



**Hermann Giesecke:**

# **Funkmanuskripte**

**Band 3 (1985 – 1987)**

Göttingen 2002

Zum [Verzeichnis aller Bände](#)

Zur [Homepage](#)

---

## **Inhalt**

Zu dieser Edition: .....	2
<b>F 10. Erziehung im Nationalsozialismus (Politische Bücher) (1985).....</b>	<b>3</b>
<b>F 11. Politische Bildung und politische Wirklichkeit (1985).....</b>	<b>10</b>
<b>F 12. Die sanfte Kulturrevolution (1985) .....</b>	<b>21</b>
<b>F 13. Themen der Wahlzeit: Bildung (1987).....</b>	<b>51</b>
<b>F 14. Die Deutschen und die Alliierten (1987) .....</b>	<b>64</b>

## 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 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 Druckverfahrens 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 Erstsending 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 wurden hier nur solche Texte, die nicht in weitgehend identischer Fassung anschließend gedruckt worden sind und sich deshalb in meinen "[Gesammelten Schriften](#)" finden.

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.**

Hermann Giesecke

© Hermann Giesecke

## **F 10. Erziehung im Nationalsozialismus (Politische Bücher) (1985)**

Gesendet vom Deutschlandfunk am 10.1.1985, 15.45-16.00

(Das Thema ist ausführlicher behandelt worden in: H. Giesecke: [Hitlers Pädagogen](#). 2. Aufl. Weinheim/München 1999. H.G.)

Seit geraumer Zeit ist der Nationalsozialismus, insbesondere auch die nationalsozialistische Erziehung, in den Medien fast zum Modethema geworden. Diese öffentliche Aufmerksamkeit kommt auch neuen wissenschaftlichen Publikationen zugute. Bringen sie wirklich noch Neues, oder wiederholen sie nur längst Bekanntes in neuer Verpackung?

Die Forschung hat in den letzten Jahren durchaus neue Entdeckungen gemacht beziehungsweise manche Akzente neu gesetzt. Ursache dafür ist nicht zuletzt ein Generationenwechsel. Diejenige Forschergeneration, die die nationalsozialistische Zeit als Erwachsene noch miterlebt hat, stand unter dem moralischen Druck der Verbrechen und neigte dazu, vom Bild eines totalen Staates auszugehen, der den Menschen zielgerichtet einen einheitlichen Willen aufzwang, dem sie kaum oder nur durch offenen Widerstand sich hätten entziehen können. Die jüngere Generation vermag dagegen unbefangener nach dem Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit, von symbolischer Selbstdarstellung und tatsächlichem Verhalten und danach zu fragen, wie die Menschen im Alltag wirklich gelebt haben und welche Probleme und Motive für ihr Handeln sie hatten.

Zu erklären ist heute ja nicht mehr, wie die kriminelle Führungsspitze ihre Untaten realisiert hat. Zu erklären ist aber immer noch, warum zum Beispiel die Hitlerbewegung zunächst so viel Zustimmung fand, durchaus auch von Bürgern, die sich nicht für Nationalsozialisten hielten. Warum ließen sich zum Beispiel so viele Mädchen für den BDM begeistern?

Dieser Frage ist Martin Klaus in seinem Buch "Mädchen im Dritten Reich" nachgegangen. Er hat 49 ehemalige BDM-Mädchen nach ihrer früheren

Einstellung zum "Bund Deutscher Mädchen" befragt und dabei durchweg positive Erinnerungen erhalten. Der BDM - so das Ergebnis - hat diesen Mädchen damals bei der Loslösung vom Elternhaus ein Stück subjektiv empfundener Identität angeboten. Aufgehoben in einer Gemeinschaft von Gleichaltrigen erlebte das Mädchen den BDM als eine Art von sozialer Heimat; der Glaube an den Führer, an seine Männer, seine Freunde und an die Ordnung, die er schuf, verschaffte ein scheinbar stabiles, wenn auch unpolitisches Weltbild, die weiblich-jugendlichen Ideale ließen sich ausdrücken und bestätigen, und die zahlreichen Einsatzmöglichkeiten verschafften das Gefühl des Gebrauchtwerdens für die eigenen Ideale. Dabei spielte übrigens die Perspektive der Mutterschaft eine untergeordnete Rolle, sie lag biographisch noch in weiter Ferne. Eher war das Leitbild ein jungendliches Moratorium, eine Art befristeten Aufschubs, der nicht durch das Ideal der Mutterschaft, sondern einer asexuellen Natürlichkeit bestimmt war.

Ausgehend von diesen noch heute weitgehend positiv besetzten Erinnerungen untersucht Martin Klaus nun die Entwicklung des BDM, seine Programmatik und seine Funktion im nationalsozialistischen Herrschaftssystem. Er kommt zu dem Ergebnis, daß der BDM in Wahrheit lediglich "Scheinidentitäten" angeboten habe; denn das Ergebnis dieser Art von Identitätsbildung sei die Ausblendung der eigenen Person gewesen. Je mehr sich die Mädchen mit dem BDM identifizierten, umso weniger lernten sie, mit ihrem Körper, mit ihren Gefühlen und sozialen Beziehungen bewußt umzugehen - von politischer Bewußtheit ganz zu schweigen, die ganz überwiegend kein Motiv für den Beitritt zum BDM war und von dieser Organisation auch nicht angestrebt wurde. Vielmehr ging es hier um die politische Ausbeutung eines unpolitischen Begeisterungspotentials.

Gemessen an dem heute üblichen, recht individualistischen Maßstab der Ich-Identität ist die Deutung, es habe sich damals nur um "Scheinidentitäten" gehandelt, sicher richtig. Die Frage ist aber, ob dieser Begriff von Identität auf

die damalige Zeit überhaupt sinnvoll angewendet werden kann. Der Maßstab für das, was "gelungene Identität" heißen könnte, ist nicht zeitlos gültig, sondern ein historisch relativer. Deshalb muß man auch fragen, was das Identitätsangebot des BDM eigentlich unterschied von der bisherigen bürgerlich-kleinbürgerlichen Mädchenerziehung. Dann erscheinen die Ergebnisse des Buches von Klaus noch einmal in einem neuen Licht. Da wurde zum Beispiel den Mädchen gewährt, was vorher im wesentlichen den Jungen vorbehalten war: Ein Moratorium, ausgefüllt mit dem Gemeinschaftsleben unter Gleichaltrigen; ferner wurde den Mädchen auf diese Weise wie den Jungen die Ablösung vom Elternhaus durch das Angebot einer außerfamiliären, öffentlichen Rolle erleichtert. Die auf das Individuum konzentrierte Erwartung der Ichidentität oder gar moderne Vorstellungen von Frauenemanzipation hätten jene Mädchengeneration zweifellos überfordert. In der damaligen historischen Situation wurden Individualität und Subjektivität von vielen eben nicht als Zeichen von persönlicher Freiheit empfunden.

So wurde es denn auch weitgehend als selbstverständlich angesehen, daß an der Spitze der gesamten Jugendorganisation, also auch des BDM, ein Mann stand. Reichsjugendführer von 1933 bis 1940 war Baldur von Schirach. Über ihn hat Michael Wortmann eine biographische Studie vorgelegt, die zugleich die Entwicklung der "Hitlerjugend" aus der Perspektive ihrer höchsten Führungsspitze beschreibt. Wortmann charakterisiert Schirach auf dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte als einen widersprüchlichen Menschen, dem es nicht gelang, eine eigene Persönlichkeit zu entwickeln. Er kompensierte diesen Mangel durch Stilisierungen von zur Schau gestelltem Heroismus einerseits und weichem, femininem Ästhetentum andererseits, von angestrenzter Askese und Hang zu Genuß und Verschwendung. Er gewann schließlich eine Art von Ersatzidentität durch die Begegnung und kritiklose Identifizierung mit Hitler, für den er zunächst mit dem nationalsozialistischen Studentenbund die Studentenschaft eroberte, um dann als Reichsjugendführer die HJ aufzubauen

und zu organisieren. In den Jahren vor dem Krieg gelang es Schirach, sich in dem für den Nazistaat typischen Kompetenzgerangel so weit durchzusetzen, daß er den Monopolanspruch der HJ auf die außerschulische Erziehung sichern konnte. Aber seine Pläne gingen weiter. Er wollte einen neuen nationalsozialistischen Erziehertyp schaffen, in dessen Person Jugendführer und Lehrer zu einem einheitlichen Bild verschmolzen, und zu diesem Zweck versuchte er bis in die Kriegsjahre hinein das Erziehungsministerium und die Reichsjugendführung in seiner Hand zu vereinigen. Damit scheiterte er jedoch. Hitler schickte ihn 1940 als Gauleiter nach Wien, überließ ihm aber weiterhin die Richtlinienkompetenz für die HJ, deren organisatorische Leitung Artur Axmann übernahm. Nun begann die persönliche Entfremdung von Hitler, die ihren Höhepunkt erreichte, als Schirachs Frau 1943 auf dem Obersalzberg vor Hitler die Judendeportationen zur Sprache brachte. Bei Kriegsende versteckte er sich zunächst unter falschem Namen, stellte sich aber dann den Amerikanern, um im Nürnberger Prozeß - nicht ohne die ihm eigentümliche Stilisierung - die persönliche Verantwortung für die HJ zu übernehmen und zu verhindern, daß sie als verbrecherische Organisation eingestuft wurde, was ja eine Kriminalisierung aller seiner Unterführer zur Folge gehabt hätte. Unter dem Eindruck der Verbrechen an den Juden und anderen Volksgruppen, von denen er angeblich bis 1943 nichts gewußt habe - die Nürnberger Richter konnten ihm das nicht widerlegen - hatte er vor dem Prozeß den Amerikanern vorgeschlagen, alle höheren HJ-Führer im KZ Buchenwald zu internieren und umzuerziehen. Zugute gehalten wurde ihm unter anderem, daß er mit Entrüstung der HJ verboten hatte, sich an der von Goebbels inszenierten "Reichskristallnacht" zu beteiligen.

Trotz aller Bemühungen war es Schirach nicht gelungen, im Sinne seines nationalsozialistischen Erziehungsideals entscheidenden Einfluß auf die Schule zu gewinnen. Der Druck der HJ führte lediglich dazu, daß Ende der 30er Jahre die Schulleistungen derart zurückgingen, daß Schulverwaltung und Wirtschaft

Alarm schlugen. Wie wirkte sich nun in der Schule die nationalsozialistische Ideologie aus? Lehrbücher und Richtlinien geben da nur begrenzt Auskunft, weil sie den Schulalltag zwar mitbestimmen, aber nicht im Einzelnen ausfüllen. So hatten eine Kasseler Realschulabgangsklasse und ihr Lehrer Geert Platner die Idee, ehemalige Schüler, die heute als Prominente im politischen und kulturellen Leben tätig sind, über Rassismus und Militarismus in ihrer Schulzeit zu befragen: Das Ergebnis ist unter dem Titel "Schule im Dritten Reich - Erziehung, zum Tod?" im Deutschen Taschenbuch-Verlag erschienen. Das Buch gibt ein differenziertes Bild. Die These Heinrich Bölls, daß die Schule im Dritten Reich eine Erziehung zum Tode betrieben habe, wird in den Erinnerungen nur zum Teil bestätigt. Offensichtlich war die Lage von Schule zu Schule verschieden. Wieweit die nationalsozialistische Agitation zum Zuge kommen konnte, hing unter anderem ab von der Homogenität des Lehrkörpers, aber auch von der Zusammensetzung der Schüler. Gymnasien, die überwiegend vom Bildungs- und Besitzbürgertum besucht wurden, scheinen sich im wesentlichen auf den fachorientierten Unterricht konzentriert und Militarismus und Rassismus eher zurückhaltend behandelt zu haben. Besonders eindrucksvoll sind die Berichte heute in Israel lebender ehemaliger Schüler, die über den in ihrer Schulzeit erfahrenen Antisemitismus schreiben.

Die heute Prominenten haben früher im allgemeinen ein Gymnasium besucht. Aber wie stand es mit der Volksschule, die ja anders als das Gymnasium kaum über eine Tradition von Bildungsgütern verfügte, allenfalls über ein pädagogisches Ethos, das an der Individualität des Kindes orientiert war? Auf diese Frage gibt eine Dokumentation Auskunft, die unter dem Titel "Heil Hitler, Herr Lehrer!" im Rowohlt Verlag erschienen ist und in Anlehnung an eine Ausstellung den Alltag der Berliner Volksschule von 1933 bis 1945 einzufangen sucht. In Texten, zahlreichen Fotos und Collagen ist hier ein eindrucksvolles Bild entstanden über das Leben in der Schule, in der Hitlerjugend, und in der Kinderlandverschickung. Wie die Nazis personalpolitisch und ideologisch

zugriffen, wie die HJ das Schulleben beeinflusste, wie der Krieg dann die Bemühungen aufs Überleben konzentrierte - dies alles wird anschaulich greifbar in den Berichten und Dokumenten. Deutlich wird vor allem auch, daß der Zugriff auf die Volksschule leichter war als bei den Oberschulen. Die autoritäre Stellung des Lehrers, die Prügelstrafe und den volkstümelnden Unterricht ließen die Nationalsozialisten unbehelligt, ihre Rassenkunde, Vererbungslehre und Verherrlichung des Militarismus paßten damit zu zusammen.

Der Erfinder dieses "eigentümlichen Blödsinns" - wie Peter Hacks die Spezialitäten der Naziideologie nannte - war Adolf Hitler. In seinem Buch "Hitlers pädagogische Maximen" versucht Hubert Steinhaus das pädagogische Weltbild des sogenannten "Führers" zu rekonstruieren. Sieht man Hitlers programmatisches Buch "Mein Kampf" im Ganzen - also nicht nur die im engeren Sinne pädagogischen Ausführungen dort - und vergleicht sie mit späteren Äußerungen zu Erziehungsfragen, dann ergibt sich eine in sich stimmige, unverändert gebliebene funktionalistische Erziehungstheorie, die aus den zugrundeliegenden weltanschaulichen Elementen des Rassismus, Sozialdarwinismus, Nationalismus und Militarismus resultiert, sich als deren logische Konsequenz erweist. Das Ziel ist der physisch leistungsfähige politische Kämpfer. Dieses Konzept ist insofern antipädagogisch, als es mit den traditionellen pädagogischen Werten der europäischen Überlieferung bricht. Es mißachtet das Eigenrecht und die Individualität des Kindes wie des Erwachsenen, indem es die Grenzen von Erziehung, Indoktrination und Manipulation verwischt und jeden ohne Rücksicht auf sein Alter zum Objekt sogenannter "Erziehung" macht, alle gleichsam der ständigen Beeinflussung durch den "Erziehungsstaat" unterwirft. Der diesem zugrundeliegende Haß und Zynismus ist nicht zufällig, sondern Ausdruck persönlicher Fehlstrukturen Hitlers, nämlich der Unfähigkeit, mit seinen Lebenszusammenhängen sich zu identifizieren, und des Wunsches, sich für gesellschaftliches Außenseitertum zu rächen. Steinhaus belegt seine These unter anderem durch eindrucksvolle



Interpretationen der Hitlerschen Sprache, welche die hinter dem Erziehungskonzept stehende Menschenverachtung entlarvt. Dieses Buch ist nicht nur wegen seines guten Stils zu empfehlen, sondern auch deshalb, weil der Autor seinen betrüblichen Gegenstand zum Anlaß nimmt für eine Fülle von grundsätzlichen Überlegungen zum Komplex Erziehung, Humanität und Bildung, die alle des Nachdenkens wert sind. Das gilt nicht zuletzt für die kritische Kommentierung von Ernst Jüngers Buch "Der Arbeiter", das er als "Mein Kampf für Gebildete" charakterisiert.

Bekanntlich konnte Hitlers Erziehungswahn nur teilweise realisiert werden. Es gab zu viele Menschen, die hätten umerzogen werden müssen, die Institutionen hatten ihr Eigengewicht, und seine Paladine an den Schaltstellen der Macht behinderten sich gegenseitig. Zudem fand Hitlers Menschenverachtung bald ein ergiebigeres Feld als die Erziehung: die Vorbereitung des Krieges.

## **F 11. Politische Bildung und politische Wirklichkeit (1985)**

Gesendet vom NDR 3 am 20.3.1985, 22.05-22.30

Wenn ich morgens die Zeitung lese, erfahre ich, worüber in unserem Land politisch gestritten wird. Ich nehme die unterschiedlichen Stellungnahmen der Parteien und Verbände zur Kenntnis und versuche herauszufinden, welche Wirklichkeit dabei eigentlich zur Debatte steht. Aber wie sehr ich mich auch bemühe, von den unterschiedlichen Meinungen abzusehen, die ich lese, und die Sache selbst herauszufinden, um die es geht, es will mir nicht recht gelingen. Gewiß: Meist sind bestimmte Tatsachen erkennbar, aber die ergeben für sich genommen keinen Sinn. Die Wirklichkeit, über die ich lese, ist das Handeln anderer Menschen. An diesem Handeln bin ich nicht beteiligt, aber ich muß davon ausgehen, daß seine Folgen mich treffen könnten. Daher rührt mein Interesse an Politik. Politisches Handeln ist aber anderen nur verständlich zu machen, wenn man es mit Meinungen und Begründungen, vielleicht auch mit Lügen kommentiert und interpretiert. Ein gutes Beispiel dafür war in jüngster Zeit das umstrittene Motto des Schlesiertreffens. Ein kleiner Slogan: "Vierzig Jahre Vertreibung - Schlesien bleibt unser" löste eine heftige Diskussion aus. Sie ging im Kern darum, von wem dieser Slogan wie interpretiert werden, und welche politischen Folgen dies im In- und Ausland haben könnte. Deuten ließ sich dieses Motto sowohl als aggressiver Anspruch wie auch als verinnerlichte Verbundenheit. Genau das aber war das Politische daran: Daß die Formulierung einen derart großen Interpretationsspielraum zuließ.

Offensichtlich gibt es gar keine politische Wirklichkeit ohne die Meinungen darüber, die Meinungen selbst sind ein wichtiges Stück dieser Wirklichkeit. Gäbe es nicht unterschiedliche politische Meinungen über eine Sache, so gäbe es auch diese Sache als eine politische nicht. Mit anderen Worten: Politische Wirklichkeit wird durch Interpretation hergestellt. Wenn zum Beispiel alle mit dem bestehenden System der Rentenversicherung einverstanden sind, ist die

Rentenversicherung auch kein politisches Thema, sondern ein administratives Regelsystem. Wenn alle Frauen mit ihren Lebensverhältnissen einverstanden wären, oder wenn die unzufriedenen ihre Unzufriedenheit zur Privatsache erklärten, die die Öffentlichkeit nichts angehe, gäbe es keine Frauenbewegung als politische Wirklichkeit. Politische Wirklichkeit ist also immer interessenbedingte Interpretation von Sachverhalten, und eine solche Interpretation wird dann politisch relevant, wenn sie öffentliche Aufmerksamkeit erregen kann, wenn sie also ein Mindestmaß an Macht erworben hat. Meine politische Selbstbildung bei der Zeitungslektüre besteht also darin, daß ich mich an der Interpretation der politischen Wirklichkeit beteilige.

Was ich hier beschreibe, ist die alltägliche Situation aller Bürger, die sich überhaupt für Politik interessieren: Sie versuchen, sich ein Bild zu machen von politischen Handlungsabläufen und eventuell selbst handelnd darauf zu reagieren, und sei es nur bei der nächsten Wahl.

Ist nun diese Wirklichkeit des politischen Handelns der politischen Bildung zugänglich, kann man politisches Interpretieren zum Beispiel in Schulen lernen? In der Tat könnte man es üben, aber dann müßte der Stoff des Unterrichts aus derartigen kontroversen Meinungen über Sachverhalte bestehen. Schulbücher wären eigentlich überflüssig, das Unterrichtsmaterial müßte mit jenem publizistischen Material identisch sein, das uns die Meinungen und Interpretationen ins Haus liefert, Unterrichtsmaterial wären also Zeitungen und entsprechende Funk- und Fernsehsendungen. Literatur verstehen lernt man durch das Lesen literarischer Werke, Politik verstehen lernt man durch Teilnahme an der politischen Publizistik. Die besten politischen Schulbuchautoren sind in diesem Sinne die guten politischen Publizisten in ihrer alltäglichen Arbeit.

Diese naheliegende Konsequenz hat die politische Bildung in den Schulen aber nie gezogen. Das liegt zum einen daran, daß die Kultusbehörden eifersüchtig auf

ihrem Recht bestehen, die Inhalte schulischen Lernens festzulegen, das Lehrmaterial zu kontrollieren und genehmigungspflichtig zu halten. Würde sie zulassen, daß die Schüler sich am allgemeinen Spiel des politischen Interpretierens beteiligten, so ginge diese Kontrolle verloren. Im Bündnis mit der Kultusbürokratie stehen die Lehrer, genauer: die Fachdidaktiker, insofern sie dem politischen Unterricht eine systematische Struktur geben wollen, ihn also auf schulische Weise gestalten wollen. Dabei haben sie ein unwiderlegbares Argument für sich: Wenn ich etwas systematisch lehren will, dann muß ich den Gegenstand zu einer objektivierten Sache machen, ich muß ihn mir entsprechend zurechtrücken. Wenn ich dagegen davon ausgehe, daß die unterschiedlichen Meinungen die Sache Politik erst konstituieren, kann ich nicht systematisch unterrichten. Aktuelles politisches Handeln zu interpretieren kann ich üben, aber nicht unterrichten. Unterrichten heißt, daß der Lehrer etwas weiß, was er den Schülern beibringen will. Beim Interpretieren politischer Handlungen und Konflikte stehen Lehrer und Schüler aber als Staatsbürger gleichrangig nebeneinander, das Ergebnis ist offen, die Deutung des Lehrers, also seine politische Meinung in diesem Falle, gilt nicht mehr als die seiner Schüler, so wenig, wie seine Stimme bei der Wahl mehr gelten würde. Hier wird ein Dilemma deutlich: Eine politische Bildung, die der Wirklichkeit des politischen Handelns möglichst nahekäme gerät in Konflikt mit der Schule als Stätte systematischen Unterrichts. Ein solcher Unterricht bildet aber die eigentliche politische Wirklichkeit nicht ab, sondern konstruiert eine eigene. Und je größer der didaktisch-konstruktive Ehrgeiz wird, umso eigen-sinniger wird die Wirklichkeit, die dabei produziert wird. Gerade am Beispiel des politischen Unterrichts läßt sich das anschaulich zeigen, weil das Fach noch keine lange Geschichte hat. Die ersten politisch-didaktischen Konzepte entstanden etwa Anfang der 60er Jahre. Sie wurden formuliert von Personen, die in Schulen oder außerschulischen Bildungseinrichtungen selbst politische Bildung betrieben. Diese Konzepte hielten sich noch eng an die politische Realität. Sie

konzentrierten sich auf die grundlegenden Widersprüche und Konflikte des innen- wie außenpolitischen Lebens, arbeiteten grundlegende Fragestellungen und Kategorien heraus, mit deren Hilfe sich die komplexe politische Realität erschließen lassen sollte. Später, etwa seit Anfang der 70er Jahre geriet die politische Didaktik an die Universität, mußte dort hoffähig werden und ihre politischen Wirklichkeitskonstrukte den Forderungen des Wissenschaftsbetriebes anpassen. Das Ergebnis ist beeindruckend: Die Richtlinien der Kultusminister für das Unterrichtsfach Politik haben sich im allgemeinen zu dicken Wälzern ausgewachsen, der Fachjargon ist nur noch Eingeweihten verständlich. Da wimmelt es von unterschiedlichen Sachebenen, die zu berücksichtigen seien, von Legitimationen, Operationalisierungen, Lernzielen, Qualifizierungen usw. Die Verfasser solcher Wälzer scheinen nicht ohne Mitleid mit dem Leser zu sein, denn sie versuchen, ihre komplizierten Konstrukte - die nicht die Komplexität des Politischen widerspiegeln, sondern der aufgebauchten didaktischen Eigenwelt - in der Regel durch graphische Darstellungen zu vereinfachen. Bedenkt man, daß der ganze Aufwand einem Fach gilt, das in der Regel nicht mehr als ein bis zwei Stunden pro Woche zur Verfügung hat, und bedenkt man weiter, daß die politische Teilnahme der meisten Menschen darin besteht, daß sie sich mehr oder weniger regelmäßig der politischen Publizistik bedienen, dann muß man sich nicht nur nach dem Sinn eines solchen unterrichtswissenschaftlichen Aufwandes fragen, sondern auch danach, auf welche politische Wirklichkeit er sich eigentlich noch bezieht.

In diesen modernen Konzepten ist politisches Handeln als die eigentliche politische Wirklichkeit nicht mehr erkennbar. Aber Politik wird hier auch nicht mehr als ein Sachzusammenhang gesehen, der verständlich gemacht werden soll. Man könnte ja akzeptieren, daß die Schule Schwierigkeiten hat, das Interpretieren politischen Handelns zuzulassen, weil dies selbst eine Form des politischen Handelns wäre. Man könnte auch darauf hinweisen, daß die Interpretation politischer Handlungen auch an historischen Stoffen geübt werden

könnte, weil dann nicht unbedingt politische Meinungen herauskommen müßten, die die Schule als solche nicht bewerten kann. Aber dann müßte man zumindest davon ausgehen, daß Staat und Gesellschaft etwas Objektives sind, eine Sache, deren Grundstrukturen gelernt und erkannt werden können, zum Beispiel die Grundrechte, das politische System, das System der Rechtsstaatlichkeit, das Wirtschaftssystem, das System der sozialen Sicherung. Solche systematischen Kenntnisse, wie elementar sie immer bleiben mögen, würden die Fähigkeit zu politischen Interpretationen jedenfalls erhöhen; denn solche Interpretationen können bekanntlich von ganz unterschiedlicher Qualität sein, je nach dem, wie nahe sie an die hinter den Meinungen stehende Sache herankommen. Auch Vorurteile und extremistische Positionen sind das Ergebnis politischer Interpretationen. Die Qualität einer Interpretation und damit einer Meinung hängt zum Beispiel davon ab, welche Fragen ich an die Sache stelle und ob ich mich wenigstens versuchsweise in die Position des Gegners versetzen kann.

Wenn man in den Schulen eine solche "Kunde" der staatlich-gesellschaftlichen Realität vermitteln wollte, dann wären dafür lediglich Richtlinien notwendig, in denen diese Themengebiete vorgegeben sind - eventuell mit weiteren inhaltlichen Hinweisen versehen - und entsprechende Schulbücher. Warum macht man es sich nicht so einfach? Die alten Richtlinien, die bis etwa Mitte der 60er Jahre galten, sind so gestaltet gewesen, sie enthielten Themengebiete, die zu unterrichten waren, und überließen die didaktisch-methodische Gestaltung weitgehend den Lehrern. Damals war der Anti-Kommunismus das wichtigste Integrationsmoment der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Die meisten Menschen waren davon überzeugt, daß die kommunistischen Regime des Ostblocks dem nationalsozialistischen Regime politisch wie moralisch vergleichbar seien. Diese Vorstellung ließ die politischen Verhältnisse der Bundesrepublik in einem besonders günstigen Licht erscheinen, ermöglichte eine mit Selbstbewußtsein ausgestattete politische Identität, deren persönlicher

Repräsentant etwa ein Mann wie Konrad Adenauer war. Diesem Selbstverständnis entsprach auch der politische Unterricht. Er stellte die politischen Verhältnisse in der Bundesrepublik und in den westlichen Bündnisstaaten positiv dar, sparte dabei die innenpolitischen Widersprüche und Konflikte aus und beschrieb die Ostblockländer, insbesondere die DDR, als negatives Gegenbild. Dies mußte gar nicht "von oben" verordnet werden, sondern entsprach einem allgemeinen Konsens in der Bevölkerung. Dieser Konsens begann brüchig zu werden. Die innenpolitischen Konflikte und Interessenwidersprüche wurden unübersehbar, die amerikanische Politik in Vietnam geriet moralisch immer mehr in Mißkredit. Die Studentenbewegung war der sichtbarste Ausdruck dieser Unzufriedenheit und Verunsicherung. Gemessen an dem neuen politischen Bewußtsein mußte die damalige politische Bildung als "politische Märchenerzählerei" erscheinen. Zweifellos war ein neuer Konsens nötig. Er hätte dadurch zustande kommen können, daß die widerstreitenden Positionen sich auf einen neuen Themenkatalog für den politischen Unterricht geeinigt hätten. Aber die Gesellschaftskritik wurde in kurzer Zeit so radikal und so grundsätzlich systemkritisch, daß ein Bruch mit der Vergangenheit geradezu nötig erschien, daß man glaubte, zumindest das Bildungswesen und die Schulfächer völlig neu gestalten zu müssen. Es begann die unheilige Allianz von Unterrichtswissenschaft und Bürokratie. Sie begann mit den Hessischen Rahmenrichtlinien, um die es jahrelange erbitterte Auseinandersetzungen gab. Die moderne Unterrichtswissenschaft wollte es genau wissen: Welche Lernziele sollen herauskommen, wenn ein bestimmtes Thema behandelt wird? Warum diese und keine anderen, und wie kann man die erwünschten Lernziele rechtfertigen - "legitimieren" hieß es im neuen Jargon. Legitimiert wurde vom Schüler her: er sollte lernen, sich in seinen Lebenssituationen - zum Beispiel Beruf, Freizeit, vor dem Fernseher - in bestimmter Weise zu verhalten. Kenntnisse als solche waren verdächtig, wenn sie sich nicht an diesem Maßstab ausweisen ließen. Wenn aber die Lernziele nur

so gerechtfertigt werden konnten, dann mußte erst recht sichergestellt werden, daß sie auch tatsächlich erreicht wurden. Wie kann man das garantieren? Dadurch, daß man die Lernziele möglichst in Teilziele zerlegt, sie operationalisiert, um sozusagen in kleinen Schritten dem großen Ziele immer näher zu kommen. Das war die Stunde der Administration; denn bei einem solchen Aufwand an Legitimation durfte man dem einzelnen Lehrer natürlich nicht überlassen, wie er auf das vorgegebene Lernziel zusteuern wollte. All dies mußte vielmehr in den neuen Richtlinien festgeschrieben werden, deshalb wurden sie nun zu dicken Wälzern. Für derartige Konstruktionen paßt der Begriff "Bildung" nicht mehr. "Bildung" war der Versuch, den Einzelnen zum geistigen Austausch mit seiner Welt zu bewegen, zum Beispiel mit Kunst, Literatur, Politik. "Bildung" unterstellte den Eigenwert kultureller Objekte, eines Romans, einer Symphonie, einer politischen Institution, deren geistige Struktur und deren immanenter Sinn verstanden werden sollten - wie rudimentär dies auch immer gelingen mochte. Dabei schwang die Hoffnung mit, daß der Mensch in diesem Austauschprozeß mit den kulturellen Objekten nicht nur seine geistigen, sondern auch seine moralischen Fähigkeiten entfalten würde. Aber diese seine Fähigkeiten blieben gleichsam sein Eigentum, wurden nicht schon in der Auswahl und Gliederung des Lernstoffes vorweggenommen. Wie der in den Schulen politisch Gebildete sich später verhalten würde, welche politischen Gesinnungen und Einstellungen er entwickeln würde, blieb außerhalb der pädagogischen Planung. Das hatte sich nun geändert. Nun ging es nicht mehr darum, den einzelnen Menschen in Austauschprozesse mit seiner Welt zu verwickeln, sondern darum, daß er sich in einer erwünschten Kollektivität zu verhalten lernte - standardisiert in standardisiert gedachten Lebenssituationen. Das aber ist kein Bildungs-, sondern ein Erziehungskonzept, und zwar ein kaschiertes, verheimlichtes. Unverkennbar hatten die neuen Richtlinien in Hessen und Nordrhein-Westfalen, um die seinerzeit so heftig gestritten wurde, auch einen politischen Impetus. Junge Menschen sollten lernen, ihre Interessen



zu erkennen und wahrzunehmen und an der Herstellung einer besseren Gesellschaft mitzuwirken. Problematisch daran war, daß dieses Ziel direkt intendiert, und nicht etwa im Sinne des alten Bildungsbegriffs nur ermöglicht werden sollte, zum Beispiel durch die Förderung bestimmter geistiger und sozialer Fähigkeiten.

Das Eingehen auf die Interessen und Bedürfnisse der Schüler, das den Fortschritt der neuen Richtlinien zu charakterisieren scheint, ist so uneigennützig nicht; denn genau dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, die politische Realität zu Unterrichtsstoffen so umzufunktionieren, daß Erziehungsansprüche eingeschmuggelt werden können. Die Interessen und Bedürfnisse der Schüler werden ja von den Richtlinienmachern definiert, nicht von den Schülern formuliert, und sie können nur im Sinne eines Kollektiv-Standards definiert werden, so, als hätten *alle* Jugendlichen *als* Jugendliche dieselben Grundbedürfnisse und politischen Interessen. Gemeint ist jedoch in Wirklichkeit, welche Interessen sie im Sinne der erzieherischen Absicht haben sollen. Nun kann der Staat als Schulträger zwar einen bestimmten Kenntnisstand im Fach Politik von den Schülern erwarten und auch benoten lassen, aber er hat keine Legitimation mehr, ein bestimmtes Verhalten außerhalb der Schule zu erwarten - abgesehen davon, daß er wie von allen seinen Bürgern legales, also gesetzestreu Verhalten erwarten und erzwingen darf.

Gleichwohl spiegeln die lernzielorientierten Richtlinien eine wichtige gesellschaftliche Veränderung wider, nämlich eine neue Definition des Jugendalters. In den 50er Jahren galt das Jugendalter noch als politisch exterritorial, als pädagogisch bestimmte Lebensphase, die vor dem vollen Ernst des Erwachsenenlebens, also auch vor der Politik, zu schützen sei. Die politischen Interessen junger Menschen wurden von den Eltern vertreten. Folgerichtig galt auch der politische Unterricht als Propädeutik, als Vorbereitung auf die späteren politischen Rechte und Pflichten. Wie die Studentenbewegung zeigte, waren die Voraussetzungen für diese

gesellschaftliche Definition des Jugendalters Ende der 60er Jahre entfallen, Jugendliche wurden zu jungen Erwachsenen, erhielten die Freiheiten und Privilegien von Erwachsenen und müssen nun auch ihre politischen Interessen selbst artikulieren, die nicht mehr unbedingt die ihrer Eltern sind.

Umso erstaunlicher ist der heimliche Erziehungsanspruch, der in den neuen Richtlinien steckt, also der Anspruch, auf Verhalten, Willen, Einstellungen des Schülers in bestimmter Richtung einzuwirken. Für einen *offenen* Erziehungsanspruch des Staates in den Schulen gibt es im Grunde keine Legitimation mehr - abgesehen davon, daß der Staat die für eine erfolgreiche Durchführung des Unterrichts nötigen Verhaltensweisen erwarten beziehungsweise erzwingen kann. So besteht eine innere Widersprüchlichkeit der neuen Richtlinien darin, daß sie Jugendliche zwar als politische Subjekte ernstnehmen, zugleich aber einen historisch hinfällig gewordenen Erziehungsanspruch neu erheben. Vielleicht ist dies ein Grund dafür, daß sich die lernzielorientierten Richtlinien inzwischen in allen Bundesländern durchgesetzt haben. Würden sie konsequent angewandt, dann könnte der politische Unterricht kein angemessenes Bild der politischen Wirklichkeit vermitteln. Vielmehr würde die politische Realität wie eine Art von Steinbruch behandelt, aus dem man einzelne Brocken herausnimmt, um sie mit den vorgegebenen Lernzielen zusammenzumontieren. Allerdings bleibt zu hoffen, daß der politische Unterricht in den Schulen anders abläuft, daß er entgegen den Intentionen der Richtlinien sozusagen altmodisch geblieben ist und nach wie vor so etwas wie eine politische Sachkunde zu vermitteln sucht. Dann wäre von dem ganzen unterrichtswissenschaftlichen Aufwand nur übriggeblieben eine Art von Ermächtigungsgesetz für die Administration, das die Lehrer zwingt, ihren Unterricht zwar nicht nach der Lernziellogik abzuhalten, wohl aber, ihn zum Beispiel in Vorführstunden nach dieser Logik zu rechtfertigen. Eine ganz andere Frage ist natürlich, inwieweit der politische Unterricht das politische Weltbild der Menschen tatsächlich prägen kann. Vermutlich ist die Wirkung der

alltäglichen Sozialisation erheblich größer. Das Interpretieren politischer Handlungen, wie ich es zu Anfang dieses Beitrags geschildert habe, geschieht ständig im Familien-, Freundes- und Kollegenkreis. Dort lernt man es mit den anderen und von den anderen. Und das politische Weltbild der meisten Menschen wird vermutlich von den Massenmedien, insbesondere vom Fernsehen geprägt. Die Schule hat ihr Informationsmonopol längst verloren. Deshalb ist es ja auch ganz unmöglich geworden, den politischen Unterricht *offen* für bestimmte Erziehungsziele in Anspruch zu nehmen, zum Beispiel für eine bessere Wehrgesinnung oder für parteipolitische Meinungen. Ist eine ausdrückliche politische Bildung in den Schulen nicht vielleicht überflüssig geworden angesichts der Massenmedien, die uns täglich in vielfältiger Form über Politik informieren? Aufgabe der Schule ist und bleibt, die nachwachsende Generation einzuführen in die Welt, in der sie lebt, diese Welt zugänglich und verstehbar zu machen. Zu dieser Welt gehört auch die politisch-gesellschaftliche Verfaßtheit unseres Zusammenlebens. Unterricht wie überhaupt systematisches Denken ist die einzige menschliche Möglichkeit, die Unmittelbarkeit unserer Existenz zu transzendieren, uns auch die Wirklichkeiten anzueignen, die jenseits unseres unmittelbaren, alltäglichen Lebenshorizontes liegen. Die Massenmedien, zum Beispiel das Fernsehen, können zur ständigen Weiterbildung genutzt werden, aber nur unter der Voraussetzung, daß systematische Vorstellungen bereits vorliegen, in deren Rahmen die neuen Informationen interpretiert werden können. Das Fernsehen kann aber seine eigene Fibel, seine eigene Grammatik nicht mitliefern. Ohne systematische Vorstellungen bleiben neue Informationen dem Augenblick verhaftet, können die Erfahrungen nicht steigern und in diesem Sinne eben auch nicht zur weiteren Bildung führen. Politischer Unterricht in den Schulen ist also nach wie vor sinnvoll, allerdings nur dann, wenn er von den didaktisch-bürokratischen Mätzchen befreit wird und die Sache selbst wieder in den Blick nimmt, nämlich

den Umgang mit der politischen Publizistik trainiert und grundlegende Orientierungen vermittelt.

© **Hermann Giesecke**

## F 12. Die sanfte Kulturrevolution (1985)

Gesendet vom NDR 3 am 27.11.1985

*(Das Thema ist ausführlicher dargestellt in: H. Giesecke: [Leben nach der Arbeit](#). Ursprünge und Perspektiven der Freizeitpädagogik. München 1983 H.G.)*

**1. Erzähler:** Die hohe Zahl der Arbeitslosen in allen westlichen Industriegesellschaften und die Auseinandersetzungen um die 35-StundenWoche haben die öffentliche Aufmerksamkeit auf ein Problem gelenkt, das unsere Zukunft nachhaltig bestimmen dürfte: die bezahlbare Arbeit wird knapp. Der technische Fortschritt macht immer mehr Arbeitsplätze überflüssig, und selbst im günstigsten Falle kann dieser Schwund nicht durch wirtschaftliches Wachstum ausgeglichen werden. Gewiß: Zu arbeiten - im Sinne von "zu tun" - gäbe es genug, zum Beispiel im Bereich des Umweltschutzes oder im Bereich der sozialen und pädagogischen Tätigkeiten. Aber nicht alles, was sinnvoll wäre, läßt sich künftig noch bezahlen. Wollen wir nicht einen neuartigen Klassenkampf riskieren zwischen denen, die bezahlte Arbeit haben, und denen, die keine mehr bekommen können, dann muß wohl in irgendeiner Form die vorhandene Arbeit neu verteilt werden.

**2. Erzähler:** Das würde bedeuten, daß für viele Menschen die von Erwerbsarbeit befreite Zeit, die Freizeit, weiter zunähme. Damit aber würde sich eine kulturelle Revolution vollenden, die um die Jahrhundertwende begann und vor allem in den letzten 30 Jahren unser Leben, unser Denken und Verhalten nachhaltig verändert hat. Diese kulturelle Revolution ist vielleicht ebenso folgenreich, wie es die industrielle Revolution im 18. und 19. Jahrhundert war, die damals nicht nur die Vorstellungen der Menschen, sondern auch alle sozialen Strukturen umkremelte.

**1. Erzähler:** Mit der industriellen Revolution etablierte sich die moderne bürgerlich-kapitalistische Arbeitsgesellschaft, die nun ihrem Ende entgegenzugehen scheint. Die kulturelle Revolution, die das bewirkt hat und deren Zeitgenossen wir sind, hat noch keinen allgemein anerkannten Namen. Manche Forscher richten den Blick auf die schnellen technologischen Fortschritte zum Beispiel der Mikroelektronik; andere ermitteln einen auffälligen Wertewandel im Bewußtsein und Verhalten der Bevölkerung; wieder andere sprechen von einem Wandel von der Arbeitsgesellschaft zur Freizeitgesellschaft.

**2. Erzähler:** Tatsache jedenfalls ist, daß die hier gemeinten Entwicklungen darauf beruhen, daß wir im Laufe der letzten achtzig Jahre immer mehr Freizeit bekommen haben, daß wir immer mehr Geld zur Verfügung hatten, das wir in der Freizeit und für die Freizeit ausgeben konnten, und daß wir mit diesem Geld technisch hochwertige Geräte kaufen konnten - vom Auto bis zum Fernseher -, deren Gebrauch unser Leben entscheidend veränderte.

**1. Erzähler:** Dieser Prozeß begann ganz unauffällig, nämlich mit dem Verbot der Sonntags- und Feiertagsarbeit durch die Novelle zur Reichsgewerbeordnung von 1891, die 1892 in Kraft trat. Zwar ließ diese Regelung so viele Ausnahmen zu, daß um die Jahrhundertwende in Preußen immer noch 42 Prozent der Arbeiter Sonntagsarbeit verrichteten, aber immerhin war damit begonnen worden, die Arbeitszeit überhaupt zum Thema des Gesetzgebers zu machen. Damals mußten die Industriearbeiter durchschnittlich 66 Stunden pro Woche arbeiten; im Jahre 1850 waren es noch 85 Stunden gewesen.

**2. Erzähler:** Eine derart exzessive Ausbeutung der Arbeitskraft, wie wir sie noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts antreffen, war allerdings keine Erfindung des modernen Kapitalismus. Vielmehr hatte sich seit dem

ausgehenden Mittelalter die Arbeitszeit ständig verlängert. Ursache dafür waren unter anderem, daß Kriege, Hunger und Seuchen die Arbeitsfähigen immer wieder dezimiert hatten und daß die menschliche Arbeitskraft das fehlende Kapital ersetzen mußte. Als die moderne Industrie aufkam, waren die Menschen also an lange Arbeitszeiten schon gewöhnt.

**1. Erzähler:** Die Maschinen, die der neuen Industrie das Gesicht gaben, verschlangen viel Kapital; sie sollten sich möglichst bald amortisieren und deshalb möglichst ununterbrochen in Betrieb sein. Da andererseits dank des Überangebots an Arbeitskräften die Bezahlung niedrig sein konnte, mußten nicht nur die Männer, sondern auch Frauen und oft auch die Kinder so lange wie möglich arbeiten. Die schon früh einsetzenden Bestrebungen des Staates, die Kinderarbeit gesetzlich einzuschränken, scheiterten lange Zeit nicht zuletzt an dieser Tatsache: der Lohn der Kinder war nötig für's gemeinsame Überleben.

**2. Erzähler:** Als im Jahre 1892 der arbeitsfreie Sonntag eingeführt wurde, hatten sich die Voraussetzungen geändert. Einmal war der technologische Stand der Industrie so weit entwickelt, daß sie immer mehr qualifizierte Arbeiter brauchte; deren Arbeitskraft zu schonen, lag nun auch im Interesse der Arbeitgeber selbst. Zum anderen entdeckten einige Unternehmer, daß sich Arbeitskraft auch einsparen ließ, nämlich durch Rationalisierung der Arbeitsvorgänge, und daß sich ein bestimmtes Arbeitsergebnis auch mit einer geringeren Arbeitszeit erzielen ließ. Als um 1890 in England in einer Reihe von Betrieben der Acht-Stunden-Tag eingeführt wurde, erklärte ein Fabrikdirektor, der zugleich Abgeordneter war, überrascht:

**Zitator:** *"So widersinnig es scheinen mag, ich erziele weitaus mehr Arbeit als früher; ich bin tatsächlich überrascht, wie die Arbeit vorangeht, da ich, wie so*

*viele andere Unternehmer, geglaubt habe, es würde eine entsprechende Abnahme des Ergebnisses eintreten."*<sup>1</sup>

**1. Erzähler:** Der Kampf um den Acht-Stunden-Tag ging allerdings weniger von den Unternehmern aus, als von den neu entstandenen Organisationen der Arbeiterbewegung, den Gewerkschaften und sozialistischen Parteien; sie waren nicht nur in England, sondern gegen Ende des Jahrhunderts auch in Deutschland zu einer bestimmenden innenpolitischen Kraft geworden. Die englischen Arbeiter hatten schon früh die griffige Parole formuliert:

**Zitator:** *"eight ours work, eight ours sleep, eight ours play: Acht Stunden Arbeit, acht Stunden Schlaf, acht Stunden Spiel."*

**2. Erzähler:** Und Ernst Abbe, der in den technologisch hochentwickelten Zeiss-Werken in Jena im Jahre 1900 den Acht-Stunden-Tag einführte, drückte es so aus:

**Zitator:** *"Acht Stunden Unternehmerdienst - acht Stunden Schlaf - acht Stunden Mensch sein."*<sup>2</sup>

**1. Erzähler:** Der arbeitsfreie Sonntag war also nur der Anfang eines langen Weges zur Arbeitszeitverkürzung, aber er war Anlaß einer umfangreichen sozialpolitischen und pädagogischen Diskussion um die Frage, was die Arbeiter wohl mit der ihnen zufallenden arbeitsfreien Zeit tun würden und welche Gefahren damit verbunden sein könnten. Den vielen Skeptikern sprach kein Geringerer als Kaiser Wilhelm II. aus der Seele:

---

<sup>1</sup> Zit. n. H. Bausinger: Arbeit und Freizeit. In: Funkkolleg Geschichte, Studienbegleitbrief 2, Weinheim/Basel 1979, S.72

<sup>2</sup> Zit. n. Bausinger, S. 73



**Zitator:** *"Würde ein Normalarbeitstag von 8 Stunden, ein Ausschluß jeder Frauenarbeit, die weitergehende Beschränkung der Kinderarbeit (bis zu 14 Jahren) herbeigeführt werden, so ist in sittlicher Beziehung zu befürchten:*

*1. Daß der erwachsene Arbeiter seine freie Zeit im Wirtshaus zubringt, daß er mehr als bisher an agitatorischen Versammlungen teilnimmt, mehr Geld ausgibt und obwohl der Lohn derselbe bleiben wird wie für den bisherigen Arbeitstag, doch nicht zufrieden ist;*

*2. Daß der Zuschuß, den mitarbeitende Ehefrauen und Kinder zu den Kosten des Haushalts beitragen, wegfällt, daß dieser Haushalt gezwungen wird, sich noch mehr als bisher einzuschränken und daß mit dem schwindenden materiellen Wohlbefinden auch das Familienleben einen Stoß erhält; 3. Daß die heranwachsenden Kinder, insbesondere die halbwüchsigen Burschen und Mädchen, sich außerhalb des Hauses herumtreiben und sittlich verwahrlosen und verwildern."<sup>3</sup>*

**2. Erzähler:** Das Zitat zeigt, daß die Frage der Arbeitszeit nur Teil eines viel umfassenderen Problems war, das man damals die "soziale Frage" nannte: Würde es gelingen, die durch ihre Organisationen mächtig gewordene Industriearbeiterschaft in den bürgerlichen Staat und in die bürgerliche Gesellschaft zu integrieren, oder würden die Klassengegensätze sich so verschärfen, daß Staat und Gesellschaft daran zerbrechen würden?

**1. Erzähler:** Dieses Problem war auch der Hintergrund eines Kongresses, den die sogenannte "Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen" im Jahre 1892 über das Thema "Die zweckmäßige Verwendung der Sonntags- und Feierzeit" veranstaltete. Die "Centralstelle" war eine Art von Arbeitsgemeinschaft aller derjenigen Organisationen und staatlichen Stellen, die sich der "sozialen Frage" widmeten, und sie suchte diese Bestrebungen zu

---

<sup>3</sup> Zit. n. H. Kohl: Freizeitpolitik. Frankfurt/Köln 1976, S. 9

koordinieren. Der Historiker Jürgen Reulecke charakterisiert die Bedeutung dieses Kongresses so:

**Zitator:** *"Überspitzt ausgedrückt, läutete der Berliner Kongreß des Jahres 1892 die moderne 'Freizeitgesellschaft' in Deutschland ein, weil hier erstmalig in voller Breite und mit bis heute nachwirkenden Argumenten 'Freizeit als ein soziales Problem' diskutiert wurde: Frei Zeit galt von nun an immer stärker als ein Raum, der nicht mehr sich selbst überlassen bleiben durfte, sondern der sinnvoll genutzt und vor allem 'gestaltet' werden mußte."*<sup>4</sup>

**1. Erzähler:** In der Tat ging es in erster Linie darum, wie man den Arbeitern zu einer sinnvollen Verwendung ihrer Freizeit verhelfen könne, das hieß vor allem, sie vor den von Wilhelm II. angesprochenen sittlichen Gefährdungen und vor der politischen Radikalität der Sozialdemokraten zu bewahren. Für viele war das ohnehin dasselbe: Wer politisch radikal war, mußte auch sonst ein liederlicher Mensch sein.

**2. Erzähler:** Positiv formuliert konnte das nur heißen, den Arbeitern die bürgerliche Bildung nahezubringen - einschließlich der dazu gehörenden patriotisch-nationalen Gesinnung - und andererseits die trennenden Klassenschranken wenigstens im öffentlichen und geselligen Umgang der Klassen miteinander möglichst aufzuheben. Freizeit wurde entdeckt als ein Raum, in dem die Menschen nach anderen Regeln miteinander umgehen können, als am Arbeitsplatz. Professor Viktor Böhmert, der Vorsitzende der Centralstelle, drückte das so aus:

---

<sup>4</sup> Jürgen Reulecke: "Veredelung der Volkserholung" und "edle Geselligkeit". Sozialreformerische Bestrebungen zur Gestaltung der arbeitsfreien Zeit im Kaiserreich. In: G. Huck (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit, Wuppertal 1980, S. 141-160, hier S. 143

**Zitator:** *"Im Geschäft und Beruf muß strenge Disziplin und Unterordnung herrschen; aber außerhalb der Arbeit, in den Stunden der Erholung, müssen wir die Beziehungen von Mensch zu Mensch immer natürlicher, freundlicher und friedlicher zu gestalten suchen."*<sup>5</sup>

**1. Erzähler:** Dazu noch einmal Jürgen Reulecke:

**Zitator:** *"Mit und in dem Volke - 'als Volk' - zu feiern, sich zu vergnügen und zu erholen, das war fortan die Parole ... . Volksunterhaltungsabende, Volksspiele, Volkserholungen, Volkstheater, Volkspaläste, Volkskaffeehäuser, Volksheime, Volksbibliotheken, Volksparks und ähnliche Aktivitäten mit der Vorsilbe 'Volk', die von nun an in vielfacher Weise propagiert, geplant und auch realisiert wurden, sollten gerade bei den Lohnarbeitern das Gefühl erwecken, Mitglieder einer großen Volksgenossenschaft, beziehungsweise Familie, zu sein."*<sup>6</sup>

**2. Erzähler:** Zu den an der "sozialen Frage" engagierten Zeitgenossen gehörte auch Friedrich Naumann, der später ein bekannter Politiker und sozialpolitischer Denker und nach dem Ersten Weltkrieg erster Vorsitzender der neu gegründeten "Deutschen Demokratischen Partei" wurde. Er gilt bis heute als einer der Väter des politischen Liberalismus. Schon im Jahre 1890 - damals war Naumann evangelischer Pfarrer in Sachsen - veröffentlichte er eine kleine Schrift mit dem Titel "Christliche Volkserholungen". Schärfer als die anderen, die sich um die soziale Frage bemühten, sah er die kulturellen Folgen einer Freizeit voraus, die das Maß der für die physische Erholung nötigen Zeit übersteigt und deshalb zur freien Verfügung steht. Die Schrift beginnt mit den Sätzen:

**Zitator:** *"'Volkserholung' ist scheinbar ein zu leichtes Thema, um ernste Leute zu beschäftigen. ... und doch, dies leichte Thema, dies Reden im Großen von*

---

<sup>5</sup> ebenda, S. 149

*Erholung und Unterhaltung ist vielleicht für den Volksbestand weit wichtiger als manche hochwissenschaftliche Untersuchung; denn die Erholungszeit, die freien Stunden haben einen geradezu unberechenbaren Einfluß auf das gesamte Leben der Bevölkerung. Wer sie in der Freizeit gewinnt, dem wird sie auch im Ernst und in der Arbeit folgen."*<sup>7</sup>

**1. Erzähler:** Freizeit ist in dieser Sicht nicht mehr nur eine Restzeit, die die Arbeit übrig läßt, sondern eine Zeit, in der der Mensch wählen kann - nicht nur zwischen unterschiedlichen Vergnügungen, sondern auch zwischen politischen Meinungen und weltanschaulichen Positionen. Daß es solche Positionen überhaupt gibt, kann der Mensch erst zur Kenntnis nehmen, wenn er dafür Zeit hat. Politischer und weltanschaulicher Pluralismus, der für ein demokratisches Staats- und Gesellschaftsverständnis fundamental ist, setzt ein Mindestmaß an Freizeit voraus, wenn er erfahren werden soll. Andere Positionen und Grundhaltungen als die eigene zur Kenntnis zu nehmen, relativiert aber auf die Dauer die eigene, nimmt ihr die naturwüchsige Selbstverständlichkeit. Nun muß man immer wieder neu dafür geworben werden und kann auch abgeworben werden. Die Chancen, daß zum Beispiel ein Katholik Sozialist wird oder umgekehrt, steigen mit dem Maß an Freizeit. Es beginnt also ein Kampf der weltanschaulichen Anbieter um die Freizeit der Anderen.

**2. Erzähler:** In diesen Wettbewerb schalten sich aber auch die kommerziellen Anbieter ein. Während seine Zeitgenossen darüber spekulierten, ob die neue Freizeit die Arbeiter in die Arme der Sozialdemokratie oder der sogenannten "staatstragenden Mächte" treiben würde, sieht Naumann die kommerziell orientierte Konsumgesellschaft nahen. Die "Erholungsindustrie" oder "Freudenindustrie", wie er die kommerziellen Anbieter nannte, werden - modern gesprochen - zu einem eigenständigen Sozialisationsfaktor, der Verhalten,

---

<sup>6</sup> ebenda, S. 149

Einstellungen und die Weltsicht der Menschen nachhaltig prägt. Naumann zeigt dies am Beispiel des Wirtshauses:

**Zitator:** *"Zu Hause bleiben am Sonntagnachmittag, das 'ist nichts', denn das Haus weiß in nicht vielen Fällen noch zu unterhalten; es ist Wohnstätte, Schlafstätte, Speiseraum, aber die guten Geister des Frohsinns, der Erquickung, sind, falls sie überhaupt jemals darin wohnten, oft längst wieder ausgezogen. Dafür tut sich aber das Gasthaus weit und weiter auf. Die Säle werden weit wie Kirchenhallen, die Tische werden bequem für jedermann gestellt, Kellner eilen des Winkes gewärtig, der Wirt denkt und forscht: womit mache ich meinen Gästen Freude? Bald hat er Vogelschießen, bald Karpfenschmaus, bald Kegelfest, bald Skatturnier, dazu, so oft die Behörde es erlaubt, Ballmusik mit diversen Speisen und Getränken. Für seine Gäste pflanzt er Blumen in den Garten, kauft ein rauschendes Orchestrion in die Stube, beruft von Zeit zu Zeit Coupletsänger, Tingeltangeldamen, Tiroler Kapelle, Luftkünstler, Zitherspieler oder sonst wen, ist überhaupt auf seine Art unerschöpflich im Auffinden von Erholungsgelegenheiten, die ihm Geld und seinen Kunden Vergnügen bringen. Es ist nicht zu leugnen, daß im Hintergrunde dieser Tätigkeit der Gastwirte auch etwas Ideales liegt. Sie verbreiten Wohlsein, sie machen Freude, sie sind der erste Stand, welcher das moderne Erholungsbedürfnis wirklich erfaßt hat."*<sup>8</sup>

**1. Erzähler:** Aber die kommerziellen Anbieter selektieren die Freuden; sie wählen nur solche aus, die auch Gewinn bringen - so auch der Gastwirt:

**Zitator:** *"Es gibt ganz große Freudengebiete, mit denen bis heute, von vortrefflichen Ausnahmen nicht zu reden, die Freudenindustrie nichts anzufangen weiß."*<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> F. Naumann: Christliche Volkserholungen. Gotha 1890, S. 1

<sup>8</sup> ebenda S. 4

<sup>9</sup> ebenda S. 5

**1. Erzähler:** Hier sieht Naumann die Freizeitaufgabe nicht nur seiner Kirche, sondern der Gebildeten überhaupt, nämlich das anzubieten, was kommerziell nicht erfolgreich ist, aber für so wertvoll gehalten wird, daß es den Arbeitern unbedingt nahegebracht werden soll.

**2. Erzähler:** Das aber ist das Problem: Was ist "wertvoll", beziehungsweise "sinnvoll", und wer bestimmt das? Warum ist Volksliedersingen wertvoller als Gassenhauersingen, wie Naumann glaubte?

**1. Erzähler:** Naumann und die anderen sozialpolitisch engagierten Bürger seiner Zeit waren sich da noch ganz sicher: "Wertvoll" war selbstverständlich das, was man Bildung nannte, zum Beispiel der verständige Umgang mit Literatur, Kunst, Musik und mit der Geschichte des eigenen Volkes.

**2. Erzähler:** Aber gerade die Freizeit der Massen stellte diese Selbstverständlichkeit in Frage. Im etablierten Bildungssystem behielt der Maßstab der Bildung, beziehungsweise des gebildeten Menschen, noch lange seine sozusagen institutionell legitimierte und abgesicherte Gültigkeit. Aber in der Freizeit war das anders; hier mußte die Bildung auf den Markt gehen und sich unter die kommerziellen Anbieter mischen.

**1. Erzähler:** Der damals beginnende Kampf des Bildungsbürgertums gegen die für sinnlos gehaltenen Freizeittätigkeiten der Menschen und für die öffentliche Gültigkeit der eigenen kulturellen Maßstäbe dauerte bis etwa Anfang der 60er Jahre; dann setzten die Medien die öffentlich gültigen kulturellen Maßstäbe, und das bildungsbürgerliche Milieu wurde zu einer Teilkultur neben anderen.

**2. Erzähler:** blieb also Naumann hinsichtlich der Selbstsicherheit der bildungsbürgerlichen kulturellen Normen ein Kind seiner Zeit, so sah er die Rolle der Familie in der kommenden Freizeitgesellschaft sehr viel realistischer als die öffentliche Meinung. Während zum Beispiel auf dem Freizeitkongreß von 1892 alle Teilnehmer davon ausgingen, daß die vermehrte Freizeit "eigentlich" der Familie zukommen und mithin das Familienleben stärken müsse, so daß es vielleicht sogar schädlich sei, öffentliche Freizeitangebote zu machen, meinte Naumann:

*Zitator: "Nun bin ich Verehrer des Familiengedankens wie nur einer, freue mich an jeder vertrauten, treuen Familie, die sich selbst genug ist, rede und predige zugunsten des Familienlebens, warne aber desto bestimmter davor, sich über Wirkungskreis und Leistungsfähigkeit der Familie im Volke Illusionen zu machen. Es gibt Lobredner der Familie, welche ihren wirklichen Bestand nur immer Gold in Gold malen. Oh, daß diese doch einmal hinschauten in das zerbrochene und zerrissene Familienleben vieler armer Leute! Aber auch nüchterne Beobachter scheinen oft darin zu irren, daß sie die Familie als eine in allen Jahrhunderten und auf allen Kulturstufen sich gleichbleibende Größe ansehen ... . Einst war das öffentliche Leben nichts, das Familienleben alles. In dem Maß, als das öffentliche Leben zunahm, verlor die Familie an Wirkungskreis. Einst hatte die Familie die Belehrung der Kinder allein, jetzt haben wir öffentlichen Unterricht. Einst hatten die Familien die Sorge für Alte, Arme, Kranke allein, jetzt hilft die Öffentlichkeit in Form von Armenrechten, Krankenkassen und so weiter - einst, so fahren wir fort, hatte die Familie allein für die Erholungen aufzukommen, jetzt beginnt bei uns das Herstellen der Erholung öffentliche Angelegenheit zu werden."<sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> ebenda S. 9

**1. Erzähler:** In der Tat zeigt sich, daß die Freizeitgesellschaft die Familienmitglieder gleichsam voneinander emanzipiert hat, daß sie schon Kinder in die Lage versetzt, unabhängig von Eltern und Geschwistern ihren Freizeitinteressen nachzugehen. Auch die Gleichaltrigengruppe, wie wir sie heute haben, ist eine Konsequenz der Freizeitgesellschaft. Gemeinsame Freizeittätigkeiten der Familienmitglieder sind selten geworden, ja, die Familie wird oft genug als Hemmnis für individuelle Freizeitinteressen erlebt. Die vermehrte Freizeit kommt also den Familienmitgliedern, nicht aber unbedingt "der Familie" zugute. Diese Tendenz der Individualisierung der Freizeittätigkeiten, der weitgehende Verzicht auf ein *gemeinsames* Freizeitleben, ist eine bedeutsame kulturelle Veränderung und wurde schon in einer Freizeit-Untersuchung aus dem Jahre 1933 bemerkt. Damals hieß es:

**Zitator:** *"Vorherrschend ist die Einzelbeschäftigung. Es fehlt im Vergleich zum vorigen Jahrhundert am äußeren Zwang zur Gemeinsamkeit, weil die Menschen durch die Fortschritte der Technik nicht mehr auf den gemeinsamen Wohnraum und das eine Licht und nicht mehr in dem Maße wie früher auf gegenseitige Unterhaltung und Anregung angewiesen sind. Das innere Bedürfnis nach Gemeinsamkeit läßt nach durch die sich immer stärker differenzierenden Interessen der einzelnen Familienmitglieder und starke Abgespanntheit durch den Beruf."*<sup>11</sup>

**2. Erzähler:** Aber kehren wir zurück zu Friedrich Naumann. Man kann ihn als den Erfinder der Freizeitpädagogik bezeichnen, obwohl es diesen Begriff damals noch nicht gab. Naumanns praktische Vorschläge laufen aber auf drei Strategien hinaus, die auch heute noch die Freizeitpädagogik charakterisieren:

---

<sup>11</sup> J. Feige: Die freie Zeit im Leben des heutigen Arbeitsmenschen. In: Die Erziehung 1936/37, S 361-369, hier S. 364



**1. Erzähler:** Erstens: Das, was die Menschen sowieso tun, verbessern - in Naumanns Worten: "Veredeln". So soll zum Beispiel der berechnete Wunsch nach Vergnügen und Unterhaltung auf ein höheres Niveau gehoben werden.

**2. Erzähler:** Zweitens: Das, was die Menschen nicht tun, aber tun sollten, ihnen vormachen, sie also dazu animieren, etwas Anderes, Neues auszuprobieren.

**1. Erzähler:** Drittens: Die Menschen zur Selbsttätigkeit und Kreativität ermuntern, um ein Gegengewicht gegen das passive Konsumieren zu schaffen.

**2. Erzähler:** Die Millionen von Arbeitern schienen also der freizeitpädagogischen Fürsorge bedürftig, und zwar umso mehr, als ihre Freizeit wuchs. Zuerst ging es nur um den freien Sonntag, dann um den freien Samstagnachmittag und schließlich um Urlaub. Ende der 20er Jahre hatten fast alle Arbeiter und Angestellten einen tarifvertraglich geregelten Urlaub von 3 bis 14 Tagen.

**1. Erzähler:** Aber die unter anderem von Kaiser Wilhelm II. formulierten Befürchtungen erfüllten sich nicht. Das politische Engagement nahm mit zunehmender Freizeit ab, und die sogenannte "sittliche Gefährdung" ließ sich allenfalls bei einer Minderheit von Jugendlichen feststellen. Im Gegenteil entstand eine regelrechte "Arbeiterkultur", von der der Historiker Gerhard A. Ritter sagt:

**Zitator:** *"Vielleicht die größte kulturelle Leistung der Arbeiterschaft stellte der Aufbau eines eigenen, weit verzweigten Vereinswesens dar. Die Bedeutung des Vereinslebens und der Vereinskultur für die Beziehungen zwischen Arbeitern im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert läßt sich in unserer Gegenwart, die durch Rundfunk, Fernsehen, Kino, Massensportveranstaltungen und anderes*

*vielfältige Möglichkeiten der Unterhaltung besitzt, kaum noch ermessen ... . Da gab es Vereine der Gesellen und der Meister, der Bergknappen, Landarbeiter oder Maschinenbauer; an vielen Orten bestanden mehrere Unterstützungskassen; es gab katholische und ... evangelische Arbeitervereine, Wahlvereine und Ortsvereine der Sozialdemokratie, Fachvereine und Zahlstellen der gewerkschaftlichen Verbände, den von der Arbeiterschaft getragenen Flügel der Konsumvereinsbewegung, die seit 1904 entstehende Jugendorganisation der Sozialdemokratie, die proletarische Frauenbewegung, sowie eine Fülle von sozio-kulturellen Vereinen: von den betrieblichen und örtlichen Gesangvereinen zu den zahlreichen Gesang-, Bildungs-, Theater- und Sportvereinen im Umkreis der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung oder konkurrierend mit ihr."<sup>12</sup>*

**1. Erzähler:** Das sogenannte Freizeitproblem der Arbeiter ist bis heute nicht, daß sie ihre freie Zeit nicht zu nutzen wüßten, sondern daß diese und die dafür vorhandenen Geldmittel als zu knapp empfunden werden. Je größer der Anteil an arbeitsfreier Zeit wurde, umso vielfältiger wurden auch die Möglichkeiten, diese Freizeit subjektiv sinnvoll auszufüllen. Das sogenannte Freizeitproblem der Arbeiter wurde erfunden von denjenigen, denen das tatsächliche Freizeitverhalten nicht gefiel. Zu den Kritikern gehörte zum Beispiel das Bildungsbürgertum - repräsentiert vor allem von Lehrern und Erziehern; es monierte, daß das kulturelle Verhalten der Arbeiter nicht ihren Maßstäben entspreche. Zu den Kritikern gehörte aber auch die politische Linke, die die Entpolitisierung der Arbeiter beklagte.

**2. Erzähler:** Nicht das kulturelle Selbstverständnis der Arbeiterschaft, sondern gerade das des Bildungsbürgertums und des Kleinbürgertums geriet durch die Entwicklung der Freizeit in eine Krise. Spätestens seit dem Ende des Ersten

---

<sup>12</sup> Gerhard A. Ritter: Arbeiterkultur im Deutschen Kaiserreich. In: Ders. (Hrsg.):

Weltkrieges wurden die bürgerlichen Normen und Maßstäbe unter Druck gesetzt. Die aufkommenden Massenmedien, zunächst Kino und Rundfunk, später das Fernsehen, nahmen einerseits den klassischen Bildungsgehalten ihre Exklusivität, setzten andererseits aber auch neue Maßstäbe durch - zum Beispiel für den Bereich der Information und Unterhaltung. In der Weimarer Zeit waren die meisten Radios im Besitz von Arbeitern.

**1. Erzähler:** Andererseits wurde gerade in den kleinbürgerlichen Schichten die Freizeit auch als eine Chance gesehen, nach neuen Formen der Sinnerfüllung zu suchen, nachdem der verlorene Erste Weltkrieg und die Liberalisierung des kulturellen Lebens eine Störung der kulturellen Identität bewirkt hatten. Die Idee der "Volksgemeinschaft" zum Beispiel, in der alle Schichten und Klassen und die widerstreitenden Parteiungen gleichsam "Hand in Hand" zusammenarbeiteten, war ja keine Erfindung Hitlers; er griff sie nur auf seine Weise auf. In "Freizeiten" - am Wochenende oder im Urlaub - konnte man sich treffen und nicht nur voneinander etwas lernen, sondern auch in bestimmten Formen miteinander leben, so, wie es im Alltag nicht möglich war. In diesem Zusammenhang entstand das Wort "Freizeitpädagogik", nämlich in dem Sinne, daß man seine Freizeit auch zu pädagogischen Zwecken nutzen kann, um etwas Neues zu lernen.

**2. Erzähler:** Schon die Wandervogelbewegung vor dem Ersten Weltkrieg ist als eine typische bürgerlich-kleinbürgerliche Freizeitbewegung zu verstehen, und zwar als kulturkritische Bewegung gegen den Zeitgeist. Man wollte wenigstens auf den Wanderfahrten der zivilisatorischen Überfremdung des Alltags entgehen, ein einfaches Leben führen, der Natur nahe sein und dem unverfälschten Volksgeist, wie er sich in den alten Volksliedern auszudrücken schien.

**1. Erzähler:** Freizeiten als alternative Lebensformen beschränkten sich in der Weimarer Zeit nicht auf wandernde Schüler; auch Erwachsene fanden Gefallen an einem zeitweiligen "Auszug aus dem Alltag", ja, es entstanden dabei regelrechte Teilkulturen.

**2. Erzähler:** Eine davon war die sogenannte "Jugendmusikbewegung". Sie wandte sich gegen den perfektionierten bürgerlichen Konzertbetrieb und gegen dessen Repertoire - Klassik, Romantik, Moderne -, weil dieser Musikbetrieb individualistisch und nicht gemeinschaftsfördernd sei und auf einer hochentwickelten Arbeitsteilung zwischen Musikern und Publikum beruhe. Deshalb müsse man auf die ältere Musik zurückgreifen, die noch im Dienst sozialer Gemeinschaften gestanden habe.

**1. Erzähler:** Zeitgenössische Berichte zeigen, daß das Erlebnis von Gemeinschaft durch gemeinsames Musizieren geradezu enthusiastische Gefühle erwecken konnte:

**Zitator:** *"Es war uns in manchen Augenblicken gemeinsamen Singens, als seien das gar nicht unsere eigenen Stimmen, die da aus unseren Kehlen quollen, als seien wir alle von einer geheimnisvollen Macht durchströmt, als erwüchse uns aus unserer Gemeinschaft eine Kraft, die uns emportrüge über die Grenzen unseres engen Einzeldaseins ins Reich des Ewigen, des Schöpferischen, aus dem alles schaffende Leben und alle Kunst entspringt."*<sup>13</sup>

**1. Erzähler:** Ähnliche Gefühle beschreibt ein anderer Bericht:

---

<sup>13</sup> Zit. n. D. Kolland: Die Jugendmusikbewegung. Stuttgart 1979, S. 34

**Zitator:** *"Eine Stunde wurde mir das tiefste Erlebnis, und nicht nur mir, sondern allen: das war das Singen im Rempter der Marienburg, wo wir im Innersten erschauernd fühlten, wie der Geist über den Stoff, der Gesamtsinn über den Einzelnen hinauswuchs, uns umfaßte und einte, wie wir durch die Arbeit am Lied uns verstehen gelernt hatten, eine Gemeinschaft geworden waren."*<sup>14</sup>

**Erzähler:** Die Freizeit begann also zu einem Markt zu werden, der auch für pädagogisch-ideologische Anbieter beruflich interessant erscheinen konnte.

**2. Erzähler:** Freizeitpädagogik als Pädagogik in Freizeiten war jedoch ganz überwiegend Weltanschauungspädagogik; evangelische Veranstalter sprachen von "Rüstzeiten". Der weltanschauliche Pluralismus, der sich nach dem Ersten Weltkrieg durchsetzte, verunsicherte weite Teile des Bürgertums und machte die Freizeit zu einem Gesinnungsmarkt, auf dem unermüdlich für die jeweilige Gesinnungsgemeinschaft geworben wurde.

**1. Erzähler:** Freizeitpädagogik wurde hier - und das haftet ihr bis heute an - zu einer normativen Pädagogik. Das heißt, sie bestand im Kern in dem Versuch, das Denken, Fühlen und Meinen der Menschen, sowie ihre politischen und weltanschaulichen Positionen zu beeinflussen.

**2. Erzähler:** Am Ende der Weimarer Zeit gab es also für die Freizeit der Menschen einen Markt, auf dem nicht nur Güter, Dienstleistungen und Vergnügungen angeboten wurden, sondern auch Weltanschauungen. Was aber den einen als zunehmende persönliche Freiheit der Wahl erschien, erlebten andere als Sinnverfall und Zerstörung der traditionellen kulturellen Werte. So begannen die ersten Versuche, das Freizeitleben der Menschen zu reglementieren.

---

<sup>14</sup> ebenda S. 32

**1. Erzähler:** Auf diesem Hintergrund entstanden zum Beispiel die Jugendschutzgesetze, die im Kern bis heute gültig sind. Jugendschutz, bis dahin gedacht als Jugendarbeitsschutz, als Schutz vor Ausbeutung der Kinder und Jugendlichen am Arbeitsplatz, erweiterte sich zum Jugendfreizeitschutz. Kinder und Jugendliche sollten vor den sittlichen Gefahren des Kinos, der sogenannten "Schmutz- und Schundliteratur" und der Vergnügungsstätten geschützt werden.

**2. Erzähler:** Aber erst die Nationalsozialisten entwickelten die Freizeitkontrolle zu einem umfassenden Programm - nicht nur für Kinder und Jugendliche. Sie kontrollierten die Druckerzeugnisse sowie Film und Rundfunk und versuchten, die Bevölkerung zu allen möglichen Aktivitäten in ihren Organisationen zu bewegen.

**1. Erzähler:** Die "Hitlerjugend" - HJ - zum Beispiel war ein gigantisches Unternehmen der Freizeitgestaltung; es beanspruchte so viel Zeit, daß eine Weile sogar die Schule zu kurz kam. Die HJ versuchte, das öffentliche Freizeitangebot für Jugendliche zu monopolisieren, indem sie nicht nur konkurrierende Jugendverbände verbieten, sondern auch jede Art von spontaner jugendlicher Gruppenbildung verfolgen ließ.

**1. Erzähler:** Dahinter stand die zutreffende Einschätzung, daß unkontrollierte, dem einzelnen überlassene Freizeit immer auch die Möglichkeit zu persönlicher Freiheit und Autonomie und damit zu Distanz von politischen Autoritäten enthält.

**2. Erzähler:** Aber das kommerzielle Freizeitangebot ließ sich selbst im Nationalsozialismus nur in Grenzen reglementieren. Man konnte zum Beispiel Eltern, die in der Lage waren, sich eine Urlaubsreise zu leisten, nicht verbieten,

ihre Kinder mitzunehmen, anstatt sie in ein Freizeitlager der HJ zu schicken. Auch der Alltag bot manche Gelegenheit für eigenwillige Freizeittätigkeit. Im Jahre 1941 - im selben Jahr, in dem auf der berühmten Wannsee-Konferenz die Vernichtung der europäischen Juden beschlossen wurde - sorgte sich die Reichsjugendführung der Hitlerjugend in einer geheimen Denkschrift über die sittliche Gefährdung deutscher Jungen und Mädchen durch Kino und Lektüre:

**Zitator:** *"Die Flut der Schundliteratur (ist) unendlich angeschwollen. Schundheftreihen, Kriminalromane und Billigstromane werden trotz der Papierknappheit in großer Zahl angeboten und auch von den privaten Mietsbüchereien vorrätig gehalten (englische Kriminalromane!). Sie werden von der Jugend, gerade auch von den 10- bis 15-Jährigen ... viel gelesen. ... Besonders der Kriminalfilm und der Gesellschaftsfilm mit erotischem Einschlag wirken sich stark nachteilig aus. Aber auch Filme, die für Jugendliche zugelassen worden sind, können unter dem Gesichtspunkt des Jugendschutzes nicht immer als erfreulich bezeichnet werden."*<sup>15</sup>

**1. Erzähler:** Die Vorstellung, daß mitten im Krieg die moralische Gefährdung der Jugend ausgerechnet durch leichtbekleidete Filmdiven erfolge, wurde zur fixen Idee. Der Historiker Rolf Schörken berichtet aus seiner Zeit als 16-jähriger Flakhelfer, wo er immerhin ständig in Kriegshandlungen verwickelt war, folgende Episode:

**Zitator:** *"Gelegentlich kamen Filmwagen in die Batterie, dann hatte man ein paar dienstfreie Stunden und konnte sich einen der gängigen Unterhaltungsfilme ansehen. An einem solchen Nachmittag im Herbst 1944 waren wir guter Laune; es sollte ein Film vorgeführt werden, dessen Titel ich vergessen habe, in dem aber angeblich eine nackte Frau zu sehen sein sollte, was bei der Prüderie der*

*nationalsozialistischen Filmpolitik eine kleine Sensation war. Der Film lief eine Viertelstunde, wurde dann angehalten, und alle Luftwaffenhelfer wurden hinausgeschickt, weil der Film nicht jugendfrei sei."*<sup>16</sup>

**1. Erzähler:** Die vielfältigen Bestrebungen des Nationalsozialismus, die Freizeit der Menschen zu kontrollieren oder wenigstens in die erwünschte Richtung zu lenken, hat nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst jede Art von "Freizeitpädagogik" politisch verdächtig gemacht. Aber hartnäckig hielt sich die Vermutung, die meisten Menschen wüßten mit ihrer Freizeit nichts Rechtes anzufangen. So heißt es in einer pädagogischen Veröffentlichung aus dem Jahre 1954:

**Zitator:** *"Was tut denn der durchschnittliche Arbeiter in seiner Freizeit? Wenn er noch einigermaßen gesundes Leben in sich hat, geht er in den Schrebergarten (sofern er das Glück hat, einen zu besitzen). Oder er wandert, zumal am Wochenende. Oder er betätigt sich politisch, kommunal, vereinsgebunden, ehrenamtlich. Die Mehrzahl aber und besonders die Jugend - strebt dort hin, wo die unheimlich und als Bedrohung empfundene Langeweile von der Freizeitindustrie gefüttert und damit quasi-beruhigt wird. Man eilt in vollgepfropften Trambahnen zum Fußballplatz, man geil um pornographische Literatur, liest Groschenhefte und Kitsch, zerstreut sich in Gaststätten, Varietes, Zirkussen, dreht das Radio auf, um ja nicht in den vier Wänden mal allein zu sein, vergnügt sich am Tanz bis zum ausschweifenden Jazz (als einer modernen Form des Veitstanzes), fühlt sich nur wohl im Kollektiv, flieht das Theater, wo es zu geistiger Auseinandersetzung herausfordert, und genießt am liebsten das Kino, das auf Grund seines komplexen Charakters ... rasch und billig alles vergessen macht, vor allem die dunkelfragenden Stimmen des Innern, das*

---

<sup>15</sup> Zit. n. A. Klönne: Jugendkriminalität und Jugendopposition im NS-Staat. Münster 1981, S. 207



*Raunen eines Gewissens, das untergründig aufklingt und in den Launen und der Gereiztheit der modernen Menschen seine kompensatorische Auslösung findet."*<sup>17</sup>

**1. Erzähler:** Der Jugendfreizeitschutz gewann in den 50er Jahren noch einmal an Bedeutung und wurde zeitweilig zu einer regelrechten kleinbürgerlichen Volksbewegung.

**2. Erzähler:** Aber das waren Rückzugsgefechte einer Freizeitpädagogik, die ihre bildungsbürgerlichen Maßstäbe immer weniger öffentlich durchsetzen konnte. In den 60er und 70er Jahren stiegen nämlich die arbeitsfreie Zeit und der sogenannte "Freizeit-Etat" - also die Geldsumme, die in der Freizeit ausgegeben werden konnte - derart an, daß ein Wertewandel einsetzte, der längst noch nicht abgeschlossen ist. Der freie Samstag wurde durchgesetzt; der Urlaub, der Anfang der 50er Jahre im Durchschnitt zwei Wochen betragen hatte, dauerte 1975 schon fünf Wochen. Die Freizeit wurde zu einem wichtigen Wirtschaftsfaktor mit Millionen von Arbeitsplätzen.

**1. Erzähler:** Der Wertewandel zeigte sich vor allem in zwei Punkten: Einmal änderte sich das moralische Verhältnis der Menschen zu den sie umgebenden Konsumgütern; zum anderen verlor die Erwerbsarbeit immer mehr die Funktion eines Lebenszentrums, nach dem sich alle anderen menschlichen Tätigkeiten zu richten hatten.

**2. Erzähler:** Ausgehend von den USA, die nach dem Kriege unter einer großen Überproduktion litten, setzte sich eine neue Form der Konsumgüterwerbung durch, die sich vom eher biedereren Anpreisen von Produkten zu einer raffinierten

---

<sup>16</sup> R. Schörken: Luftwaffenhelder und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewußtseins, Stuttgart 1984

<sup>17</sup> J. Zielinski: Freizeit und Erziehung. München/Düsseldorf 1954, S. 51

Strategie der tiefenpsychologischen Beeinflussung mauserte. Es ging nun nicht mehr darum, ein bestimmtes Produkt anzupreisen, sondern damit zugleich auch eine neue allgemeine Konsummoral zu verkaufen. Ernest Dichter, einer der seinerzeit führenden Experten auf diesem Gebiet, hat die moralische Propaganda als allgemeinen Zweck der neuen Werbung offen eingestanden:

**Zitator:** *"Wir stehen jetzt vor dem Problem, dem Durchschnittsamerikaner zu erlauben, sich für moralisch zu halten, auch wenn er flirtet, auch wenn er Geld ausgibt, auch wenn er nicht spart, sogar wenn er zwei Urlaubsreisen im Jahr macht und einen zweiten oder dritten Wagen anschafft. Eines der Grundprobleme dieses Wohlstandes besteht demnach darin, den Leuten die Sanktion und die Rechtfertigung zu geben, den Wohlstand zu genießen, und ihnen darzutun, daß ihre lustvolle Lebensauffassung eine moralische und keine unmoralische ist. Die dem Verbraucher erteilte Genehmigung, sein Leben frei zu genießen, der Nachweis, daß er recht daran tut, sich mit Erzeugnissen zu umgeben, die sein Dasein bereichern und ihm Freude machen, muß ein Hauptthema jeder Werbung ... sein."*<sup>18</sup>

**1. Erzähler:** Die alte Moral, sparsam sein, bescheiden leben, möglichst keine Schulden machen, geriet nun in Konflikt mit der neuen moralischen Propaganda, und dieser Konflikt wurde zeitweise zu einem Generationenkonflikt. Es gab sozusagen ein stillschweigendes Bündnis der neuen Werbung mit den Jungen gegen die alte Moral der Älteren. Heute fällt es kaum noch auf, daß eine politisch-kulturelle Leitvorstellung wie "Selbstverwirklichung" ein Produkt der neuen Freizeitmoral ist und unter den Bedingungen der alten Arbeitsmoral undenkbar gewesen wäre.

---

<sup>18</sup> Zit.n. V. Packard: Die geheimen Verführer. Düsseldorf 1958, S. 312

**2. Erzähler:** Die zweite wichtige Veränderung betrifft das Verhältnis von Arbeit und Freizeit. Bis mindestens Mitte der 50er Jahre war die Arbeit das Zentrum unseres Lebens; die Erholung war dazu da, "Kraft durch Freude" zu gewinnen, wie es der Nazi-Slogan sinnfällig ausdrückte, Kraft nämlich für die Arbeit und die anderen Pflichten des Lebens. Um die Arbeit herum waren und sind immer noch viele andere soziale Systeme organisiert, zum Beispiel das Bildungswesen und das System der sozialen Sicherung.

**1. Erzähler:** Ralf Dahrendorf hat dargelegt, daß in dem Maße, in dem die Arbeit ihre zentrale Stellung in unserem sozialen und biographischen Kontext verliert, auch die wesentlichen sozialen Ligaturen, also Bindungen, entschwinden. Zurück bleibt eine Welt voller Optionen, also voller Wahlmöglichkeiten ohne verbindliche Maßstäbe. Dahrendorf schreibt:

**Zitator:** *"Eine Welt reiner Optionen ohne Ligaturen ist eine Welt ohne Sinn. Für lange Zeit hat die Arbeit als ausstrahlende Kraft des Lebens die übrigen Aspekte seiner sozialen Konstruktion zusammengehalten ... . Dann, mit dem Schrumpfen der Arbeit, fielen die verschiedenen Bestandteile auseinander - und sichtbar wurde eine trümmerhafte Leere, die anzufüllen nichts Bekanntes sich mehr zu eignen schien."*<sup>19</sup>

**1. Erzähler:** Nun sieht es ganz so aus, als ob wir künftig die vorhandene Arbeit neu verteilen müssen, wodurch das Maß an Freizeit und damit an Wahlmöglichkeiten weiter wächst. Dazu wieder Ralf Dahrendorf:

**Zitator:** *"Längst schon ist es still geworden um die Rationalisierung des öffentlichen Dienstes, weil jedermann weiß, daß wir zwar wahrscheinlich mit der Hälfte der Beamten und öffentlichen Angestellten auskommen könnten, daß*

*die andere Hälfte dann aber auf der Straße liegen würde. Denn auch die Industrie, zumal die große Industrie, könnte heute mit 80 Prozent, 70 Prozent - wer weiß, vielleicht mit 50 Prozent? - ihrer Beschäftigten denselben Ertrag erwirtschaften. ... Wachsende Industrien sind heute in der Lage, gleichzeitig ihre Produktion um zehn Prozent pro Jahr zu steigern und die Zahl ihrer Beschäftigten um zehn Prozent zu verringern. Und es ist auch nicht mehr wahr, daß neue Wirtschaftsunternehmen entstehen - Kleinbetriebe, Dienstleistungsbetriebe -, die die Freigesetzten aufnehmen."*<sup>20</sup>

**1. Erzähler:** Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, daß das Problem der Wahlmöglichkeiten darin besteht, daß wir Zeit, Geld, menschliche Beziehungen und die moralischen Maßstäbe immer wieder ins Gleichgewicht bringen müssen. Unsere Zeit ist im Unterschied zu den materiellen Gütern nicht vermehrbar; allenfalls können wir sie effektiver nutzen. Wozu immer wir uns entscheiden: immer bleibt etwas anderes übrig, wozu wir unsere Zeit auch gern genutzt hätten. Dies erzeugt eine latente Unzufriedenheit, solange es keinen subjektiv überzeugenden Maßstab für solche Entscheidungen gibt.

**1. Erzähler:** Unsere finanziellen Mittel sind - wie hoch unser Einkommen auch sein mag - begrenzt. Das Angebot an Waren und Dienstleistungen aber ist praktisch unbegrenzt. Auch in diesem Prunkt sind ständig Entscheidungen nötig, die Verzicht einschließen auf das, wofür man sich nicht entscheiden konnte.

**2. Erzähler:** Wir können und müssen ferner in unserer Freizeit zwischen einer Fülle möglicher menschlicher Beziehungen eine Wahl treffen. Diese Beziehungen können sich je nach Nähe oder Distanz sehr unterscheiden. Nach

---

<sup>19</sup> R. Dahrendorf: In Entschwinden der Arbeitsgesellschaft. In: Merkur Nr. 8/1980, S. 749-760, hier S. 759

<sup>20</sup> ebenda, S. 752

welchen Kriterien sollen wir solche Beziehungen auswählen, auf welche anderen möglichen sollten wir aus welchen Gründen verzichten?

**1. Erzähler:** Wir können und müssen wählen zwischen moralischen und weltanschaulichen Positionen, also zwischen unterschiedlichen Sinn-Angeboten. Nach welchen Maßstäben sollen wir das tun? Was soll sozusagen die Moral unserer Moral sein?

**2. Erzähler:** Unschwer ist zu erkennen, daß die vermehrte Freizeit für alle ein Problem geworden ist; nur identifizieren wir im allgemeinen die daraus resultierenden Identitätskrisen, Verunsicherungen und Desorientierungen nicht als Freizeitprobleme, und sie wären auch mit den herkömmlichen Mitteln der Freizeitpädagogik kaum zu lösen.

**1. Erzähler:** Zwar bleibt Friedrich Naumanns Vorschlag weiterhin sinnvoll, das, was die Menschen sowieso tun, verbessern zu helfen, und manches von dem, was sie nicht tun, ihnen nahelegen und vorzumachen und sie überhaupt zur Selbsttätigkeit zu ermuntern. Freizeit bleibt ein Markt für Menschen, die etwas können, was andere von ihnen lernen wollen. Auch die bürgerlich-kleinbürgerliche Entdeckung aus der Weimarer Zeit, daß man in "Freizeiten" experimentelle Formen des Zusammenlebens eingehen kann, mag weiterhin eine gewisse Chance haben. Allerdings sind solche Formen heute auch im Alltag weitgehend realisierbar, wie das bunte Bild der unterschiedlichen "Szenen" zeigt. Auch die "Psycho-Szene" mit den vielfältigen "Selbsterfahrungsgruppen" wäre dazuzurechnen.

**1. Erzähler:** Aber der Kern des Problems besteht nicht darin, daß wir Freizeitpädagogen brauchen, weil die Menschen sich sonst langweilen würden. Die historische Erfahrung lehrt das Gegenteil: Abgesehen von kleinen

Minderheiten - zum Beispiel von Jugendlichen und Alten - haben die Menschen, je mehr Freizeit sie bekamen, umso mehr das Gefühl gehabt, nicht genug Zeit zu haben für das, was ihnen wichtig war. *Zeitmangel* ist das Problem, das sich paradoxerweise mit zunehmender Freizeit verschärft, und das hängt mit den erwähnten Wahlmöglichkeiten zusammen.

**2. Erzähler:** Aber es gibt noch einen weiteren Grund. Die Soziologin Christiane Müller-Wichmann ist in einem Buch mit dem bezeichnenden Titel "Zeitnot" ebenfalls der Frage nachgegangen, wie die allgemeine Erfahrung des Zeitmangels zu erklären sei. Dabei ist sie auf eine Tatsache gestoßen, die uns gar nicht mehr auffällt, wenn wir nicht den Blick auf die geschichtliche Entwicklung richten. Zwar hat sich - etwa seit der Jahrhundertwende - unsere Arbeitszeit verkürzt; aber dafür ist die sogenannte "Reproduktionsarbeit" erheblich umfangreicher geworden. Darunter versteht man alle Tätigkeiten, die zur Erhaltung der eigenen Arbeitskraft, sowie für die Aufzucht der Kinder - also des Nachwuchses an Arbeitskräften - nötig ist.

**1. Erzähler:** Denken wir zum Beispiel daran, daß noch bis Ende des vergangenen Jahrhunderts die Arbeiter und die ärmere Landbevölkerung kaum so etwas wie ein Familienleben haben, ja, nicht einmal einen Haushalt in unserem modernen Sinne führen konnten - aus Mangel an Zeit und Geld. Diese sozialen Schichten hatten also einen immensen Nachholbedarf im Hinblick auf das, was wir heute "Lebensstandard" nennen und das kostet nicht nur Geld, sondern auch Zeit.

**2. Erzähler:** Andererseits wurden früher in den Häusern des Bürgertums die meisten Hausarbeiten und ein großer Teil der Erziehungsarbeit von Dienstboten verrichtet. Alle diese Arbeiten müssen heute von den Mitgliedern der Familie -

vor allem von den Frauen - selbst erledigt werden. Christiane Müller-Wichmann schreibt:

**Zitator:** *"Insgesamt gibt es heute mehr Haushalte mit anspruchsvolleren Reproduktionsanforderungen als je zuvor. Diesen steht ein erheblich vermindertes häusliches 'Arbeitskraftangebot' gegenüber: Gesinde ist ausgestorben, Hausangestellte sind selten, männliche Reserven wachsen ihm erst sehr allmählich und sehr begrenzt zu, fast alle unverheirateten Frauen sind voll erwerbstätig, rund 40 Prozent der verheirateten Frauen ebenso. - Das heißt, es gibt heute viel mehr Menschen, Frauen und Männer, die gleichzeitig Anforderungen aus Erwerbsarbeit und Reproduktionsarbeiten nachkommen müssen als je zuvor."*<sup>21</sup>

**1. Erzähler:** Wenn wir uns einmal die Mühe machten, aufzuschreiben, wieviel Zeit wir heute für die Kindererziehung oder für Hygiene, Gesundheits- und Körperpflege aufwenden, dann würden wir uns nicht mehr wundern, daß wir so wenig wirklich freie Zeit haben. Zudem fordert das differenzierte Angebot von Konsumgütern und Dienstleistungen einen relativ hohen Informationsstand, wenn dieses Angebot ökonomisch sinnvoll und geschmacklich zufriedenstellend genutzt werden soll. Es fällt uns schon gar nicht mehr auf, wieviel Zeit wir zum Beispiel für die Benutzung der Massenmedien verwenden, nicht nur, um uns zu unterhalten, sondern vor allem auch, um "auf dem Laufenden zu bleiben".

**2. Erzähler:** Der Wandel von der Arbeits- zur Freizeitgesellschaft verlangt von uns neue Lernprozesse, die teilweise durchaus unsere Identität berühren. Daran gemessen ist die alte pädagogische Streitfrage, ob die eine Freizeittätigkeit - zum Beispiel ein Theaterbesuch - "besser" sei als eine andere - zum Beispiel ein

---

<sup>21</sup> Ch. Müller-Wichmann: Zeitnot. Weinheim 1984, S. 148

Kinobesuch -, bedeutungslos geworden. Es geht um neue kulturelle Maßstäbe, um verlässliche Bindungen und um neue kulturelle Milieus.

**1. Erzähler:** Nun stellt sich diese Problem vielleicht deshalb noch nicht in aller Schärfe, weil es überdeckt wird durch gesellschaftliche Steuerungen. So bieten die Massenmedien - insbesondere das Fernsehen - längst gewollt oder ungewollt Möglichkeiten für Identifikationen an, und sei es durch die Verbreitung von Moden - ob es sich dabei um Kleidung, Verhaltensstile oder Selbsthilfegruppen handelt. Insbesondere bei Jugendlichen kann man beobachten, wie wichtig modisches Verhalten für das Gefühl der sozialen Zugehörigkeit ist. Und möglicherweise reichen die integrierenden Kräfte der Massenmedien noch eine Weile aus, um ein Mindestmaß an kultureller Identität zu sichern.

**2. Erzähler:** Gleichwohl liegt die Frage nahe, ob unser öffentliches Bildungswesen - also vor allem Schule und Hochschule - nicht anders als bisher auf die Freizeitgesellschaft reagieren muß. Unser Bildungswesen ist ja auf das Beschäftigungssystem hin organisiert; die Berechtigungen, die es verteilt, sind als Zugänge zu den verschiedenen Berufen konstruiert.

**1. Erzähler:** Diese Zuordnung ist aber längst brüchig geworden, und es ist nicht zu erkennen, daß das Beschäftigungssystem je wieder mit dem Bildungssystem in Einklang zu bringen sein wird. Unser Bildungssystem beginnt ein Teil des Freizeitsystems zu werden. Schon heute studieren viele nicht, weil sie einen bestimmten Beruf anstreben, der ihnen wahrscheinlich wegen der Beschäftigungslage ohnehin nicht offenstehen wird, sondern weil sie ihre Zeit sinnvoll nutzen, ihre Fähigkeiten entwickeln wollen in der Hoffnung, daß sie danach eine Beschäftigung finden werden, die einigermaßen ihren Fähigkeiten entspricht. Aber es kann auch sein, daß sie später eine Arbeit finden, für die sie das Studium gar nicht benötigt hätten.



**2. Erzähler:** Aber daraus die richtigen Konsequenzen zu ziehen, fällt den Bildungspolitikern schwer, weil die Balance von Beschäftigungsstruktur und Bildungssystem die wichtigste Legitimation für ihre bildungspolitischen Maßnahmen und Entscheidungen ist. Wenn zum Beispiel weniger Lehrer gebraucht werden, werden die entsprechenden Ausbildungskapazitäten reduziert.

**1. Erzähler:** Offensichtlich ist die Vorstellung noch unerträglich, daß Universitäten zumindest *auch* ein Teil der Freizeitkultur sein könnten. Da wird dann das Gespenst des "akademischen Proletariats" beschworen: Wenn zu viele Hochschulabsolventen keine Arbeit fänden, die ihrer Qualifikation entspreche, drohten Unzufriedenheit und soziale Unruhe.

**2. Erzähler:** Aber mit Qualifikationen, die für die Erwerbsarbeit nicht gebraucht werden, ließen sich andere menschliche Tätigkeiten bereichern, zum Beispiel das Familienleben, freiwillige soziale und kulturelle Engagements, politische Aktivitäten.

**1. Erzähler:** Auf einen weiteren Aspekt hat Ralf Dahrendorf hingewiesen: Unser Bildungswesen ist so organisiert, daß es uns als Kinder und Jugendliche aufnimmt, uns als Erwachsene ins Arbeitsleben entläßt, aus dem wir uns als Alte wieder zurückziehen. Dazu Dahrendorf:

**Zitator:** *"Ein langer, hermetischer Lebenskasten mit der Aufschrift 'Bildung' am Anfang des Lebens ist streng genommen ein Vergehen an menschlichen Möglichkeiten. Junge Leute quälen sich gelangweilt durch die teuren Bildungsinstitutionen; und zehn Jahre ältere würden zuweilen ihre Karriere daran geben, noch einmal zurückkehren zu können. Sie können es nicht, nicht*

*nur wegen der Karriere, sondern auch, weil keine Schule oder Hochschule sie aufnimmt und jedenfalls keine ihnen das bietet, was ein Mensch sucht, der Erfahrungen hat und diese strukturieren will."*<sup>22</sup>

**1. Erzähler:** Solche Überlegungen können nur andeuten, welche Chancen, aber auch welche Probleme eine Gesellschaft aufwirft, in der die Arbeit - zumindest für die meisten Menschen - nicht mehr das Zentrum ihres Lebens sein kann, so daß sie daneben andere Tätigkeiten und andere Bindungen finden müssen, die sie auszufüllen vermögen, und die ihnen sinnvoll erscheinen können.

**1. Erzähler:** Dieser Prozeß wird die Struktur unserer gesellschaftlichen Teilsysteme weiter verändern, insbesondere das Bildungswesen. Schulen und Hochschulen werden immer mehr auch zu Freizeit-Dienstleistungen werden müssen, wie es heute schon Theater und Konzerthallen sind. Hoffentlich begreifen unsere Bildungspolitiker bald, daß sie längst auch Freizeitpolitiker geworden sind.

© Hermann Giesecke

---

<sup>22</sup> Dahrendorf a.a.O., S. 759

## F 13. Themen der Wahlzeit: Bildung (1987)

Gesendet vom NDR 3 am 7.1.1987, 22.05-22.30

Wir sehen es heute als selbstverständlich an, daß Mädchen die gleichen Bildungschancen bekommen wie Jungen, daß auch Arbeiterkinder an unseren Universitäten studieren und daß der Besuch eines Gymnasiums und einer Universität kostenlos ist. Aber vor etwa 30 Jahren war das noch keineswegs selbstverständlich. "Chancengleichheit" hieß das Leitmotiv, unter dem die Bildungsreformbewegung der sechziger und siebziger Jahre angetreten war. Da die Kinder je nach Bildung, Einkommen und sozialem Status der Eltern unterschiedliche Voraussetzungen mitbekommen, um erfolgreich eine weiterführende Schule zu besuchen, muß - so lautete die Forderung - die Schule diese ungerechte Startsituation auszugleichen versuchen; sie muß die benachteiligten Kinder besonders fördern. Die am weitesten gehende Forderung, nämlich das überlieferte dreigliedrige Schulwesen - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - aufzulösen und statt dessen Gesamtschulen einzurichten, konnte sich nicht durchsetzen; die Gesamtschule blieb eine Variante neben dem weiterbestehenden dreigliedrigen Schulwesen.

Aber mit der *pädagogischen* Strategie, die bildungsbenachteiligten Kinder möglichst zu fördern, war es *allein* nicht getan, hinzukommen mußte eine *sozialpolitische*. Eltern mit geringem Einkommen mußten auch durch finanzielle Unterstützungen ermutigt werden, ihre Kinder auf ein Gymnasium oder auf eine Universität zu schicken. So wurde in manchen Bundesländern die Lernmittelfreiheit eingeführt, das heißt, die Schule stellt die benötigten Schulbücher den Schülern kostenlos zur Verfügung. Vor allem aber wurde ein umfangreiches Stipendien-System für Schüler und vor allem für Studenten ins Leben gerufen, das sogenannte *BAFöG*; denn auch wenn das Studieren selbst keine Gebühren kostet, so muß doch zumindest der Lebensunterhalt, zumal wenn man außerhalb des Elternhauses wohnen muß, aufgebracht werden, und

ein Gymnasiast, der kein Geld verdient, kostet Geld. Neu gegenüber allen früheren Stipendienregelungen ist der *Rechtsanspruch*, der dem Studierenden gegenüber dem Staat und damit auch gegenüber seinen Eltern eingeräumt wird. Wer studieren will, geht mit dem letzten Steuerbescheid seiner Eltern zum BAFöG-Amt und erfährt dort, ob er stipendienberechtigt ist, wieviel er zu bekommen hat, und wieviel seine Eltern für ihn aufzubringen haben. Zwar ist diese Auskunft im Hinblick auf die Eltern nicht rechtsverbindlich - Unterhaltsansprüche kann nur das zuständige Gericht festsetzen - aber zumindest moralisch sind damit Erwartungen festgesetzt.

Die Idee der Chancengleichheit, die alle diese einzelnen Maßnahmen verwirklichen sollen, ist alt. Sie wurde schon im vergangenen Jahrhundert von den Volksschullehrern vertreten und dann von der Arbeiterbewegung aufgegriffen. Noch bis 1920, als das sogenannte Grundschulgesetz in Kraft trat, waren Volksschule und Gymnasium streng getrennt. Es gab keinen Übergang zwischen beiden Schularten. Die Gymnasien, deren Besuch Geld kostete, hatten "Vorschulen" eingerichtet, die ebenfalls Geld kosteten, in denen sich die Schüler auf die Aufnahme ins Gymnasium vorbereiten konnten. Zwar war es keinem Arbeiterkind verboten, eine solche Vorschule zu besuchen, aber das war durchweg schon aus finanziellen Gründen illusorisch. Das Konzept der "Gesamtschule" von heute wurde damals unter dem Stichwort der "Einheitsschule" diskutiert: es sollte nur *eine* Schule geben für *alle* Kinder, in der die Kinder je nach Begabung unterschiedliche Abschlüsse erreichen konnten. Aber diese Vorstellungen konnten sich nicht durchsetzen. Die größte Chance dazu ergab sich nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Alliierten, vor allem die Russen und Amerikaner, im Rahmen der Entnazifizierung und Re-Education auch das überlieferte deutsche Schulwesen für undemokratisch und deshalb auch für mitschuldig am Aufkommen des Nationalsozialismus hielten. In der damaligen sowjetischen Besatzungszone wurde schon 1946 die Einheitsschule eingeführt, und die Amerikaner wollten in ihrer Besatzungszone

die Gesamtschule, Schulgeldfreiheit und die universitäre Lehrerbildung durchsetzen; aber sie scheiterten am zähen und hinhaltenden Widerstand der damaligen bayerischen Staatsregierung, die dabei nachdrücklich von den beiden christlichen Kirchen, von den Gymnasiallehrern und von Universitätsprofessoren unterstützt wurde. Für die nächsten 20 Jahre wurde dann jeder Versuch, die Ideen der Einheitsschule beziehungsweise der Gesamtschule wieder ins Gespräch zu bringen, als des Kommunismus verdächtig diffamiert - weil die sowjetische Besatzungszone beziehungsweise die DDR ja die Einheitsschule eingeführt hatte. Die Schulreform wurde also ein Opfer des "kalten Krieges".

Als dann Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre Bewegung in die Bildungspolitik kam, geschah dies keineswegs nur aus pädagogischen Gründen, um den Arbeiterkindern oder den Mädchen bessere Bildungschancen zu ermöglichen. Zwar hatte Ralf Dahrendorf das "Bürgerrecht auf Bildung" verkündet, aber es bedurfte handfesterer Gründe, um die Konservativen zum Einlenken zu bewegen, und diese Gründe waren wirtschaftlicher Art. Unter dem Eindruck des "Sputnik-Schocks" - die Russen hatten als erste einen unbemannten Satelliten in den Weltraum geschossen - und wegen der im internationalen Vergleich bei uns niedrigen Abiturienten- und Studentenzahlen fand Georg Picht Resonanz mit seiner These von der bevorstehenden "Bildungskatastrophe": Wenn es uns nicht gelänge, die noch unentdeckten "Begabungsreserven" in unserem Volk zu mobilisieren, dann würde unsere Wirtschaft in absehbarer Zeit international konkurrenzunfähig werden.

Am inneren Widerspruch dieser beiden Motive ist die Bildungsreform als sogenannte "innere Reform", also als eine Reform in den Schulen selbst gescheitert; denn durchgesetzt in der Praxis hat sich nicht die Idee des demokratischen Bildungsrechts für alle, sondern die Idee der größtmöglichen ökonomischen Effizienz. Die Rede war nicht mehr von Bildung, sondern von Qualifikation. Lehrplantechniker und Unterrichtswissenschaftler suchten nach

Lernzielen und Teillernzielen, sie industrialisierten gleichsam die schulischen Lernprozesse, um eine abstrakt ausgeklügelte Qualifikation zu erreichen. Das Wissen sollte *unmittelbar* zum Instrument des Machens, des erwünschten Handelns werden. Schließlich sollten die Bildungsinvestitionen sich ja genauso auszahlen wie andere wirtschaftliche Investitionen auch. Die Sachen und deren Sinnzusammenhänge wurden dabei zerstückelt und wie bei einem Puzzle je nach erwünschtem Lernziel neu montiert. Das war die Stunde der Bürokratie; denn nun mußte dafür gesorgt werden, daß diese Qualifikationen auch tatsächlich erreicht wurden. Schulleistungen mußten nun verwaltungsfähig definiert werden, so daß sie mit anderen Schulleistungen verrechnet werden konnten, zum Beispiel für die Vergabe von Studienplätzen. Auf der Strecke blieb die Idee der Bildung, bei der es um etwas ganz anderes geht. In der Auseinandersetzung nämlich mit den Anforderungen der einzelnen Schulfächer und ihrer Sachen - zum Beispiel Kunst, Musik, Mathematik, Fremdsprachen - soll das Kind seine *Fähigkeiten* entwickeln, aber auch seine *Grenzen* erfahren. Beide Erfahrungen braucht es, um seine Lebensperspektive, zum Beispiel sein Berufsziel, planen zu können.

In einer ersten Zwischenbilanz läßt sich also feststellen, daß das bildungspolitische Hauptproblem der letzten 100 Jahre, nämlich die überlieferten Bildungsprivilegien zu brechen und Chancengleichheit herzustellen, also *jedem* Kind ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft oder sein Geschlecht die seinen Fähigkeiten und seiner Lernbereitschaft entsprechenden Bildungsangebote zu machen, heute im Prinzip gelöst ist. Selbstverständlich lassen sich Verbesserungen vor allem im Hinblick auf finanzielle Unterstützungen anbringen. BAFöG wird inzwischen nur noch für Studenten und nur noch als Darlehen bewilligt, und die Bewilligungsmaßstäbe sind so rigoros geworden, daß eigentlich nur noch die Kinder von Sozialhilfeempfängern und Arbeitslosen und von denen davon profitieren, die ihre Bilanzen entsprechend frisieren können. Aber dennoch kann kaum jemand

heute noch geltend machen, daß ihm aus finanziellen Gründen der Besuch eines Gymnasiums oder einer Universität nicht möglich sei - was vielen älteren Mitbürgern in ihrer Jugend durchaus versagt war. Gerade diese Tatsache schafft aber neue Probleme.

1. Erstens sind die überlieferten bildungspolitischen Gegensätze zusammengeschrumpft. Die Bildungspolitik hat ihr Generalthema verloren und die überlieferte Polarisierung zwischen Konservativen und Progressiven verliert immer mehr an sachlicher Substanz. Es wird immer schwieriger, aus bildungspolitischen Gründen die eine oder die andere Partei zu wählen, die eigentliche Konfrontation besteht nach wie vor in der Sozialpolitik, also im wirtschaftlichen Verteilungskampf, wozu auch die BAFöG-Regelung gehört. Übriggeblieben in der Bildungspolitik sind kleine Scharmützel, etwa über die Frage, ob die Gesamtschule zur Regelschule werden soll oder nicht. Aber zunehmend setzt sich die pragmatische Einsicht durch, daß für das eine Kind heute die Gesamtschule optimal ist, für das andere Kind das traditionelle Gymnasium. Solche und andere bildungspolitische Scheinkontroversen stellen sich ohnehin ganz anders dar, wenn man sie aus der Perspektive der Kinder und ihrer Bildungsbedürfnisse betrachtet.

2. Zweitens wird in dem Maße die Bürokratie zum Herr des Bildungswesens, wie die bildungspolitische Konfrontation abnimmt. An die Stelle politisch motivierter Veränderungen tritt die Verwaltung des Bestehenden. Die Administration legitimiert sich nicht durch pädagogischen Sachverstand, den sie nicht haben kann - Schulen und Universitäten werden nach denselben Regeln verwaltet wie Kasernen oder Schlachthöfe - sie legitimiert sich vielmehr durch die Vergabe von Berechtigungen. In einer demokratischen Gesellschaft verteilt das Bildungssystem die sozialen Chancen, eine andere Lösung ist nicht denkbar, wenn wir nicht wieder irgendwelche Privilegien einführen wollen. Das war so lange unproblematisch, wie nur der *Abschluß* zählte: wer das Abitur hatte, egal, mit welchem Notendurchschnitt, konnte studieren, was er wollte. Erst als

Studienbeschränkungen für bestimmte Fächer - zum Beispiel Medizin - eingeführt wurden und die Durchschnittsnote des Abiturs zum wichtigsten Zulassungsfaktor wurde, da bekamen diese Noten sozusagen eine schicksalhafte Bedeutung. Nun mußten sie auch vergleichbar sein, denn es wäre ja ungerecht, wenn an der einen Schule eine gute Note leichter zu erwerben wäre als an einer anderen. So wird bürokratischer Formalismus als scheinbarer Garant für Gerechtigkeit durchgesetzt. Wer Kinder hat, die in die gymnasiale Oberstufe eintreten wollen, weiß ein Lied davon zu singen, wenn diese Kinder ihren Eltern jenen dicken Wälzer vorlegen, in dem umständlich und für Laien kaum verständlich festgelegt ist, welche Kurse unter welchen Bedingungen und in welcher Kombination mit anderen Kursen belegt werden können. Die Schüler ihrerseits lernen schnell, auf diesem Instrument zu spielen und den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, wie sie nämlich am billigsten zu möglichst vielen Punkten kommen. Mit Bildung, nämlich der Herausarbeitung der eigenen Fähigkeiten, hat das alles längst nichts mehr zu tun. An den Universitäten sieht es nicht viel besser aus. Das Studieren, das zumindest in den geisteswissenschaftlichen Fächern in erster Linie am eigenen Schreibtisch oder in Bibliotheken stattfindet, und erst in zweiter Linie in Lehrveranstaltungen, ist praktisch abgeschafft. Durchgesetzt haben sich fast überall Reglementierungen, die ihre Berechtigung nicht von daher ableiten, daß sie den Studenten ein optimales Studium ermöglichen sollen; vielmehr drücken diese Reglementierungen reine Machtbalancen aus: der Staat will nur soviel Hochschullehrer bezahlen, wie unbedingt nötig ist, und die Fächer können um so mehr Personal rechtfertigen, je mehr Pflichtstunden sie den Studenten abverlangen. Die Tendenz zur Bürokratisierung ist parteiübergreifend, sie findet sich in allen Bundesländern verhältnismäßig unabhängig davon, welche Partei gerade den Kultus- oder Wissenschaftsminister stellt.

3. Drittens hat die geschilderte Entpolitisierung der Bildungspolitik auch die Rolle des Staates verändert. Die allgemeine Schulpflicht wurde ja zur Zeit des



Absolutismus eingeführt, als die aufgeklärten Landesfürsten nach dem Zusammenbruch der ständischen Gesellschaftsverfassung eine neu fundierte Loyalität ihrer Bürger brauchten, und zwar *unmittelbar* zur Staatsführung, nicht gebrochen durch Zwischenloyalitäten, wie sie die alten Stände repräsentierten. Seitdem galt zumindest die Pflichtschule in erster Linie als eine staatliche Erziehungsanstalt, deren Hauptzweck es war, arbeitssame und gesinnungstreue Staatsbürger aus der jungen Generation zu machen. Übriggeblieben davon ist eigentlich nur noch das eben erwähnte Monopol der Berechtigungsvergabe. Zwar finden sich in allen Schulgesetzen immer noch Formulierungen über den sogenannten "Erziehungsauftrag" der Schule; sieht man sich jedoch die Schulwirklichkeit an, dann stellt sich schnell heraus, daß über den Unterricht und über die dazu nötige Disziplin hinausreichende Erziehungsansprüche kaum mehr anzutreffen sind. Es gibt kaum noch erlaubte Schulstrafen, die Schule darf keine "Charakternoten" mehr erteilen (zum Beispiel über "Fleiß" und "Aufmerksamkeit im Unterricht" oder "Betragen") und das Freizeitverhalten ihrer Schüler geht sie auch nichts mehr an. So entbehrt es nicht einer gewissen Rührung, wenn die Kultusminister durch Erlasse immer noch "erzieherisch" wirken wollen - sei es, um die Verkehrsmoral der Schüler oder um ihre Wehrbereitschaft zu erhöhen. Oder sie verfassen - nach Parteizugehörigkeit getrennt - umfangreiche Texte zur "Friedenserziehung" in der Hoffnung, daß so ihre politischen Grundüberzeugungen in die Köpfe der Schüler eindringen. Dabei kann der Schulunterricht solche Texte nur so behandeln wie andere thematisch einschlägige auch, nämlich sie dem Nachdenken der Schüler unterwerfen, das abendliche Fernsehen bringt ohnehin die Alternativen. Nicht mehr nur rührend, sondern lächerlich geworden sind Vorschriften, nur die von den Ministern ausdrücklich lizenzierten Bücher und Materialien im Unterricht zu verwenden - wie lebensfremd angesichts der Überfülle an originalem Material und originaler Information, wie sie die Massenmedien täglich liefern! Paradoxe Weise bringt der Staat sich selbst um seinen Erziehungseinfluß in den

Schulen, und zwar durch seine Bürokratie. Verwaltungsfähig und zu verrechtlichen sind nämlich nur partikulare Lernleistungen der Schüler, nicht deren Gesinnung oder Bildung oder deren Persönlichkeit im ganzen. Auf eine Formel gebracht läßt sich sagen, daß die Schule von einer staatlichen Erziehungsanstalt zu einer *Bildungsdienstleistung* für Kinder und Jugendliche geworden ist, oder besser: daß sie nur so zu einem zukunftsweisenden Selbstverständnis finden kann. Möglicherweise lassen sich für die Durchsetzung dieses Prinzips in Zukunft noch einmal bildungspolitische Impulse mobilisieren. Aber das ist deshalb fraglich, weil dies kaum im Interesse der etablierten politischen Parteien liegen kann und weil andererseits die Eltern als soziale Gruppe nur schwerlich eine einheitliche politische Kraft bilden können. Die politischen Parteien werden sich mit diesem Konzept einer Schule als Bildungsdienstleistung deshalb ungern einlassen, weil diese Idee ja die weitgehende Entpolitisierung und Staatsferne zur Voraussetzung hätte. Es gäbe also keine Legitimation mehr, nach jeder politischen Wende nun die Schule wieder mit neuen Lehrplänen und Richtlinien zu traktieren. Nur wenn die Schule und übrigens auch die Hochschule sich so versteht und wenn die Lehrer ihr Berufsbild darauf einstellen, kann sie wieder eine Bildungsidee finden, die sie inzwischen verloren hat; nur dann können Schüler, Eltern, Lehrer und Kultusbürokraten wieder eine gemeinsame Vorstellung darüber gewinnen, wozu Schule und Hochschule eigentlich da sind.

Diese Frage wird vermutlich die bildungspolitischen Auseinandersetzungen der nächsten Jahre bestimmen. Es mehren sich nämlich die Versuche engagierter Eltern und Lehrer, das Schulmonopol des Staates zu brechen und sogenannte "Freie Schulen" einzurichten, die dem Leitgedanken der Bildung eher entsprechen können. Die wichtigsten Begründungen für das staatliche Schulmonopol sind ohnehin entfallen, daß nämlich die Schule die sozialen Klassengegensätze und die religiösen Gegensätze ausgleichen solle. Das hat inzwischen nicht zuletzt die nivellierende Konsum-Gesellschaft besorgt, und

eine ernsthafte Konkurrenz wäre der staatlich administrierten Schule durchaus zu wünschen.

Unter dem Gesichtspunkt der Schule als Bildungsdienstleistung würde auch ein Problem lösbar sein, das in letzter Zeit Schlagzeilen machte: das Problem der Elitebildung; denn die Absicht, möglichst vielen Kindern eine möglichst hohe Ausbildung zukommen zu lassen, und insofern *alle* möglichst gut zu fördern, schließt notwendigerweise auch die Forderung ein, auch die in bestimmten Fächern besonders Begabten optimal zu fördern, zum Beispiel im Rahmen von Sonderkursen.

4. Aus dieser Idee der Dienstleistung folgt viertens, daß Beschäftigungsstruktur und Bildungsstruktur nicht unbedingt mehr übereinstimmen müssen. Bisher sind wir ja davon ausgegangen, daß die Zahl der Absolventen eines Bildungsabschlusses - zum Beispiel eines Universitätsstudiums - in etwa auch den dafür vorhandenen Arbeitsplätzen entspricht. Wir erleben aber gegenwärtig, daß dies nicht mehr der Fall ist, vielmehr gibt es Arbeitslosigkeit auf allen Ebenen, für Hochschulabsolventen ebenso wie für Hauptschulabgänger, und vieles spricht dafür, daß diese Diskrepanz auch bleiben wird, wenn die Arbeitslosigkeit gemildert werden könnte. Das Angebot an die jeweils heranwachsende Generation, in Schule und Hochschule ihre Fähigkeiten soweit wie möglich zu entfalten, kann eben nicht mehr nur im Hinblick auf eine bestimmte Berufsperspektive gemacht werden - sonst müßten wir wie in der DDR die Abschlüsse kontingentieren - sondern nur noch im Hinblick auf die *gesamte* Lebensführung, also zum Beispiel auch im Hinblick auf die politische und die freizeitkulturelle Existenz des einzelnen Bürgers. Dahrendorfs schon erwähnte These von der "Bildung als Bürgerrecht" wäre in diesem umfassenden Sinne wieder aufzugreifen: Jeder Heranwachsende hat das Recht, das Bildungs-Dienstleistungs-System nach seinen Fähigkeiten, Interessen und Lernmöglichkeiten zu benutzen, aber er kann daraus keinen Anspruch auf eine bestimmte Berufstätigkeit mehr ableiten. Für einen möglichst optimalen

Arbeitsmarkt kann nicht das Bildungssystem sorgen, sondern allenfalls die Wirtschafts- und Sozialpolitik. Das Bildungssystem bietet seine Dienste marktunabhängig an, für marktgerechtes Verhalten muß der Benutzer dieser Dienstleistung selbst sorgen.

Zwar wird es wohl auch in Zukunft primär berufsorientierte Studiengänge geben, wie Medizin oder Jura, aber im Bereich der geisteswissenschaftlichen Studien werden derart klare Zuordnungen von Studiengang und Beruf immer schwieriger. Hinzu kommt die Perspektive weiterer, vermutlich einschneidender Arbeitszeitverkürzungen, die zunehmend Kenntnisse und Fähigkeiten für befriedigende Freizeit-Engagements erfordern. Bildung durch Studieren heißt immer mehr, sich ein allgemeines geistiges Potential für noch unbekanntere künftige Verwendungsmöglichkeiten zu verschaffen.

5. Aus der im Prinzip durchgesetzten Chancengleichheit des Bildungszugangs folgt also fünftens notwendigerweise eine Individualisierung des Bildungsverhaltens und damit auch eine Individualisierung der Verantwortung für den Bildungserfolg. Diese Konsequenz wird heute vor allem in Pädagogenkreisen nur ungern akzeptiert. Zwar gehört zu den notwendigen professionellen Fähigkeiten von Lehrern und Hochschullehrern, Kinder beziehungsweise Studenten optimal fördern zu können. Aber fördern ergibt nur dort einen Sinn, wo auch gefordert wird, wo also entsprechende Leistungsanforderungen gestellt werden, die aus den Ansprüchen der jeweiligen Sache resultieren. Wir müssen uns aber mit dem Gedanken vertraut machen, daß viele Kinder beziehungsweise Jugendliche bald an die Grenze ihrer Lernfähigkeit beziehungsweise Lernwilligkeit kommen und sich mit dem dann erreichten Status und Einkommen zufrieden geben müssen. Hinzu kommt, daß die geistigen, psychischen und sozialen Anforderungen an fast alle Berufstätigkeiten immer höher geworden sind, daß aber andererseits keineswegs die ganze Bevölkerung diese erhöhten Erwartungen mit vollziehen kann. Auch wenn es keine Massenarbeitslosigkeit gäbe, gäbe es eine steigende Zahl von

Jugendlichen, deren Lernfähigkeiten so begrenzt sind, daß sie nur schwer noch in Berufe zu vermitteln wären. Man kann dies daran erkennen, daß der Hauptschulabschluß kaum mehr für eine Handwerkslehre qualifiziert. Die sogenannten einfachen Arbeiten etwa in der Landwirtschaft oder im Hoch- und Tiefbau sind wegtechnisiert worden. Wir haben bisher der Entwicklung des Arbeitsmarktes überlassen, welche beruflichen Qualifikationen benötigt werden, und wir haben darauf vertraut, daß irgendwie jeder nach seinen Fähigkeiten in diesem Angebot seinen Platz finden kann. Das aber ist illusorisch geworden, eben weil ein nicht geringer Teil der jungen Generation einfach nicht mehr mitkommt, allen bisherigen Bildungsbemühungen zum Trotz. Helfen könnte vielleicht eine radikale Umorientierung der Hauptschule und zwar so, daß in ihrem Mittelpunkt nicht mehr Bücher, sondern Werkbänke stehen; dann könnten die spezifischen, möglicherweise eher praktisch-sinnlich orientierten Fähigkeiten dieser Jugendlichen vielleicht eher entwickelt werden. Aber das hätte mindestens zwei Konsequenzen, die politisch brisant sind. Einmal nämlich würden für eine so reformierte Hauptschule ganz andere Lehrer gebraucht, als wir sie heute ausbilden, nämlich handwerklich geschulte Lehrer. Und zweitens würde die Hauptschule dann vermutlich zu einer Sackgasse, ausgegliedert aus dem übrigen, an der Möglichkeit des schulischen Aufstiegs orientierten Bildungssystems. Im Grunde nämlich ist die Hauptschule immer noch am gymnasialen Leitbild des verbal-kognitiven Lernens orientiert und genau das ist ihr Problem. Wenn es uns nicht sehr bald gelingt, dieses Problem pädagogisch, nämlich durch optimale Lernhilfen zu lösen, dann müssen wir entweder von vornherein eine nicht geringe Zahl von Berufsunfähigen in Kauf nehmen, oder wir müssen wieder einfache Arbeiten erfinden, auch wenn dies unwirtschaftlich wäre - so wie in etwa die DDR mit diesem Problem umgeht, das es dort trotz aller Bildungsanstrengungen natürlich auch gibt.

Es ist schwer abzuschätzen, ob die politischen Parteien in Zukunft der Versuchung widerstehen werden, die Schule und damit letzten Endes auch die

Schüler als eine Art von Kriegsbeute zu betrachten, die ihnen als Wahlsieger zustehe, und Lehrer wegen ihrer politischen Überzeugungen zu attackieren, anstatt deren professionelle Kompetenz zu würdigen. Den Eltern kann man nur raten, sich dies in Zukunft zu verbitten, auch dann, wenn es von derjenigen Partei ausgeht, der sie nahe stehen. In ihrem Interesse müßte es in erster Linie liegen, der Vorstellung von Schule als eines Service, einer Dienstleistung für die Bildung ihrer Kinder Geltung zu verschaffen. Dafür ist Schule heute da, und sie darf kein Tummelplatz mehr sein für pädagogische Weltverbesserer oder für Politiker und Bürokraten, die ihr eigenes begrenztes Weltbild in den Rang des Gemeinwohls erheben wollen. In allen Bundesländern haben Eltern heute Rechte in den Organen der Elternvertretung. So können sie auch Kenntnis erhalten von bürokratischer Gängelung. Die Prüfungsfrage gegenüber derartigen Eingriffen sollte immer sein: Nützen sie dem eigentlichen Zweck der Schule, eine Bildungsdienstleistung für die Kinder zu sein? Ist dies nicht der Fall, dann ist Protest und Widerstand angebracht.

Die alten Bildungsprivilegien sind zerschlagen und insoweit kein politisches Thema mehr. Jeder junge Mensch kann heute den seinen Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgang wählen, und sei es, daß er seine Eltern auf entsprechende Unterhaltszahlungen verklagt. In den Vordergrund gerückt sind aber die sozialpolitischen Randbedingungen. Immer mehr Kinder von Eltern mit geringem oder mittlerem Einkommen studieren heute. Wieso eigentlich sollen diese Eltern die enormen Kosten dafür aufbringen, wenn klar ist, daß sie damit die Renten der immer zahlreicher werdenden Kinderlosen sichern? Das Aufziehen von Kindern ist volkswirtschaftlich gesehen keine Privatsache mehr. Eltern haben vielmehr ein moralisches und gesellschaftliches Recht auf eine gerechte gesamtgesellschaftliche Verteilung der familiären Lasten. Nimmt man diesen Gedanken ernst, dann ergeben sich weitere kritische Gesichtspunkte. Es gibt bei uns zum Beispiel etwa 930.000 Familien mit nur einem Elternteil - Vater oder Mutter - und ihre Zahl wächst ständig. Aber unser Bildungssystem ist

darauf ausgelegt, daß wenigstens ein Elternteil immer zu Hause ist, wenn die Kinder aus der Schule kommen. Es fehlt an Ganztagschulen beziehungsweise an sozialpädagogischen Angeboten für die Nachmittage. In anderen Ländern, nicht nur des Ostblocks, sondern zum Beispiel auch in Frankreich sind derartige Angebote selbstverständlich.

Lassen wir uns also nicht täuschen durch bildungspolitische Spiegelfechtereien. Die Chancengleichheit unserer Kinder ist zwar bildungspolitisch erreicht, aber der Staat setzt das Bildungsrecht der Kinder bis in die Rechtsprechung hinein einseitig zu Lasten der Eltern beziehungsweise der Familien überhaupt durch. Gerade in Wahlzeiten sollten wir das nicht vergessen.

## F 14. Die Deutschen und die Alliierten (1987)

Entnazifizierung und Umerziehung 1945-1948

Gesendet im Deutschlandfunk am 17.2.1987, 20:05-21:00

**Autor:** Die folgende Sendung führt uns zurück in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Alliierten Deutschland besetzt hatten und vor dem Problem standen, was sie mit diesem weitgehend zerstörten Land und seiner hungernden Bevölkerung nun anfangen sollten. Wer von uns diese Nachkriegsjahre als Kind oder Erwachsener erlebt hat und heute seinen Kindern und Enkeln davon berichtet, scheint Geschichten aus einer fremden, andersartigen Kultur zu erzählen, so schwierig ist es geworden, die Erfahrungen der gegenwärtigen Wohlstandsgesellschaft mit den Nöten jener Zeit in Beziehung zu setzen. Je weiter zudem die Zeit fortschreitet, umso weniger Augen- und Ohrenzeugen bleiben übrig, bis auch der letzte gestorben sein wird.

Nicht selten kann man daher die Meinung hören, man solle doch die Geschichte auf sich beruhen lassen, zumal die böse Phase des Nationalsozialismus, wir heute Lebenden hätten genug Probleme, für deren Lösung wir unsere Konzentration, Aufmerksamkeit und Phantasie dringend benötigten.

Ich kann diese Ansicht nicht teilen, weil wir unsere gegenwärtigen Probleme nicht hinreichend verstehen können, wenn wir uns nicht klarmachen, wann sie warum entstanden sind und warum sie bisher nicht zur allgemeinen Zufriedenheit gelöst werden konnten. Ich hoffe, diese Sendung kann das an ihrem Thema begründen. Sie behandelt nämlich vor allem das Problem, wie die Alliierten seinerzeit aus den Köpfen und Herzen vor allem der jungen Deutschen nationalsozialistische Gesinnungen und Ideen zu vertreiben gedachten und wie sie dies praktisch zu tun versuchten.

Dabei spielten, wie sich zeigen wird, Überlegungen zur grundlegenden Reform des überlieferten deutschen Bildungswesens eine zentrale Rolle. Das dreigliedrige Schulwesen - Volksschule, Realschule, Gymnasium - sollte durch eine Gesamtschule ersetzt werden, also durch eine *einzig*e Schule für alle Kinder



unseres Volkes, in der sie je nach ihren Fähigkeiten differenzierte Abschlüsse erreichen sollten.

Die Idee der Gesamtschule entstand im 19. Jahrhundert und wurde unter dem Stichwort der "Einheitsschule" von Volksschullehrern und der Arbeiterbewegung propagiert, und zwar vor allem mit zwei Begründungen: Einmal sollten die damaligen politisch-ökonomischen Klassengegensätze und die religiösen Gegensätze durch das Zusammenleben aller Kinder in einer Schule wenigstens im Erleben der jungen Generation gemildert werden. Zweitens sollte durch die Einheitsschule die Bildungsbenachteiligung der Arbeiterkinder gemildert und schließlich möglichst beseitigt werden.

Bis 1920 nämlich, als das sogenannte Grundschulgesetz in Kraft trat, das für alle Kinder den Besuch der gemeinsamen vierjährigen Grundschule verbindlich machte, gab es praktisch keine Verbindung zwischen Volksschule und Gymnasium. Die Gymnasien hatten sogenannte "Vorschulen" eingerichtet, die wie der Besuch des Gymnasiums Geld kosteten. In diesen Vorschulen bereiteten sich die Kinder, deren Eltern es sich leisten konnten, auf die Aufnahmeprüfung für das Gymnasium vor. An die Volksschule andererseits schlossen sich keine weiterführenden Schulen an, sie blieb Schule für die Arbeiter und Bauern. Bis 1945 erhielt jedoch die Einheitsschule bzw. Gesamtschule keine politische Chance, und auch die westlichen Alliierten scheiterten damit, wie sich zeigen wird.

Daß das Thema damit jedoch historisch nicht erledigt war, zeigt unsere Gegenwart: Noch immer findet die Gesamtschule nicht einmal als gleichberechtigte Alternative zum Gymnasium allgemeine Anerkennung. Noch vor wenigen Wochen hat eine Bürgerinitiative in Nordrhein-Westfalen 1,3 Millionen Unterschriften präsentiert mit dem Ziel, keine weiteren Gesamtschulen mehr zuzulassen, obwohl andererseits Tausende von Eltern vergeblich nach einem Gesamtschulplatz für ihre Kinder suchen.

**Sprecherin:** Als die Alliierten Deutschland im Jahre 1945 besetzten und zur bedingungslosen Kapitulation zwangen, hatten sie sich über ihre wichtigsten Kriegsziele längst verständigt. Schon im Januar 1943, in Casablanca, hatten die USA und Großbritannien sich auf folgende Ziele geeinigt, denen die Sowjetunion sich später anschloß:

**Zitator:** Bedingungslose Kapitulation;

**Zitatorin:** Abtrennung der Deutschen Ostgebiete und Österreichs;

**Zitator:** Zerschlagung Preußens;

**Zitatorin:** Besetzung des restlichen Reichsgebietes;

**Zitator:** Bestrafung der Naziführer und der Kriegsverbrecher;

**Zitatorin:** Zerstörung des Rüstungspotentials;

**Zitator:** Aufteilung Deutschlands und Berlins in Besatzungszonen.

**Sprecherin:** Aber das waren negative Ziele, keine positiven. Wie sollte das deutsche Volk weiterleben? Genügte es, die führenden Nationalsozialisten aus ihren Ämtern zu vertreiben und gegebenenfalls auch zu bestrafen? Waren die Deutschen überhaupt fähig, in einer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung zu leben, nachdem Hitler so mühelos die demokratischen Prinzipien der Weimarer Republik zerstören konnte?

**Sprecher:** Wie immer man diese Fragen beantworten wollte: ob im Sinne einer Kollektivschuld aller Deutschen oder eher in dem Sinne, daß sie aus politischer Unreife von den Nazis verführt worden seien, eine Umerziehung, eine re-education schien schon angesichts der gigantischen Verbrechen, die die Alliierten in den Konzentrationslagern entdeckten, unvermeidlich. Entnazifizierung - also das Herausfinden und Bestrafen der Schuldigen - und Umerziehung des gesamten deutschen Volkes mußten die beiden Seiten derselben Medaille sein. So sieht es im Rückblick auch Henry Kellermann, der damals als Direktor im amerikanischen Department of State mit diesen Fragen befaßt war:

**Zitator:** "Das Ende des Krieges hatte die militärische Phase beschlossen und den Zusammenbruch des Nazisystems besiegelt. Mit der Beseitigung der äußeren Machtsymbole war jedoch die Bewältigung des ideologischen Nachlasses nicht garantiert. Man befürchtete das Wiederaufflackern eines untergründigen Widerstandes in der Form des 'Werwolfes' oder von Femebünden verschworener SS- und SA-Veteranen - Vermutungen, die sich auf Erfahrungen der Weimarer Republik stützten, aber sich dann nicht bestätigten. Auf jeden Fall glaubte man nicht, sich der Illusion hingeben zu dürfen, daß die militärische Entscheidung in einer spontanen Wiedergeburt eines demokratischen Staates resultieren würde. Die erste Phase war beendet. Die zweite, nicht-militärische der Befriedung Deutschlands stand erst am Anfang. Entnazifizierung und Entmilitarisierung waren die negative Seite der Medaille, re-education oder re-orientation war die positive."<sup>1</sup>

**Sprecherin:** Die Entmilitarisierung war zunächst einmal durch die Besetzung Deutschlands und durch die Entwaffnung der deutschen Truppen faktisch erreicht. Aber würde es auch für die Zukunft gelingen, den Geist des Militarismus aus den Köpfen der Deutschen zu verbannen? Die Deutschen hatten schließlich auch den Ersten Weltkrieg verloren, mußten sich mit einer für einen Angriffskrieg untauglichen Reichswehr von hunderttausend Mann mit begrenzter Bewaffnung zufriedengeben, und hatten dennoch die Möglichkeit gefunden, den Zweiten Weltkrieg anzuzetteln.

**Sprecher:** Diese Befürchtung mag uns heute sehr übertrieben anmuten, aber sie hat zumindest die Jahre der Besatzungspolitik nachhaltig bestimmt. Vor allem Frankreich hat mit Hinweis darauf alle Versuche insbesondere der Amerikaner blockiert, im Rahmen des alliierten Kontrollrates, des höchsten Organs der gemeinsamen Militärregierung der vier Besatzungsmächte, eine deutsche Zentralverwaltung einzurichten. Mit einem gewissen Recht kann man sagen, daß

---

<sup>1</sup> H. Kellermann: Von Re-education zu Re-orientation, in: M. Heinemann (Hrsg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Stuttgart 1981, S. 86 ff., hier S. 87 f.

uns diese Furcht vor einer erneuten Wiedergeburt des deutschen Militarismus damals die nationale Einheit gekostet hat.

**Sprecherin:** Neben der Entmilitarisierung war Entnazifizierung die zweite Strafmaßnahme, über die sich die Alliierten verständigt hatten. Sie fand einerseits statt in Prozessen wie in Nürnberg, wo über die Hauptkriegsverbrecher Gericht gehalten wurde. Darüber hinaus aber war jeder einzelne Deutsche davon betroffen. Dazu der Historiker Christoph Kleßmann:

**Zitator:** "Die erste Phase begann mit Verhaftungen und Internierungen. Das Ergebnis bestand Ende 1945 grob gesprochen 'aus vollen Internierungslagern und leeren Ämtern'. Bei Aktionen des Jahres 1945 wurden in der US-Zone 117.512, in der britischen 68.500, in der französischen 18.963 und in der russischen 67.179 Personen verhaftet ... . Es folgte die Ausgabe des berühmten 'Fragebogens', der von Ernst von Salomon zum Gegenstand eines der meistgelesenen gleichnamigen Nachkriegsromane gemacht worden ist. Der von den Amerikanern ausgearbeitete, 132 Rubriken umfassende Fragebogen sollte genaueste Aufschlüsse liefern über persönliche Daten, politische Vergangenheit, insbesondere Mitgliedschaft in Organisationen, Bildungsstand, Berufsleben, Vermögensverhältnisse und Auslandsaufenthalte. Auf Fälschung und Unterschlagung von belastenden Tatsachen standen schwere Strafen ... . Ein riesenhaftes bürokratisches Verfahren rollte an. Bis März 1946 wurden der Militärregierung 1,39 Millionen Fragebogen in der US-Zone eingereicht."<sup>2</sup>

**Sprecherin:** Im März 1946 wurde für die US-Zone das sogenannte "Gesetz zur Befreiung vom Nationalsozialismus und Militarismus", kurz "Befreiungsgesetz" genannt, verkündet, das die Entnazifizierung deutschen Spruchkammern unter amerikanischer Aufsicht übertrug. Dazu wieder Christoph Kleßmann:

**Zitator:** "Nach diesem Befreiungsgesetz mußte jeder Deutsche über 18 Jahre einen Meldebogen zur politischen Überprüfung ausfüllen. Von der Abgabe dieses neuen Fragebogens waren der Empfang von Lebensmittelkarten und eine

Beschäftigung abhängig. Gegen eine Reihe von belasteten Personen mußte automatisch Anklage erhoben werden, gegen die anderen je nach Ergebnis des Meldebogens. In allen Stadt- und Landkreisen wurden Spruchkammern gebildet, die in einem prozeßähnlichen Verfahren die Betroffenen in fünf Hauptkategorien ... einstufen und entsprechende Strafen verhängen mußten. Deren Skala reichte von Einweisung ins Arbeitslager bis zur Zahlung einer Geldbuße für die ersten vier Kategorien. Berufungskammern dienten als zweite und Revisionsinstanz ... . In der US-Zone waren von diesen Meldebogenverfahren rund 13 Millionen Menschen betroffen. Aus dieser Zahl von Meldebogen ergaben sich etwa 3,5 Millionen Fälle, die zu verhandeln waren. Auf dem Höhepunkt der Aktion arbeiteten in der US-Zone 545 Spruchkammern mit insgesamt 22.000 Mitgliedern. Dabei machte die Besetzung dieser Spruchkammern verständlicherweise große Schwierigkeiten, da nur wenig politisch unbelastetes Fachpersonal - der Vorsitzende sollte die Befähigung zum Richteramt oder zum höheren Verwaltungsdienst haben - zur Verfügung stand und die Aufgabe als höchst undankbares Geschäft galt. So kam es schließlich Ende 1946 gar zu einem Gesetz, das die Ministerien zur Dienstverpflichtung geeigneter Personen ermächtigte, 'eine Art Kidnapping zur Befreiung des deutschen Volkes vom Nationalsozialismus und Militarismus', wie es der bayrische Ministerpräsident Hoegner später nannte".<sup>3</sup>

**Sprecher:** Die Engländer und Franzosen gingen in dieser Frage weniger perfektionistisch und pragmatischer vor, während in der sowjetischen Besatzungszone die personellen Säuberungen - über 500.000 Personen aus der öffentlichen Verwaltung und der Industrie sowie die Hälfte aller Lehrer wurden zunächst entlassen - mit umfangreichen strukturellen Veränderungen verbunden wurden. Ganz im Sinne der marxistischen Interpretation des Faschismus bedeutete Entnazifizierung für die Russen auch Bodenreform und Enteignung

---

<sup>2</sup> Ch. Kleßmann: Die doppelte Staatsgründung. Deutsche Geschichte 1945 - 1955, 3. Aufl., Bonn (Bundeszentrale für Politische Bildung) 1984, S. 87

<sup>3</sup> ebenda, S. 89

und Verstaatlichung der großen Industriebetriebe. Im Februar 1948 erklärte die sowjetische Militäradministration die Entnazifizierung für beendet und die sogenannten "kleineren PG", die "Mitläufer", erhielten ihr aktives und passives Wahlrecht zurück.

**Sprecherin:** In den westlichen Besatzungszonen, vor allem in der amerikanischen, regte sich jedoch zunehmend Kritik an der Form der Entnazifizierung, - angeführt vor allem von den beiden Kirchen. So erklärte die Hessische Kirchenleitung zur Jahreswende 1947/48:

**Zitator:** "Die evangelische Kirche hat sich von Anbeginn für eine echte Befreiung unseres Volkes vom Ungeist des Nationalsozialismus eingesetzt. Aber sie hat bereits beim Erlaß des Befreiungsgesetzes warnend darauf hingewiesen, daß dieses Gesetz sehr leicht zur Unbußfertigkeit führen könne, weil hier ein großer Teil der Bevölkerung genötigt wird, sich selber zu rechtfertigen und als unschuldig hinzustellen. Sie hat ferner darauf hingewiesen, daß dieses Gesetz sehr leicht zum Instrument der Vergeltung gemacht werden könne.

Diese Befürchtungen sind weit übertroffen worden; denn der Versuch, den Nationalsozialismus mit den Mitteln dieses Gesetzes auszurotten, ist auf der ganzen Linie gescheitert. Dagegen hat diese Art der Denazifizierung zu Zuständen geführt, die auf Schritt und Tritt an die hinter uns liegenden Schreckensjahre erinnern. Hunderttausende von Menschen stehen unter beständigem Druck und erliegen der Versuchung, zu aller Unwahrhaftigkeit und Lüge zu greifen, um sich reinzuwaschen. Zehntausende haben Arbeit und Brot verloren oder warten in den Internierungslagern auf ihren Spruch oder nach längst gefälligem Spruch auf die Freilassung. Das alte System der Sippenstrafe ist wiedergekehrt; und wenn ein Fall glücklich geklärt und entschieden ist, so werden die Sprüche in ihrer Mehrzahl wieder umgestoßen, so daß ein Ende dieser Zustände gar nicht abzusehen ist.

Die evangelische Kirche hat sich des öfteren dafür eingesetzt, daß nur nachweisbare und nachgewiesene Vorgehen und Verbrechen bestraft werden sollten; aber sie ist nicht gehört worden. Heute ist die völlige Katastrophe offenbar. Unser Volk ist nicht auf den Weg der Versöhnung geführt worden, sondern auf den Weg der Vergeltung, und die gesäte Saat neuen Hasses ist üppig aufgegangen."<sup>4</sup>

**Sprecherin:** Die Kirchenleitung unter maßgeblicher Mitwirkung von Martin Niemöller forderte sogar zum Widerstand auf:

**Zitator:** "Wir müssen ... darauf hinweisen, daß jede freiwillige Betätigung eines christlichen Pfarrers bei der Durchführung des Befreiungsgesetzes für die Gemeinde Jesu Christi ein schweres Ärgernis bedeutet, da das Vertrauen in die Zweckmäßigkeit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit des gesamten Verfahrens nicht nur erschüttert, sondern völlig zerbrochen ist. Wir müssen deshalb den Pfarrern unserer Kirche um ihres Amtes und um unserer Gemeinde willen verbieten, dies Ärgernis weiter mitzuverantworten".<sup>5</sup>

**Sprecherin:** Eugen Kogon, von den Nazis verfolgt und ins KZ gesteckt, wies 1947 in einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel "Das Recht auf den politischen Irrtum" darauf hin, daß die Alliierten für diese Verfahren, bei denen praktisch jeder erwachsene Deutsche seine *Unschuld* beweisen mußte, die These von Goebbels übernommen hatten, das deutsche Volk und der Nationalsozialismus seien eins.

**Zitator:** "Die Form, wie man das deutsche Volk seit nunmehr zwei Jahren vom Nationalsozialismus und Militarismus zu befreien versucht, hat zu dem reichlich chaotischen Zustand, in dem wir uns befinden, viel beigetragen. Das Ergebnis ist vorerst, jeder Kundige weiß es, weniger Denazifizierung als Renazifizierung. Das böse Wort läuft um: 'Seitdem uns die demokratische Sonne bescheint, werden wir immer brauner'. Deutsche Mängel und alliierte Fehler haben einander mit verhängnisvoller Sicherheit, als ob sie aufeinander abgestimmt

---

<sup>4</sup> zit. n. Kleßmann, a. a. O., S. 386

gewesen wären, ergänzt und die Anstrengungen der Einsichtigen bisher beinahe um jeden Erfolg gebracht".<sup>6</sup>

**Sprecher:** Aber auch unter den Alliierten war längst Kritik laut geworden. Der amerikanische Kongreß hielt schließlich diese Entnazifizierungspolitik für völlig verfehlt, so daß die Amerikaner die Überwachung der Durchführung des "Befreiungsgesetzes" 1948 aufgaben, alles weitere also den Deutschen überließen.

Rückblickend muß man sicher feststellen, daß der Versuch, ein ganzes Volk auf seine politische Gesinnung und Tätigkeit hin zu überprüfen, insofern ein schwerer politischer Fehler war, als damit das eigentliche Ziel, die Demokratisierung Deutschlands, verfehlt oder zumindest behindert werden mußte.

Nach den Meinungsumfragen, die die amerikanischen Besatzer veranstalteten, stieg die Zahl derjenigen, die den Nationalsozialismus für eine an sich gute, aber schlecht ausgeführte Idee hielten, zwischen 1945 und 1948 an und erreichte 1948 55 Prozent; die Zahl derjenigen, die den Nationalsozialismus für eine schlechte Idee hielten, sank in dieser Zeit von 41 auf 30 Prozent.

**Sprecherin:** In diesen Zahlen schlägt sich nun nicht nur die Entnazifizierungspolitik nieder. Man darf zum Beispiel nicht vergessen, daß in diesen Jahren bittere Not herrschte, es waren "Hungerjahre" und die große Mehrheit der Bevölkerung erhielt weniger Kalorien, als für die Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit nötig war. Günter Trittel resümiert:

**Zitator:** "Die Bevölkerung, die zum Teil unbehaust und frierend inmitten einer Wirtschaft vegetierte, deren Pro-Kopf-Produktion Ende 1946 auf den Stand des Jahres 1865 (!) zurückgefallen war, mußte in dem Zeitraum 1945 - 1948 von durchschnittlich 60 bis 70 Prozent des Vorkriegskaloriensatzes leben. Mindestens ein Drittel der Bevölkerung, der sogenannte "Normalverbraucher", sollte sogar mit 1.000 bis 1.760 Kalorien, also nur 30 bis 60 Prozent des

---

<sup>5</sup> ebenda, S. 387



Vorkriegssatzes auskommen; und jeweils in den Frühjahren 1946 - 1948 rutschte die Versorgung der städtischen Bevölkerung auf rund 1.000 Kalorien, im Ruhrgebiet gar auf teilweise nur 800 Kalorien ab. Zur quantitativen Reduzierung kam jedoch noch eine ebenso gravierende qualitative Verschlechterung: infolge des geringen Fleisch- und Fettaufkommens sank der tägliche Eiweißgehalt der Nahrung von 85 Gramm auf 35 Gramm; die Zufuhr von Fetten betrug statt 120 Gramm sogar teilweise nur noch 5,5 Gramm täglich".<sup>7</sup>

**Sprecherin:** Es gehört zu den großen Leistungen der westlichen Alliierten, daß sie unter den damaligen äußerst schwierigen Bedingungen eine gewisse Mindestversorgung der Bevölkerung aufrechterhielten, wobei die Hälfte der in den Westzonen verzehrten Lebensmittel britisch-amerikanischer Importhilfe zu verdanken war. Die elementare Erfahrung, daß der demokratische Neuanfang zunächst mit jahrelangem Hunger verbunden war, konnte kaum Begeisterung für die neuen politischen Prinzipien wecken. Daran konnte auch die Tatsache nichts ändern, daß es in England und in Frankreich nicht sehr viel besser war und daß schließlich die Deutschen durch ihren Krieg diese europäische Notlage herbeigeführt hatten. Diese Erfahrung hatte Folgen für das politische Bewußtsein der Deutschen in den ersten Nachkriegsjahren. Dazu wieder Günter Tittel:

**Zitator:** "Da die meisten Menschen hungerten und somit gezwungen waren, durch den Verkauf von Waren und Dienstleistungen zusätzliche Subsistenzmittel heranzuschaffen, wurde das Sattwerden bis 1949 Maßstab des individuellen wirtschaftlichen und sozialen Handelns ... . Der Eindruck, den der zeitgenössische Beobachter gewann, war der einer umfassenden Verweigerung

---

<sup>6</sup> ebenda, S. 387

<sup>7</sup> G. J. Tittel: Die westlichen Besatzungsmächte und der Kampf gegen den Mangel 1945 - 1949, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", B 22/86, S. 20 f.

von direktem, auf die Zukunft gerichteten politischen Engagement, durchsetzt von einer diffusen Bereitschaft zu spontanem Protest".<sup>8</sup>

**Sprecherin:** Zudem war nicht zu übersehen, daß die Entnazifizierung höchst ungerecht vorangetrieben wurde. Die für die Verwaltung und Verteilung notwendigen Behörden mußten die Alliierten zunächst weitgehend ungeschoren lassen. Das galt vor allem für die Institution des sogenannten "Reichsnährstandes". Das seit 1939 eingeübte Zwangsbewirtschaftungssystem und damit wichtige Elemente des nationalsozialistischen Wirtschafts- und Verwaltungssystems mußten beibehalten werden, um einen völligen Zusammenbruch von Produktion und Verteilung zu verhindern.

**Sprecher:** Um die in der Form verfehlte Entnazifizierungspolitik zu verstehen, muß auch daran erinnert werden, daß die politische Kriminalität der Nazis, wie sie sich der Weltöffentlichkeit in den Konzentrationslagern und durch die Kriegsverbrecherprozesse darstellte, so ungeheuerlich war, daß man sich damals nur schwer vorstellen konnte, sie sei nur das Werk einer kleinen Gruppe politischer Führer gewesen. Irgendwie mußte, so schien es, daran doch das ganze Volk beteiligt gewesen sein. Für das, was da geschehen war, gab es damals noch keine "politische Theorie", die es zu erklären vermochte. Bis heute gibt es dazu ja keine allgemein befriedigende Erklärung. Damals wußte man noch nicht, daß man auch in Friedenszeiten solche politischen Verhältnisse schaffen kann, in denen nur Helden schuldlos bleiben können; mit Beginn des Krieges waren dann die letzten Barrieren der Zivilisation gebrochen.

**Sprecherin:** Die Vorstellung, daß in irgendeiner Weise das deutsche Volk im ganzen schuldig sei und deshalb zur Verantwortung gezogen werden müsse, war vor allem in England und den USA bis hin zu führenden Politikern verbreitet. Am bekanntesten in diesem Zusammenhang wurde der amerikanische Finanzminister und Freund des Präsidenten Roosevelt, Henry Morgenthau. Nach seinen Plänen und den Vorstellungen seines Buches "Germany is our problem" -

---

<sup>8</sup> ebenda, S. 28

Deutschland ist unser Problem - konnte es nicht um eine kurzfristige Umerziehung gehen, der er keine Chance einräumte, vielmehr mußten die Voraussetzungen der deutschen Macht beseitigt werden. Deutschland mußte aufhören, ein Industriestaat zu sein und zu einem Agrarland werden. Ein zentraler Satz lautete:

**Zitator:** "Germanys road to peace leads to the farm" - Deutschlands Weg zum Frieden führt zum Bauernhof.

**Sprecherin:** Die radikale Position Morgenthau und seiner Anhänger hat durchaus die erste Zeit der amerikanischen Besatzung mitgeprägt, wie aus der ersten Direktive für die amerikanische Militärregierung vom April 1945 hervorgeht, in der sich unter anderem folgende Formulierungen finden:

**Zitator:** "Es muß den Deutschen klargemacht werden, daß Deutschlands rücksichtslose Kriegsführung und der fanatische Widerstand der Nazis die deutsche Wirtschaft zerstört und Chaos und Leiden unvermeidlich gemacht haben, und daß sie nicht der Verantwortung für das entgehen können, was sie selbst auf sich geladen haben.

Deutschland wird nicht besetzt zum Zwecke seiner Befreiung, sondern als ein besiegter Feindstaat ... . Bei der Durchführung der Besetzung und Verwaltung müssen Sie gerecht, aber fest und unnahbar sein. Die Verbrüderung mit deutschen Beamten und der Bevölkerung werden Sie streng unterbinden.

Das Hauptziel der Alliierten ist es, Deutschland daran zu hindern, je wieder eine Bedrohung des Weltfriedens zu werden".<sup>9</sup>

**Sprecherin:** Entmilitarisierung und Entnazifizierung waren also die negativen Aspekte des alliierten Umgangs mit den Deutschen; re-education und re-orientation sollten, so hatte es Henry Kellermann eingangs gesagt, die positiven Aspekte sein. Was aber war darunter zu verstehen? Dazu noch einmal Henry Kellermann:

---

<sup>9</sup> zit. n. Kleßmann, a. a. O., S. 352 f.

**Zitator:** "Die Rehabilitierung einer Bevölkerung, speziell der Jugend, die jahrelang unter dem Einfluß politischer Parolen gelebt hatte, erforderte eine weit tiefergehende Untersuchung und Revision nicht nur eines Erziehungssystems, das die einseitige politische Indoktrination zum Pflichtfach gemacht hatte, sondern darüber hinaus die Überprüfung der vornazistischen pädagogischen Traditionen, die sich als unfähig erwiesen hatten, die nötigen moralischen Widerstände in Lehrerschaft, Schülerschaft und Lehrstoff einzubauen".<sup>10</sup>

**Sprecher:** Es ging also nicht nur darum, das Schul- und Hochschulwesen von nationalsozialistischen Lehren und Ideologien zu befreien, sondern um die viel grundsätzlichere Frage, ob das Bildungswesen *vor* der Hitlerzeit, ja, die charakteristische deutsche Bildungstradition überhaupt, nicht als eine Art von geistigem Wegbereiter des Nationalsozialismus verstanden werden müsse. Wie also mußte man das deutsche Bildungswesen umgestalten, damit es die deutsche Jugend zu demokratischem Denken und Verhalten befähigen könne?

**Sprecherin:** Von heute aus gesehen könnte es so scheinen, als habe damals eine einzigartige Chance zu einer gründlichen Reform des deutschen Bildungswesens bestanden: Die Alliierten hatten die Macht, eine solche Reform durchzusetzen, und sie hätte in ihrem Interesse gelegen, insofern ihnen an der Verbreitung demokratischer Gedanken und Erfahrungen gelegen sein mußte. Wie wir aber heute wissen, blieb es bei der Entnazifizierung des Bildungswesens, das sich im übrigen in seinen alten Grundstrukturen aus der Zeit vor 1933 wieder etablierte. Wie ist das zu erklären?

**Sprecher:** Keine der vier Besatzungsmächte brachte einen fertigen Plan mit für die Neugestaltung Deutschlands, auch die sowjetische nicht. Die erwähnten Enteignungen in der SBZ waren Teil des negativen Konzeptes, nämlich der Entnazifizierung und Entmilitarisierung, sie waren noch nicht der Anfang der Sowjetisierung der SBZ, also der Einführung sowjetischer Prinzipien der Wirtschafts- und Kulturpolitik. Das kam später, als der kalte Krieg vollends

---

<sup>10</sup> H. Kellermann, a. a. O., S. 88

ausbrach und die Sowjets einerseits und die Westalliierten andererseits die von ihnen besetzten Teile Deutschlands gegen die jeweils andere Seite absichern wollten, und als außer den Franzosen auch die anderen westlichen Alliierten das Interesse an einer deutschen Zentralverwaltung verloren, weil sie fürchteten, daß sonst der sowjetische Einfluß auch auf die Westzonen übergreifen könnte.

**Sprecherin:** Wolfgang Leonhard, der mit der sogenannten "Gruppe Ulbricht" 1945 aus der Sowjetunion in die SBZ kam, berichtet in seinem Buch "Die Revolution entläßt ihre Kinder" folgenden Vorgang: Marschall Shukow, der Leiter der sowjetischen Militärverwaltung in Deutschland, habe sich während einer Unterredung an Ulbricht mit der Frage gewandt:

**Zitator:** "Wie ist das eigentlich mit der Schulreform? ... Haben Sie schon irgendwelche Vorarbeiten in Angriff genommen?"

**Sprecherin:** Als Ulbricht darauf keine konkrete Antwort gab, habe Shukow gesagt:

**Zitator:** "Ich glaube, diese Frage ist sehr wichtig. Es wäre nicht schlecht, wenn die deutschen Genossen gerade auf diesem Gebiet bald mit der Arbeit beginnen würden."

**Sprecher:** Die größten Anstrengungen, das deutsche Bildungswesen von Grund auf zu reformieren, entwickelten die Amerikaner. Im ersten Jahr der Besatzungszeit beschränkten sie sich zwar auf die geschilderten Bestrafungsaktionen der Entnazifizierung und Entmilitarisierung; dazu gehörte auch die Schließung der Schulen, die erst im Herbst 1945 wieder geöffnet wurden, die Entnazifizierung der Lehrer, der Lehrpläne und der Schulbücher. Die Amerikaner konnten sich dabei auf das Potsdamer Abkommen berufen, in dem es unter Punkt 7 heißt:

**Zitatorin:** "Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehrsätze völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird".

**Sprecher:** Doch im Sommer 1946 besuchte eine Kommission von amerikanischen Bildungsexperten im Auftrag der amerikanischen Regierung die US-Zone, um über den Zustand des deutschen Bildungswesens ein Gutachten zu erstellen. Diese Kommission wurde nach ihrem Vorsitzenden George F. Zook, benannt, der Präsident des American Council on Education war. Dieser Bericht leitete eine entscheidende Wendung der amerikanischen Umerziehungspolitik ein.

**Sprecherin:** Einmal kam mit dieser Kommission das Ende der negativen, bestrafenden re-education-Politik. Die neue Zielformel hieß: re-construction. Politisch war diese Wende eingeleitet worden durch eine Rede, die der amerikanische Außenminister Byrnes am 6. September 1946 in Stuttgart gehalten hatte. Diese Rede deutete wenn auch noch in vorsichtigen Worten insofern eine Änderung der amerikanischen Haltung gegenüber den besiegten Deutschen an, als immer klarer wurde, daß die Sowjets nicht gewillt waren, die von ihnen im Osten besetzten Gebiete für Verhandlungen zur Disposition zu stellen; für die westlichen Alliierten kam es nun darauf an, den kommunistischen Einfluß zu beschränken und die Deutschen dafür zur Mitarbeit zu gewinnen. Der neue Ton wurde auch im Bericht der erwähnten amerikanischen Erziehungskommission deutlich, in dem sie ihre Aufgabe so formulierte:

**Zitatorin:** "Diese Männer und Frauen kommen nicht als Sieger und Besserwisser. Sie waren erfüllt von einer tiefen Achtung vor den Werten der deutschen Kultur, aber sie fühlten auch die Verpflichtung, die maßgebenden Stellen dahingehend zu beraten, wie Deutschland am besten durch Erziehungsmaßnahmen in den Kreis der demokratischen Nationen der Welt eingereiht werden könnte".<sup>11</sup>

**Sprecher:** Diese Kommission machte nun auch Vorschläge für eine Umgestaltung des deutschen Schulwesens, indem sie zu präzisieren versuchte,

---

<sup>11</sup> zit. n. L. Froese: Bildungspolitik und Bildungsreform, München 1969, S. 27

was unter einem *demokratischen* Erziehungswesen eigentlich zu verstehen sei. Die wichtigsten Vorschläge der Kommission fanden im Juni 1947 sogar Eingang in die berühmt gewordene Direktive Nr. 54 des Kontrollrats, also einschließlich der russischen Vertretung. Trotz des sich abzeichnenden "kalten Krieges" fanden die vier Alliierten also in dieser Frage der Demokratisierung des Bildungswesens noch einmal zusammen. Die wesentlichen Forderungen der Direktive Nr. 54 lauteten:

**Zitator:** "Gleichheit der Bildungschancen,

**Zitatorin:** Unentgeltlichkeit des Unterrichts und Lehrmittelfreiheit,

**Zitator:** Vollschulpflicht bis zum 15. und Teilschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr,

**Zitatorin:** Gesamtschulsystem für die Pflichtschulen und Ablösung der vertikalen durch die horizontale Differenzierung,

**Zitator:** Erziehung und Bildung zur staatsbürgerlichen Verantwortung und zum demokratischen "way of life",

**Zitatorin:** Internationalisierung der Lehrplaninhalte und Fremdsprachenunterricht ohne Vorurteile,

**Zitator:** Einführung der Erziehungs- und Berufsberatung,

**Zitatorin:** gesundheitliche Erziehung und Unterweisung,

**Zitator:** universitäre Lehrerbildung,

**Zitatorin:** Beteiligung der Bevölkerung an der Bildungspolitik und Bildungsreform".<sup>12</sup>

**Sprecher:** Unter "Demokratisierung" des Bildungswesens verstand die Direktive also offensichtlich die Herstellung derjenigen schulorganisatorischen und finanziellen Bedingungen, die es *jedem* Schüler ermöglichen sollten, seine Fähigkeiten in einem höchstmöglichen Maß zu entfalten. Dies schien den Alliierten nur gegeben, wenn zunächst *alle* Kinder möglichst in die gleiche Schule gehen und wenn das Schulwesen nicht von vornherein mehrgliedrig

---

<sup>12</sup> ebenda, S. 25 f.

angelegt ist, so daß eine frühe Trennung zwischen Volksschülern, Realschülern und Gymnasiasten unvermeidlich würde. Es war also nicht damit getan, wenn einigen besonders begabten Volksschülern der "Aufstieg" zum Gymnasium ermöglicht wurde.

**Sprecherin:** Wollte man jedoch so etwas wie Chancengleichheit herstellen, so mußte der Besuch höherer Schulen sowie die Benutzung der Lehr- und Lernmittel kostenlos sein.

**Sprecher:** Die Zook-Kommission sah also das überlieferte dreigliedrige deutsche Schulsystem als in seiner inneren Struktur undemokratisch an, weil es den wirtschaftlich besser gestellten Teilen des Volkes auch die besseren Bildungschancen bot. Wollte man dies ändern, so mußte auch die Ausbildung der Lehrer einheitlich sein, und das konnte nur heißen: akademische, also universitäre Ausbildung für alle Lehrer, also auch für die Volksschullehrer, die bisher an besonderen Pädagogischen Akademien ausgebildet worden waren.

**Sprecherin:** Einer der wichtigsten Gründe aber, weshalb schon in der Weimarer Zeit die Einführung der universitären Lehrerbildung scheiterte, war die Konfessionalität der Volksschulen und damit auch der Lehrerbildung. Eine konfessionelle Schule mußte auch entsprechend gläubige Lehrer haben und über deren Gläubigkeit konnte nur die zuständige Kirche wachen. Eine solche Überwachung aber wäre bei einer universitären Lehrerausbildung, die sich dem Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre unterwerfen müßte, nur sehr begrenzt möglich gewesen.

**Sprecher:** Die Amerikaner forcierten nun die Durchsetzung der Reformprinzipien und forderten die Länder ihrer Zone auf, entsprechende Vorschläge für die Neuorganisation des Schulwesens zu unterbreiten. Dabei kam es zu einer offenen Auseinandersetzung zwischen der Militärregierung und dem Land Bayern. Dort hatte um die Jahreswende 1946/47 die CSU die Regierung übernommen - immer noch unter Oberaufsicht der Besatzungsmacht. Minister für Kultus und Unterricht war der ultrakonservative Aloys



Hundhammer geworden. Im Februar 1947 hielt der Leiter der Sektion für Erziehung und religiöse Angelegenheiten beim amerikanischen Oberkommando in Berlin, John W. Taylor, eine Rede in München, um die amerikanischen Vorstellungen zu verdeutlichen. Er sagte unter anderem:

**Zitator:** "Wo die Verfassung konfessionelle Schulen zuläßt oder wo sie die Regel sind, da besteht die Gefahr der leistungsunfähigen Zwergschule ... . Die höhere Schule im alten deutschen Sinn, die privilegierte Schule, ist ein Unrecht gegen die Massen des deutschen Volkes und ein Anachronismus in einer demokratisch werdenden Welt ... . Solange die Ausbildung der Volksschullehrer in besonderen Anstalten erfolgt, die nicht das Hochschulniveau haben, und die Ausbildung der akademischen Lehrer an den Universitäten, kann von einem einheitlichen, innerlich gegliederten Lehrerstand nicht die Rede sein. Darum ist es notwendig, die Ausbildung aller Lehrergruppen an Hochschulen und Universitäten zu verlegen".<sup>13</sup>

**Sprecherin:** Hundhammers Antwort lief auf eine Absage an alle wesentlichen Forderungen der Amerikaner hinaus. Seine Begründung:

**Zitator:** "Der Grundsatz der sozialen Gleichberechtigung muß in allen Schulen mit größtem Verantwortungsernst durchgeführt werden. Die Teilnahme an den geistigen Gütern der Menschheit durch Bildung darf nicht das Vorrecht einzelner Stände sein. Deswegen sollen jene Schulen, deren besondere Aufgabe es ist, die von Natur hierzu Befähigten zu höheren und höchsten Bildungszielen zu führen, allen wirklich Begabten ohne Unterschied des Standes und Vermögens der Eltern zugänglich gemacht werden. ... . Zwei Tatsachen dürfen freilich in dem berechtigten Ringen um die soziale Gerechtigkeit der Schulverfassung nicht übersehen oder geleugnet werden: Einmal die Tatsache, daß die Begabung für höhere Bildungsziele von der Natur nun einmal nur einem zahlenmäßig begrenzten Personenkreis vorbehalten ist; und sodann die weitere

---

<sup>13</sup> zit. n. W. Klafki: Restaurative Schulpolitik 1945 - 1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern, in: ders.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 1976, S. 253 ff., hier S. 277

Tatsache, daß diese Begabungen sich zwar auf alle Stände und Klassen der Bevölkerung verteilen, nicht aber so, daß sie prozentual völlig gleichmäßig unter den einzelnen sozialen Schichten verteilt sind. Diese biologisch gegebene Ungleichheit kann durch keine zivilisatorischen Maßnahmen beseitigt werden, auch nicht durch die Änderung unseres sogenannten zweispurigen Schulsystems zugunsten eines Einheitsschulsystems".<sup>14</sup>

**Sprecher:** Hundhammer stützt sich also auf jene überlieferte Begabungstheorie, nach der die soziale Schichtung eines Volkes im großen und ganzen auch seine Begabungsstruktur widerspiegelt, so daß Ungerechtigkeiten nur in Einzelfällen auftreten können; für diese Fälle muß eben ein sozialer Aufstieg durch höhere Bildung ermöglicht werden.

**Sprecherin:** Der Forderung nach universitärer Lehrerbildung hielt Hundhammer entgegen:

**Zitator:** "Es darf bei Erörterung der Frage der Volksschullehrerausbildung nicht übersehen werden, daß Bayern unter allen deutschen Ländern die am meisten ländliche Siedlungsform und darum die größte Zahl an Landschulen hat, daß daher der überwiegende Teil der Volksschullehrerschaft zeitlebens auf dem Lande zu wirken hat und mit dem Landvolk und der Dorfkultur innerlich verbunden sein muß, daß aus diesem Grunde auch der Zustrom zum Volksschullehrerberuf aus dem Landvolk nicht erschwert, sondern aufrechterhalten werden muß. Aus diesen und anderen Gründen soll die Ausbildung des Volksschullehrers auf besonderen Bildungsanstalten erfolgen, die auf der 7. Klasse der Volksschule aufbauend, somit die Bekanntschaft mit der Volksschule aus eigenem Erleben als wichtige Vorbildung voraussetzen und in einem organisatorisch und innerlich geschlossenen 7-jährigen Lehrgang eine dem Bildungsziel der höheren Schule völlig gleichwertige Allgemeinbildung

---

<sup>14</sup> ebenda, S. 277 f.

und die für die Volksschularbeit erforderliche theoretische und praktische Berufsbildung vermitteln.<sup>15</sup>

**Sprecherin:** Interessant an dieser Argumentation ist, daß der Beruf des Volksschullehrers wie vor dem Ersten Weltkrieg als Aufstiegsberuf für Volksschulabgänger definiert wird; eine universitäre Ausbildung würde diesen Personenkreis aber notwendigerweise ausschließen, weil er ja nicht die Eintrittskarte für ein solches Studium, das Abitur, vorweisen konnte.

**Sprecher:** Man kann die Position Hundhammers als politisch reaktionär bezeichnen, und von heute aus gesehen wäre einer solchen Bewertung kaum zu widersprechen. Damals jedoch standen sich zwei Grundpositionen gegenüber, die einander weitgehend ausschlossen, ja. die einander nur schwer verständlich zu machen waren. Taylor und die anderen Amerikaner waren im historischen Sinne zweifellos moderner. Für sie standen die Rechte des Individuums im Mittelpunkt, die grundsätzlich denen anderer Individuen gleich seien, insofern sie alle als gleichberechtigte Staatsbürger zu gelten haben. Hundhammer dagegen sah den Einzelnen im Rahmen seiner konkreten sozialen Kontexte, seiner Abhängigkeiten, aber auch Geborgenheiten, und nach seiner Auffassung hatte das Bildungssystem die Aufgabe, diese sozialen Kontexte zu reproduzieren und zu verstärken. Der Gedanke der eigentümlichen völkischen Besonderheit, wie ihn die Nazis nicht erfunden, aber erfolgreich für ihre Zwecke propagiert hatten, lebte hier fort.

**Sprecherin:** Aloys Hundhammer verfolgte eine Taktik des inhaltenden Widerstandes. Der "Bayrische Kulturkampf" erregte damals viel Aufsehen und dauerte bis 1950, dann gaben die Amerikaner auf; sie hatten keine einzige ihrer Forderungen durchsetzen können. Die Gegenkonzepte der bayrischen SPD und des Bayrischen Lehrervereins fanden Rückhalt nur bei einer Minderheit in der Bevölkerung. Die Amerikaner befanden sich in einer schwierigen Position. Sie konnten zwar Reformpläne von den deutschen Behörden anfordern, diese

---

<sup>15</sup> ebenda, S. 279

genehmigen oder nicht genehmigen, aber sie zögerten verständlicherweise, ihren Willen einfach durch Befehle durchzusetzen.

**Sprecher:** Die Reformforderungen der Alliierten, wie sie in der Direktive Nr. 54 zum Ausdruck kamen, wurden in dieser Auseinandersetzung als "Schulreform der Besatzungsmacht" diffamiert. Aber das traf nicht zu. Alle diese Forderungen waren solche der bürgerlich-liberalen Reformpädagogik der Weimarer Zeit. In Bayern wie dann überhaupt in der Bundesrepublik setzten sich also nur die bildungspolitischen Machtverhältnisse wieder durch, wie sie 1933 bestanden hatten; aber dies war nicht die *demokratische* Tradition des deutschen pädagogischen Denkens; diese kam erst Ende der 60er Jahre zum Zuge, im Rahmen der dann einsetzenden Bildungsreformen.

**Sprecherin:** Die gesellschaftlichen Kräfte, die nicht nur in Bayern die Schulreform verhinderten, waren in erster Linie die beiden Kirchen, die sich schon in der Entnazifizierungsfrage als moralischer Hüter des geschlagenen Volkes profilieren konnten. Sie waren in erster Linie an der Re-Konfessionalisierung der Volksschule interessiert, aber gegen deren moralisches Ansehen kamen die Besatzungsmächte nur schwer an, zumal die Kirchen und die übrigen konservativen Kreise darauf hinweisen konnten, daß sie schließlich nur das wiederherstellen wollten, was die Nazis zerstört bzw. verboten hatten.

**Sprecher:** Diesem Argument hätte man im Grunde nur dadurch widersprechen können, daß man den Nazis wenigstens eine partikuläre modernistische Vernunft eingeräumt hätte, etwa in dem Sinne, daß nicht alles, was sie realisiert hatten, nun unbedingt rückgängig gemacht werden müsse. Aber eine solche differenzierte Argumentation über die Tätigkeit der Nazis war damals verständlicherweise undenkbar.

**Sprecherin:** Ein weiterer wichtiger Bündnispartner für Hundhammer war neben den Kirchen die Universität München, die entschieden für das traditionelle Gymnasium, vor allem für das humanistische, eintrat und gegen die universitäre Volksschullehrerausbildung. Zwar war die Universität München ebenfalls

entnazifiziert worden, aber wie wenig das bedeutete, hielt Walter Dorn, der Berater von General Clay, schon in einer Denkschrift vom Mai 1946 fest. Es gebe unter entnazifizierten Lehrern, im Beamtentum, in den Universitäten und Kirchen eine ostentative Sympathie für hinausgeworfene Nazis und einen deutlichen Fremdenhaß.

**Zitator:** "Nach meiner ... Meinung hat die Militärregierung einen nahezu nicht wieder gutzumachenden Fehler begangen, indem sie die alte Universität München und andere Hochschulen wieder belebte. Anstatt eine Gruppe politisch verlässlicher und energischer Professoren mit dem Aufbau einer wirklich demokratischen Universität zu beauftragen, hat die Militärregierung versucht, die alte Universität München wieder herzustellen, ohne Nazis natürlich. Was war das Ergebnis? Es werden keine Lehrstühle besetzt, solange auch nur die geringste Möglichkeit besteht, daß dieser oder jener Nazi-Professor doch noch entlastet werden könnte ... . Dutzende fähiger Anti-Nazi-Gelehrter aus Wien und Berlin hätten bereitwillig einen Ruf nach München angenommen. Viele von ihnen haben sich beworben. Die Antwort lautete immer gleich: man müsse abwarten, ob dieser oder jener Nazi-Professor noch 'entlastet' werden könnte und würde".<sup>16</sup>

**Sprecherin:** Es wäre jedoch verfehlt, in dem Scheitern der amerikanischen Reformbestrebungen lediglich das Werk einer Minderheit von Reaktionären zu sehen. Tatsächlich war die große Mehrheit der Bevölkerung damals für eine derartige Bildungsreform nicht zu haben. Nach einer Umfrage der britischen Besatzungsmacht war diese Mehrheit schon gegen die Erhöhung der gemeinsamen Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre, weil dadurch dem Gymnasium zwei wichtige Jahre verloren gingen. Insofern trifft es zu, was der Pädagoge Wolfgang Klafki resümiert:

**Zitator:** "Wo ... von deutscher Seite aus Schulreformvorschläge, die demokratischen Prinzipien entsprachen ... gemacht worden sind, fanden sie

---

<sup>16</sup> zit. n. Kleßmann, a. a. O., S. 265

meistens die Unterstützung der Besatzungsmächte, und es spricht nichts gegen die Annahme, daß das auch für sehr viel weiter reichende Reformen, als zum Teil wirklich vorgenommen oder geplant worden sind, gegolten hätte. Es hat an der Entwicklung solcher Vorstellungen auch in den westlichen Besatzungszonen nicht gänzlich gefehlt. Aber in den für die geschichtliche Entwicklung letztlich entscheidenden großen Flächenstaaten der westlichen Besatzungszone wurden sie nicht von den politisch einflußreichsten Gruppen oder Personen vertreten und fanden keine hinreichenden und dauerhaften Mehrheiten in den Parlamenten und Kabinetten".<sup>17</sup>

**Sprecherin:** Gerade das offensichtliche Engagement der Amerikaner ließ den Verdacht aufkommen, die Besatzungsmacht wolle ihr eigenes Sekundarschulwesen auf deutsche Verhältnisse übertragen. So fanden die Vorschläge der Zook-Kommission auch in den USA nicht nur Zustimmung, weil es über die fachliche Leistungsfähigkeit der amerikanischen High-school eine öffentliche Diskussion gab. Eine Gruppe deutscher Emigranten, unter ihnen Arnold Bergstrasser und Hans Rothfels verteidigten denn auch in einem Memorandum insbesondere das deutsche Gymnasium. Auch diese Stellungnahme konnte Hundhammer für seine Position geltend machen. Das amerikanische High-school-Wesen war damals beherrscht vom Konzept des auf den Philosophen John Dewey zurückgehenden sogenannten Pragmatismus. Demokratie wurde hier als eine *Lebensform* verstanden, nicht in erster Linie als eine Form der politischen Verfassung. Für die Schulen hatte diese Vorstellung zur Folge, daß in ihnen mehr auf die Art und Weise des Umgangs der Schüler und Lehrer miteinander geachtet wurde - also zum Beispiel auf Toleranz und Kooperationsfähigkeit - als auf das, was die Schüler tatsächlich lernten; jedenfalls behaupteten dies die Kritiker. Diese Hinweise zeigen, daß die Frage, was ein *demokratisches* Bildungssystem sei, damals wie heute keineswegs einfach zu beantworten ist. Unstrittig ist nur - und zumindest verbal stimmte

---

<sup>17</sup> W. Klafki, a.a.O., S. 279

dem auch Hundhammer zu - daß dafür Sorge zu tragen ist, daß der Besuch höherer Bildungsanstalten nicht aus finanziellen Gründen scheitern darf. Aber das Bestreben, mit Hilfe des Schulwesens auch eine Auslese zu betreiben, ist nicht per se undemokratisch - jedenfalls dann nicht, wenn die höchstmögliche Förderung aller Kinder dabei im Blick bleibt.

**Sprecher:** Darin aber lag gerade das Problem. Die Frage, wie man diese beiden Grundsätze miteinander ausbalancieren könne, hatte während der Kriegsjahre auch die westlichen Alliierten beschäftigt. Die Kriegserfahrungen hatten offensichtlich in diesen Ländern zu einem bildungspolitischen "Demokratisierungs-Schub" geführt. So legte die renommierte Harvard-Universität im Jahre 1944 einen Bericht vor, in dem es heißt:

**Zitatorin:** "Demokratie heißt nicht nur, Bildungsmöglichkeiten für die Begabten zu schaffen, sie bedeutet auch Hebung des Durchschnitts ... . Darum erschöpft sich die Aufgabe der Oberschule nicht darin, den aufgeweckten Jungen auf dem kürzesten Weg an die Spitze zu bringen, vielmehr muß sie mindestens gleicherweise - und rein zahlenmäßig gesehen noch viel stärker - bei den Durchschnittsschülern den Horizont so zu erweitern suchen, daß sie und noch mehr ihre Kinder in ihrer Leistung nicht mehr so gehemmt sind".<sup>18</sup>

**Sprecher:** England verabschiedete 1944 den berühmten education act, der einmütig vom Parlament angenommen wurde, und dessen wesentliches Postulat ebenfalls hieß:

**Zitatorin:** "Höhere Bildung für alle!"

**Sprecherin:** Ähnliche Tendenzen zeigten sich in der französischen Widerstandsbewegung, wie der ebenfalls im Jahre 1944 vorgelegte Bericht der sogenannten "Algier-Kommission" zeigt, die unter anderem kritisch hervorhob, daß es bisher in Frankreich noch keine für alle gemeinsame Oberschule gebe.

**Sprecher:** Natürlich gingen zumal die westlichen Besatzungsmächte mehr oder weniger bewußt davon aus, daß ihr eigenes Bildungssystem besonders

---

<sup>18</sup> zit. n. Froese, a. a. O., S. 15

fortschrittlich-demokratisch sei, und sie neigten dazu, es auf ihre Besatzungszone zu übertragen. Angesichts der in ihren eigenen Ländern erfolgten bildungspolitischen Maßnahmen und Diskussionen mußte ihnen das dreigliedrige deutsche Schulwesen als besonders reaktionär erscheinen. Aber sie mußten schließlich die Erfahrung machen, daß man Bildungssysteme nicht einfach auf andere kulturelle Traditionen übertragen kann.

**Sprecherin:** Der Versuch, das deutsche Bildungswesen unter demokratischen Aspekten zu reformieren, ist also in den drei Westzonen gescheitert. Die Briten engagierten sich dafür ohnehin weniger als die Amerikaner, und die Franzosen konnten die Rekonfessionalisierung der Volksschule ebenfalls nicht verhindern.

**Sprecher:** Anders verlief die Entwicklung in der SBZ. Das Einheitsschulgesetz vom Mai 1946 war stark von reformpädagogischen Vorstellungen der Weimarer Zeit geprägt. Es führte die 8-jährige Grundschule ein, auf der sich eine 4-jährige Oberschule bzw. eine 3-jährige Berufsschule aufbaute. Ferner wurden Schulgeldfreiheit und finanzielle Hilfen für Sozialschwache festgelegt. Die Einrichtung von sogenannten "Arbeiter- und Bauernfakultäten" an den Universitäten brach zudem das Bildungsmonopol und führte neue Schichten an die Universität heran. Nur in der SBZ wurden die Bestimmungen der Kontrollratsdirektive Nr. 54 weitgehend verwirklicht.

**Sprecherin:** Ganz so erfolglos war die amerikanische Umerziehungspolitik allerdings auch nicht. Zwar scheiterten die Versuche einer Schulreform, aber die amerikanische Erziehungskommission - die Zook-Kommission - hatte noch einen anderen Vorschlag gemacht: Die Einladung an deutsche Experten, die amerikanische Lebensform an Ort und Stelle zu studieren.

**Sprecher:** Zwischen 1948 und 1956 nahmen über 16.000 Personen an diesem Austauschprogramm teil - jeweils für drei bis zwölf Monate. Es war das teuerste Austauschprogramm, das die USA je mit einem einzigen Land inszenierten. Es kostete ein Drittel des überhaupt für Kulturaustausch vorhandenen Etats. Die Eindrücke und Erfahrungen, die die Deutschen bei ihrer Rückkehr mitbrachten,



hatten wesentlichen Anteil daran, daß der bildungspolitische und pädagogische Modernitätsrückstand aufgeholt werden konnte, der in den ersten Nachkriegsjahren offensichtlich geworden war. Die Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu einer modernen Industriegesellschaft mit ihren universellen Informationsmöglichkeiten und der Wertewandel, der durch Massenfreizeit und Massenkonsum hervorgerufen wurde, haben schließlich jene bildungspolitischen Positionen, die damals zäh gegen die Vorstellungen der Alliierten verteidigt wurden, längst historisch obsolet werden lassen.

**Sprecherin:** Die wesentlichen Gründe für das Scheitern der Bildungsreform nach 1945 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

**Sprecher:** Erstens: Die vor allem in der amerikanischen Zone unglückliche Handhabung der Entnazifizierung machte die positiven Reformbestrebungen verdächtig im Sinne einer "kulturellen Besatzungspolitik".

**Sprecherin:** Zweitens: Die Deutschen hatten in den Hungerjahren nach 1945 subjektiv wichtigere Probleme zu lösen, die Frage einer Bildungsreform war weit von ihren Alltagsproblemen entfernt.

**Sprecher:** Drittens: "Bildungsreform" war kein Thema der deutschen Gebildeten, auch nicht der deutschen Emigranten. Sie fanden das deutsche Bildungswesen in seiner Grundstruktur vernünftig, wenn man es von den aufgezwungenen nationalsozialistischen Doktrinen wieder befreite. Sofern sie das amerikanische Schulsystem in der Emigration kennengelernt hatten, standen sie diesem eher skeptisch gegenüber. Der Erneuerungswille der deutschen Gebildeten - sofern sie die Naziverbrechen als eine persönliche Herausforderung empfanden - waren nicht auf organisatorische Fragen gerichtet, sondern in die Innerlichkeit der individuellen Moral. "Neue Menschen" würden gebraucht, nicht neue schulische oder sonstige Organisationsformen.

**Sprecherin:** Viertens: Die Masse der Bevölkerung, die sogenannten "einfachen Leute", hatten das Bildungssystem der Nazizeit nicht unbedingt als "undemokratisch" erfahren, insofern individueller Aufstieg von Begabten darin

durchaus eine Chance haben konnte. Diese Tendenz einer "sozialen Demokratisierung" der Nazizeit hatten die Alliierten falsch eingeschätzt.

**Sprecher:** Fünftens: Letzten Endes zerbrachen die Reformbestrebungen an der faktischen und moralischen Macht der Kirchen. Die Kirchen schienen die einzige noch intakte Institution zu sein, die die Nazizeit einigermaßen moralisch unbeschadet überstanden hatte. Vor allem waren sie *deutsche* Institutionen, mit deren Autorität die Menschen sich damals eher identifizieren konnten als mit den noch so gut gemeinten Reformen der Besatzungsmächte. Diese Autorität wurde noch erhöht durch ihre Position zur Entnazifizierung und in den schulpolitischen Auseinandersetzungen.

**Sprecherin:** Sechstens: Die westlichen Alliierten schließlich zögerten letzten Endes, sich mit Macht durchzusetzen, obwohl ihnen die Kontrollrats-Direktive Nr. 54 dazu die nötige Legitimation gegeben hätte. Zudem zeichnete sich die Konfrontation mit der Sowjetunion ab, und unter Hinweis auf die Schulreform in der SBZ ließ sich für fast 20 Jahre jede nennenswerte Bildungsreform bei uns als "Einheitsschule" beziehungsweise sogar als "kommunistisch" denunzieren.

**Sprecher:** Man kann heute darüber spekulieren, was uns alles an innenpolitischen Auseinandersetzungen in den 60er und 70er Jahren erspart geblieben wäre, wenn die westlichen Alliierten damals ebenso entschieden gehandelt hätten wie die Sowjets in ihrer Zone; denn nichts von dem, was die Deutschen damals bildungspolitisch wieder durchsetzten, hatte eine Zukunft, wie wir heute wissen.