

1 Einführung

Wenn dieses Buch erscheint, ist die Welle der Achtundsechziger-Literatur abgeklungen, die 2018 den deutschen Buchmarkt unter dem Motto »50 Jahre Studentenbewegung und was daraus geworden ist« überschwemmte. Wir schwimmen sozusagen auf der Nachwelle dieser Flut. Es fiel uns auf, dass zum Jubiläumsjahr zwar sehr viel über die politische und kulturelle Seite der Erneuerungsbewegung geschrieben worden ist, aber sehr wenig über die pädagogische.¹ Und doch verbindet uns mit der erschienenen Literatur zum Thema ein Begriff, der in vielen Artikeln, Publikationen, Zeitungen und Fernsehsendungen immer wieder auftaucht: Generation.²

Das ist bei einer Rückschau auf die Menschen und Aktionen jener Jahre nicht verwunderlich, denn es schauten 2018 viele der Autoren und Diskutanten auf einen prägenden Lebensabschnitt ihrer eigenen Biografie zurück. Sie waren Teil der Bewegung gewesen, jung, engagiert und (wild) entschlossen, die versteinerten Verhältnisse zum Tanzen zu bringen – so wollten sie das Marx-Zitat verstehen und erneut verstehen lernen.

Die Autorinnen des vorliegenden Buches gehören dieser rückschauenden Generation an. Auch wir wollten, dass sich die Verhältnisse änderten – in unserem Fall vorrangig die in der und um die Schule. Unser beruflicher Werdegang und unsere persönliche Biografie sind lebensbestimmend von jenen Jahren beeinflusst. Wir schauen daher auch auf uns selbst zurück.

Uns geht es um ein Bilanzierungsprojekt: Was ist übrig geblieben von den damals entwickelten Ideen und – oft vergeblich – erkämpften Reformen, die für mehr gesellschaftliche Gerechtigkeit und mehr Lerneugierde sorgen sollten? Diese Frage stellen heute viele und beantworten sie wie Frei: »1968 war nicht das Jahr, das alles verändert hat ... Aber nach ›68‹ war fast nichts mehr so wie vorher.« (Frei 2008, S. 228).

Unser Buch beabsichtigt keine objektiv-historische Retrospektive über die damalige Schulpolitik und die Bildungsreform der späten 1960er und 1970er Jahre, sondern wir wollen darstellen, warum unserer Generation dieses 68er-Projekt heute noch wichtig ist und erneut wichtig wird, wenn wir an die uns nachfolgenden Generationen von Lehrern und Pädagogen denken; sie sind mit unseren Kindern und Enkelkindern befasst. Wie reagieren heutige Lehrer und Lehrerinnen, Lehrerausbilder und Pädagogen – die weibliche Form immer mitgedacht – auf Reformen und pädagogische Utopien, die damals aus der deutschen und in-

1 Ausnahmen: Baader; Herrmann 2011.

2 Für viele: Koch 2018; Bude 2018.

ternationalen Geschichte ans Licht gehoben und auf die aktuellen herrschenden Verhältnisse bezogen wurden?

Um diese Fragen zu beantworten, beschreiten wir sechs erkenntnistheoretische und methodische Wege.

Wir beginnen mit einem erkenntnistheoretischen, dem Forschungsdesign gewidmeten Kapitel, in dem wir uns für unser Vorhaben Gedanken über kollektives und individuelles Gedächtnis machen und wie diese mit Generationen zusammenhängen (► Kap. 2).

Sodann gilt unser empirisch-historisches Interesse den in den späten sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erschienenen Neugründungen der pädagogischen Zeitschriften *erziehung (b:e)* und *päd.extra*. Wir greifen auf grundlegende sozialwissenschaftliche und pädagogische Artikel, bildungspolitische Kontroversen, Schulreports und Lehrerausbildungskonzepte zurück, die alle nicht im Geist der bis dahin geltenden wissenschaftlichen Normen und Traditionen geschrieben wurden, sondern aufrühren und zu Neuem anregen wollten. In diesem Sinn benutzen wir die beiden Zeitschriften als Quellen des kollektiven Gedächtnisses. Es bewahrt für die Jüngeren in pädagogischen Feldern ein Erbe, dessen sie sich oft nicht mehr oder nur noch halbbewusst sind (► Kap. 3).

In einem dritten Schritt stellen wir zur Einstimmung und Erläuterung methodische Überlegungen an (► Kap. 4), auf die zwei empirische Kapitel folgen. Zunächst präsentieren wir eine Reihe biografischer Skizzen von Akteuren und Beobachtern der damaligen pädagogischen Projekte (darunter die Autorinnen dieses Buches):

Wie kamen wir und andere zur Studentenbewegung, welche Erfahrungen machten wir durch sie? Es handelt sich hier exemplarisch um Protagonisten und Protagonistinnen der pädagogischen Bewegung. Mitte der sechziger Jahre sind sie 20 bis 30 Jahre alt, haben die Kriegsjahre 1939–1945 also gerade noch als Kind erlebt und haben Eltern, die mit beiden Beinen im Nationalsozialismus gestanden haben, gern oder ungern (► Kap. 5).

Mit einem großen Sprung landen wir in der Gegenwart:

Mit heutigen Lehrern und Lehrerinnen, Studierenden und Pensionären führten wir Diskussionen über ihre (ehemaligen) Berufserfahrungen und über die Frage, wie sie in der Lehrerausbildung auf die Praxis vorbereitet wurden bzw. die nachfolgenden Generationen vorbereiteten. Die Themen für diese Diskussionen gaben wir anhand der Analysen der Zeitschriften *b:e* und *päd.extra* vor (► Kap. 4 und ► Kap. 6).

Abschließend resümieren wir: Was hat die pädagogische Aufbruchbewegung heutigen Lehrern, Pädagogen und Bildungspolitikern gebracht? Was ist von ihrem einstigen Enthusiasmus – aber auch ihrer Kritik – geblieben? Wie denken sie heute über die Fragen, die ihre Vorgänger bewegt hatten? Und wie wird es weitergehen in der Schule und in der Bildungspolitik?

Die letzte Frage können wir natürlich nicht abschließend beantworten. Aber wir können aus den Erfahrungen und dem bisher Erreichten und Nicht-Erreichten Entwicklungslinien skizzieren und zur Diskussion stellen (► Kap. 7).

2 Theoretische Bezüge

2.1 Einleitung

Wie eingangs angeführt, wollen wir, selbst Achtundsechziger, uns klarmachen, wie Gedanken und Handeln der damaligen Akteure sich in den nachfolgenden Generationen von Pädagogen und Lehrern niederschlagen, auch wenn sie Jahrgängen angehören, die weit von der Studentenbewegung entfernt sind. Es gibt aber so etwas wie ein kollektives Gedächtnis, in dem nicht nur Gegenwärtiges, sondern auch Vergangenes aufbewahrt wird – aufbewahrt nicht als etwas Festes, Unveränderliches, sondern bearbeitet von den Nachkommenden durch ihre eigenen Erfahrungen. Was sich dann niederschlägt, ist eine Gemengelage aus individuellen Erfahrungen und kollektiven Interpretationen von Vergangenem. In beide Formen der Erinnerung spielt Mythenbildung hinein, die ihrerseits dazu führt, dass Kulturschaffende und Sozialforscher sie mit der Absicht dekonstruieren, ein angemessenes Bild des in der Vergangenheit Geschehenen und Erlebten zu erstellen. Dass dabei Neuinterpretationen keinen alleinigen Geltungsanspruch erheben können, hält die Reflexion der Vergangenheit im Licht gegenwärtiger Gesellschaftsprobleme in Gang.

Es geht in unserem Buch um zwei tragende Ideen: einerseits um die gerade im Zusammenhang der Achtundsechziger vieldiskutierten Konzepte »Generation und Generationenzusammenhang«; andererseits um das individuelle und kollektive Gedächtnis. Beide Konzepte hängen auf vielfach verschlungene Weise miteinander zusammen, denn woran sich die Angehörigen der älteren Generationen erinnern, und wie sie die Ereignisse der Studentenbewegung beurteilen und im weiteren Verlauf ihres Lebens in ihrer eigenen Biografie immer wieder neu bearbeiten (oder in Mythen gerinnen lassen), unterscheidet sich natur- und entwicklungsgemäß von den Angehörigen der jüngeren Generationen, etwa heutigen Lehrern und Lehrerinnen. Letztere haben keine eigenen Erinnerungen an die Studentenbewegung, sondern erfahren davon durch ihre (Groß-)Eltern, durch Publikationen und die öffentliche Meinung.

Sowohl Ältere als auch Jüngere sind mit ihren persönlichen Erinnerungen und Erfahrungen an der Produktion des kollektiven Gedächtnisses beteiligt, heute wie damals. Die Frage »Weißt Du noch, wie wir damals...?« stellt die 68er-Generation, die heute über 70-Jährigen (wenn sie noch leben). Die Frage »Was haben die damals eigentlich gemacht und gewollt?« stellen (wenn überhaupt) die heute 30- bis 50-Jährigen und (vielleicht gerade noch) ihre Kinder.

Für das kollektive Gedächtnis spielen die Medien eine umso meinungsprägende Rolle, je weiter »Achtundsechzig« zurückliegt. Zu diesen Medien gehören inzwischen auch retrospektive Erinnerungsberichte und Einschätzungen der damaligen Akteure.

2.2 Kollektives und individuelles Gedächtnis

Vorweg festgestellt: Beim kollektiven und individuellen Gedächtnis geht es immer um Vergangenes. Erst wenn Ereignisse eine Weile zurückliegen, kommen sie für die Bildung und Bearbeitung des kollektiven und individuellen Gedächtnisses in Frage. Gleichwohl entstehen beide Gedächtnisse in nächster zeitlicher und räumlicher Nähe des Ereignisses, etwa was den Zweiten Weltkrieg betrifft, der am 1. September 1939 mit dem Einfall der deutschen Wehrmacht ins Nachbarland Polen begann. Im Nachhinein dehnt sich die Entstehungsperiode in weiter zurückliegende Zeiten und Räume aus – die Weimarer Republik, die verschiedenen betroffenen Nationen und Länder mit ihren besonderen Verhältnissen etc. So modifiziert sich das kollektive Gedächtnis ebenso wie das eines Einzelnen entsprechend der Abfolge der Ereignisse, ohne dass diese objektive Abfolge immer eingehalten werden müsste bzw. indem unterschiedliche Schwerpunkte gelegt werden.

Für das Ereignis »Achtundsechzig« gilt Ähnliches. Erst mit einem gewissen Zeitabstand erweitert sich die Perspektive, das Ereignis wird in einen breiteren gesellschaftlichen Kontext eingebettet, das kollektive und das individuelle Gedächtnis formen und verändern sich laufend, sowohl was persönliche und wissenschaftlich explizierende Interpretationen betrifft als auch die Mythen, die um die zurückliegenden Erlebnisse und Ereignisse gewebt werden.

Das kollektive und das jeweilige individuelle Gedächtnis stehen miteinander in Verbindung; keines von beiden kann unabhängig vom anderen entstehen und bestehen. Dabei unterliegt diese Verbindung selbst ununterbrochenen Wandlungen, je nach privaten Umständen und öffentlichen Ereignissen, Moden und politischen Verschiebungen.

Im Begriff »Generationengedächtnis« kommen individuelles und kollektives Gedächtnis schließlich zusammen: Das

»Generationengedächtnis (...) bezieht sich nicht in erster Linie auf die Erfahrungen, die eine Gruppe von Menschen in einem bestimmten zeitlichen Kontext gemacht hat, sondern vor allem auf die Form der *Erfahrungsverarbeitung*. Der Erfahrungshintergrund der Generation bestimmt in diesem Sinn die individuelle Wahrnehmung und Einordnung von Ereignissen (...)« (Gudehus; Eichenberg; Welzer 2010, S. 89f. – Herv. d. A.).³

Dies lässt sich an den Lebensläufen der aktiv an »Achtundsechzig« Beteiligten verdeutlichen. Viele von ihnen wurden später einflussreiche Pädagogen, Wissenschaftler und Bildungspolitiker. Deren heutige Einschätzung ihrer damaligen

3 Vgl. auch das von J. Reulecke (2003) geprägte Konzept der Generationalität.

Handlungen und Ideen entspricht in seltensten Fällen der früheren. Sie (und alle anderen Generationsgenossen) beziehen sich reflektierend auf das inzwischen entstandene kollektive Gedächtnis und sind gleichzeitig ein Teil von ihm. Und durch ihre Reflexion verändern sie erneut das kollektive Bewusstsein; das kollektive Gedächtnis ist nie »abgeschlossen«. Anders gesagt: Das kollektive Gedächtnis stirbt zwar nicht, aber sein Inhalt kann einem zeitweiligen Vergessen anheimfallen. So war das kollektive 68er-Gedächtnis mehrere Jahrzehnte still und »erwachte« dann umso stärker im Anlauf auf das 50-jährige Jubiläum im Jahr 2018. Erneut meldeten sich auch individuelle Erinnerungen zu Wort.

Ähnlich wie beim kollektiven Gedächtnis, setzt beim individuellen Gedächtnis der Akt des Erinnerns voraus, dass das zu Erinnernde eine *Bedeutung* für den Erinnernden hat. Daniel Bertaux und Isabelle Bertaux-Wiame sprechen vom »autobiografischen Gedächtnis« und reservieren es für den Teil des individuellen Gedächtnisses, der aktiviert wird, wenn jemand sein Leben erzählt. Was er oder sie erzählt – und wem –, ist bereits durch den Erzählkontext konnotiert, steht also nicht wie ein Foto fest: »Sich-Erinnern ist Arbeit, und nicht einfach das Abspulen des Aufgenommenen.« (Bertaux; Bertaux-Wiame 1980, S. 100f.) Bedeutsame persönliche Erinnerungen an »1968« wurden durch das 50-jährige Jubiläum (re-)aktiviert und schlossen an das ebenfalls reaktivierte kollektive Gedächtnis an. Der Buch- und Zeitschriftenmarkt 2018 zeugt von beidem.

Das Besondere an unserem Rekonstruktionsprojekt ist nun, dass die Träger des individuellen Gedächtnisses gleichzeitig die Produzenten des kollektiven Gedächtnisses sind: Es sind die Schreiber und Leser der ausgewählten Zeitschriften *b:e* und *päd.extra*. Es handelt sich erwiesenermaßen um Gruppenprodukte, entstanden aus der Zusammenarbeit der Macher dieser Organe mit ihrer Leserschaft. Dabei betätigten sich die Leser auch öfter als Autoren, vermittelten also zwischen zwei Funktionen – dem Herstellen von Texten und dem Rezipieren von Texten. Das (nachträgliche) kollektive Gedächtnis ist dann eine unauflöslliche Mischung aus kollektiven und individuellen Gedächtnissen. Die Nähe zwischen Autoren- und Leserschaft war etwas Neues in der pädagogischen Literatur und trug beträchtlich zur späteren Mythenbildung einer homogenen Achtundsechziger-Generation bei, dem verbindenden *Wir-Gefühl*; das kollektive Gedächtnis fungiert als Generationengedächtnis (Bude 1995; 2018).

b:e und *päd.extra* wurden von der Studenten-Generation mit der expliziten Absicht gegründet, die laufenden pädagogisch-politischen Diskussionen zu dokumentieren und die bundesrepublikanische Wirklichkeit in Schule und Gesellschaft zu beeinflussen. Sie schrieben mit dem Ziel, dass die dort veröffentlichten Artikel nicht nur von ihren unmittelbaren Zeitgenossen rezipiert und auf ihre Theorie- und Praxisrelevanz untersucht werden sollten, sondern auch mit Blick auf zukünftige Leser-Generationen. In diesem Bewusstsein arbeiteten sie am Entstehen einer Generationskette von Produzenten, Rezipienten und Reproduzenten in den Bereichen Schule, Bildung und Bildungspolitik, des Weiteren auch Sozial- und Kulturwissenschaften. Sie alle waren oder wurden für heute Lebende zu Trägern des kollektiven Bewusstseins über jene Jahre und Aktionen.

So ist das Material, das die Achtundsechziger für das kollektive Gedächtnis bereitstellen, nicht einheitlich. Ein evidentes Beispiel hierfür sind die ideologischen

Grabenkämpfe bereits während der Zeit der Studentenbewegung, vor allem die zwischen den »Revisionisten« und den »Revolutionären«. Bei späteren Interpretationen der damals Aktiven findet sich rückblickend einerseits eine abwehrende Haltung – »Was die (wir) damals dachten, war Stuss« – gegenüber einer affirmativen: »War doch gar nicht so falsch, wofür die (wir) damals kämpften.« Es entstehen divergierende Teil-Kollektiverinnerungen. In b.e und päd.extra wird ein breites Feld an Meinungen und Interpretationen der schul- und pädagogisch-politischen Szenerie zum Ausdruck, auf die sich die damaligen Akteure bei ihren späteren Einschätzungen stützen und die sie je nach eigener Einschätzung benutzen. Dabei verwässern die ehemals unversöhnlichen Positionen.

Was nun – wiederum idealtypisch – die Jüngeren, die heutigen Lehrer und andere, betrifft, so können sie auf 1968 nicht mehr direkt reagieren, sie sind (wenn es sie überhaupt interessiert) auf Quellen angewiesen, die die Achtundsechziger im engeren und weiteren Sinn produziert und hinterlassen haben. Sie interpretieren diese Quellen aus ihrer gegenwärtigen Situation heraus und erweitern (verfälschen) das kollektive Gedächtnis, das dadurch immer weniger eindeutig wird. Kürzer gesagt: Es gibt nicht die eine Wahrheit im Historisch-Sozialen.

Das kollektive Gedächtnis mit seinen (stilisierten) Erinnerungen und Interpretationen hängt also unlösbar an der Kette aufeinander folgender Generationen und wird von immer neuen Schüben erschüttert, die sich aus der Generationsdynamik ergeben. Konkret: In einem Staat mit einer neoliberalen Schul- und Bildungspolitik mag das kollektive Bewusstsein von und über 1968 nostalgische Züge annehmen (»War utopisch, ist aber leider für immer vorbei«), während es unter einer sozialdemokratischen Gesellschaftspolitik eher zur Kritik neigt – »Wiederholen wir um Himmels willen nicht die Fehler, vor denen die Achtundsechziger schon damals gewarnt haben« (Boykott der integrierten Gesamtschule).

Die jüngeren und jüngsten Generationen leben in einer Zeit, die durch die Dauerpräsenz und die Vielfalt der neuen Medien dabei ist, kollektive Erinnerungen zu verdrängen, auszulöschen oder als Fake zu diskriminieren. Wenn die tradierten Mechanismen und Apparate öffentlicher Meinungsbildung nicht mehr zuverlässig arbeiten – Rücklauf seriöser Printmedien, desorientierende Informationen, demagogische identitäre Bewegungen anstelle historisch-soziologischer Analysen und einer vertrauensvollen Beziehung zwischen öffentlicher Moral und Gesellschaftsmitgliedern –, wenn all diese Bedingungen und Traditionen in Gefahr geraten, so hat gerade das kollektive Gedächtnis die Aufgabe, Erinnerungen wachzuhalten und sie als Orientierungsrahmen⁴ präsent zu halten.

Wachgehaltene Erinnerungen vermitteln dem Einzelnen und Gruppen Zugehörigkeit. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Generation ist für heutige Jugendliche und junge Erwachsene nicht mehr etwas Selbstverständliches, etwas, das ihnen ein unverwechselbares und stabiles Identitätsgefühl gibt. Davon zeugen nicht zuletzt die in immer hektischerem Tempo herbeizitierten »Generationen«⁵. Sind wir (Älteren, Achtundsechziger) Zeugen, die dabei zuschauen,

4 Vgl. M. Halbwachs' Begriff »cadres sociaux« (1925/1985).

5 Vgl. z. B. Florian Illies' viel zitierte »Generation Golf« (2000), Douglas Couplands »Generation X« (1991) oder auch Hurrelmann; Albrecht 2016.

wie die Generationenkette zerbricht, sich in mediatisierte Teil-Identitäten auflöst?

Dann wäre eine wichtige Frage, wo Orte für intergenerationelle Begegnungen und Gespräche zu finden oder gar neu einzurichten sind. Über ihre Kinder, Enkelkinder, deren Peers und ihre Lehrer und Erzieher halten die Älteren die dünner werdenden Fäden der Generationskette noch in ihren Händen; vermittelt über diese Kettenglieder, wird noch und mit neuen Impulsen über Vergangenes geredet. Die Orte für diese Kommunikation sind neben ganz neuen (medialen) immer noch die alten – Familie, Lebensumfeld, Schule –, aber nicht mehr in ihrer alten Bedeutung. Das Beste, was unter diesen Bedingungen den Teilhabern der verschiedenen Generationen passieren kann und zu tun bleibt, ist, die Kommunikation mit Blick nach vorn, aber eben auch zurück nach hinten offenzuhalten. Der Blick zurück in die nahe Vergangenheit, in unserem Projekt in die Pädagogik der Achtundsechziger, ist eine Gesprächsaufforderung.

2.3 Generation und Generationszusammenhänge

Betrachten wir nun »die Achtundsechziger« noch einmal aus einem anderen Blickwinkel, als Generationsgestalt in einem Bild:

Im Rückblick erscheint Achtundsechzig nicht als ein hoher Berg, der sich aus einer flachen Ebene erhebt, oder als ein unerwarteter Vulkanausbruch, sondern als ein Ereignis, das sich schon länger durch verschiedene Vorzeichen angekündigt hatte. Dazu gehörten etwa die Unruhen, die zur Verabschiedung der Notstandsgesetze führten, oder die warnenden Stimmen von Bildungspolitikern, das nachkriegsdeutsche Schulwesen hinke hoffnungslos hinter internationalen Entwicklungen her.

Mehrere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von den »langen sechziger Jahren«, also einer Hügelkette, die dann allerdings in einen steilen Gipfel mit kleineren und größeren Vulkanausbrüchen mündet. Den Gipfelaufstieg unternehmen die später als »Achtundsechziger« titulierten jungen Leute, die um 1968 etwa 20 bis 30 Jahre alt sind. Ihnen folgen auf ihrem Weg mit gehörigem Abstand die Angehörigen der älteren Generationen, die Eltern und im weiteren Sinn Erzieher und andere gesellschaftliche Gruppen.

Beide Generationen unternehmen die Wanderung in derselben Gegend, Westdeutschland, wobei die Älteren bereits viel hinter sich, die Jüngeren noch viel vor sich haben. Nach Kriegsende leben sie alle im beginnenden Wirtschaftswunderland, die einen als heranwachsende Generation Jugendlicher und junger Erwachsener, die Älteren mit ihren (Kriegs-)Erfahrungen und (Nachkriegs-)Erwartungen.

Den Gipfel – um im Bild zu bleiben – erreichen nur wenige der älteren Generation, den meisten von ihnen ist er viel zu steil und wild, sie drehen um oder ruhen auf halber Höhe aus, während die Jüngeren, ausgestattet mit frischer Theorie-

Nahrung und neugierig auf die neuen Aussichten, weiterstürmen. Allerdings gibt es auch hier Langsamere und Schnellere mit verschieden gepackten Rucksäcken, je nachdem mit neu erworbenen Theorie- und Praxisgerätschaften oder noch Altes mit sich schleppend. Denn auch wenn die Aufbruch-Bewegten sich viel Neues aneigneten und ausprobierten, so waren sie doch die Kinder ihrer Eltern und durch sie in ihrem Habitus mitgeprägt.

»Die ›langen sechziger Jahre‹, das sind für mich die zwanzig Jahre von 1962 bis 1982, also von den ›Schwabinger Krawallen‹ und der ›Spiegel-Affäre‹ bis zum Regierungsantritt von Helmut Kohl. Die ›kurzen sechziger Jahre‹ datieren vom 2. Juni 1967 (...) bis zum Berufsverbots-Erlass 1972 und dem Rücktritt Willy Brandts im Jahr 1974«, resümiert der Kulturwissenschaftler Diethart Kerbs 2011.⁶ Anders konnotiert, aber etwa zeitgleich, setzt Hannes Heer den Anfang:

»Die Geschichte der Studentenrevolte begann schon 1961. Damals hatte sich die SPD von ihrem Studentenverband, dem ›Sozialistischen Deutschen Studentenbund‹ (SDS), getrennt, und zwar anlässlich der Kampagne gegen die geplante Atombewaffnung der Bundeswehr. Aus dieser Kampagne hatte sich die SPD zurückgezogen und auch weniger radikal als der SDS gegen die Naziverbrechen protestiert.«

Heer sieht drei Ereignisse als entscheidend an: Erstens den Kampf um die Demokratisierung der Universitäten seit 1961; zweitens den Widerstand gegen die Notstandsgesetze, und drittens den Krieg in Vietnam.⁷

Diese langen bzw. kurzen sechziger Jahre⁸ wurden von den betroffenen Generationen verschieden erlebt, je nach Alter und Erfahrungshorizont. Die ersten Nachkriegsjahrgänge, die sich links von der Mitte in der SPD und deren Jugendorganisation SDS ansiedelten – es waren Teile der Flakhelfergeneration, noch mit Kriegerfahrung – wurden abgelöst von den Jahrgängen 1939 bis 1949 ohne diese Erfahrungen. Aus ihnen entwickelte sich die »antiautoritäre Bewegung«, die das Gesicht der Studentenbewegung bis zu ihrem Auslaufen in den 1970er Jahren prägte.

Erst heute verwischen die generationenspezifischen Perspektiven: Die damals Jungen sind heute alt, und die damals Älteren größtenteils gestorben. Sozialwissenschaftler und Journalisten aus der Generation der Kinder und Enkelkinder der Protestgeneration – sie tritt ihrerseits allmählich von der Bildfläche ab – schauen aus persönlich unbeteiligter Sicht, mit neutralen Augen auf das damalige Geschehen. Die Ferngläser, in den letzten zehn Jahren vor die Augen der Betrachter gehalten, zeigen ein differenzierteres Bild. Es waren jedenfalls nicht nur Gipfelstürmer, so lässt sich aus Zeitabstand feststellen, und bei genauerem Hinse-

6 Zit. nach Groppe, 2011, S. 155. Vgl. auch von Hodenberg; Siegfried: »Reform und Revolte. 1968 und die langen sechziger Jahre in der Geschichte der Bundesrepublik«, in: Wo »1968« liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik, Hrsg. dies., Göttingen 2006, S. 7-14.

7 Vgl. Beilage des Tagesspiegels 10. März 2018: Hannes Heer: 50 Jahre Studentenrevolte. Wider das braune Erbe.

8 »In den letzten zehn Jahren hat die geschichtswissenschaftliche Forschung immer öfter die Bedeutung von Achtundsechzig als politische Zäsur verneint, die Proteste aber als sichtbaren Höhepunkt eines längerfristigen kulturellen Wandels dargestellt.« (von Hodenberg 2018, S. 199).

hen waren es nicht nur junge Männer. Sie wurden begleitet von jungen Frauen, auch wenn diese zunächst weniger deutlich ins Blickfeld der Beobachter kamen.⁹

Mit den Jungen hielten einige – allerdings wenige – Ältere Schritt, die zur Väter- oder älteren Brüder-Generation gehörten. Es handelte sich also, wenn auch in verschiedener Gewichtung, um zwei beteiligte Generationen: prominent die aktive Studenten-Generation; neben ihr die der Elterngeneration zuzurechnenden Sympathisanten. Diese Sympathisanten im Politik-, Bildungs- und Kulturbereich spielten für die pädagogischen Achtundsechziger die Rolle von Ersatzvätern (weniger -müttern), sie fungierten als geneigte und befähigte Brückenbauer zwischen Jung und Alt.¹⁰

Post-Achtundsechzig-Analysen haben spätere Mythenbildungen ausgemacht, sei es durch die Ex-Achtundsechziger selbst, sei es durch die Massenmedien, die, je weiter entfernt vom Geschehen, desto stärker aus den Achtundsechzigern eine »Generation« machten. Die Definitionen wurden dabei immer diffuser, sodass zum Beispiel Groppe dafür plädiert, Generationen feldspezifisch zu definieren, abhängig von Institutionen und intellektuellen Feldern, in denen »die Kämpfe um Deutungsmacht auch als Kämpfe von Generationen« interpretiert werden können (Groppe 2011, S. 138).¹¹ Diesem Vorschlag, nach sozialen und anderen Feldern zu unterscheiden, folgen die meisten Veröffentlichungen über 1968 nur bedingt, er ist aber für unser Projekt, in dem es ja um die Achtundsechziger in den Feldern Schule und Pädagogik geht, wichtig. Denn in den Veröffentlichungen von b:e und päd.extra geht es eben um das Erreichen einer neuen Deutungsmacht in Sachen Bildung und Erziehung.

Wie viele »Achtundsechziger« es schlussendlich gegeben hat, darüber stritten später viele damals beteiligte wie auch nachgeborene Interpreten. So konstatiert Heinz Bude süffisant, die Achtundsechziger-Generation hätte in den achtziger Jahren »eine erhebliche retrospektive Vermehrung« erfahren: »Am Ende gehörten gar die Modernisierer in der CDU zur Achtundsechziger Generation.« (Bude 1997, S. 43)¹²

Den 68er-Mythos haben die damals aktiv Beteiligten in ihrem Selbstverständnis und Rechtfertigungswunsch für diesen besonderen Teil ihrer Biografie er-

9 Vgl. zur Vernachlässigung der weiblichen Achtundsechziger von Hodenberg (2018), insbes. Kap. 5, und ihr Resümee: »Die Männer wurden Achtundsechziger, indem sie sich durch Einschreibung in mediale Debatten einen Generationsmythos bastelten. Die Frauen wurden Achtundsechzigerinnen, indem sie sich selbst und das Land veränderten.« (S. 150).

10 Vgl. Aßmann 2015; Klaus Mollenhauer. Vordenker der 68er – Begründer der emanzipatorischen Pädagogik. Eine Biografie. Vgl. weiter zur kritischen Theorie Klafki 1970; Blankertz 1969.

11 Matthes plädiert dafür, Generation und Generationsverhältnisse nicht nur feldspezifisch, sondern auch »angesichts von Erfahrungen der *Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen* zu verstehen« (zit. in Gudehus; Eichenberg; Welzer 2010, S. 329; Herv. von uns). Ähnlich wie Groppe spricht Halbwachs vom kollektiven Gedächtnis einer Berufsgruppe (1985, S. 323).

12 Vgl. auch die Kohorten-Analyse von Schröder 2018, der feststellt, dass die 68er zwar gegenüber vorherigen und nachkommenden Kohorten ein höheres Politikinteresse hatten, sich aber in anderen Lebensweisen (Partnerschaft, beruflicher Erfolg) nicht wesentlich von diesen unterschieden.

zeugt, aber der Mythos ist ihnen auch durch die Massenmedien schon damals aufgezwungen worden, und nicht wenige »Ehemalige« haben sich damals wie heute dem Mythenbild, das da von ihnen gezeichnet wurde, widersetzt oder den Mythos zumindest modifiziert.¹³

»Seit den 1970er-Jahren verflüchtigte sich das Bewusstsein, dass die ›Bewegung‹ primär eine Studenten- und Assistentenbewegung gewesen war, umso mehr, je stärker ›68‹ als konkretes Identitätsmerkmal einer ›Generation‹ verstanden wurde und entsprechend offene Zuschreibungen vorgenommen wurden.« (Groppe 2011, S. 137)

Zur Mythenbildung gehört – wiederum von den Beteiligten selbst erzeugt und verstärkt durch visuelle und schriftliche Massenprodukte – auch der »Vater-Sohn-Konflikt«. Ihm zufolge waren alle 68er-Väter Nazis gewesen und geblieben und hatten sich bei ihrer Heimkehr aus Krieg und (russischer) Gefangenschaft nur zu gern als neue Demokraten ausgegeben, oder sie saßen als unauffällige Schweiger am Familientisch, während ihre Söhne (weniger die Töchter) als aufsässige Jugendliche nach Verschwiegenem zu fahnden begannen.

Außerhalb des Mythos erscheint ein differenzierteres Bild der Generationsbeziehungen. Der Konflikt zwischen Vätern und Söhnen existiert schon deshalb nicht generell in dieser Form, weil die meisten Väter 1968 etwa 50 Jahre alt oder jünger waren und das NS-Deutschland nur als Jugendliche erlebt hatten. Sie waren, »weil unbelastet – als junge Erwachsene rasch in verantwortliche Positionen in Politik, Medien und Universitäten aufgerückt« (als Beispiele nennt von Hordenberg, 2018, S. 13: Kohl, Augstein, Dahrendorf, Habermas u. a.).

Der Vater-Sohn-Konflikt hat aber als Narrativ selbst eine Geschichte: Je dichter am Ende des Zweiten Weltkrieges, desto schärfer konturieren die Zeitgenossen diesen Konflikt. So schreibt zum Beispiel Hannah Arendt 1961 in einem Brief aus Deutschland an ihren Mann Heinrich Blücher in den USA anlässlich einer Podiumsdiskussion mit linken Studenten: »Sie wissen, sie leben in einem unbeschreiblichen Saftladen. (...) Der Generationsbruch ist ungeheuer. Sie können mit ihren Vätern nicht reden, weil sie ja wissen, wie tief sie in die Nazi-Sache verstrickt waren.« (Arendt; Blücher 1996, S. 544)

Es hängt also auch vom Zeitpunkt ab, ob das Verhältnis zwischen der älteren und der jüngeren Generation als antagonistisch oder – später, mit Zeitabstand – als moderater angesehen wurde. Ohne Weiteres zu schließen, die spätere Interpretation sei die »richtigere«, steht der Generationsdynamik allerdings entgegen, denn sie selbst verändert sich laufend. Aus heutiger Sicht würden wir die Jüngeren unter den Vätern der Achtundsechziger eher als ältere Brüder der Achtundsechziger in die Generationenkette einreihen wollen. Sie schufen als Sympathisanten, zusammen mit den Vorbild-Vätern und den aktiven Achtundsechzigern selbst, Identifikationsflächen für das 68er-Fußvolk, in unserem Fall Lehrerstudenten, Lehrer, Sozialpädagogen, Erzieher.¹⁴

13 Vgl. z. B. Bude 1995 und 2018; Koch 2018.

14 Klaus Mollenhauer kommt als Brückenbauer das Verdienst zu, die pädagogische Diskussion der Nachkriegszeit nicht nur durch den Begriff »Emanzipation« zu politisieren, sondern durch Einführung des Terminus »Sozialisation« auch zu modernisieren (vgl. Aßmann 2015, S. 124ff.).