieben für die „Zuordnung" der lernrelevanten „Situationen, für deren produktive Bewältigung die Schüler aufgrund der allgemeinen Lernziele qualifiziert werden

[1680] Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971. Ohne Datum. S.2. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

[1681] Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14. – 16. 6. 1971. Ohne Datum. S.1. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72, Privatarchiv Wolf).

sollen." An den Situationen orientiert sich wiederum die Auswahl der „lernrelevante[n] Inhalte und Methoden der Einzelfächer"[1682].

Erarbeitung von Papieren zu den Lernfeldern

Wie auch Wollenteit darstellt, werden von Wolf und von den anderen Gruppenmitgliedern - Papiere zu den Lernfeldern erarbeitet. Zur Diskussion der Entwürfe trifft man sich immer wieder zu mehrtägigen ‚(Grundsatz)tagungen' an der Reinhardswaldschule. Ihre zeitliche Abfolge lässt sich nicht mehr rekonstruieren, weil diese Tagungen nicht in den Jahresprogrammen des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' auftauchen und auch keine anderen Unterlagen zu diesen Treffen vorliegen. „Dicht" seien die Termine aufeinander gefolgt, ist die übereinstimmende Erinnerung. Auch über den Ablauf der Tagungen ist man sich einig: Sie waren gekennzeichnet durch intensive Diskussionen der, von den einzelnen Teams vorgelegten, Papiere. Keine einzige dieser Vorlagen hat sich aber erhalten.[1683]

In Erinnerung geblieben ist, dass Fecher, Wagner, Markstahler eng zusammengearbeitet haben, und sich schwerpunktmäßig mit dem Lernfeld II „Wirtschaft" befassten, auch mit Lernfeld III „öffentliche Aufgaben" und ansatzweise mit Lernfeld IV „intergesellschaftliche Konflikte". In der eigenen Einschätzung, mehr noch in der Beurteilung von außen, galten sie als ‚links'. Nachweisbar, auch über die zur Ausarbeitung der Lernfelder verwendete Literatur, ist, dass sie versuchten, die für die bearbeiteten Lernfelder relevanten Publikationen des „linken Spektrums"[1684] einzubeziehen. Disziplinspezifische Standardliteratur der damaligen Zeit fehlt dagegen. Darauf wies die öffentliche Kritik an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ab 1973 entschieden hin.

Eine andere Gruppe bildete das Ehepaar Engelhardt und Grix. Man befasste sich schwerpunktmäßig mit dem Lernfeld I, „Sozialisation", aber auch mit Lernfeld II, „öffentliche Aufgaben". Mit Aspekten des Lernfel-

[1682] Die Gliederung vom Sommer 1971 ist abgedruckt in: Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. S.1– 4. Es handelt sich dabei um die Vorlagefassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vom Januar 1972. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Entwürfe 1971/72. Privatarchiv Wolf).
Anmerkung: Zitiert wird die Fassung mit dem Verfasser „Wolf". Dass Wolf auf die Vorgaben der Gruppe zurückgegriffen hat, wird nicht übersehen.

[1683] Die Frage nach den Arbeitsprozessen wurde allen Zeitzeugen gestellt. Deshalb ist die nachfolgende Darstellung eine Zusammenschau aus mehreren Gesprächen und Telefonaten.

[1684] Telefonat mit Fecher.

des „Sozialisation“ hatten sich auch Haller und Wolf, schon während der Zeit der Klafkikommission, auseinandergesetzt. Die Folge ist, dass dieses Lernfeld in den beiden Fassungen des Jahres 1972 sehr viel detaillierter und materialreicher ausgearbeitet ist, als die anderen Themen. Zudem fanden schon in der Erarbeitungsphase erste Lehrgänge an der HILF statt; Engelhardt war der verantwortliche Lehrgangsleiter.

Aus den Zeitzeugengesprächen wird die gegenseitige Einschätzung der einzelnen Mitarbeiter bzw. Gruppierungen erkennbar. Die „etwas Linkeren“ nahmen damals, teilweise auch noch in der Rückerinnerung, für sich in Anspruch, einen „gedanklichen Vorsprung“ gehabt zu haben, ausgelöst „durch die Studentenbewegung.“[1685]. Die liberal-konservative Gruppe empfand, dass Leute wie Wagner, Fecher, Markstahler, Schurig, auch Wolf, eine „eigene Sprache“ sprachen, dass alle „aus demselben Stall“ kamen. Ausschließlich „Prozesse“ hätten sie interessiert, viel zu wenig Aufmerksamkeit hätten sie auf die „Produkte“ gerichtet. Die Sprache sei für die Lehrer, die doch Adressaten der Rahmenrichtlinien sein sollten, „zu hoch“, ja „unverständlich“ gewesen. Die zugrunde liegende Intention hätte man nur verstehen können, wenn man auch „den Prozeß des Entstehens“ kannte, über Papiere wäre „das nicht zu vermitteln gewesen.“[1686]

Die „Linkeren“ anerkannten speziell Engelhardts Produktivität; er habe viele Texte verfasst, sehr gut formuliert. Grix ist eher als „Sammler in Sachen Schulbuch“[1687] in Erinnerung geblieben. Nicht alle wussten damals wohl, dass er an einem Buch arbeitete, fühlten sich insofern teilweise auch „ausgebeutet“. Nach der Erinnerung Grix' hatte er die Fachgruppe über seine parallel laufende Schulbucharbeit von Anfang an informiert.[1688] – Auch wenn man sich innerhalb der Gruppe in der Sache nicht immer einigen konnte und mit der Arbeitsweise der anderen nicht immer zu Rande kam,[1689] so heißt das nicht, dass eine gespannte Atmosphäre geherrscht hätte. Man traf sich z.B. auch außerhalb der Sitzungs-

[1685] Telefonat mit Wagner.
[1686] Gespräch mit Grix; Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.
[1687] Erschienen ist das Schulbuch zum Lernfeld Geschichte 1974, nach der Publikation der Zweitfassung der Rahmenrichtlinien. (Grix/Knöll, Lernfeld Gesellschaft. 7. – 10. Schuljahr. Frankfurt/Main 1974).
[1688] Gespräch mit Grix.
[1689] Bezogen auf die Tagungen in der Reinhardswaldschule erinnert sich Frau Engelhardt: „Die mußten immer erst ausschlafen, kamen erst gegen Mittag.“ (Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt).

zeiten.[1690] Die Bereitschaft, sich so zu akzeptieren, wie man eben war, scheint ausgeprägt gewesen zu sein.

Die Arbeitsweise in der Gruppe

Zur Arbeitsweise in der Gruppe befragt, erinnern sich alle Teilnehmer an das intensive Ringen um jede Formulierung. Die Bewertung dieses Arbeitsstils aber geht weit auseinander; sie reicht von „Jeder Gedanke wurde sofort zerredet“[1691] zu „Es waren aufregende, intensive, intellektuell anspruchsvolle Diskussionen, bei denen von den ursprünglichen Formulierungen oft nur noch das Wort ‚und‘ übrig blieb.“[1692]

Die Diskussionen drehten sich nicht nur um Fragen, die von Bedeutung für konkreten Unterricht waren, sondern gingen auch ins Grundsätzliche. Speziell am Beispiel der Lernfelder II, „Wirtschaft“, und IV, „Intergesellschaftliche Konflikte“, erinnern sich fast alle Gruppenmitglieder an kontroverse Diskussionen um die Frage, „wieviel Fach“ hier vertreten sein sollte. Dennoch scheinen sich in dieser Arbeitsphase die Grundsatzdiskussionen auf Teil B der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre beschränkt zu haben. Dass Wolf für Teil A verantwortlich war, wurde allgemein akzeptiert.

Bewusst befasste sich die Gruppe aber wesentlich intensiver mit der Ausarbeitung der Lernfelder als mit grundsätzlichen Überlegungen, denn schließlich war das „das Relevante für die Schule“[1693]. – Damit zeichnete sich derselbe Effekt ab, wie in der Projektphase der Klafkikommission. Obwohl man mit dem Ziel angetreten war, das Auseinanderfallen zwischen dem grundsätzlichen und dem mehr inhaltlichen, auf Unterrichtspraxis bezogenen, Teil zu verhindern, hatten auch damals die Lehrer kaum den Bezug zu den allgemeinen Überlegungen gesucht.[1694] Eine in Teilen vergleichbare Entwicklung scheint es auch in der Rahmenrichtlinienkommission gegeben zu haben.

Das Gesagte muss relativiert werden: Das oberste Lernziel ‚Selbst- und Mitbestimmung‘, spielt, besonders bei der Ausdifferenzierung des

[1690] „Das Klima war verträglich, menschlich interessant und anregend, aber es war halt kein Arbeitsklima.“ (Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt). – Das Gästebuch der Familie Engelhardt weißt zahlreiche private Kontakte der Gruppe nach, die wohl ebenfalls von heftigen Diskussionen gekennzeichnet waren: „Da haben sie sicher den Fecher wieder in die Mangel genommen!“ (Ebd.).
[1691] Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.
[1692] Telefonat mit Schurig.
[1693] Telefonat mit Schurig.
[1694] Zur Projektarbeit der Klafkikommission vgl. S.306 in diesem Band.

Lernfeldes „Sozialisation", stets eine Rolle. Was relativ unverbunden stehen bleibt, sind die Überlegungen zu den fachlichen Arbeitsschwerpunkten, zur Verwirklichung der Lernziele und zur Unterrichtsorganisation.[1695] Allerdings – auch das bedeutet noch einmal eine Einschränkung – enthält Teil A Hinweise auf die Vorläufigkeit der Rahmenrichtlinien, auf die Notwendigkeit, sie weiterzuentwickeln, gerade in den Bereichen „Differenzierung, Kompensatorische Erziehung, Erziehung zu bewußter Organisation von Lernen – Organisation emanzipatorischer Lernprozesse", wo die „[z]ukünftige[n] Arbeitsschwerpunkte der Schulreform auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien" liegen werden.[1696]

Gerade vor diesem Hintergrund wurde der unterschiedliche Entwicklungsstand der Projekte zu den Lernfeldern weder von der Gruppe, noch von Haller und Wolf als Problem wahrgenommen. Eine Abstimmung, wie beim Lernfeld Sozialisation, wurde bei den anderen Lernfeldern nicht erreicht. Es bildet sich z.B. die Tatsache, dass innerhalb der Gruppe vor allem zu den Lernfeldern II bis IV kein Konsens gefunden werden konnte, noch in der 1972 veröffentlichten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ab. Alternativen stehen quasi unkommentiert nebeneinander. Das ist aber nicht nur ein Ergebnis kontroverser Diskussionen. Es entspricht auch dem, in der Fachgruppe verbreiteten, Verständnis: Es war gar nicht das Ziel, auf Biegen und Brechen eine gemeinsame Position zu

[1695] Unter Unterrichtsorganisation sind Hinweise auf die Unterrichtsformen Projekt, Fall, Strukturanalyse und Lehrgang, bzw. zur Differenzierung und zu kompensatorischer Erziehung enthalten. (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S.36-46).

[1696] Das Zitat ist bewusst aus den als Erläuterung zu den Rahmenrichtlinien herausgegebenen ‚bildungspolitischen Informationen 1972' entnommen, die das Kultusministerium als Teil der Rahmenrichtlinien versteht. (Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), 1972. Die Zitate beziehen sich auf Kapitelüberschriften). Vgl. hierzu aber auch Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S.42: „Wissenschaftlich und empirisch überprüfte Differenzierungsmodelle fehlen zur Zeit." Ebd., S.44: „Mit diesen Bemerkungen sind die unterrichtspraktischen Probleme kompensatorischer Erziehung nicht gelöst. Angesichts des wissenschaftlichen Diskussionsstandes können entsprechende Vorschläge auch nur Hinweischarakter haben."
Als Beleg dafür, dass dem Kultusministerium auch die BPI als Teil der Rahmenrichtlinien galten, vgl. die Hinweise im Erprobungserlass (Erlass vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). S.819).
Dieselben Problemfelder werden schon im Begleitschreiben an den Minister anlässlich der Übergabe der Beratungsfassung der Rahmenrichtlinien im Januar 1972 genannt. (GII 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. S.3f. Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung. HKM Dok 70-72. (Privatarchiv Wolf).).

entwickeln. Man wollte nicht gängeln, wollte den Kollegen an den Schulen Alternativen bieten; die Entscheidung sollten vor Ort fallen.

Berücksichtigung der Fachbezüge: zwischen Paradigmenerweiterung (Geographie) und Paradigmenwechsel (Geschichte)

Die Lernfelder hatten die Funktion, die Totalität der Gesellschaft auszudifferenzieren. Sie operationalisierten damit den zugrunde liegenden Ansatz der politischen Bildung. Um auch das Interesse der Fächer zu berücksichtigen, war eine weitere Struktur notwendig. Das Vorgehen wird zuerst bezogen auf die Geographie, anschließend bezogen auf die Geschichte verdeutlicht.

Quer zu den Lernfeldern versuchte Schrader, die Interessen der Geographie einzubringen. Er verstand sich nicht nur als Einzelperson, sondern auch als „Repräsentant der Geographie", z.B. des Verbands hessischer Schulgeografen. Das Ziel, für das er stand, war sehr wohl eine Veränderung des bisherigen Geographieunterrichts, weg von der statischen, faktenorientierten, von ihren Gegnern als „Briefträgergeographie"[1697] apostrophierten Schulgeographie, hin zu einer Prozess- und Methodenorientierung, zu sozialgeographischen Fragestellungen.[1698]

Die Kooperation der Geographie mit anderen Fächern sah Schrader durchaus als Notwendigkeit. Wenn man seine Position griffig charakterisieren will, so kann man sagen, es ging ihm um eine ‚Paradigmenerweiterung' der Geographie. Zur weitgehenden Aufgabe traditioneller Positionen, zu einer Unterordnung der Geographie unter gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen, war Schrader nicht bereit.[1699] – In der Rahmenrichtliniengruppe fanden seine Vorschläge, den geographischen Aspekt auch als eigenständigen Schwerpunkt zu berücksichtigen, aber wenig Gehör. In den Diskussionen konnte er sich nicht durchsetzen. So lässt sich z.B. kaum eines der verbindlichen Lernziele[1700] eindeutig dem Leitfach Geographie zuordnen.

Historiker waren in der Gruppe wesentlich stärker vertreten als Geographen. Zumindest Haller, Wolf, Schurig und Stratenwerth[1701] hatten

[1697] Gespräch mit Ehrhardt.

[1698] Schrader hat seine Position mehrfach in geographiedidaktischen Zeitschriften vertreten.

[1699] Telefonat mit Schrader.

[1700] Vgl. die Auflistung der verbindlichen Lernziele in Anhang 6.

[1701] Alle hatten Geschichte, Germanistik und politische Wissenschaften für das gymnasiale Lehramt studiert.

vertieftes Interesse an historischen Fragen. Anders als Schrader vertraten sie aber nicht eine Position der Paradigmenerweiterung. Sie standen vielmehr für einen Paradigmenwechsel. Für sie war Geschichte „kritische Geschichte", „historische Sozialwissenschaft", und zwar eher im Sinne der damals diskutierten „Rehistorisierung der Sozialwissenschaften" als im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Orientierung der Geschichte oder gar im Sinne einer Paradigmenerweiterung, also der Ergänzung ‚traditioneller' Geschichtswissenschaft um neue Fragestellungen und Methoden.

Wie es scheint, machte es sich speziell Schurig, hier vergleichbar mit Schrader, zur Aufgabe, den historischen Aspekt quer zu den Lernfeldern zu verankern. Eine ganze Reihe der verbindlichen Lernziele[1702] lassen sich der Geschichte als Leitfach zuordnen. Thematisiert werden die historische Bedingtheit einzelner Phänomene, die komplexen Zusammenhänge, in denen die jeweiligen Phänomene in Vergangenheit und Gegenwart zu sehen sind, ihre Veränderbarkeit sowie die historisch beschrittenen Wege der Veränderung, deren Bedingungen und Folgen.

Allerdings zeigt die Analyse, dass durch die Verabsolutierung des Situations- und Gegenwartsbezugs – vor allem durch die Überbewertung des Topos „Veränderbarkeit" – die Lernziele einseitig werden. Sie berücksichtigen kaum andere Zielsetzungen, wie z.B. die Verschränkung von Struktur mit konkreten Erscheinungen, einzelnen Personen oder nicht Vorhersehbarem, Kontingentem. Unterbewertet wird auch das genetische Prinzip, durch das mit Hilfe einer Verschränkung von Geistes-, Sozial, Wirtschafts- politischer Geschichte ein komplexes, vernetztes Zeit- und Geschichtsbewusstsein erst entstehen kann. Überblicks- und Zusammenhangswissen können so nur schwer entstehen. Die Ächtung von Chronologie und Längsschnitt als Organisationsprinzipien historischen Lernens verstärkt diese Trends. Die Rolle der Geschichte in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wird an anderer Stelle noch genauer betrachtet.[1703]

Die in der Phase der Grundsatzdiskussion u.a. von Wollenteit und Jahr erhobene Forderung, bestimmte Themen[1704] als eigenständigen Lehrgang zu bearbeiten, fand innerhalb der Konkretionen zu den Lernfeldern keinen Niederschlag.

[1702] Vgl. die Auflistung der verbindlichen Lernziele in Anhang 6.

[1703] Zu ‚Geschichte' in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vgl. S. 642 in diesem Band.

[1704] Die damalige Diskussion war nicht so weit gekommen, dass Auswahlkriterien für solche Themen reflektiert worden wären. Zur Position Wollenteits vgl. S.510 in diesem Band.

***

Insgesamt fällt auf, dass durch die Arbeitsweise in der Gruppe – Wolf war zuständig für die theoretischen Vorüberlegungen in Teil A, die Gruppenmitglieder teilten sich die Lernfelder auf – ein Auseinanderfallen der Grundlagenteile und der unterrichtspraktischen Teile nicht vermieden werden konnte. Die späteren Kritiker der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre griffen diese Schwächen entschieden auf.

Berücksichtigen muss man dabei, dass gerade die Vorüberlegungen zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte kurz vor der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien, unter Mitwirkung von Historikern, noch einmal revidiert wurden. – Davon wird noch die Rede sein.[1705] – Die Historiker hatten ihre Unterstützung auch für die Überarbeitung der unterrichtspraktischen Teile zugesagt. Aus Zeitgründen konnte sie nicht mehr vor der Publikation erfolgen. Am Beispiel der Geschichte erklärt der ungleiche Bearbeitungsstand der beiden Teile das Auseinanderklaffen ein Stück weit; er ist aber sicherlich nicht der alleinige Grund.

Dass gerade die auf den Fachbezug weisende „horizontalen Verknüpfung der Lernfelder" oder das Ausweisen der Lernzielschwerpunkte für die einzelnen Jahrgangsstufen oder fachbezogene unterrichtspraktischen Hinweise auf einem in der Regel niedrigeren Niveau liegen als die allgemeinen Darlegungen zu den Lernfeldern und die Ausweisung der verbindlichen Lernziele hat auch mit den Interessen Hallers und Wolfs zu tun.

Wolf und Haller: Redaktion der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Die Texte, die aus den Diskussionen hervorgegangen waren, konnten so noch nicht veröffentlicht werden. Darüber waren sich die Gruppenmitglieder weitgehend einig. Die Zeit, die Texte noch einmal zu überarbeiten und erneut zu diskutieren, blieb aber nicht. Die Veröffentlichung zum Schuljahr 1972/73, in der Mitte der Legislaturperiode also, war unverrückbares Ziel. Ab September 1971 mussten Vorfassungen vorgelegt werden.

Wegen dieses Zeitdrucks befasste sich die Gruppe überhaupt nicht mit der Aufgabe, die Papiere zu kollationieren. Man hatte genug mit der Ausarbeitung der Lernfelder zu tun, mit der Formulierung von Lernzie-

[1705] Zur Mitwirkung hessischer Historiker an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vgl. S.547 in diesem Band.

len, der Zuordnung von Beispielen, dem Sammeln von Literatur, dem Lesen, der Suche nach geeigneten Materialien. Die Zusammenstellung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, und zwar die redaktionelle und konzeptionelle Seite, hatten Haller und Wolf übernommen. – Dies erklärt die oben angesprochene Diskrepanz zwischen den am Lernziel Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung orientierten Passagen und den fachbezogenen.

6.4 ‚Kritische Durchsicht' der Zwischenberichte durch den ‚Gemischten Ausschuß' oder: Versuche der horizontalen Abstimmung

6.4.1 Das geplante Vorgehen

Von Anfang an war geplant, die Arbeit der verschiedenen Fachgruppen zu koordinieren. Zu diesem Zweck hatte man bereits im Juni 1971 beschlossen, den so genannten ‚Gemischten Ausschuß' zu konstituieren.[1706] Er sollte aus einigen „Federführenden"[1707] der Fachgruppen bestehen und aus Vertretern der Abteilung Schulplanung, bzw. der Abteilung E IV, Gesamtschule.

„Kriterien der Zusammensetzung [des Gemischten Ausschusses] waren Repräsentanz der Stufen und der Fachbereiche. Durch eine beschränkte Zahl von Mitgliedern (10 Vertreter der Fachgruppen, 4 Vertreter des Ministeriums) sollte Arbeitsfähigkeit gewährleistet werden."[1708] Eine Präzisierung des Auftrags liefert ein Sitzungsprotokoll des ‚Gemischten Ausschusses': „Der ‚Gemischte Ausschuß' trägt als Koordinierungsorgan Verantwortung für Inhalt und Form der Rahmenrichtlinien und sorgt bei begründeten Einwänden (durch Rückkoppelung an die Fachgruppen) für entsprechende Veränderungen."[1709]

[1706] Vgl. hierzu: G II 957/21: Ergebnisprotokoll des Koordinierungsgesprächs zur Fachgruppe Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I – 29. Juni 1971. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1707] Eine Ausnahme stellte in dieser Beziehung die Fachgruppe Gesellschaftslehre dar: nicht Engelhardt als der ‚offizielle' Federführende, sondern Wolf als der tatsächliche ‚Kopf' der Gruppe war vertreten.

[1708] Ehrhardt nach: G II 957/21: Ergebnisprotokoll zur Sitzung des Beirats am 19. 10. 71. Ohne Datum. S.1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1709] G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. u. 20. 11. 1971 im HILF, Reinhardswaldschule. Ohne Datum, S.2f. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

Der Abgabetermin für einen Zwischenbericht der Rahmenrichtliniengruppen wurde auf den 30. September 1971 festgelegt. Er sollte „das Gesamtkonzept und ggf. ungelöste Probleme sichtbar werden lassen".[1710] Haller legte im Oktober 1971 ein Papier vor, an dem sich der ‚Gemischte Ausschuß' bei der Überprüfung der Zwischenstände, auf der Tagung am 14. und 15. Oktober 1971, orientieren sollte: „Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970."

In die Aufgabenstellungen für den ‚Gemischten Ausschuß' mündeten manche Erfahrungen ein, die Haller, direkt oder vermittelt über Wolf, mit der Fachgruppe Gesellschaftslehre gemacht hatte. Überprüft werden sollte zum Beispiel, „ob Diskrepanzen bestehen zwischen allgemeinen Lernzielen und den konkreten Vorschlägen zur Unterrichtsorganisation."[1711]

Wegen des Zeitdrucks, unter dem die weitere Arbeit der Gruppen stehen würde, sollte der ‚Gemischte Ausschuß' als Weg, solche Diskrepanzen zu beheben, empfehlen, „dass die entsprechenden allgemeinen Lernziele samt ihren Begründungszusammenhängen gestrichen bzw. als Problembeschreibungen umformuliert die Zielrichtung für die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien abstecken. [...] In jedem Fall sollte bei der Endfassung erreicht sein, daß für den Leser klar ersichtlich wird, welche der angegebenen Lernziele der Plan tatsächlich durch die Angebote der Unterrichtsorganisation abdeckt. Der Schwerpunkt der weiteren Gruppenarbeit muß bis zum Abschluß eindeutig auf der Konkretisierung liegen."[1712] – Aus solchen Stellen geht hervor, dass die Erstfassungen der Rahmenrichtlinien nicht, wie in der späteren Diskussion immer wieder unterstellt, als Endprodukt gedacht waren, sondern tatsächlich als Grundlage für die Weiterarbeit.

Der ‚Gemischte Ausschuß' sollte die Zwischenergebnisse der Rahmenrichtliniengruppen überprüfen im Hinblick auf:

[1710] Vgl. hierzu: G II 957/21: Ergebnisprotokoll des Koordinierungsgesprächs zur Fachgruppe Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I – 29. Juni 1971. Ohne Datum. S.3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1711] G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. S.2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1712] G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. S.2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

1. Differenzierung;
2. Zuordnung von Zielen, Gegenständen und Methoden zu Jahrgangsklassen oder Gruppen;
3. Arbeitsmaterialien
4. Lernerfolgskontrollen, Benotung (und Hausaufgaben)
5. allgemeine Realisierungsbedingungen"[1713].

Folgendes Vorgehen war geplant: Der ‚Gemischte Ausschuß' wurde in Untergruppen eingeteilt; die Federführenden je verwandter Fachgruppen sollten gegenseitig die Zwischenberichte überprüfen; im Regelfall wurde noch ein zweites Mitglied des ‚Gemischten Ausschusses' beteiligt. Die Vertreter des Ministeriums sollten vorab an Fachgruppensitzungen teilnehmen, um sich ein Bild über den Verlauf der Arbeit zu machen und besser zur Beurteilung der Zwischenstände in der Lage zu sein.

Zur Erhebung der Ergebnisse entwickelte Haller ein Formblatt, das den fünf Prüfkriterien jeweils die folgenden drei Spalten zuordnete: „Fundstelle im Entwurf; Analyse; Bewertung".[1714] Unmittelbar nach der Durchsicht der Zwischenberichte erörterte man die Ergebnisse „in den fachbereichsorientierten Arbeitsgruppen des Gemischten Ausschusses" und dann noch einmal „im Plenum".

Jeweils ein Mitglied des ‚Gemischten Ausschusses' sorgte später im Gespräch mit den Fachgruppen für die „Ergebnisrückkopplung"; dabei sollten vor allem Hinweise für die Weiterarbeit gegeben werden. Haller rechnete durchaus damit, dass dies im einen oder anderen Fall zu einer tief greifenden Umstrukturierung der bisherigen Arbeit führen könnte. Die Unterlagen für diese Gespräche sollten auch an die Abteilung Schulplanung gehen. – Von der Planung her wirkt das Konzept schlüssig. Es setzt allerdings die Fähigkeit zur Selbstkritik in den einzelnen Fachgruppen voraus und die Bereitschaft, vom Federführenden eines ‚verwandten' Bereichs Anregungen, auch grundsätzliche Kritik, anzunehmen. Es setzt zudem Zeit voraus, um das bisherige Konzept gegebenenfalls zu modifizieren.

[1713] G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. Zitat S.3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1714] Die Formblätter für alle Arbeitsgruppen sind vollständig überliefert. (Protokolle von Rahmenrichtlinien-Fachgruppen. Teilbestand Arbeitsbögen Zwischenberichte Stellungnahmen. HKM, Ref. IV C 5, I Teil 1, AZ 957/530).

Als problematisch empfand man damals, dass die Kriterien, nach denen der Ausschuss beurteilte, den Fachgruppen nicht eher bekannt gegeben worden waren.[1715] Betrachtet man die Arbeitsbelastung, unter der Haller zu diesem Zeitpunkt stand, ist allerdings anzunehmen, dass das Papier erst unmittelbar vor der Oktobersitzung entstanden ist. – Dass dieser immense Zeitdruck Konzepte, die im Grundsatz sinnvoll und schlüssig waren, in Gefahr brachte, zeigt sich auch an diesem Beispiel.[1716]

6.4.2 Konkretisierung am Beispiel der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

An den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre soll beurteilt werden, wie Theorie und Praxis sich zueinander verhielten. Die für die Überprüfung des Zwischenberichts Gesellschaftslehre zuständige Arbeitsgruppe „Gesellschaftslehre - Polytechnik (+ gesellschaftswissenschaftlicher Aspekt des Sachunterrichts) - visuelle Kommunikation und Musik und Religion" bestand aus Wolf (Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I), Salg (Polytechnik, Sekundarstufe I), Liebers (Musik, Primarstufe) und Haller (Abteilung Schulplanung, Kultusministerium).[1717]

Aus den Akten ergibt sich ein unübersichtliches Bild für die konkrete Überprüfung: Als Kommentatoren für Gesellschaftslehre waren laut Unterschrift auf den Formblättern Liebers und Hofmann tätig. Wer Hofmann ist, bleibt unklar. Es gibt keinen Federführenden dieses Namens; auch unter den sonstigen Fachgruppenmitgliedern taucht niemand auf, der so hieße. Hofmann ist auch kein Mitarbeiter des Ministeriums. Dennoch nimmt er sporadisch an Sitzungen des ‚Gemischten Ausschusses' teil, auch an Sitzungen des in etwa zeitgleich entstandenen Rahmenrichtli-

[1715] G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. und 20. November 1971. Ohne Datum, S.2 (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

[1716] Vgl. hierzu auch G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. und 20. November 1971. Ohne Datum, S.2 (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Privatarchiv Wolf): Hier ist die Rede davon, dass Ehrhardt ‚aufwies', „daß aufgrund organisatorischer Bedingungen eine stärkere Rückkoppelung und gezieltere Strtukturierungsangebote an die einzelnen Fachgruppen in der 1. Arbeitsphase nicht geleistet werden konnten." Die Gründe hierfür werden nicht aufgeführt, auch nicht die Reaktionen der Ausschussmitglieder auf dieses Statement.

[1717] Anlage zu: G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

nienbeirats. Eine Identifikation ist aber weder aus Akten noch aus der Erinnerung der Beteiligten möglich.

Aus einem völlig anderen Aktenbestand könnte sich ein Hinweis ergeben: Im Juni 1974 wendet sich ein Joachim Hofmann an Haller und legt eine kritische Analyse der Stellungnahmen zur Gesellschaftslehre vor.[1718] Haller erinnert sich auf Rückfrage, dass es sich dabei um einen Schülersprecher gehandelt habe. Ob der Schülersprecher das gesuchte Mitglied des ‚Gemischten Ausschusses' war, muss offen bleiben. Denkbar wäre es aber, dass, in Ausweitung der ursprünglichen Festlegungen, in den ‚Gemischten Ausschuß' ein Schülervertreter aufgenommen wurde. Für den Rahmenrichtlinienbeirat ist bekannt, dass dort auch Schüler repräsentiert waren.

Es ist eine häufige Beobachtung, dass in Protokollen fixierte Festlegungen in der Folge aus pragmatischen oder grundsätzlichen Überlegungen revidiert wurden, oft ohne noch einmal eine offizielle Entscheidung herbeizuführen. Auch das mag ein Zeichen des Zeitdrucks sein, unter dem auch die konzeptionellen Überlegungen standen. Weil solche Veränderungen oft auf die Abteilung Schulplanung, personifiziert auf Haller, zurückgingen, sind sie auch Hinweis für die dort konzentrierte Macht.

Wenn die Zuordnung Hofmanns stimmt, wurden die Zwischenergebnisse der Fachgruppe Gesellschaftslehre vom Federführenden der Fachgruppe Musik, Primarstufe, und von einem Schülersprecher beurteilt. Dass beide von dieser Aufgabe sowohl in der inhaltlichen als auch in der strukturellen Dimension überfordert waren, zeigt das Ergebnis der Erhebung: Die Beurteilung der Vorlagen für Gesellschaftslehre fällt gegenüber den anderen Auswertungen stark ab. Hofmann und Liebers scheinen lediglich nach Belegstellen für die festgelegten Prüfkriterien gesucht zu haben. Sie analysierten und kommentierten jedoch kaum, auch die Beurteilungen fielen sehr kurz aus. Dies soll am Beispiel der Hinweise zum Stichwort „Kompensatorischer Lernprozeß" belegt werden: Vier mit Seiten- und Absatzangabe ausgewiesene Fundstellen werden angegeben, nur zwei davon erfahren eine Beurteilung, nämlich „Katalog von ‚Erfahrungen'" → „auch an anderen Stellen!"; und „Aufhebung ungleicher Sozialisationschancen" → „Widerspruch zu 49/3".[1719] – Weil der Zwischenbericht der Fachgruppe nicht mehr vorliegt, kann nicht überprüft werden,

[1718] Joachim Hofmann: An Ingrid Haller. Juni 1974. (Organisation der Erprobung, HKM, Stellungnahmen. Privatarchiv Wolf).

[1719] Formblätter zur Gesellschaftslehre. (Protokolle von Rahmenrichtlinien-Fachgruppen. Teilbestand Arbeitsbögen Zwischenberichte Stellungnahmen. HKM, Ref. IV C 5, I Teil 1, AZ 957/530).

was gemeint war, kann vor allem nicht überprüft werden, was man sonst zu den Prüfstichworten hätte finden können.

Die Formblatt-Erhebungen sollten umgearbeitet werden zu einer Beurteilung der Zwischenberichte, die Hinweise für die Weiterarbeit enthalten. Im Falle der Gesellschaftslehre stammt die Beurteilung nicht, wie sonst üblich, von den Kommentatoren, sondern von Salg, dem Federführenden für Polytechnik in der Sekundarstufe I. Die Gründe für den Wechsel lassen sich nicht eruieren. In einem Schreiben vom Januar 1972 an Ehrhardt klagt Salg aber über eine hohe berufliche Belastung und sagt, wegen Unabkömmlichkeit von seiner Schule, die Teilnahme an einer Sitzung des ‚Gemischen Ausschusses' kurzfristig ab.[1720] Eine ähnliche Situation für die Oktobersitzung zu konstruieren ist hypothetisch, aber nicht unplausibel.

Salg geht in seiner Ausarbeitung reflektierter vor als Liebers und Hofmann in ihren handschriftlichen Kommentaren. Dennoch bleiben seine Hinweise pauschal. Ein beliebig ausgewähltes Beispiel dokumentiert das: Zur Fragestellung „Zuordnung von Lernzielen, Gegenständen und Methoden" lautet das Ergebnis Salgs: „Allg. Lernziele am Beispiel des Lernbereich IV, Qualifikationen, Einzellernziele". Als „Hinweis für die Fachgruppe" fixiert er: „Lernbereich I-III ist noch zu leisten. Operationalisierung muß noch geleistet werden." Zu „kompensatorischer Lernprozeß" äußert Salg sich nicht eigens. Zur Fragestellung „innere Differenzierung" heißt es lediglich: „angestrebt (1.7.2.2)". Als „Hinweis für die Arbeitsgruppe" führt Salg aus: „Gegebenenfalls Beispiel (Ausgleich unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit u. Abstraktionsfähigkeit in heterogenen Lerngruppen)"[1721]

Mit solch vagen Angaben kann die Zielsetzung einer Abstimmung und Koordination der Zwischenstände der Rahmenrichtlinienarbeit nicht erreicht werden. Allerdings muss festgestellt werden, dass die anderen Prüfberichte wesentlich differenzierter ausgefallen sind. Wolf beurteilte z.B. Polytechnik und Haller Musik; beide legten detaillierte Analysen und Anregungen vor. Es könnte also sein, dass Haller der Gesellschaftslehre bewusst die Kommentatoren zuordnete, von deren Sachkompetenz sie am

[1720] Salg: MR Ehrhardt, Hessisches Kultusministerium. 17. 1. 1972. (Protokolle von Rahmenrichtlinien – Fachgruppen. Teilbestand Mitglieder alt. HKM Ref. IV C 5, I Teil 1, AZ 957/530).

[1721] Salg: Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum. S.1. (Protokolle von Rahmenrichtlinien-Fachgruppen. Teilbestand Arbeitsbögen Zwischenberichte Stellungnahmen. HKM, Ref. IV C 5, I Teil 1, AZ 957/530).

wenigsten überzeugt war, einfach deshalb, weil sie, vermittelt über Wolf und durch eigenes Engagement, hier den Sachstand sehr genau kannte.

Dennoch zeigt gerade die Beurteilung der Zwischenberichte zur Gesellschaftslehre, dass nicht einmal allen, durch ihre Mitgliedschaft im ‚Gemischten Ausschuß' herausgehobenen, Mitarbeitern das mit den Rahmenrichtlinien intendierte Prinzip der Curriculumrevision einsichtig war. Davon, dass weiterführende Hilfen für die Fachgruppen gegeben worden wären, kann nicht die Rede sein. Wie zu erwarten, kann kein Mitglied der Fachgruppe Gesellschaftslehre sich an das Gespräch mit Salg erinnern.[1722] Das wichtigste Ergebnis, zu dem dieser nach Lage der Akten gekommen war, wird wohl sein, dass ein Großteil der Arbeit noch ausstehe.[1723] Das aber wussten die Mitglieder der Gruppe selbst.

Die Beobachtungen am Beispiel der Gesellschaftslehre zeigen, Theorie und Praxis miteinander zu vermitteln, fiel offensichtlich auch in dieser Phase der curricularen Arbeit schwer. Eine Abstimmung zwischen den einzelnen Plänen war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr möglich. Relativiert wird durch diese Feststellung auch ein Hinweis aus dem Protokoll der, auf die Gespräche mit den Fachgruppen folgenden, Sitzung des ‚Gemischten Ausschusses': „Die Reaktionen auf die Rückkoppelung wurden überwiegend als positiv bezeichnet."[1724]

6.5 ‚Interne' Begutachtungen der „Vorläufigen Rahmenrichtlinien" vor der Drucklegung

Mitte Januar 1972 sollten die Rahmenrichtlinien der einzelnen Fächer „in die Beratung" gehen, d.h. sie sollten einer Reihe von Personen und Gremien zur Beurteilung vorgelegt werden. Dieses an sich übliche Verfahren hatte eine eigene Qualität, betrachtet man die der Richtlinienarbeit zu Grunde liegende Absicht, an den Entwurfsfassungen im Sinne der permanenten Curriculumsreform weiterzuarbeiten, wobei diese Weiterarbeit

[1722] Vgl. Telefonat mit Schurig: „Da kamen öfter Experten von außen in die Gruppe. Es ging dabei aber eher um Absicherung als um konstruktive Impulse."

[1723] Im Kontext Konkretisierung der allgemeinen Lernziele heißt es „Lernbereich I u. II erstellen. Lernbereich III u. IV abschließen." Bei der Zuordnung von Lernzielen, Gegenständen und Methoden wird gefordert: „Lernbereich I-II ist noch zu leisten"; „Arbeitsmaterialen" und „Hinweise zu den Realisierungsbedingungen" fehlen noch ganz. (Salg: Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum. S.1. (Protokolle von Rahmenrichtlinien-Fachgruppen. Teilbestand Arbeitsbögen Zwischenberichte Stellungnahmen. HKM, Ref. IV C 5, I Teil 1, AZ 957/530).).

[1724] G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. und 20. November 1971. Ohne Datum, S.2 (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

in „gleichberechtigter Zusammenarbeit zwischen Hochschule – Schule – und Ministerium" erfolgen sollte (vgl. S. 489). Im Anschreiben an den Minister schlägt sich das Verständnis, mit der Entwurffassung erst den Ausgangspunkt für die eigentliche curriculare Arbeit zu geben, auch terminologisch nieder. Die Rede ist stets von „vorläufigen Rahmenrichtlinien (VRR)".[1725]

Schon bei der Sitzung im November 1971 teilte die Abteilung Schulplanung dem ‚Gemischten Ausschuß' mit, dass in „der Zeit der Beratung der Rahmenrichtlinien (zwischen Abgabe und Drucklegung) [...] redaktionelle Änderungen durch die Fachgruppe möglich"[1726] seien. Auch dieser Hinweis verdeutlicht sowohl den Zeitdruck, unter dem die Erstfassung entstand, als auch ihre Offenheit und Veränderbarkeit.

Der Prozess der internen Begutachtung wird wieder vorrangig bezogen auf die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre dargestellt, wobei der Schwerpunkt darauf liegt, einerseits die Intentionen der Verantwortlichen bei der Auswahl der Gremien und ihren Umgang mit der eingehenden Kritik zu erfassen und andererseits die Kritikpunkte wichtiger Gremien und Personen zu umreißen.

6.5.1 Stellungnahmen aus dem HKM

Grundtenor: positive Aufnahme der neuen Lehrplangeneration

Noch im Januar bat die Abteilung Schulplanung Referenten der Schulabteilung des Ministeriums um Stellungnahmen. Die Auswahl der Begutachter ergibt sich sachlogisch: Angesprochen wurden die Abteilung Erziehung und Unterricht (E), speziell die Referatsgruppe E I (Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschule), E II (Gymnasium), E IV (Gesamtschule). Um ihr Urteil gebeten wird auch eine nicht mehr näher zu bestimmende Abteilung III außerhalb des Kultusministeriums.

Der Tenor der Rückläufe ist grundsätzliche Zustimmung, bei einer oft nicht näher artikulierten Verunsicherung und bei Kritik an Details. „Eine erste Übersicht über die vorgelegten Entwürfe vermittelt einen überzeugenden Eindruck von der Fülle und Intensität der Arbeit, die von den Expertengruppen geleistet worden ist. Dem gebührt in hohem Maße An-

[1725] G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1726] G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. und 20. November 1971. Ohne Datum, Seite 3 (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

erkennung."[1727] Dass die Gesamtkonzeption der Rahmenrichtlinien und die zu bewältigenden Probleme nicht allen befragten Ministerialbeamten bewusst waren, zeigt die eben bereits zitierte Rückäußerung des Abteilungsleiters der Gesamtabteilung E. Er stellt fest, dass die Abstimmung zwischen den „Bildungsplänen der einzelnen Lernbereiche und Fächer" noch nicht gelungen sei – was unstrittig richtig ist. Dann meint er aber, sie sei „auch jetzt noch ohne allzu großen Arbeitsaufwand möglich" und gab auch Hinweise, wie er sich das vorstellte: „Die den meisten Bildungsplänen vorangestellten ‚Präambeln', Übersichten und Gliederungen bieten eine geeignete Handhabe."[1728] Die Schwierigkeit, die auf unterschiedlichen Konzepten beruhenden Rahmenrichtlinien der verschiedenen Fächer zu koordinieren, war ihm wohl nicht einsichtig. Die Bemühungen, dies über den ‚Gemischten Ausschuß' zu leisten, sind ja bereits dargestellt worden.[1729]

Die Referatsleiter der Schulabteilung legten die Entwürfe teilweise Lehrern zur Stellungnahme vor. Auch hier gilt im Tenor, dass generelle Zustimmung mit punktuellen Bedenken geäußert wird, vor allem, was die praktische Durchführbarkeit und die Orientierung am individuellen Schüler betrifft. – Eine Ausnahme stellt die Kritik an der Gesellschaftslehre, ansatzweise an Deutsch, dar. In beiden Fällen überwiegen kritische bis sehr kritische Stellungnahmen. Auch wer das Konzept der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre insgesamt positiv beurteilt, sieht sich zu wesentlich ausführlicheren Äußerungen bewogen, als im Hinblick auf die anderen Pläne.[1730]

[1727] Abteilungsleiter E: Herrn Referenten G II. 1. Februar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).
Ähnlich auch E I: An G II. 2. Februar 1972. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf): „Grundsätzlich hat E I gegen die vorgelegten Richtlinien nichts einzuwenden. [..] Im Hinblick auf den Gesamtumfang wäre eine Kürzung empfehlenswert."

[1728] Abteilungsleiter E: Herrn Referenten G II. 1. Februar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1729] Vgl. S. 540 in diesem Band.

[1730] Weßling, J. Studienassessor Gymnasium Gernsheim: An den Herrn Kultusminister. E IV- 1050/10 – 21. 21 Februar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf). „Die Gesamtkonzeption halte ich für sehr gelungen, weil geschlossen, sowohl was die Ableitung der Lernziele, die Gliederung und Strukturierung der Arbeitsbereiche [= der Lernfelder] wie die methodische Durchführung angeht. Was die Ziele angeht, stimmen meine Vorstellungen von ‚Politischer Bildung' mit ihnen weitgehend überein." Dennoch führt er im Anschluss daran in 18 Punkten problematisierende Kommentare auf.

Stellungnahmen der Schulabteilungen zur Gesellschaftslehre

Besonders kritisch,[1731] aber auch kompetent und politisch sensibel, äußern sich die Referenten der Gymnasialabteilung zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre; die Kritik geht auf Schulz zurück. Er betrachtet zuerst die **Adressaten** der Rahmenrichtlinien: Der Entwurf überfordere die Lehrer, weil die Lernziele „weitgehend inhaltsfrei gefaßt" seien und „einen sehr breiten Spielraum der Auslegung offen"[1732] ließen. Er setze einen „leidenschaftlich politisch engagierten Lehrer voraus, der bereit ist, ideologiekritisch alles, auch sich selbst und seine Position in Frage zu stellen und geht aus von einem Schüler, der durchgängig zur Mitarbeit motiviert ist."[1733] Das „Fassungsvermögen der Schüler" werde häufig überfordert, „das Kind und den Jugendlichen" sehe der Entwurf „wie das 18. Jahrhundert als einen kleinen Erwachsenen, dessen vom großen Erwachsenen abweichendes Verhalten nicht entwicklungspsychologisch, sondern durch von außen auferlegte Normen zu erklären sei."[1734]

Inhaltsbezogen kritisiert er vor allem den **gesellschaftskritischen Ansatz**: Der gesellschaftskritische Ansatz, der alles in Frage stellt, nur Mängel, aber nicht Vorzüge aufzeigt, alles als „historisch bedingt, also veränderbar" zu erkennen gibt, den „gegenwärtigen Zustand permanent an denkmöglichen besseren Modellen" misst und dabei nicht „nachdrücklich genug auf die unaufhebbare Spannung zwischen Idee und Wirklichkeit" hinweist, „vermittle kein Augenmaß für das politisch wirklich Erreichbare." So würde man nicht, wie eigentlich beabsichtigt, zum „kritisch engagierten Staatsbürger" erziehen, sondern zum „Revolutio-

[1731] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 31. Januar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf): „Eine erste Durchsicht ergibt grundsätzliche Bedenken gegen den hier vorgelegten Entwurf."

[1732] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 31. Januar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1733] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 29. Februar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).
Diese Passage übernimmt auch der Vorgesetzte Schulz' in seinen Bericht: „Er setzt einen leidenschaftlich politisch engagierten Lehrer voraus, der bereit ist, ideologiekritisch alles, auch sich selbst und seine Position in Frage zu stellen und geht aus von einem Schüler, der bereit ist, ihm zu folgen." (E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 31. Januar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1734] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 29. Februar 1972. Seite 3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

när."[1735] Aus der Zielsetzung der Rahmenrichtlinien, direkt sichtbare und subtil wirkende Zwänge zu erkennen und sie zu kritisieren, leitet er die Sorge mangelnder Identifikationsmöglichkeiten ab. Schulz antizipiert auch, dass Konflikte mit dem Elternhaus drohen, wenn, wie vorgeschlagen, Konventionen hinterfragt und kritisiert werden sollen.

Einen Schritt weiter geht hier noch die Abteilung Gesamtschule: Sie stellt die Rahmenrichtlinien unter **‚Ideologieverdacht'**: Sie halte die Rahmenrichtlinien für „tendenziös" „Wenn auch ein Teil der Bevölkerung, ein Teil der Jugend, ein Teil der Wissenschaft, ein Teil der Publizistik oder ein Teil der Pädagogik diese Tendenzen in der Betrachtungsweise unserer Gesellschaft haben mag, so kann dies doch nicht einfach auch die Gesellschafts-Lehre für die Gesamtheit werden."[1736]

Die Kritik konzentriert sich auf den **Arbeitsbereich Geschichte**: Hierzu stellt die Gymnasialabteilung, wiederum in Anlehnung an die Vorarbeiten Schulz, fest: „Der historische Bereich wird ahistorisch behandelt. Geschichtliche Verläufe werden nur als Materialsammlung für punktuell ansetzende soziologische Fragestellungen behandelt. Der Plan sieht das Verfolgen historischer Entwicklungen über längere Zeit hin in ihrer vielfältigen Verschränkung nicht mehr vor."[1737] Weil Schüler kein Grundlagenwissen erarbeiteten, könnten sie die punktuellen Nachfragen in die Geschichte nicht adäquat einordnen; es fehle ihnen das Vorwissen zur Beantwortung. Die kritische Auseinandersetzung mit den Verwendungen von Geschichte, den Vergleich zwischen historischer Realität und „bestimmten Vorstellungen" über Geschichte könnten die Schüler aus demselben Grund nicht leisten. „Die völlige Entpersonalisierung der Geschichte ist ebenso Geschichtsklitterung, wie ein Geschichtsverständnis abwegig ist, das von dem NS-Schlagwort ‚Männer machen Geschichte' ausgeht."[1738]

[1735] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 29. Februar 1972. Seite 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1736] Kastnerschule Wetzlar – Gesamtschule – : Stellungnahme zum Plan „Gesellschaftslehre" (Sekundarstufe I). 23. Februar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1737] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 31. Januar 1972. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1738] E II: Herrn Referatsgruppenleiter G II. 29. Februar 1972. Seite 4. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

Stellungnahmen des Staatssekretärs und des Kultusministers

Erhalten hat sich das annotierte Exemplar, das Moos und v. Friedeburg durchgesehen hatten.[1739] Mit rot trug Moos seine Kommentare ein, mit grün, bzw. mit Bleistift, v. Friedeburg. Auf Seite 132 vermerkt Moos: „Ende meiner Lektüre". Den gesamten Teil A, das Lernfeld Sozialisation, Teile des Lernfeldes Wirtschaft hat er offensichtlich intensiv gelesen.

Die meisten Kommentare Moos, beziehen sich auf die Aussagen zu Geschichte und Sozialkunde, teilweise auch auf das oberste Lernziel. Er liest mit den Augen eines Lehrers und eines verantwortlichen Politikers. Seine Anmerkungen sind im Ganzen kritisch, an manchen Stellen fast polemisch. Als Abschlussbemerkung zum sozialkundlichen Aspekt schreibt Moos: „D.h. jeder Lehrer kann tun, was er will. Er wird ermächtigt, alles zu lehren, was revolutionärem Tun dienlich ist. Das Ergebnis ist voraussichtlich: über totale Verunsicherung die totale Manipulation."[1740] Angesichts einer negativen Bewertung des außer- und vorschulischen Geschichtsbewusstseins der Schüler notiert Moos: „Also! erst die Schule wird die Wahrheit lehren!"[1741] Einen Hinweis auf den situativen Ansatz (Wolf schreibt: „Andere Zusammenhänge sind denkbar") kommentiert Moos mit: „Wie erfreulich, daß das eingeräumt wird."[1742]

Die Anmerkungen des Ministers konzentrieren sich auf Teil A. Die Aussage Wolfs, Geschichtsunterricht habe für „strategisch-taktisches Handeln zu qualifizieren, streicht v. Friedeburg.[1743] An drei Stellen kommentiert er die Überlegungen ausführlich: Im Zusammenhang mit dem obersten Lernziel stellt Wolf fest, dass „kritische Loyalität gegenüber dem Grundgesetz" das Ziel der Gesellschaftslehre sei. V. Friedeburg kommentiert: „Hier ist etwas Richtiges formuliert, aber viel zu verkürzt

[1739] Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf.

[1740] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 17. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

[1741] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 18. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

[1742] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 22.(Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

[1743] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 7. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

gedacht. Verfassungstreue zu diesem Grundgesetz meint ein kritisches (informiertes!) Verhalten zu einer Verfassungswirklichkeit, die den Anspruch des Grundgesetzes noch nicht erfüllt."[1744] Zur Forderung, Schüler müssten, um „zur Mitbestimmung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen" befähigt zu werden, auf der Ebene des Unterrichts bei der Planung und Durchführung mitbestimmen, sagt v. Friedeburg: „Ebenso wenig wie man Caesar sein muß, um Caesar zu verstehen, muß man als Schüler mitbestimmen, um als Arbeiter später mitzubestimmen; hier herrscht Begriffsverwirrnis (wie bei der Verwendung des Wortes Streik) und didaktisches Mißverständnis."[1745] Die letzte Äußerung v. Friedeburgs bezieht sich auf das Verhältnis der Gesellschaftslehre zu den Bezugswissenschaften.

Es wird versucht, den Umgang der für die Rahmenrichtlinien Verantwortlichen mit der Kritik aus dem Hause, besonders mit der Kritik der politisch Verantwortlichen zu skizzieren:

Berücksichtigung der Kritiken

Die Reaktionen der für die Rahmenrichtlinien Verantwortlichen auf die Kritiken schlagen sich nur unvollständig in Quellen nieder. Noch recht deutlich fassbar ist der Umgang mit der Kritik des Ministers und des Staatssekretärs: Der Beurteilungsfassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre sind zwei handschriftliche, nicht unterschriebene, nicht datierte Blätter beigefügt. Die Schrift kann nicht identifiziert werden; sie stammt weder von Haller, noch von Wolf, auch nicht von Ehrhardt.

Alle vom Minister oder Staatssekretär kritisierten Textstellen sind aufgelistet; daneben wird aufgeführt, wie man reagiert hat. Meist erfolgt der Hinweis „umformuliert", manches wird auch „gestrichen"; Formulierungen werden z.T. „übernommen".[1746] Dieser einzelne Kritikpunkte abarbeitende Umgang verweist auf das Problem, dass beide Politiker nur den kleineren Teil der Entwürfe gelesen und kommentiert haben.

[1744] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 16. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

[1745] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 8. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

[1746] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 22. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär. Privatarchiv Wolf).

In einem Akt liegen erste Überarbeitungen der Januarfassung vor: In der Handschrift Hallers ist in einer Klebefassung notiert: „Beanstandeter korrigierter Text". Es geht um die Stelle zur „kritischen Loyalität gegenüber dem Grundgesetz, die v. Friedeburg moniert hatte. Nach der Korrektur lautet sie:

> „Das Verhalten, um das es dabei geht, läßt sich als kritische Loyalität gegenüber dem Grundgesetz bezeichnen. Die Forderung nach kritischer Loyalität meint demnach, daß sich auch eine demokratische Gesellschaft in der Regel in einem Zustand befindet, der zu Reformen, zur kritischen Wachsamkeit gegenüber Machtmißbrauch und zur Kontrolle von Formen der Machtausübung zwingt."[1747]

Die Reaktion auf die inhaltsbezogene Kritik, z.B. aus den Schulabteilungen lässt sich nicht so direkt erkennen. Die Mitglieder der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre erinnern sich, dass Haller und Wolf sie über die Kritik, aber auch über die generelle Zustimmung des Ministers informiert habe. – In diesem Zusammenhang berichten mehrere der Zeitzeugen,[1748] dass v. Friedeburg in einer hitzigen Phase der Diskussion um die Rahmenrichtlinien behauptet habe, er hätte die Entwürfe nicht gekannt.

Auch die Monita weiterer Kritiker müssen thematisiert worden sein, denn die Rahmenrichtliniengruppe versuchte, auf die Kritik aus den ersten Stellungnahmen teilweise mit neuen Entwürfen zu reagieren.[1749]

Ausschließlich für die Gesellschaftslehre zeigt sich eine Sonderform der Reaktion auf inhaltsbezogene Kritik. Weil die Kritik speziell den Umgang mit Geschichte betraf, wurde der Entwurf in der Grundsatztagung „Vorläufige Rahmenrichtlinien für den Lernbereich Gesellschaftslehre – historischer Aspekt" einer Expertengruppe aus hessischen Fachhistorikern vorgestellt.

6.5.2 Expertengruppe aus hessischen Fachhistorikern

Haller spricht von einer Nachwirkung des Edelsteinkonzepts,[1750] das Expertengespräch als eine Form der Curriculumsreform vorsah. Die Teil-

[1747] Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Entwürfe 1971/72. Teilbestand Überarbeitung der Beratungsfassung vom Januar 1972. – Zwischenstände – Seite 17. Privatarchiv Wolf.

[1748] Einige Mitglieder der Kommission baten, das Tonband abzustellen, d.h. diese Information nicht zu verwenden.

[1749] Vgl. z.B. Gespräch mit Stratenwerth.

nehmerliste hat sich erhalten. 46 Historiker sind aufgeführt; Hochschullehrer der hessischen Universitäten, Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter,[1751] Vertreter des Verbands der Historiker und der Geschichtslehrer Deutschlands und Studienseminarleiter.[1752]

Von beiden Seiten wird das Zustandekommen eines Gesprächs zwischen Fachhistorikern und Mitgliedern der Fachgruppe Gesellschaftslehre begrüßt. – Dass Frankfurter Historiker schon anlässlich der Handreichungen Förderstufe (1969/70) Interesse an der Curriculumsarbeit für den Geschichtsunterricht signalisiert hatten, ist bereits dargestellt worden,[1753] zudem, dass eine Zusammenarbeit mit Historikern in der Klafkikommission nicht zustande gekommen war. Auch vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung Richard Freyhs, des damaligen Dekans des Fachbereichs Geschichtswissenschaften an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt zur Grundsatztagung zu sehen: „Daß trotzdem vieles nicht zur Sprache kommen konnte und manches an Konsens zunächst nur an der Oberfläche übereinstimmte, hätte ja unmöglich anders sein können bei einem Gespräch, bei dem die eigentlichen Fachhistoriker zum Teil mit der Problematik zum ersten Mal in ihrem Leben bewußt konfrontiert sein worden dürften. Größer hätte der Erfolg meiner Ansicht nach unmöglich sein können."[1754]

Trotz der nicht vorhandenen gemeinsamen Erfahrungsbasis, trotz grundsätzlicher Interessensunterschiede zwischen Vertretern universitärer

[1750] Vgl. Gespräch mit Haller, II. Zum Konzept Edelsteins vgl. S. 119 in diesem Band.

[1751] Dr. Bergmann, Klaus; Dr. Brandt, Hartwig,; Dr. von Brocke, Bernhard; Cartarius, Ulrich; Cobet, Justus; Prof. Dr. Freyh, Richard; Prof. Dr. Gembruch, W.; Dr. Grefe, Ernst H.; Hahn, Peter; Hausbei, Siegfried; Prof. Dr. Hillgruber, Andreas; Huhn, Joachim; Hoheisel, Friedrich; Dr. Jahn, Joachim; Dr. Kallenberg, Fritz; Knackstedt, Wolfgang; Dr. Kunisch, Johannes; Leunig, Ragnar; Prof. Dr. .Lucas, Friedrich; Dr. Mohr, Eva; Dr. Muhlack, Ulrich; Dr. Nolte, Hans-Heinrich; Prof. Dr. Paulinyi, Akos; Prof. Dr. Press, Volker; Dr. Reiß, Klaus-Peter; Schleußner, B.; Prof. Dr. Dr. Schmitthenner, W.; Prof. Dr. Schubert, Friedrich Hermann; Prof. Dr. Schulze, H.K.; Spahn, Günter; Prof. Dr. Stürmer, Michael; Dr. Thamer, Hans Ulrich; Dr. Viefhaus, Erwin; Volkmer, Hans Joachim; Voß, Antje; Dr. Wende, Peter; Prof. Dr. Hardach, Heinrich; Hilgenfeld, Martin.

[1752] Von Schubert, Vertreter des Verbands der Historiker Deutschlands, liegt, obwohl er als Teilnehmer der Grundsatztagung aufgeführt wird, eine Absage vor, die er mit der Kurzfristigkeit der Einladung erklärt. Die Einladung für die Tagung vom 21. bis 23. Februar erfolgte am 7. Februar. (Prof. Dr. Friedrich Hermann Schubert: An das Hessische Kultusministerium. 16. Februar 1972. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf.).

[1753] Zur damaligen Initiative der Historiker vgl. Seite 213 in diesem Band.

[1754] Dekan des Fachbereichs Geschichtswissenschaften an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, R. Frey: Frau Oberschulrätin Haller. 24. Februar 1972. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

Historie und der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre hat sich ein intensives Gespräch entwickelt. Auch wenn man das Ergebnisprotokoll Hallers als ‚politisches Papier' zu betrachten hat, und sicher manches als Übereinstimmung deklariert wurde, was mit den Worten Freyhs ‚Konsens nur an der Oberfläche' war: Die dort zum Ausdruck gebrachte Bereitschaft der Historiker, sich einzulassen auf die curricularen Überlegungen der Gruppe, steht außer Zweifel.

Die zentralen Themen der Diskussion

Die zentralen Aussagen des Protokolls werden im Folgenden kommentiert wiedergegeben. Zu bedenken ist, dass die Adressaten der vorliegenden Protokollfassung der Minister und sein Staatssekretär waren. Damit hat die Darstellung der Ergebnisse auch eine legitimatorische Funktion: Die Fachwissenschaftler vertreten Positionen, die den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zumindest nicht widersprechen. – Es ist zu vermuten, dass im Protokoll manche Äußerungen generalisiert und Gegenpositionen übergangen wurden. Dafür spricht auch die Gesprächsnotiz Freyhs bzw. Schuberts beim oben bereits angesprochenen Treffen mit Haller. Sie beziehen sich dabei auf die von den Kollegen bei der Februartagung geäußerte Kritik an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre.[1755]

(1) „Die im Protokoll angeführten Diskussionsschwerpunkte betrafen zum einen die allgemeinen Lernziele, wobei moniert wurde, daß die Lernzielbestimmung „ohne Berücksichtigung der historischen Dimension" erfolgt sei.

(2) Besprochen wurde auch die Lernfeldgliederung; man konnte sich laut Protokoll darauf einigen, dass ihre Tragfähigkeit „in der Unterrichtspraxis, nicht aber auf der Ebene wissenschaftstheoretischer Diskussion geprüft werden" müsse.

(3) Diskutiert wurde drittens der Bezugsrahmen für Lernziele des Arbeitsbereichs Geschichte. Ob hier tatsächlich der von Haller beschriebene „Konsens darüber, daß sich Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft nur durch Reflexion auf den Gegenwartsbezug legitimieren können" erreicht wurde, erscheint fraglich, wenn man andere Anfang der 1970er Jahre von Historikern vorgetragenen Begründungen für historisches Lernen mit ein bezieht oder ein im Mai 1972 geführtes Gespräch zwischen Freyh und Schubert als Vertreter

[1755] Schubert, F. H.: An Hessisches Kultusministerium z.Hd. Frau Oberschulrätin Haller. 31. Mai 1972. Seite 2. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

des Historikerverbandes und Haller.[1756] Dass der Konsens so tiefgehend nicht war, deutet sich auch in den Formulierungen des Protokolls an: „Dabei wurde akzeptiert, daß sich in dem Lernziel ‚Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung' der Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts konkretisieren kann." Als Aspekte dieser Konkretisierung wurden folgende Funktionsbestimmungen der Geschichte erarbeitet:

- „Befähigung zur Ideologiekritik
- Einsicht in die erkenntnistheoretische Problematik, die aus der dialektischen Beziehung zwischen fragendem Subjekt und befragtem Objekt resultiert [...]
- Einsicht in die Abhängigkeit der Beurteilung des Handlungsspielraumes vom historischen Bewußtsein
- Befähigung zur distanzierenden Betrachtung unmittelbar erfahrener Realität durch die Beschäftigung mit gesellschaftlichen ‚Kontrastrukturen'
- Einsicht in den Prozeßcharakter von Geschichte als Bedingung für die Erkenntnis der ‚Geschichtlichkeit' und ihrer Veränderbarkeit."[1757]

Auch der vierte Diskussionsschwerpunkt, „Funktion und Begriffsbestimmung von Chronologie" müsste eigentlich kontroverser diskutiert worden sein, als es im Protokoll aufscheint. Dass man aus „fachwissenschaftlichen, didaktischen und lernpsychologischen Argumenten übereinstimmend fest[.]stellt, daß der in den Rahmenrichtlinien vorgenommene Verzicht auf einen chronologischen Durchgang bzw. Grundkurs durch die Geschichte notwendig ist", kann sich nur auf „Chronologie im Sinne eines ‚Schrumpf-Ploetz'" beziehen. Die von den Historikern mit großer Wahrscheinlichkeit angesprochene Frage von Kontinuität und zeitlicher Tiefenstruktur wird im Protokoll ausgeklammert.

Unter dem Stichwort „Ideologieverdacht" weist das Protokoll dezidiert auf „starke Bedenken" der Teilnehmer hin, führt diese aber auf Negativerfahrungen mit der Studentenbewegung zurück. „Dies zeigte sich in der selektiven Rezeption des Papiers und in der Interpretation offener Formulierungen zugunsten von Eindeutigkeit."[1758]

[1756] Schubert, F. H.: An Hessisches Kultusministerium z.Hd. Frau Oberschulrätin Haller. 31. Mai 1972. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1757] G II 4: Herrn Minister. 24. Februar 1972. Seite 2f. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1758] G II 4: Herrn Minister. 24. Februar 1972. Seite 4. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf). Haller führt als Beispiel an: „Z.B. S. 23 ‚Welche Folgen hat es, daß die nach 1945 zunächst von allen politischen Kräften geforderte Demokratisierung der Wirtschaft unterblieb', wurde als Option für Demokratisierung der Wirtschaft interpretiert. D.h. dem Substantiv ‚Folgen' wurde im Leseprozeß das Attribut ‚negativ' assoziiert. Erst der Hinweis, daß andere Adressatengruppen im Gegensatz dazu kritisierten, die Mehrzahl der Lehrer werde unter Folgen ‚Wirtschaftswunder' oder ‚Freie Marktwirtschaft' assoziieren, machte den Vorurteilscharakter entsprechender Einwände bewußt."

Schließlich betraf der letzte im Protokoll erwähnte Diskussionsschwerpunkt das Verhältnis der Didaktik zur Geschichtswissenschaft. Die Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien habe diese Diskussion innerhalb der Wissenschaftler angestoßen. Dass sich aber als übereinstimmende Meinung „aus der Diskussion" ergab, dass „die Gliederung des Fachbereichs in alte – mittlere – neue und Zeitgeschichte" den „Anforderungen an Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht nicht mehr gerecht wird"[1759] und deshalb zur Disposition gestellt werden müsse, kann man sich eigentlich nicht vorstellen.

Jenseits der politischen Funktion dieser Tagung: Über weite Teile hatte sie auch den Charakter von Expertengesprächen im Verständnis Edelsteins. Die Mitglieder der Fachgruppe Gesellschaftslehre holten zu vielen offenen Fragen den Rat der Historiker ein. Haller macht das im Interview sehr deutlich „Wir waren auch nicht sicher, ob das so geht, deshalb suchten wir den Kontakt mit den Fachleuten."[1760] Die Historiker signalisierten ihre Bereitschaft zur Mitarbeit auf verschiedenen Ebenen. Die Umsetzung dieser Pläne lässt sich teilweise auch aus den Akten greifen. Im Zentrum sollte vor allem die „Bereitstellung von Materialien stehen, die dem gegenwärtigen Forschungsstand entsprechen".[1761] Daneben erklärten sich die Fachhistoriker auch bereit, bei der Lehrerfortbildung mitzuwirken, Forschungsaufgaben im Umfeld der Rahmenrichtlinien zu verfolgen, bzw. Modelle für Geschichte innerhalb der Gesellschaftslehre zu entwickeln.

Niederschläge der Kooperation mit den Historikern in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Nach der Tagung arbeiteten Haller und Wolf die Ergebnisse in eine zweite Fassung der Hinweise zum „Arbeitsschwerpunkt Geschichte" ein (Teil A der Rahmenrichtlinien). An dieser Stelle beginnt Hallers Mitarbeit an

[1759] G II 4: Herrn Minister. 24. Februar 1972. Seite 5. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1760] Vgl. Gespräch mit Haller, II.

[1761] G II 4: Herrn Minister. 24. Februar 1972. Seite 6. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

der konkreten Formulierung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre.[1762] Dies macht eine deutliche qualitative Veränderung ihrer Beteiligung aus: Zwar war Haller, wie gezeigt, schon vorher in engem Kontakt mit Wolf gestanden. Über Konzepte, auch über Inhalte, wohl an der einen und anderen Stelle, auch über Formulierungen hatte man diskutiert, nun aber wurde sie zur (mit-)verantwortlichen Autorin.

Auch diese Fassung wurde mit Historikern diskutiert. Aufgrund weiterer Rückäußerungen wurde noch eine dritte Fassung erstellt, die Haller bei der bereits angesprochenen Besprechung im Mai 1972 den Historikern des Historikerverbands vorlegte. In einer ersten Bewertung stellen Freyh und Schubert fest, dass „das Bemühen um historische Objektivität verstärkt" worden sei. Der „gesellschaftsverändernde Bezug" sei aber immer noch zu ausgeprägt, das Geschichtsverständnis werde als zu relativ dargestellt.

Ausführliche, weniger pauschale Anmerkungen, bis hin zu Formulierungsvorschlägen liegen zu dieser Fassung von Ulrich Muhlack und Peter Wende vor, damals Mitarbeiter am Historischen Institut Frankfurt. Im Hinblick auf eine, Ende Mai anberaumte, weitere Grundsatztagung halten die beiden einen „endgültigen Konsens über das Grundsätzliche" sowie „eine zügige Bewältigung der Detailprobleme"[1763], für durchaus möglich.[1764] – Die Vorschläge Muhlacks und Wendes gehen in breiten Passagen fast wörtlich in die Formulierung des Arbeitsschwerpunkts Geschichte der veröffentlichten Fassung ein.

Synopse: Vorschläge der Historiker Muhlack und Wende – Bearbeitung durch die Rahmenrichtlinien-Autoren Wolf und Haller

Die später heftig kritisierte Aussage zum Komplex „Objektivismus" ist eine Passage, bei der Haller und Wolf stark auf die Vorarbeiten der Historiker zurückgriffen:

[1762] Haller bestätigte die Hypothese, die sich aus einer deutlichen Umgestaltung des Kapitels, aus stilistischen Veränderungen, aus einer kompakteren Argumentation ergab, im Gespräch (Telefonat mit Haller). „Sie habe die Feder geführt", berichtete sie einmal. Insgesamt betont sie aber immer wieder den kritisch-kooperativen Arbeitsstil, den Wolf und sie pflegten.

[1763] Muhlack, U.: An Herrn Studiendirektor Hartmut Wolf. 18. Mai 1972. Seite 1. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1764] Unterlagen über weitere Tagungen liegen nicht vor.

Wende und Muhlack schlugen folgende Formulierung vor:	Haller und Wolf schreiben:
„Die in letzter Zeit intensiv geführte erkenntnistheoretische Diskussion hat diese Konzeption endgültig als objektivistischen Irrtum disqualifiziert, d.h. als eine bloße Vorspiegelung von wissenschaftlicher Objektivität, die die jeweiligen politisch gesellschaftlichen Bedingungen von wissenschaftlicher Erkenntnis naiv unterschlägt und für die damit die eigenen Erkenntnisvoraussetzungen undurchschaut bleiben."[1765]	„Die in letzter Zeit intensiv geführte erkenntnis-theoretische Diskussion hat diese Konzeption als objektivistischen Irrtum ausgewiesen, d.h. als eine bloße Vorspiegelung von wissenschaftlicher Objektivität, die die jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen von wissenschaftlicher Erkenntnis nicht berücksichtigt und für die damit die eigenen Erkenntnisvoraussetzungen undurchschaut bleiben."[1766]

Die wenigen Korrekturen haben die Vorschläge Muhlacks und Wendes eher entschärft. Inhaltlich eingegriffen haben Haller und Wolf nur an einer Stelle, wenn sie statt von den „politisch-gesellschaftlichen Bedingungen wissenschaftlichen Erkennens" ausschließlich von den „gesellschaftlichen Bedingungen" sprechen. Nach dem Vorentwurf hatte Wolf vorgesehen,

> den „[h]istorische[n] Aspekt (Geschichte)" mit folgender Passage einzuleiten: „Die Einschätzung des eigenen Standortes, der eigenen Handlungsfähigkeit, die Beurteilung gesellschaftlicher Zusammenhänge wird mitbedingt durch das individuelle Geschichtsbewußtsein, das sich als Ergebnis von bereits vorschulischen und außerschulischen Erziehungseinflüssen bildet."[1767]

Den geplanten Hinweis auf das individuelle Geschichtsbewusstsein lassen Haller und Wolf bei der Überarbeitung völlig fallen. Jeismann bringt einige Zeit später diesen Gedanken in die geschichtsdidaktische Diskussion ein, wenn er Geschichtsbewusstsein als die zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik bestimmt.[1768]

[1765] Muhlack, U./Wende, P.: Arbeitsschwerpunkt Geschichte. Ohne Datum, wohl Mai 1972. Seite 1. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1766] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], Seite 19.

[1767] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. Seite 13. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Entwürfe 1971/72. Privatarchiv Wolf).

[1768] Vgl. Jeismann, Didaktik, 1977.

Nach den Kontakten mit den Historikern entschied man sich, die Ausführungen zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte durch einen Hinweis auf den Gegenwartsbezug als Grundkategorie für Geschichte innerhalb der Gesellschaftslehre einzuleiten:

> „Entsprechend den allgemeinen Lernzielen wird der Stellenwert der Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre bestimmt über die Klärung der Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit ‚Vergangenem' beiträgt zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse."[1769]

An einer Passage zum Gegenwartsbezug von Geschichte zeigt sich, dass nicht alle Vorschläge Muhlacks und Wendes berücksichtigt wurden. Teilweise verändern Haller und Wolf so stark, dass sich die Intention verschiebt.

Muhlack/Wende schlagen vor:	Haller und Wolf modifizieren die Stelle folgendermaßen:
„In der politisch-gesellschaftlichen Praxis stoßen wir durchweg auf Fragen, die auf eine bestimmte historische Entwicklung zurückgehen und daher der historischen Aufklärung bedürfen. Umgekehrt wird damit die historische Aufklärung zur unumgänglichen Voraussetzung unseres gegenwärtigen Handelns. Wenn also einerseits die Beschäftigung mit der Geschichte sich durch ihren politisch-gesellschaftlichen Gegenwartsbezug rechtfertigen muß, so kann es andererseits begründetes, rationales politisch-gesellschaft-liches Handeln nur geben nach vorangegangener historischer Reflexion. Diese Reflexion schließt zunächst ein die Einsicht in den eigenen Standort, von dem aus das jeweilige Interesse an der Geschichte entsteht; die Frage nach der Geschichte wird immer in	„Demgegenüber müßte Geschichtsunterricht so angelegt sein, daß er die Interessensgebundenheit historischer Fragestellungen offenlegt. Bei der Frage nach Lösungsmöglichkeiten für diese Aufgabe ist durchgängig zu beachten, daß auch die Materialien aus der Vergangenheit ihrerseits ebenfalls unter dem Gesichtspunkt der in sie eingegangenen Standortgebundenheit zu beurteilen sind."[1771]

[1769] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], Seite 18.

der Geschichte gestellt. Historische Reflexion erfordert weiterhin die präzise Formulierung der aus diesem Interesse sich jeweils ergebenden historischen Frage, durch die insbesondere die Offenheit des Fragens, sein Abheben von unreflektierten Vorurteilen zu gewährleisten ist, und schließlich, was mit diesem letzten Punkt zusammenhängt, die Bereitschaft, das jeweils gewonnene Ergebnis zu akzeptieren und zur Grundlage der nachfolgenden praktischen Entscheidung zu machen. Dabei ist durchgängig zu beachten, daß auch die Materialien, auf die sich die historische Reflexion stützt, einem spezifischen Gegenwartsbezug unterliegen, daß also die differenzierte Erfassung eines historischen Gegenstandes eine eingehende Überlieferungskritik voraussetzt. Beide Arbeitsgänge lassen sich nicht voneinander trennen."[1770]	

Die Kürzungen sind nicht nur Ausdruck des Zwanges, sich in Richtlinien kurz zu fassen. Es lässt sich auch feststellen, dass Haller und Wolf hier auf bestimmten Schwerpunktsetzungen beharrten. Die Verkürzung hat sozusagen System.

Nicht nur die Frankfurter Historiker befassten sich mit dem „Arbeitsschwerpunkt Geschichte" der Rahmenrichtlinien, auch am Lehrstuhl Lucas in Gießen wurde eine „Überarbeitung" der „Präambel"[1772] erstellt. Ebenso bildete sich in Marburg eine „Gesprächsrunde" aus Hochschul- und Gymnasialhistorikern, die sich auf Grundsatztagungen an der Reinhardswaldschule und in anschließenden Diskussionsrunden mit Gesellschaftslehre auseinandersetzte. Dabei unterstrich man die Bedeutung der Materialien für die Gesellschaftslehre und zog daraus Konsequenzen:

[1770] Muhlack, U./Wende, P.: Arbeitsschwerpunkt Geschichte. Ohne Datum, wohl Mai 1972. Seite 2. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1771] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], Seite 19.

[1772] Seminar für Didaktik der Geschichte und Sozialkunde der Justus-Liebig-Universität Gießen. – Geschichte – Der Direktor: Frau Oberschulrätin Ingrid Haller. 10 Juli 1972. Seite 1. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

> „Zur Realisierung des Erstrebten gehören vor allem auch geeignete und gesicherte Materialien, die dem theoretischen Anspruch der Konzeption und insbesondere dem obersten Lernziel, schließlich auch fachwissenschaftlichen Ansprüchen, soweit sie legitimerweise zu erheben sind, tatsächlich genügen. Andernfalls könnte unsachgemäß gewähltes und gehandhabtes Material bei Inkompetenz oder Manipulation der damit Arbeitenden zum Gegenteil dessen führen, was die Planung anstrebt. [...] Die Mitglieder der Marburger Runde sind bereit, bei der Formulierung von Kriterien für die Auswahl, bei der Bereitstellung von Materialien und der Ausarbeitung von Hilfen für deren Handhabung und Auswertung mitzuwirken."[1773]

Es hatte also den Anschein, dass ein Kooperationsprozess zwischen Rahmenrichtlinienautoren und Fachhistorikern bzw. Fachdidaktikern in Gang kommen könnte. Davon war in der Phase der Kontroversen um die Rahmenrichtlinien nicht mehr die Rede.

6.5.3 Diskussionsprozesse in und mit Lehrerkollegien

Der Diskussionsprozess um die Rahmenrichtlinien drang sukzessive auch in interessierte Lehrerkollegien vor. So äußerte sich die Fachkonferenz Geschichte des Friedrichsgymnasiums Kassel[1774] besorgt zur „Aufhebung des selbständigen Geschichtsunterrichts".

Reaktionen auf die Kritiken aus den Lehrerkollegien

Was in dieser frühen Phase auffällt, ist, dass sich die Verantwortlichen Haller und Wolf durch Kontaktaufnahme mit den Schulen bemühen, in unmittelbarer Kommunikation Rede und Antwort zu stehen. Diese Wertschätzung des unmittelbaren Kontakts wurde schon als Merkmal der Gruppe Hartwig charakterisiert, als die Projektphase der Klafkikommission dargestellt wurde.[1775]

In ihren schriftlichen Reaktionen stellte Haller auf den Einwand, Geschichte würde abgeschafft, regelmäßig fest, es gehe nicht um die Aufhebung der Fächer, sondern um die „Koordination der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde [...], um zu verdeutlichen, daß diese Fächer als gemeinsamer Bezugsrahmen unter jeweils fachspezifischen Fragestellungen und Methoden es mit dem Gegenstand Gesellschaft zu tun haben."[1776] In allen Schreiben wurden die Lehrer zudem auf die seit dem ersten Halbjahr 1972 laufenden Lehrgänge am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' verwiesen, wo sie sich selbst ein Bild vom Konzept der Gesellschaftslehre machen könnten.[1777]

Die sehr auf die Anliegen abgestimmten Reaktion zeigen sich in Hallers Schreiben an die Kollegien des Albert-Schweitzer-Gymnasiums Alsfeld, der Lahntalschule, der Humboldt-Schule und der Kaiserin-Friedrich-Schule Bad Homburg. Alle Schulen hatten sich beklagt, dass der Geschichtsunterricht abgeschafft werde. Gerade diese Kollegen wies Haller darauf hin, dass „der jetzige Arbeitsstand zu dem Arbeitsschwerpunkt Geschichte [...] aus der Diskussion mit Hochschul-Historikern heraus entwickelt worden ist"[1778] Wieder machte sie auf die Lehrgänge des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' aufmerksam. Im Falle der Lahntalschule bot Haller sogar an, „einen Vertreter der Fachgruppe" in die Fachkonferenz zu schicken, weil der „notwendigerweise hohe Allgemeinheitsgrad" der Anfrage „es relativ schwer" machte, herauszufinden, „an welchem Punkte Sie konkret eine Alternative zu der in den Rahmenrichtlinien versuchten Neustrukturierung des Faches Geschichte sehen."[1779]

Wie die Expertengespräche mit Historikern sind die schon vor der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien ausgeschriebenen Lehrgänge an der Reinhardswaldschule ein hessisches Spezifikum, das auch im Zusammenhang mit der Reaktion auf die ersten Kritiken erwähnt werden muss:

[1773] Marburger Runde: Herrn Studiendirektor Hartmut Wolf. 13. Juni 1972. Seite 2. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1774] Fachkonferenz Geschichte, Friedrichsgymnasium Kassel: An den Hessischen Kultusminister. 22. Juni 1972. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1775] Zur Projektphase vgl. Seite 306 in diesem Band.

[1776] IV B 4 – 957/263. An die Fachkonferenz Geschichte, Friedrichsgymnasium Kassel. 26. Juli 1972. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1777] IV B 4 – 957/263. An die Fachkonferenz Geschichte, Friedrichsgymnasium Kassel. 26. Juli 1972. Seite 2. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1778] IV B 4 – 957/263: An die Fachschaft Geschichte Kaiserin-Friedrich-Schule. 16. Juli 1972. Seite 1. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[1779] G II 4 – 957/263: An die Historiker der Lahntalschule. 24. März 1972. Seite 3f. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

Lehrgänge an der HILF

Schon während der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien hatten immer wieder Lehrgänge in der Reinhardswaldschule stattgefunden, bei denen Materialien entwickelt und erprobt, erreichte Arbeitsstände diskutiert wurden. Häufig waren dies allerdings Grundsatzlehrgänge, also Lehrgänge auf Einladung des Hessischen Kultusministeriums. Die Adressaten waren dann die Fachgruppen oder eben Experten, wie die hessischen Historiker.

Im ersten Halbjahr 1972 kam ein neuer Lehrgangstypus hinzu: Interessierte Kollegen erarbeiteten mit Hilfe von bereitgestellten Materialien Unterrichtseinheiten zu in den Rahmenrichtlinien vorgegebenen Lernzielen. Haller spricht von 337 Lehrgängen, mit denen ca. 10.000 Lehrer erreicht wurden. Dieser Lehrgangstypus kann einerseits als Erprobung von Maßnahmen zur Implementation gesehen werden, aber auch als Reaktion auf die Kritik aus den Schulen. Das Konzept bekannt zu machen, damit zu arbeiten, schien den Verfechtern als die beste Form, der Kritik zu begegnen.

6.5.4 Hauptpersonalrat und Landeselternbeirat

Mitte März 1972, nach dem Rücklauf der Stellungnahmen aus den Ministerien und nach der Expertentagung mit den Historikern, gehen die ‚Beratungsfassungen' aller Rahmenrichtlinien an die beiden Gremien, die in Hessen für alle wichtigen Erlasse des Kultusministeriums zustimmungspflichtig sind, an den Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister und an den Landeselternbeirat. Landeselternbeirat und Hauptpersonalrat waren darüber informiert, dass die Fachgruppen versuchten, auf die sukzessiv eingehende Kritik zu reagieren. Vorgelegt wurde aber noch die Fassung vom Januar.

Die Argumentation in den Anträgen um Genehmigung

Die Genehmigung wird in einem von Ehrhardt unterzeichneten, von Haller entworfenen, Schreiben beantragt. Der Grundtext ist für beide Gremien derselbe. Vorangestellt sind grundsätzliche Begründungen für die Curriculumreform. Auffällig ist, dass, anders als in der internen Kommunikation, die Notwendigkeit der Revision, aber auch die Vorläufigkeit der Rahmenrichtlinien, selbst ihr Schulstufenbezug, aus der Aufgabe abgeleitet werden, die „Voraussetzungen für den technisch-wissenschaftlichen Fortschritt zu gewährleisten". Als gleichberechtigtes Ziel steht daneben

„die Sicherung und der Ausbau demokratischer Verhältnisse (Demokratiegebot des Grundgesetzes)."[1780]

Damit wird im Genehmigungsantrag des Jahres 1972 das Doppelmotiv „Modernisierung und Demokratisierung" wieder aufgegriffen, das Mitte und Ende der 1960er Jahre die Schulreform motiviert und den Initiativen weit verbreiteten Konsens gebracht hatte.

Besonderes Gewicht wurde darauf gelegt, die Vorläufigkeit und Verbindlichkeit der Richtlinien zu erklären. Eine Begründungslinie ergab sich aus der Akzeleration aller möglichen Entwicklungen, die andere aus dem noch nicht ausreichenden unterrichtsbezogenen Forschungsstand:

Wegen der beschleunigten wissenschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen Entwicklung könnten in Lehrplänen Inhalte nicht mehr über Jahre hinweg fixiert werden. Schon wegen dieser Akzeleration könnten Curricula nicht anders denn ‚vorläufig' sein. Die notwendige ‚Verbindlichkeit' müsste durch ‚allgemeine Lernziele' gewährleistet werden, die durch Inhalte zu konkretisieren seien, die dem Stand der Zeit entsprächen.

Als weitere Begründung für die notwendige ‚Vorläufigkeit' der Rahmenrichtlinien wird im Anschreiben an den Landeselternbeirat und den Hauptpersonalrat auch das sonst zentrale Motiv angeführt, nämlich, dass angesichts „der derzeitigen Forschungslage [...] sich zwar sehr genau das Defizit bisheriger Bildungspläne bestimmen" lässt, auch „die Aufgabenstellung für die Revision", dass aber „Lösungsmodelle" für Probleme wie Differenzierung, kompensatorische Erziehung, Lernerfolgskontrolle etc. derzeit noch nicht entwickelt seien.[1781] Deshalb hätten die einzelnen Fachgruppen keine traditionellen Lehrpläne, sondern „Rahmenkonzeptionen für das jeweilige Fach bzw. den Lernbereich" erstellt. „Diese Arbeit wurde horizontal durch den sogen. ‚Gemischten Ausschuß' (Vertreter der Fachgruppen und Vertreter des Ministeriums) und vertikal durch Stufenkoordinatoren der einzelnen Fächer verzahnt."[1782]

[1780] G II 4 957/22: LEB, HPR [handschriftlich]. Betr. Rahmenrichtlinien Primarstufe / Sekundarstufe I. Ohne Datum. Seite 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf). – Das Schreiben trägt deshalb keinen Adressaten und kein Datum, weil es sich um den Korpus handelt, der an beide Institutionen ging.

[1781] G II 4 957/22: LEB, HPR [handschriftlich]. Betr. Rahmenrichtlinien Primarstufe / Sekundarstufe I. Ohne Datum. Seite 4. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1782] G II 4 957/22: LEB, HPR [handschriftlich]. Betr. Rahmenrichtlinien Primarstufe / Sekundarstufe I. Ohne Datum. Seite 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

Zusammenfassend wird festgestellt: „Mit den jetzt vorliegenden Rahmenrichtlinien ist folgender Stand der Lehrplanrevision erreicht: diese Rahmenrichtlinien sind stufenbezogen, lernzielorientiert, sie ermöglichen Durchlässigkeit, sie haben den Modernitätsrückstand aufgearbeitet und Zielbestimmungen für eine weitere fachbezogene/fachübergreifende Arbeit vorgenommen."[1783] Auf die Veröffentlichung der vorläufigen Richtlinien soll im Schuljahr 1972/73 eine Vorlaufphase folgen, die zum einen dem Kennenlernen der Pläne dient, aus der aber auch bereits Impulse für die Weiterarbeit gewonnen werden sollen. Bei „Weiterarbeit" wird „vorwiegend an [die Erstellung von] Unterrichtsmaterialien/Modelle" gedacht.

Die Zustimmung der beiden Gremien

Sowohl der Landeselternbeirat als auch der Hauptpersonalrat signalisierten grundsätzliche Zustimmung zum Konzept der Rahmenrichtlinien, auch wenn die Elternvertreter feststellten, dass „das eigentliche Zustimmungsverfahren nach §22 des Gesetzes über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesschulbeirat erst eingeleitet werden könne, wenn die Richtlinien nach Eingang und Verarbeitung der verschiedenen Stellungnahmen dem Landeselternbeirat nochmals zugeleitet worden seien."[1784]

Der Landeselternbeirat wurde über weitere Arbeiten an den Rahmenrichtlinien informiert, insbesondere auch über die Arbeit am Komplex Sexualerziehung, bekam die Möglichkeit, Änderungsvorschläge einzubringen. Weitere Besprechungen wurden anberaumt, Missverständnisse in Protokollen waren auszuräumen. Insgesamt entwickelte sich eine unübersichtliche, ja verfahrene Situation.

Die abschließende Zustimmung zu den Entwürfen und damit verbunden die Möglichkeit, in den Druck zu gehen, erfolgte schließlich auf telefonischem Weg über die Elternvertreterin Hübsch.[1785] „Frau Hübsch sagt

[1783] G II 4 957/22: LEB, HPR [handschriftlich]. Betr. Rahmenrichtlinien Primarstufe / Sekundarstufe I. Ohne Datum. Seite 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1784] III B 2 – 818/204: Herrn Minister. Gespräch mit dem Landeselternbeirat von Hessen am 6. 5. 1972. 17. Mai 1972. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf). Es handelt sich dabei um ein Protokoll des Gesprächs zwischen Landeselternbeirat und Minister v. Friedeburg.

[1785] Betz: Vermerk zu Telefonaten mit Hübsch vom 13. Juni, 15. Juni, 21. Juni 1972. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

zu, in einem Brief an den KM klarzustellen, daß der Landeselternbeirat seine grundsätzliche Zustimmung zur Konzeption der Rahmenrichtlinien und des Umsetzungsprozesses erteilt, so daß sich ein weiterer Antrag auf Zustimmung zum Erlaß der Rahmenrichtlinien nach Abschluß der Diskussion erübrigt."[1786] – Für beide Seiten war dies ein Vorgeschmack auf die Schwierigkeiten des bevorstehenden Verfahrens. Wieder bildet sich auch der enorme Zeitdruck ab, unter dem das gesamte Unterfangen stand.

Der Hauptpersonalrat gab dagegen, nachdem eine Besprechung mit v. Friedeburg stattgefunden hatte, ohne weitere Einschränkungen seine grundsätzliche Zustimmung. Ohne Einzeländerung sollten die vorgelegten Richtlinien „insgesamt (allgemeine Lernziele und Unterrichtsinhalte) zur Diskussion (u.a. Kritik und evt. Modifizierung) und freiwilligen Erprobung freigegeben werden (ab Schuljahresbeginn 1972/73)". Einverstanden ist der HPR auch damit, „daß sich ihre Weiterentwicklung an den [im Anschreiben an den HPR aufgeführten] Zielen orientiert."[1787] Aufgrund seiner Verpflichtung gegenüber den Lehrern forderte der Hauptpersonalrat aber eine schnelle Konkretisierung der Überlegungen für die Implementation sowie die Gewährung „entsprechender Entlastungen" der Lehrer für die Einarbeitung und Fortbildung.

Im März wurden darüber hinaus Stellungnahmen von den anderen, im Rahmenrichtlinienbeirat vertretenen, Institutionen eingeholt, von der GEW, vom Philologenverband, vom Deutschen Lehrerverband Hessen, vom Landesschülerrat.[1788] Auch diese waren – unter dem Vorbehalt der genaueren Prüfung – zustimmend.

Analysiert man das Umfeld der internen Begutachtung, so erhält man ein komplexes Bild. Überall stößt man auf das Problem des Zeitdrucks. Grundlegende Neuerungen, wie „Vorläufigkeit und Verbindlichkeit", sind in ihrer Konsequenz noch lange nicht allen bewusst.

Bereits im Vorfeld der Veröffentlichung zeigt sich, dass die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in einem wesentlich größeren Maße als diskussions- und kritikwürdig betrachtet werden, als die Richtlinien der anderen Fächer. Mit großem Engagement und Einsatz vertreten die Verantwortlichen für die Gesellschaftslehre, besonders Ingrid Haller, ihr

[1786] Betz: Vermerk zum 21. Juni 1972. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1787] Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister: Herrn Hessischen Kultusminister. 8. Mai 1972. Seite 2. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1788] Die Stellungnahmen haben sich erhalten in: Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. (Privatarchiv Wolf).

Konzept. In besonderem Maße setzt man dabei auf die unmittelbare Kommunikation mit Kritikern und Befürwortern. Diese erfolgt besonders intensiv mit den Historikern.

Die kritischen Anmerkungen werden bis kurz vor der Drucklegung in die Entwürfe der Rahmenrichtlinien aufgenommen; ihr Status als vorläufig wird auch hier sichtbar. Von den essentiellen Grundlagen ihrer Konzeption weichen Haller und Wolf allerdings nicht ab.

6.6 Die Veröffentlichungen des HKM im Vorfeld der Präsentation

Zu Beginn des Schuljahres 1972/73 wurden „allen Lehrern für die Fächer bzw. Lernbereiche, in denen sie unterrichten, die entsprechenden Rahmenrichtlinien zur Verfügung gestellt". Dies bedeutete noch nicht deren Einführung. Vielmehr stellte der Hessische Kultusminister in seinem zeitgleich erscheinenden Erprobungserlass fest: „Das Schuljahr 1972/73 soll zunächst zur Kenntnisnahme, Diskussion und freiwilligen Teilerprobung der neuen Rahmenrichtlinien dienen."[1789] Dieses Procedere war, wie oben dargestellt, mit den beiden, in Hessen zustimmungspflichtigen Gremien, Landeselternbeirat und Hauptpersonalrat der Lehrer, so abgestimmt.

Die Veröffentlichung der neuartigen Richtlinien war langfristig vorbereitet worden. Es ist also der Polemik zu den Rahmenrichtlinien zuzuordnen, wenn behauptet wird, die Öffentlichkeit sei von den Plänen überrascht worden.

Die Informationspolitik zu den Rahmenrichtlinien, die bereits im Dezember 1970 einsetzte, hat System. Während die öffentlichen Hinweise aus den Jahren 1970 und 1971 neben der Funktion, inhaltlich auf das Neue der Richtlinien vorzubereiten auch eine stark politische Funktion hatten, verschieben sich 1972 die Gewichte. Die bildungspolitischen Informationen vom Sommer 1972 zu den Richtlinien und die Rahmenrichtlinien für die einzelnen Fächer sind als Einheit zu lesen. Im Vordergrund steht das Interesse, die „Betroffenen", vor allem die Lehrer zur Arbeit mit den Plänen zu befähigen. Die politische Dimension schwingt zwar mit, ist diesen pragmatischen Zielen aber nachgeordnet.

Funktion dieses Teilkapitels ist es, die Veröffentlichungen des HKM im Umfeld der Rahmenrichtlinien vorzustellen und zu diskutieren. Dabei sollen die unterschiedlichen Intentionen klar herausgearbeitet werden, die

[1789] Erlaß vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). Seite 819.

mit den verschiedenen Beiträgen verbunden waren. – Das Kapitel 6.6 hat zudem die Funktion, einen Rahmen für die Einordnung der Auseinandersetzung mit der politischen Kontroverse um die Rahmenrichtlinien zu schaffen. Die Kontroverse steht im Zentrum des nachfolgenden 7. Kapitels.

Übersicht über die Informationen des HKM zu den neuen Richtlinien

Eine erste Information über die „kurzfristige Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien" war, wie bereits erwähnt, in den ‚bildungspolitischen Informationen' des HKM vom Dezember 1970 erfolgt.[1790] Die Absicht wurde in dieser Arbeit bereits ausführlich diskutiert: Die kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien sollten als Teil der hessischen Reformprozesses dargestellt werden, mit dem auf die Bedürfnisse „vor Ort", in den Schulen reagiert wurde. Der Streit um die Rolle der Klafkikommission, der im Hintergrund tobte, sollte dabei nicht öffentlich werden.

Jede der öffentlichen Verlautbarungen rekurrierte auf Papiere, die für die internen Arbeitsprozesse von Bedeutung waren. Ein wichtiger inhaltlicher Bezugspunkt für die bpi vom Dezember 1970 war die „Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien"[1791]. An ihr hatten sich die Rahmenrichtliniengruppen bei ihrer Arbeit zu orientieren.

Die nächste Information erfolgte im November 1971. Man entschied sich zu einer Darstellung im Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, unter dem Titel „Keine Lehrpläne mehr in Hessen? Zur Konzeption zukünftiger Curriculumentwicklung".

6.6.1 November 1971: Keine Lehrpläne mehr in Hessen? „Hinweise" zu den Rahmenrichtlinien im Amtsblatt

Für die Terminierung gab es im Wesentlichen zwei Gründe. Einer leitet sich aus dem Arbeitsprozess an den Rahmenrichtlinien ab, einer ist politischer Natur: Der Herbst 1971 stellte eine erste Zäsur bei der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien dar. Die Fachgruppen hatten ihre ‚Zwischenberichte' vorgelegt, die der ‚Gemischte Ausschuß' kritisch sichten und aufeinander abstimmen sollte.[1792] Auch wenn die Ergebnisse nicht immer

[1790] Zur Information vom Dezember 1970 vgl. Seite 468 in diesem Band.

[1791] Ohne Verfasser, wohl Haller, I.: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Datum, wohl Dezember 1970. (HHStA Wiesbaden, Abt. 504, Nr. 3798).

[1792] Zur Tätigkeit des ‚Gemischten Ausschusses' vgl. S. 540 in diesem Band.

den Erwartungen und Hoffnungen entsprachen, war absehbar, dass zum Jahresende 1971, spätestens zu Jahresbeginn 1972, Rohfassungen aller Rahmenrichtlinien vorliegen würden, dass also der Auftrag der ‚kurzfristigen Erstellung von Rahmenrichtlinien' einlösbar war. Schon das war ein guter Grund, die Öffentlichkeit über den Fortgang der Arbeit zu informieren.

Der Zeitpunkt wurde aber nicht nur durch innere Logik der Richtlinienarbeit bestimmt, sondern auch politisch. Er steht im Zusammenhang mit der Ende Oktober 1971 endgültig vollzogenen Absetzung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'. Es war noch nicht absehbar, ob die Entpflichtung der Klafkikommission zu politischen Irritationen führen würde, die es abzufedern galt.

Nach der Erinnerung des Staatssekretärs Moos stellte die Abteilung Schulplanung eindringlich die Notwendigkeit dar, „daß nunmehr eine öffentliche Äußerung des Ministeriums unumgänglich sei, um vor allem den in linken Kreisen und der GEW umlaufenden Gerüchten, denen auch die Opposition schon Glauben zu schenken schien, der Minister plane einen Oktroi, den Boden zu entziehen."[1793] – Der Titel „Keine Lehrpläne mehr in Hessen? Zur Konzeption zukünftiger Curriculumentwicklung" und das Amtsblatt als Ort der Veröffentlichung sprechen dafür, dass man tatsächlich von Irritationen in der Kollegenschaft ausging.

Auseinandersetzungen um den Ort der Veröffentlichung

Nach der Erinnerung Moos', bedeutete die Veröffentlichung des neuartigen Konzepts im Amtsblatt für Teile der Ministerialbürokratie ein Problem, weil Amtsblatt mit ‚Erlaß' und ‚Weisungscharakter' assoziiert wurde.[1794] Damit hätten auch die von Haller vorgeschlagenen Schritte der Lehrplanrevision Verbindlichkeit bekommen. Aber innerhalb des Ministeriums wurden das Konzept und die sich daraus ergebenden Konsequenzen durchaus kontrovers beurteilt, vor allem seit intern die ersten Fassungen von Richtlinien bekannt geworden waren.[1795] Deshalb entwickelte

[1793] Moos, Hessische Bildungspolitik 1969–1976, Tiposkript, 1993, Seite 82 (Privatarchiv Moos).

[1794] Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969–1976. Tiposkript 1993. Seite 79. (Privatarchiv Moos).

[1795] Moos macht dies am Beispiel des Erstentwurfs für die Rahmenrichtlinien Deutsch, Primarstufe deutlich. Er habe den Entwurf an den Minister mit folgender Bemerkung weitergeleitet: „Wenn Sie einen Freiflug zum Mond wünschen, empfehle ich der Vorlage zuzustimmen. Im Übrigen verweise ich auf meine Randbemerkungen." (Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969–1976. Tiposkript 1993. Seite 81. (Privatarchiv Moos).).
Im Interview berichtete Moos, dass der Minister, die Brisanz, die in diesen Entwürfen lag, sofort erkannt hätte. Besonders problematisch erschienen dem Staatssekretär – der Minister schloss sich dieser Beurteilung an – die radikale Kritik an gesellschaftlichen Zuständen, insbesondere an der Familie, sowie die Diktion, die für Grundschullehrer und deren Schüler nicht verstehbar schien. Die bereits angelaufene Auslieferung der Entwürfe zur Diskussion und Begutachtung durch den Landeselternbeirat und die Verbände sei in einer dramatischen Aktion gestoppt worden, einzelne bereits ausgelieferte Exemplare wurden von den Fahrern des Ministeriums wieder zurückgeholt. (Vgl. Gespräch mit Moos).
Von der Chronologie her ergibt sich das Problem, dass zum Zeitpunkt der Veröffentlichung von „Keine Lehrpläne mehr in Hessen?" erst die Zwischenberichte der Fachgruppen für den ‚Gemischten Ausschuß' vorlagen, nicht die Entwürfe, von denen Moos in seinem Beispiel spricht. Es hatte sich dabei um eine Fassung vom Sommer 1972 gehandelt.

sich Widerstand gegen die Veröffentlichung im Amtsblatt. – Haller kann sich an Derartiges nicht erinnern, schließt solche Überlegungen aber auch nicht aus.[1796]

Weil aber die Argumentation, dass nunmehr informiert werden musste, nicht von der Hand zu weisen war, suchte man, so Moos, nach einem Kompromiss für die Publizierung der Konzeption, der die Öffentlichkeit zwar auf offiziellem Wege informierte und damit beruhigte, das Ministerium aber nicht an die dort gemachten Aussagen band.

Der Weg, den man sich ausdachte,[1797] war nach Aussagen Moos' einmalig, wurde weder vor- noch nachher wieder praktiziert: Man veröffentlichte die Vorlage im **Anhang** des Amtsblatts, im Abschnitt ‚Hinweise', als persönliche Meinungsäußerung der für Curriculumrevision zuständigen Referentin, Ingrid Haller. Diese Weise der Publizierung eröffnete ministeriumsintern alle Möglichkeiten: Befürworter und Gegner interpretierten die Bedeutung der Verlautbarung unterschiedlich.

Nur der Teil der Öffentlichkeit, der Verwaltungsmodalitäten kannte, verstand, daß hinter der Veröffentlichung unter „Hinweise" grundsätzliche Überlegungen standen. Ob dies zu Spekulationen führte und damit eher zu weiterer Beunruhigung als – wie beabsichtigt – zu Befriedung beitrug, läßt sich nicht rekonstruieren.[1798]

[1796] Gespräch mit Haller, III.

[1797] Moos benennt den „stets listenreiche[n] Abteilungsleiter I Ministerialdirigent Ilnitzky" als Urheber des Gedankens. Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969–1976. Tiposkript 1993. Seite 82. (Privatarchiv Moos).

[1798] Vgl. Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969–1976. Tiposkript 1993. Seite 78–83. (Privatarchiv Moos).

Grundlagen des Textes

Auf den Inhalt und die Intention des Textes wird im folgenden Unterkapitel (6.6.2.) ausführlich eingegangen. Hier erfolgt lediglich die Verknüpfung zum Arbeitsprozess an den Rahmenrichtlinien, der oben dargestellt wurde. Haller erläutert in ihrem Text, welches Verständnis von Curriculumrevision für die Entwicklung der Rahmenrichtlinien und für die Weiterarbeit an ihnen bestimmend ist. Sie bezieht sich dabei auf Textvorlagen, die für die interne Arbeit entwickelt worden waren: Bei den Passagen, die sich mit der Implementation der Rahmenrichtlinien befassen, griff sie auf einen Text zurück, den Wolf und Ivo als „Arbeitspapier für den ‚Gemischten Ausschuß'" entwickelt hatten („Zu den Realisierungsbedingungen von Lehrplanrevision auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien"[1799]). Auch Formulierungen aus einer ihr selbst entwickelten Tischvorlage für den Rahmenrichtlinienbeirat („Tischvorlage über die Funktion der Rahmenrichtlinien"[1800]) flossen in die Darstellung im Amtsblatt ein.

Juli 1972, bpi: „Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien) Begründungen, Aufgaben, Perspektiven"

Im Juli 1972, vor Beginn der Sommerferien, erfolgte die dritte Veröffentlichung im Umfeld der Rahmenrichtlinien, diesmal wieder in den ‚bildungspolitischen Informationen'. Es handelte sich dabei um eine Sondernummer mit der Auflagenhöhe 50.000 unter dem Titel „Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien) Begründungen, Aufgaben, Perspektiven"[1801]. Die Nummer der bpi wurde vor Auslieferung der Rahmenrichtlinien an alle Lehrer und die interessierte Öffentlichkeit verteilt.

[1799] Ohne Verfasser, wohl Wolf, H./Ivo, H.: Zu den Realisierungsbedingungen von Lehrplanrevision auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien. Arbeitspapier für den ‚Gemischten Ausschuß'. Ohne Datum. (Protokolle von Rahmenrichtlinien Fachgruppen. Ref. IV C 5. I. Teil 1. [Aktenschachtel] Az: 957/530. Aktenschachtel 2. Teilbestand ‚Gemischte Ausschuß'. HKM).
Dass Wolf und Ivo die Verfasser des Papiers sind, geht aus einem von Ehrhardt unterzeichneten Anschreiben an die Mitglieder des Gemischten Ausschusses hervor. (G II 957/21: An die Mitglieder des Gemischten Ausschusses. 12. November 1971 und aus G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. und 20. 11. 1971 im HILF, Reinhardswaldschule. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

[1800] Ohne Verfasser, wohl Haller, I.: Tischvorlage über die Funktion der Rahmenrichtlinien. Zwischenberichte für die Sitzung des Beirats am 19. Oktober 1971. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

Intentionen der bpi-Veröffentlichung vom Sommer 1972

Durch Hinweise in Erlassen, so z.B. im ersten Erprobungserlass vom August 1972[1802] und durch andere offizielle Äußerungen aus dem Ministerium wird den ‚bildungspolitischen Informationen 3/72" die Dignität von allgemeinen Vorüberlegungen für die Rahmenrichtlinien zugewiesen, vergleichbar den Präambeln bisheriger Lehrpläne. Diese Veröffentlichung sollte also deshalb als Einheit mit den Rahmenrichtlinien für die einzelnen Fächer betrachtet werden.

Die Informationen in den bpi gliedern sich in zwei Teile. Das erste Kapitel befasst sich mit der „Bedeutung der Rahmenrichtlinien" und ihren Besonderheiten; das zweite Kapitel setzt sich mit den „[z]ukünftige[n] Arbeitsschwerpunkte[n] der Schulreform auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien"[1803] auseinander.

Die internen Vorarbeiten

Weil diese Veröffentlichung „Präambelfunktion" hat, wurde sie langfristig und mit großem Aufwand vorbereitet. Eingebunden in die Erarbeitung der Beiträge war der ‚‚Gemischte Ausschuß''. Schon bei der Tagung im Oktober 1971 stellte man einen „vorläufige[n] Themenkatalog" für die „Behandlung im allgemeinen Teil" der bpi 1972 zusammen.[1804] Bei der Novembersitzung wird die Abteilung G II mit der „Abfassung eines Vorentwurfs, vorzulegen in der nächsten Sitzung" beauftragt. Es werden „weitere Stichpunkte für den Vorspann [...] genannt".[1805] Im Dezember 1971 liegt schließlich, wie vereinbart, eine 16–seitige Tischvorlage zu

[1801] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), 1972.

[1802] Erlaß vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). Seite 819.

[1803] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), 1972, Inhaltsverzeichnis, ohne Seitenangabe.

[1804] G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 14. und 15. 10. 1971 im HILF, Reinhardswaldschule. Ohne Datum. Seite 3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

[1805] G II: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Gemischten Ausschusses am 19. u. 20. 11. 1971 im HILF, Reinhardswaldschule. Ohne Datum, Seite 5. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuß. Privatarchiv Wolf).

„Einleitung und Vorspann zu den Rahmenrichtlinien", entworfen von Haller, vor.[1806] Zwischen dieser Vorlage und der tatsächlich veröffentlichten Fassung lassen sich deutliche Parallelen erkennen. Die Vorlage wird auch vom Rahmenrichtlinienbeirat[1807] diskutiert.

Involviert in die Erarbeitung der bpi sollten auch alle Richtlinien-Fachgruppen werden. Ein umfangreicher Aktenbestand belegt, dass es vorgesehen gewesen zu sein scheint, die Rahmenrichtlinien für die einzelnen Fächer kurz vorzustellen. Dazu legten die Federführenden der Rahmenrichtliniengruppen im ersten Drittel des Jahres 1972 die Darstellungen ihrer Pläne vor.[1808] Auf ca. 10 – 15 Seiten[1809] sollte eine Übersicht erstellt werden, die besonders die Neuerungen herausstrich. Aus den Begleitschreiben der Federführenden geht hervor, dass am 23. Februar 1972 ein Koordinationsgespräch für die Publikation stattgefunden hatte. Dieses aufwendige Unternehmen wurde dann aber gestoppt. In den bpi 3/72 werden die einzelnen Rahmenrichtlinien nur ganz kurz innerhalb des Hallertextes vorgestellt; eine Bezugnahme auf die Vorarbeiten der Federführenden ist nicht zu erkennen.

Warum man vom ursprünglichen Plan abwich, wie die Federführenden darauf reagierten, dass ihre Manuskripte hinfällig geworden waren, lässt sich nicht mehr fassen. – Auffällig ist, dass nur für Gesellschaftslehre kein Manuskript vorliegt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Abteilung Schulplanung die Aufnahme der Übersichten in die bpi nicht befürwortet und sie letztlich auch zu Fall gebracht hatte. Wolf als ‚Insider' hätte, dieser Lesart zu Folge, erst gar nicht zu schreiben begonnen.

Exemplarisch wird nun noch betrachtet, wie die Öffentlichkeit inhaltlich über die Rahmenrichtlinien informiert wurde.

[1806] G II 4: Tischvorlage für die Sitzung des Gemischten Ausschusses am 17./18. Dezember in der Reinhardswaldschule Kassel. „Einleitung und Vorspann zu den Rahmenrichtlinien". 13. Dezember 1971. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Privatarchiv Wolf).

[1807] Zur Struktur und Funktion des Rahmenrichtlinienbeirats vgl. S. 697.

[1808] Die Manuskripte gehen ein zwischen Januar 1972 (Freudenstein für Neuere Sprachen) und April 1972. (Rahmenrichtlinien Entwürfe 1971/72. Teilbestand bpi-Entwürfe. Privatarchiv Wolf).

[1809] Die Seitenangabe ist entnommen dem Begleitschreiben zur Übersicht über Katholische Religionslehre (Wennrich, J.: An den Herrn Hessischen Kultusminister. 14. Februar 1972. (Rahmenrichtlinien Entwürfe 1971/72. Teilbestand bpi-Entwürfe. Privatarchiv Wolf).).

6.6.2 Inhaltliche Aussagen über die Rahmenrichtlinien im Amtsblatt 1971 und in den bpi 1972

Im Mittelpunkt stehen dabei die Äußerungen der Abteilung Schulplanung zur Konzeption der Rahmenrichtlinien in der Darstellung von 1971 bzw. 1972. Hinzugezogen werden auch die Interpretation in der 1973 erarbeiteten Dissertation Ingrid Hallers[1810] sowie die Erläuterungen, die Haller/Wolf 1972[1811] und 1974[1812] in Interviews und Publikationen gaben.

Streitpunkt: Hallers Verständnis von der Veränderungsbedürftigkeit der Schulwirklichkeit

Die ministeriumsinternen Kontroversen um die Publikation des Konzepts im Amtsblatt hatten sich weniger an den schulpolitischen Aussagen entzündet. Nach wie vor konnte man von einem grundsätzlichen Reformkonsens in Hessen ausgehen. Auch wenn nicht alle Referenten Schulpolitik als Gesellschaftspolitik verstanden, auch wenn nicht alle Verfechter des Gedankens der integrierten Gesamtschule waren, so waren sie durchaus bereit zu tolerieren, wenn Haller sagte:

> „Den gesellschaftspolitischen Entscheidungen liegt die Erfahrung zugrunde, daß das traditionelle dreigliedrige Schulsystem weder den Anforderungen, die sich aus dem Demokratiegebot des Grundgesetzes ergeben (Chancengleichheit), noch den Erfordernissen technisch-ökonomischer Entwicklungen der Gesellschaft gerecht wird."[1813]

Ebenso dürfte die These, dass es notwendig wäre, die Neuorganisation der Schulstruktur, mit Lehrerbildung und Curriculumentwicklung zu vernetzen, akzeptierbar gewesen sein. Nicht einmal das Hauptanliegen Hallers, „daß eine zukünftige Konzeption von Curriculumentwicklung die Vermittlung von Theorie und Praxis unabdingbar leisten muß"[1814], dürfte in dieser allgemeinen Formulierung fraglich gewesen sein.

Das zugrunde gelegte Theorie- und Praxisverständnis aber, vor allem die Konsequenzen, die aus der Vermittlung zwischen den beiden Polen

[1810] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 70–106.

[1811] b:e-Interview mit Ingrid Haller und Hartmut Wolf: neue Schule" in Hessen: Basisarbeit durch Bürokratie? In: b:e 1/1973. Seite 31–33. Die Aufzeichnung fiel noch ins Jahr 1972.

[1812] Haller/Wolf, Reform ohne Ende oder Ende einer Reform? 1974. Seite 37–107.

[1813] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 1. Haller greift hier die beiden Hauptmotive für Schulreform auf.

[1814] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 4.

gezogen wurden, dürften auf Misstrauen und Ablehnung gestoßen sein. Mit Hallers Vorstellungen von der Veränderung der Schulrealität stimmten viele nicht überein. Genau diesen Gedanken stellte Haller in der 1971er Veröffentlichung zu den Rahmenrichtlinien aber vor. Die Überlegungen werden vorab zusammengefasst, bewusst wird dabei der Sprachduktus Hallers weitgehend beibehalten.

Ziele für die Veränderung der Schulwirklichkeit und die Rolle der Rahmenrichtlinien in diesem Prozess

Haller stellt das den Richtlinien zu Grunde liegende Theorie-Praxis-Verständnis dar:

> „‚Theorie' bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Methoden der Entwicklung, Erprobung und Überprüfung von Kriterien für eine Funktionsbestimmung öffentlich organisierter Erziehung in unserer Gesellschaft. Unter ‚Praxis' wird die jeweilige Schulrealität als Stichwort für den Bedingungszusammenhang der Faktoren verstanden, die derzeit Unterricht bestimmen. ‚Vermittlung' zwischen so verstandener Theorie und Praxis ist gleichbedeutend mit einem Prozeß, in dem die Strategien für die Veränderung von Schulwirklichkeit konkret aus der Schulrealität bestimmt werden."[1815]

Um diese Veränderung bewirken zu können, müssen die Stoffkataloge der traditionellen Lehrpläne „durch **allgemeine Lernziele** in einem systematischen Zusammenhang ersetzt werden", wobei eigentlich die Konkretisierung der allgemeinen Lernziele „bezogen auf die jeweilige Situation, in der Lernen einer Gruppe stattfindet – von Lehrern und Schülern selbständig vorgenommen werden" sollte.[1816]

Damit aber sei die „Praxis" vorerst noch überfordert. Deshalb sei es in einem Zwischenschritt notwendig, **Hilfestellung durch „lernzielorientierte und fachbereichsbezogene Rahmenrichtlinien"** zu leisten. – Diese Funktionsbestimmung für Rahmenrichtlinien ist so der Öffentlichkeit noch nicht vorgestellt worden. In den bpi von 1970 war die Notwendigkeit, kurzfristig Rahmenrichtlinien zu entwickeln, anders begründet worden, als „‚lehrplanmäßige' Hilfestellung", um die beabsichtigte Horizontalisierung des Schulsystems zu ermöglichen und als Bündelung und

[1815] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 4.
[1816] Die Orientierung an allgemeinen Lernzielen hatte auch die Klafkikommission vertreten. (Vgl. Kapitel 4, Seite 207 in diesem Band).

Systematisierung bereits vorliegender curricularer Arbeiten unterschiedlicher Gruppen.[1817]

Haller legte nun eine wesentlich komplexere Einordnung und Begründung vor. 1971 wird der Bezug zur **permanenten Curriculumreform,** der bislang in nur vagen Andeutungen bestand, konkretisiert. Auch werden die Aussagen zur **Vorläufigkeit der Rahmenrichtlinien** radikalisiert. Während es bislang möglich war, die Notwendigkeit einer permanenten Curriculumreform primär auf das Fortschreiten der Wissenschaften zu beziehen, das es nötig macht, Lehrpläne an den je neuen Stand anzupassen, macht Haller nun eindeutig klar, dass es bei der im Zusammenhang mit der von den Rahmenrichtlinien intendierten permanenten Reform schwerpunktmäßig um den Prozess der Innovation, der Veränderung, gehe.

Im Zusammenhang mit der Rahmenrichtlinien-Arbeit sollten Lehrer befähigt werden, die relativ konstanten allgemeinen Lernziele, die begründen, „was wann wie von wem warum und wozu gelernt werden soll"[1818], zu konkretisieren, und zwar bezogen „auf den jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsstand"[1819].

- Primär sei die „Funktionsbestimmung öffentlich organisierter Erziehung in unserer Gesellschaft".
- Dem Stand der Curriculumforschung entsprechend erfolgt diese Funktionsbestimmung „über eine Beziehung auf mögliche Anwendungssituationen des Gelernten".
- Erst daraus leiten sich „Entscheidungen für Inhalt und Organisationsformen von Unterricht"[1820] ab.

Überwindung der fachbezogenen Rahmenrichtlinien als mittelfristiges Ziel

Die Brisanz, die in dieser Feststellung steckt, ist, dass gerade solche Rahmenrichtlinien, die noch die Fachstruktur in den Mittelpunkt stellen und noch nicht „allgemeine gesellschaftliche Anwendungssituationen des Gelernten als Bezugsrahmen"[1821] akzeptieren können, nicht mehr als ein

[1817] Vgl. Hessisches Kultusministerium, Zur kurzfristigen Erstellung von stufenbezogenen Rahmenrichtlinien, 1970, Seite 12–16. Zitat Seite 12.
[1818] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 1.
[1819] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 4.
[1820] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 1. Diese Passage ist deutlich an Robinsohn orientiert.
[1821] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 3.

Zugeständnis an die zu wenig reflektierte ‚Praxis' sind. (Eine aus der kritischen Theorie abgeleitete Grundthese ist ja, dass um die Lehrer nicht zu überfordern, die tatsächliche ‚Praxis' aufgegriffen werden muss, wenn man einen „kalkulierten Prozeß der Veränderung der Schulwirklichkeit in Gang" bringen wolle). Im Laufe des Innovationsprozesses müssten aber gerade die an den Fachstrukturen orientierten Rahmenrichtlinien verändert werden. Es müsste auch für sie die Notwendigkeit erkannt werden, die „Aussagen über Gegenstände und Methoden der Einzelfächer"[1822] auf allgemeine Lernziele zu beziehen.

Obwohl in der Darstellung des Amtsblattes der Gedankengang zentral ist, dass es um „die Organisation eines permanenten Revisionsprozesses" im Sinne des „curricularen Anspruch[s]" gehe,[1823] bleibt der Hinweis, dass dies massive Konsequenzen für alle Fach-Rahmenrichtlinien habe, immer noch verklausuliert.[1824] Die Passage der Darstellung, die den Lehrern erklären soll, was mit Rahmenrichtlinien mittelfristig beabsichtigt ist, wird im Folgenden in einem ausführlichen Zitat wiedergegeben. Bei der Lektüre mit bedenken sollte man, dass es auch Aufgabe dieses Passus war, zu verdeutlichen, dass Rahmenrichtlinien nicht im Sinne eines Oktroi erlassen werden, dass mit der eben erfolgten Auflösung der Klafkikommission das Feld der demokratisch legitimierten Curriculumreform nicht verlassen wird, dass vielmehr gerade durch Rahmenrichtlinien ernst gemacht werden soll mit der Beteiligung der Lehrer an der Revision des Curriculums, mit der Demokratisierung des Prozesses also.

> „In den Rahmenrichtlinien werden Unterrichtsgegenstände und Vorschläge zur Unterrichtsorganisation lernzielorientiert in Zuordnung zu Schulstufe und Lerngruppen benannt. Ziel der Rahmenrichtlinien, die z.Zt. in Hessen ausgearbeitet werden, ist es, einen kalkulierten Prozeß der Veränderung der Schulwirklichkeit in Gang zu bringen. Diese Veränderung ist Bedingung dafür, daß sich die Rahmenrichtlinen selbst schrittweise dem oben skizzierten curricularen Anspruch annähern, d.h. der Prozeß selbst im Sinne zunehmender Qualifizierung von Lehrern und Schülern zur lernzielorientierten Organisation von Unterricht beschrieben werden kann.

Die zitierte Passage bezieht sich zwar auf die Probleme innerhalb der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', hat aber grundsätzliche Relevanz für die hessische Curriculumrevision, weil sich aus diesen Beobachtungen und Erfahrungen das neue, an den Rahmenrichtlinien ansetzende Konzept ableitet.

1822 Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 5.

1823 A. a. Ort wird curricularer Anspruch definiert im Sinne von „allgemeine gesellschaftliche Anwendungssituationen des Gelernten als Bezugsrahmen zu akzeptieren" (Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 3.)

1824 Die Hinweise auf Zusammenhänge zwischen einer permanenten Curriculumreform und fachspezifischen Lehrplänen werden im folgenden im Zitat wiedergegeben, um die darauf aufbauende, im Haupttext dargestellte Interpretation kontrollierbar zu machen:

- Das Scheitern der Curriculum-Kommission wird u.a. erklärt aus der Unfähigkeit speziell der Naturwissenschaftler, curricular zu denken. „Eine Abklärung der unterschiedlichen Auffassungen scheiterte nicht zuletzt an der Unmöglichkeit, derzeit zwischen den Vertretern der einzelnen Fachbereiche Übereinstimmung zu erzielen in Bezug auf die Konsequenzen, die sich aus der Abhängigkeit zwischen Lernzielbestimmungen, Bestimmung des Unterrichtsgegenstandes und der Unterrichtsorganisation fachspezifisch ergeben. Dabei spielt einmal eine Rolle, dass es in bestimmten Fächern aufgrund der fachspezifischen Fragestellungen leichter fällt, den curricularen Ansatz aufzugreifen, d.h. allgemeine gesellschaftliche Anwendungssituationen des Gelernten als Bezugsrahmen zu akzeptieren. [S.o.] Vor allem im Bereich der Mathematik, aber auch der Naturwissenschaften kann dies z.Zt. nicht in gleicher Weise gelingen, weil sich besonders hier fachdidaktische Konzeptionen bisher nahezu ausschließlich an der jeweiligen Wissenschaftstheorie der Fachdisziplin orientiert haben. Die gewählte fachimmanente Systematik bildete daher die Grundstruktur für die Organisation von Lernprozessen. Zum anderen setzte der unterschiedliche Stand einer Überprüfung der für die Einzeldisziplinen grundlegenden Wissenschaftstheorien unter curricularen Fragestellungen zugleich der Möglichkeit interdisziplinärer Kooperation in der hessischen Curriculumkommission enge Grenzen." (Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 2f).
- An anderer Stelle stellt Haller fest, die Ersetzung „herkömmlicher Stoffkataloge durch lernzielorientierte und fachbereichsbezogene Rahmenrichtlinien" sei ein notwendiger Zwischenschritt, um „einen kalkulierten Prozeß der Veränderung der Schulwirklichkeit in Gang zu bringen. Diese Veränderung ist Bedingung dafür, daß sich die Rahmenrichtlinien selbst schrittweise dem oben skizzieren curricularen Anspruch annähern, d.h. der Prozeß selbst im Sinne zunehmender Qualifizierung von Lehrern und Schülern zur lernzielorientierten Organisation von Unterricht beschrieben werden kann." (Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 5).
- Der „Prozeß der Veränderung von Schulwirklichkeit" habe in Hessen mit dem Ziel der Horizontalisierung des Schulsystems eingesetzt. Rahmenrichtlinien haben deshalb das damit virulent werdende Problem der Differenzierung in Angriff zu nehmen „Aber selbst diese Aufgaben lassen sich weder allgemein definieren noch lösen. Der Diskussionsstand ist von Fachbereich zu Fachbereich unterschiedlich weit vorangetrieben. Damit bleiben die Rahmenrichtlinien auch unter diesem Aspekt in vielen Bereichen vorläufig bezogen auf Aussagen über Gegenstände und Methoden der Einzelfächer. Hier knüpfen sie notwendig an die derzeitige Unterrichtspraxis an." (Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 5).

[...] Damit stellt sich für die Praxis eine Fülle von Aufgaben, in deren Mittelpunkt die Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Differenzierung steht.[1825] Aber selbst diese Aufgaben lassen sich weder allgemein definieren noch lösen. Der Diskussionsstand ist von Fachbereich zu Fachbereich unterschiedlich weit vorangetrieben. Damit bleiben die Rahmenrichtlinien auch unter diesem Aspekt in vielen Bereichen vorläufig bezogen auf Aussagen über Gegenstände und Methoden der Einzelfächer.[1826] Hier knüpfen sie notwendig an die derzeitige Unterrichtspraxis an.

Verbindlichkeit[1827] gewinnen die Rahmenrichtlinien jedoch im Hinblick auf die Problemstellungen, durch die die Perspektiven der weiteren Entwicklung vorgezeichnet sind. Daraus ergeben sich auch zugleich die Kriterien für die Organisation der Umsetzung [1828] der Rahmenrichtlinien. Die schriftliche Fassung der Rahmenrichtlinien wird allenfalls einen Bruchteil der Überlegungen enthalten können, die der Entstehung dieser Richtlinien zugrunde liegen. Dies gilt sowohl für die lehrplantheoretischen Begründungszusammenhänge als auch für die fach- und vermittlungswissenschaftlichen Grundlagen. Die Aufarbeitung dieses Informationsdefizits ist jedoch nur ein Aspekt, unter dem die Umsetzung

1825 Vgl. hierzu das Gewicht, das der Differenzierung in der Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien zugewiesen wurde. (Ohne Verfasser, wohl Haller, I.: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien. Ohne Datum, wohl Dezember 1970. (HHStA Wiesbaden, Abt. 504, Nr. 3798).

1826 Diese Aussage über die „Vorläufigkeit" der Rahmenrichtlinien bezieht sich auf die Vorarbeiten anderer, vor allem an der Fachsystematik orientierter, Lehrplangruppen und macht die Revisionsbedürftigkeit ihrer Ergebnisse deutlich.

1827 Diese Aussagen zur „Verbindlichkeit" waren es gerade, die andere Ministeriale nicht in Form eines Erlasses festgeschrieben haben wollten. Analoges gilt für die „Problemstellungen", die die „Perspektiven der weiteren Entwicklung" vorzeichnen.

1828 Die „Kriterien für die Organisation der Umsetzung" stießen auf Ablehnung nicht nur deshalb, weil „die erforderlichen quantitativen Aufwendungen sowohl finanzieller wie auch personeller Art nicht hinreichend bedacht waren und die tatsächlichen Ressourcen erheblich überstieg" (Moos, Hessische Bildungspolitik 1969–1976, Tipo-skript, 1993, Seite 79, Privatarchiv Moos) oder weil die Konsequenzen, die sich auf die Lehreraus- und -fortbildung bezogen, die bundesrepublikanische Dimension dieser Frage nicht berücksichtigten (ebd., Seite 80).
Die Ablehnung war viel grundsätzlicher: Das Hallersche Verständnis von Partizipation, das aus den Vorschlägen zur Umsetzung sichtbar wurde, widersprach bürokratischen Strukturen so fundamental, dass Verständigung hierüber wohl nur schwer möglich wäre.

dieser Rahmenrichtlinien gesehen werden muß. Geht man davon aus, daß mit diesen Richtlinien auf breiter Ebene Lehrplanrevision als ein permanenter Prozeß eingeleitet werden soll, dann muß die Umsetzung vor allem daran gemessen werden, inwieweit es durch sie gelingt, eine wachsende Zahl der Adressaten an diesem Veränderungsprozeß zu beteiligen."[1829]

Damit die verbindliche Aufgabe der „Organisation eines permanenten Revisionsprozesses" eingelöst werden kann, müssten die Lehrer „zu einer Reflexion auf die Funktion der Lehrerrolle unter gesellschaftsbezogenen Fragestellungen" bereit sein, worunter Haller sowohl die „Selbstreflexion" verstand, „in deren Verlauf die bisher weitgehend als selbstverständlich geltenden handlungsorientierenden Denk- und Verhaltensgrundlagen der eigenen Praxis einer Überprüfung ausgesetzt werden" sollten, und die „wissenschaftsbezogene[.] Reflexion auf Methoden und Inhalte der jeweiligen Unterrichtsfächer"[1830].

Neue Formen der Lehreraus- und -fortbildung

In „Keine Lehrpläne mehr in Hessen?" deutet Haller an, wie weit die Überlegungen zum Umsetzungsprozess bereits gediehen waren – auch dass sie durchaus Erfolg versprechend waren. Dazu werden die Pläne vorgestellt, eine neue Form regionaler Lehrerfortbildung aufzubauen, durch die „gewährleistet sein [muß], daß alle Schulen an diesem in Gang gesetzten permanenten Revisionsprozeß beteiligt sind."[1831] Auf dieses Kernstück der Implementation werde die „zukünftige[.] überregionale[.] Lehrerfortbildung" hingeordnet. Ihre Funktion sollte die Ausbildung von Multiplikatoren für die regionale Fortbildung sein.

In den Revisionsprozess einbezogen werden sollte auch die Hochschule, z.B. durch Abstimmung der Hochschulcurricula, durch die Ver-

1829 Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 5.

1830 Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 6.

1831 Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 6.
Noch konkreter als im Amtsblatt beschreibt Haller die Pläne im Arbeitspapier für den ‚Gemischten Ausschuß'. Hier schlägt sie sogar den Turnus und die Organisation der Fortbildungsveranstaltungen vor. (Ohne Verfasser, wohl Wolf, H./Ivo, H.: Zu den Realisierungsbedingungen von Lehrplanrevision auf der Grundlage von Rahmenrichtlinien. Arbeitspapier für den ‚Gemischten Ausschuß'. Ohne Datum. Seite 3. (Protokolle von Rahmenrichtlinien Fachgruppen. Ref. IV C 5. I. Teil 1. [Aktenschachtel] Az: 957/530. Aktenschachtel 2. Teilbestand ‚Gemischter Ausschuß'. HKM).

bindung praxisorientierter Hochschulausbildung mit der Seminarausbildung der zweiten Phase. Zwei Personenkreisen wurde besondere Bedeutung für den Innovationsprozess zugewiesen, den Ausbildungs- und Fachleitern der zweiten Phase und, um die „Innovationsbereitschaft der Lehrer zu Beginn ihrer unterrichtspraktischen Tätigkeit" zu nutzen, den Referendaren.

Das Ziel, die Betroffenen der Revision in den Prozess einzubeziehen, war nicht nur auf die Lehrer beschränkt, sondern wurde ausgeweitet auch auf Eltern und Schüler. In diesem Sinne sollte überlegt werden, das" Regionalprogramm des Rundfunks" zur „mediale[n] Vermittlung der Rahmenrichtlinienintentionen" zu nutzen. Wie im Rahmen des Funkkollegs geschehen, könnten sich „auf der Grundlage dieser Programme regionale Arbeitsgruppen bilden."[1832]

Die curricularen Vorstellungen, die Haller mit den Rahmenrichtlinien verband, wurden in dieser Publikation im Amtsblatt also erstmals für eine größere Öffentlichkeit artikuliert. Allein schon wegen der elitären Sprache, der sie sich bediente, kann man davon ausgehen, dass der Verbreitungsgrad nicht besonders hoch war.

Allerdings ist der politische Hintergrund zu bedenken: Die Auflösung der Klafkikommission könnte, so die Befürchtung im HKM, gerade die eher linken Lehrer in Aufruhr versetzen. Die Innensicht war, dass der von Haller gewählte Sprachduktus gerade für diese Adressatengruppe der angemessene wäre. Das politische Ziel wäre damit, gerade diesem Kreis deutlich zu machen, dass mit der Auflösung der Klafkikommission progressive Schulreform nicht ad acta gelegt, sondern im Gegenteil, erst in die Wege geleitet werde.

Einen wesentlichen breiteren Adressatenkreis, eine viel umfassendere Zielperspektive verfolgten die bpi vom Sommer 1972: Die Broschüre „Neue Hessische Lehrpläne", veröffentlicht als Sonderheft der bpi 1972, das die Funktion hatte, möglichst viele Lehrer „auf die drei Monate später erfolgende Auslieferung der Rahmenrichtlinienentwürfe [...] vorzubereiten."[1833] Sprachlich und von der Gedankenführung her hatten die Autoren auf dieses Ziel Rücksicht zu nehmen.

Der Beitrag „Neue Hessische Lehrpläne", den Haller in Kooperation mit Wolf erarbeitet hat, kann als Versuch genommen werden, die Idee von der Curriculumrevision als partizipatorischem Prozess auf dem Weg

[1832] Haller, Keine Lehrpläne mehr in Hessen, 1971, Sonderdruck, Seite 8.
[1833] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 71/72/73.

schriftlicher Information an einen großen Adressatenkreis zu transportieren.

Zur Erläuterung der Idee der permanenten Reform in den bpi 1972

Im Verständnis der beiden Autoren ist die Broschüre „Material"[1834], das „Aufklärungsprozesse in Gang" setzen soll. Schon im Zusammenhang mit den Hinweisen auf die Gruppe Hartwig wurde diese, auf die ‚Kritische Theorie' zurückgehende, Hoffnung dargestellt. Angesprochen wurden auch bereits die Fragen, inwiefern die Auswahl der Materialien die Richtung der Aufklärung vorbestimmt, wie bewusst diese Determinierung von Seiten der Verantwortlichen genutzt wird und wie frei der mit den Unterlagen Konfrontierte tatsächlich ist.

Am Beispiel des Materials „Neue Hessische Lehrpläne" liegt die besondere Konstellation vor, dass man bei der Interpretation nicht nur auf Hypothesen und deren Plausibilisierung angewiesen ist. Zum Text steht ein ausführlicher Kommentar der verantwortlichen Autorin zur Verfügung, der erläutert, in welche Richtung die Aufklärungsprozesse verlaufen sollten, und wie, in Abhängigkeit von der Zielsetzung, die Informationen gestaltet wurden.[1835] Darüber hinaus geben die Verfasser in zwei weiteren Beiträgen auch Hinweise zur Einordnung der Broschüre in das Gesamtkonzept der öffentlichen Darstellung und der Diskussion.[1836] – Für beide Darlegungen ist allerdings der Zeitraum ihrer Erarbeitung zu berücksichtigen: 1973 bzw. 1974 hatten die Kontroversen um die Rahmenrichtlinien einen Höhepunkt erreicht. Die Schriften hatten also, über die Intention, die Abläufe zu erklären, hinaus, zusätzliche Funktionen wie Verteidigung, Legitimation, auch Selbstvergewisserung.

Dennoch wird die Zielsetzung des hier vorliegenden Abschnitts, zu analysieren, wie in den bpi der Öffentlichkeit das Konzept der Rahmenrichtlinien vorgestellt wird, durch die Darstellungen der Autoren erleichtert.

Wege zum Ziel, eine „offene Lehrplanrevision" in Gang zu setzen

Im Rückblick stellen Haller und Wolf fest, dass das erste Ziel der Darstellung in den bpi war, den Lesern – vor allem den Lehrern unter ihnen – zu vermitteln, dass „mit der Vorlage der Rahmenrichtlinien das Konzept einer offenen Lehrplanrevision"[1837] eingeleitet werden sollte. Haller stellt

[1834] Vgl. hierzu Seite 293 in diesem Band.
[1835] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 70–92.
[1836] Haller/Wolf, Reform, 1974.
[1837] Haller/Wolf, Reform, 1974, Seite 54f.

fest, dass diese Zielsetzung dadurch umgesetzt werden sollte, dass in der Einleitung zehn Fragen aufgelistet werden,[1838] die, wie sie in ihrer Dissertation erläutert, „verdeutlichen sollen, daß die unter fachspezifischen Gesichtspunkten strukturierten Rahmenrichtlinienentwürfe jeweils Teilstücke eines umfassenden Gesamtkonzepts bilden."[1839] – Ob das dem Leser bewusst werden konnte, muss in Frage gestellt werden. Die entsprechende Passage in den bpi 1972 lautet nämlich:

> „Der folgende Beitrag soll dazu [zur ‚späteren verbindlichen Einführung'] die Voraussetzungen schaffen, indem er unter übergreifenden Fragestellungen die fachinterne bzw. stufen- und schulformbezogene Diskussion unter folgenden Fragestellungen einzuleiten versucht."[1840]

Haller stellt in der „kommentierende[n] Paraphrasierung des Textes"[1841] fest: „Von diesen Fragen werden nur die ersten beiden im Text beantwortet. Alle übrigen Fragen bilden die Grundlagen für Beschreibungen von Problemen und Aufgaben, die auch in den angekündigten Entwürfen der Rahmenrichtlinien nicht gelöst sind. Sie sollen vielmehr mit diesen zusammen die Grundlage bilden, um einen partizipativen Prozeß der permanenten Weiterarbeit an Lösungsstrategien einzuleiten."[1842]

Auch von dieser Absicht erfuhr der Leser der bpi nicht. Auf acht Seiten wurde er vielmehr mit einer Analyse der „Bildungspläne von 1957" konfrontiert, die das Ziel hatte, nachzuweisen, dass diese „veraltet" seien, „dem Lehrer zu wenig Hinweise für die Unterrichtspraxis geben"[1843],

[1838] Vgl. hierzu: Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Einleitung, Ohne Seitenzählung: „Warum reichen die bisherigen Bildungspläne nicht mehr aus? Wodurch unterscheiden sich die neuen Rahmenrichtlinien von den bisherigen Bildungsplänen? Warum wurden schulformbezogene Bildungspläne durch stufenbezogene Rahmenrichtlinien ersetzt? Wie kann man im Unterricht mit diesen Rahmenrichtlinien arbeiten? Wie lösen die Rahmenrichtlinien das Problem der Benotung und Versetzung? Welche Auswirkungen haben die neuen Rahmenrichtlinien für die Arbeit mit Unterrichtsmaterialien/Schulbüchern? Worin besteht die Verbindlichkeit der Rahmenrichtlinien? Welche Unterstützung erhält der Lehrer, um seinen Unterricht auf die neuen Rahmenrichtlinien umzustellen? Welche Arbeitsaufträge ergeben sich aus den Rahmenrichtlinien für zukünftige Lehrplanarbeit? Welche Rolle spielt dabei der Lehrer? Welche Auswirkungen ergeben sich aus den Rahmenrichtlinien für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung?"

[1839] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 71/72/73.

[1840] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Einleitung, Ohne Seitenzählung.

[1841] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 75.

[1842] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 74.

[1843] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 1.

dass Präambel und Stoffpläne unverbunden nebeneinander stehen, weil man davon ausging, „daß zwischen den allgemeinen Wertvorstellungen der Präambeln und den Stoffangaben ein eindeutiger Zusammenhang bestehe, der ohne nähere Begründung für den Leser einsichtig sei"[1844], dass die Bildungspläne von „entwicklungspsychologischen Annahmen"[1845] ausgehen, die die Forschung inzwischen revidiert habe, dass die Bildungspläne von der – mittlerweile ebenfalls von der Forschung in Abrede gestellten – Vorstellung ausgingen, „es gäbe zuverlässige Maßstäbe für die Unterscheidung des Bildungsauftrags und damit auch der Inhalte und Methoden für die einzelnen Schulformen."[1846] Diese Thesen werden durch ausführliche Zitate aus den Lehrplänen belegt.

Die Autoren Haller und Wolf geben den Belegstellen zu den alten Bildungsplänen die Funktion, die Forderung nach einem Neuansatz zu stützen. Am Beispiel dieser Passage des Textes kann gezeigt werden, wie hoch die Ansprüche eigentlich sind, die die Rahmenrichtlinien an die Lehrer stellen: Während die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ständig und zu Recht betonen, dass die „Standortbezogenheit und Perspektivität der Quellenauswahl" zu thematisieren sei, werden die Leser der bpi 1972 von Haller und Wolf nicht auf die Auswahlproblematik hingewiesen. Die Autoren haben ihren Text nicht so geschrieben, dass die Zitate aus den Bildungsplänen dem Leser helfen, durch die „Auseinandersetzung mit den Quellen" selbständig auf die Notwendigkeit der Revision zu stoßen. Den Belegstellen wird im Text vielmehr die Funktion zugewiesen, den Lesern als objektive Beweise zu erscheinen, als Illustration für das, was die Autoren feststellen.[1847]

Als Besonderheit der neuen Rahmenrichtlinien sollte vor allem die Offenheit des Konzepts vorgestellt werden. Dazu musste der Aspekt der Vorläufigkeit möglichst so vorgestellt werden, dass die Leser ihn positiv konnotieren. In ihrem Kommentar schreibt Haller: „Eine positive Bewertung des Begriffs Vorläufigkeit der Arbeitsergebnisse bei gleichzeitiger Infragestellung traditioneller Vorstellungen über wenigstens vorüberge-

[1844] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 2.

[1845] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 3.

[1846] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 4.

[1847] Allerdings: Haller und Wolf geben die Belegstellen exakt an. Schon allein dadurch wird dem Leser erleichtert, sich mit den vorangestellten Thesen kritisch auseinanderzusetzen. Er kann ohne großen Aufwand die vorgegebene Interpretation überprüfen und die Auswahl der Quellen kontrollieren. Die Möglichkeit, zu einer anderen als der vorgestellten Meinung zu gelangen, ist also wesentlich erleichtert – vorausgesetzt ist allerdings der kritische Leser, geschult im Umgang mit Informationsquellen, kritisch gegen andere und gegen sich selbst.

hende Endgültigkeit und Verbindlichkeit von Lehrplänen steht dabei im Mittelpunkt."[1848]

Die Wege der bpi für eine positive Darstellung von Vorläufigkeit

Die Überlegungen, die die Autoren ihrer Darstellung zu Grunde gelegt haben, sind gut nachvollziehbar. Die Notwendigkeit, die Rahmenrichtlinien offen zu konzipieren, erläutern sie nicht, indem sie sofort die für sie selbst entscheidenden Begründungen darstellen. Sie stellen vielmehr solche Erläuterungen voran, von denen sie annehmen, sie seien für die Leser, ausgehend von deren Erfahrungen, am leichtesten nachvollziehbar: Es heißt im Text:

- Die Rahmenrichtlinien müssten offen sein, weil sich Wissenschaft und Technik mit großer Geschwindigkeit veränderten.
- Lehrpläne auf einem bestimmten Stand über Jahre hinweg festzuschreiben, bedeutete, einen überholten Stand zu fixieren.[1849]

Erfahrungsbezogen werden auch die Hinweis auf Forschungsdefizite gegeben.

- Wer, wie das Land Hessen, die „Gewährleistung von Durchlässigkeit und den Abbau ungleicher Startbedingungen" als Ziele für Schule festlegt, stößt auf Forschungsdefizite z.B. im Bereich „Differenzierung", „kompensatorische Erziehung", „Lernerfolgskontrolle", „Organisation emanzipatorischer Lernprozesse" und „Leistungsbeurteilung".[1850] (Mit solchen, von Seiten der Wissenschaft ungeklärten, Aspekten, die in der Praxis dennoch nicht ausgeklammert werden können, befasst sich der zweite Teil der Informationen.)
- Als nächste Begründung für die Offenheit der Rahmenrichtlinien wird die „zukünftige Berufssituation" angeführt, die Mobilität verlange und die Fähigkeit, „ständig umlernen zu können"[1851].
- Schließlich: Rahmenrichtlinien müssten offen sein, weil sich ständig neue Probleme stellen, mit denen Kinder lernen müssen umzugehen:

[1848] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 76.

[1849] Vgl. Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 8, sowie ebd., Seite 13–15. Hier wird die These am Beispiel der Rezeption des Sprachsoziologen Bernstein und seiner Theorien von der soziokulturellen Determiniertheit von Sprache präzisiert.

[1850] Vgl. Haller, Schulplanung, 1976, Seite 77f.
Vgl. auch Haller/Wolf, Reform, 1974, speziell Seite 54–56.
Vgl. v.a. Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 39–70.

[1851] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 8.

> Umweltschutz, Massenmedien, EDV, die so genannte öffentliche Armut bei gleichzeitigem privatem Reichtum.

Die in den bpi an erster Stelle genannten Aspekte können unter dem Schlagwort der „Modernisierung" zusammengefasst werden. Für Haller und Wolf selbst sind diese Begründungen nachrangig im Vergleich zum Motivbündel „Demokratisierung".

Wie mehrfach festgestellt beziehen sie sich auf ein Gesellschaftsverständnis, wie es auch der ‚Kritischen Theorie' zugrunde liegt. „Demokratisierung" wird dann, ebenso wie „Modernisierung", zu einem Teilaspekt des Umgangs mit gesellschaftlicher Totalität. In das zweite, auf Demokratisierung bezogene Bündel von Erklärungen für die Offenheit der Rahmenrichtlinien führen die Autoren ihre Leser folgendermaßen ein:

Die unter dem Aspekt Modernisierung und Fortschritt notwendige Offenheit kann nicht Beliebigkeit bedeuten. „Es wird auch Aufgabe des Unterrichts sein, sich mit der Frage zu befassen, welche Zielrichtung der Weiterentwicklung in den einzelnen Bereichen gesellschaftlichen Lebens wünschenswert ist und wodurch diese begünstigt oder verhindert werden kann."

Wenn man, wie Haller und Wolf, Gesellschaft als die alles umfassende Totalität versteht, so geht es bei allen Fragen der Modernisierung notwendig um „gesellschaftliche Weiterentwicklung". „Offenheit" kommt dadurch ins Spiel, dass „davon ausgegangen werden [muß], daß es sowohl mehrere Auffassungen über die Ziele der gesellschaftlichen Weiterentwicklung gibt, als auch – selbst bei Übereinstimmung in den Zielen – zum Teil einander widersprechende Vorstellungen über die Wege, auf denen die Ziele am besten zu erreichen sind." An dieser Stelle erfolgt der, vor allem auch für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, charakteristische Bezug auf das Grundgesetz:

Durch das Grundgesetz „ist die Entscheidung für eine bestimmte Gesellschaftsordnung verbindlich vorgegeben." Aus der Offenheit des Verfassungsauftrags, also daraus, dass mit „dem Verfassungsauftrag, demokratische Verhältnisse möglichst umfassend zu sichern bzw. zu schaffen, [...] in der Regel noch keine inhaltlichen Festsetzungen verbunden" sind und keine Hinweise auf „Maßnahmen in einer bestimmten Situation", ziehen Haller und Wolf Schlüsse auf die Lehrplanarbeit:

> „Alle Ziele und Inhalte der Pläne müssen demokratischen Zielvorstellungen entsprechen und gleichzeitig der Tatsache Rechnung tragen, daß die Diskussion über Wege und Mittel

> zur Erhaltung und Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendigerweise nicht abgeschlossen ist."[1852]

Noch nicht alle Rahmenrichtlinien erklären, „welche gesellschaftlichen Ziele sich mit der Aufnahme neuer Stoffe verbinden". Speziell die naturwissenschaftlichen Pläne definierten ihre Lernziele vor allem fachspezifisch. Dass die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Deutsch der Zielsetzung am nächsten sind, klingt an einigen Stellen der bpi durch; auch, dass sie Vorbildcharakter für die Weiterentwicklung der anderen Pläne haben: Bislang sei der „Zusammenhang fachbezogener Ziele mit gesellschaftsbezogenen Lernzielen" erst dort hergestellt, „wo gesellschaftliche Weiterentwicklung selbst zum Gegenstand von Unterricht wird." „Fernziel" der Curriculumentwicklung seien aber „Pläne, in denen sich die Einzellernziele und Inhalte schlüssig aus diesen allgemeinen Lernzielen ableiten lassen."[1853]

Berücksichtigt man, dass sich die spätere Kritik genau an den Rahmenrichtlinien entzündete, die diese Prinzipien bereits verfolgten, wird klar, dass dadurch das Revisionsprojekt als Ganzes in Frage gestellt wurde. Im Sommer 1972 war das nicht absehbar. Die ersten Stellungnahmen zu den Eingabefassungen zeigen aber die Tendenz, dass es schwierig werden würde, die Intention zu vermitteln, dass teilweise auch mit Widerstand zu rechnen sei.

„Offenheit der Rahmenrichtlinien" wurde auch noch in einem weiteren Sinn erläutert, nämlich als Offenlegen dessen, was noch nicht erreicht sei. Als Beispiel nennen Haller und Wolf die Operationalisierung. Noch nicht alle Rahmenrichtlinien seien derzeit in der Lage, überprüfbar zu begründen „warum und vor allem wie bestimmte Lernziele sich an bestimmten Inhalten und Methoden erreichen lassen." Wichtig zum Verständnis des Konzepts der Rahmenrichtlinien ist der nächste Satz: „Im Unterschied zu den bisherigen Lehrplänen wird [...] diese Lücke hiermit deutlich ausgewiesen und damit ein Schwerpunkt für die weitere Arbeit an den Plänen festgelegt."[1854]

Bestehende Lücken werden auch dort benannt, wo Forschungsdefizite die Orientierung an wissenschaftlichen Ergebnissen erschweren (Differenzierung, kompensatorische Erziehung, bewusstes Lernen, Leistungsmessung). Vorab umreißen die Autoren solche Aufgabenstellung. Anschließend ordnen sie den Fragestellungen verschiedene Lösungsvorschläge zu, die teilweise in ihren Konsequenzen analysiert werden. Die Zielsetzungen der Rahmenrichtlinien geben dabei das Raster für die Bewertung vor. Die Vorschläge greifen nicht nur Überlegungen der Wissenschaften auf, sondern ebenso Gedanken aus der (reflektierenden) Praxis. Überschrieben ist das umfangreiche Kapitel mit „Zukünftige Arbeitsschwerpunkte der Schulreform auf der Grundlage der Rahmenrichtlinien"[1855]. Eine inhaltliche Darstellung der Einzelaspekte erübrigt sich an dieser Stelle aufgrund der Zielsetzung, zu analysieren, wie in den bpi der Öffentlichkeit das Konzept der Rahmenrichtlinien vorgestellt wird.

[1852] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 8f.
[1853] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 11.
[1854] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 11.

Die Wege der bpi, um „Verbindlichkeit" zu erläutern

Nicht nur die Offenheit und Vorläufigkeit der Rahmenrichtlinien sollte den Lesern erklärt werden, sondern auch deren Verbindlichkeit: Die Rahmenrichtlinien, in der jetzt vorliegenden Form, würden im fachlichen Bereich „durch die Lernziele und die ihnen zugeordneten Inhalte" den „Rahmen für den Unterricht" festlegen. Die Erläuterungen bemühen sich wiederum um Erfahrungsbezug: „Was im Unterricht geschieht, muß als eine auf die jeweilige Situation bezogene Umsetzung der Lernziele verstanden werden und mit ihnen begründbar sein."[1856]

Mit diesem Hinweis wird der Blick auf das gelenkt, was verbindlich ist. Die „Kontinuität von Lernen und vor allem die Vergleichbarkeit des Unterrichts in verschiedenen Klassen und Schulen"[1857] werde in den Rahmenrichtlinien durch die „Verbindlichkeit" der Lernziele sichergestellt.

> Die Freiheit des Lehrers bleibe dadurch erhalten, dass „die Inhalte und ihre Zuordnung zu Jahrgangsstufen Vorschlagscharakter [haben], wobei der Lehrer häufig zwischen mehreren Vorschlägen eine der Situation der Klasse/Lerngruppe angemessene Auswahl trifft. Zudem sind andere Wege in der Unterrichtspraxis zur Erreichung der Lernziele denkbar."[1858]

Diese Stelle verweist auf Grundprobleme im Kontext der „verbindlichen Lernziele". Die Rekonstruktion der Entstehung der Rahmenrichtlinien hat ergeben, dass die Festlegung der Lernziele noch recht zufällig erfolgte. Das belegte der Blick auf die Tätigkeit der Fachgruppe Gesellschaftslehre, das zeigten die Anweisungen für den ‚Gemischten Ausschuß' anläss-

[1855] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 39–70.
[1856] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 11.
[1857] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 16.
[1858] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 17.

lich der Überprüfung der Zwischenstände der Richtlinienarbeit; das verdeutlichten auch die bpi 1972 mit ihrem Hinweis, der erreichte Stand der einzelnen Fachgruppen sei gerade in Bezug auf die Lernzielableitung und -formulierung nicht vergleichbar.

Berücksichtigt man die internen Arbeitsgrundlagen für die Rahmenrichtliniengruppen, kann ein höherer Reflexionsgrad noch gar nicht erreicht sein: Es heißt dezidiert: „Eine gesellschaftsbezogene Begründung für Lernziele und Unterrichtsorganisation (Unterrichtsgegenstände/Methoden) konnte [...] nicht Aufgabe der Fachbereichsgruppen sein." Sie sollten ihre Lernziele nur „aus Anwendungssituationen" ableiten. „Der gesellschaftliche Bezugsrahmen der allgemeinen Lernziele ist nur dort zu begründen und auszuführen, wo Gesellschaft selbst im engeren Sinne Gegenstand von Unterricht ist."[1859]

Das Problem ist, dass in den bpi nun, ohne weitere Einschränkung, diesen Lernzielen „Verbindlichkeit" zugesprochen wird. Sogar die Zuordnung der „Inhalte" und die „Hinweise zur Unterrichtspraxis" erhalten in den bpi mit der Bemerkung, der einzelne Lehrer solle, entsprechend seiner Schulsituation, zwischen den Vorschlägen der Rahmenrichtlinien auswählen, den Charakter der Verbindlichkeit.[1860]

Die Möglichkeit der Lehrer, begründet von den Vorschlägen der Rahmenrichtlinien abzuweichen, bedeutet keine grundsätzliche Erweiterung. Die Verbindlichkeit der Lernziele wird auch hier vorausgesetzt, abweichen kann der Lehrer lediglich bei der Zuordnung von Inhalten und Methoden. Die Freiheit der Lehrer ist selbst in den, zumindest zwischen den Zeilen als vorbildlich dargestellten, Deutsch- und Gesellschaftslehre-Richtlinien durch die in den Rahmenrichtlinien vorgegebenen, zum Teil frag-würdigen Lernziele, begrenzt.

[1859] G II 4: Gesichtspunkte für die Weiterarbeit bzw. Überarbeitung der vorliegenden Materialien – orientiert an der Aufgabenbeschreibung vom Dezember 1970. 11. Oktober 1971. Seite 1. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70–72. Teilbestand Gemischter Ausschuß – Rahmenrichtlinienarbeit. Privatarchiv Wolf).

[1860] Dezidiert unterstützt wird diese Interpretation durch einen Hinweis in: Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 36: „Die in den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Inhalte und Methoden sind Beispiele für solche Zusammenhänge [„zwischen allgemeinen Lernzielen und bestimmten Inhalten und Methoden"]. Da sie unter Berücksichtigung des derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungsstandes und den daraus sich ergebenden Anforderungen an die Schule ausgewählt werden mußten, haben auch sie einen hohen Grad von Verbindlichkeit."

Wer bestimmt, die „verbindlichen Lernziele"?

Das Problem der Setzung der allgemeinen Lernziele wird ausgeklammert. Auch an den Stellen, an denen die Autoren feststellen, dass die Zielformulierungen noch nicht curricularen Vorstellungen entsprächen (in den naturwissenschaftlichen Fächern z.B.), bleibt unklar, woher die Initiativen zur Veränderung der Grundorientierung bzw. auch nur zur Veränderung einzelner Lernziele kommen sollen.

Der Leser der bpi kann eigentlich nicht auf die Idee kommen, dass er, im Sinne der Partizipation, angesprochen ist, solche grundlegenden Änderungen zu initiieren. Wie im Perspektivplan Klafkis scheint es nötig, Verantwortliche für das Gesamtkonzept zu haben. Wer das sein soll, lassen die bpi aber offen. Wenn man die wenigen Hinweise zur Weiterarbeit an den verbindlichen Lernzielen aus den bpi und den Kommentaren zusammennimmt, so entsteht der Eindruck, dass hier noch wenig vorgedacht ist.

Das Kapitel „Verbindlichkeit der Rahmenrichtlinien" beschränkt sich weitgehend darauf, den Lehrern zu verdeutlichen, was grundsätzlich gemeint ist. Erst in den letzten Sätzen erfolgt der Hinweis, die „Verbindlichkeit dieses Rahmens [gemeint: der allgemeinen Lernziele] ist sicher insofern ebenfalls zu überprüfen, als untersucht werden muß, inwieweit sich die in seine Festlegungen eingegangenen Aussagen über zukünftige gesellschaftliche Entwicklung als noch zutreffend erweisen"[1861]. Weder wird problematisiert, wie die Festlegungen zustande gekommen sind, noch wird gesagt, wer die Überprüfung der Lernziele leisten soll.

Auch das Schlusskapitel der bpi-Information „Organisation der Umsetzung der Rahmenrichtlinien", bringt hierzu keine Klärung. Explizit ist an keiner Stelle von der Notwendigkeit, auch die Lernziel-Setzung zu hinterfragen, die Rede. Es geht, ganz wie es der Titel „Umsetzung" vermuten lässt, vor allem darum, wie „Unterricht im Sinne der [vorgegebenen verbindlichen] Lernziele organisiert" werden soll. Dabei wird vor allem auf die „Erstellung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien" verwiesen. Der Lehrer erfährt, dass der konkreten Arbeit an Materialien und der Erarbeitung von Hilfen schwerpunktmäßig auch die Lehrgänge am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' dienen, der ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung' sowie weitere Schulversuche vor Ort.

[1861] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 38.

An einer Stelle des Schlusskapitels heißt es, die Aufgaben, die sich im Zusammenhang mit der „Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien" stellten, seien „nur in enger Kooperation zwischen Theorie und Praxis" zu lösen. Den Part der Theorie sollen dabei die Hochschulen übernehmen. Wie sie aber konkret in die Weiterarbeit eingebunden werden sollen, scheint bei der Drucklegung der bpi noch unklar. Die Andeutungen greifen auf die Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit den Historikern seit Februar 1972 zurück.[1862]

Mehrfach wird darauf hingewiesen, dass Fachkonferenzen und andere Stellen Gutachten zu den Rahmenrichtlinien abgeben sollen. Man könnte davon ausgehen, dass diese auch Stellungnahmen zu den Lernzielen enthalten würden. Wer die Rückläufe aber entgegennehmen und auswerten sollte, wie die Auswertung geplant sei, bleibt ebenfalls offen.[1863]

Auch der Kommentar Hallers gibt zur Frage der Weiterarbeit an den Lernzielen wenig her. An einer Stelle erfährt man, dass sie „allgemeine Postulate" seien, die man „für konsensfähig erachtet"[1864] habe. „Konsensfähigkeit und Plausibilität der Lösungsstrategien [seien] nicht bereits vorgegeben, sondern durch argumentative Verfahren erst zu gewinnen". Dem diene der „umfassende ‚Begründungszwang'". Ihm seien nicht nur die „Lehrplanmacher verpflichtet, sondern auch diejenigen, die das Planungskonzept zu Mitträgern der Weiterentwicklung bestimmt."

Die Hoffnungen, dass dieser Hinweis weiterführt, werden aber enttäuscht. Haller konkretisiert dann nämlich bezogen auf den Lehrer: Wenn er „von den in den einzelnen Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Ansatzpunkten für Unterricht abweiche[.]"[1865], habe er dies lernzielorientiert zu begründen. Der „Bezugsrahmen" für die Begründungen des Lehrers bleiben wiederum „die allgemeinen Lernziele der Rahmenrichtlinien"[1866]. Es geht nicht um deren Relativierung. – Dass Lernziele „nicht nur von wissenschaftlichem Sachverstand bzw. der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis abhängen" sondern in das „gesellschaftspolitische Kräftefeld"[1867] eingebunden werden müssen, sei, nach der Erläuterung Hallers in ihrer Dissertation, in den bpi bewusst nur vage angesprochen worden.

1862 Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 68–70.
1863 Betrachtet man den Zeitdruck, der die Curriculumrevision ständig begleitete, kann man davon ausgehen, dass im Sommer 1972 die Revision der Lernziele nur am Rande als Problem gesehen wurde. Es ging vor allem darum, in einem ersten Schritt Lehrer zu befähigen, Unterricht anhand der vorliegenden Lernziele zu planen.
1864 Haller, Schulplanung, 1976, Seite 79.
1865 Haller, Schulplanung, 1976, Seite 83.
1866 Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 36.
1867 Haller, Schulplanung, 1976, Seite 83.

Verschleierungstaktik und Hoffnung auf später?

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass in Bezug auf die Setzung der allgemeinen Lernziele eine „Verschleierungstaktik" vorlag, wie Wolf im Hinblick auf Klafki einmal formuliert hat. Dass gerade auch die Lernziele weiterzuentwickeln waren, wurde wohl eher als Sache der mittelfristigen Curriculumrevision betrachtet, denn als unmittelbar anstehende Aufgabe der Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien. Dass damit die Umstellung der Lehrer auf einen neuartigen, reflektierenden Unterrichtsstil in der ersten Phase an nicht genügend reflektierte Lernziele gebunden war, störte offensichtlich niemanden.

Möglicherweise besteht ein Zusammenhang mit einer anderen taktischen Entscheidung, auf die Haller in ihrem Kommentar hinweist, mit der „Zurückhaltung durch das Planungskonzept, explizit politisch eindeutig interpretierbare Rahmenbedingungen vorzugeben."[1868] Sie zeigt, dass die Gesamtschule als Zielperspektive hessischer Schulentwicklung nur indirekt angesprochen wird, ebenso die Vorstellung, dass ausgehend von Schule Impulse zur Veränderung von Gesellschaft gesetzt werden könnten. Analoges gilt, wenn durch die Infragestellung bisheriger Gepflogenheiten zwar neue Fragen im Hinblick auf Reform entwickelt, aber keine Antworten gesucht werden.

Haller resümiert: „Alle entsprechenden [politischen] Vorgaben werden als Bedingungen begründet für eine möglichst offene, d.h. in ihren Ergebnissen gerade nicht bereits festgelegte Entwicklungsarbeit."[1869] Ähnlich ist man in Bezug auf die verbindlichen Lernziele verfahren. Im Kommentar Hallers schwingen eher kritische Untertöne gegenüber diesem Unterfangen mit. Man sei so verfahren, weil man von einem weitreichenden gesamtgesellschaftlichen Reforminteresse und Grundkonsens für Veränderung ausgegangen sei. Diesem vermuteten Konsens hätten die „politischen Setzungen" weitgehend entsprochen; deshalb habe man sie nicht als politischen Akt ausgewiesen.

Man sei damals davon ausgegangen, dass Ziele wie „Herstellen von Chancengleichheit, soziales/strategisches Lernen für Demokratie, Neubestimmung des Leistungsbegriffs, komplementäre Erziehungsangebote"[1870] von den „verschiedenen Trägern des Bildungssystems und der Bildungspolitik" mit relativer „Einhelligkeit"[1871] getragen würden. Diskrepanzen

1868 Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 89.
1869 Haller, Schulplanung, 1976, Seite 89.
1870 Haller, Schulplanung, 1976, Seite 89.
1871 Haller, Schulplanung, 1976, Seite 90.

vermutete man lediglich im Hinblick auf „unterschiedliche Wege und Lösungsstrategien“[1872]; diese wollte man diskursiv ausräumen. Das sei auch der Grund gewesen, weshalb man den Begründungszwang für so entscheidend erachtet habe.

Begründetes Lernen und Leitziel Emanzipation

Das Pendant zum Begründungszwang für die Verantwortlichen der Curriculumrevision ist, in Bezug auf die Schüler, das ‚begründete Lernen‘: „Der Schüler soll wissen, warum er etwas Bestimmtes zu einer bestimmten Zeit und in einer bestimmten Form lernt.“[1873] In den bpi lautet eine der Bezugsstellen: Der Lernerfolg sei davon abhängig, „inwieweit es gelingt, die Abfolge der Unterrichtsschritte den Schülern einsichtig zu machen.“

Es schließt sich die, wohl nicht nur ex post, fragwürdige These an: „Mitfragende und mitdenkende Schüler gewinnt man jedoch leichter, wenn man auf eine systematische Behandlung so weit wie möglich verzichtet.“ Ungesichert ist auch die These, dass „nicht unmittelbar anwendungsbezogen gelerntes Wissen langfristig nicht zur Verfügung steht.“[1874] Natürlich haben Generationen von Lehrern die Beobachtung gemacht, dass die Schüler oft nicht auf früher Gelerntes zurückgreifen können. Daraus aber den Umkehrschluss zu ziehen, dass „anwendungsbezogen gelerntes Wissen“ auch längerfristig zur Verfügung stehe, ist ohne empirische Stützung nicht zulässig. – Abwertung des systematischen und die Verabsolutierung des anwendungsbezogenen Lernes sind aber nicht fundamental für das Prinzip des begründeten Lernens.

Offensichtlich befürchten die Autoren der bpi dennoch gerade an der Forderung des ‚bewußten Lernens‘ Kritik. Man setzt sich deshalb breit mit möglichen Problemen und Einwänden auseinander. Haller kennzeichnet in ihrem Kommentar die zugrunde liegende Strategie folgendermaßen: Es ging darum, „mögliche und tatsächliche Einwände immer wieder als Reflex auf die derzeitige ‚Nichteinlösbarkeit‘ der allgemeinen Ziele bei deren prinzipieller Anerkennung zu reduzieren.

Daran knüpft sich allerdings die indirekt das gesamte Planungspapier durchziehende Hypothese, daß dies nicht eine Ablehnung der Ziele evoziert, sondern Energien freisetzt, die sich gegen die Unzulänglichkeit

[1872] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 91.
[1873] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 94.
[1874] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 17.

derzeitiger Schulwirklichkeit und Unterrichtspraxis richten.“[1875] Der Optimismus Wolfs, Lösungen finden zu können, wenn man nur wirklich wolle, schwingt hier mit.

Das in den bpi vorgestellte Prinzip des ‚bewußten Lernens‘ wird, weil eine seiner Teildimensionen ist, „Abhängigkeitsverhältnisse zu durchschauen und zu verändern“[1876], dem Lernziel Emanzipation zugeordnet. Die Autoren greifen, ohne zu zitieren, die Definition aus dem ‚Grünen Papier‘ des Jahres 1969 auf, und beziehen sich somit auf Aussagen der Klafkikommission zum obersten Lernziel Emanzipation. Hierin, nicht im von den Rahmenrichtlinien bevorzugten Ziel des „bewußten Lernens“, stecke die Aufforderung zu Veränderung. Die Abgrenzung zwischen den beiden Formen belegt ein Zitat aus den bpi:

> „Somit greift das Lernziel „Emanzipation“ weiter als das Lernziel ‚bewußtes Lernen. Emanzipation beschränkt sich nicht wie bewußtes Lernen auf die Erkenntnis der Bedingungen und Ziele, unter denen Lernen stattfindet. Emanzipation begreift immer auch eine Veränderung dieser Bedingungen mit ein: Die Organisation ‚emanzipatorischer Lernprozesse‘ könnte nicht bei der Erkenntnis stehen bleiben, dass Autoritätsfixierung bestimmte Lernleistungen erschwert bzw. verhindert. Darüber hinaus müßte Unterricht in der Lage sein, die Abhängigkeit von nicht hinterfragten Autoritäten abzubauen, weil sie Selbst- und Mitbestimmung einschränkt.“

In ihrem Kommentar weist Haller dezidiert darauf hin, dass der Emanzipationsbegriff aus dem ‚Grünen Papier‘ zitiert worden sei. Sie erinnert sich zudem daran, dass sowohl sie selbst als auch Wolf zur Zeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ die Leerformelhaftigkeit des Begriffs Emanzipation[1877] kritisiert hätten. Auch wenn in den bpi festgestellt wird, dass man die „Möglichkeiten“ von Schule und Unterricht durch an Emanzipation orientierte Zielsetzungen „zur Zeit aus mehreren Gründen überschätzen und überfordern“[1878] würde, als Perspektive, auch für die Lehreraus- und -fortbildung, lassen die Autoren den Begriff „Emanzipation“ bestehen. Möglicherweise will man hierdurch Anhänger der Klafkikommission ansprechen und binden.

[1875] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 86.
[1876] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 56.
[1877] Haller, Schulplanung, 1976, Seite 88.
[1878] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972, Seite 57.

Resümee

Will man die Darstellungen des Konzepts in den bpi bewerten, so fällt einmal auf, dass die Hinweise auf „Offenheit" und „Verbindlichkeit" im Mittelpunkt stehen. Großer Wert wird darauf gelegt, die Argumentation für ‚Laien' nachvollziehbar zu machen. Deshalb ist die Sprache der bpi im Vergleich Amtsblatt aus dem Jahre 1971 wesentlich verständlicher. Deshalb stellt man z.B. solche Argumente an den Anfang, von denen man annimmt, sie seien akzeptabel. Dass die Lernziele der Rahmenrichtlinien angeben, was „verbindlich" ist, wird in vielen Varianten betont. Die in den Rahmenrichtlinien formulierten Lernziele ihrerseits werden dabei kaum in Frage gestellt.

Die politischen Ziele der Curriculumrevision werden nicht als solche benannt, sondern eher als Ergebnis eines common sense für Schulreform behandelt.

7. Die Rahmenrichtlinien (Gesellschaftslehre) in der Kontroverse

Dass die Rahmenrichtlinien einzelner Fächer Diskussionen auslösen würden, war den Verantwortlichen bewusst.[1879] Nicht nur die ersten Stellungnahmen zu den Entwürfen ließen dies erwarten, sondern auch der insgesamt zu registrierende Rückgang an Reformbereitschaft. Ein Indiz dafür ist, dass es 1971 in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung nicht mehr möglich war, den Bildungsgesamtplan im Konsens zwischen allen Bundesländern zu verabschieden. Es war nötig, Minderheitsvoten zu verankern. Auch wenn sich ex post nicht rekonstruieren lässt, wie hoch die Sensibilität der Verantwortlichen der hessischen Schulreform für solche Indizien war: Man ging davon aus, dass die Entwürfe der Rahmenrichtlinien auf Kritik stoßen würden.

Die kritische Diskussion war – das sollte man allerdings nicht vergessen – Teil des Konzepts einer auf Partizipation und permanente Revision ausgerichteten Lehrplanarbeit. Das bedeutet, es war von Anfang an geplant, einzelne Gruppen zu Stellungnahmen aufzufordern und deren Kritik bei der Weiterarbeit zu berücksichtigen. In Kapitel 6.1 werden die von den Verantwortlichen intendierten Formen der auf kritischen Stellungnahmen basierenden Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien zusammengestellt. Lehrer und „Experten" waren hierbei als die Ansprechpartner gedacht, die die Weiterarbeit tragen sollten. Kapitel 6.2 zeigt, wie die Diskussion um die Rahmenrichtlinien und die Kritik an ihnen immer weitere Kreise zog. Dabei bildet sich die Rolle der Medien, aber der politischen Parteien und der Interessensverbände ab. Das Kapitel 6.3 zeigt an ausgewählten Beispielen, wie die Autoren bei der Überarbeitung der ersten Fassung der Rahmenrichtlinien vorgingen. Kapitel 6.4 befasst sich mit den Gegnergruppen und Kapitel 6.5 zeigt, dass trotz der vehementen Kritik Maßnahmen zur Implementation der Rahmenrichtlinien ergriffen wurden.

[1879] „Jedenfalls, die Zeit des trefflichen theoretischen Streitens geht zu Ende, denn moderne Richtlinien unter den Gesichtspunkten und Forderungen der Curriculumwissenschaft müssen ihre Theorie bis zum konkreten Unterricht durchziehen und müssen so Farbe bekennen." Haller/Schurig/Wolf, Arbeitsschwerpunkt Geschichte, 1972, S. 613.

7.1 Kritische Auseinandersetzung mit den Rahmenrichtlinien als Teil des Konzepts

Die wichtigsten Adressaten für die Rahmenrichtlinien waren die Lehrer. Deshalb sollten vor allen sie die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien mitbestimmen. Der Weg, wie die Beteiligung der Lehrer erfolgen sollte, war u.a durch die in Kapitel 3 vorgestellte Projektphase[1880] mitbestimmt: Die Lehrer wurden zur Erprobung der Rahmenrichtlinien aufgefordert und zur auf diesen Erfahrungen fußenden kritischen Stellungsnahme.

7.1.1 Erprobung und Kritik durch die Lehrer

In welchen Bereichen die Weiterarbeit vor allem erfolgen sollte, präzisiert der Erprobungserlass: „Die Rahmenrichtlinien sind so strukturiert, daß sie eine Weiterentwicklung besonders der Unterrichtsinhalte und Formen ihrer Vermittlung ermöglichen."[1881] Aus den Vorbemerkungen zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre geht hervor, dass Weiterarbeit vor allem als Erstellung von Materialien gedacht war. Dabei „kann in der Regel unterschieden werden zwischen Hinweisen, die sich auf den fachwissenschaftlichen Aspekt beziehen und solchen, aus denen unmittelbar Ansatzpunkte (Texte, Bilder) für den Unterricht zu gewinnen sind."[1882]

Im Begleitschreiben anlässlich der Übergabe der Rahmenrichtlinien an den Minister wird erklärt, warum die Priorität auf der Erstellung von Unterrichtsmaterialien liegen soll: „Aus den bisherigen Erfahrungen läßt sich ableiten, daß Implementation lernzielorientierten Unterrichts [...] über konkrete fachspezifisch angelegte Angebote für die Unterrichtspraxis (‚Unterrichtsmaterialien') einen Prozeß einleiten könnte, in dem eine zunehmende Sensibilisierung des Lehrers für eine lerngruppenorientierte Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht möglich ist." [1883]

Unmissverständlich legt der Erprobungserlass aber auch den Rahmen fest, innerhalb dessen Weiterentwicklung durch die Lehrer möglich ist: „Der Rahmen für diese Weiterentwicklung wird durch die allgemeinen Lernziele abgesteckt." Die Hinweise im Sonderheft der bpi, „Neue Hessi-

[1880] Vgl. die Hinweise zur Erprobung der Modelle in Projekten, S. in diesem Band.

[1881] Erlass vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). S. 819.

[1882] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], Vorbemerkungen, S. 5.

[1883] G II 957/22: Herrn Minister. 27. Januar 1972. S. 3. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok 70–72. Privatarchiv Wolf).

sche Lehrpläne (Rahmenrichtlinien)"[1884] werden im Erlass ausdrücklich mit herangezogen, um das Konzept zu definieren. [1885]

Für die Weiterarbeit jenseits der Erstellung von Unterrichtsmaterialien gaben der Erprobungserlass und die Vorbemerkungen zu den Rahmenrichtlinien der einzelnen Fächer nur vereinzelte Hinweise: Die Kritik sollte über die unterrichtspraktische Ebene hinaus auch dazu beitragen, grundsätzliche Probleme zu lösen, die sich in dieser Breite noch nie gestellt hatten. Bei den grundsätzlichen Problemen dachte man vor allem an solche, die sich daraus ergeben, dass mit den hessischen Rahmenrichtlinien erstmals Pläne vorgelegt wurden, die Lehrern eines Bundeslandes, bezogen auf alle Schulstufen und Fächer, Grundlagen für eine Neuorientierung von Unterricht und Erziehung liefern sollten.[1886] Besonders schwierig, weil weder durch wissenschaftliche Vorüberlegungen noch durch praktische Erfahrungen fundiert, erschien den Verantwortlichen die Weiterarbeit im Bereich der Differenzierung und – speziell für Gesellschaftslehre – im Bereich der fachspezifischen Arbeitsschwerpunkte. Auch hier sollten die Erprobungserfahrungen eine „wichtige Rolle" spielen.[1887]

Bereits im Vorfeld wurde, dem Prinzip der permanenten Curriculumreform entsprechend, die Auswertung der Erprobung organisiert. Grundsätzliche Einwände, die in den Stellungnahmen aus dem Schul- und Regionalbereich angesprochen werden, sollten in so genannten „Aussprachelehrgänge[n] im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung" in ihrer

[1884] Zu den begleitend zu den Rahmenrichtlinien erschienenen „bildungspolitischen informationen 3/72" vgl. S. 576 in diesem Band.

[1885] Erlass vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). S. 819.

[1886] Vgl. hierzu die Einleitung v. Friedeburgs zu den „bildungpolitischen informationen 3/72": Sowohl der ‚Bildungsbericht '70' der Bundesregierung als auch der 1971 veröffentlichte ‚Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung' machen deutlich, dass mit der beabsichtigten Strukturveränderung des Bildungssystems gleichermaßen die Reform der Bildungsinhalte und der Formen des Lehrens und Lernens, also die Curriculum-Reform, wie es heute in der pädagogischen Fachsprache heißt, verbunden sein muss, wenn die erstrebten Ziele erreicht werden sollen: bessere Bildung und größere Chancengleichheit für unsere Schüler.
Hessen hat sehr früh schon die Konsequenzen aus diesen Überlegungen gezogen. Nach eineinhalb Jahren konzentrierter Arbeit von Fach- und Fachbereichsgruppen können in Hessen als erstem Land der Bundesrepublik im kommenden Schuljahr lernzielorientierte, stufenbezogene Rahmenrichtlinien (Lehrpläne) vorgelegt werden." (Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), 1972, Einführung, ohne Seitennummerierung).

[1887] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], Vorbemerkungen, S. 5f.

„Konsequenz für die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien diskutiert werden."[1888] Unter die „Fragen grundsätzlicher Art" müssten wohl auch Überlegungen zur Revidierung der verpflichtenden allgemeinen Lernziele fallen. Dies wird aber weder eigens gesagt noch wird es ausgeschlossen.

7.1.2 Beteiligung von außerschulischen Experten an der Weiterarbeit

Von Anfang an waren nicht nur die Lehrer als Adressaten gedacht, wenn es um Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien ging. Zur kritischen Lektüre und Stellungnahme sollte auch ein Leserkreis aufgefordert werden, der in der Lage war, den in den Materialhinweisen dokumentierten Informationsstand der Verfasser dieser Rahmenrichtlinien „zu ergänzen, zu korrigieren und zu erweitern"[1889]. Wer mit dieser Aufforderung genau angesprochen war, lässt sich nicht konkret sagen. Das Konzept Edelsteins[1890] scheint wieder durch, der die Einbeziehung von Experten als Teil der permanenten Reform versteht. Außer an interessierte Wissenschaftler wird man auch zu denken haben an die gesellschaftlichen Gruppierungen, die im ‚Rahmenrichtlinienbeirat'[1891] vertreten waren oder an Eltern.

Aus den Akten geht hervor, dass von diesem Personenkreis tatsächlich zahlreiche Bestellungen für Rahmenrichtlinien eingegangen sind. Mit den Rahmenrichtlinien auseinandersetzen wollten sich vor allem Universitäten, Studenten, Schülersprechern und Elternbeiräten, aber auch Verbandsvertretern und nicht näher zu bestimmenden Privatpersonen.[1892]

Die ersten Reaktionen waren weniger inhaltlicher Natur. Es wurde beklagt, dass der Zeitraum für die Rückäußerungen, der im ersten Erprobungserlass vom 30. 8. 1972[1893] bis zum 15. März 1973 begrenzt war, zu knapp bemessen sei.[1894] Es äußerten sich in diesem Sinne die beiden zustimmungspflichtigen Gremien, der hessische Landeselternbeirat und der Hauptpersonalrat der Lehrer ebenso wie einzelne Schulen und Elternbeiräte[1895], Lehrerverbände, auch Parteien. Mit dem Erlass vom 28.2.1973

[1888] Erlass vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). S. 819.
[1889] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], Vorbemerkungen, S. 5.
[1890] Vgl. die Hinweise zur Position Edelsteins S. 119 in diesem Band.
[1891] Zum Rahmenrichtlinienbeirat vgl. S. 694 in diesem Band.
[1892] Vgl. Gesellschaftslehre, HKM 957/5630, mehrere Bände.
[1893] Erlass vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 25 (1972). S. 820.
[1894] Rahmenrichtlinien (Stellungnahmen), Band I, HKM 957/530.
[1895] Besonders intensiv beteiligte sich der Elternbeirat des Fankfurter Lessinggymnasiums an der Diskussion um die Rahmenrichtlinien. Seine dezidiert negative Haltung

wurde der Abgabetermin aufgehoben, vorerst ohne eine neue Festlegung zu treffen.[1896]

7.2 Erweiterung der Diskussion über den intendierten Kreis hinaus

Eine über diesen von den Verantwortlichen gezielt angesprochenen Kreis an Disputanten hinausreichende Öffentlichkeit entstand auf verschiedene Weise. Eine wichtige Rolle bei der Erweiterung spielten die Medien. Sie informierten über die Rahmenrichtlinien, transportierten erste kritische Äußerungen in die Öffentlichkeit, stießen einen Diskussionsprozess an und steuerten ihn zum Teil auch.

7.2.1 Die Rolle der Medien bei der Erweiterung der kritischen Auseinandersetzung

Erste Thematisierung der Kritik an den Rahmenrichtlinien: ZDF-Magazin Richard Löwenthals

Bereits im Oktober 1972, anlässlich der Jahresversammlung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, Landesverband Hessen, befasste sich das ZDF-Magazin Richard Löwenthals mit den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Zu dieser Sendung liegt eine an den Kultusminister gerichtete Darstellung Hallers vor: Sie und Wolf traten, wie lange geplant, als Referenten bei der Tagung auf und wurden von der Fernsehaufzeichnung völlig überrascht. Der verantwortliche Redakteur habe die gesamte Veranstaltung mit dem Ziel dokumentiert, zu zeigen, „daß in Hessen in leichtfertigerweise um gesellschaftspolitischer Ziele willen der Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung verändert und verkürzt wurde. Dazu wurden Zitate aus dem Plan verschnitten mit statements von einem hessischen Fachleiter für Erdkunde und einem hessischen Geschichtslehrer sowie einem Interview von Golo Mann, der offensichtlich nicht wußte, wozu er sich äußerte."[1897] Mann selbst bestätigte

tat er in öffentlichen Veranstaltungen (Vgl. die hessische Lokalpresse) ebenso kund, wie in Stellungnahmen gegenüber dem Ministerium (vgl. Rahmenrichtlinien (Stellungnahmen), Band V, HKM 957/530).
Besonders gehäuft erfolgen Reaktionen der Elternbeiräte zu Schuljahresbeginn des Schuljahres 1973/74. (Vgl. Rahmenrichtlinien (Stellungnahmen), Band II, HKM 957/530).
[1896] Erlass vom 28. 2. 1973 – IV B – 957/50 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 26 (1973). S. 145.
[1897] IV B 4 – 957/5630–2a: Herrn Minister. 23. Oktober 1972. S. 2f. (Gesellschaftslehre, HKM 957/5630, Band I)

in einem Diskussionsbeitrag auf dem zweiten Hessenforum im Dezember 1973, dass Haller mit ihrer Einschätzung nicht ganz falsch lag: Er stellt fest: „Ich selbst hatte [...], wie viele andere, damals nicht richtig verstanden", dass es sich bei den Rahmenrichtlinien „nicht um einen Minister-Erlaß handelt, der nun verwirklicht werden soll, sondern um einen ersten Entwurf, einen ersten Vorschlag zur Diskussion."[1898]

Dennoch war die Entscheidung des ZDF, Golo Mann um ein Interview zu bitten, so zufällig nicht. Unter anderem durch seinen Eröffnungsvortrag beim Regensburger Historikertag zur Thematik „Ohne Geschichte leben?"[1899] hatte er sich empfohlen für eine deutliche Position zur Bewahrung eines eigenständigen Geschichtsunterrichts, der die Beschäftigung mit Geschichte weder ausschließlich dem Verständnis der Gegenwart unterordnet,[1900] noch dem Ziel der Emanzipation.[1901] Er hatte sich empfohlen zum Widerstand gegen Reformen, die den „Reichtum des Schönen und Inhaltsreichen, des Geistvollen und Nachdenkenswerten, was in tausend Jahren geschaffen worden ist"[1902] zumindest zurückdrängen und – im wörtlichen Sinne – in Frage stellen. Mann bleibt in der wenige Monate später einsetzenden hessischen Diskussion um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Deutsch eine wichtige Figur.[1903]

Auch der Moderator des ZDF-Magazins, Richard Löwenthal, tritt immer wieder als Diskussionsleiter und Teilnehmer bei Podiumsdiskussionen auf, so im Mai 1973 bei einer Großveranstaltung der Bürgerinitiati-

[1898] Golo Mann, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 46.

[1899] Der Vortrag wurde kurz vor der Tagung in der „Zeit" publiziert. Die Zeit: Golo Mann: Ohne Geschichte leben? 13. Oktober 1972. S. 46–48.

[1900] Gegenwartsbezug als Begründung für Geschichte „macht [...] alle Vergangenheit zu bloßen Stufen oder Vorstufen auf der Leiter, deren Zweck es war, zur Höhe unserer Gegenwart zu führen; welches eine unverschämte Anmaßung der Gegenwart ist." (Die Zeit: Golo Mann: Ohne Geschichte leben? 13. Oktober 1972. S. 58).

[1901] „Als Historiker weigere ich mich, ausschließlich der Emanzipation zu dienen, in diesem Sinn praxisbezogen zu sein, in diesem Sinn den Schlüssel zum wissenschaftlichen Verstehen aller Vergangenheit zu suchen." (Die Zeit: Golo Mann: Ohne Geschichte leben? 13. Oktober 1972. S. 58).

[1902] Golo Mann, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 47.

[1903] Vgl. hierzu Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974; vgl. auch Mann, Sinnloser Bruch, in: Die Zeit 51 (14.12.) 1973. Die Rolle Manns zeigt sich auch darin, dass zahlreiche Äußerungen über ihn getan wurden; vgl. z.B. den Kommentar Claudia Wolffs im Westdeutschen Rundfunk, Kritisches Tagebuch vom 7.12.73 oder der umfangreiche Feuilletonbeitrag Hermann Glasers Glaser, H.: Golo Mann – wo steht er? Einige Vorschläge zur Demontage eines im Entstehen begriffenen Denkmals. In: Frankfurter Rundschau. 8. März 1975.

ve „Konzentration Demokratischer Kräfte".[1904] Mehrfach greift er später die hessische Curriculumreform in seiner Sendung auf.[1905]

Auswirkungen hatte diese erste öffentliche Auseinandersetzung, wie es scheint, unter anderem auf die Tätigkeit der ‚Kommission Rahmenrichtlinien' der hessischen CDU. Die Einsetzung war noch im Oktober 1972 erfolgt. Vorgelegt wurden ihre Ergebnisse am 20. Februar 1973[1906], zu einer Zeit also, als die öffentliche Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien Deutsch bereits im Gang war.

Die Große Anfrage der FDP-Fraktion – Presseecho

Auslöser für das verstärkte Medieninteresse ab Anfang Februar 1973 war die „Große Anfrage der FDP-Fraktion im Hessischen Landtag betr. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Deutsch"[1907] vom 31. 1. 1973. Schlagartig reagierte zuerst die hessische[1908] und, mit nur geringer Verzögerung, auch die überregionale außerhessische Presse.[1909]

[1904] Vgl. hierzu: Die Welt: Großveranstaltung zu den hessischen Rahmenrichtlinien: „Der Konflikt wird den Kindern aufgezwungen". 10 Mai 1973; Wiesbadener Tagblatt: Soll das Individuum endgültig der Masse geopfert werden? Votum gegen Rahmenrichtlinien bei der Diskussion in der vollbesetzten Wiesbadener Rhein-Main-Halle. 10. Mai 1973.

[1905] Außer in der Oktobersendung befasste sich das ZDF Magazin auch noch im März 1973 und im August 1973 mit den Rahmenrichtlinien. (Rahmenrichtlinien. Rundfunk und Fernsehen. Privatarchiv Wolf).

[1906] Vgl. CDU Fraktion im Hessischen Landtag. Pressestelle: Opposition will „kritisches Bewußtsein". Kommission legt acht Thesen zu den Rahmenrichtlinien vor – Fachkongress am Wochenende. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien. CDU. Privatarchiv Wolf).

[1907] Große Anfrage der FDP-Fraktion im Hessischen Landtag betr. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Deutsch – des Hessischen Kultusministers, Drucksache 7/2358. Zur großen Anfrage vgl. auch den Bestand Stellungnahme zu Landtagsanfragen. Bd. 1. HKM 951/05; vgl. auch den Bestand: Rahmenrichtlinien, FDP. Privatarchiv Wolf, bzw. Rahmenrichtlinien. Pressereferat HKM Privatarchiv Wolf; die Antwort v. Friedeburgs vom 29. März 1973 wurde von Pressereferat als „Informationen und Mitteilungen 40/73" verbreitet.

[1908] Vgl. Z.B. Frankfurter Allgemeine Zeitung: FDP: Erziehung zu Intoleranz. Große Anfrage zu Richtlinien für den Deutschunterricht. 2. Februar 1973. Rahmenrichtlinien. Pressereferat HKM. Frankfurter Rundschau: Bildungskrieg erklärt. 5. Februar 1973.

[1909] Die Welt: Parteienstreit um Richtlinien für Deutschunterricht. Marxistische Ideologie an Hessens Schulen? 7. Februar 1973. Eine weitere Berichterstattung zu den Rahmenrichtlinien Deutsch erfolgt am 10.2.1973, und am 19.2.1973; zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre erstmals am 22.2.1973. Früh schaltet sich auch die Stuttgarter Zeitung ein. Stuttgarter Zeitung: „Rahmenrichtlinien" für eine Neugestal-

Ab Anfang Februar gehörten zwei Aussagen der FDP-Abgeordneten und schulpolitischen Sprecherin, Sybille Engel, zu den in den Printmedien meistzitierten Wendungen: Die Rahmenrichtlinien, gemeint sind die Rahmenrichtlinien Deutsch, seien „undemokratisch, unsozial, unliberal und vor allem nicht praktikabel" und: Es handle sich um eine „schon im Denkansatz gefährliche Indoktrination der Schüler in marxistischen Kategorien, im Klassendenken und zur Intoleranz gegenüber anderen Gesellschaftsgruppen". Die Rahmenrichtlinien stünden somit im klaren Gegensatz zum obersten Lernziel, das sich auf Demokratie in unserer Gesellschaft beziehe.

Auch das Regionalfernsehen griff die Thematik Rahmenrichtlinien nun auf. Die ARD-Hessenschau widmete ihr am 10. 2. 1973 den „Kommentar in dieser Woche"[1910]: „Die politisierten Sprachrichtlinienrichter treiben ein gefährliches Spiel, wenn sie die heutige Bedeutung der Sprache auf vier ganz extreme Möglichkeiten konzentrieren: nämlich zur Ausübung von Herrschaft, zu elitärer Abkapselung sozialer Schichten, zur Verschleierung oder Unterdrückung von Konflikten und zur Manipulation der Massenmedien."[1911] – Die Rahmenrichtlinien waren damit zum Thema für Print- und AV-Medien geworden.

7.2.2 Der Koalitionspartner FDP und die Oppositionspartei CDU in der Kritik vereint

Die ‚Große Anfrage' der FDP

Im Zusammenhang mit ihrer Bedeutung für das Presseecho ist die Große Anfrage der FDP eben angesprochen worden. Das politisch Brisante an der Anfrage war, dass die FDP als Koalitionspartner sich gegen die Rahmenrichtlinien stellte. Die am 31. 1. 1973 eingebrachte Anfrage bezog sich ausschließlich an die Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Deutsch"[1912]. Am 29. März legte der Kultusminister dem Landtag die

tung des Deutschunterrichts führen in Hessen zum Eklat. Die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler soll gefördert werden. 16. Februar 1973.
Die Zeit und die Süddeutsche Zeitung greifen die Diskussion um die Rahmenrichtlinien mit geringer Verzögerung Ende Februar auf, Der Spiegel folgt Anfang März.

1910 Vgl. das Transkript des Kommentars in: Rahmenrichtlinien, Parteien, FDP. (Rahmenrichtlinien. Rundfunk und Fernsehen. Privatarchiv Wolf).

1911 ARD – Hessenschau – Kommentar vom 10. Februar 1973. S. 2. (Rahmenrichtlinien. Rundfunk und Fernsehen. Privatarchiv Wolf).

1912 Große Anfrage der FDP-Fraktion im Hessischen Landtag betr. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I – Deutsch – des Hessischen Kultusministers, Drucksache 7/2358.

Antwort vor. Sie wurde heftig und äußerst kontrovers diskutiert. Einbezogen in die Debatte wurde auch der Antrag der CDU-Fraktion vom 7. März auf Zurückziehung der Rahmenrichtlinien.[1913] Als Ergebnis wurde die Neufassung der Rahmenrichtlinien Deutsch durch eine erweiterte Rahmenrichtliniengruppe angeordnet. Auch für die zunehmend in Kritik geratenden Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Kunst/visuelle Kommunikation sollte eine zweite Auflage erarbeitet werden. Die Erprobung sollte in einem neuen Erlass geregelt werden, der eine intensivere Beteiligung der Eltern am Entscheidungsprozeß vorsah.

Informationskampagnen der CDU zu den Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre

Die hessische CDU griff die Argumentationen der FDP aus der „Großen Anfrage" auf: Schwarz-Schilling versicherte der FDP z.B., sie könne sich „bei der Bekämpfung solcher Tendenzen auf die CDU, die gerade in der Bildungspolitik ein Anwalt der liberalen Erneuerung Hessen sei, verlassen."[1914] Der Landesvorsitzende Alfred Dregger kündigte nach einer „Sitzung von Präsidium und Landesvorstand" am 14./15. Februar 1973 „eine Informationskampagne zum Thema ‚marxistische Indoktrinierung der Schüler an hessischen Schulen'" an.

Dregger bezog neben Deutsch den Lernbereich Gesellschaftslehre, speziell den Versuch, „eigenständige Geschichte als objektiven Irrtum zu disqualifizieren"[1915], in seine Kritik mit ein. Der kulturpolitische Sprecher der CDU, Bernhard Sälzer, sprach vom „Konzept einer politischen Konfessionsschule" und einem „Zukunftsbild einer umfassender Manipulation des Menschen in den Dimensionen Orwellscher Prophetie"[1916].

Der schulpolitische Sprecher, Wolf v. Zworowsky, ordnete die Kritik an den Rahmenrichtlinien in die Kritik an der hessischen Gesamtschul-

Zur großen Anfrage vgl. auch den Bestand Stellungnahme zu Landtagsanfragen. Bd. 1. HKM 951/05; vgl. auch den Bestand: Rahmenrichtlinien, FDP. Privatarchiv Wolf, bzw. Rahmenrichtlinien. Pressereferat HKM Privatarchiv Wolf; die Antwort v. Friedeburgs vom 29. März 1973 wurde von Pressereferat als „Informationen und Mitteilungen 40/73" verbreitet.

1913 Antrag der CDU-Fraktion betr. Zurückziehung der Rahmenrichtlinien; Drucksache 7/2983 vom 7. 3. 1973.

1914 Frankfurter Allgemeine Zeitung: FDP: Rahmenrichtlinien sind ungeeignet. 13. Februar 1973.

1915 Frankfurter Rundschau: Dregger fordert FDP zur liberalen Nagelprobe auf. Kritik an Rahmenrichtlinien für die Schulen. 19. Februar 1973.

1916 Oberhessische Presse: CDU-Sprecher sieht Orwell durch Friedeburg bestätigt. Harte Kritik an Unterrichts-Richtlinien. 8. Februar 1973.

entwicklung ein. Er äußerte als einer der ersten Politiker die Vermutung, die Rahmenrichtlinien seien rechtswidrig.[1917] Am 24. Februar 1973, anlässlich der Fachtagung der CDU Hessen „Rahmenrichtlinien in der Diskussion", schaltete sich auch Hanna-Renata Laurien, Staatssekretärin am Kultusministerium Rheinland-Pfalz, in die hessische Diskussion ein. In ihrem Eröffnungsvortrag stellte sie die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in den Mittelpunkt.[1918] Sie blieb eine der profiliertesten Gegnerinnen in den ersten Phasen der Diskussion, nicht nur wegen der eingebrachten Argumente, sondern auch wegen ihrer prägnanten Formulierungen. Gar manche der die Auseinandersetzung prägenden Schlagworte gingen auf sie zurück. So verselbständigten sich z.B. aus dem Gießener Vortrag der Titel „Schulung statt Schule", die Wertung, „Konflikt als Maßstab der Rahmenrichtlinien" oder das Resümee, die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wollten ‚mehr Gleichheit, aber nicht mehr Freiheit'. Ob auch die einprägsame Formel „Marx statt Rechtschreibung" auf Laurien zurückgeht, ist nicht ganz klar.

Auf dem Podium für die an den Vortrag Lauriens anschließende Diskussion waren auch der Vorsitzende des Verbands der Historiker Deutschlands, Werner Conze, vertreten – ein Hinweis auf das Gewicht, das man Historikern für die öffentliche Diskussion zusprach – und Ingrid Haller vom Hessischen Kultusministerium. Sie „lieferten sich auf der ersten Veranstaltung dieser Art in Gießen ein leidenschaftliches Wortgefecht."[1919]

[1917] Zworowsky, W. v.: Die Gestaltung der Bildungsinhalte im Schulwesen ist zu einem politischen Problem erster Ordnung geworden. 24. Februar 1973. S. 3. (Rahmenrichtlinien, Parteien, CDU. (Privatarchiv Wolf).). Es handelt sich dabei um das Redemanuskript der Eröffnung der Fachtagung der CDU Hessen „Rahmenrichtlinien in der Diskussion" am 24. Februar 1973 in Gießen.
Vgl. auch die Berichterstattung in: Gießener Allgemeine: CDU hält Rahmenrichtlinien für rechtswidrig. Fachtagung der Landespartei mit über 500 Teilnehmern – Verpflichtung des Schulwesens auf den Sozialismus? 26. Februar 1973.

[1918] Vgl. Laurien, H.-R.: Hessische Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre: Schulung statt Schule. 24. Februar 1973. Rahmenrichtlinien, Parteien, CDU. (Privatarchiv Wolf).

[1919] Frankfurter Allgemeine Zeitung: Kritik an hessischen Rahmenrichtlinien. Staatssekretärin Laurien: Über der Kritik wird die Loyalität vergessen. 27. Februar 1973.

7.2.3 Formen der öffentlichen Diskussion

Podiums- und Publikumsveranstaltung

Die Form der Podiums- und Publikumsdiskussion wurde zum typischen Veranstaltungstypus. Kultusminister v. Friedeburg, häufiger noch Haller und Wolf, versuchten die Verteidigung der Rahmenrichtlinien. Im Jahre 1973 trat Haller über 150 mal[1920] bei öffentlichen Veranstaltungen auf.

Aus der Frühzeit der Diskussion liegen Unterlagen vor, die zeigen, dass Haller und Wolf zuerst versuchten, die Vorwürfe durch Belege aus den Rahmenrichtlinien zu widerlegen.[1921] Polemische Schärfe von beiden Seiten kennzeichnete die Atmosphäre. Haller wird z.B. in Bezug auf die oben angesprochene Gießener Podiumsdiskussion mit ihrer Aufforderung an die CDU zitiert, „gegen die Rahmenrichtlinien zu klagen,[1922] wenn sie diese als unzulässig und rechtswidrig ansähe. Nur so könne die CDU glaubwürdig bleiben."[1923]

Zu den über das ganze Land verteilten Diskussionsveranstaltungen zu den Rahmenrichtlinien luden Parteien, Lehrerverbände, Gewerkschaften, Elternverbände, Elternbeiräte, auch Schulleitungen, Schülersprecher, Bürgerinitiativen, Arbeitskreise[1924] ein, zudem die Kirchen, Arbeitgeber-

[1920] Gespräch mit Haller, III.

[1921] Vgl. Rahmenrichtlinien. Kritik. Belegstellen. Privatarchiv Wolf. Verfolgt wurden folgende Vorwürfe: Verfassungsfeindlichkeit, Aktionismus/Umsturz, Indoktrination/Einseitigkeit, Abschaffung der Geschichte, Objektivität.

[1922] Dass tatsächlich eine Verfassungsklage erhoben wurde, war zu diesem Zeitpunkt nicht absehbar. Ins Spiel gebracht wurden verfassungsrechtliche Bedenken in der Folgezeit unter anderem vom Landeselternbeirat und vom Historikerverband (Vgl. Dietze, Reform, 1976).

[1923] Gießener Allgemeine: CDU hält Rahmenrichtlinien für rechtswidrig. Fachtagung der Landespartei mit über 500 Teilnehmern – Verpflichtung des Schulwesens auf den Sozialismus? 26. Februar 1973.

[1924] Über das ganze Jahr 1973 verteilt entstanden zahlreiche Arbeitskreise und Bürgerinitiativen, teilweise parteigebunden, wie der FDP Arbeitskreis für Bildungsfragen (vgl. Oberhessische Presse: FPD fragt nach Richtlinien. Arbeitskreis für Bildungsfragen gegründet. Heute Diskussion, 21. März 1973), teilweise Parteien nahe stehend, wie die „Arbeitsgemeinschaft christlich-demokratischer Lehrer" (Oberhessische Presse: Elternrecht soll gefestigt werden. Ein Marburger führt die „Arbeitsgemeinschaft christlich-demokratischer Lehrer". 25. September 1973), teilweise Berufsgruppen bezogen, wie das „Bildungspolitische Form Hessen", an dem „sich Schulleiter, Funktionsträger, Fach- und Ausbildungsleiter der verschiedenen Schulformen sowie Vertreter der Wissenschaft und des Landesschülerrates beteiligten." (Gießener Allgemeine

verbände und wissenschaftliche Akademien[1925]. Für die SPD lässt sich nachweisen, dass man Listen für mögliche Referenten erstellte, die „nur auf Ortsebene" oder „auch auf Kreis- bzw. Unterbezirksebene" oder für „eine SPD-Groß-Veranstaltung mit ‚wissenschaftlichem Image'" einsetzbar wären.[1926] Wolf hatte die Zusammenstellung übernommen.

Zumindest die regionale, manchmal auch die überregionale Presse informierte über den Ablauf der Veranstaltungen. Schon im März 1973 charakterisierte die ‚Frankfurter Allgemeine Zeitung' die Teilnehmergruppen in einer Weise, die auch den Erinnerungen der Beteiligten entspricht: Drei Gruppen seien zu unterscheiden gewesen, die der Verteidiger, die der abwägenden Kritiker und eine „Gruppe der bedingungslosen Kritiker", zu der „vor allen Dingen viele unter dem Publikum vertretene Eltern"[1927] zählten. Haller erinnert sich, dass bei zahlreichen Veranstaltungen, zu denen Gegner der Rahmenrichtlinien eingeladen hatten, eine jeweils identische Elterngruppe anwesend war,[1928] die „das Mikrofon förmlich besetzte" und immer dieselben Argumente vorbrachte. Auch die Verteidiger versuchten mit immer denselben Argumenten ihre Position zu vertreten. „Dogmatische Verhärtung auf beiden Seiten"[1929] kennzeichnete diese Veranstaltungen.[1930] Adressaten waren in solch verhärteten Situationen nicht eigentlich die Disputanten; man richtete sich, quasi durch die

Zeitung: Bildungspolitische Form Hessen gegründet. Hessische Pädagogen begrüßen Rahmenrichtlinien, empfehlen aber sprachliche Überarbeitung. 23. März 1973).

1925 Vereinzelt fragen die Akademien am Ministerium an, und bitten um „kompetente Redner" zur Darstellung der Rahmenrichtlinien (Rabanus Maurius Akademie. Herrn Staatssekretär Moos. 4. März 1974. (Gesellschaftslehre, Band III, HKM 957/5630). Zu Akademie-Tagungen zu den Rahmenrichtlinien vgl. den Bestand: Rahmenrichtlinien. Stellungnahmen. Varia. Privatarchiv Wolf. Hier sind Berichte über verschiedene Kongresse gesammelt: Naumann-Stiftung, Katholische Landeskonferenz für Schule und Erziehung, Evangelische Akademie Arnoldshain, Evangelische Akademie Bad Boll.

1926 Rahmenrichtlinien. SPD. Teilbestand Rahmenrichtlinien Haller/Wolf SPD. Privatarchiv Wolf.

1927 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Hochsprache – ein Instrument zur Unterdrückung? Die hessischen Rahmenrichtlinien auf dem Prüfstand/Erste Diskussionsrunde. 2. März 1973.

1928 Die Verteidiger der Rahmenrichtlinien erklärten sich die Anwesenheit der Elterngruppe, die durch ganz Hessen folgte, dadurch, dass die Rahmenrichtlinien einen Nerv in der innerfamiliären Struktur getroffen hätten: Konflikte innerhalb der Familien seien den Lehrplänen angehaftet worden. (Gespräch mit Haller). Ähnlich argumentiert Kogon, wie im folgenden dargestellt, im zweiten Hessenforum.

1929 Gespräch mit Haller, III.

1930 Vgl. hierzu auch Hanauer Anzeiger: „Verständigung ist kaum noch möglich". Stürmische Rahmenrichtlinien-Diskussion beweist einmal mehr die zunehmende Partei-Politisierung. 30. August 1973.

weidlich bekannten Gegner hindurch, an die anderen, möglicherweise noch unentschiedenen, Interessenten im Saal. In der Berichterstattung wird teilweise unterschieden zwischen den Diskutanten und den Sympathisanten. Als Maß für Gegnerschaft bzw. Befürwortung wird z.B. der Applaus genommen, den die einzelnen Redner erhalten.

Printmedien als Diskussionsforen

Jenseits der aktuellen Berichterstattung gaben vor allem die großen Wochen- und Tageszeitungen Wissenschaftlern, teilweise auch Politikern Raum für ausführliche Stellungnahmen zu den Rahmenrichtlinien. In der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung' äußerten sich bis Ende 1973 der Philosoph Hermann Lübbe,[1931] der zwischen 1967 und 1971 Staatssekretär am Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen gewesen war; der Anglist Kurt Otten,[1932] die Historiker Golo Mann[1933] und Thomas Nipperdey,[1934] der Germanist Wolfgang Dittmann,[1935] der Soziologe Ralph Dahrendorf,[1936] schließlich der hessische Ministerpräsident Albert Oswald[1937] und der stellvertretende FDP-Fraktionsvorsitzende und Vorsitzende des hessischen Richterbunds Otto Rudolf Puch.[1938] Insgesamt zeichneten die Beiträge der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung' ein negatives Bild der Rahmenrichtlinien. Dazu trugen auch die Kommentare und Berichterstattungen der Redaktion bei, besonders die von Kurt Reumann.

1931 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Die Schule – Institut programmierter Dekultivierung. 4. Mai 1973.

1932 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Die hessische Landplage. Konflikt, kulturelle Kommunikation und die Hessischen Rahmenrichtlinien für Deutsch. 14. Juli 1973.

1933 Frankfurter Allgemeine Zeitung: „Hier wird ein Raub an der Jugend geplant" Kritische Anmerkungen zu den hessischen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht. 13. Juni 1973.

1934 Nipperdey schrieb an zwei aufeinander folgenden Tagen. Frankfurter Allgemeine Zeitung: Ist Konflikt die einzige Wahrheit der Gesellschaft? Mensch und Gesellschaft in den hessischen Rahmenrichtlinien. 24. Oktober 1973. Frankfurter Allgemeine Zeitung: Die formierte Schule. Mensch und Gesellschaft in den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministeriums für Gesellschaftslehre. 25. Oktober 1973.

1935 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Hat die Altgermanistik noch eine Chance? Die Schulpraxis stellt Gretchenfrage. 24. September 1973.

1936 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Streit ein Grundelement der Freiheit. Die hessischen Rahmenrichtlinien und die Theorie des sozialen Konflikts. 1. Dezember 1973.

1937 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Konflikt und Übereinstimmung – Kennzeichen der offenen Gesellschaft. Zur Kontroverse um die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. 5. Dezember 1973.

1938 Frankfurter Allgemeine Zeitung: Die Rahmenrichtlinien sind verfassungswidrig. 29. Dezember 1973.

Positiver stand Jutta Roitsch von der Frankfurter Rundschau den Rahmenrichtlinien gegenüber. 1973 ließ die SPD nahe Zeitung nur zwei Fachleute zu Wort kommen, den Pädagogen Hartmut v. Hentig,[1939] der die Rahmenrichtlinien verteidigte, und den Historiker Werner Conze,[1940] einen unversöhnlichen Gegner. Auch ‚Die Zeit' balanciert Pro- und Contra-Positionen aus. Zweimal befassen sich je zwei Autoren unterschiedlicher Haltung mit demselben Problem. Die Frage „Deutsch lernen – aber wie und wozu?" beantworten der FDP – Abgeordnete im hessischen Landtag, Werner Brans und der Mitautor der Rahmenrichtlinien Deutsch, Franz Hebel.[1941] Über den Standort der Schule in der Gesellschaft denken Ludwig von Friedeburg und Hans Maier nach, die Kultusminister Hessens und Bayerns.[1942] V. Friedeburg kommt zum Schluss: „Die Schule ist Teil der Gesellschaft", Hans Maier sagt: „Die Schule ist eine Vor-Gesellschaft".

Charakteristisch ist, dass sich die Pressediskussion um die Rahmenrichtlinien in intensiver Weise auch auf der Ebene von Leserbriefen vollzog. Eine Glosse zu den Rahmenrichtlinien Deutsch „Vreier als die Fäter" löste ab dem 15. Januar 1973 eine erste Welle in der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung' aus. Ein Kommentar, ebenfalls zu den Rahmenrichtlinien Deutsch („Klassenzimmer zur Klassenkampfstätte?"), initiierte eine höchst kontroverse Leserbriefserie in der Fuldaer Zeitung ab dem 17. Februar 1973. Bekannt für die Leserbrief-Kampagnen waren auch das Darmstädter Echo, der Wiesbadener Kurier oder der Hanauer Anzeiger.

Die Auseinandersetzung auf der Leserbriefebene riss bis zum Ende der Regierungsperiode v. Friedeburgs nicht ab, wallte auch in der Folgezeit periodisch auf, erreichte aber nie mehr den Stand von 1973. Veranstaltungen konnten als Anlass wirken, egal ob CDU, SPD, GEW oder der Hessische Elternverein die Einladenden waren,[1943] aber auch die Berichterstattung in der Presse, im Rundfunk oder im Fernsehen,[1944] politisch relevante Entscheidungen, wie z.B. die Novellierung des Erprobungserlasses oder das Erscheinen von Neuauflagen einzelner Richtlinien.

Unter den Leserbriefen gab es immer wieder Beispiele, die alle Grenzen überschritten. Ein Leser der „neuen bildpost", der „größten christlichen Wochenzeitung Europas" schreibt: „Wer Kinder schon in der Schule verführt, für den wäre es besser, man lege ihm einen Mühlstein um den Hals und ertränke ihn in einem Brunnen. All das kann man aus der Bibel entnehmen."[1945] Die Art der Berichterstattung hatte solche Reaktionen allerdings provoziert: Hessische Eltern hätten keine Ahnung, „daß sie als Eltern von linken Ideologen systematisch verteufelt werden, daß ihren Kindern Religion als ‚psychischer Defekt' erklärt wird. Sie ahnen nicht, daß ihnen sexuelles Ausleben als höchstes Ideal gepriesen wird. Sie ahnen nicht, daß Ehe, Treue und Liebe der Lächerlichkeit preisgegeben werden. Was aber in Hessen in so niederträchtiger Form praktiziert wird, kann morgen auch für andere Bundesländer mit roten Regierungen gelten."[1946]

7.2.4 Widerhall in der parlamentarischen Diskussion

Termine und Themen

Die Vielschichtigkeit der Auseinandersetzung spiegelt auch die parlamentarische Diskussion der Rahmenrichtlinien wider; naturgemäß hatte die parteipolitische Dimension besonderes Gewicht. Die Große Anfrage

[1939] Frankfurter Rundschau: „Unpolitisches Reden über Politik ist nicht mehr möglich". Bielefelder Erziehungswissenschaftler von Hentig übt Kritik an der Kritik der „Gesellschaftslehre"–Richtlinien. 29. März 1973.

[1940] Frankfurter Rundschau: „Der verantwortungsbewußte Lehrer ist überfordert.". Stellungnahme eines Gegners der Rahmenrichtlinien „Gesellschaftslehre". 10. Mai 1973.

[1941] Die Zeit: Deutsch lernen – aber wie und wozu? 16. März 1973.

[1942] Die Zeit: Diskussion über die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. 7. Dezember 1973.

[1943] Z.B. löste der Vortrag Nipperdeys bei der Veranstaltung des Hessischen Elternvereins vom Januar 1974 eine lang anhaltende Leserbriefwelle in der ‚Frankfurter Allgemeinen Zeitung' aus, aber auch im Darmstädter Echo. Bekannt für die Leserbrief-Kampagnen waren auch die Fuldaer Zeitung, der Wiesbadener Kurier oder der Hanauer Anzeiger. Auffällig ist, dass sich an manchen Orten feste Kreise von Schreibern bildeten.

[1944] Besonders das ZDF-Magazin Löwenthals löste regelmäßig Leserbriefserien aus; teilweise artikulierten sich auch Leser in Fachzeitschriften, vgl. z.B. Redwanz, W.: Anmerkungen über Prämissen der hessischen Rahmenrichtlinien, 1973, erschienen in „ Die Realschule"; vgl. auch den Kommentar in „Kunst und Unterricht", Betr.: ‚ZDF-Magazin' vom 29. August 1973, 20.15 Uhr, Beitrag über die hessischen Rahmenrichtlinien im Fach Kunst/Visuelle Kommunikation.

[1945] Strunz, M.: Gedanken zu Ihrem Artikel „So wird unsere Jugend klammheimlich vergiftet". 19. Mai 1974. Eine Durchschrift sandte er auch an das Hessische Kultusministerium „zur freundlichen Kenntnisnahme". Strunz ergänzte: „Ein hochachtungsvoll erübrigt sich wohl bei solchen Volksverderbern." (Rahmenrichtlinien. Kirchen. Privatarchiv Wolf).

[1946] bildpost: So wird unsere Jugend klammheimlich vergiftet. 19. Mai 1974.
Nicht ganz so aggressiv, aber dennoch polemisch erfolgt die Berichterstattung auch in „Weltbild. Das Magazin für kritische Leser". (vgl. z.B. Weltbild: Klassenkampf im Klassenzimmer? 22. August 1973). Auf wesentlich höherem Niveau liegt die Beschäftigung mit den Rahmenrichtlinien in „schule und kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen."

der FDP wurde bereits erwähnt. Weitere Plenardebatten folgten im Verlauf der 7. Wahlperiode, am 7. Juni 1973, am 3. Juli 1973, am 19. Oktober 1973, am 15. November 1973, am 31. 1. 1974 und am 28. 5. 1974, dies entsprach der 60., der 64., der 65., der 72., der 74., der 80. und der 91. Sitzung.

Zugrunde lagen in der Regel Anfragen und Anträge der CDU-, seltener der FDP-Fraktion. Es ging dabei um die Rechtsgrundlagen, um das Verfahren und die Auswertung der Erprobung von Rahmenrichtlinien; um die Beteiligung der Eltern am Erprobungsverfahren; um die Übereinstimmung der Rahmenrichtlinien mit der hessischen Verfassung und dem Grundgesetz; um die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien auf der Basis der eingegangenen Stellungnahmen; um den Verdacht der Ideologisierung durch Rahmenrichtlinien; um die Trennung der Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde; um eine Informationsbroschüre für Eltern über die Rahmenrichtlinien sowie um Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien und um deren Zulassung bzw. Verfassungsgemäßheit, schließlich um verfassungsfeindliche Lehrer.[1947]

Die Parlamentsdiskussionen in den Informationsreihen des HKM und in Broschüren der Landtagsparteien

Auf einige der Anfragen reagierte die Presseabteilung des Hessischen Kultusministers in den Reihen „Informationen und Mitteilungen", bzw. „Informationen".[1948] Vereinzelt äußerte sich v. Friedeburg dort auch zu Artikeln in der hessischen Presse oder zu Dokumentationen zur Rahmenrichtliniendiskussion; so reagierte der Minister z.B. auf die CDU-Broschüre „Marx statt Rechtschreibung".[1949]

In diese Broschüre sind die Anträge der CDU-Landtagsfraktion, eine mit Zitaten belegte Darstellung der Rahmenrichtlinien, die Bewertung der „geheimen Ziele der Rahmenrichtlinien"[1950] aufgenommen. Die Zuordnung der Zitate bezeichnet v. Friedeburg als „Technik, eigene Vorurteile durch willkürlich aus dem Zusammenhang gerissene Zitate zu ‚belegen'

[1947] Vgl. Hessischer Landtag. 7. Wahlperiode. Protokolle. (Archiv des Hessischen Landtags).

[1948] Ein umfangreiche Sammlung liegt vor in: Rahmenrichtlinien. Pressereferat HKM. Privatarchiv Wolf.

[1949] Vgl. Der Hessische Kultusminister: Informationen und Mitteilungen vom 10. April 1973. (Rahmenricht-linien. Pressereferat HKM. Privatarchiv Wolf).

[1950] Die Druckschrift liegt in vielen Privatarchiven vor; zitiert wird nach dem Privatarchiv Zitzlaff.

".[1951] – In der Presse fand die „Aufklärungsaktion der CDU"[1952] große Beachtung. Gerade die plakative Darstellung wurde, als Kontrapunkt zur Unverständlichkeit der Rahmenrichtlinien, dort durchaus positiv bewertet. Dennoch stellt z.B. auch die den Rahmenrichtlinien gegenüber kritisch eingestellte Frankfurter Allgemeine Zeitung fest, dass die „Elternfibel" der CDU „nicht allzu gewissenhaft"[1953] zusammengestellt sei.

Nicht nur die CDU stellt ihre im Parlament vertretene Position zu den Rahmenrichtlinien in einer kleinen Druckschrift zusammen, sondern auch die anderen Parteien. Die FDP überschreibt ihre Dokumentation mit „Rahmenrichtlinien im Streit der Meinungen. Die Auffassung der FDP". Dargestellt werden die parlamentarischen Initiativen der FDP und ihre Ergebnisse; in einem ausführlichen Anhang werden Maßnahmen der FDP im Umfeld der Rahmenrichtlinien belegt. – Die Schwierigkeit der FDP ist, ihre Position des ‚Zwischen' zu erklären: Sie will die „Rahmenrichtlinien nicht ‚vom Tisch' haben, sondern verbessert sehen."[1954] Weder in der Presse noch auf anderen Ebenen lässt sich eine Reaktion auf die Informationsschrift der FDP fassen. Auch das ist symptomatisch für die Schwierigkeit der Partei, ihre Position zu definieren.

7.2.5 Broschüren der Befürworter

Informationsbroschüren der SPD

Weniger die parlamentarische Diskussion bildet sich in den Broschüren der SPD ab, sondern das Bemühen, die Intentionen der Rahmenrichtlinien verständlich zu machen. Insgesamt vier Informationsbroschüren wurden

[1951] Der Hessische Kultusminister: Informationen und Mitteilungen vom 10. April 1973. S. 1. (Rahmenricht-linien. Pressereferat HKM. Privatarchiv Wolf).
Die Sprache der Broschüre wird auch in einer Stellungnahme einer nicht näher auszuweisenden hessischen Universität kritisch bewertet. Es handelt sich um eine sprachkritische Untersuchung, die allerdings weder datiert ist, noch einen Verfasser benennt. Der Tenor lässt sich schon aus der Überschrift entnehmen: Emotion statt Sachlichkeit. Ohne Verfasser: Emotion statt Sachlichkeit. Eine sprachkritische Untersuchung der CDU-Broschüre „Marx statt Rechtschreibung". Ohne Datum. Rahmenrichtlinien. Stellungnahmen Hochschule allgemein. Privatarchiv Wolf).

[1952] Fuldaer Volkszeitung: CDU startet Aufklärungsaktion. Broschüre „Marx statt Rechtschreibung" vorgelegt. 7. April 1973.

[1953] Frankfurter Allgemeine Zeitung: Pädagogenkauderwelsch – übersetzt. Informationsschriften der SPD zu den Rahmenrichtlinien. 15. September 1973.

[1954] FDP-Fraktion im Landtag: Rahmenrichtlinien im Streit der Meinungen. Die Auffassung der FDP. Oktober 1973. S. 1. Auch diese Druckschrift liegt in vielen Privatarchiven vor; zitiert wird wieder nach dem Privatarchiv Zitzlaff.

aufgelegt: Das erste bis dritte Heft stellen unter dem leitenden Gedanken „Mehr Demokratie in unseren Schulen" die Schulreform, die Rahmenrichtlinien Deutsch und Gesellschaftslehre vor. Das vierte Heft „‚Gegenargumente' – und was dahintersteckt" analysiert die Kritik.[1955] Die Hefte wurden in der Presse als Lesehilfe, für die in zu komplexer Sprache geschriebenen Rahmenrichtlinien. angekündigt („SPD-Sprecher verlangt Übersetzung"[1956]; „Pädagogenkauderwelsch – übersetzt. Informationsschriften der SPD zu den Rahmenrichtlinien"[1957]). Ende 1973 entschied man sich in der „Kommission Rahmenrichtlinien" der SPD für eine Aktualisierung der Hefte. Die Kommission war erst kurz vorher gegründet worden; Hartmut Wolf, Ingrid Haller und Hartmut Holzapfel gehörten ihr an. Frank von Auer sollte im ersten Heft den Erprobungserlass und seine Interpretation darstellen, Ingrid Haller im Vorwort des zweiten Heftes „über den augenblicklichen Stand der Entwicklung und Erprobung" berichten und Hartmut Wolf die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre an Unterrichtsbeispielen konkretisieren. Für das Wahlkampfjahr 1974 war außerdem geplant, dass Hartmut Holzapfel das vierte Heft, das die Kritiken zusammenstellte, überarbeitete.[1958] Erschienen scheinen diese geplanten Neuauflagen nicht zu sein.

Bezogen auf den Wahlkampf liegt aber eine „Argumentationshilfe" für alle Landtagskandidaten vor, um diese mit Basisinformationen zu den Rahmenrichtlinien und zu den Auseinandersetzungen auszustatten.[1959] In den internen SPD-Unterlagen, bildet sich nämlich als besonderes Problem ab, dass die Parteibasis zu wenig informiert war und sich deshalb in der öffentlichen Diskussion kaum artikulieren konnte, bzw. Gegenpositionen aufgriff. Teilweise wurde dies auch in der Presse thematisiert; sogar Os-

[1955] Die SPD Hefte liegen ebenfalls in vielen Privatarchiven vor; zitiert wird wieder nach dem Privatarchiv Zitzlaff.

[1956] Frankfurter Allgemeine Zeitung: SPD-Sprecher verlangt Übersetzung. Kultusministerium soll Rahmen-richtlinien verständlich interpretieren. 17. März 1973.

[1957] Frankfurter Allgemeine Zeitung: Pädagogenkauderwelsch – übersetzt. Informationsschriften der SPD zu den Rahmenrichtlinien. 15. September 1973.

[1958] PD Unterbezirk Main-Taunus: Protokoll über die Sitzung der Kommission Rahmenrichtlinien am 7. 12. 1973 im Parteihaus Frankfurt/Main, Fischerfeldstr. 7–11. 20. Dezember 1973. S. 2. (Rahmenrichtlinien. SPD. Privatarchiv Wolf).

[1959] PA III Jörg Sachs: An alle Genossinnen und Genossen der SPD Landtagsfraktion sowie die Landtagskandidaten. 30. Mai 1974. (Rahmenrichtlinien. SPD. Privatarchiv Wolf).

wald attackierte in der Hochphase des Wahlkampfes seinen Kultusminister mit dem Vorwurf, die Öffentlichkeit zu spät informiert zu haben.[1960]

Unter anderem zu diesem Vorwurf nahm die von der Staatskanzlei herausgegebene Broschüre zu den Rahmenrichtlinien, die sich an alle Eltern wandte, Stellung. Das Erscheinen dieser bunt bebilderten, in eingängiger Sprache geschriebenen „Werbeschrift" wurde in der Presse ausführlich kommentiert und kritisiert. In den Akten des Kultusministeriums haben sich einige Elternreaktionen erhalten.[1961]

Broschüren der GEW

Mit eigenen Broschüren klärte auch die GEW über die Rahmenrichtlinien auf. Fünf Hefte waren geplant, nur vier konnte ich auffinden.[1962] Den Angriffen werden jeweils Belegstellen aus den Rahmenrichtlinien gegenübergestellt; teilweise werden die Ergebnisse kommentiert, teilweise werden dem Leser die Schlüsse selbst überlassen. Auch andere Lehrerverbände,[1963] die Kirchen,[1964] die Arbeitgeber[1965] taten ihrer Klientel ihre

[1960] Oswald macht dies in der Hochphase des Wahlkampfes seinem Kultusminister zum Vorwurf. Wiesbadener Tagblatt. Oswald: Neugliederungsgesetze bis Frühjahr 1974 abschließen. „Friedeburg hat Rahmenrichtlinien zu spät diskutiert." 23. Mai 1974.

[1961] Vgl. z.B.: Gerhard Zimmer: An des hessische Kultusministerium. 16. September 1973 (Rahmenrichtlinien Stellungnahmen, Band II, HKM 957/530).

[1962] Heft 1: Konfliktsucht? – Fehlende Identifikationsmöglichkeiten? – Intoleranz? – Blinder Aktionismus? Heft 2: Konflikte im Elternhaus? Heft 3. Verfassungswidrig? Heft 4: „Das Ärgerliche" an den Rahmenrichtlinien. Als Heft 5 war geplant: Geschichtslosigkeit? (Rahmenrichtlinien 1975. Broschüren. Pressedienst GEW. Zeitungsausschnitte. Stellungnahmen u.ä. Archiv HIBS).

[1963] Die Lehrerverbände nutzten in der Regel ihre Verbandszeitschriften. Nur die GEW brachte ein Sonderheft zu den Rahmenrichtlinien heraus. (Hessische Lehrerzeitung. 27 (1974) Sonderausgabe).

[1964] Vgl. z.B. Der Vorstand des Diözesanrates des Bistums Fulda/Der Vorstand der Diözesanversammlung des Bistums Limburg/Der Vorstand des Pastoralrates des Bistums Mainz: Stellungnahmen zu den hessischen Rahmenrichtlinien. Ohne Datum, wohl Ende 1973. (Rahmenrichtlinien. Kirchen. Privatarchiv Wolf).

[1965] Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände. Vereinigung der hessischen Arbeitgeberverbände. Landesvereinigung der industriellen Arbeitgeberverbände Nordrhein-Westfalens: Lernfeld Wirtschaft im Spannungsfeld von Konflikt und Konsens Ideologie und Wirklichkeit. Ohne Jahr, wohl Ende 1973. (Rahmenrichtlinien. Arbeitgeber. Privatarchiv Wolf). Auf die Vorwürfe liegt eine im Auftrag des Hessischen Kultusministers erstellte, umfangreiche Antwort der Autoren der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vor. (Ohne Verfasser, wohl Haller und Wolf: Antwort der Autoren der RR-GL auf die Kritik der Arbeitgeber-Broschüre am Lernzielzusammenhang 2 (RR-GL, 1973, S. 170ff.). (Rahmenrichtlinien. Arbeitgeber. Privatarchiv Wolf). Durch Bezüge auf die Rahmenrichtlinien versucht man die Vorwürfe zu entkräften.

Positionen kund. In der Presse wurde diese Reihe aber kaum wahrgenommen.

7.2.6 Die Interpretationshilfen des HILF

Die Idee, den Rahmenrichtlinien „Lesehilfen" beizugeben, verfolgte auf anderer Ebene auch Rudolf Engelhardt von der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre: Er verfasste, schon vor Einsetzen der öffentlichen Diskussion, als Konsequenz der Kritik eines „Aussprachelehrgangs" an der Reinhardswaldschule, „Interpretationshilfen für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I"[1966]. Im September 1973 erfolgte, wiederum durch Engelhardt, die Herausgabe der Interpretationshilfen II. „Die Gruppe orientierte sich dabei vordringlich an den Teilnehmerwünschen" von Lehrgangsteilnehmern. Gewünscht wurde eine „umfassende Begründung für das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre; eine Stellungnahme zu den Kritiken, die sich auf das den Rahmenrichtlinien zugrunde gelegte Konflikt-Modell beziehen; eine Aussage über die den Rahmenrichtlinien zugrunde liegende Gesellschaftstheorie/–theorien; Argumente für die in den Rahmenrichtlinien vorgenommene Koordination der Fächer Geschichte/Geographie und Sozialkunde."[1967] Obwohl es bewusst vermieden wurde, einen Zusammenhang zur öffentlichen Kritik herzustellen, lassen sich die Bezüge greifen.

7.2.7 Schlaglichter auf die inhaltliche Diskussion am Beispiel des Hessenforum Gesellschaftslehre

Um die Diskussion auf ein anderes Niveau zu heben hatte der Ministerpräsident die Hessenforen ins Leben gerufen. Als Ziel des Forums zu den Rahmenrichtlinien Deutsch formulierte er: Wissenschaftler sollten die Möglichkeit bekommen „nicht nur zu kritisieren, sondern bis in die Textformulierung hinein zur inhaltlichen Gestaltung der Richtlinien beizutragen." Die ‚Frankfurter Allgemeine Zeitung' sieht darin den Versuch,

[1966] Engelhardt, R.: „Interpretationshilfen für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I". Januar 1973. (Privatarchiv Fey). Untergliedert ist die Hilfe in die Kapitel „Gesellschaft als Gegenstand von Unterricht". „Die den 4 Lernfeldern zugeordneten Lernziele". „Zusammenhang von Lernzielen und Themenstichworten". „Unterrichtsmaterialien an einem Beispiel".

[1967] Engelhardt, R.: „Interpretationshilfen II für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I". September 1973. (Privatarchiv Haller).

„rechtzeitig vor der nächsten Landtagswahl im Herbst 1974 zu entschärfen."[1968]

Die Darstellung in diesem Band konzentriert sich auf das zweite Hessenforum zum Thema „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I", das am 6. Dezember 1973 stattfand. Weil nicht nur schriftliche Protokolle[1969], sondern auch eine Fernsehaufzeichnung existiert, lassen sich nicht nur Inhalte, sondern auch Stimmungen fassen. Ministerpräsident Oswald erhoffte sich von diesem zweiten Forum, „daß mit der Beteiligung von namhaften Wissenschaftlern die Diskussion über Lerninhalte und Lernziele eine Ebene erhalte, die die Gewähr für eine sachliche Auseinandersetzung biete und für die Rahmenrichtlinien neue Gedanken und Anregungen erwarten lasse."[1970] Die Podiumsdiskussion bestritten die Kultusminister von Rheinland-Pfalz, Bernhard Vogel, CDU und Hessen, Ludwig v. Friedeburg, SPD, die Wissenschaftler Hellmut Becker, Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, Hartmut von Hentig, Pädagoge der Universität Bielefeld, Jürgen Habermas, Direktor des Max-Planck-Instituts in Starnberg bei München zur Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt, Golo Mann, Historiker, Hermann Lübbe, Professor für Politische Philosophie an der Universität Zürich sowie der Engländer David Thomas, Leiter der Abteilung „Neuerungen in Lehre und Lernen" bei der Internationalen Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der OECD, in Paris, schließlich die beiden Verantwortlichen für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Haller und Wolf.

Der Moderator Eugen Kogon betonte bei der Vorstellung der beiden Autoren, dass beide vor ihrer derzeitigen Tätigkeit – Wolf wird als „Experimentator in der Lehrerfortbildung" vorgestellt – Fachleiter für Sozialkunde und Geschichte gewesen waren.[1971] Hamm-Brücher, noch wenige Tage vor der Diskussion als Teilnehmerin angekündigt, hatte abgesagt, offiziell aus Krankheitsgründen, wie sie in der Rückerinnerung jedoch

[1968] Frankfurter Allgemeine Zeitung: Hessen will die Rahmenrichtlinien ändern. Ministerpräsident Oswald lädt Kritiker zu Änderungsvorschlägen ein. 21. Juli 1973.

[1969] Das Protokoll des zweiten Forum liegt gedruckt vor: Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974. Für das Dritte Hessenforum existiert noch das Typoskript der Tonbandaufzeichnung. Drucklegung des Protokolls des „Hessenform III": Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht" HHStA 3027.

[1970] Informationen der Landesregierung: Diskussion über „Rahmenrichtlinien" auf hoher Ebene. Das zweite Hessenforum findet am 6. Dezember in Frankfurt statt. 22. November 1973. S. 1. (Rahmenrichtlinien, Presse, HKM (Privatarchiv Wolf).

[1971] Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 34f.

feststellt, weil sie sich nicht vor den Karren der Rahmenrichtlinien spannen lassen wollte.[1972]

Der tatsächliche Verlauf des Forums zeigte, dass sich die Hoffnungen Oswalds auf eine sachorientierte Diskussion nicht erfüllten. Dies lag auch an der Vorplanung: Ein mit zehn Personen besetztes Podium sollte sich mit einer wahren Flut von Fragen – im Druck über zwei Seiten[1973] – befassen. Darüber hinaus war auch eine Diskussion mit dem Publikum geplant. Das war selbst in einer Veranstaltung, für die fünf Stunden angesetzt waren, nicht zu bewältigen. Zusätzliche Schwierigkeiten bereitete man sich dadurch, dass wenige Tage vor der Diskussion die zweite Auflage der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre erschienen war – die Basis für die Einladung war aber die erste Fassung gewesen. Gar mancher der Diskutanten und der Zuhörer empfand dies als Düpierung.[1974]

Darüber hinaus hatte man wohl unterschätzt, wie aufgeheizt die Situation bereits war. Schon die Begrüßung zeigte, dass mit einer besonnenen Atmosphäre nicht gerechnet werden konnte. Kultusminister v. Friedeburg sowie die für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Verantwortlichen wurden ausgepfiffen und ausgebuht. Der Einstieg ins Gespräch, der thematisieren sollte, weshalb die Diskussionen so hitzig abliefen,[1975] wurde gerade von den anwesenden Eltern als Provokation empfunden: Kogon erläuterte, dass das Herkömmliche, das die Eltern aus der eigenen Schulzeit kannten, in Frage gestellt werde, die Kinder hätten sich grundsätzlich geändert. Die Funktion von Schule, Sozialchancen zuzuteilen, werde jetzt offen diskutiert. Eltern wie Schüler reagierten auf so viel Veränderung mit Ängsten. Solche Argumentationen brachten vor allem auch Becker und v. Hentig in die Diskussion ein. [1976] Die Emotionalität der Diskussion verstand Kogon als eine „Art Flucht oder Hilflosigkeit der Eltern gegenüber aufmuckenden, aufbegehrenden und andersartig gewordenen Schülern, ihren Kindern. [...] In den Augen der Eltern sind die Reformen schuld daran, daß sie es mit einem ganz neuen Typus Kind zu tun haben."[1977] Für viele Zuhörer verließ Kogon mit solchen Äußerungen die qua Funktion auf Neutralität orientierte Position eines Moderators und ergriff Partei.

1972 Gespräch mit Hamm-Brücher.
1973 Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 31–33.
1974 Kultusminister Vogel äußerte sich entsprechend. (Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 37.)
1975 Dieser Einstieg wurde in der Vorbesprechung zwischen den Podiumsteilnehmern vereinbart. Er stieß wohl aber auf wenig Gegenliebe bei den Zuhörern.
1976 Vgl. Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 44–46.
1977 Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 45.

In besonderem Maße im Gleichklang mit der Zuhörerschaft stand dagegen Vogel. Er stellte in Frage, dass die Rahmenrichtlinien tatsächlich von Anfang an als Diskussionsanstoß gedacht waren. Als Problem sah er, dass hier politische, normative, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Positionen gesetzt würden, ohne dass man genau wüsste von wem.[1978] Neben diese Dimension, v. Hentig persiflierte sie als These von einer „politische[n] Verschwörung [...], die auf irgend eine Weise unsere Verfassungswirklichkeit, unsere freiheitlichen Rechte unterwandern wolle"[1979], stellte Vogel den Hinweis auf die überzogen kritische Sichtweise von Gesellschaft. Dies verdeutlichte er am Beispiel der Familie: Es gäbe nicht nur Familien, in denen alle aneinander litten, sondern auch intakte, auf das gegenseitige Wohl und Wehe bedachte Familien; diese müssten in den Rahmenrichtlinien ebenso Beachtung finden.[1980]

Lübbe griff diesen Gedanken auf: „Die Rahmenrichtlinien hintertreiben methodisch und systematisch Möglichkeiten der Identifikation mit Familie, mit den Institutionen und auch mit unseren kulturellen Traditionen" und mit der „durch unser Grundgesetz verbürgte[n] politische[n] Ordnung."[1981]. Im Protokoll wird versucht, die Stimmung im Publikum festzuhalten: „Beifall und Empörung im Publikum, ständige Unruhe und Unterbrechungen"[1982], „lebhafter Beifall",[1983] „Mißfallen und Lachen im Saal",[1984] „turbulente Protestrufe".[1985]

Auf wenig Resonanz stieß Beckers Urteil über die Rahmenrichtlinien: „Mein Problem ist, daß der Lehrer hier einen Rahmen bekommt, in dem er – wenn ich mich einer herkömmlichen Terminologie bedienen darf – die Sache sozusagen nach rechts oder nach links interpretieren kann. Die Schwierigkeit ist, daß der Lehrer in der allgemeinen Unsicherheit durch diese Rahmenrichtlinien sehr stark gefordert wird. Wenn man eine Kritik anbringen kann, dann wäre dies meiner Ansicht nach die, daß der Lehrer in der Arbeit mit den Schülern von heute so stark angespannt ist, daß er die geistige Verarbeitung, die die Rahmenrichtlinien von ihm verlangen, im Alltag der Schule nicht ganz wird vollziehen können."[1986]

1978 Vogel, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 50f.
1979 Hentig, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 51.
1980 Vgl. Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, speziell S. 60–62.
1981 Lübbe, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 64.
1982 Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 51.
1983 Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 61.
1984 Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 61.
1985 Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 62.
1986 Becker, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 63.

Während eine solche Position auf wenig Gegenliebe im Publikum stieß, traf die Diskussion über die Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre den Nerv des Auditoriums. Mann, aber auch Vogel und Lübbe, vertraten die Gegenposition zu den Rahmenrichtlinien: Mann kritisierte das Historizitätsverständnis der Rahmenrichtlinien: Obwohl dauernd davon geredet werde, dass alles Mögliche ‚historisch geworden' sei und darum veränderbar, komme viel zu kurz, dass Entwicklungen in langfristigen Prozessen ablaufen. Auch die Segmentierung in Lernfelder kritisierte Mann: Immer sei Integration mit zu bedenken, wobei er gerade der Geschichte hohe Integrationskraft zuwies. Er brachte damit die Idee ins Spiel, dass Geschichte als eine Art Leitfach der Gesellschaftslehre fungieren könne.[1987]

Mann wandte sich darüber hinaus auch gegen eine Überbetonung der Strukturgeschichte zulasten einer, auch einmal personifizierenden, ereignisgeschichtlichen Betrachtung. Lübbe beklagte die dilettantische Rezeption geschichtstheoretischer Überlegungen durch die Rahmenrichtlinien.[1988] Vogel traf – Politiker, der er war – wiederum am besten die Erwartung des Auditoriums, wenn er forderte, Geschichte nicht „nur unter dem Gesichtspunkt der reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse zu betreiben" und wenn er sagte, dass Geschichte „nicht nur ‚entlarvt werden [darf], sondern [...] auch erschlossen und überliefert" werden müsse. Dass er allerdings durchaus bereit war, den Gegenwartsbezug als eine Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu akzeptieren, neben der Betonung der „Andersartigkeit anderer Epochen", neben der Chance, „Grenzen und Möglichkeiten menschlichen Handelns aufzuzeigen", brachte auch ihm „Protestrufe aus dem Publikum" ein.[1989]

Die Hinweise Beckers, v. Hentigs, Wolfs, v. Friedeburgs auf den bisherigen Geschichtsunterricht, der durch die Rahmenrichtlinien abgelöst werden sollte, auf Schulbücher, die ein Geschichtsbild vermittelten, das eben nicht ‚reflektiert' sei, gingen eher unter. Auch ihr Eingehen auf das Versagen der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf die Entstehung des Nationalsozialismus erhielt keine Beachtung.

Keinerlei Berücksichtigung fanden die Hinweise Wolfs, die Zielsetzung der Rahmenrichtlinien, bei den Schülern ein „reflektiertes Geschichtsbewußtsein" zu entwickeln, umfasse die von Vogel geforderten Dimensionen. „Die Erfahrung der Andersartigkeit gehört für Schüler als eine wichtige Erfahrung dazu, um Gegenwart in ihren jetzigen Strukturen, in ihrer jetzigen Form verstehen zu können. Wir gehen davon aus, daß es für Schüler oft sehr selbstverständlich ist, daß das, was sie an Erfahrungen machen, so sein müsse, wie es ist, immer so sein werde und immer so gewesen sei. Die Kenntnis der Kontraststrukturen anderer Gesellschaften, anderer historischer Zustände trägt unmittelbar dazu bei, die Gegenwart sensibilisierter, offener, vielleicht problembewußter zu verstehen. Auch nach den Grenzen menschlichen Handelns, die Sie benannt haben, fragt ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein. Auch schon in der ersten Fassung wird sehr deutlich gesagt, daß dieser Gegenwartsbezug nicht gleichzusetzen ist mit Aktualisierung, sondern daß es Aufgabe des Unterrichts sein muß, über die Geschichte herauszufinden, warum etwas aktuell ist. Warum bestimmte Dinge, die zu bestimmten Zeiten aktuell waren, es heute nicht mehr sind."[1990] Eine Diskrepanz bleibt auch in dieser Äußerung sichtbar: Für Wolf dient die ‚Erfahrung der Andersartigkeit' von Vergangenheit dem Verständnis der Gegenwart. Die Historiker sehen dagegen in der Erkenntnis der Andersartigkeit in viel höherem Maße einen Eigenwert der Geschichte.

In dem die Podiumsdiskussion abschließenden Disput zwischen v. Friedeburg und Vogel zum politischen Grundverständnis lagen die Sympathien des Publikums auf der S. des rheinland-pfälzischen Kultusministers. Zumindest in diesem Auditorium fand die durch v. Friedeburg dargestellte Zielperspektive, die Bürger sollten dazu beitragen, die Verfassungswirklichkeit entsprechend den im Grundgesetz festgeschriebenen sozialen und liberalen Grundrechten weiterzuentwickeln, wenig Zustimmung. Lebhaften Beifall erfuhr dagegen Vogel, der feststellte, Rahmenrichtlinien dürften „nicht den Eindruck erwecken, als sei diese Bundesrepublik ein Land ohne Freiheit, ein Land des Klassenkampfes und ein Land der Ausbeutung."[1991] Selbst- und Mitbestimmung als oberstes Lernziel zu formulieren, hielt Vogel für eine Verabsolutierung, „weil das verkürzt und weil das zu einer Überzeugungsdidaktik führt und nicht zur Offenheit der Alternativen, die wir meines Erachtens brauchen."[1992] Gegenargumente werden an dieser Stelle nach Maßgabe des Protokolls nicht eingebracht.

[1987] Mann zitierte für seine Idee, Geschichte zu einer Art Leitfach der Gesellschaftslehre zu erheben Marx: ‚Alle Wissenschaft ist Geschichte'. (Mann, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 70.)

[1988] Vgl. Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, Seite78f.

[1989] Vogel, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 71.

[1990] Wolf, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 73.

[1991] Vogel, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 82.

[1992] Vogel, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 86.

Die Emotionen, die schon nach dieser Stellungnahme hochschlugen, verstärkten sich noch einmal in der Publikumsdiskussion. Teilweise herrschten tumultartige Zustände, ein „Gebrüll", wie v. Hentig feststellte, das es unmöglich machte, Fragen zu verstehen. Thomas Nipperdey ist vielen Teilnehmern in Erinnerung geblieben, als er auf den Fingern pfeifend Positionen zurückwies.[1993] Kogon gelang es nicht, die Diskussion zu kontrollieren.[1994] Als eine Diskutantin ihn aufforderte, sich wegen seines „unglaublichen Ausbruchs[1995] bei den Anwesenden im Saal" zu entschuldigen, verließ er den Raum. Becker übernahm an seiner Stelle die Diskussionsleitung. Bis auf wenige Ausnahmen – sie standen im Zusammenhang mit der Neufassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre[1996] – bekräftigten die Diskussionsteilnehmer längst bekannte Positionen. Häufig meldeten sich Funktionsträger zu Wort; die Dominanz der Gegner der Rahmenrichtlinien – zumindest an den Mikrofonen – war eklatant. Polemisch agierten aber nicht nur die Gegner der Rahmenrichtlinien. Auch von Friedeburg stand in dieser Hinsicht nicht zurück.[1997]

In der Presse, in der hessischen und in der bundesrepublikanischen, fanden die Foren breiten Niederschlag. Als der von Oswald erhoffte Erfolg wurden sie aber nirgends bewertet.[1998] Als Beispiel für die Phänomenologie des Konflikts zeigen sie, dass eine sachliche Auseinandersetzung zu diesem Zeitpunkt kaum mehr möglich war.

1993 Vgl. auch Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 100.

1994 Vgl. hierzu: „Wenn das so weitergeht, können wir abbrechen. Es hat keinen Sinn, es ist unmöglich, sich auch nur zu verstehen, geschweige denn zu verständigen, wenn Sie nicht endlich einmal ruhig sind!"
„Ich kann mich nicht durchsetzen. es ist aussichtslos... [...]. Dieses Benehmen eines Teils des Publikums ist einfach skandalös." (Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 92f).

1995 Im Zusammenhang mit seiner KZ-Haft nimmt er gegen traditionelle Erziehungsziele wie Gehorsam, Ordnung und Loyalität Stellung. (Vgl. Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 62).

1996 Unglaublich erscheint vor allem zahlreichen Eltern, dass die Rahmenrichtlinien der ersten Fassung Grundlage für bereits laufende Erprobungen bleiben sollen. – Ähnlich hoch her gehen die Wogen im Zusammenhang mit Unterrichtsmaterialien zur ersten Fassung.

1997 Friedeburg, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1974, S. 92.

1998 Erwähnt seien einige außerhessische Stimmen: Welt am Sonntag: In einem Wust von Papier wird die hessische Schulreform vollends zur Farce. 2. Dezember 1973. Stuttgarter Zeitung; Eugen Kogon gibt auf: Gehorsam ist ein Reizwort für Hessens linke Bildungspolitiker. 8. Dezember 1973. Rheinischer Merkur: Friedeburgs Konflikt-Schule. Hearing über die hessischen Rahmenrichtlinien. 14. Dezember 1973. Die Welt: Kritische Kinder – unmündige Eltern? Die Frankfurter Mammut-Diskussion über die ‚gereinigten' hessischen Rahmenrichtlinien endete in einem Fiasko. 8 Dezember 1973. Süddeutsche Zeitung: Frankfurt: Die Rahmenrichtlinien vor dem „Hessenforum". Siegerposen und Schmähruf sind nicht erwünscht. Mit einer überarbeiteten Fassung und vorsichtigem Taktieren hoffen Oswald und Friedeburg, den politischen Flurschaden zu beheben. 6. Dezember 1973.

***

Dies ist eine schlechte Voraussetzung dafür, eine Überarbeitung der Erstfassung der Rahmenrichtlinien zur Diskussion zu stellen. Der Landtag hatte den Auftrag, eine Neufassung zu erarbeiten bereits als Folge der Großen Anfrage der FDP[1999] gegeben. Die Rahmenrichtlinien-Gruppen hatten ihre Entwürfe zu den Lernfeldern ergänzt und überarbeitet, Hartmut Wolf hatte den Grundlagenteil A redigiert. Die Schlussredaktion stammte wiederum von ihm und Ingrid Haller. –Beim zweiten Hessenforum (6. Dezember 1973) hatte die Neufassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Kontroversen bereits ausgelöst, bevor sie überhaupt gelesen wurden[2000]: Das auslösende Problem war, dass die Teilnehmer keine Gelegenheit gehabt hatten, sich in die Neuauflage einzuarbeiten.

7.3 Die Neufassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1973

Ziel dieses Kapitels ist, darzulegen, inwiefern die Verantwortlichen bei der Erarbeitung der zweiten Fassung auf die öffentliche Kritik an den RRL Gesellschaftslehre reagierten. Exemplarisch betrachtet werden zum einen die oberste Zielsetzung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, die „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" (S. 620), dann die Operationalisierung des lernzielorientierten Ansatzes (S. 634) und schließlich der Arbeitsschwerpunkt Geschichte (S. 642). Um zeigen zu können, wie Haller und Wolf auf die Angriffe eingingen, muss jeweils die in der Erstfassung vertretene Position mitberücksichtigt werden, dies auch deshalb, weil die zweite Auflage von den Verfassern ausdrücklich als Fortschreibung der ersten bezeichnet wird.

Vor der Gegenüberstellung der beiden Fassungen wird versucht, die subjektive Wahrnehmung der Ausgangslage zu skizzieren, unter der die beiden Autoren die Arbeit an der Neufassung aufnahmen:

1999 Vgl. S. 597 in diesem Band.

2000 Vgl. S. 612 in diesem Band.

7.3.1 Die subjektive Wahrnehmung der Ausgangslage durch die Autoren

Die Innensicht der Verantwortlichen ist naturgemäß nur vermittelt zu fassen. Sie spiegelt sich z.B. in privaten Briefwechseln, in öffentlichen Äußerungen der Autoren, die überliefert sind, aber auch in den in der Medienberichterstattung zu findenden journalistischen Beurteilungen bzw. in den Erinnerungen von Beobachtern. Zeitzeugengespräche mit Haller und Wolf ergeben deren Retrospektive auf ihre damaligen Sichtweisen. – Auch wenn nur einzelne Quellenbelege erhalten sind, ergeben sie, kombiniert mit den Zeitzeugenaussagen, ein recht schlüssiges Bild.

Wolf schreibt im Januar 1973 an Engelhardt: „Ansonsten: die Reaktion formiert sich. Es wird uns nichts anderes übrig bleiben als nochmal in die Arena zu gehen, auch für einen Plan, den wir am liebsten völlig neu umarbeiten würden."[2001] Dies verweist auf deutliche eigene Vorbehalte der Erstfassung der RRL gegenüber. Inwiefern aus der Sicht der Autoren die Überarbeitung auch die eigenen Vorbehalte berücksichtigen konnte, und nicht nur die Kritik von außen, ist eine Fragestellung, die die nachfolgenden Analysen ebenso fundiert, wie die Frage nach der Berücksichtigung der Kritik Dritter.

Im September 1973 beschreibt Engelhardt seine eigene und die Situation der verantwortlichen Autoren in einem Brief an Haller und Wolf. Dieser steht im Zusammenhang mit der Ausarbeitung von Themenstichworten für die Zweitauflage. Am Ende des Briefes erwähnt er eine der Diskussionsveranstaltungen und stellt fest: „Wo nehmen Sie den Nerv her, diese Schweinereien weiter mitzumachen und wo den Glauben, die RRL noch durchsetzen zu können – es sei denn, wir revidieren so lange, bis wir uns selbst des Endproduktes schämen. Mir geht es jetzt schon so bei den Vorschlägen, die ich Ihnen unterbreite. Zwar kann ich vor mir selbst die Vorschläge noch einigermaßen rechtfertigen. Nur liegt die Malaise darin (und diese Gefahr habe ich eigentlich schon immer gesehen), daß die Themenstichworte im Rahmen der Rahmenrichtlinien ein solches Gewicht bekommen, daß ihr Mißbrauch als ‚Stoffverteilungsplan' kaum noch zu verhindern ist. Die Lernzielorientierung geht dabei vor die Hunde, zumal das, was Lernzielorientierung meint, ohnehin schon immer nur von wenigen begriffen worden ist. Sie sehen ja wie die Diskussion läuft;

[2001] Wolf, H.: Herrn StD Engelhardt. 28. Januar 1973. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Weiterarbeit 1972/73. Teilbestand Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Rahmenrichtlinien Gruppe. Privatarchiv Wolf).

die Kerls stieren auf die Themenstichworte: da fehlt noch dies, da fehlt noch jenes und das muß auch noch rein und ‚so rollt die ganze alte Scheiße wieder auf uns zu' (Zitat aus einem Brief von Marx an Engels, mit welcher Korrespondenz ich seit geraumer Zeit meine Abende verbringe)."[2002]

Im Brief Engelhardts kommt nicht nur zum Ausdruck, dass die Autoren selbst nicht immer hinter den Überarbeitungen standen. Es wird auch dargestellt, wie verhärtet die Fronten waren, und als wie hoffnungslos die Situation wahrgenommen wurde. Aus den Gesprächen mit den Verteidigern der Rahmenrichtlinien lässt sich diese Tendenz bestätigen: Ganze Bündel von Gründen hatten zur Verhärtung der Fronten geführt; einige Aspekte sind bereits dargestellt worden, andere werden im Zusammenhang mit der Kritik der Historiker noch erschlossen.[2003] Die Folge war, dass ein wirkliches Gespräch nicht zustande kam. – Die Kritik erfolgte teilweise, ohne dass die Prämissen der Rahmenrichtlinien-Arbeit zur Kenntnis genommen worden sind. Die Verteidiger ignorierten die Ernsthaftigkeit, auch die theoretische Fundiertheit der Anliegen der Gegner. Das Ergebnis war die dogmatische Vertretung der Positionen von beiden Seiten.[2004]

Die Zusammenschau ergibt, dass die Verantwortlichen sich in eine Art innere Emigration zurückzogen, die eine Bildunterschrift der Wetzlarer Neuen Zeitung sehr gut zum Ausdruck bringt: Ingrid Haller ist, an einem Rednerpult stehend, abgebildet, als sie, wie es im Text heißt, „ins Kreuzfeuer genommen" wurde. Die Unterschrift lautet: „Ingrid Haller bewahrte auch im Kreuzverhör gelassene Überlegenheit."[2005] Dies signalisiert auch die Körpersprache.

[2002] Engelhardt, R.: Frau Ingrid Haller, Herrn Hartmut Wolf. 5. September 1973. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Weiterarbeit 1972/73. Teilbestand Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Rahmenrichtlinien Gruppe. Privatarchiv Wolf).

[2003] Zu den Gründen für die Bewertung der Rolle der Geschichte in der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre durch die Historiker vgl. S. 668 in diesem Band.

[2004] Im Nachhinein kennzeichnen die Verteidiger der Rahmenrichtlinien ihre Situation als Dilemma: Man hatte Sorge, auf Argumente der GegenS. einzugehen, weil man dachte, jede Annäherung würde als Eingeständnis des Scheiterns wahrgenommen werden. Man verteidigte deshalb auch den einen oder anderen Aspekt, von dem man, bei einer ruhig geführten Diskussion durchaus hätte abweichen können. Diese Sichtweise bringen Engelhardt, Stratenwerth, Grix oder Erika Dingeldey zum Ausdruck, abgeschwächt auch Haller und Wolf..

[2005] Wetzlarer Neue Zeitung: Beide wollen das gleiche: Den mündigen Bürger. Über das „Wie" sind Reformer und Eltern uneins. Ingrid Haller, Kommissionsmitglied der Rahmenrichtlinien, im Kreuzverhör der Eltern. 11. Mai 1973.

Die beiden Hauptvertreter brachten ihre „gelassene Überlegenheit" immer wieder dadurch zum Ausdruck, dass sie sagten, die Diskussion habe noch gar nicht wirklich begonnen. Diese Selbstgewissheit empfanden die Gegner als ungeheure Provokation, attestierte sie doch allen bislang gegen die Rahmenrichtlinien vorgebrachten Argumenten, „unerheblich" gewesen zu sein. Der Bericht in der Wetzlarer Neuen Zeitung bringt das eben Dargestellte sehr gut zum Ausdruck: Haller konzedierte, dass die Lehrplanreform mit einigen Rahmenrichtlinien „eventuell um einen Schritt zu weit gegangen sei, um von Laien verstanden zu werden." Auch Lehrer täten sich damit schwer. „Das bedeute jedoch nicht, daß der politische (sozio-linguistische und konfliktbewußte) Ansatz falsch sei. Er decke sich mit den Erkenntnissen der Wissenschaft und müsse erhalten bleiben. Über eine Umformulierung könne geredet werden, augenscheinlich habe sich die Kommission nicht verständlich genug ausgedrückt, weil breite Schichten in den Rahmenrichtlinien herauszulesen glaubten, sie öffneten einer einseitigen Indoktrination der Schüler Tor und Tür."[2006]

Es ist davon auszugehen, dass die Strategie, Kritik nicht auf den Kern der Rahmenrichtlinien, sondern nur auf die noch nicht geleistete Übersetzung zu beziehen, sich in der Überarbeitung abbildet.

7.3.2 Der Umgang mit der obersten Zielsetzung „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung"

Vorab wird geklärt, wie das oberste Lernziel in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 dargestellt wurde.

7.3.2.1 „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" 1972

Vorangestellt ist der Erstfassung der Rahmenrichtlinien die These, dass die Setzung eines obersten Lernzieles notwendig eine politische Entscheidung sei. Die Autoren rücken mit dieser Aussage von der Darstellung, die sie noch im Sommer 1972 in den bpi veröffentlicht hatten,[2007] ab. Damals wurde als Grundlage für die allgemeinen Lernziele noch ein gesamtgesellschaftlicher Konsens behauptet.

In einem Stakkato, ohne weitergehende Erläuterung, werden in der Erstfassung der Rahmenrichtlinien die Grundprinzipien aufgeführt, die

[2006] Wetzlarer Neue Zeitung: Beide wollen das gleiche: Den mündigen Bürger. Über das „Wie" sind Reformer und Eltern uneins. Ingrid Haller, Kommissionsmitglied der Rahmenrichtlinien, im Kreuzverhör der Eltern. 11. Mai 1973.

[2007] Vgl. S. 576 in diesem Band.

sich aus der Entscheidung ergeben, die Befähigung zur Selbst und Mitbestimmung als obersten Lernziel zu setzen:

> Die Lernziele für Gesellschaftslehre orientieren sich am „Demokratiegebot des Grundgesetzes. Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist demnach die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Diese optimale Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft."[2008]

Es fällt auf, dass in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, anders als noch in den bpi, nicht mehr vom obersten Lernziel Emanzipation, sondern von der Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung gesprochen wird. Dabei erfolgt eine Rückbindung an das Grundgesetz. Die unmittelbar an die Rückbindung folgende Passage enthält eine Erläuterung zum obersten Lernziel, die zeigt, dass der in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vertretenen Ansatz auf die Überlegungen der Gruppe Hartwig zurückgeht:

> Was mit diesem obersten Lernziel gemeint ist, wird erst klar, „wenn man es auf Anwendungssituationen bezieht."[2009] „Diese situationsbezogene Bestimmung des allgemeinen Lernziels" erfordert die Reflexion darüber, „was unter den jeweiligen Verhältnissen Selbstbestimmung oder soziale Gerechtigkeit als Postulat des Grundgesetzes bedeuten können."[2010]

Mit dem Situationsbezug ist ein wichtiges, vielleicht das wichtigste didaktische Prinzip der Rahmenrichtlinien eingeführt. Es besagt, dass nur es nur an konkreten Situationen gelingen kann, die Schüler zu Selbst- und Mitbestimmung zu befähigen, dass es aber von zweitrangiger Bedeutung ist, welche Situationen ausgewählt werden. Diese Entscheidung hänge von vielen Determinanten ab: der jeweiligen ‚historischen Situation', der Zusammensetzung der Lerngruppe, den Interessen der Schüler, der Vorbildung des Lehrers etc. Maßgeblich sei immer, dass die Schüler befähigt werden, zu klären, welches Verhalten in einer spezifischen Situation

[2008] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 7.

[2009] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 7.

[2010] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 7.

Kennzeichen für die Fähigkeit zu Selbst- und Mitbestimmung ist. Die Erstfassung stellt fest, dass dazu folgende Fragen zu beantworten seien. Dass sich hier zwischen Erst- und Zweitfassung nur geringe Unterschiede zeigen, verdeutlicht die Synopse:

RRL Gesellschaftslehre [1972]	RRL Gesellschaftslehre 1973
Welche Widerstände stellen sich der Verwirklichung entgegen?	„Wodurch werden jeweils Formen, Möglichkeiten und Grenzen von Selbst- und Mitbestimmung festgelegt?“[2011]
Unter welchen Bedingungen und für wen sind die Widerstände aufhebbar?	„Welche Schwierigkeiten ergeben sich jeweils bei der Verwirklichung von Selbst- und Mitbestimmung, unter welchen Bedingungen wären sie lösbar?“ [2012]
Welchen Einfluss „auf das Maß an Selbst- und Mitbestimmung“ hat „jeweils die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht/Interessengruppe“[2013]	In der zweiten Fassung werden die durch die Diskussion belasteten Begriffe „Schicht/ Interessengruppe“ ersetzt durch „Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe“[2014]

Wenn es nicht so sehr um die einzelne Situation geht, sondern um einen auf ein oberstes Ziel hin orientierten Umgang mit Situationen, so sind Lernziele, die Methoden des Umgangs betreffen, von entscheidender Bedeutung. Drei Ebenen werden in den Rahmenrichtlinien von 1972 unterschieden:

(1) Die Schüler müssen lernen, „die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit zu erkennen“. „Daraus ergeben sich Lernziele, die Qualifikationen zur Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse vermitteln.“[2015] Im Folgenden wird dieses Methodenziel als „Analyse“ bezeichnet.

(2) Zum Zweiten müssen die Schüler über die Befähigung zur „Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse hinaus“ die Fähigkeit zur „begründete[n] Stellungnahme“ erwerben. „Voraussetzung dafür ist die reflektierte Bestimmung widersprüchlicher Interessen und Bedürfnisse“ und die „Einsicht in die Manipulierbarkeit von Interessen“. – Die beiden ersten Ebenen haben die Funktion, „zu einer rationalen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse bei[zu]tragen“. Operationalisiert werden sie durch Lernzielformulierungen wie „erkennen – beurteilen – sichten – planen – aufdecken – durchschauen – in Beziehung setzen“ oder auf der instrumentellen Ebene durch „Beschaffen und Nutzen des Informationsangebotes – kritische Informationsverarbeitung“[2016]. Dieses Methodenziel wird im Folgenden mit „Stellungnahme“ gekennzeichnet.

(3) Wenn Unterricht „dazu beitragen [will], das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung zu fördern, dann kann er sich nicht auf die Befähigung des Einzelnen zur kritischen Informationsverarbeitung beschränken. Unterricht muß auch für Handeln qualifizieren.“ „Handeln“ ist das Kürzel für das dritte Methodenziel.

Das Ziel dieses Handelns ist die „Sicherung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse“. Die Voraussetzung für Aktionen ist die auf der ersten und zweiten Ebene angestrebte Befähigung zur „Untersuchung und Beurteilung der jeweiligen Situation“[2017]. Als besonderes Problem wird dargestellt, dass „[h]andlungsorientierte Lernziele [...] Anforderungen [stellen], die sich angesichts der Struktur der Unterrichtsgegenstände und der Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, nicht durchgängig realisieren lassen“, dass also „weitgehend der direkte Bezug zur späteren Anwendungssituation“[2018] fehlt.

> „Dort, wo sich im Unterricht Möglichkeiten anbieten, Formen demokratischen Handelns zu erproben, wird neben der Planung vor allem die Aufarbeitung der Erfahrungen, auch

2011 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7.
2012 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8.
2013 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 7. Für die vorliegende Arbeit wurde lediglich die indirekte Fragestellung in direkte Fragen umgewandelt..
2014 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7
2015 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8.
2016 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8.
2017 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8.
2018 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 9.

> der negativen, Bestandteil eines Unterrichts, der Schüler zu einer rationalen Einschätzung ihres politischen Handlungsspielraumes befähigen soll."[2019]

Die von Hartwig schon in der Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' dargestellten Überlegungen zur Bedeutung der demokratischen Strukturen von Unterricht spiegeln sich hier wider.[2020]

Dass die Setzung des obersten Lernziels, der Situationsbezug und die Methodentrias, speziell die Orientierung auf das Handeln, in der öffentlichen Diskussion heftig umstrittenen waren, zeigt sich auch in der Behandlung dieses Komplexes in der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1973.

7.3.2.2 „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" in den Rahmenrichtlinien 1973

Haller und Wolf hielten es für nötig, ausführliche Erläuterungen zu ergänzen, auch zu entpolitisieren und zu pädagogisieren. Gleichzeitig war nach der Meinung der Autoren der über eine konkrete Situation vermittelte Bezug auf die Totalität Gesellschaft, ihre Veränderungsbedürftigkeit und Veränderbarkeit und die Aufgabe des Einzelnen, an der Gesellschaftsveränderung mitzuwirken, der zentrale Gedanke der curricularen Reform überhaupt. Würde sie ihn aufgeben, gäben sie ihre Ziele für die innere Schulreform auf.

Die Brücke, die Haller und Wolf sich bauten, bestand in der Feststellung, von den „historischen Gegebenheiten in der jeweiligen Gesellschaft ausgehen"[2021] zu müssen. In diesem Fall hieß das, die Ausgangsituation war, dass viele Mitbürger die Demokratisierungsdefizite noch nicht erkannt und akzeptiert hatten. Gerade in der Gesellschaftslehre wollten sie aber auch nicht zu weit hinter die als fundamental erkannten Positionen zurücktreten.

In ihrer Überarbeitung von 1973 gingen Haller und Wolf so vor, dass sie das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre, die Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung, nicht mehr als politische Setzung darstellten, sondern als Notwendigkeit, die aus der „gegebenen historischen Situation" und ihrer politischen Regelung durch das Grundgesetz und die hessische Verfassung erwachse. Damit kehrten sie einerseits auf die in den bpi vertretene Position zurück, andererseits griffen sie die aktuelle Diskussion auf, in der die Frage nach der Verfassungsgemäßheit einzelnen Rahmenrichtlinien immer vernehmbarer gestellt wird. Der erste Satz der 1973er Fassung lautet damit:

> „Bezugsrahmen für die Bestimmung der Lernziele bilden Grundgesetz und Hessische Verfassung."[2022]

Das oberste Lernziel wird dann nicht mehr, wie in der Fassung von 1972, ohne weitere Erläuterung abgeleitet[2023], sondern auf dem Weg über den höchsten Rechtswert des Grundgesetzes und der Verfassung, über die „Würde des Menschen".

> „Bezugsrahmen für die Bestimmung der Lernziele bilden Grundgesetz und Hessische Verfassung. In ihnen wird die Würde des Menschen als höchster Rechtswert festgelegt. Dieser Kerngehalt der Verfassung, aus dem sich die Aufgaben des Staates ebenso wie die Beteiligungsrechte und Beteiligungspflichten aller Bürger an der politischen Willensbildung herleiten, bezieht sich nach Art. 79/3 des Grundgesetzes auf die in Art. 1 und Art. 20 niedergelegten Grundsätze, die auch durch Grundgesetzänderungen nicht berührt werden dürfen."[2024]

Die im Grundgesetz in Artikel 2 bis 19 geleistete Verdeutlichung – u.a. durch die Präzisierung der einzelnen Grundrechte – wird dann aber nicht aufgegriffen. „Würde des Menschen" wird – so sehen es zahlreiche Kritiker – entscheidend verkürzt, wenn es heißt:

> „Dies verpflichtet Unterricht, Schüler zu befähigen, ihre eigene Persönlichkeit zu entfalten und an gesellschaftlichen Entscheidungen mitzuwirken. Dementsprechend bildet die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre. Es muß für alle Schüler gleichermaßen gelten."[2025]

[2019] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8.
[2020] Zum Beitrag Hartwigs im ‚Grünen Papier' vgl. S. 175 in diesem Band.
[2021] Ihr als Affront aufgefasster Hinweis, die Diskussion um die Rahmenrichtlinien habe noch gar nicht begonnen, „übersetzt" diese Sichtweise. – Er wird aber nicht in diesem Sinne verstanden.
[2022] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7.
[2023] Vgl. S. 621 in diesem Band.
[2024] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7.
[2025] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7.

Wolf hat in seinem Vorentwurf für die Neufassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre einen anderen Vorschlag zur Ableitung des obersten Lernziels gemacht: Auch er stellte den Bezug auf die „Würde des Menschen" als höchstem Rechtswert her. Allerdings argumentierte er anders: Selbst- und Mitbestimmung sei das ‚oberste Lernziel der Schule in einer demokratischen Gesellschaft'. „Dieser Anspruch auf Gestaltung des eigenen Lebens und auf Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen gilt für alle. Seine Verwirklichung ist demnach an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft. Die Verpflichtung der Schule auf diese Forderung leitet sich ab aus den Grundrechten des Grundgesetzes und der hessischen Verfassung. Das Grundgesetz geht von der Anerkennung bestimmter oberster Grundwerte des freiheitlichen demokratischen Verfassungsstaates aus. Sie legen als verfassungspolitische Entscheidungen fest, daß der Mensch einen eigenen, selbständigen Wert besitzt, Freiheit und Gleichheit dauernde Grundwerte der staatlichen Einheit sind. Die freie menschliche Persönlichkeit und ihre Würde bestimmt das Grundgesetz zum höchsten Rechtswert. Diese Würde des Menschen besteht darin, daß er zur Selbstbestimmung und Gestaltung seiner Umwelt fähig ist. Das bedeutet die Mitwirkung auch an allen Entscheidungen, die die Gesamtheit betreffen."[2026] Aus dem Grundgesetz und der Verfassung leitet Wolf also die ‚Verpflichtung der Schule' zur ‚Aufhebung ungleicher Lebenschancen' ab, nicht unmittelbar das oberste Lernziel „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung". – Allerdings bringt auch Wolf in seinem Entwurf die „Würde des Menschen" in engen Zusammenhang zur ‚Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung'. („Diese Würde des Menschen besteht darin, daß er zur Selbstbestimmung und Gestaltung seiner Umwelt fähig ist. Das bedeutet die Mitwirkung auch an allen Entscheidungen, die die Gesamtheit betreffen.").

Beurteilt man die schlussendlich erfolgte Grundlegung der Neufassung von 1973, so wird man damit übereinstimmen, dass die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung dem Geist des Grundgesetzes entspricht.[2027] Genauso unstrittig aber ist, dass der Bezug zwischen „Würde

[2026] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, Entwurf 1973, S. 4.

[2027] Vgl. hierzu auch Die Klage „Petra Heinze und ihrer Eltern" vor dem Verwaltungsgerichtshof gegen das Land Hessen"(Prozesse, HKM 957/5630), das vom Antragsteller in Auftrag gegebene Gutachten Lerche „Zur Frage der Rechtmäßigkeit der so genannten Hessischen Rahmenrichtlinien/Sekundarstufe I/Gesellschaftslehre (Fassung 1973)" (Prozesse, HKM 957/5630), sowie das vom Hessischen Kultusminister in Auftrag gegebene Rechtsgutachten zu den „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I 1973" (publiziert unter Dietze, Reform, 1976).

des Menschen" und „Selbst- und Mitbestimmung" im Grundgesetz expressis verbis nicht auftaucht. – Der Versuch, das oberste Lernziel der Rahmenrichtlinien unmittelbar aus dem Grundgesetz zu legitimieren, speziell aus seinem obersten Prinzip der ‚Würde des Menschen', ist zwar verständlich angesichts der Kritik, die die Verfassungskonformität der Rahmenrichtlinien in Frage stellte. Weil eine Interpretation der Verfassung, nicht ihr Zitat zu Grunde lag, entzog man den Angriffen nicht, wie erhofft, ihr Fundament, sondern schuf neue Ansatzpunkte.[2028]

Der Kritik am „Situationsbezug" wurde Tribut gezollt, indem nicht mehr kategorisch festgestellt wurde, dass das Ausgehen von konkreten Situationen unerlässlich sei, um Selbst- und Mitbestimmung mit Inhalten zu füllen. Es wird auch nicht mehr eindeutig gesagt,[2029] dass für den Umgang mit konkreten Situationen spezifische Methoden notwendig seien (Analyse – Stellungnahme – Handeln[2030]). Die Suche nach Antworten wird vielmehr ebenfalls an das Grundgesetz und die hessische Verfassung zurück gebunden, wenn auch durch einen indirekten Bezug.

> „Aus Grundgesetz und Hessischer Verfassung lassen sich die Antworten auf solche Fragen im einzelnen nicht ableiten. Die Bestimmung dessen, was Selbst- und Mitbestimmung jeweils bedeuten, stellt sich als eine ständige Aufgabe und Herausforderung. Die politische Willensbildung findet dabei ihr Regulativ wiederum in den Grundrechten und den durch Verfassung oder Gesetz festgelegten Regelungen demokratischer Entscheidungsabläufe."[2031]

Wie schon in den Grundlegungen des bpi[2032] argumentiert man 1973 also mit der Offenheit und der Prozessorientierung der obersten Gesetze. In einem ausführlichen Einschub an dieser Stelle wird erläutert,

Vgl. auch Gutachten Staatsgerichtshof. Privatarchiv Wolf: Hier sind Stellungnahmen der Abteilung Schulplanung und die Rohfassung des Gutachtens Dietze abgelegt.

[2028] Das wurde u.a. an den seit Ende 1973 erhobenen Klagen vor dem Hessischen Verwaltungsgerichtshof deutlich: Sie bezogen sich immer auch auf „Grundgesetzverletzung" bzw. auf die Verletzung der hessischen Landesverfassung.

[2029] „Alle weiteren Aussagen über Aufgaben, Lerninhalte und -methoden, die daraus folgen, schließen Antworten auf folgende Fragen ein" [Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7).

[2030] Vgl. die ausführlichen, auf die Erstfassung der Rahmenrichtlinien bezogenen Hinweise, S. 622 in diesem Band.

[2031] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8.

[2032] Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972.

- dass die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre die Schüler keineswegs „auf eine bestimmte Deutung" hin verpflichten wollen,
- dass „ein breiter Spielraum für Alternativen bzw. miteinander konkurrierende Vorstellungen über die Lösung gesellschaftspolitischer Aufgaben" bleibt,
- dass es möglich ist, „vorhandene Interessensgegensätze zu überbrücken", auch wenn „grundsätzliche gesellschaftliche Widersprüche" dadurch nicht „aus der Welt geschafft" werden;
- dass es notwendig ist, „immer wieder neu nach Kompromissen zu suchen und jeweils erreichte Lösungen zu überprüfen und unter veränderten Bedingungen zu verbessern"[2033].

Mit diesem Einschub reagieren die Autoren auf den Vorwurf ‚Konflikt sei für die Rahmenrichtlinien die einzige Realität', Kompromisse würden nicht existieren, den Schülern würde nicht die Möglichkeit geboten, sich mit den Grundwerten der Verfassung zu identifizieren. Erst nach diesen Ergänzungen kehrt die Argumentation zurück auf die 1972 vorgespurte Bahn:

> „Verbindlich stellt sich [...] die Aufgabe, Unterrichtsinhalte und -formen als nähere Bestimmung dieses Lernziels [Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung] auszuweisen."[2034]

Um aber bestimmen zu können, was – ‚nach Vorgabe von Grundgesetz und hessischer Verfassung' – ‚Selbst- und Mitbestimmung' bezogen auf konkrete Situationen jeweils bedeuten, müssen die Schüler über die schon in der 1972er Fassung benannten methodischen Fähigkeiten verfügen können.

Es werden dann zwar dieselben drei Methoden genannt, wie 1972. Es werden aber Ergänzungen und Veränderungen der Formulierungen vorgenommen, deren Analyse erhellend für die Frage nach dem Umgang mit dem obersten Lernziel ist: Die Abweichungen werden durch ein längeres Zitat verdeutlicht. Gedankengänge und *Formulierungen, die in die 1973er Fassung neu aufgenommen wurden*, werden durch *Kursivsetzung* abgehoben; **Kerngedanken, die aus der 1972er Fassung** beibehalten wurden, werden **fett** wiedergegeben. Hinweise im Anmerkungsapparat vervollständigen die textkritische Vorgehensweise.

[2033] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8.

[2034] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8.

> „Selbst- und Mitbestimmung setzen die Kenntnis der **Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit** voraus. Daraus ergeben sich Lernziele, die *Methoden*[2035] **zur Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse vermitteln.**
> **Selbst- und Mitbestimmung schließen Fähigkeiten ein, die über die** *Kenntnis* **gesellschaftlicher Verhältnisse hinaus** *dem einzelnen* **eine begründete Stellungnahme ermöglichen.** Voraussetzung dafür ist die Bestimmung der *eigenen Position, ihre Zuordnung, Einordnung bzw. Abgrenzung bezogen auf andere Positionen.*[2036] Die Einsicht in die mögliche **Widersprüchlichkeit von Interessen** ist dazu eine *weitere Bedingung*, wie die Kenntnis von der **Manipulierbarkeit** *menschlichen Bewußtseins und Verhaltens.*[2037]
> *Die Rahmenrichtlinien gehen von der Annahme aus*, eine **rationale Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse** *sei möglich.*[2038]
> **Handlungsanweisende Formulierungen in den entsprechenden Lernzielen sind daher: erkennen - beurteilen - sichten - prüfen - aufdecken - durchschauen - in Beziehung setzen - u.a.**
> **Hinzu kommen Fertigkeiten wie: Beschaffen und Nutzen des Informationsangebotes – kritische Informationsverarbetung."**[2039]

Das in der öffentlichen Diskussion umstrittenste Methodenziel war die Handlungsorientierung. Wenn Schule aber einen Beitrag leisten soll, Gesellschaft zu 'demokratisieren', damit zu verändern, so ist gerade dieses dritte Ziel auch in einer, auf die Ermöglichung von Zustimmung bedachten Fassung nicht verzichtbar. Haller und Wolf formulieren:

> **„Soll der Unterricht dazu beitragen, das Selbstverständnis und die Handlungsfähigkeit im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung zu fördern, dann kann er sich nicht auf** *bewußte Informa-*

[2035] In der Fassung von 1972 war von 'Qualifikationen' die Rede. Dieser Anklang an die Sprache der Curriculumtheorie der 1960er Jahre wird in der Fassung von 1973 vermieden.

[2036] Mit der Betonung des Einzelnen wird versucht, auf den Vorwurf zu reagieren, nur eine vorformulierte 'linke, marxistische' Sichtweise zuzulassen. Impliziert ist der Hinweis auf die Meinungsvielfalt.

[2037] Im Original lautet diese Passage: „Voraussetzung dafür ist die reflektierte Bestimmung widersprüchlicher Interessen und Bedürfnisse. Die Fähigkeit zur Einsicht in die Manipulierbarkeit von Interessen ist dazu eine unerläßliche Bedingung." (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8).

[2038] Die Fassung von 1972 stellt die Möglichkeit der 'rationalen Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse' in keiner Weise in Frage.

[2039] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8f.

tionsverarbeitung[2040] **beschränken. Unterricht muß auch darauf gerichtet sein,** *zum überlegten* **Handeln** *zu befähigen.*[2041] **Handlungsorientierte Lernziele stellen Anforderungen, die sich angesichts der Struktur der Unterrichtsgegenstände und der Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, nicht durchgängig verwirklichen lassen [...]. So wird sich zum Beispiel die spätere Situation der Schüler am Arbeitsplatz,** *ihre Rolle als Mann, Frau, Vater, Mutter im Unterricht nur gedanklich vorwegnehmen lassen.* **Entsprechenden handlungsorientierten Lernzielen fehlt daher weitgehend der direkte Bezug zur Anwendungssituation.** *Trotzdem kann auch auf solche Lernziele nicht verzichtet werden. Indem sie offenlegen, wozu Gelerntes einmal nützen soll, werden die in der Schule erreichbaren Ziele in einen größeren Begründungszusammenhang gestellt. Auf diese Weise soll für Lehrer, Schüler und Eltern überprüfbar werden, welche Auswirkungen die in der Schule angestrebten Qualifikationen haben können oder haben sollen. Eine solche Prüfung gehört zu einem Unterricht, der Selbst- und Mitbestimmung auch auf dessen Gestaltung bezieht.*
Die **Fähigkeit, sich zu informieren,** *Sachverhalte und Probleme* **zu erkennen** und sie *angemessen zu beurteilen,* dazu **Stellung zu nehmen** und *dementsprechend* zu **handeln, ist daher als eine Einheit aufzufassen. Lernziele, die gesondert auf Erkennen und Beurteilen abzielen, erfahren ihre Berechtigung erst dann, wenn sie auf das Handeln, d.h. auf das soziale Verhalten, bezogen werden.“**[2042]

Ein umfangreicher Einschub beschreibt Schule als „Erfahrungsraum“ für Selbst- und Mitbestimmung.[2043]

[2040] Die ursprüngliche Formulierung hatte gelautet: „kann er sich nicht auf Befähigung des einzelnen zur kritischen Informationsverarbeitung beschränken.“ (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8).

[2041] In der Urfassung folgte auf die generelle Aussage, „Unterricht muß auch für Handeln qualifizieren“ eine Erläuterung, die in der Fassung von 1973 gestrichen ist: „Die Bereitschaft der Schüler, für die Sicherung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse einzutreten, wird nicht zuletzt von der Möglichkeit abhängen, während der Schulzeit die entsprechenden Verhaltensformen zu erlernen. Daraus folgt die Aufgabe, die Schüler zu reflektiertem Handeln zu befähigen; das heißt, Handeln muß die Untersuchung und Beurteilung der jeweiligen Situation einschließen, in der gehandelt werden soll. Die am schwersten zu vermittelnde Qualifikation ist dabei die Fähigkeit, Chancen, Grenzen, Schwierigkeiten, Auswirkungen eines bestimmten Vorgehens vorweg abzuschätze“.“ (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8f).

[2042] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8-10.

[2043] In der Fassung von 1972 finden sich solche Gedankengänge verstreut in den Einleitungskapiteln, z.B. im Kapitel „Verhältnis zwischen Lernzielen und Unterrichtsformen“ (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 10f.) und in den Überlegungen zur Befähigung zum Handeln. (Vgl. z.B. die Passage: „Dort, wo sich im Unterricht Möglichkeiten anbieten, Formen demokratischen Handelns zu erproben, wird neben der Planung vor allem die Aufarbeitung der Erfahrungen, auch der negativen, Bestandteil eines Unterrichts, der Schüler zu einer rationalen Einschätzung ihres politischen Handlungsspielraumes befähigen soll.“ (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 8).). Die Formulierungen aus dem Jahre 1972 bleiben auf einer allgemeineren Ebene.

„Handlungsorientierte Lernziele beziehen sich einmal auf die Organisation solcher Erfahrungen (z.B. Befähigung der Schüler zur Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung oder zur Wahrnehmung ihrer Rolle in der Schülervertretung). Zum anderen geht es um die Möglichkeiten, verschiedene Beteiligungsformen bei der politischen Willensbildung im außerschulischen Bereich durch unmittelbare Erfahrung zu erschließen (etwa indem Schüler die Interessen der Schule in der Öffentlichkeit mitvertreten, sei es bei Baumaßnahmen oder bei der Einführung neuer Lerninhalte und Lernformen; aber auch durch Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Vorhaben, in denen es um spezifische Bedürfnisse der Heranwachsenden geht. Hier wäre an öffentliche Angebote zur Freizeitgestaltung zu denken).
Solche Beispiele für Erfahrungslernen schaffen in vielen Fällen überhaupt erst die Motivation, sich Kenntnisse anzueignen und Informationen kritisch auszuwerten. Darüber hinaus lassen sich Lernziele, die sozialen Verhaltensweisen gelten, nur verwirklichen, wenn das entsprechende Verhalten geübt, d.h. nicht zuletzt bestätigt und verstärkt wird. Sofern Schüler im Sinn der genannten Beispiele als Handelnde und aus Handlungen Lernende vorwiegend auf Mißtrauen und Ablehnung stoßen, werden ihnen die Erfolgserfahrungen verwehrt, die notwendig sind, um sich theoretisch gewonnenen Einsichten entsprechend auch verhalten zu können (dies gilt z.B. für alle Formen der innerschulischen Mitbestimmung).[2044]
Die Aufgaben des Lehrers beziehen sich insgesamt auf das Bemühen, Voraussetzungen für überlegtes Handeln zu verbessern. Dies schließt jeweils **die Untersuchung der Situation ein, in der gehandelt werden soll,**[2045] *mit dem Ziel,* **Erfolgschancen, Schwierigkeiten und Auswirkungen des geplanten Vorgehens im voraus abschätzen** *zu lernen.“*
Handlungsanweisende Formulierungen der entsprechenden Lernziele sind: eintreten für - Partei ergreifen für - kooperieren mit - *sich verständlich machen - andere verstehen - Mehrdeu-*

[2044] In dieser ganzen Passage taucht der Begriff 'Situation' nicht auf, obwohl es gerade darum geht.

[2045] In der Fassung von 1972 wird klarer, dass die Schüler befähigt werden sollen, die Situation, die Handlungen erforderlich macht, zu untersuchen.

> *tigkeiten aushalten* – **sich behaupten – u.a.** Hinzu kommen instrumentelle Fähigkeiten wie: **planen – diskutieren – argumentieren – u.a.**"[2046]

Der Vergleich zeigt, dass ohne Grundpositionen wirklich aufgeben zu wollen, die Fassung von 1973 versucht, die öffentliche Kritik zu verarbeiten. Die massivste, weil das gesamte Projekt in Frage stellende Kritik ist die eines Mangels an Konformität mit dem Grundgesetz. Deshalb werden Grundgesetz und hessische Verfassung als „Bezugsrahmen für die Bestimmung der Lernziele", speziell des obersten Lernziels ‚Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung' herausgestellt, aber auch als Regulativ bei der Auswahl von Situationen. Auch die für die Gesellschaftslehre entscheidenden Methodenziele werden nicht, was sie eigentlich sind, als Konsequenz der didaktischen Konzeption dargestellt, sondern als sich aus Grundgesetz und Verfassung ergebend, speziell aus deren obersten Rechtsprinzip, der Würde des Menschen.

Auch dem Vorwurf der Indoktrination, der Einseitigkeit, wird Rechnung getragen durch Hinweise auf Alternativen, auf konkurrierende Vorstellungen, auf die Notwendigkeit gegenseitigen Verstehens, aber auch durch Verweise auf Vernunft als Korrektiv, auf bewusste Auseinandersetzung, auf Überprüfbarkeit. Die eigene Position wird dadurch weniger apodiktisch dargestellt. Die Vorwürfe des Kritizismus und der Konfliktmanie, der Zerstörung von Identifikationsmöglichkeiten werden durch die Passagen zu Kompromiss, zur Überbrückbarkeit von Interessensgegensätzen etc. berücksichtigt.

Der Kritik an der elitären Sprache der Rahmenrichtlinien wird begegnet durch Vereinfachungen im Satzbau, durch das Vermeiden von Fremdwörtern, aber auch durch die Herausnahme von ideologisierten Kampfbegriffen und wissenschaftlichen Fachtermini. Im Zusammenhang mit der Begründung des obersten Lernziels hat man vor allem auf den „Situationsbegriff", auf die Begriffe „Schicht und Klasse" und den Begriff der „Qualifikation" verzichtet. Das Gemeinte wird z.B. in ausführliche Passagen, die sich auf konkreten Unterricht beziehen, ‚verpackt'. – Insgesamt also stellt sich die 1973er Fassung des Teils A als Erläuterung, als Ergänzung dar; die Missverständnisse aufklären, Versäumnisse nachholen will. So wird z.B. der „Verzicht [zurückgenommen,] Selbstverständliches nochmals ausdrücklich zu formulieren."[2047] Die 1972 zugrunde gelegten Positionen werden auch 1973 beibehalten. Wolf macht das in einem Vorentwurf für ein Vorwort sehr deutlich: Der „Zweitentwurf [schreibt nun] einen Teil der Positionen aus, die in der Sicht der Verfasser auch bereits zu den politischen, didaktischen und wissenschaftlichen Voraussetzungen des Erstentwurfs gehörten."[2048] – Die Notwendigkeit, grundsätzliche Positionen zurückzunehmen, sehen die Autoren nicht.

Die für Teil A durchgehend fassbare Reaktion auf die Kritik ist vorrangig redaktioneller Art. Inhaltliche Korrekturen werden eher an randständigen Stellen angebracht. Diese Einschätzung lässt sich auch aus dem bereits zitierten Entwurf eines Vorworts bestätigen: „Ferner gingen in die Zweitauflage Ergänzungsvorschläge bzw. Korrekturen ein. Sie beziehen sich auf Stellen des Textes, die in der ursprünglichen Formulierung entweder mißverständlich waren, sachliche Fehler enthielten oder das Gemeinte in einer Form darstellten, die unnötig ‚Kommunikation' erschwerte."[2049]

Weil die Grundpositionen beibehalten werden, versuchen die Autoren, nach eingefügten erläuternden Passagen wieder in Formulierungen der Urfassung einzumünden. Gerade dies zeitigt aber nicht beabsichtigte Konsequenzen: Durch die erläuternden Ergänzungen werden Positionen, die man beizubehalten beabsichtigte, verwässert. Eben dadurch erhält die „öffentliche Kritik" einen größeren Einfluss, als von den Autoren ursprünglich beabsichtigt. Am Beispiel der „Methodenziele" zur „Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse"[2050] soll diese These belegt werden.

7.3.2.3 Verstärkung der Bedeutung von Kritik wider Willen

Die Kernaussage, die nach der Absicht Hallers und Wolfs bleiben soll, ist: Der Zusammenhang zwischen dem obersten Lernziel, Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung, und den drei Methodenzielen Analyse – Stellungnahme – Handeln ergibt sich, weil „Selbst- und Mitbestimmung [...] die Kenntnis der Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit voraus[setzen]" und Gesellschaftsveränderung Handeln verlangt.

2046 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 10f.

2047 Ohne Verfasser: Vorwort. Ohne Datum. S. 62. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 2. Fassung 1973 (Privatarchiv Wolf).). Es handelt sich dabei wohl um das von Wolf entworfene Vorwort für die zweite Fassung der Rahmenrichtlinien. S. 62. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 2. Fassung 1973 (Privatarchiv Wolf).).

2048 Ohne Verfasser: Vorwort. Ohne Datum. S. 62. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 2. Fassung 1973 (Privatarchiv Wolf).).

2049 Ohne Verfasser: Vorwort. Ohne Datum. S. 62f. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 2. Fassung 1973 (Privatarchiv Wolf).).

2050 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 8.

Die Stringenz der ersten Fassung geht verloren, weil in der Neuauflage die ursprüngliche Argumentationslinie aufgebrochen wird:

- Grundgesetz und Verfassung werden ausdrücklich als Rahmen für das oberste Lernziel ausgewiesen. – Die Begründung des situationsanalytischen Ansatzes ist durch diese Einschübe schwerer zu verstehen.
- Es wird 1973 nicht mehr klar gesagt, dass das oberste Lernziel nur an „Anwendungssituationen konkret werden kann". Dadurch sind auch die drei auf den Umgang mit Situationen bezogenen Methodenziele Analyse, begründete Stellungnahme und Handeln nicht mehr unerlässlich für die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung. – Dass an späterer Stelle in den Text Hinweise auf die Notwendigkeit situativen Vorgehens eingebaut werden, macht das Fehlen der grundsätzlichen Begründung nicht wett.
- Durch die Einschübe zwischen Zielsetzung und Methoden für die Auseinandersetzung wird das funktionale Verhältnis nicht mehr deutlich. Es verschwindet nicht nur die Erklärung aus den Augen, warum die Methodenziele unverzichtbar sind. Auch der Zusammenhang zwischen Analyse, Stellungnahme und Handeln verwischt.

7.3.3 Vom obersten Lernziel zum konkreten Unterricht – zur Operationalisierung des lernzielorientierten Ansatzes

Ohne dass dies explizit gesagt würde, sind in beiden Fassungen die Hinweise zu „den Bedingungen für die Verwirklichung der Lernziele" und zum Komplex „Lernfelder"[2051] weitere Erläuterungen zum situationsanalytischen Ansatz. In der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre widmen die Autoren den Erläuterungen dreimal so viel Raum wie in der Fassung von 1972.[2052] Die Absicht ist, die mit den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Vorgehensweisen besser zu erklären, die Einzelschritte zu charakterisieren und ihre Funktion zu erläutern. Darin liegt auch der Versuch, „Offenheit und Verbindlichkeit"[2053] präziser darzustellen und so auf die Missverständnisse in der Diskussion zu reagieren. – Die Hinweise zur Verwirklichung der Lernziele werden in Orientierung an die ergänzte Fassung nachgezeichnet, weil hier die angestrebte Erneuerung von Unterricht am deutlichsten sichtbar wird.

[2051] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 11–21.

[2052] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 9–12.

[2053] Vgl. dazu auch die Hinweise in den bpi von 1972, S. 576 in diesem Band.

Die Entscheidung für den problemorientierten Lernansatz

Die Entscheidung, bei der Umsetzung des obersten Lernziels situations-/problemorientiert vorzugehen wird auf dem Weg über eine kurze Auseinandersetzung mit aktuellen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken begründet. Bezug genommen wird auf die Entwicklungspsychologie, speziell die Forschungen zum Verhältnis zwischen Begabung und soziokulturellen Erziehungseinflüssen, auf die Lernpsychologie, auf die Curriculumtheorie, auch auf die empirische Unterrichtsforschung. Der problemorientierte Lernansatz verfolge das Ziel, „Zusammenhänge bewußtzumachen, Auswirkungen zu erhellen, ohne zuvor Grundwissen bereitgestellt zu haben. Kenntnisse werden aufgabenbezogen als notwendig erkannt und Wissen in Zusammenhängen erarbeitet und vermittelt."[2054]

Ohne dass dies explizit gesagt würde, ist das zugleich die Entscheidung gegen systematische Lehrgänge, gegen den traditionellen Fachunterricht. Es ist auch die Entscheidung für „Projekte", wie sie in der Schlussphase der Klafkikommission vor allem von der Gruppe Hartwig entwickelt und erprobt wurden. Das wiederum ist der Grund, warum die Entscheidung für die Problemorientierung zusammengedacht werden muss, mit einem Verständnis von Schule als Teil der allumfassenden Totalität Gesellschaft. Die Folgen aus dieser Entscheidung bilden die Rahmenrichtlinien dann explizit ab: Sie zeigen, wie die vielfältigen Zusammenhänge oder Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Bereichen der Gesellschaft in den Blick der Schüler geraten sollen.

Wie gezeigt, definieren die Rahmenrichtlinien als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Aufgaben von Schule, die Diskrepanz zwischen Verfassungswirklichkeit und Verfassungsauftrag wahrzunehmen und schrittweise zur Veränderung beizutragen. In Teil A der Rahmenrichtlinien wird die Richtung der Veränderung nicht festgelegt, wohl aber in manchen Materialien des Teils B. Dieses Problem wird in der Kritik immer wieder thematisiert.[2055]

[2054] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 13.
In: Der Hessische Kultusminister, Neue Hessische Lehrpläne, 1972 war in diesem Kontext die Rede davon, dass ein an einer Systematik orientiertes Lernen, das bewusste, motivierte Lernen der Schüler verhindern würde. (Vgl. ebd., S. 17).

[2055] Vgl. hierzu exemplarisch die Kritik Beckers beim Hessenforum Gesellschaftslehre, S. 656 in diesem Band.

An vielen Stellen ist in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre die Rede von der Entwicklungsdynamik der Gesellschaft[2056] und von deren Geschichtlichkeit.[2057] Im Verlauf der Diskussion verweisen Historiker unterschiedlicher Ausrichtung darauf, dass hier geschichtstheoretische und forschungspragmatische Kategorien verkürzt würden.

Die Rahmenrichtlinien leiten unter anderem aus der Veränderbarkeit von Gesellschaft das Unterrichtsprinzip Ideologiekritik ab: Immer wieder[2058] sollen die Schüler auch angehalten werden, Fragen zu stellen

- nach dem cui bono,
- nach der Bedeutung für Betroffene verschiedener gesellschaftlicher Gruppen, Schichten und Klassen,
- nach denkbaren Folgen und Auswirkungen,
- nach Möglichkeiten und Richtungen für Veränderung.

Es ist ein Schwerpunkt der Fassung von 1973 zu betonen, dass die Rahmenrichtlinien die Schüler nicht auf eine bestimmte Position festlegen wollen, sondern dass „kritische Urteilsbildung als Ergebnis einer ständigen Abwägung und Prüfung mehrerer Alternativen“[2059] – in Orientierung an das Grundgesetz – Ziel des Unterrichts ist.

Operationalisierung der Problemorientierung: Von „Lernfeldern“ zu „Themenstichworten“ und Materialien

Aus der Tatsache, dass Schule als Teil der Gesellschaft gesehen wird, ziehen die Autoren der Rahmenrichtlinien die Konsequenz, dass die nähere Bestimmung von Lernzielen und die Zuordnung von Lerninhalten und Methoden nur möglich ist, wenn ein Zusammenhang zwischen schulischem Lernen und gesellschaftlicher Praxis hergestellt wird. Dabei wird nicht in erster Linie an die Orientierung von Lernzielen an die Erwartungen von Abnehmern und an spätere Anwendungsbereiche gedacht, wie Robinsohn[2060] dies in seiner Curriculumtheorie nahe legt.

[2056] Vgl. speziell: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 16.
[2057] Vgl. speziell: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 17.
[2058] Ideologiekritisch betrachtet werden sollen die Voreinstellungen der Schüler, Definitionen gesellschaftlicher Schlüsselbegriffe, gesellschaftliche Entwicklungen, Erklärungsmuster für gesellschaftliche Zustände
[2059] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 17.
[2060] Zu Robinsohn vgl. S. 109 in diesem Band.

Die Rahmenrichtlinien bieten vielmehr die Hilfskonstruktion der „Lernfelder“ an: Ihre Bestimmung orientiert sich an der Frage, „wo und wie Schüler Gesellschaft erfahren“.[2061] Entsprechend dem obersten Lernziel soll für die einzelnen Situationen nach den Möglichkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung gefragt werden und zwar ganz konkret, bezogen auf den individuellen Schüler mit seinen speziellen Vorerfahrungen, in seiner spezifischen gesellschaftlichen Situation, jetzt und in der absehbaren Zukunft.

> „Angesichts der Vielzahl möglicher Situationen, in denen sich Schüler jetzt und später befinden“ besteht das Problem der Auswahl und der Zuordnung von lernrelevanten Situationen: Deshalb verstehen die Autoren z.B. die vorgeschlagene „Grobgliederung des Aufgabenfeldes Gesellschaftslehre“ [...] „als vorläufige[n] Lösungsvorschlag“[2062]. Unterschieden werden die vier, bereits charakterisierten Lernfelder „Sozialisation“, „Wirtschaft“, „Öffentliche Aufgaben“, „Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung“[2063].

Die Lernfelder und ihre lernrelevanten Situationen werden in so genannte **Lernzielzusammenhänge**[2064] gegliedert. Für das Lernfeldes IV, „Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung“ weisen die Richtlinien z.B. die folgenden Lernzielzusammenhänge aus:
(1) „Rüstung und Friedenssicherung;
(2) Konflikte als Ergebnis der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften;
(3) Probleme und Chancen supranationaler Zusammenschlüsse“.

Den Lernzielzusammenhängen werden dann die **‚allgemeinen Lernziele‘** zugeordnet, an die die Lehrer verbindlich gebunden sind. Allgemeine Lernziele zum „Lernzielzusammenhang Rüstung und Friedenssicherung“ sind z.B.

- „fähig werden zu erkennen, daß die Möglichkeit zur Nutzung des jeweils fortgeschrittensten Standes der technischen Entwicklung

[2061] Die Nähe zum situationsanalytischen Ansatz der Gruppe Hartwig ist hier besonders deutlich.
[2062] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 19.
[2063] Zur näheren Beschreibung der Lernfelder vgl. S. 524 in diesem Band. Bezugsstelle ist Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 11f.
[2064] Vgl. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 327–338.

durch alle Schichten der Weltbevölkerung eine Bedingung zur Herstellung des Weltfriedens ist;
- einsehen lernen, daß Frieden nicht nur Abwesenheit von Krieg bedeutet, sondern die Beseitigung von psychischer und physischer Unterdrückung voraussetzt;
- lernen, Formen der Gewaltanwendung in Vergangenheit und Gegenwart auf die Frage zu beziehen, ob sie der Unterdrückung, der Verletzung der Menschenrechte, dienen oder ob sie als letztes Mittel gegen politischen, ökonomischen oder militärischen Gewaltmißbrauch eingesetzt werden;
- lernen, nach den innergesellschaftlichen und intergesellschaftlichen politischen und ökonomischen Auswirkungen hochentwickelter Rüstungspotentiale zu fragen;
- erkennen, daß die Aufrechterhaltung des militärstrategischen Gleichgewichts eine Möglichkeit zur Verhinderung kriegerischer Weltkonflikte darstellt, andererseits aber auch als ständige Bedrohung des Weltfriedens zu begreifen ist;
- lernen, den gesetzlichen Verteidigungsauftrag der Bundeswehr auf deren Selbstverständnis, Organisationsstruktur und Einschätzung durch die Öffentlichkeit zu beziehen".[2065]

[2065] Zum Vergleich werden auch die Lernziele zu den beiden anderen Lernzielzusammenhängen aufgelistet: Lernzielzusammenhang 2: Konflikte als Ergebnis der ungleichzeitigen Entwicklung verschiedener Gesellschaften: „17. Konflikte in entfernten Regionen im Hinblick auf ihre Bedeutung für die eigene Gesellschaft untersuchen können; 18. lernen, die Probleme der Entwicklungsländer als Ergebnis ihrer historisch-politischen Entwicklung zu begreifen; 19. lernen, Formen der Entwicklungshilfe unter sozialgeographischen Aspekten auf ihre Innovationsfunktion hin zu überprüfen; 20. Bedingungen für Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme (Gefälle zwischen armen und reichen Ländern; Umweltverschmutzung; Umfang und Nutzung natürlicher Ressourcen; Energiequellen Grundstoffe; Nebeneinander unterschiedlicher Wirtschaftssysteme) kennenlernen; 21. Alternative Modelle zur politischen Lösung solcher Probleme kennenlernen (supranationale Zusammenschlüsse) und ihre Auswirkungen in Ansätzen beurteilen können."
Lernziele zum Lernzielzusammenhang 3: Probleme und Chancen supranationaler Zusammenschlüsse: „22. lernen zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Entwicklung des Verkehrs, der Sportbeziehungen, der Massenmedien und des Tourismus den Abbau politischer Gegensätze und die Überwindung sogenannter natürlicher und politischer Grenzen fördert oder hemmt; 23. lernen, daß die Beziehungen zwischen einzelnen Staaten auch abhängig sind von der Zugehörigkeit dieser Länder zu supranationalen Zusammenschlüssen; 24. Entwicklung, Veränderung und Auswirkungen der Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung kennenlernen; 25. Bedingungen für die Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme und damit zusammenhängender internationaler Konflikte untersuchen lernen; 26. alternative Modelle zur Lösung solcher Probleme kennenlernen und in Ansätzen beurteilen lernen." (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 334–338).

Die ‚allgemeinen Lernziele' werden so auf Jahrgangsstufen verteilt, dass sich ein „fortschreitender Lernprozeß" ergibt, einmal im Hinblick auf die angestrebten „Qualifikationen", die innerhalb des Spiralcurriculums in unterschiedlichen Jahrgangsstufen mehrfach aufgegriffen werden, zum anderen im Hinblick auf die fachspezifischen Arbeitsschwerpunkte. Dazu werden einzelne Lernziele zu so genannten **Lernzielschwerpunkten** zusammengefasst. Für das Lernfeld IV lauten die Lernzielschwerpunkte der Jahrgangsstufe 5./6.:

(1) Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte;
(2) Entstehung und Auswirkung nationaler Vorurteile.[2066]

Bei der Begründung der Lernzielschwerpunkte verweisen die Autoren auf ‚Voreinstellungen', mit denen man bei den Schülern zu rechnen habe. Diese sollen aufgegriffen, reflektiert, hinterfragt werden.

Den Lernzielschwerpunkten sind schließlich noch **„Themenstichworte"**[2067] beigefügt sowie unterrichtspraktische Hinweise und Materialhinweise. Die als Letztes skizzierte Ebene hat „Beispielcharakter". Das heißt, der Lehrer kann aus „mehrere[n] Möglichkeiten"[2068] auswählen, wobei er die Entscheidung abhängig von Schülergruppe, Schulsituation, regionalen Bedingungen treffen soll. Verbindlich ist aber, dass mit Hilfe der Themenschwerpunkte die allgemeinen Lernziele erfüllt werden müssen.

Somit herrscht ein Begründungszwang für konkreten Unterricht: Jeder Lehrer muss seine Auswahlentscheidungen in Bezug auf die verbindlichen Lernziele begründen können. An diesen Entscheidungen sollen Schüler im Sinne des ‚bewußten Lernens' und der ‚Befähigung zur Mitbestimmung'[2069] beteiligt werden. Jeder Lehrer ist zudem frei, die verbindlichen Lernziele mit Hilfe von anderen Themenstichworten, anderen Materialien anzustreben. Wieder unterliegt er allerdings dem Begründungszwang im Hinblick auf das verbindliche Lernziel.

[2066] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 339.
[2067] Dem 1. Lernzielschwerpunkt der Jahrgangsstufe 5./6 (Krieg als Mittel zum Austrag intergesellschaftlicher Konflikte) sind als Themenstichwort zugeordnet: „Auseinandersetzung Sparta-Athen; Kriege zwischen Rom und Karthago".
[2068] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 50.
[2069] Vgl. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 11.

Auf dieser Ebene der Konkretisierung wird noch klarer als bereits in den allgemeiner gehaltenen Aussagen der bpi 1972[2070], dass es für den einzelnen Lehrer an der Verbindlichkeit der allgemeinen Lernziele nichts zu deuteln gibt. Betrachtet man aber die als verbindlich gesetzten Lernziele, so stellt man fest, dass diese von Fall zu Fall durchaus zu hinterfragen und zu kritisieren wären.[2071] Grundlegende Veränderungen an den Rahmenrichtlinien sind möglich, bedürfen aber eines eigenen Vorlaufes. Der Weg über große Anfragen und öffentlichen Protest war dabei sicher nicht der, den die für die Rahmenrichtlinien Verantwortlichen sich vorgestellt hatten. Unter 6.3.1 ist einer der ursprünglich geplanten Wege der Überarbeitung skizziert worden.

Fachspezifische Arbeitsschwerpunkte: Vernetzung der Lernfelder

Jedes der vier Lernfelder schließt Fragen ein, die auf die übrigen Lernfelder verweisen, dabei gewichtet jedes Lernfeld „das Verhältnis zwischen Sozialisation, Wirtschaft, öffentlichen Aufgaben und intergesellschaftlichen Konflikten und Friedenssicherung anders und stellt damit die Frage nach den Triebkräften gesellschaftlicher Entwicklung aus einer jeweils neuen Perspektive. Dem entspricht ebenfalls eine unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Gesellschaftswissenschaften in den einzelnen Lernfeldern."[2072] So entsteht – nach den Plänen der Verantwortlichen – eine horizontale Vernetzung zwischen den Lernfeldern, die Gesellschaft als Totalität zumindest andeuten soll.

Das verweist auf ein weiteres Prinzip voraus: „auf der jeweiligen Ebene der Lernzielbestimmung [wird] nach historischen, sozialkundlichen und geographischen Aspekten differenziert"[2073]. Die beiden Gliederungsaspekte – Verknüpfung zwischen den Lernfeldern und fachspezifische Verknüpfung – werden in Beziehung zueinander gesetzt. „Durch Differenzierung der allgemeinen Lernziele unter fachspezifischen Aspekten soll verhindert werden, daß bei Unterricht in Einzelfächern die angestrebten Erkenntniszusammenhänge getrennt werden und somit die fachspezifischen Lernziele zu den allgemeinen in Widerspruch geraten."[2074]

Wie die Verantwortlichen den „Arbeitsschwerpunkt Geschichte" in den beiden Fassungen charakterisierten, wird im Folgenden dargestellt. Der Bestandaufnahme und ihrer Dokumentation wird sehr viel Raum gegeben. Dafür gibt es mehrere Gründe: Einer ist, dass der Umgang der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre mit Geschichte ein in der öffentlichen Diskussion besonders strittiger Aspekt war. dass die weiteren Veränderungen an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre bis in den Beginn der 1980er Jahre hinein, werden immer wieder am Beispiel der Geschichte verdeutlicht. Das macht erforderlich, die Ausgangslage klar zu kennzeichnen. Deshalb wird gerade an den Passagen, die den Umgang mit Geschichte betreffen, die Absicht der Arbeit, Quelle für curriculare Reformen der 1970er zu sein, besonders deutlich.

Bei der Analyse darf nicht in Vergessenheit geraten, dass Haller und Wolf Anfang 1972, nachdem die erste Entwurffassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre intern kritisiert wurde, die Expertise hessischer Historiker erbaten. Wie gezeigt wurden die Vorschläge der Historiker Muhlack und Wende, zumindest in Teilen, in die erste Fassung der Rahmenrichtlinien eingearbeitet.[2075]

Dass für die Erarbeitung der ersten Fassung auf die Expertise der Historiker zurückgegriffen wurde, änderte nichts daran, dass die Rolle der Geschichte in den Rahmenrichtlinien zu den am heftigsten umkämpften Aspekten in der Kontroverse um die Schulreform gehörte. Gerade Historiker waren wirkungsmächtige Kritiker. – Exemplarisch beleuchtet wird, wie die Historiker, die in der ersten Hälfe des Jahres 1972 die Entwicklung der Rahmenrichtlinien unterstützt hatten, in den Jahren der Kontroverse mit ihre damaligen Rolle umgingen.

Methodisch werden die erste und die zweite Fassung zueinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird die oben genutzte graphische Kennzeichnung beibehalten: Hinweise, die in beiden Fassungen auftauchen, erscheinen im Druckbild fett, Ergänzungen aus dem Jahre 1973 werden kursiv abgesetzt. – Die Analysen der beiden Versionen sollen zu Tage bringen, wie die beiden Verantwortlichen in der Zweitauflage auf die öffentliche Kritik reagierten. Die Änderungen, die für die zweite Fassung von 1973 vorgenommen wurden, geben dabei Hinweise auf die Schwer-

[2070] Vgl, S. 576 in diesem Band.

[2071] Oben wurden exemplarisch die dem Lernfelds IV, Konflikte, Lernzielzusammenhang Rüstung und Friedenssicherung zugeordneten „allgemeinen Lernziele" aufgeführt. Vgl. S. 637 in diesem Band.

[2072] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 21.

[2073] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 21.

[2074] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 21.

[2075] Zur Kooperation mit Historikern vgl. S. 547 in diesem Band.

punkte der Kritik, näherhin darauf, was die Verantwortlichen als berechtigt eingeschätzt haben bzw. wogegen ihnen Beharren sinnlos erschien.

7.3.4 Der Arbeitsschwerpunkt Geschichte

7.3.4.1 Vergleich der Erst- und Zweifassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Dezidiert weist die 1972er Fassung des Arbeitsschwerpunkts Geschichte den Gegenwartsbezug als leitende Kategorie für die Beschäftigung mit Vergangenheit aus:

> „Entsprechend den allgemeinen Lernzielen wird der Stellenwert der Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre bestimmt über die Klärung der Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit ‚Vergangenem' beiträgt **zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse**. Der Gegenwartsbezug geschichtlicher Fragestellungen und Inhalte wird damit zur Grundlage für die Lernzielbestimmung."[2076]

Mit dieser Setzung geben die Verfasser der Rahmenrichtlinien auf die damals aktuelle Frage nach der Relevanz der Beschäftigung mit Geschichte eine eindeutige Antwort. Sie verweisen auf ähnliche Bemühungen auch in der Geschichtswissenschaft:

> „Die hierdurch bezeichnete Aufgabe findet ihre Parallele in dem heutigen Bemühen um ein neues Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft und beruht auf der Erkenntnis, daß die Beschäftigung mit Geschichte sich durch einen Nachweis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten gesellschaftlichen Problemen legitimieren muß."

In der von Hartmut Wolf erarbeiteten Vorlagefassung von Januar 1972 für die interne Begutachtung war der Begriff Gegenwartsbezug noch nicht aufgetaucht. Man sprach damals ausschließlich von der „Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse"[2077]. – „Gegenwartsbezug" als wichtigstes Auswahlraster für den Blick in die Vergangenheit wurde von

[2076] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 18.

[2077] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre. Sekundarstufe, ohne Datum, wohl Januar 1972. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/71, Privatarchiv Wolf).

vielen Kritikern angegriffen. Die Autoren präzisieren deshalb ihr Verständnis von Gegenwartsbezug.

> „Im Hinblick auf konkrete Unterrichtssituationen beantworte „Gegenwartsbezug" *„die immer wieder neu zu stellenden Fragen nach dem Sinn der Beschäftigung mit Geschichte in der Schule."* Geschichtstheoretisch bedeute Gegenwartsbezug die *„Abhängigkeit des Interesses an Geschichte von den jeweiligen Problemen und Aufgaben der eigenen Zeit."*[2078]

Diese Zeitabhängigkeit zu verdeutlichen, sei eines der Ziele des Curriculums. Am Beispiel „Gegenwartsbezug" lässt sich auch zeigen, dass in der Zweitfassung die Bezüge auf die Geschichtswissenschaft ihren Charakter verändern. Der Hinweis, dass sich die Geschichtswissenschaft um „ein neues Selbstverständnis" bemühe, aufgrund der „Erkenntnis, daß die Beschäftigung mit Geschichte sich durch einen Nachweis ihrer Beziehung zu den jeweils relevanten gesellschaftlichen Problemen legitimieren muß"[2079], entfällt ebenso, wie die Bemerkungen zur Objektivismusdiskussion. Es wird also weitgehend auf zusammenfassende und wertende Aussagen zur Diskussion innerhalb der Geschichtswissenschaft verzichtet.

Exkurs 5: Ulrich Muhlack, versteckter Partner und offener Kritiker

Gerade diese 1973 heftig umstrittenen Formulierungen hatten Haller und Wolf im Sommer 1972 in der Konsequenz der Expertentagung mit hessischen Historikern, in enger Zusammenarbeit mit den beiden Frankfurter Historikern Muhlack und Wende ausgearbeitet. Teilweise hatten die Autoren der Rahmenrichtlinien sogar die Formulierungen der Historiker übernommen. Sowohl zum Gegenwartsbezug als leitender Kategorie, als auch zur Objektivismusdiskussion hatten bei der Tagung im Februar 1972 in der Reinhardswaldschule nach Nachweis des Protokolls auch andere Historiker Konsens geäußert. – Von einem Konsens der gesamten Gruppen, wie ihn das damalige Protokoll signalisierte, sollte man aber wohl nicht ausgehen.[2080]

[2078] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 28.

[2079] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 18f.

[2080] Vgl. hierzu die Bemerkungen zum Protokoll Hallers in der Darstellung zur Expertentagung mit den hessischen Historiker, S. 547 in diesem Band.

Dennoch ergibt sich die fast schon kuriose Situation, dass ab 1973 ‚die' Historiker[2081] bei gar mancher Detailkritik, die den Dilletantismus der Fachgruppe Gesellschaftslehre, personifiziert in Haller und Wolf, geißeln wollte, Formulierungen von Universitätskollegen rüde kritisierten. Nun waren in den 1970er Jahren Auseinandersetzung zwischen sozialwissenschaftlich orientierten Historikern und historistisch denkenden Historikern durchaus üblich.[2082] Sie wurden auch mit Härte geführt. Relativ selten verließen sie aber den Boden der Sachlichkeit in dem Maße, das bei der polemischen und aggressiven Diskussion der Rahmenrichtlinien zum Usus wurde.

Auf ihre Zusammenarbeit mit Fachhistorikern haben Haller und Wolf nur in der Frühphase der Diskussionen verwiesen, wenn z.B. Fachkonferenzen oder Einzelpersonen, z.T. noch vor der offiziellen Veröffentlichung der Entwürfe, ihre Sorge äußerten, Geschichte werde abgeschafft. In der Phase der massiven, öffentlichen Kritik, so Haller, „hätte das niemand mehr hören wollen."[2083]

Wie dem auch sei, Haller und Wolf reagierte bei der Zweitauflage auf die Vorwürfe,[2084] die fachimmanente Diskussion zu wenig zu kennen, sie zu verkürzen, auch zu verfälschen,[2085] indem sie die kritisierten Passagen strich. Das Herzblut wird nicht an den Formulierungen gehangen haben, die in die Fassung von 1972 nachweislich aufgrund der Zusammenarbeit mit Fachhistorikern aufgenommen worden waren.

Vor diesem Hintergrund lohnt ein Blick auf die veröffentlichte Kritik Ulrich Muhlacks. Muhlack erscheint in der damaligen Wahrnehmung als

2081 Die Formulierung nimmt Bezug auf Generalisierungstendenzen, die die öffentliche Diskussion ab 1973 prägten.

2082 Vgl. Raphael, Lutz: Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme. Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart. München 2003; Nipperdey, Thomas: Gesellschaft, Kultur, Theorie. Göttingen 1976; Nordalm, Jens: Historismus und die moderne Welt. Erich Marcks (1861-1938) in der deutschen Gesellschaftswissenschaft. Berlin 2003.

2083 Das war die Antwort auf die Frage, ob man denn in der öffentlichen Diskussion nie darauf hingewiesen habe, dass man in den Vorspann zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte an vielen Stellen Impulse hessischer Fachhistoriker aufgenommen hatte. (Telefonat mit Haller).

2084 Dass auch Hans Mommsen diese Angriffe erhob, hat wohl den Ausschlag für die Streichung gegeben. (Vgl. Gespräch mit Haller II). Mommsen, H. Redemanuskript ohne Titel. Ohne Datum. S. 3. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf): „... hier zeigt sich nur eine gewisse, ja mangelnde Kenntnis würde ich dann doch etwas unhöflich sagen wollen, über den Entwicklungsstand der historischen Methode."

2085 Conze, Jeismann, H. Mommsen, Nipperdey äußerten diese Kritik in zahlreichen Varianten.

gemäßigter Befürworter der Rahmenrichtlinien. Er äußerte sich in der GWU „Zu den hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre (Arbeitsschwerpunkt Geschichte)".[2086] An keiner Stelle gibt er sich als jemand zu erkennen, der an der Überarbeitung der ersten Entwürfe mitgewirkt hat. Liest man den Beitrag jedoch mit diesem Hintergrundwissen, so erscheinen manche Formulierungen und vor allem die Gesamtanlage des Beitrags unter einem besonderen Licht.

> „Die Analyse der vorliegenden Rahmenrichtlinien, bezogen auf den Arbeitsschwerpunkt Geschichte, ergibt Widersprüche zwischen dem grundsätzlichen Teil A und dem unterrichtspraktischen Teil B. Viele der in Teil A aufgestellten Ziele, die vom Standpunkt der Geschichtswissenschaft aus als positiv zu bewerten sind, bleiben im Teil B weithin unberücksichtigt, wo statt dessen eher bedenkliche Tendenzen dominieren."[2087]

In seinem GWU-Beitrag spricht Muhlack nicht von der Expertentagung und der daran anschließenden Kooperation mit hessischen Historikern. Er gibt keinen Hinweis auf die von mehreren Universitäten zugesagte Unterstützung für die Überarbeitung auch des Teil B. Es ist unklar, ob die 1972 abgesprochene Initiative vor dem Ausbruch der öffentlichen Kritik noch ergriffen wurde. Muhlack jedenfalls thematisiert den unterschiedlichen Bearbeitungsstand der beiden Teile – gegen besseres Wissen – nicht. Er fährt fort:

> „Andererseits lassen sich diese Tendenzen [gemeint: die Widersprüche zwischen Teil A und Teil B] durchweg auf nicht ausgeräumte Unstimmigkeiten im Teil A zurückführen, oder vielmehr: sie resultieren folgerichtig aus der ursprünglich im Teil A niedergelegten grundsätzlichen Konzeption, die dann später teilweise, aber keineswegs mit der nötigen Konsequenz, modifiziert worden ist. Den Schlüssel zum Verständnis der Widersprüche zwischen Teil A und Teil B liefert also ein Resümee dieser in Teil A noch verbliebenen Unstimmigkeiten."[2088]

Mit der „ursprünglich im Teil A niedergelegten grundsätzlichen Konzeption" meint Muhlack die von Wolf erarbeitete Fassung vom Januar 1972. Ob er vor der Drucklegung, bzw. zumindest vor Beginn der kontroversen

2086 Muhlack, Rahmenrichtlinien, 1973.

2087 Muhlack, Rahmenrichtlinien, 1973. S. 187.

2088 Muhlack, Einleitung, 1974, S. 187.

Diskussion, das „Resümee dieser in Teil A noch verbliebenen Unstimmigkeiten" gezogen und mit Haller und Wolf diskutiert hat, ist unklar. Sein bereits zitierter Brief vom 18. Mai 1972 lässt anklingen, dass er damals einen „endgültigen Konsens über das Grundsätzliche"[2089] zumindest zu möglich hielt.

Muhlacks Urteil, die Überarbeitung sei „keineswegs mit der nötigen Konsequenz" vollzogen worden und dies sei der „Schlüssel zum Verständnis der Widersprüche zwischen Teil A und Teil B" ist gut nachvollziehbar. Die exemplarisch durchgeführte Analyse, welche Aspekte Haller und Wolf von Muhlack und Wende übernommen haben und welche Textstellen sie modifizierten bzw. wegließen, bestätigt diese Sicht.[2090]

Muhlack hat dann, in Bezug auf seine These, vier Unteraspekte diskutiert, die sich jeweils mit einer Unstimmigkeit in Teil A befassen. Er geht dabei immer auf die gleiche Weise vor: Jeder Absatz wird eingeleitet mit dem Hinweis: „Mit Recht wird im Teil A der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre festgestellt, daß .....". Das klingt, als wolle Muhlack sagen, wenn die Rahmenrichtlinien auf unsere Vorschläge zurückgreifen, bewegen sie sich auf der richtigen Spur. Jeder positiven Äußerung wird dann ein „Es fehlt aber ....." nachgeschoben. – An seinen ersten beiden Beispielen soll gezeigt werden, dass Muhlack entscheidende Mängel aufdeckt. Dabei befindet er sich teilweise in Übereinstimmung mit anderen Kritikern. Zugleich ist festzustellen, dass er im GWU-Beitrag Behauptungen auch seinerseits nicht ausreichend begründet:

> „Mit Recht wird der Gegenwartsbezug geschichtlicher Fragestellungen und Inhalte zur Grundlage für die Lernzielbestimmung gemacht. Richtig ist auch, daß dies die Einsicht in die Standortgebundenheit historischer Fragestellungen und historischer Überlieferung einschließt."

Eine geschichtstheoretische Begründung seiner Thesen, ein Abwägen, vor allem die Berücksichtigung der innerwissenschaftlichen Diskussion, erfolgt auch bei Muhlack nicht. – Kritisch gegenüber den Rahmenrichtlinien fährt er fort:

> „Aber dieser Aspekt erscheint in unzulässiger Weise überbewertet gegenüber der primären Bedeutung von Gegenwartsbezug, die in der Erkenntnis besteht, daß die Beschäftigung mit Geschichte nur unter der Perspektive gegenwartsbezogener Erkenntnisinteressen möglich und damit legitim ist."

[2089] Muhlack, U.: An Herrn Studiendirektor Hartmut Wolf. 18. Mai 1972. S. 1. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[2090] Zur Zusammenarbeit mit den Historiker vgl. S. 547 in diesem Band.

Nach einer kurzen Erläuterung bringt Muhlack seine Kritik auf den Punkt: Die „Rahmenrichtlinien [erheben] die Standortkritik praktisch zum Selbstzweck, vor dem die historische Analyse selbst zurücktritt."[2091] – Als zweiten Mangel weist Muhlack den Bezug zur historischen Zeit aus:

> „Mit Recht lehnen die Rahmenrichtlinien, ausgehend von der Notwendigkeit eines ausschließlich gegenwartsorientierten Geschichtsunterrichts, den bisher auf der Sekundarstufe I praktizierten chronologischen Durchgang durch die Geschichte ab. Es fehlt aber jeglicher Hinweis darauf, daß die jeweils im Lichte der Gegenwart relevanten historischen Probleme prinzipiell nur lösbar sind unter Einbeziehung des Zeitfaktors, d. h. durch die Einordnung der zu erarbeitenden historischen Daten in einen bestimmten zeitlichen Zusammenhang, allerdings nun nicht mehr im Sinne einer absoluten Chronologie, sondern streng bezogen auf die im einzelnen zur Analyse anstehende Problematik."[2092]

Im letzten Teil des Aufsatzes weist Muhlack nach, dass die für Teil A nachgewiesenen Defizite in Teil B zu gravierenden Mängeln führen. – Ohne die unterrichtspraktischen Teile aus der Kritik nehmen zu wollen, erscheint es mir problematisch, sie mit Maßstäben zu messen, die (noch) nicht die ihren waren. Auf anderer Ebene tut Muhlack das, was er in seiner Kritik den Rahmenrichtlinien vorwirft: Er missachtet die Zusammenhänge, in denen Teil B steht.

Auch in Bezug auf die zweite Fassung der Rahmenrichtlinien legt Muhlack eine Analyse vor, diesmal in einem von einem Autorenteam erarbeiteten Band „Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien."[2093] Die Februartagung des Jahres 1972 wird hier erstmals angesprochen,[2094] die eigene Rolle wird aber wieder nicht beleuchtet. Deutlich sagt Muhlack jedoch, dass die Fassung von 1972 aus einer „differenzierten Kritik" der „geschichts-

[2091] Muhlack, Rahmenrichtlinien, 1973, S. 488.

[2092] Muhlack befasst sich weiterhin mit dem Aspekt der Veränderbarkeit und mit den wirkungsmächtigen Kräften in der Geschichte. (Muhlack, Rahmenrichtlinien, 1973, S. 488f.).

[2093] Maek-Gérard/ Cobet/ Muhlack/ Zitzlaff, Rolle, 1974.

[2094] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 61.

wissenschaftlichen Seite“[2095] hervorgegangen ist. Dadurch wurden „geschichtstheoretische[.] Kategorien“ kritisch an die Rahmenrichtlinien herangetragen, wie „das Problem der Objektivität von historischen Aussagen; die Dialektik von Veränderung und Kontinuität, die Einsicht in die Fragwürdigkeit eines statischen Strukturbegriffs und die positive Wertung von Vorverständnis für historische Erkenntnis.“[2096] Muhlack kritisiert, dass „manche[.] Formulierungen der ersten Auflage, [..] in der zweiten aus politisch-taktischen Gründen wieder weggefallen sind“[2097]. Damit sind vor allem die oben zitierten Hinweise auf Objektivität und das Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft gemeint. Für andere Aspekte anerkennt er, dass die Hinweise der Geschichtswissenschaft nun differenzierter berücksichtigt werden.

Muhlack nimmt diesmal eine detailliertere Analyse der Rahmenrichtlinien vor; begründet seine Bewertungen durch ausführliche Bezüge auf aktuelle geschichtstheoretische Diskussion. Dadurch baut er seine Ansatzpunkte aus der GWU aus. Die weiterführende Frage, die er stellt ist, „inwieweit der wechselseitige Assimilationsprozeß zwischen Didaktik und Fachwissenschaft in den Rahmenrichtlinien tatsächlich in Gang gekommen ist“.[2098] Auch seine Bewertungen sind vergleichbar; allerdings begründet und formuliert er genauer. So spricht er z.B. im Hinblick auf die Überbetonung der Standortfrage von einem „ideologiekritischen Positivismus“ der Rahmenrichtlinien.[2099] Seine Frage beantwortet er, in dem er die These wiederholt, dass positive, am Diskussionsstand innerhalb der Geschichtswissenschaft orientierte Ansätze in den Rahmenrichtlinien noch nicht genügend verfolgt wurden, dass Aspekte wie Alterität,[2100] relative Chronologie und Veränderung,[2101] die Notwendig methodisch sauberer Erforschung historischer Bedingungen,[2102] Selbstreflexion[2103] zu wenig beachtet.

***

Nach diesem Exkurs wird die Auseinandersetzung mit der Zweitfassung der Rahmenrichtlinien wieder aufgenommen: Auch 1973 beziehen die

[2095] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 61.
[2096] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 62.
[2097] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 60.
[2098] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 66.
[2099] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 75.
[2100] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 92ff.
[2101] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 86ff.
[2102] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 99.
[2103] Muhlack, Einleitung, 1974, S. 108.

Autoren sich an einigen Stellen auf die Geschichtswissenschaft, um durch sie Zielsetzungen der Rahmenrichtlinien zu legitimieren. Damit wird nicht nur ein Motiv aus der ersten Fassung beibehalten. Man geht zudem auch auf Strategien der Kritiker ein, die, auf den innerwissenschaftlichen Diskurs verweisend, zeigen wollen, dass angebliche Neuansätze der Rahmenrichtlinien in der Disziplin bereits vor- und häufig weitergedacht sind.

Aufgegriffen wird z.B. der von den Historikern, besonders von Geschichtsdidaktikern wie Karl Ernst Jeismann, immer wieder vorgebrachte Gedanke, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft stünden in einem „gemeinsamen Aufgabenfeld“, nämlich, „das Selbstverständnis der Gegenwart – auf dem die in die Zukunft reichenden Entscheidungen gründen – im Rückgriff auf die Vergangenheit aufzubauen“. Sie sei „auf die Stufe rationaler Überprüfbarkeit zu heben und damit verantwortbar, die notwendig auftretenden Kontroversen diskutierbar zu machen“[2104].

Diese Argumentation spielte in den auf dem Regensburger Historikertag vom Oktober 1972 geführten Diskussionen zum Problemfeld Geschichtsstudium – Geschichtsunterricht eine beträchtliche Rolle. Dass sie die Überarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre mit beeinflusst hat, wird nicht nur aus der Gedankenführung der revidierten Fassung, teilweise bis in Formulierungen hinein, erkennbar; auch Ingrid Haller bestätigt dies im Gespräch.[2105] Die Autoren der Rahmenrichtlinien bezeichnen - ganz ähnlich wie später Jeismann - als das zentrale Lernziel des ‘Arbeitsschwerpunkts Geschichte‘ die **„wechselseitige Verschränkung von Gegenwart und Geschichte zu erkennen. [...] Sie läßt sich in dem Lernziel, ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein aufzubauen, zusammenfassen.“**[2106]

1972 wurde diese Forderung noch umstandslos aus dem obersten Lernziel der Rahmenrichtlinien, der Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung, abgeleitet. 1973 bemühte man sich, in Reaktion auf die Kritik, es bleibe zu unbestimmt, was mit reflektiertem Geschichtsbewusstsein gemeint sei, das Verständnis genauer zu klären.

> Es wird umschrieben als die *„Befähigung der Schüler, jeweiliges Geschichtsverständnis auf die Bedingungen seiner*

[2104] Jeismann, Ziele und Wege des Studiums der Geschichtswissenschaft, 1973, S. 403.
[2105] Gespräch mit Haller, III.
[2106] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 21. Die Formulierung bleibt auch in der zweiten Fassung erhalten, jedoch erfolgt die Einbindung in die Argumentation auf andere Weise. Vgl. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 30.

Entstehung und auf seine Auswirkungen hin zu befragen" und die Jugendlichen dadurch nicht auf „eine allein gültige Deutung von Vergangenheit" festzulegen. Diese Befähigung korreliere mit einer *„Gesellschaftsverfassung, in der politische Willensbildung sich als Auseinandersetzung miteinander konkurrierender Vorstellungen um die Deutung des Verfassungsauftrags darstellen soll."*[2107]

Eine Überzeichnung, die von allen Seiten heftig kritisiert worden war, wird jedoch beibehalten und fällt besonders im unterrichtspraktischen Teil auf: Die „wechselseitige Verschränkung von Gegenwart und Geschichte" wird auf den stereotypen Satz reduziert, ein bestimmtes Phänomen sei **„historisch geworden, also veränderbar"**. Auch bei der Setzung der verbindlichen Lernziele wird vielfach so argumentiert. Diese Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse durch Bezüge auf Vergangenes nachzuweisen, war, wie gesagt, schon eines der Kardinalziele im Entwurf Wolfs.

Eine andere Form des Gegenwartsbezugs klingt in der Fassung von 1973 an, wenn die Rahmenrichtlinien in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts Aufgaben rücken, *„in denen es um soziale, wirtschaftliche und politische Strukturen geht."*[2108] – Personen als Faktoren der Geschichte werden demgegenüber an den Rand gedrängt. – Speziell erfolgt eine *„stärkere Akzentuierung der sozialen Bezüge für individuelle Existenz in ihren vielfältigen historischen Ausprägungen"*. Dies greife *„Erfahrungen unserer Zeit auf, in denen der einzelne sich zunehmend in als unpersönlich oder anonym erlebte Anforderungen eingebunden sieht."* Die historische Entstehung dieser Anforderungen (Industrie, Bürokratie, EDV) soll erklärt werden, wobei auch geklärt wird, *„inwieweit, in welchen Formen und für wen sich diese Entwicklung als eine Erweiterung oder Veränderung des individuellen Handlungsspielraums darstellt."* Diese Fragen werden in Bezug auf alle sozialen Gruppen[2109] einer Gesellschaft gestellt.

[2107] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 30f.

[2108] Vermutlich hat die Forschungsarbeit v. Friedeburgs zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher hier eine nicht unerhebliche Rolle gespielt. Friedeburg/Hübner hatten eine starke Personalisierung des Geschichtsbildes festgestellt. Übermächtige Individuen bestimmten die Vorstellung von Geschichte. (Friedeburg/Hübner, Geschichtsbild, 1964).

[2109] Im Entwurf Wolfs heißt es statt soziale Gruppen noch „Schichten/Klassen" (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Entwurf Gesellschaftslehre, 1973, S. 30. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 2. Fassung 1973 (Privatarchiv Wolf).).

Es ist ein weiterer gemeinsamer Bestand vieler Kritiken, dass darauf hingewiesen wird, der Ansatz, „Gewinner und Verlierer" zu eruieren und nach dem cui bono zu fragen, würde in den Rahmenrichtlinien überstrapaziert. Haller und Wolf behalten diese Ausrichtung in der zweiten Fassung aber bei. Dies ist als Indiz für die hohe Relevanz zu werten, die sie ihr zumessen. Schon im Entwurf vom Januar 1972 hatte Wolf die Perspektive „welche Folgen hatte [...] für die Stellung (wirtschaftlich, politisch, rechtlich) der einzelnen Gruppen/ Schichten/ Klassen? Wem nützten sie?"[2110] bereits stark betont.

In der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien wird der Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts auch auf das oberste Lernziel bezogen, indem gefragt wird, inwiefern er dazu beiträgt,

> Schüler, *„unabhängig von ihrer Herkunft und ihrer späteren sozialen Stellung"* zu befähigen, *„ihre Rechte und Pflichten als Bürger einer demokratischen Gesellschaft wahrzunehmen. Begründungen dieser Forderung aus der historischen Entwicklung, die Beurteilung historischer Beispiele für ihre Einlösung, die Formen ihrer Durchsetzung und Bekämpfung bilden demnach wichtige Bezugspunkte des Unterrichts."*[2111]

Die vielfältigen Hinweise auf den Gegenwartsbezug dürfen, so wird in beiden Fassungen betont, allerdings nicht so verstanden werden,

> als **„könnten aus der Geschichte unmittelbar Lehren oder Anweisungen für gesellschaftliches Handeln abgeleitet werden. Es trifft zu, daß historische Reflexion, indem sie die geschichtlichen Bedingungen gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse erhellt, zur Rationalität politischer Entscheidungen beiträgt. Andererseits kann diese Rationalität den Entscheidungsakt selbst nicht vorwegnehmen, sie erfaßt vielmehr lediglich die Bedingun-**

[2110] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. S. 22f. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/71, Privatarchiv Wolf).

[2111] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 31.

gen oder Voraussetzungen, unter denen gehandelt wird.“[2112]

Ähnliche Argumentationen finden sich auch in den Normendiskussionen, wie sie unter Historikern zu Beginn der 1970er Jahre, z.B. anlässlich des Regensburger Historikertages, geführt wurden.[2113] – Die nächste, immer wieder durchscheinende Zielsetzung für den Geschichtsunterricht innerhalb der Gesellschaftslehre ist, die Standortbezogenheit jeder Beschäftigung mit Geschichte zu erfassen. Wieder wird im Sinne von Legitimation der Rahmenrichtlinien auf die Geschichtswissenschaft zurückgegriffen:

> *„Sie [die Geschichtswissenschaft] stellt sich jedoch zugleich die schwierige Aufgabe, Entstehung und Veränderung des jeweils aktuellen Geschichtsinteresses in seinen verschiedenen Ausprägungen zu untersuchen“* d.h., die Geschichtswissenschaft *„beschränkt sich nicht darauf, Vergangenheit zu rekonstruieren“*, es geht ihr vielmehr immer auch um die Frage nach *„der Bedeutung, die historische Überlieferung jeweils gespielt hat und noch spielt.“* Die Analyse vergangenen Geschichtsunterrichts zeige, *„daß er nicht zuletzt dazu dienen sollte, dem jeweils herrschenden politischen Selbstverständnis einer Zeit dadurch Gültigkeit und Dauer zu verleihen, daß er es als Ergebnis einer eindeutig geklärten und bewertbaren historischen Entwicklung darstellte.“*

Davon wird der *„Unterricht, der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung befähigen soll“* abgegrenzt. Er muß *„Auswahlkriterien und Wertmaßstäbe“*[2114] der Geschichtsschreibung offen legen. In beiden Fassungen wird daraus die Konsequenz gezogen,

> daß damit **„eine Konzeption des Geschichtsunterrichts aus[scheidet], der die Geschichte als in sich abgeschlossene Vergangenheit gilt, als eine Ansammlung von objektiv gesicherten Daten und Tatsachen, die unabhängig von unserem Bewußtsein, von unserer jeweiligen gesellschaftlichen Interessenlage existieren.“**[2115]

Durch die ausführlichere Begründung versucht die Zweitfassung, die eigene Position besser zu erklären und Missverständnisse auszuschließen. – Die Dominanz, die die Enthüllung von „Standort- und Interessensgebundenheit“ sowohl in der Entwurffassung, als auch in der Erstfassung hatte, wird jedoch nicht aufgegeben:

> **„Demgegenüber müßte Geschichtsunterricht so angelegt sein, daß er die Interessensgebundenheit historischer Fragestellungen offenlegt.“**

Die Verfasser verstehen Standortbezogenheit dabei häufig im Sinne von „Ideologiehaltigkeit historischer Überlieferung“. Diese zu enthüllen ist ein vorrangiges Ziel. Das wird auch in den verbindlichen Lernzielen und den Beispielen des Teils B offenkundig.

> Diese Perspektivität „gelangt **nicht nur in der Auswahl und Zuordnung der Fakten** zum Ausdruck, **sondern bereits in ihrer Benennung (so ist es z.B. ein Unterschied, ob dasselbe Faktum als „fränkische Landnahme“ oder als „Einfall der Barbaren“ deklariert wird; ebenso liegt bereits Interpretation von Fakten vor, wenn die Ereignisse des 1. 9. 1939 unter der Formel „Ausbruch des 2. Weltkrieges“, „Einfall der Deutschen in Polen“ oder „Überfall Hitlers auf Polen“ zusammengefaßt werden).“**[2116]

Aufgrund der eigenen Unterrichtserfahrungen ist es den Verfassern bewusst, dass die Verwirklichung ihres Zieles, die Standortgebundenheit aller Beschäftigung mit Geschichte zu erarbeiten, in der Unterrichtspraxis Schwierigkeiten macht:[2117]

2112 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 20; analog: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 31.

2113 Vgl. Leuschner/Schmitthenner/Vierhaus, Geschichtsstudium – Geschichtsunterricht, 1973.

2114 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 28.

2115 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 19; fast identisch Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 28. Während 1972 in die Passage auch der Hinweis auf eine, denselben Prinzipen anhaftende Geschichtswissenschaft enthalten ist, entfällt diese Anmerkung 1973.

2116 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 19. Analog Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 28f.

2117 Vgl. u.a. Gespräch mit Haller, III; vgl. auch die Äußerungen Wolfs in einem Arbeitspapier als Fachleiter Geschichte, wohl aus dem Jahr 1970, speziell zur Ideologiekritik als didaktisches Prinzip (Wolf, H.: Zum Stand der Lernzieldiskussion im Bereich des Geschichtsunterrichts. Ohne Datum, wohl Anfang 1970. S. 12. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf). Zur Datierung wurde ein dem Konvolut beigefügtes Papier genutzt:

> **„Bezieht man diese Konzeption auf ihre unterrichtspraktischen Auswirkungen, dann stellt sich vor allem die Frage, ob sich mit ihr nicht die Gefahr des Relativismus verbinde: Schüler, denen die Standortgebundenheit geschichtlichen Fragens und geschichtlicher Überlieferung bewußt wird, könnten sich mit dem Argument, letztlich sei doch nichts Gesichertes zu ermitteln, überhaupt jeder Auseinandersetzung mit Geschichte verweigern. Damit wäre dann zwar die Vorstellung einer unabhängig für sich objektiv existierenden Geschichte erschüttert, zugleich jedoch einer Auffassung Vorschub geleistet, die im Widerspruch zu den allgemeinen Lernzielen der Gesellschaftslehre Ergebnisse einer historisch-gesellschaftlichen Analyse in das Belieben des Fragenden stellt.“**[2118]

In der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre werden an dieser Stelle Hinweise auf quellenkritisches Fragen ergänzt, auf die Auswahl der Quellen bzw. des Materials; auf die Einschätzung der Repräsentanz, auf die Notwendigkeit, auch in den Unterricht kontroverse Beurteilung einzubeziehen und zu hinterfragen.

> *„Demgegenüber ist es gerade Aufgabe des Geschichtsunterrichts zu zeigen, daß aus der Standortgebundenheit historischer Fragestellungen und historischer Überlieferung nicht die Beliebigkeit historischer Urteile folgt. [...] So sollte Geschichtsunterricht dazu befähigen, nach der Begründung und den Belegen für solche Urteile zu fragen. Dies verlangt Kenntnis der Methoden, mit denen historisches Material interpretiert wird. Die Möglichkeiten der Auswahl und Zuordnung von Quellen sollen auf allen Jahrgangsstufen an exemplarischen Beispielen miteinander verglichen werden. Im Mittelpunkt stehen dabei u.a. ursprünglicher Verwendungszusammenhang einer Quelle, Zeitpunkt ihrer Entstehung, ihr Authentizitätsgrad, die Frage nach anderem Material zum gleichen Sachverhalt, seine Deutungen in der Geschichtsbeschreibung.“*[2119]

Nicht nur an dieser Stelle wird 1973 der 1972 erst angedeutete Bezug zur historischen Methode ausgeweitet. Die Forderung der Rahmenrichtlinien von 1972 wird dadurch konkretisiert.

> **„Ein Ziel des Geschichtsunterrichts ist in diesem Zusammenhang die Einsicht, daß Grundlage des Unterrichts historische Quellen, d. h. Formen der Überlieferung gesellschaftlicher Wirklichkeit, nicht aber diese Wirklichkeit selbst sind.“**[2120]

Obwohl mit der 1973 verstärkten Berücksichtigung der Methoden historischen Fragens und Forschens auf gravierende Vorbehalte der Historiker reagiert wird, liegt gerade hier auch eine der Stellen vor, die einen Unterschied markiert, u.a. zur Begründung des Geschichtsunterrichts durch Jeismann.[2121] Während der Rückgriff auf die historische Methode bei Jeismann erfolgt, um den spezifischen Beitrag des Bezugs auf Geschichte für ein auf Rationalität fußendes Selbstverständnis der Gesellschaft zu gewährleisten, argumentieren die Verfasser der Rahmenrichtlinien in viel stärkerem Maße mit der Bedeutung der historischen Dimension für das Handeln in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft. Dieser Ansatz wird auch 1973 nicht zurückgenommen.

Ohne dass dies expressis verbis ausgedrückt würde, wird klar, dass es den Verfassern nicht ausreicht, dass die Schüler exemplarisch Einblick in den quellenkritischen Umgang mit Vergangenem gewinnen. Mitgedacht wird immer ‚Ideologiekritik als didaktisches Prinzip‘: Durch die Auseinandersetzung mit der historischen Methode sollen die Schüler zugleich befähigt werden, *Beispiele für die Instrumentalisierung von Geschichte „zur Durchsetzung politischer Ziele“* zu erkennen. Es geht nicht um die auf die Methoden der Geschichtswissenschaft gestützte Rekonstruktion, sondern darum, mit ihrer Hilfe den *Zusammenhang zwischen Deutung und historischem „Erkenntnisinteresse und den jeweils drängenden Zeit-*

Ohne Verfasser: Thesen zum Geschichtsunterricht. Arbeitspapier hessischer Fachleiter Geschichte, erstellt Februar 70 (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

2118 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 19f. Nur mit geringfügigen Veränderungen übernommen auch in: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 29.

2119 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 29.

2120 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 19.

2121 Rohlfes/Jeismann, Geschichtsunterricht, 1974.
Die Konzepte der beiden Arbeitsgruppen sind durchaus als Antwort auf die Überlegungen der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zu sehen.

problemen"[2122] sichtbar zu machen. Plastisch wird diese Intention, wenn die Rahmenrichtlinien 1973 feststellen:

> *„Vor diesem Hintergrund erweist sich historisches Interesse zwar auch als zeitgebunden aber keineswegs als beliebig, versteht man darunter subjektive Willkür oder bloße Zufälligkeit."*[2123]

Die Rahmenrichtlinien regen dazu an, diesen Gedanken auf das Interesse der Gegenwart an Geschichte zu beziehen – das ebenfalls „zeitgebunden, aber keineswegs beliebig" ist. Verteidiger der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre werden betonen, genau das solle den Schülern bewusst gemacht werden: Sie sollen befähigt werden, zu erkennen, dass auch in der Gegenwart der Bezug auf Vergangenheit intentional erfolgt. Gegner der Rahmenrichtlinien werden auf die Parteilichkeit einer sich kritisch und emanzipatorisch verstehenden Geschichtsbeschäftigung verweisen und die Gefahr sehen, dass diese zwar frühere Bezüge auf Vergangenheit unter Ideologieverdacht stellt, dass aber gerade dadurch die aktuell beabsichtigte Veränderung der Gesellschaft ihrerseits vom ‚Ideologieverdacht' ausgenommen würde. Sätze wie der Wolfs: „Damit aber wird Ideologiekritik keineswegs als Legitimation brauchbar für ein Verhalten, das sich durch ‚Relativierung' aller Standpunkte aus der politischen Praxis zurückzieht"[2124], werden von Gegnern als Aufforderung für die ‚richtige politische Praxis' verstanden.

Die Offenheit der Rahmenrichtlinien, die sowohl die eine, als auch die andere Interpretation stützen, wird in vielen Stellungnahmen als Problem festgestellt, in kritischen ebenso wie in positiven. Die Rahmenrichtlinien nähmen zu wenig Einfluß auf das, was der einzelne Lehrer vor Ort

[2122] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 30.
Vgl. auch den etwas später folgenden Hinweis: „Vielmehr geht es darum zu prüfen, warum zu bestimmten Zeiten bestimmte Aspekte der Vergangenheit für bestimmte Gruppen/Schichten einer Gesellschaft „aktuell", das heißt von Interesse gewesen sind. [...] Dazu gehört auch die Überprüfung der Folgen einer Haltung, die die historischen Voraussetzungen politischer Entscheidungen außer acht läßt." (Ebd., S. 30).

[2123] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 30.
Den Gedanken, daß historisches Fragen gezielt der Durchsetzung bestimmter Interessen gilt, äußert Wolf erstmals im bereits zitierten Diskussionspapier für hessische Fachleiter Geschichte: Wolf, H.: Zum Stand der Lernzieldiskussion im Bereich des Geschichtsunterrichts. Ohne Datum, wohl Anfang 1970. S. 12. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

[2124] Wolf, H.: Zum Stand der Lernzieldiskussion im Bereich des Geschichtsunterrichts. Ohne Datum, wohl Anfang 1970. S. 12. (Geschichte I. Privatarchiv Wolf).

tut. Hellmut Becker sagt dies in der Diskussion der Hessenforums: „Mein Problem ist, daß der Lehrer hier einen Rahmen bekommt, in dem er – wenn ich mich einer herkömmlichen Terminologie bedienen darf – die Sache sozusagen nach rechts oder nach links interpretieren kann. Die Schwierigkeit ist, daß der Lehrer in der allgemeinen Unsicherheit durch diese Rahmenrichtlinien sehr stark gefordert wird. Wenn man eine Kritik anbringen kann, dann wäre dies meiner Ansicht nach die, daß der Lehrer in der Arbeit mit den Schülern von heute so stark angespannt ist, daß er die geistige Verarbeitung, die die Rahmenrichtlinien von ihm verlangen, im Alltag der Schule nicht ganz wird vollziehen können."[2125]

Die katholische Wochenzeitschrift Weltbild argumentiert, in Anlehnung an die Frankfurter Allgemeine Zeitung ähnlich: Die Rahmenrichtlinien „besäßen ein Janusgesicht. Es komme darauf an, ‚wer sie nach welcher S. anwendet. Ein liberaler Lehrer wird auch in den Rahmenrichtlinien hinreichende Ansatzpunkte finden. Neomarxisten werden sich aber ebenso auf die Rahmenrichtlinien berufen können, wenn sie im Unterricht marxistische Ansätze bevorzugen.'"[2126] – Das Postulat des Begründungszwanges, an das der Lehrer ebenso gebunden sein sollte, wie der Lehrplanmacher, in Ansätzen auch die Schüler, war die Antwort der Autoren auf diesen Vorwurf.[2127]

Nach den Hinweisen zur Zieldimension machen die Rahmenrichtlinien Aussagen zur Auswahl der Inhalte und der Unterrichtsorganisation. Die Tatsache, dass die beiden Fassungen hier nur selten voneinander abweichen, ist auch ein Ergebnis davon, dass dieser Aspekt bislang öffentlich kaum diskutiert wurde. Haller und Wolf mahnen den Beginn einer sachlichen, reflektierten Auseinandersetzung zu den Fragen der Inhaltsauswahl, der Methoden, der konkreten Unterrichtspraxis in den öffentlichen Diskussionen immer wieder an.

Die Basis für die „Festlegung der Inhalte" sei die „Frage, welche historischen Verläufe unmittelbar zu gegenwärtigen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden können", der Gegenwartbezug also. Die Autoren problematisieren und stellen fest:

> **„Ein solcher Versuch sähe[2128] sich dem Problem gegenüber, die Entscheidung zu begründen, bis zu welchem**

[2125] Becker, zitiert nach Kogon, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, S. 63.

[2126] Weltbild: Klassenkampf im Klassenzimmer? 22. August 1973.

[2127] Zum ‚Begründungszwang' vgl. die Ausführungen in den bpi 1972, dargestellt S. 586 in diesem Band.

[2128] Irritierend wirkt der Konjunktiv in dieser Formulierung. Erklärbar ist er aus einer Streichung in der Fassung von 1972. Hier heißt es :aus dem Gegenwartsbezug folgt,

> **Zeitpunkt historische Entwicklungslinien zurückverfolgt werden müssen, um gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse angemessen beurteilen zu können. Liegt die Zäsur bei der französischen Revolution - 1848 - 1871 oder 1918? In solche Abgrenzungsversuche gehen Maßstäbe ein, in denen die Standortgebundenheit historischer Fragestellungen wirksam wird".**

Es ist eine Strategie der Rahmenrichtlinien, an bestimmten Stellen zwar Probleme zu benennen, aber keine Lösungen vorzuschlagen. Der Grund könnte darin liegen, dass auch die Forschung noch keine Antwortversuche vorlegen kann oder darin, den Lehrern ihre Begründungspflicht oder auch ihre Wahlfreiheit bewusst zu machen oder im Versuch, Zeitbedingtheit und Offenheit anzudeuten oder in der Absicht, die eigenen Positionen zu verschleiern.

> Weil das **„Auswahlkriteri[um] für Unterrichtsgegenstände/Themen deren Gegenwartsbezug sein soll" und „die entsprechenden Zusammenhänge im Unterricht auch aufgezeigt werden"**[2129] müssen, **sprechen sich die Autoren gegen Chronologie als Auswahlprinzip** aus, also dagegen, **„geschichtliche Prozesse in einer chronologischen Abfolge von einem bestimmten Punkt in der Vergangenheit an bis zur Gegenwart"**[2130] **zu verfolgen. „Auf diese Weise ginge der Bezug zum jeweils gegenwartsbezogenen Erkenntnisinteresse verloren. [...] In welchem Umfang das so Gelernte in der Regel funktionslos bleibt, zeigt sich daran, daß es dann, wenn es zur Beurteilung der gegenwärtigen Lage herangezogen werden müßte, nicht mehr zur Verfügung steht, weil es längst vergessen wurde."**[2131]

daß nicht allein die Frage, welche historischen Verläufe unmittelbar zu gegenwärtigen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden können, den Maßstab für die Wahl der Themen liefert." (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 21. Weil 1972 aber dann doch ausschließlich von Gegenwartsbezug die Rede ist, erfolgte wohl die Streichung, ohne auch die nachfolgenden Passagen anzugleichen.

2129 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 32.

2130 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 22; analog: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 32.

2131 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 22; analog: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 32f.

Ähnlich wie in den bpi 1972 wird nicht gefragt, ob situativ erworbenes Wissen tatsächlich besser auf andere Situationen anwendbar ist, als chronologisch oder systematisch erworbenes Wissen.

Die Kritik der Erstfassung der Rahmenrichtlinien hatte ergeben, dass die Historiker, auch die Geschichtslehrer und selbst die Eltern, nicht bereit waren, auf den Versuch zu verzichten, ein genetisch aufgebautes, systematisch gegliedertes Grundwissen zu erarbeiten. Das ist vermutlich ein Grund dafür, dass die pauschale Ablehnung der Chronologie in der Fassung von 1973 zugunsten einer *„relativen Chronologie"* revidiert, also einer *„jeweils dem gesellschaftlichen Traditionszusammenhang entsprechende[n] Gliederungen der Vergangenheit." Das setzt „Gelerntes miteinander in Beziehung [...] und [macht] vor allem historische Entwicklung als Prozeß erfahrbar"*. Das der relativen Chronologie zugrunde liegende Erkenntnisinteresse ist die *„gesellschaftliche Situation der Gegenwart", bzw. die „historische Entwicklung ihrer Erscheinungsformen und Probleme"*. Damit sei die relative Chronologie keineswegs beliebig. Sie beinhaltet auch die Aufgabe, *„ 'soziale Zeit' in ihrer Mehrdimensionalität bewußt zu machen"*.[2132]

In beiden Fassungen wird auch eine zweite gängige Form der Anordnung von Inhalten in Frage gestellt, der thematische Längsschnitt: *Weder in der 1972er Fassung noch weniger in der Zweitauflage, erfolgt die Ablehnung kategorisch.* **Lediglich in der „Beschränkung auf thematische Längsschnitte" sehen die Autoren die Gefahr, „daß die Schüler [zwar] den Gegenwartsbezug mit dem historischen Unterrichtsgegenstand mitdenken", dass ihnen aber „ahistorische Scheinbegründungen für historische Entwicklungszusammenhänge"**[2133] **angeboten werden.**

Demgegenüber müsste „der Gegenstand des historischen Längsschnitts, zum Beispiel „Parteien", in seinem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext gesehen"[2134] werden. Trotz dieser abwägenden Urteile erfolgt 1972 eine rigorose Gesamtbeurteilung:

2132 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 33.

2133 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 22; diese Gedanken werden auch in Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 33 aufgegriffen.

2134 Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 33, analog Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 22.

> „Das Ergebnis dieser Überlegungen läßt sich zusammenfassen in der Feststellung, daß ein Geschichtsunterricht, der sich an dem Prinzip der Chronologie orientiert oder im Sinne thematischer Längsschnitte angelegt ist, sein Ziel, gegenwartsbezogenes historisches Bewußtsein aufzubauen, nicht erreicht", und tendenziell ein „ahistorisches Bewußtsein historischer Kontinuität erzeugt." [2135]

Dieses Urteil wird 1973 nicht mehr wiederholt; die Verweise auf relative Chronologie bzw. auf das horizontale Verankern von Längsschnitten sind ein Beispiel für die Aufnahme kritische Vorschläge; Anklänge an die Formulierungen Muhlacks in seiner Kritik vom Sommer 1973[2136] lassen sich erkennen.

Die beiden wichtigsten Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts, wie die Rahmenrichtlinien ihn anstreben, Gegenwartsbezug und reflektiertes Geschichtsbewußtsein, sollen nicht nur „Bezugskategorien für die Bestimmung der Lernziele" und der Inhalte sein, sondern „auch für die Organisation der Lernprozesse selbst."

> Es geht darum, daß **„unmittelbar erfahrene Verhältnisse in ihren historischen Bedingungen faßbar werden. Dies ist gleichbedeutend mit der Einsicht, daß jeweils bestehende Verhältnisse nicht statisch sind, sondern Momente eines Prozesses. Ein Hauptziel des Unterrichts wird demnach sein müssen, Veränderung erfahrbar zu machen."**[2137]

Der Bezug der Rahmenrichtlinien auf ‚Veränderung' markiert, wie bereits gesagt, eine der Stellen grundsätzlicher Diskrepanz zwischen der Auffassung vieler Historiker und der der verantwortlichen Autoren. Dies lässt sich am Verständnis des Kontinuitätsbegriffes festmachen. Die Autoren der Rahmenrichtlinien stellen fest:

> **„Mit dem Begriff der Veränderung ist immer auch mitgesetzt der Begriff der Kontinuität. Kontinuität stellt sich im Unterricht her, indem nach den Bedingungen und Erscheinungsformen für Veränderung gefragt wird."**[2138]

[2135] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 23.

[2136] Muhlack, Zu den hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre (Arbeitsschwerpunkt Geschichte, 1973, S. 488.

[2137] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 23; analog: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 34.

Für die meisten Historiker ist das eine Umwidmung des Kontinuitätsbegriffs. Ihnen geht es um das dialektische Verhältnis zwischen Kontinuität und Wandel, nicht um die Kontinuität der Veränderung. Ohne näher auf inhaltliche Implikationen einzugehen, sei auch auf die Entscheidung hingewiesen, in den Rahmenrichtlinien statt von ‚Wandel' von ‚Veränderung' zu sprechen.

1973 erfolgte ein ausführlicher Einschub zum Komplex Kontinuität und Veränderung. Dabei wurde zwar der Bezug zu einer häufig von Historikern geäußerten Kritik hergestellt: *Ziel sei, an jeder Situation die „Spannung zwischen Bedingtheit und Offenheit historischer Entwicklung" neu zu untersuchen.* Obwohl mit diesem Hinweis bis in die Formulierung hinein eine von den meisten Richtungen der Geschichtswissenschaft akzeptierte geschichtstheoretische Position[2139] aufgegriffen wird,[2140] geht in den Rahmenrichtlinien eine Einengung vor sich, weil diese Zielsetzung wieder ausschließlich auf ‚Veränderung' bezogen wird:

> Die Schüler sollen befähigt werden, *„den Spielraum gesellschaftlicher Veränderungen weder als beliebig einzuschätzen, noch Veränderungen in ihren Zielen und Formen durch die jeweilige historische Situation als eindeutig determiniert zu begreifen".*

Zudem erfolgt eine Zuordnung zum obersten Richtziel der Rahmenrichtlinien:

> *„Die Bedeutung dieser Aufgabe liegt darin, daß sie auf Probleme führt, in deren Mittelpunkt die Frage nach dem Grad von bewußter Selbst- und Mitbestimmung der Menschengruppen, Schichten und Klassen verschiedener Gesell-*

[2138] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 23; analog Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 34.

[2139] Nipperdey, Über Relevanz, speziell S. 590; vgl. aber auch S. 588-596.

[2140] Die weit akzeptierte geschichtstheoretische Position wird aufgegriffen sowohl durch den Hinweis auf 'Bedingtheit und Offenheit' als auch durch den Hinweis auf die je konkrete Situation. Ein Motiv der Abgrenzung gegenüber sozialwissenschaftlicher Theoriebildung war ja, daß die Geschichtswissenschaft sich auch dem Einzelfall, dem Konkreten zuwendet, den Strukturen.

schaften zu verschiedenen Punkten der historischen Entwicklung steht."[2141]

Als weitere Fragestellung auf der Bewertungsebene wird eingefügt, dass die Schüler lernen sollen zu beurteilen, wie Veränderung verstanden wird, als *„Weiterentwicklung"* bzw. als *„Ablösung von Bestehendem bis hin zu dessen Zerstörung"*.

„Dabei geht es nicht nur um Maßstäbe für die Beurteilung dessen, was jeweils bleibt oder in einer neuen Entwicklungsstufe unter verändertem Erscheinungsbild fortdauert (z.B. Familie), sowie dem, was als neu begriffen werden muß." Es geht auch um die *Diskrepanz, wie Veränderung sich „im Geschichtsbewußtsein einer Gesellschaft unmittelbar darstellt" und wie in der „Deutung durch die Geschichtswissenschaft". Das „Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Veränderung" wird also wieder auf die „Standortgebundenheit historischer Betrachtung"*[2142] *bezogen.*

Der nächste Aspekt, nämlich, dass **„Strukturen"** die methodische **Grundlage für den Vergleich bilden,** wird in den beiden Fassungen gleichlautend behandelt. Betrachtet werden sollen z.B. die Zusammenhänge zwischen sozialen Beziehungen und wirtschaftlichen Verhältnissen oder zwischen Herrschaftsverhältnissen und Siedlungs- und Wohnformen. Die historische Konkretisierung solcher Zusammenhänge weist dabei stets die Vielschichtigkeit der Bedingungen auf und vermittelt zugleich Einsicht in die **„Fragwürdigkeit eines linearen, monokausalen Geschichtsbildes."**[2143] Solche Diskrepanzen rücken stets die Notwendigkeit der vielschichtigen historischen Analyse in den Blickpunkt. Gleiches gilt, wenn nach den möglichen Bedingungen für Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse gefragt wird, wobei die Schüler lernen müssen, Fragestellungen zu entwickeln wie:

„Wer hat Veränderungen aus welchen Gründen und mit welchen Mitteln unterstützt oder bekämpft? [...] Welche

[2141] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 34.

[2142] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 34f.

[2143] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 24; fast wortgleich Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 35. Statt von „historische[r] Konkretisierung" sprechen die Rahmenrichtlinien von 1973 von „Untersuchung".

Faktoren sind für den Erfolg bzw. Mißerfolg bei Versuchen, gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern bzw. zu stabilisieren, entscheidend? [...] Welche Folgen hatte/hat es, wenn in der Auseinandersetzung um die Ziele gesellschaftlicher Weiterentwicklung sich bestimmte Positionen durchsetzen für die Situation der jeweils Unterlegenen und deren Zielvorstellungen?"[2144]

Auch diese Passage verdeutlicht, wie Grundforderungen der historischen Methode sich vermischen mit politisch motivierten Zielsetzungen: Die ‚Notwendigkeit vielschichtiger historischer Analyse', der Hinweis auf die differenzierte Betrachtung ‚der möglichen Bedingungen für Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse' wird durch die vorgeschlagenen Fragestellungen gebündelt auf emanzipatorische, gegenwartsbezogene Interessen. – Dass sich die Verfasser der Problematik, zumindest in Teildimensionen, bewusst sind, zeigt ein 1973 eingeschobener Hinweis:

„Diese und ähnliche Fragen verdeutlichen erneut die Schwierigkeit, in der Unterrichtspraxis die Verschränkung zwischen Vergangenheit und Gegenwart offenzuhalten. Alle Beispiele [...] erfassen nur einen von vielen Gesichtspunkten, eine Reihe anderer sind denkbar und zum Verständnis des jeweiligen Problems notwendig.[2145]

An diese, an die eigene Adresse gerichtete Mahnung, schließt sich ein Vorwurf an die Geschichtsforschung an, nämlich dass im „Nicht-mehr- oder Noch-nicht-Wissen" auch zum Ausdruck käme, was jeweils für überlieferungswürdig galt und was nicht", dass sich in den Forschungsfragen „auch das politische Selbstverständnis derjenigen spiegelt, die Geschichte befragen." – Ideologiekritik ist also das wiederum relevante Stichwort. Die Standortbezogenheit wird in einem weiteren Passus aber auch im Hinblick auf den Rezipienten diskutiert.

„Ziel ist dabei die Erkenntnis, daß die Einschätzung des eigenen Standortes, die Wahrnehmung und die Beurteilung gesellschaftlicher Erscheinungen mitbedingt sind durch ein immer schon durch außerschulische Erziehungseinflüsse vermitteltes Geschichtsbild. Die Auswirkungen solcher Einflüsse werden faßbar in Urteilen und

[2144] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 24f.

[2145] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 36f.

> **Einstellungen. Ausgangspunkt von Unterricht, in dem dieser Sachverhalt bewußt wird, können Aussagen sein wie: Das war schon immer so. Das hätte es früher nicht gegeben. Als ich so alt war wie Du. Das ist wie im Mittelalter [...] Oder Assoziationen zu Stichworten wie: Helden - Revolution - Krieg - Partei - Gewerkschaft - Könige ... Solche Voreinstellungen können anhand von Fragen nach den Entstehungsbedingungen und der Bedeutung der damit verbundenen Wertungen untersucht werden.“**[2146]

Dieser Gedanke hatte im Januarentwurf Wolf eine ganz zentrale Stellung.[2147] Das Unterrichtsprinzip ‚Ideologiekritik‘ mündet an dieser Stelle in die Forderung nach Selbstreflexion ein.

> **„Die Schüler sollen lernen, daß Vorstellungen über Ursache und Verlauf historischer Ereignisse dazu dienen, Urteile und daraus folgende Entscheidungen abzusichern. [...] Die Überprüfung [solcher] Aussagen und Voreinstellungen muß sich stets mit der Frage verbinden, welche Folgen es für das eigene Verhalten hat, wenn diese Aussagen zuträfen, wenn sie unverändert blieben, bzw. wenn sie widerstandslos übernommen würden. Der Zusammenhang von Vorverständnis, Erkenntnisinteresse und Erkenntnis ist also nicht statisch, sondern stellt einen fortlaufenden, niemals ganz abzuschließenden Prozeß dar. Der Geschichtsunterricht muß diesen Prozeß als unmittelbaren Lernprozeß für die Schüler organisieren.“**[2148]

In diesen Kontext der Bedeutung der Vorerfahungen stellt die Fassung von 1973 den Hinweis auf die Auswirkungen **„eines einseitig personalistischen Geschichtsbildes“**. 1972 war die Personalisierung, in Anlehnung an die Untersuchungen v. Friedeburgs und Hübners, als Merkmal

[2146] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 26; analog: Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 37.

[2147] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. S. 18f. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/71, Privatarchiv Wolf).

[2148] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 27; analog Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 38.

von bisherigem Geschichtsunterricht dargestellt worden, nach dessen Auswirkungen auf den Handlungsspielraum, den sich der einzelnen zuerkennt zu fragen sei. In der Kritik wurde vielfach festgestellt, dass auch in bisherigen Geschichtsunterricht die Personalisierung längst nicht mehr dominant sei. In Folge dieser Kritik formulieren die Autoren in der Fassung von 1973 ‚weicher‘. So wird z.B. „das Bedingungsgefüge“ innerhalb dessen die ‚großen Männer‘ „*ihre jeweilige Machtstellung erringen konnten*“ weniger absolut in Bezug zu bestimmten gesellschaftlichen Interessensgruppen gestellt, die „*einzelnen Personen einen erheblichen Machtspielraum*“ sicherten. Hinweise auf „*Erklärungsmodelle*“ für die errungene Machtstellung werden in Frageform angefügt. Dadurch wird in der Fassung von 1973 weniger deutlich als 1972 auf die damals diskutierte These der starken Verantwortung der Wirtschaft für die Epoche des Nationalsozialismus zugespitzt.[2149]

Im letzten Teil widmen sich die Rahmenrichtlinien sowohl von 1972 als auch von 1973 der Möglichkeit, Geschichtsunterricht im vorgeschlagenen Sinne zu verändern. An dieser Stelle kommt die Erfahrung der Verantwortlichen aus der Projektphase der Klafkikommission und aus der ersten Erprobungsphase der Rahmenrichtlinien am deutlichsten zum Tragen. Den Verfassern ist bewußt, **daß der angestrebte Geschichtsunterricht nicht den Erwartungen der Schüler entspricht**. Sie sprechen von einem **Lernprozeß**; erst mit zunehmender Erfahrung mit dem neuen Lernbereich könnten sich Schüler **„auf eine strukturbezogene Anlage des Unterrichts“ einstellen, „in der unter gegenwartsorientierten Fragestellungen verschiedene historische Phänomene sowohl zu verschiedenen Zeiten als auch unter dem Gesichtspunkt der Gleichzeitigkeit miteinander in Beziehung gesetzt werden.“**[2150]

Abschließend wird Geschichtsunterricht innerhalb der Gesellschaftslehre näher präzisiert:

> **„Gegenstand von Unterricht können dabei sowohl Fragen nach der Andersartigkeit bestimmter Situationen in verschiedenem historischen Kontext sein wie auch der Versuch, am Beispiel historischer Strukturen überhaupt erst Fragestellungen zu erarbeiten. Im ersten Fall würden zum Beispiel historische Formen öffentlicher Erzie-**

[2149] Vgl. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 25 und Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 38f.

[2150] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 40.

hung als Unterrichtsgegenstand dazu dienen können, die Selbstverständlichkeit, mit der Schüler ihre derzeitige Situation erfahren, infrage zu stellen. Im zweiten Falle ginge es etwa darum, an der Grundherrschaft zur Zeit des Feudalismus zu erarbeiten, daß bei der Beurteilung gesellschaftlicher Verhältnisse nach Beziehungen zwischen der Organisation im Bereich der Wirtschaft und den Formen der Machtausübung gefragt werden muß. [...] Der Vorteil, solche Aufgaben an historischem Material anzugehen, liegt weniger in der angeblichen Überschaubarkeit scheinbar einfacher Strukturen, als vielmehr darin, daß [durch] die Distanz historischer Gegenstände zum unmittelbaren Erfahrungsbereich bestimmte Problemstellungen nicht von vornherein mit emotionalen Widerständen belastet [sind] und damit Lernen erschwer[en].“[2151]

Es ist den Autoren durchaus bewusst, dass die „konkreten historischen Situationen“, die aufgegriffen werden, zunächst „aspekthaft“ bleiben.

„Sie werden in Form von strukturellen ‘Längs-‘ und ‘Querschnitten‘ zueinander in Beziehung gesetzt. Indem nun im gleichen Schuljahr in allen Lernfeldern z.B. Aspekte, die sich auf griechische Antike beziehen, ‘vorkommen‘, bietet sich für die Schüler die Möglichkeit zunächst einmal nach Beziehungen zu fragen, zwischen dem, was zu verschiedenen Zeitpunkten im Unterricht thematisiert wurde.“[2152]

Eine graphische Übersicht verdeutlicht in Bezug auf die Jahrgangsstufe 5./6., wie eine horizontale Verdichtung zur griechischen Geschichte am Beispiel Athens und Spartas erfolgen soll. Sie ist der Arbeit als Anhang 7 beigefügt.

„Hinzu kommt, daß bestimmte Lernziele und die ihnen zugeordneten Themenkomplexe auf mehreren Jahrgangsstufen aufgegriffen werden. Auf diese Weise sollen Voraussetzungen geschaffen werden, die Vielschichtigkeit historischer

[2151] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 28; analog. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 40f.

[2152] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 29f. analog Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 41.

Verläufe [...] in vertikaler Perspektive zum Gegenstand von Lernen zu machen.“

Als Aufgabe für den unterrichtspraktischen Teil formulieren die Rahmenrichtlinien:

„Konkret aufzuzeigen, daß gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse nur im Zusammenhang mit ihren historischen Voraussetzungen verstehbar sind. Aufzuzeigen, wie Beziehungen hergestellt werden können zwischen den einzelnen Bereichen sozialer Realität. Zu begründen, daß die Beurteilung gegenwärtiger Verhältnisse die Fähigkeit einschließt, Probleme der Gegenwart in Beziehung zu setzen mit vergleichbaren oder andersartigen historischen Strukturen. Zu belegen, daß in die Einschätzung der Handlungsfähigkeit von einzelnen und Gruppen sowie in die Wahrnehmung und Beurteilung gesellschaftlicher Phänomene und deren zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten die Art der Interpretation historischer Erfahrungen eingeht. Einsichtig zu machen, in welchem Ausmaß die Art der Interpretation historischer Erfahrungen ihrerseits bedingt ist durch Standort- und Interessengebundenheit.“[2153]

Die Kritik, dass Geschichtsunterricht, wie die Rahmenrichtlinien ihn fordern zu einem beziehungslosen Stückwerk führen würden, nehmen die Autoren auf, wenn sie verdeutlichen, dass durch die Hinweise auf Längs- und Quervernetzung das Problem, eine „Lernkontinuität“ herzustellen, nicht gelöst sei. Ausschlaggebend *sei, „inwiefern es gelingt, einen Lernprozeß so zu entfalten, daß der Zusammenhang der einzelnen Lernschritte auch im Bewußtsein der Schüler vorhanden ist.“* Weil die Chronologie aus der Funktion gedrängt wurde, *„so etwas wie eine Logik der Abfolge der einzelnen Lernschritte zu bilden“*, sei es die Aufgabe der Lehrer und Schüler, problemorientierte Verbindungslinien herzustellen. Nimmt man die Forderung, dass für die Schüler *„mit der Offenlegung kontroverser Auffassungen über historische Ereignisse“* die Urteilsbildung *„nicht vorweggenommen, sondern als Ergebnis von Unterricht abverlangt wird“* und dazu das Ziel, sie zu befähigen, *„ein sich bedingendes Wechselverhältnis“* zwischen dem *„jeweilige[n] Geschichtsinte-*

[2153] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 30; analog Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 41 und 43.

resse und Aussagen über Geschichte" zu erkennen,[2154] steigen die Anforderungen an Lehrer und Schüler weiter.

Durch die Maßnahmen zur Implementation der Rahmenrichtlinien wollten die Verantwortlichen die Lehrer, aber auch die Schüler, zur Bewältigung der Aufgaben befähigen. Das Projekt der inneren Schulreform wurde – das betonen Haller und Wolf auch in der Rückerinnerung – stets als mittelfristiges Unternehmen gesehen.

7.3.4.2 Zur Bewertung des Arbeitsschwerpunkts Geschichte

Verabsolutierung des Gegenwartsbezugs und ihre Folgen

Versucht man eine Bewertung des Umgangs mit Geschichte in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, so hat man ihre Prämissen zu beachten: Geschichte bekam die Funktion zugewiesen, die gegenwärtige Gesellschaft besser verstehbar zu machen und an ihrer Fortentwicklung, vor allem hin zu einem, wie auch immer definierten, „Mehr an Demokratie" beizutragen. An keiner Stelle der Rahmenrichtlinien wird in Abrede gestellt, dass die Beschäftigung mit Geschichte nicht auch noch andere Funktionen erfüllen könnte. Innerhalb der Gesellschaftslehre wird der Blick in die Vergangenheit aber ausschließlich über den Gegenwartsbezug definiert. Diese Einschränkung wird nicht diskutiert, nicht bewertet, sie wird gesetzt; z.T. versucht man dabei, auf „die" Geschichtswissenschaft zur Legitimation zurückzugreifen.

Ähnlich ausschließend hatten bereits die Autoren argumentiert, die Ende der 1960er Jahre das Profil des neuen Fachbereichs Gesellschaftslehre in der Gesamtschule erarbeiteten. Die Ausgangslage für die Gemeinschaftskunde war aber eine grundlegend andere: Weil sie erst in den Abschlussklassen des Gymnasiums eingeführt wurde, haben die Schüler in der Unter- und Mittelstufe das Profil der einzelnen Fächer und ihren Zugriff auf Welt bereits kennen gelernt. Schüler, denen in der Gesellschaftslehre Geschichte ausschließlich durch das Raster Gegenwartsbezug gefiltert begegnet, bleiben die anderen Facetten der Historie dagegen verschlossen.

In den hessischen Rahmenrichtlinien wird Gesellschaftslehre durch das Ausweisen eines obersten Lernziels mit hoher Affinität zur Politischen Bildung – Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung – präfor-

[2154] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 43.

miert. Bezieht man die Zeitsituation mit ein, wird offenkundig, dass dieses Leitziel nicht am status quo orientiert sein konnte, sondern an Veränderung. Damit fällt dem Geschichtsunterricht als einem Teil der Gesellschaftslehre die Funktion zu, Veränderbarkeit als menschliche und gesellschaftliche Möglichkeit aufzuzeigen. – Eine andere Funktion ist, die Vernetzung der gesellschaftlichen Sektoren an fernen, ‚abgeschlossenen' Beispielen sichtbar zu machen. Dabei geht es darum, Strukturen, und zumindest in Ansätzen Modelle und Gesetzmäßigkeiten herauszudifferenzieren. Dabei kommen auch die Zeitgebundenheit, die Historizität mit ins Spiel. Das Ziel ist, Prinzipien und Strukturen zu erkennen. Als Vehikel dienen konkrete Situationen, die wiederum aufgrund ihrer Gegenwartsrelevanz ausgewählt werden.

Durch die Perspektive „Veränderbarkeit bewusst machen" bekommen auch die fachspezifischen Weisen des Umgangs mit Vergangenheit einen eigenen Zuschnitt. Dies soll am Beispiel des Jeismannschen Modells, Analyse, Sachurteil, Wertung als Dimensionen des Geschichtsbewusstseins, verdeutlicht werden: Am augenfälligsten wird die Verengung am Beispiel des „Sachurteils": Es ist nicht das (primäre) Ziel, ein bestimmtes historisches Phänomen als Teil seiner Zeit zu erkennen. Vielmehr soll am konkreten Phänomen immer etwas gezeigt werde, z.B. der Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Herrschaft oder der Schaden, den eine Gruppe von etwas hat und der Nutzen, den eine andere davon zieht.

Auch die „Analyse" eines Phänomens wird gelenkt durch die gegenwartsbezogene Intention, die eine Beschäftigung mit Geschichte ausgelöst hat. Durch diese Zielgerichtetheit geraten andere mögliche Aspekte, unter denen man sich dem Gegenstand zuwenden könnte, ins Hintertreffen.

In der Fassung der Rahmenrichtlinien vom Januar 1972 spricht Wolf dezidiert von der „Qualifizierung für taktisches und strategisches Handeln."[2155] „Wertungen" tendieren dazu, diesen Charakter zu bekommen. – Dadurch dass nur solche Aspekte aus der Vergangenheit betrachtet werden, denen Relevanz für die Gegenwart zuerkannt wird, haben diese politisches Gewicht. Nicht zuletzt deshalb machen die Rahmenrichtlinien „Ideologiekritik" zum Unterrichtsprinzip. Die Bereitschaft, auch sich selbst, und die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen besteht in der Theorie; in der Praxis zeigen sich an verschiedenen Stellen Tendenzen zu Totalisierung. Eigene Setzungen, z.B. die der allgemeinen Lernziele, der

[2155] Ohne Verfasser, wohl Wolf: Revision der hessischen Bildungspläne. Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1972. S. 24. (Rahmenrichtlinien Vorfassungen 1970/71, Privatarchiv Wolf).

Dominanz des situativen, projektorientierten Lernens gegenüber dem systematischen, des totalen Gesellschaftsverständnisses gegenüber den partiellen, werden nicht in Frage gestellt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Entscheidung, sich der Vergangenheit ausschließlich unter der Perspektive ihres Gegenwartsbezugs zu nähern, Einschränkungen, besondere Sichtweisen, spezielle Ausprägungen bei der Anwendung der historischen Methode nach sich zieht. Von der Richtigkeit der eigenen Position ist man überzeugt.

Der Umgang mit Geschichte in den Rahmenrichtlinien: Impulse für geschichtsdidaktische Weiterentwicklungen

Trotz dieser weit reichenden Kritik darf ein zweites nicht übersehen werden: Über alle Phasen der Entwicklung hinweg, von den ersten Entwürfen Wolfs, über die Impulse, die Muhlack und seine Kollegen gegeben haben, über die erste zur zweiten Fassung, steckt in den Rahmenrichtlinien ein reicher Fundus an theoretischen, didaktischen, methodischen Überlegungen, die zur Weiterentwicklung von Geschichtsunterricht beitragen können.[2156] Ohne Vollständigkeit anzustreben seien einige Aspekte aufgelistet:

- Hinweise zur Analyse von Situationen zur Realisierung von Lernzielen;
- Entwicklung projektorientierter Lernformen;
- Anregungen zur Beachtung der Vorprägungen der Schüler;
- Hinweise auf die relative Chronologie;
- Hinweise auf die Notwendigkeit, Längsschnitte horizontal zu vernetzen;
- Hinweise auf die Priorität von Prozessen vor den Ergebnissen, die u.a. zur Förderung von historischem Methodenlernen führt;
- Hinweise auf Differenzierung;
- Versuche, quellenkritische Verfahren zu systematisieren und zu elementarisieren;
- Ansätze, den Schülern die Vernetzung der Zeitdimensionen transparent zu machen;

[2156] Dieses Urteil und die exemplarische Auflistung von Beispielen hätte an sich auch die dritte und vierte Fassung zu berücksichtigen. Aus pragmatischen Gründen wird darauf verzichtet. Prozesse, die noch nicht dargestellt sind, können nicht analysiert werden.

- Auseinandersetzung mit der Frage, ob situatives das systematische Lernen ergänzen oder ersetzen sollte;
- Überlegungen zur Auswahl von Inhalten und Methoden;
- Hinweise auf die Operationalisierung von lernzielorientiertem Geschichtsunterricht;
- Maßnahmen zur Implementation.

Die Auflistung von Ansätzen, die zum Teil später in den von Geschichtsdidaktikern entwickelten Positionen auftauchen, können und sollen nicht als Erfindung der Rahmenrichtlinien dargestellt werden. Es handelt sich dabei häufig um Ergebnisse einer Suche nach zeitadäquaten Formen des Umgangs mit Geschichte. Sie liegen quasi in der Luft, werden von verschieden Fragestellungen her aufgegriffen und ausdifferenziert und tauchen dann als Teilaspekte in ganz verschiedenen Konzepten auf. Im Gespräch artikulierte Karl-Ernst Jeismann dies, indem er feststellt, „mein Ansatz steht den Rahmenrichtlinien in vielem durchaus nahe."[2157]
Die Leistung der Autoren der Rahmenrichtlinien soll weder überbewertet noch geschmälert werden. Es bleibt festzuhalten, sie standen als erste vor dem Zwang, die „Gesichtspunkten und Forderungen der Curriculumwissenschaft [...] bis zum konkreten Unterricht durchziehen" und so „Farbe bekennen" zu müssen.[2158] Die teilweise voraus greifenden Detaillösungen wurden aber eingebunden in ein Gesamtkonzept, das einseitigen Setzungen folgte.

***

Der Arbeitsschwerpunkt Geschichte hatte trotz interessanter Ansatzpunkte im Detail, keine Chance, die Akzeptanz der Öffentlichkeit zu finden. Das verhinderte schon die Rigorosität, mit der er den Gegenwartsbezug als Prinzip vertrat und die Politisierung der Zielsetzung für die Beschäftigung mit Vergangenem. Ob es möglich gewesen wäre, zu einem von breiter Zustimmung getragen Konzept zu finden, ist eine Fragestellung der fiktionalen, der ungeschehenen[2159] Geschichte. Wäre der Edelsteinsche Weg über die Abstimmung von Experten zu einem Konzept zu finden gangbar gewesen, bei dem auch Fundamente (wie der dominierende Gegenwartsbezug oder der chronologische Orientierung) zur Disposition stehen, wenn diese dem Diskurs nicht standhielten? Wären die Träger des Protestes in der Lage gewesen, konstruktiv mit einander zu arbeiten?

[2157] Gespräch mit Jeismann.
[2158] Haller/Schurig/Wolf, Arbeitsschwerpunkt Geschichte, 1972, S. 613.
[2159] Vgl. Demandt, A.: Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen?
Göttingen ³2001.

Ein Blick auf die Trägergruppen des Protests soll eine plausible Grundlage für die Beantwortung der fiktionalen Frage liefern.

7.4 Trägergruppen des Protests gegen die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Historiker und hessischer Elternverein

7.4.1 Positionen von Historikern

Für einige Monate des Jahres 1972 schien die Chance zu bestehen, eine kreative und effektive Zusammenarbeit zwischen dem Lehrplanteam Gesellschaftslehre, Fachhistorikern und Geschichtsdidaktikern in die Wege zu leiten, die eine intensive Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Position einschloss. Es zeichnete sich ab, dass sich die Kooperation auch in Bezug auf die Unterrichtsmaterialien fortsetzen würde. Einzelne Historikergruppen hatten deren Bedeutung erkannt und deshalb die Bereitschaft zur Mitarbeit signalisiert.

Davon war ab 1973 nichts mehr zu spüren. Ein tiefer Bruch war erfolgt; die Bereitschaft, miteinander zu kommunizieren fehlte auf beiden Seiten. Die Prämissen des je anderen wurden nie diskutiert; man bemühte sich vielmehr, die je eigene Position durchzusetzen. Am anderen suchte und fand man Angriffspunkte. Zu Selbstreflexion war man kaum bereit. – Die meisten Historiker lehnten das neue Fach Gesellschaftslehre grundsätzlich ab, weil es der Geschichte nur dienende Funktion zuwies. Sie zeigten drastisch auf, was Geschichte im Korsett der Rahmenrichtlinien alles nicht leisten konnte.[2160] Ob Geschichtsunterricht jemals geleistet hat, was hier behauptet wurde, blieb unter den (meisten) Historikern ebenso undiskutiert, wie die möglichen Chancen, die ein gegenwartsbezogener Umgang mit Vergangenem vielleicht haben könnte. Die wenigen, die sich grundsätzlich bereit erklärten, die Prämissen der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zu bedenken (wie Ulrich Muhlack), tendierten dazu, eher Defizite Geschichtsverständnis der Rahmenrichtlinien zu suchen, als Ansätze zur Optimierung.

Bei der Wahl der Mittel zeigten viele Historiker sich nicht zimperlich: Si ist die Kritik Wolfs an der Zitierweise Nipperdeys durchaus berechtigt.[2161] Stürmer unterscheidet verbindliche Lernziele nicht von den

[2160] Konkretisierungen werden im Kapitel 7, Kritiken der Historiker dargestellt.

[2161] Wolf, H.: Geschichtsunterricht oder Gesellschaftslehre? Die hessischen Rahmenrichtlinien für Ge-sellschaftslehre unter der Lupe. Darstellende Thesen. In: Materialdienst der Evangelische Akademie Bad Boll zur Tagung Schulung statt Schule? 10. – 11. November 1973. S. 8. (Geschichte II. Privatarchiv Wolf). Nipperdey stellt in Bezug auf die Rahmenrichtlinien fest: „Wer die Geschichte als abgeschlossene Vergangenheit, die unabhängig von unserem Bewußtsein, von unseren jeweiligen gesellschaftlichen Interessenslagen besteht, auffaßt, erliegt einem objektivistischen Irrtum." (Nipperdey/Lübbe, Gutachten, 1973, S.). Die Rahmenrichtlinien stellen in den einleitenden Überlegungen zum Gegenwartsbezug fest: „Damit scheidet eine Konzeption des Geschichtsunterrichts, wie auch der Geschichtswissenschaft, aus, der die Geschichte als in sich abgeschlossene Vergangenheit gilt, als eine Ansammlung von objektiv gesicherten Daten und Tatsachen, die unabhängig von unserem Bewußtsein, von unserer jeweiligen gesellschaftlichen Interessenslagen existieren." (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 19).

Hinweisen im Teil B und von der Grundlegung des historischen Aspekts.[2162] Mann charakterisiert die erste Fassung der Rahmenrichtlinien als verbindlichen Lehrplan.[2163] Jeismann/Kosthorst interpretieren die Rahmenrichtlinien als normative Didaktik, die vorgibt, „die Unterrichtsentscheidungen aus den obersten Setzungen" abzuleiten.[2164] Conze diagnostiziert ihre Verfassungsfeindlichkeit.[2165]

Für solch harsche Kritik gibt es verschiedene Ursachen. Da ist einmal die ernste Sorge, dass die Chancen und Möglichkeiten, die in der Beschäftigung mit der Vergangenheit liegen, für Schüler verschüttet und verkürzt werden. Belege dafür lassen sich in jeder Kritik finden. Stürmer beklagt: „Die Vermittlung von Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt ist aber nicht in der von den Rahmenrichtlinien vorgenommenen Form zu versimpeln, daß darüber der grundlegend empirisch-konkrete Charakter der Historie verloren geht."[2166] Golo Mann kritisiert den selektiven

[2162] Stürmer, M.: Auf dem Weg zur schönen neuen Welt. Geschichte und die hessischen Rahmenrichtlinien zur „Gesellschaftslehre". In: Materialdienst der Evangelische Akademie Bad Boll zur Tagung Schulung statt Schule? 10. – 11. November 1973. S. 14. (Geschichte II. Privatarchiv Wolf): „Die Rahmenrichtlinien stellen alles zur Diskussion, aber nicht sich selbst. Sie erreichen damit Identifikation, Suggestion und Überwältigung, während sie ohne Ende versichern, es allein auf ‚Selbst- und Mitbestimmung' abgesehen zu haben."

[2163] Golo Mann, im Interview mit Richard Löwenthal im Oktober 1972.

[2164] Jeismann/Kosthorst, Geschichte und Gesellschaftslehre, 1973, S. 263.

[2165] Frankfurter Rundschau: „Der verantwortungsbewußte Lehrer ist überfordert." Stellungnahme eines Gegners der hessischen Rahmenrichtlinien „Gesellschaftslehre". 10. Mai 1973. Conze stellt fest: „Die Geschichte einerseits zu eliminieren, andererseits als ‚Veränderbarkeit' alles Gegebenen zu instrumentalisieren, um Kinder und Jugendliche in einer geschichtsfremden, wirklichkeitsreduzierten, negativ und mißtrauisch gesehenen Welt für Konflikte aktionswillig zu machen, das wird wohl in keiner vergleichbaren Nation der Erde zum hervorgehobenen Ziel des politischen Unterrichts gemacht und kann in dieser Weise auch nicht mit dem sicherlich besonders notwendigen Erlernen der Grundrechte begründet werden."

[2166] Stürmer, M.: Auf dem Weg zur schönen neuen Welt. Geschichte und die hessischen Rahmenrichtlinien zur „Gesellschaftslehre". In: Materialdienst der Evangelische A-

Zugriff, der die Vielfalt menschlichen Seins nicht ins Licht rückt. Hans Mommsen sieht die Rahmenrichtlinien am Eigentlichen der Geschichte vorbeigehen: „Das Eigentümliche des historischen Ansatz ist nur, daß er nicht funktional und nicht strukturell im strengen Sinne, sondern genetisch ist."[2167] Auch bei der Analyse der Zweitfassung stellt Nipperdey fest: „Weder das Problem des Quer- noch das der Längsschnitts wird gelöst. Die volle Wirklichkeit einer Zeit oder eines Prozesses und die Möglichkeit, an einer solchen Wirklichkeit Vormeinungen und Ideologien zu korrigieren, die Komplexion von Wirklichkeit und Handeln, Intention und Folgen, die Alternativen menschlicher Welt- und Daseinsgestaltung zu erfahren, das bleibt den Schülern in den Unterrichtsbeispielen weiterhin vorbehalten"[2168]. – Die Reduzierung der Beschäftigung mit Geschichte auf einen Teilaspekt ist es also, was beklagt wird, die Instrumentalisierung der Geschichte für gegenwartsbezogene, politische Zwecke, die Missachtung des fachinternen Grundkonsenses über Ziele, Inhalte und Methoden.

Daneben spielt die Sorge um das Fortbestehen der Disziplin an den Universitäten eine nicht unbeträchtliche Rolle. Oft nur in Nebensätzen, aber irgendwo in jeder Kritik, erfolgt der Hinweis auf die Rückwirkung des von den Rahmenrichtlinien vertretenen Konzepts auch auf die Hochschulen. Stürmer erwähnt die Planungen an der Gesamthochschule Kassel, mittelalterliche und alte Geschichte nicht zu besetzen, Conze stellt fest, dass die Lehrer, weil eine adäquate wissenschaftliche Ausbildung für das Mischfach Gesellschaftslehre nicht möglich sei, dilettieren müssen, Mommsen verweist auf die Konsequenzen für den gesamten tertiären Bildungssektor. Im Zeitzeugengespräch nach 25 Jahren geht Jeismann davon aus, dass vor allem die Sorge um das Fortbestehen der Disziplin ein Gespräch zwischen den Gruppen unmöglich gemacht habe.

Erwähnt sei noch, dass gerade die Historiker sich nach Verbündeten umsahen: Conze unterstützte, obwohl kein Parteimitglied, auf vielen Podiumsgesprächen die CDU – die CDU verteidigte dafür die Position eines eigenständigen Geschichtsunterrichts.[2169] Die stärksten Verbündeten für

kademie Bad Boll zur Tagung Schulung statt Schule? 10. – 11. November 1973. S. 20.

2167 Mommsen, H.: Manuskript, ohne Titel, ohne Datum, wohl für die GEW-Tagung im Mai 1973. S. 2. (Geschichte II, Privatarchiv Wolf).

2168 Nipperdey, Noch einmal die hessischen Rahmenrichtlinien: Neue Fassung und alte Zöpfe, 1974, S. 125.

2169 Besonders Alfred Dregger spielte hier ein aktive Rolle. Vgl. auch seine Rede Dregger, „Orientierung an der Geschichte". Thesen der CDU Hessen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. von 4. November 1977. (Privatarchiv Zitzlaff).

die Historiker waren aber die Eltern. Durch sein Gutachten für den hessischen Elternverein war Nipperdey für viele Eltern zur Galionsfigur des Widerstands.

7.4.2 Die Position des hessischen Elternvereins

In der Presse wird die Macht der Eltern als Widerstandsgruppe gegen die Rahmenrichtlinien immer wieder betont.[2170] Gebündelt wird sie vom im Sommer 1972 aus Oppositionsgruppe gegen die Rahmenrichtlinien gegründeten „hessischen Elternverein" (hEV). Seine Initiativen und Veranstaltungen erreichten Tausende von Anhängern. Für März 1974 gibt der hEV eine Mitgliederzahl von 700 an. „Darunter seien lediglich 30 Aktive!" zitiert der Hausjuristen im HKM Lutz Dietze[2171] den Elternverein. Nach seinen Analysen bestehen die Aktivisten vor allem aus freiberuflichen Akademikern und Angehörigen der Oberklasse, während die sonstigen Mitglieder vor allem der oberen Unterschicht und unteren Mittelschicht angehörten. – Dietze hatte 1974 eine Aktennotiz über den Elternverein für v. Friedeburg erarbeitet.[2172] Die Landtagswahl stand unmittelbar bevor und die Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien wurde zunehmend als Bedrohung für die SPD-Mehrheit empfunden.

Der hEV war in 20 „Zweigstellen" untergliederte, eine Art Kreis- bzw. Ortsverbände; zunehmend wurden Elternvereinsmitglieder auch in die Elternbeiräte auf Schul-, Kreis- auch Landesebene gewählt. Der Elternverein gelangte so zu Einfluss in den zustimmungspflichtigen Gremien.

Der Verein bot ein Netzwerk an Informationen an, auf Veranstaltungen und Tagungen, aber auch durch Rundbriefe[2173] und Materialbörsen.

2170 Vgl. z.B. Frankfurter Allgemeine Zeitung: Hessische Eltern – Friedeburgs wirkungsvolle Gegner. Mehr als eine Bürgerinitiative. 7. Januar 1974.

2171 Dietze erstellte im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums ein Gegengutachten anläßliche der Klage gegen die Rahmenrichtlinien (Dietze, Reform, 1976).

2172 Dietze, L.: Aktennotiz für Herrn v. Friedeburg. 23. April 1974. S. 1. (Eltern I. Teilbestand Hessischer Elternverein. Privatarchiv Wolf).
„Der hEV ordnet sich in die Tradition faschistoiden Gruppierungen die ad-hoc entstehen und bei entschlossener Härte der Gegners nach ein paar Jahren zerfallen, zwanglos ein; d.h. er hat – und darin liegt seine gegenwärtig eigentliche Gefährlichkeit – einen Mitläufer-, bzw. Verunsicherungs- und Entmutigungseffekt bei breiten Mittelschichten, die sich u. U. hierdurch abhalten lassen, ihrer ehemals gewählten Regierung das Vertrauen wieder auszusprechen." (Ebd., S. 3f). (Eltern I. Teilbestand Hessischer Elternverein. Privatarchiv Wolf).

2173 Monatlich erschien z.B. der Elternbrief. (Eltern I. Teilbestand Hessischer Elternverein. Privatarchiv Wolf).

Er war Auftraggeber für wissenschaftliche Gutachten. Die Philosoph Hermann Lübbe, einige Jahre Staatssekretär am Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen und wie bereits festgestellt, der Historiker Thomas Nipperdey begutachteten die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre,[2174] der Germanist Paul Stöcklein kritisierte die Rahmenrichtlinien Deutsch.

Aber nicht nur mit Argumenten wurde gearbeitet; man nutzte auch andere, durchaus auch wenig anerkannte Formen der Solidarisierung: Leserbriefaktionen wurden von Elternvereinsmitgliedern in Gang gesetzt, teilweise schürte man auch Ängste der Eltern. Über Wochen waren die Drohungen des Elternvereins, „Klage gegen den Kultusminister"[2175] zu erheben, ein Dauerbrenner in der hessischen Presse; die Drohung wurde schließlich wahr gemacht.[2176]

In der hessischen Öffentlichkeit war der Elternverein nicht umstritten. Er galt als CDU-Wahlkampf-Hilfsorganisation,[2177] als Versuch einiger wirtschaftlich wohlbestallter Eltern, die Massen zu beeinflussen. Die „Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Eltern" verstand sich als eine Art Gegenorganisation gegen den Elternverein;[2178] sie erreichte aber nie seine Öffentlichkeitswirksamkeit.

Das Ziel des Elternvereins war eindeutig, die Rahmenrichtlinien zu stoppen. Besonders kritisch wurden die Vorkehrungen des Kultusministeriums verfolgt, die Rahmenrichtlinien in die Erprobung zu geben. Vor

2174 Nipperdey, T./Lübbe, H.: Gutachten zu den Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre des Hessischen Kultusministers. In: Schriftenreihe des hessischen Elternvereins, Heft 1. (Privatarchiv Glaser).

2175 Frankfurter Neue Presse: Notfalls Klage gegen den Kultusminister. 5 Juli 1973.

2176 Auch dies war über Tage hinweg Thema der hessischen und außerhessischen Tageszeitungen. Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung: Sind die Rahmenrichtlinien verfassungskonform? Eltern beantragen einstweilige Verfügung gegen die Erprobung. 2. August 1973.
Zum Komplex: gerichtliches Vorgehen gegen die Rahmenrichtlinien vgl. auch die Aktenbestände: Prozesse, HKM 957/5630 (hier liegt auch das vom Antragssteller in Auftrag gegebene Gutachten Lerche „Zur Frage der Rechtmäßigkeit der sogenannten Hessischen Rahmenrichtlinien/Sekundarstufe I/Gesellschaftslehre (Fassung 1973));" Gutachten Staatsgerichtshof. Privatarchiv Wolf (hier sind Stellungnahmen der Abteilung Schulplanung und die Rohfassung des Gutachtens Dietze abgelegt), sowie Dietze, Reform, 1976 (hierbei handelt es sich um das vom Hessischen Kultusminister in Auftrag gegebene Rechtsgutachten zu den „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I 1973".

2177 Below, P.: Er ist geschickt gemacht, dieser hessische Elternverein. Ohne Datum. Mit zwie Stempeln versehen: Hessische Lehrerzeitung. Vertraulich. S. 3. (Eltern I. Teilbestand Hessischer Elternverein. Privatarchiv Wolf).

2178 Ein Schriftwechsel dokumentiert die Auseinandersetzung mit hEV. (Eltern II. Teilbestand Ar-beitsgemeinschaft sozialdemokratischer Eltern. Privatarchiv Wolf)

allem die Beachtung der Rechte des Landeselternbeirats wurde vehement eingefordert.

Ein anderer Schwerpunkt für die Arbeit des Elternvereins war der Umgang der Rahmenrichtlinien mit dem Thema Familie. Als besonders Fressen erwies sich die Unterrichtsmaterialien Familie, herausgegeben von Dorothea Grolle und Gerhard Wenz.[2179] Die beiden Autoren hatten, ohne dies klar auszuweisen, zum Thema Kinderarbeit im 19. Jahrhundert aus einem Sammelband des DDR Sozialhistorikers Kuczynski zitiert, bzw. eine große Anzahl von Quellen übernommen. In allen hessischen Lokalzeitungen, in der überregionalen Presse, auch im Spiegel wurde dazu Stellung bezogen. Neben dem Elternverein schlachtete vor allem die CDU das Vorgehen der Co-Autoren aus; der Wahltermin rückte immer näher. – Die politische Verantwortung hatte Friedeburg zu tragen, die inhaltliche Verteidigung übernahmen Haller und Wolf.[2180] In einem ausführlichen Konvolut setzten sie sich mit der „sog. Kritik der CDU" auseinander. Sie versuchten mit Belegstellen aus dem Themenheft, durch das Zitat der Quellen, vor allem aber dadurch, dass sie zeigen, dass sich auch andere Quellenbände für den Geschichtsunterricht auf Kuczynski beziehen, die Haltlosigkeit der Vorwürfe zu belegen. – Die Öffentlichkeit akzeptierte die Erklärungen jedoch kaum. Es war nicht einmal zu vermitteln, dass die Unterrichtsmaterialien nur Beispielcharakter hatten und nicht „verbindlich" waren.[2181]

Schon „die Welt" als die Entdecker hatte nicht differenziert: „Teile der hessischen Lehrpläne aus „DDR"–Buch abgeschrieben" lautete die Schlagzeile. Etwas genauer war man im Text: „Die Verfasser der zu den umstrittenen hessischen Rahmenrichtlinien gehörenden Materialhefte für das Fach Gesellschaftslehre haben eine große Anzahl von Texten aus einem Standardwerk der kommunistischen Geschichtsschreibung abgeschrieben."[2182] Dass fast ausnahmslos Quellen abgeschrieben wurden, wobei nicht deutlich gemacht wurde, dass man die Quellen „nach Kuczynski" zitierte, erfährt der Leser nicht. Die Quellen stammen u.a. aus

2179 Der Hessische Kultusminister: Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Gesellschaftslehre 7./8. Jahrgangsstufe. Heft 2 Familie. Frankfurt/Main 1973.

2180 Ohne Verfasser, wohl Haller und Wolf, sog. Kritik der CDU. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien. Kontroverse Unterrichtsmaterial „Familie". Privatarchiv Wolf).

2181 Vgl. hierzu exemplarisch das Spiegelinterview mit Wolf: Der Spiegel: Thema Familie. 18. Februar 1974.
Selbst dem Spiegel gelten Haller und Wolf als die Autoren; im Impressum werden aber eindeutig Wenz und Grolle ausgewiesen.

2182 Die Welt: Teile der hessischen Lehrpläne aus „DDR"–Buch abgeschrieben. 15. Februar 1974.

„Acta des Kabinetts Friedrich II., Immediatberichte der Kammerpräsidenten“,[2183] aus anderen Beständen des Deutschen Zentralarchivs, Abt. Merseburg,[2184] aus Publikationen des Reichskanzleramts, Berlin.[2185] Die Auswahl der Quellen, ihre Anordnung wurde nicht weiter überprüft.

***

Bei aller Kritik am Vorgehen der Gegner der Rahmenrichtlinien, trotz der Missachtung mancher Intention der Rahmenrichtlinien bei der Kritik, die Analyse macht auch sichtbar, dass die Entwürfe an unterschiedlichen Stellen an die Substanz der Gegner gingen. Das war nicht nur, wie Haller und Wolf glauben machen wollten, ein Problem der Kommunikation. Lösungsansätze waren zum Teil noch nicht gedacht, Ängste bordeten über, Motivation zur Selbstreflexion bestand noch kaum. – Die fiktionale Frage, ob Chancen für einen Konsens zum Umgang mit Geschichte bestanden hätten, muss wohl mit nein beantwortet werden. – Dennoch wurden schon ab Ende 1972 Maßnahmen zur Implementation des Ansatzes ergriffen:

7.5 Maßnahmen zur Implementation

Trotz der massiven Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien liefen intern die Maßnahmen zur Implementation weiter. Die Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien sollte, so war es geplant gewesen, eine Initiative für die innere Reform sein. Durch eine Vielzahl von Maßnahmen sollten Lehrer und Schüler sich mit ihren neuen Aufgaben, mit dem neuen Verständnis von Unterricht bekannt machen können. Man ging davon aus, dass mittelfristig auch die Veränderung der Lehreraus- und -fortbildung[2186] notwendig sei: Das für die Gesamthochschule Kassel entwickelte Studienkonzept war die Idee, an der man sich orientierte: Es

[2183] Der Hessische Kultusminister: Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Gesellschaftslehre 7./8. Jahrgangsstufe. Heft 2 Familie. Frankfurt/Main 1973. S. 54, Material 61–64.

[2184] Der Hessische Kultusminister: Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Gesellschaftslehre 7./8. Jahrgangsstufe. Heft 2 Familie. Frankfurt/Main 1973. S. 58–60, Material 75 und 76.

[2185] Der Hessische Kultusminister: Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Gesellschaftslehre 7./8. Jahrgangsstufe. Heft 2 Familie. Frankfurt/Main 1973. S. 84, Material 126f.

[2186] Vgl. hierzu die Diskussionen, die sich in den sogenannten Aussprachelehrgängen abbilden: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Berichte über die Arbeit in der zentarlen und regionalen Lehrerfortbildung in den Jahren 1977/1978. 1979; Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Wirksamkeit von Lehrerfortbildung für pädagogisches Handeln. 1981

sollten Stufenlehrer ausgebildet werden, die neben Fachkompetenz speziell auch die Befähigung zu integrativem, projekt- und schülerorientiertem Unterricht erwerben konnten. Zudem war geplant, für die zweite Phase der Lehrerbildung alle Lehrer nach dem Vorbild der gymnasialen Studienseminare zu organisieren.

Die dritte Phase, die Lehrerfortbildung, sollte eine gewichtige Rolle bekommen: Neben die zentralen Lehrgänge des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung‘[2187] sollte der ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung‘[2188] treten, der sich an den Vorschlägen regionaler Zentren für schulnahe Curriculumentwicklung orientieren sollte, wie sie von der Projektgruppe „Organisation der Curriculumentwicklung“ des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft vorgelegt worden waren und u.a. von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates aufgegriffen wurden.

In weiteren, als Schulversuch organisierten Projekten wie beispielsweise KORAG (Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen)[2189] entwickelten kleine Lehrergruppen Unterrichtsmaterial für interessierte Kollegen. Die Idee, die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien zuerst über die Entwicklung konkreter Materialien zu betreiben, wird wieder deutlich.

Auch die Fachgruppen Rahmenrichtlinien sollten vorrangig Unterrichtsmaterialien zu einzelnen Lernfeldern erarbeiten[2190] und veröffentli-

[2187] Vgl. die Lehrgangsprotokolle des Typus: Rahmenrichtlinien. Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien. (Bibliothek des HILF).

[2188] Informationen zu diesem Modellversuch gibt die Zeitschrift curriculum konkret, die begleitend in den Jahren 1973 – 1976 herausgegeben wurde. (Privatarchiv Haller). Größere Arbeiten aus dem Umfeld der Curriculumreform erschienen als Beiheft zu curriculum konkret, so z.B. die Dissertationen von Haller und Wolf.
Die Unterrichtspraktischen Ergebnisse wurden in der Reihe „Ergebnisse regionaler Lehrerfortbildung in Hessen“ publiziert (Bibliothek des HILF).

[2189] Zum Modellversuch KORAG in diesem Band.

[2190] Vgl. z.B. die Aussagen in der Berufsbiographie Wenz und Grolle (Protokolle von Rahmenrichtlinien Fachgruppen. Ref. IV C 5. I. Teil 1. [Aktenschachtel] Az: 957/530. Aktenschachtel 3. Teilbestand Gesellschaftslehre und Gemeinschaftskunde. HKM.) sowie die Hinweise in: Engelhardt, R.: Herrn Hartmut Wolf. 28. Februar 1974. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/1972. Privatarchiv Wolf). In diesem Schreiben beklagt Engelhardt die Unfähigkeit der 1974 bestehenden Gruppe, Unterrichtsmaterialien zu erstellen, und vergleicht in diesem Kontext mit der „seinerzeitige[n] Situation [...] als wir vor der politischen Notwendigkeit standen, mit der Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien auch möglichst rasch einige Materialsammlungen vorzulegen. Und da fanden sich eben Böttcher, Wenz und Engelhardt. Was wir da geschrieben haben und schreiben konnten, ist nicht nur dem

chen.[2191] An den Lehrgängen des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung' waren sie als Multiplikatoren beteiligt.[2192] Auch hier war das Ziel, Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten. An den Lehrgängen nahmen Lehrer teil, die sich exemplarisch darin üben sollten, zu den allgemeinen Lernzielen der Rahmenrichtlinien und ihnen zugeordneten Themenschwerpunkten Unterrichtsmodelle zu erarbeiten.

Haller und Wolf hatten Überlegungen zur Umstrukturierung der bisherigen Lehrgangsarbeit entwickelt.[2193] Ziel war jetzt, die Lehrer zu „kooperativen Arbeitsprozessen" im Hinblick auf die „konkrete Planung von Unterricht" auf der Grundlage der stufenbezogenen Rahmenrichtlinien zu motivieren und zu befähigen.[2194] In den Lehrgängen sollte der

Schwung der ersten Stunde zu verdanken, sondern auch schlicht der Fähigkeit zu diesem Geschäft."

Vgl. auch die Tagesordnungen der Sitzungen der Fachgruppen. (Gesellschaftslehre, Band II, HKM 957/5630).

2191 Die Materialien wurden in einer eigenen Reihe publiziert: Der Hessische Kultusminister: Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien. Frankfurt/Main. Nicht in allen Materialsammlungen, vor allem aber in den früh erschienenen, wurde angegeben, wer für „die vorliegende Fassung zuständig" ist. Für Gesellschaftslehre 5./6. Jahrgangsstufe. Heft 1 Schule ist z.B. Gisela Böttcher, für Gesellschaftslehre 7./8. Jahrgangsstufe. Heft 2 Familie sind Dorothe Grolle und Gerhard Wenz zuständig, für Gesellschaftslehre 5./6. Jahrgangsstufe. Heft 4 Wirtschaft ist Dieter Sippel verantwortlich.

2192 Allein für das erste Halbjahr 1973 sind elf solcher Lehrgänge nachgewiesen; zu den Lehrgangteams zählten im Laufe der Zeit einige weitere Mitarbeiter, die in einer Anlage als „Gäste" der „Fachgruppe Gesellschaftslehre zur Erarbeitung von Rahmenrichtlinien S I" geführt werden: Hartmut Gries, Rainer Weiffenbach, Gerd Steffens, Wolfgang Kistner, Manfred Breuer und Gisela Böttcher. (Anlage zu einem Erlaß des Hessischen Kultusministers, durch den den Lehrgangteams Unterrichtsbefreiung erteilt wird. IV B 1 – 957/5630 – 48: An die Damen und Herren Mitglieder der Fachgruppe Gesellschaftslehre. 22. Dezember 1972. (Gesellschaftslehre Band I, HKM 9575/630).

2193 Vgl. hierzu: IV B 4 –957/21 (Ingrid Haller/Hartmut Wolf): Vorüberlegungen zur Entwicklung einer Lehrgangsdidaktik. 6. September 1972. (Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf): Die Mitglieder der Rahmenrichtliniengruppen sollen an der Lehrgangsarbeit beteiligt sein; die „Lehrgangserfahrungen bilden für die Rahmenrichtliniengruppen eine wichtige Grundlage zur Beurteilung des jetzt erreichten Arbeitsstandes unter dem Gesichtspunkt der Weiterentwicklung" (ebd., S. 7).
Engelhardt analysiert den ersten Lehrgang zur ‚Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien', der nach den Prinzipien der ‚Vorüberlegungen' organisiert wurde. (Engelhardt, R.: Beobachtungen beim Lehrgang 2097: „Rahmenrichtlinien Lernbereich Gesellschaftslehre – Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien „ vom 11. – 15.9.1972. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72. Privatarchiv Wolf).

motivieren und zu befähigen.[2194] In den Lehrgängen sollte der Zusammenhang „zwischen den Unterrichtsmaterialien und den Rahmenrichtlinien" hergestellt, „begründete „Strukturierungsvorschläge für die Arbeit mit den Materialien im Unterricht" entwickelt und „Hinweise auf mögliche Schwierigkeiten und Probleme im Unterricht, auf die man sich einstellen muß"[2195] gegeben werden. Die Lehrgangsergebnisse sollten in die oben angesprochenen, und von einzelnen Mitgliedern der Rahmenrichtliniengruppen verantworteten ‚Unterrichtsmaterialen' einfließen.[2196] Dazu fanden so genannte „Auswertungslehrgänge"[2197] statt. – Unterrichtsmaterialien, darauf wies Engelhardt hin, hatten sicher nicht nur die erwünschte innovative Wirkung. Gerade ältere Lehrer, die gewöhnt waren, sich an Stoffplänen zu orientieren, übernahmen die vorgelegten Materialien wohl ohne weitere Bearbeitung.[2198]

Um die Implementationsmaßnahmen zu bewerten, müsste man wissen, wie die Akzeptanz der Rahmenrichtlinien an den Schulen war. In seiner Dissertation hat Kurt Pohl versucht, durch empirische Untersu-

2194 Ingrid Haller/Hartmut Wolf): Vorüberlegungen zur Entwicklung einer Lehrgangsdidaktik. 6. September 1972. S. 2 und S. 5f. (Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf):

2195 Vgl. hierzu: Engelhardt, R.: Beobachtungen beim Lehrgang 2097: „Rahmenrichtlinien Lernbereich Gesellschaftslehre – Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien" vom 11. – 15.9.1972. S. 10. (Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Entwürfe 1971/72. Privatarchiv Wolf). Engelhardt orientiert sich fast wörtlich an den Vorgaben aus: IV B 4 –957/21 (Ingrid Haller/Hartmut Wolf): Vorüberlegungen zur Entwicklung einer Lehrgangsdidaktik. 6. September 1972. S. 7f. (Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf).

2196 Vgl. hierzu noch einmal: IV B 4 –957/21 (Ingrid Haller/Hartmut Wolf): Vorüberlegungen zur Entwicklung einer Lehrgangsdidaktik. 6. September 1972. S. 7. (Erarbeitung I, Akten HKM. Teilbestand Rahmenrichtliniengruppen. Privatarchiv Wolf): „Die Dokumentation dieser Erfahrungen durch Veröffentlichungen („Unterrichtsmaterialien") hat einmal Angebotscharakter für alle interessierten Schulen und Lehrer." Darüber hinaus sollten sie – ähnlich wie das schon für die Projekte der Klafkikommission geplant war, „Hilfe bei Unterrichtsplanung, Durchführung und Auswertung" werden.

2197 Aus den Akten lässt sich dokumentieren, dass das Hessische Institut für Lehrerfortbildung beim Kultusministerium Dienstbefreiung für die Mitglieder der Fachgruppe beantragte, und zwar sowohl im Hinblick auf die Vorbereitung als auch auf die Durchführung und Auswertung der Lehrgänge. (Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Engelhardt): Herrn Amtmann Epstein beim Hessischen Kultusministerium. Ohne Datum (Eingangsvermerk 21.12.1972). (Gesellschaftslehre Band I, HKM 957/5630). Die Fehlzeiten, die so für die einzelnen Schulen aufliefen, waren also beträchtlich. Auf die daraus resultierenden Proteste vor allem auf Seiten der Eltern war schon hingewiesen worden.

2198 Gespräch mit Margarete und Rudolf Engelhardt.

chungen in hessischen Schulen die Wirkung von Bildungsreform auf Geschichtsunterricht zu erheben.[2199]

Von Schule zu Schule muss wohl mit großen Schwankungen gerechnet werden. Die insgesamt eher geringen Rückläufe an Erprobungsberichten haben zwar sicher mit der bürokratischen Kompliziertheit des Verfahrens nach dem zweiten Erprobungserlass zu tun. Sie sind wohl aber auch Indiz für das abflauende Interesse an Reform, bzw. für die Wirkung der Negativkritik.

Auch politisch, in Bezug auf die Landtagswahlen, wurde die Schulpolitik negativ bewertet. Aus der Landtagswahl vom 27. Oktober 1974 ging die CDU mit 47,3% erstmals als stärkste Partei hervor; ihrem Stimmenzuwachs von 7,6% standen Stimmenverluste der SPD und der FDP von jeweils 2,7% gegenüber.[2200] Dennoch konnte die SPD-FDP Koalition weiterregieren. Die Schuld an den Verlusten der Koalition wurde, vor allem in der öffentlichen Diskussion, der Schulpolitik, speziell der Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien, zugewiesen. Die Wahlanalysen ergaben weniger eindeutige Ergebnisse.

7.6 Die landespolitischen ‚Konsequenzen': Landtagswahl 1974

Bei den Koalitionsvereinbarungen setzte die FDP durch, daß die Gesamtschulversuche zurückgefahren wurden, daß die „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre [...] zu überarbeiten und neu zu formulieren" seien. „Die Gesichtspunkte der Toleranz, der Pluralität und der Verpflichtung zu objektiver Darstellung der gesellschaftlichen Wirklichkeit sind zu berücksichtigen." Dazu seien die „Materialien [...] zu überprüfen"[2201] und die „Kommissionen für Rahmenrichtlinien [...] so zu besetzen, daß wissenschaftstheoretischer Pluralismus und ein breiter politischer Konsens gewährleistet sind." – Die „Grundsatzentscheidung darüber, ob die Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde in der Sekundarstufe I als integriertes Fach Gesellschaftslehre oder kooperativ unterrichtet werden sollen, [sei nach Ablauf der Erprobungszeit] neu zu treffen."[2202]

2199 Pohl, Bildungsreform, 1996.

2200 Borowsky, Deutschland, 1980, S. 209.

2201 Dieser Hinweis bezog sich auf die Kontroverse um die Unterrichtsmaterialien Familie, von der vorhin kurz die Rede war.

2202 Koalitionsvereinbarungen zwischen SPD und FDP nach den hessischen Landtagswahlen vom Oktober 1974, Ziffer I.10, S. 13. (Privatarchiv Haller).

Lange Zeit war unklar, ob es der FDP gelingen würde, eine weitere Amtsperiode v. Friedeburgs als Kultusminister zu verhindern.[2203] Es widersprach jedem politischen Usus, in personelle Entscheidungen des Koalitionspartners einzugreifen. Ohne seinen Namen tatsächlich auszusprechen, forderte der FDP-Landesvorsitzende Karry, dass v. Friedeburg nicht mehr zur Regierungsmannschaft gehören dürfe. Überdeutlich wurde Karry Anfang Dezember 1974, nachdem er die Koalitionsverhandlungen mit der SPD unterbrochen hatte: Die „Verärgerung breiter Wählerschichten über die hessische Schulpolitik [ist] an uns nicht spurlos vorübergegangen"[2204]. Auch die Bundes-FDP und die Bundes-SPD beteiligten sich an der Kampagne gegen v. Friedeburg: Die FDP fürchtete einen dauerhaften Wechsel eines Teils ihrer Wähler zur CDU. Große Bedeutung maß man dabei dem ‚Hessischen Elternverein' zu,[2205] der wie gezeigt gegen die Rahmenrichtlinien mobil gemacht hatte.

Auch von der SPD-Bundestagsfraktion kamen Stimmen gegen v. Friedeburg: Dies spiegelt die zeitgenössische hessische Presse wider[2206] oder ein Brief des damaligen Vizepräsidenten des Bundestages, Schmitt-Vockenhausen, an einen hohen hessischen SPD Funktionär;[2207] Moos

2203 Vgl. z.B. Frankfurter Allgemeine Zeitung: Noch keine Klarheit in den strittigen Punkten der Kulturpolitik. 18. November 1974: „In der Kommission der SPD glaubt man jetzt, daß die Bedingungen der Freien Demokraten zur Kulturpolitik erfüllt werden können, ohne daß Minister von Friedeburg hierdurch in Gefahr gerät."

2204 Frankfurter Rundschau: FDP unterbricht Koalitionsgespräche. 2.12.1974.

2205 Gespräch mit v. Friedeburg: „Ich bin sozusagen der Initiator des Hessischen Elternvereins."
Vgl. auch: Wiesbadener Tagblatt: FDP-Bundesvorstand lehnt Friedeburg ab. 3. Dezember 1974.

2206 Vgl. z.B. Frankfurter Neue Presse: Nach Druck aus Bonn gibt Friedeburg auf. 5. Dezember 1974; Frankfurter Neue Presse: Ohne Friedeburg. 5. Dezember 1974; Oberhessische Presse: Bonner „Ratschlag". 5. Dezember 1974; Die Zeit: Diktat der Kleinen? 13. Dezember 1974; Frankfurter Allgemeine Zeitung: Verzicht unter dem Druck der Bonner SPD. 5. Dezember 1974; Wiesbadener Kurier: Brandt schaltet sich ein. 5. Dezember 1974; Wiesbadener Tagblatt: Bonn sägte mit an Friedeburgs Stuhl – Sozialdemokraten ermuntern FDP zur Härte. 5. Dezember 1974. (Presse, Privatarchiv Wolf).

2207 Vgl. auch Haller, Schulplanung, 1976, S. 505, FN 673; hier zitiert Haller Passagen aus dem Brief Schmitt-Vockenhausens, in dem er die Wahlniederlage aus der Schulpolitik erklärt. Erhalten hat sich die Kopie des Briefes (Adresse und Absender sind allerdings abgedeckt; (SPD, Privatarchiv Wolf).); auch der Entwurf eines Antwortschreibens, das Haller für den neuen Kultusminister Krollmann entworfen hat, liegt vor. (IV B 4 – 957/5630. Herrn Minister über Referatsgruppenleiter IV B. Januar 1975. SPD, Privatarchiv Wolf).

erinnert sich zudem an eine Initiative Herbert Wehners.[2208] Die Aktivitäten von Bundespolitikern der SPD sind nicht zuletzt in den Kontext der Ablösung Willy Brandts durch Helmut Schmidt zu stellen, die den bildungspolitischen Reformen endgültig den Wind aus den Segeln genommen hatte. Auch innerhalb der hessischen SPD zeichnete sich schließlich eine gegen v. Friedeburg eingestellte Fraktion ab.[2209] – Am 4. Dezember 1974 verzichtete v. Friedeburg auf eine erneute Kandidatur.

Am 18. Dezember 1974 wurde Hans Krollmann zum neuen Kultusminister[2210] ernannt. Er wählte Vera Rüdiger zu seiner Staatssekretärin. Krollmann, von Hause aus Jurist, war bis 1962 im Rechtsamt der Stadt Kassel tätig, 1962 wechselte er in die dortige Polizeiverwaltung, von 1965 bis 1967 war er Kassels Polizeichef, von 1967 bis 1969 der Kämmerer der Stadt. 1969 ging er nach Wiesbaden und wurde für den Rest der Amtsperiode Staatssekretär im hessischen Innenministerium; diese Position verlor er, weil die FDP nach der Wahl 1970 den Innenminister stellte. Seit 1970 gehörte Krollmann dem hessischen Landtag an. Bereits 1973 berief Oswald ihn in sein Kabinett, als Minister für Landwirtschaft und Umwelt.

Diese Bilderbuchkarriere erklärt sich auch aus dem politischen Geschick Krollmanns und seinem parteipolitischen Engagement für die

2208 Moos, G.: Hessische Bildungspolitik 1969–1976. Typoskript 1993. S. 142. (Privatarchiv Moos).
Gemeint sein müßten die umstrittene Äußerung zur hessischen Schulpolitik auf der Tagung der Katholischen Akademie in Bayern im Mai 1973 sein (vgl. Zur Debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern: SPD – Woher und Wohin? Juli 1973). Vgl. hierzu auch die Kommentare in der hessischen Presse: Frankfurter Allgemeine Zeitung: Lassen Sozialdemokraten „Haarrisse" im Verfassungsstaats zu?. Wehner distanziert sich auf einer Münchner Tagung von der hessischen Schulpolitik. 22. Mai 1973. Hier wird Wehner zitiert mit dem Hinweis: „Die Schulpolitik in Hessen-Süd müsse durchlüftet werden. Schulpolitik dürfe nicht mit dem Reißbrett gemacht werden, und ‚Schulzwangsjacken' seien immer schlimm, einerlei, wer sie schneidere." Frankfurter Allgemeine Zeitung: Was sagte Wehner? 1. Juni 1973.

2209 Hinter v. Friedeburg standen vor allem die Jusos und der Landesverband Hessen Süd. (vgl. z.B. Frankfurter Rundschau: SPD war zu früh zuversichtlich. 2. Dezember 1974; (Presse, Privatarchiv Wolf). Oswald scheint sich schon auf der SPD-Vorstandssitzung in Allendorf/Lumbda am 30. November 1974 von v. Friedeburg distanziert zu haben: „Zwar versuchten Ministerpräsident Albert Oswald und die beiden Minister Horst Schmidt und Heribert Reitz die Gefahr heraufzubeschwören, daß man sich beim Versagen der FDP-Forderung plötzlich auf der Oppositionsbank wiederfinden könne,...." (ebd.). Kritisch zu Oswald auch Frankfurter Rundschau: Zu hoch gepokert. 2. Dezember 1974. (Presse, Privatarchiv Wolf).

2210 Daß nicht mehr Intellektuelle, speziell Professoren, sondern wieder (Partei-) Politiker die Posten des Kultusministers besetzten, ist eine Erscheinung, die ab der Mitte der 1970er Jahre nicht nur in Hessen zu beobachten ist.

SPD. Seit seinem Studium hatte er Erfahrungen als politischer Funktionär gewonnen, zuerst im Sozialistischen Deutschen Studentenbund, dessen Bundessekretär er für einige Jahre war. 1950 trat er der SPD bei und war während seines Studiums Landesvorsitzender der JuSos im Hamburg. Nach seinem Wechsel nach Kassel gehörte er zum Vorstand der nordhessischen SPD.

Betrachtet man die Vielzahl und Vielfalt der Ämter, die er innerhalb kurzer Zeit innehatte, so fällt auf, dass ihm „immer solche Aufgaben übertragen wurden, die ein politisches Engagement voraussetzen. Nicht primär fachliche Qualifikation oder Berufserfahrung wird für solche Ämter benötigt, vielmehr der Wille und auch die Gabe, die politische Substanz des jeweiligen Fachbereichs zu erfassen und zukunftsoffene Lösungen für anstehende Probleme zu verwirklichen."[2211]

Auch für das Amt des Kultusministers war er nicht eigentlich qualifiziert. Die Bildungspolitik habe ihn zwar immer interessiert, schon weil er selber zur Generation derer gehörte, denen der Aufstieg durch Bildung gelungen war. Mit Friedeburg habe er „in guter Gesprächsbasis" gestanden.[2212] Seine Berufung macht deutlich, dass es nun auch in Hessen nicht mehr um Reformen ging, sondern ganz im Gegenteil darum, ihr Ende herbeizuführen. „Befriedung und Konsolidierung" hießen die Stichworte, unter denen die Kulturpolitik nun stand.

Wie zu erwarten war, hielt Oswald sich in der Regierungserklärung vom 22. Januar 1975 in seinen Aussagen zum Kulturbereich zurück. Die Koalitionsvereinbarungen diktierten den Wortlaut mit; gleichzeitig wurde aber auch der Versuch deutlich, zumindest nach außen hin, die Ergebnisse der Reformphase zu retten. Das seit Jahren verfolgte Ziel der hessischen SPD, Einführung der „Gesamtschule als Regelschule", wurde zwar aufrechterhalten, („Bildungs-politisches Ziel bleibt die Einführung der integrierten Gesamtschule als Regelschule."). Es war durch die Koalitionsvereinbarung aber in der Substanz getroffen: „Während die angestrebte Konsolidierung einen weiteren Zuwachs an integrierten Gesamtschulen derzeit erschwert, können im Rahmen eines mittelfristigen Entwicklungskonzepts weitere schulformbezogene Gesamtschulen errichtet und die schulformunabhängige Förderstufe allgemein eingeführt werden."[2213] – Die SPD investierte im Laufe der Legislaturperiode viel Mühen in den

2211 Staatskanzlei: Hessen, Portrait der Hessischen Landesregierung. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 64. (Privat-archiv Moos).

2212 Gespräch mit Krollmann.

2213 Regierungserklärung Oswald, Hessischer Landtag, 8. Wahlperiode. 22. Januar 1975. Sonderdruck der Hessischen Landesregierung. S. 15. (Privatarchiv Moos).

Versuch, zu behaupten, es handle sich dabei nicht um den Abschied vom seit Hamm-Brücher verfolgten Ziel, integrierte Gesamtschulen flächendeckend einzuführen.[2214] Man einigte sich auf die Lesart, „wenn die integrierte Gesamtschule Regelschule werden soll, dann muss das bisher Erreichte überprüft und bisherige Erfahrungen ausgewertet werden."[2215]

Den Abschluss der schulpolitischen Passage der Regierungserklärung vom 22. Januar 1975 bildeten die Aussagen zu den Rahmenrichtlinien: „Die Arbeit an den Rahmenrichtlinien – ein besonderes Reizthema der Diskussion in den zurückliegenden Monaten – geht weiter, einschließlich der baldigen Neufassung der Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch. Die Richtlinien für Gesellschaftslehre werden überarbeitet und neu formuliert. Die Ergebnisse der bisherigen Diskussion werden berücksichtigt. [...] Erklärtes Ziel bleibt, den Unterricht an den Grundwerten unserer Verfassung auszurichten und die Fähigkeit der Schüler zu entwickeln, an erfahrbarer Realität gesellschaftliche Probleme und Konflikte zu erkennen und nach demokratischen Regeln zu lösen. Die Befähigung aller Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung, zum kritischen Urteil und lebenslangen Lernen, bleibt wichtiges Lernziel einer demokratischen Gesellschaft. [...] Ebenso sicher ist, daß die Schulen die Relativität aller Wahrheitserkenntnis, die Einsicht in die Irrtumsfähigkeit der Menschen, die Fähigkeit zum Denken in Alternativen und insgesamt die Toleranz gegenüber Andersdenkenden vermitteln sollen."[2216]

Wie in der Regierungserklärung vorgegeben, versuchte Krollmann in einem Spagat zugleich die Essentials der Reformen zu bewahren, die öffentliche Diskussion zu befrieden und die Vorgaben der Koalitionsvereinbarungen zu erfüllen.

[2214] Eine große Anfrage einiger SPD-Abgeordneter, u.a. Hartmut Holzapfels, gibt der Landesregierung die Möglichkeit, ihre Position darzustellen. Die Antwort des Kultusministers erscheint noch 1975 als Sonderdruck der BPI.

[2215] Vorwort in: Sonderdruck: Stand der Entwicklung integrierter Gesamtschulen in Hessen, 1975.

[2216] Regierungserklärung Oswald, Hessischer Landtag, 8. Wahlperiode. 22. Januar 1975. Sonderdruck der Hessischen Landesregierung. S. 16. (Privatarchiv Moos).

8 Die Phase der Kompromissfindung und Konsolidierung

8.1 Gesamtschul- und Curriculumentwicklung in enger Verflechtung. – Die ersten Maßnahmen unter Minister Krollmann (Oktober 1974 bis Ende 1975)

Obwohl die Auseinandersetzungen zur Schulreform sich vor allem an den Rahmenrichtlinien entluden, wurde im HKM immer klarer gesehen, dass wegen der engen Verzahnung der inneren und der äußeren Schulreform, über kurz oder lang auch die Einführung der Gesamtschule als Regelschule in die Diskussion kommen würde. Würde die Entwicklung hin zur Gesamtschule und zwar zur integrierten Gesamtschule als Regelschule gestoppt, verlöre auch die inhaltliche Reform entscheidend an Triebkraft. Das mit dem Stichwort ‚Demokratisierung' umrissene Motivbündel für die Curriculumreform hätte eine andere Qualität, wenn es nicht mehr mit dem System Gesamtschule verknüpft wäre, das zumindest vom Anspruch her das Ziel hatte, allen Schülern die für sie optimale Förderung in allen Dimensionen (kognitiv, sozial, emotional) zuteil werden zu lassen. – Priorität im Ministerium Krollmann hatte die Gesamtschulfrage. Das hat mit den Koalitionsvereinbarungen zu tun:

8.1.1 Maßnahmen im Umfeld der Gesamtschulentwicklung

Die FDP hatte als Teil der Koalitionsvereinbarungen[2217] durchgesetzt, dass keine weiteren Versuche mit der integrierten Gesamtschule in die Wege geleitet würden, bevor nicht wissenschaftliche Analysen über die bisherigen vorlagen. Die Bereitschaft der FDP, Förderstufen[2218] und schulformbezogene (kooperative) Gesamtschulen zuzulassen sowie die Strategie der SPD, die durch die Koalitionsvereinbarung erzwungene Phase als Luftholen vor der nächsten großen Gesamtschulinitiative darzustellen, ermöglichten, zumindest nach außen, an der Zielsetzung, ‚die Gesamtschule soll Regelschule werden', wie bisher festzuhalten.

Beim Kampf für die Gesamtschule ging es um einen Kernbestand sozialdemokratischer Schulreform seit den 1960er Jahren. Indem die Koalitionsvereinbarungen akzeptiert wurden, entfernte die SPD sich weit von

[2217] Koalitionsvereinbarungen zwischen SPD und FDP nach den hessischen Landtagswahlen vom Oktober 1974, Ziffer I.10. (Privatarchiv Haller)

[2218] Zur Einführung von Förderstufen in den Jahren 1974-75 vgl. HHStA Wiesbaden 504/455.

ihren Positionen der späten 1960er und frühen 1970er Jahren. Das kann man sich verdeutlichen, indem man sich klar macht, dass die in der Koalitionsvereinbarung (einzig) gesicherte Existenz von Förderstufe und kooperativer Gesamtschule in den Zeiten des Gesamtschulkonsenses die Position der CDU gewesen war, dass die (in Frage stehende) integrierte Gesamtschule das eigentliche Ideal der SPD war.

Für die Absicherung der integrierten Gesamtschule war nach Lage der Dinge die wissenschaftliche Begleitung der Schulversuche, genauer das insgesamt positive Ergebnis der Untersuchungen, zur entscheidenden Frage geworden. Frommelt betonte ex post, wie wichtig es war, renommierte Wissenschaftler zu gewinnen. („Das ist jetzt ein Verdienst, daß ich Helmut Fend entdeckt habe. Seine erste große Untersuchung machte er hier in Hessen.“[2219]). Die politische Dimension des Auftrags musste sowohl in der Darstellung nach außen wie in der innerwissenschaftlichen Präsentation zurückgenommen werden.

Im Zeitzeugengespräch unterstreicht Frommelt[2220], wie bewusst das allen Beteiligten war. In diesen Studien hätte sich „verschiedene Interessensstränge“ gekreuzt. „Fend ging es um die Sozialisationsforschung; das Bildungsratgutachten[2221] dämmerte schon durch. Wir hatten ein politi-

[2219] Gespräch mit Frommelt.

[2220] In der Ära Krollmann fielen die Grundsatzentscheidungen im Ministerbüro. Zu einem der wichtigsten Mitarbeiter stieg Bernd Frommelt auf. Für die Entscheidung, ihn näher ins Zentrum der Macht zu holen, er beriet vor allem die neue Staatssekretärin Vera Rüdiger, sprachen seine vielfältigen dienstlichen Erfahrungen in den Bereichen der äußeren und inneren Schulreform. Den Sachstand der Gesamtschulentwicklung kannte er sehr genau, weil er in der Abteilung Gesamtschule als Hilfsreferent Rommels, später Rutz' tätig gewesen war. Wie oben gezeigt, war Frommelt beteiligt an der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien, an Grundsatzüberlegungen zur Entwicklung von Gesamtschulen hin zur Regelschule, an der Entwicklung des Unterrichtsfaches Gesellschaftslehre und an Maßnahmen zur Evaluation des Unterrichts an Gesamtschulen. (Vgl. exemplarisch seine Initiativen zur Gesellschaftslehre als Unterrichtsfach der Gesamtschule ab S. 89 in diesem Band). Die Rahmenrichtlinien-Entwicklung hatte er ebenfalls verfolgt: Wie dargestellt hatte er, wenn auch mehr aus strategischen Gründen – die Federführung der Fachgruppe Gesellschaftslehre inne. (Zur Zusammenstellung der Rahmenrichtlinien-Gruppe Gesellschaftslehre vgl. S. 498 in diesem Band). An den Entscheidungen über Zielsetzungen und Inhalten war er allerdings nicht zentral beteiligt. Dennoch kannte er auf diese Weise den Entwicklungsstand und potentiell schwierige Stellen für die Überarbeitung von Lehrplänen auch aus einer Innenperspektive, ohne mit den Rahmenrichtlinien in den umstrittenen Fächern unmittelbar identifiziert zu werden.

[2221] Fend, Gesamtschule, 1976.
Fend und seine Gruppe (Forschungsgruppe „Sozialisation“ an der Universität Konstanz) bestätigen der Gesamtschule ein höheres Maß an Mobilität, an Chancengleichheit für ihre Schüler zu erreichen. Sie erheben, dass Gesamtschüler kein schlechteres Intelligenzprofil im Vergleich zu Schülern der anderen Schularten aufweisen.

sches Interesse, denn wir mußten auf die Koalitionsvereinbarung reagieren. [...] Ich hatte gleichzeitig ein paar Fragestellungen gehabt: wie ist das mit dem sozialen Lernen und der Effektivität etc.“[2222] Weil die Finanzierung u.a. durch Bundesmittel sichergestellt werden sollte, spielten auch Vorgaben und Interessen des Bundes eine Rolle.[2223]
Die Studie verfolgte u.a. folgende Fragestellung:

- Bezogen auf den ‚hessischen Flächenversuch‘, im Zuge dessen in einigen Landkreisen, z.B. im Landkreis Wetzlar, flächendeckend Gesamtschulen eingeführt worden waren, sollte mit „den Mitteln empirischer Sozial- und Schulforschung [...] gefragt werden, welche Bedingungen, Variablen, organisatorischen und inhaltlichen Vorgaben die Einlösung der Zielhypothesen der Gesamtschule über flächenmäßige Einführung fördern, hindern bzw. beschleunigen.“[2224]
- Untersucht werden sollte, ob die mit Gesamtschule gekoppelten Zielvorstellungen wie Erhöhung der Durchlässigkeit, Abbau von Chancenungleichheit, höhere soziale Mobilität, gemeinsame wissenschaftliche Grundbildung für alle, Optimierung der Förderung durch Individualisierung und Differenzierung, soziales Lernen etc. erreicht werden konnten. – Dazu wurden in drei großen Wellen Untersuchungen zum Übergang in den Beruf, zu Problemen im Reformverlauf sowie zur Leistung durchgeführt; teilweise wurden Eltern, Lehrer und Schulaufsicht miteinbezogen, teilweise fanden Kontrolluntersuchungen in einem Nachbarlandkreis mit traditionellem Schulsystem statt.

In zwölf Arbeitsberichten – sieben davon sind bereits 1978, pünktlich vor der Landtagswahl, erschienen – wurden erste Zwischenberichte vorgelegt,[2225] eine Kurzfassung der Gesamtergebnisse präsentierte Fend in Heft

[2222] Gespräch mit Frommelt.

[2223] Hans Georg Rommel, der ehemalige Leiter des hessischen Gesamtschulreferats, war inzwischen Hamm-Brücher nach Bonn gefolgt und zum Unterabteilungsleiter Planung am Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft ernannt worden. Er unterstützte das Vorhaben seines ehemaligen Mitarbeiters Frommelt. Allerdings modifizierte er das Vorhaben und setzte durch, dass Fend seine Forschungen auf Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, später auch in Niedersachsen ausdehnte.

[2224] Fend, Anlage, Ziele und Durchführung der Gesamtschuluntersuchungen in Hessen 1976-1979, 1978, S. 1.

[2225] Universität Konstanz, Zentrum I. Bildungsforschung. Projekt: Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen. Arbeitsbericht 1 bis 11. Konstanz 1978. Untersucht wurden z.B. ‚Schüler am Übergang in weiterführende Schulen bzw. in den Beruf‘ (Bericht 1 und Bericht 11); ‚Erzieherische Auswirkung der Schule‘ (Bericht 2); ‚Bildungsniveau und Chancengleichheit‘ (Bericht 3); Schulklima (Bericht

1 des Jahres 1979 der HIBS INFO.[2226] Zusammengefasst stellt Fend fest, dass Gesamtschulen die Erwartungen, was die Mobilisierung der Schüler betrifft, erfüllen. Die pädagogischen Hoffnungen (mehr Freude an der Schule, weniger Angst, weniger Aggressivität etc.) erwiesen sich aber, ebenso wie die pädagogischen Befürchtungen (Anonymisierung wegen der Schulgröße, größere Disziplinprobleme), als eher abhängig z.B. von der Einzelschule, vom Lehrerkollegium als von der Struktur der Schule.[2227] Fend kommt deshalb zum Ergebnis, dass die pädagogische und die organisatorische Gestaltung von großer Relevanz dafür ist, ob die Einführung von Gesamtschulen gerechtfertigt werden kann.

1979 interpretierte Frommelt die Ergebnisse Fends als Verpflichtung für das, zu dieser Zeit für Schulversuche verantwortliche, Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS)[2228], aus dieser Untersuchung Konsequenzen für die Praxis zu ziehen, für den „Prozeß systematischer praxisorientierter inhaltlicher Weiterentwicklung des Sekundarstufe I -bereichs."[2229] 1975, bei der Beauftragung Fends, hatte man, so darf vermutet werden, noch die Hoffnung auf eindeutigere, die Gesamtschule als Schule der Zukunft empfehlende Ergebnisse gehabt.[2230]

4); ‚Schulalltagsprobleme, Zufriedenheits- und Einstellungsfaktoren' (Bericht 5); ‚Schule und Schüler aus der Sicht der Eltern' (Bericht 7). (Privatarchiv Haller).

2226 Fend, Erweiterte Kurzfassung der Forschungsergebnisse zur Vergleichsuntersuchung der Regionen Wetzlar und Dillkreis, 1979.

2227 Man könnte sich vorstellen, dass man diese Ergebnisse auch anders bewerten hätte können, z.B. als Scheitern der Idee Gesamtschule, die sich nur unter günstigen Sonderbedingungen an einzelnen Schulen verwirklichen ließe.

2228 Zum Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) vgl. die Erläuterungen unter S. 710 in diesem Band.

2229 Frommelt, Vorwort, 1979, S. 47.

2230 Es gibt Hinweise, dass neben den veröffentlichten noch ‚ungeschönte' Ergebnisse Fends vorlägen. Im Zusammenhang in diesem Band wurden den Hinweisen nicht nachgegangen. Vgl. Frommelt, B.: Vertraulich! Vermerk: Gespräch mit Herrn Minister Krollmann und Herrn Staatssekretär Dr. Vilmar am 21. Februar im Hessischen Landtag. 22. Februar 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS): „Herr Frommelt schlägt vor, daß – um der aufgeheizten Diskussion über die Leistungsstudie die Spitze abzubrechen – Herr Fend entweder durch den Minister aufgefordert werden soll, die von ihm erhobenen Leistungsdaten nicht auszuwerten (weil sich die Schulen im Dillkreis dem Vergleich entzogen haben) oder die Leistungsstudie noch einmal neu in beiden Untersuchungsgebieten durchzuführen. Herr Minister beauftragt Frommelt, im Sinne des 2. Vorschlages mit Fend zu verhandeln. (Am 22. 9. hat Frommelt mit Fend in dieser Angelegenheit verhandelt; Fend schlägt mit Nachdruck vor, die Daten doch auszuwerten und mit Erhebungen an traditionellen Schulen in Nordrhein-Westfalen zu korrelieren, weil sie für Wetzlar ein positives Bild zu geben versprechen. Frommelt wird in Absprache mit Fend Herrn Minister vorschlagen, Herrn Fend offiziell aufzufordern, zum Vorwurf der Unseriosität Stellung zu nehmen.)"

Frommelt initiierte 1975 eine weitere Studie, nämlich die später als Habilitationsarbeit[2231]] angenommenen Forschungen Klaus-Jürgen Tillmanns zur kooperativen Gesamtschule. Das politische Ziel war hier zu zeigen, dass der Akzent auch bei den schulformbezogenen (kooperativen) Formen sehr wohl auf ‚Gesamtschule' liegen konnte, dass die in den Koalitionsvereinbarung festgelegte Konzentration auf die kooperative Gesamtschule also nicht das Aufgeben der sozialdemokratischen Ziele für die Schulreform bedeuten musste. In einem ersten Schritt wurde die Umstellung von Einzelschulen in ‚stufenbezogene Schulzentren' untersucht. Die zweite Frage galt der Entwicklung einer pädagogischen Binnenstruktur eines Schulzentrums; die Perspektive war schließlich die Integration der getrennten Schulformen in eine Gesamtschule.[2232]

Neben diesen beiden großen Untersuchungen liefen zehn weitere Projekte zur wissenschaftlichen Begleitung und Beratung von Gesamtschulen.[2233] Weil wissenschaftliche Begleituntersuchungen langfristig angelegt sind, kann man von ihnen unmittelbare Unterstützung für aktuell anstehende Entscheidungen nur in seltenen Fällen erwarten. Damit war das politische Signal, das Tagesgeschäft der Jahre 1974ff mit politischem Weitblick zu verfolgen. Was das heißt, wird nicht am Beispiel der Gesamtschulen, sondern am Beispiel der curricularen Schulreform verdeutlicht.

8.1.2 Maßnahmen im Umfeld der Weiterarbeit an den RRL

Es war von Anfang an klar, dass Krollmann die von seinem Vorgänger eingesetzte und mit weitreichenden Befugnissen in der Curriculumentwicklung ausgestattete Abteilung Schulplanung nicht beibehalten würde. Die entsprechenden Maßnahmen werden später, im Zusammenhang mit dem neu gegründeten Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), das wichtige Aufgaben der Abteilung Schulplanung übertragen bekam, dargestellt[2234]. Die Federführung in Bezug auf die innere Schulreform, zu Beginn der Amtszeit auch auf die Organisati-

2231 Tillmann, K.-J.: Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim 1979.

2232 Vgl. hierzu: Soziale Organisation von Schulzentren (schulformbezogene Gesamtschulen) im Bereich der Sekundarstufe I. Projektleiter. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, 1976.

2233 Vgl. Heft 1 der BPI 1976: Wissenschaftliche Begleitung und Beratung von Gesamtschulen. Elf Projekte stellen sich vor.

2234 Vgl. S. 710 in diesem Kapitel.

on ihrer Durchführung, lag beim Ministerbüro. Bernd Frommelt hatte auch Schlüsselfunktionen für die Curriculumrevision inne.

Zu Beginn der Amtzeit Krollmanns bestand der zentrale Auftrag im Zusammenhang mit der Curriculumrevision darin, die einlaufenden Stellungnahmen und Erprobungsberichte[2235] zu den Entwürfen der Rahmenrichtlinien aller Fächer zu analysieren und dafür zu sorgen, dass die Rahmenrichtlinien-Gruppen, unter Einbeziehung dieser Ergebnisse, an pragmatischen, politisch durchsetzbaren Entwürfen weiterarbeiteten. Die Abteilung Schulplanung wurde in die Lösung der Aufgaben einbezogen.

Die Terminierung hing u.a. von den bestehenden Erprobungserlassen vom 30. 8. 1972 bzw. 11. 7. 1973[2236] ab. Sie hatten die freiwillige Erprobung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe geregelt. Diese war mit dem Schuljahr 1974/75 weitgehend abgeschlossen; die Erprobungsberichte sollten dem Ministerium bis spätestens 1. 10. 1975 vorliegen. Die Zahl der Rückläufe war hinter den Erwartungen zurück geblieben;[2237] dies ist auch Ausdruck der Auseinandersetzungen um die Rahmenrichtlinien. Auf der Grundlage der Analyse der Stellungnahmen und Erprobungsberichte sollte die Überarbeitung der Rahmenrichtlinien durch die Fachkommissionen erfolgen. Als darauf aufbauender nächster Schritt sollte die „verbindliche Erprobung" der Entwürfe in allen Klassen der Sekundarstufe I in die Wege geleitet werden. Die Zielperspektive hierfür war das Schuljahr 1976/77. Die Überarbeitung stand damit wiederum unter deutlichem Zeitdruck. Die Neufassungen mussten im Sommer 1976 vorliegen. Die gesetzliche Voraussetzung für die Einleitung der verbindlichen Erprobung war die Zustimmung des Landeselternbeirats und des Hauptpersonalrats der Lehrer.

Krollmann aber war, auch im Hinblick auf die Koalitionsvereinbarungen, daran gelegen, für die Weiterarbeit nicht nur den gesetzlich vorgeschriebenen Minimalkonsens, sondern einen tragfähigen „breiten politischen Konsens"[2238] zu erlangen. Nur so konnte die angestrebte Befriedung der schulpolitischen Situation realisiert werden. Um diesen Konsens zu erreichen, wurden zwei grundsätzlich unterschiedliche Wege beschritten, ein informeller und ein institutionalisierter. Letzterer ist durch den so genannten Rahmenrichtlinienbeirat gekennzeichnet, einer Institution, die bereits unter v. Friedburg eingerichtet, unter Krollmann aber neu organisiert und mit neuen Funktionen betraut wurde. Ersterer fand hinter verschlossenen Türen, als Vorgespräche zwischen Entscheidungsträgern, statt. In beiden Fällen kann man von Formen des Neokorporatismus sprechen. „Mit dem Begriff Neokorporatismus wird die Einbindung ("Inkorporierung") von organisierten Interessen in Politik und ihre Teilhabe an der Formulierung und Ausführung von politischen Entscheidungen bezeichnet."[2239]

8.1.2.1 Informelle, aber wirkungsmächtige Vorgespräche

Organisator der informellen Kontakte zwischen Entscheidungsträgern, oft auch Teilnehmer bei den Gesprächen, war Frommelt. Häufig in einer Art Clubatmosphäre, unter Ausschluss der Öffentlichkeit, wurde versucht, die Lösung schwieriger Probleme vorzustrukturieren oder zu erreichen. Diese Idee entsprach dem politischen Verständnis Krollmanns, das Frommelt folgendermaßen charakterisiert: „Krollmann wußte früher als wir alle um die Relativität des verschriftlichten Wortes." Deshalb versuchte er, in Gesprächen mit Entscheidungsträgern vor der ‚Verschriftlichung', der Veröffentlichung als Erlass z.B., politische Widerstände auszuräumen.

Krollmann habe sich dann „durchaus auch auf inhaltliche Sachen stundenlang eingelassen", habe sich bei gar manchen Rahmenrichtlinien „persönlich gekümmert, daß da Dinge auch noch reinkamen"[2240], die in der öffentlichen Diskussion von wichtigen Institutionen und Verbänden gefordert worden waren. – Frommelt erwähnt z.B. ein Sechs-Augen-Gespräch mit Prof. Hermann K. Ehmer zu dem Rahmenrichtlinien

2235 Vgl. hierzu: Der Hessische Kultusminister (Hg.): Beim Hessischen Kultusminister eingegangene „Erpro-bungsberichte" zu den Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I. Grund-, Haupt-, Realschulen. Band I. Wiesbaden 1975. Der Hessische Kultusminister (Hg.): Beim Hessischen Kultusminister eingegangene „Erprobungsberichte" zu den Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I. Gesamtschulen. Band II. Wiesbaden 1975. Der Hessische Kultusminister (Hg.): Beim Hessischen Kultusminister eingegangene „Erprobungsberichte" zu den Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I. Gymnasien. Band III. Wiesbaden 1975.

2236 Erprobungserlaß vom 30. 8. 1972 – IV B – 957/50 – Abl. 1972. S. 820f. Erprobungserlaß vom 11. 7. 1973 – IV B – 957/530 – Abl. 1973. S. 908-913. Vgl. auch: Protokoll des Lehrgangs 2330 a „Hinweise zur Durchführung des Erprobungsverfahrens nach dem Erlaß vom 11. 7. 1973 – IV B – 957/530 – Erprobung vom Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und Sekundarstufe I" vom 8. – 11. Oktober 1973 in der Reinhardswaldschule. (Bibliothek des HILF).

2237 Der Spiegel sprach schon vom „sanften Ende", „vom stillen Tod" der Rahmenrichtlinien. Nur 54 von 1779 Grund-, Haupt- und Realschulen hatten sich beteiligt, 51 von 189 Gymnasien und jede fünfte Gesamtschule. (Der Spiegel: Sanftes Ende. 21. Januar 1974).

2238 Koalitionsvereinbarungen zwischen SPD und FDP nach den hessischen Landtagswahlen vom Oktober 1974, Ziffer I. 10, S. 13. (Privatarchiv Haller).

2239 Andersen/ Woyke, Handwörterbuch, 2000, zitiert nach www.bpb.de/wissen/012759149094346043356140778139 43,0,0,Neokorporatismus.html.

2240 Gespräch mit Frommelt.

‚Kunst/Visuelle Kommunikation', an dem das Prinzip verdeutlicht werden kann: Auf Grund des Gesprächs gab Ehmer seinen grundsätzlichen Widerstand gegen die Änderung der Fachbezeichnung ‚visuelle Kommunikation' auf und signalisierte die Bereitschaft, verstärkt Inhalte aus der Kunstgeschichte in den Entwurf aufzunehmen.

Auf diese informellen Weichenstellungen geht Werner Stehr in der Manuskriptfassung seiner Dissertation, die sich intensiv mit den Rahmenrichtlinien Kunst/visuelle Kommunikation auseinander setzt, nicht ein. Er konstatiert lediglich Veränderungen im Entwurf vom November 1975: „Die wichtigsten Erweiterungen beziehen sich auf die Neufassung der Abschnitte über den ‚Stellenwert der Bildenden Kunst' (S. 13ff) und die ‚Funktion der Kunstgeschichte' (S. 27ff.) in Lernprozessen des Fachunterrichts. Auch ist die immer wieder [...] gestellte Frage nach der Funktion ästhetischer Praxis, die in früheren Entwürfen eher ein Schattendasein führte, in den Überarbeitungen erschöpfend beantwortet worden (vgl. S. 83ff).“[2241] Stehr stellt den Meinungsumschwung Ehmers sehr wohl fest und zeigt, wie dieser seine neue Sichtweise öffentlich legitimierte.[2242] Die politischen Wurzeln des Umschwungs thematisiert er aber nicht; er konnte sie, zum Zeitpunkt der Erarbeitung der Dissertation, wohl auch nicht. Dies weist auf zweierlei hin: Zum einen wird sichtbar, dass die Einschätzung Frommelts über die Anfangserfolge Krollmanns im „Konfliktmanagement“[2243] zutrifft, zum anderen zeigt die Tatsache, dass jemandem, der sich seit Jahren mit der Curriculumrevision befasst, z.T. selbst Mitglied der Rahmenrichtlinien-Gruppe war, die Effizienz der informellen Ebene verborgen blieb, wie gut sie funktionierte.

8.1.2.2 Neuformierung des Rahmenrichtlinienbeirats

Als eine weitere Form der ‚Neokorporatismus',[2244] neben den unmittelbaren Kontakten des Ministers und seiner engsten Mitarbeiter mit Entscheidungsträgern, beschloss man im Frühsommer 1975, ein in den Vorgesprächen als ‚Legitimationskommission' bezeichnetes Gremium zu installieren. Das Ziel war, „so weit wie möglich Konsens über die inhaltlichen Intentionen der verschiedenen Fachpläne zwischen wichtigen gesellschaftlichen und politischen Gruppen, bildungspolitischen Interessenverbänden und Vertretern der Institutionen, die an der Umsetzung der

[2241] Stehr, Konstruktion, 1996, S. 250.
[2242] Stehr, Konstruktion, 1996, S. 248f.
[2243] Gespräch mit Frommelt.
[2244] Offe bezeichnet diese Form der Kooperation in seinem Band „Strukturprobleme des kapitalistischen Staates „ als „Bürgerforum“. (Offe, Strukturprobleme, 1972, S. 150).

Rahmenrichtlinien in die Unterrichtspraxis beteiligt sind, herzustellen.“[2245]

Zwischen den beiden Formen der Vorklärungen bestehen grundsätzliche Unterschiede: Die Vieraugengespräche sind auf Geheimhaltung durch alle Beteiligten angelegt. Das kann dann die am Beispiel Ehmers angedeutete Konsequenz haben, dass die Entscheidungsträger ihren – z.B. auf die politische Einsicht der Durchsetzbarkeit – beruhenden Meinungsumschwung in der öffentlichen Darstellung auf andere Weise begründen müssen.

Die Kommissionsberatungen dagegen sollten erkennbar machen, wo die Basis für einen möglichen Kompromiss zwischen den verschiedenen Gruppierungen liege, welche Positionen unantastbar seien, inwiefern diese thematisiert werden mussten, ob es die Möglichkeit gab, sie auszuklammern oder zu übergehen. Ein Ziel war, dass die einzelnen Gruppierungen ihre offiziellen Stellungnahmen bereits auf der Grundlage der gemeinsamen Diskussionen im Rahmenrichtlinienbeirat formulieren sollten.[2246] Die unabdingbare Voraussetzung, damit dieses Konzept aufgehen konnte, war, dass alle Gruppen ein Interesse an der Lösung des diskutierten Problems hatten, dass zwischen den Gruppen ein Mindestmaß an Kompromissbereitschaft bestand.

Den Mitgliedern des Rahmenrichtlinienbeirats sollten „sukzessive die fertiggestellten bzw. revidierten Rahmenrichtlinienentwürfe“ zugehen. Zur fachlichen Unterstützung sollte, in Anhängigkeit von den behandelten Plänen, je ein Vertreter der Hochschule an den Tagungen teilnehmen. In den für die Zeit zwischen Oktober 1975 und Februar/März 1976 vorgesehenen „regelmäßigen Sitzungen“ wollte man „zu einer übereinstimmenden Beurteilung“ kommen.

Von Anfang versuchte Krollmann, die Kompetenzen des Beirats präzise zu benennen: „Ich mache abschließend darauf aufmerksam, daß ich den Beratungsergebnissen bei meinen Entscheidungen zwar großes Gewicht beimessen werde; sie ersetzen jedoch nicht die Entscheidungen der rechtlich zur Zustimmung befugten Gremien“[2247], also die Entscheidungen des Landeselternbeirats und des Hauptpersonalrats der Lehrer.

[2245] IV A 5. Entwurf. Berufung und Arbeitsauftrag des Rahmenrichtlinienbeirats. Wiesbaden, den 23. 6. 1975. S. 1. (RRL Beirat, HKM 957/533).
[2246] Krollmann beschreibt das Konzept: „Die Idee war, das Interesse klarzumachen ohne Publikum; das war auch heilsam.“ (Gespräch mit Krollmann).
[2247] IV A 5. Entwurf. Berufung und Arbeitsauftrag des Rahmenrichtlinienbeirats. Wiesbaden, den 23. 6. 1975. S. 2. (RRL Beirat, HKM 957/533).

Besetzung des Rahmenrichtlinienbeirats

Die Vorgeschichte der Bildung des Rahmenrichtlinienbeirats lässt sich recht genau rekonstruieren: Frommelt hatte im Juni 1975 in einem internen Papier, das nur an den Minister und die Staatssekretärin ging, vorgeschlagen, „bei der Konstituierung der Legitimationskommission wenigstens formal an den Rahmenrichtlinienbeirat anzuknüpfen," der „formell bereits bzw. immer noch [...] besteht; er wurde mit Beginn der Rahmenrichtlinienarbeit – also etwa 1972 – konstituiert mit sehr unklarem Auftrag. De facto wurden mit diesem Beirat die einzelnen Schritte der Rahmenrichtlinienarbeit beraten. Die Tätigkeit des Beirats schlief jedoch bald ein (wurde einschlafen gelassen) – vor allem eben, weil seine Kompetenz und Funktion nie genau festgelegt wurden."[2248]

Das neue Gremium sollte 15 Mitglieder umfassen, je einen Vertreter von „SPD, FDP, CDU (?), DGB, Arbeitgeber, GEW[2249], dLH[2250], LEB[2251], HPRL[2252], SV[2253], Leiter des HILF, kath. Kirche, Ev. Kirche, Vertreter des Instituts f. Bildungsplanung, jeweils ein[en] Fachvertreter aus den Bereichswissenschaften. Diese Konstruktion hat den Vorzug, daß immer klare Abstimmungsmehrheiten zustande kommen (15 Personen) und daß mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit Mehrheiten ‚für uns' entstehen."[2254] Krollmann hatte demgegenüber eher die Vorstellung, auf das formale Mittel der Abstimmung zu verzichten und einen Konsens durch Diskussion zu erreichen.[2255] Dass das Wissen um potentielle Mehrheiten einem Konsens durchaus förderlich sein konnte, war ihm aber sicher bewusst.

[2248] IV A 5 Herrn Minister, Frau Staatssekretär. 13. 6. 1975. (RRL Beirat, HKM 957/533).

[2249] Landesverband Hessen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

[2250] Deutscher Lehrerverband Hessen.

[2251] Landeselternbeirat von Hessen.

[2252] Hauptpersonalrat der Lehrer.

[2253] Schülervertretung; gemeint sind die Landesschulsprecher.

[2254] IV A 5 Herrn Minister, Frau Staatssekretär. 13. 6. 1975. (RRL Beirat, HKM 957/533).

[2255] Vgl. hierzu auch: Gespräch mit Frommelt: „Krollmann wußte, die Kirchen sind wichtig. Also fragte er, habt ihr was dagegen, wenn wir das von der katholischen Kirche auch noch aufnehmen? Und er wußte, das mit der FDP ist wichtig, weil er damals die Mehrheiten noch brauchte. Er wußte um die alte Liebe der SPD-Leute zu den Gewerkschaften, also waren die Gewerkschaften wichtig. Die Frage war, was können wir von dem, was der DGB sagt, aufnehmen? Und dann kannte er die Eckpunkte, und wenn er diese Gruppen hatte, war das erstmals ein Schritt nach vorn."

Die spätere Zusammensetzung des Beirats zeigt, dass weitgehend nach den Vorschlägen Frommelts verfahren wurde.[2256] Lediglich die CDU erklärte sich nicht zur Mitarbeit bereit. Den Mitgliedern des Beirats saß jeweils eine Reihe von Mitarbeitern des Kultusministeriums gegenüber. Regelmäßig nahmen der Kultusminister und Frommelt teil, meistens auch die Staatssekretärin.

Die Präsenz des Ministers verdeutlicht den Rang, der diesem Gremium eingeräumt wurde. Aus der (ehemaligen) Abteilung Schulplanung waren nur Schermer und Wicht vertreten, nicht Ehrhardt und nicht Haller, die mit den Entwürfen der ersten Generation identifiziert wurden. Dies war Teil der Befriedungsstrategie Krollmanns. Entgegen den Vorschlägen Frommelts gehörte dem Beirat kein Vertreter des neu gegründeten Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) an.[2257] Weil er aber in Personalunion Gründungsdirektor dieses Instituts und Mitarbeiter des Ministerbüros war, war das HIBS indirekt dennoch vertreten.

In den informellen Unterlagen verweist Frommelt auf die Existenz eines Rahmenrichtlinienbeirats aus der Ära v. Friedeburg. Die Akten zeichnen ein anderes Bild über diesen Beirat als Frommelt das tut: Der kurze Rückblick auf den ersten Rahmenrichtlinienbeirat hat eine Doppelfunktion: Zum einen klärt er Strukturen auf. Zum anderen wird am Beispiel deutlich, dass innerhalb des Ministeriums Spannungen zwischen den neuen, Krollmann und seiner Mannschaft zuzuordnenden Ideen und alten Konzepten aus der v. Friedeburg-Ära auftraten.

Zum Vergleich: Der „Rahmenrichtlinienbeirat alt"

Die Intentionen, die der Gründung des ersten Rahmenrichtlinienbeirats zu Grunde lagen, lassen sich aus den Akten zwar nicht unmittelbar rekonstruieren, weil aus der Planungsphase keine Unterlagen vorliegen. Indirekt ergeben sich die mit der Konstituierung verbundenen Absichten aber

[2256] Das Berufungsschreiben ging an folgenden Verteiler, mit der Bitte je einen Vertreter in den Beirat zu bestellen: FDP- Fraktion des Hessischen Landtags, CDU- Fraktion des Hessischen Landtags, SPD- Fraktion des Hessischen Landtags, Landesbezirk Hessen des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Landesverband Hessen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Deutscher Lehrerverband Hessen, Landeselternbeirat von Hessen, Hauptpersonalrat der Lehrer, Beauftragter der Evangelischen Kirchen in Hessen, Kommissariat der Katholischen Bischöfe im Lande Hessen, Landesschulsprecher, Leiter des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Vereinigung der Hessischen Arbeitgeberverbände. (Ohne Verfasser: Verteiler Rahmenrichtlinienbeirat. Ohne Jahr. (RRL Beirat, HKM 957/533)).

[2257] Zur Gründung des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung' vgl. 710 in diesem Band.

aus Sitzungsprotokollen und vor allem aus einem Manuskript für eine regierungsamtliche Publikation, die für das Jahre 1974 geplant war: In den bpi sollte der Stand der inhaltlichen Schulreform dargestellt werden.[2258] Das Manuskript kennzeichnet den Rahmenrichtlinienbeirat folgendermaßen:

> „Zu Beginn der Rahmenrichtlinienarbeit wurde ein Beirat vom Hessischen Kultusministerium gebildet, dem Vertreter der Lehrerverbände, des Landeselternbeirats, der Landesschülervertretung und der Schulbuchverleger-Konferenz angehören. Mit ihnen wurde ein Grundsatzpapier, auf dessen Basis alle Rahmenrichtliniengruppen ihre Arbeit begannen, erörtert.[2259] Als erste Beurteilungen des Arbeitstandes der Rahmenrichtlinien-Kommission Ende September 1971 vorlagen,[2260] wurden diese dem Beirat zugeleitet und auf einer Sitzung am 19. Oktober 1971 mit Vertretern des Hessischen Kultusministeriums diskutiert.[2261] Das gleiche geschah mit den Entwurffassungen der Rahmenrichtlinien."[2262]

Alle im Beirat vertretenen Institutionen hätten Stellungnahmen zur Entwurffassung der Rahmenrichtlinien vorgelegt, den Ansatz der Rahmenrichtlinien im Grundsatz gebilligt, aber zugleich Monita zu konkreten Aspekten eingebracht.

[2258] Aus mir unbekannten Gründen wurde die Publikation gestoppt, obwohl die Beiträge bereits vorlagen. Ob schon unter v. Friedeburg aus Wahlkampfgründen auf den Plan verzichtet wurde oder ob Krollmann den Plan v. Friedeburgs nicht umsetzen lassen wollte oder ob es andere Gründe für das Nicht-Erscheinen gab, muss offen bleiben. Die Unterlagen zum geplanten Sonderheft finden sich in: Rahmenrichtlinien (Stellungnahmen), Band IV, HKM 957/530.

[2259] Es handelt sich dabei um die Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien vom Dezember 1970. (Vgl. z.B. Vorlage für die Hausbesprechung am 7. 12. 1970: Aufgabenbeschreibung für die Entwicklung von Rahmenrichtlinien).

[2260] Gemeint ist der Bericht des ‚Gemischten Ausschusses'; vgl. hierzu S. 540 in diesem Band.

[2261] Von dieser Sitzung liegen sowohl eine Tischvorlage vor (G II 4: Tischvorlage über die Funktion von Rahmenrichtlinien. Zwischenbericht für die Sitzung des Beirats am 19. Oktober 1971. 18. Oktober 1971. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).) als auch das Protokoll (G II 957/21: Ergebnisprotokoll zur Sitzung des Beirats am 19. 10. 71. Ohne Jahr. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 1970-72. Privatarchiv Wolf).).

[2262] Ohne Verf., wohl Abteilung Schulplanung, wohl Manuskript für bpi 1974: Stellungnahme zu den Hessischen Rahmenrichtlinien-Entwürfen. Erste Ergebnisse eines geplanten Diskussionsprozesses. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 1 und 1a. (RRL Beirat, HKM 957/52).

In Bezug auf die erste Fassung der Rahmenrichtlinien vom September 1972 war dem Rahmenrichtlinienbeirat dann eine Doppelfunktion zugeordnet worden: Zum einen hatte er selbst Stellung zu beziehen, zum anderen sollte er die Auswertung aller Stellungnahmen und Erprobungsberichte kontrollieren. Zu dieser Tätigkeit hieß es im Manuskript an anderer Stelle:

> „Der Beirat zur Rahmenrichtlinienarbeit bemüht sich um Transparenz des Auswertungsverfahrens und achtet insbesondere darauf, daß sich in Anlage und Durchführung der Auswertung nicht bereits einseitig bestimmte bildungspolitische Interessen durchsetzen. Der Beirat ist heterogen zusammengesetzt. Das Ausmaß, in dem in diesem Gremium Konsens über die Arbeitsperspektiven erzielt werden kann, könnte Aussagen über die Herstellung des notwendigen Minimalkonsenses auch in der schulöffentlichen und bildungspolitischen Diskussion zulassen. Insofern könnte die Beiratsempfehlung über Schwerpunkte der Revision der RRL-Entwürfe zu einer Versachlichung derzeitiger Kontroversen beitragen."[2263]

Der Beirat tagte ab 1974, nachdem zu Jahresende 1973 der Termin für den Rücklauf der Stellungnahmen abgelaufen war,[2264] mit einer recht hohen Sitzungsfrequenz.[2265] Sobald auch erste Erprobungsberichte zu den Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I eingelaufen waren, wurden diese in den Beratungen berücksichtigt. Eine rege Diskussion fand im Sommer und Herbst 1974 über die Veröffentlichung relevanter

[2263] Ohne Verf., wohl Abteilung Schulplanung, wohl Manuskript für BPI 1974: Stellungnahme zu den Hessischen Rahmenrichtlinien-Entwürfen. Erste Ergebnisse eines geplanten Diskussionsprozesses. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 11. (RRL Beirat, HKM 957/52).

[2264] Als Termin wurde das Jahresende 1973 gesetzt. Der ursprüngliche Termin März 1973 war auf vielfache Bitten verlängert worden. Die Stellungnahmen liegen in fünf Bänden gesammelt vor: Der Hessische Kultusminister (Hg.): Beim Hessischen Kultusminister eingegangene Stellungnahmen zu den Rahmenrichtlinien Primarstufe und Sekundarstufe I. Bd. I Stellungnahmen aus dem Grund-, Haupt- und Realschulbereich; Bd. II. Stellungnahmen aus dem Gesamtschulbereich; Band III Teil A, B Stellungnahmen aus dem Gymnasialbereich; Bd. IV Stellungnahmen aus dem Hochschulbereich; Bd. V. Stellungnahmen von Sonstigen. Wiesbaden 1974. (Bibliothek des HILF).

[2265] Nachgewiesen durch Einladungen und Protokolle sind Sitzungen im Januar, im Februar, dreitägig im Mai, zweitägig im Juni, im September, im Oktober. (RRL Beirat, HKM 957/52).

Stellungnahmen im geplanten Sonderheft der bpi 1974[2266] statt. Der Rahmenrichtlinien-Beirat wollte sogar die Verantwortung über zwei Kapitel der Veröffentlichung übernehmen.[2267]

Der Rahmenrichtlinienbeirat hatte sich zur Aufgabe gemacht, sowohl für die Auswertung der Stellungnahmen als auch für die Auswertung der Erprobungsberichte ein System zu erarbeiten, „um dem Kultusminister Schwerpunkte für die Weiterarbeit vorschlagen zu können."[2268] Dies sollte in Kooperation mit den ebenfalls mit der Auswertung befassten Fachbereichskonferenzen geschehen. „Sie werden ihre Problembeschreibungen austauschen und gegenseitig kommentieren. Zu bestimmten Problemen werden gemeinsame Sitzungen abgehalten. Bis zum 1. Februar 1975 werden beide Gremien dem Minister ihre Vorschläge, gemeinsam oder alternativ, unterbreiten. Die Vorschläge können veröffentlicht werden."[2269]

Wie weit diese Systematik gediehen ist, lässt sich nicht mehr nachweisen. Vertreter des Hauptpersonalrats Lehrer im neuen Rahmenrichtlinienbeirat hatte darauf verwiesen, dass der alte Rahmenrichtlinienbeirat sich mit dieser Fragestellung befasst hatte. Die Annotation im vorliegenden Protokoll der konstituierenden Sitzung[2270] des neuen Beirats, die wohl von Frommelt stammt, macht deutlich, dass ihm die Unterlagen über den vorhergehenden Rahmenrichtlinienbeirat nicht bekannt waren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Funktion des alten Rahmenrichtlinienbeirats ursprünglich dem Feld ‚Information der interessierten Öffentlichkeit', ‚Partizipation', ‚Expertenbefragung' zuzuordnen war. Das zeigt schon die Zusammensetzung des Beirats: Vertreten waren zwei Mitglieder des Landeselternbeirats, zwei Schülervertreter (Landesbeirat der Schülervertreter, Landesschülerrat), drei Vertreter des Deutschen Lehrerverbandes, drei Vertreter der GEW, der Verband der Schulbuchverlage, zwei Vertreter der Regierungspräsidenten (Kassel und Darmstadt), drei Vertreter der Abteilung Schulplanung (Ehrhardt, Haller, Wicht) sowie ein Vertreter des HILF[2271]. Auf der Sitzung vom 19. Februar 1974 wurde beschlossen, zwei Mitglieder des Hauptpersonalrats der Lehrer hinzuzuziehen.[2272]

Dem ‚alten Rahmenrichtlinienbeirat' gehörten also vor allem solche Gruppen an, die Frommelt 1975 wohl zur ‚Mehrheit für uns' zählte. Dass ursprünglich das Element der Partizipation Vorrang vor Legitimation hatte, wird auch daraus sichtbar, dass zwar die von der Schulreform betroffenen Gruppen, Lehrer, Schüler und Eltern, beteiligt waren, die Lehrer aber ausschließlich durch ihre Verbände, nicht durch den gesetzlich zur Zustimmung vorgesehenen Hauptpersonalrat vertreten wurden.

Die Beteiligung von Vertretern der Schulverwaltung, der Lehrerfortbildung, der Schulbuchverlage[2273] verweist auf das Feld der Implementation, das den damals Verantwortlichen besonders wichtig war. Nicht beteiligt waren dagegen gesellschaftlich relevante Gruppen wie die Kirchen, die Gewerkschaften, die Arbeitgeber sowie die Parteien; auch das Kultusministerium war nicht so hochrangig vertreten, wie im ‚neuen Rahmenrichtlinienbeirat'.

Mit dem Einsetzen der Kontroversen ab 1973 werden dem Beirat zunehmend auch legitimierende Funktionen zugewiesen. Seine Existenz wird genutzt, um die These zu widerlegen, die Rahmenrichtlinien seien „ohne Diskussion und eine ihre Ergebnisse berücksichtigende Fortschreibung Schülern, Lehrern und Eltern durch Erlaß aufgezwungen worden."[2274] In der Phase der zunehmenden Kritik erhält der Beirat zudem eine objektivierende Funktion, weil er „sich um Transparenz des Auswertungsverfahrens" bemüht und darum, dass sich nicht „in Anlage und

2266 TOP der Sitzung im Juni 1974, im September 1974 und im Oktober 1974; vgl. auch das Protokoll der Septembersitzung. (IV B – 957/52 Ergebnisprotokoll der Sitzung des Beirats Rahmenrichtlinien am 16. 9. 1974. Ohne Jahr (RRL Beirat HKM 957/52).).

2267 IV B 957/52: Ergebnisprotokoll der Sitzung des Beirats Rahmenrichtlinien. 16. 9. 1974. S. 1f. (RRL Beirat, HKM 957/52); vgl. auch Ohne Verfasser: Ergebnisprotokoll der Grundsatztagung 24.-25. 6. 1974. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien (Stellungnahmen), Band IV, HKM 957/530)-

2268 IV B – 957/52: Protokoll der Sitzung des Beirates Rahmenrichtlinien am 19. Februar 1974. Wiesbaden 11. März 1974. S. 2. (RRL Beirat HKM 957/52).

2269 IV B – 957/52: Protokoll der Sitzung des Beirates Rahmenrichtlinien am 19. Februar 1974. Wiesbaden 11. März 1974. S. 3. (RRL Beirat HKM 957/52).

2270 Protokoll der konstituierenden Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 30. 10. 1975. S. 2. (Rahmen-richtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

2271 IV B – 957/52: Anwesenheitsliste der Beiratsmitglieder (Rahmenrichtlinien). (RRL Beirat HKM 957/52).

2272 IV B – 957/52: Protokoll Sitzung des Beirats Rahmenrichtlinien am 19. Februar 1974 von 10. 30 Uhr bis 14.00 im Hessischen Kultusministerium, Kleiner Sitzungssaal. Wiesbaden, den 11. März 1974. (RRL Beirat HKM 957/52).

2273 Mit Schulbüchern setzte Haller sich damals, im Wissen um ihre Bedeutung für den konkreten Unterricht, intensiv auseinander. Die Federführenden der Rahmenrichtliniengruppen sollten entscheiden, welche Bücher noch weiter verwendet werden konnten; mit Schulbuchverlagen wurden erste Kontakte wegen der Umgestaltung des Angebots aufgenommen. Dies erklärt die Präsenz der Schulbuchverlage im Rahmenrichtlinienbeirat.

2274 Ohne Verf., wohl Abteilung Schulplanung, wohl Manuskript für BPI 1974: Stellungnahme zu den Hessischen Rahmenrichtlinien-Entwürfen. Erste Ergebnisse eines geplanten Diskussionsprozesses. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 1. (RRL Beirat, HKM 957/52).

Durchführung der Auswertung [...] bereits einseitig bestimmte bildungspolitische Interessen durchsetzen." Zudem wird die Meinungsbildung im Rahmenrichtlinienbeirat als Gradmesser für einen möglichen „Minimalkonsenses auch in der schulöffentlichen und bildungspolitischen Diskussion" gewertet.

> „Insofern könnte die Beiratsempfehlung über Schwerpunkte der Revision der RRL-Entwürfe zu einer Versachlichung derzeitiger Kontroversen beitragen."[2275]

Der ‚alte' Rahmenrichtlinienbeirat wurde nach den Landtagswahlen nicht mehr einberufen. Dass die Tätigkeit unterbrochen wurde, ist als Indiz für das gestörte Verhältnis zwischen dem Ministerbüro Krollmann und der unter v. Friedeburg konstituierten Abteilung Schulplanung zu sehen. – Man hat den Eindruck, dass mit dem Rahmenrichtlinienbeirat neu in manchen Hinsichten das Rad neu erfunden worden ist, und dass z.B. Ingrid Haller, die in der ab September 1975 gebildeten ad-hoc Gruppe saß, die den neuen Rahmenrichtlinienbeirat mitkonzipieren sollte, wenig dazu tat, dies zu vermeiden.[2276]

Weichenstellungen für die konstituierende Sitzung

[2275] Ohne Verf., wohl Abteilung Schulplanung, wohl Manuskript für BPI 1974: Stellungnahme zu den Hessischen Rahmenrichtlinien-Entwürfen. Erste Ergebnisse eines geplanten Diskussionsprozesses. Ohne Jahr, wohl 1974. S. 11. (RRL Beirat, HKM 957/52).

[2276] Das Verhältnis Hallers zum neuen Minister und des neuen Ministers zur Verantwortlichen der Rahmenrichtlinien-Arbeit kann nur als gestört bezeichnet werden. Vgl. Gespräch mit Haller II, in dem sie äußert, sie erinnere sich an ein Gespräch mit Krollmann, bei dem ihr dieser eröffnet habe, dass sie ab jetzt keinen unmittelbaren Zugang zum Kultusminister mehr hätte, dass vielmehr der Dienstweg streng zu beachten wäre. Daß Haller auch aus der Informationskette im Umfeld der Curriculumreform ausgeklinkt wurde, zeigt ein Schreiben, das sie an dem Minister und die Staatssekretärin richtet. I B B4: Herrn Minister über Frau Staatssekretärin. Betr. 7. Entwurf Stundentafel Sek. I vom Juli 1975. hier: Verhältnis zwischen Neuregelung der Stundentafel und den Rahmenrichtlinienentwürfen. 28. Oktober 1975. (Rahmenrichtlinien Stellungnahmen, Band VI. HKM 957/530): „Gestern wurde mir außerdienstlich zufällig der o.g. Entwurf zu einer kurzen Einsicht vorgelegt. Dadurch erhielt ich erstmals Kenntnis über den derzeitigen Stand der Neugestaltung der Stundentafel der Sekundarstufe I."
Im Zeitzeugengespräch mit Krollmann stellt dieser fest, dass er seine Versuche, Haller am Ministerium zu halten und die Bemühungen, sie in ein neues Konzept der Lehrplanarbeit zu integrieren im Nachhinein für falsch hält. Er sei damals aus politischen Gründen, der FDP wegen, so verfahren.
Auch Frommelt macht deutlich, dass er die von Haller und Wolf zu verantwortenden Rahmenrichtlinien für einen Irrweg gehalten habe (Gespräch mit Frommelt).

Das Vorfeld der konstituierenden Sitzung des neuen Rahmenrichtlinienbeirats lässt sich gut rekonstruieren, weil informelle Schreiben Frommelts an Minister und Staatssekretärin, jeweils vom Oktober 1975, vorliegen. Sie sind auf Grund der Vorarbeit einer ad-hoc-Gruppe entstanden, die die konstituierende Sitzung vorbereiten sollte. In dieser Gruppe waren neben Frommelt und den als Protokollanten aufscheinenden Ministerialbeamten Goik und Kuus die Mitarbeiter der Abteilung Schulplanung Haller, Schermer und Wicht vertreten. Haller hat laut eines handschriftlichen ‚Merkzettels'[2277] die Umsetzung der Beschlüsse der ad-hoc-Gruppe übernommen, hat also z.B. die Namensliste für zu beteiligende Wissenschaftler erstellt bzw. Entwürfe für Einladungen und für Tischvorlagen vorbereitet. Versandt wurde jedoch nicht unter dem Aktenzeichen der Abteilung Schulplanung, sondern unter dem Aktenzeichen des Ministerbüros.

Es ging in den Vorbesprechungen z.B. darum, die Funktion und Kompetenz des Rahmenrichtlinienbeirats näher zu bestimmen sowie eine Terminplanung vorzulegen. Als Problem erschien der Gruppe außerdem die Berufung von beratenden Wissenschaftlern. Hier war das Ziel, zu verhindern, „daß die Verbandsvertreter jeweils eigene Gutachter präsentieren". Der Minister sollte „jeweils 2 Vertreter je Lernbereich und Fach" berufen, mit der Begründung, es müssten „unterschiedliche wissenschaftliche Positionen vertreten sein", was „durch eine Berufung am sichersten gewährleistet werden kann, zumal es keine zentrale Delegationsinstanz für Wissenschaftsvertreter gibt."[2278] U.a. dieses Thema sollte auch bei einer Vorbesprechung mit der FDP diskutiert werden.

Schwierig erschien der Gruppe auch die Regelung des Vorsitzes; man schlug schließlich vor, dass der Minister bzw. in seiner Vertretung die Staatssekretärin, präsidieren sollten. In einer weiteren Sitzung wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, die „jeweils federführenden Mitglieder der Rahmenrichtliniengruppen" mit einzubeziehen, damit „die Mitglieder des Beirats ausführlich über die vorgelegten Rahmenrichtlinien informiert werden"[2279], und die „Vorschläge des Beirats unmittelbar in die Beratun-

[2277] Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533.

[2278] Ergebnisprotokoll der Projektgruppensitzung „Rahmenrichtlinienbeirat" vom 26. September 1975. S. 2. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2279] Die Information an die Beiräte sollte einmal schriftlich erfolgen: Jeder Federführende sollte dazu den Gang des Revisionsprozesses für sein Fach bzw. seinen Lernbereich vorstellen. Bei der Diskussion der aktuellen Entwürfe sollten die Federführenden zudem persönlich anwesend sein und für Rückfragen bereitstehen. (IV B 4 – 957/5601: An die Federführenden der Fachgruppen zur Erarbeitung von Rahmenrichtlinien für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Oktober 1975. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

gen der entsprechenden Rahmenrichtliniengruppen einfließen können."[2280]

Für die erste Sitzung erarbeitete Frommelt eine Tischvorlage für den Minister. Er empfahl, entsprechend der Vorüberlegungen der Planungsgruppe, „bei der konstituierenden Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats auf folgendes hinzuweisen: Zur Funktion und Kompetenz des Beirats": Es sollte weder ein gemeinsames Abschlussvotum geben noch die Möglichkeit von Minderheitsvoten. „Aufgrund seiner Zusammenstellung wird der Beirat die unterschiedlichen Wünsche und Anregungen der gesellschaftlichen Gruppierungen im Hinblick auf die Rahmenrichtlinien einbringen und zusammen mit den Vorlagen diskutieren." Für die „Berücksichtigung von Anregungen und Forderungen" sei „allein die Stringenz der Argumentation" ausschlaggebend.[2281]

Krollmann verzichtete bei der konstituierenden Sitzung auf solche Konkretionen. Er griff vielmehr die Formulierung aus der Einladung bzw. der Presseinformation[2282] auf: Der Beirat ist ein „Beratungsgremium, welches aufgrund seiner Zusammensetzung mit dazu beitragen soll, soweit wie möglich Konsens über die inhaltlichen Intentionen der verschiedenen vorzulegenden Entwürfe von Rahmenrichtlinien herzustellen." Die Mitwirkung der „in Hessen gesetzlich vorgesehenen Mitbestimmungsgremien" ist durch den Beirat nicht betroffen.[2283]

Die fehlenden Konkretionen erleichterten und gefährdeten die Arbeit des Beirats gleichermaßen. Nach der Ansicht Frommelts war schon der erste Rahmenrichtlinienbeirat an seinem „sehr unklaren Auftrag" gescheitert. „Kompetenz und Funktion [waren] nie genau festgelegt"[2284] worden. Wie es scheint, wollte Krollmann, wohl aus taktischen Gründen, eben diese Festlegung auch diesmal vermeiden. Allerdings geht auch aus dem nach der Bandaufnahme erstellten Protokoll nicht hervor, dass sich die

[2280] IV A 5. Herrn Minister über Frau Staatssekretär. Oktober 1975. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2281] IV A 5 / IV B 2. Herrn Minister unmittelbar, Frau Staatssekretär unmittelbar. Oktober 1975. (RRL Beirat, HKM 957/533).

[2282] Informationen. Der Hessische Kultusminister: 30. Oktober 1975. Nr. 173/75. Konstituierende Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats. (Privatarchiv Frommelt).

[2283] Protokoll der konstituierenden Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 30. 10. 1975. S. 2. (Rahmen-richtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).
Neben diesem Ergebnisprotokoll und dem – fast identischen – Entwurf hierzu hat sich zur konstituierenden Sitzung auch eine handschriftliche Mitschrift sowie ein transkribiertes Tonbandprotokoll erhalten. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2284] IV A 5 Herrn Minister, Frau Staatssekretär. 13. 6. 1975. (RRL Beirat, HKM 957/533).

Mitglieder des Beirats um mehr Festlegung bemüht hätten. Eine entsprechende Anfrage der DGB Vertreters scheint nicht weiter verfolgt worden zu sein.[2285]

Die konstituierende Sitzung des neuen Rahmenrichtlinienbeirats lief in konstruktiver Atmosphäre ab. Aber schon die Schriftwechsel, die zwischen der ersten und der zweiten Sitzung eingingen, offenbarten Frommelt, der sie bearbeitete, wo Schwierigkeiten bevorstanden.

Problemfelder für die Tätigkeit des Rahmenrichtlinienbeirats

Zu unterscheiden sind verschiedene Ebenen: Der erste Problembereich hängt damit zusammen, dass der Rahmenrichtlinienbeirat kein gesetzmäßig abgesichertes, in den Zuständigkeiten präzise geregeltes Gremium war, dass Krollmann Vorgehen und Zuständigkeit in der ersten Sitzung bewusst offen gehalten hatte.

Die einzelnen Gruppen bewerteten die Bedeutung des Beirats im Hinblick auf ihre Gruppeninteressen und -ziele unterschiedlich: Die Absicht der Kirchen war z.B., eine „wichtige Rolle im Schulwesen zu spielen"[2286]. Sie sahen im Beirat die Möglichkeit, ihr Gewicht zu verstärken, ließen ihre Voten – und zwar zu allen Rahmenrichtlinien, nicht etwa nur zu denen, die weltanschauliche Dimensionen betrafen[2287] – von Experten vorbereiten. Gerade die katholische Kirche trug damit zu einem hohen Diskussionsniveau bei, dem sich auch die anderen Gruppen nicht verschließen wollten.

Dies führte aber auch dazu, dass für jede Sitzung eine wahre Flut von Materialien vorlag. Zudem fühlten sich die Vertreter der Gruppen nicht in der Lage, ohne Rückkoppelung mit den Beratern und den Verantwortli-

[2285] [Stichwortprotokoll nach Bandaufnahme]. Ohne Verfasser, Ohne Jahr, ohne Titel. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2286] Zeitgenossen bestätigen, dass sich gerade die katholische Kirche auf diesem Weg einen Einfluss verschaffte, wie sie ihn in Hessen weder vorher noch nachher hatte. (Vgl. Gespräch mit Frommelt; Gespräch mit Grix).

[2287] Für wie wichtig die Bewertungen der katholischen Kirche zu den Rahmenrichtlinien Deutsch erachtet wurden, zeigt der folgende, im Protokoll der Sitzung vom 27. 10. 1976 festgehaltene, Hinweis des Vertreters der evangelischen Kirche: „Herr Veith bezweifelt die Zweckmäßigkeit einer ausführlichen Diskussion des Entwurfs, solange Herr Dr. Kaspar [federführender Vertreter der katholischen Kirche] als der entschiedenste Kritiker keine Gelegenheit habe, nochmals vorzubringen bzw. darzulegen, inwieweit die Stellungnahme der Fachgruppe [Deutsch] geeignet sei, die Bedenken der katholischen Kirche auszuräumen." (Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 27. 10. 1976. November 1976. S. 8f. (Rahmenrichtlinienbeirat Protokolle, HKM 957/533).).

chen im Hintergrund, Entscheidungen zu treffen. So beantragten die katholische und die evangelische Kirche, „eine Verabschiedung der in der jeweiligen Sitzung behandelten Entwürfe erst in der darauffolgenden vorzunehmen."[2288] Doch selbst diese mehrfach abgesicherten Stellungnahmen gaben die Mitglieder nur als ‚Privatpersonen' ab.[2289] Dies galt vor allem für die Gremien, die qua Gesetz zustimmungspflichtig waren, also für Hauptpersonalrat[2290] und Landeselternbeirat. – Die Gefahr endloser Diskussionen zeichnete sich somit früh ab.

Das zweite Problemfeld, das bereits unmittelbar nach der ersten Sitzung im Raum stand, war, dass einzelne Gruppen versuchten, den Beirat für ihre Ziele zu instrumentalisieren. So bemühte sich beispielsweise der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister, sich der als machtvoll eingeschätzten Unterstützung des Beirats für seine Anliegen zu versichern, z.B. gegen die Streichung von Mitteln für die Lehrerfortbildung.[2291] Dieses Vorgehen erschien Frommelt als besonders problematisch.[2292]

Eine andere Initiative des Hauptpersonalrats machte eine weitere Gefahr sichtbar, nämlich den Rahmenrichtlinienbeirat als Forum für Grundsatzdiskussion zu nutzen, z.B. über Prinzipien der landesweiten Erprobung von Lehrplänen. Der Hauptpersonalrat hatte dazu beantragt,

[2288] IV A 5: Herrn Minister, Frau Staatssekretär. 21. 1. 1976. S. 1. (Rahmenrichtlinienbeirat Protokolle, HKM 957/533). Die Schreiben der Kirche liegen im Original vor. (Kommissariat der katholischen Bischöfe im Lande Hessen: An den Hessischen Kultusminister. 22. 12. 1975. (RRL Beirat, HKM 957/52) bzw.: religionspädagogisches amt der evangelischen kirche in hessen und nassau: Herrn StDir Frommelt, Kultusministerium. 5. 1. 1976. (RRL Beirat, HKM 957/52)).

[2289] Der Stellvertreter des Vertreters der katholischen Kirche stellt z.B. fest, dass „nach seiner Auffassung – die sich jedoch nicht notwendig mit derjenigen des wegen Krankheit abwesenden Dr. Kaspar decke – [.....]". (Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 27. 10. 1976. November 1976. S. 5. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).).

[2290] Schon bei der Versendung der ersten Äußerung zu – an sich völlig unstrittigen – Entwürfen von Rahmenrichtlinien betonte der Vertreter des Hauptpersonalrats, dass es sich dabei „nicht um Stellungnahmen des Hauptpersonalrats" sondern um „persönliche Diskussionsbeiträge" seines Vertreters handle. (Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister: An die Damen und Herren im Rahmenrichtlinienbeirat. 28. 11. 1975. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2291] Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister: An die Damen und Herren im Rahmenrichtlinienbeirat. 28. 11. 1975. Anlage. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2292] Vgl. IV A 5 – 957/52 Herrn Minister über Frau Staatssekretär. 26. November. S. 2. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

dass allen Mitgliedern eine Zusammenstellung aller derzeit geltenden Erlasse zugestellt würde.[2293]

Damit zeichnete sich von Anfang an ab, dass der „Fahrplan für die Beratungen" nicht einzuhalten war. Wiederum ein Schreiben des Hauptpersonalrats machte darauf aufmerksam, dass der vom Kultusministerium vorgegebene zeitliche Rahmen zu eng sei und um ein halbes Jahr, bis Ende September 1976, ausgeweitet werden sollte.[2294]

Der tatsächliche Verlauf der Verhandlungen belegte, dass es in kaum einer Sitzung gelang es, die Pläne wie vorgesehen zu diskutieren; Verschiebungen, das Einsetzen von Sonderterminen erwiesen sich als notwendig. An eine Verabschiedung aller Entwürfe in Hinblick auf einen gemeinsamen Erprobungsbeginn im Schuljahr 1976/77 war gar nicht zu denken. Schon bei der Sitzung vom 3. Dezember 1975 akzeptierte das Kultusministerium die Notwendigkeit, die Entwürfe schrittweise zur verbindlichen Erprobung freizugeben.[2295] Dies impliziert, dass ein flexibler Erprobungserlass entwickelt werden musste, der sowohl generelle Aussagen, als auch Hinweise für einzelne Fächer beinhaltete.

Procedere bei den Verhandlungen einzelner Rahmenrichtlinien

Relativ problemlos gebilligt, wurden die Rahmenrichtlinien Mathematik Primarstufe, Sachunterricht – naturwissenschaftlicher Bereich – Primarstufe und Mathematik Sekundarstufe I.[2296] Andere Richtlinien wurden

[2293] Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister: An die Damen und Herren im Rahmenrichtlinienbeirat. 20. 11. 1975. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2294] Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister: An die Damen und Herren im Rahmenrichtlinienbeirat. 27. 11. 1975. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2295] Dies hat sich nicht im Protokoll der Sitzung niedergeschlagen, sondern wird in einem Schreiben des Hauptpersonalrats der Lehrer ‚festgeschrieben': Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister „begrüßt und unterstützt [...] Ihre Erklärung, daß keineswegs beabsichtigt sei, die Entwürfe der Rahmenrichtlinien zur landesweiten, verbindlichen Erprobung den Schulen überzustülpen und daß sich eine schrittweise Freigabe zur verbindlichen Erprobung anbiete." (Der Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister. Herrn Hessischen Kultusminister. 5. Dezember 1975. (RRL Beirat, HKM 957/52).)

[2296] Diese Pläne wurden bereits bei der zweiten Sitzung des Beirats vom 3. Dezember 1975 verabschiedet. (Vgl. Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 3. 12. 1975. Ohne Jahr. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533) und Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 18. 12. 1975. Ohne Jahr. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).). Bei dieser Sitzung einigte man sich auf einen formalisierten Wortlaut der Beschlussfassung: „Der Beirat hat den

nach geringen Veränderungen durch die Fachkommission verabschiedet, so zum Beispiel die Rahmenrichtlinien Physik.[2297]

Hier ging die Idee Krollmanns auf, so wie Frommelt sie dargestellt hatte: „Krollmann fragt, wären Sie bereit, wenn das in die Erprobung ginge. Krollmann guckt sich um, kein Widerspruch, alles ok."[2298] Am 22. September 1976, also knapp ein Jahr nach der Aufnahme der Tätigkeit des neuen Rahmenrichtlinienbeirats, als selbst nach dem Terminvorschlag des Personalrats alle Entwürfe hätten diskutiert sein sollen, waren dennoch erst neun „RR-Entwürfe zur landesweiten verbindlichen Erprobung freigegeben worden"[2299]. Neben den oben genannten Plänen waren dies Musik für beide Stufen sowie Chemie, Griechisch und Latein für die Sekundarstufe I. – Es handelt sich dabei um Fächer, deren Curricula sich stark an die Fachdisziplinen anlehnten, die das oberste Lernziel ‚Selbst- und Mitbestimmung' weniger stark berücksichtigten und den Gesellschaftsbezug hintanstellten. Am Beispiel der RRL-Entwürfe für Biologie wird das Procedere für den Umfang mit umstritteneren Beispielen vorgestellt:

Den im Beirat vertretenen Gruppen gingen vorab die Rahmenrichtlinienentwürfe zu. Von den Experten der einzelnen Gruppierungen wurden Stellungnahmen ausgearbeitet, die an die anderen Gruppen, an das Kultusministerium und an die zuständige Fachgruppe versandt wurden. Der Federführende jeder Fachgruppe nahm vor dem Beirat Stellung zu den eingegangenen Bewertungen. Die Gruppierungen des Beirats entwickelten im Anschluss daran Vorgaben, die die Fachkommission wenn möglich einzuarbeiten hatte.

Der Entwurf für Biologie war der erste, an dem gravierende Änderungen vorzunehmen waren. Die Einwände waren vor allem von der katholischen Kirche, auch von der evangelischen Kirche und der FDP gekommen und betrafen Sexualkunde, das Problem der Fächerkooperation

Entwurf der Rahmenrichtlinien [...] beraten. Die Beratung zeigte, daß keine grundsätzlichen Einwände gegen eine landesweit verbindliche Erprobung bestehen." An dieser Stelle können Hinweise zu gewünschten, aber als nicht gravierend empfundenen Änderungen folgen.

2297 Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 3 . 12. 1975. Ohne Jahr. S. 7. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

2298 Gespräch mit Frommelt.

2299 Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 22. 9. 1976. Ohne Jahr. S. 6f. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

und der Fächerabgrenzung (am Beispiel ‚Ehrfurcht vor dem Leben'), das Problem der Legitimation der Lernziele und den Gesellschaftsbezug.[2300]

An diesem ersten Beispiel wird auch der Versuch Krollmanns deutlich, auszugleichen, zu befrieden, zu taktieren. So betonte er, wie vor ihm v. Friedeburg, Haller und Wolf die „Offenheit und Entwicklungsmöglichkeiten" der Pläne, bei denen es sich um „Rahmenrichtlinien und nicht um perfekte Lehrpläne handle". Er „sagte zu, zu prüfen, inwieweit die im Beirat vorgeschlagenen Änderungen und Verdeutlichungen noch vor der Erprobung in den Entwurf der Rahmenrichtlinien Biologie aufgenommen werden könnten."[2301]

Diese ‚weichen Formulierungen' wurden bei der Protokollgenehmigung allerdings nicht akzeptiert. „Auf Wunsch des Vertreters der FDP wurde im Zusammenhang mit dem Beschluß des Beirats zum Entwurf der RR-Biologie S I die Information seitens des Kultusministers ins Protokoll aufgenommen, daß die Fachgruppe bereits mit der Einarbeitung der vom Beirat vorgeschlagenen Änderungen begonnen hat."[2302] Auch die katholische Kirche sorgte für die präzisere Darstellung ihrer Forderungen zur Sexualkunde.

Der interne Auftrag an die Fachkommissionen lautete, die Anforderungen des Beirats soweit wie möglich zu berücksichtigen.[2303] Wenn die Fachgruppen Bedenken gegen die Auflagen des Beirats hatten, holten sie sich ihrerseits teilweise Unterstützung von außen ein und legten Gutachten vor. – Häufiger zeigt sich aber das Bemühen, die Hinweise zu beachten. Die nächste Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats erbrachte neue Änderungswünsche, bzw. die Akzeptanz der überarbeiteten Vorlagen. Teilweise gab es auch informelle Kontakte zwischen Einzelmitgliedern der Rahmenrichtlinienbeirats und den Federführenden der Fachgruppe, man sprach von ‚bilateralen' Gesprächen.

Das Vorgehen, das sich am Beispiel der Biologie abzeichnete, wurde bei den besonders strittigen Entwürfen noch aufwändiger. Exemplarisch

2300 Vgl. Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 18. 12. 1975. Ohne Jahr. S. 6f. (Rahmen-richtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

2301 Vgl. Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 18. 12. 1975. Ohne Jahr. S. 6 und S. 7. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

2302 Vgl. Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 23. 1. 1976. 27. Februar 1976. S. 3. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

2303 Dies bestätigen sowohl Frommelt als auch Krollmann (Gespräch mit Frommelt; Gespräch mit Krollmann) als auch Fachgruppenleiter und Mitglieder von Fachgruppen (vgl. z.B. Gespräch mit Erika Dingeldey; Gespräch mit Mayer, II; Gespräch mit Frommelt und Elfner; Gespräch mit M. und R. Engelhardt; Gespräch mit Grix; Gespräch mit Schröder).

wird dies in Kaptitel 8.2 an den so genannten ‚vorläufigen Pplänen für Gesellschaftslehre'[2304] verdeutlicht. Gesellschaftslehre war aber kein Einzelfall. Deutsch und Kunst gaben ebenso viel Anlass zu Streit, auch, was heute nicht mehr so bewusst ist, die Rahmenrichtlinien Neue Sprachen.

Einzelne Gruppen gerieten in harte Auseinandersetzungen. Typisch ist z.B. der gegenseitige Ideologisierungsvorwurf von katholischer Kirche und SPD, ausgetragen zwischen Holzapfel und Kaspar[2305] oder die Kontroverse zwischen dem Beirat und der Federführenden der Fachgruppe Deutsch, Erika Dingeldey, die deutlich machte, wo die Grenzen der Konzessionsbereitschaft ihrer Gruppe erreicht seien.[2306]

Bevor näher auf die Auseinandersetzung um die Gesellschaftslehre eingegangen wird, werden noch zwei weitere strukturelle Maßnahmen der ersten Phase beschrieben, die Gründung des so genannten HIBS, sowie die Installierung der neuen Fachgruppe Gesellschaftslehre, die für die Erarbeitung der ‚Zwischenpläne' verantwortlich war.

8.1.2.3 Die Gründung des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) und die damit verbundenen Absichten

Der Errichtungserlass des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung macht die mit der Neugründung verbundenen Absichten und Hintergründe deutlich:

> „Mit Wirkung vom 15. 10. 1975 wird das ‚Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung' errichtet. Zu den Aufgaben des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung gehören die Koordination curricularer Entwicklungsarbeit, die Koordination der Modellversuche an hessischen Schulen sowie die Entwicklung von Informations- und Dokumentationssystemen für den Schulbereich.

[2304] Diese Formulierung wird bei der Vorstellung der überarbeiteten Pläne für Gesellschaftslehre bei der Sitzung vom 27. 10. 1976 verwendet. Sie ist Ergebnis einer Strategiebesprechung am Kultusministerium zur Beratung der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre.(Vgl. den Hinweis in: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 22. 9. 1976. Oktober 1976. S. 4. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533) sowie das Gespräch mit Frommelt und das Gespräch mit M. und R. Engelhardt).

[2305] Vgl. Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 27. 10. 1976. November 1976. S. 6f. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

[2306] Vgl. Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 27. 10. 1976. November 1976. S. 5. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle, HKM 957/533).

> Das Institut ist eine mir unmittelbar nachgeordnete Dienststelle."[2307]

Zum Direktor der neuen Institution ernannte Krollmann Bernd Frommelt; das ist ein Indiz für die politische Bedeutsamkeit, die dem neuen Institut gewiesen wurde. Bis ins Jahr 1976 hinein erfüllte er in Personalunion Funktionen bei der Gründung des HIBS und im Ministerbüro, speziell die diffizile Organisation der Tätigkeit des Rahmenrichtlinienbeirats und der wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulversuche. Betrachtet man die Aufgaben, die dem HIBS zugewiesen wurden, so wird erkennbar, dass die Neugründung des HIBS die Auflösung anderer Institutionen bzw. Abteilungen des Kultusministeriums bedeutete. Zentrale Aufgaben der unter v. Friedeburg eingerichteten Abteilung ‚Schulplanung' gingen an das neue Institut über, nämlich zum einen die Koordination curricularer Entwicklungsarbeit[2308] und zum anderen die Koordination der Modellversuche an hessischen Schulen':

Aufgabe 1: Koordination curricularer Entwicklungsarbeit

Erika Dingeldey, die Federführende der Rahmenrichtliniengruppe Deutsch, wurde zur Leiterin der Abteilung Curriculumentwicklung ernannt. Sie übernahm ab sofort die Verantwortung für die Rahmenrichtliniengruppen. Die Abteilung Curriculumentwicklung war „in Fachreferate gegliedert, die den in der Stundentafel des Hessischen Kultusministers aufgeführten Fächern/Fachbereichen entsprachen."[2309]

Ziel war, für jedes Fachreferat einen hauptamtlichen Mitarbeiter zur Verfügung zu haben. „In enger Verbindung mit den Fachreferenten stehen die jeweiligen Rahmenrichtlinien-Fachgruppen. [...] Sie stellen gleichsam einen äußeren Ring von Mitarbeitern des Instituts dar, ohne daß sie diesem unmittelbar zugehören." Den Fachreferenten oblag auch

[2307] Errichtung des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Erlaß vom 28. 10. 1975 – IV B 2.1 – 953/50. Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 28 (1975). S. 685.

[2308] Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung soll, wie ein Schreiben des Kultusministeriums an den Landeselternbeirat ausführt, „die Arbeit der zur Zeit schon bestehenden, mit curricularen Aufgaben befaßten Gruppen" koordinieren und erweitern. (II B 5 Vorentwurf. An den Landeselternbeirat. Dezember 1975. S. 2. (RRL Beirat, HKM 957/52).).

[2309] Vgl. Sondernummer des bpi Hefts 2 1976: Ohne Verfasser, wohl Rutz, Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1976, S. 14.(Rutz scheint zwar nicht in den bpi als Verfasser auf, wohl aber im fast wortgleichen Manuskript (S-A Bildungspolitische Informationen (HIBS). HKM 957/530-794).).

die enge Zusammenarbeit mit den Institutionen „der regionalen und zentralen Lehrerfortbildung“[2310], dem ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung‘ und dem noch laufenden ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung‘.

Eine Sonderaufgabe der Abteilung Curriculumentwicklung sollte sein, „Materialien zu den Rahmenrichtlinien [zu erstellen], mit denen die gegebenen ‚Rahmen‘ ausgefüllt werden können.“[2311] Dies bedeutete nichts anderes als eine grundsätzliche Verschiebung der Implementationsstrategie. Es ging nicht mehr um die Partizipation der Lehrer an der Curriculumrevision, um die Befähigung zur begründeten Auswahl von Lernzielen, bzw. zur Vernetzung mit dem obersten Lernziel ‚Selbst- und Mitbestimmung‘. Vielmehr sollten jetzt Materialien bereitgestellt werden, die den durch die Rahmenrichtlinien ‚gegebenen Rahmen‘ ausfüllten.

Damit war das, was die Gruppe Hartwig in der Projektphase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ unbedingt vermeiden wollte, zum Regelfall geworden.[2312] Die ursprünglichen Intentionen für die Arbeit der noch unter Hamm-Brücher eingerichteten Expertengruppen Gesamtschule,[2313] den Kollegen Hilfen für den konkreten Unterricht zu bieten, hatten sich in einer Weise durchgesetzt, die dem Hessischen Kultusministerium als verantwortlicher Behörde wesentlich höheres Gewicht einräumte.

Diese Maßnahmen sollten die, zumindest für einige Fächer bereits zum Schuljahr 1976/77, einsetzende „landesweite verbindliche Erprobung von Rahmenrichtlinien“ unterstützen. Folgende „Hilfen für die unterrichtspraktische Einführung/Umsetzung der Rahmenrichtlinien“ sollten bereitgestellt werden:

- „Empfehlungen für die Fachkonferenzen“ zur Organisation der landesweiten verbindlichen Erprobung;
- praktische, fächerbezogene „Handreichungen für die Planung von Unterricht über einen gewissen Zeitraum hinweg“;
- „Veröffentlichungen von [im HIBS erarbeiteten] Unterrichtseinheiten“, bzw. Hinweise auf bereits von anderen Stellen publizierte Unterrichtshilfen;

[2310] Vgl. Sondernummer des bpi Hefts 2 1976: Ohne Verfasser, wohl Rutz, Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1976, S. 14.

[2311] II B 5 Vorentwurf. An den Landeselternbeirat. Dezember 1975. S. 2. (RRL Beirat, HKM 957/52).

[2312] Zur Projektphase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne‘ vgl. S. 306 in diesem Band.

[2313] Zu den Expertengruppen vgl. S. 74 in diesem Band.

- mehr theoretisch ausgerichtetes „Informationsmaterial“ zu Literatur, zur Fachterminologie der Rahmenrichtlinien.[2314]

Aufgabe 2: Koordination der Modellversuche an hessischen Schulen

Die zweite Aufgabe des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung‘ bestand in der ‚Koordination der Modellversuche‘. Die Bedeutsamkeit dieses Aufgabenfeldes wird erst einsichtig, wenn man bedenkt, dass der wichtigste hessische Modellversuch der Gesamtschulversuch war. – Aufgabe des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung‘ sollte auch die Koordinierung und Auswertung der wissenschaftlichen Begleitung dieses Versuchs sein. Das politische Gewicht dieser Begleitung wurde weiter oben bereits dargestellt, im Zusammenhang mit dem Ziel der hessischen SPD, an der Einführung integrierter Gesamtschulen als Regelschule festzuhalten.[2315]

Die zuständige Fachabteilung „Schulversuche und praxisbegleitende Schulforschung“ leitete Frommelt selbst. Sie war in sechs Unterabteilungen gegliedert; die Aufgabenfelder ‚Schulversuche‘ und ‚praxisbegleitende Schulforschung‘ wurden dabei jeweils in Bezug gesetzt zu den Schulstufen Primarstufe, Sekundarstufe I und II.

Der Unterabteilung ‚Praxisbegleitende Schulforschung, Sekundarstufe I‘ wurden z.B. die oben dargestellten Untersuchungen von Fend bzw. Tillmann zur wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulversuche angegliedert.[2316] Der Unterabteilung ‚Modellversuche, Sekundarstufe I‘ war das umfangreiche KORAG-Projekt zugeordnet:[2317] „Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen. Projekt des Hessischen Kultusministeriums am ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung‘, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft“.

[2314] Ohne Verfasser, wohl Rutz, Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1976, S. 15f. Vgl. auch ebd., Ein Beispiel für ‚Unterrichtsmaterialien‘: Die Konzeption einer Textbank. S. 17-19

[2315] Zur Bedeutung der wissenschaftlichen Begleitung der Gesamtschulversuche vgl. S. 687 in diesem Band.

[2316] Vgl. den handschriftlichen Entwurf für die Organisationsstruktur: IV C 5: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Stand 15. 5. 1975. (S-A Bildungspolitische Informationen (HIBS). HKM 957/530-794).

[2317] Vgl. den handschriftlichen Entwurf für die Organisationsstruktur: IV C 5: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Stand 15. 5. 1975. (S-A Bildungspolitische Informationen (HIBS). HKM 957/530-794).

Dieser Modellversuch war 1972 in die Wege geleitet worden, als Versuch, die Rahmenrichtlinien in einem Projekt ‚schulnaher Curriculumentwicklung' zu implementieren.[2318] Begleitend wurden mehrere Publikationen herausgegeben, die umfangreichste ist die Reihe „Materialien zum Unterricht". Sie wollte in Orientierung an den „Stand der Gesamtschulentwicklung in Hessen", an die „Konzeption der Rahmenrichtlinien" und an das „Informations- und Beratersystem der Fachmoderatoren für Gesamtschulen" Materialien von „Lehrern für Lehrer vorlegen" und zwar für die Fächer Gesellschaftslehre, Polytechnik, Deutsch, Englisch und Mathematik.

Der Versuch wurde in enger Absprache mit Haller und Wolf in die Wege geleitet. Deshalb bestimmte ihn auch ein Verständnis von Rahmenrichtlinien, das den „Anspruch der permanenten Weiterentwicklung" enthielt. Die Unterrichtsmaterialien wurden von Autorengruppen erarbeitet, im eigenen Unterricht erprobt und, versehen mit einem umfangreichen Materialanhang, für Kollegen publiziert. Noch in den 1977 erschienenen Materialien wurde Bezug genommen auf das auf Haller und Wolf zurückgehende Partizipationskonzept: Es ginge „nicht um bloße Realisierung dieser curricularen Rahmenvorgaben [...], sondern um eine kritische Verarbeitung im Sinne des hessischen Konzepts, wie es in den bildungspolitischen Informationen 2, 1972 beschrieben worden ist."[2319]

Eine 1975 erschienene Informationsbroschüre zum Modellversuch thematisierte dies explizit: „Trotz der veränderten gesellschafts- und bildungspolitischen Situation, die im Bildungsbereich Verunsicherung und Reformstagnation in vielen Bereichen mit sich bringt, konnte sich der

[2318] Vgl. Projektgruppe des Hessischen Kultusministeriums am ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung': Informationen. Modellversuch zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen. Frankfurt/Main 1973. (Privatarchiv Zitzlaff). Das Vorwort unterzeichneten Rutz und Frommelt für die Abteilung Gesamtschule am Hessischen Kultusministerium, die Redaktion lag beim Projektleiter Peter Bonn, einem ehemaligen Mitarbeiter der Curriculumabteilung des BTZ; der Antrag zur Genehmigung des Modellversuchs wurde – nach Maßgabe der Argumentation und der verwendeten Formulierungen – wohl von Ingrid Haller und Hartmut Wolf entworfen. – Die ‚Informationen' richten sich an die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit, speziell Lehrer sollen über die bpi 1973, Heft 3 informiert werden. (Ohne Verf.: Projekt: Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen, 1973).

[2319] Aus der „Vorbemerkung", die allen Publikationen der Reihe vorgeschaltet ist. (Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen. KORAG. Projekt des Hessischen Kultusministeriums am ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung', gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Materialien zum Unterricht. [...] Frankfurt [...]. (Archiv der Außenstelle Kassel des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung).

Modellversuch KORAG zwischen 1973 und 1975 ‚konsolidieren'. Die Veränderungen im bildungspolitischen Kontext [...] haben bislang relativ wenig auf die Modellversuchsarbeit durchgeschlagen."[2320] Obwohl der Ansatz KORAG mit der Aufgabe des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung', durch Materialien den Rahmen zu füllen, den die Lehrpläne bestimmten, wenig gemein hatte, bekam das Projekt breiten Raum innerhalb des Instituts.

Aufgabe 3: Entwicklung von Informations- und Dokumentationssystemen

Das dritte große Aufgabenfeld des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung', die ‚Entwicklung von Informations- und Dokumentationssystemen für den Schulbereich' knüpfte an das BTZ, das ‚Bildungstechnologische Zentrum' Wiesbaden an.[2321] In einer eigenen Schriftenreihe („Schule und Datenverarbeitung in Hessen") sollten in der Weise von Benutzerhandbüchern Stundenplanprogramme, bzw. Datenverwaltungsprogramme vorgestellt werden.[2322] Der Grund für dieses Aufgabenfeld liegt darin, dass für die Ausstattung des HIBS die für das BTZ genehmigten Sach- und Personalmittel umgewidmet wurden. Deshalb musste das HIBS, zumindest am Rande, auch die Aufgaben des BTZ fortführen.

Status der HIBS: „nachgeordnete Dienststelle" des HKM

Die Organisation des HIBS als eine „dem Hessischen Kultusminister unmittelbar nachgeordnete Dienststelle" grenzt es ab sowohl von früheren Versuchen der Lehrplanentwicklung, z.B. durch die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' oder die Abteilung Schulplanung, aber auch vom ‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung' und vom ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung', bei dem das Kultusministerium traditionsgemäß eine zurückhaltende Rolle spielt. – In der Stellung gegenüber dem Kultusministerium ist unter anderem das Misstrauen bzw.

[2320] Projektgruppe des Hessischen Kultusministeriums am ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung': Informationen 3. Modellversuch zur Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen. Frankfurt/Main 1975. S. 6. (Privatarchiv Frommelt).

[2321] Zum BTZ vgl. S. 475 in diesem Band.

[2322] Vgl. Sondernummer des bpi Hefts 2 1976: Ohne Verfasser, wohl Rutz, Das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1976, S. 14f, S. 17, S. 20f.

Konkurrenzverhältnis zwischen diesen beiden wichtigen hessischen Institutionen dem HILF und dem HIBS Grund gelegt.[2323]

8. 1.2.4 Konstituierung einer neuen Fachgruppe Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: Die Kasseler Gruppe

Die von Haller und Wolf 1973 vorgelegte zweite Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre hatte, wie gezeigt, nicht die erwünschte Beruhigung gebracht. Dennoch dauerte es bis in den Frühsommer 1975, bis die Initiative für eine erneute Überarbeitung ergriffen wurde. Die Entscheidungen, die dann fielen sind ein weiterer Beleg für die Bedeutung der informellen Ebene in der Ära Krollmann.

Ein neuer Kreis von Mitarbeitern sollte mit der Aufgabe der Revision betraut werden, sie sollten aus Nordhessen stammen. Zu dem Kreis gehörten schließlich Rudolf Engelhard, Politikdidaktiker am HILF und Rolf Grix, Fachleiter für politische Bildung.[2324] Als Fachmann für Geschichte wurde schließlich der ehemalige Fachleiter für Geschichte, jetzt Leiter eines Kasseler Gymnasiums, Dieter Wollenteit in die Gruppe aufgenommen. Dazu kam Joachim Schröder, Referendar an der Schule Wollenteits.

Krollmann lud Grix, Engelhardt und Wollenteit zu einem Gespräch ins Kultusministerium, an dem auch Frommelt und die Staatssekretärin Rüdiger teilnahmen.[2325] Wie es scheint haben weitere Gespräche stattgefunden, eines z.B. zwischen Krollmann, Grix und Engelhardt in der Privatwohnung des Kultusministers.

Die Generalvorgabe Krollmanns, das bestätigen alle Gesprächspartner, war: „Sehen Sie mal zu, daß wir's vom Tisch kriegen."[2326] Die neue Fassung sollte also in erster Linie keinen Ärger mehr machen, schon des-

[2323] In allen Gesprächen mit Zeitzeugen, die der einen bzw. anderen Institution zuzurechnen sind, wurde dieses Konkurrenzverhältnis zwischen „HILF" und „HIBS" deutlich. (Vgl. die Gespräche mit Fey, Engelhardt, Stratenwerth, Steffens, Erika Dingeldey, Frommelt, Elfner, Schröder).

[2324] Frommelt schildert die Umorientierung folgendermaßen: „Da hab ich eine bauernschlaue Idee gehabt: Krollmann ist Nordhesse; und er war in der ganzen Sache Gesellschaftslehre sehr mißtrauisch. [...] Das heißt jetzt parteipolitisch, Genossen zu nehmen, denen er vertraute. Und da gab es in der Tat den Politikdidaktiker vom HILF, den Rudolf Engelhardt und einen Fachleiter, den Rolf Grix; die beiden konnten auch wieder zusammen." (Gespräch mit Frommelt und Elfner). – Grix hatte Krollmann nach der Erinnerung Engelhardts bei dessen Wahlkampf unterstützt. (Gespräch mit M. und R. Engelhardt).

[2325] IV A 5: Herrn StDir Rudolf Engelhardt; Herrn StDir. Rolf Grix, Herrn OStDir Dieter Wollenteit. 13. 6. 1975. (Privatarchiv Grix).

[2326] Gespräch mit M. und R. Engelhardt.

halb mussten z.B. die Fächer deutlich erkennbar sein, musste die Sprache verständlich sein, durfte ein Umfang von 100 Seiten[2327] nicht überschritten werden. Gleichzeitig galt: „Die Grundstruktur der Rahmenrichtlinien soll erhalten bleiben."[2328] Die Lernzielorientierung sollte bleiben, auch wenn es „weniger Lernziele als bisher geben" sollte. Die Gliederung nach Lernfeldern wurde nicht in Frage gestellt, auch wenn die „Einleitungen zu den einzelnen Lernfeldern [...] neu gestaltet" werden sollten. „Größere Verbindlichkeit der Themen wird angestrebt." Besonders Geschichte sollte neu überarbeitet werden, wobei „der Minimalkatalog der Historiker-Tagung hinzugezogen" werden sollte.[2329]

Engelhardt wurde für die Erarbeitung der Neufassung freigestellt, Grix sagte aus privaten Gründen, er baute ein Haus, nur eine sporadische Mitarbeit zu. Wollenteit konnte, weil er eine Schulleiterstelle neu übernommen hatte, von der ihm zugedachten Stundenermäßigung keinen Gebrauch machen. Er kooptierte dafür Joachim Schröder, der an seiner Schule tätig war. Die Fächer Geschichte und politische Bildung waren durch Wollenteit und Engelhardt vertreten. Für die Geographie griff man auf die Hilfe von zwei Geographen der Gesamthochschule Kassel, Jüngst und Schulze-Göbel, zurück. Schröder war für redaktionelle Fragen zuständig, hatte praktische Erfahrung mit dem gesamten Fachbereich Gesellschaftslehre; deshalb arbeitet er auch inhaltlich in allen Teilbereichen mit. Grix fühlte sich ebenfalls als Berater für den gesamten Fachbereich.

Die vier verantwortlich mit der Umarbeitung Beauftragten hatten alle in irgendeiner Weise mit den Rahmenrichtlinien der ersten und zweiten Fassung zu tun; teilweise ist das schon dargestellt worden. Wollenteit hatte der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre angehört und zwar

[2327] Zu dieser Vorgabe vgl. Engelhardt, R.: Anmerkungen zur Umarbeitung des Teils A. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2328] Breitwieser: Protokoll der Sitzung des Ref. B am 26. 9. 1975 in Frankfurt. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien 1975. Broschüren. Pressedienst GEW. Zeitungsausschnitte. Stellungnahmen u.ä. Archiv HIBS). Es handelt sich dabei um eine Sitzung der GEW, bei der Schröder darüber informierte, wie die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I überarbeitet werden.

[2329] Breitwieser: Protokoll der Sitzung des Ref. B am 26. 9. 1975 in Frankfurt. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien 1975. Broschüren. Pressedienst GEW. Zeitungsausschnitte. Stellungnahmen u.ä. Archiv HIBS).
Mit „Minimalkatalog der Historiker-Tagung" ist wohl die Themenauflistung im sog. Entwurf Aretin vom Herbst 1974 gemeint. Es handelt sich dabei um ein „Unterrichtsmodell für Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde (Lernbereich Gesellschaftslehre). Ebd. S. 24-31 werden, in Orientierung an die Chronologie, historische Ziele und Themen aufgelistet. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenzen. Archiv HIBS) – V. Aretin war Vorsitzender des Landesverbandes Hessen des Verbandes der Historiker Deutschlands.

von deren Konstituierung bis zum Juli 1971. Wegen eines einjährigen Amerikaaufenthalts war er aus der Gruppe ausgeschieden. Beteiligt war er an den Sitzungen gewesen, die das Grundkonzept des Fachbereichs festlegten sowie an den ersten Sitzungen, die die Lernbereiche und deren Beschreibung betrafen. In diesem Zusammenhang hatte er im Frühsommer eine Expertise vorgelegt, die die Verabsolutierung des situativen Ansatzes in Frage stellte.[2330] Nicht mehr beteiligt war er an der konkreten Ausarbeitung der Lernfelder.

Nach seiner Einschätzung war er damals in die Kommission berufen worden, weil Wolf ihn aufgrund der gemeinsamen Teilnahme bei den Wildunger Lehrgänge kannte. Dass er zu dem von Ehrhardt geförderten Kreis gehörte, ist nicht wahrscheinlich, weil Wollenteit bereits Fachleiter für Geschichte war, als er sich zur Teilnahme am Lehrgang bewarb. Laut vorliegender Liste vom November 1970[2331] gehörte Wollenteit nicht zur frühesten Besetzung der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre; in der nächsten Auflistung erscheint er jedoch.[2332]

Nach der Rückkehr aus Amerika trat Wollenteit nicht mehr in die Gruppe ein. Mit den Rahmenrichtlinien blieb er jedoch befasst. Das belegen auch Ausarbeitungen für die GEW vom August 1973 („Konflikt, Identifikation, Aktionismus, Toleranz im Zusammenhang mit dem Thema Gastarbeiter" und „Thesen zum Konfliktkomplex der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre")[2333] sowie ein Vortrag bei der Evangelischen Akademie Hofgeismar, gehalten im Juni 1974: „Vergleich der 1. und 2. Auflage der hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre"[2334]. In diesem Vortrag bescheinigte Wollenteit Haller und Wolf das Bemühen, die geäußerte Kritik konstruktiv aufgegriffen zu haben, er kam zu einer insgesamt

2330 Wollenteit, Institutionenkunde und verfassungsrechtliche Probleme im Rahmen des Curriculums der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Juni 1971. (Privatarchiv Wollenteit). Die Datierung ergibt sich aus: Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14.-16. 6. 1971. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien-Entwicklung 71/72. Privatarchiv Wolf). Hier wird auf die Expertise Wollenteits verwiesen.
Zur Position Wollenteits vgl. auch S. 510 in diesem Band.

2331 Fachkommissionen für die Sekundarstufe I. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Privatarchiv Wolf).

2332 Mitglieder der Fachgruppen. (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Privatarchiv Wolf).

2333 Zu beiden Vorträgen liegen die Manuskripte vor. (Rahmenrichtlinien 1975. Archiv des HIBS).

2334 Wollenteit, D.: Vergleich der 1. und 2. Auflage der hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Protokoll Nr. 93/74. Akademietagung vom 7. bis 9. Juni 1974. (Privatarchiv Wollenteit).

wohlwollenden Einschätzung der zweiten Fassung. Er äußerte die Hoffnung, dass die Grundsatzdiskussion nun aus dem Zentrum der Auseinandersetzung rücken möge; und dass sich die Diskussion „nun stärker auf den unterrichtspraktischen Teil der Rahmenrichtlinien konzentrieren würde."[2335]

Grix hatte Wollenteit nach dessen Ausscheiden aus der Rahmenrichtliniengruppe ersetzt.[2336] Er stieg also ein, nachdem die konzeptionellen Grundsatzentscheidungen gefallen waren, war dementsprechend nur noch an der Ausarbeitung der Lernfelder beteiligt. Zusammen mit Rudolf und Margarete Engelhardt und einigen anderen Mitarbeitern der Gruppe befasste er sich vor allem mit dem Lernfeld Sozialisation. Parallel zur Tätigkeit in der Rahmenrichtliniengruppe erarbeitete er zusammen mit Wilhelm Knöll ein Schulbuch für den Diesterwegverlag (Lernfeld Gesellschaft).[2337] Das Buch wurde nach Auskunft Grix' von der Zunft der Politikdidaktik zwar kritisiert, von den Praktikern aber sehr gut angenommen. In der Rahmenrichtliniengruppe war Grix nach seiner Einschätzung durch seine pragmatische Ausrichtung eher isoliert. „Meine Position war etwas kritisch und deshalb bin ich wahrscheinlich bei der zweiten Auflage nicht mehr dabei gewesen."[2338] Besonders gegen die Sprachführung der Rahmenrichtlinien äußerte er Bedenken; für den einfachen Lehrer wäre das Niveau zu hoch. Vor allem die ‚linken' Mitglieder der Fachgruppe Gesellschaftslehre, sahen in Grix eher jemanden, der sich auf einfachem Weg Unterlagen für sein Buch besorgen wollte, als einen konstruktiven Mitarbeiter.

Im Konflikt um die Rahmenrichtlinien trat Grix im Raum Nordhessen als Verteidiger auf. Dafür hatte er sich folgendes Konzept zu Recht gelegt: Er versuchte den Aufbau der Rahmenrichtlinien verständlich zu machen, indem er zuerst ihre Ausrichtung am Grundgesetz und der hessischen Verfassung verdeutlichte und ihre Lernzielorientierung, speziell die Ausrichtung am obersten Lernziel, Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung. Dieses oberste Lernziel werde auf verschiedene Weise ausdifferenziert,

2335 Wollenteit, D.: Vergleich der 1. und 2. Auflage der hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Protokoll Nr. 93/74. Akademietagung vom 7. bis 9. Juni 1974. S. 27. (Privatarchiv Wollenteit).

2336 Vgl. Wollenteit, D.: Protokoll über das Ergebnis der Tagung der Curriculumkommission Gesellschaftslehre in der Zeit vom 14.-16.6. 1971. Ohne Datum. S. 3. (Rahmenrichtlinien-Entwicklung 71/72. Privatarchiv Wolf).

2337 Grix/Knöll, Lernfeld Gesellschaft. 7.-10. Schuljahr. Frankfurt/Main 1974.

2338 Gespräch mit Grix.

(a) „in Hinblick auf die [...] Befähigung, gesellschaftliche Wirklichkeit kennenzulernen, sie zu beurteilen, überlegt zu handeln",
(b) durch die Differenzierung nach den vier Lernfeldern „Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben, intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung",
(c) nach den Fachaspekten der Sozialkunde, der Geschichte, der Erdkunde,
(d) nach den Jahrgangsstufen.[2339]

Grix erinnert sich an ein Beispiel, das die aufgeheizte Stimmung der damaligen Zeit verdeutlicht: Um das Prinzip des Positionsbezogenheit zu erklären, wollte er zwei Exempel gegenüberstellen. „Prinz Eugen hat bei Belgrad die Türkengefahr gebannt" und: „General Schukow hat bei Stalingrad 1943 die deutsche Gefahr gebannt." Während Satz eins die Zustimmung des Auditoriums bekam, wurde Satz zwei als Indiz für die marxistische Ausrichtung der Rahmenrichtlinien genommen.[2340]

Geht man von offiziellen Papieren aus, so war Engelhardt am intensivsten mit der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre befasst. Er wird als der ‚Federführende' der Arbeitsgruppe benannt[2341] und als Mitautor beider Fassungen geführt.[2342] De facto war er seit 1968 für die Erarbeitung des ‚Bildungsplans Gesellschaftslehre' für die Förderstufe verantwortlich gewesen und stieß erst im Herbst 1971 zur Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre. Die Funktion des Federführenden hatte er, aufgrund seiner Tätigkeit am HILF, aus organisatorischen und institutionellen Gründen inne.

Ähnlich wie Grix war er nicht an Grundsatzentscheidungen zur Gestaltung der Gesellschaftslehre beteiligt. Nicht nur deshalb scheiterten seine Versuche, das für sein Didaktikkonzept – und für die Förderstufenpläne – zentrale Fallprinzip zur wesentlichen Arbeitsweise der Gesellschaftslehre zu erheben.[2343] Engelhardt arbeitete schließlich mit an der

2339 Vgl. Grix, R.: Thesen zu einer Einführung in die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre (Sekundarstufe I). Ohne Datum. (Privatarchiv Grix). Vgl. auch: Gespräch mit Grix.
2340 Gespräch mit Grix.
2341 Vgl. hierzu die Listen über die Zusammensetzung der Rahmenrichtliniengruppen (Rahmenrichtlinien, Organisation der Erarbeitung, HKM Dok. 70-72. Privatarchiv Wolf).
2342 Vgl. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 312. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 426.
2343 Unter Fallprinzip versteht Engelhardt die „Analyse realer politischer Fälle, Probleme, Situationen, Konflikte". (Engelhardt, Weise, 1981, S. 37).

Ausdifferenzierung des Lernfeldes Sozialisation. Speziell bei der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien versuchte er, sich für mehr Verständlichkeit und größeren Praxisbezug stark zu machen. Eine größere Anzahl von Themenschwerpunkten hat Engelhardt in den Jahren 1972 bis 1974 ausgearbeitet;[2344] auf ihn gehen auch die Interpretationshilfen für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre aus dem Jahre 1973 zurück.

Trotz innerer Distanz zu mancher der Grundideen gehörte auch Engelhardt zu den Verteidigern der Rahmenrichtlinien; je härter die Angriffe wurden, um so engagierter wurde, nach eigener Einschätzung, sein Einsatz.[2345]

Schröder hatte zwar nicht in einer Rahmenrichtliniengruppe mitgearbeitet. Aber auch er trat im Nachhinein als kritischer Verteidiger der Entwürfe auf. So war er Mitglied einer nur wenige Personen umfassenden ‚Arbeitsgruppe Rahmenrichtlinien' in der GEW, die die vier Informationshefte zu den Rahmenrichtlinien herausbrachte,[2346] in denen sich die GEW mit den Angriffen befasste und diese „Argumentation am Text" überprüfte. „Absicht der GEW ist es, sich auf eine der Sache angemessenen Weise an der politischen Diskussion zu beteiligen, die sicher notwendig ist."[2347] Schröder war jedoch nicht nur für die GEW aktiv,[2348] er gehörte auch zu der Gruppe, die die oben angesprochene Tagung der evangelischen Akademie in Hofgeismar zu den Rahmenrichtlinien vorbereitete.

In Bezug auf die dritte Fassung nahm Schröder schließlich die Rolle eines ‚Geschäftsführers' für die Überarbeitung ein. Frommelt bot ihm in

In der genannten Publikation stellt Engelhardt sein Konzept dem der Rahmenrichtlinien gegenüber. (Ebd., S. 40-50).
2344 Zu den Aktivitäten Engelhardts nach dem ersten Erscheinen der Rahmenrichtlinien vgl. Belege in: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Weiterarbeit 1972/73. Teilbestand Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Rahmenrichtlinien Gruppe. Privatarchiv Wolf.
2345 Dies betonte Engelhardt mehrfach im Gespräch. (Gespräch mit M. und R. Engelhardt).
2346 GEW Landesverband Hessen: Konfliktsucht? Fehlende Identifikation? Intoleranz? Blinder Aktionismus? Rahmenrichtlinien 1. Ohne Datum. GEW Landesverband Hessen: Konflikte im Elternhaus? Rahmenrichtlinien 2. Ohne Datum. GEW Landesverband Hessen: Verfassungswidrig? Rahmenrichtlinien 3. Ohne Datum. GEW Landesverband Hessen: Das ‚Ärgerliche' an den Rahmenrichtlinien. Rahmenrichtlinien 4. Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien 1975. Broschüren. Pressedienst GEW. Zeitungsausschnitte. Stellungnahmen u.ä. Archiv HIBS).
2347 GEW Landesverband Hessen: Verfassungswidrig? Rahmenrichtlinien 3. Ohne Datum. S. 1.
2348 Vgl. auch sein Interview mit der HLZ: Dr. Schröder: ‚Konflikt', positives Kennzeichen einer demokratischen Gesellschaft, 1974.

diesem Zusammenhang die Fachreferentenstelle für Gesellschaftslehre am Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung an.[2349] In dieser Funktion organisierte Schröder auch die weiteren Überarbeitungen der Konsolidierungsphase, die nach demselben Grundmuster abliefen, wie im Folgenden am Beispiel der Kassler Fassung gezeigt wird.

8.2 ‚Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I' – Die dritte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, erarbeitet durch die Kasseler Gruppe

8.2.1 Arbeitsweise und Ergebnisse

Ausgangspunkt für die Überarbeitung war die zweite Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Übernommen wurde die Grundgliederung in Teil „A. Gesellschaftslehre als Lernbereich" und Teil „B. Unterrichtspraktischer Teil".

Alle Mitglieder der Arbeitsgruppe befassten sich mit der Grundlegung der Gesellschaftslehre als Lernbereich, wobei Engelhardt die Vorarbeit leistete, indem er vorab „Anmerkungen zur Umarbeitung des Teils A"[2350] und einen ersten Überarbeitungsentwurf[2351] vorlegte. Schröder und Wollenteit äußerten sich jeweils in mündlicher und schriftlicher Form. Etwa jede Woche traf man sich zu Besprechungen. Unter Einbeziehung der Einwände erstellte Engelhardt eine zweite Fassung,[2352] die wiederum gemeinsam überarbeitet wurde. Diese Fassung wurde als „Zwischenpapier" dem Kultusministerium vorgelegt. Man wollte wissen, wie „in etwa der derzeitige Stand [der] Arbeit" sei.[2353]. Ansprechpartner am Ministerium war Frommelt; die Unterlagen gingen auch an den späteren Kultusminister Hartmut Holzapfel, damals Vorsitzender des Kulturpolitischen Ausschusses im hessischen Landtag.[2354]

Ein dritter Vorentwurf liegt nicht vor. Wegen der Nähe des zweiten Entwurfs und der zugehörigen Änderungsvorschläge zu den Formulierungen in den ‚vorläufigen Plänen'[2355] kann man davon ausgehen, dass es sich um keine Überlieferungslücke handelt. Einwirkungen des Ministeriums auf die inhaltliche Arbeit lassen sich nicht belegen. Die meisten Veränderungen gehen klar nachweisbar auf Hinweise der anderen Gruppenmitglieder zurück. Die Umarbeitung wird am Beispiel des obersten Lernziels ‚Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung' dargestellt.

Oberstes Ziel: Befähigung der Schüler zu Selbst- und Mitbestimmung

Wie eng man sich – zumindest zu Beginn der Tätigkeit – an die zweite Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre anlehnte, zeigt ein Hinweis Engelhardts zum Verfahren. Er habe zuerst versucht, für Teil A „die notwendige Schrumpfung durch Streichung zu erreichen". Aus pragmatischen und taktischen Gründen sei er davon abgekommen:

> „[...] man fordert künftige Kritiker heraus, Textvergleiche anzustellen und dann darüber des langen und breiten zu philosophieren, warum diese und jene Stelle verschwunden oder umgeändert wurde, was dann in einem hämischen Aha endet: entweder wirft man uns Verwässerungs- und Aufweichungstendenzen vor oder man beschuldigt uns, bloß retuschiert zu haben, um dann doch wieder dasselbe zu wollen. So leicht sollte man es den Kritikern nicht machen. Also auch unter diesem Gesichtspunkt kommen wir um selbständige Formulierungen nicht herum."[2356]

Der Versuch, den er vorlegte, fand aber bei seinen Mitarbeitern keine Billigung. Analog der Neuauflage der Rahmenrichtlinien von 1973 bezog Engelhardt sich im ersten Satz auf die „Würde des Menschen" als „höchste[m] Rechtswert des Grundgesetzes und der Hessischen Verfassung". Er bemühte sich, das oberste Lernziel der Befähigung zur Selbst-

2349 Vgl. Gespräch mit Frommelt. Vgl. auch die Auflistung zur Besetzung der Referentenstellen in der Curriculumabteilung des HIBS, wohl vom Frühjahr 1976, in der Schröder bereits aufgeführt ist. (Ohne Verfasser. Abteilung I. Ohne Datum. (S-A Bildungspolitische Informationen (HIBS). HKM 957/530-794).

2350 Engelhardt, R.: Anmerkungen zur Umarbeitung des Teils A. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

2351 Engelhardt, R.: Die oberste Zielsetzung der Gesellschaftslehre. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

2352 Engelhardt, R.: A. Gesellschaftslehre als Lernbereich. Ohne Datum, wohl Herbst 1975. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS). Die Fassung zwei wurde am 17. Oktober 1975 an die Mitglieder der Gruppe versandt (Engelhardt, R.: An die Mitglieder der Gruppe zur Umarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. 17. Oktober 1975. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

2353 Engelhardt, R.: An die Mitglieder der Gruppe zur Umarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. 17. Oktober 1975. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

2354 Der Hinweis auf Holzapfel stammt von Engelhardt (Gespräch mit M. und R. Engelhardt).

2355 Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. (Privatarchiv Fey).

2356 Engelhardt, R.: Anmerkungen zur Umarbeitung des Teils A. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

und Mitbestimmung, wie er schon in seinen ersten Vorüberlegungen vorgeschlagen hatte, „mehrfach [zu] umschreiben“[2357]. Engelhardt dachte, durch solche, Selbst- und Mitbestimmung als oberstes Lernziel eher nebenbei erwähnende, Umschreibungen würde „manche Kritik [...] wahrscheinlich vermieden.“[2358] Sein Vorschlag lautete:

> „Im Sinne des Begriffes Würde geht es darum, den Schüler zu befähigen, seine Persönlichkeit zu entfalten, Ich-Stärke zu entwickeln, sich und die Mitmenschen als Selbstzweck, niemals als Mittel zum Zweck zu verstehen und sich somit optimal selbst zu bestimmen. Die Erziehung zu so verstandener Selbstbestimmung umfaßt unter dem demokratischen Postulat der Chancengleichheit notwendigerweise die Erziehung zur Befähigung, an den gesellschaftlichen Bedingungen für individuellen Autonomie mitzuwirken, also Einfluß auf gesellschaftliche Entscheidungen zu nehmen und optimal teilzuhaben an der politischen Willensbildung.“[2359]

Wollenteit und Schröder lehnten diese Weise des Umgangs mit Selbst- und Mitbestimmung ab. Speziell Wollenteit forderte, dass die „Ableitung des obersten Lernziels und der Lernfelder“ sich „an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1973 orientiert“, und „lediglich dem Diskussionstand und der neuen Zielsetzung der Rahmenrichtlinien (Straffung)“[2360] angepasst werden sollte. Allerdings schlug Wollenteit auch vor, sich „nicht auf den Begriff ‚Würde‘ [zu] stützen, sondern auf die in Art. 1. und 20 formulierten Grundsätze.“[2361] Er konnte sich in der Diskussion nicht durchsetzen. Dem Bezug auf die ‚Würde des Menschen‘ wurde offensichtlich hoher legitimierender Wert zugemessen. Die veröffentlichte Fassung folgte den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1973

[2357] Engelhardt, R.: Anmerkungen zur Umarbeitung des Teils A. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 2. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2358] Engelhardt, R.: Anmerkungen zur Umarbeitung des Teils A. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 2. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2359] Engelhardt, R.: Die oberste Zielsetzung der Gesellschaftslehre. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2360] Wollenteit, D.: Zum Arbeitspapier Engelhardt „Die oberste Zielsetzung der Gesellschaftslehre“. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).
Ähnlich argumentierte Schröder in einem handschriftlichen Manuskript (Schröder, J.: Gedankengang müßte folgendermaßen sein. Ohne Datum, wohl Sommer 1975. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).).

[2361] Wollenteit, D.: Anmerkungen Wollenteit zum Arbeitspapier Engelhardt zum Teil A (2. Fassung). Ohne Datum, wohl Herbst 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

insofern, als in einem ersten Abschnitt ‚Würde des Menschen‘, auch durch Verweis auf einzelne Artikel des Grundgesetzes, als oberster Verfassungsgrundsatz gekennzeichnet wurde.[2362] Im zweiten Abschnitt versuchten die Verfasser aus diesem Fundament des Grundgesetzes das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre abzuleiten:

> „Im Sinne des Begriffes Würde ist Unterricht auf die Verpflichtung hin anzulegen, den Schüler zu befähigen, seine Persönlichkeit zu entfalten, sich also selbst zu bestimmen. Jedoch darf Selbstbestimmung nicht als ein von gesellschaftlichen Bedingungen unabhängiger Prozeß verstanden wer-

[2362] Die ersten Aussagen der ‚Vorläufigen Plänen zur Gesellschaftslehre‘ zu ihrer obersten Zielsetzung lauten in vollem Wortlaut: „Bezugsrahmen für die Bestimmung der obersten Zielsetzung der Gesellschaftslehre bilden Grundgesetz und Hessische Verfassung. In ihnen wird die Würde des Menschen als höchster Rechtswert festgelegt. Dieser Kerngehalt der Verfassung, aus dem sich die Aufgaben des Staates ebenso wie die Beteiligungsrechte und -pflichten aller Bürger an der politischen Willensbildung herleiten, wird in den Artikeln 1 und 20 GG formuliert und durch Art. 79,3 als unabänderlich erklärt.“ (Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 1. (Privatarchiv Fey).).
Zum Vergleich dazu werden die Aussagen der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien von 1973 gegenübergestellt: „Bezugsrahmen für die Bestimmung der Lernziele bilden Grundgesetz und Hessische Verfassung. In ihnen wird die Würde des Menschen als höchster Rechtswert festgelegt. Dieser Kerngehalt der Verfassung, aus dem sich die Aufgaben des Staates ebenso wie die Beteiligungsrechte und Beteiligungspflichten aller Bürger an der politischen Willensbildung herleiten, bezieht sich nach Art. 79/3 des Grundgesetzes auf die in Art. 1 und Art. 20 niedergelegten Grundsätze, die auch durch Grundgesetzänderungen nicht berührt werden dürfen.“ (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7).
Weil bei der Auseinandersetzung mit allen späteren Auflagen die erste Fassung, die die Kontroversen ausgelöst hatte, ‚mitgedacht‘ wurde, wird auch deren Erklärung zum obersten Lernziel angeführt: „Alle Aussagen über Aufgaben, Inhalte und Methoden des Lernbereichs Gesellschaftslehre machen eine nähere Bestimmung der Lernziele notwendig. Dazu reichen allgemeine Formulierungen nicht aus. So ließe sich das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre in die Aufgabe fassen, den Schülern [sic] zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität zu befähigen. Eine solche Formulierung könnte als Aufforderung zur unkritischen Anpassung an bestehende Verhältnisse interpretiert werden, sie kann aber auch auf die Befähigung der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung abzielen.
Die an dieser Stelle zu treffende politische Entscheidung orientiert sich am Demokratiegebot des Grundgesetzes. Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist demnach die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung. Diese optimale Teilhabe des einzelnen an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen ist an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.“ (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, [1972], S. 7).
Zur Festlegung des obersten Lernziels in den beiden ersten Fassungen vgl. S. 620 in diesem Band.

> den: sie muß die Fähigkeit und Bereitschaft zur Teilhabe an öffentlichen Entscheidungsprozessen einschließen. Dementsprechend ist in der Befähigung zu optimaler Selbst- und Mitbestimmung die oberste Zielsetzung der Gesellschaftslehre zu sehen."[2363]

Die Ableitung der 1973 Fassung hatte gelautet: „Dies verpflichtet Unterricht, Schüler zu befähigen, ihre eigene Persönlichkeit zu entfalten und an gesellschaftlichen Entscheidungen mitzuwirken. Dementsprechend bildet die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung das oberste Lernziel der Gesellschaftslehre. Es muß für alle Schüler gleichermaßen gelten. Seine Verwirklichung ist daher an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft."[2364]

Stärker als die zweite Fassung der Rahmenrichtlinien akzeptieren die ‚Vorläufigen Pläne', dass die im Grundgesetz ausgewiesenen Grundrechte Individualrechte sind, dass sie also auf den ersten Blick zwar Selbst- aber nicht Mitbestimmung als Zielsetzung von Unterricht Grund legen. Die Ausweitung auch auf Mitbestimmung wird durch den zusätzlichen Hinweis legitimiert, dass „Selbstbestimmung nicht als ein von gesellschaftlichen Bedingungen unabhängiger Prozeß verstanden werden" darf. Im Sinne Wollenteits kann diese Passage als Anpassung an den „Diskussionsstand"[2365] gesehen werden. Immer wieder war kritisiert worden, die Rahmenrichtlinien würden ignorieren, dass über die gesellschaftliche Determinierung hinaus die Person auch als Individuum gesehen werden müsse. Gleichzeitig wahren die Autoren der dritten Fassung durch den Hinweis auf die ‚Abhängigkeit der Selbstbestimmung von gesellschaftlichen Bedingungen'[2366] aber das Verständnis von Gesellschaft als Totalität.

[2363] Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 1. (Privatarchiv Fey).

[2364] Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7.

[2365] Wollenteit, D.: Zum Arbeitspapier Engelhardt „Die oberste Zielsetzung der Gesellschaftslehre". Ohne Datum, wohl Sommer 1975. S. 1. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2366] Zu beachten ist auch, dass sich die Autoren für die konziliantere Formulierung ex negativo entscheiden: „Jedoch darf Selbstbestimmung nicht als ein von gesellschaftlichen Bedingungen unabhängiger Prozeß verstanden werden". (Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1973, S. 7).

Die ‚Vorläufigen Pläne' und der ‚situative Ansatz'

Ein Herzstück des situationsanalytischen Ansatzes ist die Befähigung zum Umgang mit den in Bezug auf vorgegebene Lernziele ausgewählten Situationen. Die drei Methodenziele, die Befähigung zu Analyse, zur Stellungnahme und zur Handlung – die in den Fassungen 1 und 2 noch als Einheit ausgewiesen werden,[2367] tauchen in den ‚Vorläufigen Plänen' nur noch sehr vermittelt auf.

Sie werden weder direkt aus der Forderung nach dem Situationsbezug abgeleitet, wie 1972, noch aus der Offenheit und dem Prozesscharakter des Grundgesetzes, wie 1973. Aus der Feststellung, dass aus „dem Grundgesetz und der Hessischen Verfassung [...] nicht im einzelnen abgeleitet werden kann, was jeweils als Selbst- und Mitbestimmung zu gelten habe" folgt in den ‚Vorläufigen Plänen' nicht wie 1973 der Hinweis auf die Methodenziele, sondern eine breite Abhandlung darüber, dass die obersten Gesetze der BRD und Hessens davon ausgehen,

> dass „Interessenskonflikte existieren, die offen ausgetragen werden müssen und daß es möglich und notwendig sei, Gegensätze/Kontroversen/Konflikte in immer neu zu findenden Kompromissen zu überbrücken. Sie halten also einen breiten Spielraum für alternative und konkurrierende Lösungen gesellschaftspolitischer Aufgaben offen. Darum können die Rahmenrichtlinien Unterricht auch nicht auf eine allgemeinverbindliche, für jeden konkreten Fall gültige Definition der Begriffe Selbst- und Mitbestimmung verpflichten. Sie gehen davon aus, daß Kompromisse möglich und notwendig sind. Die Tragfähigkeit der Kompromisse hängt davon ab, inwieweit alle sozialen Gruppen und Bürger dieser Gesellschaft gleichwertige Chancen haben, ihre Interessen zu erkennen, zu vertreten und durchzusetzen. Zu einer realitätsgerechten Einschätzung vorhandener bzw. erst zu schaffender Möglichkeiten, eigene Interessen durch solidarisches Handeln zu realisieren, ist Kennenlernen gesellschaftlicher Wirklichkeit notwendig. Gesellschaft wird also selbst zum umfassenden

[2367] Die Analysen der vorliegenden Arbeit hatten ergeben, dass die ‚Methodenziele' schon in der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien an Gewicht gegenüber der ersten Fassung verloren hatten; dass 1973 der situationsanlytische Ansatz – entgegen der Intention der Verfasser – durch zahlreiche auf Kritik reagierende Einschübe verwässert wurde. (Vgl. S. 748).

> Lernbereich, auf den hin alle Unterrichtsgegenstände bezogen sind."[2368]

Nur, wer die Vorfassungen sehr genau kennt, sieht in der Formulierung, „ihre Interessen zu erkennen, zu vertreten und durchzusetzen" einen Hinweis auf die drei Ebenen der Methodenziele. Aufgegriffen wird im Folgesatz nur noch das „Kennenlernen gesellschaftlicher Wirklichkeit", die Analyse also. Von der Befähigung zur Stellungnahme, bzw. gar von der Befähigung zu handeln, ist im Zusammenhang mit der Bestimmung der obersten Zielsetzung nicht mehr die Rede. Das Bemühen, den Kompromiss und das Zulassen alternativer Lösungen zu betonen, überdeckt das Ziel, die Schüler zu Selbst- und Mitbestimmung in unterschiedlichen Verwendungssituationen zu befähigen.

Die Überbetonung des Kompromisses ist eine der Stellen, die möglicherweise auf die Einflussnahme Dritter verweist. Weder die Vorlagen Engelhardts, noch die Anmerkungen Wollenteits[2369] und Schröders betonen ‚Kompromiss' in dem Maße wie die Schlussfassung. Nähere Nachweise lassen sich aber nicht erbringen. Das Zurückgehen hinter die situationsanalytische Methode der Rahmenrichtlinien hängt auch zusammen mit Engelhardts Betonung der Fallanalyse als didaktisch-methodischen Weg für das politische Lernen.

Gleichzeitig gilt: Alle unter der Mitwirkung und Verantwortung Schröders erarbeiteten Pläne werden von konservativer Seite kritisiert, weil sie zu problemorientiert, zu situativ, zu integrativ arbeiteten. Erst bei den letzten, von Ministerialräten und vom Bundesverfassungsrichter Stein erarbeiteten Plänen wird die integrative, an Situationen orientierte Position so weit aufgegeben, dass sich daran kein Widerspruch mehr entfacht.

Die Überlegungen zur Strukturierung des unterrichtspraktischen Teils B

Der Auftrag des Kultusministers sowie die Zusammensetzung der ‚Gruppe zur Umarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre' brachte es

[2368] Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 1f. (Privatarchiv Fey).

[2369] Wollenteit will, in argumentativer Anlehnung an Formulierungen von Grix/Knöll im Lehrerbegleitband 7-10. Schuljahr (Grix/Knöll, Einleitung, 1974, S. 3f.) den Situationsbezug stärken. Den Schülern soll die Orientierung an Normen wie Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, freiheitlich-demokratische Gesellschaftsordnung Hilfe sein, „die eigene Position zu erkennen und zu vertreten." (Wollenteit, D.: Anmerkungen Wollenteit zum Arbeitspapier Engelhardt zum Teil A (2. Fassung). Ohne Jahr, wohl Herbst 1975. S. 2. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

mit sich, dass man der Umgestaltung des unterrichtspraktischen Teilbereichs B besonderes Interesse entgegenbrachte. Das kardinale Problem, vor dem man stand, war, dass man einem dreifachen Zwang ausgesetzt war:

1. Die Lernfeld-Gliederung und die Lernzielorientierung sollten beibehalten werden. Das heißt, den Ausgangspunkt für Gesellschaftslehre bildete „Gesellschaft in ihrer Totalität"; diese Totalität galt es zu gliedern. Man übernahm dafür die, auf den situationsspezifischen Ansatz der Gruppe Hartwig zurückgehende, Untergliederung der ersten und zweiten Fassung, also die „Gliederung nach Situationen [...], in denen Schüler Gesellschaft erfahren."[2370] Während die Bezeichnung der Lernfelder I bis III, mit Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben identisch blieb; wurde Lernfeld IV ‚intergesellschaftliche Konflikte' umbenannt in ‚zwischengesellschaftliche Beziehungen, Konflikte und Friedenssicherung'. In Bezug auf die einzelnen Lernfelder wurden allgemeine Lernziele formuliert, die „für die Jahrgangsstufen 5-10" gelten und die „spiralförmig" in den Unterricht einbezogen werden sollten,[2371] das heißt, dass diese Lernziele in den verschiedenen Jahrgangsstufen immer wieder aufgegriffen werden sollten.
2. Man wollte den Fächern mehr Gewicht geben, dies sollte bis in die ‚Problem- und Aufgabenstellungen' der einzelnen Lernfelder hineinwirken.[2372] In den ersten Entwürfen hatte Engelhardt statt von ‚Problem- und Aufgabenstellungen' noch – in Anlehnung an die ersten Fassungen von ‚Themenstichworten' gesprochen.[2373] Den ‚Problem-

[2370] Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 2 und 3. (Privatarchiv Fey).

[2371] Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 6. (Privatarchiv Fey).

[2372] Am Ende der in Teil B erfolgenden Darstellung zu den Lernfeldern werden die Lernziele und die ‚Problem- und Aufgabenstellungen' aufgelistet. Vgl. Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 52-55, S. 66-69, S. 79-83, S. 97-99. (Privatarchiv Fey).

[2373] Terminologisch entsprachen den ‚Problem- und Aufgabenstellungen' in den ersten beiden Entwürfen die sog. ‚Lernzielschwerpunkte'; ‚Themenstichworte', die auf Situationen verweisen, „in denen sich die Schüler jetzt befinden oder sich in einem späteren Zeitpunkt voraussichtlich befinden werden" lagen eine Ebene höher. (Vgl. hierzu auch die Erläuterung zur Struktur der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Fassung 1 und 2, S. 620 in diesem Band) – Diese Stufung erinnert, wie schon gezeigt, noch an das Faltblattmodell der Gruppe Hartwig, bei dem die Situationsfelder schrittweise ausdifferenziert wurden.
Engelhardt hatte schon in seinen ersten Vorüberlegungen darauf hingewiesen, dass man auf „die Begriffe ‚Lernzielzusammenhänge' und ‚Lernzielschwerpunkt [...] ver-

und Aufgabenstellungen' für die einzelnen Lernfelder kam die doppelte Funktion zu, die Inhalte und Lernziele der einzelnen Lernfelder zu konkretisieren und die Fächer in ihrer Spezifik zu repräsentieren. Engelhardt machte hierzu folgende Vorschläge: „Jedes Themenstichwort, das im Text vorgeschlagen wird, muß kurz interpretiert und kommentiert werden – eine ganz knappe Zielangabe und Hinweis auf die entsprechenden unter 1) aufgeführten Lernziele. Mehr nicht. [...] Am Anfang oder Ende jedes Lernfeldes sollte eine Übersicht über die vorgeschlagenen Themenstichworte stehen; sie dürfte für die Mehrzahl der Lehrer beruhigend sein. Natürlich ist die Gefahr nicht zu übersehen, daß diese Übersicht als Inhaltsverzeichnis im Sinne der ehemaligen ‚Stoffverteilungspläne' gründlich mißverstanden wird."[2374]

3. Aufgrund dieses Vorschlags wurde eine „Übersicht über die Problemstellungen der drei Arbeitsschwerpunkte" in die ‚Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre' aufgenommen.[2375] Betrachtet man diese in Bezug auf Geschichte, so stellt man fest, dass, obwohl dies ausdrücklich negiert wird, das Prinzip der Chronologie sehr wohl zum Tragen kommt, nicht im Sinne eines „absolute[n] und vor allem wertfreie[n] chronologische[n] Bezugssystem[s]", sondern „im Sinne einer relativen Chronologie", die hilft „Gelerntes miteinander in Beziehung [zu] setzen", „historische Entwicklung" zu erfahren, also „Kontinuität, Veränderung, Kausalität". Gegenwartsbezug, Problem-, Struktur- und Prozessorientierung, Orientierung an den allgemeinen Lernzielen sind

zichten sollte; fast alle Lehrgangsteilnehmer haben sie heillos durcheinander gebracht; sie bringen nicht viel." (Engelhardt, R.: Zur Gliederung des Teils B/der Lernfelder. Ohne Datum, wohl Herbst 1975. S. 1 und 2. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).). Die Anspielung auf die Lehrgangsteilnehmer ist ein Hinweis auf das Tätigkeitsfeld Engelhardts am HILF; dort hatten ja, wie erwähnt, zahlreiche Lehrgänge zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre stattgefunden.
‚Lernzielzusammenhänge' bedeutete in der ersten und zweiten Fassung die Verknüpfung unter den Lernfeldern; die Gruppe Hartwig hatte von ‚Rückkoppelung' zwischen den ‚sozialen Bereichen' gesprochen.

2374 Vgl. hierzu: Engelhardt, R.: Zur Gliederung des Teils B/der Lernfelder. Ohne Datum, wohl Herbst 1975. S. 1 und 2. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

2375 Übersicht über die Problemstellungen der drei Arbeitsschwerpunkte. In: Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 38. (Privatarchiv Fey).
Vgl. hierzu auch die Vorüberlegung Wollenteits zu Themen, die er aus der Perspektive des Historikers bei der Auseinandersetzung mit den Lernfeldern untergebracht wissen möchte: Ohne Verfasser: „Themen zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte. Minimalkatalog". Ohne Datum. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS). Hier spielt die Orientierung an den allgemeinen Lernzielen eine untergeordnetere Rolle, als in der „Übersicht über die Problemstellungen der drei Arbeitsschwerpunkte".
Diese Themenübersicht ist der Arbeit als Anhang 5 beigefügt.

aber die entscheidenden Kriterien für das historische Lernen.[2376] Man wollte die Stufengliederung beibehalten, und nicht Lehrpläne für die traditionellen Schularten entwerfen. Weil erstmals für die ‚Vorläufigen Pläne' die integrierte Gesamtschule als reale Zielperspektive zumindest in die Ferne gerückt war, mussten sie, mehr als ihre Vorläufer, die Verwendbarkeit im traditionalen Schulsystem im Blick behalten. Differenzierung wird dadurch zu einem zentralen Problem, das schon in der Lehrplangestaltung zu berücksichtigen war.

Diese dreifache Zielsetzung forderte gleichzeitig eine Horizontalisierung und Vertikalisierung der Planung. Bei der Vorentscheidungen für die Zuordnung der ‚Problem- und Aufgabenstellungen' zu den Jahrgangsstufen arbeitete die Gruppe mit einem Rastersystem: Auf der Ordinate waren jeweils die Jahrgangsstufen angetragen, die zu jeweils zwei Klassen zusammengefasst wurden; es entstanden so also drei Blöcke. Schulorganisatorische Fragen wurden in Bezug auf den ersten und den letzten Block drängend: die 5. und 6. Klassen waren vielfach als Förderstufe organisiert, wobei (angehende) Gymnasiasten Förderstufen nur dann besuchen konnten, wenn sie ihr Abitur an Gesamtschulen ablegten. Der Block 9/10 bestand nur auf dem Papier als Einheit. Für Hauptschüler endete die Schulpflicht nach 9 Jahren. Diese formal verdeckte Zäsur musste für die Lehrplangestaltung gerade unter dem Aspekt Gegenwartsbezug und Situationsorientierung von Bedeutung sein.

An der Abszisse wird die Schwierigkeit der Zuordnung augenfällig. Man entschied sich von Papier zu Papier anders: Der früheste Entwurf orientierte sich noch stark an der zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien.

1. Er trug auf der Abszisse die Lernfelder an und ordnete in die so entstandene Tabelle eine, ebenfalls aus den Rahmenrichtlinien übernommene, auf die Jahrgangsstufen bezogene, Übersicht zu den einzelnen „Lernzielschwerpunkten" ein. Diese bildeten den Ausgangspunkt für die Arbeit der Kasseler Gruppe. Einige der Schwerpunkte wurden übernommen, andere gestrichen, in allen Lernfeldern brachte die Gruppe Ergänzungen an. Besonders gravierend waren die Änderungen im Lernfeld II Wirtschaft:[2377] Hier wurde für die Stufe 5/6 kein einziger Lernzielschwerpunkt übernommen, auch in der Stufe 7/8 gab es massive Umarbeitungen. Ohne große Veränderungen blieb

2376 Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. Arbeitsschwerpunkt Geschichte. S. 16-24. (Privatarchiv Fey).

2377 Damit reagierte man auch auf die anhaltenden Attacken der Arbeitgeber auf die Rahmenrichtlinien.

lediglich die Aufgliederung des Lernfeldes Sozialisation.[2378] Den einzelnen Lernzielschwerpunkten ordnete man durch eine Klammer die Fächer zu. Statt von Sozialkunde war, unter dem Einfluss Engelhardts, die Rede von politischer Bildung. Den Lernzielen des Lernfeldes Sozialisation ist vor allem politische Bildung zugeordnet, dem Lernfeld öffentliche Aufgaben Erdkunde und politische Bildung, in den beiden anderen Lernfeldern sind alle drei Fächer ungefähr gleich vertreten.[2379]

2. Das nächste Raster versuchte eine dreidimensionale Gliederung. Jedes der Lernfelder wurde zusätzlich in die drei Fächer unterteilt. Der Entwurf stammte wohl von Wollenteit. Engelhardt und Schröder nahmen handschriftlich Ergänzungen und Umgruppierungen vor. Am meisten war Wollenteit im Lernfeld IV von den Vorgaben der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1973 abgewichen. Engelhardt erweiterte deshalb die Übersicht um die „Spalte IV RR 73", die alle damals ausgewiesenen Ziele und Inhalte auflistete. Spätere Konsequenzen dieses Hinweises lassen sich nicht erkennen.
   Dieses zweite Raster ging in starkem Maße von den Fächern aus. Die Lernfelder erhielten ihre Funktion bei der Auswahl von fachspezifischen Inhalten und Zielen. Das Lernfeld III, öffentliche Aufgabe, war deutlicher der Geschichte zugeordnet, als im ersten Entwurf. Wenn man speziell die Historie betrachtet, ergibt sich für die Lehrplangestaltung eine komplizierte Problemstellung:
   - Erstens sollte innerhalb der Lernfelder eine zumindest relative Chronologie beachtet werden.
   - Zweitens sollte sich die horizontale Vernetzung zwischen den einzelnen Feldern auf Phänomene einer Epoche beziehen.
   - Drittens sollte auch zwischen den Jahrgangsstufen ein kontinuierlicher, an der Chronologie orientierter Aufbau erfolgen. Im Ergebnis erhält, aufgrund solcher Zwänge, die Chronologie einen stärkeren Einfluss als beabsichtigt.

   Die Auseinandersetzung mit dem Lernfeld „zwischengesellschaftliche Beziehungen, Konflikte und Friedenssicherung" geschah in der 5. und 6. Klasse dann an römischen Beispielen. Auch in den anderen Lernfeldern wurden in der 5./6. Jahrgangsstufe Beispiele römischen gesellschaftlichen Lebens betrachtet. Aspekte aus dem Nationalsozialismus wurden den einzelnen Lernfeldern in der 9./10. Jahrgangsstufe zugeordnet, der „Zweite Weltkrieg" dem Lernfeld „zwischengesellschaftliche Beziehungen und Konflikte", der „nationalsozialistische Führerstaat" dem Lernfeld „öffentliche Aufgaben", das Thema „Weltwirtschaftskrise und Nationalsozialismus" dem Lernfeld „Wirtschaft" und der Block „Nationalsozialismus – Propaganda und Weltanschauung" dem Lernfeld „Sozialisation".
   Innerhalb der Lernfelder müsste darüber hinaus auch ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Fächern hergestellt werden. Nicht immer ist die Zuordnung der Lernziele so einsichtig wie in der 7./8. Klasse, Lernfeld „zwischengesellschaftliche Beziehungen, Konflikte und Friedenssicherung": Die Geschichte fungiert hier als Leitfach und gibt mit der „Europäisierung der Erde seit Beginn der Neuzeit" den Rahmen vor, der von der Erdkunde und der Sozialkunde im Hinblick auf „Entwicklungsländer" aufgegriffen wird. Ein solches Leitfach zeichnet sich für das Lernfeld „öffentliche Aufgaben" in der 7./8. Klasse nicht ab.
   Auch die Verbindung zwischen den Lernfeldern macht teilweise Schwierigkeiten. Während für die Geschichte die Epochen zur Koordinierung genutzt werden können (wie am Beispiel Nationalsozialismus bereits gezeigt), haben die beiden anderen Fächer kein umfassendes Strukturierungsprinzip. Sachliche Zusammenhänge innerhalb und zwischen den Lernfeldern, wie die Gruppe Hartwig sie als ‚Rückkopplung', die Rahmenrichtlinien der Fassung 1 und 2 als ‚Lernzielzusammenhang' bezeichnet haben, werden im vorliegenden Raster nur selten sichtbar.
   Die Schwierigkeit, die einzelnen Lernziele zuzuordnen, machen manche der handschriftlichen Anmerkungen deutlich. Engelhardt notiert z.B. unter das von Wollenteit für Lernfeld IV vorgeschlagene Ziel: „Vergleich unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen am Beispiel Bundesrepublik und DDR": „fraglich ob in dieses Lernfeld".[2380]
3. Das nächste Raster versuchte wiederum, alle drei Ebenen in Beziehung zu setzen. In der dritten Dimension lagen diesmal die Jahrgangsstufen. Im Zentrum standen wiederum die Fächer. Die Lernfelder wurden auf der Ordinate angetragen, die Fächer auf der Abszisse. Die handschriftlichen Hinweise von Raster II wurden integriert. Trotz der offensichtlichen Bemühung fiel es schwer, eine die Fächer umgreifende Struktur der Lernfelder zu erreichen. Auch wenn die gra-

[2378] Möglicherweise hat das damit zu tun, dass Herr und Frau Engelhardt, auch Grix, mitverantwortlich für dieses Lernfeld waren.

[2379] Vgl. Raster I, eine Übersicht ohne Titel, ohne Verfasser, ohne Datum. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2380] Vgl. Raster II, eine Übersicht ohne Titel, ohne Verfasser, ohne Datum. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

phische Darstellung die Vermutung nahe legt, die Verbindung sei gelungen, bleiben Brüche. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Lernfeld „Wirtschaft", Klassenstufe 5/6: Dem Fach Sozialkunde ist das Stichwort „Konsumverhalten" zugeordnet, dem Fach Geschichte „Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur in frühen Bewässerungskulturen anhand eines ausgewählten Beispiels" sowie: „Die griechische Polis: Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur", der Beitrag des Faches Erdkunde zum Lernfeld „Wirtschaft" lautet „Wertwandel unterschiedlich ausgestatteter Regionen an ausgewählten Beispielen"[2381].

Das dritte Raster behielt man im Prinzip auch für die ‚Vorläufigen Plänen' bei. Die Ziele und Inhalte wurden präzisiert, aber nicht mehr grundsätzlich verändert. Es wurde versucht, eine deutlichere Vernetzung der einzelnen Themen innerhalb eines Lernfeldes zu erreichen. So ist im Lernfeld „Wirtschaft", Klassenstufe 5/6, Fach Sozialkunde, das Stichwort ‚Konsumverhalten' jetzt ausformuliert in „Wirtschaftliche Einzelprobleme, die sich beim Kauf von Waren und Dienstleistungen ergeben." Im Fach Geschichte wurden die beiden ursprünglich geplanten Themen als Alternativen gesetzt „Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur in frühen Bewässerungskulturen oder Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur in der griechischen Polis". Das Thema der Erdkunde wurde präzisiert und lautete jetzt „Wertwandel unterschiedlich ausgestatteter Regionen in Abhängigkeit vom wirtschaftlichen Entwicklungsstand (z.B. Funktionswandel alpiner Regionen). Als zusätzliches geographisches Thema wurde „Interregionale Mobilität; Gründe und Auswirkungen (etwa am Beispiel Gastarbeiter) eingefügt"[2382].

Die Themen der Übersicht, gekoppelt mit den jahrgangsübergreifenden Lernzielen für die einzelnen Lernfelder und den fachspezifischen Hinweisen zu den einzelnen Fächern sollten den konkreten Unterricht strukturieren. Exemplarisch stellen die ‚Vorläufigen Pläne' dies am Thema „Legitimation und Organisation von geistlicher und weltlicher Herrschaft im Mittelalter", Lernfeld III, „öffentliche Aufgaben", Jahrgangsstufe 7/8 dar.

[2381] Vgl. Raster III, eine Übersicht ohne Titel, ohne Verfasser, ohne Datum. (Rahmenrichtlinien- AG. Archiv HIBS).

[2382] Vgl. Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 38. (Privatarchiv Fey).

8.2.2 Die Kritik an den Vorläufigen Pläne

Die Kritik an Teil A der dritten Fassung der Rahmenrichtlinien soll im Folgenden exemplarisch betrachtet werden. Um Vergleiche mit der ersten und zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien zu ermöglichen, wird wieder das oberste Lernziel Selbst- und Mitbestimmung gewählt, genauer dessen Bezug zum Grundgesetz, zum obersten Rechtsgrundsatz Würde des Menschen und zu den Grundrechten.

Kritik zum obersten Lernziel

Weil, entsprechend dem geänderten Konzept der Curriculumrevision, die Entwürfe nicht mehr unmittelbar an die Öffentlichkeit gingen, auch nicht an ausgewählte Lehrergruppen, sondern vorab dem Rahmenrichtlinienbeirat als Repräsentant der gesellschaftlich relevanten Gruppen vorgelegt wurden, handelt es sich bei den analysierten Stellungnahmen um Äußerungen, die für den bzw. im Umfeld des Beirats entstanden sind. Analysiert wurden Stellungnahmen von folgenden Institutionen:

1. Stellungnahme des Kommissariats der katholischen Bischöfe im Lande Hessen,
2. Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen,
3. Stellungnahme der Vereinigung Hessischer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände e.V.,
4. Stellungnahme des DGB Hessen,
5. Stellungnahme der Schülervertretung des Landes Hessen,
6. Stellungnahme der F.D.P.-Fraktion im Hessischen Landtag,
7. Stellungnahme des Deutschen Lehrerverbandes Hessen,
8. Stellungnahme der Evangelischen Kirche von Hessen und Nassau und der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck,
9. Stellungnahme der SPD-Fraktion im Hessischen Landtag,
10. Stellungnahme des Landeselternbeirats von Hessen.

In den meisten Fällen lagen Stellungnahmen aus dem Jahre 1976 vor, die unmittelbar nach Erscheinen der Vorläufigen Pläne, für deren Behandlung im Rahmenrichtlinienbeirat erarbeitet worden waren sowie Stellungnahmen aus dem Jahr 1977. Erstellt wurden diese, weil eine neue Überarbeitung in die Wege geleitet werden sollte.

Im Frühjahr 1977 fasste die Kasseler Gruppe unter der Leitung Engelhardts eine Synopse aus den bis dahin vorliegenden Stellungnahmen

ab.[2383] Engelhardt bezeichnete diese Zusammenstellung als seine „Abschiedsvorstellung und letzte Tat in dieser Sache“[2384]. Als Berater spielt er aber auch für die vierte Fassung noch eine wichtige Rolle. Er wies darauf hin, dass die Synopse darauf verzichtet, aus der Gegenüberstellung von Aussagen Schlüsse zu ziehen oder Vorschläge zur Weiterarbeit zu entwickeln.“[2385] Verglichen wurden 14 Kriterien; weil sie einen Eindruck über die Schwerpunkte der Kritik geben, werden sie an dieser Stelle aufgelistet:

I. „Verfassungskonformität/Demokratieverständnis;
II. Oberste Zielsetzung (in Form von Selbst- und Mitbestimmung);
III. Überzogener Konfliktansatz;
IV. Einseitigkeit, Offenheit, Ausgewogenheit;
V. Koordination; Integration;
VI. Problematik der Lernfelder;
VII. Zur Lernzielorientierung/Motivation/Didaktik und Methodik;
VIII. Grundwissen;
IX. Geschichte;
X. Geographie;
XI. Sozialkunde;
XII. Lernfeld II Wirtschaft;
XIII. Lernfelder I, III und IV;
XIV. Konsensfähigkeit.“[2386]

Zu einer ganzen Reihe der Stellungnahmen hatte Schröder darüber hinaus „Anlagen“ erstellt, die die wichtigsten Kritikpunkte und die zugehörigen Stellen in den ‚Vorläufigen Plänen‘ ausweisen.[2387]

Relevant für die Frage nach der Kritik am obersten Lernziel waren vor allem die Kriterien I, II, IV. In welchem Maße die dritte Fassung von

[2383] vgl. Engelhardt, R.: Herrn Bernd Frommelt. 4. Mai 1977. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS). „[...] anbei das Wunderwerk von einer Synopse; ein Wandschmuck für jedes gepflegte Heim!“
Die Synopse ist mehrfach überliefert. Zitiert wird die 2 mal 1 Meter große Klebefassung aus dem Privatarchiv Wollenteit.

[2384] Engelhardt, R.: Herrn Bernd Frommelt. 4. Mai 1977. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2385] Ohne Verfasser, wohl Engelhardt: Stellungnahmen zu den Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Mai 1977. S. 2. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2386] Ohne Verfasser, wohl Engelhardt: Stellungnahmen zu den Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Mai 1977. S. 1. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2387] Die Anlagen sind im Akt Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz (Archiv HIBS) zusammen mit den Stellungnahmen abgelegt.

den im Rahmenrichtlinienbeirat vertretenen Gruppen in der Kontinuität der Vorfassungen gesehen wurde, zeigt exemplarisch eine Äußerung der Vereinigung Hessischer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände e.V.:

„Damit deutlich wird, mit welchem Beurteilungsraster wir den vorliegenden Entwurf messen, senden wir Ihnen ein Analysepapier zu, das sich mit den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I vom Jahr 1973 befaßt.“ Die Kriterien, die angelegt wurden sind Menschenbild, Herrschaftsanalyse, Wissenschaftsverständnis, Art der Behandlung des Wirtschaftssystems. Nach Meinung der Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände wurde in Bezug auf die ‚Vorläufigen Pläne‘ deutlich, „daß – obwohl marxistisch klingende Worte vermieden wurden – im neuen Papier weitgehend die gleichen Lernziele und Gedankengänge zu finden sind, wie sie im Papier 73 formuliert wurden.“[2388]

In diesem Sinne forderten die ‚Arbeitgeber‘ dann auch, dass bei einer Überarbeitung das didaktische Konzept einer „Ausrichtung [...] an einem obersten Zielwert“ aufgegeben werden sollte. Die Begründung hierfür erfolgte aber weniger grundsätzlich. Die Bindung sollte unterbleiben, „weil die „Begriffe Würde des Menschen, Selbst- und Mitbestimmung nicht eindeutig definiert sind“ und daher auch die „Ableitung von eindeutigen Lernzielen schwierig oder unmöglich“ sei. Zum Teil wirke es auch „verkrampft und unsinnig, wie etwa beim Versuch, das Fach Geographie dem Ziel ‚Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung‘ zu unterstellen.“[2389]

Grundsätzlicher wurde die Argumentation, wenn den ‚Vorläufigen Plänen‘ „Einseitigkeit“ im Demokratieverständnis testiert wurde, weil zwar „[s]olidarisches Handeln, Teilhaberechte, sozialstaatliche Postulate“ thematisiert würden, aber die „Rechte des Individuums und der Familie“ fehlten; auch „die Bedeutung des Rechtsstaates und der Gewaltenteilung kommt nicht zum Ausdruck.“ Insgesamt sei anzunehmen, „daß das hier formulierte Demokratieverständnis nicht mit dem Demokratieverständnis des Grundgesetzes übereinstimmt.“[2390]

[2388] Vereinigung Hessischer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände e.V.: An die Mitglieder des Rahmenrichtlinienbeirats. 14.12.1976. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2389] Vereinigung der Hessischen Arbeitgeber und Wirtschaftsverbände e.V.: Stellungnahme zum Entwurf – Vorläufige Pläne – Gesellschaftslehre Sekundarstufe I vom Frühjahr 1976. 2. Februar 1977. S. 3. (Gesell-schaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2390] Vereinigung der Hessischen Arbeitgeber und Wirtschaftsverbände e.V.: Stellungnahme zum Entwurf – Vorläufige Pläne – Gesellschaftslehre Sekundarstufe I vom

In den Annotationen kommentierte Schröder: „Schlichte Unverschämtheit!“ bei der Behauptung, Individualrechte würden nicht beachtet und er verweist auf die Ableitung des obersten Lernziels von der Würde des Menschen. In welchem Maße Schröder als der, für die nächste Überarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Verantwortliche auf die Beurteilungen der einzelnen Gruppierungen Rücksicht nehmen musste, zeigt ein Hinweis in der die Stellungnahme der ‚Arbeitgeber‘ bewertenden Anlage: „Würde des Menschen: prüfen, wie die Beziehung der Grundrechte zum Begriff ‚Würde‘ differenzierter zu beschreiben ist.“[2391]

Der Landeselternbeirat lehnte „die oberste Zielsetzung des neuen Faches Gesellschaftslehre“ ab, weil sie nicht in Einklang mit Art.55 der hessischen Verfassung (Erziehung der Jugend zu Gemeinsinn) und mit Art. 56, Abs. 4 (Erziehung zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit) stehe.[2392] Eine nähere Begründung folgte nicht.

Auch die evangelische Kirche legte in der Stellungnahme vom Juli 1976 (Gutachter Karl Dienst) nahe, das oberste Lernziel Selbst- und Mitbestimmung ganz aufzugeben, weil es in der „Tradition einer bestimmten politischen Pädagogik“[2393] – Habermas, Giesecke, Schmiederer werden als Vertreter genannt[2394] – stünde. „Werden nämlich ‚Selbst- und Mitbestimmung‘ im Umkreis einer sich an der Kritischen Theorie und deren Varianten orientierenden politischen Pädagogik interpretiert, so wird leicht das Dogma vertreten, daß individuelle Freiheit nur gesellschaftlich ins Werk gesetzt werden könne.“

In einer breiten Passage setzte Dienst sich mit ‚der neomarxistischen Sozialphilosophie‘ auseinander. Bezüge zu den ‚Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre‘ stellte er dabei nicht her.[2395] Die Darstellung mündete in die Aussage, überhaupt ersetze Selbst- und Mitbestimmung „in der ideologischen Auseinandersetzung der Gegenwart“ faktisch den „noch problematischeren Emanzipationsbegriff“. „Eine politische Pädagogik, die weltanschaulichen Einseitigkeiten nicht verfallen will, sollte solche Leitbegriffe vermeiden, die im Grund keine wissenschaftlichen, sondern Glaubenssätze sind.“[2396]

Frühjahr 1976. 2. Februar 1977. S. 8. (Gesell-schaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2391 Ohne Verfasser, wohl Schröder: Anlage. Diskussionsaspekte der Vereinigung Hessischer Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände. Ohne Datum, wohl Mitte 1977. S. 2. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2392 Der Landeselternbeirat von Hessen. Rahmenrichtlinien ‚Gesellschaftslehre‘ für die Sekundarstufe I. 4.5.1977. S. 2. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2393 Dienst, K.: Zu Grundentscheidungen des Entwurfs Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. (Frühjahr 1976). Juli 1976. S. 4. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2394 Dienst, K.: Zu Grundentscheidungen des Entwurfs Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. (Frühjahr 1976). Juli 1976. S. 1. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

Gemäßigter gutachtete die evangelische Kirche 1977. In Bezug auf das oberste Lernziel wurde gefordert, dass der „Katalog der unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechte (Art. 1,2 GG) noch berücksichtigt werden müsse, weil er nach dem Grundgesetz den Ausdruck der Menschenwürde darstellt. [...] Die Menschenrechte bleiben so leider – ebenso wie die Präambel des Grundgesetzes – außer Betracht, auch im unterrichtspraktischen Teil wird nicht mehr darauf eingegangen.“[2397] Vermisst wurde – im Zusammenhang mit „der Forderung einer Entwicklung bzw. Erweiterung von Demokratie“ auch eine stärkere Betonung der Rechtsstaatlichkeit, und das ausführlichere Eingehen auf Institutionen.[2398]

–

Etwas unerwartet kam das Urteil, dass in den ‚Vorläufigen Plänen‘ „der Wert von Kompromissen [so] hoch veranschlagt“ wird, dass man „hinter dem Entwurf sogar eine Konfliktvermeidungsstrategie vermuten“[2399] kann.

Wenig Kritik fand der Bezug auf das oberste Lernziel bei der FDP: „Zustimmung findet die differenzierte Formulierung des obersten Lern-

2395 In Annotationen stellt – nach der Handschrift zu schließen – Schröder fest: „Davon ist auch nirgends die Rede“. Dienst, K.: Zu Grundentscheidungen des Entwurfs Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. (Frühjahr 1976). Juli 1976. S. 4. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2396 Dienst, K.: Zu Grundentscheidungen des Entwurfs Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. (Frühjahr 1976). Juli 1976. S. 5. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2397 Evangelische Kirche von Hessen und Nassau. Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck. Gutachtliche Stellungnahme zu dem Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Eingegangen am 22.3.77. S. 2. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2398 Evangelische Kirche von Hessen und Nassau. Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck. Gutachtliche Stellungnahme zu dem Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Eingegangen am 22.3.77. S. 3 und 4. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2399 Evangelische Kirche von Hessen und Nassau. Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck. Gutachtliche Stellungnahme zu dem Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Eingegangen am 22.3.77. S. 1. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

zieles. Grundgesetz und hessische Verfassung sind Leitziel des Entwurfs.[2400] Der Begriff Selbst- und Mitbestimmung ist an sich wertfrei." Doch auch die FDP warnte vor Missverständnissen des obersten Lernziels, zu denen die „eingeengte und einengende Verwendung [von Selbst- und Mitbestimmung] im Bereich der politischen Pädagogik" führen könnte.[2401] – Kritisch sah die FDP, wenn die „Forderung nach einem Mehr an Freiheit" nicht verknüpft wird „mit dem Hinweis auf die berechtigten Ansprüche anderer."[2402]

Dieses Anliegen vertrat auch die katholische Kirche: Man sprach 1977 von „der zu engen und einseitigen Ausdeutung der Würde des Menschen, die nur in der freien Entfaltung der Persönlichkeit gesehen wird, deren Vollendung wiederum nur durch die Verwirklichung des Sozialstaatsgebots erfolgen kann."[2403] 1976 wurde statt von der Orientierung am Sozialstaatsgebot von einer „sozioökonomischen Ausrichtung" des obersten Lernziels gesprochen. Sie wurde als Verkürzung gesehen, weil es in dieser Sicht die wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen seien, die über die Stellung des Schülers in der Gesellschaft und seine Handlungsmöglichkeiten im Sinne von Selbst- und Mitbestimmung entschieden.[2404] Die personale Freiheit und die Begrenzung der Freiheit durch die

2400 Ähnlich zustimmend zum obersten Lernziel auch Brans, W.: Stellungnahme zum Entwurf vorläufiger Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I vom Frühjahr 1976.15.4.1976. S. 1. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2401 FDP-Fraktion im hessischen Landtag: Stellungnahme zu dem Entwurf vorläufiger Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I vom Frühjahr 1976. 9.3.1977. S. 1. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).
Missverständnisse ausschließen will auch der Deutsche Lehrerverband Hessen. Es sollen die „Grundwerte und Prinzipien" der verfassungsmäßigen Ordnung „expressis verbis genannt werden, damit „Selbst- und Mitbestimmung' nicht gegen die geltende Verfassungsordnung und gegen den Geist der ‚Vorläufigen Pläne' interpretiert werden und systemüberwindend praktiziert werden können." (Deutscher Lehrerverband Hessen: Stellungnahme zu dem Entwurf Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. 3. März 1977. S. 4. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).).

2402 FDP-Fraktion im hessischen Landtag: Stellungnahme zu dem Entwurf vorläufiger Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I vom Frühjahr 1976. 9.3.1977. S. 10. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2403 Stellungnahme des Kommissariats der katholischen Bischöfe im Lande Hessen zum „Entwurf – Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I – Frühjahr 1976. 8. 6. 1977. S. 6. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2404 Vgl. z.B. Kommissariat der katholischen Bischöfe im Lande Hessen: Erste Einschätzung des Entwurfs – Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. 12. 7. 1976. S. 4: siehe auch die nachfolgenden Seiten 5 und 6. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

Freiheit des anderen sowie die Problemfelder ‚Freiheit und Verantwortung'[2405] und ‚Freiheit und Gleichheit'[2406] kämen dadurch zu kurz. In den Ausführungen zu den Lernfeldern, die das oberste Lernziel aufgriffen, sei das besonders deutlich.

Schröder analysierte die „ersten Einschätzungen der katholischen Kirche" aus dem Jahre 1976 ausführlich, und wies die Vorwürfe in der Regel durch Exegese der ‚Vorläufigen Pläne' zurück. Zu einer „sozioökonomischen Ausrichtung" des obersten Lernziels sei das Fach Gesellschaftslehre geradezu verpflichtet, hat das Fach doch die „sozialen, wirtschaftlichen und historischen Rahmenbedingungen, in denen Selbst- und Mitbestimmung sich vollziehen [...] als entscheidende Aspekte anzusehen."[2407] Man müsse es sich im Fach Gesellschaftslehre versagen, alle Bereiche, auf die die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung hinführen könnte, „einzubeziehen, da das Fach sonst zum allumfassenden Fach werden würde." Schröder überlegte, ob man mit Querverweisen den breiten Rahmen, den die Ableitung des obersten Lernziels von Artikel 1 Grundgesetz steckt, präzisieren könnte.[2408] Die ‚Vorläufigen Pläne' gingen jedenfalls bewusst ‚ganz konkret von der jeweiligen gesellschaftlichen Situation'[2409] aus; während das Kommissariat „Freiheit letztlich

2405 Der Freiheit entspricht die Verantwortung. „Beides zusammen macht erst die Würde des Menschen aus" und obwohl der Mensch „auf die Gesellschaft angewiesen ist" ist er „nicht durch sie in allem determiniert". (Stellungnahme des Kommissariats der katholischen Bischöfe im Lande Hessen zum „Entwurf – Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I – Frühjahr 1976. 8. 6. 1977. S. 6 und 7. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).).

2406 „Läßt sich Freiheit vermehren bei gleichzeitiger Zunahme an Gleichheit oder kann das eine nur auf Kosten des anderen vermehrt werden?" (Stellungnahme des Kommissariats der katholischen Bischöfe im Lande Hessen zum „Entwurf – Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I – Frühjahr 1976. 8. 6. 1977. S. 6. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).).
Erwähnenswert ist eine Strategie in der Stellungnahme der katholischen Kirche von 1976: Um die Bedenken zu unterstreichen, zitiert man Horkheimer. (Kommissariat der katholischen Bischöfe im Lande Hessen: Erste Einschätzung des Entwurfs – Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. 12. 7. 1976 .S. 4. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).).

2407 Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung I A: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1976. 17.12.1976. S. 1f. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2408 Vgl. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung I A: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1976. 17.12.1976. S. 2. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2409 Vgl. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung I A: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1976. 17.12.1976. S. 3. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

abgehoben von der gesellschaftlichen Realität“[2410], als Prinzip betrachtete.

In der Auflistung Schröders aus dem Jahre 1977, auf der die Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien basieren sollte, sah er es allerdings als Ziel an, die Hinweise der katholischen Kirche, auch der FDP, zur Begrenzung von Freiheit und zur Dialektik von Freiheit und Gleichheit zu berücksichtigen.

Die ‚Vorläufigen Pläne für Gesellschaftslehre‘ wurden nicht nur von den im Rahmenrichtlinienbeirat vertretenen Gruppierungen kritisiert. Ingrid Haller lehnt in ihrer Dissertation die Ausführungen zum obersten Lernziel Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung ab. Zum einen bemängelt sie, dass „auf die in den Rahmenrichtlinien von 1973 für verbindlich erklärte Forderung verzichtet [wird], eine Einlösung dieses Ziels sei an die Aufhebung ungleicher Lebenschancen geknüpft.“[2411] Zum anderen stellt sie fest, dass die ‚Vorläufigen Pläne‘ den situationsanalytischen Ansatz weitgehend aufgegeben hätten.[2412] Das oberste Lernziel sei dadurch nicht mehr an die Beantwortung der in der Fassung von 1972 und 1973 benannten, auf konkrete Anwendungssituationen bezogenen Fragen gebunden. Man könnte ergänzen, die damit verbundenen Lernziele, die sich auf Methoden zum Umgang mit Anwendungssituationen beziehen, verlieren so ebenfalls an Gewicht.

Vgl hierzu auch ebd. S. 4: „Freiheit muß in einem Fach Gesellschaftslehre immer gesellschaftlich gesehen werden und als ‚Freiheit in welcher Form für wen, wozu, mit welchen Folgen?‘ befragt werden.“

2410 Vgl. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung I A: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1976. 17.12.1976. S. 3. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

2411 Haller, Schulplanung, 1976, S. 289.

2412 Vgl. die Hinweise Haller, Schulplanung, 1976, S. 289f, wo Haller die nun nicht mehr relevanten Fragen zitiert. Vgl. auch weitere Hinweise in: ebd., S. 292f (Verzicht auf Projektorientierung, „die nach der Anlage der vorangehenden Fassungen der Gesellschaftslehre fachliche Arbeitsschwerpunkte integriert und in Strukturanalysen einbindet“), speziell auch S. 293 (weitgehende Rücknahme der Konkretisierung „über eine lernzielorientierte Strukturierung gesellschaftlicher Realität anhand von Lernfeldern“) und S. 298 (Ersetzen der „Bedürfnis- und Interessenorientierung der Curricula für den politischen Unterricht, die die Thematisierung des Gebrauchswertes von Lernformen und Lerninhalten zu einem wesentlichen Kriterium für die Organisation des Lernprozesses bestimmt“).

Die ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre‘ vor dem Rahmenrichtlinienbeirat

In mehreren aufeinander folgenden Sitzungen befasste sich der Rahmenrichtlinienbeirat mit den ‚Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre‘: Am 8. Dezember 1976 erhielt Engelhardt die Gelegenheit, das zugrunde liegende Konzept vorzustellen. Sein Vortrag wird nicht nur unter inhaltlichen, sondern auch unter strategischen Gesichtspunkten analysiert: Eine Verneigung gegenüber dem Rahmenrichtlinienbeirat bedeutet seine Argumentation zur Vorläufigkeit der Pläne: Seine Gruppe habe den Auftrag erhalten, „Zwischenpläne“ zu entwickeln; der Charakter der Vorläufigkeit entspräche nicht nur dem Stand der curricularen Theorie; er verspräche auch „eine Erleichterung der Diskussion im Beirat.“[2413] Man habe vorab die Stellungnahmen zu den Rahmenrichtlinien von 1973 analysiert, und so einen für „die eigene Arbeit bedeutsamen Negativkatalog“ erhalten. „Nicht verschweigen wolle er, daß er und seine Autorenkollegen sich nicht alle Einwände und Vorbehalte der Rahmenrichtlinien-Kritiker hätten zu eigen machen können. Wohl aber habe man versucht, alle Stellungnahmen abzuwägen und in die konzeptionellen Überlegungen einzubeziehen.“ Aus dieser Auseinandersetzung haben sich „tragende[.] Prinzipien konkretisiert, die zur Charakterisierung der ‚Vorläufigen Pläne‘ dienen können.“ Die „Beibehaltung der Struktur der Pläne mit 4 Lernfeldern“, die „Lernzielorientierung“, die „Betonung größerer Selbständigkeit der drei Arbeitsschwerpunkte“ „adressatenbezogener Sprachstil/reduzierter Umfang“. Als Probleme stellten sich die vertikale und horizontale Vernetzung, der Versuch, jahrgangsübergreifende Problemstellungen zu verfolgen, die Leistungsbewertung.

Krollmann verteidigte den Ansatz gegen den Vertreter der Arbeitgeber, der argwöhnte, der Entwurf habe sich nicht weit genug von den Rahmenrichtlinien entfernt. Das Protokoll erwähnt eine „Kontroverse“ zwischen Krollmann und v. Magnis, bei der eine „Einigung, darin erzielt [wurde], die ‚Zwischenpläne als Beratungsgrundlage zu akzeptieren und eventuelle interpretatorische Mißverständnisse durch konkrete Fragen zum Text auszuräumen.“[2414]

2413 Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 8. 12. 1976. 20. Januar 1977. S. 6. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533). – Auch die folgenden Zitate beziehen sich auf dieses Protokoll.

2414 Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 8. 12. 1976. 20. Januar 1977. S. 11. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

Der DGB bittet zu diesem Punkt um eine Ergänzung des Protokolls: Der Gegenstand der Kontroverse soll deutlich gemacht werden durch den Einschub: „....in deren Verlauf Staatsminister Krollmann die Auffassung betonte, aus seiner Sicht seien Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ohne Verdeutlichung der Existenzbedeutung wirtschaftlicher Macht nicht konsensfähig“[2415]. Nicht nur die Protokollergänzungen des DGB, auch der Vorschlag Holzapfels, die „schriftliche[n] Stellungnahmen zu den ‚Zwischenplänen‘ durch vorherige bilaterale Gespräche aufeinander abzustimmen“[2416], sind Indiz dafür, dass sich im Laufe der Tätigkeit die Fronten verhärtet haben. Das Protokoll hält keine Reaktionen auf den Vorstoß der SPD fest. Zugestimmt wurde dagegen dem Vorschlag Krollmanns, eine ausschließlich den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vorbehaltene Sondersitzung am 20. Dezember 1976 anzuberaumen.

Bei dieser Sitzung wurde um dieselben Themen gestritten, die seit 1973 in der Diskussion standen. Dem Vertreter des Landeselternbeirats schien die Fächerkoordination „unter verfassungsrechtlichem Aspekt durchaus problematisch.“ Er fand sofort Unterstützung, besonders in Hinblick auf die Behandlung des Faches Geschichte (FDP, katholische Kirche). Eine verstärkte Berücksichtigung der Chronologie wurde gefordert und die Erarbeitung von historischem Grundwissen. Die FDP kritisierte, dass Lernzielorientierung zu „Beliebigkeit der Themenauswahl“ führte; dem wollte man durch das Ergänzen einer Themenliste, vor allem für den historischen Bereich abhelfen.

Geschichte werde, nach Meinung der katholischen Kirche im Sinne des Marxismus verstanden. Die Ausweisung des obersten Lernziels, Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung „sei ein weiteres Indiz für die neomarxistische Ausrichtung“. Die Arbeitgeber sahen sich durch die Behandlung des Lernfeldes Wirtschaft zusätzlich in dieser Sichtweise bestärkt.[2417]

Für den DGB lagen die Zwischenpläne dagegen hart an der Grenze, „notwendige demokratische Reformen“ aufzugeben. Nur selten argumentierten die Beiräte mit Textstellen; die Diskussion bewegte sich im Grundsätzlichen. Es gelang Krollmann nicht, sie auf eine konkretere E-

[2415] DBG-Bildungswerk Hessen: Herrn Hessischen Kultusminister. 3. März 1977. (Rahmenrichtlinienbeirat, Band IV, HKM 957/533).

[2416] Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 8. 12. 1976. 20. Januar 1977. S. 13. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

[2417] Zum Marxismusvorwurf vgl. vor allem: Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 20. 12. 1976. 20. Januar 1977. S. 5-7. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

bene zu bringen. – Die weitere Auseinandersetzung mit der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wurde auf die Sitzung vom 2. Februar 1977 vertagt.

Bis zu diesem Termin lagen bereits schriftliche Stellungnahmen einiger Gruppierungen vor. Die in der Dezembersitzung mündlich vorgetragenen Positionen tauchten verschärft wieder auf. Der erhoffte Ausgleich durch das Gespräch war nicht erfolgt. Holzapfel „äußert seine Bestürzung darüber, daß trotz der vorangegangenen Beiratsdiskussion im Votum der Arbeitgeber erneut indirekt unterstellt werde, daß die Autoren der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre nicht auf dem Boden der Verfassung stünden; solche Unterstellungen müßten aus dem Beirat herausbleiben.“[2418] Wieder gelingt es nicht, eine polemische Diskussion um die Streitthemen des Jahres 1973 zu vermeiden.

Die Versuche Krollmanns, auf einem anderen Feld einen ersten Konsens zu formulieren, finden keinen Widerhall. In Bezug auf die Debatte, „situativer Ansatz oder systematisches, am Aufbau von Grundwissen orientiertes Lernen“ ist es nicht möglich, ein „gewisses Maß an Übereinstimmung bezüglich des Verhältnisses von Problemorientierung und Kenntnisvermittlung zu fixieren.“[2419] Die Diskussion über die Möglichkeit eines Fundamentum in den drei Fachbereichen führt erneut in eine Polarisierung. Die Sitzung endet mit der Bitte Krollmanns, bis März die fehlenden Stellungnahmen nachzureichen, aus denen Engelhardt bis April eine Synopse erstellen sollte.

Erst auf der Juli-Sitzung wird die Gesellschaftslehre wieder angesprochen. Engelhardt stellt die Synopse vor. Die Stimmung wird deutlich an seinem einleitenden Hinweis: „Um eventuelle Einwände vorwegzunehmen, weise er gleich darauf hin, daß alle Aussagen aus dem Zusammenhang genommen angeführt würden; auf die entsprechenden Stelle sei jedoch verwiesen.“[2420] Die Positionen sind sehr vielfältig, kontrovers, widersprüchlich. Krollmann berichtet, dass nunmehr alle der Gesellschaftslehre zuzuordnenden Wissenschaften gegen die ‚Vorläufigen Pläne‘ protestiert hätten. „Es stünden also Gespräche mit Historikern, Geographen und Politologen bevor.“ Man werde in einem Erlass regeln, wie

[2418] Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am. 2. 2. 1977. März 1977. S. 12. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

[2419] Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am. 2. 2. 1977. März 1977. S. 17. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

[2420] Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am. 13. 6. 1977. 7. Juli 1977. S. 14. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

mit Fächern verfahren wird, über die zum Schuljahresbeginn 1977/78 noch keine Einigung möglich ist.

Auf die Frage wie es nun weitergehe, meinte Engelhardt „daß man als ‚Auftragsarbeiter' die Entscheidung der Politiker abwarte. Er könne nicht entscheiden, welche der sich in vielen Punkten widersprechenden Stellungnahmen er aufgreifen und welche er unberücksichtigt lassen solle."[2421] Nicht nur Engelhardt konnte nicht entscheiden, auch sonst sah sich niemand dazu in der Lage. Die Behandlung der ‚Vorläufigen Pläne' wird mit dieser Sitzung abgebrochen.

8.2.2.3 Nachwirkungen der Vorläufigen Pläne

Die Pläne verschwanden damit, dass ihre Diskussion im Rahmenrichtlinienbeirat eingestellt wurde, nicht sang und klanglos in der Versenkung. Auch wenn es keinerlei offizielle Äußerungen des Ministeriums gab,[2422] kursierten sie unter der Hand an den Schulen, aber auch am HILF und am HIBS:

Die Lehrerfortbildung an der Reinhardswaldschule orientiert sich an den ‚Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre'.[2423] Es existieren eine Reihe von Lehrgangsprotokollen, die sie im Vorwort als „Arbeitsgrundlage der Lehrgänge" angeben: Es heißt dann: „Lehrgänge im Fachbereich Gesellschaftslehre entnehmen ihre Problemstellungen den ‚Vorläufigen Plänen für Gesellschaftslehre S I', die seit Ende 1976 dem Rahmenrichtlinienbeirat des Hessischen Kultusministers zur Beratung vorliegen; die Beratungen sind noch nicht abgeschlossen. Deshalb beanspruchen die Pläne auch keinerlei Verbindlichkeit: sie sind im Rahmen der GL-Lehrgänge lediglich Diskussions- und vorläufige Arbeitsgrundlage."[2424]

[2421] Der Hessische Kultusminister: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am. 13. 6. 1977. 7. Juli 1977. S. 15. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

[2422] Sie wurden nie offiziell veröffentlicht und erst recht nicht zur Erprobung zugelassen.

[2423] Diese Situation ist durch die Tätigkeit Engelhardts am ‚Hessische Institut für Lehrerfortbildung' begründet.

[2424] Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Ergebnisse aus der Lehrgangsarbeit im Fachbereich Gesellschaftslehre Sek. I: Unterrichtsvorschläge für die Problemstellung „Arbeitsplatzsituation im Betrieb – Humanisierung der Arbeitswelt. 1979. (Bibliothek des HILF).
Ähnlich auch: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Ergebnisse aus der Lehrgangsarbeit im Fachbereich Gesellschaftslehre Sek. I: Unterrichtsvorschläge für die Problemstellung „Legitimation und Organisation von Herrschaft im Mittelalter. 1979. (Bibliothek des HILF).

Auch das ‚Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung' bezieht sich in einer Veröffentlichung auf die ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre': In einer 1978[2425] publizierten Praxishilfe „Zusammenfassung der Fächer Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre"[2426], die nach der Veröffentlichung des Schulverwaltungsgesetzes erstellt wurde, das die Fächerverbindung verbindlich vorschreibt, bezieht man sich sowohl auf die Rahmenrichtlinien von 1972 und 1973[2427] als auch auf die ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre'.

Zudem waren die ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre', die keinerlei Chancen hatten, in die Erprobung zu gehen, auch als Grundlage für die Entwicklung der vierten Fassung der Rahmenrichtlinien gedacht. Zuvor galt es, der Ablehnungssituation politisch Rechnung zu tragen.

8.3 Politische Aktivitäten zwischen der dritten und der vierten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre.

Krollmann, der sich dabei in enger Kommunikation mit dem Ministerpräsidenten Holger Börner befand, ergriff eine Reihe von Maßnahmen, um das Projekt Curriculumreform abzuschließen, speziell, um auch die noch nicht verabschiedeten Rahmenrichtlinien „vom Tisch" zu bekommen. Zwei der Maßnahmen, die Idee zu den „Allgemeinen Grundlagen" und zur Fixierung der Rechtslage, betrafen alle Rahmenrichtlinien. Eine, die Bestellung einer Hochschul-Beratergruppe wurde nur für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ergriffen. Die Maßnahmen, ihre Hintergründe, Erscheinungsformen, ihre beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen werden im Folgenden skizziert.

[2425] Dass die Publikation erst nach der Landtagswahl erfolgte und dass der Verantwortliche, Schröder, eine Kollision mit den Koalitionsvereinbarungen befürchtet, lässt sich aus einer Anfrage an den Kultusminister entnehmen. Schröder über Frommelt an Krollmann: Fragen zur Koalitionsvereinbarung bezüglich des Lernbereichs Gesellschaftslehre. 28. November 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2426] Das Konvolut hat sich als Irrläufer in einem Bestand der Registratur des HKM erhalten: Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Aktenschachtel 2. HKM IV C 5 957/544.

[2427] Die Rahmenrichtlinien von 1972/73 befanden sich immer noch in der „freiwilligen Erprobung". Die „verbindliche Erprobung" von Gesellschaftslehre-Plänen war zu diesem Zeitpunkt, wie dargestellt, noch nicht angeordnet worden, weil Einigung über ‚Vorläufigen Pläne' nicht zu erzielen war.

8.3.1 Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien

Als besonderer Schachzug gilt Krollmann noch heute seine Entscheidung, eine „Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien" entwerfen zu lassen. Diese sollte „einheitliche Grundsätze für die Rahmenrichtlinien der einzelnen Fächer und Fachbereiche auf[..]stellen und verbindliche allgemeine Grundsätze unabhängig von einzelnen fachspezifischen Besonderheiten fest[..]legen."[2428] Die Hochschätzung ergibt sich dabei nicht aus der Idee, dem Lehrplanwerk eine umfassende Präambel vorauszuschicken. Darin könnte man sogar die Gefahr sehen, dass eine Grundposition der Curriculumrevision aufgegeben wurde: Man war 1967 ja angetreten mit dem Willen, das Auseinanderklaffen der Präambeln und der Stoffpläne zu vermeiden. Maßgeblich für Wertschätzung der ‚Allgemeinen Grundlegung' ist vielmehr, dass Krollmann mit Erwin Stein eine der großen Persönlichkeiten des hessischen öffentlichen Lebens für die Bearbeitung gewinnen konnte.[2429]

Stein war einer der Väter der Hessischen Verfassung, ehemaliger hessischer Kultusminister, Richter am Bundesverfassungsgericht – und er war CDU-Mitglied.[2430] Bei seinem Bemühen um Stein dachte Krollmann, so seine Hinweise im Zeitzeugengespräch, vor allem an Befriedung für die Erarbeitung der noch ausstehenden Curricula: Wenn ein derart prominenter CDU-Mann an den Rahmenrichtlinien mitarbeitete, konnten die CDU und mit ihr der hessische Elternverein die auf dieser Grundlegung fußenden Pläne nicht mehr in Bausch und Bogen verurteilen.[2431]

[2428] Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. 1978. S. 5. (Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. HKM 957/530).

[2429] Fetzer, Leben und Werk, 1995.
Hier legt Fetzer auch eine erste Darstellung der Rolle Steins für die hessische Curriculumreform vor. In seiner Dissertation plant er sich näher damit auseinander zusetzen.

[2430] Nach der Erinnerung Rutz' verließ Stein die Partei, als er sein Amt als Verfassungsrichter antrat. Andere Quellen bestätigen dies nicht. (Gespräch mit Rutz).

[2431] Zur Allgemeinen Grundlegung vgl. die folgenden Bestände in der Registratur des HKM: Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambeln. [Aktenschachtel] Ref. IV C 5. Az: 957/530. Aktenschachtel 1: Januar 1977 – Juli 1977. Aktenschachtel 2: Juli 1977-März 1978. Allgemeine Grundlegung der Rahmenrichtlinien. [Aktenschachtel] Az: IV C 5 957/544. Aktenschachtel 1. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978, HKM 957/530.
Dokumentiert sind sowohl die Vorgeschichte, also der Schriftverkehr zwischen Stein und Krollmann, Entwurffassungen, Stellungnahmen, die öffentliche Präsentation durch Stein und durch das Ministerium. Im Privatarchiv Frommelt hat sich ein Rundfunkmanuskript erhalten, mit dem Stein die Grundlegung vorstellte.
Einige Sitzungen des Rahmenrichtlinienbeirats befassten sich ausschließlich mit der Allgemeinen Grundlegung. (Vgl. Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle ab 30.10.1975 bis 16.9.1981 (Ende). HKM 957/533.).

Dieses taktische Moment spielte eine wichtige Rolle.[2432] Zweifelsohne bedeutete die ‚Allgemeine Grundlegung' aber auch in inhaltlicher Hinsicht einen weiteren Schritt zur Konsolidierung der Curriculumreform: Stein spannt einen weiten Bogen: Die Rahmenrichtlinien seien „inhaltliches Kernstück einer Schulreform und -entwicklung", bei der „Bildungsinhalte ihre Funktion im Hinblick auf Bildungsziele gewinnen"[2433]. Zur Legitimierung des hessischen Ansatzes zitiert Stein aus dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates und aus dem Bildungsbericht der Bundesregierung. Die wichtigsten Bezugspunkte sind aber Grundgesetz und Hessische Verfassung. Dies wird deutlich schon bei der grundlegenden „Klärung der Erziehungsziele, der allgemeinen Lernziele und der fachlichen Lernziele für die einzelnen Fächer und Fachbereiche" und bei seinen Hinweisen zum Konzept des Curriculums als „offenes Curriculum".[2434] Völlig dominant wird der Verfassungsbezug im zweiten Kapitel, das sogar überschrieben ist mit „Rahmenrichtlinien und Verfassung": Die „Erziehung zur menschlichen Würde in einer freiheitlichen demokratischen Grundordnung" sei die von Grundgesetz und Verfassung beschriebene „staatliche Bildungsaufgabe".[2435] Diese Aussage kommentiert Stein ausführlich, unter Bezug auf einzelne Artikel der obersten Gesetze, aber auch auf die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts und auf

[2432] Vgl. hierzu auch Steffens, Irrationalität, 1984, S. 18-21.

[2433] Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. 1978. S. 5. (Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. HKM 957/530).

[2434] Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. 1978. S. 8-11. (Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. HKM 957/530).
Unter offenem Curriculum versteht er, dass „Fragestellungen, Lösungswege und Antworten nicht dogmatisch zu kanonisieren [seien, dass vielmehr] die Voraussetzung dafür zu schaffen [sei], daß Erfahrungen der Unterrichtspraxis während und nach der verbindlichen Erprobung in die Fortschreibung der Curricula eingehen können." (Ebd., S. 8f). Es folgen ein Reihe von Festlegungen, die nach Stein „verfassungsrechtlichen Grundlagen und [...] einem politischen, weltanschaulichen und ethischen Mindestkonsens über Grundwerte" gehorchen. (Ebd., S. 6). Zur Konkretisierung vgl. ebd., S. 9-11.

[2435] Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. 1978. S. 16. (Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. HKM 957/530).

einen von ihm und Zinn erstellten Kommentar zur Hessischen Verfassung.[2436]

Dass die Grundlegung auch[2437] im Hinblick auf die noch zu verabschiedenden Pläne geschrieben wurde, wird u.a. deutlich durch Steins ausführliche Stellungnahme zur „historischen Unterweisung" sowie zur Entscheidung, „das Fach Geschichte mit den Fächern Erdkunde und Sozialkunde [zum Fachbereich Gesellschaftslehre zu] verbinden"[2438]. Weil diese Passagen Bezugspunkte für die späteren Fassungen der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre sind, werden sie im Folgenden wiedergegeben:

> „Daß die HV der historischen Unterweisung einen besonderen Absatz im Rahmen der Ziele der Erziehung widmet (Art. 56 Abs. 5), verweist in einem ganz engen Sinne auf die unmittelbare Betroffenheit, aus der heraus die Verfassungsgeber ihre Wertentscheidungen getroffen haben.
>
> Diese Bestimmung richtet sich an jedermann in der Schule. Die Methodik muß ihrem Gegenstand und der freiheitlichen Demokratie angemessen sein. Aufgabe der Schule ist es dabei, geschichtliche Ereignisse zu überliefern, Kontinuität und Wandel in der geschichtlichen Entwicklung darzustellen, den Zeitsinn für die Vergangenheit zu wecken, die Schüler sensibel für historische und politische Realitäten werden zu lassen, sie in die Andersartigkeit früherer Epochen ebenso einzuführen wie menschliche Gemeinsamkeiten

[2436] In seiner Dissertation setzt Steffens sich mit den Sichtweisen und Setzungen Steins kritisch auseinander. Steffens, Irrationalität, 1984, S. 22-56. Besonders kritisch sieht Steffens Steins Weg, einen „Mindestkonsens über Grundwerte" auszuweisen. – Stein reagiert mit dieser Setzung auf die Wertediskussion in der öffentlichen Kontroverse um die Rahmenrichtlinien. Er kommt zu Ergebnissen, die konträr zu denen der bisherigen Träger der Reform sind. Begriff wie Autonomie, Mündigkeit, Demokratie und Pluralismus tragen unterschiedliche Bedeutungen.

[2437] Steffen vertritt die Ansicht, dass die noch zu erarbeitenden Pläne die eigentliche Perspektive waren, nicht, wie expressis verbis gesagt, alle Rahmenrichtlinien. (Steffens, Irrationalität, 1984, S. 18-20).
Dem steht entgegen, dass von Seiten der Verantwortlichen in der öffentlichen Diskussion ständig von der „Veränderbarkeit der Rahmenrichtlinien" die Rede war. In der Diskussion wurde häufig die These vertreten, dass die Rahmenrichtlinien zu großen Interpretationsspielraum, vor allem nach links, eröffneten. Den Spielraum für Veränderung und Interpretation einzuschränken, war ein nicht zu vernachlässigendes Ziel der ‚Allgemeinen Grundlegung'.

[2438] Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. 1978. S. 23. (Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. HKM 957/530).

> und vergleichbare Strukturen erkennen zu lassen und so ihre Fähigkeit zum Nachdenken zu fördern. Recht verstandene geschichtliche Unterweisung wird sich dabei nicht auf eine bloße Auseinandersetzung mit der Vergangenheit beschränken, sondern zu einer reflektierten Einschätzung gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhaltens vorstoßen, um die Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Handelns darzustellen, dabei aber jede einseitige Geschichtsdarstellung vermeiden.
>
> Dabei erscheint es dringend notwendig, die synchronen und die gleichen Zustände struktural darstellenden Wissenschaften miteinander in Beziehung zu setzen. Wenn die Rahmenrichtlinien das Fach Geschichte mit den Fächern Erdkunde und Sozialkunde verbinden, dann dient dies der Zusammenführung von Fächern, deren Gegenstände zusammengehören und die in einem Netz komplizierter Abhängigkeit und Bedingungen stehen. Inwieweit die Zusammenführung in den einzelnen Schulstufen zur Integration, Koordination oder Differenzierung führt, bestimmen das Gesetz oder die jeweiligen Rahmenrichtlinien. Dem kognitiven Ziel wissenschaftlich begründeter Geschichtsdarstellung entsprechen bestimmte affektive, in der Hessischen Verfassung genannte Ziele.
>
> Welche Resultate die Verfälschung der Geschichte im Dienst einer unmenschlichen Staatsdoktrin und die Verherrlichung von Gewalt und Krieg gebracht hatten, stand den Autoren der Verfassung vor Augen, als sie die Ziele der Erziehung für ein demokratisches Gemeinwesen formulierten; die Ziele sind daher getragen von dem Wunsch nach einem friedlichen Zusammenleben der Menschen und Völker. Nicht nur wird daher im Unterricht Unduldsamkeit gegenüber solchen Lehren gefordert, die die Grundlagen der neu gewonnenen Freiheit und die damit gegebene Chance der friedlichen Entwicklung erneut gefährden könnten; historischer Unterweisung wird darüber hinaus ausdrücklich aufgetragen, ihren Schwerpunkt nicht in der Verherrlichung von Kriegen und Schlachten zu sehen, sondern in der Darstellung der friedlichen Entwicklung von Staat, Wirtschaft, Zivilisation und Kultur, nicht Feldherren, sondern die ‚großen Wohltäter der Menschheit' in den Vordergrund zu stellen. So wenig damit die Verfassung eine abschließende und umfassende Definition der Inhalte historischer Unterweisung

geben will, so deutlich setzt sie damit jedoch nach der Zäsur des Jahres 1945 Akzente zu einer positiven Traditionsbildung, für einen demokratischen Neuanfang und eine Erziehung zum Frieden. Für Schüler, für die die NS-Zeit inzwischen selbst zur Geschichte geworden und die Deformation der Tradition in jener Epoche selbst Gegenstand des Unterrichts ist, erscheint dieser Ansatz dennoch alles andere als überholt, weil Schüler auf diese Weise erfahren, daß eine Verfassung verteidigungswert ist, die individuelle Entfaltung, soziale Verantwortung und Teilnahme an der Gestaltung des Gemeinwesens sichern und hierfür erziehen will.

Die Abwendung vom Prinzip getrennter Fächer zur fachübergreifenden Gesellschaftslehre durch Zusammenführung einander korrespondierender Wissenschaften widerstreitet der Hessischen Verfassung nicht. Das Fachprinzip ist in der HV wie im GG nur für den Religionsunterricht als institutionelle Garantie gewährleistet; Art.56 Abs.5 HV enthält dagegen lediglich didaktische und methodische Hinweise. Allerdings bedürfen die didaktischen und die das Eigengewicht der einzelnen Fächer berührenden Probleme in den Rahmenrichtlinien einer gewissen Flexibilität und einer angemessenen Berücksichtigung der einzelnen Unterrichtsfächer in den verschiedenen Schulstufen und Schulformen. Dabei werden auch Interdisziplinarität und Pluridisziplinarität als wissenschaftstheoretisches Problem des Verhältnisses von Didaktik und Wissenschaft zu klären sein."[2439]

Welche Hoffnung auf die ‚Allgemeine Grundlegung' gesetzt wurde, soll exemplarisch ein umfangreiches, grundsätzliches Papier der Landtagsfraktion der SPD zur weiteren Lehrplanarbeit für Gesellschaftslehre zeigen, das im April 1977 wohl von Hartmut Holzapfel erarbeitet wurde.[2440] Nach seiner Ansicht bedeutet die Erstellung der ‚Allgemeinen Grundlegung', dass man in der Gesellschaftslehre „fachspezifischer" vorgehen kann. Die Auseinandersetzung mit dem obersten Lernziel Selbst- und Mitbestimmung würde in der Grundlegung erfolgen; für die Gesellschaftslehre ergäbe „sich unmittelbarer als für jedes andere Fach die Legitimation der Formel ‚Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung', insoweit sie auf den citoyen abzielt." Im Zentrum der Gesellschaftslehre müsse der Mensch „in seinen gesellschaftlichen/historischen/geographischen Bedingtheiten" stehen.[2441]

Als Problem der bisherigen Fassungen sieht Holzapfel, „den scheinbaren Widerspruch aufzulösen zwischen der Setzung von Selbst- und Mitbestimmung als oberstes Lernziel (= Rahmen/Regulativ/...) einerseits und dem bewußten Verzicht, dieses Regulativ inhaltlich abschließend zu definieren."[2442] Es ginge darum, genau dies als Kennzeichen der von allen geforderten offenen Gesellschaft darzustellen. „Auch die Grundrechte sind auf eine in diesem Sinne offene Gesellschaft bezogen". Diesem Urteil, so meint Holzapfel (?), werde sich schlussendlich auch der Rahmenrichtlinienbeirat anschließen müssen. Zwar werden „im Beirat Gruppen vertreten [sein], die einen darüber hinausreichenden Anspruch für einen Wertekonsens reklamieren. [...] Doch wird die im Beirat präsente und zur Realität unserer gesellschaftlichen und politischen Ordnung gehörende Vielfalt der weltanschaulichen Erwartungen zwingend dazu führen müssen, sich für den skizzierten offenen Horizont zu entscheiden, da die Rahmenrichtlinien sich nicht zum Richter über Wertungen aufwerfen können, die in der Gesellschaft und somit auch im Beirat kontrovers sind."[2443]

Die Bedeutung der ‚Allgemeinen Grundlegung' dokumentiert sich auch im von Krollmann im November 1978 bestätigten Eckwertpapier[2444] für die Fortschreibung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: „Die Bezugnahme auf die ‚Allgemeine Grundlegung' der Hessischen Rahmenrichtlinien wird ausgewiesen (z.B. ‚Soziales Lernen', ‚Offenes Curricu-

[2439] Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien. Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. 1978. S. 23f. (Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. HKM 957/530).

[2440] Bedenken muss man dabei, dass zu diesem Zeitpunkt die ‚Allgemeine Grundlegung' noch nicht in ihrer schlussendlichen Fassung vorlag.

[2441] Mit diesem Hinweis zielt Holzapfel (?) auf die Forderungen der Kritiker, nicht nur die gesellschaftliche Dimension von ‚Würde des Menschen', sondern auch die individuale zu berücksichtigen. Jeder Versuch „gerade des Lernbereichs Gesellschaftslehre, seinen eigenen Gegenstandsbereich zu überschreiten, [würde] zurecht den schon erhobenen Vorwurf bekräftigen [...], es solle eine Universalwissenschaft konstruiert werden." (Dieses und die vorhergehenden Zitate stammen aus: Ohne Verfasser, wohl Holzapfel, H.: Zur Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien (Vorläufige Pläne) Gesellschaftslehre. 15. 4. 1977. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).).

[2442] Ohne Verfasser, wohl Holzapfel, H.: Zur Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien (Vorläufige Pläne) Gesellschaftslehre. 15. 4. 1977. S. 2. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2443] Ohne Verfasser, wohl Holzapfel, H.: Zur Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien (Vorläufige Pläne) Gesellschaftslehre. 15. 4. 1977. S. 3. (Gesellschaftslehre Sekundarstufe I Korrespondenz. Archiv HIBS).

[2444] Vgl. S. 779 in diesem Band.

lum', ‚politischer oder berufsbezogener Aspekt des Lernens [...]).“[2445] Dass der für die Überarbeitung Verantwortliche an dieser Stelle die Hinweise Steins auf die historische Unterweisung nicht zitiert, kommt nicht von ungefähr; Schröder stimmt mit dem dargelegten Geschichtsverständnis nur partiell überein.[2446]

8.3.2 Die Fixierung rechtlicher Grundlagen: Die Novelle des Schulverwaltungsgesetzes und der Erprobungserlass

Zu den politischen Maßnahmen im Umfeld der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien zählt die Novelle des Schulverwaltungsgesetzes vom 4. April 1978.[2447] Es entsprach der fortschreitenden Verrechtlichung der bildungspolitischen Diskussion, dass man sich bemühte, einen positiven rechtlichen Rahmen auch für curriculare Reformen zu schaffen.

Relevant für die Gesellschaftslehre-Pläne waren z.B. die folgenden Hinweise des Schulverwaltungsgesetzes

> §1 (2): „Ein Zusammenwirken der Schulstufen und Schulformen ist anzustreben, um den Übergang zwischen diesen zu erleichtern“[2448];
>
> §2 (1): Rahmenpläne „müssen die allgemeinen und fachlichen Lernziele der einzelnen Unterrichtsfächer, Lernbereiche und Aufgabenfelder, sowie didaktische Grundsätze, die an den Qualifikationszielen des jeweiligen Faches orientiert sein müssen, enthalten. Um die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen und deren Zusammenwirken zu erleichtern, sind Rahmenpläne in der Regel schulstufenbezogen unter Berücksichtigung der jeweils angestrebten schulischen Qualifikationen zu erlassen“[2449];
>
> §2 (3): „Durch Rechtsverordnung gibt der Kultusminister die Rahmenpläne zur Erprobung frei oder erklärt sie für verbindlich“;
>
> §3 (1): „In den Unterrichtsfächern sind die für jedes Fach geltenden besonderen Methoden und das Fach kennzeichnende Lernziele und Fertigkeiten im Unterricht zu berücksichtigen“;
>
> §3 (2): „Unterrichtsfächer können zusammengefaßt werden, um übergreifende wissenschaftliche Erkenntnisse auch in der Schule zur Geltung zu bringen und die Schüler zu befähigen, ein Problem vom unterschiedlichen Ansatz verschiedener Fächer zu beurteilen. Unterrichtsfächer im Sinne dieser Bestimmung sind auch Lernbereiche“;
>
> §3 (3): „Im Lernbereich Gesellschaftslehre, der wie Gemeinschaftskunde der politischen Bildung dient, sollen die Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammengefaßt werden; historische, geographische, rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Unterrichtsschwerpunkte sind ausgewogen zu berücksichtigen. Durch entsprechende geschichtliche Themenstellung sollen die Schüler befähigt werden, die Entwicklung von Staat und Gesellschaft, von Zivilisation und Kultur zu erkennen und zu würdigen.“[2450]

Obwohl die Debatten zu dieser Novelle im Landtag hoch hergingen, obwohl Verbände und andere Interessensvertreter in der Öffentlichkeit u.a. gegen die gesetzliche Absicherung der Gesellschaftslehre Sturm liefen,[2451] erreichte Krollmann die Verabschiedung noch vor der Landtagswahl 1978.

[2445] Schröder, J.: Vorschlag für Eckdaten zur Überarbeitung der ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre S I'. 20. November 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre II (Weiterentwicklung ?) Archiv HIBS).

[2446] Vgl. umgekehrt auch die Kritik Steins am Geschichtsverständnis der 5. Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Stein, E.: Herrn Staatsminister H. Krollmann. 20. Mai 1981 S. 3. (Stellungnahmen 1980. Archiv HIBS).

[2447] Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht in der Fassung vom 4. April 1978, zitiert nach Sonderheft der bpi 2/78. S. 3-17. (Gesetze und Erlasse. Archiv HIBS).

[2448] Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht in der Fassung vom 4. April 1978, §1 Bildungsauftrag, Gliederung des Schulwesens, zitiert nach Sonderheft der bpi 2/78. S. 3. (Gesetze und Erlasse. Archiv HIBS).

[2449] Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht in der Fassung vom 4. April 1978, §2 Rahmenpläne, zitiert nach Sonderheft der bpi 2/78. S. 3f. (Gesetze und Erlasse. Archiv HIBS).

[2450] Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht in der Fassung vom 4. April 1978, §3 Unterrichtsfächer, Lernbereiche, Aufgabenfelder, zitiert nach Sonderheft der bpi 2/78. S. 4. (Gesetze und Erlasse. Archiv HIBS).

[2451] Die Landtagsdebatte ist wiedergegeben im Sonderheft der bpi 2/78. (Gesetze und Erlasse. Archiv HIBS).

Als weitere Fixierung von rechtlichen Grundlagen ist die Entwicklung eines Erprobungserlasses für die von den Mitbestimmungsgremien verabschiedeten, bzw. per Kabinettsbeschluss in Kraft gesetzten Rahmenrichtlinien zu sehen.[2452] Die Planung lief ebenfalls unter der Federführung des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung' ab und betraf in erster Linie die Organisation der verbindlichen Erprobung von Curricula. – Eine Arbeitsgruppe aus Mitarbeitern des HIBS, des HILF und der Schulaufsicht befasste sich aber auch mit Überlegungen, wie das HIBS die Implementation der Rahmenrichtlinien unterstützen könnte.

Während die bisher genannten Maßnahmen alle Rahmenrichtlinien betrafen, wurde nur im Hinblick auf die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre eine Beratergruppe aus Hochschullehrern konstituiert.

8.3.3 Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule)

Die Beratergruppe ist, wie der Rahmenrichtlinienbeirat, unter den Aspekt des ‚Neokorporatismus' zu subsumieren. Impulse aus verschiedenen Richtungen haben zur Konstituierung dieser Gruppe geführt. Nachweisbar ist eine Initiative des Vorsitzenden des Historikerverbandes, Landesgruppe Hessen, Karl Otmar v. Aretin, die dieser im März 1977 Krollmann gegenüber ergriff,[2453] als er dem Kultusminister eine Resolution hessischer Historiker übermittelte.

[2452] Zur Organisation vgl. den Bestand Rahmenrichtlinien- Erprobungen und Umsetzungen. Von Nr. 1 bis 14. Sitzungen. Az: IV C 5 957/540. HKM.

[2453] Ein diesbezügliches Telefonat zwischen v. Aretin und Krollmann muss zwischen 23. März 1977 (Karl Otmar Freiherr von Aretin: An den Kultusminister des Landes Hessen. 23. März 1977) und 7. April 1977 (M1 (Knauer): Herrn Abteilungsleiter IV, nachrichtlich: M6. 7. April 1977) stattgefunden haben: Am 23 März übersandte v. Aretin die Resolution an Krollmann; am 7. April berichtet Knauer, ein Mitarbeiter im Ministerbüro, von einem Telefonat, in dem vereinbart wurde, dass v. Aretin „eine Gruppe von Wissenschaftlern (darunter Aretin und Kahl) [benennt], die bereit sind, ihren Sachverstand in die Arbeit an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre einzubringen." (Gesellschaftslehre Hochschule I, Korrespondenzen. Archiv HIBS).

8.3.3.1 Intentionen hinter der Gründung der Beratergruppe Gesellschaftslehre

Die Initiative der Historiker

Die Initiative v. Aretins ist im Zusammenhang mit der Novellierung des Schulverwaltungsgesetzes zu sehen und der dort beabsichtigten gesetzlichen Verankerung der Gesellschaftslehre als Lernbereich, in dem die bisher eigenständigen Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde zusammengefasst sind. Die Historiker monieren:

> „Trotz jahrelanger Diskussion liegt der Öffentlichkeit bis heute kein Entwurf vor, der diese Integration in einigermaßen überzeugender Weise begründet hätte. Bisher vorgelegte Pläne degradieren die Fächer Geschichte und Geographie zu Steinbrüchen unkontrollierbaren Wissens und sind nicht geeignet, den in der hessischen Verfassung niedergelegten Anspruch ‚auf getreue, unverfälschte Darstellung der Vergangenheit' (Art. 56 Hess. Verf.) zu erfüllen. Fachwissenschaftler des Landes haben mehrfach ihre Bereitschaft zur Mitarbeit an den hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre angeboten. Wenn überhaupt, dann wurde darauf nur hinhaltend und in einer Weise geantwortet, die einer Ablehnung gleichkam. Zusagen in den Beratungsprozeß mit eingeschaltet zu werden, sind bisher vom Ministerium nicht eingehalten worden."[2454]

Erst im September 1977 kam, wie in der Resolution angemahnt und angeboten, ein Gespräch zwischen Wissenschaftlern, vor allem Historikern[2455] und den für die Lehrplanentwicklung Verantwortlichen zustande. Die Einladung wurde nicht vom Kultusminister oder vom Direktor des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung', Bernd Frommelt, unterzeichnet, sondern von Georg Rutz, dem am Kultusminis-

[2454] Hessische Historiker: Resolution. Ohne Datum, wohl März 1977. (Gesellschaftslehre Hochschule I, Korrespondenzen. Archiv HIBS).

[2455] IV C 5 – 957/5730 – 4: Herrn Prof. Dr. Karl Otmar von Aretin, Herrn Prof. Dr. Rolf Becks; Herrn Rolf Engelhardt, Herrn Prof. Dr. Ernst Otto Czempiel, Herrn Prof. Dr. Karl E. Fick; Herrn Prof. Dr. Lothar Gall, Herrn Prof. Dr. Ulrich Muhlack; Herrn Dr. Jürgen Schröder; Herrn Prof. Dr. Hans-Gerd Schumann, Herrn StD Bernd Frommelt. 7. September 1977. (Gesellschaftslehre Hochschule I, Korrespondenzen. Archiv HIBS). Die meisten der Geladenen sind Historiker; dazu kommt der Geograph Fick.

terium für die „Koordination und Moderation“[2456] der Curriculumarbeit zuständigen Ministerialrat.

Daraus ist zu entnehmen, dass man das – wie noch einmal betont wurde – auf „Initiative von Herrn Prof. Dr. Karl Otmar von Aretin“[2457] zustande gekommene Gespräch nicht „zu hoch hängen“[2458] wollte. Dafür spricht auch der äußere Rahmen, den man wählte: Die Gruppe traf sich am HIBS, nicht im Kultusministerium; präsidiert wurde die Sitzung durch Schröder, den am HIBS für Gesellschaftslehre verantwortlichen Referenten. Als Gast nahm zwar der Direktor des HIBS, Frommelt, teil, aber kein Vertreter des Kultusministeriums. Geladen war auch Rudolf Engelhardt als Verantwortlicher für die ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre‘. Protokolle haben sich nicht erhalten. Wie es scheint, hatte die Sitzung aber lediglich die Funktion, die Wissenschaftler über den Stand der Curriculumrevision zu informieren.

In etwa zeitgleich lassen sich Hinweise fassen, dass auf formellerem Wege eine Beratergruppe Hochschule konstituiert werden sollte, die sich personell teilweise mit der so genannten ‚Aretingruppe‘ überschnitt.

Die Initiative Krollmanns zur Gründung einer Beratergruppe Hochschule

Krollmann hatte bei der Sitzung des Rahmenrichtlinien-Beirats im Juni 1977 berichtet, nunmehr hätten alle beteiligten Wissenschaften, auch die Politologie, „Bedenken gegen das Unterrichtsfach Gesellschaftslehre angemeldet. Es stünden also Gespräche mit Historikern, Geographen und Politologen bevor.“[2459] Er leitete in die Wege, dass eine paritätisch besetzte Beratergruppe gebildet wurde:

Im August 1977 bat Rutz die Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten, je „zwei oder drei Vertreter“ für Geschichte und ihre Didaktik, für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, für Geographie und ihre Didaktik, zu benennen. Am 28. Oktober erfolgte die Rückantwort.[2460] Vorgeschlagen wurden die Historiker v. Aretin, Muhlack, Quandt, Witt, Seier; die Sozialwissenschaftler Teschner, Nitzschke, George, Frenz, Elsenhans; die Geographen May, Fick, Semmel, Ernst, Meyer, Schulze-Goebel, Ehlers.[2461] Warum mehr Geographen bzw. Geographiedidaktiker benannt wurden als Vertreter der anderen Disziplinen, ist unklar. Der Gruppe gehörten schlussendlich je fünf Fachvertreter an. Die Kasseler Historikerin Wunder ersetzte ihren Kollegen Witt, der Gießener Politikdidaktiker Fischer trat an die Stelle des vorgeschlagenen George und Pletsch erschien anstelle der Geographen Fick, Meyer und Ehlers. Die Veränderungen gegenüber dem Vorschlag der Universitätspräsidenten können nicht mehr erklärt werden.

Auch dieser Gruppe sollte signalisiert werden, dass ihr kein allzu großes Gewicht beigemessen wurde Bei der ersten Sitzung ließ Krollmann sich wegen einer Terminüberschneidung von seinem Ministerialdirigenten Schreiber vertreten – nicht, wie im offensichtlich politisch bedeutsamer eingeschätzten Rahmenrichtlinienbeirat üblich, von der Staatssekretärin. Schreiber leitete auch die weiteren Sitzungen der Beratergruppe, nur in Ausnahmesituationen war Krollmann persönlich anwesend. Im Protokoll der ersten Sitzung vom 5. Dezember 1977 wurde viel Raum auf die Beschreibung der Rolle der Wissenschaftler im Prozess der Curriculumrevision verwendet:

„Der Kultusminister möchte den Hochschulen Gelegenheit geben, sich zu dem dem Rahmenrichtlinien-Beirat seit Dezember 1976 vorliegenden Entwurf ‚Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I – Frühjahr 1976‘ intensiv zu äußern. Die Beratergruppe sei [aber] kein weiteres Mitbestimmungs-Gremium, sondern eine von vielen Gruppen, mit denen Gespräche geführt würden.“ Bei aller Hoffnung auf „sach- und wissenschaftsbezogenes Reden und Argumentieren“, könne es nicht darum gehen, einen „Plan der Hochschulen“ zu entwickeln, vielmehr entstehe das Curriculum „in der Verantwortung des Kultusministers“ unter Beachtung einer Reihe von Rahmenbedingungen: „Gesellschaftslehre sei nach dem erklärten Willen der Koalitionsfraktionen ‚Grundfach der poli-

[2456] Rutz betont, dass zu seinen Aufgaben, neben der Funktion zu koordinieren und zu moderieren auch gehört habe, zwischen den Parteien auszugleichen. (Gespräch mit Rutz).

[2457] IV C 5 – 957/5730 – 4: Herrn Prof. Dr. Karl Otmar von Aretin, Herrn Prof. Dr. Rolf Becks; Herrn Rolf Engelhardt, Herrn Prof. Dr. Ernst Otto Czempiel, Herrn Prof. Dr. Karl E. Fick; Herrn Prof. Dr. Lothar Gall, Herrn Prof. Dr. Ulrich Muhlack; Herrn Dr. Jürgen Schröder; Herrn Prof. Dr. Hans-Gerd Schumann, Herrn StD Bernd Frommelt. 7. September 1977. (Gesellschaftslehre Hochschule I, Korrespondenzen. Archiv HIBS).

[2458] Dies bestätigte im Gespräch auch Bernd Frommelt, (Gespräch mit Frommelt).

[2459] IV C 5 – 957/533 – 17: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinienbeirats am 13. 6. 1977. 7. Juli 1977. S. 15. (Rahmenrichtlinienbeirat Band II, HKM 957/533).

[2460] IV C 5 – 957/530/875: An die Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten. 9. August 1977. Vgl. auch: Johann Wolfgang Goethe-Universität. Der Präsident als Vorsitzender der Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten: An den Herrn Hessischen Kultusminister. 28. Oktober 1977. (Gesellschaftslehre Beratergruppe Hochschule, HKM 957/5631).

[2461] Johann Wolfgang Goethe-Universität. Der Präsident als Vorsitzender der Konferenz Hessischer Universitätspräsidenten: An den Herrn Hessischen Kultusminister. 28. Oktober 1977. (Gesellschaftslehre Beratergruppe Hochschule, HKM 957/5631).

tischen Bildung' (wie Gemeinschaftskunde in der Sekundarstufe II). Die Fächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde werden zusammengefaßt, wobei das Stichwort ‚Koordination der Fächer' sei; es werde keine nach Fächern getrennten Rahmenrichtlinien geben. Die lernfeldbezogene Lernzielorientierung diene als ein Instrument der Fächerkoordination. Die Lernfeldstruktur solle beibehalten werden; um den Lernfeldbegriff habe es eine jahrelange Diskussion gegeben; er werde von den anderen Gruppen akzeptiert; allerdings wäre zu prüfen, ob es bei vier Lernfeldern bleiben müsse. Bei der Stundentafel für die Mittelstufe gebe es keinen Spielraum."[2462]

Schreiber macht sehr deutlich, dass die ‚Vorläufigen Pläne' die Grundlage für die Überarbeitung bilden sollten, dass zudem die von Stein erarbeitete „Allgemeine Grundlegung der hessischen Rahmenrichtlinien" als Vorgabe bindend sei, ebenso die „vorgesehene Novellierung des Schulverwaltungsgesetzes" und „bestimmte Eckdaten". Was mit letzterem gemeint ist, bleibt zu diesem Zeitpunkt noch unbestimmt; Schreiber deutet an, dass es u.a. um die Frage gehe, was „die wissenschaftlichen Disziplinen zu dem Unterrichtsfach Gesellschaftslehre leisten könnten."[2463] An anderer Stelle bezeichnet er als Eckdatum, dass das „Curriculum Gesellschaftslehre Sekundarstufe I [...] in sich geschlossen"[2464], „schulformübergreifend und stufenbezogen" ausgerichtet sein müsse. Es solle „zugleich Fundament für weiterführende Bildungsgänge in der Sekundarstufe II sein."[2465]

Im Protokoll wird nicht nur dezidiert der eingeschränkte Spielraum für die Mitwirkung der Wissenschaftler festgehalten, man formuliert auch die Zielsetzung ganz unverblümt: „Ziel sei es, auf der Grundlage der ‚Vorläufigen Pläne', die im Laufe des Jahres 1978 überarbeitet werden sollen, in Zusammenarbeit mit den im Rahmenrichtlinienbeirat vertretenen und anderen Gruppen das Konzept praktikabel und konsensfähig zu machen."[2466]

Noch deutlicher wird Engelhardt in einem zwar persönlich an Frommelt gerichteten Schreiben, das aber mit der Intention verfasst wurde, den Minister zu erreichen:[2467] Die Gruppe sei seinerzeit gegründet worden, um „die Professoren so einzubinden, daß sie nicht den Weg in die Presse suchen"[2468].

8.3.3.2 Phasen der Tätigkeit der Beratergruppe

Es lassen sich drei verschiedene Phasen der Tätigkeit unterscheiden, die mit dem Stand der Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zusammenhängen.

(1) In der ersten Phase, die von der ersten bis zur vierten Sitzung dauerte, also von Dezember 1977 bis März 1979, diskutierten und formulierten die Professoren ihre Stellungnahme zu den ‚Vorläufigen Plänen' und gaben Hinweise für die Überarbeitung der fachspezifischen Schwerpunkte.
(2) Ab Jahresbeginn 1979 arbeitete eine dem HIBS zugeordnete Autorengruppe die vierte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre aus. Damit veränderte sich die Rolle der Beratergruppe, vor allem auch in der Selbstwahrnehmung: Es wurde endgültig klar, dass die Wissenschaftler nicht die Funktion und nicht die Möglichkeit hatten, das Gesamtkonzept festzulegen. Sie konnten lediglich Einfluss nehmen, indem sie die vorgelegten Papiere beurteilten und kritisierten.
(3) Zu unterscheiden ist die Zusammenarbeit mit dem Plenum der Beratergruppe und die Zusammenarbeit mit Teilgruppen. Während bis Ende November 1979 die Hochschullehrer noch als Gesamtgruppe einberufen wurden, kooperierte das HIBS in der Schlussphase vorrangig mit einzelnen Mitgliedern der Gruppe, in der Regel mit den

[2462] Diese und die vorhergehenden Stellen sind entnommen: Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 1 und 2. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2463] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 3. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2464] „In sich geschlossen" bedeutet, es müsse berücksichtigt werden, dass eine Vielzahl von Schülern die Schule nach der Sekundarstufe I verlässt.

[2465] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 6. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2466] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 2. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2467] „Ich schreibe privat, wiewohl ich mich offiziell am Herrn Dr. Schreiber wenden müßte. Aber bei offiziellen Schreiben fällt das ganze Rankenwerk des Nebenbei weg, was häufig wichtiger als die sogenannten blanken Tatsachen ist. Zudem wirst Du das, was Dir an diesem Brief wichtig erscheint, ohnehin an die richtige Stelle weitertransportieren." (Engelhardt, R.: Herrn Bernd Frommelt. 8. November 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).).

[2468] Engelhardt, R.: Herrn Bernd Frommelt. 8. November 1978. S. 2. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

Sprechern für die beteiligten Fächer. Der Übergang von Phase zwei zu Phase drei ist fließend. Die letzte Sitzung der Gesamtgruppe fand im November 1979 statt, erste Zwischenberatungen mit einzelnen Professoren begannen ab Mai 1979. Sie reichten bis ins Jahr 1980 hinein.

Das Ziel des Ministeriums für die dritte Phase ist eindeutig zu bestimmen: Innerhalb weniger Monate sollten Pläne entwickelt werden, die möglichst konsensfähig waren. Sie sollten noch in der laufenden Legislaturperiode in die verbindliche Erprobung gehen. Die Berater befanden sich in der misslichen Situation, sowohl den Ansprüchen der eigenen Disziplinen ausgesetzt zu sein als auch denen der Politiker und dabei zugleich ihre Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, gegenüber den Schülern, Lehrern und Eltern, wahrzunehmen.

Diesen Phasen sind je eigene Kommunikationsstrukturen, auch Kommunikationsprobleme zuzuordnen. Diese werden später noch präzisiert.[2469]

8.3.3.3 Positionen innerhalb der Beratergruppe

Von Anfang an kann die Beratergruppe Hochschule nicht als Einheit betrachtet werden. Die beteiligten Wissenschaftler vertreten teilweise weit auseinander liegende Positionen. Dies belegt schon das Protokoll der ersten Sitzung, diesen Eindruck bestätigen die weiteren Sitzungsverläufe. Die abweichenden Positionen finden ihren Niederschlag auch in den vorgelegten Papieren, den im Gefolge der ersten Sitzung erstellten Statements zur Stellung der Fächer innerhalb der Gesellschaftslehre[2470] und den Entwürfen zu den fachlichen Arbeitsschwerpunkten,[2471] aber auch in

2469 Zur Kommunikationsstruktur in Phase 1 vgl. S. 768, zur Kommunikationsstruktur der Phasen 2 und 3 vgl. S. 784.

2470 Man einigt sich auf Vorschlag des Sozialwissenschaftlers Teschner darauf, dass die beteiligten Wissenschaftler Statements verfassen zur Frage, was „die Beteiligten unter der generellen Zielsetzung ‚politische Bildung'" verstehen, worin das „besondere Potential des Faches als Beitrag zur politischen Bildung" bestehe und wie man sich die „Koordination" der Fächer innerhalb der Gesellschaftslehre vorstelle. Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 5. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2471 Schon in der zweiten Sitzung wurde beschlossen, dass die Gruppen eine Neufassung der Arbeitsschwerpunkte vorlegen sollten. Die im Frühjahr 1978 erarbeiteten Entwürfe wurden auf der dritten Sitzung diskutiert; dabei wurde die Notwendigkeit einer weiteren Überarbeitung sichtbar, die auch bereits die Frage von Themen und Inhalten einschließen sollte. In der vierten Sitzung im Oktober 1978 lag „die in der letzten Sitzung angeregten Überarbeitungen der Papiere [leider] nicht vor", wie der die Tagung leitende Ministerialdirigent – mit durchaus süffisantem Unterton – ins Protokoll nehmen ließ. (Osterer: Protokoll der 4. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Oktober 1978. S. 2. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

Publikationen, in denen die Autoren auf die Beratertätigkeit zurückblicken.[2472]

Es wird eine Kluft zwischen den Disziplinen sichtbar; darüber hinaus repräsentieren aber auch die Vertreter eines Faches verschiedene Positionen. Dies gilt in Hinblick auf Geschichte, in verstärktem Maße, aber für die Geographie. Die Politikdidaktiker stimmen, als die ‚Bevorzugten der Gesellschaftslehre', in wesentlich größerem Maße überein. Diskrepanzen lassen sich aber auch hier ausmachen. Es spiegelt den Verlauf der öffentlichen Diskussion seit 1973 wider, wenn es den Politologen von Anfang an darum geht, „den schiefen Eindruck" zurechtrücken, „daß es für oder gegen Geschichte gehe". Der Gießener Politikdidaktiker Fischer z.B., der schon in der Klafkikommission mitgearbeitet hatte,[2473] sieht in den Versuchen der Historiker, einen Durchgang durch die Geschichte zu fixieren, die „Gefahr eines Umkippens in Stoffpläne"; die „Probleme der Auswahl und der Elementarisierung" würden so nicht gelöst. Der Frankfurter Sozialwissenschaftler Nitzschke meint, dass „der ‚Durchgang' durch die Geschichte [...] nicht lehrbar" sei. Die Politologen tragen den situativen, problemorientierten Ansatz der ‚Vorläufigen Pläne' in wesentlich größerem Maße mit als die Historiker. Die von Ministerialdirigent Schreiber stellvertretend für den Minister vorgegebenen Eckdaten können die Politikdidaktiker weitgehend akzeptieren. Dagegen sehen sie in den Forderungen der Historiker, den Schülern den Zusammenhang der Geschichte zu vermitteln, die Gefahr der Stoffakkumulation; die „Interdependenz von Zielen, Inhalten und Methoden" verschwinde aus dem Blick, ebenso das der Curriculumrevision zugrunde liegende Ziel, durch das Zusam-

2472 Vgl. z.B. Quandt, Zur Teilnahme der hessischen Historiker und Geschichtsdidaktiker an der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, 1980, S. 17. Quandt sieht in dieser öffentlichen Darstellung allerdings lediglich die „Sozialkundler der Hochschulen" auf der anderen Seite. In internen Papieren wird er auch mit Äußerungen zitiert, die einen Graben zwischen den Historikern verdeutlichen. (Vgl. Schröder, J.: Protokoll der 17. Tagung der Teilgruppe Gesellschaftslehre am 5. Mai 1980. 6. Mai 1980. S. 2. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS). Laut Protokoll berichtet Mayer über ein Gespräch mit Quandt, in dem dieser anbietet, in ein „Verteidigungskonzept ‚gegen rechts'" eingebunden zu werden. Während diese Aussage offenlässt, wer gemeint ist, macht eine Telefonnotiz deutlich, dass Quandt eine Verteidigung der Entwürfe auch gegen konservative Historiker im Auge hat. (Mayer, U.: Aktennotiz über ein Telefongespräch mit Herrn Prof. Quandt am 28 .8. 1980. (Gesellschaftslehre Hochschule II [1978/79]. Archiv HIBS).

2473 Fischer hatte die Methodengruppe Emanzipation geleitet.

mendenken und Zusammenfügen fachlicher Inhalte die „Bewältigung von Lebensproblemen“ zu erleichtern.[2474] Diese curriculare Perspektive betont besonders der an späteren Fassungen der Gesellschaftslehrepläne beteiligte Kasseler Politikdidaktiker Frenz.

Unter den Historikern gibt es zwar Einigkeit in der grundsätzlichen Forderung, dass Geschichte als „historischer Zusammenhang“ bewusst gemacht werden müsse. Schon zur Frage, ob deshalb ein chronologischer Durchgang nötig sei, gab es verschiedene Meinungen.[2475] Die Mehrheit trat wohl für Chronologie als Auswahlprinzip ein. Dass man sich hier großer Unterstützung gewiss sein könne, hatte die Rahmenrichtlinien-Diskussion seit 1973 gezeigt.

Im Detail weichen die Positionen innerhalb der Beratergruppe Geschichte deutlich von einander ab: Der Marburger Historiker Seier hält es von Anfang an für nur schwer möglich, innerhalb der vorgegebenen Eckdaten zu „zufriedenstellende[n] Änderungen“ zu kommen. „Emanzipation könne nicht das alleinige Ziel historischer Bildung“ sein. „Geschichte sei ein Bildungsfaktor, kein Erziehungsauftrag. Es müsse dem Empfänger geschichtlicher Unterweisung überlassen bleiben, welches Geschichtsbild er entwickle.“[2476]

Der Frankfurter Historiker Muhlack, der schon vor ihrer ersten Veröffentlichung an einer Überarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre mitgewirkt hatte,[2477] akzeptiert dagegen einige der Rahmenbedingungen und interpretiert sie aus der Sicht eines geschichtstheoretisch argumentierenden historischen Sozialwissenschaftlers: Es sieht die „Koordination der Fächer“ innerhalb der Gesellschaftslehre so, dass dabei von der „Eigenständigkeit der Fächer“ auszugehen sei. Die „Lernziele müßten auf die Fächer bezogen werden“; eine dem Wissenschaftsbetrieb vergleichbare Zusammenarbeit sei anzustreben; die Funktion der „Lernfelder“ wäre es damit lediglich, Themen für die Kooperation zwischen den Fächern zur Verfügung zu stellen. Für gerechtfertigt hält Muhlack jedoch „das gemeinsame Ziel, daß jedes Fach spezifische Beiträge zur

[2474] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 5. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2475] Vgl. hierzu die Position Muhlacks, dargestellt auf S. 643 in diesem Band.

[2476] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 3. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2477] Zur Rolle Muhlacks bei der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vgl. S. 547 in diesem Band.

politischen Bildung liefern solle, allerdings seien die Beiträge fundamental verschieden.“[2478]

Während die Intentionen Seiers vorrangig darauf abzielen, mehr Inhalte in das Curriculum aufzunehmen, damit sich so ein Kontinuum abbilden kann und den Geschichtsunterricht als eigenständigen, an den Ergebnissen der historischen Forschung orientierten Fachunterricht zu belassen, argumentieren Muhlack und seine Kasseler Kollegin Wunder stärker geschichtstheoretisch.[2479] Die Kategorie des Gegenwartsbezugs und die Notwendigkeit, den Schülern erste Einblicke in die historische Methode zu eröffnen, spielen für sie eine maßgebliche Rolle. Wunder bezeichnet sich als Anhängerin der Sichtweise von Geschichte als historischer Sozialwissenschaft.[2480] Der Hinweis des Gießener Geschichtsdidaktikers Quandt, in der Diskussion spiegle sich „das Problem des Verhält-

[2478] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 4. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2479] Wunder geht davon aus, dass sich Lernziele nicht unmittelbar aus der Fachwissenschaft ableiten ließen, dass im Zentrum die geschichtstheoretische Frage nach der „Rolle der Geschichte in der Gesellschaft und im Bewußtsein der Schüler“, die „Frage nach einer Theorie der Geschichte“ stehen müsse. Dies aufgreifend betont Muhlack, dass im „Grunde [...] der Unterschied zwischen der Geschichte als Wissenschaft und der Geschichte in der Schule nicht allzu groß [sei], denn entscheidende wissenschaftliche Kontroversen seien immer auch politische Kontroversen“. (Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 6. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).
Vgl. auch die ausführlichen Überlegungen Wunder, H./Huhn, J.: Stellungnahme zum Entwurf der vorläufigen Pläne für das Fach Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS). Geschichte dürfe nicht nur „als Entwicklung“ dargestellt werden, Entwicklungen müssen vielmehr in die „Vorstellung und Erfahrung von ‚Geschichte als Zusammenhang‘“ eingeordnet werden. Ziel dürfe nicht nur sein, ein „reflektiertes historisches Bewußtsein“ aufzubauen, es ging vielmehr um „die Fähigkeit zu ‚reflexivem historischem Denken‘.“ (Ebd., S. 6) Die historische Dimension des Identitätsbildungsprozesses komme so ins Spiel. „Geschichtsunterricht kann sich nicht damit begnügen, den ‚gesicherten Bestand‘ geschichtlichen Wissens einfach zu übernehmen, er muß auch Grundformen der geschichtswissenschaftlichen Verfahrensweisen im Forschungsprozeß ansatzweise durchsichtig machen, um den Geltungsbereich historischer Erkenntnis einzugrenzen.“ (Ebd., S. 8).

[2480] Wunder, H./Huhn, J.: Stellungnahme zum Entwurf der vorläufigen Pläne für das Fach Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I. Ohne Datum, wohl Januar 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

nisses zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik“[2481] wider, wird im Folgenden wenig konkret, auch nicht in den von ihm, Muhlack und v. Aretin übergebenen „Überlegungen zur Stellung des Faches Geschichte im Lernbereich Gesellschaftslehre“[2482] Der Entwurf der Stellungnahme scheint auf Muhlack zurückzugehen, Abstimmungen mit den Kollegen lassen sich aber erkennen.[2483]

[2481] Schröder, J.: Protokoll der 1. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). [endgültige Fassung]. 12. Dezember 1977. S. 3. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2482] Muhlack, U./Aretin, O. v./Quandt, S.: Überlegungen zur Stellung des Faches Geschichte im Lernbereich. Gesellschaftslehre. 8. Februar 1978.(Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2483] Dafür spricht bereits die formale Beobachtung, dass Muhlack die Überlegungen auch datiert und unterzeichnet hat. (Muhlack, U./Aretin, O. v./Quandt, S.: Überlegungen zur Stellung des Faches Geschichte im Lernbereich. Gesellschaftslehre. 8. Februar 1978. S. 4. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).).
Auch inhaltliche Argumente lassen sich anführen: Das von Muhlack bei der ersten Sitzung angesprochene Verständnis von Kooperation wird konkretisiert: Die „Fächer [gehen] der Kooperation voraus“ und bedingen sie. „Die Fächer sind damit auch eine letzte Kontrollinstanz gegenüber allen fächerübergreifenden Leitlinien.“ (Ebd., S. 1). Die Aussagen zum Gegenwartsbezug weisen deutliche Parallelen zu den Hinweisen Muhlacks auf, die dieser 1972 in Bezug auf die Entwürfe zum Arbeitschwerpunkt Geschichte der ersten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vorgelegt hatte. (Vgl. Muhlack, U.: An Herrn Studiendirektor Hartmut Wolf. 18. Mai 1972. (Rahmenrichtlinien Geschichte III. Privatarchiv Wolf).).
Überlegungen zur historischen Methode werden angeführt, wie Muhlack sie immer wieder vorgetragen hat, u. a. auf der ersten Sitzung der Beratergruppe Hochschule. (Vgl. Muhlack, U./Aretin, O. v./Quandt, S.: Überlegungen zur Stellung des Faches Geschichte im Lernbereich. Gesellschaftslehre. 8. Februar 1978. S. 2f. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).).
Die Hinweise zur Chronologie verweisen eher auf die Rückkoppelung mit den Fachkollegen: „Andererseits ist es erforderlich, daß die behandelten Stoffe von vornherein in ein festes chronologisches Schema eingeordnet werden. Der Schüler braucht ein solches Schema, um historische Tatsachen zu datieren, sie in Relation zu anderen historischen Tatsachen zu setzen und damit die Erkenntnis zu gewinnen, daß alle historischen Prozesse in der Zeit verlaufen. Die Einübung in dieses Schema läßt es als unabweislich erscheinen, daß der Geschichtsunterricht zunächst einmal dem Leitfaden eines Durchgangs durch die Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart folgt, freilich immer so, daß der Gegenwartsbezug der jeweils behandelten Themen gewahrt bleibt.“ (Ebd., S. 3). Noch 1973 hatte Muhlack bei seiner Bewertung der ersten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre geschrieben: „Mit Recht lehnen die Rahmenrichtlinien [...] den bisher auf der Sekundarstufe I praktizierten chronologischen Durchgang durch die Geschichte ab.“ (Muhlack, Zu den hessischen Rahmenrichtlinien, 1973, S. 488). Damals schlägt Muhlack vor, dass „der Schüler, gleichzeitig mit der Information über einzelne für ihn wesentliche historische Sachverhalte, einen allgemeinen chronologischen Orientierungsrahmen erhält, der die Summe des ihm vermittelten Wissens einheitlich strukturiert.“ (Ebd., S. 488).

Obwohl die Berater verschiedene Positionen vertreten, die umso deutlicher voneinander abweichen je konkreter die anstehenden Entscheidungen werden, behandelt das Ministerium „die Historiker“ als geschlossene Gruppierung. Als ihr Ansprechpartner und Vertreter gilt v. Aretin; allerdings wird auch Muhlack regelmäßig miteinbezogen, möglicherweise, weil von ihm eine größere Offenheit für die Anliegen der Gesellschaftslehre erwartet wird.

Einen desolaten, zerstrittenen Eindruck hinterlassen die Geographen. Schon in der öffentlichen Diskussion seit 1973 war es ihnen nicht gelungen, mit unstrittigen Grundpositionen zu überzeugen und Unterstützung zu gewinnen. Innerhalb der Beratergruppe werden mindestens drei unterschiedliche Positionen vertreten; die einzelnen Gruppierungen greifen einander sogar mit Gegenpapieren gegenseitig an. Die von May, Semmel, Ehlers und Ernst vertretene Sichtweise mit der Kernforderung, zwei zusätzliche Lernfelder auszuweisen, und die von Schulze-Göbel vertretene Gegenposition, auf der Grundlage der ‚Vorläufigen Pläne‘, konkret der vier dort ausgewiesenen Lernfelder, weiterzuarbeiten, wird auch in der Fachöffentlichkeit diskutiert. Die Protagonisten kommen in der Bewertung dieser Diskussion zu unterschiedlichen Ergebnissen: Weil gruppenintern keine Einigung erreicht würde, falle die „Aufgabe, einen Kompromiß zu finden“, so Schulze-Göbel, dem HIBS zu.[2484]

Bei den Sitzungen der Beratergruppe geben Kultusministerium und HIBS das Problem an die Geographen zurück,[2485] nicht ohne süffisant von der „mißlichen Situation“ zu sprechen, in die die Geographen „durch die Nichtbeteiligung von Herrn Schulze-Göbel am Geographenpapier (er war nicht eingeladen worden) [...] geraten sind.“[2486] Die Mehrheitsgruppe

Auch der Schlussgedanke weicht von früheren Aussagen Muhlacks ab: Geschichtsunterricht müsse „innerhalb der Gesellschaftslehre in einer ersten Phase in der Form des selbständigen Fachunterrichts erteilt werden“. [...] Erst in einer zweiten Phase kann an die Einbeziehung der Geschichte in ein kooperatives Unterrichtsmodell gedacht werden.“ (Muhlack, U./Aretin, O. v./Quandt, S.: Überlegungen zur Stellung des Faches Geschichte im Fach Gesellschaftslehre. 8. Februar 1978. S. 4. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).).

[2484] Schulze-Göbel, HJ.: An das Kultusministerium. 2. Februar 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2485] „Die Diskrepanz zwischen dem Papier der Geographengruppe und den Ausführungen von Herrn Schulze-Göbel festzustellen, sei nicht Aufgabe der Sitzungsteilnehmer, sondern müsse gruppenintern geregelt werden.“ (Osterer: Protokoll der 4. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Oktober 1978. S. 4f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

[2486] Osterer: Protokoll der 4. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Oktober 1978. S. 3.(Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

fordert, ihr „Arbeitspapier als offizielle Stellungnahme der Hochschullehrer der Geographie“ zu akzeptieren. Falls man hierzu nicht bereit sei, „stellen wir“, so der Sprecher der Gruppe May, „unsere künftige Mitarbeit in Frage und behalten uns weitere Schritte vor.“[2487] In der Folgesitzung erfährt Schulze-Göbel massive Unterstützung durch den, gegen den ausdrücklichen Willen der Gruppe um May, zusätzlich eingeladenen Geographiedidaktiker Jüngst, der wie Schulze-Göbel selbst an den ‚Vorläufigen Plänen Gesellschaftslehre‘ mitgearbeitet hatte.[2488] Der Streit unter den Geographen setzt sich bis in die letzte Sitzung der Beratergruppe fort.[2489] Die mangelnde Kompromissbereitschaft erleichtert es den für die Revision Verantwortlichen, die Forderungen der Geographen nur am Rande zu berücksichtigen. – Als die eigentlichen Gesprächspartner in der Beratergruppe nehmen Kultusministerium und HIBS aber die Historiker wahr.

8.3.3.4 Zur Kommunikationsstruktur zwischen der Beratergruppe und dem HIBS bzw. HKM in der Phase I

Die vorherrschende Kommunikationsstruktur in der Anfangsphase soll im Folgenden an einigen Beispielen analysiert werden. Dabei wird dargestellt, wie das HIBS mit den ersten schriftlichen Rückäußerungen der Historiker nach Gründung der Beratergruppe umgeht und wie der Disput über Protokolle abläuft. Daraus lassen sich Hinweise gewinnen auf das Verhältnis zwischen den für die Curriculumrevision Verantwortlichen des HIBS bzw. des Kultusministeriums und der Beratergruppe Gesellschaftslehre Hochschule.

Zwei Stellungnahmen zur Stellung des Faches Geschichte innerhalb der Gesellschaftslehre und zur Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre auf der Grundlage der ‚Vorläufigen Pläne‘ waren eingegangen, eine von der Gesamthochschule Kassel, verfasst von Heide Wunder und Jochen Huhn, und eine zweite, verfasst von v. Aretin, Muhlack und Quandt; Seier äußerte sich nicht.

[2487] Osterer: Protokoll der 5. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. April 1979. S. 4. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2488] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 5f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2489] Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 2. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

Wunder und Huhn hatten ihren Kommentar „ausdrücklich nicht als Alternative“ zu den Vorgaben der ‚Vorläufigen Pläne‘ bezeichnet, sondern als Anregung. – Der erste Analysebefund ist, dass Schröder, der am HIBS für Gesellschaftslehre verantwortlich war, sich nicht mit der „Anregung“, sondern nur mit der „Kritik“ auseinandersetzt. Die Weise, wie er auf die Kritik reagiert, zeigt, dass es ihm in erster Linie um Zurückweisung und Verteidigung geht, nicht um konstruktive Kommunikation.[2490]

Nur zur Stellungnahme v. Aretin/Muhlack/Quandt äußert sich Schröder detailliert. Er legt eine kritische Bewertung des Konzepts vor. Dabei lassen sich verschiedene Formen des Vorgehens unterscheiden: Zum einen benennt Schröder Mängel in der vorgelegten Kritik, wie z.B. den geringen Schülerbezug[2491] oder das weitgehende Ignorieren des Auswahlproblems[2492]. Schließlich moniert er, dass die „Ziele von geschichtlicher Unterweisung [...] nicht mehr befragt“[2493] werden.

Schon bei diesen Stellen fällt auf, dass Schröders Äußerungen teilweise den Bezug zum kritisierten Text verlieren; kognitive werden mit emotionalen Urteilen vermischt. Die durchscheinende eigene Position wird nicht begründet. In Bezug auf einige andere Hinweise der Historiker verstärkt sich dieser Trend. Das gilt vor allem für die Bewertung des „Leitfadens eines Durchgangs durch die Geschichte“[2494] als Auswahl-

[2490] „Die didaktischen Überlegungen und Vorschläge von Frau Wunder werden ausdrücklich nicht als Alternative bezeichnet; sicherlich kann die notwendige Überarbeitung der Geschichtskonzeption der ‚Vorl. Pläne‘ wichtige Anregungen aufgreifen.“ (Schröder, J.: Betr.: 2. Tagung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) am 16. 2. 1978. 7. Februar 1978. S. 3. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).). – Bei diesem internen Papier handelt es sich um Vorschläge zur Durchführung der zweiten Tagung; Adressaten sind wohl Krollmann und Frommelt.

[2491] „Der Schüler wird nur als Objekt gesehen – was der Schüler alles ‚muß‘ ist auffallend.“ (Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS)).

[2492] „Um begründete Auswahl drücken sich A/M/Q, um nicht mit den Verbandshistorikern in Konflikt zu kommen – es geht nur um bestimmte Inhalte, die ‚optimale Einsicht in die historischen Bedingungen der Gegenwart‘ gestatten.“ (Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS)).

[2493] Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2494] Die Idee eines Durchgangs sei „doch durch vielfältige didaktische und methodische Überlegungen obsolet geworden.“ Welche Überlegungen er meint, sagt er nicht. Dafür listet er seinerseits eine Reihe von Beurteilungen auf, die nicht minder oberflächlich sind: Der Durchgang müsse zu Stoffhuberei, zum Fakten- und Zahlenfetischismus führen und werde gerade das Gegenteil des Gewollten erreichen: Abschalten der Schüler, kein Erlernen der ‚historischen Methode‘. Lernpsychologisch bedeute das

prinzip für Inhalte und des „Gegenwartsbezugs" als Charakteristikum des „spezifischen Beitrags der Geschichte zur politischen Bildung".[2495] Es gilt auch im Zusammenhang mit Methodenkompetenz als Lernziel[2496] sowie bei der Forderung nach einem selbständigen Fachunterricht Geschichte.[2497]

Die internen Kommentare und Anmerkungen zu den beiden Stellungnahmen machen deutlich, dass es Schröder in erster Linie um Zurückweisung und Verteidigung geht, nicht um eine konstruktive Auseinandersetzung. Eine Basis für eine rationale, an der Lösung des Problems „Weiterarbeit an den Rahmenrichtlinien" interessierte Kommunikation ist durch solche Vorarbeiten nicht bereitet.

Das zweite Beispiel betrifft den Umgang mit einer Stelle im Protokoll zur zweiten Sitzung der Beratergruppe: Schröder hatte während der Diskussion der Stellungnahme der Historiker einige seiner Anmerkungen vorgetragen und sie als Protokollant auch in das Protokoll übernommen.[2498]

Der Protokollentwurf Schröders ging über Frommelt noch im Februar mit der Bitte um „Anregungen und Korrekturen" an den Leiter der Tagung, MDgt Schreiber. Dieser hatte ihn mit nur wenigen, rein sprachli-

ein Beladen mit Stoffen, die nie mehr reaktiviert werden, bedeute es die Gewöhnung an Methoden und Verfahren, die später bei ‚Kooperation' obsolet sind. Aus der Sicht der Geschichtstheorie sei das Ergebnis ‚stillgelegte', ‚inventarisierte Geschichte', ‚Hoch-Geschichte'. Problemorientierung, Gegenwartsbezug wäre dabei nur noch ‚lästiges Beimengsel'. (Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. S. 3. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

2495 Schröder zitiert hier, ohne eine nähere Literaturangabe, Klaus Bergmann: „Die Behauptung von der Ubiquität der historischen Dimension, daß alles eine historische Dimension habe, alles geschichtlich sei, alles geschichtlich geworden, verhinderte die Begründung von Auswahlgesichtspunkten." (Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

2496 „Es geht A/M/Q um Methoden, nicht um Inhalte, und zwar um die ‚Erlernung historischen Denkens'. Dann wären also die Inhalte doch beliebig? Warum dann der chronologische Durchgang? Wie soll ‚Orientierung' erfolgen bei solcher Beliebigkeit" (Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. S. 2. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

2497 „In der didaktischen Diskussion ist konservativen Historikern nichts Besseres eingefallen als die Eigenständigkeit des Faches zu fordern." (Schröder, J.: Zum Konzept von Aretin/Muhlack/Quandt. 15. Februar 1978. S. 3. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

2498 Schröder, J.: Protokoll der 2. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) am 16. 2. 1978. 8 März 1978. S. 2f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

chen Veränderungen zurückgesandt.[2499] Daraufhin ging das Protokoll an die Teilnehmer. Am 28. März, also knapp drei Wochen nach Erhalt des Protokolls, erhob v. Aretin in einem Schreiben an das ‚Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung' Einspruch ausschließlich gegen den Satz, in dem von der Beliebigkeit der Inhalte die Rede war, wenn das Erlernen der historischen Methode das Ziel sei. Dieser Satz „ist so oder inhaltlich nicht gefallen. Er würde der Manipulation historischen Wissens Tür und Tor öffnen. Ich bitte Sie daher, den Satz ersatzlos zu streichen."[2500]

Am 10. April antwortete Schröder: „Nach meinen Aufzeichnungen und meiner Erinnerung habe ich selbst den von Ihnen monierten Satz sinngemäß als Einwand gegen zwei Passagen in dem von Ihnen, Herrn Muhlack und Herrn Quandt vorgelegten Papier vom 8. 2. 1978 vorgebracht. [...] Meiner Meinung nach läßt sich mit diesen Zielsetzungen [= Erlernen der Methode] die Forderung nach einem wie auch immer angelegten ‚historischen Durchgang' nicht begründen. Insofern stimme ich mit Ihrer Folgerung überein. Frau Dingeldey und Herr Frommelt konnten mir meine Erinnerung bestätigen. Ich kann daher Ihrem Einspruch und Ihrer Bitte leider nicht Rechnung tragen."[2501]

Daraufhin erhob v. Aretin „Namens und im Auftrag" seiner Kollegen formell Einspruch gegen das Protokoll: „Auf S. 3, Zeile 2 von oben bis Zeile 35 muß entweder ganz gestrichen oder mit folgendem Zusatz versehen werden: ‚Die hier aufgeführten Behauptungen stellen die persönliche Meinung von Herrn Dr. Schröder dar. Sie sind auf der Tagung nicht weiter diskutiert worden, weil sie z.T. absurde Behauptungen enthalten. Insbesondere der Satz ‚Wenn es nur um das Erlernen des ‚historischen Denkens' und der ‚historischen Methode' gehe, wären die Inhalte letztlich beliebig; die Auswahl von Inhalten könnte sich nach politologisch-soziologischen Kriterien richten.' stellt den Verlauf der Diskussion auf den Kopf. Dieser Satz ist zwar gefallen, aber nicht diskutiert worden, weshalb seine Aufnahme in das Protokoll einer Verfälschung gleich-

2499 I B: Protokoll der 2. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 23. Februar 1978. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2500 Aretin, K. O. v.: An das Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. 28. März 1978. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2501 Schröder, J.: Herrn Prof. Dr. Karl Otmar Freiherr von Aretin. 10. April 1978. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).
Dingeldey hat eine Kopie dieses Schreiben am 10. April, Frommelt am 11. April gegengezeichnet.

kommt."[2502] Aus der Sicht der Historiker sei durch „diese Protokollverfälschung, die sich nun zum zweiten Mal ereignet" das Vertrauensverhältnis innerhalb der Gruppe nachhaltig gestört, vor allem „Herrn Dr. Schröder gegenüber als Protokollführer".[2503]

Die Einwände der Historiker gegen das Protokoll wurden bei der dritten Tagung der Beratergruppe, am 18. Mai 1978, die wieder unter der Leitung Schreibers stattfand, diskutiert. Das Kultusministerium zeigt sich kompromissbereit, indem es ab dieser Sitzung einen eigenen Protokollanten abstellte und – obwohl Schreiber selbst für die Beibehaltung des Satzes unter Ergänzung der Sichtweise der Historiker votierte, den Wunsch v. Aretins akzeptierte, dass die Passage ganz aus dem Protokoll gestrichen wird.

Nicht nur an diesem Beispiel wird sichtbar, dass in der Anfangsphase der Zusammenarbeit mit der Beratergruppe die für die Überarbeitung der Rahmenrichtlinien verantwortlichen Mitarbeiter des HIBS zu den Historikern auf Konfrontationskurs gehen, während sich die Ministerialbeamten ambivalent verhalten: Intern stützen sie weitgehend die Position des HIBS; in der unmittelbaren Kommunikation mit den Historikern zeigen sie sich kompromissbereit. – Diese Haltung kann auch in anderen Situationen der 1. Phase beobachtet werden, so z.B. in Bezug auf den Umfang der Beteiligung der Beratergruppe an der Revision.

8.3.3.5 „Berater" oder „Autor"?

Die Frage „Berater oder Autor"? bringt das Problem, zu dem das HKM sich zu verhalten hatte, auf den Punkt. Noch in der zweiten Sitzung (Februar 1978) ist die Zielsetzung des Ministeriums klar: Der Einfluss der Wissenschaftler soll nicht zu groß werden; er soll auf die theoretische Grundlegung bezogen bleiben: Deshalb wurde vereinbart, dass die Hochschulleute bis zur dritten Tagung Anregungen für die Überarbeitung des ihrem Fach entsprechenden Arbeitsschwerpunktes (Teil A) vorlegen sollten, deshalb versucht MDgt Schreiber in seinem Schlusswort zur Sitzung auch anzubringen, dass der unterrichtsorientierte Teil B von einer anderen Gruppe erarbeitet würde. – Damit wäre er der Einflussnahme der Wissenschaftler weitgehend entzogen.

[2502] Aretin, K. O. v.: An das Hessische Kultusministerium. 3. Mai 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2503] Aretin, K. O. v.: An das Hessische Kultusministerium. 3. Mai 1978. S. 2. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

In seinen oben bereits angesprochenen Einwänden gegen das Protokoll äußerte sich v. Aretin auch zu diesem Punkt: „Ich halte dieses Vorgehen für nicht tragbar. Mit meinen Kollegen bin ich einig, daß die ganze Arbeit dieser Beratergruppe nur einen Sinn hat, wenn auch der Teil B von dieser Beratergruppe bearbeitet wird. Ich muß gestehen, daß mir eine Mitarbeit in diesem Gremium schwerfallen würde, wenn von diesem Grundsatz abgewichen würde."[2504]

Auch in diesem Fall zeigte das Ministerium sich in der Mai-Sitzung kompromissbereit. Auf Anregung Muhlacks hatte Schreiber zugestimmt, dass die Wissenschaftler in ihre Vorschläge zur Neuformulierung der Arbeitsschwerpunkte auch den inhaltlichen Teil B miteinbezogen, „da sich dadurch viele Mißverständnisse vermeiden ließen."[2505] – An einem anderen Punkt überschritt Schreiber alle bisher geltenden Grenzen. Er stellte es sogar als offen hin,

> „ob der Unterricht in Gesellschaftslehre kooperativ oder integrativ gestaltet werde oder ob man bei getrennten Fächern bleibe. Rein theoretisch wäre es möglich, daß man sich auch nicht einigen könne über einen kooperativen Plan. Absicht des Hessischen Kultusministers sei es, diese Frage durch das hier zusammengekommene Gremium auszuloten, damit, falls man zu dem Ergebnis käme, daß sich keine Einigung über eine kooperative Form des Unterrichts in Gesellschaftslehre erzielen ließe, dies sehr gut begründet werden könne. Nach dem Stande der Diskussion jedoch habe er den Eindruck, daß sich eine Einigung finden ließe. Wie weit jedoch so eine Einigung gehen könne, müsse hier eruiert werden. Sachlich begründete Widersprüche würden jederzeit berücksichtigt. Es bestünden keine Vorentscheidungen."[2506]

Bedenkt man, dass wenige Wochen vor der Mai-Tagung das Schulverwaltungsgesetz verabschiedet worden war, das die Gesellschaftslehre als Fachbereich festschrieb, können die Hinweise Schreibers zur Eigenständigkeit der Fächer gar nicht ernst gemeint gewesen sein. Erklärbar sind

[2504] Aretin, K. O. v.: An das Hessische Kultusministerium. 3. Mai 1978. S. 3. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2505] Vogt: Protokoll der Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschulen) am 18.5.1978. 31. Mai 1978. S. 22. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS). Vgl. auch die Zusammenfassung ebd., S. 6: „Herr Schreiber stimmt einer grundsätzlichen Vorbereitung des Teils B durch die Beratergruppe zu."

[2506] Vogt: Protokoll der Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschulen) am 18.5.1978. 31. Mai 1978. S. 21f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

solche Aussagen eigentlich nur aus der Wahlkampfsituation. Im Wahlkampf hatte die Drohung der Wissenschaftler, die Kommission platzen zu lassen,[2507] Gewicht.

Wie es scheint, haben die Historiker weder die Rahmenbedingung „Wahlkampf", noch, später, die Rahmenbedingungen, „Situation nach der Wahl" berücksichtigt. An keiner Stelle zeigt sich, dass sie versucht hätten, die in den günstigen Zeiten des Wahlkampfes errungenen Zugeständnisse sofort in Entwürfe umzusetzen. (Erst im Februar 1979 legten sie ihre Vorschläge zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte und zu den Unterrichtsvorschlägen vor).

In der ersten Sitzung nach der Wahl, im Oktober 1978, berief Schreiber sich dezidiert auf die Vorgaben des Schulverwaltungsgesetzes in Bezug auf die Zusammenfassung der Fächer in der Gesellschaftslehre. Er verwies darauf, dass das Ergebnis der Landtagswahl „ein zügiges Fortführen der Arbeit im begonnenen Sinne ermögliche, [...] daß das Kabinett die ‚Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien' nach Ablehnung durch den Landeselternbeirat in Kraft gesetzt hat."[2508] In dieser Situation lässt sich kein Nachhaken der Historiker erkennen, keine Nachfrage, inwiefern und wann z.B. Eckpunkte für die Überarbeitung festgelegt würden. Tatsächlich wurden im Oktober und November 1978 die Eckpunkte der erneuten Curriculumrevision festgezurrt – ohne Beteiligung der Beratergruppe.[2509]

Ein weiteres Indiz dafür, dass die kompromissbereiten Reaktionen der Frühphase nach den Wahlen bewusst beendet wurden, ist der bereits zitierte Brief von Engelhardt an Frommelt vom 8. November 1978: Engelhardt legte Frommelt dringend nahe, den Minister zu bitten, der Beratergruppe zumindest eine „Denkpause" zu verordnen, „falls er sie, was ich noch für richtiger hielte, nicht gleich auflösen wird." – Die „Historiker und Geographen der Gruppe seien nämlich dabei [...], ihre Bedeutung für die zu schreibenden Rahmenrichtlinien gefährlich zu überschätzen – gefährlich für uns."[2510] Dieser Einschätzung schloss Frommelt sich an und versuchte sie auch dem Minister zu vermitteln. In einem die Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien betreffenden Papier vom 21. November

[2507] z.B. wegen der Protokoll-Streitigkeiten.

[2508] Osterer: Protokoll der 4. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Oktober 1978. S. 2. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2509] Vgl. S. 779in diesem Band.

[2510] Engelhardt, R.: Herrn Bernd Frommelt. 8. November 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

schlug er Krollmann vor, die Historiker aus dem Prozess der Überarbeitung herauszunehmen und darauf zu verzichten, sie, aus Gründen der Legitimation, in die Schreibergruppe einzubinden. „Ich bin inzwischen zu der Auffassung gekommen, daß es wahrscheinlich der Sache dienlicher wäre, wenn die ‚Hochschul-Gruppe' – nach einer Denkpause – [lediglich] Zwischenpapiere der Neufassung zur Erörterung vorgelegt bekäme."[2511]

Um die Chancen zu erhöhen, die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zu einem guten Ende zu bringen, empfahl er dagegen „spektakuläre Maßnahmen": In der Stundentafel sollte die Stundenanzahl für Geschichte innerhalb der Gesellschaftslehre in den Jahrgangsstufen 5 und 6 um je eine Stunde erhöht werden. So sollte der Kritik, Hessen schaffe die Geschichte ab, der Boden entzogen werden. Alle „Beteiligten [wären damit] zur schnellen Beratung der Gesellschaftslehre-Pläne [zu] bringen, da diese sich wohl kaum den Vorwurf werden einhandeln wollen, das zusätzliche Angebot an Geschichtsunterricht zu verhindern."[2512] – Der Vorschlag Frommelts wurde immer wieder als „taktisches Manöver" diskutiert, kam aber nicht zur Umsetzung.

Ein vertraulicher Vermerk vom 29. Januar 1979 belegt, dass Krollmann tatsächlich vorhatte, wie vom HIBS empfohlen, die Professoren „auszuladen".[2513] Im letzten Moment zog er diesen Plan zurück, weil v. Aretin im Namen der Professoren der Beratergruppe massiv dagegen Klage erhoben hatte, dass der Minister sich mit der Ernennung einer „Schreibergruppe"[2514] für die Rahmenrichtlinien in Gegensatz zur Koalitionsvereinbarung gesetzt habe: Er habe die Fortschreibung nicht nach den Fächern veranlasst. (Die Koalitionsvereinbarung vom November 1978 hatte gelautet: „Im Lernbereich Gesellschaftslehre werden die Anteile der Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde als Arbeitsschwerpunkte festgeschrieben."[2515]).

[2511] Frommelt, B.: An den Hessischen Kultusminister Hans Krollmann. 21. November 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2512] Frommelt, B.: An den Hessischen Kultusminister Hans Krollmann. 21. November 1978. S. 2. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2513] Vertraulicher Vermerk: Gespräch Herr Minister Krollmann/Frommelt am 26. Januar 1979. 29. Januar 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2514] Zur Schreibergruppe vgl. S. 776 in diesem Band.

[2515] Schröder, J.: [über Frommelt an Krollmann] Fragen zur Koalitionsvereinbarung bezüglich des Lernbereichs Gesellschaftslehre. 28. November 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

Eine neue Schreibgruppe zu ernennen und gleichzeitig die „Anwälte der Fächer" zu entpflichten, schien Krollmann nun doch nicht opportun, auch wenn er die Koalitionsvereinbarung als eine „Auslegung des entsprechenden Paragraphen im Schulverwaltungsgesetz"[2516] ansah, das noch vor der Wahl, im April 1978, verabschiedet worden war.

Krollmann, das ist deutlich, verzichtet nicht deshalb auf die ihm nahe gelegte Auflösung der Beratergruppe Gesellschaftslehre Hochschule, weil ihm die Fachkompetenz der Wissenschaftler wichtig war, sondern weil die politische Situation ihn wieder einmal zu Kompromissen zwang. Das eigentliche Ziel des Kultusministeriums und des HIBS war, die Rahmenrichtlinien durch die Beteiligung der Wissenschaftler zu legitimieren. Das HKM, besonders Krollmann selbst, gingen davon aus, dass das Ziel ohne Zugeständnisse nicht zu erreichen sein würde. Ihr Bemühen, die Hochschulvertreter in der Rolle von Beratern zu halten und nur in geringem Maße in die Rolle von Autoren gelangen zu lassen, ist aber deutlich.

Die Wissenschaftler, unter ihnen vor allem die Historiker, beurteilten die Lage, zumindest in der Anfangsphase, anders. Die Kompromisse des Ministeriums, die sie immer wieder erzwangen, sahen sie als Indiz dafür, dass es ihnen letztendlich gelingen würde, die Ausgestaltung des Arbeitsbereiches Geschichte tatsächlich maßgeblich mitzugestalten. Indem sie sich in ihren Verbänden, innerhalb der Universitäten und teilweise auch in der durch Fachpublikationen erreichbaren Öffentlichkeit in einer verantwortlicheren Position darstellten, als sie de facto einnahmen, brachten sie sich zugleich in einen Zugzwang. Immer wieder zeigen sich Versuche, den Einfluss auszuweiten. – Nicht immer werden die erreichten Erfolge dann aber auch genügend gesichert.

8.4 Vierte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

8.4.1 Festlegung der Schreibergruppe

Es ist schon angeklungen, dass sich auch im Zusammenhang mit der Ende 1978 bestimmten „Schreibergruppe" für die vierte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre das gespannte Verhältnis des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung', aber auch

[2516] Schröder, J.: Aktenvermerk Betr. Gespräch Staatsminister Krollmann, Dr. Schreiber, Knauer, Rutz, Frommelt, Dr. Schröder am 30. 11. 1978 über Weiterentwicklung Gesellschaftslehre. 30. November 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

des Hessischen Kultusministeriums zu den Hochschulleuten der Beratergruppe, insbesondere zu den Historikern in dieser Gruppe belegen lässt:

Aus der Beratergruppe Gesellschaftslehre ist in der Autorengruppe lediglich der Kasseler Politikdidaktiker Frenz vertreten. Man entschied sich, ihn quasi in cognito mitwirken zu lassen,[2517] um nicht auch Forderungen der Historiker und der Geographen nach Beteiligung zu evozieren. Dass Frenz diesem politisch motivierten Verfahren zustimmt, belegt augenfällig die Kluft auch zwischen den Disziplinen innerhalb der Beratergruppe.

Die Schreibergruppe bestand offiziell aus drei Lehrern, die allerdings jeweils durch fachdidaktisches, auch fachwissenschaftliches Engagement aufgefallen waren. Mit je 16 Stunden freigestellt wurden für den Arbeitsschwerpunkt Erdkunde Martha-Marie Kuhl-Greif, Studiendirektorin an der Gesamtschule Gießen-Mitte, für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte Ulrich Mayer, Lehrer an der Gesamtschule Biebertal, vorher pädagogischer Mitarbeiter am Seminar für Didaktik der Geschichte in Gießen unter Lucas. Mayer hatte sich durch die Publikation „Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse"[2518] als sozialwissenschaftlich orientierter Geschichtsdidaktiker ausgewiesen. Für den Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde war ursprünglich geplant, Hans Kuger von der Ernst-Reuter-Schule Frankfurt mit acht Stunden freizustellen.[2519] Kuger taucht aber bei keiner der Sitzungen der Fachgruppe auf. Auch Mayer bestätigt im Gespräch, dass Frenz von Anfang an die Sozialkunde vertrat.[2520] Die Gesamtverantwortung für die Fortschreibung der Rahmenrichtlinien trug Schröder als der für Gesellschaftslehre zuständige Dezernent des HIBS.

[2517] „Herr Prof. Frenz wird übrigens, wie abgesprochen, als Schreiber nicht offen in Erscheinung treten; es empfiehlt sich überhaupt die Sprachregelung, daß die Rahmenrichtlinien-Fachgruppe, die an das HIBS angebunden ist, insgesamt mit der Fortschreibung betraut wurde, um nicht Speere auf Einzelne, die durch zusätzliche Entlastungen hervorgehoben sind, zu lenken." (Frommelt, B.: Herrn Staatsminister Hans Krollmann. 7. Dezember 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2518] Mayer/Pandel, Kategorien, 1976.

[2519] Der Hessische Kultusminister: Herrn Regierungspräsidenten. Dezember 1978. (Privatarchiv Mayer). Bei diesem Schreiben handelte es sich um die Teilabordnung der Schreibergruppe an das HIBS.

[2520] Gespräch mit Mayer, II.
Vgl. auch den Teilnehmervermerk für die konstituierende Sitzung der Schreibergruppe. (Schröder, J.: Protokoll der konstituierenden Tagung der Teilgruppe der Rahmenrichtlinien-Fachgruppe zur Fortschreibung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre S I. 11. Januar 1979. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

Aus den Aufzeichnungen zu internen Vorbesprechungen mit dem Minister am 17. und am 30. November 1978, in denen die Regularien der Überarbeitung abschließend festgelegt wurden,[2521] wird deutlich, dass Krollmann – wiederum vorrangig aus taktischen Gründen – die Beteiligung eines Historikers an der Schreibergruppe favorisiert hätte. Frommelt hielt dagegen: „Schwierigkeiten macht, wie zu erwarten – die Zusammensetzung der Gruppe, die schreiben soll, weil es sich als nahezu unlösbares Problem erwiesen hat, einen ‚sozialwissenschaftlich orientierten Historiker' aufzutreiben, der auch noch genügend Rückhalt ‚in der Wissenschaft' haben sollte.[2522] [...] Es dürfte allgemein gelten, daß sich besonders die Historiker kaum Meriten von einer solchen Arbeit versprechen werden, da sie unter dem bekannten Gruppendruck stehen. Nach vielem Überlegen sind meine Mitarbeiter und ich zu der Auffassung gekommen, daß der Legitimationseffekt, der durch Einbeziehung eines Historikers erreicht werden sollte, nicht lange vorhalten dürfte."[2523] Frommelt schlug deshalb vor, einen Geschichtslehrer aus der Rahmenrichtlinienfachgruppe, die unter der Leitung Rudolf Engelhardts, in Anbindung an das HIBS, weiterhin existierte, in die Schreibergruppe zu berufen.

Auch noch in der Sitzung vom 30. November stellte der Minister fest, dass die „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre [...] möglichst unter der Galionsfigur eines Historikers oder aber mit wohlwollender Billigung der Historiker entstehen [sollten]. Herr von Aretin müsse ‚bedient' werden; eventuell will Herr Minister ihn durch mehrere Zwischengespräche einbeziehen als eine Art Praezeptor. [...] Der Minister geht davon aus, daß ‚good will' der Hochschullehrer erzielt werden müsse."[2524] – Trotz dieser Vorgaben stimmte Krollmann dann aber der Berufung der vom HIBS vorgeschlagenen Schreibergruppe, bestehend aus Frenz, Mayer und Kuhl-Greif, zu.

2521 Vgl. die nachfolgende Darstellung, S.ECKPUNKTE in diesem Band.

2522 Ins Auge gefasst hatte man wohl die Kasseler Witt und Wunder. Beide lehnten aus familiären Gründen ab. Frommelt, B.: Herrn Hessischen Kultusminister. 21. November 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

2523 Frommelt, B.: Herrn Hessischen Kultusminister. 21. November 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

2524 Schröder, J.: Aktenvermerk Betr. Gespräch Staatsminister Krollmann, Dr. Schreiber, Knauer, Rutz, Frommelt, Dr. Schröder am 30. 11. 1978 über Weiterentwicklung Gesellschaftslehre. 30. November 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

8.4.2 Die Eckdaten für die vierte Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Krollmann segnet auch die Eckdaten ab, die ihm das HIBS am 20. November 1978 vorgelegt hatte:

- Als Grundlage für die Überarbeitung gelten die ‚Vorläufigen Pläne' von 1976.
- Zu berücksichtigen sind die Festlegungen des Schulverwaltungsgesetzes und der ‚Allgemeinen Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien'.
- Die Lernfeldgliederung wird beibehalten, ebenso die Lernzielorientierung, wobei sowohl fachspezifische als auch fächerübergreifende Lernziele angestrebt werden.
- „Die Beschreibung von Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde als Arbeitsschwerpunkte enthält Aussagen zu deren Beitrag zur Politischen Bildung und deren fachlichen Zielsetzungen."
- Die drei Fächer werden koordiniert. Im Hinblick auf die Koordination werden verschiedene Modelle vorgestellt, „die von der lockeren thematischen Beziehung bis zum integrierten Projekt reichen".
- Einstündiger Fachunterricht darf aber nicht erteilt werden.

Ausschließlich in Bezug auf Geschichte werden weitere Eckpunkte formuliert:

- „Im Arbeitsschwerpunkt Geschichte haben gegenwartsbezogene Problemstellungen, die Aufarbeitung demokratischer Traditionen und die Bearbeitung von Gesellschaftsformationen Priorität gegenüber der Ereignisgeschichte.
- Struktur und Ereignisgeschichte sind als dialektisch vermittelte zu beschreiben.
- ‚Durch entsprechende geschichtliche Themenstellungen sollen die Schüler befähigt werden, die Entwicklung von Staat und Gesellschaft, von Zivilisation und Kultur zu erkennen und zu würdigen' (SchVG §3, Abs. 3, letzter Satz). Vgl. auch AGL, [Allgemeine Grundlegung W.S.] S. 30: ‚Historische Unterweisung'."[2525]

Dem Eckdaten-Papier liegt ein von Schröder entwickelter „1. Entwurf für ein Diskussionspapier zur Weiterentwicklung von Gesellschaftslehre" vom Oktober 1978 zugrunde, der innerhalb des HIBS abgesprochen und

2525 Schröder, J.: Vorschlag für Eckdaten zur Überarbeitung der ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre S I'. 20. November 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

den mit Curriculumreform befassten Ministerialbeamten Schreiber und Rutz zur Kenntnisnahme übersandt worden war.[2526] Außerdem hatte Schröder über Frommelt eine Anfrage an Krollmann gestellt, in der er um Auslegung der Koalitionsvereinbarungen bat: So fragte Schröder z.B. nach,

- ob die Gesellschaftslehre nun „fortlaufende Kurse in Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde enthalten solle, die nur durch übergreifende Qualifikationen lose geheftet werden",
- ob der Unterricht „fachlehrerbezogen" erteilt und nicht mehr „in einer Hand zusammengefaßt" werden solle,
- ob „der bisherige erfahrungs- und situationsbezogene Ansatz, der in den Lernfeldern repräsentiert wird, aufgegeben wird",
- ob die „starre Epochalisierung der Stundentafel beibehalten werden muß",
- ob Auswirkungen auf die Praxis in integrierten Gesamtschulen, auf die Lehrerausbildung in der Gesamthochschule Kassel, auf die Lehrgangspraxis im HILF und auf ein geplantes Publikationsprojekt des HIBS zur „Zusammenfassung der Fächer" zu erwarten seien.[2527]

Die Kernaussage der Antwort Krollmanns war, die Koalitionsvereinbarungen seien eine „Auslegung des entsprechenden Paragraphen im Schulverwaltungsgesetz"[2528]. Die Fächerkooperation in all ihren Konsequenzen sei dadurch festgeschrieben.

Mit der Beratergruppe wurden all diese Papiere nicht diskutiert. Den Widerstand vor allem der Historiker antizipierend, hatte Krollmann sich wohl entschieden, weder über das Eckwertpapier noch über die Bestellung der „Teilgruppe Gesellschaftslehre Sekundarstufe I", wie die Schreibergruppe offiziell hieß, zu informieren. Auch über die „Gesichtspunkte und Aspekte der beabsichtigten Fortschreibung", die in einem ausführlichen Protokoll über die konstituierende Sitzung der Schreibergruppe im Januar 1979 festgehalten waren, wurde nicht berichtet.

[2526] Schröder, J.: 1. Entwurf für ein Diskussionspapier zur Weiterentwicklung von Gesellschaftslehre. 13. Oktober 1978. Laut handschriftlichem Vermerk Schröders war dieser Entwurf am 26. Oktober ans Ministerium gegangen. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

[2527] Schröder J.: [über Frommelt an Krollmann] Fragen zur Koalitionsvereinbarung bezüglich des Lernbereichs Gesellschaftslehre. 28. November 1978. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2528] Schröder, J.: Aktenvermerk Betr. Gespräch Staatsminister Krollmann, Dr. Schreiber, Knauer, Rutz, Frommelt, Dr. Schröder am 30. 11. 1978 über Weiterentwicklung Gesellschaftslehre. 30. November 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

Frommelt hatte den Minister gebeten zu entscheiden, „ob die ‚Professoren-Gruppe' über den ‚Einstieg' [der Schreibergruppe in die Lehrplanarbeit] informiert werden soll."[2529] Der Minister beschloss, in einem kurz nach dieser Anfrage an die Professoren gehenden Schreiben den Beratern lediglich bekannt zu geben, dass eine andere Gruppe als sie mit der Arbeit an der vierten Fassung begonnen hätte. Dabei erfuhren die Historiker auch, dass die eingesetzte Schreibergruppe, die angeblich „aus der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre" hervorgegangen sein sollte,[2530] sich „an den Formulierungen des Schulverwaltungsgesetzes und der Koalitionsvereinbarung" zu „orientieren" habe, die „bereits vorliegenden Stellungnahmen und die bisherigen Diskussionsergebnisse" der Beratergruppe aber lediglich „einzubeziehen"[2531] seien.[2532]

Der Kontext für diese Information wurde geschickt gewählt: Frommelt schloss den Hinweis an eine Mahnung an, dass die bereits in der Maisitzung (1978) versprochenen[2533] und in der Oktobersitzung erneut

[2529] Frommelt, B.: Herrn Staatsminister Hans Krollmann. 17. Januar 1979. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

[2530] De facto werden Mayer und Frenz erst mit Schreiben vom 30. Dezember 1978 dazu eingeladen, „als Gast an der Arbeit der Rahmenrichtlinien-Fachgruppe Gesellschaftslehre S I teilzunehmen". Der Hessische Kultusminister: Herrn Ulrich Mayer. 30. Dezember 1978. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS). Ein analoges Schreiben an Frenz liegt ebenfalls vor.

[2531] Frommelt, B.: An die Damen und Herren Mitarbeiter in der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 26. Januar 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2532] Die Bearatergruppe fand in den die Arbeit an der vierten Fassung unmittelbar vorbereitenden Texten nur am Rande Erwähnung. Es werden zwar die Diskussionsgegenstände aus den Sitzungen mit der Hochschulgruppe benannt: „Umstritten sind vor allem drei Aspekte, die miteinander verflochten sind: die Strukturierung des Lernbereichs durch Lernfelder und der damit verbundene situationstheoretische Ansatz; der Grad der Fächerkoordination bzw. der ‚Eigenständigkeit' der Fächer, die durch die Lernfelder ‚gefährdet' erscheint; die Frage nach dem ‚chronologischen Durchgang' der mit der ‚Eigenständigkeit von Geschichte' zusammenhänge und wegen des Situationsansatzes nicht möglich sei." (Schröder, J.: 1. Entwurf für ein Diskussionspapier zur Weiterentwicklung von Gesellschaftslehre". 13. Oktober 1978. S. 8. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS)). An keiner Stelle schreibt Schröder aber, dass er die Voten der Beratergruppe für die Weiterentwicklung der Rahmenrichtlinien als relevant erachte. Dagegen stellt er fest: „Die von den Mitgliedern des Rahmenrichtlinienbeirats eingebrachten Änderungsvorschläge sind zu prüfen und einzuarbeiten." Schröder, J.: 1. Entwurf für ein Diskussionspapier zur Weiterentwicklung von Gesellschaftslehre". 13. Oktober 1978. S. 8. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

[2533] Die Überarbeitung der ersten Entwürfe für die Arbeitsschwerpunkte war den Beratern in der Maisitzung als „Hausaufgabe", wie Schreiber dies ausdrückte, mitgegeben worden. (Vogt: Protokoll der Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hoch-

zugesagten Arbeitspapiere der Beratergruppe[2534] zu den fachlichen Arbeitsschwerpunkten immer noch nicht vorlägen.[2535] Es wird damit durchaus suggeriert, dass die im nächsten Satz angekündigte Arbeitsgruppe auch deshalb eingesetzt werden musste, weil die Wissenschaftler ihre Termine nicht einhielten. Dieses Vorgehen hatte auch Engelhardt in seinem bereits zitierten Brief an Frommelt vorgeschlagen.[2536]

V. Aretin reagierte sofort auf die Information über die Arbeitsgruppe und klagte ein, dass der Minister sich „in Gegensatz zur Koalitionsvereinbarung gesetzt habe, weil er die Fortschreibung nicht nach Fächern veranlaßt hat."[2537] Es ist schon festgestellt worden, dass dieser Hinweis vermutlich die Auflösung der Beratergruppe verhindert hat.[2538]

***

schulen) am 18.5.1978. 31. Mai 1978. S. 21. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2534 Als Abgabetermin wurde der 31. Dezember 1978 vereinbart. Schreiber hatte, laut Protokoll, die Überarbeit entschieden angemahnt: „Herr Schreiber wünscht, daß bis Jahresende von den Fachgruppen eine deutliche, verwertbare Aussage an die Rahmenrichtliniengruppe gegeben werden kann, die ihrerseits darauf reagieren müsse. Er möchte spätestens Anfang 1979 auf Grund dieser Aussagen die Situation mit Staatsminister Krollmann besprechen." (Osterer: Protokoll der 4. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Oktober 1978. S. 2f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

2535 „Leider liegen trotz wiederholter Bitte – zuletzt mit Schreiben des Herrn Kultusministers vom 18. Dezember – von den Vertretern der Geschichte und Sozialkunde noch keine Arbeitspapiere vor. Um alsbald zu beratungsfähigen Unterlagen zu kommen, bitte ich Sie nunmehr, bis Mitte Februar die abgesprochenen Papiere fertigzustellen. Herr Minister beabsichtigt, in der nächsten Sitzung teilzunehmen." (Frommelt, B.: An die Damen und Herren Mitarbeiter in der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 26. Januar 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

2536 „Liegt dann [bei der Märzsitzung] immer noch nicht Nennenswertes vor, wird ein letzter Termin gesetzt, zu dem die Hochschullehrer das, was sie auf ihrem Fachgebiet für Rahmenrichtlinien als unverzichtbar ansehen, schriftlich vorzulegen haben. Nach den bisherigen Erfahrungen bin ich absolut sicher, daß sich dabei ihre Unfähigkeit zeigt, auch nur ungefähr zueinander passende Rahmenelemente zu konstruieren. Dieser Nachweis wird sich führen lassen, so booten sich diese Hochschullehrer selbst aus. (Ich weiß nicht, ob Dir Schröder jemals die absurden Erstentwürfe der Historiker gezeigt hat)." Engelhardt, R.: Herrn Bernd Frommelt. 8. November 1978. S. 3. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

2537 Vertraulicher Vermerk: Gespräch Herr Minister Krollmann/Frommelt am 26. Januar 1979. 29. Januar 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

2538 Vgl. S.775 in diesem Band.

Dass die im Eckwert-Papier festgelegten Bedingungen für die „Schreibergruppe" der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ein Limit markieren, das nicht mehr überschritten werden kann, verdeutlicht ein weiteres internes Schreiben Frommelts an Krollmann. Die Formulierung legt nahe, dass auch er selbst nur schwer mit weiteren Kompromissen seines Ministers leben könnte: „Allerdings hatte ich den Eindruck, daß sie dann ihre Arbeit verweigern werden, wenn sich im Verlauf der nächsten Monate zeigen würde, daß die Ihnen von Herrn Dr. Schröder vorgelegten und von Ihnen als Rahmen für die Fortschreibung auch gebilligten ‚Eckdaten' vom 20. 11. 1978 nicht mehr gehalten werden. Nur in diesem Rahmen, der auch von der Gruppe als Konkretisierung der Aussagen im Schulverwaltungsgesetz, in der ‚Allgemeinen Grundlegung' und in der Koalitionsvereinbarung begriffen wird, kann sich ihrer Meinung nach die Fortschreibung vollziehen, wenn man Gesellschaftslehre dem Anspruch nach noch aufrechterhalten will."[2539]

Obwohl die Eckdaten für das HIBS das Äußerste an Zugeständnissen bedeuteten, vermutete man zugleich, sie gingen den Historikern nicht weit genug. Frommelt informiert seinen Minister, dass die Gruppe die Erfolgsaussichten, mit der erneuten Überarbeitung zum Ziel zu kommen, „als relativ gering" einschätze. „Die Gruppe hält es für nahezu ausgeschlossen, daß Herr von Aretin oder andere Repräsentanten der Hochschule. auch nur um einen Jota von ihren bezogenen Positionen abweichen werden. Ja, man geht davon aus, daß zwischenzeitlich sich etwa die Haltung der Historiker noch mehr versteift hat. So sei am Rande des letzten Historikertages ein sog. ‚Epochen-Plan' erarbeitet worden, in dem die chronologische Ordnung herkömmlichen Geschichtsunterrichts wieder ‚fröhliche Urständ' feiert, und mit dem sich z.B. Herr von Aretin voll identifiziert. Darüber hinaus wurde auf eine zentrale Veranstaltung der Historiker am 5. Mai [1979 W.S.] in Gießen verwiesen, die starken programmatischen Charakter haben soll und in deren Rahmen der Herr Ministerpräsident eine Grundsatzrede halten soll."[2540]

Der angesprochene „Epochen-Plan am Rande des Historikertages" in Hamburg lässt sich nicht auffinden.[2541] Allerdings bezieht der Vorsitzen-

2539 Frommelt, B.: Herr Staatsminister Hans Krollmann. 7. Dezember 1978. S. 2. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

2540 Frommelt, B.: Herr Staatsminister Hans Krollmann. 7. Dezember 1978. S. 1. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

2541 Möglicherweise bezieht der Hinweis sich auf ein Sonderheft der GWU (Geschichtsunterricht. Entwurf eines Curriculums für die Sekundarstufe I) aus dem Jahre 1978, das Rohlfes herausgab (Rohlfes, Geschichtsunterricht, 1978). Es versammelt die Ergebnisse der so genannten Lübecker Arbeitsgruppe, die auf dem Mannheimer Historikertag von 1976 vorgetragen hatte. Heinz Dieter Schmid äußert

de des Historikerverbands Graßmann sich in der Eröffnungsrede des Historikertages auf die Situation des Geschichtsunterrichts und stellt ein „neuerwachte[s] Interesse der Öffentlichkeit an der Geschichte“[2542] fest, das sich auch in Verbesserungen für den Geschichtsunterricht niederschlage – mit Ausnahme des Landes Hessen, „das mit allen möglichen und unmöglichen Argumenten versucht, Geschichtsunterricht zu verhindern.“[2543] -.

8.4.3 Kommunikationsstrukturen zwischen Beratergruppe und HKM/ HIBS während der Erarbeitung der vierten Fassung (Phase 2 und 3)

Mit einer mehrmonatigen Verspätung legten die Historiker im Februar 1979 ihren Vorschlag zur „Neuformulierung des Arbeitsschwerpunktes Geschichte in den Hessischen Rahmenrichtlinien“ vor. Die Arbeit der „Schreibergruppe“ an der vierten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre hatte inzwischen begonnen, damit Phase zwei der Kooperation zwischen Beratergruppe und HIBS/ HKM.[2544]

Frommelt kommentiert den Entwurf in einem Vermerk zu einer Besprechung mit Krollmann und dessen neu berufenem Staatssekretär Vilmar mit „überraschend fortschrittlich“. Diesem Urteil scheint sich auch der Minister angeschlossen zu haben. Nach seinem Wunsch sollen „möglichst viele Formulierungen der Historiker (gegebenenfalls als Zitate) im Gesellschaftslehre-Plan erscheinen“[2545].

Dennoch geht es Krollmann darum, an dieser Stelle des Revisionsverfahrens den Historikern unmissverständlich deutlich zu machen, dass nicht sie den Arbeitsschwerpunkt Geschichte für die vierte Fassung der

rikertag von 1976 vorgetragen hatte. Heinz Dieter Schmid äußert sich dort über „Die Anordnung der Unterrichtsthemen“ und schlägt eine Anordnung vor, die sowohl einer Großchronologie folgt als auch sozialwissenschaftlichen Aspekten wie „Wirtschafts- und Gesellschaftsstufen in der Geschichte“ oder „Kulturkreise und Kulturbegegnung“. Seine Darstellung der Inhalte unter genetisch-chronologischem Aspekt könnte man als Epochen-Plan bezeichnen. (Schmid, Die Anordnung der Unterrichtsthemen, 1978).

2542 Graßmann, Zur Lage des Geschichtsunterricht, 1979, S. 65.

2543 Graßmann, Zur Lage des Geschichtsunterricht, 1979, S. 67. Auch auf die Inhalte des Geschichtsunterrichts geht Graßmann ein: Er betont dabei besonders die Notwendigkeit, sowohl die „Geschichte des nationalsozialistischen Deutschlands“ als auch der „deutschen Frage“ zu beachten. Von einem Epochen-Plan als Auswahlkriterium für Inhalte ist nicht die Rede.

2544 Vgl. S. 761 in diesem Band.

2545 Frommelt, B.: Vertraulich! Vermerk: Gespräch mit Herrn Minister Krollmann und Herrn Staatssekretär Dr. Vilmar am 21. Februar im Hessischen Landtag. 22. Februar 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

Rahmenrichtlinien schreiben, sondern das von ihm eingesetzte „Arbeitsteam aus der Rahmenrichtlinien-Fachgruppe Gesellschaftslehre“[2546]. Zu diesem Zeitpunkt realisierten die Historiker wohl noch nicht, dass man sich in einer neuen Phase der Curriculumentwicklung befand. Man vertraute immer noch auf die Möglichkeit, den Minister zum Einlenken zu bringen.

Ende der Kompromisse?

Die Situation, in der Krollmann seine Kompromisslinie verlässt, wird kurz analysiert. Als Anlass wählt er die Februarunterlagen der Historiker[2547]: Krollmann hatte Schröder über Frommelt aufgefordert, vor der nächsten Sitzung der Beratergruppe im März 1979 eine fachliche Stellungnahme zum Historikerpapier vorzulegen. Das Papier erarbeitete dieser zusammen mit der Schreibergruppe für die vierte Fassung der Rahmenrichtlinien.[2548]

Es entspricht der Linie früherer Stellungnahmen des HIBS: Weil die eigenen Zielsetzungen und Positionen feststehen, geht es nicht um das Ernstnehmen der anderen Standpunkte, sondern um den Versuch, einerseits so viele Berührungspunkte wie möglich zu finden, andererseits nicht kompatible Aussagen zurückzuweisen. Ein Abgleiten ins Polemische ist nicht ausgeschlossen.

Schröder stellt in seiner Bewertung zwar fest, dass die „didaktischen Grundlegungen des Historiker-Papiers [...] weitgehend zu akzeptieren“ seien. Bei seiner Analyse ordnet er dann aber einzelne Aussagen der Historiker einem Kontext zu, der nicht intendiert war. So las er sie z.B. als „Aspekte, die zur Begründung von Gesellschaftslehre beitragen“. Damit nutzte er den Entwurf der Historiker als „Steinbruch“ für seine Zwecke. Seine durchaus berechtigte Kritik an der Verabsolutierung des Kurssystems und am geringen Zusammenhang zwischen den Überlegungen zum

2546 Frommelt, B.: An die Damen und Herren Mitarbeiter in der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 26. Januar 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2547 „Erklärung der Historiker der Beratergruppe Gesellschaftslehre zur Frage der Lernfelder“ und „Vorschlag zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte innerhalb der Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre“ (Aretin, K. O. v.: An den Kultusministerium des Landes Hessen. 15. Februar 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS)).

2548 Schröder, J.: Protokoll der 2. Tagung der Teilgruppe Gesellschaftslehre S I vom 21. bis 23. Febr. 1979. 28. Februar 1979. S. 2. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

historischen Bewusstsein und dem Themenkatalog verliert an Aussagekraft, weil sie auf einer falschen Basis beruht.

Krollmann entscheidet nun, dass die Bewertung Schröders allen Mitgliedern der Beratergruppe zugestellt wird. Mit massiven Protesten der Historiker ist von vornherein zu rechnen. – Dass die Entscheidung auf den Minister zurückgeht, ist sowohl aus einer Anfrage Frommelts zu schließen, ob die Stellungnahme Schröders „den Professoren vorher [...] zur Kenntnis gegeben werden soll“[2549], als auch aus Frommelts Bericht über einen „aufgeregt[en] und empört[en]“ Anruf v. Aretins. Er, Frommelt, habe sich im Telefonat auf die „Abstimmung mit Herrn Minister“ berufen.[2550] In der Sitzung der Beratergruppe erklärt der Kultusminister „seine Entscheidung, die Stellungnahme Herrn Schröders trotz zugespitzter Formulierungen an die Mitglieder der Beratergruppe zu senden, mit der Absicht, bestehende Probleme nicht zu verschleiern.“[2551]

Damit verlässt er, wie gesagt, die bislang vertretene Kompromisslinie. Die Intention ist klar: Den Historikern soll deutlich gemacht werden, dass ihre Neuformulierung des Arbeitsschwerpunktes Geschichte nicht ohne Abstriche in die Gesellschaftslehre-Pläne übernommen werde, dass ihr Themenplan nicht Grundlage für Teil B der Rahmenrichtlinien sei und dass ihr Vorschlag, Geschichte in Kursen zu unterrichten in dieser Absolutheit nicht akzeptiert werde

Schon die erste Reaktion, die v. Aretin Frommelt gegenüber äußert, zeigt, dass die Historiker das Signal Krollmanns richtig verstehen: Es verweise „auf einen veränderten Auftrag an die Berater-Gruppe“[2552]. Die Märzsitzung verläuft äußerst kontrovers; nicht einmal Teilgruppen können sich auf gemeinsame Positionen einigen. Obwohl das Protokoll der März-Sitzung dies nur zum Teil sichtbar macht, hat es wohl eine „zentrale Diskussion über die ‚schreibende Gruppe‘, ihren Auftrag und ihre Kompetenz im Verhältnis zur Beratergruppe“[2553] gegeben. – Wunder mahnt in ihrer Stellungnahme zum Protokoll an, dass eben dieser Aspekt

[2549] Frommelt, B.: Herrn Staatsminister Krollmann. 2. März 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2550] Frommelt, B.: Herrn Staatsminister Krollmann. 14. März 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2551] Osterer: Protokoll der 5. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. April 1979. S. 10. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2552] Frommelt, B.: Herrn Staatsminister Krollmann. 14. März 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2553] Wunder, H.: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. 26. Juni 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

fehle. Eine in anderem Kontext protokollierte Aussage v. Aretins macht die Intentionen der Historiker sichtbar: Das „Mißtrauen [der Historiker] gegenüber der schreibenden Gruppe [sei] nur durch aktive Beteiligung an dieser Gruppe zu beseitigen.“[2554]

Dies aber ist nicht durchsetzbar; die Beratergruppe erfährt nicht einmal, wer die Autoren der vierten Fassung sind. Der „Kultusminister sei der Schreibende“, heißt es dazu im Protokoll. „Er bediene sich aber der Institutionen, die ihm zur Verfügung stünden.“[2555] Auch Mayer geht davon aus, dass nicht bekannt gewesen sei, wer die Verfasser waren.[2556] Auch der Rahmenrichtlinienbeirat habe das nicht gewusst.

Erst am Ende der turbulenten Sitzung geht Krollmann wieder zur Befriedungsstrategie zurück: Er suche nach wie vor nach Wegen, „die Hochschulgruppe an der Bearbeitung der Pläne aktiv zu beteiligen.“ In ihren Anmerkungen zum Protokoll monieren die Historiker, dass an dieser Stelle „die Ansichtserklärung des Herrn Ministers [fehle], ein ‚konsensfähiges Papier ausarbeiten zu lassen“.[2557] Diese Zusage zitieren die Historiker auch in einer gemeinsamen Erklärung vom Juni 1979, die als Ergänzung des Protokolls gedacht ist.[2558] Frommelt kommentiert die Erklärung gegenüber dem Minister mit dem Hinweis auf die „Brisanz“ eben dieser Äußerung.[2559]

Brisanz gewinnt der erneute Hinweis auch dadurch, dass er erst Wochen nach Eingang des Protokolls, kurz vor der nächsten Sitzung, formuliert wird, nachdem bereits eine erste Zwischenberatung zwischen Historikern und dem Sprecher der Lehrplankommission stattgefunden hat.

[2554] Osterer: Protokoll der 5. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. April 1979. S. 10. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2555] Osterer: Protokoll der 5. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. April 1979. S. 11. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2556] Gespräch mit Mayer, II.
Quandt und Mayer allerdings haben Kontakt miteinander; damit dürfte, zumindest in der Schlussphase, Mayer auch den anderen Historikern als für Geschichte verantwortlich bekannt gewesen sein. (Vgl. z.B. Mayer, U.: Aktennotiz über ein Telefongespräch mit Herrn Prof. Quandt am 28.8.1980. (Gesellschaftslehre Hochschule II [1978/79]. Archiv HIBS).

[2557] Wunder, H.: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. 26. Juni 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2558] Aretin, K. O. v.: Erklärung. 13. Juni 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

[2559] Frommelt, B.: An Hessisches Kultusministerium. 18. Juni 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule I. Korrespondenz [1977-1981]. Archiv HIBS).

Zwischenberatung der Arbeitsergebnisse mit „Kontaktpersonen"

Die Zwischenberatung der Arbeitsergebnisse der Schreibergruppe mit „Kontaktpersonen" der Fachgruppen war der Weg, den man, auf Vorschlag v. Aretins,[2560] schließlich beschritt, um die Wissenschaftler direkt an der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien zu beteiligen.

Zu ihren Vertretern bestimmten die Historiker v. Aretin und Muhlack, die Geographen benannten Niemz und Semmel, die Sozialkundler delegierten Teschner und Fischer. Die erste Zwischenberatung mit den Historikern, in einer anderen Runde mit den Geographen, fand am 30. Mai 1979 statt, in einer Atmosphäre, die Frommelt dazu veranlasste, in seinem Bericht an den Minister festzustellen: „Meinem Eindruck nach ist das Vorhaben, mit den Professoren ins reine zu kommen, nicht mehr ganz so hoffnungslos."[2561] Auch Schröder bestätigte in seinem Vermerk zur Zwischenberatung: „Beiderseits wird die entkrampfte Atmosphäre der offenen und ernsthaften Diskussion begrüßt."[2562]

Nachdem also die „dritte Phase" der Tätigkeit der Beratergruppe begonnen hatte, die konstruktive Arbeit kleiner Gruppen an vorgelegten Zwischenergebnissen, gingen die Historiker mit ihrer Ergänzung zum Protokoll einen deutlichen Schritt zurück und gruben, bildlich gesprochen, das Kriegsbeil wieder aus.

Dass die in der Beratergruppe vertretenen Historiker, speziell deren Sprecher Muhlack und v. Aretin, zu diesem Zeitpunkt noch geglaubt haben, das im Februar vorgelegte Historikerpapier durchsetzen zu können, ist unwahrscheinlich. Die Berater scheinen aber, wie eine Erklärung v. Aretins am Beginn der Plenarsitzung vermuten lässt, starken Gruppenzwängen ausgesetzt gewesen zu sein. Er erklärte für das Protokoll:

Das vorgelegte „Papier beruht auf einem breiten Kompromiß der hessischen Historiker. Es ist ein Kompromiß, über den in Einzelheiten diskutiert werden kann, der aber von der Gruppe der Historiker als Ganzes

[2560] „Herr v. Aretin schlägt vor, daß jede Gruppe eine Kontaktperson benennt, die von der schreibenden Gruppe zwischenzeitlich angesprochen werden könne." Osterer: Protokoll der 5. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. April 1979. S. 11. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2561] Frommelt, B.: Herrn Staatsminister Hans Krollmann. 6. Juni 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2562] Schröder, J.: Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). hier: Zwischenberatung Geschichte. 31. Mai 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).
Analog äußert er sich in bezug auf das Gespräch mit den Geographen.

nicht mehr verändert werden kann."[2563] Die Historiker drohten erneut mit ihrem Auszug aus der Beratergruppe.[2564] Die Insider wohl waren sich wohl bewusst, dass diese Drohung zu einem Zeitpunkt kurz nach der Wahl wenig Wirkung haben würde, dass man damit vielmehr die letzten Chancen der Einflussnahme preisgegeben hätte.

Frommelt stellte in einer Gegenerklärung des HIBS fest, dass kritische „Äußerungen [...] von beiden Seiten ausgehalten werden [sollten]. Das HIBS hielte seine Vorlagen jeweils für Diskussionspapiere. Daß es ernsthaft bereit sei, die von den Hochschullehrern vorgetragenen Positionen zu verarbeiten, dürften die Papiere zum Arbeitsschwerpunkt Erdkunde und Geschichte und die Zwischenberatung dieser Papiere am 30. 5. 1979 deutlich gemacht haben."[2565]

Genau das wollte bzw. konnte die Gesamtgruppe nicht akzeptieren. Die vorletzte Plenarsitzung der Beratergruppe machte also noch einmal deutlich, dass ein Einvernehmen mit der Gesamtgruppe nicht herstellbar sei. Neben Detailkritik und allgemeinen Hinweisen auf Umfang und Sprache, auf Theorielastigkeit und „Aktualismus", werden immer wieder fachspezifische Aussagen getroffen, obwohl das Ministerium, wegen der erfolgten Zwischenberatungen der Arbeitsschwerpunkte und der bereits in die Wege geleiteten Überarbeitung, die Fachbezüge aus der Plenumssitzung ausgeklammert haben wollte.

Mit dieser Erwartung ignorierte man aber das Selbstverständnis der Beratergruppe; besonders die Vertreter der Historiker ließen es sich nicht nehmen, ihre Fachperspektiven zu vertreten. So bemerkte z.B. der neu zur Teilgruppe gestoßene Darmstädter Althistoriker Bringmann, solange die „Integrität des Faches Geschichte" nicht gewahrt bleibe und sich auch

[2563] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 3. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2564] Die „Gruppe der Historiker [erklärt], sich ernsthaft überlegen zu müssen, ob sie an diesen Beratungen weiter teilnimmt." Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 3. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2565] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 4. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).
Für die Erklärung Frommelts hatte Schröder eine Vorlage erarbeitet, die weitgehend aufgegriffen worden war: „Daß [das HIBS] bereit ist, die von den Hochschullehrern vorgetragenen Positionen zu verarbeiten, dürften die Papiere zum Arbeitsschwerpunkt Geschichte und die Zwischenberatung dieser Papiere am 30. 5. deutlich gemacht haben." (Schröder, J.: Herrn Institutsleiter im Hause. 19. Juni 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

im Gesamtkonzept der Rahmenrichtlinien wieder fände, fielen diese „hinter die Vorstellungen der Historiker zurück"; deshalb sei „vieles an den Rahmenrichtlinien bisher nicht akzeptabel"[2566]; ähnlich wie Bringmann argumentierte auch Seier.[2567]

8.4.4 Das Konzept der vierten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

8.4.4.1 Bezugspunkte für das Konzept

In der Rückerinnerung bezeichnet Schröder das Konzept als Ergebnis seines Auftrags, einen „Kompromiß zu suchen" und „dabei die Anteile der Fächer stärker zu betonen, aber doch die Lernfeldkonstruktion nicht ganz über Bord zu werfen." Für ihn war dabei von grundlegender Bedeutung, „von den Kindern und ihrem Lernen her zu denken und deshalb die auf die Fächer verstreuten, aber sich in einem Thema fokussierenden Inhalte zueinander zu bringen". Dabei sei der „dialektische Prozeß gesehen worden, daß Interessen der Schüler auch im Laufe der Beschäftigung entstehen." Als Resümee stellt Schröder fest: „Weil wir von der Praxis her dachten, hofften wir, voranzukommen, obwohl das doch ein Stück Quadratur des Kreises war."[2568]

Die Akten bestätigen die Erinnerung: Eine nur noch untergeordnete Rolle spielen die ‚Vorläufigen Pläne'. Deshalb haben auch die im Laufe des Jahres 1977 eingeholten Stellungnahmen der Mitglieder des Rahmenrichtlinienbeirats an Gewicht verloren, ebenso die vor allem aus dem Jahr 1978 stammenden Bewertungen der vorläufigen Pläne durch die Beratergruppe Hochschule.

Mayer fasst dies in der Rückerinnerung zusammen: „Wir hatten den Auftrag bekommen, neu anzufangen. Diese ‚Vorläufigen Pläne' haben wir zwar zur Kenntnis genommen, sie waren auch bei den Materialien dabei, auf die wir uns bezogen. Aber eigentlich sollten wir ein ganz neues Konzept anfangen", wobei die Auflage war, „daß das Fachspezifische sehr deutlich gemacht werden mußte. [...] Wir sollten uns nicht mehr auf

[2566] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 13. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2567] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 14f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2568] Gespräch mit Schröder.

einer „dogmatischen, postulativen, fordernden Ebene bewegen; alles sollte praktikabel werden." Als ein Charakteristikum ihrer Tätigkeit bezeichnet Mayer das „Runterstricken mit konkreten Beispielen. Wir haben tagelang daran gearbeitet, Unterrichtseinheiten zu entwickeln, die fachbezogen sein sollten und thematisch formuliert wurden."[2569]

Dieses Verfahren stellte Schröder im April 1979 der Rahmenrichtlinien-Fachgruppe Gesellschaftslehre vor. Ausgehend vom Themenplan, den die Historiker im Februar 1979 vorgelegt haben, erläuterte er das Vorgehen:

(1) „Die dort vorgeschlagenen Themen sind eigentlich didaktisch völlig unstrukturierte ‚Stoffe', die traditionell von Wissenschaft und Schulbüchern zur Verfügung gestellt werden. Die sollen zunächst als solche akzeptiert werden. Frage: ‚Was geben die Wissenschaften u.a. als Lerninhalte her?'
(2) Aus diesen Stoffen werden unter bestimmten erkenntnisleitenden Fragestellungen Themen gewonnen. Frage: ‚Wie kann das lehr- und lernbar, handhabbar werden?'
(3) Diese Themen werden in einen unterrichtsbezogenen, schülerbezogenen Zusammenhang mit Hilfe der Lernfelder gebracht: Frage: ‚Was sollen/können Schüler wann lernen?'"[2570]

8.4.4.2 Die Gliederungsprinzipien

Das neue Konzept fand seinen Ausdruck auch in einer „Umstrukturierung" der Gesamtgliederung. Frommelt erläuterte diese in einem Anschreiben an die Beratergruppe, mit dem er die „bisher überarbeiteten Kapitel der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre als Diskussionspapiere" übersandte. Es wird nunmehr gegliedert nach

A) „Zielsetzungen der Gesellschaftslehre;
B) Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre;
C) Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre"[2571]

Teil C wurde im Verlauf der Erarbeitung umbenannt in „Inhalt und Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre"[2572]. Durch die Dreiteilung

[2569] Gespräch mit Mayer, II.

[2570] Schröder, J.: An die Mitglieder der Rahmenrichtlinien-Fachgruppe Gesellschaftslehre. 10. April 1979. S. 2. Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS.

[2571] Frommelt, B.: An die Mitglieder der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 6. Juni 1979. S. 1. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule)[1979/80]. Archiv HIBS).

sollte die in den ersten drei Fassungen gegebene Trennung zwischen allgemeinen Überlegungen und unterrichtspraktischen Teilen aufgehoben werden. Außerdem spiegelt die Gliederung auch die in der ‚Allgemeinen Grundlegung' vorgenommene Strukturierung wider.[2573]

Die Schreibergruppe entwickelte eine Graphik, die verdeutlichen sollte, welches die Prinzipien der neuen Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre waren.[2574] In zwei Publikationen stellten Teammitglieder sie vor. Frenz charakterisierte sie in seinem Aufsatz „Der neue Rahmenrichtlinienentwurf für Gesellschaftslehre in Hessen":

„Den politischen Orientierungsdaten entsprechend ruht der neue Entwurf der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre auf drei strukturierenden didaktischen Prinzipien, die untereinander verbunden und verschränkt werden:

(1) Strukturprinzip: Orientierung an den Zielen politischer Bildung (Zielorientierung)

(2) Strukturprinzip: Orientierung an Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhängen, Kategorien und Methoden, die von den Bezugswissenschaften benannt werden (Wissenschaftsorientierung)

(3) Strukturprinzip: Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Schüler für den Gesellschaftslehre-Unterricht (Schülerorientierung)."[2575]

Schröder/Mayer benannten als „didaktische Grundsätze für den Lernbereich Gesellschaftslehre: Schülerorientierung, Wissenschaftsorientierung, Zielorientierung, Problemorientierung, Offenes Curriculum, Soziales Lernen, Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde und ihre Koordinierung als Arbeitsschwerpunkte, Stufenbezug."[2576]

Bemerkenswert ist die unterschiedliche Interpretation durch Angehörige der Schreibergruppe. Insbesondere fällt auf, dass selbst die in der Graphik hervorgehobenen Grundprinzipien in unterschiedlicher Reihung aufgeführt werden. Der Erarbeitungsprozess bildet sich hier ab: Man

[2572] Vgl. z.B. die Klebefassung vom März 1980, die gedruckt im Mai 1980 dem Rahmenrichtlinienbeirat zur Diskussion vorgelegt wurde. (Gesellschaftslehre-Überarbeitung 79. Vorlagen Entwürfe. Archiv HIBS).

[2573] Besonders Frenz macht in der Plenumssitzung darauf aufmerksam. Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 16. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2574] Vgl. Anhang 8.

[2575] Frenz, Der Neue Rahmenrichtlinienentwurf für Gesellschaftslehre in Hessen, 1980, S. 20.

[2576] Mayer/Schröder, Die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre – Didaktische Perspektiven und Ergebnisse der Weiterentwicklung, 1972-1980, 1980, S. 68.

erstellte die Entwürfe unter großem Zeitdruck, in arbeitsteiliger Tätigkeit. In ca. zwanzig Tagungen, die in der Regel zwei- oder dreitägig waren, wurden die Ergebnisse koordinierte, neue Arbeitsaufträge verteilt. Die Abstimmung blieb oft Schröder überlassen.

Schon diese Bedingungen erschwerten einen umfassenden Konsens untereinander und verhinderten das Ausdiskutieren abweichender Positionen. Bedenken muss man außerdem, dass die Auswahl der Mitarbeiter bewusst in Hinblick auf die verschiedenen Fächer erfolgt war. Zudem scheint das Selbstverständnis der Teammitglieder nicht gewesen zu sein, ein abgestimmtes Ganzes zu schaffen. Mayer erläuterte das im Zeitzeugengespräch: „Unser Verständnis war, wir schreiben jetzt für das Ministerium. [Im Gegensatz zu den Autoren der früheren Fassungen] habe ich nicht mehr gesehen, daß ich eine Position durchbringen will – weder ich als Einzelperson noch ich als Vertreter einer Didaktik oder einer Zunft."[2577]

Die strukturierenden didaktischen Prinzipien lassen sich auch aus der Gesamtgliederung des Lernbereichs Gesellschaftslehre ablesen: Teil A (Zielsetzungen der Gesellschaftslehre) vertritt primär die Zielorientierung; Teil B (Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre) die Schülerorientierung, Teil C (Inhalt und Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre) die Wissenschaftsorientierung sowie die Vernetzung der Dimensionen untereinander. In Anhang 9 der Arbeit wird zur Verdeutlichung das ausführliche Inhaltsverzeichnis (der Fassung, die dem Rahmenrichtlinienbeirat zur Beratung vorgelegt wurde) wiedergegeben.

8.4.4.3 Abstimmungen während der Erarbeitung

In der Reihenfolge, in der die Teilkapitel und Unterthemen erarbeitet wurden, bildet sich eine Art Prioritätenliste ab. Bestimmt wurde der Arbeitsplan vom Ziel, die Rahmenrichtlinien vor Ende der Legislaturperiode, also spätestens im Jahr 1982, in die verbindliche Erprobung zu geben. Voraussetzung dafür war die Akzeptanz durch Beratergruppe, Rahmenrichtlinienbeirat, die zustimmungspflichtigen Gremien. Deshalb wurden Teiletappen des Arbeitsprozesses auch durch die Termine der Plenumssitzungen der Beratergruppe bestimmt. Oberste Priorität hatte die Erarbeitung der fachbezogenen Arbeitsschwerpunkte. Bereits Ende Mai 1979 wurden sie in einer Zwischenberatung mit einzelnen Fachvertretern diskutiert. Für die Plenumssitzung der Beratergruppe im Juli lag außerdem Teil A vollständig vor. Er orientierte sich stark an der ‚Allgemeinen

[2577] Gespräch mit Mayer, II.

Grundlegung', hatte vorrangig legitimatorischen Charakter und richtete sich, wie Schröder in der Plenumssitzung erläuterte, mehr an „die Legitimationsgremien als [an] die einzelnen Lehrer".[2578]

Hier hielten die meisten Mitglieder der Beratergruppe Kürzungen für möglich; v. Aretin meinte sogar, der gesamte Teil A könne „nach dem Durchgang durch die Legitimationsgremien abgestoßen werden."[2579] Aus Teil B lagen zu Juli-Sitzung die ebenfalls stark an der ‚Allgemeinen Grundlegung' orientierten Teilkapitel „Soziales Lernen" und „Offenes Curriculum" vor und aus Teil C die Kapitel „Lernfelder" und „Zusammenfassung der Fächer". Anhand des in der Zwischenberatung kaum umstrittenen „Arbeitsschwerpunkts Sozialkunde" sollte der Beratergruppe das entscheidende Kapitel „Vom Lernstoff zum Unterrichtsthema" erläutert werden.

Schon diese Beratung der ersten Zwischenergebnisse zeigte, dass die Schreibergruppe mit ihrer Skepsis recht behielt, dass „auch ein noch so vorsichtig formulierter koordinativer Plan" wenig Chancen hatte, „auf Zustimmung, zumindest nicht auf Ablehnung der Historiker und Geografen"[2580] zu stoßen. Dennoch versuchten Schröder und Frommelt, die Strategie Krollmanns aufgreifend, die nur schwer möglich erscheinende Akzeptanz dadurch zu gewinnen, dass man, ohne das Grundkonzept ganz aufzugeben, große Bereitschaft zeigte, einzelne Gruppen, an deren Zustimmung einem gelegen war, frühzeitig in den Diskussionsprozess einzubeziehen. Man bemühte sich sogar, deren Positionen zu antizipieren und sich bereits im Entwurf damit auseinander zusetzen. So wurden schon in der konstituierenden Sitzung der Schreibergruppe Hinweise fixiert wie: „Die ‚Grundwissen'-Diskussion muß aufgenommen und abgewehrt werden."[2581] Bei solchen Überlegungen wurde u.a. auf Schröders Versuch aus dem Jahre 1977, die Stellungnahmen der am Rahmenrichtlinienbeirat beteiligten, gesellschaftlich relevanten Gruppen zu systematisieren, zurückgegriffen. Er hatte damals die Hauptbedenken der Gruppen

[2578] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 16. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2579] Osterer: Protokoll der 6. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 31. Juli 1979. S. 17 (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2580] Schröder, J.: Protokoll der 7. Tagung der Teilgruppe Gesellschaftslehre vom 13. bis 17. 8. 1979. Ohne Datum. S. 1. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

[2581] Schröder, J.: Fortschreibung der Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre S I. 11. Januar 1979. S. 2. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

gegenüber den ‚Vorläufigen Plänen' zusammengestellt.[2582] Schwierigkeiten wollte man auch dadurch reduzieren, dass man „entscheidende Begriffe" sorgfältig „entfaltete"[2583].

Die arbeitsteilig entstandenen Entwürfe wurden vorab in der Schreibergruppe diskutiert; anschließend wurden sie anderen Gremien vorgelegt: Zuerst gingen die Papiere im Regelfall an die Rahmenrichtlinien-Fachgruppe. Ihr gehörten die meisten Autoren der ‚Vorläufigen Pläne' an sowie ein Kreis von Mitarbeitern des HILF, bzw. des Modellversuchs Regionale Lehrerfortbildung, die teilweise der ersten und zweiten Fassung der Rahmenrichtlinien nahe standen. Mayer und Schröder erinnern sich an intensive Diskussionen. „Diese Gruppe beklagte immer wieder: Ihr gebt zuviel nach, ihr gebt Positionen auf."[2584] Es kam auch vor, dass jemand aus Protest gegen die Kompromiss-Linie diese Gruppe verließ.

Anschließend wurden die Entwürfe der Beratergruppe Gesellschaftslehre vorgelegt, auch Teilgruppen (=Zwischenberatungen) oder einzelnen Professoren, die nicht dieser Gruppe angehörten. Unter anderem wurde auch Klafki um eine Stellungnahme zu Kapitel C 1 Lernfelder gebeten[2585]. Teilweise wurde auch mit den Teilnehmern von Fachleitertagungen diskutiert. Über die Diskussionen wurden jeweils Protokolle geführt, von denen sich eine beträchtliche Anzahl erhalten hat. An diesen Niederschriften orientierte man sich bei der Überarbeitung.

Aus den Protokollen der Tagungen der „Schreibergruppe" wiederum lässt sich entnehmen, wie man die Monita und Überlegungen Punkt für Punkt durchging: Zuerst suchte man in der Regel, ob die Hinweise an

[2582] Vgl. S. 735 in diesem Band.

[2583] Für Geschichte sind die folgenden Begriffe aufgelistet: „Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit als Zusammenhang, relative Chronologie und Epochengliederung, Strukturgeschichte, Ereignisgeschichte, Sozialgeschichte". (Schröder, J.: Fortschreibung der Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre S I. 11. Januar 1979. S. 4. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).).

[2584] Gespräch mit Mayer, II.

[2585] Seine handschriftlichen Notizen kommentiert Schröder: „Änderungsvorschläge übernommen". (C 1 Lernfelder. Papier mit Annotationen Klafkis. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).- Bereits in der Juni-Tagung der Schreibergruppe hatte man zu den Anmerkungen Klafkis festgestellt: „Schröder trägt die angemerkten Passagen vor; Änderungen im Sinne Klafkis erscheinen alle unproblematisch. Schröder legt eine geänderte Fassung vor (nächste Tagung)." Schröder, J.: Protokoll der 6. Tagung der Teilgruppe Gesellschaftslehre S I am 27./28. Juni 1979 im HILF, Reinhardswaldschule. 29. Juni 1979. S. 3. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).

irgendeiner Stelle der Entwürfe bereits berücksichtigt worden waren.[2586] Diese formale Überprüfung wurde den zu Grunde liegenden Intentionen der Diskutanten oft nicht gerecht. Zahlreiche Änderungsvorschläge wurden in die Entwürfe übernommen. In den Protokollen stehen dann Bemerkungen, die Vollzug signalisieren.[2587]

Mayer erinnert sich, dass häufig „taktisch verändert“[2588] wurde, dass also umgeschrieben wurde, ohne dadurch eigene Positionen zu beeinträchtigen. Es wurden aber auch solche Vorschläge berücksichtigt, die das Konzept veränderten. Mayer erläutert: „Das war nichts Persönliches; wir haben adressatenbezogen geschrieben. Herzblut ist da keines drin gewesen. Ich habe das niemals so gesehen, daß ich da eine Position durchbringen wollte, weder ich als Einzelperson, noch ich als Vertreter einer Didaktik oder einer Zunft.“[2589]

Häufig versuchte man, durch zusätzliche Erläuterungen Missverständnisse auszuräumen. Breiter dargestellt wurden auch Aspekte, von denen man aufgrund von Diskussionen annahm, sie könnten zur Verständigung über die Neufassung führen. In diesem Sinne resümiert Schröder eine vom Geschichtslehrerverband initiierte Podiumsdiskussion: „Im Kapitel ‚Zusammenfassung der Fächer‘ [...] muß an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden, was Gesellschaftslehre mehr an Politischer Bildung und Geschichtsbewußtsein entwickelt als durchaus innovierter, aber isolierter Geschichtsunterricht. Außerdem muß das Argument, daß sich die Arbeitsschwerpunkte durch didaktische Koordination gegenseitig stofflich entlasten, ausgebaut werden.“[2590] – Das Ergebnis solchen Vor-

[2586] Vgl. exemplarisch: Schröder, J.: Protokoll der 6. Tagung der Teilgruppe Gesellschaftslehre S I am 27./28. Juni 1979 im HILF, Reinhardswaldschule. 29. Juni 1979. S. 2f. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS): „Die Anwesenden sind für das ausführliche und genaue Protokoll [...] besonders dankbar. Sie gehen das Protokoll durch und halten folgendes fest:“ Es folgen Vermerke wie „Der Hinweis von Frau Hartung ist im Kap. A 4 „Schwerpunktübergreifende Lernziele“ im Lernziel 4.5. berücksichtigt.“ (Ebd., S. 2). Vgl. auch: „Der Hinweis von Herrn Pauly zum Begriff ‚berufliche Tüchtigkeit‘ und zum Ambivalenz-Problem dieses Begriffes ist durch den Einleitungssatz vor den Spiegelstrichen aufgefangen. Der Frage nach den Bedingungen für die Entfaltung der Persönlichkeit wird im Kap. A 2, S. 4f., nachgegangen.“ (Ebd., S. 2).

[2587] „Änderungsvorschlag zu S. 10 – ist geändert.“ (Schröder, J.: Protokoll der 6. Tagung der Teilgruppe Gesellschaftslehre S I am 27./28. Juni 1979 im HILF, Reinhardswaldschule. 29. Juni 1979. S. 3. (Gesellschaftslehre II. (Weiterentwicklung ?) 1979. Archiv HIBS).).

[2588] Gespräch mit Mayer, II.

[2589] Gespräch mit Mayer, II.

[2590] Schröder, J.: Vermerk über den Arbeitskreis „Geschichtsunterricht in Hessen – selbständiges Unterrichtsfach oder Arbeitsschwerpunkt im Lernbereich Gesellschaftslehre?“ auf der Tagung des Geschichtslehrerverbandes am 15. 9. 79 n Kassel. 20 September 1979. S. 4. (Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS).

gehens war, dass der Umfang der Entwürfe ständig zunahm. Als Grundsatz für die Überarbeitungen galt: „Es gibt gewisse Standards, die muß man deutlich machen und die sind nicht zu verlassen.“[2591]

8.4.4.4 Zwischenerfolge und ihr jähes Ende

Phasenweise schien es, als könne ein Durchbruch erzielt werden. Breite Anerkennung[2592] fanden z.B. die „Standards“, die Mayer im programmatischen Teil setzte[2593] sowie im Arbeitsschwerpunkt Geschichte und dessen Koordinierung mit Lernfeldern und Vorerfahrungen der Schüler.[2594] In Nuce wurde auf diese Weise eine historisch orientierte Didaktik der Gesellschaftslehre entwickelt. Schritt für Schritt, auch in der intensiven Auseinandersetzung mit den von Historikern eingebrachten Positionen, hatte sich Geschichte zum Leitfach entwickelt, allerdings innerhalb einer Gesellschaftslehre, die sozialwissenschaftlich orientiert war und das oberste Ziel, zur politischen Bildung künftiger Bürger beizutragen, nie ganz aufgegeben hatte.

Das Gewicht der historischen Dimension für die in der vierten Fassung entwickelte Konzeption von Gesellschaftslehre war wohl auch der Grund, weshalb Quandt schließlich davon sprach, dass das Konzept zu verteidigen sei. Im Kern akzeptierten auch Muhlack und v. Aretin die in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre enthaltenen sozialhistorischen, geschichtstheoretischen und geschichtsdidaktischen Überlegungen. In der

[2591] Gespräch mit Mayer, II.

[2592] Vgl. u.a. Schröder, J.: Vermerk über die Zwischenberatung mit den Vertretern der Historiker aus der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) am 7. 11. 1979 im HIBS. 12. November 1979. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS)

[2593] „Den hab ich in eigener Verantwortung machen können“. Gespräch mit Mayer, II. Außer Mayer taucht vor allem Schröder als Verantwortlicher für die programmatischen Teilkapitel auf. Frenz befasst sich vor allem mit seinem Arbeitsfeld politische Bildung. Allerdings tritt er auch in Erscheinung, als Kuhl-Greif von der Aufgabe überfordert ist, angesichts divergierender Fachpositionen, den Arbeitsschwerpunkt Erdkunde einigermaßen schlüssig zu formulieren.

[2594] Mayer schildert: „Die Großchronologie war der Rahmen. Die Frage war, wie kann man Päckchen bilden, daß die anderen Fächer sich andocken können.“ (Gespräch mit Mayer, II).
Die Überlegungen, die Mayer zusammen mit Pandel unter dem Einfluss Lucas entwickelt hatten, schlugen dabei immer wieder durch. Gleichzeitig sah Mayer sich immer wieder vor der Notwendigkeit, die Einwände der politisch als einflussreich eingeschätzten Historiker zu berücksichtigen.

Zwischenberatung vom 7. November 1979 stellten die beiden Sprecher der Historiker fest, „daß sowohl der Arbeitsschwerpunkt Geschichte als auch der Themenplan im Kapitel C 5 so bleiben können. Sie hätten keine Einwände mehr, die sich vorzutragen lohnten."[2595] Die beiden Wissenschaftler konstatierten, nach Maßgabe des Protokolls, „es wäre jetzt ihre Aufgabe, diese Zustimmung auch von den anderen Historikern aus der Beratergruppe zu erlangen. Gerade Herr Prof. Seier habe immer gedrängt, aus der Beratergruppe herauszugehen. Es wäre wichtig, ihn als Vertreter [...] zu gewinnen."[2596] Auch darüber, wie der Geschichtslehrerverband zu überzeugen sei, wurde gesprochen. Dabei fällt auf, in welch starkem Maße die Argumentationen der pragmatischen Ebene verhaftet bleiben. Sie wenden sich kaum einmal ins Grundsätzliche, setzen sich nicht mit den Prämissen der eigenen Forderungen und den über das Tagesgeschäft hinausgehenden Zielen auseinander, eröffnen deshalb keine Horizonte für bildungspolitische Entscheidungen und wollen das auch gar nicht.

Die Tagung der Beratergruppe Gesellschaftslehre vom 30. November 1979[2597] brachte aber eine erneute Wende. Aller Vorabstimmungen erwiesen sich als bedeutungslos: MDgt Schreiber bat die „Gruppensprecher der Fachvertreter um den Vortrag ihrer Einschätzung, um erfahren zu können, wieweit mit einem Konsens zu rechnen sei." In seinem Vortrag nahm v. Aretin die in der Zwischenberatung erteilte positive Einschätzung der von Mayer erarbeiteten Vorlage zurück. Er habe aus Gründen der „Arbeitsüberlastung" vor der Zwischenberatung nicht das ganze Papier lesen können. Teil C 6 habe nun die gewonnenen Ansätze für einen Konsens in Frage gestellt.

Die weitere Argumentation lässt die Begründung als wenig überzeugend erscheinen. V. Aretin verdeutlichte, dass das Problem ein ganz grundsätzliches sei: Die „Historikergruppe [sei] von der Vorstellung eines selbständigen Fachunterrichts mit Lehrern ausgegangen, die die Fa-

2595 Schröder, J.: Vermerk über die Zwischenberatung mit den Vertretern der Historiker aus der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) am 7. 11. 1979 im HIBS. 12. November 1979. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS).

2596 Schröder, J.: Vermerk über die Zwischenberatung mit den Vertretern der Historiker aus der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) am 7. 11. 1979 im HIBS. 12. November 1979. S. 1. (Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS).

2597 Zu dieser entscheidenden Sitzung liegt ein handgeschriebenes Verlaufsprotokoll vor. Mayer, U.: Handgeschriebenes Verlaufsprotokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. November 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS) und das offizielle Protokoll, das erst mit 8. Februar datiert ist: Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 6. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

kultas in Geschichte haben." In den Rahmenrichtlinien argumentiere man aber für Gesellschaftslehre-Unterricht „in einer Hand". Hinter der rigorosen Ablehnung dieses Unterrichts steckt die Sorge, die seit 1973 den Protest der Historiker mitverursacht hatte: „Wenn es einen Lehrer für die drei Fächer gebe, sei die wissenschaftliche Ausbildung in Frage gestellt. Konsequenzen beträfen die Universitäten, aber auch die Charakterisierung des Lehrers als eines wissenschaftlich ausgebildeten Fachmannes."[2598]

Ein zweite Grundanliegen der Historiker, das sich wie ein roter Faden durch die Diskussion gezogen hatte, wurde durch die Aussagen in C 6 ebenso empfindlich getroffen: Wenn in den „Schulplänen [...] nur etwa 50% von dem gelehrt werden [soll], was im Themenplan C 6 vorgeschlagen werde"[2599], so bestünde erneut die Gefahr, dass „Geschichte als Zusammenhang" aus dem Blick gerate, und die Beschäftigung mit Vergangenheit „ahistorisch" erfolge. Aus demselben Grund erfolgte Kritik am „System der Lernfelder"; es sei geeignet, „das notwendige zeitliche Nacheinander" zu verschleiern.

In die Diskussion kam auch die Stundentafel, die weniger Geschichts- als Erdkunde- und Sozialkundestunden ausweise. „Bei der vorliegenden Stundenzahl könne nur ein willkürlich ausgewählter Bruchteil erledigt werden. Geschichte würde zwangsläufig zur zusammenhanglosen Beispielsammlung."[2600] Damit war mit einem Male wieder die ganze Palette an Vorwürfen auf dem Tisch, die die Diskussion seit 1973 beherrscht hatte.[2601]

Krollmann betonte demgegenüber die „Notwendigkeit politischer Setzungen"; diese seien in Hessen vollzogen wollen. „Die Positionen

2598 Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 6. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2599 Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 6. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2600 Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 7. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

2601 In einer persönlichen Erklärung stellt Seier fest, dass er „den Entwurf in allen seinen Bestandteilen für nicht konsensfähig" halte. (Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 16. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS). Seine Vorbehalte betreffen die politischen Vorentscheidungen des Stufenbezugs, der Fächerintegration, der Zurückdrängung des Fachwissens, die Überbetonung des sozialwissenschaftlichen Ansatzes etc.

stünden sich gegenüber";[2602] sie seien nicht vermittelbar. Die handschriftliche Mitschrift des Protokollanten macht noch deutlicher, dass Krollmann zu weiteren Kompromissen nicht bereit war.[2603]

8.4.4.5. Grundlegende Strukturprobleme

In dieser Wende werden Grundprobleme sichtbar, die sich durch das gesamte Verfahren zogen: Wenn Wissenschaftler sich mit Lehrplanfragen befassen, tun sie das meist „nebenbei". Das heißt, dass es grundsätzlich an Zeit für intensive Auseinandersetzung und Diskussion fehlt.[2604] Dieses Grundproblem zeigte sich in allen Phasen der hessischen Curriculumrevision, in denen der Sachverstand der Hochschule in die Lösung schulbezogener Probleme mit eingebunden werden sollte. Weil bei begrenzter Zeit nur die Aspekte in den Blick genommen werden, die zentral das eigene Fach betreffen, bleiben andere, ebenfalls relevante Bereiche außen vor.

Dazu kommen, aufgrund der unterschiedlichen Lebens- und Sprachwelten, fast zwangsläufig Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Vertretern der Schule, der Kultusverwaltung und der Hochschule, für deren Bewältigung wiederum mehr Zeit notwendig wäre. Schon auf diese Weise entsteht ein kaum zu überwindendes Hindernis.

Ein weiteres strukturell bedingtes Verfahrensproblem wird deutlich: Kompromisse können nicht erzwungen werden, schon gleich gar nicht, wenn die Verfahrenswege nicht festgelegt sind: Krollmann war einerseits nicht bereit, von den politischen Setzungen zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (Fächerintegration, Gegenwartsbezug, Lernfeldstruk-

[2602] Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. S. 22f. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2603] Nicht ins offizielle Protokoll gehen Äußerungen ein wie: „Im übrigen dürfe man nicht erwarten, daß er sich etwa hinter einem mehrheitlichen oder einstimmigen Votum der Beratergruppe verstecken wollte" oder: „Es sei ein Plan unter der nicht ganz unbewußt gewählten Überschrift ‚Gesellschaftslehre' erarbeitet worden." und schließlich: „Es müsse jetzt produziert werden, denn sonst gehe die Legislaturperiode herum, ohne daß Rahmenrichtlinien vorlägen. Das möchte er sich nicht noch einmal leisten." (Mayer, U.: Handgeschriebenes Verlaufsprotokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 30. November 1979. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).).

[2604] Im konkreten Fall hatten auch die Geographen zum Zeitpunkt der Plenumstagung einzig „jene Ausschnitte behandelt, die unsere Fach direkt betreffen bzw. in denen wir von fachspezifischer Seite besondere Anliegen haben". (Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. Seite 9. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

tur) und vom Terminplan abzuweichen, andererseits stellte er fest, er wolle „noch möglichst viele Probleme ausgeräumt wissen."[2605] Dem politischen Zwang zum Kompromiss folgend, entschied man sich, wider besseres Wissen, erneut für Zwischenberatungen mit Kleingruppen. Wieder kam man sich in den Beratungen in Kleingruppen näher, wieder fühlte sich die Gesamtgruppe an die Kompromisse nicht gebunden. Die Zwischenberatungen konnten keinen Erfolg haben, weil ihr Status nicht geklärt war.

Als gescheitert kann man auch das von Krollmann bemühte Prinzip des ‚Neokorporatismus' ansehen. Die Grundbedingung traf nämlich nicht zu: die am Diskussionsprozess beteiligten Gruppen waren nicht an einem gemeinsamen Ergebnis interessiert. Zwar wollten alle in absehbarer Zeit zu Lehrplänen für den historisch-politisch-geographischen Bereich gelangen. Die damit verbundenen Zielsetzungen, die daran geknüpften Gruppeninteressen lagen aber weit auseinander. Diskurs- und Kompromissbereitschaft bestand nur in Ansätzen. Ein „konsensfähiges Papier" konnte so nicht entstehen.

Die Idee der Schreibergruppe, sich – wenn auch auf reflektierte Weise – auf die Ebene Unterricht zurückzuziehen, musste scheitern, eben weil die mit der Revision verknüpften Probleme zu große Bedeutung für die Beteiligten hatten: Die Wissenschaftler, speziell die Historiker, sahen nach wie vor den Bestand ihres Faches in Gefahr. Diese Angst konnte ihnen auch Krollmann nicht nehmen, wenn er bei seiner Eröffnungsrede der „Jubiläumstagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands" im September 1979 feststellte: „Niemand hat in der bisherigen Diskussion die Selbständigkeit der universitären Disziplinen bestritten.[2606] In der Hitze des Gefechts wird das gelegentlich übersehen. Ich betone nochmals, Geschichte, Politikwissenschaft und Geographie bleiben in den Universitäten selbstverständlich eigene Fächer, ebenso wie Psychologie, Jura und Pädagogik beispielsweise, deren Ergebnisse ja auch im Lernbereich Gesellschaftslehre eine Rolle spielen. Die Einbindung des Rechts-

[2605] Mayer, U.: Protokoll der 7. Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule). 4. Februar 1980. Seite 23. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]. Archiv HIBS).

[2606] Diesen Aspekt greift auch die Presseerklärung des Hessischen Kultusministeriums auf. Vgl. Pressereferat des Hessischen Kultusministeriums: Informationen. Geschichte ist Bestandteil der politischen Bildung. Kultusminister Krollmann bei der Jubiläumstagung der Geschichtslehrer Deutschlands in Kassel. 14. September 1979. (Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS).

unterrichts als Teil der politischen Bildung zeigt dieses deutlich."[2607] – Die Versuche, an der Gesamthochschule Kassel eine Gesellschaftslehre-Ausbildung zu etablieren, ließen die Alarmglocken nicht verstummen.

Ein weiteres Problem, mit dem das Verfahren belastet wurde, ergibt sich dadurch, dass Dispute die innerhalb der Wissenschaftsdisziplinen geführt wurden, sich auch auf die Diskussionen über die Curricula auswirkten. Am Beispiel der Geschichte verdeutlicht heißt das: Innerhalb der Geschichtswissenschaft waren neben die traditionell politik- und ereignisgeschichtlich ausgerichteten neue Fragestellungen und Konzepte getreten. Die Vertreter beanspruchten einen Paradigmenwechsel für die Gesamtdisziplin in Gang zu setzen. – Bei genauerem Hinsehen wiesen die neuen Ansätze ebenso beträchtliche Differenzen auf, wie die traditionellen. Die aus der Sicht ex post nahe liegende Lösung einer theoriegestützten Paradigmenerweiterung lag den damaligen Diskutanten fern. Innerhalb einzelner Universitäten und zwischen den Vertretern der unterschiedlichen Richtungen drohte phasenweise eine Zerreißprobe.

Die Parallelität zum Kampf um den Geschichtsunterricht wird sofort deutlich. Allerdings: Wie am Beispiel Muhlacks oder Wunders gezeigt, wiesen auch historische Sozialwissenschaftler den enthistorisierenden Zugriff der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zurück. Das heißt: Auch wenn man sich unter den Historikern nicht auf eine Positionen verständigen konnte, die Forderung, die Eigenständigkeit von Geschichte zu wahren, erlaubte es, die Unterschiede nicht thematisieren zu müssen. Eine Hilfe für die Konzeption der Rahmenrichtlinien konnte von den Historikern aus den genannten Gründen nicht kommen – es gab die durch den Kollektivsingular „die Historiker" behauptete Einheitlichkeit nicht.

Die Forderung nach „mehr Geschichte" wurde gestützt durch das Phänomen des steigenden geschichtlichen Interesses in der Öffentlichkeit. Es ist ein Interesse, das von der Vielfalt und Breite dessen lebt, was nunmehr unter Geschichte verstanden werden kann. Statt eines Paradigmenwechsels deutete sich, im öffentlichen Umgang mit Geschichte eher als in der Geschichtswissenschaft, eine Paradigmenerweiterung an. Die Vielzahl der alten und neuen für die Öffentlichkeit interessanten Fragestellungen erschwerte zugleich, dieses Interesse zu erklären und es in einen sinnvollen Zusammenhang mit der systematischen historischen Unterweisung in der Schule zu bringen. Die hierfür nötige Selbstreflexion

[2607] Grußwort des Ministers bei der Jubiläumstagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands am 14. 9 . 1979, 10. Uhr, Kassel. Seite 5. (Gesellschaftslehre Hochschule II. [1978/79]. Archiv HIBS).

der Disziplin, die Theoriediskussionen, auch die didaktische Reflexion standen noch aus.

Das Scheitern der vierten Fassung

Die weiteren Versuche, die Diskussionspapiere zur vierten Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zu bündeln, liefen ab wie die Bemühungen, die Entwürfe zu entwickeln und konsensfähig zu machen. Die Vorschläge der Autoren gingen als Diskussionsgrundlage an verschiedene Gremien, zahlreiche Gespräche wurden geführt, stellvertretend von Schröder, teilweise zusammen mit Frommelt und Dingeldey. Die sich ergebenden Stellungnahmen wurden in die Entwürfe eingearbeitet.[2608] Neue Gesprächspartner kamen hinzu.

Darunter waren Vertreter aus dem Rahmenrichtlinien-Beirat, von denen die Autoren sich Unterstützung im Beratungsprozess erwarten konnten:[2609] Frau Schulmerich von der GEW, Frau Wagner von der FDP, Herr Holzapfel von der SPD, Herr Jetter vom DGB. Im Vorfeld der ersten Plenarsitzung des Beirats zu dem Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wurde auch mit den vermuteten „Gegnern" gesprochen. Wieder wurde versucht, vorab Missverständnisse auszuräumen, Kompromisse möglich zu machen, insgesamt zu einem konsensfähigen Curriculum zu gelangen.

Die Vorlage und Diskussion des vierten Entwurfs vor dem Rahmenrichtlinienbeirat verlief in etwa ab, wie am Beispiel der dritten Fassung dargestellt.[2610] Die Schreibergruppe versuchte, unter Berücksichtigung der vorgebrachten Einwände, eine schlankere, lesbarere Fassung herzustellen.[2611] Man kam Einwänden entgegen, indem man z.B. Teil C ausdifferenzierte in „Teil C: Inhalte des Lernens in der Gesellschaftslehre" und

[2608] Vgl. hierzu: Schröder, J.: Bericht über Gespräche und andere Aktivitäten zu den „Diskussionspapieren zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre" nach der letzten Sitzung der Beratergruppe Gesellschaftslehre am 30. 11. 79. 5. Februar 1980. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [1979/80]. Archiv HIBS).

[2609] Teilweise liegen Vermerke über diese Gespräche vor. Vgl. z.B. Schröder, J.: Vermerk über eine Gespräch mit Frau Ruth Wagner, MdL, über die Diskussionspapiere Gesellschaftslehre am 13. 2. 1980 im Landtag. 14. Februar 1980. (Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [1979/80]. Archiv HIBS).
Diese Vermerke wurden auch an das Hessische Kultusministerium, manchmal an den Minister persönlich weitergereicht.

[2610] Vgl. hierzu die Aktenbestände: Rahmenrichtlinien-Beirat ab Januar 1978. Archiv HIBS, sowie die Aktenbestände des HKM zum Rahmenrichtlinien-Beirat.

[2611] Das Vorgehen ist ausführlich dokumentiert in weiteren Beständen des HIBS: Gesellschaftslehre 1980; Gesellschaftslehre Rahmenrichtlinien 1980; Stellungnahmen 1980; Überarbeitung des Gesellschaftslehre-Entwurfs; Varia [1978-1981.

„Teil D: Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre". Man versuchte dem Einwand, der Umfang sei zu hoch, Rechnung zu tragen, indem man unterschied zwischen den eigentlichen Rahmenrichtlinien, die dann „nur noch" 228 Seiten umfassten[2612] und dem sie in Teilen erläuternden Anhang[2613]. Alles war umsonst und musste umsonst sein, weil es den Willen zum Konsens nicht gab. Die Rahmenbedingungen, die einer Einigung entgegenstanden, hatten sich nicht geändert.

Keine Chancen auch für die fünfte Fassung

Auch die im April 1981 vorgelegte fünfte Fassung, „Staatsminister Krollmann erklärte, daß der Entwurf als Vorlage des Hauses anzusehen sei"[2614], konnte die Hürde des Rahmenrichtlinien-Beirats nicht nehmen. Der Plan wurde, wie Krollmann auf der letzten Sitzung des Rahmenrichtlinien-Beirats im September 1981 feststellte, „aus konträren Positionen abgelehnt, z.B. sowohl vom Kommissariat der Katholischen Bischöfe als auch von den Vertretern des DGB und der GEW."[2615] Krollmann sah sich genötigt, einen völlig anderen Weg zu beschreiten.

Im Sommer 1981 vollzog er eine Kehrtwendung für die hessische Curriculumentwicklung: Die Aufgabe die Pläne zu überarbeiten, wurde dem HIBS entzogen und ans Kultusministerium geholt. Es wurden aber keine externen Kommissionen bestellt. Die Erarbeitung der 6. Fassung vollzogen vielmehr Erwin Stein und hohe Mitarbeiter der Schulabteilung des Kultusministeriums.

[2612] Entwurf Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Stand 21. Mai 1980. Überarbeitung zur Vorlage am 29. 4. 1981. (Privatarchiv Schröder).

[2613] Entwurf Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Anhang zu den Teilen A bis D. Stand 21. Mai 1980. Überarbeitung zur Vorlage am 29. 4. 1981. (Privatarchiv Schröder).
Rahmenrichtlinien und Anhang zusammen ergaben wiederum ein umfangreiches, 362-seitiges, Konvolut.

[2614] Appel/Klöne: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinien-Beirats am 29. April 1981 im Hessischen Kultusministerium. 1. Juni 1981. Seite 1. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokoll. HKM 957/533).

[2615] Floßdorf-Drenkhan: Protokoll der Sitzung des Rahmenrichtlinien-Beirats am 16. 9. 1981 im Hessischen Kultusministerium. 30. Oktober 1981. Seite 5. (Rahmenrichtlinien-Beirat Protokoll. HKM 957/533).

8.5 Die Fassungen 6 bis 8 der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

8.5.1 Die Initiative Erwin Steins

Es hat den Anschein, dass Krollmann, wie bei der 'Allgemeinen Grundlegung' verfahren ist, um Legitimation durch die Beteiligung Steins zu erlangen. Die Akten bringen aber eine bislang nicht bekannte Vorgeschichte an den Tag:

Stein war ständig über den Entwicklungsstand der vierten Fassung informiert gewesen. Die Initiative hierfür ging vom Verfasser der 'Allgemeinen Grundlegung' aus. Frommelt und Dingeldey versorgten ihn, auf Wunsch des Kultusministers, mit den jeweils aktuellen Diskussionspapieren. Unmittelbare Briefkontakte mit Krollmann gab es im März und April 1981.[2616] Am 20. Mai 1981 legte Stein eine ausführliche, ablehnende Stellungnahme zur fünften Fassung der Rahmenrichtlinien vor, die zweigeteilt war: Auf etwa vier Seiten nahm er, unter zehn verschiedenen Gesichtspunkten, zum Entwurf Stellung. Er kritisierte dabei besonders die sozialwissenschaftliche Orientierung, die theoretische Ausrichtung, die zu geringe Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der in der 'Allgemeinen Grundlegung' festgehaltenen Überlegungen. Grundsätzliche Anerkennung fanden allerdings auch bei ihm die orientierten Ausarbeitungen Mayers.

Dennoch vermisste er ein Verständnis von Geschichte, wie es, nach seinem Verständnis, die hessische Verfassung, das Schulverwaltungsgesetz und nicht zuletzt die 'Allgemeine Grundlegung' nahe legen. Sozialkunde orientiere sich zu wenig an der „Werteordnung des Grundgesetzes", Erdkunde klammere die Länderkunde zu sehr aus, insgesamt spiele Grundwissen eine zu geringe Rolle.

Die im Folgenden zitierte Abschlussbemerkung der Bewertung deutet bereits auf den Schlussakt in der langen Entwicklungsgeschichte der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre hin: „Statt weiterer Äußerungen verweise ich auf die beiliegende Gliederung, die versucht, einen Weg zu zeigen, der für eine Neubearbeitung beschritten werden könnte. Daraus ist wohl zu entnehmen, daß eine bloße Um- oder Überarbeitung nicht

[2616] Nur die Daten, nicht der Schriftwechsel selbst sind, aufgrund der Bezugnahme Steins in seinem Anschreiben an Krollmann bekannt. Stein, E.: Herrn Staatsminister H. Krollmann. 20. Mai 1981 Seite 1. (Stellungnahmen 1980. Archiv HIBS).

ausreicht, wenn auch eine Reihe von Ausführungen des Entwurfs, vor allem aus den Teilen C 7, 8, 9 und D 1 – 4 mit gewissen Änderungen und Kürzungen übernommen werden können. Jedenfalls sollte die jetzige Fassung des Entwurfs zu den Akten gelegt und nicht weiter beraten werden."[2617] Es folgt ein 15-seitiger Entwurf, der in Teilen vorwegnimmt, was als 6. Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre im August 1981 vorgelegt wird.

Aus dem Anschreiben Steins geht eindeutig hervor, dass er mit diesem „Entwurf einer Gliederung unter inhaltlicher Änderung des Entwurfs des HIBS"[2618] nicht einer Bitte Krollmanns entsprach, sondern selbst initiativ geworden war. „Da mir nicht bekannt ist, zu welchem besonderen Problem Sie meine Äußerung wünschen, behandele ich die Problematik im allgemeinen."[2619] Bei einer Besprechung mit dem Minister, die postwendend für den 22. Mai 1981 angesetzt wurde, wollte er seine „grundsätzliche[n] Thesen [...] näher begründen".

Stein schreibt, diese Vorgeschichte ausblendend, in einer vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung publizierten Darstellung zur Gesellschaftslehre aus dem Jahre 1982: „Anfang Juni 1981, nach der Ablehnung des 5. Entwurfs durch den Rahmenrichtlinienbeirat [...] beauftragte der Hessische Kultusminister Hans Krollmann [...] mich mit der Aufgabe, einen neuen Entwurf unter Hinzuziehung von Angehörigen des Ministeriums zu erarbeiten, der konsensfähig sei."[2620]

8.5.2 Sieg der Pragmatik oder: Das Ende eines ehrgeizigen Projekts

Im Folgenden werden die Abläufe kurz skizziert, die zur schlussendlich am 23. Juni 1982 verabschiedeten achten Fassung der Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, führten..

Innerhalb weniger Wochen entwarf Stein die „Allgemeinen Grundlagen des Lernbereichs Gesellschaftslehre" und dazu, in Zusammenarbeit mit Ministerialräten der Schulabteilung, den „unterrichtspraktischen Teil" der Rahmenrichtlinien. Nur der unterrichtspraktische Teil wurde 1982 als Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre veröffentlicht. Ein nur eine einzige Seite umfassendes Kapitel 1 „Grundlagen des Lernbereiches Gesell-

2617 Stein, E.: Herrn Staatsminister H. Krollmann. 20. Mai 1981 Seite 4. (Stellungnahmen 1980. Archiv HlBS).

2618 Stein, E.: Entwurf einer Gliederung unter inhaltlicher Änderung des Entwurfs des HIBS. 20. Mai 1981. Seite 1. (Stellungnahmen 1980. Archiv HIBS).

2619 Stein, E.: Herrn Staatsminister H. Krollmann. 20. Mai 1981 Seite 1. (Stellungnahmen 1980. Archiv HIBS).

2620 Stein, Gesellschaftslehre, 1982, Seite 10.

schaftslehre" trat an die Stelle der von Stein verfassten „allgemeinen Grundlagen". Es verweist 1. auf die Verfassung des Landes Hessen, 2. auf das Hessische Schulverwaltungsgesetz und 3. auf die ebenfalls von Stein vorgelegte und bereits 1978 publizierte „Allgemeine Grundlegung der hessischen Rahmenrichtlinien[2621].

Die „Allgemeinen Grundlagen des Lernbereichs Gesellschaftslehre" waren, wie alle anderen grundsätzlichen Überlegungen vor ihnen, von den Gremien, politischen Parteien, Interessensverbänden heftigst kritisiert worden. (Die Hauptansätze des Textes sind in einer Publikation Steins „Gesellschaftslehre als fächerübergreifender Unterricht von Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde im Lande Hessen", erschienen beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, erhalten.[2622]) Krollmann und Stein entschieden sich, auf die Grundlegung zugunsten der knappen Verweise in einem ersten Kapitel zu verzichten.

Um Stellungnahmen zum unterrichtspraktischen Teil der Rahmenrichtlinien wurden einzig die mitarbeitenden Ministerialräte[2623] gebeten. Sie äußerten sich kurz zu den „didaktischen Grundsätzen"[2624] der Rahmenrichtlinien: Schülerorientierung, Wissenschaftsorientierung, Problemorientierung, Themenorientierung, Handlungsorientierung. Diese Grundsätze wurden aus der vierten/fünften Fassung adaptiert. Hinzu kam als weiterer Grundsatz die Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre. Dabei handelte es sich um ein besonderes Anliegen Rutz'. Rückäußerungen der Ministerialräte liegen auch zu „Lernzielen, Fertigkeiten und Qualifikationen im Lernbereich Gesellschaftslehre"[2625] vor. Aus der Kürze der Statements ist zu entnehmen, dass das Interesse an diesen Kapiteln relativ gering war. Das Hauptaugenmerk lag auf der Ausweisung eines verbindlichen Themenkatalogs für die drei Fächer. Die Geschichte betreffenden Entscheidungen werden im Folgekapitel kurz zusammengestellt.

2621 Vgl. S. 748 in diesem Band.

2622 Stein, Gesellschaftslehre, 1982.

2623 Die zentrale Rolle spielte Rutz. Im Zeitzeugengespräch äußerte er sich zur Qualifikation der beteiligten Ministerialbeamten. Sie bestand unter anderem darin, vor Jahren selbst Lehrer gewesen zu sein. Zudem verfügten sie über die ihrem jetzigen Aufgabengebiet entsprechende Verwaltungserfahrung (Gespräch mit Rutz).

2624 In der achten Fassung wurde sie in Kapitel 2, überschrieben mit „Didaktische Grundsätze und Unterrichtsorganisation" übernommen. Vgl.: Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Fulda 1982, S. 8.

2625 Die Überschrift dieses 3. Kapitels lautet in der Schlussfassung: Lernzielen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationsziele im Lernbereich Gesellschaftslehre" (Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Fulda 1982, S. 15).

Bei der Erarbeitung wurde auf die Vorschläge der Historiker aus der Beratergruppe Gesellschaftslehre zurückgegriffen.

Als Schlusskapitel der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre waren Hinweise vorgesehen auf „Möglichkeiten, die fachspezifischen Themen untereinander zu verbinden".[2626] Es handelt sich dabei um den kleinsten gemeinsamen Nenner,

- nachdem der situationsanalytische Ansatz der beiden von Haller und Wolf erarbeiteten Fassungen gescheitert war, der die Fächer nur noch in einer dienenden Funktion gesehen hatte,
- nachdem die Versuche der Integration ad acta gelegt waren, die Fassung drei bestimmt hatten, die von der Kassler Gruppe um Engelhardt erarbeitet worden war,
- nachdem auch die Bemühungen um Fächerkooperation, schließlich Fächerkoordination aufgegeben werden mussten, die von der am HIBS arbeitenden Gruppe vorgesehen waren.

Bei der Erarbeitung wurde zum Teil auf Vorarbeiten der vierten und fünften, zum Teil auch der dritten Fassung zurückgegriffen. Strittige Ansätze, wie die Lernfeldgliederung oder die theoriegestützte Begründung für die Koordination der Fächer, ließ man weitgehend fallen. Die sechste Fassung ist auf den 25. August 1981 datiert.[2627]

Eine Notiz über ein Gespräch zwischen Schröder und Holzapfel liegt vor, in der behauptet wird, der „Minister habe [Holzapfel gegenüber] zugegeben, daß er den neuen Text nicht gelesen habe, aber der Text gehe jetzt so heraus. Ihm komme es nur darauf an, daß er den 'Verfassungsvater' Stein hinter sich habe, dann bekomme er Gesellschaftslehre auch durch das Kabinett. Was tatsächlich im Entwurf stünde interessiere ihn kaum; Lehrer läsen Rahmenrichtlinien ja sowieso nicht."[2628] Dass der Minister die Bedeutung von Rahmenrichtlinien für die Schule recht gering veranschlagte, äußert er auch in der Rückerinnerung.[2629] Frommelt

[2626] In der veröffentlichten Fassung ist das Kapitel 5 überschrieben mit „Gliederung der Themenbereiche nach Jahrgangsstufen" (Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Fulda 1982, S. 15). Reste der „Lernfelder" haben sich erhalten im Ausweis der nun so genannten „Erfahrungsbereichen der Schüler".

[2627] Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I, 6. Fassung. (Gesellschaftslehre III. Nach dem Sündenfall 25. 8. 81. Archiv HIBS).

[2628] Schröder, J.: Vermerk über ein Gespräch mit Herrn MdL Holzapfel über Gesellschaftslehre am 27. 8. 81, 7.30 bis 8.00. 27. August. 1981. (Gesellschaftslehre III. Nach dem Sündenfall 25. 8. 81. Archiv HIBS).

[2629] Gespräch mit Krollmann.

bestätigt, dass das grundsätzlich die Sichtweise Krollmanns gewesen sei.[2630]

Ein verfahrenstechnisches Novum ist, dass die sechste Fassung zeitgleich an den Rahmenrichtlinienbeirat, an die Mitglieder der Beratergruppe Gesellschaftslehre Hochschule und an die zustimmungspflichtigen Gremien Hauptpersonalrat der Lehrer und Landeselternbeirat gesandt wird. Die in die Gremien des Neokorporatismus gesetzten Hoffnungen waren zunichte geworden; Vorabstimmungen wurde deshalb gar nicht erst versucht. Jetzt ging es nur noch darum, dem langen Ringen um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ein Ende zu setzen.

Konsens war nicht mehr das Ziel. Das zeigt auch die Art und Weise, wie das HIBS involviert wurde: Rutz händigt noch am 24. August ein Exemplar der neuen Rahmenrichtlinien an das bisher für die Lehrplanarbeit zuständige Institut aus. Er fordert aber keine Stellungnahme ein, erbittet nur „Hinweise auf Widersprüchlichkeiten und Fehler bzw. notwendige Detailkorrekturen"[2631]. Die Mitarbeiter fühlen sich brüskiert, ja verletzt. Dies wird in den Zeitzeugengesprächen ebenso deutlich[2632] wie aus den Akten.[2633]

8.5.3 Protest ohne Resonanz – Zustimmung ohne Diskussion

Das Vorgehen bei der Entwicklung der 6. Fassung löst Proteststürme bei allen bisherigen Reformträgern aus. Besonders die Fachgruppe Rahmenrichtlinien, die seit Jahren mit der Novellierung der Gesellschaftslehre-Pläne befasst war, äußert sich entsetzt über die Entscheidung, die Entwürfe ohne Beteiligung von Lehrern zu verfassen.[2634]

[2630] Gespräch mit Frommelt.

[2631] Schröder, J.: Vermerk über eine Besprechung mit Herrn MR Rutz, HKM zum Entwurf RR GL des Hessische Kultusministers (Stand 25. 8.81) am 24. 8. 19981, 12.00 bis 13.30. 25. August 1981. (Gesellschaftslehre III. Nach dem Sündenfall 25. 8. 81. Archiv HIBS).

[2632] Vgl. Gespräch mit Erika Dingeldey und Gespräch mit Frommelt.

[2633] Sowohl Dingeldey als auch Schröder nehmen ausführlich Stellung. (Dingeldey/Schröder: Anmerkungen zum Entwurf Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Sekundarstufe I vom 25. August 1981. 24. September 1981. (Gesellschaftslehre III. Nach dem Sündenfall 25. 8. 81. Archiv HIBS).

[2634] Kühnemund, B., Federführender der Fachgruppe Gesellschaftslehre: An den Hessischen Kultusminister. 5. September 1981. (Gesellschaftslehre HKM-Entwurf 25. 8. 1981. Archiv HIBS).

Auch die Politikdidaktiker reagieren in Stellungnahmen[2635] und Publikationen.[2636] Eine vehemente Kampagne initiiert Ingrid Haller für die GEW. Der Sammelband „Erziehung zur Unmündigkeit oder: Politische Bildung als Denkverbot“[2637] ist ein Ergebnis ihrer Initiative, daneben stehen Interviews in pädagogischen Zeitschriften[2638] und Protestveranstaltungen. – Ein Kuriosum ist, dass sich die SPD entschließt, gegen die Rahmenrichtlinien ihres Ministers zu opponieren.[2639]

Dennoch gelingt es den Kritikern nicht, die Öffentlichkeit oder auch nur die Lehrer längerfristig und effektiv zu mobilisieren, gegen die Aufgabe curricularer, auf Selbst- und Mitbestimmung ausgerichtete Ansätze Stellung zu beziehen. Als Ergebnis der Proteste kann gewertet werden, dass für die Schlussfassung der Rahmenrichtlinien die Steinsche Grundlegung der Gesellschaftslehre gestrichen wird.[2640]

Zustimmung zur Steinschen Fassung zeigen dagegen die Historiker der Beratergruppe. Ihr Anliegen, die Fächer in möglichst großer Eigenständigkeit zu belassen, hat sich weitgehend durchgesetzt. V. Aretin stellt z.B. fest, „erheblich besser geworden [sei der] Themenkatalog (Geschichte Seite 55-83). Hier sind die Gedanken der Beratergruppe aufgenommen und positiv weiterentwickelt worden.[2641] Mit diesem Themenkatalog läßt sich moderner Geschichtsunterricht gestalten.“ Er moniert lediglich, dass nicht festgelegt sei, dass alle Lehrer die „Fakultas für das betreffende Fach besitzen“. Auch die „Offenheit des Curriculums“ kritisiert er, die nach wie vor Auswahl und „Beliebigkeit der im Unterricht behandelten Themen bedeutet.“[2642] Der unterrichtspraktische Teil müsse noch überarbeitet werden. – Dass die Zustimmung unter den Historikern aber nicht einhellig war, geht aus internen Anmerkungen hervor,[2643] aber auch aus vereinzelten Publikationen. Kritisch äußern sich z.B. die Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann und Annette Kuhn.[2644]

Dennoch bleibt festzuhalten, dass sich dem Gesamturteil v. Aretins die meisten Stellungnahmen aus dem konservativen Lager anschließen.[2645] Noch einmal solidarisierte sich diese Gruppe, als am 31. Dezember 1981 das so genannte Oberstufenurteil des Hessischen Staatsgerichtshofs veröffentlicht wurde.[2646], das vorsah, dass in der Oberstufe des Gymnasiums eigenständiger Fachunterricht in Geschichte angeboten werden müsse. Daraus versuchten die Historiker und andere Interessensgruppen, die den traditionellen Geschichtsunterricht bewahren wollten, die Forderung nach einem völlig eigenständigen Fachunterricht Geschichte auch bereits in der Sekundarstufe I abzuleiten.

Von dieser Lesart war auch der zustimmungspflichtige Landeselternbeirat überzeugt. Über dessen massive Einflussnahme und Kritik auch noch an der siebten Fassung vom Dezember 1981 hat sich ein Protokoll vom 16. Januar 1982 erhalten. In der achten Fassung vom 15. Februar 1982 wurden die Monita des Landeselternbeirats fast vollständig umgesetzt. Dennoch stimmte das Gremium auch dieser 8. Fassung nicht zu.

***

Es gelang Krollmann also auch auf seinem letzten Weg nicht, einen Konsens über die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre herzustellen. In die verbindliche Erprobung ging schließlich die nochmalige Überarbeitung der Februarfassung. Verabschiedet war sie vom Kabinett worden, ohne Zustimmung des Landeselternbeirats. Die „Einundsechzigste Verordnung über Rahmenpläne“[2647] vom 23. 6. 1982 beendete die zehnjährige Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Erst im

2635 Vgl. z.B. Frenz, W.: Anmerkungen zum Entwurf Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Stand 25. August 1981. 14. September 1981. (Gesellschaftslehre HKM-Entwurf 25. 8. 1981. Archiv HIBS).

2636 Vgl. z.B. Mickel, Der schwierige Konsens, 1982.

2637 Haller, Erziehung, 1982.

2638 Haller, Vertritt der Landeselternbeirat die Interessen hessischer Eltern insgesamt, 1982.
Haller, Die Rahmenrichtlinien locken auch den letzten Lehrer nicht mehr hinter dem Ofen vor, 1981.
Haller, Neue politische Bildung in Hessen, 1981.

2639 Holzapfel, H.: Entwurf einer Stellungnahme zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre (Fassung 25. August 1981). Oktober 1981. (Gesellschaftslehre HKM-Entwurf 25. 8. 1981. Archiv HIBS).

2640 Vgl. hierzu auch: Stein, Gesellschaftslehre, 1982.

2641 Rutz erinnert sich nicht, die Vorlagen der Historiker genutzt zu haben. Sein Ausgangspunkt war die 5. Fassung der Rahmenrichtlinien. (Gespräch mit Rutz).

2642 Aretin, K. O. v.: Bemerkungen zum Entwurf Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Ohne Datum. [Eingangsstempel 16. November 1981]. (Gesellschaftslehre HKM-Entwurf 25. 8. 1981. Archiv HIBS).

2643 Verband der Geschichtslehrer Deutschlands – Landesverband Hessen: Herrn Dr. Joachim Schröder. 21. November 1981. Lissek schreibt an Schröder: „Ich kann nicht absehen, wie weit sich hier noch etwas retten läßt.“ (Gesellschaftslehre HKM-Entwurf 25. 8. 1981. Archiv HIBS).

2644 Bergmann/Kuhn, Abschied vom Aufbruch, 1982.

2645 Lediglich der Deutschen Lehrerverband Hessen lehnt die Entwürfe ab: Begründet wird die Ablehnung vor allem mit dem fünften Kapitel. Es sei nicht sichergestellt, dass die Fächer wirklich eigenständig blieben. (DLH: Stellungnahme zu dem Entwurf der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I (Stand 25. August 1981). (Gesellschaftslehre HKM-Entwurf 25. 8. 1981. Archiv HIBS).).

2646 Hessischer Staatsgerichtshof, Urteil vom 30. 12. 1981, P.St. 880 (Hessischer Staatsanzeiger, 1982, S. 150).

2647 Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 35 (1982). Seite 416.

Jahre 1996 wurden sie von der nächsten Generation abgelöst. Der „kleinste gemeinsame Nenner", wie Rutz „seine Pläne" Gesellschaftslehre nennt, hat sich, nach seiner Einschätzung, also bewährt.

9. Resümee und Ausblick

9.1 Die Phasen der curricularen Reformen in Hessen

Vorab werden die Ergebnisse der Rekonstruktion der curricularen Reform in Hessen zwischen 1967 und 1982 resümiert.

1967/68: Hessen im Vorfeld der großen Schulreform (einschließlich der Sondierungsphase für die curriculare Reform)

Hoffnungen auf den Ansatz Robinsohns

Die Berufung Hamm-Brüchers zur Staatssekretärin im Hessischen Kultusministerium war mit dem Ziel erfolgt, die als drängend empfundene Gesamtreform des Schulwesens zu planen und zu organisieren. Durch die Modernisierung der Strukturen und Inhalte sollte sowohl die wirtschaftliche Weiterentwicklung unterstützt als auch die „Bürgerrecht Bildung" gewährleistet und damit die Demokratisierung unterstützt werden. Ein weitreichender Konsens zeichnete sich ab, dass das Schulsystem dazu in Richtung auf die (integrierte) Gesamtschule verändert werden müsse und dass parallel eine grundlegende Reform der Inhalte nach den neu entwickelten curricularen Prinzipien erfolgen müsse.

Die Hoffnungen Hamm-Brüchers lagen auf den Mitarbeitern des neu gegründeten Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, zu denen sie enge Kontakte hatte, speziell auf Saul B. Robinsohn, der mit seinem Werk „Bildungsreform als Reform des Curriculum" den Weg zu einer wissenschaftsnahen, mit gesellschaftlicher Realität vernetzten Schulreform zu weisen schien. Aufgabe der Schule sollte es sein, den Schülern die Qualifikationen zu vermitteln, die sie in ihrem späteren Leben brauchten. Die Gesellschaftswissenschaften, voran die Soziologie, sollten die notwendigen Qualifikationen empirisch erheben. Die Bildungswissenschaften sollten durch die Formulierung entsprechender Lernziele und durch die adäquate Zuordnung von Inhalten und Methoden für den Aufbau dieser Qualifikationen in der Schule sorgen.

Die Konzentration auf die Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts ist ein Indiz für die Einschätzung Hamm-Brüchers, dass traditioneller orientierte Wissenschaftler nicht in der Lage seien, das anstehende Problem zu

lösen. Aus diesem Grunde gehörte z.B. Wolfgang Klafki ursprünglich nicht zum Kreis der von Hamm-Brücher Angesprochenen.

Auch für die Organisation suchte die Staatssekretärin nach alternativen Wegen. Ihr Ziel war, die Kooperation zwischen Wissenschaftlern, der Verwaltung und den später von der Reform Betroffenen, also Lehrern, Eltern und Schülern, zu initiieren. Es fällt auf, dass sie dabei auf Regelungen weitgehend verzichtete. Damit unterblieb aber auch eine Auseinandersetzung mit der neuen Kooperationsform. So nahmen an den Konferenzen der Sondierungsphase zwar, wie von ihr geplant, die Vertreter der drei Gruppierungen teil. Der Ablauf der Tagungen folgte aber traditionellen Mustern: Ein Referent stand einer großen Gruppe von Zuhörern gegenüber; die Plenardiskussion forderte den Einzelnen wenig heraus, sich am Entscheidungsprozess zu beteiligen.

Die Konferenzen der Sondierungsphase machten sehr schnell deutlich, dass die Konzepte der Wissenschaftler in sich noch nicht ausreichend stimmig waren, dass eine beträchtliche Diskrepanz zwischen den wissenschaftlichen Überlegungen und den in der Praxis zu bewältigenden Problemen bestand. Aus der Betrachtung ex post wird zudem sichtbar, dass dem Versuch, Curriculumrevision unter erheblicher Beteiligung von Wissenschaft zu planen,[2648] auch die innerwissenschaftlichen Strukturen entgegenstanden: Es lag nicht im Interesse der Wissenschaftler des Max-Planck-Instituts, die Umsetzbarkeit ihrer Überlegungen am hessischen Beispiel zu überprüfen, mit der Konsequenz, eventuell Modifikationen und Erweiterungen am eigenen Konzept vornehmen zu müssen.

Neben solch grundsätzlichen, auf Fragen des Theorie-Praxis-Bezugs reduzierbaren Schwierigkeiten stand als Problem, dass die curriculare Beratung im „Nebenamt" zu leisten gewesen wäre. Auch innerwissenschaftliche Kommunikationshürden zwischen den Disziplinen und zwischen Vertretern verschiedener Positionen wurden sichtbar. Bereits im November 1967 wusste die Staatssekretärin, dass der Versuch gescheitert war, hessische Curriculumrevision unter der Verantwortung des Max-Planck-Instituts zu organisieren. Dies teilte sie in einer Vorlage ihrem Minister mit.[2649]

[2648] Die Beobachtungen lassen sich generell auf Politikberatung durch Wissenschaft übertragen.

[2649] Arbeitspapier zur Lehrplanreform. Vorlage für den Minister. 21. November 1967.

Klafki als Kompromisskandidat

Daraufhin traf Schütte die Entscheidung, den Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki mit der Verantwortung für die Revision zu betrauen. Ob Klafkis Positionen mit den bislang vorgestellten curricularen Überlegungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin vereinbar waren, wurde nicht offen diskutiert, nicht im Ministerium und nicht auf den Curriculumtagungen. Klafkis Formel vom „pragmatischen Kompromiß" stand ungeprüft im Raum.

Er erarbeitete den so genannten „Stufenplan zur Curriculumreform". Grundlage waren sein Einblick in den wissenschaftlichen Diskussionsstand und seine Erfahrungen bei der Erarbeitung der Hauptschulrichtlinien in Nordrhein-Westfalen. Ihm fehlte jedoch die Kenntnis des bisherigen Verlaufs der Sondierungsphase und das Detailwissen zu spezifisch hessischen Anliegen wie der ‚Politischen Bildung'. Mit seinen Verfahrensvorschlägen rief er deshalb Gegner auf den Plan, die für ihn zunächst nicht erkennbar waren und sich vorerst auch nicht zu erkennen gaben.

9.1.2 Phase der ‚Vorbereitenden Kommission' (1968/69)

Die ‚Vorbereitende Kommission' hatte die Aufgabe, den ‚Stufenplan' zu diskutieren, zu präzisieren und ihn zu einem Plan auszubauen, an dem sich die weitere Arbeit am Curriculum orientieren konnte.

Die Zusammensetzung dieser für die Weichenstellung entscheidenden Kommission erfolgte nicht ohne Einflussnahmen. Auswirkungen hatten auch die bildungspolitische Entscheidung für eine Besetzung mit Wissenschaftlern, Verwaltungsfachleuten und Lehrern sowie die finanzpolitisch motivierte Beschränkung vorrangig auf hessische Beamte. – Klafki scheint nicht gewusst zu haben, dass über die Gruppe der Lehrer von dritter Seite versucht wurde, eigene Positionen durch die Beteiligung von Protagonisten zu verankern: Ehrhardt brachte einige seiner „Mitarbeiter" in der Kommission unter.

Das Grüne Papier: Problemaufriss statt Leitpapier

Die Zusammensetzung der Kommission entwickelte eine Eigendynamik, die sich ex post vermutlich deutlicher erkennen lässt, als im Arbeitsprozess. Damals scheinen die Wissenschaftler ganz selbstverständlich von ihrem Führungsanspruch ausgegangen zu sein. In enger Orientierung am ‚Stufenplan' Klafkis entwickelten sie ein Gesamtkonzept für die Curriculumarbeit; die Ausarbeitung der Teilkapitel wurde einzelnen Mitarbeitern

übertragen. – Die Lehrer stellten den Anspruch der Wissenschaftler nicht in Frage. – Jedes Mitglied erfüllte zuerst einmal die ihm zugewiesene Aufgabe. Der inhaltliche Diskurs wurde nicht besonders intensiv geführt; Positionen wurden nicht abgeglichen, nicht ausdiskutiert. Damit sind auch die Aussagen in den einzelnen Teilkapiteln des ‚Grünen Papiers' nicht aufeinander bezogen. Wie Minderheitsvoten nehmen sich die „Anhänge" der Fachleiter zu den Hauptkapiteln aus.

Ex post lässt sich erkennen, dass mit den Beiträgen Hartwigs und Fackiners der Dissens, der die spätere Arbeit der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' bestimmt, bereits angelegt ist: „Erarbeitung eines Gesamtcurriculums durch hauptamtliche Mitarbeiter" oder „Curriculuminnovation durch sehr früh einsetzende Basisarbeit".

Wie das ‚Grüne Papier' als Abschlussbericht der ‚Vorbereitenden Kommission' und als Leitpapier für die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne', so steht das „Curriculumparlament" vom April 1969 an der Nahtstelle zwischen den beiden Phasen: Klafki präsentierte das ‚Grüne Papier' gut 80 Vertretern aus Wissenschaft, Politik, Schule und Gesellschaft. Die Grundprobleme basisdemokratischer Beteiligung werden hierbei sichtbar: Manchen der Beteiligten mangelte es schlicht an Vorwissen. Eine beratende Expertenrunde wurde nicht tätig; weder der „Ehrengast" Robinsohn noch die persönlichen Berater des Kultusministers ergriffen die Initiative. Daraus lässt sich der Schluss ableiten, dass Beratung für einen komplexen Prozess, wie die Curriculumreform eines Landes, im Nebenamt nicht funktionieren kann.

Klafki verfolgte bei dieser Tagung sichtlich die Strategie, Legitimation für das Grüne Papier der ‚Vorbereitenden Kommission' einzuholen. Dem dienten – teilweise fragwürdige – Bezugnahmen auf Robinsohn, dem diente die gesamte Tagungsplanung. Das ‚Grüne Papier' konnte die Rolle eines Rahmen für die Fortsetzung der Arbeit aber nicht erfüllen; es war eben nicht mehr – aber auch nicht weniger – als ein Problemaufriss.

Erst Lingelbach machte für die konstituierende Sitzung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' im Juni 1969 den Versuch der Präzisierung hin zu einer Aufgabenstellung für die Mitarbeiter.

9.1.3 Phase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' (1969-1971)

Die ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' war eine weit über 100 Mitglieder umfassende, sehr heterogene Gruppe, die die Aufgabe hatte, in Zweijahresfrist Curricula für Hessen zu erarbeiten.

Wieder sollten Schule, Hochschule und Verwaltung vertreten sein, ebenso bestimmte Institutionen der Lehrerfortbildung. Alle Schulformen, alle Fächer wollte man repräsentieren; auf Fachwissenschaftler verzichtete man dagegen bewusst. – Wieder standen hinter manchen Besetzungen bewusste Einflussnahmen.

Die Voraussetzungen, die die einzelnen Teilnehmer mitbrachten, waren sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede eröffneten informierten Gruppen Steuerungsmöglichkeiten. Auf diese Weise wurde die Abweichung von der durch die ‚Vorbereitende Kommission' erarbeiteten und durch Lingelbach präzisierten Vorgehensweise in die Wege geleitet. Die Umorientierung ging auf eine Initiative der Gruppe Hartwig zurück, die sich, u.a. als „Mitarbeiter" Ehrhardts, bereits intensiv mit Fragen der Curriculumrevision befasst hatte.

Juni 1969: Umorientierung der Ausfgabenstellung: Entwicklung von Methoden zur Gewinnung allgemeiner Lernziele

Statt in Lernbereichsgruppen, aufbauend auf den Vorarbeiten der ‚Vorbereitenden Kommission', allgemeine und fachspezifische Lernziele zu ermitteln, wollte man vorab nach Methoden zur Gewinnung allgemeiner Lernziele suchen. Dabei herrschte Einigkeit, dass das oberste Lernziel, wie vom ‚Grünen Papier' empfohlen, Emanzipation sein sollte. „Das bedeutet: der Wert eines Lernzieles wird letztlich daran gemessen, inwieweit es innerhalb des organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern."[2650]

Neben den von der Kommissionsleitung favorisierten, von der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik her entwickelten Weg, Lernziele aus vorliegenden didaktischen und methodischen Texten abzuleiten, trat der Normenansatz der Gruppe Rauschenberger, die versuchte allgemeine Ziele aus dem obersten Lernziel Emanzipation abzuleiten und der von Fackiner und Hartwig vorgedachte, von der Gruppe Hartwig präzisierte situationsanalytische Weg.

[2650] Bericht der ‚Vorbereitenden Kommission' unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. Seite 36. (Bibliothek des HILF).

Zum situationsanalytischen Ansatz

Ausgangspunkt waren hier gesellschaftliche Situationen, in denen Kinder sich in ihrem gegenwärtigen und späteren Leben „verhalten" mussten. Diese Situationen sollten analysiert und in ihrer Komplexität erschlossen werden. Dem diente der kritische Bezug auf die Ergebnisse der Wissenschaften, der allerdings zu erweitern war durch ideologiekritische Fragestellungen. So betrachtete man auch Erscheinungen in ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit, die auf den ersten Blick individuell, konkret und personal wirken. „Alles hängt mit allem zusammen", ist die Devise.

Der situationsanalytische Ansatz ist notwendigerweise fächerübergreifend, ihm entspricht die Projektmethode. Die Orientierung an Prozessen steht in seinem Mittelpunkt, nicht der Blick auf fertige Ergebnisse. In den Prozessen konkretisieren sich die Ziele, auch und vor allem das oberste Lernziel Emanzipation. Emanzipation verweist in ihren individuellen Komponenten in das Feld der Sozialisation, in ihrer gesellschaftlichen Dimension auf Demokratisierung und damit auf die Prozesse der Selbst- und Mitbestimmung.

Im Ergebnis sollen situationsanalytisch ansetzende Unterrichtseinheiten zu Aufklärung führen, über sich selbst, über das Leben in der Gesellschaft, über Gesellschaft als Totalität. Der Ansatz enthält, weil nach dem damaligen Verständnis Aufklärung Emanzipation impliziert, notwendig gesellschaftskritische Momente. Wirksam werden diese in der Methodentrias Befähigung zur Analyse, zur kritischen, bewussten Stellungnahme und zur engagierten, emanzipatorischen Handlung.

Diese Überlegungen des situationsanalytischen Ansatzes sind von Bedeutung für die Phase der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' und für die Arbeit an den Rahmenrichtlinien, solange diese unter der Verantwortung von Haller und Wolf erfolgte. Abgeschwächt wirksam bleibt der Ansatz in der dritten Überarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1976 und im Modellversuch regionale Lehrerfortbildung. Ansatzweise wirkt er noch fort bis in die Fassungen der Gesellschaftslehre-Rahmenrichtlinien von 1980 und 1981.

Sehr früh wird der situationsanalytische Ansatz bereits zusammengedacht mit partizipatorischen Formen der Curriculuminnovation. Ihr Ziel ist, die Lehrer mit Hilfe einzelner Beispiele (Projekte oder Materialpakete) zu befähigen, Unterricht entsprechend des Ansatzes zu planen und so die intendierten Aufklärungsprozesse in Gang zu setzen.

Dieses Modell stieß aus vielen Gründen auf das Unverständnis, das Misstrauen und die Ablehnung anderer Kommissionsmitglieder. Das Scheitern des Diskurses innerhalb der Kommission, das sich bereits in den beiden ersten Phasen der Curriculumrevision abgezeichnet hatte, wird am Beispiel des situationsanalytischen Ansatzes noch deutlicher. Auf gegenseitige Verständigung ausgerichtete Gespräche wurden weder zwischen der Kommissionsleitung und der Gruppe Hartwig noch zwischen den Methoden-Gruppen geführt. Der Historiker ist von der Beantwortung der Frage dispensiert, ob eine konsensorientierte Kommunikation sachlich überhaupt möglich gewesen wäre. Folgt man dem Urteil Hamm-Brüchers schließt sich Verständigung eher aus. Folgt man Klafki und Lingelbach, auch Hartwig, wäre eine Abstimmung von der Sache her denkbar gewesen, nicht aber von der Bereitschaft her, aufeinander zuzugehen.

In der damaligen Zeit gab es auf jeden Fall keine ausdiskutierten Kompromisse. Die Kommissionsleitung vermied so weit wie möglich, sich für eine Alternative zu entscheiden. Zugleich begegnen taktische Varianten von Teilgruppen, um die jeweils eigene Position durchzusetzen, ohne sich dem Diskurs aussetzen zu müssen. „Befriedende" Scheinkompromisse wurden (z.B. im Perspektivplan) geschlossen. – Dieser Befund trifft bis zur Entpflichtung der Klafkikommission zu.

Weitgehend durchsetzen konnte sich schließlich der situationsanalytische Ansatz. Ingrid Haller übernahm die ihr von Ehrhardt angebotene Funktion in der Abteilung Schulplanung des Hessischen Kultusministeriums. Dies ergab die Möglichkeit, den Ansatz mit politischen und verwaltungsinternen Mitteln zu unterstützen. Auf diesem Weg wurde er zwar nicht verabsolutiert, aber legitimiert.

Auch die Kommissionsleitung agierte mit taktischen Maßnahmen; allerdings fehlte ihr zunehmend die Machtbasis zur Durchsetzung: Beispiele wären die Festlegung auf den „Ansatz Rülcker" im Perspektivplan, in dem die anderen Methoden nur noch Nebenrollen einnahmen, der Versuch, die Projektphase zu nutzen zur Entscheidung für den Ansatz Rülcker, das Bemühen, den Perspektivplan über die BTZ-Projekte zu verwirklichen, das Bestreben, die Curriculumgruppe am BTZ der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' unterzuordnen.

9.1.4 Phase der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien (1970-1972)

Ab dem Regierungswechsel im Oktober 1969 gerät die Curriculumrevision als Politikum in den Blick. Dafür gibt es mehrere Gründe: Die Bildungspolitik wird als relevant für das Wählerverhalten eingeschätzt.[2651] Das zeigt sich u.a. im „Große[n] Hessenplan Hessen ‚80", mit dem der neue Ministerpräsident Osswald sich sowohl in die Kontinuität seines Vorgängers Zinn stellen als auch zeigen wollte, dass eine neue Ära anbricht.

Der Hochschulentwicklungsplan und der Schulentwicklungsplan des Hessischen Kultusministeriums sind beredtes Zeugnis. Der Ministerpräsident setzte sein Kabinett einem hohen Erfüllungszwang aus: Er wollte nach einem Jahr Regierungsverantwortung detailliert Bilanz ziehen und zeigen, wie die Regierungserklärung „erfüllt" worden war.

Die herausragende Bedeutung der Bildungspolitik brachte es aber gleichzeitig mit sich, dass die Bildungsbürokratie besonders sensibel auf landespolitische Rahmenbedingungen reagieren musste. So erklärt sich das Taktieren rund um die Auflösung der Klafkikommission zu einem Gutteil aus den bevorstehenden Neuwahlen, bzw. nach den Wahlen aus dem schlechten Wahlergebnis der SPD. – Die Entscheidung, die Curriculumrevision wieder in die Verantwortung des Ministeriums zurückzuholen, war aber gefallen.

9.1.4.1 Kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien im HKM

Zwischen den Abteilungen setzte ein Ringen um den konkreten Einfluss auf die Lehrplanarbeit ein. Die traditionellen Referate der Schulabteilung konkurrierten mit der unter v. Friedeburg neu errichteten Planungsabteilung. Zug um Zug gelang es Ehrhardt und Haller, die Verantwortung in ihrer Abteilung zu verankern.

Das Prinzip „Vorläufigkeit und Verbindlichkeit", das die Rahmenrichtlinienarbeit aus mehreren Gründen bestimmte, beinhaltete auch die Möglichkeit, das situationsanalytische Vorgehen, das exemplarisch in den Plänen für Gesellschaftslehre, Deutsch und ästhetische Erziehung praktiziert wurde, sukzessive auf die anderen Bereiche auszuweiten. Diese Vorstellung war zumindest intern eine Zielperspektive der Verantwortlichen.

Die kurzfristige Entwicklung von Rahmenrichtlinien war zahlreichen Zwängen ausgesetzt, die flexibles Reagieren notwendig machten, echte und Scheinkompromisse erzwangen. So mussten z.B. den einzelnen Rahmenrichtliniengruppen große Freiräume eingeräumt werden; das heißt, die Pläne für die einzelnen Fächer konnten sich konzeptionell stark unterscheiden. Die Hinweise aus der „Aufgabenbeschreibung für Rahmenrichtliniengruppen" zur Berücksichtigung der sozialen Determiniertheit einzelner Schüler, zur Differenzierung, zur kompensatorischen und emanzipatorischen Zielsetzung für Unterricht und Erziehung wurden in manchen Plänen beachtet, in anderen nicht.

Ursprünglich war auch die Zusammensetzung der Rahmenrichtliniengruppen Ausdruck des Kompromisses zwischen den Abteilungen. Am Beispiel der Fachgruppe Gesellschaftslehre lässt sich zeigen, dass sich die Teams zunehmend homogener entwickelten. Ähnliche Prozesse sind auch für andere Gruppen anzunehmen.

9.1.4.2 Interne Begutachtung der Rahmenrichtlinien-Entwürfe

Die erste Präsentation der Ergebnisse ergab die grundsätzliche Akzeptanz für das Konzept der Rahmenrichtlinien. Das Prinzip „Vorläufigkeit und Verbindlichkeit" sowie die Stufenorientierung wurden nicht kritisiert. Wenn Kritik geübt wurde, dann vor allem an den am situationsanalytischen Ansatz orientierten Plänen, am meisten an den integrativ angelegten Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Die meisten Proteste löste die Aufhebung der traditionellen Fächer aus. Besonders gegen die Integration von Geschichte in Gesellschaftslehre erhoben sich viele Stimmen.

Kritik am Arbeitsfeld Geschichte

Dezidierte Kritik kam von der Gymnasialabteilung des Kultusministeriums und von den Fachkonferenzen einiger Gymnasien: Der historische Bereich werde ahistorisch behandelt; historische Entwicklungen mit der vielfältigen Verschränkung von Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und politischer Geschichte kämen nicht mehr vor, ebenso wenig die detaillierte Auseinandersetzung mit einzelnen Epochen. Ein Empfinden für die Dimension Zeit könne sich, auch wegen des fehlenden chronologischen Durchgangs, nicht entwickeln. Überzogene Entpersonalisierung sei ebenso falsch wie zu starke Orientierung der Geschichte an „großen Män-

[2651] Von großer Bedeutung hierfür war die Regierungserklärung des Bundeskanzlers Willy Brandt vom 28. Oktober 1969, in der dieser feststellte: „Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung stehen an der Spitze der Reformen, die es bei uns vorzunehmen gilt." Regierungserklärung Brandt, zitiert nach Furck, C.-L., Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen, 1998, Seite 252.

nern". Geschichte würde nur für punktuell ansetzende soziologische oder politische Fragestellungen genutzt, deren Beantwortung eigentlich ein fundiertes historisches Wissen voraussetzen würde. Dieses werde aber nicht vorab kontinuierlich aufgebaut. Man hoffe vielmehr darauf, historische Kenntnisse und Einsichten situationsbezogen entwickeln zu können.

In ähnlicher Weise werden die Forderungen der Richtlinien nach Ideologiekritik problematisiert und die Funktionalisierung von Geschichte für politische Aktionen (über die Motivkette historisch geworden, deshalb veränderbar).

Auch die spätere verfassungsrechtliche Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wurde bereits durch den Hinweis auf Art 56 der hessischen Verfassung antizipiert, der die „Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit" und den Beitrag des Geschichtsunterrichts hierzu thematisiert.

Einzelne Stimmen wurden gegen die Dominanz der ‚Politischen Bildung' innerhalb der Gesellschaftslehre laut und gegen das zugrunde liegende Gesellschaftsverständnis. Eine andere Stellungnahme machte darauf aufmerksam, dass Konflikte mit den Eltern drohen, weil Konventionen hinterfragt und kritisiert werden sollen. Wieder eine andere stellte fest, dass positive Identifikationsmöglichkeiten kaum geboten werden. Auch, dass sowohl Kinder als auch Lehrer überfordert sein könnten, wurde befürchtet. Problematisiert wurde u.a der große Spielraum, den der einzelne Lehrer dadurch erhielt, dass die verbindlichen Lernziele weitgehend inhaltsfrei gefasst waren. – In der Sache ging die spätere öffentliche Diskussion um die Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre kaum über diese bereits in den ersten Stellungnahmen markierten Felder hinaus.

Die Rahmenrichtliniengruppen versuchen, die Beanstandungen noch vor der Drucklegung zu berücksichtigen. Viele der kritisierten Passagen blieben wegen des Zeitdrucks, oder weil sie Essentials betroffen hätten, aber erhalten.

Expertenanhörung: Historiker zu den Entwürfen der Rahmenrichtlinien

Eine Sonderstellung nimmt die Beurteilung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre durch hessische Universitätshistoriker und Fachleiter Geschichte der zweiten Phase der Gymnasiallehrerausbildung ein: Sie wurden im Februar 1972 zu einer mehrtägigen Expertenrunde geladen. Auch sie äußern in ähnlicher Weise Kritik, wie dies in der späteren Diskussion geschieht.

Die Atmosphäre ist noch kritisch konstruktiv; in der Konsequenz des Hearings sind einige Treffen zwischen den Verantwortlichen der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Universitätshistorikern belegt. Veränderungsvorschläge der Historiker wurden in die fachspezifischen Hinweise zum Arbeitsbereich Geschichte aufgenommen. Eine Zusammenarbeit mit den Universitätshistorikern wurde auch im Hinblick auf den konkretisierenden unterrichtspraktischen Teil vereinbart; eine Beteiligung an der Lehrerfortbildung wurde ebenfalls zugesagt. – Von all dem ist in der Diskussion ab 1973 nichts mehr zu hören.

Der unterrichtspraktische Teil B und die Materialhinweise

Während die öffentliche Kritik vielfach an Details aus dem unterrichtspraktischen Teil B ansetzte sowie an den später ergänzten und als Konkretisierungshilfen gedachten Materialanhängen und diese als verbindlich und verordnet darstellte, gab es zu Einzelheiten aus dem unterrichtspraktischen Teil innerhalb der ersten Runde der Stellungnahmen kaum Äußerungen. Das hat auch damit zu tun, dass diese Kritiker aufgrund ihrer intensiveren Auseinandersetzung wussten, was als verbindlich und was als Hilfe gedacht war.

Auf der anderen Seite liegt hier möglicherweise aber auch eine Unterschätzung der „Materialhinweise" vor. Helmut Hartwig hat in einem der Gespräche die zugrundeliegende Erkenntnis auf eine flapsige Weise zum Ausdruck gebracht: „Alles hängt mit allem zusammen, aber auswählen tun wir." – Im Ausblick wird auf diesem Aspekt näher eingegangen.

9.1.5 Kontroversen um die Rahmenrichtlinien (1972-1975)

Mit einer Verzögerung von einigen Monaten setzte, nach der im Herbst 1972 erfolgten Veröffentlichung der Rahmenrichtlinien, eine heftige öffentliche Auseinandersetzung ein, vornehmlich um die Pläne, die den situationsanalytischen Ansatz mitberücksichtigten. Inhaltlich wurden in der öffentlichen Diskussion der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, verglichen mit den ersten internen Stellungnahmen, kaum neue Aspekte aufgegriffen. Die Intensität, das Niveau und die Intention der Kritik veränderten sich aber weitgehend.

Nun herrschte nicht mehr die Bereitschaft zu konstruktiv-kritischer Auseinandersetzung vor, bei grundsätzlicher Zustimmung zum Gesamtkonzept der Rahmenrichtlinien. Die Positionen waren kontrovers; die Gegner standen sich zunehmend unversöhnlich gegenüber; die Grundstimmung war häufig destruktiv, die Ablehnung erfolgte kompromisslos

und generell, nicht mehr nur bezogen auf einzelne Komplexe. Die Auseinandersetzung zeigte auch, dass anders als bei den ersten Stellungnahmen, von einer intensiven Lektüre der Vorlage nicht immer ausgegangen werden konnte.

Die Verantwortlichen reagierten mit einer zweiten Fassung der RRL Gesellschaftslehre. Sie erschien noch im Jahre 1973 und versuchte zu erläutern, was missverständlich war, die Grundpositionen zu präzisieren und auf sachlich berechtigte Detailkritik zu reagieren. Diese Modifikationen wurden in der Diskussion aber kaum mehr wahrgenommen. Zu bedenken ist dabei aber, dass das Grundkonzept erhalten blieb. Damit gab es für die Kritiker auch wenig Anlass einzulenken.

Zunehmend verabsolutierten auch die Befürworter ihre Positionen. Die mit dem Konzept ursprünglich verbundene Bereitschaft zur Veränderung und Überarbeitung nahm ab.

Die sachliche Kritik, wie sie bereits in den ersten Stellungnahmen geäußert worden war, vermengte sich zusehends mit sachfremden Elementen. So enthielt die Auseinandersetzung jetzt eine deutlich parteipolitische Dimension: Die CDU, teilweise auch die FDP, sahen die Möglichkeit, die in Hessen jahrelang von der SPD bestimmte Bildungspolitik als eigenes Feld zu reklamieren.

Rahmenrichtlinien als Platzhalter für Grundsatzkritik

Aus diesen Gründen wurde besonders gegen traditionell von der SPD besetzte Positionen vorgegangen: Das war zum einen der Komplex Gesamtschule mit den Implikationen „Bürgerrecht Bildung", „Aufstieg durch Bildung", „Chancengleichheit". Neben grundsätzliche Überlegungen traten Argumente, die in persönlicher Betroffenheit wurzelten: Die eigenen Kinder waren, aufgrund der Erhöhung der Abiturientenquote, durch den Numerus Clausus bedroht, es gab erste Hinweise auf Akademikerarbeitslosigkeit, es bestand die Sorge vor einem Wandel des Systems Schule, der die eigenen Bildungserfahrungen in Frage stellte.

Solche, auf die Erhaltung des eigenen Bildungsvorsprungs und der eigenen Privilegien gerichtete Argumente waren für die öffentliche Diskussion nicht besonders geeignet. Die Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien bot sich als Nebenkriegsschauplatz an, weil sie, durch die inhaltliche Neuorientierung, die Entwicklung hin zur Gesamtschule flankieren sollten. Der Kampf gegen die Rahmenrichtlinien war auch ein Kampf gegen die Gesamtschule.

Dazu kam, dass die grundsätzliche Reformbereitschaft der späten 1960er und frühen 1970er Jahre schrittweise umschlug. Begriffe wie „Reform", „Demokratisierung", „Konfliktbereitschaft" wurden zunehmend negativ konnotiert. Ohne behaupten zu wollen, dass bei einem früheren Erscheinen der Rahmenrichtlinien die Diskussion andere Wege genommen hätte, kann eine antizyklische Tendenz festgestellt werden. Besonders stark wurde die Reformbereitschaft durch die, seit der Ölkrise verstärkt einsetzende, wirtschaftliche Krise gebremst. Sie war ein entscheidender Beleg dafür, dass sich die durch die Bildungsökonomie geförderte Hoffnung nicht erfüllt hatte, Bildung könne wirtschaftlichen Fortschritt sichern.

Der zunehmenden Politisierung des öffentlichen und privaten Lebens bis in die 1970er Jahre hinein folgte Schritt für Schritt eine Entpolitisierung, eine neue Innerlichkeit, der Rückzug in die eigenen vier Wände. Von beträchtlichen Teilen der Bevölkerung wurden den Zumutungen des Wertewandels die „traditionellen Werte" entgegengehalten; „traditionelle Bildungsinhalte und -ziele", die man wenige Jahre vorher noch bereit war zurückzudrängen oder aufzugeben, wurden offensiv verteidigt. Vorher zumindest im Ansatz mitgetragene Ziele wurden nun diffamiert und stigmatisiert durch Vokabular wie „Erziehung zum Klassenkampf"; „Ideologisierung", „Neue Linke", „Konflikt statt Konsens".

Nahtlos war in Hessen der Übergang zum nächsten Wahlkampf erfolgt; auch der Wechsel der Kanzlerschaft in Bonn von Brandt auf Schmidt fiel in diese Zeit. Der Wahlkampf zeigte, dass die SPD von ihrem eigenen Kultusminister überfordert wurde. Nicht nur, dass sich jetzt rächte, dass er in der Partei nicht verankert war. Seine Sprache, seine Gedankenwelt, seine Pläne zur Schul- und Hochschulreform überstiegen die Vorstellungen von Fraktion und Parteigliederungen. Die Partei war sich nicht mehr sicher, ob sie durch v. Friedeburg Wähler binden könnte. Deshalb war man auch schnell bereit, die Wahlniederlage mit seiner Schulpolitik zu erklären.

Eine ebenfalls über den curricularen Aspekt hinausgehende Ebene zieht auch in die Argumentation der Wissenschaftler, speziell der Historiker, gegen die Rahmenrichtlinien ein. Neben die von der Rolle der Geschichte in den Rahmenrichtlinien her begründeten Argumente trat die Sorge um die eigene Disziplin. Belastet durch die, besonders im Zuge der Studentenbewegung öffentlich diskutierte Rolle der Geschichtswissenschaft während des Nationalsozialismus und durch die innerwissenschaftliche Diskussion um das Selbstverständnis, wurde die Bedrohung von außen größer empfunden als sie möglicherweise tatsächlich war. Mit dem

Schulfach Geschichte schien manchen Vertretern die Disziplin als ganze in Gefahr. Besonders gefährdet sah man durch die Dominanz der ‚Politischen Bildung' vor allem die Epochendisziplinen, für die der Gegenwartsbezug eine untergeordnete Rolle spielte. Universitätshistoriker und Geschichtslehrer waren so ‚natürliche Verbündete'. Andere Partner entdeckten die Historiker in den Eltern, die Schule so bewahrt wissen wollten, wie sie sie erlebt hatten.

Einzelne Historiker spielten eine besonders wichtige Rolle beim Widerstand gegen die Rahmenrichtlinien, so Thomas Nipperdey als eines der Zugpferde für den „hessischen Elternverband" und für den „Bund Freiheit der Wissenschaft", Werner Conze als Vorsitzender des Verbands der Historiker Deutschlands, der eng mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands zusammenarbeitete, Golo Mann als populärer Geschichten-Erzähler mit großem Namen, auch Hans Mommsen, der sich, nicht immer ganz überzeugt, der Widerstandsfront anschloss. Geoutet auf der Seite der Geschichtsdidaktiker hat sich zeitlebens Annette Kuhn, auch Klaus Bergmann, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider vermuten einen Karriereknick durch ihr zumindest partielles Eintreten für die Rahmenrichtlinien.

In dieser Situation bestand von Seiten der Historiker kein wirkliches Interesse an Gesprächen mit den Vertretern der Gesellschaftslehre. Erst im Zuge der Aufgabe, nicht nur in Ablehnung zu verharren, sondern Alternativen zu entwickeln, der „Krise des Geschichtsunterrichts" durch die Entwicklung eigener Konzeptionen zu begegnen, begann die Auseinandersetzung speziell der Geschichtsdidaktiker mit den Ideen, die auch den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre zugrunde lagen. In Teilaspekten liegen die Positionen Karl-Ernst Jeismanns und Annette Kuhns näher beieinander, als die Jeismanns und Ebelings. Aus der Distanz von 25 Jahren kann Jeismann feststellen, dass sein Konzept und die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre sehr wohl Berührungspunkte haben.

Dass ein Gespräch zwischen den Kritikern und den Befürwortern nicht zustande kam, hat aber nicht nur mit den sachfremden Implikationen der Kritik zu tun, es gibt auch andere Gründe, speziell für die von Ingrid Haller und Hartmut Wolf festgestellte „Sprachlosigkeit der Reformer". Diejenigen, für die die Reformen gedacht waren, hatten nicht nur Angst, sich in der Öffentlichkeit zu artikulieren. Nicht wenige empfanden das kritische Konzept der Rahmenrichtlinien auch als Bedrohung und fürchteten einen Bruch zwischen ihrer Welt und der ihrer Kinder.

Als zusätzliches Phänomen sollte nicht unterschätzt werden, dass die Sprachgewalt der Hauptverantwortlichen, die fast dogmatische Überzeugung von der Richtigkeit ihrer Überlegungen, die Reform von ihren Mitstreitern isoliert hatte. Nicht einmal die Mitglieder des ‚Gemischten Ausschusses', ja nicht einmal alle Mitglieder der Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre, hatten wirklich verstanden, was Haller und Wolf wollten.

Mancher Mitarbeiter reagierte mit Frustration und Rückzug in einen geschützten Raum. Das konnte die Schule sein, der man vorstand, das Studienseminar, die Universität. In diesen ‚kleinen Räumen' verwirklichten diese Vertreter zumindest Teile ihrer Vorstellungen von Reform; die rechtlich offene Situation schuf die Möglichkeit für curriculare Experimente. Erst seit den 1990er Jahren gibt es in Hessen eine neue Generation verbindlicher Richtlinien; die Rahmenrichtlinien der 1970er Jahre waren teilweise weit über 10 Jahre „zur freiwilligen Erprobung freigegeben". Insofern sind die Beobachter sicher im Recht, die mit Hellmut Becker von einem Einsickern der Reformen, von einer Langzeitwirkung, sprechen.

9.1.6 Phase des Kompromisses: 1975-1982

Konsolidierung in der Gesamtschul- und Curriculumpolitik

Die politische Situation nach der Landtagswahl 1974, zur Zeit der SPD-FDP-Koalition gegen die Mehrheit der CDU, erforderte neuartige Reaktionen der politisch Verantwortlichen. Auf den ersten Blick war es die FDP, die mit ihrem verstärkten Gewicht in der Koalition durchsetzte, dass v. Friedeburg seine Bereitschaft, weiterhin als Kultusminister tätig zu sein, zurückzog. Der zweite Blick zeigt, dass er auch innerhalb der SPD nicht genügend Rückhalt hatte, nicht als Person und nicht als Anwalt seiner Bildungspolitik. Die Koalitionsvereinbarungen betrafen mit der Gesamtschule und den Rahmenrichtlinien die beiden Kernpunkte der inneren und äußeren Schulreform.

Der neue Kultusminister Hans Krollmann, ein Vollblutpolitiker der SPD, hatte die Entscheidung zu treffen, was von den schulreformerischen Zwischenergebnissen unaufgebbar war, was aus parteitaktischen Gründen bleiben sollte, was man aus sachlichen und was aus strategischen Gründen aufgeben musste. In seiner Ära lassen sich verschiedene Strategien unterscheiden, schulpolitische Entscheidungen zu stützen:

Wichtig im Umfeld der Gesamtschule sind die Versuche ihrer wissenschaftlichen Legitimation. Die großen Gesamtschulevaluationen unter Fend und Tillmann gehören hierher und viele kleine Schulversuche, die

samt und sonders vom Bund mitfinanziert wurden. Die in der hessischen Gesamtschulabteilung entstandene Zusammenarbeit zwischen dem damaligen Leiter Rommel und seinem Hilfsreferenten Frommelt fand nach dem Wechsel Rommels nach Bonn und Frommelts ins Ministerbüro ihre Fortsetzung.

Wege der Befriedung: Einrichtung eines Rahmenrichtlinienbeirats

Im Bereich der Curriculumreform sind die Maßnahmen im Hinblick auf die wenig strittigen Rahmenrichtlinien und auf die Problemfälle zu unterscheiden. Im ersten Fall ging es Krollmann darum, die Curricula „schnell durch die zustimmungspflichtigen Gremien zu bekommen" und weder im Vorfeld noch im Nachhinein eine öffentliche Diskussion um sie zu entfachen. Im zweiten Fall galt als oberste Devise „Befriedung". Dazu forcierte er eine ‚undemokratische', dem Prinzip des Neokorporativismus folgende Form der Basisbeteiligung: Vertreter „gesellschaftlich relevanter" Gruppen wurden in den so genannten Rahmenrichtlinienbeirat geladen. Diesem präsentierte man vorab die Richtlinienentwürfe. Die Diskussion erfolgte dann nicht nur in den Sitzungen, sondern, wichtiger noch, in den Verbänden, Gremien, Institutionen, Parteien, für die die Beiräte standen. Es ging also um die gegenseitige Information der gesellschaftlich relevanten Gruppierungen über ihre Positionen und um die gemeinsame Suche nach einem Konsens. Die für die Inhalte der Rahmenrichtlinien Verantwortlichen sollten die Kritik der Gruppierungen vor der öffentlichen Diskussion kennen lernen und, wo dies berechtigt erschien, in die Entwürfe einarbeiten können. Die Institutionalisierung des Rahmenrichtlinienbeirats sollte insgesamt der Versachlichung der Diskussion dienen. Eine weitere Absicht war, die Organisationen dadurch zu Zurückhaltung in der öffentlichen Diskussion zu bewegen, dass man sie in die Rahmenrichtlinienarbeit einband. Dieses Konzept ging für die weniger umstrittenen Richtlinien weitgehend auf. Sie konnten im Laufe des Jahres 1976 in die „verbindliche Erprobung" gehen.

Bevor man dem Rahmenrichtlinienbeirat die besonders strittigen Pläne vorlegen konnte, mussten sie überarbeitet werden. Teilweise war man dabei an die Koalitionsvereinbarung und an Auflagen des Landtages gebunden; das Ministerium machte darüber hinaus eigene Vorgaben. Bei den Gesellschaftslehrplänen sollte die Lesbarkeit erhöht und der Umfang auf maximal 100 Seiten reduziert werden. Gesellschaftslehre sollte zwar als Integrationsfach erhalten bleiben und die Lernfelder sollten weiterhin ihr Strukturierungsraster bilden. Das Profil der einzelnen Fächer sollte

aber deutlicher gewahrt werden. Projektorientierte Arbeitsformen und der Aufbau von Grundwissen sollten sich ergänzen.

‚Vorläufige Pläne' der ‚Kasseler Gruppe'

Die Erarbeitung der derart modifizierten Rahmenrichtlinien wurde aus dem politisch unruhigen Großraum Frankfurt ins ruhigere Nordhessen, in die Heimatstadt Krollmanns, nach Kassel, verlagert. Über die Verantwortlichen Rudolf Engelhardt, Dieter Wollenteit, Ralf Grix, später Joachim Schröder, blieb jedoch ein mittelbarer Zusammenhang zu den ursprünglichen Rahmenrichtlinien gewahrt; alle waren in irgendeiner Weise auch mit der Erst- oder der Zweitfassung befasst gewesen.

Es gelang nicht, dem 1976 vorgelegten Entwurf die Zustimmung des Rahmenrichtlinienbeirats zu sichern. Obwohl nie zur Erprobung zugelassen, wurden die ‚Vorläufigen Pläne' aber dennoch, vermittelt über Engelhardt und dessen Funktion am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung', für etliche Jahre als Grundlage für die dortige Lehrgangsarbeit herangezogen.

Allgemeine Grundlegung durch den Verfassungsvater Stein

1976, in der Mitte der Wahlperiode, erfolgte ein Wechsel an der Spitze der hessischen Landesregierung. Der unglücklich agierende Ministerpräsident Albert Osswald trat zurück; Holger Börner wurde zu seinem Nachfolger gewählt. Hans Krollmann blieb Kultusminister. Das Diktum Börners „vom Ende der Fahnenstange" galt auch in Bezug auf die Rahmenrichtlinien. Ein wichtiger Schritt war, dass Börner und Krollmann Erwin Stein, den hoch angesehenen Bundesverfassungsrichter und ehemaligen Kultusminister der CDU, Anfang des Jahres 1977 dafür gewinnen konnten, die ‚Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien', eine Art Präambel für alle Rahmenrichtlinien, zu verfassen. Der „für eine demokratische Gesellschaft notwendigen Mindestkonsens" sollte durch den Bezug auf Grundgesetz und Hessische Verfassung sichergestellt werden und Orientierung für Erziehung und Unterricht bieten. Dies war natürlich auch als Signal an die konservativen Kräfte gedacht: Die Rahmenrichtlinien als „linkes, ideologisch überfrachtetes Machwerk" hinzustellen, sollte durch das Einbinden Steins unmöglich gemacht werden. Die Weiterarbeit an Fach-Rahmenrichtlinien ruhte während der Entstehungs- und der Diskussionsphase der ‚Allgemeinen Grundlegung'. Am 12. Oktober 1978, nach der Landtagswahl, wurde die Präambel durch eine ministerielle Verordnung für verbindlich erklärt.

Verankerung der Rahmenrichtlinien im Schulverwaltungsgesetz

Demselben Ziel, nämlich einen positiven, rechtlichen Rahmen zu schaffen, hatte auch schon die im April 1978 verabschiedete Novellierung des hessischen Schulverwaltungsgesetzes gedient. Festgeschrieben wurden der Schulstufenbezug und die Lernzielorientierung der Rahmenrichtlinien. Alle Schüler sollten dieselben Lernziele erreichen, die Intensität der Auseinandersetzung sollte sich nach Schulart und persönlichen Voraussetzungen der Schüler staffeln. Aufgabe des einzelnen Lehrers war, die Lernziele unter Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort zu konkretisieren. Die Curricula sollten zudem offen für ihre Weiterentwicklung sein. Gesellschaftslehre wurde im Schulverwaltungsgesetz, nach kontroverser Diskussion im Landtag, als „Lernbereich" definiert, der die Unterrichtsfächer Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde zusammenfasst und „der politischen Bildung dient". Die Gliederung nach Lernfeldern sollte fachübergreifendes Arbeiten erleichtern, gleichzeitig aber sollten fachspezifische Ziele und Methoden „angemessen" berücksichtigt werden.

HIBS als Institution für die Erarbeitung der Rahmenrichtlinien

Intern wurde in dieser Zeit der gesetzmäßigen Absicherung der Rahmenrichtlinien die nächste Phase der Arbeit an den Gesellschaftslehreplänen vorbereitet. Die Verantwortung war inzwischen auf das ‚Hessische Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung' (HIBS) übergegangen, dessen personelle Ausstattung durch die Auflösung des ‚Bildungstechnologischen Zentrums' sichergestellt worden war. Zuständig für die Curriculumrevision waren damit nicht mehr einzelne Personen, sondern eine Institution, die obwohl eigenständig, dennoch in großer Nähe zum Kultusministerium stand. Mit dieser Entscheidung ging auch eine Anonymisierung der Zuständigkeit einher, die augenfällig darin zum Ausdruck kam, dass die Mitarbeiter nicht mehr namentlich als Verfasser der Pläne aufgeführt wurden. Die Bearbeiter waren nicht einmal dem Rahmenrichtlinienbeirat persönlich bekannt. Die Gesamtverantwortung trug qua Amt der Dezernent für Gesellschaftslehre, Joachim Schröder; er war der alleinige Ansprechpartner.

Einrichtung einer Beratergruppe Hochschule

Die nunmehr auch gesetzlich eingeforderte stärkere Fachorientierung sollte auf mehreren Wegen gewährleistet werden: U.a. berief man noch 1977, also vor der Verabschiedung des Schulverwaltungsgesetzes und der

‚Allgemeinen Grundlegung', die so genannte Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule), eine weitere ‚Korporation', bestehend aus je fünf Historikern, Geographen und Politikwissenschaftlern. An ihren Tagungen nahmen jeweils auch Vertreter des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung' und des Hessischen Kultusministeriums teil. Man erhoffte durch die Beteiligung der Wissenschaftler eine Versachlichung der Diskussion, verfolgte aber, vergleichbar wie mit dem Rahmenrichtlinienbeirat, zudem ein politisches Ziel: Es ging auch darum, die öffentlichen Attacken gegen die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, die besonders die Historiker immer wieder vortrugen, durch deren Beteiligung einzuschränken.

Die erste Aufgabe der Hochschulgruppe war, Stellungnahmen zu den ‚Vorläufigen Plänen' zu erstellen, die, wie die des Rahmenrichtlinienbeirats, bei der Überarbeitung berücksichtigt werden sollten. Zudem sollten die Wissenschaftler fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundierte Empfehlungen für die Arbeitsschwerpunkte aussprechen. In die Position von Autoren wollten man die Hochschulvertreter aber nicht gelangen lassen. Der Beratergruppe wurden lediglich die Entwürfe zur Stellungnahme vorgelegt. Bis Ende 1979 tagte die Beratergruppe siebenmal; die Sitzungen verliefen teilweise sehr kontrovers. Auffällig ist, dass die Positionen innerhalb der Beratergruppe weit auseinander lagen. Immer wieder wird das Bemühen, speziell der Historiker, sichtbar, einen möglichst eigenständigen Fachunterricht innerhalb der Gesellschaftslehre durchzusetzen. Erkennbar ist aber auch der Widerstand anderer Fachvertreter und der politisch Verantwortlichen gegen solche Versuche. – Ab Mitte 1979 wurden Gespräche nicht mehr mit der Gruppe als ganzer, sondern nur noch mit einzelnen Vertretern geführt. Man erhoffte so eher das Ziel zu erreichen, konsensfähige Pläne zu entwickeln. Auch andere Gruppen und Institutionen, u.a. solche, die im Rahmenrichtlinienbeirat vertreten waren, wurden um Stellungnahmen zu Zwischenentwürfen gebeten.

Die Strategie des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung' war es, unmittelbar auf die Kritik zu reagieren. Die Palette reichte von „taktischen Änderung", über die Übernahme gewünschter Details, zu grundsätzlichem, das Konzept betreffendem Umschreiben. Vielfach versuchte man die eigenen Intentionen durch ausführliche Erläuterungen zu erklären und dabei kritische Hinweise relevanter Gruppierungen einzubinden. Auf diese Weise entstand eine umfangreiche, sozialwissenschaftlich orientierte, mit theoretischen Überlegungen fundierte Didaktik der Gesellschaftslehre, wobei das Herzstück die Überlegungen zum historischen Lernen waren.

1980 lagen schließlich die Pläne vor, die dem Rahmenrichtlinienbeirat präsentiert werden sollten. Auch diese Entwürfe wurden mit in sich kontroverser Kritik überhäuft, die teilweise zeigte, dass die mit dem Rahmenrichtlinienbeirat ursprünglich verbundene Intention, durch Versachlichung der Diskussion ihre Entideologisierung zu ermöglichen, nicht erreicht worden war. Auch eine überarbeitete Fassung, die fünfte mittlerweile, hatte keine Chance, den Beirat zu passieren. Die Gewerkschaften kündigten wegen dieses Entwurfs ihre Mitarbeit im Beirat auf, weil sie ihre Interessen nicht mehr genügend berücksichtigt fanden.

Um dennoch die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre noch vor den Landtagswahlen 1982 in die verbindliche Erprobung zu bringen, entschied sich Krollmann zu einer Kehrtwende. Er entzog dem HIBS den Auftrag zur Überarbeitung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Diese Aufgabe holte er ins Ministerium zurück.

Die Steinsche Kompromissfassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre

Stein wurde beauftragt, zusammen mit einigen Ministerialräten, die aus der Schule kamen, einen neuen konsensfähigen Entwurf für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre vorzulegen. Innerhalb weniger Wochen schrieb er eine der ‚Allgemeinen Grundlegung' vergleichbare Präambel für die Gesellschaftslehre. In enger Zusammenarbeit mit ihm verfassten die Ministerialräte einen auf Unterricht hin zugeschnittenen Plan, mit verbindlichen, fachspezifisch ausgewählten Themen. Sowohl auf die Lernfeldgliederung, als auch auf eine theoretische Fundierung der Pläne verzichtete man. Bereits im August 1981 ging diese ‚ministerielle Fassung' an den Rahmenrichtlinienbeirat und die Beratergruppe Hochschule, zeitgleich an die zustimmungspflichtigen Gremien ‚Hauptpersonalrat der Lehrer beim Hessischen Kultusminister' und ‚Landeselternverband'. Schon an diesem Procedere sieht man, dass die Hoffnung auf einen vorausgehenden Konsens in informellen Gruppen aufgegeben worden war.

Auch diese mittlerweile sechste Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre wurde heftig kritisiert. Entschiedene Kritik übten die bisherigen Reformträger, sie beanstandeten die Entstehungsgeschichte, aber auch die Aufgabe der auf Emanzipation, Mündigkeit und Selbstreflexion gerichteten Leitziele. Die Grundlegung Steins empfand man als Festschreiben des Status quo. – Gelobt wurden die Entwürfe dagegen von den Historikern und Geographen der Beratergruppe Hochschule: Sie sahen sich dem Ziel eines eigenständigen Fachunterrichts doch sehr nahe.

Mit der Konsequenz, die das Hessische Kultusministerium aus der Kritik zog, hatten wohl wenige gerechnet: Man strich die Steinsche Präambel und gab, nach einer nochmaligen kurzen Überarbeitung, nur den unterrichtspraktischen Teil in die „landesweite verbindliche Erprobung". Mit Beginn des Schuljahres 1983/84 unterrichteten Hessens Lehrer also mit Hilfe eines Torsos von Lehrplan Gesellschaftslehre: Zur Einordnung dienten nur die Zitate der geltenden gesetzlichen Bestimmungen. Kurz und sehr pauschal wurden dann didaktische Grundsätze wie Schülerorientierung, Wissenschaftsorientierung, Problemorientierung, Themenorientierung und Handlungsorientierung dargestellt. Wenigen allgemeinen Lernzielen, die als „wesentliche Kompetenzen eines mündigen, demokratischen Bürgers" bezeichnet wurden, stand eine Phalanx von „fachlichen Lernzielen und Fertigkeiten" gegenüber. Verbindlichen, im Fall der Geschichte nach dem Prinzip der Chronologie geordneten, „Themenbereichen" war eine große Zahl von „Einzelfragen" und „Vorschlägen für Unterrichtsgegenstände" zugeordnet, aus denen die Fachkonferenzen bzw. die einzelnen Lehrer auswählen konnten.

Lehrer in der Verantwortung

Die Situation war grotesk: Die Fachkonferenzen der einzelnen Schulen, die Lehrer in ihren Klassen, sollten nun das bewerkstelligen, woran alle hessischen Curriculumkommissionen seit den ersten Versuchen zur inhaltlichen Schulreform gescheitert waren. Sie sollten eine didaktische Konzeption für den Lernbereich Gesellschaftslehre zumindest im Kopf haben, wenn nicht entwickeln, die verhinderte, dass die einzelnen Unterrichtseinheiten unverbunden nebeneinander stehen blieben. Wie sie dabei vorgingen, war ihnen überlassen. Vermutlich war eine häufig getroffene Entscheidung, nicht lange über übergeordnete Konzepte nachzudenken, sondern „schüler-, wissenschafts-, problem-, themen- und handlungsorientiert" Unterricht zu planen, eine Einheit neben der anderen, und darauf zu warten, dass sich in den „Köpfen, Herzen und Bäuchen" der Kinder, sofern es die Situation ergibt, schon Verbindungen herstellen werden.

Man hätte aber auch detektivisch versuchen können, das Konzept für ‚Politische Bildung' zu eruieren, das den verbindlichen Stoffplänen Einheit und damit Sinn geben sollte (War vielleicht – durch die Hintertür – doch die zurückgezogene Grundlegung Steins als Orientierungshilfe gedacht?). Man hätte die Aufgabe auch offener verstehen können, etwa so, dass man nach den Fragen suchen soll, für die via Themenbereiche zumindest das Reservoir abgesteckt ist, aus dem die Antworten kommen sollen.

Man hätte aber auch versuchen können, eine Verbindung zwischen den Jugendlichen und der Gesellschaft herzustellen, in der sie heute und morgen leben. Dabei müsste man sich vielleicht kritisch fragen, welche der Themenbereiche für die Orientierung nützlich sein könnten und welche, im Sinne permanenter Curriculumrevision, sukzessive ersetzt werden müssten.

Fragen hätte man zudem können, ob es der den Rahmenrichtlinien inhärenten „politischen Bildung" auch um die verantwortliche Mitgestaltung von Zukunft geht; ob die verbindlichen Themenbereiche kanalisieren sollen, was als Zukunft gedacht wird oder ob, weil Zukunft notwendig offen ist, schon deshalb auch die Stoffpläne offen, also revidierbar sein müssen.

Egal wie man verfährt, sobald man die Rahmenrichtlinien nicht einfach umsetzt, sondern sie erprobt, lautet die Aufgabe für die Praktiker, zu einem fachwissenschaftlich bzw. fachdidaktisch noch nicht gelösten Problem in der praktischen Arbeit eine Lösung zu finden. Dass dafür keine Hilfen vorgelegt wurden, kann man als das Scheitern des Versuches bewerten, wissenschaftlich fundiert Curricula zu entwickeln oder als ersten Schritt hin auf ein neues Theorie-Praxis-Verständnis. Man kann von einem wahrhaftigen Partizipationsmodell sprechen, weil die Ziele nicht festgelegt sind. Die „Rückkopplung" könnte z.B. ergeben, dass die Zusammenfassung traditioneller Unterrichtsfächer in der Gesellschaftslehre vor Ort zu unlösbaren Problemen oder zu einer Palette von Möglichkeiten führt.

Hellmut Becker negiert, dass die Schulreform der 1960er und 1970er Jahre gescheitert sei, er spricht von ihrem Einsickern vor Ort. Vielleicht ist gerade die hessische Situation der Gesellschaftslehre in den frühen 1980er Jahren ein Beleg für seine These. Zeigen ließe sich auf jeden Fall, dass die Träger unterschiedlicher Phasen der Reform ihre späteren Tätigkeitsfelder für die Verwirklichung der eigenen Reformvorstellungen nutzten: Die Schule, der man als Schulleiter vorstand, das Seminar, das man als Fachleiter oder Studienseminarleiter führte, die Lehrgänge der Lehrerfortbildung, die man plante, die Freiheit von Forschung und Lehre, die die Universitäten gewähren. Weil die Träger der hessischen Schulreform vielfältige Karrieren gemacht haben, scheinen ihre Vorstellungen erstaunliche Kreise gezogen zu haben.

9.2 Ergebnisse in struktureller Hinsicht

Bislang sind die Erträge der Untersuchung in Orientierung an die Chronologie der Entwicklungen dargestellt worden. Anschließend sollen, in struktureller Hinsicht, Ergebnisse aufgeführt werden, die beim bisherigen methodischen Zugriff zu wenig ins Auge fallen konnten.

9.2.1 Die Wirkungsmacht einzelner Personen

Auffällig ist der große persönliche Einfluss, den verantwortliche Politiker, aber auch Verwaltungsbeamte des Kultusministeriums, in den 1960er und frühen 1970er Jahren auf Personalentscheidungen nehmen konnten. Erinnert sei an die auf Empfehlung Ehrhardts erfolgende Berufung Rommels durch Hamm-Brücher, an die Berufung Engelhardts durch Schütte und die Berufung Schröders durch Frommelt sowie an den Einfluss Ehrhardts bei der Besetzung von Stellen in den Seminaren der 2. Phase der Lehrerbildung, in der Schulleitung, auf (Hilfs)-Referentenebene im Kultusministerium. Auch die Berufung Fackiners als Nachfolger Osiekas am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' hat wohl mit Ehrhardt zu tun. Diese – aus heutiger Sicht – großen Freiräume waren gegeben, weil die Regelung der Personalvertretung erst in der Entwicklung war. Das Bundespersonalvertretungsgesetz wurde im März 1974 erlassen, das Betriebsverfassungsgesetz, das in vielem Vorbild für die Mitbestimmung im öffentlichen Dienst war, stammte vom Januar 1972.

Über das ‚Einschleusen' von Personen lief auch die Einflussnahme in der Sache. Dies wurde am Beispiel der Lehrplan-Kommissionen deutlich, konkret an den Einflüssen Ehrhardts auf die Besetzung der ‚Vorbereitenden Kommission', der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' und der Abteilung Schulplanung. Dass die Einflussmöglichkeiten über Stellenbesetzungen immer nur begrenzt sind, weil nicht abzusehen ist, welche Entwicklung die einzelnen Personen in ihrer Position nehmen, zeigt sich u.a an der nicht ungetrübten Beziehung zwischen Rommel und Ehrhardt in der Phase der Umorientierung der Curriculumrevision ab 1970.

Die Rekonstruktion ergab, speziell für die frühen Reformphasen zwischen 1967 und 1972, große Handlungsspielräume für Entscheidungsträger gerade der mittleren Ebene. Die Analyse zeigt, dass die Spielräume besonders groß waren, solange die Entscheidungen unter weitgehendem Ausschluss der Öffentlichkeit getroffen wurden.

Für den Einfluss gerade von Mitarbeitern der mittleren Ebene war das Verhältnis zum Vorgesetzten von Bedeutung. Einerseits zeigte sich, dass die Einflussmöglichkeiten gerade dann zunahmen, wenn die Ressortleitung wegen mangelnder Personalkenntnis, mangelndem Einblick in die inneren Strukturen eines Betriebs, mangelnder Erfahrung in der Sache, die gegebenen Spielräume nicht ausfüllen konnte. Sowohl unter Hamm-Brücher als auch unter v. Friedeburg konnte Ehrhardt so zur „grauen Eminenz" der Schulabteilung aufsteigen, die ihre Fäden aus dem Hintergrund zog; unter Krollmann ging der Einfluss Ehrhardts erkennbar zurück.

Eine andere Erklärung ergab sich für die enormen Entscheidungsspielräume Hallers: Sie wurden Grund gelegt durch das Vertrauensverhältnis, das zwischen ihr und Ehrhardt bestand. Eine Rolle spielte auch die mehrfach von v. Friedeburg geäußerte Wertschätzung ihr gegenüber. Darüber hinaus ergaben sich ihre Entscheidungsspielräume in der Folge der vielfältigen Umstrukturierungsmaßnahmen, die, weil sie ohne Vorbild waren, in der Konsequenz oft nicht überblickt werden konnten und spontane Maßnahmen notwendig und möglich machten. Dazu eröffnete der ständige Zeitdruck für die Umsetzung von Entscheidungen, die oft nur umrisshaft bestimmt waren, zusätzliche Handlungsspielräume: Abstimmungen mit ursprünglich beteiligten Kommissionen und anderen Abteilungen des Ministeriums mussten oder konnten entfallen.

Die Spielräume für die Einflussnahme einzelner Personen schränkten sich in dem Moment ein, in dem die Wirkung auf eine wie auch immer definierte Öffentlichkeit mitbedacht werden musste: Dies zeigte sich z.B. bei der Auseinandersetzung zwischen der Abteilung Schulplanung des Kultusministeriums und der Leitung der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne' um den Fortbestand der Klafkikommission.

Besonders massiv wurde das Gewicht der Öffentlichkeit, als die kritische Aufnahme der Rahmenrichtlinien Reaktionen von Seiten der politisch und inhaltlich Verantwortlichen erzwang. Die Einflussmöglichkeiten einzelner Personen gingen zurück.

Die Entscheidung der Ära Krollmanns, die bildungspolitische Diskussion zu „befrieden", beinhaltete die Bereitschaft, Kompromisse zu schließen und dabei auch sachfremde Argumente zu akzeptieren. Strategische und taktische Überlegungen gewannen dadurch an Gewicht. Auf den ersten Blick verstärkte das erneut, wenn auch auf einer anderen Ebene, den Einfluss von Einzelpersonen. Man denke an die Versuche, neokorporatistische Instrumente zu entwickeln und die damit verbundene

Bedeutung Krollmanns, aber auch Frommelts, v. Aretins, oder an die Bedeutung Erwin Steins für den Fortgang der Curriculumrevision.

Dennoch zeigte sich, dass es Einzelpersonen in dieser Phase nicht mehr möglich war, ihre Position gegen ‚die' Öffentlichkeit durchzusetzen. Letztlich scheiterten aber auch die Einzelpersonen, die die öffentliche Meinung für die Durchsetzung konkreter eigener Ziele nutzen wollten. Die 9. Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, die schließlich auf politischem Wege verordnet wurde, entspricht niemandens Vorstellung, auch nicht der Steins oder der v. Aretins.

9.2.2 „1968" und die hessische Bildungsreform

Sehr deutlich geworden ist am hessischen Beispiel, dass ‚1968' nicht die Initiative für Bildungs- und Schulreform bedeutete. Man sollte umgekehrt sogar überprüfen, welche Auswirkungen bildungspolitische Impulse aus den frühen 1960er Jahren für die Umbruchbewegung der späten 1960er Jahre hatten. Dabei muss man nicht nur daran denken, dass durch die, auf globale Einflüsse wie den Sputnikschock zurückgehende und durch Picht und Dahrendorf verstärkte, Bildungsoffensive die Studenten erst zu einer zahlenmäßig relevanten, zunehmend heterogenen Gruppe anwuchsen. Es geht auch um die Begründungen für Bildungsreform, deren konkrete Umsetzung von den Studenten und Schülern eingefordert wurde. Weil vor allem die Impulse aufgegriffen wurden, die die gesellschaftliche Relevanz von Bildung betonten (Bildungsreform = Gesellschaftsreform), liegt kein Widerspruch gegen diese These vor, wenn man sieht, dass Bildungspolitik im engeren Sinne, Hochschulreform z.B., nur ein Randthema für die Studenten blieb. Für die These sprechen die Versuche, Marcuses Randgruppentheorie auf Studenten anzuwenden.[2652]

Auch wenn die Studentenbewegung nicht als Initiator für Bildungsreformen fehlinterpretiert werden darf, so sollte man dennoch ihren indirekten Einfluss auf die curriculare Reform in Hessen nicht unterschätzen. Zwar ist eine konkrete Zugehörigkeit von Reformträgern zu einer der Gruppierungen der APO bzw. ihrer Nachfolgeorganisationen selten. Wichtige Reformträger waren aber beeinflusst von einem wie auch immer zu bestimmenden „Zeitgeist", durch die ideelle Grundausrichtung auf die ‚Kritische Theorie', durch marxistisch-sozialistische Kategorien sowie durch die Rezeption der Psychoanalyse und deren Übertragung auf

[2652] Im Juli 1967 sagte Marcuse bei einer SDS-Veranstaltung in Frankfurt unmissverständlich, daß die Studenten „nicht das Subjekt der historischen Umwälzung" seien. (Wiggershaus, Frankfurter,1988, Seite 690).

soziale Phänomene, durch die Politisierung aller Lebensbereiche, durch das dialektische Verhältnis zwischen der Theorie von der gesellschaftlicher Totalität und der konkreten Praxis, durch die Auseinandersetzung mit Krise und Konflikt, durch die Forderung nach grundsätzlicher Ideologiekritik, durch die Hoffnung auf und den Zweifel an Emanzipation, durch Forderungen nach umfassender Demokratisierung und Solidarisierung, nach Rationalität, Aufklärung, offenem Diskurs und herrschaftsfreier Kommunikation.

Allerdings gilt, dass die Entwicklung, mehr noch die Publikation und Diskussion der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, azyklisch zur Reformphase erfolgte: Die Pläne erschienen zu einer Zeit, als die Begriffe „Reform", „Demokratisierung", „Solidarisierung" dabei waren, ihre positive Besetzung zu verlieren. Verstärkt wurde der Trend in der Zeit wirtschaftlicher Rezession: Die These, dass postmaterialistische Werte vor allem Gewicht in Phasen wirtschaftlicher Prosperität haben, bestätigt sich. Azyklisch verhielten sich die Ideen und Forderungen der Rahmenrichtlinien erst recht zu den in der „restaurativen Wende ab 1974" vertretenen Positionen. Dennoch ist auch Mitte und Ende der 1970er Jahre, gegenläufig zum „mainstream", ein Weiterleben von Idealen der Reformzeit zu beobachten. Träger sind die sich aus der Öffentlichkeit zurückziehenden Reformer, die ihre Vorstellungen im kleineren Rahmen der eigenen Schule, des Ausbildungsseminars, des Lehrstuhls weiterverfolgen.

9.2.3 Bildungspolitik und Föderalismus

Besonders in der Mitte der 1960er Jahre werden globale Tendenzen im Bildungsbereich spürbar, ausgelöst u.a. durch die Auswirkungen des Sputnikschocks. Innerhalb Deutschlands werden sie aufgegriffen durch die Auseinandersetzung mit dem Pichtschen Gespenst der „Bildungskatastrophe", mit der Dahrendorfschen Forderung nach dem „Bürgerrecht Bildung" sowie mit den Ergebnissen der Bildungsökonomen.

Eine Konsequenz scheint zu sein, dass die länderübergreifenden Bildungsgremien eine Aufwertung erfahren, dies wird u.a. in der Einschätzung des 1965 gegründeten Bildungsrates im Vergleich zu seinem Vorläufer, dem ‚Deutschen Ausschuß', offenkundig. Die Länder orientieren ihre Bildungspolitik zunehmend an gemeinsamen Zielen. Die Landschulreform ist ein solches, für alle Länder gleichermaßen drängendes Problem. Dass dabei dennoch landesspezifische Besonderheiten Berücksichtigung finden können, zeigt das hessische Beispiel mit der Betonung der Orientierungsstufe und der Mittelpunktschule sowie dem vorsichtigen Blick in Richtung auf die Gesamtschule.

Dennoch taucht „Bildung" nicht als Thema der Regierungserklärung der Großen Koalition des Bundes auf. Vielleicht musste erst die wirtschaftliche Konsolidierung erreicht sein, ehe Bildungsfragen an Gewicht gewinnen konnten. – Die von der Koalition getragene Grundgesetzänderung des Jahres 1969 schafft dann aber die Voraussetzung, die Bildungspolitik auch als Bundesaufgabe wahrnehmen zu können. Innerhalb der Kultusministerkonferenz ist die Rede von der „Großen Koalition der Kultusminister". Gemeinsame Empfehlungen, basierend auf wichtigen Gutachten des Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission, werden in allen Ländern diskutiert, vielfach aufgegriffen. Der 1970 verabschiedete Strukturplan für das Bildungswesen, erarbeitet von der Bildungskommission des Bildungsrates sowie der ebenfalls 1970 erschienene Bildungsbericht der Bundesregierung, sind Ausdruck der Bereitschaft zu einer umfassenden Bildungsreform.

Es wäre zu überprüfen, wie groß der Einfluss der Bildung einer sozial-liberalen Koalition auf das Ende der „Großen Koalition der Kultusminister" war. Erstmals 1971, bei der Abstimmung zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission, wird auf die Möglichkeit von Minderheitsvoten zurückgegriffen. Es bilden sich in der Folge Fronten, einmal zwischen den um ihre Kulturhoheit fürchtenden Ländern und dem Bund, und dann zwischen den sozialliberal und christdemokratisch regierten Ländern.

Ein Ergebnis dieser Frontbildung ist der Bedeutungsverlust, den die Verlautbarungen der Bund-Länder-Gremien erfahren. Die Rezeption des 1973 veröffentlichten Bildungsgesamtplans, der, aufgrund seiner Minderheitsvoten zu zentralen Themen wie der Einführung von Gesamtschulen, eigentlich kein Gesamtplan mehr war, markierte besonders deutlich den Umschwung. In Hessen werden Veröffentlichungen der überregionalen Bildungsgremien nur dann noch wahrgenommen, wenn sie zur Legitimation eigener Vorhaben herangezogen werden können; weiterführende Impulse setzen sie kaum.

Dennoch gilt: In den Jahren vor 1973 wurden bildungspolitische Grundstrukturen festgelegt, hinter die man nicht mehr zurückgehen kann: die größere Durchlässigkeit der Schulformen bis hin zur integrierten Gesamtschule, die Anerkennung von Gesamtschulabschlüssen, die Förderung des einzelnen Schülers, abhängig von seiner jeweiligen Begabung, Wissenschaftsorientierung für alle, Bürgerrecht Bildung, Bildungsexpansion – das sind nur einige Beispiele.

9.2.4 Bildungspolitik als Thema der Landes- und Bundespolitik

Die Frage, ob Bildungspolitik zum (Wahlkampf)-Thema der Landes- und Bundespolitik wird, scheint vor allem davon abzuhängen, ob es der Bildungspolitik gelingt, ihre ökonomische Relevanz zur Geltung zu bringen. Demgegenüber spielt die gesellschaftspolitische Relevanz eine eher untergeordnete Rolle. Die Einschätzung in Hessen hat sich wohl zwischen der Hoffnung und dem Verdacht bewegt, dass es Auswirkungen von Bildung und Schule auf die Gesellschaft gebe. Dabei ist allen unstrittig, dass „Schule ein Teil der Gesellschaft" ist; ob das aber bedeutet, dass Schule sich den Veränderungen im Umfeld anpassen muss oder ob das heißt, dass von der Schule aus Gesellschaft verändert werden kann, darüber fanden Glaubenskämpfe nicht nur in Hessen statt.

Unabhängig davon, ob die Schulpolitik, allgemeiner die Bildungspolitik, gerade als wählerrelevant angesehen wird, unterliegt sie vielfältigen aus der Landespolitik herzuleitenden Zwängen; besonders deutlich waren am hessischen Beispiel die Bedeutung von Personalentscheidungen, von Wahlterminen, von Koalitionsvereinbarungen und regionale und lokale Rückkoppelung der bildungspolitischen Gesetzgebung zu fassen.

9.3 Impulse für die aktuelle geschichtsdidaktische Forschung?

Die Untersuchung, inwiefern die Geschichtsdidaktik, Impulse aus der Zeit der Schulreform, konkret aus der Entwicklung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre aufgenommen haben, steht noch aus, wäre aber aufgrund der hier vorgelegten Vorarbeiten zu leisten. An drei Beispielen soll das belegt werden

9.2.1 Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Einer der großen Streitpunkte in Hessen war der dezidierte Ausgang vom Gegenwarts- und Zukunftsbezug der Geschichte. Jörn Rüsen, Klaus Bergmann, karl-Ernst Jeismann, mit ihnen die nächste Generation von Geschichtsdidaktikern ist der Zusammenhang zwischen den Zeitdimensionen inziwschen zur Selbstverständlichkeit geworden, die „[g]eschichtstheoretisch schlechthin unbestreitbar" ist, wie Klasu Bergmann das ausdrückt.

Die damaligen Diskussionen sollten aber dazu anregen, ganz genau nachzudenken und nachzuschauen: Völlig unstrittig ist, dass jede Beschäftigung mit Geschichte aus der Gegenwart heraus, also gegenwartsgebunden erfolgen muss. Niemand kann sich von seiner Gegenwart lösen. Die Prägung durch Erfahrungen, durch Kulturen, durch konkrete Rahmenbedingungen ist daran geknüpft. Selbstrefelxion ermöglicht, die Bindungen wahrzunehmen, nicht aber, sich ihnen zu entziehen.

Unstrittig ist auch, dass jeder Vergangenheitsbezug Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz **erhalten kann**, jeden Moment neu und oft völlig unerwartet und ungeplant. Die Seminararbeit aus dem Mittelalterseminar zum dictatus papae, dessen einziger Gegenwartsbezug darin bestanden zu haben scheint, dass jeder Studierende der Geschichte diesen Schein nachweisen muss,[2653] bekam Gegenwartsrelevanz mit dem Tod Johannes Pauls XXIII. Es half, die Welt der Gegenwart besser zu verstehen, weil diese geworden ist und voller Geschichten steckt – unter anderem der des Papsttums.

Im Umfeld des Papsttodes stellten Zeitgenossen eine ganze Reihe von Fragen, für deren Beantwortung es notwendig war, Vergangenes zu rekonstruieren. Historiker und Kirchenhistoriken waren zu ge-fragten Experten geworden. Sie beantworteten Fragen nach Ursprüngen, nach Vor-Geschichten, nach Entwicklungsstufen. Zum Teil wurden sie auch um vergangenheitsgestützte Prognosen für die Zukunft gebeten. – Die Beschäftigung mit Vergangenem **kann** von der Gegenwart und ihren Problemen, Zufälligkeiten und Besonderheiten ausgehen, ganz unbestritten.

Genau so gibt es Orientierungsbedürfnisse, die direkt in die Zukunft weisen, und (nur) mit Hilfe von Vergangenheitsbezügen erklärt werden können: Wo soll die Gemeinde X, die in einem römischen Altsiedelgebiet liegt, ihr Baugebiet ausweisen, um nicht wieder auf Römisches zu stoßen, das vor Baubeginn gesichert werden muss? Was sagt der Koran genau zum Kopftuch, und wie wird die Aussage bis heute interpretiert? Muss ich als Deutsche im Iran Kopftuch tragen? Wie wird der Bundeskanzler die Vertrauensfrage wohl stellen? Wie werden China und Japan ihren Streit um die Schulbücher und deren Darstellungen zum 2. Weltkrieg beilegen, was Gegenwart und Zukunft dringend anzuraten scheinen? Der Blick in die Vergangenheit **kann** von Orientierungsbedürfnissen bezogen auf die Zukunft ausgelöst sein, ganz unbestritten.

Genauso unbestritten hat aber auch der Mediävist das Recht, seine Studenten mit dem dictatus papae zu befassen, weil er ihnen daran mittelalterbezogene Quellenkunde nahe bringen will, mit ihnen Hinweise auf das päpstliche Selbstverständnis des 11. Jahrhunderts erarbeiten will, die

[2653] Das Beispiel nimmt Bezug auf eine Seminardiskussion im Sommer 2005 an der Universität Eichstätt.

Historiographie des Mittelalters oder Biographisches zu Gregor VII. Im Zentrum des Interesses kann und darf die Vergangenheit des 11. Jahrhunderts stehen oder eine vergangene und abgeschlossene Entwicklung oder die Historiographie der 19. Jahrhunderts oder die Konstruktion des Mittelalters in verschiedenen Zeiten, Räumen, Gruppierungen. – Historische Narrationen können auch vergangenheitsbezogen erarbeitet werden, nicht nur erzwungenermaßen, wie die eingangs geschilderte Seminararbeit, sondern geleitet vom Interesse an Damaligen. Dies kann theorertscih fundiert und aufgeklärt erfolgen (oder eben nicht)

Dass dabei plötzlich Bezüge zur eigenen Gegenwart und Zukunft eine Rolle spielen können und dürfen, ist unstrittig. Der Auslöser für die Beschäftigung mit Geschichte müssen sie aber nicht notwendig sein, wie Klaus Bergmann das im zweiten Teil des Zitates festschreiben will („Geschichtstheoretisch ist es schlechthin unbestreitbar, dass Geschichte als Rekonstruktion vergangenen menschlichen Handelns und Leidens erst entsteht, wenn ein gegenwärtiges zukunftsgerichtetes Interesse und Bedürfnis an Orientierung und Information vorliegt, das auf eine an erfolgversprechende Regeln gebundene Erinnerung drängt“[2654]).

Die Beschäftigung mit den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre lehrt, dass jede Beschränkung der Beschäftigung mit Vergangenem, die Ausschließlichkeit beansprucht, ohne sie zu haben, dazu tendiert, ideologisch zu sein. Der u.a. von Thomas Nipperdey erhobene Einwand, dass nicht nur solche Themen im Geschichtsunterricht thematisiert werden sollen, die die eigene Gegenwart erklären und absehbare Relevanz für die Zukunft haben, gilt auch heute. Unterstützung erfährt er u.a. dadurch, dass die Offenheit der Zukunft immer wieder andere Vergangenheitsbezüge notwendig machen wird. Natürlich kann Geschichtsunterricht diese nicht quasi auf Halde, bereitstellen. Er kann aber das Prinzip zeigen. Gerade, indem Themen nach den unterschiedlichsten Kriterien ausgewählt werden, tut er das: Die Pallette dafür ist weit: Forschungsbezug, Lokalbezug, der Bezug auf Events der Geschichtskultur, persönliche Neugierde, auch der Bezug auf einen traditionellen „Kanon“, der Kommunikation ermöglicht. Entscheidend ist, dass den Schülern gegenüber die Kriterien der Auswahl thematisiert werden. Begründungszwang hieß das damals. Und entscheiden ist, dass auf die Möglichkeit von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen verwiesen wird.

[2654] Bergmann, Gesellschaftslehre, 2000, S.204.

9.3.2 „Alles hängt mit allem zusammen – aber auswählen tun wir“

Dieses Bonmot geht auf Helmut Hartwig zurück, der den situationsanalytischen Ansatz maßgeblich mit entwickelt hat. Ausgewählt habe ich, um auf die Auswahlentscheidungen hinzuweisen, die notwendig werden, wenn kategorial gefasste Ziele operationalisiert werden sollen. – In der aktuellen Diskussion um Kompetenzen und Standards sollte davon viel mehr die Rede sein. Der Rückblick auf Hessen verdeutlicht die Probleme:

Damals lag die erste Ebene der Auswahl in der Gewinnung und Setzung der verbindlichen Lernziele. In diesen Lernzielen kommt notwendig das zugrundeliegende Gesellschaftsverständnis zum Ausdruck. Weil es offen zutage liegt, ist es der Kritik zugänglich. Die Lernziele wurden sehr bewußt weit, und wie der Referent der Gymnasialabteilung formulierte, „inhaltsleer“ gefaßt.

Die zugeordneten „Themenstichworte“, die „Unterrichtspraktischen Hinweise“ mit der Auflistung leitender Fragestellungen, mit Literatur- und Materialhinweisen, bzw. die Materialien, die in späteren Phasen bereitgestellt werden sollen, entlasten die Lehrer nicht nur bei der Entscheidung, wie die verbindlichen Lernziele realisiert werden sollen, sie bieten auch inhaltliche Richtungen an und stellen somit eine zweite Ebene der Auswahl dar.

Wie bewußt man sich dessen war, läßt sich nicht mehr rekonstruieren. Nicht zuletzt der Hinweis Hartwigs zeigt, daß man die Bedeutung der Auswahl bedacht hat. Daraus unvermittelt den Verdacht der Manipulation abzuleiten, ist nicht ohne weiteres zulässig. Damals wie heute betonen die Vertretern des situationsanalytischen Ansatzes ihren Glauben an Vernunft, an Reflexion und Selbstreflexion, an Ideologiekritik, an Aufklärung. Andererseits ist darin eine Hypothese eingeschlossen, die Haller formuliert: „Wir dachten schon, daß bei kritischer Auseinandersetzung mit der Sache, die Aufklärung auch bei den anderen in dieselbe Richtung gehen würde wie bei uns.“[2655]

Die Folge ist, dass auch wenn an keiner Stelle der Rahmenrichtlinien der Lehrer direkt auf bestimmte Sichtweisen verpflichtet wird, die initiierten Aufklärungsprozesse durch die Art der Materialien, die sie in die Wege leiten sollen, prädeterminiert werden. Je weniger kompetent Lehrer

[2655] Gespräch mit Haller, III. Analog äußerten sich auch Hartwig, Wolf, Volker Dingeldey, Stratenwerth.

und Schüler in der Beurteilung vorgelegter Materialien und im kritischen Umgang mit ihnen sind, umso stärker werden sie beeinflußt.

Dazu kommt der empirische Befund, dass bei der Arbeit mit vorbereiteten Materialien selten auch die dahinterstehenden Lernziele kritisch befragt werden. Dieses Ergebnis hatten sowohl die Projektphase der Klafkikommission erbracht, als auch die zahlreichen Begleitlehrgänge des HILF in der Rahmenrichtlinienphase. Noch einmal sei festgehalten: Es handelt sich dabei um ein beobachtbares Ergebnis, nicht per se schon um die Intention.

Wenn überhaupt das, konnten in den Lehrgängen am konkreten Beispiel Techniken vermittelt werden, neben die Orientierung an Ergebnissen auch die Prozeßorientierung zu stellen. Die darüber liegende Ebene der Lernzielorientierung und vor allem der Lernzielbestimmung wurde bei den Lehrgängen im Umfeld der Rahmenrichtlinien genauso wenig thematisiert wie in der Projektphase der Klafkikommission. – Eine Befreiung aus der Macht der Materialien erfolgte also eher nicht. (Trotz gezielter Suche habe ich zumindest kein Beispiel gefunden, das diese Intention als Lehrgangsziel verfolgt hätte).

Damals, das muß ebenfalls erwähnt werden, bedeutete das Einbeziehen von zusätzlichen Materialien, im Falle der Geschichte von Quellen, allerdings, Neuland zu betreten. Man ging über die noch in den Schulbüchern der 1960er Jahre übliche, positivistische Präsentation von Ergebnissen hinaus, stellte den „Prozeß" der Erarbeitung zumindest neben das „Produkt". Negative Begleiterscheinungen dieses neuen Weges mussten als solche erst wahrgenommen und dann behoben werden. – Es handelt sich also um eine der Stellen, die einem ex post in größerer Klarheit erscheinen als zur damaligen Zeit.

Zudem gilt selbstkritisch festzustellen, dass auch 30 Jahre nach diesen Versuchen das Einbeziehen der Metaebene noch nicht zur Selbstverständlichkeit geworden ist. Heute wie damals geht man – im Zusammenhang mit projektorientierten, offenen Unterrichtsformen –davon aus, dass die Schüler (und auch die Lehrer) nicht ohne Materialhilfen gelassen werden sollten, das Problem der selektiven Materialbasis wird aber kaum diskutiert. Noch weniger wird thematisiert, dass die Vorprägung durch die ausgewählten Materialien gleichermaßen für traditionelle, lehrerorientierte Unterrichtsformen gilt.

9.3.3 Die Bedeutung der Überlegungen zu Partizipation für die Auseinandersetzung mit selbsttätigem Lernen

Im Folgenden werden die ansatzweise bereits in der Phase der Erarbeitung der Rahmenrichtlinien, mehr noch in der Phase der Weiterarbeit an den Plänen, vorgesehenen Formen der Partizipation näher betrachtet, die der demokratischen Beteiligung und Kontrolle dienen sollten. – Die gegenwartsrelevante Struktur, um die es gehen könnte, ist Beteiligung, Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung.

In Hessen bestand nicht selten eine Diskrepanz zwischen der Begründung und der Realität. So konnte z. B. der ‚Gemischte Ausschuß' im Oktober 1971 seine Funktion, die Ergebnisse der Rahmenrichtliniengruppen kritisch zu sichten und aufeinander abzustimmen, aus einer Reihe von Gründen nicht erfüllen. Wieder einmal ist der extreme Zeitdruck anzuführen, dem man sich beugte, anzuführen. Dann bestehen aber auch strukturelle, grundsätzliche Probleme: Man konnte weder davon ausgehen, dass die Mitglieder des Ausschusses die Empfehlungen zur kritischen Sichtung genügend reflektiert und diskutiert hatten, noch, dass sie die Entstehungsbedingungen der zu begutachtenden Rahmenrichtlinien genügend kannten. Sie brachten weder die notwendige Sachkompetenz zur Beurteilung mit, noch wussten sie genau genug, wie die Rahmenrichtlinienarbeit fortgeführt werden sollte.

Obwohl der ‚Gemischte Ausschuß' zwischen Expertengruppe und Basisbeteiligung stand, wird das Problem mangelnder Sachkompetenz offenbar. Wie gering, vor allem aufgrund des Kompetenzproblems, sein tatsächlicher Einfluß war, zeigte sich am Beispiel der Fachgruppe Gesellschaftslehre. Was blieb, ist eine legitimierende Funktion: Die Koordination der Rahmenrichtlinien für die einzelnen Fächer sei durch die Beteiligung des ‚Gemischten Ausschusses' versucht worden.

Selbst die Arbeit in den Fachgruppen lief, trotz stundenlanger intensiver, Diskussionen so demokratisch nicht ab: Wieder wird die Rahmenrichtliniengruppe Gesellschaftslehre als Beispiel herangezogen: Hartmut Wolf erarbeitete die grundsätzlichen Überlegungen der Ebenen 1 und 2. Konträre Positionen wurden nicht ernsthaft diskutiert, so z. B. die im Papier Wollenteits festgehaltene Forderung, Projekte durch Lehrgänge zu ergänzen, so die Position des Geographen Schrader, so Engelhardts Verständnis von politischer Bildung, wie es auch in den Förderstufenplänen zum Ausdruck kam. Die Endredaktion Hallers und Wolfs griff massiv in die Arbeitsergebnisse der Fachgruppe ein.

Die Begleitlehrgänge am ‚Hessischen Institut für Lehrerfortbildung' können auch unter der Perspektive Partizipation betrachtet werden. Die oben dargestellte Arbeitsweise entspricht nicht den in der Theorie angestrebten Zielen der Partizipation, weil das Prinzip „... aber auswählen tun wir" nicht bewußt aufgebrochen wird. Ohne den Gesamtprozess voll zu durchschauen, werden die Teilnehmer befähigt, einen Teilprozess selbständig zu bewerkstelligen.

Dies mag – Haller weist in den Gesprächen darauf hin – durchaus als erster Schritt hin auf eine umfassendere Partizipation an curricularen Problemstellungen verstanden worden sein, als ein „Abholen der Lehrer da, wo sie stehen", als ein Ernstnehmen ihres Bedürfnisses, konkrete Hilfen für den Unterricht zu erhalten und sich nicht auf einer Metaebene zu bewegen. Auch Partizipation sei als Lernprozeß zu sehen.

Dennoch muss dieser Einschätzung entgegen gehalten werden, dass analog zu der Materialauswahl, die Grundaufgabe, die der Partizipation zugeordnet wird, die Entwicklung mitbestimmt. Wenn es in erster Linie darum gehen soll, Materialien für die als verbindlich gesetzten Lernziele zu erarbeiten, stehen Reflexionen darüber, wie diese Lernziele bestimmt wurden, zumindest nicht im Zentrum der Bemühungen.[2656]

Was lässt sich für heute aus diesen Beobachtunngen lernen: Mir scheint am wichtigsten die Aufforderung zu sein, sich nicht durch oberflächlichen Aktionismus täuschen zu lassen, sondern die Grundstrukturen zuerst zu erheben, dann zu untersuchen.

***

Wie exemplarisch an drei Beispielen gezeigt, liegen in den Rahmenrichtlinien eine Reihe von Ansätzen, mit denen die Auseinandersetzung sich lohnt, wenn man die aktullen Probleme lösen will. Der Aspekt „Expertenbefragung" und lebenslanges Lernen wäre ein weiteres Gebiet.

[2656] Auch für das von Klafki und Lingelbach vertretene Modell der Beteiligung von Lehrern an curricularen Prozessen gelten ähnliche Einwände.

Quellen- und Literaturverzeichnis

1. Ungedruckte Quellen

Anmerkung: Die Ordnungskategorien wurden in eckige Klammern gesetzt, wenn die Bestände von der Verfasserin dieser Arbeit geordnet und kategorisiert wurden.

Archiv der Außenstelle Kassel des Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung, Kassel.

Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen. KORAG. Projekt des Hessischen Kultusministeriums am ‚Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung'.
Materialien zum Unterricht.
Informationen.
Beiträge zum Modellversuch.
Mitteilungen zum Modellversuch.

Archiv der Forschungsstelle Schulgeschichte der Universität Frankfurt, Frankfurt/Main.

[Varia]

Archiv des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung', Wiesbaden. [Archiv HIBS].

Rahmenrichtlinien 1975.
Broschüren.
Pressedienst GEW.
Zeitungsausschnitte.
Stellungnahmen u.ä.
Rahmenrichtlinien AG bis Mitte Dezember 1975
[enthält vor allem Zwischenpapiere zu den ‚Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre'].
Uplegger-Papiere [= Unterlagen des Referat B der GEW, Landesverband Hessen].
Rahmenrichtlinienbeirat.
Gesetze und Erlasse [1978-1985].
Dokumente Gesellschaftslehre aus Amtsblättern 1948ff + Beiträge zur Schulreform in Hessen.
[enthält auch: Sammlung der Erlasse der KMK und KMK Beschlüsse].
[enthält auch: hessische Lehrpläne ab 1945, z. T. mit Kommentaren].
[enthält auch: Kopien aus der Reihe: Hessische Beiträge zur Schulreform].
Gesellschaftslehre Überarbeitung (ab September 1977).

[enthält auch: Überlegungen zur Überarbeitung der „Vorläufigen Pläne Gesellschaftslehre"].
[enthält auch: Protokolle zu Vorgesprächen].
Gesellschaftslehre. Sekundarstufe I. Korrespondenz.
[enthält keinerlei Korrespondenz].
[enthält: Stellungnahmen der Gruppierungen des Rahmenrichtlinienbeirats. Stand 1977].
[enthält: Diskussionsaspekte. Stand 1977].
Gesellschaftslehre Hochschule I.
Korrespondenz [1977-1981]
Beratergruppe Gesellschaftslehre (Hochschule) [77/78]
[enthält Korrespondenz].
[enthält Protokolle der Sitzungen].
[enthält Gesprächsnotizen].
[enthält Erklärungen der Beratergruppe als ganzer bzw. einzelner Mitglieder].
Gesellschaftslehre Hochschule II [1978/79].
Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre I.
Protokolle.
Aktennotizen.
Beratergruppe Gesellschaftslehre Hochschule [1979/80].
[enthält Korrespondenz].
[enthält Varia].
RR-Beirat ab Jan.1978.
[enthält Protokolle].
[enthält Kursstrukturpläne Sekundarstufe II].
[Varia 1978-1981].
1. Schriftwechsel.
2. Erlasse.
3. Berichte HIBS.
4. Berichte Schulaufsicht.
5. Konzeptionen.
6. Einzelne Fächer.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I [1977].
Gesellschaftslehre-Überarbeitung 79.
Materialien.
Gesellschaftslehre Überarbeitungen 79.
Vorlagen.
Entwürfe.
Gesellschaftslehre II (Weiterentwicklung?) 1979.
[enthält Einschätzungen des Diskussionsstandes 1980].
[enthält Korrespondenz, Stellungnahmen Beratergruppe Hochschule].
[enthält Varia zur Arbeitsgruppe Gesellschaftslehre].
Gesellschaftslehre 1980.
Ergänzungen, Ausarbeitungen, Übersichten.
Entwurf Mai 1980 in diversen Bearbeitungen.

Gesellschaftslehre Rahmenrichtlinien 1980.
[Stellungnahmen 1980].
Überarbeitung des Gesellschaftslehre Entwurfes.
Zwischenpapiere.
Gesellschaftslehre HKM-Entwurf vom 25. 8.1981, I.
neueste Fassung.
Stellungnahmen.
Presse.
Korrespondenz.
Gesellschaftslehre HKM-Entwurf vom 25. 8.1981, I.
Folge-Fassungen II.
Stellungnahmen GL III.
nach dem Sündenfall 25. 8.1981.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Entwurf 25. 8.1981.
Stellungnahmen.

Archiv des Studienseminars Frankfurt I, Frankfurt/Main.

[‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung']
[Sekundarstufe II]

Bibliothek und Archiv des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung', Fuldatal. [Bibliothek des HILF].

Reihe: Ergebnisse aus der Lehrgangsarbeit im Fachbereich Gesellschaftslehre.
Unterrichtsvorschläge.
Materialien für Themenstichworte.
Methodische Möglichkeiten.
Ergebnisse regionaler Lehrerfortbildung in Hessen.
Unterrichtsvorschläge.
Materialien.
Protokolle von Lehrgängen des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung'.
Einführung von Gesamtschulen.
Didaktik der politischen Bildung und der Gesellschaftslehre.
Begleitlehrgänge zur Curriculumrevision.
Rahmenrichtlinien. Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien.
Kooperationslehrgänge zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung.
Aussprachetagungen zu curricularen Fragen.
Aussprachetagungen zur Arbeit in der regionalen und zentralen Lehrerfortbildung.
Reihe: Informationen des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung'.
Publikationen aus der Sondierungsphase der Curriculumreform.
Publikationen der ‚Vorbereitenden Kommission'.
Publikationen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.
Mitteilungen der ‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'.

Beispiele für lernzielorientierten Unterricht.
Der Hessische Kultusminister.
Unterrichtsmaterialien zu den Rahmenrichtlinien.
Informationen zur Gesamtschule.
Schulentwicklungsplan. Schulbaupläne.
Zeitschriften der 1970er Jahre, erschienen im Selbstverlag.
Rundgespräch [= Zeitschrift des ‚Hessischen Instituts für Lehrerfortbildung'].
HIBS Info. [= Zeitschrift der ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung'].
GGG Arbeitsmaterialien [= Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule].

Hessisches Hauptstaatsarchiv, Wiesbaden. [HHStA Wiesbaden].

Hessisches Kultusministerium: 504
Vorschlag zur Gründung eines Instituts für Curriculumforschung durch die Länder: 504/1253.
Schriftwechsel mit der Abteilung III (schulform- und -stufenübergreifende Angelegenheiten einschließlich der Rechts- und Verwaltungangelegenheiten, Lehrerbildung) des Kultusministeriums: 504/2930.
Schriftwechsel mit der Abteilung IV (Planungsabteilung) des Kultusministeriums [1970-1974]: 504/2933.
Materialien und Ausarbeitungen zur Entwicklung von Curricula in der Lehrerausbildung: 504/2934.
Literaturliste zu den hessischen Rahmenrichtlinien: 504/2938.
Schriftwechsel mit der Abteilung IV (Planungsabteilung) des Kultusministeriums [1973-1975]: 504/2939.
Materialien zu den hessischen Rahmenrichtlinien: 504/2940.
Allgemeiner Schriftverkehr mit verschiedenen Personen und Institutionen, nach Namenalphabet: 504/3121.
Drucklegung des Protokolls des Hessenforums III: Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht: 504/3027.
Beiträge der Referatsgruppe E I (Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen) zu Tätigkeitsberichten der Landesregierung: 504/3467.
Entwicklung stufenbezogener Rahmenrichtlinien für den Schulsport (Lehrplanrevision): 504/3798.
Protokolle über Hausbesprechungen und über Besprechungen der Referatsgruppe Mittelstufe [1973-1984]: 504/4380.
Arbeitsunterlagen für Hausbesprechungen der Referenten, Referatsgruppenleiter und Abteilungsleiter [1969-1981]: 504/4381.
Mittelfristiges Schulkonzept. Band 4: Schulreform in der Mittelstufe; Einführung von Förderstufen: 504/4455.

Institut für Zeitgeschichte, München.

Nachlaß Hamm-Brücher: ED 379.
Teil 3: Staatssekretär im Hessische Kultusministerium 1967-1969: ED 379/03.
Korrespondenzen als Staatssekretär 1967-1969: ED 379/031.
Varia: ED 379/032.
Reden und andere Skripten 1967-1969: ED 379/033.
Presse-, Rundfunkbeiträge von Hamm-Brücher 1967-1969: ED 379/034.
Presse-, Rundfunkbeiträge, Interviews u. ä. über Hamm-Brücher: ED 379/035.

Privatarchiv Fey, Kassel.

[Gesellschaftslehre an Gesamtschulen].
[Implementation Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre].
[Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre].

Privatarchiv Frommelt, Wiesbaden.

[Gesellschaftslehre an Gesamtschulen].
[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].
[Restaurative Phase].

Privatarchiv Glaser, Freising.

[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].

Privatarchiv Grix, Kassel.

[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].
[Restaurative Phase].
[Schulbuch Grix/Knöll].

Privatarchiv Haller, Frankfurt/Main.

[‚Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung'].
[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].
[Restaurative Phase].

Privatarchiv Hartwig, Berlin.

[Gemeinschaftskunde].
[‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'].

Privatarchiv Lingelbach, Marburg.

[‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'].
[Umorientierung].

Privatarchiv Mayer, Kassel.

[Restaurative Phase].

Privatarchiv Moos, Wiesbaden.

[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].
[Restaurative Phase].

Privatarchiv Nicklas, Frankfurt/Main.

[‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'].

Privatarchiv Schröder, Kassel.

[Restaurative Phase].

Privatarchiv Stratenwerth, Hofheim.

[Gesellschaftslehre an Gesamtschulen].
[Rahmenrichtliniengruppen].
[Implementation Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre].
[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].

Privatarchiv Wand, Darmstadt.

[‚Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne'].

Privatarchiv Wolf, Frankfurt/Main.

Dokumentation: Curriculare Lehrpläne Deutsch Sekundarstufe II, traditioneller Prozeß. 1968/70.
Rahmenrichtlinien. Hessische Presse. Band I.
Rahmenrichtlinien. Hessische Presse. Band II.
Rahmenrichtlinien. Hessische Presse. Band III.
Rahmenrichtlinien. Überregionale Presse.
Rahmenrichtlinien. Presse.
  Leserbriefe.
  Hilligenbuch.
Rahmenrichtlinien. Pressereferat HKM.
Rahmenrichtlinien. Rundfunk und Fernsehen.
Rahmenrichtlinien. Lehrerverbände.
  Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GEW].
  Deutscher Lehrerverband Hessen [DLH].
  Hessischer Philologenverband [hphv].

Rahmenrichtlinien. Eltern I.
  Hessischer Elternverein [hEV].
  Landeselternbeirat [LEB].
  Schul-, Stadt-, Kreiselternbeiräte.
  [Bemerkung: innerhalb des umfangreichen Bestands sind nicht alle Unterlagen Teilbeständen zugeordnet].
Rahmenrichtlinien. Eltern II.
  Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Eltern [AsE]
  Klagen gegen die Rahmenrichtlinien.
  Schüler zu Rahmenrichtlinien.
  [Bemerkung: innerhalb des umfangreichen Bestands sind nicht alle Unterlagen Teilbeständen zugeordnet].
Rahmenrichtlinien. Stellungnahmen. Varia.
  Oberstudiendirektoren.
  Konferenzen.
  Schulaufsicht.
  Schulen zu Rahmenrichtlinien.
  [Bemerkung: innerhalb des umfangreichen Bestands sind nicht alle Unterlagen Teilbeständen zugeordnet].
Rahmenrichtlinien. CDU.
Rahmenrichtlinien. FDP.
Rahmenrichtlinien. SPD.
  Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer.
  Rahmenrichtlinien. Haller/Wolf SPD.
  JuSo.
  [Bemerkung: innerhalb des umfangreichen Bestands sind nicht alle Unterlagen Teilbeständen zugeordnet].
Rahmenrichtlinien. Sonstige Parteien.
  NPD.
  DKP.
Rahmenrichtlinien. Kirchen.
Rahmenrichtlinien. Arbeitgeber.
Gutachten Staatsgerichtshof.
  Stellungnahmen der Abteilung Schulplanung.
  Rohfassung des Gutachtens Dietze.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Geschichte I.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Geschichte II.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Geschichte III.
Rahmenrichtlinien. Kontroverse Unterrichtsmaterial Familie.
Rahmenrichtlinien. Stellungnahmen Hochschule allgemein.
  Manuskripte.
  Publikationen.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972. Minister Staatssekretär.
  Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre in der Beratungsfassung vom Januar 1972, annotiert durch Moos und v. Friedeburg.

Rahmenrichtlinien Deutsch in der Beratungsfassung vom Januar 1972, annotiert durch Moos und v. Friedeburg.
Rahmenrichtlinien. Erarbeitung I. Akten HKM. Band I.
Rahmenrichtliniengruppen.
[Bemerkung: innerhalb des umfangreichen Bestands ist nur ein Teilbestand zusammengefaßt; die anderen Unterlagen wurden nicht in Teilbestände untergliedert].
Rahmenrichtlinien. Erarbeitung I. Akten HKM. Band II.
[KM-interne Planung der Rahmenrichtlinienarbeit, 1970].
Rahmenrichtlinien. Organisation der Erarbeitung. HKM Dok.
[‚Gemischter Ausschuß']
[Rahmenrichtlinienbeirat]
Stellungnahmen [zur Entwurffassung vom Januar 1972]
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Vorfassung 1970/71.
Förderstufenplan Gesellschaftslehre.
Beratungsfassung vom Januar 1972.
Literaturliste zu den Rahmenrichtlinien. Stand Ende Juli 1973.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Entwürfe 1971/72.
Unterlagen für die Beratungsfassung vom Januar 1972.
Überarbeitung der Beratungsfassung vom Januar 1972. Zwischenstände.
Rahmenrichtlinien. Druckmanuskripte 1972.
[Rahmenrichtlinien. Reaktionen der Verantwortlichen auf die Kritik].
Verfassungsfeindlichkeit. Aktionismus/Umsturz.
Indoktrination/Einseitigkeit.
Abschaffung der Geschichte.
Objektivität.
Rahmenrichtlinien. Gutachten positiv.
Manuskripte.
Publikationen.
Literaturliste zu den Rahmenrichtlinien.
Rahmenrichtlinien. Gutachten und Stellungnahmen negativ.
Manuskripte.
Publikationen.
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Weiterarbeit 1972/73.
Teilbestand Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Rahmenrichtlinien Gruppe.
[Bemerkung: innerhalb des umfangreichen Bestands sind nicht alle Unterlagen Teilbeständen zugeordnet].
Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. 2. Fassung. 1973.
Entwurf Wolf.
Überarbeitung des Entwurfs.

Privatarchiv Wollenteit, Kassel.

[Rahmenrichtliniengruppen].

Privatarchiv Zitzlaff, Malente.

[Kontroversen um die Rahmenrichtlinien].

Registratur des Hessischen Kultusministeriums, Wiesbaden. [HKM]

Stellungnahmen Sekundarstufe I. [Aktenschachtel] IV C 5. Az: 957/530-allg.
Aktenschachtel 1: [Stellungnahmen Rahmenrichtlinienbeirat zu Rahmenrichtlinien einzelner Fächer].
Aktenschachtel 2: [Stellungnahmen Rahmenrichtlinienbeirat zu Rahmenrichtlinien einzelner Fächer; Zwischenberichte der Rahmenrichtliniengruppen. Stand September 1971].
Stellungnahmen Gesellschaftslehre. [Aktenschachtel] IV C 5. Az: 957/5630.
Aktenschachtel 1: [Beratergruppe Gesellschaftslehre Hochschule].
Aktenschachtel 2: [Beratergruppe Gesellschaftslehre Hochschule; Synopse Engelhardt zu ‚Vorläufigen Plänen'].
Rahmenrichtlinien Stellungnahmen. [Hängeregister] Az: 957/530].
Band I: Dezember 1972 - September 1973.
Band II: September 1973 - Februar 1974.
Band III: Februar 1974 - Juli 1974.
Band IV: August 1974 - November 1974.
Band V: November 1974 - August 1975.
Band VI: August 1975 - April 1976.
Band VIII: April 1976 - Juli 1976.
Band IX: Juli 1976 - November 1976.
Band X: November 1976 - Mai 1977.
Band XI: Juli 1977 - November 1977.
Band XII: November 1977 - Oktober 1978.
Band XIII: Dezember 1978 - Februar 1980.
Band XIV: März 1980 - Dezember 1981.
Band XV: Januar 1982 - Dezember 1982.
Band XVI: Januar 1983 - Dezember 1983.
Gesellschaftslehre. [Hängeregister] 957/5630.
Band I: geschlossen Juni 1973.
Band II: Juli 1973 - Februar 1974.
Band III: März 1974 - August 1974.
Band IV: September 1974 - November 1975.
Band VI: September 1976 - Januar 1977.
Band VII: Januar 1977 - Juli 1977.
Band VIII: Juli 1977 - Oktober 1977.
Band IX: Oktober 1977 - April 1978.
Band X: Mai 1978- August 1980.
Band XI: begonnen Juli 1980.
Rahmenrichtlinien-Beirat Protokolle ab 30.10.1975 bis 16.9.1981 (Ende). Az: 957/533.
Rahmenrichtlinien-Beirat. [Aktenschachtel] Az: 957/533.

Rahmenrichtlinien-Beirat. [Hängeregister] Az: 957/533.
Band I: September 1976 - Dezember 1976.
Band II: Januar 1977 - März 1977.
Band III: März 1977 - November 1977.
Band VI: November 1977 - April 1978.
Band V: Mai 1978 - Januar 1979.
Band VI: November 1979 - 1982.
Band VII: Protokolle und Einladungen.
Rahmenrichtlinien-Beirat. [Hängeregister] 957/52.
Band I: begonnen August 1972.
Protokolle von Rahmenrichtlinien Fachgruppen. Ref. IV C 5. I. Teil 1. [Aktenschachtel] Az: 957/530.
Aktenschachtel 1: Neuordnung der Lehrerausbildung.
Aktenschachtel 2: [Gemischter Ausschuß; Kunst, Sachunterricht, Chemie, Biologie, Sekundarstufe II].
Aktenschachtel 3: [Gesellschaftslehre und Gemeinschaftskunde; verschiedene andere Fächer].
Rahmenrichtlinien- Erprobungen und Umsetzungen. Von Nr. 1 bis 14. Sitzungen. [Aktenschachtel] Az: IV C 5 957/540.
Allgemeine Grundlegung der Rahmenrichtlinien. [Aktenschachtel] Az: IV C 5 957/544.
Aktenschachtel 1: [Stellungnahmen zur ‚Allgemeinen Grundlegung'; außerdem enthalten: Rahmenrichtlinien-Entwürfe Primarstufe Deutsch und Ethik].
Aktenschachtel 2: [enthält ausschließlich themenfremdes Material, nämlich die Entwürfe für die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre von 1976 und 1980, sowie Material zum Unterricht in Gesellschaftslehre, zusammengestellt vom ‚Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung', und die Sonderveröffentlichung des ‚Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung': Politische Bildung in Hessen. Sammlung rechtlicher Regelungen und Empfehlungen für die Sekundarstufe I und II aus den Jahren 1956 bis 1978. Stand Juli 1978].
Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambeln. [Aktenschachtel] Ref. IV C 5. Az: 957/530.
Aktenschachtel 1: Januar 1977 - Juli 1977.
Aktenschachtel 2: Juli 1977-März 1978.
Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien. Präambel v. September 1978. [Hängeregister] 957/530.
Gesellschaftslehre Beratergruppe Hochschule. [Hängeregister] 957/5631.
Stellungnahme zu Landtagsanfragen [Hängeregister] 957/05.
Band I: Mai 1970 - Februar 1977.

Prozesse. [Hängeregister] 957/5630.

Fachgruppe Rahmenrichtlinien. Allgemein. [Hängeregister] 957/50.
Band I: geschlossen Dezember 1973.

Band II: Januar 1974 - November 1975.
Band III: Dezember 1975 - März 1977.
Sonderakt Erprobungserlaß. [Hängeregister] 957/530.
Federführende [Hängeregister] 957/5501.
Band I: begonnen August 1972.
Projekte. [Hängeregister] 957/1412.
Erlaß über Erprobung Rahmenrichtlinien. [Hängeregister] 957/530.
Bildungspolitische Informationen (HIBS) [Hängeregister] 957/794.

2. Presse

Aachener Volkszeitung. Ausgabe Ostbelgien.
Bayernkurier.
Bildpost.
Bildung und Politik.
Darmstädter Echo.
Das Gespräch aus der Ferne.
Das Parlament.
Der Sonntag. Kirchenzeitung für Limburg.
Der Sozialdemokrat.
Der Spiegel.
Deutsche Volkszeitung.
Deutsche Zeitung.
Christ und Welt.
die tat.
Die Welt.
Die Zeit.
Erziehung und Wissenschaft.
Forum E. Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung.
Frankfurter Allgemeine Zeitung.
Frankfurter Neue Presse.
Frankfurter Rundschau.
Fränkische Volkszeitung.
Fuldaer Volkszeitung.
Fuldaer Zeitung.
Gießener Allgemeine.
Hanauer Anzeiger.
Hessenkurier.
Hessische Allgemeine.
Katholische Bildung.
Nassauische Landeszeitung.
Neue Bildpost.
Neue Züricher Zeitung.
Oberhessische Presse.
Rheinischer Merkur.
Schule in Hessen. Informationen des Hessischen Kultusministeriums.
Schule und Kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen.
Stuttgarter Zeitung.
Süddeutsche Zeitung.
Unsere Zeit.
Vorwärts.
Weltbild.
Wetzlarer Neue Zeitung.

Wiesbadener Kurier.
Wiesbadener Tagblatt.
Zeilsheimer Anzeiger.
zur debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern.

3. Gespräche mit Zeitzeugen

Zeitzeugengespräch mit StD Erika Dingeldey vom 9. Juli 1997 = Gespräch mit Erika Dingeldey.
Zeitzeugengespräch mit OStD Volker Dingeldey am 20. Oktober 1997 = Gespräch mit Volker Dingeldey.
Zeitzeugengespräch mit MR a. D. Dr. Karl Ehrhardt am 22. September 1997 = Gespräch mit Ehrhardt.
Zeitzeugengespräch mit StD Rudolf und Margarete Engelhardt vom 19. Oktober 1997 = Gespräch mit R. und M. Engelhardt.
Telefonat mit Heinrich Fecher vom 30.1.1998 = Telefonat mit Fecher.
Kurzgespräch mit StD Sigrid Fey vom 17. März 1997 = Kurzgespräch mit Fey, I.
Kurzgespräch mit StD Sigrid Fey vom 6. Mai 1997 = Kurzgespräch mit Fey, II.
Zeitzeugengespräch mit Kultusminister a. D. Prof. Dr. Ludwig v. Friedeburg am 8. Juli 1997 = Gespräch mit v. Friedeburg.
Zeitzeugengespräch mit MDir Bernd Frommelt und MR Michael Elfner vom 16. April 1997 = Gespräch mit Frommelt und Elfner.
Zeitzeugengespräch mit OStR Axel Görisch vom 18. April 1997 = Gespräch mit Görisch.
Zeitzeugengespräch mit StD Rolf Grix vom 6. Mai 1997 = Gespräch mit Grix.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Ingrid Haller am 9. April 1997 = Gespräch mit Haller, I.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Ingrid Haller am 5. Juli 1997 = Gespräch mit Haller, II.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Ingrid Haller am 11. Januar 1998 = Gespräch mit Haller, III.
Telefonat mit Prof. Dr. Ingrid Haller am 5. März 1998 = Telefonat mit Haller.
Zeitzeugengespräch mit Staatsministerin a. D. Dr. Hildegard Hamm-Brücher am 10. November 1997 = Gespräch mit Hamm-Brücher.
Kurzgespräch mit Herrn Peter Haberkorn = Kurzgespräch mit Haberkorn.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Helmut Hartwig am 29. September 1997 = Gespräch mit Hartwig, I.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Helmut Hartwig am 14. November1997 = Gespräch mit Hartwig, II.
Kurzgespräch mit VA Hauschild vom 5. und 7. Mai 1997 = Kurzgespräch mit Hauschild
Telefonat mit Reinhold Hellwig am 27. Januar 1998 = Telefonat mit Hellwig.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Klafki und Prof. Dr. Karl Christoph Lingelbach vom 16. April 1997 = Gespräch mit Klafki und Lingelbach, I.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Wolfgang Klafki und Prof. Dr. Karl Christoph Lingelbach vom 24. September 1997 = Gespräch mit Klafki und Lingelbach, II.
Kurzgespräch mit MDir. Knauer vom 5. Mai 1997 = Kurzgespräch mit Knauer.

Telefonat mit Jürgen Markstahler am 27. Januar 1998 = Telefonat mit Markstahler.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Ulrich Mayer vom 17. März 1997 = Kurzgespräch mit Mayer, I.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Ulrich Mayer vom 7. Oktober 1997 = Gespräch mit Mayer, II.
Zeitzeugengespräch mit StS. a. D. Gerhard Moos vom 7. Juli 1997 = Gespräch mit Moos.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Hans Nicklas vom 7. Juli 1997 = Gespräch mit Nicklas.
Telefonat mit Prof. Dr. Hans Rauschenberger vom 9. Januar 1998 = Telefonat mit Rauschenberger.
Zeitzeugengespräch mit MR a. D. Georg Rutz vom 17. April 1997 = Gespräch mit Rutz.
Telefonat mit MR Schermer vom 7. Mai 1997 = Telefonat mit Schermer.
Telefonat mit StD Dr. Walter Schrader vom 30. Januar 1998 = Telefonat mit Schrader.
Telefonat mit Manfred Schurig am 28. Januar 1998 = Telefonat mit Schurig.
Zeitzeugengespräch mit OStD Gerhard-Johannes Stratenwerth am 1. Februar 1998 = Gespräch mit Stratenwerth.
Zeitzeugengespräch mit Prof. Dr. Uwe Uffelmann vom 7. Oktober 1997 = Gespräch mit Uffelmann.
Telefonat mit Volker Wagner am 28. Januar 1998 = Telefonat mit Wagner.
Telefonat mit Gisela Wand vom 19. Dezember 1997 = Telefonat mit Wand.
Telefonat mit Prof. Dr. Gisela Wilkending vom 4. Dezember 1997 = Telefonat mit Wilkending.
Zeitzeugengespräch mit StD Dieter Wollentheit vom 19. Oktober 1997 = Gespräch mit Wollentheit.
Zeitzeugengespräch mit Dr. Hartmut Wolf vom 6. Juli 1997 = Gespräch mit Wolf.
Zeitzeugengespräch mit Dietrich Zitzlaff vom14. März 1997 = Gespräch mit Zitzlaff.

4. Gedruckte Quellen und Literatur

„Bildungsreform im Rückblick". Ein Dialog zwischen Professor Dr. von Friedeburg und Professor Dr. Hans Maier am 17. Oktober 1994 im Dominikanerkloster zu Frankfurt am Main. Manuskript der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung, Frankfurt/Main und Erwin-Stein-Stiftung. Frankfurt/Main 1995.

Abelein, M. (Hg.): Deutsche Kulturpolitik. Dokumente. Düsseldorf 1970.

Acham, K.: Subjektives Interesse und historische Objektivität. In: Zeitschrift für Philosophische Forschung 23 (1969). S. 47-72.

Bergmann, W.: Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945. Opladen 1990.

Bergmann W./ Erb, R: Antisemitismus in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der empirischen Forschung von 1946 – 1989. Opladen 1991.

Benz, W.: Was ist Antisemitismus. München 2004.

Bories-Sawala, H.: Erinnerung – Göttin, Liebesdienerin, Kronzeugin? Zum Stand der Oral History in Europa. In: Francia 24 (1997), Heft 3, S. 117-132.

Brüggemeier, F.-J.: Aneignung vergangener Wirklichkeit. Der Beitrag der Oral History. In: Voges, Wolfgang (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987, S. 145-169.

Deppermann, A./ Lucius-Hoene, G.: Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen 2002.

Fischer-Rosenthal, W./ Rosenthal, G.: Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Reinbek 2000, S. 456-468.

Fried, J.: Erinnerung und Vergessen. Die Gegenwart stiftet die Einheit der Vergangenheit. In: HZ 273 (2001), S. 561-593.

Geulen, C./ Tschugall, K. (Hgg.): Aus einem deutschen Leben. Lesarten eines biographischen Interviews. Tübingen 2000.

Göpfert, R.: Oral History: Über die Zusammensetzung individueller Erinnerung im Interview. In: Wischermann, Clemens (Hg.): Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft. Stuttgart 1996, S. 101-111.

Honer, A.: Das Perspektivenproblem in der Sozialforschung. Bemerkungen zur lebensweltlichen Ethnographie. In: Jung, Thomas / Stefan

Müller-Doohm (Hg.): „Wirklichkeit" im Deutungsprozess. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main 1993, S. 241-257.

Hüttenberger, P.: Zur Technik der zeitgeschichtlichen Befragungen. In: Landschaftsverband Rheinland (Hg.): Mündliche Geschichte im Rheinland. Köln 1991, S. 63-82.

Leh, A.: Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung. In: BIOS 13 (2000) 1, S. 64-76.

Markowirtsch, H. J.: Die Erinnerung von Zeitzeugen aus der Sicht der Gedächtnisforschung. In: BIOS 13 (2000) 1, S. 30-50.

Perks, R. The Oral History Reader. London/New York 1998.

Plato, A. v.: Geschichte und Psychologie – Oral History und Psychoanalyse. Problemaufriss und Literaturüberblick. In: BIOS 11 (1998), S. 171-200.

Plato, A. v.: Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der „mündlichen Geschichte" in Deutschland. In: BIOS 1 (1991), S. 97-117.

Plato, A. v. Zeitzeugen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis. In: BIOS 13 (2000) 1, S. 5-29.

Sieder, R.: Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung. In: Wernhart, Karl R./ Werner Zips: Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung. Wien 2001, S. 145-172.

Welzer, H.: Das Interview als Artefakt. Zur Kritik der Zeitzeugenforschung. In: BIOS 13 (2000) 1, S. 51-63.

Wierling, D.: Oral History. In: Maurer, Michael (Hg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften. Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft. Stuttgart 2003, S. 81-151.

Apel, H.J.: Lehrplan- und Curriculumentwicklung in Bayern (1950-1991). München 1991.

Mackert, R.: Lehrplanrevisionsprozesse. Frankfurt/Main 1992.

Bruggen, J.C.v.: Lehrplanarbeit in Westeuropa. In: Bildung und Erziehung 1 (1989), S. 39-56.

Skilbeck, M.: Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris 1990.

Künzli, R./ Hopmann, S. (Hgg.): Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Er-

gebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur u.a. 1998.

Ackermann, H.: Informationstechnische Bildung im Spannungsfeld von Politik, Bildungsverwaltung und Pädagogik. Opladen 1992.

Adorno, T. W.: Negative Dialektik. Frankfurt/Main 1966.

Adorno, T. W.: Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit? In: Gesellschaft – Staat – Erziehung 5 (1960). S. 3-15.

Anweiler, O./Fuchs, H.-J./Dorner, M./Petermann, E. (Hgg.): Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband. Bonn 1992.

Arbeitskreis Curriculum: Stichworte zu Fragen curricularer Theorie und Praxis. In: curriculum konkret 2 (1974) Heft 2. S. 97.

b:e aktuell: Bildungstechnologisches Zentrum. Gruselkabinett für Parlamentarier. In: b:e 4 (1971) Heft 10. S. 9.

b:e aktuell: KMK. Aus der Traum. In: b:e 4 (1971) Heft 1. S. 11f.

b:e Dokumentation: Projekt Wohnen: Lernziel Emanzipation. In: b:e 5 (1972) Heft 7. S. 33-52.

b:e-Interview „Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidung". Fünf Fragen an Staatssekretär G. Moos und Prof. Wolfgang Klafki. In: b:e 5 (1972) Heft 9. S. 25-28.

b:e-Interview mit dem zurückgetretenen Geschäftsführer des Bildungstechnologischen Zentrums Wiesbaden, Dr. Hinst „....falsche Prioritäten gesetzt". In: b:e 4 (1971) Heft 12. S. 10.

b:e-Interview mit Saul B. Robinsohn „... angebliche Evidenzen hinterfragen". In: b:e 1 (1968) Heft 6. S. 11-13.

Bach, C.: Entschließungen der Historiker und Geschichtslehrer Deutschlands zur „Gemeinschaftskunde". In: Freie Bildung und Erziehung 14 (1963). S. 175f.

Barth, N.: Der Schulfernsehversuch Hessen. In: BPI 1 (1969) Heft 3. S. 12-18.

Baum, Willa K.: Transcribing and editing o.h., Nashville 1985.

Baumann, R.: Monopolstellung der Lernzielproblematik. In: b:e 5 (1972) Heft 11. S. 74f.

Beck J./Schmidt, L.: Warum Schulreform. In: dies. (Hgg.): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt/Main 1970.

Beck, J./Schmidt, L. (Hgg.): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt/Main 1970.

Becker, E./Herkommer, S./Bergmann, J.: Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen. Schwalbach 1967.

Becker, G./Zimmer, J. (Hgg.): Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker. Weinheim u.a. 1993.

Becker, H./Bonn, P./Groddeck, N.: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculum-Entwicklung in Hessen. In: b:e 5 (1972) Heft 8. S. 19-31.

Becker, H.: Bildungsforschung und Bildungsplanung. Frankfurt/Main 1971.

Becker, H.: Bildungsforschung und Praxis. Die Vermittlungsaufgabe von pädagogischen Zentren. In: b:e 4 (1971) Heft 5. S. 31-34.

Becker, H.: Bildungsforschung und Praxis. Erwiderung einer Erwiderung. In: b:e 4 (1971) Heft 7. S. 31.

Becker, H.: Der Bildungsrat – Bildungsplanung als Lernprozeß. In: Neue Sammlung 10 (1970) S. 1-18.

Becker, H.: Friedrich Eddings Beitrag zur Bildungsökonomie und Bildungsforschung. In: Hüfner, K./Naumann, J. (Hgg.): Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz. Economics of Education in Transition. Stuttgart 1969. S. 123-138.

Benz, W. (Hg.): Die Bundesrepublik Deutschland. 4 Bde. Frankfurt/Main 1989.

Berg-Schlosser, D./Noetzel, T. (Hgg): Parteien und Wahlen in Hessen 1946-1994. Marburg 1994.

Bergmann, K./Kuhn, A.: Abschied vom Aufbruch. Hessen 1972-1982: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. In: Geschichtsdidaktik 7 (1982). S. 273-282.

Bergmann, K./Pandel, H. J.: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein. Frankfurt/Main 1975.

Bergmann, K.: Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit historischen und geschichtsdidaktischen Denkens. In: Schörken, R. (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart 1981. S. 34-58.

Bergmann, K.: Gesellschaftslehre – aus der Sicht des Geschichtsunterrichts, in:ders. Geschichtsdidaktik.Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach ²2000, S. 203-211

Bergmann, W./Erb, R. (Hgg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945. Opladen 1990.

Bergmann, W.: Antisemitismus als politisches Ereignis. Die antisemitische Schmierwelle im Winter 1959/60. In: Bergmann, W./Erb, R. (Hgg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945. Opladen 1990. S. 253-275.

Blanke, B./Wollmann, H. (Hg.): Die alte Bundesrepublik. Kontinuität und Wandel. Opladen 1991.

Blankertz, H: Bildungstheorie und Ökonomie. In: Rebel, K. (Hg.): Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer. Weinheim und Berlin 1966. S. 61-86.

Borchardt, K.: Zäsuren in der wirtschaftlichen Entwicklung. Zwei, drei oder vier Perioden? In: Broszat, M. (Hg.): Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München 1990. S. 21-33.

Borowsky, P.: Deutschland 1945-1969. Hannover 1993.

Borowsky, P.: Deutschland 1970-1976. Hannover 1980.

Borries, B. v.: numerus clausus, Versäumnisse und Aufgaben der Hochschulplanung. Bonn 1969.

Bourdieu, P.: Die biographische Illusion. In: BIOS 3 (1990). S. 75-81.

Bracher K. D./Jäger, W./Link, W.: Republik im Wandel. 1969-1974. Die Ära Brandt. Stuttgart 1987.

Brans, W./Hebel, F.: Deutsch lernen – aber wie und wozu? In: Die Zeit 16. März 1973.

Brezinka, W.: Eine „Bildungsreform" auf illusionären Grundlagen. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986) Heft 3. S. 10f.

Broszat, M. (Hg.): Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München 1990.

Buchinger, H.: Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen, München 1975.

Buchstab, G. (Hg.): Geschichte der DDR und deutsche Einheit. Analyse von Lehrplänen und Unterrichtswerken für Geschichte und Sozialkunde. Schwalbach/Ts. 1999.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschule. Bühl/Baden 1982.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Band I und II. Stuttgart 1972.

Bungert, K.: Numerus clausus – ein bildungspolitischer Skandal. In: Deutsche Schule 62 (1970). S. 61-64.

Burkart, G.: Biographische Übergänge und rationale Entscheidungen. In: BIOS 7 (1994). S. 59-87.

Burkart, G.: Die Entscheidung zur Elternschaft. Eine empirische Kritik von Rational-, Choice- und Individualisierungstheorien. Stuttgart 1994.

Conze, W. (Hg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1972.

Conze, W./Graßmann, S.: Vorwort. In: Rohlfes, J./Jeismann K. E.: Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen. Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Stuttgart 1974. S. 2.

Conze, W.: „Der verantwortungsbewußte Lehrer ist überfordert.". Stellungnahme eines Gegners der Rahmenrichtlinien „Gesellschaftslehre". In: Frankfurter Rundschau 10. Mai 1973.

Conze, W.: Die deutsche Geschichtswissenschaft seit 1945. Bedingungen und Ergebnisse. In: HZ 225 (1977). S. 1-28.

Conze, W.: Zur Lage der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts. In GWU 26 (1975). S. 71-99.

Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. o.O. 1965.

Dahrendorf, R.: Streit ein Grundelement der Freiheit. Die hessischen Rahmenrichtlinien und die Theorie des sozialen Konflikts. Frankfurter Allgemeine Zeitung 1. Dezember 1973.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Bonn 1970.

Der Hessische Kultusminister (Hg.): Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien). Begründungen Aufgaben Zielperspektiven. In: BPI 4 (1972) Heft 3. S. 1-70.

Der Hessische Kultusminister: Hessen '80. Hochschulentwicklungsplan. Wiesbaden 1970.

Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main o.J. [1972].

Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main 1973.

Der Hessische Ministerpräsident: Der große Hessenplan – ein neuer Weg in die Zukunft. Wiesbaden 1965.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten in der Zeit von 1953 bis 1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: 1967-1969. Stuttgart 1970.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Bonn 1973.

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schulen und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973.

Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit. Stuttgart 1976.

Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969.

Dietze, L.: Die Reform der Lerninhalte als Verfassungsproblem. Das Beispiel der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I 1973. Rechtsgutachten zum Lernzielkonflikt. Frankfurt/Main 1976.

Dingeldey, E.: Zur Geschichte der Rahmenrichtlinien in Hessen. In: Dingeldey, E./Giese D. (Hgg.): Rahmenrichtlinien: Erprobung – Evaluation – Revision. Wiesbaden 1983. S. 5-47.

Diskussion mit Wolfgang Klafki im Anschluß an das Interview. In: Wiater, Werner (Hg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik. Stuttgart 1991. S. 192-210.

Dittmann, W.: Hat die Altgermanistik noch eine Chance? Die Schulpraxis stellt Gretchenfrage. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 24. September 1973.

Dörger, Ursula (Hg.): Integrierte Gesamtschule in Hessen: eine Bestandsaufnahme. Wiesbaden ²1999.

Döring, P. A. (Hg.): Der Neubeginn im Wandel der Zeit. In Memoriam Erwin Stein. Frankfurt/Main 1995.

Edding, F.: Bildungsaufwand als wachstumsfördernde Investition. In: ders.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963. S. 94-105.

Edding, F.: Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen. Kiel 1958.

Edding, F.: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition. Freiburg 1963.

Engelhardt, R.: Auf welche Weise der Politische Unterricht in der Gesellschaftslehre verloren ging – der Fall Hessen. In: Briese, V./Heitmeyer, W./Klönne, A. (Hgg.): Entpolitisierung der Politikdidaktik?. Weinheim u.a. 1981. S. 33-50.

Engelhardt, R.: Politisch bilden – aber wie? Essen 1964.

Erhard, L.: Wohlstand für alle. Düsseldorf ³1990.

Erklärung des Verbands der Historiker Deutschlands: Gesellschaftliche Aufgaben der Geschichtswissenschaft in der Gegenwart. In: GWU 24 (1973). S. 354-356.

Evers, C.-H.: Ist die demokratische Schulreform steckengeblieben?. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986) Heft 3. S. 8f.

Faber, K. G.: Theorie der Geschichtswissenschaft. München 1971.

Faber, K. G.: Die Funktion historischen Wissens und historischer Erkenntnis in der Gegenwart. Thesen und Perspektiven. In: GWU 24 (1973). S. 393-397.

Fackiner, K. (Hg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main 1972.

Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim u.a. 1982.

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim u.a. 1974.

Fend, H.: Soziologie der Schule. Bd. I bis IV. Weinheim u.a. 1974 ff.

Fend, H.: Vorwort: Anlage, Ziele und Durchführung der Gesamtschuluntersuchungen in Hessen 1976-1979. Konstanz 1978. S. I-IX.[2657]

[2657] Dieses Vorwort ist allen Arbeitsberichten zum Projekt: Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen vorgeschaltet. (Universität Konstanz, Zentrum I: Bildungsforschung. Projekt: Wissenschaftliche Begleitung von Gesamtschulen in Hessen. Arbeitsbericht 1 bis 11. Konstanz 1978

Fetzer, H.: Erwin Stein – eine Bio-Bibliographie. In: Döring, P. A. (Hg.): Der Neubeginn im Wandel der Zeit. In Memoriam Erwin Stein. Frankfurt/Main 1995. S. 175-284.

Filbinger, H. u.a. (Hgg.): Bildungspolitik mit Maß und Ziel. Wilhelm Hahn zu seinem 10-jährigen Wirken gewidmet. Stuttgart 1974.

Fischer, K. G./Herrmann, K./Mahrenholz, H.: Der Politische Unterricht. Bad Homburg 1960.

Frenz, W.: Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform. In: Greven, M. T./Schumann. H.-G. (Hgg.): 40 Jahre Hessische Verfassung. 40 Jahre Politik in Hessen. Opladen 1989. S. 187-210.

Frenz, W.: Der Neue Rahmenrichtlinienentwurf für Gesellschaftslehre in Hessen. In: bildung und politik. Ohne Bandzählung (1980). S. 18-24.

Frenz, W.: Neuer Rahmenrichtlinienentwurf für Gesellschaftslehre in Hessen. In: Mitteilungen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Hessen. ohne Bandzählung (1980). S. 7-10.

Friedeburg L. v./Maier, H.: Diskussion über die hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. In: Die Zeit 7. Dezember 1973.

Friedeburg, L. v. (Hg.): Hessen '80. Moderne Schule. Bildung für alle. Großer Hessenplan. Schulentwicklungsplan. Wiesbaden ²1970.

Friedeburg, L. v. (Hg.): Jugend in der modernen Gesellschaft. Köln/Berlin 1965.

Friedeburg, L. v. u.a.: Freie Universität und politisches Potential der Studenten. Über die Entwicklung des Berliner Modells und den Anfang der Studentenbewegung in Deutschland. Neuwied/Berlin 1968.

Friedeburg, L. v./Hübner, P.: Das Geschichtsbild der Jugend. München 1964.

Friedeburg, L. v.: Bildung zwischen Aufklärung und Anpassung: Erfahrungen mit der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main 1994.

Friedeburg, L. v.: Bildungsreform braucht langen Atem oder: Was man aus der 65jährigen Grundschule lernen kann. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986) Heft 3. S. 20-23.

Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main 1989.

Friedeburg, L. v.: Demokratische Strukturen für die Schule. In: BPI 1 (1969) Heft 3. S. 1f.

Friedeburg, L. v.: Ein Rahmenwerk für die innere Schulreform. In: Köhler, G./Reuter, E.: Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main 1973. S. 33-45.

Friedeburg, L. v.: Probleme der Hochschulreform. In: Die Zukunft. Sozialistische Zeitschrift für Politik, Wirtschaft und Kultur. Ohne Jahrgangszählung (1969) Heft 15/16. S. 22-27.

Friedeburg, L. v.: Reform-Universität oder Kader-Hochschule? Ein Streitgespräch. Bremen 1970.

Friedeburg, L. v.: Soziologie des Betriebsklimas. Studien zur Deutung empirischer Untersuchungen in industriellen Großbetrieben. Frankfurt/Main 1963.

Fröhlich, K., Richtlinien, Lehrpläne. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hg): Handbuch der Geschichtsdidaktik, 5.überarb. Aufl. Seelze-Velber 1997, S. 510 – 520.

Froese, L./Haas, R./Anweiler, O.: Der Bildungswettlauf zwischen West und Ost. Freiburg 1960.

Froese, L.: Bildungspolitik und Bildungsreform. München 1969.

Frommberger, H./Rolff, H.-G. (Hgg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen. Braunschweig 1968.

Frommelt, B./Rutz, G. (Hgg.): Gesamtschulen in Hessen. Information und Dokumentation. Gesammelte Arbeitspapiere von 1968-1972. Hannover 1972.

Führ, C.: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen. In: Horney, W./Ruppert, J. P./Schultze, W. (Hgg.): Pädagogisches Lexikon. Band I. Gütersloh 1970. S. 535-538.

Führ, C.: Deutscher Bildungsrat. In: Horney, W./Ruppert, J. P./Schultze, W. (Hgg.): Pädagogisches Lexikon. Band I. Gütersloh 1970. S. 538-541.

Führ, C.: Institutsgründung als Lebensarbeit. Erich Hylla und die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. Main als Beispiel deutscher Gelehrtenpolitik in der Nachkriegszeit. In: Geißler, G./Wiegmann, U (Hgg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Köln u.a. 1996. S. 15-31.

Führ, C.: Schulpolitik in Hessen 1945-1994. In: Heidenreich, B./Becker, S. (Hgg.): Hessen. Gesellschaft und Politik. Stuttgart u.a. 1995. S. 157-177.

Führ, C.: Zur deutschen Bildungsgeschichte. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998. S. 1-24.

Führ, C.: Zur Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998. S. 68-86.

Galbraith, J. K.: Die moderne Industriegesellschaft. München 1968.

Geiger, K. F. (Hg.): Einblicke Ausblicke. Eine Festschrift für Ingrid Haller. Kassel 1996.

Geißler, E. E./Krenzer, R. Ph./Rang, A.: Fördern und Auslesen. Eine Untersuchung an hessischen Schulen mit Förderstufe. Frankfurt/Main 1967.

Gesamtschule in Berlin. Modelle. Organisation. Didaktik. In: Berliner Lehrerzeitung. Ohne Jahrgangszählung (1968). Sondernummer.

Geschäftsordnung für den Bildungsrat. In: Ständige Konferenz der Kultusminister: Handbuch für die Kultusministerkonferenz. Bonn 1974. S. 233-237.

Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Lageanalyse – Folgerungen – Empfehlungen. Stellungnahme des Verbands der Historiker Deutschlands im Zusammenwirken mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands. In: GWU 23 (1972). S. 1-13.

Gestrich, A./ Knoch, P./ Merkel, H. (Hgg.): Biographie - sozialgeschichtlich. Sieben Beiträge. Göttingen 1988.

Glowka, D.: Konvergenztheorie und vergleichende Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung 24 (1971). S. 531-540.

Goldschmidt, D.: Bildungsplanung und Bildungsforschung. In: Neue Sammlung 9 (1969), Heft 3. S. 197-210.

Greven, M. T./Schumann. H.-G. (Hgg.): 40 Jahre Hessische Verfassung. 40 Jahre Politik in Hessen. Opladen 1989.

Grix, R./Knöll, W.: Einleitung (Didaktische Zielsetzung). In: dies.: Lernfeld Gesellschaft. Lehrerbegleitband. Frankfurt/Main 1974. S. 3-5.

Grix, R./Knöll, W.: Lernfeld Gesellschaft. 5./6. Schuljahr. Frankfurt/Main/München u.a. ^{2}1979.

Grix, R./Knöll, W.: Lernfeld Gesellschaft. 5./6. Schuljahr. Lehrerbegleitband. Frankfurt/Main/München u.a. 1978.

Grix, R./Knöll, W.: Lernfeld Gesellschaft. 7.-10. Schuljahr. Frankfurt/Main/München u.a. ^{5}1980.

Grix, R./Knöll, W.: Lernfeld Gesellschaft. 7.-10. Schuljahr. Lehrerbegleitband. Frankfurt/Main ^{4}1984.

Habermas, J./Friedeburg, L. v./Oehler, C./Weltz, F: Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten. Neuwied 1961.

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/Main 1968.

Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt/Main 1969.

Habermas, J.: Stichworte zur >Geistigen Situation der Zeit<. Band I. Frankfurt/Main 1979.

Habermas, J.: Stichworte zur >Geistigen Situation der Zeit<. Band II. Frankfurt/Main 1979.

Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als >Ideologie<. Frankfurt/Main 1968.

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Philosophische Rundschau. Beiheft 5 (1967). Sonderheft.

Haller, I. (Hg.): Erziehung zur Unmündigkeit oder: Politische Bildung als Denkverbot. Das Beispiel: Hessische Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Dortmund 1982.

Haller, I./Schurig, M./Wolf, H.: Arbeitsschwerpunkt Geschichte. Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre – Sekundarstufe I (Hessen) (Auszug). In: GWU 23 (1972). S. 613-623.

Haller, I./Wolf, H.: „Neue Schule" in Hessen: Basisarbeit durch Bürokratie?. In: Holtmann, A.: Die politische Auseinandersetzung um die neuen hessischen Lehrpläne „Rahmenrichtlinien". Frankfurt/Main 1973. S. 107-117.

Haller, I./Wolf, H.: Lernbereich Gesellschaftslehre. Für wen? Wozu?. In: Bergmann, K./Pandel, H.-J.: Geschichte und Zukunft. Didaktische Reflexion über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein. Frankfurt/Main 1975. S. 291-295.

Haller, I./Wolf, H.: Partizipation der Lehrer an der Curriculumentwicklung: Zum Problem statistischer Präsentation und Interpretation. In: Modellversuch Regionale Lehrerfortbildung: Planungsmaterialien 4. Frankfurt/Main 1975. S. 4-8.

Haller, I./Wolf, H.: Reform ohne Ende oder Ende einer Reform? In: Köhler, G. (Hg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und

neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt/Main 1974. S. 37-107.

Haller, I./Wolf, H.: Selbstreflexion der Lerngruppe auf ihr eigenes Verhalten als didaktische Kategorie der politischen Bildung. In: Fackiner, K. (Hg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main 1972. S. 239-289.

Haller, I./Wolf, H.: Von der Sprachlosigkeit einer Reform und der Sprachgewalt ihrer Gegner. In: Köhler, G./Reuter, E. (Hgg.): Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main 1973. S. 157-170.

Haller, I./Wolf, H.: Vorbemerkung. In: Dokumentation eines Modellversuchs. Curriculum konkret 1 (1973) Heft 1. S. 4-6.

Haller, I.: Die Rahmenrichtlinien locken auch den letzten Lehrer nicht mehr hinter dem Ofen vor. In b:e 15 (1982) Heft 12. S. 50-55.

Haller, I.: Neue politische Bildung in Hessen: Sicherung von Staatsloyalität und Rechtfertigung des Status quo?. In: Hessische Lehrerzeitung 34 (1981) Heft 10. S. 13-15.

Haller, I.: Schulplanung als Surrogat für eine neue Schulpraxis. Zur Funktion der hessischen Curriculumentwicklung 1970-1975. Eine Fallstudie. Frankfurt/Main 1976.

Haller, I.: Vertritt der Landeselternbeirat die Interessen hessischer Eltern insgesamt? Die politische Handschrift des Landeselternbeirats in der 7. Fassung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. In: Hessische Lehrerzeitung 35 (1982) Heft 2. S. 29-30.

Hamm-Brücher, H.: Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen, Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin. Hamburg 1965.

Hamm-Brücher, H.: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Bericht aus 11 Ländern. Reinbek 1967.

Hamm-Brücher, H.: Ausbruch aus der Vergangenheit. Ein Bericht über Schulreform in Hessen. In: BPI 1 (1969) Heft 3. S. 3-6.

Hamm-Brücher, H.: Bildungsreisen – wozu? In: dies.: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Bericht aus 11 Ländern. Reinbek 1967. S. 9-11.

Hamm-Brücher, H.: Demokratisierung – das große Thema unserer Zeit. In: BPI 1 (1969) Heft 2. S. 1-3.

Hamm-Brücher, H.: Freiheit ist mehr als ein Wort. Eine Lebensbilanz 1921-1996 von Hildegard Hamm-Brücher. Köln 1996.

Hamm-Brücher, H.: Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft. Aufsätze, Debatten, Kontroversen. München 1968.

Hamm-Brücher, H.: Lernen und arbeiten. Berichte über das sowjetische und mitteldeutsche Schul- und Bildungswesen. Köln 1965.

Hamm-Brücher, H.: Nach elf großen und kleinen Bildungsreisen: Aufbruch ins Jahr 2000 – ohne uns? Versuch einer Bilanz. In: dies.: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Bericht aus 11 Ländern. Reinbek 1967. S. 143-153.

Hamm-Brücher, H.: Perspektiven der hessischen Schulreform. In: Schütte, E./Hamm-Brücher, H./Nicklas, H.: Die Schule in der veränderten Welt. Zur Begründung der großen Schulreform. Wiesbaden 1968. S. 17-26.

Hamm-Brücher, H.: Schule zwischen Establishment und APO. Hannover u.a. 1969.

Hamm-Brücher, H.: Über das Wagnis von Demokratie und Erziehung. Beiträge zur Gesellschaftspolitik 1969. Frankfurt/Main 1969.

Hamm-Brücher, H.: Vorwort. In: Leiter des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes: Reform von Bildungsplänen. Grundlagen, Möglichkeiten. Frankfurt/Main ²1971.

Hartwig, H.: Die Geschichte des Projekts Wohnen. Ein Beitrag zum Verlauf der hessischen Curriculum-Revision. In b:e 5 (1972) Heft 11. S. 43-48.

Hartwig, H.: Gesellschaftliche Situationen gegenständlich auffassen. In: Kunst + Unterricht. Zeitschrift für alle Bereiche der ästhetischen Erziehung. Ohne Jahrgangszählung (1971) Heft 11. S. 30f.

Hartwig, H.: Methodologische Bemerkungen zum vorliegenden Konstruktionsvorschlag für ein Curriculum. In: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung 1 (1970) Heft 1. S. 29-39.

Hasberg, W.: Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Unterricht, Bd. 1 und 2, Neuried 2001.

Hasberg, W.: Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I. Analytische, kontextuelle und konstruktiv-pragmatische Aspekte zu den Bedingungen und Möglichkeiten der Kooperation von Geschichts- und Religionsunterricht im Bereich der Kirchengeschichte. Dargestellt am Beispiel der Kreuzzugsbewegung, Trier 1994.

Hebel, F.: Akkumulation und Konzentration von Kapital. Simulation und Kritik wirtschaftlichen Verhaltens. In: Fackiner, K. (Hg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main 1972. S. 127-142.

Hebel, F.: Soziale Sensibilisierung im Rahmen formeller Erziehung. Vergleichende Kulturbetrachtung am Beispiel Erziehung im Sozialkunde-Unterricht der Sekundarstufe I. In: Fackiner, K. (Hg.): Handbuch des politischen Unterrichts. Frankfurt/Main 1972. S. 55-69.

Heckhausen, J.: Leistung und Chancengleichheit. Motivationsforschung Bd. 2. Göttingen 1974.

Heidenreich, B./ Schacht, K. (Hg.): Hessen. Gesellschaft und Politik. Stuttgart u.a: 1997.

Steinseifer, A.: „Ohne mich? Nein! Mit mir!" Wahlkämpfe undWahlkampfthemen in Hessen. In: Heidenreich, B./ Schacht, K. (Hg.): Hessen. Wahlen und Politik. Stuttgart u.a.1996, S. 244-289.

Heidenreich, B./ Schacht, K. (Hg.): Hessen. Wahlen und Politik. Stuttgart u.a.1996.

Heidenreich, B./ Schacht, K. (Hg.): Hessen. Eine politische Landeskunde. Stuttgart u.a. 1993.

Hentig, H. v.: „Unpolitisches Reden über Politik ist nicht mehr möglich". Bielefelder Erziehungswissenschaftler von Hentig übt Kritik an der Kritik der „Gesellschaftslehre"-Richtlinien. In: Frankfurter Rundschau 29. März 1973.

Hentig, H. v.: Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission: Lernziele der Gesamtschule. Stuttgart 1969. S. 13-43.

Hentig, H. v.: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30 (1990). S. 366-384.

Hentig, H. v.: Die Bielefelder Laborschule. Allgemeiner Funktionsplan und Rahmen-Flächenprogramm. Stuttgart 1971.

Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart 1968.

Hermand, J.: Die Kultur der Bundesrepublik Deutschland 1965-85. München 1988.

Herz, O./Petry, C.: Schulreform durch Curriculumrevision. Dokumentation des XIV. Gesprächs zwischen Wirtschaft und Wissenschaft über „Schulreform durch Lehrplanrevision". Stuttgart 1972.

Herzog, D./Weßels, B. (Hgg.): Konfliktpotentiale und Konsensstrategien. Beiträge zur politischen Soziologie der Bundesrepublik. Opladen 1989.

Hessische Lehrerzeitung 18 (1965). Sonderausgabe.

Hessischer Philologenverband e.V.: Philologen-Jahrbuch für das Höhere Schulwesen (Kunzes Kalender) 69. Jahrgang, Landesausgabe Hessen (15. Jahrgang) Schuljahr 1969/70. Stand vom 15. Oktober 1969. Köln 1970.

Hessischer Philologenverband e.V.: Stellungnahme zur „Gesamtschule". In: Mitteilungsblatt 17 (1966) Heft 8. S. 3-12.

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hg.): Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1951-1976. Kassel 1976.

Hessisches Institut für Lehrerfortbildung: Grußwort des Hessischen Kultusministers. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung 1951-1976. Kassel 1976. S. 1f.

Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für alle. In: Das Argument 11 (1969). S. 361-386.

Hildebrand, K.: Von Erhard zur Großen Koalition. Stuttgart 1984.

Hilpert, Hans-Eberhard: Geschichtsdidaktische Innovation in der Bundesrepublik. Lehrpläne und Schulbücher am Beispiel ihrer Darstellung von Kirchenreform und Investiturstreit; Wiesbaden 1989.

HLZ-Interview: Dr. Schröder: ‚Konflikt', positives Kennzeichen einer demokratischen Gesellschaft. In: HLZ (1974). Sonderausgabe. S. 49f.

Höhne, E.: Der Neuaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission. Einführung in die Probleme und kritischer Kommentar. Bamberg 1972.

Holtmann, A.: Die politische Auseinandersetzung um die neuen hessischen Lehrpläne „Rahmenrichtlinien". Frankfurt/Main 1973.

Hopmann, S./Haft, H./Frey, K.: Verbände und Organisationen in der Lehrplanarbeit. Eine empirische Untersuchung. In: Bildung und Erziehung 1 (1989), S. 57-70

Hopmann, S./Haft, H.: Lehrplangeschichte. Themen, Methoden und Probleme vergleichender Forschung. In: Bildung und Erziehung 4 (1990), S. 361-378.

Howarth, Ken: O.H. A Handbook. Strond 1998.

Huber, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: Herz, O./Petry, C.: Schulreform durch Curriculumrevision. Dokumen-

tation des XIV. Gesprächs zwischen Wirtschaft und Wissenschaft über „Schulreform durch Lehrplanrevision". Stuttgart 1972. S. 13-60.

Hüfner, K. (Hg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970.

Hüfner, K./Naumann, J. (Hgg.): Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz. Economics of Education in Transition. Stuttgart 1969.

Hüfner, K./Naumann, J. (Hgg.): Bildungsplanung – Ansätze, Modell, Probleme. Stuttgart 1971.

Hüfner, K./Naumann, J./Köhler, H./Pfeffer, G.: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980. Stuttgart 1986.

Hüfner, K./Naumann, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Band I: Der Aufschwung (1960-1967). Stuttgart 1977.

Hüfner, K.: Die Entwicklung des Humankapitalkonzepts. In: Hüfner, K. (Hg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Stuttgart 1970. S. 11-63.

Huhse, K.: Theorie und Praxis der Curriculumentwicklung. Ein Bericht über Wege der Curriculumreform in den USA mit Ausblicken auf Schweden und England. Berlin 1968.

Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag ²1976.

Hüttenberger, M./ Franz, G.-U.: Der gemeinsame Weg ist das Ziel: eine erneuerte Begründung für die Gesamtschule. Hessen-Info. Sonderdruck. Wiesbaden 2001.

Ingelhart, R.: The Silent Revolution in Europe. Intergenerational Change in Post-Industrial Societies. In: American Political Science Review 65 (1971). S. 991-1017.

Ingelhart, R.: Wertewandel in westlichen Gesellschaften. In: Klages, H./Kmieciak, P. (Hgg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/Main 1979.

Irmtrud Wojak (Hg.): Auschwitz-Prozess 4 Ks 2/63. Frankfurt/M. 2004.

Jäckel, E./Weymar, E. (Hgg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit. Stuttgart 1975.

Jeismann, K.-E./Kosthorst, E.: Geschichte und Gesellschaftslehre. Die Stellung der Geschichte in den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I in Hessen und den Rahmenplänen für die Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen – Eine Kritik. In: GWU 24 (1973) S. 261-288.

Jeismann, K.-E./Rohlfes, J. (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen. (=Beiheft zur Zeitschrift Geschichte in Wissenschaft und Unterricht). Stuttgart 1974.

Jeismann, K.-E.: „Geschichtsbewußtsein". Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik. In: Süssmuth, H. (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn u. a. 1980. S. 179-222.

Jeismann, K.-E.: <Geschichtsbewußtsein> als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, G. (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1990. S. 44-75.

Jeismann, K.-E.: Didaktik der Geschichte. Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Behrmann, G. C./Jeismann, K.-E./Süssmuth, H. (Hgg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978. S. 50-76.

Jeismann, K.-E.: Funktion und Didaktik der Geschichte. Begründung und Beispiel eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht. In: Jeismann, K.-E./Rohlfes, J. (Hgg.): Geschichtsunterricht. Inhalte und Ziele. Arbeitsergebnisse zweier Kommissionen. Stuttgart 1974. S. 106-139.

Jeismann, K.-E.: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, G.: Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988. S. 1-24.

Jeismann, K.-E.: Geschichtsdidaktik und Forschungskommunikation. In: Behre, G./Norborg, L.-A. (Hgg.): Geschichtsdidaktik. Geschichtswissenschaft. Gesellschaft. Stockholm 1985. S. 35-62.

Jeismann, K.-E.: rem tene – verba sequentur. In: Baumgärtner, U./ Schreiber, W. (Hgg.): Museumskonzeptionen. Präsentationsformen und Lernmöglichkeiten. München 1999. S. 9-31.

Jeismann, K.-E./Schönemann, B.: Geschichte amtlich. Lehrpläne und Richtlinien der Bundesländer. Analyse, Vergleich, Kritik, Frankfurt/Main. 1989.

Kadelbach, G.: Vorwort. In: Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Frankfurt/Main 1970. S. 13-25.

Kaltenbrunner, G.-K. (Hg.): Die Zukunft der Vergangenheit. Lebendige Geschichte – klagende Historiker. München 1975.

Kampe, R.: Die Politik der Regierungen Erhard im Zusammenhang veränderter struktureller Rahmenbedingungen. Eine Ursachenanalyse zur

Krise und zum Scheitern der Politik der Regierungen Erhard. Marburg 1975.

Keim, W. (Hg.): Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973.

Keim, W.: 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik – Versuch einer Standortbestimmung. In: Lingelbach, K.Ch./Zimmer, H. (Hgg.): Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven. Frankfurt/Main u.a. 1993. S. 81-101.

Keim, W.: Zur Reformpädagogik – Rezeption in den alten Bundesländern. Phasen, Funktionen, Probleme. In: Pehnke, A. (Hg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik – Konferenz am 24.09.1971 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied 1992. S. 111-139.

Kellenbenz, H. u.a. (Hgg.): Beiträge zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Wiesbaden 1985.

Klafki, W. u.a. (Hg.): Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School. Motive – Diagnosen – Aspekte. Braunschweig 1973.

Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Frankfurt/Main 1970.

Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung. Frankfurt/Main 1970.

Klafki, W. u.a.: Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Frankfurt/Main 1971.

Klafki, W./Kiel, G./Schwerdtfeger, J.: Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums. Heidelberg 1964

Klafki, W./Lingelbach, K. Ch./Nicklas, H.: Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt/Main u.a. 1971.

Klafki, W.: Das Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959.

Klafki, W.: Die neue Hauptschul-Konzeption in Nordrhein-Westfalen. In: Die Deutsche Schule 60 (1968). S. 817-834.

Klafki, W.: Erfahrungen und Einsichten aus 25 Jahren bildungspolitischer Mitwirkung. In: Wiater, Werner (Hg.): Mit Bildung Politik machen. Autobiographisches zum schwierigen Verhältnis von Bildungspolitik und Pädagogik. Stuttgart 1991. S. 153-191.

Klafki, W.: Gesamtschule. In: Groothoff, H.-H./Stallmann, M. (Hgg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971. S. 397-406.

Klafki, W.: Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14 (1968). S. 521-581.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.

Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963.

Klafki, W.: Verspielte Chance zur Curriculumreform? Entwicklung und vorzeitiger Abbruch der Arbeit der „Kommission zur Revision der Hessischen Bildungspläne 1968-1971". In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung. Ohne Jahrgangszählung (1986) Heft 29. S. 163-242.

Klatt, R.: Gemeinschaftskunde und Geschichte am Gymnasium. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 7 (1962). Sonderheft.

Knab, D.: Curriculumentwicklung und Schulreform. Kurzfassung. In: Das Studienseminar. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik 14 (1969). S. 28-32.

Knab, D.: Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik. In: Speck, J. (Hg.): Probleme der Curriculumforschung. Bericht über den 5. Kongreß (30. 3.-2. 4. 1969) des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik Münster. Münster 1969. S. 23-42.

Knoll, J.: Die Gemeinschaftskunde. Eine kritische Betrachtung der bisherigen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 10 (1964). S. 83-93.

Knoll, J.: Gemeinschaftskunde, Methoden – Ansichten – Erfahrungen. Heidelberg 1965.

Kocka, J.: Geschichte – wozu? (1977). In: Hardtwig, W. (Hg.): Über das Studium der Geschichte. München 1990. S. 427-443.

Kocka, J.: Gesellschaftliche Funktionen der Geschichtswissenschaft. In: Oelmüller, W., (Hg.): Wozu noch Geschichte?. München 1977. S. 11-33.

Kocka, J.: Legende, Aufklärung und Objektivität in der Geschichtswissenschaft. Zu einer Streitschrift von Thomas Nipperdey. In: Geschichte und Gesellschaft 6 (1980). S. 449-455.

Kocka, J.: Sozialgeschichte. Begriff – Entwicklung – Probleme. Göttingen 1977.

Köhler, G. (Hg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt/Main 1974.

Köhler, G./Reuter, E. (Hgg.): Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main 1973.

Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne: Auf dem Weg zu neuen Zielen und Inhalten des Unterrichts. In: BPI 2 (1970) Heft 2. S. 6-12.

Koselleck, R.: Historia magistra vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In: Natur und Geschichte. Karl Löwith zum 70. Geburtstag. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1967. S. 196-219.

Koselleck, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/Main 1979.

Koselleck, R.: Wozu noch Historie?. In: HZ 212 (1970). S. 1-18.

Kosselleck, R./Mommsen, W./Rüsen, J. (Hgg.): Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft. München 1977.

Kosselleck, R.: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/Main 1979.

Krauss, R.: Intersystemare Kooperation und Anpassungsprozesse zwischen westlichen und östlichen Wirtschaftssystemen. Frankfurt/Main 1980.

Kuhn, T.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main 1967.

Künzli, R.; Hopmann, St. (Hgg.): Lehrpläne: Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungstand, Zugänge und Ereignisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Chur, u.a. 1998

Kultusministerkonferenz: Bedarfsfeststellung 1961-1970. Stuttgart 1963.

Kuss, H.: Determinanten des Geschichtsunterrichts. Richtlinien und Lehrpläne in Zeiten des politischen und sozialen Wandels, in: Süssmuth, Hans (Hg): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland, T. II, Baden-Baden 1991, S. 15 – 37.

Kuss,H.: Lehrplan und Politik. Tendenzen und Defizite in neueren Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte, in: GPD 21 (1993), S. 188 – 207.

Kuss, H.: Wozu noch Geschichte unterrichten? Funktionen und Grenzen einer historischen Grundbildung, in: GPD 23 (1995), S. 182 – 195.

Kuss, H.: Geschichtsunterricht und Lehrplan. Lehrplananalyse und Lehrplankritik am Beispiel der Lehrpläne von Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin, in: GWU 48 (1997), S. 533 – 549.

Langguth, G.: Protestbewegung. Entwicklung – Niedergang – Renaissance. Die Neue Linke seit 1968. Köln 1983.

Lassahn, R.: Bildungsplanung – Wissenschaft und Verantwortung. Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969). S. 655-668.

Leiter des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes: Reform von Bildungsplänen. Grundlagen, Möglichkeiten. Frankfurt/Main 1969.

Lemberg, E.: Bildungsrevolution durch Bildungspläne. In: Kaltenbrunner, G.-K.: Klassenkampf und Bildungsreform. Die neue Konfessionsschule. München u.a. 1974. S. 17-42.

Lengemann, J.: Das Hessen-Parlament 1946-1986. Biographisches Handbuch des beratenden Landesausschusses, der Verfassungsberatenden Landesversammlung Groß-Hessen und des hessischen Landtags 1.-11. Wahlperiode. Frankfurt/Main 1986.

Lepsius, R.: Bemerkungen zum Verhältnis von Geschichtswissenschaft und Soziologie. In: Conze, W. (Hg.): Theorie der Geschichtswissenschaft und Praxis des Geschichtsunterrichts. Stuttgart 1972. S. 55-68.

Leuschner, J./Schmitthenner, W./Vierhaus, R.: Geschichtsstudium – Geschichtsunterricht. Podiumsdiskussion während der 29. Versammlung Deutscher Historiker, verbunden mit einer Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands, am 6. Oktober 1972 in Regensburg. In: GWU 24 (1973). S. 391-426.

Liebau, E.: Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre. In: BIOS 3 (1990). S. 83-89.

Liedtke, M. (Hg.): Geschichte der Schule in Bayern. Von 1918 bis 1990. Bad Heilbrunn 1997.

Lingelbach, K. Ch.: Die „vergessene" Einheitsschule – Schule im Spannungsfeld zwischen amerikanischer Reeducationpolitik und dominanten Richtungen der deutschen Kulturtradition. In: Schacht, K. (Hg.): Bildung und Erziehung nach 1945. Ergebnisse der Fachtagung der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung am 2. Juli 1996 im Burckhardthaus in Gelnhausen. Wiesbaden 1996. S. 26-38.

Lingelbach, K. Ch.: Konsolidierung, Modernisierung oder Strukturreform? Zur Periodisierung einer Geschichte des öffentlichen Bildungswesens im Bundesland Hessen. In: Willmann, B. (Hg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle

Probleme – historische Perspektiven. Leonhard Froese zum Gedenken. Münster/New York 1995. S. 30-45.

Lingelbach, K. Ch.: Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung in Hessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971). S. 91-101.

Lohmann, J. (Hg.): Gesamtschule – Diskussion und Planung. Texte und Berichte. Weinheim u.a. 1968.

Lohmann, J.: Einleitung. In: ders.: Gesamtschule – Diskussion und Planung. Texte und Berichte. Weinheim u.a. 1968. S. 5-13.

Lübbe, H.: Die Schule – Institut programmierter Dekultivierung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. 4. Mai 1973.

Luhmann, N.: Politische Planung. Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung. Opladen 1971.

Maek-Gérard, E./Cobet, J./Muhlack, U./Zitzlaff, D.: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Stuttgart 1974.

Mätzing, H.: Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR, Hannover 1999.

Magdeburg, H.: Gesamtschule, Modell für die Schule von morgen?. Weinheim u.a. 1967.

Maier, H.: Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück 1972.

Mann, G.: „Hier wird ein Raub an der Jugend geplant". Kritische Anmerkungen zu den hessischen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 13. Juni 1973.

Mastmann, H.: Gesamtschule. Ein Handbuch. Schwalbach 1968.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2: Gegenwärtige Probleme. Stuttgart 1980.

Mayer, U./Schröder, J.: Die hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre – Didaktische Perspektiven und Ergebnisse der Weiterentwicklung, 1972-1980. In: Quandt, S. (Hg.): Geschichtsdidaktik und Lehrerfortbildung. Bilanz einer Tagung. Duisburg 1980. S. 66-75.

Mayer, U.: Projektunterricht - der Königsweg des zukünftigen Geschichtsunterrichts?, in: G. Schneider/H.-J. Pandel (Hgg.), Wie weiter? Die Zukunft des Geschichtsunterrichts, Schwalbach/Ts. 2001, S. 127-137.

Mickel, W.: Der schwierige Konsens. Zu den hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. In: Gegenwartskunde (1982). S. 215-222.

Minssen, F. (Hg.): Politische Bildung als Aufgabe. Beiträge Deutscher Amerikafahrer. Frankfurt/Main 1966.

Möller B. und Ch.: Perspektiven der didaktischen Forschung. München/Basel 1966.

Mommsen, H.: Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach „Gesellschaftslehre" in der Sicht des Fachhistorikers. In: Köhler, G./Reuter, E. (Hgg.): Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main 1973. S. 88-96.

Mommsen, W.: Die Geschichtswissenschaft in der modernen Industriegesellschaft. In: VfZ 22 (1974). S. 1-17.

Mommsen, W.: Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus. Düsseldorf 1971.

Mommsen, W.: Gesellschaftliche Bedingtheit und gesellschaftliche Relevanz historischer Aussagen. In: Jäckel, E./Weymar, E. (Hgg.): Die Funktion der Geschichte in unserer Zeit. Stuttgart 1975. S. 208-224.

Morsey, R.: Die Bundesrepublik Deutschland. Entstehung und Entwicklung bis 1969. München ³1995.

Muhlack, U.: Die Einleitung in den Arbeitsschwerpunkt Geschichte. In: Maek-Gérard, E./Cobet, J./Muhlack, U./Zitzlaff, D.: Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Stuttgart 1974. S. 51-108.

Muhlack, U.: Zu den hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre (Arbeitsschwerpunkt Geschichte). In: GWU 24 (1973). S. 487-495.

Müller, H./Faulenbach, K.-A./Fleischmann, H.-K./Simon, W.: Stellungnahme einiger Autoren der Rahmenpläne Gesellschaft und Politik für die Gesamtschulen in NRW zu dem Aufsatz von Jeismann/Kosthorst „Geschichte und Gesellschaftslehre". In: GWU 5 (1973). S. 261-288.

Müller, W.: Brauchen wir ein Schulreform? Was sagt das Beispiel Hessen?. Frankfurt/Main 1964.

Müller, W.: Schule und Schulpolitik von 1950-1990. In: Liedke, M.: Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungswesens, Bd.III, Bad Heilbrunn 1997, S. 691-746.

Myung-Shin, K.: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er Jahren. Würzburg 1994.

Nagel, K./Preuss-Lausitz, U./Ulshoefer, H.: Praxis und Bildungsforschung. Oder: Die falsche Vermittlung. Eine Erwiderung auf Hellmut Beckers Vorschlag. In: b:e 4 (1971) Heft 6. S. 39f.

Neuhaus, F.: Geschichte im Umbruch. Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern 1983 – 1993, Frankfurt/Main u.a. 1998.

Nicklas, H.: Curriculum-Reform als Teil der Schulreform. In: Beck, J. (Hg.): Schulreform. Oder: Der sogenannte Fortschritt, Frankfurt am Main u.a. 1970. S. 108-114.

Nicklas, H.: Die Revision der hessischen Bildungspläne. In: BPI 1 (1969) Heft 1. S. 3-7.

Nicklas, H.: Zur bildungspolitischen und pädagogischen Notwendigkeit der Gesamtschule. In: Schütte, E./Hamm-Brücher, H./Nicklas, H.: Die Schule in der veränderten Welt. Zur Begründung der großen Schulreform. Wiesbaden 1968. S. 27-57.

Niethammer, L.: Kommentar zu Pierre Bourdieu: Die biographische Illusion. In: BIOS 3 (1990). S. 91-93.

Nipkow, K. E.: Curriculumdiskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik. 17 (1971). S. 1-10.

Nipperdey, T.: Die formierte Schule. Mensch und Gesellschaft in den Rahmenrichtlinien des hessischen Kultusministeriums für Gesellschaftslehre. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 25. Oktober 1973.

Nipperdey, T.: Geschichte als Aufklärung. In: Die Zeit 6. Juni 1980.

Nipperdey, T.: Ist Konflikt die einzige Wahrheit der Gesellschaft? Mensch und Gesellschaft in den hessischen Rahmenrichtlinien. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 24. Oktober 1973.

Nipperdey, T.: Konflikt – Einzige Wahrheit der Gesellschaft? Zur Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien. Osnabrück 1974.

Nipperdey, T.: Kulturgeschichte, Sozialgeschichte, historische Anthropologie. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 55 (1968). S. 245-164.

Nipperdey, T.: Noch einmal die hessischen Rahmenrichtlinien: Neue Fassung und alte Zöpfe. In: Nipperdey, T.: Konflikt – Einzige Wahrheit der Gesellschaft? Zur Kritik der hessischen Rahmenrichtlinien. Osnabrück 1974. S. 116-151.

Nipperdey, T.: Über Relevanz. In: GWU 23 (1972). S. 577-596.

Nipperdey, T.: Wozu noch Geschichte. In: Kaltenbrunner, G.-K. (Hg.): Die Zukunft der Vergangenheit. Lebendige Geschichte – klagende Historiker. München 1975. S. 34-57.

OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. Eine Veröffentlichung der OECD. Deutsch herausgegeben und bearbeitet von Klaus Hüfner. Frankfurt/Main u.a. 1973.

OECD: Curriculum improvement and educational development. 1968.

OECD: Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education. Bd. 1. Paris 1962.

OECD: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Wien u.a. 1966.

Oehler, C., in Zusammenarbeit mit C. Bradatsch: Die Hochschulentwicklung nach 1945. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München 1998. S. 412-446.

Oehler, C.: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik seit 1945. Frankfurt/Main u.a. 1989.

Oelmüller, W. (Hg.): Wozu noch Geschichte?. München 1977.

Offe, C.: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Aufsätze zur Politischen Soziologie. Frankfurt/Main 1972.

Ohne Verfasser: Betr.: ‚ZDF-Magazin' vom 29. August 1973, 20.15 Uhr, Beitrag über die Hessischen Rahmenrichtlinien im Fach Kunst/Visuelle Kommunikation. In: Kunst + Unterricht. Ohne Jahrgangszählung (1973) Heft 21. S. 12.

Osswald, A.: Konflikt und Übereinstimmung – Kennzeichen der offenen Gesellschaft. Zur Kontroverse um die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 5. Dezember 1973.

Otten, K.: Die hessische Landplage. Konflikt, kulturelle Kommunikation und die Hessischen Rahmenrichtlinien für Deutsch. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 14. Juli 1973.

Otto, K. A.: APO. Außerparlamentarische Opposition in Quellen und Dokumenten (1960-1970). Köln 1989.

Pädagogisches Zentrum: Gesamtschulen. Informationsdienst. Nachrichten. Berichte. Bibliographien. Dokumente. Berlin. Ohne Jahrgangszählung (1968) Heft 1-4.

Pädagogisches Zentrum: Gesamtschulen. Informationsdienst. Ohne Jahrgangszählung (1969) Heft 1-4.

Pandel, H.-J.: Strategien geschichtsdidaktischer Richtlinienmodernisierung. Reduktion-Strukturierung-Konstruktion, in: Keuffer, Josef (Hg): Modernisierung von Rahmenrichtlnien. Beiträge zur Rahmenrichtlinienentwicklung, Weinheim 1997, S. 106–133.

Peks, Robert/ Thomson, Alistair (Hgg.): The o.h. reader. London/ New York 1998.

Peter, E.: Literatur zur Einführung in die Bildungsplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972). S. 943-950.

Picht, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg 1964.

Plato, A. v.: Erfahrungsgeschichte - von der Etablierung der Oral History. In: Jüttemann, G. / Thomae, H. (Hgg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim 1998, S. 60-74.

Plato, A. v.: Oral History als Erfahrungswissenschaft. Zum Stand der „mündlichen Geschichte" in Deutschland. In: BIOS 1 (1991), S. 97-117.

Podiumsdiskussion zu: Faber, K.-G.: Die Funktion historischen Wissens und historischer Erkenntnis in der Gegenwart. Thesen und Perspektiven. In: GWU 24 (1973). S. 397-403.

Pohl, K.: Bildungsreform und Geschichtsbewußtsein. Empirische Befunde zu Wirkungen der Bildungsreform im Bereich des Geschichtsunterrichts. Pfaffenweiler 1996.

Preuß, U. K.: Bildung und Herrschaft. Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens. Frankfurt/Main 1975.

Preuß, U. K.: Legalität und Pluralismus. Beiträge zum Verfassungsrecht der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Main 1973.

Projekt: Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen. In: BPI 5 (1973) Heft 3.

Prokopp, K.-J.: Die InnenS. der Schulreform: Fallstudie der Weiterentwicklung einer integrierten Gesamtschule in Hessen während der Jahre 1979-1993 im Anschluss an die „Institutionalisierung" der Gesamtschulreform. Magdeburg 2000.

Puch, O. R.: Die Rahmenrichtlinien sind verfassungswidrig. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 29. Dezember 1973.

Quandt, S. (Hg.): Geschichtsdidaktik und Lehrerfortbildung. Bilanz einer Tagung. Duisburg 1980.

Rebel, K. (Hg.): Texte zur Schulreform. Theorie der Bildung, Organisation der Schule, Ausbildung der Lehrer. Weinheim/Berlin 1966.

Recum, H. v.: Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied 1969.

Redwanz, W.: Anmerkungen über Prämissen der hessischen Rahmenrichtlinien. In: Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik 81 (1973). S. 251-255.

Richter, I.: Das Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin. In: Neue Sammlung 8 (1968). S. 589-601.

Richter, J.: Eine Schule für Bayern. Die schulpolitische Auseinandersetzung um die Einführung der Christlichen Gemeinschaftsschule in Bayern nach 1945. München 1997.

Ritter, G.: Geschichtsunterricht oder Gemeinschaftskunde?. In: GWU 13 (1962). S. 281-294.

Robinsohn, S. B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Band I. Stuttgart 1969.

Robinsohn, S. B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Bd. II. Stuttgart 1975.

Robinsohn, S. B./Thomas, H.: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart 1968.

Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Reform des Curriculum. Neuwied 1967.

Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. Neuwied ²1971.

Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Interview mit Saul B. Robinsohn zu den Aufgaben und zum Stand der Curriculumforschung von Otto Herz und Christian Petry. In: Herz, O./Petry, Ch.: Schulreform durch Curriculumrevision. Dokumentation des XIV. Gesprächs zwischen Wirtschaft und Wissenschaft über „Schulreform durch Lehrplanrevision". Stuttgart 1972. S. 159-169.

Robinsohn, S. B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969). S. 631-653, publiziert auch in: Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung. Neuwied ²1971. S. 75-99.

Robinsohn, S. B.: Einführung. In: ders., u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Bd. I. Stuttgart 1969. S. VII-XVI.

Rohlfes, J.: Die Herausforderung der Geschichte durch die „Gemeinschaftskunde". In: GWU 16 (1965). S. 4-19.

Rohlfes, J.: Lehrpläne/Richtlinien/Curriclua, in: GWU 47 (1997), S. 555 – 562.

Rohlfes, J.: Gegenwartsbezug als Kategorie der Geschichtswissenschaft und des Geschichtsunterrichts. In: Schörken, R. (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart 1981. S. 59-83.

Rolff, G./Sanné, G. (Hgg.): Sicherheit und Aufstieg. Materialien zum Berliner Modell der Bildungswerbung. Düsseldorf 1967.

Rolff, H.-G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Eine soziologische Analyse der Zwecke, Mittel und Durchführungsformen einer reformbezogenen Planung des Bildungswesens. Frankfurt/Main 1970.

Rolff, H.-G.: Vorbemerkungen. Die Gesamtschule – Die Schule für die demokratische Industriegesellschaft. In: Frommberger, H./ Rolff, H.-G. (Hgg.): Pädagogisches Planspiel Gesamtschule. Berichte, Analysen und Empfehlungen zur Errichtung von Gesamtschulen. Braunschweig 1968. S. 39-46.

Rommel, H.-G. (Hg.): Förderstufen in Hessen. Stuttgart 1968.

Rommel, H.-G.: Differenzierte Gesamtschulen – Bemerkungen zur Theorie und Praxis. In: Das Studienseminar. Zeitschrift für Gymnasialpädagigik 12 (1967). S. 142-157.

Rommel, H.-G.: Entwicklung der differenzierten Gesamtschule aus vorhandenen Schulformen. In: Zifreund, W. (Hg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München 1967. S. 157-174.

Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1968.

Roth, H. (Hg.): Gemeinschaftskunde und politische Bildung. Ein Arbeitsbericht. Zweites Sonderheft der ‚Neuen Sammlung'. Göttingen 1963.

Rudolph, H.: Mehr als Stagnation und Revolte. Zur politischen Kultur der sechziger Jahre. In: Broszat, M. (Hg.): Zäsuren nach 1945. Essays zur Periodisierung der deutschen Nachkriegsgeschichte. München 1990. S. 141-151.

Rülcker, T.: Allgemeine Ziele, Normenkonsens und Gesellschaftstheorie. Wissenschaftstheoretische Probleme der Curriculumforschung. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973). S. 134-149.

Rüsen, J. (Hg.): Historische Objektivität. Aufsätze zur Geschichtstheorie. Göttingen 1975.

Rüsen, J.: Reform des Geschichtsunterrichts. Eine Fallstudie über Tradition und Innovation in der Lehrplanrevision, in: Speitkamp, Winfried/Ullmann, Hans-Peter (Hgg): Konflikt und Reform, Göttingen 1995, S. 309-328.

Rutz, G.: Informationen zur Gesamtschule. In: Beck, J./Schmidt, L. (Hgg.): Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt/Main 1970. S. 170-182.

Sander, Th./Rolff, H. G./Winkler, G.: Die Demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule. Hannover 1967.

Sanmann, H.: Die Rote Zelle Ökonomie und die bürgerliche Wissenschaft. Bericht von Prof. Sanmann. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Freien Universität Berlin. In: Nolte, E. (Hg.): Deutsche Universitäten 1969. Berichte und Analysen. Marburg 1969. S. 355-364.

Schelsky, H.: Abschied von der Hochschulpolitik. Oder die Universität im Fadenkreuz des Versagens. Bielefeld 1969.

Schieder, T.: Politisches Handeln aus historischem Bewußtsein. In: HZ 220 (1975). S. 4-25.

Schmidt, V.: Angebotsorientierte Planung der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Düsseldorf 1971.

Schönbach, P.: Reaktionen auf die antisemitische Welle im Winter 1959/60. Frankfurt/Main 1961.

Schorb, A. (Hg.): Bildungsplanung und Bildungspolitik. Frankfurt/Main 1970.

Schorb, A.: Entwicklungen im Schulwesen eines Flächenstaats am Beispiel Bayern. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2: Gegenwärtige Probleme. Stuttgart 1980. S. 759-815.

Schönemann, B.: Konvergenzen und Divergenzen in neueren Lehrplänen für das Fach Geschichte, in: GPD 19 (1991), S. 202 – 208.

Schörken, R. (Hg.): Der Gegenwartsbezug der Geschichte. Stuttgart 1981.

Schorr, K.-E.: Bildungspolitik, Bildungsplanung, Bildungsforschung. Zu den Untersuchungen und der theoretischen Konzeption des Instituts für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 15 (1969). S. 681-708.

Schreiber, W.: Analysen zur Merkmalsgruppe e) Lebenswelt in Bezug zur Welt der Wissenschaft. In: dies.: Neuere geschichtsdidaktische

Positionen und ihr Lebensweltbegriff – Versuch einer Präzisierung im Anschluß an die Phänomenologie Edmund Husserls. Bochum 1995. S. 450-484.

Schreiber, W.: Der Wertewandel im „neuen" Geschichtsunterricht der 1970er Jahre und die Reaktionen der Kirchen: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, in: Schieffer, Rudolf (Hgg.): Kirche und Bildung vom Mittelalter bis zur Gegenwart, München 2001, S. 67-79.

Schreiber, W.: Auf dem Weg zur universitären Lehrerbildung. Lehrerbildung in Hessen 1945-1950. Frankfurt/Main 1978.

Schreiber, W.: Neuere geschichtsdidaktische Positionen und ihr Lebensweltbegriff – Versuch einer Präzisierung im Anschluß an die Phänomenologie Edmund Husserls. Bochum 1995.

Schreiber, W.: Zu den Zielperspektiven des Geschichtsunterrichts. In: Dies.: Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierungen" im Spiegel der Geschichte, Neuried 200, S. 335–348.

Schriften des Hochschulverbandes: Bildungsplanung und Bildungsökonomie. Göttingen 1964.

Schulte, B. M.: Die Schule ist wieder offen. Hessische Schulpolitik in der Nachkriegszeit. Ein Lesebuch. Frankfurt/Main 1997.

Schulze, W.: Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945. München 1989.

Schulze, W.: Soziologie und Geschichtswissenschaft. Einführung in die Probleme der Kooperation beider Wissenschaften. München 1974.

Schütte, E./Hamm-Brücher, H./Nicklas, H.: Die Schule in der veränderten Welt. Zur Begründung der großen Schulreform. Wiesbaden 1968.

Schütte, E.: Das Gymnasium – Zubringer unserer Universitäten? Zum Problem der Hochschulreife. Schriften des Hochschulverbandes: Bildungsplanung und Bildungsökonomie. Göttingen 1964. S. 71-93.

Schütte, E.: Ein neuer Weg. In: BPI 1 (1969) Heft 1. S. 1.

Schütte, E.: Kulturpolitik in Hessen. Ein Beitrag zum großen Hessenplan. Frankfurt/Main 1966.

Schütte, E.: Warum neue Schulgesetze? Kultusminister Prof. Dr. Ernst Schütte begründete am 4. Juli 1968 vor dem Hessischen Landtag den Entwurf zur Novellierung der hessischen Schulgesetze. In: Schütte, E./Hamm-Brücher, H./Nicklas, H.: Die Schule in der veränderten Welt. Zur Begründung der großen Schulreform. Wiesbaden 1968. S. 3-15.

Seibert, N.: Die Geschichte des bayerischen Bildungswesens von 1964 bis 1990. In: Liedke, M.: Handbuch der Geschichte des Bayerischen Bildungsgwesens, Bd.III, Bad Heilbrunn 1997, S. 747-841.

Senator für Schulwesen II. Berlin: Wege zur Schule von morgen. Entwicklungen und Versuche in der Berliner Schule. O.J. (wohl 1967).

Sievering, U. O. (Hg.): Politische Bildung als Leistung der Schule. Beiträge zu einer Bestandsaufnahme am Beispiel der hessischen Gesellschaftslehre. Frankfurt/Main 1990.

Sommer, Barbara W./ Quinlan, Mary Kay: The o.h. manual. Walnut Creek u.a. 2002.

Sonderdruck: Stand der Entwicklung integrierter Gesamtschulen in Hessen. In: BPI 7 (1975) Heft 4.

Sorokin, P. A.: The basic trends of our times. New Haven 1964.

Sozialdemokratische Partei Deutschlands: Programme und Entschließungen zur Bildungspolitik 1964-1975. Bad Godesberg 1975.

Soziale Organisation von Schulzentren (schulformbezogenen Gesamtschulen) im Bereich der Sekundarstufe I. Projektleiter. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, 1976. In: BPI 8 (1976). S. 22-26.

Staatskanzlei Hessen: Portrait der Hessischen Landesregierung. Fulda o.J. (wohl 1974).

Staff, I.: Das Hessische Hochschulgesetz. Kommentar. Neuwied/Berlin 1967.

Steffens, G.: Der neue Irrationalismus in der Bildungspolitik. Zur pädagogischen Gegenreform am Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien. Frankfurt/Main/New York 1984.

Stehr, W.: Konstruktion und Evaluation von Curricula im Fach Kunst. Möglichkeiten und Restriktionen bei der Entwicklung neuer Unterrichtsinhalte. Kassel 1996. Dissertationsmanuskript.

Stein, E./Zinn, G. A. (Hgg.): Verfassung des Landes Hessen. Kommentar. Bad Homburg, 1963.

Stein, E.: Gesellschaftslehre als fächerübergreifender Unterricht in Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde im Lande Hessen. Frankfurt/Main 1982.

Stellungnahme des Verbandes der Historiker Deutschlands im Zusammenwirken mit dem Verband der Geschichtslehrer Deutschlands: Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht. Lageanalyse – Folgerungen – Empfehlungen, 1971. In: GWU 23 (1972). S. 1-13.

Sywottek, A.: Geschichtswissenschaft in der Legitimationskrise. Ein Überblick über die Diskussion um Theorie und Didaktik der Geschichte in der Bundesrepublik Deutschland 1969-1973. Bonn 1974.

Tenorth, H.-E.: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungpolitik von 1948-1973. Zur Genese und pädagogischen Kritik der „Gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II". Bad Heilbrunn 1975.

Teschner, M.: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien. Frankfurt/Main 1968.

Thome, H.: Wandel zu postmaterialistischen Werten? Theoretische und empirische Einwände gegen Ingelharts Theorie – Versuch. In: Soziale Welt 36 (1985). S. 27-59.

Thompson, P.: The voice of the past: O.H. Oxford u.a. ²1989.

Tschampa, H.: Demokratisierung im Schulwesen. Tendenzen in Hessen. Weinheim 1972.

Tuchfeldt, E.: Konvergenz der Wirtschaftsordnungen?. In: Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft 20 (1969). S. 35-58.

Vorländer, H.: Oral History. Mündlich erfragte Geschichte. Acht Beiträge. Göttingen 1990.

Wassilios, E. u.a. (Hgg.): Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung. (Dr. Karl Böck z. 65. Geburtstag). Donauwörth 1981.

Weber, M.: Beamtenherrschaft und politisches Führertum. In: ders.: Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland. (Mai 1918). In: ders.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen ²1958. S. 320-350.

Weber, M.: Parlament und Regierung im neugeordneten Deutschland. (Mai 1918). In: ders.: Gesammelte politische Schriften. Tübingen ²1958. S. 306-443.

Weber, Wolfgang: „Mass of trash" or „veins of gold". An investigative report on the relationship between o.h. and archives, Regensburg 2000.o.h. and archives. Regensburg 2000.

Wehle, G.: Bildungsplanung. Begriff – Tendenzen – Methoden. Dülmen 1968.

Wehler, H.-U.: Geschichte als Historische Sozialwissenschaft. Frankfurt/Main 1973.

Welzer, H.: „Opa war kein Nazi." Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt/Main 2002.

Weiss, H.: Die Ideologieentwicklung in der deutschen Studentenbewegung. München 1985.

Weizsäcker, C. C. v.: Vorläufige Gedanken zur Theorie der Manpower-Bedarfsschätzung. In: Hüfner, K./Naumann, J. (Hgg.): Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz. Economics of Education in Transition. Stuttgart 1969. S. 155-166.

Wiggershaus, R.: Die Frankfurter Schule. Geschichte. Theoretische Entwicklung. Politische Bedeutung. München 1988.

Willmann, B. (Hg.): Bildungsreform und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Aktuelle Probleme – historische Perspektiven. Leonhard Froese zum Gedenken. Münster/New York 1995.

Wolf, H.: Curriculare Entwicklungsarbeit – die organisierte Tabuierung von Konflikten? Monographie über die Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne (1968-1971). Frankfurt/Main o.J. (wohl 1977). (=Beiheft zu curriculum konkret 2).

Wolf, H.: Ingrid Haller: Skizze ihrer Berufsbiographie oder Zur Parteilichkeit in der politischen Bildung. In: Geiger, K. F. (Hg.): Einblicke Ausblicke. Eine Festschrift für Ingrid Haller. Kassel 1996. S. 7-17.

Wolfgang Klafki im Gespräch mit Karl Christoph Lingelbach. Diskussion mit Wolfgang Klafki im Anschluß an das Interview. In: Kaufmann, H. B./Lütgert, W./Schulze, T./Schweitzer, F. (Hgg.): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim/Basel 1991. S. 153-210.

Zebhauser, H./Trentin-Mayer, M.: Zwischen Idylle und Tummelplatz. Katalog für das Alpine Museum des Deutschen Alpenvereins in München. München 1996.

Zilien, J.: Politische Bildung in Hessen von 1945 bis 1965. Gestaltung und Entwicklung der politischen Bildung als schulpolitisches Instrument der sozialen Demokratisierung. Frankfurt/Main u.a. 1997.

Zulauf, J.: Die hessischen Kultusminister der Nachkriegszeit von Erwin Stein bis Ernst Schütte. In: Hessische Landeszentrale für politische Bildung: Republik, Diktatur und Wiederaufbau. Hessische Persönlichkeiten des 20. Jahrhunderts. Wiesbaden o.J. (wohl 1996). S. 99-107.

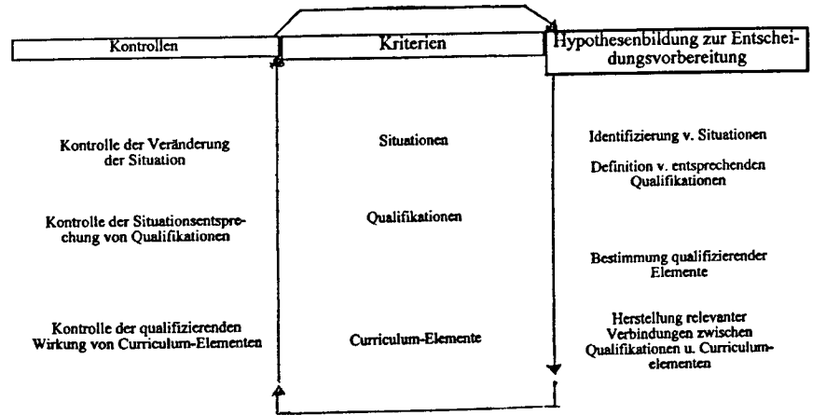
Zulauf, J.: Kultur und Schulpolitik zwischen Neuanfang und Restauration. In: Böhme, K./Mühlhausen, W. (Hgg.): Hessische Streiflichter: Beiträge zum 50. Jahrestag des Landes Hessen. Frankfurt/Main 1995. S. 205-215.

Zulauf, J.: Verwaltung der Kunst oder Kunst der Verwaltung. Kulturverwaltung, Kulturförderung und Kulturpolitik des Landes Hessen 1945-1960. Wiesbaden 1995.

Anhang

Anhang 1

Modell von D. Knab zur Entwicklung von Curricula, vorgestellt in ihrem Vortrag auf der zweiten Tagung der Sondierungsphase im September 1967, Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrags der Curriculumforschung zur Entwicklung von Bildungsplänen (Anlage zum Vortrag Knab. In: Protokoll der Grundsatztagung 1253a. 1967. S. 24 (Bibliothek des HILF)).



Anhang 2

Prof. Dr. W. Klafki, Vorschlag zu einem Stufenplan für die Lehrplanrevision der 1. Sekundarstufe, (5.-10. Schuljahr) in Hessen (Protokoll der Lehrplankonferenz von 26.Juni 1968 in Wiesbaden. Juli 1968. Seite 54-56. (Bibliothek des HILF)).

Vorschlag zu einem Stufenplan für die Lehrplanrevision der 1. Sekundarstufe (5.-10. Schuljahr) in Hessen "

Planungsphase (etwa 2 Jahre)

Zeitstufen

1. I. Teilphase — Einberufung einer 'Allgemeinen Planungskommission'

Vorläufige Zusammensetzung:

a) Vertreter der Pädagogischen-, Human- und Sozialwissenschaften

b) Fachwissenschaftler schulischer Disziplinen

c) je ein Verbindungsmann zu jeder Fachgruppenkommission.

2. Aufgaben:

1. Analyse vorliegender Lehrpläne für die Sekundarstufe und der entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Literatur unter dem Gesichtspunkt allgemeiner lehrplantheoretischer Gesichtspunkte:

Allgemeine Lern- und Erziehungsprinzipien der 1.Sekundarstufe

Prinzipien der Lehrplangestaltung - Terminologie der Lehrpläne
Allgemeine Zielsetzungen - Differenzierung in spezielle Lernziele

Aufbau in "Lehrgängen"
Welche Fachgruppen, welche Fächer, in welchen Jahrgängen einsetzend?
Fächerübergreifende Zusammenhänge, selbständige Zeiten im Wochenplan? (Kolloquia, Gesamtunterricht?)

Welche Fächer in Niveaukursen, welche im "Kernunterricht"?
Kriterien der Kursdifferenzierung und der Zuweisung zu den Kursen?
Stundentafel - Neues, variables System der Lehr- bzw. Lerneinheiten?

Zeugnisse, Zensuren? usw.

3. 2. Rahmenentwurf für einen Sekundarstufen-Lehrplan, vorläufige Richtlinien für die Fachgruppen- bzw. Fachkommissionen.

a) gesicherte Erkenntnisse
b) offene Fragen

II. Teilphase: Einberufung der Fachgruppenkommissionen und innerhalb ihrer der Fachkommissionen (alle Mitglieder der Fachkommissionen benachbarter Fächer bilden eine "Fachgruppenkommission").

Es werden
a) Sprecher und

b) weitere Mitglieder für jede Fachkommission berufen bzw. gewählt und
c) aus den Sprechern bzw. Mitgliedern der Fachkommissionen benachbarter Fächer mindestens zwei Personen als Fachgruppensprecher. Ihnen obliegt in der gesamten Planungsphase die Organisation der Kooperation zwischen den Fachkommissionen der jeweiligen Fachgruppe und darüber hinaus ggfs. mit den Fachkommissionen weiterer benachbarter Fächer.

Fachgruppen etwa:	1. Mathematik - Naturwissenschaften	2. Fremdsprachen	3. Deutsch	4. Geschichte - Sozialwissenschaften - Erdkunde	5. "Arbeitslehre" - Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt, Techn. Bildung	6. Religion	7. Künstlerische Fächer	8. Sport
Fächer:	Mathematik Physik Chemie Biologie	a)Alte Sprachen Griechisch Latein b)Neue Sprachen Englisch Französisch Russisch	Deutsch	Geschichte Sozialkunde Erdkunde ggfs. Wirtschaftskunde bzw. - lehre	"Arbeitslehre" (techn. - ökonomische Bildung), Hauswirtschaft	Religion	Kunsterziehung Musik Textiles Gestalten	Leibeserz Jungen Leibeserz Mädchen
--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Gemeinsame Tagung mit den Mitgliedern der "Allgemeinen Planungskommisson".

5. Die Fachgruppenkommissionen treten zu Beginn ihrer Arbeit mindestens einmal zusammen und legen die Details der Arbeit der ihnen zugehörigen Fachkommissionen und die Kooperationsformen zwischen den Fachkommissionen fest und wählen ihre Sprecher (s. oben unter II a), b), c).

6. Für jede Fachkommission:
a) Kritische Analyse vorliegender Fachlehrpläne: Bericht
b) Kritische Analyse der fachdidaktischen Literatur: Bericht.

7. Innerhalb jeder Fachgruppenkommission:
Wechselseitige Orientierung der Fachkommissionen über 3a) und b), außerdem entsprechender Austausch mit anderen angrenzenden Fächern.

8. Innerhalb jeder Fachkommission und in Abstimmung innerhalb jeder Fachgruppenkommission:
Vorläufige Rahmenkonzeption.

9. III. Teilphase: Erste Zwischenbilanz im Gespräch zwischen der "Allgemeinen Planungskommission" und den Fachgruppen- bzw. Fachkommissionen.

10. IV. Teilphase: 1. Überprüfung des ersten Rahmenentwurfes der "Allgemeinen

Planungskommission" (vgl. I,2) mit den Modifikationen durch die "Erste Zwischenbilanz" (vgl. III) mit Hilfe von "Experten"- Stellungnahmen und -Befragungen:

a) Erziehungswissenschaftler, die nicht der Planungskommission angehören.
b) Interessenten aus außerpädagogischen Disziplinen und Berufen (Soziologie, Psychologie, Wirtschaft, Verwaltung, universitäre "Fachwissenschaften", Kulturpolitik.....).
c) Gruppe ausgewählter Unterrichtspraktiker.
d) Schüler verschiedener Alters- und Klassenstufen.

2. Überprüfung der vorläufigen Rahmenkonzeptionen (vgl. II,5) aller Fach- bzw. Fachgruppenkommissionen mit den Modifikationen durch die "Erste Zwischenbilanz" (vgl. III) mit Hilfe von "Experten" -Stellungnahmen und -Befragungen:

a) weitere Fachdidaktiker (Pädagogische Hochschulen und Abteilungen für Erziehungswissenschaft, Fachleiter an Studienseminaren).
b) Fachwissenschaftler der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen.
c) Interessenten aus außerpädagogischen Disziplinen und Berufen (Wirtschaft, Technik, Verwaltung usw.)
d) Gruppe ausgewählter Unterrichtspraktiker.
e) Schüler verschiedener Alters- und Klassenstufen.

11. V. Teilphase: Zweite Zwischenbilanz: Große Lehrplankonferenz (einwöchig): Auswertung der Ergebnisse der IV. Teilphase in der Diskussion zwischen der 'Allgemeinen Planungskommission' und den Sprechern aller Fachgruppen- und Fachkommissionen.

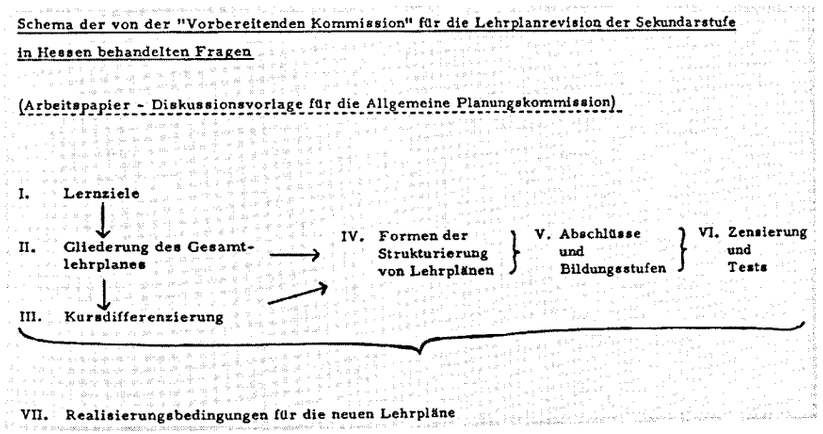
Ziel: Die noch offenen Fragen der allgemeinen Lehrplan-Konzeption für die Sekundarstufe und ihre Teilzweige und die entspr. offenen Fragen der Fachlehrpläne müssen im Hinblick auf eine (vorläufige) Endredaktion geklärt werden.

12. VI. Teilphase: (Vorläufige) Endredaktion der allgemeinen Lehrplankonzeption und der Fachlehrpläne.

13. VII. Teilphase: Veröffentlichung der Pläne und Organisation der Erprobungsphase (Schulversuche, Begleitforschung).

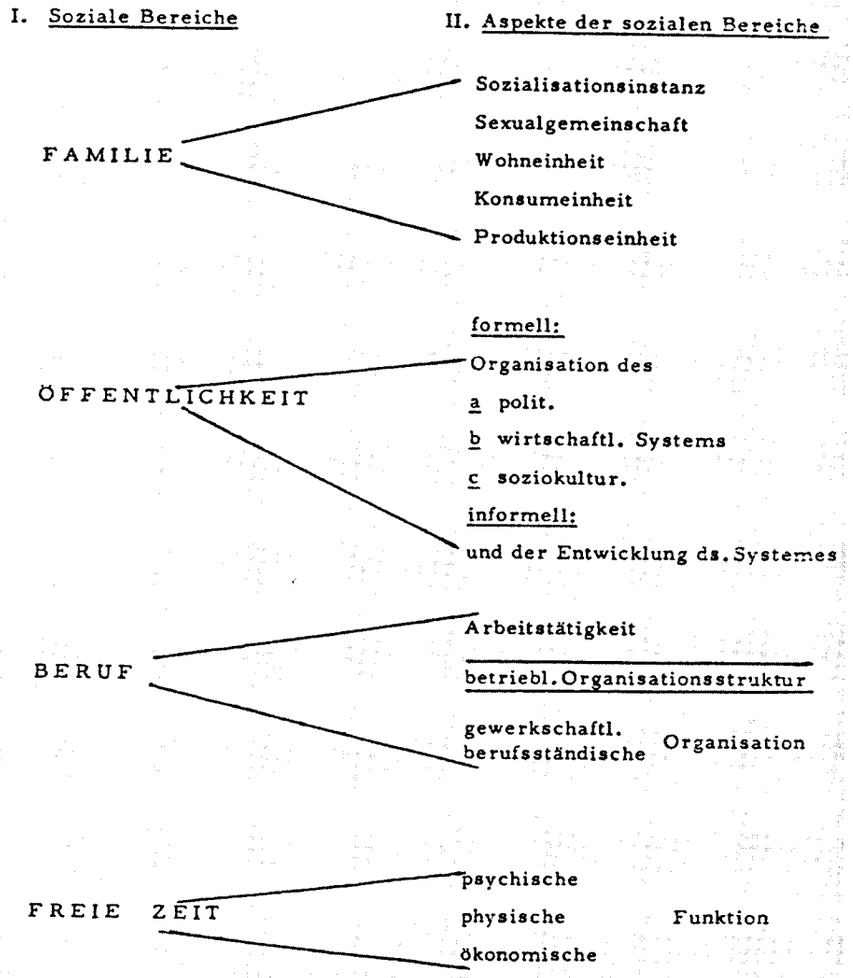
Anhang 3

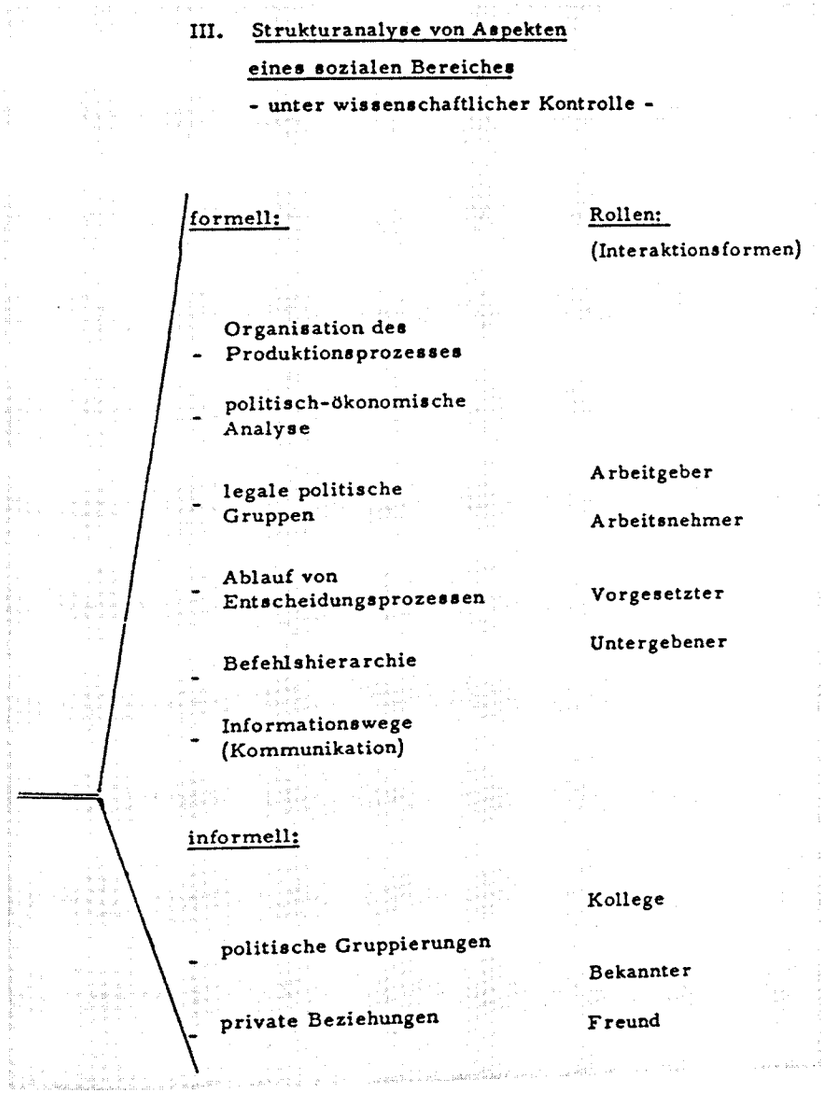
Schema Bericht der „Vorbereitende Kommission“ unter der Leitung von Wolfgang Klafki: Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen. 1969. Anhang. S. 19 (Bibliothek des HILF).



Anhang 4

Faltblatt zum Modell der Gruppe Hartwig. Mitteilungen der „Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne." Heft 1. November 1969. S. 9a-9d (Bibliothek des HILF).





IV. Situationen (Stichwörter) als Ansätze zu Unterrichtseinheiten — Mögliche Reaktionsweisen - Lernziele - Qualifikationen

Unterrichtsgegenstände	Lernziele
+ Lehrlingsausbildung Schule - ein Betrieb	individuelle Konflike in gesellschaftlichen Kontext stellen können
† Sachzwang, Selbstbestimmung Mitbestimmung Arbeitsdisziplin Streik	interessenbestimmte Argumentation (Handeln) durchschauen und üben
+ notwendiger und überflüssiger Zwang	bewußtes Rollenhandeln lernen
∓ Berufswahl	Berufsbilder kennenlernen – Notwendigkeit und Funktion von Spezialwissen bestimmen können Funktion von beruflichen Qualifikationen Anpassung Analyse des Entwicklungsprozesses bei der Berufswahl (s. Familie)
Betriebstreue Betriebsausflug	
	Lernfähigkeit als Bedingung für Selbstbestimmung

VI. Übergeordnete Bedingungen bei der Bestimmung von konkreten Lernzielen und der Entwicklung von Lernsequenzen

allgemeinstes Lernziel: Emanzipation (Erziehung für eine demokratische Gesellschaft

inhaltliche Aspekte: starkes Ich
Selbstbestimmung
bewußtes Rollenspiel
demokr. Gesellschaftsbild

demokratische Unterrichtsorganisation als Bedingung für emanzipatorische Wirkung von organisierten Lernprozessen

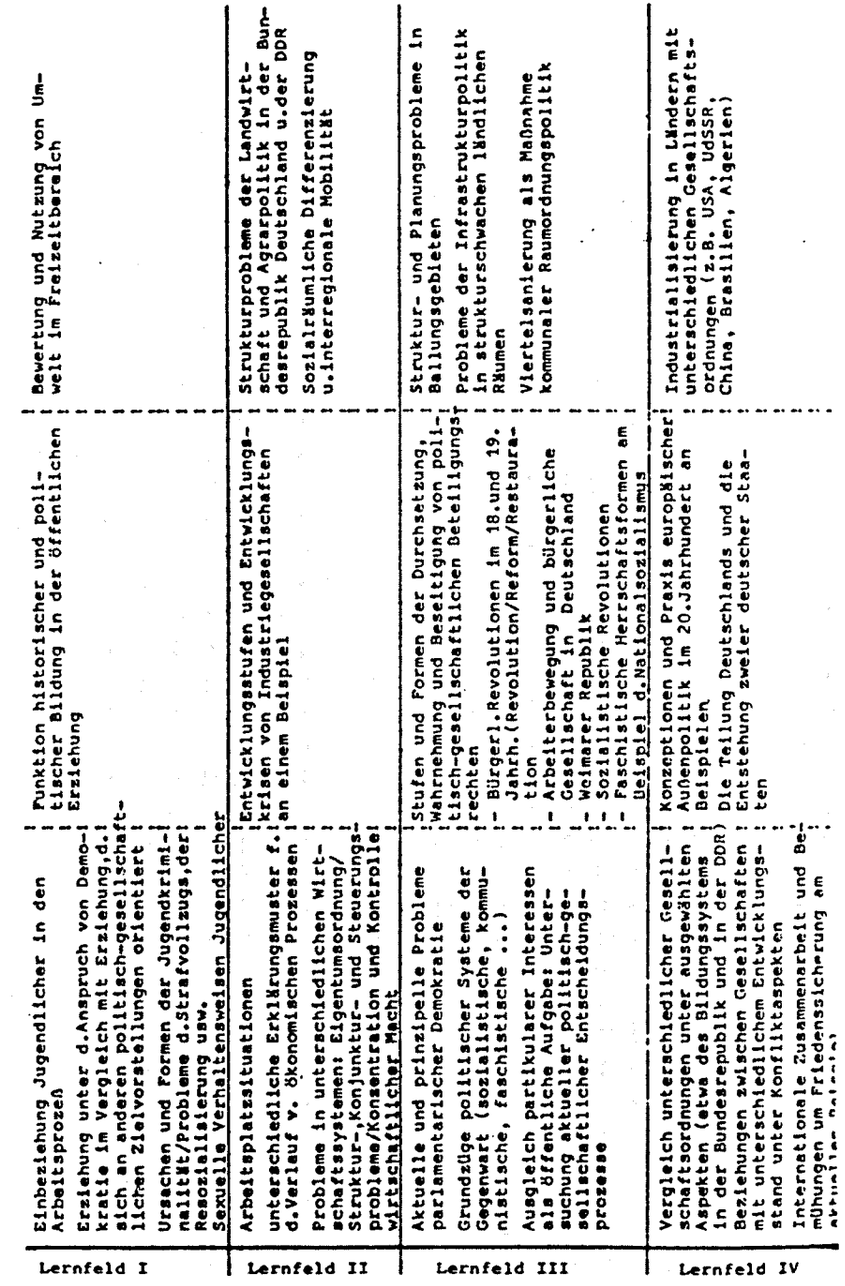
Stichworte dazu: Selbstorganisation, Kooperation, bewußtes Lernen
reflektierte Interaktion

Anhang 5

Übersicht über die Problemstellungen der drei Arbeitsschwerpunkte. In: Entwurf: Vorläufige Pläne Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Frühjahr 1976. S. 38 (Privatarchiv Fey)



	Sozialkunde	Geschichte	Geographie
5./6. Jahrgangsstufe	Lernfeld I	Verhaltensweisen in Zusammenhang mit familialer/schulischer Sozialisation Einfluß von Massenmedien/Werbung usw. auf Einstellungen und Verhaltensweisen Entstehung und Funktion von Vorurteilen	Entwicklungsstand und Sozialisationsformen vorgeschichtlicher Gesellschaften - Deutungsversuche und Modelle an Beispielen	Wirtschaftlicher Entwicklungsstand und Sozialisation am Beispiel einfacher Gesellschaftsformen Sozialgeographische Aspekte der Institution Schule
	Lernfeld II	Wirtschaftliche Einzelprobleme, die sich beim Kauf von Waren und Dienstleistungen ergeben	Wirtschaft-Gesellschaft-Kultur in frühen Bewässerungskulturen anhand eines Beispiels oder Die griechische Polis Wirtschaft-Gesellschaft-Kultur	Wertwandel unterschiedlich ausgestatteter Regionen in Abhängigkeit vom wirtschaftlichen Entwicklungsstand (z.B.Funktionswandel alpiner Regionen) Interregionale Mobilität: Gründe u. Auswirkungen (etwa am Beispiel Gastarbeiter)
	Lernf.III	Wahrnehmung und Lösung öffentlicher Aufgaben durch Ämter,Instanzen,Institutionen usw./Umgang mit Behörden		Wetter und Wettervorhersage in ihrer Bedeutung für Verkehr und Versorgung Räumliche Verteilung u.gruppenspezifische Zuordnung öffentlicher Einrichtungen im Kommunalbereich
	Lf.IV	Sport /Tourismus ... ein Beitrag zur Völkerverständigung	Zwischengesellschaftliche Konflikte u.innergesellschaftliche Herrschaftsformen an Beispielen der römischen Geschichte	Konflikte bei der Ressourcennutzung (z.B.Weltfischwirtschaft)
7./8. Jahrgangsstufe	Lernf. I	Formen und Auswirkungen familialer Sozialisation im Zusammenhang mit Tradition,Arbeitsplatz,Freizeit,gesetzlichen Regelungen usw./sowie im Zusammenhang mit Aspekten der Lernfelder II und III	Normen und Formen von Sozialisation in der Ständegesellschaft	Wohnverhältnisse in ihren Auswirkungen auf Sozialisation
	Lernfeld II	Auseinandersetzungen um das Sozialprodukt: Formen des Interessenausgrags /Tarifautonomie / Gewerkschaften - Arbeitgeberverbände / Probleme der Mitbestimmung / gesetzliche Regelungen usw.	Wirtschafts- und Herrschaftsorganisation in der mittelalterlichen Agrargesellschaft Übergang zu städtisch-bürgerlichen Wirtschaftsformen	Die Stadt als Brennpunkt regionaler und überregionaler Wirtschaftstätigkeit im Mittelalter Regionale Strukturen in Abhängigkeit von industrieller Entwicklung im Mitteleuropa d.19.Jahrhunderts Probleme d.Welternährung: Anbaugebiete in ihrer Abhängigkeit von klimageographischen u.gesellschaftlich technologischen Determinanten
	Lernfeld III	Aufbringung und Verteilung öffentlicher Haushaltsmittel unter dem Aspekt unterschiedlicher politisch-gesellschaftlicher Zielvorstellungen (z.B.im Bereich der Sozialpolitik, Eigentumspolitik,Bildungspolitik) Wahrung und Entwicklung demokratischer Rechtsordnung als öffentliche Aufgabe	Legitimation und Organisation von geistlicher und weltlicher Herrschaft im Mittelalter Moderner Staat und absolutistische Herrschaft (Aufgaben, Legitimation, Organisation)	Naturkatastrophen - ihre Einschätzung und Bewältigung in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen Bodenpreise in ihrer Bedeutung für die Stadtgestaltung Zielkonflikte im Umweltschutz: Rekultivierungsmaßnahmen,Gewässerschutz
	Lf. IV	Entstehung und Regelung zwischengesellschaftlicher/internationaler Konflikte / Probleme der Entspannungspolitik an Beispielen	Phasen des Kolonialismus anhand von historischen Beispielen	Wirtschaftliche und soziale Strukturprobleme der Entwicklungsländer an Beispielen Rohstoff- u.Energieprobleme und zwischengesellschaftl.Beziehungen



Anhang 6

Verbindliche Lernziele der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972 (In kursiver Schrift sind Veränderungen in der Zweitfassung von 1973 zugeordnet.

Lernziele zu Lernfeld I: Sozialisation

1. erkennen, daß individuelles Verhalten durch Rollenerwartungen geprägt wird
2. lernen, historische, gegenwärtige und denkbare Sozialisationsformen daraufhin zu befragen, inwieweit, sie den Prozeß der Selbst- und Mitbestimmung fördern, erschweren bzw. verhindern
3. erkennen, daß die Forderung nach Selbst- und Mitbestimmung, in den Inhalten und in den Formen ihrer Realisierung zu unterschiedlichen Zeiten von unterschiedlichen Schichten/Klassen bestimmter Gesellschaften aufgegriffen und unterschiedlich bestimmt wurde
4. lernen, daß Selbst- und Mitbestimmung als Sozialisationsziele sowohl der Sicherung von Herrschaft als auch ihrem Abbau gedient haben und dienen (ideologische und utopische Funktion)
5. lernen, daß Sozialisationsformen historisch bedingt, d. h. *[unter jeweiligen besonderen gesellschaftlichen Bedingungen entstanden und im Rahmen dieser Bedingungen bzw. mit ihnen]* veränderbar sind
6. erkennen, daß in den Sozialisationsformen, die in einer Gesellschaft bestehenden Herrschaftsverhältnisse wirksam werden und ihren sichtbaren Ausdruck finden
7. lernen, daß eine grundlegende Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse die Veränderung tradierter Inhalte und Formen der Sozialisation einschließt
8. lernen, daß Sozialisationsformen klassen/schichten/gruppenspezifisch sind

   [lernen, zu fragen, inwieweit in Sozialisationsformen die Zugehörigkeit zu Klassen, Schichten, Gruppen einer Gesellschaft ihren Ausdruck findet; lernen, daß unterschiedliche Sozialisationsformen in einer Gesellschaft als ein Merkmal zur Bestimmung der Begriffe Klasse, Schicht, Gruppe gelten]

9. lernen, daß Sozialisation immer auch Trieberziehung einschließt

   [lernen, daß Sozialisation immer auch Triebunterdrückung einschließt, daß es aber auch über Umfang und Notwendigkeit dieser Triebunterdrückung unterschiedliche Auffassungen gibt, denen z. T. verschiedene theoretische Erklärungmodelle entsprechen]

10. lernen, Formen der Trieberziehung (Angebote zur Triebbefriedigung; Forderungen auf Triebverzicht; Arten der Ersatzbefriedigung/Triebsublimierung) in Zusammenhang zu sehen mit dem Sozialverhalten (Ich-Stärke; Selbstbewußtsein; Aggressivität; Autoritätsbindungen)
11. erkennen, daß in die jeweiligen Sozialisationsformen die Formen der Auseinandersetzungen mit den räumlichen Gegebenheiten eingehen
12. erkennen, welche räumlichen Gegebenheiten als naturbedingte und sozioökonomische Faktoren auf Sozialisationsprozesse einwirken und welche Möglichkeiten ihrer Veränderung sich ergeben.
13. erkennen, daß in die Beurteilung von Sozialisationsprozessen Normen eingehen, die ihrerseits Ergebnisse von Sozialisation sind
14. lernen, die Grenzen und Möglichkeiten einer nachträglichen Korrektur von Sozialisationsergebnissen einzuschätzen
15. lernen, über welche Mechanismen im Sozialisationsprozeß gewährleistet wird, daß die Erfahrung gesellschaftlicher Zwänge kompensiert und umgeleitet werden kann (Projektion unterdrückter Bedürfnisse auf Minderheiten und Fremdgruppen; Identifikation mit Volk, Nation, Führerfigur).

    [lernen, nach den politischen Auswirkungen verschiedener Sozialisationsformen zu fragen und hierzu theoretische Erklärungsmodelle heranzuziehen]

16. eigenes Verhalten als Gegenstand von Reflexion zu akzeptieren
17. individuelle Konflikte als Rollenkonflikte zu begreifen
18. die eigenen Einstellungen und Handlungsgrundlagen zu untersuchen mit dem Ziel einer kritischen Distanzierung oder reflektierten Zustimmung

19. Beziehungen zwischen verschiedenen an ihn gerichteten Rollenerwartungen herzustellen
20 für die daraus sich ergebenden Rollenkonflikte verschiedene Verhaltensmöglichkeiten zu entwickeln
21. dabei zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Lösungsmöglichkeiten zu unterscheiden
22. lernen zu prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten zugleich eine Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungen für ihre Entstehung einschließt
23. lernen, für den Austrag von Rollenkonflikten kooperative und kollektive Handlungsformen zu entwickeln
24. prüfen, inwieweit die Lösung von Rollenkonflikten auch eine Veränderung der raumbedingten Faktoren einschließt (z. B. Wohnverhältnisse, Siedlungsformen...).

Lernziele zu Lernfeld II: Wirtschaft

1. erkennen, daß die Grundstrukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit ökonomisch mitbedingt sind (auch unter Berücksichtigung der Mobilität sozialer Gruppen)
2. erkennen, daß die jeweiligen Formen der Produktion, Verteilung und Konsumtion von wirtschaftlichen Gütern historisch entstanden und veränderbar sind (unter Beachtung der verschiedenen natürlichen Bedingungen in unterschiedlichen Räumen)
3. lernen, Bedingungen und Folgen solcher Veränderungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit vom Stand der technischen Entwicklung, der Organisationsform der Produktion, den Möglichkeiten zur Nutzung natürlicher Ressourcen und den Machtverhältnissen zu sehen
4. erkennen, daß die Nutzung des natürlichen Potentials eine Grundlage der Wirtschaft darstellt (auch unter Berücksichtigung der Rolle, die Klima, geologisch-tektonische Struktur für die Nutzung natürlicher Potentiale spielen)
5. erkennen, daß technischer Fortschritt eine der Bedingungen für die Erweiterung der Nutzungsmöglichkeiten von natürlichen Ressourcen darstellt (auch unter Berücksichtigung der Verkehrswege und -mittel)
6. lernen, gesellschaftlichen Fortschritt daran zu messen, inwieweit soziale Ungleichheit durch die Veränderung von Produktions- und Verteilungsformen wirtschaftlicher Güter vermindert wurde bzw. vermindert wird
7. erkennen, daß so verstandener Fortschritt nicht nur von der Verbesserung des technologischen Entwicklungsstandes und der Möglichkeit zur intensiveren Nutzung der natürlichen Ressourcen, sondern auch von den jeweiligen Besitz- und Machtverhältnissen abhängt
8. erkennen, daß gesellschaftliche Bedürfnisse, ihre Inhalte und die Formen ihrer Befriedigung sich im Verlauf der historischen Entwicklung verändert haben
9. fragen, inwieweit die schichten- bzw. klassenspezifische Struktur einer Gesellschaft ihren sichtbaren Ausdruck auch in den unterschiedlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung findet
10. lernen zu prüfen, inwieweit sich in unterschiedlichen wirtschaftlichen Interessen und den jeweiligen Formen ihrer Durchsetzung sowie den damit verbundenen Normen und Rechtfertigungen die Schicht/Klassenzugehörigkeit spiegelt

11. prüfen, inwieweit die Stellung im Produktionsprozeß (Grad der Selbst- und Fremdbestimmung) sich unmittelbar und mittelbar auf das Verhalten im Privatbereich auswirkt
12. erkennen, daß ein Zusammenhang besteht zwischen Produktionsformen und dem Grad wirtschaftlicher Konzentration
13. die Folgen wirtschaftlicher Konzentration für die Bedarfsdeckung und Bedarfsweckung erkennen.
14. erkennen, daß wirtschaftliches Wachstum nicht als Wert an sich angesehen werden kann
15. erkennen, daß angesichts der unterschiedlichen Möglichkeiten zur Nutzung vorhandener wirtschaftlicher Kräfte sowie deren Weiterentwicklung Prioritäten gesetzt werden (z. B. Vorrang für bestimmte Wirtschaftsräume unter Vernachlässigung anderer; Förderung von auf dem privaten Konsum ausgerichteten Wachstumsindustrien unter Vernachlässigung der Infrastruktur)
16. lernen zu fragen, in wessen Interesse die Setzung solcher Prioritäten erfolgt (z. B. wirtschaftliches Wachstum), d. h. wem sie zugute kommen (vgl. auch Lernziele des Lernfelds III, S. 198 ff.)
17. lernen, die wirtschaftliche Entwicklung der BRD in Zusammenhang mit den binnen- und außenwirtschaftlichen Bedingungen nach 1945 zu sehen
18. die besonderen Bedingungen der Aufbauphase unter Berücksichtigung der politischen Verhältnisse entwickeln können
19. die Folgen der wirtschaftlichen Entwicklung für die Einkommens- und Vermögensbildung der verschiedenen Schichten der Bevölkerung untersuchen können
20. lernen, die Kapazität von Produktionsanlagen zu der Konsumkraft der Bevölkerung in Beziehung zu setzen
21. Ungleichgewichte zwischen Waren- und Güterproduktion auf der einen und Konsumkraft auf der anderen Seite auf ihre Ursachen beziehen können
22. erkennen, daß die Lage von Produktionsstätten von sozioökonomischen Entscheidungen und von natürlichen Gegebenheiten abhängt (auch unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Auswirkungen politischer Grenzen)

23. erkennen, daß sich durch die Verlegung von Produktionsstätten bzw. durch veränderte Produktionsverfahren Strukturwandlungen in Wirtschaftsräumen ergeben und erklären können, welche Folgen das hat (auch im Hinblick auf das ökologische Gleichgewicht)
24. die Bedeutung des Staates für die Steuerung der Konjunktur erkennen können
25. prüfen, inwieweit sich wirtschaftliche Macht auch in ihrem Einfluß auf politische Entscheidungsprozesse dokumentiert (z. B. Frage der Verwaltungs- und Gebietsreform; Einfluß auf die Gesetzgebung)
26. Beziehungen herstellen können zwischen Veränderungen im Bereich der Ausbildung zur Veränderungen im Bereich der Produktion (z. B. Verschiebung vom primären und sekundären zum tertiären Sektor)
27. lernen, Erscheinungsformen der politischen Demokratie in Zusammenhang zu sehen mit Regelungen zur Kontrolle wirtschaftlicher Machtwicklung und
28. den Zusammenhang zwischen Wirtschaftsentwicklung und Konzentration der Verfügungsmacht über Produktionsmittel erkennen können.
29. lernen, die Chancen zu beurteilen, die einzelne Gruppen, Schichten, Klassen einer Gesellschaft jeweils haben bzw. gehabt haben, um auf die Setzung wirtschaftlicher Prioritäten Einfluß zu nehmen
30. fähig werden zu prüfen, inwieweit in der gegenwärtigen Situation durch das Grundgesetz solche Prioritäten allgemein verbindlich gesetzt sind und inwieweit diese Setzung realisiert werden kann
31. beurteilen lernen, ob bei infrastrukturellen Maßnahmen gesamtgesellschaftliche oder partikulare Interessen sich durchsetzen (z. B. Problem des Ausbaus der Verkehrsverbindungen: Formen der Berufsqualifizierung)
32. lernen, Ursachen und Auswirkungen von Krisen im Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen Wirtschaftsform (z. B. Konflikte und Krisen, die sich aus dem Verhältnis zwischen Arbeit und Kapital ergeben)
33. lernen, den eigenen Standort in wirtschaftlichen Auseinandersetzungen zu bestimmen und prüfen, inwieweit über die Solidarisierung mit gleichermaßen Betroffenen eine Chance zur Interessenwahrnehmung besteht (z. B. Gewerkschaften)
34. nach den Ursachen wirtschaftlicher Konflikte und Krisen an Beispielen fragen lernen
35. lernen zu prüfen, inwieweit wirtschaftliche Konflikte und Krisen für die Gruppen/Schichten/Klassen einer Bevölkerung verschiedene Auswirkungen haben, solche Unterschiede benennen können
36. erkennen, daß Konflikte und Krisen im Produktionsbereich direkte und indirekte Auswirkungen auf den Privatbereich haben; diese Auswirkungen benennen können
37. lernen, daß es verschiedene Konzeptionen für die Lösung aktueller wirtschaftlicher Konflikte und Krisen gibt
38. lernen, nach den Vor- und Nachteilen dieser Lösungsmodelle zu fragen (Vorteile/Nachteile für wen?)
39. lernen, die rechtlichen Formen der Regelung für den Austrag von wirtschaftlichen Interessenkonflikten in Zusammenhang zu sehen mit der jeweiligen gesellschaftspolitischen Ordnung (unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der BRD: Unabhängigkeit der Gewerkschaften; Tarifautonomie, Streikrecht -Aussperrung; Betriebsverfassungsgesetz; Stellung der Arbeitsgerichte u. a.)
40. lernen, Erklärungsmodelle für wirtschaftliche Vorgänge daraufhin zu prüfen, inwieweit in ihnen partikulare Interessen als Gesamtinteressen ausgegeben werden.

Lernziele zu Lernfeld III: Öffentliche Aufgaben

1. Lernen, bestehende Formen der Organisation öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung zu beurteilen
2. lernen, daß die Entwicklung und Veränderung des öffentlichen Aufgabenbereichs in Zusammenhang gesehen werden muß mit der Entwicklung und Veränderung in anderen gesellschaftlichen Bereichen (Wirtschaft; internationale Beziehungen; Sozialisation)
3. lernen, verschiedene Beispiele für die Organisation der öffentlichen Aufgaben an ausgewählten Aspekten zu vergleichen
4. prüfen können, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen

Seite und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite

5. prüfen lernen, inwieweit in der Regelung öffentlicher Aufgaben das Kräfteverhältnis zwischen den Interessengruppen einer Gesellschaft seinen sichtbaren Ausdruck findet
6. lernen zu überprüfen, inwieweit öffentliche Maßnahmen und Entscheidungen in ihrer Wirksamkeit abhängen von dem Bewußtseinsstand der jeweils Betroffenen *[wodurch der Handlungsspielraum öffentlicher Instanzen festgelegt wird, insbesondere danach zu fragen, welche Rolle dabei Verfassungen, Gesetze, Finanzen und politische Kräfteverhältnisse spielen)*
7. lernen, die Zielsetzungen öffentlicher Maßnahmen und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den jeweiligen direkten und indirekten Auswirkungen dieser Maßnahmen
8. lernen, Formen der offenen Auseinandersetzung zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen über die Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben danach zu beurteilen, welche Maßnahmen dazu beitrugen und beitragen, daß Formen der Unterprivilegierung in einer Gesellschaft abgebaut wurden/werden
9. legalisierte Formen des Konfliktaustrags zwischen gesellschaftlichen Interessengruppen daraufhin befragen können, inwieweit die jeweiligen Spielregeln einzelne Gruppen benachteiligen bzw. bevorteilen.
10. lernen, Entstehung und Veränderung im öffentlichen Aufgabenbereich in Zusammenhang zu sehen mit dem jeweiligen Stand der wirtschaftlichen Entwicklung (Organisationsformen der Produktion und Verteilung bzw. Aneignung wirtschaftlicher Güter)
11. lernen, öffentliche Aufgaben daraufhin zu untersuchen, welche Interessen ihnen entsprechen (Infrastrukturpolitik, Handels-/Währungs-/Außenpolitik, Steuerpolitik ...)

    [lernen, öffentliche Aufgaben (z.B. Infrastrukturpolitik, Handels-/Währungs-/Außenpolitik, Steuerpolitik ...) daraufhin zu untersuchen, inwieweit sich in ihnen bestimmte Interessenspositionen einseitig durchsetzen, wer dies behauptet, wer dem widerspricht (jeweils Vergleich der vorgebrachten Argumente)]
12. verschiedene Formen der Einflußnahme von Interessengruppen auf Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben an historischen und gegenwärtigen Beispielen kennenzulernen

13. lernen, daß Umfang, Organisation und Inhalte öffentlicher Aufgaben als Ergebnis einer historischen Entwicklung abhängen von dem Anteil am Sozialprodukt, das für diese Aufgaben zur Verfügung steht
14. lernen, Begründungs- und Rechtfertigungsmodelle für historische und gegenwärtige Formen der Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel daraufhin zu prüfen, welche Gruppen einer Gesellschaft dadurch bevorzugt bzw. benachteiligt werden/wurden
15. lernen, daß jeweils geprüft werden muß, inwieweit durch den Umfang öffentlicher Haushaltsmittel und die Formen ihrer Verwendung gesellschaftlich notwendige öffentliche Aufgaben aus finanziellen Gründen eingeschränkt bzw. nicht in Angriff genommen werden konnten/können
16. lernen zu fragen, inwieweit diese finanzielle Begrenzung öffentlicher Aufgaben in bestimmten Bereichen partikularen Interessen zugute kommt (z. B. das Problem sogen. öffentlicher Armut bei gleichzeitigem privatem Reichtum in den hochentwickelten Industriegesellschaften)
17. lernen, Umfang und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel sowie die Formen ihrer Aufbringung danach zu beurteilen, inwieweit sie dazu beitragen, ungleiche Lebenschancen in einer Gesellschaft abzubauen
18. auf den jeweiligen Stand wirtschaftlicher Entwicklung zu beziehende alternative Modelle und Möglichkeiten der Aufbringung, Festlegung und Verwendung öffentlicher Haushaltsmittel kennenlernen (vgl. LZ 17)
19. lernen, daß es unterschiedliche Formen der Legitimation öffentlicher Machtausübung gab und gibt
20. lernen, wie und unter welchen Bedingungen sich die Formen demokratischer Legitimation öffentlicher Entscheidungsprozesse historisch entwickelt und verändert haben
21. lernen, daß die bestehenden Formen demokratischer Kontrolle öffentlicher Macht in politischen Auseinandersetzungen erkämpft wurden
22. lernen, das demokratische Selbstverständnis einer Gesellschaft auch danach zu beurteilen, welche Beziehung sie zu den Kräften hat, die sich für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse eingesetzt haben

23. lernen, daß allgemeine, gleiche und geheime Wahlen zwar eine Bedingung aber keine Gewähr für die demokratische Kontrolle öffentlicher Entscheidungen darstellen
24. lernen, formaldemokratische Wahlen danach zu beurteilen, inwieweit der Wähler reale Entscheidungsalternativen hat
25. lernen, Formen der demokratischen Kontrolle öffentlicher Macht darauf hin zu untersuchen und *[danach] zu* beurteilen, ob die Festlegung der „Spielregeln" (Zulassung von Parteien, Parteifinanzierung, Auswahl der Mandatsträger ...) allen Gruppen einer Gesellschaft die gleichen Chancen zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte *[und Pflichten]* sichert [bzw. womit Einschränkungen [z. *B. 5% Klausel im Wahlgesetz der BRD] sich begründen lassen].*
26. prüfen, ob es [*Ausnahme*]Situationen gab/gibt, in denen geklärt werden muß, ob zur Sicherung oder Verbesserung demokratischer Verhältnisse notwendig ist, formaldemokratische [*bestimmte demokratische*] Spielregeln/Rechte vorübergehend außer Kraft zu setzen [(z.B. *Widerstandsrecht/-pflicht, Notstandsgesetze*)]
27. lernen, daß dabei in jedem Einzelfall erneut geprüft werden muß, inwieweit diese Außerkraftsetzung der Gewinnung, Sicherung oder Erweiterung von Herrschaftspositionen dient
28. lernen, daß die Sicherung demokratischer Verhältnisse nicht nur von deren institutioneller und verfassungsrechtlicher Verankerung abhängt, sondern auch von dem demokratischen Bewußtsein der einzelnen Schichten der Bevölkerung

    [.. von der Bereitschaft und der Fähigkeit der einzelnen Schichten der Bevölkerung, sich mit diesen Regel zu identifizieren]
29. lernen, daß die Fähigkeit zur demokratischen Kontrolle politischer Macht von den Möglichkeiten einer qualifizierten Urteilsbildung abhängt
30. lernen, den Stand der demokratischen Entwicklung einer Gesellschaft auch daran zu messen, inwieweit allen Wählerschichten eine realitätsangemessene Beurteilung politischer Vorgänge ermöglicht wird (Formen und Inhalte öffentlicher Meinungsbildung, Ausbildungsstand, Arbeitsplatzsituationen ...)
31. fähig werden, die eigenen Chancen zur Einflußnahme auf öffentliche Entscheidungsprozesse realistisch einzuschätzen und optimal zu nutzen

32. lernen, die durch die Verfassung und Gesetze zugesicherten Rechte optimal zu nutzen

    [Die durch Verfassung und Gesetze festgelegten persönlichen Rechte und Pflichten kennenlernen und fähig werden, den dadurch umrissenen Handlungsspielraum optimal zu nutzen.]
33. lernen, inwieweit gesetzliche Beschränkungen individueller Entfaltungsmöglichkeiten im Interesse der Allgemeinheit notwendig sind
34. lernen, Formen institutioneller Machtausübung auf ihre rechtlichen Grundlagen hin zu befragen
35 *lernen, Grundwerte einer Gesellschaftsordnung auf die Organisation öffentlicher Aufgaben und ihrer Auswirkungen zu beziehen*

Lernziele zu Lernfeld IV: Intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung:

(Die Lernziele zu Lernfeld IV werden im Text angeführt; die z. T. deutlichen Veränderungen können durch Vergleich entnommen werden; vgl. ab Seite 492 dieser Arbeit).

1. lernen, außenpolitische Entscheidungsprozesse und zwischenstaatliche Konflikte auf die ihnen zugrundeliegenden wirtschaftlichen und politischen Interessen zu befragen
2. untersuchen können, inwieweit solche Interessengruppen-, schichten-, klassenspezifisch sind
3. lernen, die Ursachen intergesellschaftlicher Ungleichheiten nicht in von der „Natur" determinierten Gegebenheiten zu suchen, sondern als Ausdruck und Ergebnis von einander abhängiger wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse
4. lernen; Normen und Zielvorstellungen außenpolitischer Entscheidungen auf ihre gesellschaftspolitische Funktion hin zu befragen (z. B. nationales Interesse; Antikommunismus; Freie Weit; Solidarität des sozialistischen Lagers u. a.)
5. Instrumente außenpoltischer Herrschaftsausübung (politische), ökonomische, militärische) unter dem Aspekt ihrer Entstehung und Veränderung kennenlernen

6. Gesellschaftliche und politische Strukturen in einzelnen Staaten in ihrer Abhängigkeit von internationalen Machtverhältnissen erkennen
7. lernen, die Deutschlandzentriertheit bei der Betrachtung anderer Gesellschaften zu überwinden (unter besonderer Berücksichtigung sozialgeographischer und historischer Aspekte)
8. lernen zu prüfen, inwieweit Einstellungen gegenüber internationalen Konflikten/Beziehungen und gegenüber anderen Gesellschaften durch Vorurteile bestimmt sind
9. lernen, auch der Entstehung, Bedeutung und den Folgen solcher Vorurteile zu fragen
10. lernen, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Verhältnisse (und die daraus resultierenden Konflikte) als historisch entstanden und damit als veränderbar zu begreifen.
11. fähig werden zu erkennen, daß die Möglichkeit zur Nutzung des jeweils fortgeschrittenstens Standes der technischen Entwicklung durch alle Schichten der Weltbevölkerung eine Bedingung zur Herstellung des Weltfriedens ist
12. einsehen lernen, daß Frieden nicht nur Abwesenheit von Krieg bedeutet; sondern die Beseitigung von psychischer und physischer Unterdrückung voraussetzt
13. lernen, historische und gegenwärtige Formen der Anwendung von Gewalt auf die Frage hin zu untersuchen, ob sie der Ausübung von Herrschaft dienen oder ob sie im Sinne von Gegengewalt zur Bekämpfung von politischer, ökonomischer oder, militärischer Unterdrückung verstanden werden können
14. die Existenz hochentwickelter Rüstungspotentiale nicht nur als permanente Bedrohung des Weltfriedens begreifen, sondern auch in ihren innergesellschaftlichen, machtpolitischen und ökonomischen Auswirkungen beurteilen lernen
15. erkennen, daß die Aufrechterhaltung des militärstrategischen Gleichgewichts keine ausreichende Garantie für den Weltfrieden ist
16. lernen, daß die Probleme der Entwicklungsländer nicht natur bedingt, sondern Ergebnis der historisch politischen Entwicklung sind
17. Konflikte in entfernten Regionen im Hinblick auf ihre Relevanz für die eigene Gesellschaft untersuchen können

18. lernen, Formen der Entwicklungshilfe unter sozialgeographischen Aspekten auf ihre Innovationsfunktion hin zu überprüfen
19. Bedingungen für Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme (Gefälle zwischen armen und reichen Ländern; Umweltverschmutzung; Umfang und Nutzung natürlicher Ressourcen; Energiequellen Grundstoffe; Nebeneinander unterschiedlicher Wirtschaftssysteme) kennenlernen
20. Alternative Modelle zur politischen Lösung solcher Probleme kennenlernen (supranationaler Zusammenschlüsse) und ihre Auswirkungen in Ansätzen beurteilen können
21. lernen zu prüfen, unter welchen Bedingungen die Entwicklung des Verkehrs, der Sportbeziehungen, der Massenmedien und des Tourismus den Abbau politischer Gegensätze und die Überwindung sogenannter natürlicher Grenzen fördert oder hemmt
22. lernen, daß die Beziehungen zwischen einzelnen Staaten auch abhängig sind von der Zugehörigkeit dieser Länder zu supranationalen Zusammenschlüssen
23. Entwicklung, Veränderung und Auswirkungen der Formen weltwirtschaftlicher Verflechtung kennenlernen
24. Bedingungen für die Entstehung und Veränderung weltwirtschaftlicher Probleme und damit zusammenhängender internationaler Konflikte untersuchen lernen
25. alternative Modelle zur Lösung solcher Probleme kennenlernen und in Ansätzen beurteilen lernen.

Anhang 7

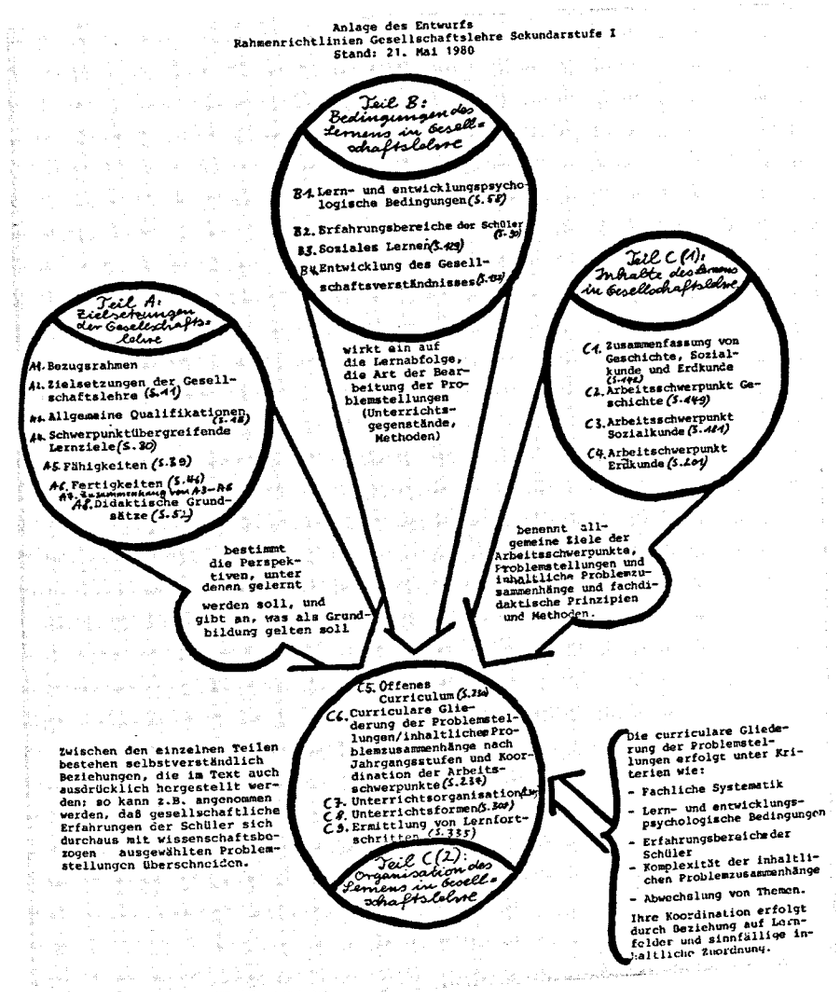
Jahrgangsstufe 5/6, Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre.

Jahrgangsstufe: 5/6

Lernfeld	Sozialisation	Wirtschaft	Öffentliche Aufgaben	Intergesellschaftliche Konflikte
Lernzielschwerpunkt	Veränderbarkeit von Erziehungsnormen	Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Tätigkeit und Lebensverhältnissen	Infragestellung der Selbstverständlichkeit einer Trennung zwischen öffentlich und privat	Einführung in die Frage nach Ursachen, Anlaß und Rechtfertigung intergesellschaftlicher Konflikte
Arbeitsschwerpunkt Geschichte	Beispiele für Erziehungssituationen in sogenannten Naturvölkern			
	Erziehung in Sparta	Leben und Wirtschaften Athen und Sparta	Organisation und Wahrnehmung gesellschaftlicher Aufgaben in Athen und Sparta	Kriegerischer Konflikt zwischen Athen und Sparta
	Ritterliche Erziehung			
Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	Rollenspiele			

Anhang 8

Anlage des Entwurfs: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I. Stand 21. März 1980.



Anhang 9

Gliederung des Lernbereichs Gesellschaftslehre [Stand: 21. März 1980].

GLIEDERUNG DES LERNBEREICHES GESELLSCHAFTSLEHRE

A	Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	4
A 1	Bezugsrahmen für die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	4
A 2	Allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen der Gesellschaftslehre	11
A 3	Allgemeine Qualifikationen	15
A 4	Schwerpunktübergreifende Lernziele	30
A 5	Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten	39
A 6	Schwerpunktübergreifende Fertigkeiten	46
A 7	Zusammenhang von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Lernzielen und Qualifikationen	51
A 8	Didaktische Grundsätze	52
B	Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre	54
B 1	Lern-und entwicklungspsychologische Bedingungen	58
B 2	Erfahrungsbereiche	90
B 3	Soziales Lernen	129
B 4	Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses	137
C	Inhalte und Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre	141
C 1	Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde	142
C 2	Arbeitsschwerpunkt Geschichte	149
C 3	Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde	181
C 4	Arbeitsschwerpunkt Erdkunde	201
C 5	Offenes Curriculum	230
C 6	Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen	237
C 6.1	Koordination über Problemstellungen	238
C 6.2	Strukturierung durch Lernfelder	251
C 6.3	Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern	257
C 6.4	Curriculare Gliederung der Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhänge und Themenvorschläge nach Jahrgangsstufen	260
C 7	Unterrichtsorganisation	301
C 8	Unterrichtsformen	308
C 9	Ermittlung von Lernfortschritten und Feststellung des Unterrichtserfolges	335

Übersicht über Teil A:

Zielsetzungen des Lernens in Gesellschaftslehre

A 1 Bezugsrahmen für die Zielsetzungen der Gesellschaftslehre 4

Grundgesetz, Hessische Verfassung und Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien 4
Offenheit der Verfassung 5
Bewältigung von Konflikten 7
Verfassungsnormen und gesellschaftliche Wirklichkeit 8

A 2 Allgemeine Erziehungsziele und Zielsetzungen der Gesellschaftslehre 11

Hessische Verfassung und Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien 11
Zielsetzungen der Gesellschaftslehre 13
Bedingungen für die Verwirklichung der Zielsetzungen 14

A 3 Allgemeine Qualifikationen 15

Begriff Qualifikation und Bedingungen des Erwerbs der Qualifikationen 15
Sechs allgemeine Qualifikationen 16
1. Qualifikation: Soziale Verhältnisse und Herrschaftsstrukturen 17
2. Qualifikation: Individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse 20
3. Qualifikation: Gesellschaftliche Interessen, Wertvorstellungen und Normen 21
4. Qualifikation: Gesellschaftliche Bewußtseinsformen und Ideologien 23
5. Qualifikation: Gesellschaftliche Kommunikation 24
6. Qualifikation: Konflikt und sozialer Wandel 26

A 4 Schwerpunktübergreifende Lernziele 30

Aufgabe der Lernziele 30
Vier Lernzielbereiche:
1. Lernziel unter kognitivem Aspekt-Lernzielbereich Analyse- und Erkenntnisfähigkeit 32
2. Lernziele unter kognitivem Aspekt-Lernzielbereich Verständnis- und Einsichtsfähigkeit 34
3. Lernziele unter evaluativem (bewertend-beurteilendem) Aspekt-Lernzielbereich Urteilsfähigkeit 35
4. Lernziele unter affektivem und voluntativem Aspekt-Lernzielbereich Bereitschaft und Fähigkeit zu politisch-sozialem Engagement und gesellschaftlich-politischem Handeln 37

A 5 Schwerpunktübergreifende Fähigkeiten 39
Denkfähigkeit 39
Analysefähigkeit 39
Urteils- und Kritikfähigkeit 40
Erkenntnisfähigkeit 40
Interpretationsfähigkeit 42
Kommunikationsfähigkeit 43
Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit 44

A 6 Schwerpunktübergreifende Fertigkeiten 46
Aufgabe von Fertigkeiten 46

Fünf Fertigkeitsgruppen:

1. Fertigkeit zur Beschaffung und zum kritischen Umgang mit Informationen und Materialien 47
2. Fertigkeit zum Gebrauch von Texten und Quellen 48
3. Fertigkeit zur Benutzung von Karten und Globus 49
4. Fertigkeit im bewußten Umgang mit Statistiken und Tabellen 49
5. Fertigkeit, mit graphischen Darstellungen zu arbeiten 49

A 7 Ein Beispiel für den Zusammenhang von Fertigkeiten, Fähigkeiten, Lernzielen und Qualifikationen 51

A 8 Didaktische Grundsätze 52
1. Schülerorientierung 52
2. Wissenschaftsorientierung 52
3. Problemorientierung 52
4. Handlungsorientierung 52
5. Soziales Lernen 53
6. Strukturlernen, Prozeßlernen, Exemplarisches Lernen 53
7. Erfahrungslernen, entdeckendes Lernen, Lernen an kontrovers beurteilten Gegenständen 53
8. Qualifikationsorientierung, Lernzielorientierung, Offenes Curriculum 53

Übersicht über Teil B:

Bedingungen des Lernens in Gesellschaftslehre

Aufgabe des Teils B 56

B 1 Lern- und entwicklungspsychologische Bedingungen 58
Vorbemerkung 58
Begabungsbegriff 59
Affektives Interesse und kognitive Entwicklung 60

Jahrgangsstufe 5/6 64
Affektive Lernausgangslage 64
Kognitive Strukturen 65
Zeitverständnis 66
Beziehungsdenken 68
Raumorientierung, Raum- und Umweltwahrnehmung 70
Moralisches Bewußtsein 72

Jahrgangsstufe 7-10 75
Affektive Lernausgangslage 75
Kognitive Strukturen 79
Zeitverständnis 81
Beziehungsdenken 82
Raumorientierung, Raum- und Umweltwahrnehmung 83
Moralisches Bewußtsein 84

Didaktische Folgerungen 86
Der Begriff "Thema" 86
Strukturlernen - Prozeßlernen 87
Erfahrungslernen 88

B 2 Erfahrungsbereiche 90
Vorbemerkungen 90
Erfahrungsbereich Familie 92
Erfahrungsbereich Schule 98
Erfahrungsbereich Medien 104
Erfahrungsbereich Freizeit 112
Erfahrungsbereich Gleichaltrigengruppe / peer group 116
Erfahrungsbereich Berufswahl/Beruf 120
Erfahrungsbereich Öffentlichkeit 123
Mögliche Zuordnung von Erfahrungsobjekten zu Lernfeldern: Matrix 127

B 3 Soziales Lernen 129
Begriff "Soziales Lernen" 129
Aufgabe und Ziele sozialen Lernens 130
Lehrer und soziales Lernen 135

B 4 Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses 137

Übersicht über den Teil C:

Inhalte und Organisation des Lernens in Gesellschaftslehre

C 1. Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde 142
C 2. Arbeitsschwerpunkt Geschichte 149
C 3. Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde 181
C 4. Arbeitsschwerpunkt Erdkunde 201
C 5. Offenes Curriculum 230
C 6. Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen 237
C 6.1 Koordination über Problemstellungen 238
C 6.2 Strukturierung durch Lernfelder 251
C 6.3 Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern 257
C 6.4 Curriculare Gliederung der Problemstellungen, inhaltliche Problemzusammenhänge und Themenvorschläge nach Jahrgangsstufen 260
C 7. Unterrichtsorganisation 301
C 8. Unterrichtsformen 308
C 9. Ermittlung von Lernfortschritten und Feststellung des Unterrichtserfolges 335

(Detailliertere Übersichten sind wegen der Länge der Kapitel vor jedes Kapitel gestellt)

C 1 Zusammenfassung von Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde im Lernbereich Gesellschaftslehre

Schulverwaltungsgesetz 143

Allgemeine Grundlegung der Hessischen Rahmenrichtlinien (AGl) 144

Didaktische Koordination der Arbeitsschwerpunkte 147

C 2 Arbeitsschwerpunkt Geschichte

Gegenstandsauswahl für den Arbeitsschwerpunkt Geschichte 150

Alltagsbewußtsein und historisches Bewußtsein 152

Historisches Wissen 156

Reflexives historisches Denken 158

Historische Denkformen 160

Gegenwartsbezogenheit 162

Gegenwartsbezug 163

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge 166

1. Herrschaft, Gesellschaft und Kirche im Mittelalter 167

2. Entstehung des neuzeitlichen Europa 168

3. Revolutionen und Industrialisierungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert 170

4. Nationalstaat und Imperialismus 171

5. Griechische Polis und athenische Demokratie 171

6. Entwicklung Roms und des Imperium Romanum 172

7. Zeitalter der Weltkriege 1914 bis 1945 172

8. Neuordnung der Welt nach 1945 173

Relative Chronologie 174

Exemplarisches, Typisches, Repräsentatives 176

Erkenntnisleitende Fragestellungen 177

C 3 Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde

Ziel und Gegenstand politisch-gesellschaftlichen Lernens 182

Wissenschaftsbezogene Auswahl von sozialkundlichen Problemstellungen und inhaltlichen Problemzusammenhängen 183

1. Teilbereich Wirtschaft 185
2. Teilbereich Sozialstruktur und Sozialisation 188
3. Teilbereich politische Herrschaft und öffentliche Aufgaben 190
4. Teilbereich internationale und zwischengesellschaftliche Beziehungen und Konflikte 192

Von wissenschaftsbezogenen Problemstellungen und Zusammenhängen zu schülerbezogenen Themen 194

Lernbereichsdidaktische Hinweise zum Arbeitsschwerpunkt Sozialkunde 196

C 4 Arbeitsschwerpunkt Erdkunde

Problembereiche und ~~Problemzusammenhänge~~

1. Auswirkungen ~~sozialer,~~ gesellschaftlicher, besonders wirtschaftlicher und ~~gesellschaftlicher~~ sozialer Strukturen und Prozesse auf räumliche Potentiale
2. Bedeutung der räumlichen Potentiale für ~~soziale, wirtschaftliche und politisch~~ gesellschaftliche, besonders wirtschaftliche und soziale Strukturen und Prozesse
3. Planungsaufgaben und -möglichkeiten, die die Öffentlichkeit besonders aufgrund disparater Entwicklungen in natur-, sozial- und wirtschaftsräumlicher Hinsicht hat, und bei Planungen ablaufende Entscheidungsprozesse
4. Regional und weltweit differenzierte Wirtschaftsstrukturen, ökonomische und politische Verflechtungen, Abhängigkeitsverhältnisse und ungleiche Entwicklungen, Konfliktpotentiale

Wissenschaftliche Konzepte und ihre didaktische Übertragbarkeit

Raum- und Umweltwahrnehmung als eine Lernbedingung und Lernperspektive

Strukturlernen und Prozeßlernen

Exemplarisches Lernen - problembezogenes Lernen

Erkenntnisleitende Fragen

Für Handeln orientierendes Lernen

C 5 Offenes Curriculum

Offenes Curriculum, Anlage der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Planungsarbeit der Lehrer 231

Offenes Curriculum und Neutralität des Staates 233

Offenes Curriculum und Elterninformation 235

C 6 Problemstellungen, Lernfelder, Erfahrungsbereiche, Themenvorschläge und curriculare Gliederung nach Jahrgangsstufen

C 6.1 Koordination über Problemstellungen 238

6.1.1. Problemstellungen aus drei Arbeitsschwerpunkten 238

6.1.2. Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Geschichte und Erdkunde 243

6.1.3. Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Geschichte und Sozialkunde 244

6.1.4. Problemstellungen aus den Arbeitsschwerpunkten Erdkunde und Sozialkunde 245

6.1.5. Weitere Beziehungen zwischen Problemstellungen 247

C 6.2. Strukturierung durch Lernfelder 251

6.2.1. Funktion der Lernfelder 251

6.2.2. Koordination von Problemstellungen am Beispiel des Lernfeldes IV 253

1. Problemkomplex: Entstehung und Entwicklung der Probleme von Unterentwicklung in der Dritten Welt 253

2. Problemkomplex: Probleme der Friedenssicherung 255

3. Problemkomplex: Überwindung von Trennungen zwischen Völkern und Staaten durch Zusammenarbeit und Zusammenschlüsse 256

C 6.3. Beziehungen zwischen Erfahrungsbereichen und Lernfeldern 257

C 6.4. Curriculare Gliederung von Problemstellungen, inhaltlichen Problemzusammenhängen und Themenvorschlägen nach Jahrgangsstufen 260

Erfahrungsbereiche der Schüler und Problemstellungen/inhaltliche Problemzusammenhänge für die Jahrgangsstufen 5 und 6 263

Problemstellungen und inhaltliche Problemzusammenhänge für die Jahrgangsstufen 7-10 und Lernbedingungen der Schüler 270

Jahrgangsstufen 7 und 8 273

Jahrgangsstufen 9 und 10 288

C 7 Unterrichtsorganisation

Allgemeine Überlegungen zur Unterrichtsorganisation 302

Stundentafel, Epochalisierung, Lehrereinsatz 304

Zeitplanung 305

Grundsätze für die Unterrichtsorganisation 305

Abstimmung mit Polytechnik/Arbeitslehre 307

C 8 Unterrichtsformen

C 8.1 Der Zusammenhang von Inhalt und Methode 309

C 8.2 Unterrichtsverfahren 310

Fallanalyse 311
Projektorientierter Unterricht 311
Strukturanalyse 313
Lehrgang 314
Simulationsspiele 314

Rollenspiel 314
Planspiel 316
Verhandlung 317

Exkursion und Erkundung 318

C 8.3 Sozialformen 320

Einzelarbeit 320
Partnerarbeit 321
Gruppenarbeit 322
Klassenunterricht 324
Großgruppenunterricht 324

C 8.4 Arbeitsformen 326

Darbietende Tätigkeit des Lehrers 326
Lehrerfragen und Impulse 326
Unterrichtsgespräch 327
Schülerreferat 328
Diskussion und Debatte 329
Befragung und Interview 331
Hausaufgaben 333
Übung und Wiederholung 334

C 8	Unterrichtsformen	
C 8.1	Der Zusammenhang von Inhalt und Methode	309
C 8.2	Unterrichtsverfahren	310
	Fallanalyse	311
	Projektorientierter Unterricht	311
	Strukturanalyse	313
	Lehrgang	314
	Simulationsspiele	314
	Rollenspiel	314
	Planspiel	316
	Verhandlung	317
	Exkursion und Erkundung	318
C 8.3	Sozialformen	320
	Einzelarbeit	320
	Partnerarbeit	321
	Gruppenarbeit	322
	Klassenunterricht	324
	Großgruppenunterricht	324
C 8.4	Arbeitsformen	326
	Darbietende Tätigkeit des Lehrers	326
	Lehrerfragen und Impulse	326
	Unterrichtsgespräch	327
	Schülerreferat	328
	Diskussion und Debatte	329
	Befragung und Interview	331
	Hausaufgaben	333
	Übung und Wiederholung	334

Universitätsbibliothek Eichstätt

Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik
Herausgegeben von
Hans-Michael Körner und Waltraud Schreiber
für die Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik

Band 1
Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens (Waltraud Schreiber)
[1]Neuried 1999, [2]Neuried 2004

Band 2
Die religiöse Dimension im Geschichtsunterricht. Ein interdisziplinäres Forschungsprojekt, Tagungsband (Waltraud Schreiber)
Neuried 2001

Band 3
Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik. Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht (Wolfgang Hasberg)
Neuried 2001

Band 4
Historische Feste in Bayern. Entstehung und Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert (Wolfgang Lang)
Neuried 2001

Band 5
Thematische Längsschnitte für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe (Elisabeth Erdmann)
Neuried 2003

Band 6
Mittelalter zwischen Politik und Kultur. Kulturwissenschaftliche Erweiterung der Mittelalterdidaktik (Manfred Seidenfuß, Wolfgang Hasberg)
Neuried 2003

Band 7
Museumspolitik in Bayern 1945-1955. Zwischen amerikanischer Innovation und bayerischer Tradition (Andreas Michler)
Neuried 2004

Band 8
Ausstellungen anders anpacken. Event und Bildung für Besucher. (Waltraud Schreiber, Katja Lehmann, Simone Unger, Stefanie Zabold)
Neuried 2004

Band 9
Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Ein qualitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen 2002. (Bodo von Borries, Claudia Fischer, Sibylla Leutner-Ramme, Johannes Meyer-Hamme)
Neuried 2005

Band 10
Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Schwerpunkt: Geschichte in der Gesellschaftslehre. (Waltraud Schreiber)
Neuried 2005

Reihe:
Eichstätter Kontaktstudium zum Geschichtsunterricht
Herausgegeben von Waltraud Schreiber

Band 1
Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierungen" im Spiegel der Geschichte (Waltraud Schreiber)
Neuried 2000

Band 2
Kontakte – Konflikte – Kooperationen. Der Umgang mit Fremden in der Geschichte (Waltraud Schreiber)
Neuried 2002

Band 3
Blicke auf Europa. Kontinuität und Wandel (Waltraud Schreiber und Andreas Michler)
Neuried 2003

Band 4
„Bilder aus der Vergangenheit" – „Bilder der Vergangenheit"? (Waltraud Schreiber)
Neuried 2004

Band 5
Historischer Vergleich als Methode (Waltraud Schreiber)
Neuried 2005 (in Bearbeitung)