Zeitschrift: Zeitschrift für pädagogische Historiographie

Herausgeber: Pädagogische Hochschule Zürich

Band: 13 (2007)

Heft: 2

Rubrik: Diskussion : Erziehung "gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip" als gesellschaftsverändernde Praxis

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

«1968» – weder eine pädagogische Zäsur noch ein pädagogischer Mythos.

Ein Kommentar zu Meike Sophia Baaders «Erziehung gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip»

■ Brita Rang

Die Autorin hat recht. Forschung zu den pädagogischen Implikaten und Seiten der studentischen Protestbewegung in der Bundesrepublik Deutschland gibt es bisher nicht. Überblickt man das bereits vorliegende Spektrum zeitgeschichtlicher, politik- und sozialwissenschaftlicher Forschungsarbeiten, Forschungsprojekte, archivierter Materialien und autobiographischer Berichte, dann ist das bisherige Fehlen erziehungshistorischer Untersuchungen und Fragestellungen nicht nur irritierend, sondern auch – angesichts breiter und anhaltender Diskussionen in der Zeitgeschichte – klärungsbedürftig. Meike Baader ist insofern in ihrem Erstaunen über diese bildungshistorische Leerstelle ganz uneingeschränkt zu folgen. Doch scheinen mir ihre Vorüberlegungen zu einer verstärkten erziehungsgeschichtlichen Annäherung an das «Phänomen 1968» zumindest diskussionswürdig.

Eine solche Diskussion sollte mit einem Blick auf die Forschungen zu «1968» beginnen. Das geschieht ja auch bei Meike Baader. Dann aber fällt nicht nur auf, dass inzwischen eine Reihe von Arbeiten zur Situation in Deutschland, Frankreich, Italien, den USA vorliegt, sondern dass die Ergebnisse auch von deutlich differenten Perspektiven auf das Objekt der Forschung geleitet sind. Auf der einen Seite findet sich – theoriebetont – ein Untersuchungsansatz, der von «1968» als «sozialer Bewegung» spricht, Zeitbrüche und damit Zäsur betont sowie den Begriff des Neuen verwendet. Auf der anderen Seite aber präsentieren sich gerade auch solche jüngeren Theoriezugänge als ertragreich, die sich unter dem Stichwort «Transformationsphase» vereinfachend zusammenfassen lassen, und die die Studentenrevolten «1968» als ein Element längerfristiger Wirkungen und Prozesse untersuchen (von Hodenberg/Siegried 2006; Siegfried 2006). Geht also die erste Forschungsrichtung, die mit der Chiffre «1968» soziale Protestbewegungen unterschiedlicher Länder fasst, von protestierenden und revoltierenden Gruppierungen und Organisationen aus, die sich auf eine «interne Kommunikationsstruktur, ein symbolisches System der Selbstverständigung und der Selbstgewissheit, der Handlungsrichtung und intersubjektiven Handlungsbereitschaft» stützten (Rucht 1998, S. 117), so argumentiert die andere, dass «1968» nicht primär als Geschichte eines Bruchs zu fassen sei, sondern als Element eines längerwährenden politischen, kulturellen, sozialen Transformationsprozesses (vgl. dazu Siegfried 2002). Das von Meike Baader zitierte Buch *Die Politisierung der Lust* ist ein Beispiel für die langfristige Verortung von «1968» in einer Geschichte sexueller Liberalisierung (Herzog 2005). In diese historiographische Richtung gehören vor allem auch die Arbeiten aus dem Heidelberger *Center for American Studies*, die durch den internationalen Vergleich vom Konzept eindeutiger Zäsuren abrücken (Mausbach 2006, S. 15ff.). Dazu zählen auch Untersuchungen aus der *Forschungsstelle für Zeitgeschichte in Hamburg* und der Universität Kopenhagen (vgl. Schildt/Siegfried/Lammers 2000). Weitere Projektgruppen in Deutschland arbeiten mit dieser Perspektive[1] und auch international hat sie eine Tradition (u. a. Inglehart 1990; Levitt 1984; Marwick 1999; Poiger 2000; Schissler 2001).

Das Konzept «*soziale Bewegung*» wird in der deutschsprachigen Diskussion insbesondere mit der Bielefelder Forschungsgruppe um Ingrid Gilcher-Holtey verbunden, die interessiert an der «Mobilitätsdynamik» bestimmter Gruppen neben den situativen Faktoren vor allem Strukturen und Verläufe insbesondere in Frankreich und Westdeutschland thematisiert (Gilcher-Holtey 1998a, 1998b, 2001). Zu diesem Ansatz lassen sich auch die Arbeiten eines Autors wie Wolfgang Kraushaar aus dem *Hamburger Institut für Sozialforschung* zählen, der die «68er» als «Protest-Bewegung», als Motor eines «gesellschaftlichen Wertewandels» in der Bundesrepublik sieht, in seinen Forschungen aber auch erweiternde analytische Gesichtspunkte einführt. Kraushaar spricht von einer globalen Rebellion in den 60er-Jahren – der ersten internationalen –, bezieht also die Studentenproteste in den anderen Ländern mit ein (Kraushaar 1998, 1999, 2000, 2001).

Meike Baader verbindet ihr Interesse an pädagogischen Wirkungen von «1968» in Deutschland primär mit diesem sozialen Bewegungskonzept. Zwar heisst es bei ihr zunächst: «Die Bewegung von 1968 ist im Anschluss an die existierende Forschungsliteratur zur Geschichte der Protestbewegung ... keinesfalls als ein irgendwie einheitliches, sondern als höchst vielgestaltiges internationales Phänomen zu fassen». Dann aber spricht sie mit wesentlich stärkerer Eindeutigkeit als Kraushaar oder gar Gilcher-Holtey von «den 68ern» als einer «antiautoritären» Bewegung und sieht diese zumal – wiederum eindeutig – mit sehr spezifischen pädagogischen Motiven und Praxen verbunden. Es ist die deutsche «Kinderladenbewegung», die sie neben der «ausserschulischen Jugendarbeit» als pädagogischen Ausdruck der «Zäsur» von 1968 sieht. Von politisch-antiautoritären Kritikmotiven getragen, habe dieses

Interesse sich mit psychoanalytischen und kollektivsozialistischen Konzepten aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg verknüpft, aber gerade auch auf die «Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung» von A.S. Neill zurückgegriffen, ein Buch, das damit zum Bestseller wurde und laut Baader gleichsam als theoretisches Herzstück dieser 68er-Entwicklung einen weit über die Bewegung hinausgehenden «Mentalitätswandel» auslöste (Neil 1969). Als Bestätigung dieser Konstruktion erscheint der Autorin zusätzlich, dass Erziehungswissenschafter Neills Buch noch kürzlich zu einem der zehn wichtigsten pädagogischen Bücher des vergangenen Jahrhunderts zählten.

Mir scheint eine solche Zuspitzung von «1968» weder aus bildungshistorischer Perspektive, noch von der Forschungslage her, noch aus der Sicht als Zeitzeugin sinnvoll. Meike Baader haucht dem «Mythos 68» einen deutschen pädagogischen Atem ein. Der pädagogische Mythos heisst: antiautoritär, auf kleine Kinder gerichtet, von Frauen gegen die männliche Dominanz und deren Betonung der Machtfrage erstritten.

Zwar differenziert ihr «Fazit und Ausblick» diese Fokussierung, aber die Eckpfeiler der Argumentation sind gesetzt. Als *Zeitzeugin*, als *Historische Bildungsforscherin* und als *Erziehungswissenschafterin* habe ich Einwände:

Beginne ich mit denen der *Berliner Zeitzeugin*. Die war ich als Studentin, als wissenschaftliche Assistentin, als Mutter auf der Suche nach Kinderbetreuung. Es geht mir dabei nicht darum, hier und jetzt zu klären, wie es denn wirklich gewesen sei, aber doch um die Differenzierung des (pädagogisch) damals in Deutschland Möglichen, gleichsam um einen bunten Splitter für einen kaleidoskopischen Blick.

Auffallend war vor allem das Nebeneinander sehr unterschiedlicher Argumentationen, Wissens- und Handlungsformen in Universität und Hochschule, und eben dort war Studentenbewegung, war «1968» primär präsent. Da hörte ich in Berlin Mollenhauer nicht nur über Emanzipation, sondern auch über die Unterschiede von Politik und Erziehung sprechen; da wurde in den kleinen Seminaren von Saul B. Robinsohn dessen Konzept der Bildungsreform referiert und diskutiert, aber auch die international differenten Entwicklungen der Bildungssysteme, und das heisst auch der vorschulischen. Da galt für Harald Scholtz schon damals in den Seminaren zu *Nationalsozialismus und Erziehung* die «Lagererziehung» mit ihrer Erlebnisorientierung und ihrem Isolationseffekt als ein analytisch wichtiges Indiz; auch dass er von Faschismustheorien nicht viel hielt, war (s)ein deutliches Thema. Da spielte bei Wilfried Gottschalch vor allem Sigmund Freud die zentrale Rolle, nicht Wilhelm Reich, den Baader im Zentrum des Interesses sieht, und bei Adalbert Rang wurden allenfalls «Gertruds Kinder», nicht aber die der Kinderläden ein Thema.

Die «Rote Zelle Pädagogik», der ich auch angehörte, war in jedem Falle nicht mit Themen des Nationalsozialismus beschäftigt. Aber auch antiautoritäre Pädagogik war kein zentraler Gegenstand. Die Rote Zelle war über Lutz von Werder und Reinhart Wolff mit «alternativen Texten» befasst, mit Siegfried Bernfeld, interessierte sich zeitweise für die frühe psychoanalytische Kinderforschung Melanie Kleins, gab Otto Rühles *Seele des proletarischen Kindes* weiter, verteilte einen Raubdruck von Edwin Hoernles Die *Arbeiterklasse und ihre Kinder* von 1921, und auch Everett Reimers *School is Dead* besitze ich aus dieser Zeit. Aber es fällt mir schwer, daraus eine einheitliche oder gar ausschliesslich antiautoritäre Konzeptualisierung von Erziehungsmotiven und -interessen, eine intensive Beschäftigung mit vorschulischen Kindern zu zimmern.

Als ehemalige *Assistentin* erinnere ich mich an die Mitgliedschaft in der *Gruppe sozialistischer Dozenten*, der *Grusodoz* oder auch selbstironisch *Gruseldoz* genannt, einer bunten politischen Mischung vor allem von Mittelbauangehörigen, veränderungsinteressiert, besonders aber auf die Veränderung der Lehrerbildung gerichtet. Ging es doch um die Integrationsfrage, die Veränderung des Berliner Modells, das im Berliner Gesamthochschulrat, dessen Assistentenmitglied ich war, ja auch zur Diskussion stand. Die Kinderläden waren auch dort kein Thema. Das hatte Reinhart Wolff zu den Soziologen in die Babelsberger Strasse «mitgenommen». Die Studenten, seit dem Anfang der 70er-Jahre auf eine Reihe unterschiedlicher Gruppen verteilt, K-Gruppen, KBW, SEW, rote Zellen, aber auch jenseits davon zu Hause, lassen sich unter dem Nenner «antiautoritär» nur momenthaft fassen. Die Kritik der Autoritäten ging verschlungenere Wege. Illiberalität gehörte auch dazu (vgl. dazu auch Kraushaar 2001). Kaum auch ist der Begriff antiautoritär sinnvoll, wenn ich mich an die bis heute noch erstaunende Leselust erinnere und die Energie, die in Archivarbeit und Examensarbeit gesteckt wurde. Es war die Suche nach den Leerstellen in der Erziehungsgeschichte, die mich und sie dabei bewegte.

Und schliesslich die Erinnerungen als *Mutter*: Von wegen, Kinder «wollte man nicht in die traditionellen Kindergärten schicken, da dort zu autoritärer Unterwürfigkeit erzogen werde», wie Meike Baader den Überlegungen Helke Sanders auf der Delegiertenkonferenz des SDS, des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, von 1968 entnimmt. Die Alternative bestand gar nicht, denn Krippenplätze gab es nicht oder kaum. Und die Kinderläden? Diejenigen, die ich mir anguckte, waren wirklich sehr unterschiedlich; je nach Eltern und ihren sozialen, politischen Hintergründen und sehr von den Alltagsbedingungen geprägt. Was sich dort an verändertem Erziehungshandeln, etwa im Verhältnis zu dem in kirchlichen Kindergärten abspielte, wird man aber noch sehr genau ermitteln müssen. Helke Sanders Aussprachen folgten ja wohl auch einer strategisch-performativen Absicht. Ich jedenfalls habe schliesslich die Schwiegermutter und den

evangelischen Kindergarten in Schlachtensee «wählen» können (die möglichen Kinderläden waren viel zu weit entfernt). Dort wurde mit Franz Biglmaiers «Arbeitsmappen» gearbeitet. Aber waren die nicht auch unter Rückgriff auf amerikanische Vorbilder ein Teil des pädagogischen Aufbruchs der 60er-Jahre?

Bildungshistorisch scheint mir – auch vor dem Hintergrund eigener Zeiterfahrungen – sehr klärungsbedürftig, ob und in welcher Hinsicht das sozialhistorische Konzept der «systematischen Bewegungsforschung» zu «1968» für eine *pädagogische* Zeitgeschichte der 60er- und 70er-Jahre tragfähig ist. Strategien, Aktionen, Mobilisierungen der internationalen Studentenbewegungen haben zwar immer auch pädagogische «Kerne» gehabt, aber ihre Proteste und Protestformen primär zu pädagogisieren, schiene mir ein inadäquater Zugang, wie damit das Verhältnis von Politik und Pädagogik in diesem Kontext auch sehr genauer Fragestellungen bedürfte.

So haben die studentischen Akteursgruppen von «1968» durch Schülerläden oder in der Lehrlingsarbeit, durch Sit-ins und Teach-ins politisch zu wirken gesucht, sie haben Schulungen veranstaltet, haben Protest nicht nur expressiv, sondern auch pädagogisch wirksam inszeniert oder haben *Kapital*-Lesegruppen ins Leben gerufen. Erziehungsabsichten waren im Spiel. Aber ist das dabei genutzte pädagogische Repertoire ausschliesslich aus dem Kontext von «1968», einer deutschen Studentengeneration interpretierbar? Das gilt auch für die nicht unmittelbar mit den studentischen Aktionen verbundenen Alternativschulversuche der 70er-Jahre und einen beträchtlichen Teil der Kinderläden in Deutschland. Selbst dann, wenn man die studentischen Bewegungen auf die Institution «Universität», sei es in Italien, Frankreich, Deutschland, Mexico, bezieht und fragt, wie diese sich als Bildungsinstitution unter dem Einfluss des Protests veränderte, wird man über die «Bewegung» hinaus, das heisst gerade auch vor sie zurückgehend und über den nationalen Kontext hinaus auf die ökonomisch, sozial, kulturell bereits in den 50er-Jahren diskutierten und induzierten Veränderungen im Hochschulbereich schauen müssen. Ohnehin begannen US-amerikanische Studentenproteste, die Gründung des SDS, des *Students for a Democratic Society*, bereits Ende der 50er-Jahre beziehungsweise 1960 (Sale 1973; vgl. auch Abeles 1969; Feuer 1969). Und was den französischen «Mai 1968» betrifft – selbst auf ihn und seine pädagogischen Folgen bezogen äusserte sich dreissig Jahre später Bourdieu sehr skeptisch: «in der Wirklichkeit und besonders im Schulsystem» habe die Revolte «nicht viel erreicht» (Interview mit Pierre Bourdieu 1998, S. 8)

Jürgen Oelkers Versuch, die *Reformpädagogische «Bewegung»* aus ihrem festen, in der deutschen Interpretationstradition entworfenen Zeit- und Analyseschema gleichsam zu entfernen, die Reform vor der Reform zu thematisieren, liefert den Hintergrund für ein weiteres Argument, dass nämlich gerade durch den internationalen Vergleich und die Historisierung der nationalen Prozesse Ursprungsmythen und kohärenten Erfolgsgeschichten entgegengearbeitet werden kann. Auf die Weise aber ergibt sich überhaupt erst die Chance, den Mythos in seinen historisch konkreten Bezügen zu sichten und das, was als Zäsur gekennzeichnet wird, in ihren möglichen Qualitäten zu bestimmen.

Damit plädiere ich für eine historische Rekonstruktion, die sich sorgsam auf die gesamte(n) Nachkriegsgeschichte(n), auf «Kulturphänomene» und «Ökonomie» einlässt. Die neuere Zeitgeschichte gibt eine Reihe von Hinweisen, die in pädagogischer Perspektive von Interesse sein könnten, wenn es darum geht, erziehungswissenschaftlich relevante Fragen im Blick auf die studentischen Bewegungen zu stellen. Es sind nicht nur die Forschungsthemen und -resultate zu «Westernization-», «Liberalisierungs-», «sexuellen Emanzipationsprozessen», Lebensstilveränderungen, mit denen sich theorie- und praxisbezogene Erziehungsfragen verknüpfen lassen. Es ist auch jener Ansatz, der besonders in den USA, Frankreich und in Deutschland Generationsfragen in das Zentrum stellt und dies gerade auch mit Blick auf die studentischen Protestgeneration(en) der 50er- und 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts tut (vgl. Ahbe 2007, S. 38ff.; Bude 1995; Feuer 1969; Esler 1974, S. 120ff.; Gruel 2004; Spitzer 1973, S. 1353ff.). Darüber hinaus scheint mir erheblich, dass die von Meike Baader für «1968» signalisierten «Mentalitätsbrüche im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen», eine «neue Kultur der Subjektivität» (die auch Kraushaar vorträgt), bereits ihre lange Vorgeschichte kennen, die nach 1945 einen neuen Anlauf nahm (der sich auch wissenschaftsgeschichtlich belegen lässt). Das grosse Interesse nach dem Ende des Krieges an einer von liebevoller Zuwendung getragenen psychisch-sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bleibt sonst unberücksichtigt. Dafür stehen Organisationen wie die WHO und Namen wie die von David Ausubel, John Bowlby, Anna Freud, Harry Harlow oder René Spitz. Aber auch historiographische Forschungen dokumentieren das Interesse an einem intensivierten Mutter/Kind- und Eltern/Kind-Verhältnis. Ariès 1960 geprägter Begriff des «sentiment de l'enfance» unterstützte dieses, wie es sich in Deutschland auch in der Zeitschrift für Pädagogik in etlichen Beiträgen um die Mitte der 60er-Jahre artikulierte. Ich bin insofern auch skeptisch, ob – wie Meike Baader annimmt – die pädagogisch-neuen Impulse der 60er- und 70er-Jahre in Deutschland erst aus der Studentenbewegung hervorgingen.

Mir scheint, etliche Anstösse haben durch diese eine neue Dynamik erhalten, aber viele andere, darunter eine offensivere Internationalisierung der Erziehungswissenschaft und eine empirische Wende sind durch sie gerade auch abgebremst worden.

Anmerkung

1 So das *Americanization and Westernization-Project* um Anselm Doering-Manteuffel in Tübingen, das *Liberalisierungsprojekt* in Freiburg um Ulrich Herbert oder das bereits genannte Hamburger Projekt *Dynamische Zeiten* um Karl Christian Lammers (vgl. Döring-Manteuffel 1999; Herbert 2002).

Literatur

Abeles, Elvin: The Students and the University. A Background Book on the Campus Revolt. New York: Parents' Magazine Press 1969

Ahbe, Thomas: Deutsche Generationen nach 1945. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 3/2007/15. Januar 2007, S. 38–46

Bude, Heinz: Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1939 bis 1945. Frankfurt am Main 1995

Döring-Manteuffel, Anselm: Wie westlich sind die Deutschen. Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert. Göttingen 2002

Esler, Anthony: The Youth Revolution. The Conflict of Generations in Modern History. Lexington, MA: Heath & Co. 1974

Feuer, Lewis: The Conflict of Generations. The Character and Significance of Student Movements. New York/London: Basic Books 1969

Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Geschichte und Gesellschaft. Sonderheft 17. Göttingen 1998

Gilcher-Holtey, Ingrid: 1968 in Frankreich und Deutschland. In: Leviathan 26(1998), H4, S. 533–539

Gilcher-Holtey, Ingrid: Die 68er Bewegung – Deutschland, Westeuropa, USA. München 2001

Gruel, Louis: La Rébellion de 68: Une relecture sociologique. Rennes: Presse Universitaire 2004

Herbert, Ulrich (Hrsg.): Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung, Integration, Liberalisierung 1945–1980. Göttingen 2002

Herzog, Dagmar: Die Politisierung der Lust (engl. 2005). München 2005

Hodenberg, Christina von/Siegfried, Detlef (Hrsg.): Wo «1968» liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik. Göttingen 2006

Inglehart, Ronald: Culture Shift in Advanced Industrial Society. Princeton: Princeton University Press 1990

Interview mit Pierre Bourdieu (Johann Kneihs): Transkript eines Gesprächs im Collège de France, Paris, am 19. Juni 1998. Aufgezeichnet für die ORF-Ö1-Sendung «Diagonal – zur Person: Pierre Bourdieu vom 24. Oktober 1998

Kiessling, Simon: Die antiautoritäre Revolte der 68er. Postindustrielle Konsumgesellschaft und säkulare Religionsgeschichte der Moderne. Köln 2006

Kraushaar, Wolfgang: Der Zeitzeuge als Feind des Historikers? Neuerscheinungen zur 68er-Bewegung. In: Mittelweg 36 8(1999), H6, S. 49–72

Kraushaar, Wolfgang: 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg 2000

Kraushaar, Wolfgang: 1968 und die Massenmedien. In: Archiv für Sozialgeschichte 41(2001), S. 317–347

Levitt, Cyril: Children of Privilege. Student Revolt in the Sixties. A Study of Student Movements in Canada, the United States and West-Germany. Toronto: University of Toronto Press 1984

Marwick, Arthur: The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c. 1958 – c. 1974. Oxford: Oxford University Press 1999

Neill, Alexander S.: theorie und praxis der antiautoritären erziehung. Das beispiel summerhill (engl. 1960). Reinbek bei Hamburg 1969

Poiger, Uta G.: Jazz, Rock, and Rebels. Cold War Politics and American Culture in a Divided Germany. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press 2000

Rucht, Dieter: Die Ereignisse von 1968 als soziale Bewegung: Methodologische Überlegungen und einige empirische Befunde. In: Ingrid Gilcher-Holtey (Hrsg.): 1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. Geschichte und Gesellschaft. Sonderheft 17. Göttingen, S. 116–130

Sale, Kirkpatrick: SDS. New York: Random House 1973

Schildt, Axel/Siegfried, Detlef/Lammers, Karl Christian (Hrsg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. Hamburg 2000

Schissler, Hanna (Hrsg.): The Miracle Years. A Cultural History of West-Germany, 1949–1968. Princeton/ Oxford: Princeton University Press 2001

Siegfried, Detlef: Sammelrez: Forschungsbericht 1968. In: Clio-online Dienste über H-Soz-u-Kult 12.12.2002, S. 1–19 (http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen)

Siegfried, Detlef: Time is on my Side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. Göttingen 2006

Spitzer, Alan B.: The Historical Problem of Generations. In: American Historical Review 78(1973), H5, S. 1353–1385

Die «Protestbewegung von 1968» als unterbelichtetes Thema der historischen Bildungsforschung in Deutschland.

Sechs Anmerkungen von einem als Zeitzeugen befangenen Bildungshistoriker

• Bernd Zymek

1. Wie schon die «Protestbewegung von 1968» selbst, so ist auch ihre Thematisierung durch die historische Bildungsforschung in Deutschland im Kern ein «Problem der Generationen» (Karl Mannheim 1928). Die Mehrheit derer, die bisher die Bildungsgeschichte an deutschen Universitäten als ihr wissenschaftliches Aufgabengebiet betreiben, teilt die «Generationenlage», oft auch den «Generationenzusammenhang» der 68er und es liegt die Vermutung nahe, dass sie in Versuchung sind, ihre biographischen Erfahrungen als fortdauernde Gegenwart misszuverstehen oder zögern, sich und ihre Jugend als historischen Gegenstand zu begreifen. Vieles spricht dafür, dass erst eine neue Generation von Erziehungswissenschaftern und vor allem Erziehungswissenschafterinnen, für die diese Jahre und die damit verbundenen Ereignisse nicht selbstverständlicher Teil ihrer Biographie sein können, sondern denen sie als Mythos und Chiffre begegnen, leichter die Distanz aufbringt, die 68er-Bewegung als bildungshistorischen Gegenstand zu thematisieren. Es gehört zum wissenssoziologischen «Problem der Generation», dass sie die zum Mythos geronnenen Jahre und zu Helden stilisierten Akteu-

re auf ihre Weise selektiv erinnern und die Ereignisse neu bewerten werden, weil «zwei nacheinander folgende Generationen stets einen jeweils anderen Gegner in der Welt und in sich bekämpfen» – so der klassische Satz Karl Mannheims.

2. Für einen Sozialhistoriker des Bildungswesens und der Erziehung muss aus der heutigen historischen Distanz und über den nationalen Rahmen hinaus die 68er-Protestbewegung zunächst im Zusammenhang des säkularen Expansionsschubs der Bildungsbeteiligung gesehen werden, der seit Ende der 50er-Jahre des 20. Jahrhunderts die Gesellschaften weltweit revolutioniert. Dieser Prozess hat die Jugendphase, die Familienstrukturen, die Bildungsinstitutionen, das Verhältnis der Geschlechter, das generative Verhalten, die Lebenszyklen, den Arbeitsmarkt, die Systeme der sozialen Sicherung und Kontrolle usw. tief greifend verändert. Dazu liegen inzwischen auch detaillierte Studien vor. Die 68er-Protestbewegung war nicht Auslöser der Bildungsexpansion (sie begann überall früher), sondern eine Begleiterscheinung und ein Katalysator der weiteren Entwicklung am Ende des ersten Jahrzehnts der überall zunehmenden Bildungsbeteiligung – und sie weist eine Reihe von nationalen Besonderheiten auf. Diese hängen insbesondere zusammen mit der institutionellen Struktur der Jugendphase in den verschiedenen Ländern: In einem Land wie England mit einer Tradition der Ganztags- und Intenatsschule, in dem auch Studierende an den Universitäten in die soziale Kontrolle von Colleges eingebunden sind und die grosse Mehrheit nach dem BA-Studium mit 21 Jahren ins Berufsleben eintritt, gab es keine Zeit und keinen (Frei-)Raum für eine studentische Protestbewegung wie in Deutschland mit seiner Tradition der Halbtagsunterrichtsschule, der längeren Gymnasialzeit, der traditionsreichen verbandlichen Jugend(freizeit)kultur und dem langen grundständigen Vollstudium in Universitätsstädten mit einer unkontrollierten (Sub-)Kultur von «Postadoleszenten».

3. Die Bereitschaft zur Kritik und Rebellion der damaligen Generation von Schülern und Studenten resultierte in Deutschland nicht nur (vielleicht nicht einmal in erster Linie) aus der Empörung über die Verstrickung der Älteren in die NS-Diktatur, die Kriegsgräuel, die Shoah und ihre Haltung zum Vietnamkrieg, sondern vor allem auch aus der Selbstsicherheit dieser Generation, dass sie auf dem (expandierenden) akademischen Arbeitsmarkt sehr gute Chancen hatte und umworben war; ihre Generationenlage unterschied sich also grundlegend von der der Jugend der 80er- und 90er-Jahre, die vor «besetzten Stühlen» stand und angesichts des schrumpfenden Arbeitsmarkts zu hohen Anpassungsleistungen gezwungen war. Die heute grotesk anmutende linke Parole vom «Marsch durch die Institutionen» konnte nur für eine Generation von Studierenden ausgegeben werden, die in dem Bewusstsein agierte und argumentierte, Gesellschaftsveränderung und Beamtentum verbinden zu können; deshalb dann die Empörung über das «Berufsverbot» (im öffentlichen Dienst) für Mitglieder von politischen Vereinigungen, die amtlich als verfassungsfeindlich eingestuft wurden. Diese Konstellation – die verlängerte Jugendphase und das Selbstbewusstsein, als Akademiker umworben zu sein – erklärt auch die Forderung nach mehr partizipativer Demokratie in Schulen, Hochschulen und im Berufsleben.

4. Für Studierende der historisch-philologischen Fächer – zu denen in Deutschland traditionell auch die Universitätspädagogik zählte – entzündete sich der Generationenkonflikt dieser Jahre auch an der Konfrontation mit dem naiven Personalismus und hohlen Idealismus der in den geisteswissenschaftlichen Traditionen Deutschlands verankerten Professorenschaft. Diese Art von Wissenschaft provozierte Kritik, weil sie (oft zu unrecht) als alternative Geisteshaltung zum «Totalitarismus» der nationalsozialistischen und der kommunistischen Diktatur stilisiert wurde und auch auf die aktuellen sozialen und politischen Problemstellungen nur normative, aber keine praktikablen Antworten gab. In dieser Konstellation bekamen Texte (oft aus der Vorkriegszeit), in denen vulgärmarxistische Gesellschaftstheorie mit popularisierter Psychoanalyse verbunden waren, eine – heute nur noch schwer nachvollziehbare – Attraktivität. Erst in den 70er-Jahren erfolgten der Ausbau der Sozialwissenschaften und die Rezeption sozialwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden aus dem westlichen Ausland, die nun zum Standard für fachliche und politische Diskussionen wurden.

5. Pädagogische Fragen spielten in der 68er-Bewegung bald eine grosse Rolle, da sehr viele Aktivisten und Sympathisanten bis in die zweite Hälfte der 70er-Jahre als Lehrer und Hochschullehrer in dem expandierenden Schul- und Hochschulsystem und nicht zuletzt in den neuen sozialwissenschaftlichen Fächern bzw. wissenschaftlichen Teildisziplinen die Chance zu Berufseinstieg und Karrieren geboten bekamen. Aber – abgesehen von marginal gebliebenen Reformprojekten (Kinderläden, Gesamtschulversuche) – war ihr pädagogisches Engagement gemessen an dem anfänglichen Reformelan ambivalent und mündete in einen europäischen Sonderweg: Während in allen Nachbarländern der flächendeckende Ausbau integrierter Schulformen, Ganztagsschulen und systematischer Vorschulerziehung vorangetrieben wurde, verteidigte die 68er-Generation als Eltern, Lehrer und Hochschullehrer (auch noch im Vereinigungsprozess!) die traditionellen deutschen Strukturen: die Kleinkindererziehung durch nicht berufstätige oder teilzeitbeschäftigte Mütter, den Ausbau des konfessionell geprägten Halbtagskindergartens, die Halbtagsschule, das vertikal gegliederte Sekundarschulwesen, das grundständige professionsorientierte Fachstudium an überfüllten Hochschulen, deren Kapazitäten auf die Studentenzahlen der 70er-Jahre ausgelegt waren. Aber diese Generation hat im privaten Bereich

der Familien (und in der Familiengesetzgebung) die traditionellen patriarchalischen Autoritätsstrukturen durch eine neue Geschlechterbalance, durch «Aushandlungsstrukturen» zwischen den Generationen und eine «Erziehung an der langen Leine» ersetzt (Zinnecker 2000).

6. Durch diese Doppelstrategie von konservativer Strukturpolitik und Liberalisierung der privaten Beziehungen gelang es der 68er-Generation, die von den ersten Jahren der Bildungsexpansion profitiert hatte, den Wert ihres kulturellen Kapitals im Prozess der weiteren Bildungsexpansion zu verteidigen. Heute sind es bezeichnenderweise Prozesse der Internationalisierung und der damit verbundene ökonomische und demographische Wandel, die das auf diese bildungsbürgerlichen Mittelschichten zugeschnittene Bildungssystem und die dazu gehörenden Familienstrukturen in Frage stellen.

Literatur

Mannheim, Karl: Das Problem der Generation (1928). In: Karl Mannheim: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Neuwied/Berlin 1964, S. 509–565

Zinnecker, Jürgen: Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim/Basel 2000, S. 36–68

Die Pädagogik und 68, die Pädagogik von 68 – einige Anmerkungen

■ Fritz Osterwalder

Während in der öffentlichen Auseinandersetzung die Pädagogik der 68er-Bewegung für schweres soziales Unheil, für den «Erziehungsnotstand» oder die «Erziehungskatastrophe» verantwortlich gemacht wird, ignoriert die zeitgenössische geschichtswissenschaftliche Forschung die pädagogische Dimension der Protestbewegung und die zeitgenössische pädagogische Historiographie interessiert sich höchstens für die Kritik der normativen Perspektive. Ohne diesen Befund von Baader in Frage stellen zu wollen, soll eine ziemlich banale Erklärung dieses Sachverhalts Ausgangspunkt einer These über die Kontinuität der pädagogischen Vorstellungen und eines Teiles der Wissenschaft werden, die auch die Protestbewegung nicht in Frage zu stellen vermochte.

Die Bewegung von 68 ist wesentlich geprägt durch ihren generationellen Zuschnitt. Auch wenn sie Teile der intergenerationellen Ostermarschierer, der Gewerkschafts- und sozialistischen Bewegung und der Frauenbewegung in unterschiedlichem Ausmass erfasste, so war es sozial doch im Wesentlichen die Bewegung der Generation, die unmittelbar vor und nach dem Kriegsende geboren wurde und jetzt ins öffentliche Leben einbrach. Dementsprechend konnte die Bewegung politisch und pädagogisch gleichermassen mit dem Anspruch der Neuheit auftreten, so stark sie sich auch an Mustern und Vorbildern der Vergangenheit orientierte. Die Frauenbewegung und die Linke wurden gleichfalls mit «Neu» ausgezeichnet, ein grosser Teil der pädagogischen Bestrebungen markierte sich ebenfalls selbst mit dem Anspruch auf Neuheit.

Der Teil dieser Generation, der so unübersehbar früh im Lebenszyklus die Öffentlichkeit wesentlich zu bestimmen vermochte, steht heute noch weitgehend im beruflich-aktiven, auch im wissenschaftlichen Leben. Die aktuelle Geschichtsschreibung wie auch die pädagogische Historiographie sind noch sehr stark geprägt durch Menschen, die sich mehr oder weniger im Umfeld von 68 auch wissenschaftlich entwickelten – sei es in Opposition oder Nähe oder sogar als gestaltende Akteure.

Dass die ehemaligen Akteure heute mit der wissenschaftlichen Bearbeitung der eigenen Bewegung zögern oder dass sie sich – wie Baader für die Erziehungswissenschaft feststellt – eher für den normativen Aspekt der Perspektive, auf den sie sich seit ehedem bezogen, interessieren, ist naheliegend. Die Auseinandersetzung erfolgt in Form von Erinnerung, Selbstrechtfertigung, Bilanzierung oder auch in der Form der Korrektur der eigenen Position. Die eigentliche wissenschaftlich-distanzierte, historische Bearbeitung der 68er-Protestbewegung oder eine «umfassende bildungshistorische Rekonstruktion» (Baader) ihrer pädagogischen Perspektiven, Dimensionen und Wirkungen ist eher von der jüngeren Generation von Wissenschaftern zu erwarten, die sich gegenwärtig an den Hochschulen etabliert.

So verlief auch die Geschichtsschreibung der Französischen Revolution über die Forschung und Rekonstruktion der nachfolgenden Generation, von Jules Michelet und Edgar Quinet auf Grund der Akten und Erinnerungen, Bilanzen und Korrekturen der Akteurgeneration. So entwickelte sich auch die historische Forschung über den Faschismus und den zweiten Weltkrieg erst in den 60er-Jahren, als eine neue Generation – selber nicht mehr als Akteure in die Geschichte involviert – entscheidende wissenschaftliche Positionen erlangte, zu der namhafte Historiographen wie Hans-Ulrich Wehler in Deutschland oder Renzo de Felice in Italien gehören.

Insofern stehen wir bezüglich der 68er-Bewe-

gung historiographisch ganz am Anfang und Baaders Text kann dementsprechend als Programm für die historische Pädagogik gelesen werden.

Allerdings stellt sich gerade ausgehend von dieser Feststellung in Bezug auf die neueste pädagogische Publizistik in Deutschland und ihr Verhältnis zur 68er-Bewegung und ihren unterschiedlichen pädagogischen Dimensionen eine grundsätzliche Frage. Warum sind gerade auch die «retrospektiven Bilanzierungen» und die Auseinandersetzungen «unter normativer Perspektive» (Baader) in den pädagogischen Professionsdiskursen und in der pädagogischen Wissenschaft so spärlich, obwohl doch – wie Baader sicher zu Recht darlegt – die pädagogische Dimension der 68er Bewegung und die Ansprüche der damaligen Wissenschaft, sie zu verarbeiten, besonders stark entwickelt waren?

In der pädagogischen Literatur, wie sie eingangs mit den Katastrophendiagnosen zitiert wurde, wird auf diese Frage eine einfache Antwort gegeben. Sowohl Susanne Gaschke (2001) wie auch Petra Gerster/Christian Nürnberger (2001) und gewissermassen auch Bernhard Bueb (2006) sind in ihren Diagnosen eindeutig. Es ist die 68er-Bewegung, die bis heute ihre Wirkung entfaltet und auch die heutige Erziehungskatastrophe verursache. Hedonistische und antiautoritäre Eltern und Lehrer der 68er-Generation sind verantwortlich für Kinder und Schüler, die heute als Erwachsene ihre Kinder und Schüler den verderblichen Einflüssen der Umwelt, der Verslumung der Städte und der Verrohung der Beziehungen aussetzen. Ohne jegliche Autorität weichen sie vor der Konfrontation mit den Kindern zurück und überlassen sie der Hackordnung der Peers. Aber – und das ist die Botschaft dieser Bücher in der öffentlichen Kommunikation – so nah der Untergang, so nah ist auch die Lösung. Disziplin, die Grundlage, auf der Bueb als Leiter die Internatsschule in Schloss Salem mit Erfolg vor dem Zerfall rettete, wird zum allgemeinen pädagogischen Gestaltungsprinzip, an dem auch die ganze Gesellschaft genesen kann. Bei Gaschke sind es «starke Eltern», die den Kindern den Weg weisen und, so Gerster, die «Zukunft unserer Kinder retten».

Bedeutsam an dieser Kommunikation ist, dass «die Erziehung» als moralische Aktivität erscheint, die ausschliesslich und uneingeschränkt über die Zukunft, über das Nur-Gute verfügt. «Die Erziehung» wird zum metaphysischen, alles Gute umfassenden Akteur, dem sich Eltern und Lehrpersonen nur unterzuordnen haben, wenn sie selbst die bessere, die nur gute Zukunft anvisieren.

Diese überdimensionale Vermessung von Erziehung allerdings ist – bei allen Unterschieden bezüglich der einzelnen Massnahmen, die vorgeschlagen werden – von der oder den pädagogischen Dimension(en) der 68er-Bewegung gar nicht so weit entfernt. «Die Erziehung», der personelle Bezug, war neben dem Klassenkampf jener metaphysische Akt, der die Zukunft, die frustrationslose unentfremdete Gesellschaft und den neuen Menschen, das Gute, uneingeschränkt verfügbar machen sollte.

Dieses Konzept von «Erziehung» als verfügbarer Akteursperspektive auf das Gute des Kindes und die gute Gesellschaft konnte über den Kinderladen – der sich trotz der Stossrichtung «gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip» vom ganz traditionellen Kindergarten, in dem auch nur gespielt und nicht gelernt werden sollte, höchstens in seiner Kurzlebigkeit und in seinem institutionellen Dilettantismus unterscheiden liess – in Deutschland gelegt werden.[1]

Einzelne, eingeschränkte, meist kaum die 68er auszeichnende Massnahmen beanspruchen über das ganze, das gute Kind zu verfügen, es abzuschirmen gegen die schlechten Einflüsse der dekadenten Umwelt und damit den Weg in die gute Zukunft zu ebnen. Selbst wo die einzelnen Massnahmen kaum ausgewechselt werden, ist es die Perspektive der grossen Verfügung über die Erziehung, die wechselt und die Gemüter erregt. Aber immer geht es um eine einzige, die gute Zukunft, die den eingeschränkten pädagogischen Massnahmen zur Disposition stehen soll. Statt über Wirkung und Ergebnis der einzelnen Massnahme zu streiten, stehen grosse gesellschaftliche Perspektiven im Zentrum des Disputs.

Wenn in der Anlage der öffentlichen Auseinandersetzung über Erziehung auch nach dem Niedergang der 68er-Bewegung diese bedeutende Kontinuität festgestellt werden kann, so trifft das noch viel mehr auf einen bedeutenden Teil der Erziehungswissenschaft in Deutschland zu, die sich selbst bis heute als die «geisteswissenschaftliche Pädagogik» bezeichnet – von der auch eine wissenschaftlich distanzierte Bearbeitung von 68 und seiner Pädagogik erwartet wird.

Zwar wurde gerade 1968 im Namen des grossen gesellschaftlichen Umbruchs dieser idealistischen Strömung in der akademischen Pädagogik durch ihre eigenen Vertreter das Aus, «der Ausgang ihrer Epoche» verkündet – so der Titel der Festschrift, die Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki ihrem Lehrer Erich Weniger widmeten (Dahmer/Klafki 1968). Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, insbesondere ihr Kernstück, die Theorie der Bildung, die sich auf das einheitliche Subjekt des Kindes oder Jugendlichen ausrichtete, seine Selbstbildung und seine Gemeinschaft mit anderen Subjekten sollte grundlegend in Frage gestellt werden.

Die wissenschaftliche Alternative, die als 68er-Aufbruch der deutschen Pädagogik erschien, suchte allerdings kaum die Nähe zur auch in Deutschland aufstrebenden empirischen Pädagogik. Vielmehr wurde diese im sogenannten «Positivismusstreit» unter Generalanklage gestellt und der «Bildungsbegriff neugefasst» in Kritik zur Herrschaft (Heydorn 1972/1995). Bildung sollte das Subjekt in eine herrschaftsfreie Zukunft, oder zur Mündigkeit in Distanz und zur Kritik an Herrschaft führen (Heydorn 1970/1995). Ob dieser herrschaftsfreie Raum

der Bildung die künftige herrschaftsfreie Gesellschaft von Marcuse oder auch von sozialistischem Zuschnitt oder gar ein metaphysischer Raum der Subjektivität und der Kritik sein sollte, konnte in diesem neugefassten Bildungsbegriff frei variiert werden, wie im alten Begriff von Spranger zu Nohl und Weniger je nach Situation zwischen deutscher Nation, völkischer oder dann christlich-abendländischer Gemeinschaft gewählt wurde. Die eigentliche Differenz dieser neuen Theorie zu jener der «ausgehenden Epoche» lag also vor allem in den unterschiedlichen Bezugspunkten und kaum in der grundsätzlichen Konstruktion von Erziehung.

Und so verläuft auch heute die Auseinandersetzung mit dieser 1968 neugefassten Theorie: «Bildung – und das wird erst in unserer Epoche in aller Konsequenz zum Problem – findet also immer weniger ihr Mass vor, sondern ist selber das Mass suchende und das immer unter Kritik stehende Mass-Gebende» (Euler 2003, S. 419).

Das Attraktive dieser immer wieder bewahrten Form liegt – gleich wie in den moralischen Zukunftsverheissungen der öffentlichen Erziehungsdiskussionen – darin, dass sie sich gegenüber jeglicher eingeschränkten Aussage über spezifische pädagogische Inhalte, Ziele, Mittel und Institutionen wie zu einem Substrat verhält, diese dabei weitgehend beliebig austauschen und gleichzeitig unteilbare Ganzheit postulieren kann. Oder wie es ein namhafter Vertreter der Theorie in der Diskussion über PISA – die er sich als Dialog der Erziehungswissenschaft mit PISA vorstellt – ausdrückt: «Der Bildungstheorie kommt in diesem Dialog die Aufgabe zu, den Sinnzusammenhang pädagogischer und schulischer Praxis zu entwerfen» (Messner 2003, S. 410).

Distanziert, von aussen betrachtet, besteht in diesen Übergängen in der Wissenschaft von der ausgehenden Epoche zur 68er-Periode, und von dieser zur allerneuesten – der postmodernen – Epoche, in der Bildung nur noch das «Mass-Suchende» sein soll, kaum Anlass zu einer grundlegenden Kritik oder Selbstrechtfertigung. Eine geisteswissenschaftliche Pädagogik, die diese Kontinuität aufrechterhalten will, muss und kann nicht sich selbst aus kritischer Distanz historisch in Brüchen bilanzieren.

Anmerkung

1 In Italien galt diese Perspektive der einheitlichen Oberstufe der obligatorischen Schule, der Tagesschule und der Abschaffung des Klassenrepetierens, je nachdem in Blick auf eine eher christlich solidarische Gesellschaft in Don Lorenzo Milanis *Lettera a una Professoressa* (1967) oder eher auf eine gewerkschaftlich-kommunistische Reform.

Literatur

Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin 2006

Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche: Erich Weniger. Weinheim 1968

Euler, Peter: Bildung als «kritische» Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 49(2003), H3, S. 413–421

Gaschke Susanne: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. München 2001

Gerster, Petra/Nürnberger Christian: Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten können. Berlin 2001

Heydorn, Hans-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970). In: Hans-Joachim Heydorn: Werke. Band 3: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Vaduz 1995

Heydorn, Hans-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs (1972). In: Hans-Joachim Heydorn: Werke. Band 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Vaduz 1995, S. 57–157

Messner, Rudolf: Pisa und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49(2003), H3, S. 400–410

Milani, Lorenzo: Lettera a una Professoressa. Firenze 1967

68 international. Plädoyer für einen Vergleich

■ Claudia Derichs

1968 durch die Brille der Erziehungswissenschaften zu betrachten, ist ein erfrischendes und nach der Lektüre von Meike Baaders Ausführungen auch nachvollziehbar wünschenswertes Unterfangen. Nach dem Lesen und Verdauen des Textes wundert man/frau sich, wieso die historische Dimension von 68 in der Pädagogik noch nicht «angekommen» ist. Woran liegt das? Die Frage ist nicht aus dem Ärmel heraus zu beantworten, doch alle Argumente Baaders erschliessen und ergänzen sich zu einem konzisen Ganzen, das im Fazit in 23 treffende, auf den Punkt gebrachte Statements kulminiert.

Während der Lektüre scheinen Bilder aus der Vergangenheit wieder auf: Erinnerungen an das Wahlfach Pädagogik in der gymnasialen Oberstufe, wo Alexander Neills *Theorie und Praxis der anitautoritären Erziehung* zur Pflichtlektüre gehörte (neben der Diskussion der Montessori- und Waldorfschulen), Erinnerungen an die eigenen neugierigen Blicke in die Fenster der Kinderläden in den grossen Städten und verschwommene Bilder aus der Zeit, in der sich die letztlich verinnerlichte Überzeugung von der notwendigen Selbstbestimmung des Individuums in konkrete Forderungen transformierte – in meinem Falle in einer deutlich feministischen Ausprägung, die die Slogans der Zeit achtete («Mein Körper gehört mir!»; «Das Private ist politisch!»).

Eine ausnehmend interessante und wichtige Note erhalten Baaders Ausführungen daher aus meiner Sicht auch aufgrund der dezidierten Einbindung der Geschlechterperspektive in die Diskussion. Die Forderung, in der Wissenschaft die geschlechtergeschichtlich-pädagogische Dimension von 68 endlich einmal aufzugreifen und international vergleichend zu untersuchen, in welcher Weise Frauenfragen und Erziehungsfragen miteinander verknüpft sind, sollte in konkrete Forschungsaufträge münden.

Das immer wieder betonte Desideratum, die komparative Perspektive auf die internationale Ebene zu lenken, bleibt für mich einer der spannendsten, weil zur gründlichen Reflektion anregenden Elemente des Artikels. Darauf sei näher eingegangen.

Zunächst stellt sich die Frage, was unter «international» verstanden werden darf? Welche Teile der Welt sind eingeschlossen, welche ausgeschlossen? Bedeutet «international» in der Essenz eher «westlich» oder umfasst der Begriff den globalen Süden und den Norden, die islamische und die nicht-islamische Welt, die nicht-westlichen Industrieländer und so weiter? Schliesslich: Welche Länder oder Regionen in der Welt haben überhaupt ein funktionales Äquivalent zu 68 erlebt, welches den Vergleich auf methodischer Ebene erlaubt oder zumindest erleichtern würde? Allein diese Fragen rufen ausschweifende Reflektionen hervor. Wird beispielsweise ein Land wie Japan als ehemalige Achsenmacht, fortgeschrittene Wirtschaftsnation und konsolidierte Demokratie mit totalitärer Vergangenheit in diese international vergleichende Perspektive einbezogen, dann ergeben sich zweifellos lohnenswerte neue Perspektiven. Die Erziehungs- und Bildungsdimension von 68 nämlich war in Japan nur in sehr geringem Masse von einer Auflehnung gegen die Autoritätshörigkeit der Elterngeneration gekennzeichnet. Vielmehr richtete sich in den späten 60er-Jahren der Protest an den Universitäten und in den linken politischen Gruppierungen vor allem gegen die Amerika-Hörigkeit der japanischen Regierung. In den politisch aktiven Gruppen selbst herrschte eine den Erziehungsnormen der Mehrheitsgesellschaft vollkommen entsprechende autoritäre Ordnung (vgl. Derichs 1995, 2006). Hierarchie, Gehorsam, Loyalität und Indoktrination zeichneten die gleichen Muster in den florierenden Grossunternehmen, in den etablierten politischen Parteien wie auch in der ausserparlamentarischen Opposition. Schule und Erziehung hatten und haben an dieser Situation einen beträchtlichen Anteil. Die erziehungswissenschaftliche Japanforschung präsentiert noch in den 80er- und 90er-Jahren Arbeiten über die «Examenshölle», durch die angehende Studierende in Japan gehen mussten (und immer noch müssen) oder über den Druck, dem Kinder und ihre Eltern – präziser: Mütter – nach dem Verlassen der Kindergärten ausgesetzt sind, um den Besuch renommierter Schulen und Bildungseinrichtungen zu ermöglichen.[1] Wenngleich nicht vorschnell mit dem Prädikat «autoritär» auf die japanischen Erziehungsstile verwiesen werden sollte, spielen Autoritäten doch eine grosse Rolle im Gefüge der schulischen und ausserschulischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Eine historisch diskutierende erziehungswissenschaftliche Untersuchung zu 68 in Japan und Deutschland wäre in diesem Kontext äusserst fruchtbringend. Ob in Japan selbst solche Studien unternommen wurden, entzieht sich meiner Kenntnis. Die politische Dimension, die in der deutschen Forschung zu 68 dominiert und auf deren hervorstechende Stellung Baader auch an mehreren Stellen hinweist, wurde, dies sei am Rande vermerkt, jüngst in einer trilateral vergleichenden Untersuchung (Deutschland, Japan, Italien) von Dorothea Hauser in Augenschein genommen (Hauser 2006).

Doch richten wir auch einen Blick auf die nichtwestliche Welt und ihr 68 – falls sie eines hatte. In den islamischen Ländern, die mir dazu einfallen, gab es sehr wohl verschiedene Pendants zur Studentenbewegung. Und sie richteten ihre Kritik und Forderungen auch durchaus gegen die Erziehungsstile der Elterngeneration und der etablierten Eliten und Autoritäten. Allerdings mit dem Impetus der Islamisierung, das heisst in der Regel verbunden mit der Anklage, die konventionelle Erziehung sei zuwenig von islamischen Werten und Prinzipien geleitet. Die Stossrichtung war also auf den ersten Blick alles andere als antiautoritär. Doch: In einem gewissen Sinne war sie es, denn die Kritik richtete sich ja gegen die herrschenden Autoritäten, die in den Augen der jungen, von den (radikal-)islamischen Ideologen faszinierten Generation eine viel zu laxe Lebensart an den Tag legten und die Beachtung der religiösen Prinzipien vernachlässigten.[2] Die Begeisterung, die Strategen und Ideengebern der antiautoritären Erziehung «im Westen» entgegen gebracht wurde (wir grüssen Alexander Neill!), richtete sich in der islamischen Welt auf Reformpädagogen wie den Ägypter Muhammad Abduh und auf Gelehrte, die eine Islamisierung des Wissens und der Wissenschaft (*Islamization of knowledge*) forderten. Überaus spannend erscheint in diesem Kontext die Frage, ob es sich in der islamischen Welt tatsächlich um funktionale Äquivalente zur 68er-Bewegung handeln könnte. Aus der Geschlechterperspektive ist dies meines Erachtens nur sehr bedingt der Fall – aber das ist eine Aussage, die einer oberflächlichen, subjektiven Wahrnehmung entspringt und keinen belastbaren empirischen Gehalt birgt. Als Fazit bleibt mir eigentlich nur zu wiederholen: Ja, ja doch, es bedarf einer historischen Aufarbeitung von 68 aus der Erziehungswissenschaft heraus, und dies mit einer dezidiert internationalen und geschlechtskategorialen Ausrichtung.

Anmerkungen

1 Als neuere, reflexive Untersuchung dazu vgl. Okada 2000, lesenswert auch Kobayashi 1998 und Schubert 1992.

2 Exemplarisch für Arbeiten zu diesem Thema Zainah 1987.

Literatur

Derichs, Claudia: Japans Neue Linke. Soziale Bewegung und ausserparlamentarische Opposition 1997–1994. Hamburg 1995

Derichs, Claudia: Die japanische Rote Armee. In: Wolfgang Kraushaar (Hrsg.). Die RAF und der linke Terrorismus. Band 2. Hamburg 2006, S. 809–827

Hauser, Dorothea: Deutschland, Italien und Japan. Die ehemaligen Achsenmächte und der Terrorismus der 1970er Jahre. In: Wolfgang Kraushaar (Hrsg.). Die RAF und der linke Terrorismus. Band 2. Hamburg 2006, S. 1272–1298

Kobayashi, Shusuke: Child Development and Education in Japan. Ethnographic viewpoints. Tokyo 1998

Okada, Kai: Datsu gakkō-ka shakai no hi-shinwa-ka [Die Entmythifizierung des Ablösens von der Verschulungsgesellschaft]. Tokyo 2000

Schubert, Volker: Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan. Darmstadt 1992

Zainah, Anwar: Islamic Revivalism in Malaysia: dakwah among the students. Petaling Jaya 1987

Questioning the Internationalism of 1968 Movements: A View «from the Bottom»

■ Mirian Jorge Warde

My comments focus on Baader's call to compared international research on the 1968 protest movement, as an antidote to the double blindness of German historiography. Though exciting, her proposal presents few indications of potential results, since the references to the movements taking place at the time in other countries, in addition to Germany, are relatively peripheral and her analytical horizon includes nations from the North Hemisphere only: France, Italy, and the United States, that is, countries where, as the author says, the 1968 movements turned out to be the first ones of large proportions since the end of World War II.

The compared studies are, in fact, attractive but they often manifest symptoms of bipolarity: while they hint to promising products, they usually yield poor results; they remind mountains giving birth to rats; the fruits seldom justify the pains of birth.

Even though little optimistic about the potential of an international compared research for the healing of what Baader calls «double blindness of the historical research»[1], I assume that including political and educational environments other than those composing Baader's analytical horizon may contribute «in order to examine critically the diverse myths and legends». I have in mind several South American movements which, at the time, struggled against the dictatorships that took over, almost all of them, as a result of military coups, but I will comment here on those taking place in Brazil only.

In Brazil, the mythology involving 1968 is more rarefied that the one found in other countries, such as France and Germany. In just some academic groups, as well as in the more sophisticated political, artistic and journalistic circles, the Brazilian movements in 1968 were converted into emblems of a historical time; in them, expressions such as «May, 1968» or «the Spring of 1968» become usual so that it encompasses the local movements with a refined aura internationality.

When the upheaval promoted by the French students happened, the Brazilian students' movement has already been conflagrated three months before. In March 1968, a secondary student was killed by the police repression; this fact triggered nationwide commotion for a long time.

Although Brazil has been one of the last countries in the Americas to establish universities and still was, back in 1960's, one of the countries with highest rates of illiterate youths and adults, the university students had a dense tradition of unity and struggle. The inception of first Brazilian universities occurred in 1934; in 1937, the largest and most powerful students association was found [*the National Students' Union – UNE*] and, since the 1940's it had a broad agenda of claims which include, but not always was the central topic, the university. By the end of the 1950's, UNE engaged in the struggle for the university reform and, for the very first time in its trajectory, it included the issue of youth and adult literacy programs. In 1964, when the military coup took the Federal government, the leadership of students was engaged in the so-called ‹base reforms›.

Under the ample name of «base reforms» was a range of initiatives: the banking, tax, urban, administrative, agrarian and university reforms. It also encompassed the need to extend the right of vote to the illiterate and to the subordinate military positions, such as the marines and sergeants, and it proposed nationalistic measures which included a broader intervention of the State on the economic life and a greater control of foreign investments in Brazil, by setting rules for the money sent overseas as the profit of such investments. Therefore, under the UNE leadership, the students' movement did not focus on the university reform, although that was the slogan utilized to reach out for new activists.

As a result of the student's death in March 1968, the major Brazilian capitals soon became a front of war where students and policemen faced each other almost everyday; until the end of that year pro-

gressive university professors were expelled from their institutions and many had to leave the country; thousands of activists were arrested, tortured and murdered.

The offensive taken by the dictatorial government against the universities lead to a reform (in 1968) conducted by mixed commissions created by the agreements between the Ministry of Education and the United States Agency for International Development (USAID), which utilized reports from North-American consultants such as Rudolph Acton who had settled in the Ministry of Education since 1964, the year of the military coup.

In short, when 1968 came, the Brazilian students movements had achieved a large agenda of social and political claims, which included and highlighted the university reform; that was the most important educational issue. In the demonstrations that took place just before the 1964 coup, there is a clear effort to kink this topic – which concerned the bourgeoisie and the children of the urban elite only – and the other social issues – which were related to the majority of the Brazilian population both in the cities and in the rural areas. Between the 1950's and 60's, the claims for the university reform began to include the democratization of access to higher education, opening up the university to the people by creating courses that could be attended by anyone (literacy programs, construction foreman, labor union leadership, etc.).

Childhood and women were not an issue for the 1968 protest movements and those coming before. Available studies established some consensus about the appearance of the feminist movement in the second half of the 1970's in Brazil, with a strong influence of the struggles against the military dictatorship in which the involvement of women, female workers and students was significant and unprecedented in our history. A large portion of feminists began their fighting practices within the political parties or clandestine Marxist organizations. The involvement of women in armed conflicts resulted not only from the confrontation with the political order currently in force but it also represented a deep transgression of family, school and religion rules imposed upon women. On the other hand, among workers and the lowest income urban groups, the precariousness of the social and economic conditions put in the women's hand the control of the families and the raising of children. The alliances established among these feminine segments were of the essence to unleash the movements that claimed for public day-care centers and pre-schools in the outskirts of the large cities, by the end of the 1970's. Therefore, the research on gender and childhood that gained ground in Brazil in the 1980's maintain fragile bonds with the 1968 movements. Regarding both topics, the European and North-American experiences printed unavoidable marks; for the gender research, for example, the investments by foreign agencies were decisive[2].

A final highlight: it is necessary to examine in more detail the consensus around the international reach of the 1968 movements; the amount of countries and regions involved in simultaneous protests and rebellions has directly contributed to the production of such myth involving those movements. It is appropriate to remember that the West agreed on calling the two great wars in the 20th century «world wars» and not «international wars», although in both circumstances alliances were established and allied blocks had been formed. It is not, therefore, a matter of mere semantic complaint.

There is a huge amount of analyses about the possible factors that lead the movements to come up at the same time in different places. The climbing of the Vietnam War, the Great Cultural Proletarian Revolution in Chine, the assassination of Che Guevara in Bolivia are some of the factors that are regularly pointed out; however, we must ask the reason why armed conflict events in South America and hideous dictatorship in Brazil was never included in the agenda of the 1968 protest movements.

After Brazilian armed forces came to power in 1964, there was a sequence of similar coups in other countries: Argentina (1976), Chile (1973), and Uruguay (1973). The Brazilian military regime thus became a reference for the strategic actions conducted by the U.S. Department of State which sustained the overthrowing of elected governments and the rise of regime based on military ruling. Also, Brazilian military and police forces were trained by the Central Intelligence Agency (CIA) in advanced techniques of surveillance, prison, torture and, eventually, death of thousands of activists.

The almost complete silence in 1968 about the Brazilian situation in the demonstrations happening in Europe and the United States is screaming. Soon later, the invasion of the Dominican Republic gave rise to protests; however, it was the *coup d'état* which overthrew President Salvador Allende in Chile (1973) the catalysts of protests and attention in Europe and in the United States about the dictatorships operating in South America; after that, the banishments, the tortures and murders that were taking place in Brazil were included in the agenda of the Human Rights movements.

At that time, the Brazilian military regime had already internally suffocated practically all organizations that were politically against it and they had silenced the opponents. Under littler or no international pressure, the Brazilian military and police forces had done the dirty, shameful work of collaborating with the U.S. Department of State and the CIA, lending staff and exporting technology of persecution and torture in the neighbor countries.

Anmerkungen

1 According to the symptoms Baader describes, I would say that this is a case of «hysterical conversion».

2 Projects associated with gender were funded by Ford Foundation along twenty consecutive years, between 1978 and 1998.

Comments on «The Movement of 1968 and Education in a Cultural, Modernity, and History of Occupations Perspective.»

■ Cleo Cherryholmes

«A double blindness of research,» has produced, «no extensive history of education study available on the '68 protest movement and education,» and an, «education literature [that] does not draw connections to the available research by historians.» Meike Baader makes these claims research on events in Germany 1968. My unfamiliarity with those events and literature requires that I restrict myself to a few comments and questions about the general argument.

What would it mean if this double blindness did not exist? What «kinds» of things would we likely know if research allowed us to «see» the '68 protest movement and education and its relation to events outside of education? She provides a partial answer when she writes that «it ... [would be] in no way unified but ... [would be] instead ... seen as a highly diversified and well as international phenomenon.» «Seeing» in this sense produces no essential meaning or narrative. It would include events in other nations, differential reactions of generations to each other, the interplay of multiple traditions in education, competing ideas about criticism and emancipation and so on. A major reason for the blindness about larger political events she writes, «is likely due, among other things, [to] the fact that (male) actors in the movement have been strongly involved in the historiography of the movement.» Existing histories, «predominant[ly] focus on male heroes.» Shortly thereafter she quotes Passerini, «that in 1968 the central issue was the issue of power.» Both gender and power are implicated in this double blindness.

What is power? Power is a notoriously slippery idea. Michel Foucault, for example, produced a large body of work that included many discussions of power, power/knowledge, biopower, and how power circulated but refrained from telling us what he thought it was. For present purposes I use a tentative view of power, a stipulation if you will, that I proposed a few years ago. Power, «refer[s] to relations among individuals and or groups based on social, political, and material *asymmetries* by which some people are indulged and rewarded and others negatively sanctioned and deprived» (Cherryholmes 1988, p. 5). In this view power is a relation not a property. It is generated by differences. In this use of power, one can only escape from it and be emancipated from its effects if differences vanish. Such differences include gender, as Baader observes when writing about 1968 history, as well as class, ethnicity, race, time, place, etc. To be without differences and thereby escape power, from this perspective, would truly be an out of this world experience. A conception of power that does not require differences or asymmetries is something beyond my imagination.

Baader does not argue that those of '68 imagined escaping power because female written histories of female figures describe power as surely as male histories of male figures. The different histories would just be different versions of how the world was or would/could be. Female written histories would re-theorize power but not escape from it. What rewards and penalties would they desire? How would they wish to negotiate power? How would their world look and operate?

Baader's reference to Adorno's *The Authoritarian Personality* with its investigation of «the personality structure of the ‹potentially Fascist individual›», fits nicely with this view of power. The Fascist-prone personality structure predisposes one to accept, admire, behave, and inculcate differences with little criticism. She noted that the protest movements in Germany and elsewhere focused on the analysis of authority/anti-authority and the role that education contributed to establishing the everyday formation of attitudes and behaviors about them. What authority relations did the '68 actors advocate? Did they have coherent proposals? Is it possible to escape authority relations altogether?

Marcuse advocated such a utopian possibility. Baader writes, «Marcuse stated that very generally, he would say that a society without war, without cruelty, without brutality, without suppression, without stupidity, without ugliness was possible; he would not doubt that. Overloading education with far-reaching hopes for changes of society is a characteristic feature of the anti-authoritarian education movement.»

How is a historian to deal with this? Is it possible to just report what Marcuse said? Or, is the historian required to ask if these are coherent proposals and positions?

The period of '68 and its histories, Baader suggests, would be about power and authority/anti-authority and emancipation.

What would it mean to be emancipated? Does

this mean being emancipated from power relations? Not for me. I can imagine emancipation from power to come only with emancipation from differences that are intertwined with power that we cannot escape. Not emancipation from authority/anti-authority because that is on-going dialectic, dialogue, discourse, and struggle that are also caught up with differences and to which there is no outside. Could it be that an authentic and autonomous self would emerge once one is emancipated? Writing history with an eye to authenticity and autonomy appears to be at least as troublesome and problematic as writing history for emancipation. Does Baader or Marcuse hold out the promise of emancipation without oppression? This would depend on drawing a distinction between emancipation/oppression that quickly deconstructs. For example, once someone or some group is emancipated those who were formerly advantaged are now likely to see themselves as oppressed and the formerly disadvantaged, as emancipated. Could everyone be emancipated and no one feel oppressed? Would it be possible to be neither oppressed nor emancipated? Not likely. This line of argument shifts the question of emancipation to how we are to identify and justify desirable arrangements of power and authority? And, images of what is desirable change.

What to do?

I support Baader's call for more histories. There are gaps in these histories and they can fruitfully be addressed. Of course, more historical gaps will appear the new histories but that seems to be the nature of history and of texts. The visions of society mentioned by Baader and proffered by educational and political actors of '68 are ambiguous, self-contradictory, and, simultaneously, partisan (favoring feminist histories) and utopian and non-partisan (Marcuse). It would be edifying if new histories engage with the texts of the time to identify how power and authority are to be re-arranged with what ends in sight and to whose benefit. Would these new arrangements lead to new forms of oppression to be opposed? Writing about the past is also writing about the future.

Reference

Cherryholmes, Cleo H.: Power and Criticism: Poststructural Investigations In Education. New York: Teachers College Press 1988

The 1960s and 1970s in the Presence of 1968 and Schooling

• Thomas S. Popkewitz

As Meike Baader correctly argues, there is no comprehensive history of the education in relation to 1968. That is curious but not odd in my home country. With some outliers, American educational historiography is a particular assembly of German idealism, American ideology, and empiricism/positivism that moves across the different terrains of research. The comparative question about schooling is not a question of that historicist imagination except with a few.

My strategy is to eventualize 1968; that is, treating it as an occurrence within a complex and uneven historical grid of practices that give intelligibility to the reforms and sciences of schooling. Hence, the formulation of the title about the historical «presence» assembled in 1968 but which is not merely of its singularity. The tentative outline below is about the production of a particular expertise that travels through the university and schooling and which circulates as today's commonsense about school reforms. This traveling of «ideas» that circulated in 1968 were global but given a particular configuration in the local. I provide, however, only hints of that circulation. A methodological note: I limit references and in doing so ask the reader perhaps to place too much trust in the writer, or, if not a trust, then hopefully the recognition that there are references somewhere for the interpretation.[1]

I interpret 1968 as enunciating the intersection of particular expertise for planning following World War Two that overlaps in critical and ameliorative traditions of social sciences and school reform. The first section considers the social debates that circulated and gave intelligibility in the 1968 protests. Second, the debates are placed in the particular narrative of the nation as providing for enlightenment purposes. The third section explores the new professional expertise in the reforms and sciences of schooling that bring into focus the Americanizing of European critical traditions. The fourth considers the mobilized of that expertise to change remake social conditions and people through schoolings. The conclusion turns to the present in light of the past.

Politics of Knowledge of the Nation and as a global Terrain

The post war American context had different and overlapping historical trajectories in which to «see» 1968 and school reforms that populated the decades before and after. Four intersecting movements are discussed.

One was «the end of ideology». Into the 1960s were arguments of the new consensus and stability

built on liberal understandings of the world and progress. The public and academic discourses in the U.S. spoke of World War Two as removing the greatest evils that human kind had seen. Science, technology and modern liberal institutions of commerce and the state made it possible to bring the Enlightenments' notions of material progress to make a secure and peaceful world. Ideology, it was argued, was out and no longer significant in the march of progress. Daniel Bell's (1960) *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*, for example, suggested that turn of 20th century's political ideologies of the left and right were no longer appropriate as what was required was the technical expertise to find the best solutions to progress in democracy.

In this scenario, science was to serve the democratic purposes of enabling individual empowerment and self-realization in a world of perpetual peace (sorry, but I could not help bringing a little Kant in here). A foolish belief with today's hindsight, but ironically that the hope lives as the elixir as identifying «what works» in reforms to replicate the results in all schooling. What the protagonists of «the end of ideology» did not realize was how its end assumed the historically particular position about progress and individuality defined in the name of a universal humanity.

Second, the «end of ideology» co-existed with the emergence of what became called «the Cold War». Communism as the «Other» was not new to American politics as the US sent troops to support the White army against the Bolsheviks during the Russian Revolution; and the 1930s there was a generalized fear of internal subversion that is rearticulated in the 1950s in the nation. The Cold War becomes a national hysteria in Wisconsin's U.S. Senator Joseph McCarthy «Witch-hunts» for members and fellow travelers of the communist party in government, universities and media. McCarthyism was to save the American Constitution by ignoring it! The internal hunts were also external hunts. The Marshall Plan and the Berlin Air Lift in Europe, secret operations in Southern Americas and Eurasia brought The Cold War into a lethal and extensive configuration, with the Viet Nam War standing as its strongest signifier.

Three, the American Civil Rights Movements that made visible the inequities as the unfilled promises of the U.S. vision of itself. The Civil Rights Movement reaches back, at least, to the end of the American Civil War in 1865. The post-World War Two years, however, gave impetus as there were new migrations to the cities of African Americans, urban riots, issues of segregation/de-segregation forged into national priorities by the U.S. Supreme Court, and rising prosperity that made the disparities of wealth, racism, and gender inequalities apparent in everyday life.

Four, The War of Poverty, beginning in the early 1960s, captured the general concerns of the inequities with the state as active agent. Using the use of the military term of war, social sciences and education were enlisted in fighting the two wars – Poverty and Viet Nam! And the fighting of the two fronts of these «wars» entailed the enlisting of the social and education sciences through the university, something I will come back to consider the changes of science and schooling. The optimism was that the State could fight two wars: against the evil empire of the Soviet Union, a term later deployed in Ronald Regan's presidency (1982); and a War on Poverty in the name of progress and against inequality and injustice.

The different social movements provided focal points of the hope and fears of the nation expressed in the 1968 university protests. The university students and some faculty joined with the different groups to argue for social and political change.

American Exceptionalism and its technological Sublime in Mobilizing Social Movements

The particular assembly of problems overlapped historically with narratives of American Exceptionalism and its technological sublime. This nationalizing of social science should not be a surprise as its history is of national differences as its universality (Levine 1995).

American Exceptionalism: When Martin Luther King, the symbolic leader of the Civil Rights Movement gave his 1963 speech at the Washington Mall entitled «I have a dream», that dream drew on the historical belief and optimism of American Exceptionalism. American Exceptionalism is the telling of the nation as an epic account of a unique human experiment of the nation as representing the highest ideals of cosmopolitan human values and progress. The vision of the nation inscribed Puritan narratives into the nation the making of the biblical «New World» and its development as a religious manifest destiny. The wars on Poverty, for civil rights and in Southeast Asia were envisioned through cosmopolitan themes about the nation as the expression of hope for all people and thus the obligations to rectify the conditions of those excluded from the possibilities of its dream.

The Technological Sublime: The American Exceptionalism was re-visioned at the turn of the 20th century into what some historians have called «the technological sublime» (Nye 1999). Technological changes were made into the apotheosis of cosmopolitan reason and science in the making of the nation. The epic of a lost utopian past was re-cast in narratives that placed the marvels of the railroad, electricity, bridges, and skyscrapers in a cultural dialogue about the triumphs of art and science in the liberation of the human spirit realized by the young republic.

The technological sublime of American Exceptionalism reaches into the post-World War debates about modernizing through social planning in the

service of progressive values and the purposes of universal humankind. The physical and social science became the linchpin of change. It could bring people to the moon! Its technologies, it was believed, were the source of social change that combined the cultures of science with those of humanity.

A note of caution (or at least hesitation) with the notion of exceptionalism and science. While my focus is with the U.S., as far as I can understand all nations embody notions of its own exceptionalism. Exceptionalism flows through the Swiss traditions of Calvinism and Republicanism as producing a unique quality of industrious people and nation; the Swedish «heritage» of modesty and freedom from vanity that overlaps with the Lutheran heritage of individualism to enable the small nation's contribution to world affairs; the French belief in its historic civilizing mission for advancing the progress of humanity, and the Japanese assertion of the small island nation whose qualities of listening, introspection, sensitivity to nature and natural environments establish the particular civilized epic.

Ok, but one might say, «I thought that 1968 was the mobilizations of protests against the nation, its rules and rulers?» As I read 1968, the response and protests in the U.S. embodied mutations of the optimism of American Exceptionalism. It entails a particular rhetorical style of the *American Jeremiad* (see Sacvan Bercovitch, 1978) that decries the fall of the temple walls with the hope of redemption through rebuilding. That rebuilding in the 1960s entailed the technological sublime in which scientific expertise could change conditions and people. Some groups tackled the War in Viet Nam, others the inequities of society, and still others the perceived loss of moral vision. The different solutions and ideological positions, however, did not challenge the faith in social sciences. It was the question about who could find the right one. As for the university protests, it is interesting that sociology students and professors were often in the lead. I do not think that educational faculty or students stood out in student movements; but many were fellow travelers.

Universities, Sciences and the Expertise of Planning

The expertise that ordered the optimism of American Exceptionalism had different strands that entered into schooling and its reforms. Here I will juxtapose the efforts toward social amelioration with critical traditions as they are part of the presence of 1968 through which problems were articulated and solutions framed.

The rise of science is, at one level, linked to the Northern European and North American Enlightenments that linked reason and rationality to progress and civilization. This continuity was embedded in the formation of the state and its making of the citizen (Cruikshank 1999). But that history is not merely the evolution of the sacred of modernity. The planning of society and the planning of people had particular historical connections and assemblies as institutional and epistemological practices overlapped in social movements and schooling.

The Modern University in the Service of Planning

The social movements were brought to bear in the post War expansion and redefining of the expertise of the university that today is being extended and changed in, for example, the Bologna accords. What were «new» in 1968 are the epistemological and institutional changes through which expertise is mobilized.

American universities went from relatively small institutions to large institutions of research and teaching. U.S. federal grants for soldiers returning from the Korea War in the 1950s increased faculty and students from populations earlier denied or given limited access – children of many immigrants and racialized groups. Many of these children were student leaders and faculty involved in the protests.

The expansion of the university entailed was massive increases in the funding and people working in sciences. While I do not have the statistics at hand, there was a rapid and profound expansion of the social and education sciences that went along with those of the natural and biological sciences, something I will return to below.

Social Science for Governing the «Progressive» Future

Social science and education were taken as keys to social progress and the political realization of American exceptionalism. The right mix of policies, science and practices, many believed, would identify what needed to be done to make that world progressive. Federal contracts with universities sponsored research about social problems. Universities had no experiences with such centers and had to develop new working relations and rethinking their coordination. The University of Wisconsin's Institute for Research on Poverty, for example, was one center for research to respond to federal initiative and which brought together researchers from multiple social science disciplines. Independent research and policy institutions such as *The Brookings Institution* and *The Rand Corporation* were created as «think tanks» that joined with older philanthropic foundations, such as the Ford and Carnegie, to target social problems and sponsor research and projects concerned, for example, with poverty and inequality. The expansion of the National Institutes of Health, and the creation of the National Science Foundation, further contributed to the study major social issues and the training of researchers in major research universities where

many of the protests occurred. «Think tanks» and research institutions were created to explore policy options related to national issues; an infrastructure now taken-for-granted.

Science became seen as the cure or the evil of the contemporary situation and its politics. Social science, for example, was enlisted to find the efficient mechanism to change the hearts and minds of people in the pacification of villages in Viet Nam and elsewhere. Science was also to identify the causes of poverty and inequity and provide evaluative mechanism for finding solutions to the wars.

1968 presupposed the rise of the critical expertise assembled with efforts of the Civil Rights Movement, the politics of the Cold War, and the efforts to enlarge the participatory mechanism of society. Universities became centers in the development of theories, methods and solutions to the issues of society discussed above. The emergence of expertise, however, was not only in U.S., as similar expansions of research in relation to state projects were forming in Northern Europe, for example, as the Swedish educational system developed what was to be a more egalitarian secondary «comprehensive» school.

The protest movements mobilized of the politics of representation that initially gave focus to who was identified for inclusion, and also more nuanced question of the essentialism of race, gender, class, and so; and how the family, child and schooling are embodied in the changing governing patterns.

One outcome in the 1970s and early 80s were the academic «homes» given to the politics of representation. African American Studies, Women's Studies and a host of other studies programs joined with programs tied to workers and labor in university programs. This insertion in the U.S. has a particular historical quality related to the way social movements are formed through the linking of civil society and the state that is different from the more centralized European systems. The developments of feminist and multicultural fields of study, for example, were mobilized in universities through practices that overlapped civil and state institutions rather than initiated directly by state interventions.

Universities were never academic «ivory towers». They entail a strong historical relationship between civil society, the state and the development of expertise, although with different profiles in different state systems.[2]

Marks of the 1960s in the 1970 in 1968: Mobilizing Expertise for Educational Reform and Counter Traditions

I realize that the above sketch has little nuance or not even a near comprehensiveness. Its purpose is to provide a way of thinking about school reforms and the left in American education. How do these different trajectories relate or interact with schooling? In this section, I explore the mobilization of a particular expertise of school reform concerned with social melioration. I then examine critical traditions that were to go against the grain as they coexist in the same phenomenon.

The Expertise and Social Melioration

Within education, a particular expertise developed to change the conditions of schooling and to change people. Federal intervention in education reforms and sciences in the post-war period, for example, dramatically increased through the creation of new institutional infrastructures. The federal government passed a number of legislative acts, beginning in 1954, to authorize cooperative arrangements with universities, colleges, and state education agencies to conduct education research surveys and demonstrations. University educational research and development centers and regional educational laboratories were started with the goal of bringing developing an expertise that would lead to improvement of education on two fronts (again the way metaphor): responding to economic changes that required a better educated population in the sciences and mathematics; and the concern with tackling the conditions and modes of living associated with poverty, race, and later gender through education. The new institutional linkages and collaborative arrangements in education, in some ways, followed those of the more general mobilization of social science knowledge. The institutes and centers for research were multidisciplined although dominated in by learning research when approaching pedagogical reforms.

The new expertise was mobilized through narratives and images of American exceptionalism and the technological sublime. The rhetoric and analytics were placed in terms of the American Jeremiad that decried the fall of the nation that demanded reforms to enable the resurrection of its temple.

At one level, there were curriculum reforms that brought into the school the new specialized knowledge of the sciences and humanities. Educational reforms concerning revising the curriculum in the images of the disciplines of school subjects were marshaled in the name of National Defense Acts. State and philanthropic sponsorship of the New Curriculum movements were to contribute to technological and economic changes given heightened visibility in the Cold War (Rudolph, 2002). That war was marshaled in social and cultural arena as well as international political rivalry. New curriculum were developed for the sciences, social sciences, and literature and programs supported to train teachers, particularly, for science and mathematics. The National Science Foundation of the U.S. government was created not only to sponsor scientific research, but also to improve the American school system. The «new» curriculum movement of the 1960s in science, social studies and literacy were to

provide a modern structure for teaching.

Overlapping with these reforms were new patterns of interactions between the internal cultures of disciplines and external facts that effected changes in the knowledge systems of science. The centers and laboratories, for example, enlisted organizational and psychological theories to design, interpret, and evaluate large-scale reforms. This included systems analysis and cognitive psychology, central in the contemporary education sciences, that were brought together to organize research programs in the classroom organization of teaching and learning. Further, new methodological approaches were created for designing, interpreting, and evaluating large-scale reforms. The methodological developments in education research did not merely borrow from the social sciences but also served as a laboratory for other social sciences enlisted in examining social welfare reforms.

Mobilizing Critical Traditions

The mobilization of experts for social amelioration co-existed with re-visioning of critical traditions. The literature of the left in the social sciences and philosophy engaged in embodied narratives of American exceptionalism. The call for change was placed to the rhetoric and analytics that maintained the American Jeremiad. The literature placed high value to ideology and not to its end in public policy and research. The question of change was posed in registers of class, race, and later, gender.

What provided the collection of text or library in which these critiques were produced? That library was both indigenous and foreign. The dominance of structural/functional approaches in sociology about the «over-socialized man» were being challenged through a mixture of «grounded theories» that explored the manner in which daily life was mediated to produce rules and standards of action. The ethnographic studies of the use of language in the negotiations of children and teachers that mitigated the results of standardized tests and the rituals that ordered how people constructed identities in their everyday interactions flipped attention to the social structure to its «bottom». Anti-psychology (R.D. Laing and Thomas Szatz) was emerging as counter traditions that traveled into educational thinking and research to suggest the limitations of behaviorist approaches to pedagogy. These challenges to the doxa was also part of a more general rethinking of the relation of structuralism and phenomenology that was to humanize and denaturalize the existing order through making it arbitrary rather than a necessity (see, e.g., Berger & Luckmann, 1967). This was coupled with the historicizing science itself as completing paradigms rather than an evolutionary march of disinterested methods for human progress (see, e.g., Kuhn, 1962).

University and commercial presses translated critical traditions in the humanities and social sciences that circulated prior to and after 1968 and which were part of educational conversations.[3] Icon status was given to translations of Frankfurt School, its émigrés in the U.S. and translations of European continental literatures that draw on British, French, and German traditions of Marxism, and phenomenology.[4] American feminists, as well, were allying themselves with continental feminists, particularly French and Italian, through translations.

The problematizing of empiricist (and sometimes positivistic) social science were related to fears that they represented totalitarian and authoritarian systems in the excesses of capitalism and the geopolitics of the nation. These fears and threats, however and ironically, generally visioned in the context of the optimism of American exceptionalism.

The term «the hidden curriculum», a term originally set within a liberal agenda of the 1950s schooling and brought forth in a 1968 book, was reinscribed in left discussions about structural inequities produced in the dynamics of classroom and teacher education practices. The latter combined European continental literatures translation and applied in classroom research in British educational sociology and American curriculum studies to bring into focus different ideological dimensions of school change that were homologous to the protest movements of 1968. Phenomenological traditions and «ground research» approaches began to appear in the name of a more humane research that takes into account what people actually think and do – a sort of democratization argument in methodology. Curriculum projects looked back to the John Dewey, among others, to the Swiss Jean Piaget, to focus emphasis conceptual development, and socialization through greater participation, discussion, problem solving and discovery as anti-authoritarian alternative to traditional education. Added to this list was also the Italian Maria Montessori early childhood education which shed Italian worker discipline mentality to express middle class values of interaction and communication in pedagogy. The new heroes were to «humanize» the curriculum and provide a more democratic (and less authoritarian) instructional program. That type of intellectual diversity still exists within segments of the educational left today, although expressed within conceptualization of globalization and Neoliberalism.

Each, in different ways, was imagined in the mutations of American exceptionalism that brought to bear the American Jeremiad, expressed as the expertise in service of the democratic ideal. In different ways, the new assemblies of theories and methods were to embody methods for confronting what was seen as the alienation, inequities and injustices of modern societies that preventing «the American Dream».

The Past in the Present?

The social melioration and critical traditions overlapped and give intelligibility to the'68 university protest movements and school reforms. The call for change was placed in the sacredness of the terms of democracy, equality and injustice. I use sacred as the word given value but emptied of history that locates the historical instantiations in which its principles are generated. I say this not to argue against democracy, equality or justice but to recognize that they serve as a planetspeak that seems to need no author as «everyone» knows what they mean. But as I suggested, the use of these sacred words embodied narratives of American Exceptionalism and its technological sublime.

The call for democracy and schooling had both a populist rink and that of the shepherd that still exists. Today, democracy is through having children and teachers collaborate, problem solve, and participation, and the phrase of equity that «all children are to learn». The words are not merely normative signals of a progressive life but one organizes through an expertise that shapes and fashions what constitutes the principles of action and reflection for «all children». The ameliorative traditions in school reforms struggle to identify «What works» for classroom teaching and professional training. It is not uncommon the read today in research and policy statements that «we» have already identified the crucial factors that lead to success in schools. The problem now is to develop a system that enables its implications, a variation of the end of ideology debate: And critical traditions still pursue the structural questions about who rules and who is ruled and left out. Democracy to represent those at the bottom and to enable non-European knowledge into the school in order to give voice and empowerment to those denied access and opportunity. The icons of critical pedagogies of the present are George Counts (1932/1980) who wrote about teachers challenging the status quo and the Brazilian Catholic Worker Movement Pablo Freire who was theorized and given space in North American left theories about the democratization of the school.

The mutations of the 60s and 70s into the present, however, have brought another chair to the table of critical traditions (Popkewitz/Fendler 1999). Its traditions are often called «posts» which signify vast differences in its purposes and notions of knowledge and change. My interest here is with that scholarship that bring into focus the politics of schooling through examining the episteme «rules» or «system of reason» through which the objects of reflection and action are historically produced. This counter research is prevalent in the American postmodern feminist movements that appears from the late 1970s to the present to historicize the construction of gender. The approaches are concerned with a radicalization, but through destabilizing and denaturalize the subject and subjectivities of the present.

This counter-tradition resonates with the question that Foucault posed in his «Popular Justice: A Discussion with Maoists» (1980). Responded the protestors in the Paris universities, he suggested that the very practices designed to challenge the establish authority in fact re-impose its principles in the name of liberation. It is also raised in Rancière (2006) discussion of philosophy and social science as embodied fears of the people from which democracy needs to be protected. Rancière (2006) argues that the new discourses of the Enlightenment and the positivist sciences ordered differences as necessity rather than as an arbitrary order. That construction embodied the inscription of unequal situations as the sensitivity to difference. That sensitivity, Rancière argues, requires the shepherd who guides actions and directs that casting out of what does not belong to the whole.

So, how to end this discussion that sketches the gird of ideas and institutions fashioning 1968 and school reforms? 1968 "lives" as an important movement in a broader historical inscription and limits of the expertise in planning society by planning people. The planning had different ideological positions that did not escape the protest movements themselves and clearly were embodied in school reforms. The moral and political questions of these different social phenomena ended up in the same grid through which the objects of change are produced. The shepherds are there, presented as the guardian of the future by protecting us (and children) from ourselves. The holders of expertise are the holders of the keys for finding emancipation and giving voice. The key of expertise appears as populist: «how is this knowledge and research useful?»

This discussion's question about the limits of the shepherds' sciences of planning, however, is not to embark on a pessimism. The consideration of the limits of the social sciences as shepherds of change is, ironically, optimistic. That optimism is in the possibility of options and alternatives other than what currently exists.

Anmerkungen

1 If the readers wanted to pursue the references, they are found in Popkewitz/Tabachnick/Wehlage 1982; Popkewitz 1991; Popkewitz 2008.

2 To say this may come as a surprise to some as the popular sociology of welfare states tends not to consider the U.S. as one that does not consider its manner of caring for the self and managing risk; but that is another paper.

3 In the U.S. and Britain, university presses were established to provide scholarly publications for small and select groups of readers. The major presses at major universities are prestigious and what they publish is important to academic discussions. This function of scholarly production of such presses is rarely discussed but important to the flow of ideas and its epistemological constructions.

4 Among these read in education were Adorno, Horkheimer, Marcuse; Habermas related to the Frankfurt School, Hannah Arendt, the Hungarian Marxist György Lucas, Alfred Schultz.

References

Bercovitch, Sacvan: The American Jeremiad. Madison: University of Wisconsin Press 1978

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas: The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Garden City, NY: Anchor 1967

Counts, William George S.: Dare the school build a new social order? (1932). In: Lawrence J. Dennis/William Edward Eaton (Eds.): William George S. Counts: Educator for a new age. Carbondale: Southern Illinois University Press 1980, pp. 98–107

Cruikshank, Barbara: The will to empower: Democratic citizens and the other subjects. Ithaca, NY: Cornell University Press 1999

Foucault, Michel: «Popular Justice: A Discussion with Maoists» Power/Knowledge (1980). In: Michel Foucault: Selected interviews and other writings 1972–1977. New York: Pantheon books, pp. 1–36

Jackson, Philip W.: Life in the classroom. New York: Rinehart & Winston 1968

Kuhn, Thomas: The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press 1962

Levine, Donald N.: Visions of the sociological tradition. Chicago: University of Chicago Press 1995

Nye, D: American technological sublime. Cambridge, MA: MIT Press 1999

Popkewitz, Thomas S.: A political sociology of educational reform: Power/Knowledge in teaching, teacher education, and research. New York: Teachers College Press 1991

Popkewitz, Thomas S.: Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child. New York: Routledge 2008

Popkewitz, Thomas S./Fendler, Lynn (Eds.): Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge 1999

Popkewitz, Thomas S./Tabachnick, B. Robert/Wehlage, Gary: The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Change. Madison: University of Wisconsin Press 1982

Rancière, Jacques: Hatred of democracy. London: Verso 2006

Rudolph, John L.: Scientists in the classroom: the cold war reconstruction of American science education. New York: PalgraveMcMillan 2002