



Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 2 (1983 – 1984)

Göttingen 2002

Zum [Verzeichnis aller Bände](#)

Zur [Homepage](#)

Inhalt

Zu dieser Edition:	2
Bereits gedruckte Funktexte 1983 – 1984	3
F 6. Deutsche Jugend zwischen Weimar und Bonn II (1983)	4
F 7. Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaft für die Erziehung(1): (1983)	12
Die Autonomie des Kindes und das Interesse der Erzieher	12
F 8. Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaft für die Erziehung(2): (1983)	24
Die Pädagogisierung des Kindes und der Ernst des Lebens	24
F 9. Hitlers Pädagogik (1984)	36

Zu dieser Edition:

In dieser Edition werden Texte publiziert, die ich für den Hörfunk, also als zu sprechende Texte, geschrieben habe. Dieser besondere Zweck stellt spezifische Ansprüche an Stil und Diktion, die für einen Lesetext nicht zwingend wären. So muss auf Zwischenüberschriften, Fußnoten und komplexe Satzgefüge verzichtet werden, manche Texte wurden von vornherein für verschiedene Stimmen verfasst.

Diese Arbeiten wurden von den jeweiligen Sendern als Manuskripttexte vervielfältigt und nach der Sendung für eine begrenzte Zeit Interessenten auf Anfrage zur Verfügung gestellt. In dieser Form sind sie jedoch im Unterschied zu den auf meiner Homepage wiedergegebenen, vorher bereits gedruckten Texten nicht zitierfähig, weil sie – anders als Bücher und Zeitschriften – nirgends öffentlich zugänglich deponiert werden und zur Verfügung stehen. Deshalb musste für diese Edition eine zitierfähige Fassung erst hergestellt werden – ähnlich wie es etwa durch den Druck eines Essaybandes in Buchform geschehen würde. Statt des aufwendigen und kostspieligen Buchdruckverfahrens habe ich jedoch diese elektronische Form der Publikation im PDF-Format gewählt, das den Standards des gedruckten Buches sehr nahe kommt.

Die Texte sind nach dem Jahr der Erstsendung geordnet und beruhen auf den vom Sender zur Verfügung gestellten Manuskripten, die sich vom Originalmanuskript gelegentlich durch stilistische Korrekturen oder kleinere Auslassungen unterscheiden können. Wiedergegeben werden hier nur solche Texte, die nicht in weitgehend identischer Fassung nach der Sendung gedruckt worden sind und sich deshalb in meinen "[Gesammelten Schriften](#)" finden. (Darauf wird ggfls. auf der folgenden Seite hingewiesen).

Wörtliche Zitate werden im allgemeinen in Funkmanuskripten nicht nachgewiesen; deshalb habe ich die Quellenangaben nachträglich eingefügt – soweit ich sie noch rekonstruieren konnte. Die einzelnen Beiträge können mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader aufgerufen werden.

Die Texte sind von "1" an fortlaufend nummeriert und mit einem vorgesetzten "F" versehen, damit sie von den Ziffern der ebenfalls fortlaufend gezählten "Gesammelten Schriften" unterschieden werden können.

Die Arbeiten dürfen wie andere Veröffentlichungen nach den üblichen wissenschaftlichen und journalistischen Regeln (z.B. Quellenangabe) benutzt, aber ohne meine schriftliche Zustimmung nicht darüber hinaus, insbesondere nicht kommerziell verwendet werden.

Bereits gedruckte Funktexte 1983 – 1984

Widerstand lernen. Zum Verhältnis von Pädagogik und Protest (1984)

Gesendet von NDR 3 am 11.7.1984, 22.05-22.30

Unter gleichem Titel in: W. Hill (Hrsg.): Widerstand und Staatsgewalt, Gütersloh 1984, =
[Werke Bd. 18, Nr. 138](#)

Studieren als Freizeitbeschäftigung (1984)

Gesendet vom Süddeutschen Rundfunk 1 am 22.7.1984, 10.40-11.00 Uhr

Identisch mit: Studieren als vernünftige Freizeittätigkeit. In: Hellmut Becker/Hartmut von Hentig (Hrsg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt/Berlin/Wien 1984, S. 155-158

F 6. Deutsche Jugend zwischen Weimar und Bonn II (1983)

Gesendet vom Deutschlandfunk am 27.1.1983, 15.45-16.00 Uhr

Sprecher: "Der Schoß ist fruchtbar noch, aus dem das kroch" schrieb Bert Brecht nach dem Zweiten Weltkrieg, um darauf hinzuweisen, daß nach der militärischen Niederlage des Nationalsozialismus noch keineswegs zerstört war, was er ideologisch repräsentiert hatte. Für die fünfziger und sechziger Jahre schien Brecht - jedenfalls was die Jugend angeht - weitgehend Unrecht zu behalten. Neonazistische und rechtsradikale Vorstellungen waren weniger eine Sache der Jungen als vielmehr der Alten, die in die nationalsozialistische Zeit verwickelt waren und nun ihre Identität glaubten trotzig durchhalten zu müssen.

Sprecherin: Ausgerechnet unter den Enkeln und Urenkeln der Nationalsozialisten - nämlich in der heutigen Jugend - finden nun nazistische Ideen und Organisationen wieder zunehmend Anklang. Judenwitze kursieren in den Schulen, antisemitische und fremdenfeindliche Parolen finden Gehör, Terroranschläge verwirren die Öffentlichkeit. Eine durchaus beachtliche rechtsradikale Publizistik - die Deutsche Nationalzeitung hat eine Auflage von 100.000 - spricht unermüdlich von der "Auschwitz-Lüge", als sei die planmäßige Ermordung von Millionen Juden nur ein Hirngespinnst.

Sprecher: Wollen Jugendliche mit ihrem neonazistischen Gehabe nur provozieren und verfallen deshalb auf den Antisemitismus, weil er fast das einzige Tabu geblieben ist, das zu brechen noch Aufsehen erregt? Viele glauben das in der Tat als eine Jugendtorheit abtun zu können, die umso eher wieder aufhöre, je weniger - vor allem in den Massenmedien - darüber geredet werde. Oder bleibt das ideologische Syndrom des Nationalsozialismus - Nationalismus, Fremdenhaß und Antisemitismus, Mutteridealisation, biologistisches Menschenbild, Männlichkeitsrituale - eine immerwährende Versuchung für

bestimmte Menschen in bestimmten historischen Situationen, ihre Probleme zu lösen oder besser: sie zu kompensieren, zu verdrängen?

Sprecherin: Davon geht Günther Bernd Ginzel in seinem Buch "Hitlers (Ur)enkel" aus. Er zeigt, daß die grundlegenden Komponenten der alten Nazi-Ideologie sich auch im Neonazismus wiederfinden. Er informiert gründlich über die wichtigsten Fakten und Daten zum Neonazismus und weist unter anderem nach, daß die öffentlich bekannten Täter und Organisationen, die man als Minderheit vielleicht vernachlässigen könnte, nur der kleine Teil eines nicht unerheblichen Sympathisantenfeldes sind, das sich unter anderem an der zunehmenden Ausländerfeindlichkeit artikuliert.

Sprecher: Geworben werden die männlichen Jugendlichen - Mädchen spielen hier eine untergeordnete Rolle - jedoch in erster Linie durch Hinweise auf die sogenannte "Auschwitz-Lüge", und zwar durch emotionale Personalisierung: Wollte man im Ernst glauben, daß die eigenen Großväter Millionen von Juden umgebracht hatten? In der Tat wird dies ja umso weniger vorstellbar, als die Zeit fortschreitet. Gezielt wird hier auf für die Pubertät charakteristische Empfindlichkeiten, wie ein leicht verletzbarer Stolz, das Bedürfnis nach einer kollektiven Zugehörigkeit, aber auch Geltungssucht und Tätigkeitsdrang. Das Bewußtsein, etwas Verbotenes, aber doch moralisch Wertvolles zu tun, stärkt das in diesem Alter so dringend benötigte Selbstbewußtsein und vermag den Einzelnen aus der Masse als zu einer verkannten Elite gehörig herauszustellen.

Sprecherin: Dazu kommt das Gemeinschaftserlebnis, etwa wenn unter asketischen und unkomfortablen Bedingungen im Zeltlager gelebt wird. Je länger jemand seine Freizeit in einer solchen Gruppe von Gleichgesinnten verbringt, umso geringer wird der Kontakt zu Menschen mit anderen Überzeugungen und Erfahrungen. Von einem bestimmten Punkte an wird die

Zugehörigkeit zur Gruppe zu einem kaum noch aufzugebenden Kernpunkt der Identität, die nun möglichst nicht durch abweichende Meinungen gestört werden darf.

Sprecher: Diesen sozialpsychologischen Aspekten geht das von Gerhard Paul und Bernhard Schoßig im Auftrag des Deutschen Bundesjugendrings herausgegebene Buch "Jugend und Neofaschismus" mit seinen zehn Einzelbeiträgen genauer nach.

Sprecherin: Zusammengefaßt läßt sich folgendes sagen: Wir können seit etwa Beginn dieses Jahrhunderts einen Prozeß der Entmachtung des Vaters feststellen, der immer weiter fortgeschritten ist. Der Sohn kann sich immer weniger durch Identifizierung und durch Auseinandersetzung mit seinem Vater profilieren, der ja zumeist symbolisch auch die grundlegenden gesellschaftlichen Normen vertrat. Dadurch erlangte der Sohn ein zunehmendes Maß an Entscheidungs- und Verhaltensfreiheit, aber um den Preis von Orientierungslosigkeit, Ich-Schwäche und Sinnverlust. Aus der strengen Vätergesellschaft wurde eine Muttergesellschaft, in der das Umsorgen und Behüten und das Fernhalten von Anstrengungen zum neuen Leitbild wurde. Die Konsumgesellschaft, die alles früh, leicht und ohne viel eigene Mühe erreichbar macht, läßt die Perspektive grenzenloser Bedürfnisse entstehen, aber um damit umzugehen, um sich für Prioritäten und zeitliche Reihenfolgen entscheiden zu können, fehlt der innere Maßstab. Die Fülle der Möglichkeiten ermutigt nicht, sondern lähmt.

Sprecher: In dieser Orientierungslosigkeit bieten sich Ersatzlösungen und Ersatzwelten an. Eine davon ist die neonazistische Szene. Sie erlaubt wieder einfache und klare Orientierungen und Handlungen, das schwache Ich kann sich mit den Gruppen-Wir verschmelzen und dadurch stark fühlen, der schwache

Vater wird ersetzt durch den Führer, dem bedingungslos zu gehorchen ist . Dieser Mechanismus funktionierte auch schon in der Hitler-Bewegung. Der Nationalsozialismus kaschierte nur die Schwäche des Vaters, indem er dafür die Entschlossenheit des Führers und das Idol des männlichen Kämpfers anbot.

Sprecherin: Vieles spricht also dafür, daß der Neonazismus gar nicht ausdrücklich *politisch* anknüpft an den ursprünglichen Faschismus, sondern eine in unserer Gesellschaft immer latent vorhandene "Ersatzwelt" darstellt, eine Flucht oder sogar Sucht für diejenigen, die der Anstrengung der individuellen Freiheit überdrüssig oder nicht gewachsen sind. In diesem Sinne scheint die neonazistische Szene auf einer Ebene mit der Drogenszene oder der der Jugendsekten zu liegen. In all diesen Fällen handelt es sich um Kompensationen für nicht gelungene Identität. In welche dieser "Fluchtszenen" man hineingerät, hängt oft von zufälligen persönlichen Kontakten ab.

Sprecher: Man tut also gut daran, die neonazistische Szene im Zusammenhang des Jugendprotestes allgemein zu sehen. Dabei ist das von Hans-Eckehard Bahr herausgegebene Buch "Wissen, wofür man lebt" von Nutzen. Wie der Titel sagt, gehen die achtzehn Beiträge mehr oder weniger davon aus, daß sich im Jugendprotest letzten Endes die alte Frage nach dem "richtigen Leben" neu stellt. Die Anlässe dafür stehen täglich in der Zeitung: Aufrüstung, Nachrüstung, Umweltbedrohung, Mindestwachstum, entfremdete Arbeit, Bürokratie.

Sprecherin: Trotz subtiler Beiträge - zum Beispiel von Eva Jaeggi, deren Tochter zu den Hausbesetzern gehört, oder von Bahr und Bucerius, deren Kontroverse in der ZEIT hier wieder abgedruckt wurde -, bleibt ein Rest Unbehagen darüber, daß die Interpreten eben nicht die Akteure sind. Von den drei Autoren, die als "Forum der Jüngeren" sich vorstellen, ist der eine

unbekannt, der zweite, ein Schriftsteller, immerhin 36 Jahre und der dritte, ein Wissenschaftler, schon 31 Jahre alt.

Sprecher: *Wenn* sich im Jugendprotest eine fundamentale politisch-kulturelle Krise ausdrückt, dann kann das zwar von den Intellektuellen so gedeutet werden, und die aktiven Jungen können dies als Selbstverständnis oder auch nur als willkommene Rechtfertigung übernehmen, aber selbst könnten sie auf solche Ideen schon deshalb kaum kommen, weil ihnen in der Regel die dafür nötigen Kenntnisse und Denkstrukturen gar nicht zur Verfügung stehen. Zudem ist die Protestszene notorisch uninteressiert an rationaler Aufklärung, die den Höhenflug emotionaler Stimmungen bremsen könnte. So gerät das, was die Jungen konkret und sinnlich anschaulich machen wollen - eine bestimmte Art zu leben, zu wohnen und zu arbeiten - aus dem Blick zugunsten prinzipieller kulturkritischer Analysen.

Sprecherin: Außer Gerd Bucerius sagt keiner der Autoren zum Beispiel den Jüngeren, ob sie eigentlich selbst so leben wollen, zum Beispiel in alternativen Arbeitsprojekten, in denen man zwölf und mehr Stunden schuften muß, um einigermaßen kläglich und meist auch nur mit Hilfe des Sozialstaates - des so verhaßten - über Wasser zu bleiben, oder in abbruchreifen Häusern mit allgegenwärtiger sozialer Nötigung, deren miserablen Komfort die Nachkriegsgeneration gerade durch ihre Arbeit zu entfliehen trachtete. "Wissen, wofür man lebt" ist ein gutes Leitmotiv, solange man davon ausgeht, daß auch die Älteren das künftig weiterhin für sich selbst bestimmen wollen.

Sprecher: Auf den ersten Blick scheint diese Protestszene wenig mit dem Neo-Nazismus zu tun zu haben. Andererseits finden sich bei ihr ähnliche Ressentiments gegenüber den modernen gesellschaftlichen Strukturen. Nicht der

Protest ist das Problem, sondern der irrationale politische Vorstellungshorizont, der auf Dauer immer noch ideologisch und politisch nach rechts gedriftet ist.

Sprecherin: Wenn unsere These zutrifft, daß der Neonazismus keine historische Fortsetzung des Nationalsozialismus ist, sondern sich dort nur seine Legitimation holt und sich damit eine Tradition schaffen will, dann erhält eine Aufklärung darüber, wie es damals wirklich war, besondere Bedeutung. Dabei wäre es sicher ganz falsch, lediglich auf die spektakulären Verbrechen einzugehen. Zu erklären wäre vielmehr gerade auch im Hinblick auf die Lage der heutigen jungen Generation, warum damals vor allem in den ersten Jahren viele Jungen und vor allem auch Mädchen begeistert mitgemacht haben, welche Denk- und Gefühlsstrukturen und welche Hoffnungen und Erwartungen dabei eine Rolle gespielt haben. Die Konzentration auf die Nazi-Verbrechen moralisiert bloß, was in seinen politischen Entstehungszusammenhängen aufgeklärt werden müßte.

Sprecher: Interessant im Hinblick auf den damaligen Alltag sind die Beiträge in dem Buch "Nazis und Nachbarn". Es enthält Auszüge aus zwanzig prämierten Arbeiten von Schülern, die in Rahmen des "Schülerwettbewerbs deutsche Geschichte" 1981 zum Thema "Alltag im Nationalsozialismus" entstanden sind. Da wird berichtet vom Schicksal eigener Familienangehöriger, von einer jüdischen Familie, über die sogenannte "Reichskristallnacht" in einer kleinen Stadt, über den Kirchenkampf in einer Großstadt, über kirchliches Gemeindeleben und kirchliche Jugendarbeit, aber auch über den Alltag im KZ Dachau und über Widerstand in einer Arbeiterkolonie, um nur einige Beispiele zu nennen. Nicht minder instruktiv und anschaulich liest sich unter der Überschrift "Wir haben haarsträubende Sachen erfahren" das, was Wettbewerbsteilnehmer über ihre Erfahrung beim Recherchieren berichten, denn

sie waren natürlich in einem erheblichen Maße auf die Befragung von Zeitgenossen angewiesen.

Sprecherin: Eine bedeutsame Ergänzung zu diesen Alltagsrekonstruktionen ist das "Jugendlexikon Nationalsozialismus". Es bietet grundlegende Informationen zu wichtigen Begriffen der Nazizeit, wobei erfreulicherweise auch Begriffe aus dem Alltagsleben wie 'Kohlenklau', "Kleiderkarte" "Ehetauglichkeitszeugnis" oder "Wunschkonzert" berücksichtigt wurden. Dabei haben sich die Autorinnen um "Originalton" bemüht, also darum, ihre Darstellung durch Zitate aus dem damaligen Schrifttum zu belegen, was zu einer vertiefenden Lektüre anreizen kann.

Sprecher: Über das Leben Jugendlicher im Nationalsozialismus, vor allem über die HJ, gibt es inzwischen eine Fülle an wissenschaftlicher und biographischer Literatur. Dennoch verdient das neue Buch von Arno Klönne "Jugend im Dritten Reich" besondere Beachtung, weil es nicht nur die Hitlerjugend, sondern auch ihre jugendlichen Gegner darstellt. Auf diese Weise nämlich korrigiert sich das Bild von einer alles beherrschenden Staatsjugend, der sich niemand habe entziehen können. Tatsächlich hat die HJ ihren Anspruch, eine Massenorganisation zu sein, nie einlösen können. Vor allem in den ländlichen Gebieten fehlte es an geeigneten Führern. Schon in den Jahren vor dem Kriege wurden Klagen über Disziplinlosigkeit immer häufiger. Um so nervöser reagierte die HJ im Verein mit SS und Polizei auf jede Art von Abweichung.

Sprecherin: Auf's Ganze gesehen gibt es heute keinen Grund, die HJ nachträglich zu idealisieren. Auch an ihren eigenen Maßstäben gemessen ist sie mit dem Versuch gescheitert, die ganze heranwachsende Generation zu erfassen, deren Freizeit zu monopolisieren und ihre Erziehung maßgeblich zu bestimmen.

Sprecher: Von der Hitlerjugend bis zum gegenwärtigen Jugendprotest und dem Neonazismus zeigt sich die Geschichte von Generationen, die politisch an ihrer jeweiligen Gegenwart fixiert blieben und denen es nicht gelang, eine historische Tradition zu stiften, die einen gemeinsamen demokratischen Grundkonsens aller lebenden Generationen hätten entstehen lassen können. Aber für die Lebensgeschichte von Einzelnen wie die von Staaten und Gesellschaften gilt, daß Verdrängung die Identität beschädigt.

Hier noch einmal die vorgestellten Bücher:

Günther Bernd Ginzler: Hitlers (Ur)enkel. Neonazis: ihre Ideologien und Aktionen, Droste Verlag, Düsseldorf.

Gerhard Paul/Bernhard Schoßig (Hg.): Jugend und Neofaschismus. Provokation oder Identifikation? Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt.

Hans-Eckehard Bahr (Hg.): Wissen, wofür man lebt. Jugendprotest, Aufbruch in eine veränderte Zukunft, Kindler Verlag, München

Dieter Galinski, Ulrich Herbert, Ulla Lachauer (Hg.): Nazis und Nachbarn. Schüler erforschen den Alltag im Nationalsozialismus. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek.

Hilde Kammer, Elisabet Bartsch: Jugendlexikon Nationalsozialismus. Begriffe der Zeit der Gewaltherrschaft 1933 - 1945. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek

und

Arno Klönne: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Diederichs Verlag. Düsseldorf.

F 7. Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaft für die Erziehung(1): (1983)

Die Autonomie des Kindes und das Interesse der Erzieher

Gesendet vom NDR 3 am 16.11.1983, 22.05-22.30 Uhr

(Das Thema ist ausführlicher dargestellt in: Hermann Giesecke: [Das Ende der Erziehung](#). Neuausgabe Stuttgart 1996. H.G.)

In den letzten fünfzehn Jahren haben die Pädagogik und die übrigen Wissenschaften, die sich mit Fragen der Erziehung befassen - wie vor allem Psychologie und Soziologie - einen gewaltigen Aufschwung erlebt. Noch nie zuvor in unserer Geschichte waren so viele Menschen forschend und lehrend in Sachen Erziehung tätig, wurden so viele Lehrer und andere Erzieher nach den jeweils neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen ausgebildet. Aber ist diese Expansion wissenschaftlichen Bemühens auch der pädagogischen Praxis zugute gekommen? Und vor allem: Haben Kinder und Heranwachsende davon einen Nutzen gehabt, ist irgend etwas für sie besser geworden? Oder haben jene Kritiker recht, die da sagen, das moderne wissenschaftliche Interesse an der Erziehung habe die Kinder geradezu kolonialisiert, habe sich als eine Art von Besatzungsmacht in ihrem familiären und schulischen Leben festgesetzt und diene der Wissenschaft selbst, nicht aber den Kindern?

Wie wir alle wissen, ist Erziehung eine fundamentale Tatsache unseres menschlichen Lebens. Ihre Notwendigkeit beruht im wesentlichen darauf, daß Neugeborene ohne Fürsorge und Hilfe Erwachsener nicht überleben können. Dies gilt im biologischen wie im kulturellen Sinne; denn die jeweilige Kultur, in die ein Mensch hineingeboren wird, stellt hohe Anpassungsforderungen, und um in ihr leben zu können bedarf das Kind der ständigen Unterstützung und Ermunterung, aber auch der Führung und Kontrolle.

Erziehung in diesem Sinne entspringt also einer naturgegebenen Notwendigkeit, aber sie kann je nach den ökonomischen und kulturellen Bedingungen viele verschiedene Formen annehmen.

Für uns heute sind diejenigen Formen von Interesse, die sich mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft durchgesetzt haben. Vorher entsprach Erziehung eher dem, was wir heute Sozialisation nennen: Sobald das Kind laufen konnte, nahm es auch am Leben der Erwachsenen teil und lernte dabei alles Notwendige, und dieses Leben war geprägt durch überlieferte Rituale und Regelungen, durch kulturelle und soziale Selbstverständlichkeiten. Wissenschaftliche Theorien über Erziehung und über das Heranwachsen von Kindern gab es nicht und sie wurden auch nicht benötigt. Im Laufe des 18. Jahrhunderts aber wurden Erziehungsfragen zu einem Thema von großem öffentlichen Interesse. Dafür gab es mehrere Gründe. Einmal waren die überlieferten kulturellen Selbstverständlichkeiten fragwürdig geworden, die sozialen Gemeinschaften wie etwa die Zünfte verloren ihre Bindekraft. Zudem wurde über die Stellung des Menschen in der Gesellschaft neu nachgedacht. Die Aufklärung propagierte die Individualität des Menschen, betrachtete ihn also losgelöst aus den sozialen Zusammenhängen, denen er bisher seine Identität verdankte. Der Mensch verstand sich nämlich in der vorbürgerlichen Zeit nicht als Individuum im modernen Sinne, sondern als Mitglied einer Zunft und eines Standes, und er errang Ansehen in dem Maße, wie er deren kollektive Ansprache und Anforderungen repräsentierte. Ihn nun als Individuum zu denken bedeutete nichts anderes, als daß seine soziale Zugehörigkeit nun wählbar werden konnte: Die Idee des sozialen Aufstiegs durch persönliche Leistung war geboren und damit natürlich auch umgekehrt die Furcht, diesen Aufstieg nicht zu schaffen oder sogar sozial abzustiegen. Geboren wurden die Kinder nun zwar immer noch im Rahmen eines bestimmten sozialen Umfeldes - als Kinder von Adeligen, Kaufleuten oder Handwerkern - aber was aus ihnen werden würde, war nun zumindest der Idee nach damit keineswegs vorherbestimmt. Derartige

Vorstellungen mußten insbesondere dem Bürgertum einleuchten, denn wenn sich das Prinzip der persönlichen Leistung gegen das Prinzip der Geburt durchsetzen ließ, konnten die Privilegien des Adels gebrochen werden, konnte der gesellschaftliche Aufstieg des Bürgertums beginnen. Voraussetzung aber dafür war, daß sich die Vorstellungen über das Kind änderten. Nur dann nämlich, wenn das Kind verstanden wurde als Individuum, als noch unbeschriebenes Blatt, als ein Mensch also, dessen Zukunft offen und gestaltbar ist, konnte sich diese bürgerliche Hoffnung erfüllen. Damit aber mußte der Erziehung eine überragende Bedeutung zukommen. Nur durch eine planmäßige Erziehung, der möglichst nichts entgehen konnte, schien eine gute Zukunft gesichert zu sein. Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft ist also die notwendige Antwort auf das Phänomen der gesellschaftlichen Mobilität - sei es im Sinne des sozialen Auf- und Abstiegs, sei es im Sinne des ständigen Ortswechsels auf der Suche nach Arbeit oder nach besserer Arbeit. Wo es keine gesellschaftliche Mobilität gibt, gibt es auch keine offene Zukunft, und wo keine Verantwortung für die Zukunft des Kindes nötig ist, ist Erziehung überflüssig, da genügt Sozialisation durch mitmachende Gewöhnung an die Regeln der sozialen Gemeinschaft.

Mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft entstehen also Probleme, die sich bis heute eher noch radikalisiert haben: Das Kind wird aus der Fülle des gesellschaftlichen Lebens und aus dem Umgang mit den anderen Generationen weitgehend herausgenommen und wächst in einer Art von pädagogischer Provinz, jedenfalls in einer eigenen "Kinderwelt" auf, im wesentlichen unter Gleichaltrigen, und in einer Schule, die in Distanz zur Lebenswirklichkeit abstrakte Lernanforderungen stellt und das bürgerliche Prinzip der individuellen Leistung zur Geltung bringt. Die Offenheit des Kindes, also seine Erziehbarkeit und seine Bildbarkeit, macht erforderlich, daß es seine Zukunft durch Lernen selbst gestaltet. Da das aber für alle Kinder gilt, sind Wettbewerb und

individuelle Konkurrenz die notwendige Folge - anschaulich faßbar in den Schulnoten. Als Rousseau in seinem 1762 erschienenen Erziehungsroman "Emile" die These vertrat, das Kind sei nicht nur ein kleiner Erwachsener, sondern auch ein eigenständiges Wesen, mit eigentümlichen Vorstellungen und Gefühlen, und deshalb dürfe man sein gegenwärtiges kindliches Leben nicht einfach der Zukunft des Erwachsenen opfern, da sprach er durchaus Doppeldeutiges aus. Die Aufmerksamkeit nämlich, die nun dem Leben und Erleben des Kindes geschenkt wurde, führte einerseits zu einem vertieften Verständnis und eröffnete neue Möglichkeiten, im Erziehungsverhalten einfühlsamer, gerechter und angemessener vorzugehen. Andererseits begründete Rousseau damit aber auch eine problematische Allianz, nämlich die Allianz von pädagogischer Profession und Wissenschaft; denn wenn es so ist, daß das Kind ein eigentümliches, vom Erwachsenen unterschiedenes Wesen ist, dann offenbart sich dies nicht gleichsam naturwüchsig jedem, der Kinder zeugen kann. Vielmehr muß er erst einmal die dem Erwachsenen ja grundsätzlich fremde Welt des Kindes verstehen lernen, und dazu braucht er "Kinderexperten", die sich professionell damit befassen - ausgebildete Lehrer und Erzieher - und die wiederum lernen es von denen, die sich damit wissenschaftlich befassen. Erst wird also das Kind ausgegliedert aus dem gesellschaftlichen Leben, dann wird ihm ein eigentümliches Wesen zugeschrieben, das wiederum notwendigerweise eine spezielle Fachkenntnis provoziert. Und schließlich wird es dann folgerichtig dieser Fachkenntnis zum Zwecke der Erziehung und Bildung überantwortet.

Neben dem individuellen Leistungsprinzip ist das Prinzip der Wissenschaft ein weiterer wichtiger Faktor für die Durchsetzung der bürgerlichen Gesellschaft. Nicht nach überlieferten Regeln und Grundsätzen sollte das gesellschaftliche Leben organisiert werden, sondern nach den Regeln der Vernunft, und diese konkretisierten sich im planmäßigen, systematischen, methodisch abgesicherten

Vorgehen der Wissenschaft. Ihre ersten und sichtbarsten Triumphe feierte das neue Denken im Bereich der Ökonomie, bei der Organisation der kapitalistischen Produktionsweise. Im Bereich der Erziehung hielten sich jedoch zäh andere, vorwissenschaftliche Prinzipien, besonders deutlich sichtbar am Beispiel der Volksschule, auf deren pädagogische Gestaltung noch nach dem zweiten Weltkrieg die Kirchen Anspruch erhoben. Erst in den siebziger Jahren setzte sich die Verwissenschaftlichung der öffentlichen, also außerfamiliären Erziehung durch, äußerlich erkennbar am Ende der Konfessionsschulen und an der Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten. Die Durchsetzung wissenschaftlicher Prinzipien in der öffentlichen Erziehung ist zugleich die Emanzipation bestimmter Berufsgruppen - zum Beispiel der Volksschullehrer - von der Kirche beziehungsweise vom Staat. Rousseaus problematische Entdeckung des Eigenrechts des Kindes schien zunächst eher positive Wirkungen für die Erziehung des Kindes zu haben. Als eine Art von Stellvertreter des Kindes kritisierten wissenschaftlich gebildete Pädagogen in den letzten zweihundert Jahren die pädagogische Wirklichkeit, um die Einsicht durchzusetzen, daß es in der Erziehung um die Herausbildung der individuellen Fähigkeiten gehen müsse, nicht um das Aufzwingen von außen gesetzter Ansprüche, bis das Kind mündig geworden sei. In der sogenannten "pädagogischen Bewegung", die ihren Höhepunkt in den zwanziger Jahren erreichte, verstand sich die Pädagogik sogar ausdrücklich als Anwalt des Kindes mit der Aufgabe, für seine Autonomie und gegen unangemessene Ansprüche einzutreten. Aber die Doppelbödigkeit, die der These Rousseaus vom Anfang an anhaftete, ging auch hier nicht verloren; denn auch in dem Leitbild vom Anwalt steckt ein Anspruch, nämlich der Anspruch derjenigen, die professionell mit Kindern zu tun haben und die sich gegenüber staatlichen und weltanschaulichen Zugriffen auf die öffentliche Erziehung beruflich profilieren mußten. Anwalt des Kindes zu sein war eben auch ein Kernstück pädagogischer Berufsideologie und begründete für Lehrer und öffentliche Erzieher einen eigenen Status zwischen

den Eltern einerseits und dem Staat und anderen öffentlichen Erziehungsmächten andererseits. Angesichts dieser Tatsache lag immer die Versuchung nahe, das Kind als den wichtigsten Legitimationsgrund für die eigene berufliche Existenz möglichst lange kindlich zu halten beziehungsweise überhaupt ihm eine Welt voller pädagogischer Arrangements zu verschaffen und damit seine Entfremdung von der realen Welt eher zu verschärfen. Immerhin aber war die regulative Idee dieses wissenschaftlichen pädagogischen Verständnisses die Autonomie und Selbstentfaltung des Kindes, was jederzeit als kritische Maxime innerhalb dieses Denkansatzes zur Geltung gebracht werden konnte: Was im Rahmen dieser geisteswissenschaftlichen Pädagogik praktisch inszeniert wurde, ließ sich an deren eigenen Maßstäben aber auch kritisieren. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem Leitmotiv der Autonomie und der Entfaltung der Fähigkeiten des Kindes beherrschte das öffentliche Denken bis etwa Mitte der sechziger Jahre. Sie wurde unterstützt durch eine Entwicklungspsychologie, die die Stufen der kindlichen Entwicklung zu beschreiben versuchte, damit Lehrer und Erzieher lernen konnten, mit jeder kindlichen Altersstufe verständnisvoll umzugehen. Der wissenschaftliche Zugriff auf das Kind und seine Erziehung hielt sich also in Grenzen. Dann aber - Mitte der sechziger Jahre - bekam die politische Forderung nach einer besseren Bildung für möglichst viele Menschen öffentliche Resonanz. Sie nährte sich einerseits aus der Furcht, wir könnten auf dem Weltmarkt konkurrenzunfähig werden, wenn wir nicht alle Begabungsreserven mobilisieren, andererseits spielte die Forderung eine Rolle, daß Bildung ein Bürgerrecht für alle sei. Nun expandierte das Bildungswesen vor allem im Bereich der Hochschule und des Gymnasiums, und dieser Massenbetrieb rief nach neuen organisatorischen und didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten. Die Frage war nicht mehr, wie man dem einzelnen Kind zur Entfaltung seiner Kräfte und Fähigkeiten verhelfen könnte, sondern wie man möglichst vielen Kindern eine möglichst hohe Qualifikation verschaffen könne; die politische Forderung verdrängte

gewissermaßen die pädagogische Fragestellung. In diesem Zusammenhang versuchte man, mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Forschungen und Planungen den Unterricht effektiver zu gestalten - teilweise nach dem Vorbild des industriellen Fertigungsprozesses. Es sollte möglichst viel in möglichst kurzer Zeit gelernt werden. Unter diesem Gesichtspunkt wurden nun auch die Widerstände wissenschaftlich interessant, die die Schüler dem Lernen entgegenbrachten. Die Soziologie entdeckte etwa, daß Unterschichtkinder besondere, aus ihrer sozio-ökonomischen Lage resultierende Schwierigkeiten hatten, die Leistungserwartungen der Schule zu erfüllen. Psychologen versuchten die Motive der Kinder zu ergründen, um sie den erwarteten Leistungen nutzbar zu machen. Die Psychoanalyse, bis dahin eher eine medizinische Spezialität für die Heilung seelischer Krankheiten, wandte sich nun auch pädagogischen Fragen zu und suchte etwa die unbewußten Ursachen für die Lern- und Verhaltensstörungen herauszufinden. Die nun aufblühende Bildungsökonomie, die das Bildungswesen nach volks- und betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten untersuchte, unterbreitete Vorschläge, wie man das Bildungssystem im Ganzen wie im Einzelnen rationeller organisieren könne. Alle diese Wissenschaften, die das Kind nun umstellten und es zum Objekt ihrer Forschungen und Planungen machten, expandierten in alle möglichen Richtungen. Der Kindergarten sollte umfunktioniert werden, um auf das Lernen in der Schule vorzubereiten, Eltern sollten sich beraten lassen, in den Schulen wurden Schulpsychologen und Beratungslehrer tätig. In dieser Expansion ging die alte pädagogische Maxime verloren, daß im Mittelpunkt aller Bemühungen die Entfaltung der Fähigkeiten des Kindes zu stehen habe. Die neuen Erziehungswissenschaften verselbständigten sich gleichsam gegenüber dem eigentlichen pädagogischen Anspruch, sie definierten auf Grund ihres methodischen Selbstverständnisses ihren Gegenstand - das Kind - anders als die frühere Pädagogik. Die Soziologie zum Beispiel erforscht nicht das Individuum, sondern menschliche Gruppen. Wenn sie zum Beispiel eine

Bildungsbenachteiligung von Unterschichtkindern im allgemeinen feststellt, dann ermutigt sie zwar entsprechende bildungspolitische Maßnahmen, aber die *pädagogische* Frage, wieweit das *einzelne* Unterschichtkind seine Fähigkeiten entfalten könne, ohne daß es überfordert wird oder den Bezug zu seinem sozialen Milieu und damit möglicherweise seine Identität verliert, tritt dabei zurück. Die empirische Psychologie mag die Lernmotive von Kindern erforschen, aber der pädagogische *Zweck*, dem diese Kenntnisse dienen sollen, liegt außerhalb ihres Wissenschaftsverständnisses. Und die Psychoanalyse mag herausfinden, daß ein Kind verhaltensgestört ist, weil seine Position in der Familie problematisch ist, sie mag diese Störung sogar heilen, aber das ist allenfalls eine Voraussetzung dafür, Autonomie und Selbstentfaltung des Kindes im Erziehungs- und Bildungsprozeß zu ermöglichen. Alle diese Wissenschaften definieren das Kind als einen für sie zweckmäßigen Gegenstand. Für die empirischen Wissenschaften ist es ein Lebewesen, an dem nur das interessant ist, was sich beobachten und messen läßt, für die Psychoanalyse ist es ein mit seinen Trieben und mit seiner Außenwelt in Spannung lebendes Wesen. Diese wissenschaftlichen Zugänge zum Kind und zu seiner Erziehung sind aber nur dann seiner individuellen Entwicklung nützlich, wenn ihre Ergebnisse jenem pädagogischen Leitmotiv der Autonomie und der Entfaltung der Kräfte und Fähigkeiten unterworfen werden, wenn also diese Wissenschaften Hilfswissenschaften einer so verstandenen Pädagogik bleiben. Geschieht dies nicht, setzen sich vielmehr die in diesen Wissenschaften enthaltenen pädagogischen Implikationen als pädagogische Leitvorstellungen durch, dann droht das Kind zum Objekt von außen gesetzter Ansprüche zu werden, was die geisteswissenschaftliche Pädagogik ja gerade im Namen der Individualität verhindern wollte. Gemessen also an der alten pädagogischen Maxime betreiben die neuen Erziehungswissenschaften eher die ständige Vergesellschaftung des Kindes, erwarten soziale und emotionale Kollektiv-Standards. Das soziologische Ideal ist das sozialintegrierte, das kooperationswillige und gruppenfähige Kind;

die biographische Perspektive, der Weg des Kindes in seine Zukunft, bleibt ausgeblendet. Die gegenwärtige Beliebtheit von Gruppenarbeit und Gruppenunterricht in allen möglichen Formen ist ein Ausfluß dieses Ideals. Für die Herausbildung der Individualität wäre aber auch die Fähigkeit wichtig, Distanz zu Gruppen und ihren Erwartungen durchzuhalten. Das geheime Wunschbild der Psychoanalyse ist das Kind, das mit seinen Trieben und mit seiner Außenwelt in Harmonie lebt, wobei die Außenwelt als so oder so gegeben hingenommen wird. Zu einer mündigen Entwicklung gehört aber auch die Fähigkeit, aktiv in die Außenwelt einzugreifen, sie mitzugestalten und die dabei entstehenden Spannungen und Frustrationen zu ertragen.

Selbstverständlich kann der einzelne Wissenschaftler solche Verengungen für sich überwinden, aber die Wissenschaften als verfaßte Institutionen vermögen dies nicht. Schon aus Verwaltungsgründen und um ihr besonderes Image zu pflegen müssen sie sich deutlich von einander abgrenzen, auf ihrem eigenständigen Charakter bestehen.

Die neuen Erziehungswissenschaften sehen also das Kind unter verschiedenen Aspekten, die nebeneinander bestehen und nicht mehr vom Standpunkt des verantwortlichen pädagogischen Handelns her integriert sind. Dadurch erst wird das Kind zum Forschungs- und Handlungsobjekt, und was dabei an Ergebnissen herauskommt, wird nicht mehr aus der Perspektive des Kindes und seiner Entwicklung ausgewertet und bewertet. Das hat zum Beispiel zur Folge, daß in der pädagogischen Ausbildung diese Wissenschaften nebeneinander und ohne Bezug zur pädagogischen Handlungsdimension gelehrt werden. Der Handelnde kann ja nicht additiv denken, er muß integrativ denken, also das, was er weiß, auf die Lösung seines Problems oder auf die Bewältigung einer Situation hin sinnvoll ordnen. Ignorieren die Erziehungswissenschaften während der Ausbildung diese Tatsache und halten sich lediglich an ihre jeweilige immanente Wissenschaftslogik, dann wird wahrscheinlich, daß das pädagogische Handeln sich nach anderen Theorien richtet, nach Alltagstheorien

etwa oder nach überlieferten Vorurteilen, und daß auf diese Weise der Sinn der wissenschaftlichen Ausbildung, nämlich kritisch über das eigene pädagogische Handeln reflektieren zu können, verfehlt wird. Man hört ja oft die Klage von jungen Lehrern, daß ihnen das, was sie auf der Universität über Pädagogik gehört hätten, in der Schule kaum nütze. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung droht also zum Selbstzweck zu werden, und dies umso mehr, als diese Wissenschaften sich inzwischen institutionell verfestigt haben und insoweit zum politischen Faktor geworden sind, als sie das öffentliche Bewußtsein über pädagogische Fragen wesentlich beeinflussen. Wie alle Institutionen sind sie aber auch auf Expansion angelegt. So werden sie kaum Theorien verbreiten, mit deren Hilfe pädagogische Arbeitsplätze gespart werden könnten. Auch hier ist vielmehr zur Expansion Bedarfsweckung nötig. Die Eltern, die Alten, die Touristen - ja eigentlich jeder Erwachsene bietet sich als Objekt für Bildungsmaßnahmen und für Beratungen an. Einen Bedarf dafür wecken diese Wissenschaften dadurch mit, daß sie zwangsläufig an der allgemeinen Verunsicherung in Erziehungsfragen sich beteiligen; denn zur wissenschaftlichen Arbeit gehört die permanente Kritik ihrer Ergebnisse, und da diese Wissenschaften auch über die Massenmedien maßgeblichen Einfluß auf die Erziehungsvorstellungen in der Öffentlichkeit nehmen, schlagen sich hier die wissenschaftlichen Kontroversen in Moden nieder, zum Beispiel "antiautoritäre Erziehung" oder "neue Mütterlichkeit". Da aber den neuen Erziehungswissenschaften selbst das Leitbild der Subjektivität des Kindes fehlt, kann es auch gar nicht erst in die Öffentlichkeit transportiert werden, so daß einseitige, oft äußerliche Gesichtspunkte in diesen Moden zum Zentrum des pädagogischen Handelns werden. Folgenreicher aber ist die geheime Botschaft, die jenseits aller Moden immer wieder mitschwingt: Daß eine perfekte Erziehung machbar sei, man müsse nur wissen wie und sich der richtigen wissenschaftlichen Richtung anschließen. Diese Art von Wissenschaftsgläubigkeit führt dazu, die pädagogische Beziehung zum Beispiel

in der Familie überwiegend taktisch-technisch zu sehen und sie ihrer vitalen menschlichen Vielfalt zu berauben. Von der Kindlichkeit des Kindes nahm die wissenschaftliche Pädagogik ihren Ausgang, aber ihre gegenwärtige Expansion verdanken die modernen Erziehungswissenschaften einer bildungspolitischen Bewegung, die das Kind weitgehend aus dem Blick verlor. Sie befördern nicht die Subjektivität des Kindes, sondern im Gegenteil seine Vergesellschaftung. Dies mag ein Symptom dafür sein, daß im Zeitalter des Fernsehens, das schon kleine Kinder zumindest kulturell in die Erwachsenenwelt integriert, die Kindlichkeit des Kindes - von den ersten Lebensjahren abgesehen - an ihr historisches Ende gekommen ist. Das würde die alte pädagogische Maxime, daß es um die Entfaltung der je subjektiven Fähigkeiten gehen müsse, nicht außer Kraft setzen, denn wir würden sie ja auch Erwachsenen zugestehen. Aber offensichtlich müssen wir Kinder wieder stärker als kleine Erwachsene behandeln, die wir entsprechend ernstnehmen, denen wir entsprechende Verantwortung zumuten und denen wir dann helfen, wenn sie etwas noch nicht selbst können, und mit denen wir im übrigen zusammenleben, solange sie dies brauchen.

In dem Maße aber, wie die Kindlichkeit des Kindes verblaßt, schrumpft auch der bürgerliche Begriff der Erziehung zusammen, kommt auch er an sein historisches Ende. Das Heranwachsen wird weitgehend durch Sozialisation reguliert, durch anonyme kulturelle Steuerungen, die über die Massenmedien und über die Kleingruppen in Schule und Freizeit ablaufen. Wollen Eltern dennoch ihre Kinder zur individuellen Autonomie führen, dann können sie das nicht mehr durch erzieherische Machtansprüche, sondern nur noch durch die Glaubwürdigkeit des eigenen Vorbildes und durch entsprechende Bildungsangebote, die die Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln vermögen. Dies aber wäre ein Form von Widerstand, nicht zuletzt gegen die modernen Erziehungswissenschaften selbst.

F 8. Vom Nutzen und Nachteil der Wissenschaft für die Erziehung(2): (1983)

Die Pädagogisierung des Kindes und der Ernst des Lebens

Gesendet vom NDR 3 am 30.11.1983, 22.05-22.30 Uhr

(Das Thema ist ausführlicher dargestellt in: Hermann Giesecke: [Das Ende der Erziehung](#). Neuausgabe Stuttgart 1996. H.G.)

Seit dem 18. Jahrhundert, mit dem Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft, wird der Erziehung große Aufmerksamkeit geschenkt. In unserer bürgerlichen Gesellschaft sollen nämlich die Positionen nach der individuellen Leistung verteilt werden, nicht wie vorher nach dem Rang der Geburt. Daß jeder seinen Marschallstab im Tornister trage, wird zum neuen Glaubensbekenntnis für viele Generationen. Die Zukunft des Kindes wird grundsätzlich offen, ist nicht mehr vorherbestimmt durch seine Herkunft, das Kind kann sie durch Lernen mitbestimmen. Aber die offene Zukunft ist auch eine Last, weil sie Leistung, Mühe und Entscheidungen abverlangt bei immer ungewissem Ausgang. Die Sorge der Eltern um die Schulleistungen ihrer Kinder, daß diese, wenn sie schon nicht die Besten sind, dann wenigsten mitkommen und weiterkommen, gilt ihrer Zukunft, nicht ihrer Gegenwart. Die gute Klassenarbeit nützt dem Kind nicht heute, sondern später, zum Beispiel fürs Abitur und fürs Studium. Daß die Zukunft nicht nur besser sein könne als Gegenwart und Vergangenheit, sondern auch sein müsse, ist ein Glaubenssatz, ohne den die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft gar nicht zu denken ist. Mehr zu produzieren, Besseres herzustellen, mehr zu verdienen, etwas Besseres zu werden - das hält unsere Gesellschaft im Kern zusammen, gibt dem Einzelnen entscheidende Orientierungsmaßstäbe für sein Handeln. Ohne diese gesellschaftliche wie biographische Zukunftsperspektive gäbe es auch nicht Erziehung im modernen Sinne, sondern nur ein Zusammenleben mit Kindern. In der Zukunftsorientierung erscheint gegenwärtiges Glück, ja, das Leben überhaupt, das sich ja immer in der Gegenwart abspielt, als bloßes Durchgangsstadium. Kein Wunder also, daß seit Rousseau viele Pädagogen darauf bestanden, die

Gegenwart des Kindes nicht seiner Zukunft zu opfern, sondern zwischen beiden Ansprüchen eine Balance zu finden. Aber die meisten Ärgernisse im Umgang mit Kindern ergeben sich aus diesem Widerspruch. Das Kind ist für lange Zeit der Fülle seiner gegenwärtigen Impulse und Eindrücke verhaftet, aber die Eltern haben bewußt oder unbewußt immer seine Zukunft im Blick. Das Kind soll zum Beispiel Ordnung halten, aber nicht, weil es dabei jetzt glücklicher wäre, sondern damit es dies später kann. Im Namen seiner Zukunft wurde das Kind in eine Eigenwelt verwiesen, in der es einerseits vor ungünstigen Einwirkungen geschützt werden sollte, andererseits auf sein künftiges Leben vorbereitet wurde. Dabei ging es zunächst keineswegs zimperlich zu. Die Aufgabe, die Zukunft des Kindes zu planen und zu sichern, war neu und machte die Menschen unsicher. Viele glaubten, mit Härte und Strenge jeden kindlichen Eigensinn unterdrücken zu müssen. In der Schule zum Beispiel herrschten dieselben Normen und sozialen Maßstäbe wie in der Familie oder beim Militär, insofern war die Schule durchaus "lebensnah", beim Übergang von der Schule zum Arbeitsplatz oder Militärdienst gab es keinen Praxisschock wie heute. Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts setzte sich allmählich unter der Fahne der reformpädagogischen Bewegung die sogenannte "Pädagogik vom Kinde aus" durch. Sie versuchte, mehr Verständnis für das Eigenleben des Kindes zu wecken, für sein gegenwärtiges Glück. Derartige Ideen waren nicht neu, aber nun fanden sie öffentliche Resonanz, weil einmal der normative und politische Pluralismus, der sich vor allem nach 1918 durchsetzte, die Erziehungsziele und Erziehungsstrategien relativierte. Zudem waren die Klassenschranken durchlässiger geworden. Das Bürgertum hatte sich ja mit dem Prinzip der individuellen Leistung gegen die auf Geburt beruhenden Privilegien des Adels durchgesetzt, sich dann aber selbst das neue Bildungsprivileg gegen die unteren sozialen Klassen gesichert. In dem Maße nun, wie dieses Privileg in Frage gestellt wurde, mußte seine Verteidigung von den Kindern selbst verinnerlicht werden, um sie im Wettbewerb mit Konkurrenten durchhalten zu können. Nur

mit der Zustimmung und Mitwirkung des Kindes, nicht mehr allein durch autoritäre Weisungen - etwa des Vaters - war nun die Zukunft des Kindes zu sichern. Hierin liegt der wesentliche Grund für die Pädagogisierung des Kindes; denn der Appell an die Innerlichkeit war nicht möglich, ohne auf die Bedürfnisse und Interessen des Kindes einzugehen. Von daher legitimierte sich die Reformpädagogik und machte damit den Weg frei für ein neues pädagogisches Berufsverständnis, das sich auf die Wissenschaften stützte, die die Bedürfnisse des Kindes erforschten. Nun emanzipierten sich die pädagogischen Berufe auch in gewissem Maße vom Erziehungswillen des Staates, der Kirchen und der Eltern und gewannen eine selbständige Position. Nun war zum Beispiel Schule nicht mehr ein Exemplum für Arbeitswelt oder Militär, nicht mehr Gesellschaft und Staat im Kleinen; Schule und Leben traten vielmehr auseinander. An der Schule galten nun eigene, nämlich pädagogische Normen und Regeln. Leistung zum Beispiel soll hier dem Kind nur dann abverlangt werden, wenn man es verständnisvoll behandelt, sich Mühe gegeben hat, ihm etwas beizubringen, wenn man es entsprechend motiviert. Das Kind bleibt entlastet von der vollen Verantwortung für sein Handeln und Verhalten. Einflüsse, die seiner Entwicklung schaden, werden möglichst ferngehalten. Die Entscheidung darüber, was gut ist für das Kind und seine Entwicklung, trifft die jeweils zuständige pädagogische Profession - zum Beispiel der Lehrer oder die Kindergärtnerin. Diese reformpädagogische Tendenz bekam seit Ende der sechziger Jahre neue Impulse und sie veränderte allmählich auch die Zeitperspektive: die Zukunft trat zurück zugunsten der Gegenwart. Die Pädagogisierung des kindlichen Lebens hat in der Vergangenheit Bedeutendes geleistet. Man denke nur an den jahrzehntelangen Kampf gegen die Kinderarbeit oder gegen die wirtschaftliche Ausbeutung jugendlicher Lehrlinge oder gegen die bewußte oder unbewußte Mißhandlung von Kindern. Aber die folgenden Beispiele lassen auch Skepsis aufkommen: 14-Jährige, kräftig wie erwachsene Männer, bekommen keinen Ferienjob, weil sie nach dem Gesetz zu jung zum

Arbeiten sind, obwohl die Erfahrung regelmäßiger, disziplinierter Arbeit für sie ungemein wichtig wäre, und sei es nur im Hinblick auf die Frage, ob der Kauf des erwünschten Mopeds so viel Mühe wirklich wert ist. In den Schulen und bei Schulveranstaltungen außerhalb der Schule sind der Aufsicht enge Grenzen gesetzt, sogar Schneeballschlachten können verboten sein. Dabei geht es nicht um das Wohl des Kindes, sondern um die schlichte Frage, wer bei Unfällen die Kosten zu tragen hat. Der Schutz der Lehrlinge vor Ausbeutung und das pädagogische Verständnis für ihr Verhalten ist zum Teil so weit entwickelt, daß wichtige Ernsterfahrungen, wie sie die wirkliche Arbeitswelt bereit hält, gar nicht mehr in der Lehrzeit gesammelt werden können, so daß oft ein regelrechter Praxisschock eintritt beim Übergang von der Lehre in den Beruf. Dabei war die Praxisnähe immer ein Hauptargument dafür, einen Teil der Berufsausbildung im Betrieb stattfinden zu lassen. Auch in den Hochschulen ist es üblich geworden, pädagogische und therapeutische Hilfen anzubieten bei Arbeitsschwierigkeiten oder auch bei schlichter Arbeitsunlust, was nicht immer leicht zu unterscheiden ist; ja, derartige Pädagogisierungen dringen teilweise in die Lehrveranstaltungen selbst ein, werden Teil ihres Programms.

Solche Beispiele geben Anlaß für einige grundsätzliche Überlegungen zum Problem der Pädagogisierung. Offensichtlich ist das ursprüngliche Motiv der Pädagogisierung, Kindern einen entlasteten Lebensraum zu gewähren, in dem sie die Entwicklung ihrer Zukunft gestalten können, weitgehend zur Fiktion geworden. In dem Maße, wie in den pädagogischen Institutionen rechtlich relevante Akte geschehen, die als solche auch der rechtlichen Überprüfung standhalten müssen - das gilt für den Versicherungsschutz wie für Schulnoten - dringen eben auch nichtpädagogische Ansprüche in die pädagogischen Einrichtungen ein und bestimmen die pädagogischen Handlungen mit. Insofern Kinder und Heranwachsende aber selbst nicht rechtsmündig sind, sind sie davon auch nur mittelbar betroffen, unmittelbar reglementiert werden Lehrer und Eltern. So hebt die Verrechtlichung die Pädagogisierung nicht etwa auf, sondern

verstärkt sie nur und modifiziert ihren Inhalt. Das Hauptproblem dieser verrechtlichten Pädagogisierung ist, daß sie die persönliche Verantwortungslosigkeit aller Beteiligten fördert, oder genauer: die Verantwortung auf den rechtlich beschreibbaren Rahmen reduziert. Rechtlich einwandfreies Verhalten gegenüber dem Kind ist gewiß eine wichtige Voraussetzung für pädagogisches Verhalten, aber auch nicht mehr. Ich kann mich als Lehrer rechtlich korrekt verhalten, ohne dem Kind die pädagogisch nötige Aufmerksamkeit zu schenken, ihm relative Sympathie und Verständnis zu signalisieren, ihm ermunternd zu helfen. Die eigentliche pädagogische Handlungsdimension entzieht sich der Verrechtlichung, die ja nur bis zur äußerlich erkennbaren Korrektheit vordringen kann. Die Verrechtlichung verhindert pädagogisches Verhalten nicht im Einzelfall, aber sie setzt - schon durch die Flut der Erlasse - Maßstäbe, angesichts derer die pädagogische Zuwendung allenfalls als instrumentelle Technik gekonnter Professionalität erscheinen mag. Das Kind andererseits lernt nicht oder kaum, Verantwortung für sich zu übernehmen. Wenn es irgendeinen materiellen Schaden verursacht, erledigt eine Versicherung die Wiedergutmachung. Gewiß soll es die erwarteten Schulleistungen erbringen, aber wenn das nicht gelingt, wird es von den Wissenschaften, die die Pädagogisierung tragen, bis weit ins Erwachsenenalter hinein vielfach entschuldigt. Seine soziale Herkunft, seine schwierige Kindheit, das Unverständnis der Umwelt, das inhumane System der Schule, die Unfähigkeit des Lehrers und vieles andere mehr wird mit mehr oder weniger guten Gründen angeführt. Ganze Berufsgruppen - pädagogische wie therapeutische - leben davon, daß das Kind keine Verantwortung hat und daß es in diesem Zustand wenn nicht rechtlich so doch wenigstens psychologisch möglichst lange verbleibt. Was einmal als Schutz des Kindes gemeint war, hat sich in Entmündigung verwandelt. Längst beherrscht die Tendenz der Pädagogisierung auch die öffentliche Meinung und verunsichert nicht wenige Elternhäuser. Manche Eltern begeben sich auf den Rechtsweg, um ihren Kindern

die Verantwortung für schulisches Versagen abzunehmen, und unter dem Einfluß psychoanalytischer Gedanken, die entsprechend vereinfacht von den Massenmedien transportiert werden, liegt die Vorstellung nahe, daß andere die Schuld an der eigenen Misere haben, etwa nach dem Motto: wenn ich meine Kinder nicht erziehen kann, dann muß das an meinen Eltern liegen. Der einleuchtende therapeutische Ansatz, daß der Klient recht habe mit seinem Leiden und seinem Verhalten, schlägt um in allgemeine Verantwortungslosigkeit, wenn er zur Norm für öffentliches Verhalten überhaupt gemacht wird. Je größer das Angebot an therapeutischen Leistungen wird, um so größer wird auch die Versuchung, sie als Entlastung von Verantwortung zu benutzen. Diese Tendenz zur Infantilisierung nicht nur von Kindern, sondern auch von Erwachsenen ist unübersehbar. Das Kind wird so zum Objekt vielfältiger, aber persönlich unverbindlicher Kompetenzen, es wird gleichsam ständig weitergereicht. Eltern geraten in die Versuchung, ihre Schwierigkeiten mit den Kindern an Lehrer oder Therapeuten weiterzugeben, anstatt sie selbst im Rahmen des Zusammenlebens zur Not auch unter Konflikten zu lösen. Lehrer geben das schwierige Kind an die Eltern zurück oder an den Schulpsychologen weiter. Aber selbst die beste pädagogische oder therapeutische Professionalität bleibt menschlich unverbindlich - schließlich gehört emotionale Distanz zum Selbstverständnis solcher Berufe. Den Eltern wird durch die Massenmedien vorgeführt, wie man freundlich mit Kindern umgeht und Verständnis für sie entwickelt und wie man nicht autoritär Probleme durch verbale Überzeugungskraft löst. Aber ohne es selbst zu merken, behandeln viele Eltern ihre Kinder wie ein Psychologe seine Klienten behandelt, mit freundlicher Zugewandtheit, aber auch mit der schweigenden Drohung: "Komm mir nicht zu nahe mit deinen Problemen, ich habe selbst genug davon". So gesehen fördert die Pädagogisierung des Lebens erst die Vereinsamung der Menschen, die aufzuheben sie dann zu ihrer Aufgabe macht. Die Versuchung, weder für sich noch für andere Verantwortung zu übernehmen, gipfelt in der

Sucht. Der Süchtige reicht sich gleichsam selbst weiter, nämlich an die Droge. Aber hier versagen alle Pädagogisierungen, jedenfalls im fortgeschrittenen Stadium. Da werden menschliche Beziehungen nur noch ausgebeutet, um an den Stoff zu kommen, freundlich-zugewandtes Verhalten des Süchtigen - sofern es überhaupt noch möglich ist - ist taktisch kalkuliert, um möglichst lange unentdeckt zu bleiben. Aber in der extremen Grenzsituation der fortgeschrittenen Sucht hilft nur noch, die Verantwortung für sein Leben nicht mehr weiterzugeben oder weitergeben zu lassen, sondern endgültig selbst zu übernehmen.

Schließlich schränkt die Pädagogisierung den Erfahrungsspielraum erheblich ein, weil sie die Tendenz hat, Erfahrungen zu sortieren und vorzudeuten. Seitdem die Familie genötigt wird, sich zu pädagogisieren, drohen die menschlichen Beziehungen taktisch zu werden. Dann kann das Kind nur schwer herausfinden wie die Erwachsenen wirklich sind, im Guten wie in Bösen, in ihren Stärken und Schwächen. Nur so aber könnte es sich in dieser menschlichen Dimension auch selbst erfahren. Die Pädagogisierung macht das Elternsein zu einer Rolle, die man möglichst gut zu spielen hat - gegenüber den Kindern ebenso wie gegenüber der Nachbarschaft - und beraubt es so der ursprünglichen Vitalität. In der Schule wird den Kindern nicht etwa Kunst, Literatur, Musik, Politik nahegebracht, sondern das, was diese kulturellen Objektivationen für einen vorgegebenen pädagogischen Zweck hergeben, zum Beispiel für ein künftig gewünschtes Verhalten. Früher war der "Bildungswert" einer Sache das entscheidende Kriterium, alles wurde daraufhin "abgemolken", wie wir als Heranwachsende spotteten. Die Pädagogisierung lebt von der Unterstellung, daß Dinge und Menschen keinen Eigenwert haben, sondern nur im Hinblick auf bestimmte Zwecke von Bedeutung sind. Aber nur, wenn man sich den Selbstzwecken der Menschen und Sachen nähert, kann man authentische Erfahrungen gewinnen. Die sozialen Erfahrungen ferner, die man in der Schule machen kann, sind in wesentlichen Punkten nur dort gültig. Die

Lehrerschülerbeziehung ist kein Exemplum für ein Arbeitsverhältnis, und die Wahlen zur Schülervertretung sind politische Spielereien, weil es keine Macht zu erobern und zu verteidigen gibt. Gleichwohl hat die Sache einen Zweck: das Kind an soziale Funktionalisierungen zu gewöhnen.

Besonders auffällig ist die in den letzten fünfzehn Jahren erfolgte Pädagogisierung der Hochschulen. Die eigentümliche Erfahrung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens widersetzt sich eigentlich jeder Pädagogisierung; das ändert sich jedoch, wenn man das Studium einem Zweck unterwirft, zum Beispiel daß es einer bestimmten Berufstätigkeit unmittelbar nützen soll. Selbst Praktika, die ja ein Stück authentischer Wirklichkeitserfahrung bringen könnten, sind mit umfangreichen Vor- und Nachbereitungen oft umstellt, damit auch die "richtigen" Deutungen gemacht werden. Die Pädagogisierung duldet keine Erfahrungen, die sie nicht selbst definieren kann. Das Problem dieser Pädagogisierung ist ihre Expansion und das Streben nach Totalität. Hinzunehmen wäre ja, wenn der Mensch einen Teil seines Tages beziehungsweise seines Lebens in pädagogischen Einrichtungen verbringt, wenn er daneben auch ganz anders strukturierte Erfahrungen machen könnte. Aber er macht überall nur die gleichen: Daß nämlich Sachen wie Menschen keine eigene Dignität haben, sondern auf Zwecke hin zu funktionalisieren sind. Die Pädagogisierung ist eine Variation der im Freizeitbereich üblichen Vermarktungen: Sie spricht die Menschen in ihrer gegenwärtigen Befindlichkeit an und wirbt für ihre Produkte - was im Fachjargon "Motivieren" genannt wird.

In der pädagogischen Reformbewegung war die Pädagogisierung des Kindes eingeleitet worden zu dem Zweck, dem Kind persönliche Autonomie zu verschaffen und ihm die Möglichkeit zu geben, seine Fähigkeiten zu entfalten und damit seine Zukunft vorzubereiten; zugleich sollte es sich aber auch seiner gegenwärtigen kindlichen Existenz erfreuen können und dürfen. Die Idee des zubereiteten Erfahrungsraumes, in dem es wie im Elternhaus vor schädlichen

Einflüssen bewahrt werden könnte und in dem ihm die Wirklichkeit des Lebens nur in dem Maße zugänglich gemacht wird, wie seine Kräfte ausreichen, sie auch zu bewältigen - diese Idee ist längst illusorisch geworden. Das Fernsehen im Wohnzimmer macht jede Art von Realität - wenn auch aus zweiter Hand - schon kleinen Kindern zugänglich, und die erwähnte Verrechtlichung macht eine am einzelnen Kind orientierte pädagogische Verantwortung zur kauzigen Attitüde. Aus der begrenzten Pädagogisierung des Kindes ist inzwischen eine allgemeine gesellschaftliche Tendenz geworden, die alle lebenden Generationen zu erreichen sucht. Sie wird getragen von den modernen Erziehungswissenschaften, die das Personal, die Techniken und die Ideologien dafür zur Verfügung stellen, und deren eigener Expansionsdrang auch die Pädagogisierung beflügelt. Sie ist gemeinsam mit den Massenmedien Teil eines Vergesellschaftungsprozesses, der die Kinder früh erwachsen macht und doch unmündig hält und die Erwachsenen infantilisiert; sie ist ein System sowohl der sozial-emotionalen Versorgung wie der sozialen Kontrolle. Von dem, was sie mitproduziert, lebt sie auch: von der bei jedermann vermuteten Unmündigkeit, von der Preisgabe persönlicher Verantwortlichkeit und von der Gleichschaltung der Erfahrungsmöglichkeiten mit Sachen und Menschen. So gesehen hat die Pädagogisierung eine politische Dynamik, die unsere Aufmerksamkeit verdient. Weder ihr Ziel noch ihr Ergebnis kann der mündige Mensch sein, jenes Leitbild bürgerlicher Individualität und Souveränität, dem bisher alle öffentliche Erziehung verpflichtet war. Selbstverständlich kann der einzelne Pädagoge oder Therapeut seine Arbeit immer noch am Leitbild des Mündigen orientieren und viele tun das auch, aber als ein institutionell verfestigtes gesellschaftliches Teilsystem hat die Pädagogisierung die gegenteilige Wirkung.

Wichtiger aber ist vielleicht noch, daß Zukunft nicht mehr die entscheidende Zeitdimension des pädagogisierten Handelns ist, sondern Gegenwart. Dieser Prozeß begann schon in der Reformpädagogik und hat selbstverständlich allgemeine gesellschaftliche Ursachen. Zukunftsangst, Arbeitslosigkeit und

nicht zuletzt das an der Zeitkategorie Gegenwart orientierte Leben in Freizeit und Konsum spielen eine Rolle. Auch die pädagogische und therapeutische Profession lebt von der Gegenwart ihrer Klientel, nicht von deren Zukunft. Wir haben aber gesehen, daß die Verantwortung für die Zukunft des Kindes konstitutiv war für den Begriff der bürgerlichen Erziehung. In dem Maße also, wie die Kategorie der Zukunft im gesellschaftlichen wie im biographischen Sinne bedeutungslos wird, bricht auch der Sinn dessen zusammen, was wir bisher Erziehung genannt haben. Wo es keine Macht mehr über die Zukunft der Kinder gibt, da gibt es auch keine Erziehung mehr in dem Sinne, in persönlicher Verantwortung Einfluß zu nehmen auf Gesinnung, Vorstellungen und Verhalten Heranwachsender. Erziehung wird durch Sozialisation ersetzt, das heißt durch pädagogisch ungeplante, persönlich nicht verantwortete Vergesellschaftungen in Gruppen. Erziehung findet nur noch in den ersten Lebensjahren statt, solange das Kind den Lebensraum der Familie noch nicht verläßt. Gleichaltrigengruppen, Kindergarten und Teilnahme am Fernsehen eröffnen den Prozeß der Sozialisation, der schon beim Schulkind erzieherische Einflußnahmen der Eltern zurückdrängt. Viele Eltern glauben zwar, daß sie ihre Kinder noch sehr lange erziehen, aber tatsächlich unterstützen sie nur das, was über die Medien oder die Gleichaltrigen als Erwartung an sie herangetragen wird. Die Bedeutung der Familie für das Heranwachsen der Kinder liegt längst nicht mehr in den planmäßigen Erziehungsentscheidungen, sondern in der Qualität des Zusammenlebens. Daß in der Schule nicht mehr erzogen wird, wird zwar von vielen beklagt, aber von kaum jemandem ernsthaft bestritten. Abgesehen von der Aufgabe der Wissensvermittlung wird in der Schule längst nur noch sozialisiert, auch wenn man das gelegentlich soziale Erziehung nennt. Die wichtigste Funktion der Schule ist die tägliche Kasernierung von Kindern, und wie wenig sie deren Zukunft im Auge hat, zeigt das Kurssystem der gymnasialen Oberstufe, das kaum mehr zur Studierfähigkeit führt. Der Aufstieg der modernen Erziehungswissenschaften markiert also paradoxerweise das Ende

der Erziehung, das aber macht sie keineswegs überflüssig, denn die Sozialisationsprozesse müssen aufgeklärt und unter gesellschaftlicher Kontrolle gehalten werden.

Nun ist selbstverständlich nichts dagegen zu sagen, daß uns eine Fülle von Bildungsangeboten gemacht wird, daß wir für eine Reihe von Problemen uns eine professionelle Beratung holen und zur Not auch eine Therapie in Anspruch nehmen können. Widerstand ist jedoch angebracht gegen die Tendenz, den Menschen die Verantwortung und authentische Erfahrungen zu nehmen. Wir sollten diejenigen Lehrer unterstützen, die auf das pädagogisierte Getue verzichten und durch fachliche Souveränität und durch menschliche Glaubwürdigkeit ihre Schüler beeindrucken. Und als Eltern sollten wir erkennen, daß wir die Zukunft unserer Kinder kaum noch planen können und daß deshalb Erziehungsmaßnahmen, die im Namen der Zukunft ergriffen werden, problematisch sind. Wichtiger wäre, das Zusammenleben so zu gestalten, daß sich die Kinder trotz aller Konflikte und Auseinandersetzungen wohl fühlen und ihre Fähigkeiten entfalten können. Der Hunger nach Erfahrungen aus erster Hand ist ein wichtiger Impuls für die gegenwärtigen Protestbewegungen, von der Friedensbewegung bis teilweise zum Neo-Nazismus und zur Drogenszene. Wir haben es heute mit einer jungen Generation zu tun, die unter den Bedingungen der allseitigen Pädagogisierung aufgewachsen ist, der man nichts Nennenswertes zugemutet und zugetraut hat und die deshalb bis ins Erwachsenenalter hinein ihre Fähigkeiten und ihre Grenzen gar nicht kennen lernen konnte. Wir sollten uns nicht darüber wundern, wenn junge Leute ihren Erfahrungshunger dort zu stillen versuchen, wo sich eine Gelegenheit dazu bietet. Authentische Erfahrungen aber, so haben wir gesehen, sind nur möglich, insoweit die Selbstzwecke von Menschen und Sachen ernstgenommen werden. Im Zusammenhang mit der ökologischen Krise wächst die Einsicht, daß Menschen, ihre kulturellen Schöpfungen und vor allem auch die Natur ihre eigenen Zwecke haben, die nicht unbegrenzt funktionalisiert

werden dürfen. Möglicherweise deutet sich hier eine Wende an, die auch der Pädagogisierung ihre Grenzen zeigt.

© **Hermann Giesecke**

F 9. Hitlers Pädagogik (1984)

Gesendet vom Deutschlandfunk am 30.10.1984, 20.15-21.00

(Das Thema ist ausführlicher bearbeitet in: Hermann Giesecke: [Hitlers Pädagogen](#). Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim-München 2. überarb. Aufl. 1999. H.G.)

Hitler: *"Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes, als deutsch denken, deutsch handeln, und wenn diese Knaben mit zehn Jahren in unsere Organisation hineinkommen und dort oft zum ersten Male überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei, in die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK usw. Und wenn sie dort zwei Jahre oder eineinhalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alles mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewußtsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre, und wenn sie nach zwei, drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in die SA, SS usw., und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben".¹*

Sprecherin: Mit diesen Worten charakterisierte Hitler im Jahre 1938 seine Erwartungen an die Jugenderziehung. Er wünschte sich offensichtlich eine Jugend, die möglichst lückenlos der nationalsozialistischen Propaganda ausgeliefert und zu blindem Gehorsam bereit war, die Alternativen gar nicht mehr erleben und erfahren sollte. Das Bild von der totalitären Erziehung drängt sich dabei geradezu auf.

Autor: Andererseits fehlen in dieser gleichsam nationalsozialistischen Karriere mindestens drei Lebensbereiche, die auch damals bei jungen Menschen den größten Teil der Zeit in Anspruch nahmen: die Schule bzw. Berufsausbildung oder Berufsarbeit, die Familie und die private Freizeit. Hinzu kam für nicht wenige auch eine kirchlich-religiöse Bindung. War es möglich, diese Einflüsse gleichzuschalten oder war Hitlers Traum von der totalen Erfassung des jungen Menschen nur eine Utopie?

Sprecherin: In seinen letzten Tagen in der Reichskanzlei, als Hitler Bilanz zog und sich zu erklären versuchte, warum er den Krieg verloren hatte, meinte er unter anderem, er habe ihn zu früh führen müssen.

Hitler: *"Ich hatte noch keine Zeit gehabt, die Menschen nach meiner Politik zu formen. 20 Jahre hätte ich benötigt, um eine neue Elite zur Reife zu bringen, eine Elite, der die nationalsozialistische Denkart gleichsam mit der Muttermilch verabfolgt worden war."*²

Autor: Was aber war die "nationalsozialistische Denkart" in den Augen Hitlers? Welche Vorstellungen hatte er über Erziehung vor der Machtergreifung und inwieweit haben diese Vorgaben sich in der Realität des Dritten Reiches durchgesetzt?

Sprecherin: Im zweiten Band seines Buches "Mein Kampf", im Kapitel über den Staat, finden sich längere Ausführungen zu Fragen der Erziehung. Dieses Buch ist Hitlers politische Bekenntnisschrift, er rechnet mit seinen politischen Gegnern ab und zieht die Konsequenzen für die Gestaltung des künftigen, des völkischen Staates. Über die künftige Erziehung heißt es dort:

¹ Zit. n. J. C. Fest: Das Gesicht des Dritten Reiches. 7.Aufl. München 1980, S. 311 f.

Hitler: *"Der völkische Staat hat seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Wissens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als letztes die wissenschaftliche Schulung."*³

Autor: Auf den ersten Blick ist an diesem Programm für die damalige Zeit nichts Außergewöhnliches. Es gab damals auch in der bürgerlichen Reformpädagogik eine breite Diskussion über die sogenannte "Verkopfung" der Schule: den Schülern werde zu viel totes Wissen eingetrichtert, die Charakterbildung komme dabei zu kurz und die Erziehung sei überhaupt zu lebensfern. Daß zudem die Schule körperfeindlich sei und vor allem in den Großstädten die Leibeserziehung vernachlässige, gehörte ebenfalls zu den häufig zu hörenden Klagen. Wenn Hitler also die damals herrschende Rangfolge der Erziehungswerte umkehrte, also die körperliche Erziehung an die erste Stelle, die Charakterbildung an die zweite Stelle und die wissenschaftliche Schulung an die dritte Stelle setzte, dann traf er damit eine weit verbreitete Stimmung. Diese Rangfolge kann man nicht nur als typisch nationalsozialistisch ansehen.

Sprecherin: Doch ein Ausdruck in diesem Zitat müßte stutzig machen. Hitler spricht vom "Heranzüchten kerngesunder Körper", als ob er nicht Menschen, sondern Zuchtvieh meine.

Autor: In der Tat kommt das, was Hitler meinte, erst zum Vorschein, wenn man weiter liest. Im Unterschied nämlich zu den Vorstellungen der bürgerlichen

² Zit. n. J. C. Fest: Hitler. Frankfurt 1973, S. 1012

Reformpädagogik galt sein Interesse nicht der Leibeserziehung, der körperlichen Gesundheit des Einzelnen als Selbstzweck, die körperliche Ertüchtigung sollte vielmehr den Zwecken des neuen völkischen Staates dienen.

Hitler: *"Die körperliche Ertüchtigung ist daher im völkischen Staat nicht eine Sache des Einzelnen, auch nicht eine Angelegenheit, die in erster Linie die Eltern angeht, und die erst in zweiter oder dritter die Allgemeinheit interessiert, sondern eine Forderung der Selbsterhaltung des durch den Staat vertretenen und geschützten Volkstums. ... Der völkische Staat ... hat seine Erziehungsarbeit so einzuteilen, daß die jungen Körper schon in ihrer frühesten Kindheit zweckentsprechend behandelt werden und die notwendige Stählung für das spätere Leben erhalten."*⁴

Sprecherin: Geradezu enthusiastisch äußert Hitler sich in diesem Zusammenhang über das Boxen:

Hitler: *"Es gibt keinen Sport, der wie dieser den Angriffsgeist in gleichem Maße fördert, blitzschnelle Entschlußkraft verlangt, den Körper zu stählerner Geschmeidigkeit erzieht Vor allem aber, der junge, gesunde Knabe soll auch Schläge ertragen lernen. Das mag in den Augen unserer heutigen Geisteskämpfer natürlich als wild erscheinen Doch hat der völkische Staat eben nicht die Aufgabe, eine Kolonie friedlicher Ästheten und körperlicher Degeneraten aufzuzüchten. Nicht im ehrbaren Spießbürger oder der tugendsamen alten Jungfer sieht er sein Menschheitsideal, sondern in der trotzigem Verkörperung männlicher Kraft und in Weibern, die wieder Männer zur Welt zu bringen vermögen."*⁵ (5)

³ A. Hitler: Mein Kampf. 6. Aufl. 1940, S.452

⁴ ebenda S. 453

⁵ ebenda S. 454

Sprecherin: Hart sein und leiden können soll der ideale Nationalsozialist. Darauf zielt auch die Charakterbildung im neuen Staat:

Hitler: *"Treue, Opferwilligkeit, Verschwiegenheit sind Tugenden, die ein großes Volk nötig braucht, und deren Anerziehung und Ausbildung in der Schule wichtiger ist als manches von dem, was zur Zeit unsere Lehrpläne ausfüllt. Auch das Aberziehen von weinerlichem Klagen, von wehleidigem Heulen usw. gehört in dieses Gebiete Wenn eine Erziehung vergißt, schon beim Kinde darauf hinzuwirken, daß auch Leiden und Unbill einmal schweigend ertragen werden müssen, darf sie sich nicht wundern, wenn später in kritischer Stunde, zum Beispiel wenn einst der Mann an der Front steht, der ganze Postverkehr einzig der Beförderung von gegenseitigen Jammer- und Winselbriefen dient."*⁶

Sprecherin: Zudem komme es darauf an, die Willens- und Entschlußkraft sowie die Verantwortungsfreudigkeit auszubilden - wiederum ein Ziel, gegen das sich auf den ersten Blick wenig sagen läßt.

Autor: Mit "Verantwortung" aber war nicht gemeint, eine Entscheidung zu treffen, nachdem man alle Umstände erörtert und die Konsequenzen für andere Menschen bedacht hat - im Gegenteil: Wille und Entschlußkraft des fanatischen Menschen waren gemeint, der im blinden Glauben, nicht ruhig analysierend handelt.

Sprecherin: Höhnisch rechnet Hitler mit denjenigen ab, die nur handeln, nachdem sie sich gewisse Wahrscheinlichkeiten des Erfolges ausgerechnet haben, und fährt fort:

Hitler: *"Wer vom Schicksal erst die Bürgschaft für den Erfolg fordert, verzichtet damit von selbst auf die Bedeutung einer heroischen Tat. Denn diese liegt darin,*

⁶ ebenda S. 461

*daß man in der Überzeugung von der Todesgefährlichkeit eines Zustandes den Schritt unternimmt, der vielleicht zum Erfolg führen kann."*⁷

Autor: Verantwortung, so zeigt sich hier, war nicht gemeint im Sinne einer Kategorie des normalen bürgerlichen Handelns, sondern an Grenzsituationen orientiert: das fast Aussichtslose zu wagen. Für Hitler gab es keine mittlere zivile Ausgewogenheit, sondern nur extreme Haltungen, Gesinnungen und Tatsachen: gesund - krank, Freund - Feind, rein - unrein, entweder - oder.

Hitler: *"Die deutsche Jugend wird dereinst entweder der Bauherr eines neuen völkischen Staates sein, oder sie wird als letzter Zeuge den völligen Zusammenbruch, das Ende der bürgerlichen Welt erleben."*⁸

Sprecherin: Hitlers Buch "Mein Kampf" handelt von den Ursachen für die deutsche Niederlage im Ersten Weltkrieg und sucht die dafür Schuldigen. Außer den Frontsoldaten sind in dieser Lesart mehr oder weniger alle schuldig: die militärische Führung, die bürgerliche wilhelminische Gesellschaft, vor allem aber die Juden, die mit ihren Helfern und Helfershelfern das deutsche Volk unterwandert hätten und durch die Revolution den deutschen Soldaten in den Rücken gefallen seien.

Autor: Schuld sei aber auch die Erziehung gewesen, die nur die wirtschaftliche Karriere des Einzelnen im Sinne gehabt habe, die Förderung seines persönlichen Egoismus, und die die männlichen soldatischen Tugenden vernachlässigt habe. Eine neue, vor allem auf Körperertüchtigung und Charakterstärkung gerichtete Erziehung sei nötig, wenn das deutsche Volk sich wieder zu der ihm gebührenden Größe entwickeln wolle.

⁷ ebenda S. 463

Sprecherin: Diejenigen, die er zu Feinden des deutschen Volkes definiert, überschwemmt er geradezu mit Haßtiraden, die auch heute noch nur schwer zu ertragen sind. Hitlers Extremismus war der Reflex seiner Interpretation der Lage des deutschen Volkes: es sei so geschädigt und gedemütigt, von innen wie von außen, daß nur eine radikale und rücksichtslose Anstrengung es noch zu retten vermöge. Der fanatische Hysteriker, wie man ihn genannt hat, schuf sich die radikale Lagebeurteilung, die er brauchte.

Autor: So wird der Rassismus mit seinen Phantasien von den gestählten Körpern und der Reinheit des Blutes - letzteres vor allem eine Verantwortung der Frauen - auf eine irrealer Weise logisch, von einer ähnlichen Logik wie die gegenwärtige Ausländerfeindlichkeit. Der Wahn, das eigene Volk, das so gedemütigt, sei rassistisch hochwertiger als seine Feinde, gab Hoffnung, wenn man das unter anderem durch falsche Erziehung geschwächte Selbstbewußtsein wieder aufrichten könnte. Das hört sich dann so an:

Hitler: *"Von Zeit zu Zeit wird in Illustrierten-Blättern dem deutschen Spießbürger vor Augen geführt, daß da und dort zum ersten Mal ein Neger Advokat, Lehrer, gar Pastor, ja Heldentenor oder dergleichen geworden ist. Während das blödselige Bürgertum eine solche Wunderdressur staunend zur Kenntnis nimmt, voll von Respekt für dieses fabelhafte Resultat heutiger Erziehungskunst, versteht der Jude sehr schlau, daraus einen neuen Beweis für die Richtigkeit seiner den Völkern einzutrichternden Theorie von der Gleichheit der Menschen zu konstruieren. Es dämmert dieser verkommenen bürgerlichen Welt nicht auf, daß es sich hier wahrhaft um eine Sünde an jeder Vernunft handelt; daß es ein verbrecherischer Wahnwitz ist, einen geborenen Halbaffen so lange zu dressieren, bis man glaubt, aus ihm einen Advokaten gemacht zu haben, während Millionen Angehörige der höchsten Kulturrasse in vollkommen*

⁸ ebenda " S. 450

*unwürdigen Stellungen verbleiben müssen; daß es eine Versündigung am Willen des ewigen Schöpfers ist, wenn man Hunderttausende und Hunderttausende seiner begabtesten Wesen im heutigen proletarischen Sumpf verkommen läßt, während man Hottentotten und Zulukaffern zu geistigen Berufen hinaufdressiert. Denn um eine Dressur handelt es sich dabei, genauso wie bei der des Pudels, und nicht um eine wissenschaftliche 'Ausbildung'. Die gleiche Mühe und Sorgfalt auf Intelligenzrassen angewendet, würde jeden einzelnen tausendmal eher zu gleichen Leistungen befähigen."*⁹

Sprecherin: Diese Tirade folgt dem ebenso banalen wie schwer zu widerlegenden Satz:

Hitler: "*Schöpferische Leistungen selbst können überhaupt nur entstehen, wenn Fähigkeit und Wissen eine Ehe bilden.*"¹⁰

Autor: Hitlers Äußerungen zur Erziehung sind eine eigentümliche Mischung aus Banalitäten, Volksverhetzung und durchaus diskutablen Beobachtungen. Gerade diese explosive Mischung - nicht nur in "Mein Kampf", sondern in der nationalsozialistischen Agitation überhaupt - erzielte die Massenwirkung. Jeder, der sich als Deutscher fühlte - von den Juden und Sozialisten abgesehen, die waren ja vorweg als Feinde des Volkes aus der Volksgemeinschaft hinausdefiniert - konnte etwas finden, was ihn bestätigte und was ihm eine wenigstens teilweise Zustimmung erlaubte. Die Haßtiraden mochten die begrüßen, denen sie aus dem Herzen gesprochen waren; andere mochten sie entschuldigen als Äußerungen eines Mannes, der wie viele seiner Generation verbittert war und dessen Vernunft mit seiner politischen Verantwortung vielleicht noch wachsen werde.

⁹ ebenda S. 478

Sprecherin: Der reformorientierte Lehrer mochte pädagogische Kundigkeit vermuten, wenn Hitler das bis heute ungelöste didaktische Problem der Stofffülle aufgreift.

Hitler: *"(Es) liegt eine Gefahr darin, daß das jugendliche Gehirn mit einer Flut von Eindrücken überschwemmt wird, die es in den seltensten Fällen zu bewältigen und deren einzelne Elemente es nach ihrer größeren oder geringeren Wichtigkeit weder zu sichten noch zu werten versteht. Wobei zudem meist nicht das Unwesentliche, sondern das Wesentliche vergessen und geopfert wird. So geht der hauptsächliche Zweck dieses Viel-Lernens schon wieder verloren; denn er kann doch nicht darin bestehen, durch ungemessene Häufung von Lehrstoff das Gehirn an sich lernfähig zu machen, sondern darin, dem späteren Leben jenen Schatz an Wissen mitzugeben, den der Einzelne nötig hat und der durch ihn dann wieder der Allgemeinheit zugute kommt."*¹¹

Sprecherin: Der bildungsbürgerlich geprägte Studienrat wird mit zustimmenden Kopfnicken Hitlers Plädoyer für die klassische Bildung zur Kenntnis genommen haben.

Hitler: *"Es liegt im Zuge unserer heutigen materialisierten Zeit, daß unsere wissenschaftliche Ausbildung sich immer mehr den nur realen Fächern zuwendet, also der Mathematik, Physik, Chemie usw. So nötig dies für eine Zeit auch ist, in welcher Technik und Chemie regieren und deren wenigstens äußerlich sichtbarste Merkmale im täglichen Leben sie darstellen, so gefährlich ist es aber auch, wenn die allgemeine Bildung einer Nation immer ausschließlich darauf eingestellt wird. Diese muß im Gegenteil stets eine ideale sein. Sie soll mehr den humanistischen Fächern entsprechen und nur die Grundlagen für eine spätere fachwissenschaftliche Weiterbildung bieten. Im*

¹⁰ ebenda S. 478

*anderen Falle verzichtet man auf Kräfte, welche für die Erhaltung der Nation immer noch wichtiger sind als technische und sonstige Können."*¹²

Sprecherin: Hitlers Begabungsbegriff schließlich entsprach durchaus dem, mit dem die sozial-liberale Koalition in den 60er und 70er Jahren ihre Bildungsreformen einleitete, um Arbeiterkindern bessere Bildungschancen zu verschaffen.

Hitler: *"Ein Bauernjunge kann weit mehr Talente besitzen als das Kind von Eltern aus einer seit vielen Generationen gehobenen Lebensstellung, wenn er auch im allgemeinen Wissen dem Bürgerkind nachsteht. Dessen größeres Wissen hat aber an sich mit größerem oder geringerem Talent gar nichts zu tun, sondern wurzelt in der wesentlich größeren Fülle von Eindrücken, die das Kind infolge seiner vielseitigeren Erziehung und reicheren Lebensumgebung ununterbrochen erhält. Würde der talentierte Bauernknabe von klein auf ebenfalls in solcher Umgebung herangewachsen sein, so wäre seine geistige Leistungsfähigkeit eine ganz andere."*¹³

Autor: Alle diese pädagogischen Beobachtungen sind nicht typisch nationalsozialistisch, sind auch nicht Hitlers Erfindungen; er fand sie vor und griff sie nur auf. Diese Einzelheiten wurden später insofern wichtig, als man sich darauf berufen konnte, wenn man bestimmte pädagogische Vorhaben durchsetzen oder verteidigen wollte. Nahezu jede pädagogische Veröffentlichung im Dritten Reich legitimierte sich zunächst einmal mit Hitler-Zitaten. So diente zum Beispiel Hitlers Satz, daß Jugend von Jugend geführt werden müsse, dem Reichsjugendführer der HJ, Baldur von Schirach, dazu, die außerschulische Erziehung in der Hitlerjugend zu monopolisieren und

¹¹ ebenda S. 465

¹² ebenda S. 496

¹³ ebenda S. 477

Erziehungsansprüche anderer Naziorganisationen abzuwehren. Neu für die damalige Erziehungsdiskussion war der Zusammenhang, in dem Hitler diese pädagogischen Einzelheiten sah.

Sprecherin: Die pädagogischen Aussagen stehen nicht zufällig im umfangreichen Kapitel über den Staat, und der kommende völkische Staat hat nach Hitler vor allem eine Aufgabe: die Reinheit des Blutes und damit der Rasse wieder herzustellen. Ausführliche Erörterungen dazu stehen am Anfang des Erziehungskapitels. Der völkische Staat habe die Rasse in den Mittelpunkt des allgemeinen Lebens zu setzen.

Hitler: *"Er hat für ihre Reinerhaltung zu sorgen. Er hat das Kind zum kostbarsten Gut eines Volkes zu erklären. Er muß dafür Sorge tragen, daß nur, wer gesund ist, Kinder zeugt; daß es nur eine Schande gibt: bei eigener Krankheit und eigenen Mängeln dennoch Kinder in die Welt zu setzen, doch eine höchste Ehre: darauf zu verzichten. Umgekehrt aber muß es als verwerflich gelten: Gesunde Kinder der Nation vorzuenthalten. Der Staat muß dabei als Wahrer einer Tausendjährigen Zukunft auftreten, der gegenüber der Wunsch und die Eigensucht des Einzelnen als Nichts erscheinen und sich zu beugen haben. Er hat die modernsten ärztlichen Hilfsmittel in den Dienst dieser Erkenntnis zu stellen. Er hat, was irgendwie ersichtlich krank und erblich belastet und damit weiter belastend ist, zeugungsunfähig zu erklären und dies praktisch auch durchzusetzen. Er hat umgekehrt dafür zu sorgen, daß die Fruchtbarkeit des gesunden Weibes nicht beschränkt wird durch die finanzielle Luderwirtschaft eines Staatsregiments, das den Kindersegen zu einem Fluch für die Eltern gestaltet Wer körperlich und geistig nicht gesund und würdig ist, darf sein Leid nicht im Körper seines Kindes verewigen. Der völkische Staat hat hier die ungeheuerste Erziehungsarbeit zu leisten."*¹⁴

¹⁴ ebenda S. 446 f.

Autor: Mit dieser biologistisch-rassistischen Zielsetzung wird der völkische Staat notwendigerweise zum Erziehungsstaat, und diese Wendung des Erziehungsbegriffes ist Hitlers Originalbeitrag zur Pädagogik. Erziehung ist nicht länger mehr ein auf Kinder und Jugendliche begrenztes Handeln, das deren Mündigkeit zum Ziel hat und dann überflüssig wird; so sah es die Pädagogik bis dahin. Nun wird der Erziehungsbegriff ausgeweitet auf alle Menschen, auf alle Erwachsenen, und zu einer vordringlichen Staatsaufgabe erklärt. Das ganze staatliche und gesellschaftliche Leben soll so organisiert sein, daß jedermann zu jeder Zeit und an jedem Ort in Hitlers Sinn erzogen wird. Die Unterschiede von Erziehung, Propaganda, Indoktrination verwischen sich. Jede öffentliche Einrichtung hat die gleiche Erziehungsaufgabe.

Sprecherin: Hitler im Jahre 1937 zu dieser totalitären Konsequenz:

Hitler: *"Wir können deshalb auch nicht zugeben, daß irgendein taugliches Mittel für diese Volksausbildung und Erziehung von dieser Gemeinschaftsverpflichtung ausgenommen werden könnte. Jugenderziehung - Jungvolk - Hitlernjugend - Arbeitsdienst - Partei - Wehrmacht, sie sind alle Einrichtungen dieser Erziehung und Ausbildung unseres Volkes. Das Buch, die Zeitung, der Vortrag, die Kunst, das Theater, der Film, sie sind alle Mittel dieser Volkserziehung."*¹⁵

Sprecherin: Hubert Steinhaus stellt in seinem Buch "Hitlers pädagogische Maximen" fest:

Steinhaus: *"Der Begriff 'Erziehung' ist damit zu einem Synonym für alle staatlichen und parteiamtlichen Maßnahmen geworden, mit denen der*

¹⁵ ebenda S. 477

Nationalsozialismus die Deutschen aller Altersschichten und Berufsgruppen zu einer Masse mit einheitlicher Gesinnung verschmelzen will. Propaganda, Kasernenhofdrill, Schulungslager, Rechtsverordnungen, Terror und Unterdrückungsmaßnahmen waren unvermeidbare gleichsinnige Aktionen, die mit dem ursprünglichen pädagogischen Erziehungsbegriff, seiner Phasenspezifik und Selbstaufhebungstendenz nichts mehr gemein haben. Selbst dort, wo die obigen Akte noch eine pädagogische Dimension haben, zielt der politische Erziehungsbegriff auf die Ausmerzungen eben dieser Dimension: Schule und Jugendgruppe werden umfunktioniert. Der Staat erwartet von ihnen nun nicht mehr, daß sie Erziehungsbedürftige zu Erzogenen fördern, sondern Gesinnungsgenossen hervorbringen Ohne Zimperlichkeit meldet nun jedermann seinen pädagogischen Anspruch an: Der Führer, die Partei, die SA, die Arbeitsfront, das Militär; eine Inflation von Erziehern bricht aus."¹⁶

Autor: Dieses Denken hat zwei wichtige Konsequenzen: Einmal folgt daraus, daß im Erziehungsstaat alle Bürger lebenslang für unmündig erklärt werden. Da andererseits aber das Hauptziel die Reinhaltung der Rasse ist, können Andersrassige nicht erzogen, sondern nur ausgebürgert werden. Die mörderischen Konsequenzen daraus wurden erst im Krieg gezogen, dann aber nicht mit pädagogischen Begründungen - die Massenmorde wurden als notwendige Kriegshandlungen ausgegeben.

Sprecherin: Für die Friedensjahre des Dritten Reiches bleibt jedoch die Frage, wie weit sich Hitlers pädagogische Vorstellungen in der Realität des NS-Alltags durchgesetzt haben. War Erziehung im Dritten Reich eine konsequente Inszenierung nach Hitlers pädagogischem Drehbuch?

¹⁶ H. Steinhaus: Hitlers pädagogische Maximen. Frankfurt 1981, S. 50

Autor: Da dürften erhebliche Vorbehalte angebracht sein. Bei Ausbruch des Krieges waren zum Beispiel erst zwei Drittel der Jugendlichen in der HJ erfaßt, es gab viele Möglichkeiten, sich ihr zu entziehen.

Sprecherin: Arno Köhne kommt in seinem Buch "Jugend im Dritten Reich" zu dem Ergebnis:

Köhne: *"Aufs Ganze gesehen erwies sich die Ambition, über die HJ die Gesamtheit der Jugend zu organisieren und im NS-Sinne zu sozialisieren, als pädagogisch unrealistisch."*¹⁷

Sprecherin: Wenn man bis in jedes Dorf jeden Jugendlichen in der HJ erfassen wollte, dann mußte das die Organisation überfordern und setzte eine Zahl von Führern voraus, die einfach nicht zur Verfügung stand - im Kriege schon gar nicht mehr.

Autor: Außerdem ging die anfängliche Begeisterung bereits Ende der 30er Jahre deutlich zurück. Der HJ-Dienst wurde zunehmend als langweilig empfunden, das ständig wiederholte militärische Zeremoniell wurde für viele zu einer mehr oder weniger lästigen Routine.

Sprecherin: Dazu noch einmal Arno Köhne:

Köhne: *"Wer bis zur Einführung der HJ keine Möglichkeit gehabt hatte, 'aus dem Haus zu kommen', Sport zu treiben, an Fahrten und Lagern teilzunehmen, der empfand den HJ-Dienst gewiß positiver als der Gleichaltrige, dem solche Aktivitäten nichts Neues waren, der sie vor dem Verbot durch den NS-Staat in freien Jugendgruppen längst weniger reglementiert hatte wahrnehmen können."*

¹⁷ A. Köhne: Jugend im Dritten Reich. Düsseldorf 1982, S. 131

*Wer aus einem 'national' oder nationalsozialistisch eingestellten Elternhaus kam, geriet durch Teilnahme an der HJ-Erziehung möglicherweise in kleine Reibereien mit häuslichen Anforderungen, jedoch nicht in Normenkonflikte; anders war es bei jenem Jugendlichen, der aus einer Familie kam, die durch die Arbeiterbewegung oder durch konfessionell motivierte Ablehnung des NS (Nationalsozialismus) geprägt war. Auch hier hat es sicherlich in Einzelfällen die Entscheidung des Jugendlichen gegen die Herkunftsnormen und damit gegen die Eltern gegeben; aber häufiger war wohl eine Verhaltensweise, die der HJ nur das zubilligte, was sich nicht vermeiden ließ, nämlich passive Hinnahme, und die womöglich eine alternative Form jugendlicher Gesellung suchte, zumal die Altersgenossen oft aus demselben, NS-resistenten Milieu kamen."*¹⁸

Sprecherin: Unter dem Eindruck der furchtbaren Verbrechen des Naziregimes hielt sich nach dem Kriege lange die Vorstellung, das Dritte Reich sei in dem Sinne ein totalitärer Staat gewesen, daß es die Menschen lückenlos kontrollierte und einen in sich einheitlichen, auf bestimmte Ziele gerichteten Willen hervorgebracht habe.

Autor: Dieses Bild ist aber nur zum Teil richtig. Der Nationalsozialismus war keine politische Partei im üblichen Sinne, sondern eine Bewegung, die in sich viele Widersprüche enthielt und deren einziges Ziel zunächst einmal die Erringung der Macht war. Danach kam es zunächst darauf an, die eroberte Macht zu sichern. Nach welchen programmatischen Gesichtspunkten Staat und Gesellschaft zu gestalten seien, blieb weitgehend offen.

Sprecherin: Hitler selbst hatte es so gesagt:

¹⁸ ebenda S. 140

Hitler: *"Der Nationalsozialismus ist eine Weltanschauung und kein Programm. Jetzt kommt es nur darauf an, die Macht zu erobern - dann werden wir weitersehen."*¹⁹

Sprecherin: Und Baldur von Schirach erinnerte sich:

v. Schirach: *"Von den führenden Männern der Partei, die ich kannte, legte jeder das Parteiprogramm anders aus - Gregor Strasser sozialistisch, Alfred Rosenberg mythisch, Hermann Göring und einige andere sogar in gewissem Sinne christlich. Die einen wollten das 'Dritte Reich' als Bundesstaat, die anderen straff zentralistisch. Die einen schworen auf Preußen, die anderen auf die Vielfalt der deutschen Stämme. So hatte praktisch jeder führende Nationalsozialist seinen eigenen Nationalsozialismus."*²⁰

Autor: Angesichts solcher widersprüchlicher Vorstellungen war es die Hauptaufgabe der Nazi-Ideologie, einen Feind zu definieren, gegen den die Bewegung Geschlossenheit vortäuschen konnte. Dieser Feind war bekanntlich das Judentum und das, was mit ihm in Zusammenhang gebracht wurde: Sozialismus, Liberalismus und Parlamentarismus.

Sprecherin: Da die Ideologie nach der Machtergreifung wegen ihrer Vieldeutigkeit wenig hergab für positive Gestaltungen von Staat und Gesellschaft, entstand das für das Dritte Reich typische Kompetenzgerangel. Die staatliche Verwaltung auf der einen Seite und die Organe der Partei auf der anderen Seite stritten unentwegt gegeneinander und untereinander um Machtzuwachs und Zuständigkeiten. Hitler konnte dies nur recht sein, denn es stärkte seine Sonderstellung als oberster Führer, der diesem Gerangel enthoben war und ab und an mit letztem Machtwort eingriff. Dieser ständige Machtkampf,

¹⁹ B. v. Schirach: Ich glaubte an Hitler. Hamburg 1967, S. 87

der auch während des Krieges anhielt, diente den einzelnen Repräsentanten des Regimes zur Eroberung ihrer persönlichen Macht, die das sogenannte "Führerprinzip" garantierte: Verantwortlichkeit gab es nur nach oben, nicht nach unten. Die Führer wurden nicht gewählt, sondern eingesetzt, und hatten solange bestimmte Kompetenzen, wie sie nicht von oben eingeschränkt wurden.

Autor: Ein "Dauerbrenner" in diesem Kompetenzgerangel war der Streit zwischen der HJ-Führung, dem von Rust geleiteten Erziehungsministerium und dem NS-Lehrerbund. Baldur von Schirach, der Reichsjugendführer, versuchte noch während des Krieges die "Einheitlichkeit" der NS-Erziehung dadurch herzustellen, daß er auch Einfluß auf das Schulwesen gewann. Er träumte davon, die Reichsjugendführung und das Erziehungsministerium in seiner Hand zu vereinen. Ein einheitlicher Erzieherberuf schwebte ihm vor: Der "neue Erzieher" sollte in jungen Jahren als HJ-Führer tätig sein, dann als Lehrer und im Alter möglicherweise in anderen Führungspositionen.

Sprecherin: Vor seinen in Weimar versammelten Unterführern sagte von Schirach im Jahre 1938:

v. Schirach: *"Wir glauben an die Sendung des nationalsozialistischen Jugendführers. Wir glauben, daß eine unaufhaltsame Entwicklung dahin treibt, daß der Erzieher der Zukunft während der verschiedenen Stationen seines Lebens und Dienstes auch verschiedene erzieherische Funktionen ausüben wird. So sehen wir ihn zunächst als Jugendführer, der durch jährliche Übungen sich für seine spätere Panktion als Volksschullehrer vorbereitet. Wir sehen ihn dann in diesem Amte, wie er als Jugendführer und durch Dienst und Rang mit der Jugend verbundener Nationalsozialist in dem gleichen Geiste unterrichtet, in dem er bisher geführt hat. Wir sehen ihn dann nach einigen Jahren auf der*

²⁰ ebenda

*weiteren Wanderschaft wieder im aktiven Dienst der Jugendführung, aber diesmal mit höherer Verantwortung. Dann als Erzieher auf einer Adolf-Hitler-Schule, später in einer deutschen Schule des Auslandes, dann im Grenz- und Auslandsamt der Reichsjugendführung oder im Amt für weltanschauliche Schulung. Vielleicht begegnen wir diesem Mann später auf einem Lehrstuhl der Akademie für Jugendführung, es kann aber auch ebenso gut sein, daß wir ihn als Gauschulungsleiter in unserer Partei wiedertreffen oder als aktiven Führer in der SA oder SS."*²¹

Sprecherin: Die ständigen Einmischungen der HJ in die Schule auf oberster wie auf lokaler Ebene hatten Folgen. So schreibt Michael Wortmann in seiner Schirach-Biographie:

Wortmann: *"Die unablässigen Verunglimpfungen der Lehrer hatten zu einem rapiden Rückgang an jungen Pädagogen geführt. Die schlechte Besoldung und die steigenden Geburten taten ein übriges, um den Lehrermangel zu einer drohenden 'Katastrophe' werden zu lassen Die von Schirach angestrebte Revolution der nationalsozialistischen Erziehung führte am Vorabend des Weltkrieges zum vollständigen Chaos. Die Fronten zwischen Rust-Ministerium, NS-Lehrerbund und Reichsjugendführung waren vollkommen verhärtet. Erbittert wurde um Rechte, Kompetenzen und Einfluß gerungen, die 'Einheit der Erziehung' war ferner denn je."*²²

Sprecherin: Ein Beamter der Schulverwaltung beklagte sich:

Beamter: *"(Viele Schüler sind) durch das Nebeneinander und Gegeneinander der HJ und Schule in innere Spannungen, in einen Konflikt der Pflichten geraten. Da von HJ-Führern darauf hingewiesen wird, daß die HJ der Schule*

²¹ Zit. n. M. Wortmann: Baldur von Schirach. Köln 1982, S. 170

*vorgehe und daß auf Kenntnisse und Schulprüfungen heute keinen Wert mehr gelegt würde, vernachlässigten sie naturgemäß die zweitrangige Schule. Aus alledem ergibt sich, daß die Schüler von der Hitlerjugend in einem Maße beansprucht werden, daß sie die in 'Erziehung und Unterricht' vorgesehenen Anforderungen der Schule nicht erfüllen können, oder daß ihnen die Schularbeit so verleidet wird, daß sie die Forderungen aus einer inneren Ablehnung heraus gar nicht mehr ernstlich erfüllen wollen.'*²³

Sprecherin: Ende der 30er Jahre waren die Schulleistungen derart abgesunken, daß die Wirtschaft Alarm schlug. Spätestens jetzt zeigte sich, daß es ein in sich schlüssiges Konzept von nationalsozialistischer Erziehung nicht gab. Richtschnur war zwar, was Hitler dazu gesagt hatte, aber Hitlers Äußerungen gaben allenfalls so etwas wie allgemeine Hinweise für die Gestaltung der pädagogischen Praxis, so daß viele sich auf ihn berufen, aber durchaus Unterschiedliches damit meinen konnten.

Autor: So leidenschaftlich Hitler seinen Rassismus auch vertreten mochte, mangels wissenschaftlicher Grundlagen ließ sich in der Schule wenig damit anfangen. Wie und was sollte man darüber unterrichten? Das schulische Unterrichten hat ja seine eigene Logik, man braucht Stoffe und Gegenstände, die in einer bestimmten planmäßigen Reihenfolge durchgearbeitet werden. Die ideologische Funktion des Rassismus war, ein Feindbild zum Zwecke des eigenen Wir-Bewußtseins zu definieren, aber das ließ sich nicht unterrichten. Fanatische Nazi-Lehrer mochten - ihrem Vorbild Hitler nacheifernd - über die jüdische Weltverschwörung agitieren, aber dies im Geschichtsunterricht als Thema der bisherigen menschlichen Geschichte nachzuweisen, war nicht möglich; denn selbst unter dem Druck der nationalsozialistischen Ideologie setzte der Schulunterricht die Einhaltung gewisser Regeln des Denkens und

²² M. Wortmann, a.a.O. S. 169

Argumentierens voraus. Sonst wäre aus dem Unterricht geworden, was Melitta Maschmann, eine Mitarbeiterin in der Reichsjugendführung, über die Heimabende berichtet:

Melitta Maschmann: *"Die Heimabende waren von einer fatalen Inhaltslosigkeit. Die Zeit wurde mit dem Einkassieren der Beiträge, mit dem Führen unzähliger Listen und dem Einpauken von Liedertexten totgeschlagen, über deren sprachliche Dürftigkeit ich trotz redlicher Mühe nicht hinwegsehen konnte. Aussprachen über politische Texte - etwa aus 'Mein Kampf' - endeten schnell in allgemeinem Verstummen."*²⁴

Autor: Nicht wenige Lehrer versuchten, ihren Unterricht von der Sache her weiterzumachen, und gaben nebenbei die erwünschten ideologischen Sprüche zum besten, wobei zumindest die intelligenteren Schüler den Charakter solcher Pflichtübungen durchschauen konnten. Die sogenannte "Rassenhygiene", an der Hitler so sehr gelegen war, ließ sich natürlich ebenfalls zur Agitation und zur Drohung gegen das eigene Volk benutzen, aber sobald man sie pädagogisch umzusetzen versuchte, ging es dabei in erster Linie um Körper- und Sexualhygiene und um Reflexionen zur Partnerwahl. Und die Vision vom "Heranzüchten kerngesunder Körper" realisierte sich in einer Vermehrung des Sportunterrichts, aber in der HJ reduzierte sich die Körpererziehung je länger je mehr aufs Marschieren und Exerzieren.

Sprecherin: Was die Erwachsenen angeht, so hielten sich die Möglichkeiten des Erziehungsstaates auch hier in Grenzen. Im Zentrum ihres Lebens stand nicht die SA, die ohnehin weitgehend zu einem männerbündlerischen Kameradschaftsverein verkam, sondern die Erwerbsarbeit und die Sicherung der materiellen Existenz. Auch im Dritten Reich galt der kapitalistische Grundsatz

²³ ebenda, S. 169 u. 173

weiter, daß für möglichst wenig Lohn möglichst viel produziert werden sollte. Die Erwerbsarbeit hatte also ihre eigenen Gesetze, man konnte sie zwar mit politischen Appellen anheizen und mit Nazi-Symbolen umstellen, die Arbeiterschaft als "Gefolgschaft" bezeichnen und den Hitler-Gruß verordnen, aber die Arbeit sozialisierte die Menschen nicht von diesen Symbolen her. Die Wehrmacht entsprach zwar Hitlers Vorstellungen von Körperertüchtigung, aber seine rassistischen Ideen fanden auch hier wenig Raum. Es ging in erster Linie um die Regeln und Gesetze des "soldatischen Handwerks".

Autor: Die Erzieher schließlich, die 1933 zur Verfügung standen, waren nur in einer Minderheit überzeugte Nationalsozialisten. Und wenn sie es waren, dann konnte das Verschiedenes bedeuten. Fanatische Hysteriker wie Hitler waren sie selten, Opportunisten schon eher, viele waren einfach rechte Nationalisten, die von einem neuen Großdeutschland träumten, wohl glaubten, daß die Juden zu viel Einfluß hätten, aber mit Hitlers fanatischem Rassismus mochten sich doch die wenigsten identifizieren. Zudem hat das pädagogische Handwerk seine eigenen Gesetze. Man konnte zum Beispiel nicht Kinder erziehen, ohne Rücksicht auf ihre Individualität zu nehmen.

Sprecherin: Besonders unangenehm konnten allerdings fanatische Nazi-Lehrer deshalb werden, weil sie Schüler und Kollegen unter Druck setzten und denunzierten und überhaupt ein Klima von Verunsicherung verbreiteten. Vor allem körperlich schwache Schüler und natürlich die jüdischen Schüler, solange sie noch auf deutschen Schulen sein konnten, waren ihren - nicht selten sadistischen - Quälereien ausgesetzt. Aber die Verhältnisse waren in den einzelnen Schulen offensichtlich sehr verschieden, wie Erinnerungen aus der damaligen Schulzeit bezeugen. So berichtet der Schriftsteller Peter Hacks:

²⁴ M. Maschmann: Fazit. Mein Weg in der Hitlerjugend. Stuttgart 1970, S. 17

Hacks: *"Ich stimme denen bei, die sagen, daß die Schulen der Nazizeit nicht durch und durch hitleristisch waren. Die Nazis betrachteten ihre Denkart zu Recht als eine Fortsetzung der bürgerlichen Denkart, und sie hatten keinen Grund, die Lehrerschaft auszuwechseln. Für die Einführung des eigentümlichen Blödsinns, den sie sich ausgedacht hatten, reichten ihre zwölf Jahre nicht hin. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß die billigen Oberschulen dem faschistischen Turner- und Mördergeist hilfloser ausgeliefert waren als die teureren. Der Zufall der Kriegswirren brachte mich später auf eine jener Schulen, auf die die Bourgeoisie ihre Kinder zu schicken pflegte, und dort wurde eigentlich kaum etwas anderes gelehrt als in der Weimarer Zeit oder in der BRD auch."*²⁵

Sprecherin: Ähnlich erinnert sich auch der Politiker Richard von Weizsäcker:

v. Weissäcker: *"Unsere Lehrer stammten überwiegend aus der Vor-Hitler-Zeit und hatten mit der neuen Ideologie und Praxis wenig im Sinn. Beim Abitur wurden alle Schüler im Pflichtfach Biologie geprüft. Denn im Dritten Reich galt eine Rassenlehre besonders viel und sollte den Schülern im Biologieunterricht vermittelt werden. Ich erinnere mich deutlich daran, daß unser Biologielehrer mit uns Schülern diese Prüfung vorher besprach. Er erklärte uns, daß er von der nationalsozialistischen Rassentheorie nichts hielt, daß er uns aber einige Fragen aus diesem Gebiet stellen müsse. Er gab uns die Richtung zu verstehen, in der wir antworten sollten, um bei der Prüfungskommission nicht aufzufallen."*²⁶

Sprecherin: Bleibt die nationalsozialistische Lagererziehung. In der geschlossenen Gesellschaft des Lagerlebens - des Landjahrs für Jugendliche, des

²⁵ Zit. n. G. Platner (Hg): Schule im Dritten Reich-Erziehung zum Tod? München 1983, S. 28 f.

²⁶ ebenda S. 44

Arbeitsdienstes, der Vielzahl von Schulungslagern - hofften die Nazis eine dauerhafte Charaktererziehung in ihrem Sinne fundieren zu können. Aber das funktionierte nur während der Lagerzeit - sei es aus Überzeugung, sei es aus bloß äußerer Anpassung; das Lager mit seiner armseligen Reduktion sozialer und emotionaler Möglichkeiten erzog nur für das Lagerleben, nicht für die komplexe Welt draußen. Erzieher zum Beispiel, die über Jahre in Landjahrlagern tätig waren, wurden dabei vielleicht auch Nationalsozialisten, aber vor allem weltfremd und hatten große Schwierigkeiten, danach wieder im komplexen Alltag Fuß zu fassen.

Autor: Wir tun gut daran, das Dritte Reich zu entmystifizieren. Es hatte zwei Gesichter, ein symbolisches und ein tatsächliches. Vorgeführt wird uns heute in den Medien vor allem das symbolische, die hysterischen oder banalen öffentlichen Auftritte seiner Repräsentanten, die kalkuliert inszenierten Massenversammlungen, der Blut- und Fahnenkult, die miserable Lyrik der Blut- und Bodenverse. Aber dies alles prägte nicht den Alltag, sondern begleitete ihn nur und wurde schon damals von vielen Zeitgenossen als lästig oder lächerlich empfunden. Das tatsächliche Gesicht des Dritten Reiches wurde durch immanente Sachzwänge bestimmt, durch wirtschaftliche vor allem, aber auch durch pädagogische. Die meisten Menschen waren mit der wirtschaftlichen Sicherung ihrer Familien mehr als beschäftigt, ihren Kindern wünschten sie eine gerade in diesem Sinne bessere Zukunft, wenn dafür die Mitarbeit in der HJ nötig war, mußte man das eben in Kauf nehmen. Ein Erziehungsstaat im Sinne Hitlers ist das Dritte Reich pädagogisch nicht gewesen, wohl aber, insofern es zum Polizeistaat wurde. Die Furcht, zum Staatsfeind zu werden, wirkte sicher "erzieherisch", aber eher in Richtung auf ein entsprechend angepaßtes Verhalten in der Öffentlichkeit, kaum in Richtung auf jene Charaktererziehung, die Hitler sich wünschte. Nicht weil die Menschen nationalsozialistisch erzogen worden waren, brach der zweite Weltkrieg aus - kaum einer jubelte, nicht einmal die

Reichsjugendführung -, sondern weil Hitler ihnen den Krieg aufzwang und damit Loyalität erpreßte durch die scheinbare Notwendigkeit der Landesverteidigung. Die politische Kriminalität der Hitler, Himmler, Heydrich, die uns bis heute eine sachliche Beurteilung jener Zeit so schwer macht, bedurfte des Krieges, in Friedenszeiten hätte sie sich wahrscheinlich nicht in dieser tödlichen Konsequenz entfalten können.

© **Hermann Giesecke**