



Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 4 (1988 – 1993)

Göttingen 2002

Zum [Verzeichnis aller Bände](#)

Zur [Homepage](#):

Inhalt

Zu dieser Edition:	2
Bereits gedruckte Funktexte 1988 – 1993	3
F 15. Das Recht auf Bildung und der Bedarf an Gebildeten (1989).....	4
F 16 ...Und dann zurück ins kaputte Milieu (1990)	17
F 17. "Unsere Fahne ist mehr als der Tod" (1991)	29
F 18. Deutsche Nachtschwärmerei (1992)	41
F 19. Ich prügte, also bin ich (1993)	65
F 20. Wie kommen die Werte in den Menschen? (1993)	77

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.

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 2002)

© Hermann Giesecke

Bereits gedruckte Funktexte 1988 – 1993

Der Mensch muß nein sagen können Ein Plädoyer gegen die Ideologie der Bedürfnisbefriedigung (1988).

Gesendet von NDR 3 am 20.4.1988, 22:05-22:35 Uhr

Identisch mit: Der Mensch muss auch "Nein" sagen können, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr.28/1988, S.20, = [Werke Bd. 20, Nr.156](#)

Vom Chaos zum Kollektiv. Eine Erinnerung an A.S. Makarenko (1989)

Gesendet vom Deutschlandfunk am 28.3.1989, 20:05-21:00

Der Text ist weitgehend identisch mit: Erziehung als soziales Phänomen. Makarenkos Kinder- und Jugendkolonien. In: Neue Sammlung H. 2/1996, S. 303 – 323 = [Werke Band 22, Nr. 177](#))

Eine Wende, aber keine Gehirnwäsche. Über die notwendigen Kurskorrekturen der DDR-Pädagogik (1990)

Gesendet von NDR 3 am 22.8.1990, 16:30-17:00

Identisch mit: Was wird aus der "sozialistischen" DDR-Pädagogik?, in: Pädagogik und Schulalltag H. 11/1990, S. 861-868, = [Werke Bd. 20, Nr. 163](#)

Die Krise der Bildungspolitik (1992)

Gesendet von NDR 3 am 21.10.1992, 16:30-17:00

Identisch mit: Der Geist braucht mehr Freiheit. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 51/1992, S. VII = [Werke Bd. 21, Nr. 168](#)

F 15. Das Recht auf Bildung und der Bedarf an Gebildeten (1989)

Gesendet vom NDR 3 am 22.3.1989, 22,05-22,30 Uhr

An den Hochschulen wird es wieder unruhig. Studenten boykottieren den Lehrbetrieb, um so demonstrativ auf ihre schlechten Studienbedingungen hinzuweisen, auf überfüllte Hörsäle und unzureichend ausgestattete Bibliotheken und Labors, auf Wohnungsnot und Geldmangel. Seit Mitte der siebziger Jahre steuern die Bildungspolitiker, unter Druck gesetzt von den Finanzministern, einen rigorosen Sparkurs. Freiwerdende Stellen werden oft nicht wieder besetzt, die Sachmittel drastisch gekürzt. Ab Mitte der achtziger Jahre würden die Studentenzahlen erheblich zurückgehen, hatten die Bildungspolitiker hochgerechnet und versprochen. Tatsächlich waren die Zahlen der Studienanfänger in den letzten Jahren rückläufig, wobei die Akademiker-Arbeitslosigkeit sicher eine Rolle spielte. Nun aber steigen die Zahlen wieder an, und dieser Boom trifft die Politiker offenbar völlig unvorbereitet. Der Bundesbildungsminister hat nun eine neue Hochrechnung vorgelegt; danach beträgt die Gesamtzahl der Studenten 1,5 Millionen bei knapp 800.000 ausgewiesenen Studienplätzen, diese Zahl werde sich bis Mitte der neunziger Jahre nicht verringern und erst gegen Ende des Jahrhunderts leicht zurückgehen. In der Überfüllung der Hochschulen wird eine allgemeine Tendenz sichtbar, nämlich nach höchstmöglichen Bildungsabschlüssen. Schüler, die früher mit dem Hauptschulabschluß zufrieden gewesen wären, drängen zur Realschule, die früheren Realschüler sind heute zum großen Teil in den Gymnasien zu finden. Die Zahl der Abiturienten nimmt ständig zu. Während 1968 nur sieben Prozent eines Geburtsjahrganges die Hochschulreife erlangten, sind es inzwischen 28 Prozent. Achtzig Prozent der Abiturienten werden nach Auskunft des Bildungsministeriums in Zukunft ein Studium aufnehmen. In diesem Trend drückt sich die Erfahrung oder zumindest die Hoffnung aus, daß die Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit der Höhe des Bildungsabschlusses steigen werden. Stehen wir erneut vor einem "Bildungsnotstand" wie vor 25 Jahren? Damals, im

Jahre 1964, veröffentlichte der Heidelberger Professor Georg Picht ein Buch mit dem Titel "Die Deutsche Bildungskatastrophe". Es machte in scharfen Tönen darauf aufmerksam, daß das Wirtschaftswunderland sich seines rückständigen Bildungswesens schämen müsse. Der Anteil der öffentlichen Ausgaben für Schulen und Hochschulen sei ständig zurückgegangen; die einklassigen Volksschulen hätten sich in den letzten zehn Jahren verdoppelt; die Abiturientenquote sei dreimal niedriger als in Norwegen, Schweden oder Frankreich. Vor allem würden Lehrer gebraucht - etwa doppelt so viel, wie damals vorhanden waren, vor allem an den Volksschulen, aber auch an den Gymnasien. Die Zahl der Abiturienten und Studenten müsse deutlich erhöht werden; mobilisiert werden müßten die bildungsfernen Gruppen (damals vor allem Arbeiter, Katholiken, Mädchen), deren Begabungsreserven in die geeigneten Bahnen zu lenken seien, sonst drohe die Bundesrepublik in der nächsten Zeit wettbewerbsunfähig mit den anderen Industrienationen zu werden. Vertreter aller Parteien wiesen Pichts Vision eines Bildungsnotstandes zunächst zurück, Franz Josef Strauß nannte sie "saudummes Geschwätz". Aber der nordrhein-westfälische Kultusminister Paul Mikat machte seinen Parteifreunden auf dem CDU-Parteitag in Hannover klar, daß Picht in den wesentlichen Punkten recht habe, und sein SPD-Kollege Karl Heinz Evers in Berlin dankte Picht ausdrücklich für seine zutreffende Darstellung. Am 1. Juli 1965 demonstrierten Studenten aller Hochschulen mit Pichts Thesen in der Hand gegen die deutsche Bildungsmisere.

Picht wußte, wovon er sprach; neun Jahre gehörte er dem "Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" an, dessen eher vorsichtige Bildungsreformvorschläge weitgehend am Provinzialismus der Länder und am Widerstand der katholischen Kirche gescheitert waren.

Immerhin wird nun die Bildungspolitik in Bewegung gesetzt und es folgte zwischen 1967 und 1975 eine geradezu euphorische Reformbewegung. Die bestehenden Hochschulen wurden ausgeweitet, neue wurden gegründet, neue

Schulformen wie die Gesamtschule entstanden, und überall regten sich bald kaum noch zu überschaubare didaktische und methodische Innovationen. Experten versuchten herauszufinden, wie man das schulische Lernen und das universitäre Studieren effektiver organisieren könne. Die einklassigen Dorfschulen verschwanden und wurden durch überörtliche Mittelpunktschulen ersetzt. Aber alle diese Einzelheiten interessieren in unserem Zusammenhang nicht weiter. Wichtig ist vielmehr, daß Pichts Argumentation *ökonomisch* orientiert war, also auf den zu erwartenden technologischen und volkswirtschaftlichen Nachteil hinwies, falls die Bildungsausgaben nicht endlich als volkswirtschaftlich notwendige Ausgaben begriffen würden. Ein Jahr später, 1965, erschien ein Buch des Soziologen Ralf Dahrendorf unter dem Titel: "Bildung ist Bürgerrecht", das einen anderen Akzent setzte. Jeder Bürger habe ein Recht auf eine seinen Fähigkeiten entsprechende Bildung und Ausbildung, und der Staat habe die Chancen dafür in Gestalt seines Bildungswesens bereitzustellen. Diese auf das Recht des Individuums abgestellte Begründung schlug sich etwa nieder im Berufsausbildungsförderungsgesetz, kurz BAföG genannt, das zum ersten Mal in der deutschen Geschichte einen Rechtsanspruch auf Ausbildungsförderung festlegte, falls dementsprechende Qualifizierungen und finanzielle Verhältnisse vorlagen. Wenn man diese von Dahrendorf begründete Argumentation konsequent zu Ende denkt, dann wird das Bildungssystem zu einer öffentlichen Dienstleistung wie andere auch, dessen wichtigster Qualitätsmaßstab ist, was es zur Entfaltung der je individuellen Fähigkeiten der Schüler und Studenten taugt. Diese Idee war die eigentlich revolutionäre, in die Zukunft weisende. Beide Konzepte - nennen wir sie das personenorientierte und das bedarfsorientierte - standen sich so lange nicht im Wege, wie die Absolventen von der Wirtschaft oder vom öffentlichen Dienst aufgenommen werden konnten, also einen ihrer Qualifikation entsprechenden Arbeitsplatz fanden. Etwa Ende der 70er Jahre änderte sich das. Die Arbeitslosigkeit erfaßte auch die Hochschulabsolventen, zunächst vor allem die

Lehrerstudenten. Nun geriet die Idee der Bildung als Bürgerrecht in den Hintergrund, das bedarfsorientierte Konzept gewann wieder die Oberhand. Die BAFöG-Berechtigung wurde rigoros eingeschränkt, gezahlt wurden nur noch Darlehen. Das Recht auf Bildung wurde zur einklagbaren Pflicht auch der kleinen Einkommensbezieher, die hohen Studienkosten für ihre Kinder selbst aufzubringen. Die personellen und materiellen Mittel der Universitäten wurden nicht nur gekürzt, sie wurden auch umverteilt: weg von den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und hin zu solchen naturwissenschaftlich-technologischen, denen man bessere Berufsperspektiven einräumte. Das Gespenst des akademischen Proletariats machte wieder die Runde, die Furcht der Politiker, daß die arbeitslosen Hochschulabsolventen zum sozialen Sprengstoff in der Gesellschaft werden könnten. Hinzu kommt bei nicht wenigen Politikern ein Ressentiment gegen die Geistes- und Sozialwissenschaften, das sich aus der Erfahrung speist, daß die Expansion des Bildungswesens gerade in diesen Fachbereichen einherging mit den Studentenunruhen, ja, mit der Entstehung des Terrorismus.

Abgesehen von solchen politischen Befürchtungen liegen auch eher praktische Fragen nahe: Vergeuden wir nicht öffentliche Mittel, wenn wir damit nur Arbeitslosigkeit produzieren? Verschwenden wir damit nicht auch wertvolle Lebensjahre vieler junger Menschen? Studieren denn nicht inzwischen auch viele, die trotz Abitur für ein Studium gar nicht geeignet sind? Wenn nicht mehr fünf Prozent, sondern zwanzig Prozent eines Jahrgangs studieren, dann läßt sich doch zumindest vermuten, daß die Begabungsreserve so hoch nicht sein kann.

Solche Einwände mögen im einzelnen durchaus stichhaltig sein, aber sie treffen nicht den Kern des Problems. Das Bundesverfassungsgericht hat sich nämlich inzwischen die These von der Bildung als Bürgerrecht in wesentlichen Punkten zu eigen gemacht und in seinem Numerus-Clausus-Urteil von 1972 klargestellt,

daß jeder Bürger, der die Qualifikation für ein Studium - also z.B. das Abitur - vorweisen kann, auch das Recht hat, ein Studium seiner Wahl durchzuführen. Der Staat ist verpflichtet, die Universitäten entsprechend auszubauen, so weit dies angesichts seiner anderen Aufgaben finanziell zu verantworten ist. Zugangsbeschränkungen wie beim numerus clausus darf er nur unter ganz bestimmten Bedingungen, die unter anderem Chancengleichheit garantieren müssen, und nur als zeitlich begrenzte Notmaßnahme einführen. Vor allem darf er keine Maßnahmen ergreifen, die die Wirkung einer Berufslenkung haben; denn die im Grundgesetz garantierte Freiheit der Berufswahl ist einer der wesentlichen Gründe für diese Rechtsauffassung. Das individuelle Recht auf Bildung, also auch auf ein Studium, ist damit höchstrichterlich festgeschrieben. Der einzelne studienberechtigte Bürger entscheidet, ob er studiert und was er studiert, und trifft er dabei im Hinblick auf seine berufliche Zukunft die falsche Wahl, so kann der Staat ihn nur in Form von Studienberatung davon abzubringen versuchen. Auf diesem Hintergrund ist zu fragen, ob die rigorose Verknappung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Kapazitäten nicht bereits den Tatbestand der Berufslenkung erfüllt. Diese Rechtsauffassung des Bundesverfassungsgerichts geht davon aus, daß die Grundrechte nicht nur eine Freiheitssicherung des Bürgers vor staatlichen Eingriffen darstellen, sondern auch Teilhabe an staatlichen Leistungen verbürgen. Sie ist insofern von nicht zu überschätzender Bedeutung, als sie dem einzelnen Bürger nicht nur das Recht, sondern auch die volle Verantwortung für die Wahl seines Berufes und damit auch eines Studiums zuspricht. Findet der Student hinterher keine seiner Qualifikation entsprechende Arbeit, so ist dies zunächst einmal sein persönliches Problem. Das individuelle Wahlrecht und die Verantwortung für das Ergebnis sind nicht zu trennen: Der Student studiert, was er will, und muß sich anschließend eben auf den Arbeitsmarkt begeben und sehen, wo er bleibt. Von der Seite der öffentlichen oder privaten Arbeitgeber her gesehen heißt das: Wenn sie einen Mangel an für sie wichtigen Absolventen beenden wollen,

müssen sie entsprechend unter den Studierwilligen werben beziehungsweise ihnen nach Abschluß ihres Studiums attraktive Angebote machen. Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, als der vorausgesagte Lehrermangel überall spürbar wurde, haben z.B. viele Kreise und Gemeinden Junglehrer und -lehrerinnen mit günstigen Wohnungs- und Kreditangeboten in die Provinz gelockt.

Gleichwohl bleibt die Frage, wie es denn um den Bedarf so massenhaft Gebildeter bestellt ist. Wer braucht sie denn? Zunächst einmal ist zu beobachten, daß die Arbeitslosenquote bei Hochschulabsolventen immer noch geringer ist als bei anderen Bildungsabschlüssen. Es wird leicht übersehen, daß für viele Berufe in den letzten Jahrzehnten die Leistungserwartungen angehoben wurden. Konnte man früher z.B. eine Banklehre mit Hauptschulabschluß beginnen, so wird heute in der Regel das Abitur erwartet. Genügte früher ein guter Fachschulabschluß, um in mittlere Positionen der Industrie einsteigen zu können, so werden heute Bewerber bevorzugt, die ein betriebswirtschaftliches Studium absolviert haben. Diese Tendenz mag vordergründig damit zu tun haben, daß jeder Arbeitgeber eben die höchstmögliche Qualifikation bevorzugt, die er bekommen kann. Aber es geht wohl um mehr. Nicht nur die Anforderungen an berufliches Können und Wissen sind gestiegen, gestiegen sind vielmehr auch allgemeine Persönlichkeitserwartungen. In vielen Berufen, vor allem in denjenigen, die mit Menschen zu tun haben, kommt es nicht mehr nur auf reines Fachwissen an, sondern z.B. auch darauf, mit anderen Menschen erfolgreich umgehen zu können. Hinzu kommt, daß vor allem in der Wirtschaft hohe Flexibilität nötig geworden ist, also die Fähigkeit, sich neuen technischen, sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten und Situationen produktiv anzupassen. Solche Fähigkeiten dürften durch ein Studium im allgemeinen verbessert werden, man denke etwa an die sprachliche Differenzierungsfähigkeit oder an formal-methodische Fähigkeiten. Wer gelernt hat, selbständig und methodisch kontrolliert etwas zu recherchieren und das Ergebnis anderen

plausibel zu präsentieren, ist auch eher in der Lage, sich beruflich umzuorientieren. Der Lehrer, der in seinem Beruf keine Arbeit findet, hat, wenn er guten Willens ist, immer noch eine Chance, sich durch Umschulung für eine Aufgabe in einem Wirtschaftsbetrieb zu qualifizieren. Was also Bedarf ist, steht keineswegs ein für allemal fest, ist auch schwer im Voraus zu schätzen, wie die gegenwärtige allen Prognosen zuwiderlaufende Überfüllung an den Hochschulen zeigt. Bedarf ist immer auch eine Frage des Marktes. Wenn genügend Akademiker sich anbieten für eine berufliche Position, für die bisher nur Nichtakademiker zur Verfügung standen, dann wird über kurz oder lang dieses Angebot auch nachgefragt werden. Allerdings ist nicht unbedingt zu erwarten, daß die Akademisierung bisher nichtakademischer Berufe auch unbedingt eine Akademisierung der Gehälter zur Folge haben wird.

Schließlich muß man auch das Innovationspotential sehen, das in den Hochschulabschlüssen steckt, für die es auf den ersten Blick keinen Bedarf zu geben scheint. Arbeitslose Lehrer und Sozialpädagogen z.B. können den teuren und bürokratisch-unflexibel gewordenen Wohlfahrtsorganisationen Konkurrenz machen. Gerade im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik gibt es inzwischen örtlich gebunden moderne Arbeitsansätze, die den etablierten deutlich überlegen sind, und die ohne den Druck, der Arbeitslosigkeit entgegen zu müssen, gar nicht entstanden wären. Ähnliches gilt für Umweltprojekte oder für sogenannten alternative Betriebe. Selbst der Öffentliche Dienst, der wegen seines Laufbahndenkens eigentlich der unflexibelste Arbeitgeber ist, kann sich auf Dauer solcher Innovation nicht entziehen, wenn sie offensichtlich Probleme besser lösen kann als das etablierte Sozialsystem. Wir haben jahrzehntelang für eine Art Naturgesetz gehalten, daß man mit dem Hauptschulabschluß diese, mit dem Realschulabschluß jene und mit Abitur und Studium wieder andere Berufseinstiegsmöglichkeiten hat. Aber wenn wie noch Anfang der 50er Jahre nur fünf Prozent eines Jahrgangs studieren, dann muß die Wirtschaft sich mit

der Masse der Volks- bzw. Hauptschulabgänger begnügen, muß diese in möglichst präzisen Ausbildungsverfahren so gut wie eben möglich qualifizieren. Die so Qualifizierten waren im hohen Maße aber auf Arbeitsanweisungen angewiesen, was wiederum hierarchische Strukturen im Betrieb erforderlich machte. Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Selbständigkeit waren in dieser Ausbildung kaum zu lernen und sie wurden ja auch in der hierarchischen Struktur wenig benötigt. So gesehen geht von der Akademisierung der Berufe auch ein Demokratisierungsschub aus, insofern alte hierarchische Betriebsstrukturen nun eher kooperativen weichen können. Das Gespenst des akademischen Proletariats oder der Überqualifizierung stammt aus den Erfahrungen vergangener Zeiten. Wer zunächst überqualifiziert für eine Tätigkeit ist, wird auf Dauer seine Tätigkeit entsprechend zu verändern suchen. Das kann den Umfang der Arbeit, ihre Organisation, ihre wirtschaftlichen oder sozialen Aspekte betreffen. Daß Facharbeiter heute keinen Hochschul- bzw. Fachhochschulabschluß haben, ist nichts weiter als eine historische Tatsache, aber ökonomisch keineswegs zwingend. Gerade an qualifizierte Facharbeiter werden heute Anforderungen gestellt, wie sie früher etwa an einen Ingenieur gestellt wurden. Aufs ganze, also volkswirtschaftlich gesehen, ist die möglichst hohe Qualifizierung möglichst vieler Bürger keineswegs eine Fehlinvestition. In früheren Jahrzehnten konnten wir sie uns finanziell nur nicht leisten, und deshalb war alle frühere Berufsausbildung nichts weiter als eine Verwaltung des Mangels an Qualifikation beziehungsweise an Qualifizierbarkeit.

Das ausgeklügelte System der gewerblichen Berufsausbildung mit Hunderten von einzelnen Berufsbildern war doch immer nur eine Notlösung, die in Zeiten geringer Veränderungen noch hingenommen werden konnte. Diese Mangelverwaltung wurde sogar ideologisch überhöht, etwa durch das Klischee vom Gegensatz von Theorie und Praxis: Die Akademiker hätten in der Praxis keine Ahnung, sondern dort nur zwei linke Hände vorzuweisen. Die Erfahrung

lehrte aber immer schon das Gegenteil: Wer zum Beispiel als Werkstudent in der Industrie arbeitete, merkte sehr bald, daß seine formal geschulte Intelligenz ihn schnell produktiv anlernfähig machte. Das Problem dieser Überqualifizierung war früher vor allem ein soziales: Der Akademiker hätte auf Dauer im sozialen Milieu der Arbeiterschaft einen schweren Stand gehabt. Solche aus der traditionellen Klassengesellschaft überkommenen Milieus sind heute weitgehend verschwunden, und es gibt inzwischen in Industrie und Verwaltung so viele relativ eintönige und geistlose Berufstätigkeit, daß man daran gemessen einen Teil der heute Beschäftigten als überqualifiziert betrachten kann. Aber sie kompensieren dies zumindest durch angemessene Freizeittätigkeiten. Bei Licht besehen gibt es keine Überqualifizierung, es gibt nur Tätigkeiten, die unterschiedlich entlohnt werden, aber auch das ist kein Naturgesetz, sondern eine Frage der Marktlage.

Die Vorteile des Hochschulstudiums liegen gar nicht so sehr in dem, was man im engeren Sinne das Berufswissen nennen könnte. Vieles Wichtige, das man für einen Beruf braucht, läßt sich ohnehin erst in der Praxis selbst lernen. Die Vorteile liegen vor allem in dem, was sich als das Allgemeinbildende daran bezeichnen ließe: Die Fähigkeit, selbständig und methodisch kontrolliert vorgehen zu können, bei Bewertungen einen Perspektivenwechsel vornehmen, sich in andere Menschen und ihre Positionen einfühlen zu können usw. Ferner gehören dazu soziale Fähigkeiten wie Kooperativität, Gesprächsfähigkeit, Argumentationen verteidigen und korrigieren, sowie überhaupt präzise formulieren zu können. Diese eher formalen Fähigkeiten ermöglichen Disponibilität, Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an neue Situationen. Wenn nach dem Bedarf an Gebildeten gefragt wird, geht es ja nie nur um berufliche Qualifizierung im engeren Sinne, sondern auch um politische und kulturelle, also um gesellschaftliche Teilhabe im weitesten Sinne. Der reine Fachidiot, der außer seinem Berufswissen nichts von den gesellschaftlichen Problemen seiner

Zeit versteht, der keine kulturellen Interessen hat und nicht über das Aufwachsen seiner Kinder nachdenkt, wird oft auch in seinem Beruf Kommunikationsschwierigkeiten bekommen. Das gilt im Prinzip selbstverständlich auch für Frauen, obwohl Frauen als berufliche Aufsteiger diese personenorientierten Fähigkeiten im Augenblick eher mitbringen. Der Unmut der protestierenden Studenten und vor allem auch der Studentinnen richtet sich nicht zufällig auch gegen die Borniertheit eines zu eng gefaßten Berufsstudiums. Studieren ist - ganz unabhängig vom gewählten Fach - immer auch ein Beitrag zur Identitätsfindung, das ist angesichts des Lebensalters der Studierenden ganz unvermeidlich. Aber auch unter rein berufsqualifizierenden Gesichtspunkten greift ein Studium, das geistes- und sozialwissenschaftliche Aspekte der Sache ignoriert, zu kurz, weil eben die allgemeinen kulturellen, kommunikativen und psychologisch-pädagogischen Berufsanforderungen erheblich angestiegen sind. Bildung, die auf die Aufklärung der eigenen Persönlichkeit, auf ihre Identität zielt, ist längst kein Luxus mehr, der sich volks- oder betriebswirtschaftlich nicht auszahlt.

Nun muß natürlich diese Allgemeinbildung nicht unbedingt auf einer Universität gesucht werden. Längst sind die Fortbildungsangebote etwa der Wirtschaft voll von persönlichkeitsorientierten Themen. Aber solange es keine attraktiven Angebote gibt, die als Alternativen zum Studium akzeptiert werden, wird sich am Drang zur Hochschule kaum etwas ändern.

Der Bedarf an Gebildeten dürfte also auf die Dauer keineswegs größer sein als die Nachfrage nach ihnen, sofern die Studierenden wie auch die Absolventen flexibel auf den Markt reagieren. Problematisch sind vielmehr einige Folgen beziehungsweise Konsequenzen dieser Bildungs-Aufstiegs-Bewegung.

Erstens ist die Frage, was aus denen wird, die dabei auf der Strecke bleiben. Möglicherweise steuern wir in die sogenannte Zweidrittelgesellschaft, in der Zweidrittel der Bevölkerung Arbeit haben werden, das letzte Drittel nicht.

Zweitens ist ein Niveauverlust des Durchschnittsstudiums wie übrigens auch an den Realschulen und Gymnasium bereits heute erkennbar, und er ist im Prinzip unvermeidlich. Er muß in Kauf genommen werden zugunsten der Hebung des Bildungsniveaus der Vielen, allerdings muß den besonders Begabten, die etwa eine wissenschaftliche Laufbahn anstreben, auch ein entsprechend anspruchsvolles Studium geboten werden.

Drittens müssen Schul- und Studiendauer erheblich verkürzt werden. Schon heute droht die Gefahr, durch zu langes Verweilen an den Hochschulen berufsuntüchtig zu werden. Die Studienzzeit muß eine zeitlich klar begrenzte Lebensphase bleiben. Das ist nicht zuletzt eine Frage der Prüfungs- und Studienordnungen. Die Vorstellung, die Universitäten müßten eine nahezu perfekte, für ein ganzes Arbeitsleben ausreichende Berufsausbildung durchführen, ist unrealistisch geworden. Tatsächlich kann die Hochschule nur gewisse berufliche Grundlagenkenntnisse sowie vor allem die Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens vermitteln, der Rest muß in der Berufspraxis selbst oder in Fortbildungskursen gelernt werden. Die Universitäten haben sich bisher als unfähig erwiesen, diese Aufgabe zu lösen, weil sie den Interessendruck der beteiligten Fächer nicht abwehren können.

Viertens müssen die Studiengänge entrümpelt und flexibilisiert werden. Wenn für ein geisteswissenschaftliches Studium sechzehn bis zwanzig Semesterwochenstunden verlangt werden, darf man nicht die Überfüllung der Lehrveranstaltungen beklagen. Den Studenten muß die Verantwortung für ihr Studium zurückgegeben werden. Es genügt, ihnen zu sagen, was in der Prüfung von ihnen verlangt wird, dann können sie sich flexibel im Rahmen des Lehrangebots bewegen. Ferner müssen an die Stelle perfekter Berufsausbildungen flexible, auf Nachlernen und Umlernen orientierte

Kursangebote treten, die sich relativ schnell aktuellen Marktlagen anpassen und die als zeitlich begrenzte Weiterbildung in Anspruch genommen werden können. Die perfekt ausgeklügelten Studienordnungen sind eine wesentliche Ursache und nicht die Lösung der Überfüllung. Sie versprechen etwas, was sie nicht mehr halten können, nämlich spezifische Berufsaussichten. Das gilt natürlich vor allem für die Geisteswissenschaften.

Fünftens müssen vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften die starren Fächerkombinationen aufgegeben werden. Die Studenten müssen die größtmögliche Freiheit haben, das zu studieren, was sie nach ihrer Auffassung später marktfähig machen könnte.

Sechstens müßte die Mitbestimmung der Studierenden neu durchdacht werden. Wenn es darum geht, sich durch ein Studium möglichst marktfähig zu machen, dann müssen die Studierenden dafür, d.h. für die inhaltliche Gestaltung des Studiums, z.B. für die Wahl von Nebenfächern, auch stärkere Mitbestimmungsrechte bekommen. Zu denken ist dabei weniger an die Erhöhung der Studentenquote in den üblichen Hochschulgremien. Das führt nach aller bisherigen Erfahrung zu nichts und vergeudet nur Zeit und Kraft der dafür ja nicht bezahlten Studenten. Zu denken ist vielmehr eher an ein gewerkschaftliches Selbstverständnis, das sich auf die Punkte konzentrieren kann, die für ein marktgerechtes Studieren entscheidend sind: die Studienbedingungen, die Nutzung der Ressourcen und vor allem die Überprüfung der Studien- und Prüfungsordnungen. Warum soll ein Naturwissenschaftler nicht im Nebenfach Psychologie, ein Germanist nicht Informatik, ein Jurist nicht Geschichte prüfungsfähig studieren dürfen? Die vorliegenden Studienordnungen sind im wesentlichen Marktabsprachen der daran beteiligten Fächer; das war so lange nicht weiter problematisch, wie die Absolventen anschließend auch einen Arbeitsplatz damit bekamen. Wenn aber diese Garantie nicht mehr gegeben werden kann, dann bricht auch zumindest bei den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen die Legitimation für

solche Reglementierungen zusammen. Die Universitäten aber werden kaum fähig sein, solche Neuorientierungen aus eigener Kraft zu verwirklichen. Der auf solche Fragen konzentrierte Druck der Studenten hätte vielleicht eine Chance.

Siebentens sind erhebliche sozialpolitische Verbesserungen nötig; Wenn Abiturienten ein Recht auf ein von ihnen gewähltes Studium haben, dann muß ihnen dieses Recht auch faktisch ermöglicht werden. Das betrifft vor allem die Wohnbedingungen und die Ausbildungsförderung.

Achtens schließlich müssen auch die Studierenden dazulernen. Es gibt keine Garantie mehr für einen akademisch bezahlten Arbeitsplatz; es war noch nie ehrenrührig, während der Studienzzeit einen Teil seines Unterhaltes selbst zu verdienen, und wer über den Rand seines Brotstudiums hinausblicken, also seinen Horizont durch politische oder allgemeinbildende Studien erweitern will, findet dafür an den Universitäten Gelegenheit, auch wenn dafür keine Zertifikate ausgestellt werden. Familistische Gemütlichkeit kann in den Hörsälen nicht erwartet werden. Zumal die geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengänge beruhen wesentlich auf Lektüre-Arbeit in Bibliotheken und am eigenen Schreibtisch, aber wer sich nicht einmal einen Teil der preiswerten Fachliteratur kaufen will, darf auch nicht überfüllte Bibliotheken beklagen.

Offensichtlich geht es nicht nur um die technisch-finanzielle Bewältigung des neuen Studentenbooms. In ihm drückt sich vielmehr eine bildungspolitische Wende aus, die diesmal nicht von Politikern, sondern von jungen Bürgern durch Abstimmung mit den Füßen inszeniert wurde und deren auch politische Folgen im einzelnen noch gar nicht abzusehen sind. Es ist vorstellbar, daß in Zukunft zwischen Rüstungs- und Bildungspolitik Wahlen entschieden werden.

F 16 ...Und dann zurück ins kaputte Milieu (1990)

Die traurige Geschichte der Fürsorgeerziehung in Deutschland

Gesendet vom NDR 3 am 14.2.90, 16,30-17.00 Uhr

Im September 1989 hat das Kabinett in Bonn den Entwurf eines "Kinder- und Jugendhilfegesetzes" verabschiedet. Es soll das 1922 vom damaligen Reichstag beschlossene und bis heute im wesentlichen gültige Reichsjugendwohlfahrtsgesetz ablösen. Das alte Gesetz wie der neue Entwurf regeln u.a., was mit denjenigen Kindern und Jugendlichen geschehen soll, deren Entwicklung gefährdet ist, weil sie sozial unangepaßt sind, z.B. die Schule schwänzen, nicht regelmäßig arbeiten, ausreißen und herumstreunen, oder mit deren Erziehung die Eltern nicht mehr fertig werden. Wenn Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren straffällig werden, müssen sie sich vor einem besonderen Gericht, dem Jugendgericht, verantworten, und dieses Gericht kann je nach Art und Schwere der Straftat statt Strafe auch Erziehungsmaßnahmen anordnen. Diese Möglichkeiten sollen in einer ebenfalls jetzt vorgelegten Neufassung des dafür maßgebenden Jugendgerichtsgesetzes noch verbessert werden.

Im neuen Jugendhilfegesetz fehlen zwei Begriffe, die bisher von zentraler Bedeutung für die Behandlung abweichender Kinder und Jugendlicher waren: "Verwahrlosung" und "Fürsorgeerziehung".

Stattdessen ist nur noch von "Hilfen zur Erziehung" die Rede, und jede negative Etikettierung der betreffenden Kinder und Jugendlichen wird sorgsam vermieden.

Dieser Wandel bedeutet weitaus mehr als nur eine neue Sprachregelung; er bedeutet das Ende einer jahrzehntelangen pädagogischen Fehlleistung, die sich unter dem Begriff der Fürsorgeerziehung etabliert hatte, und es ist nützlich, den Gründen für diese Fehlleistung nachzugehen, um auch die Intentionen des neuen Gesetzes kritisch würdigen zu können.

Im Jahre 1900 wurde in Preußen das sogenannte "Fürsorgeerziehungsgesetz" erlassen. Der Begriff "Fürsorge" war schon ein Euphemismus; denn vorher sprach man

ungeniert von "Zwangserziehung", und sie konnte verhängt werden, wenn ein Kind bis zu 12 Jahren - danach war es strafmündig - eine Straftat begangen hatte. Neu an der Fürsorgeerziehung war nun, daß das Vormundschaftsgericht Kinder und Jugendliche in Fürsorgeerziehungsanstalten einweisen konnte, auch wenn keine Straftat vorlag und auch wenn die Erziehungsberechtigten nicht einverstanden waren. Als Grund reichte aus, wenn der Minderjährige verwahrlost war oder zu verwahrlosen drohte. Im schon erwähnten Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 wurde dieses Verfahren dann reichseinheitlich geregelt und präzisiert, und nach dem 1923 verabschiedeten Jugendgerichtsgesetz konnte der Jugendrichter auch je nach Sachlage Fürsorgeerziehung statt einer Jugendstrafe anordnen.

Wir haben es hier also zu tun mit einer doppelten Pädagogisierung: Einmal geht es um Prävention, um Vorbeugung, insofern dissoziales Verhalten mit pädagogischen Mitteln rechtzeitig korrigiert werden soll, bevor daraus eine kriminelle Karriere entstehen kann. Zum anderen soll dann, wenn eine Straftat schon

vorliegt, je nach Schwere dieser Tat möglichst mit erzieherischen und möglichst nicht mit strafrechtlichen Mitteln reagiert werden. Diese Pädagogisierung gilt bis heute als ein Fortschritt, und die Kritik hat eigentlich immer nur bemängelt, daß die Erziehung die Strafe nicht vollständig verdrängt habe. Beschäftigt man sich jedoch mit der Praxis dieser Fürsorgeerziehung, dann relativiert sich die Fortschrittsgläubigkeit schnell. Gegen Ende der Weimarer Republik gab es eine Reihe von Heimskandalen, die gerichtsnotorisch wurden und Haarsträubendes an den Tag brachten. In einem Heim war ein Zögling nach einem Fluchtversuch unter Anstiftung durch den zuständigen Erzieher von anderen Zöglingen zu Tode geprügelt worden. Als weitverbreitete Mißstände erwiesen sich Brutalitäten von Erziehern, Terrorisierung der schwächeren Zöglinge durch die stärkeren, unzureichende Verpflegung, schlecht oder gar nicht ausgebildete und deshalb leicht überforderte Erzieher, Ausbeutung der Arbeitskraft der Zöglinge.

In der Fachliteratur werden diese Fälle gemeinhin als bedauerliche Entgleisungen eingestuft, die aber die Vernünftigkeit des erzieherischen Konzepts prinzipiell nicht in Frage stellen könnten. Tatsächlich jedoch waren diese erzieherischen Konzepte selbst untauglich. Die weitaus meisten Zöglinge kamen aus dem Arbeitermilieu, vielfach aus seiner untersten Schicht, die die Marxisten abschätzig "Lumpenproletariat" nannten, die meisten Erziehungsheime wurden jedoch von den Kirchen betrieben. Deren Konzept beruhte auf der Vorstellung, man könne den Charakter des sündigen Zöglings in der Anstalt durch Strenge, Disziplin und Arbeit soweit umkrepeln, daß er anschließend den Verführungen seines Milieus, in das er ja zurückkehren mußte, gewachsen war. Die reformpädagogischen Vorstellungen, die allerdings in der Praxis nur wenig zum Zuge kamen, unterschieden sich davon nur unwesentlich. Danach sollte der Zögling seinen Charakter dadurch ändern, daß er zum Erzieher, der sich als eine Art von väterlichem Kamerad verstand, eine verbindliche menschliche Beziehung aufnahm, auf der dann wie auf einer Schiene die richtigen Normen zur Änderung des Charakters transportiert werden könnten. Diese abstrakte, weil von jeder sozialen Wirklichkeit losgelöste und auf die bloße Innerlichkeit gerichtete

Individualerziehung war bei diesen Zöglingen von vorn herein zum Scheitern verurteilt.

Je mehr nun die Fürsorgeerziehung in die öffentliche Kritik geriet, umso mehr versuchten ihre Träger - vor allem eben die Kirchen - eine Differenzierung der Zöglinge durchzusetzen: Die Erziehbaren sollten von den Schwererziehbaren getrennt werden und die Unerziehbaren sollten möglichst zum Schutze der Öffentlichkeit in Verwahranstalten untergebracht werden. Diese Versuche zur Aussonderung, die durch die Sparpolitik im Rahmen der Weltwirtschaftskrise noch unterstützt wurde, waren im Grunde eine pädagogische Bankrotterklärung und hätten damals eigentlich schon zur Beendigung der kasernierten Fürsorgeerziehung führen müssen; denn für die sogenannten leichten Fälle war der ganze Aufwand unnötig. Aber nun gab es bereits mächtige Wohlfahrtsorganisationen, die u.a. von der Fürsorgeerziehung lebten. Für eine Verwahrung fehlte allerdings die gesetzliche Grundlage; diese versuchten die Nationalsozialisten durch das sogenannte "Gemeinschaftsfremdengesetz" zu schaffen, das aber nicht mehr verabschiedet wurde. Gleichwohl forcierten die Nationalsozialisten die Ausgrenzung, nun unter rassistisch-biologischen Gesichtspunkten. Diejenigen, die grundsätzlich als "Hitler-Jugend-fähig" betrachtet wurden, also von arischer Rasse waren und als resozialisierbar galten, wurden getrennt von denen, die diesem Maßstab nicht zu genügen schienen, und diese galten als erbgeschädigt; viele von ihnen wurden zwangssterilisiert. Ihren Höhepunkt erreichte diese Strategie der Ausgrenzung in den beiden sogenannte "Jugendschutzlagern" der SS, - für männliche Jugendliche in Moringen, für weibliche Jugendliche in Uckermark, in der Nähe des Frauen-KZ Ravensbrück. Obwohl es sich hier praktisch um Jugend-KZs handelte, wurden sie der Öffentlichkeit nicht verschwiegen, sondern in der Fachpublizistik vorgestellt und auch unter pädagogischen Gesichtspunkten diskutiert. Hier erfolgte nun die letzte Selektion - unter extrem harten Arbeitsbelastungen und bei unzureichender Verpflegung. In Moringen versuchte ein SS-Arzt dieser Selektion unter sogenannten "kriminalbiologischen" Gesichtspunkten wissenschaftliche Reputation zu verleihen.

Nur wenige wurden als erziehbar entlassen, andere der Wehrmacht überwiesen und nicht wenige dem KZ zur endgültigen Verwendung übergeben. Viele Fürsorge-Behörden und -Anstalten nutzten die Chance, durch Überweisung in die Schutzlager ihre "schwierigen Fälle" loszuwerden. Die extrem harten Lebensbedingungen in den Schutzlagern verrieten jedoch nicht nur Brutalität, sondern auch Verlegenheit; denn es war bis dahin gar nicht möglich, Kriterien für eine verlässliche Diagnose der Verwahrlosung oder gar für eine Differenzierung nach leicht, schwer oder gar nicht erziehbar zu finden. Die wichtigste Hilfswissenschaft war schon in der Weimarer Zeit die Kinderpsychiatrie, die aber auch nicht darüber hinaus kam, bestimmte Verhaltensweisen auf bestimmte seelische Defekte zurückzuführen. Die sozial-darwinistische Logik der SS, unter harten Lebensbedingungen würde sich von selbst die Spreu vom Weizen trennen, konnte da auch Fachleuten als durchaus plausibel erscheinen.

Nach 1945 setzte sich die Tradition der Fürsorgeerziehung nahezu ungebrochen fort. Ende der sechziger Jahre geriet sie erneut ins Rampenlicht der Öffentlichkeit, und zwar dadurch, daß politisch links orientierte Studenten und Sozialarbeiter sogenannte Heimkampagnen inszenierten, d.h. einerseits in einigen Heimen Diskussionen mit dem Erziehungspersonal erzwangen und andererseits Zöglinge zum Verlassen der Heime aufforderten um sie mit Studenten in Wohngemeinschaften leben zu lassen. Dabei spielte die Hoffnung eine Rolle, diese Zöglinge würden für den politischen Kampf gewonnen werden können. Diese Hoffnung zerschlug sich jedoch schnell, weil die Zöglinge in der Regel mit derlei Erwartungen völlig überfordert waren. Jedenfalls kam erneut Haarsträubendes ans Tageslicht, was den Verfassungsrechtler Erhard Denninger zu einem Gutachten veranlaßte, in dem er u.a. darauf hinwies, daß die Grundrechte auch für Fürsorgezöglinge gelten.

Die Heimkampagnen haben die kasernierte Fürsorgeerziehung endgültig moralisch und pädagogisch diskreditiert. Nun wurden neue Wege gesucht. Kinder bis etwa

vierzehn Jahren werden heute meist in Pflegefamilien untergebracht, aber vor allem mit Beginn der Pubertät gibt es Schwierigkeiten und Konflikte, so daß entweder eine andere Pflegefamilie gesucht werden muß oder der Jugendliche wird dann doch in ein Heim überwiesen. Die großen Heime andererseits haben vielfach Außenwohngruppen eingerichtet, also sozialpädagogisch betreute Jugendwohngemeinschaften, in denen Jugendliche u.a. lernen können, einen Haushalt zu führen. Die großen Heime der etablierten Wohlfahrtsverbände haben Konkurrenz bekommen durch Kleinstheime oder Pflegenester, in denen in der Regel ein Ehepaar mit fachlicher Qualifizierung teils zusammen mit eigenen Kindern und mit Pflegekindern zusammenlebt. Bei der Suche nach neuen Konzepten stieß man auf vielfältige Therapieformen. Es gibt heute kaum noch Heimzöglinge, die nicht als therapiebedürftig angesehen werden. Die inzwischen erfolgte pädagogische Qualifizierung der Fachkräfte und die Therapeutisierung haben jedoch die Kosten erheblich steigen lassen. Der Tagessatz liegt heute zwischen 130 und 200 DM. Diese Kostensteigerung wiederum hat wesentlich dazu beigetragen, nach Alternativen zur traditionellen Heimerziehung zu suchen. Gegen den Willen der Eltern wird immer seltener Fürsorgeerziehung angeordnet, stattdessen wird immer mehr versucht, gemeinsam mit den Eltern, also im Rahmen der sogenannten freiwilligen Erziehungshilfe eine Lösung zu finden. Die sogenannte geschlossene Unterbringung wie im Gefängnis, die früher die Regel war, ist ganz erheblich zurückgegangen. Hamburg und Bremen haben ganz auf sie verzichtet, Niedersachsen hat nur noch einige wenige solcher Heimplätze. Es hat sich herausgestellt, daß Entweichungen aus geschlossenen Anstalten kaum geringer sind als aus offenen. Nach dem Motto, daß man nur erziehen könne, wen man auch habe, hat man immer wieder versucht, die Ausreißer, im Fachjargon Treber genannt, in die Heime zurückzubringen. Inzwischen wird auch in diesen Fällen flexibler gehandelt. Um möglichst zu verhindern, daß die männlichen und weiblichen Treber deshalb kriminell werden, weil sie etwas zu essen und einen Schlafplatz brauchen, werden ihnen in manchen Orten Betreuung und Beratung angeboten ohne den Zwang, wieder in ein Heim zurückkehren zu müssen.

Warum ist nun die traditionelle Fürsorgeerziehung gescheitert?

Das Dilemma der deutschen Fürsorgeerziehung war von Anfang an, daß sie durch ein Bündnis von Polizei und Pädagogik etabliert wurde. Es ging nämlich primär gar nicht darum, den sogenannten Verwahrlosten pädagogische, also Lernangebote zu machen, damit sie anschließend ein legales oder möglicherweise sogar ein subjektiv befriedigendes Leben führen konnten, vielmehr ging es in erster Linie um die polizeilich verstandene Aufrechterhaltung der Inneren Sicherheit, also um die vorbeugende Verhinderung von Kriminalität. Das bedeutete nichts anderes, als daß Minderjährige eingesperrt wurden für etwas, was sie noch gar nicht getan hatten und möglicherweise nie tun würden. Dieser massive, bei Erwachsenen in einem Rechtsstaat unzulässige Eingriff in die Persönlichkeitsrechte war nur möglich unter dem Vorwand der Erziehung. Es lohnt sich, genauer darüber nachzudenken, ob diese Vermischung von rechtlichen und pädagogischen Gesichtspunkten dem Rechtsbewußtsein der Betroffenen nicht eher geschadet als genützt hat. Wenn ein Jugendlicher eine Straftat begeht, dann braucht er auch eine Verurteilung, in deren Rahmen ihm dann Lernangebote mit dem Ziel seiner Wiedereingliederung in die Gesellschaft gemacht werden können und auch sollten. Aber das Leitmotiv "Erziehung statt Strafe" hat sich schon deshalb als problematisch erwiesen, weil die kasernierte Erziehung oft ein schlimmeres Übel war als das Gefängnis; denn im Gefängnis sind die Rechte und Pflichten des Gefangenen ziemlich genau geregelt und auch die Dauer der Haft ist bekannt. Im Fürsorgeheim war das nie klar geregelt. Da es sich ja hier um ein Erziehungsverhältnis handelt, hängen die Dauer und die Regeln der Behandlung weitgehend von dem ab, was die erziehenden Instanzen eben unter dem Gesichtspunkt des Erziehungszweckes für richtig bzw. geeignet halten. Diese Kombination polizeilicher und pädagogischer Gesichtspunkte bestimmte auch die Erziehungsvorstellungen, nämlich im Sinne einer abstrakt gedachten Charakterkorrektur. Auch in dieser Frage beginnt allmählich eine Wende, wie sie sich

im Kinder- und Jugendhilfegesetzentwurf niedergeschlagen hat: Weg vom totalen Erziehungsanspruch und hin zu konkreten, begrenzten Lernangeboten, z.B. Abbau von Aggressionen, Lernen, mit Mißerfolgen umzugehen, möglichst eine Berufsausbildung abzuschließen usw. Lebenstüchtigkeit und Legalität, d.h. die Fähigkeit, gesetzestreu zu leben, werden - wenn auch nur zögernd - zu strategischen Lernzielen.

Hinzu kam noch ein weiteres Problem. Die Selbstverpflichtung des Staates seit 1922, zur Not für die Erziehung jedes Kindes zu sorgen, war und ist gar nicht so leicht pädagogisch zu realisieren; denn der Staat ist keine pädagogische Provinz. Sein Handeln ist Verwaltungshandeln auf rechtlichen Vorgaben, und paradoxerweise wächst die bürokratische Reglementierung in dem Maße, wie die Rechte der Bürger - in unserem Falle der Fürsorgezöglinge - ernst genommen werden. So kam es, daß die Bürokratisierung durch die staatliche Administration und die Wohlfahrtsverbände vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg die Erzieher in den Heimen zunehmend reglementierte und beruflich entmündigte, sie zu Verwaltern und Versorgern der Zöglinge machte. Das führte u.a. dazu, daß viele Kinder und Jugendliche nach rein verwaltungsmäßigen Gesichtspunkten oder weil sie von den Heimen als nicht tragbar angesehen wurden, von Heim zu Heim geschickt wurden und nirgends Fuß fassen konnten.

Benötigt hätten diese Kinder und Jugendlichen jedoch etwas ganz anderes, nämlich ein Aufwachsen unter halbwegs befriedigenden Bedingungen, wo sozusagen das Leben selbst erziehen kann. Auch dafür hat es in Deutschland Beispiele gegeben, und die Fürsorgeerziehung verlief dort einigermaßen erfolgreich, wo es ihr zunächst darum ging, den Zöglingen im Heim eine entlastete, befriedete und subjektiv befriedigende Lebensatmosphäre zu verschaffen, in deren Rahmen dann auch erzieherische Einwirkungen Erfolg versprachen; denn was nach außen wie "Verwahrlosung" wirkte, war in den meisten Fällen Lebensuntüchtigkeit, also die

Unfähigkeit, die üblichen normalen Alltagserwartungen der bürgerlichen Arbeitsgesellschaft wie regelmäßiger Schulbesuch und regelmäßige Arbeitsbereitschaft und die damit verbundenen sozialen Verhaltensweisen erfüllen zu können. Eine pragmatisch orientierte Pädagogik hätte hier konkrete Hilfen im Sinne eines sozialen Trainings anbieten können, und eine der gescheiterten Bemerkungen zur Fürsorgeerziehung in der Weimarer Zeit war von der damaligen Kommunistischen Partei zu hören, die meinte, die einzige Aufgabe der Fürsorgeerziehung könne vernünftigerweise nur sein, die Zöglinge fit zu machen für den Überlebenskampf im Kapitalismus. Aber der in Deutschland herrschende Begriff von Erziehung war weit entfernt von derlei pragmatischen Ansätzen, stattdessen auf die Umkämpfung des Charakters und der Gesinnung gerichtet, wofür natürlich auch die Tatsache sorgte, daß die meisten Erzieher keine Ahnung vom Alltagsleben der Arbeiterkinder hatten. So war die Regel eher, daß die Anstalten die Zöglinge noch lebensuntüchtiger machten, als sie ohnehin schon waren, weil sie dort zu wenig lernen konnten, was sie später im Leben brauchten. Noch in der Heimkampagne Ende der sechziger Jahre stellte sich heraus, daß die geflüchteten Zöglinge, die nun mit Studenten zusammen wohnten, nicht einmal selbständig einkaufen oder für den Zeitraum einer Woche Geld einteilen konnten. Solche Fähigkeiten brauchten sie ja im Heim nicht, wo alles über ihren Kopf hinweg für sie geregelt wurde.

Problematisch war also nicht die Kasernierung selbst, sondern wie sie gestaltet wurde. Der in Deutschland herrschende Begriff von Erziehung war blind für die soziale Dimension des Problems, das er lösen wollte. Wie man dagegen Erziehung arrangiert, die auf der Perspektive eines befriedigenden Lebens basiert, zeigen ausländische Beispiele. Schon Ende des vergangenen Jahrhunderts bestanden in den USA die sogenannten "Kinder- und Jugendrepubliken". Am bekanntesten wurde bei uns nicht zuletzt durch einen Spielfilm die von dem katholischen Priester Father Flanagan gegründete "Boys-Town", also Jungen-Stadt. In diesen Republiken lebten Tausende von jungen Menschen mit Selbstverwaltung, eigener Post, eigener Schule, eigenen

Geschäften, eigener Arbeitsorganisation, teilweise sogar mit besonderem Geld, das nur in ihrer Republik galt. Eine pragmatische Pädagogik setzte darauf, daß die vor allem aus den Slums der Großstädte stammenden Kinder durch die Mitarbeit an einem für sie besseren Leben aus ihrer Verwahrlosung heraus finden würden. Ein anderes Beispiel ist die 1920 gegründete sogenannte "Gorki-Kolonie" des russischen Pädagogen Makarenko. In einer Zeit, in der Millionen Menschen in der UDSSR verhungern mußten, gelang es ihm, seine verwahrlosten Zöglinge zum gemeinsamen Überleben durch gemeinsam organisierte Arbeit zu motivieren. Von ihm stammt der Begriff der "Perspektive", nämlich daß es nötig sei, die Freude auf den nächsten Tag zu wecken, der unbedingt als besser erscheinen müsse als der vorangehende. Man kann sagen, daß die Deutsche Fürsorgeerziehung daran gescheitert ist, daß sie sich - nicht zuletzt auch aus Kostengründen - immer nur als eine zeitlich begrenzte korrigierende Intervention verstanden hat und nicht als eine zum heimischen Milieu alternative Form des Aufwachsens. Daran hat sich auch in den letzten Jahren nichts geändert, als man daran ging, die Heime nach therapeutischen Gesichtspunkten zu differenzieren. Nach dem Versuch einer therapeutischen Korrektur, die ohnehin nicht rund um die Uhr möglich war, kamen die jungen Menschen zurück in das kaputte Milieu, aus dem sie stammten.

Das eingangs erwähnte neue Jugendhilfegesetz soll nun also die traurige Geschichte der Fürsorgeerziehung beenden. Geblieben ist aber auch hier das Konzept einer jeweils nur begrenzten Intervention. Die "Hilfen zur Erziehung" im Sinne dieses Gesetzentwurfes sind konzentriert auf die Familie, deren Erziehungsfähigkeit gestärkt werden soll. Selbst dann, wenn die Probleme so erheblich werden, daß Kinder aus der Familie entfernt werden müssen, soll dies nur so kurz wie eben möglich geschehen, bis die Familie wieder saniert ist. Dabei lehrt uns doch schon die Lebenserfahrung, daß in nicht wenigen Fällen die beste Sanierung einer Familie darin besteht, daß ein älteres Kind oder ein Jugendlicher nicht in feindselige, wohl aber in emotionale und räumliche Distanz zu seiner Familie treten, also z.B. in einer sozialpädagogisch

betreuten Wohngemeinschaft weiter aufwachsen kann. Dies ist nach dem neuen Gesetz prinzipiell nicht unmöglich, aber Kinder und Jugendliche haben dafür kein eigenes Antragsrecht. Schon in der Weimarer Zeit kamen die Zöglinge ganz überwiegend aus einem kaputten familiären Milieu, das geprägt war von Armut, Arbeitslosigkeit, Lebensuntüchtigkeit und Brutalität. In diesem Ausmaß finden sich solche Milieus bei uns heute nicht mehr. Dennoch gibt es genug Fälle von materieller und sozio-emotionaler Verelendung, die es geraten erscheinen lassen, öffentliche Alternativen des Aufwachsens anzubieten, was weitere verbindliche Kontakte zur Herkunftsfamilie nicht ausschließen, sondern nach Möglichkeit weiter einschließen soll. Die traditionellen Internate wären dafür ebenso Vorbilder wie die Beispiele jener Heranwachsenden, die früh das Elternhaus verlassen, um sich z.B. gemeinsam mit anderen Gleichartigen eine Wohnung zu nehmen. Warum sollen solche, die Familien vielfach entlastende und dadurch gerade stabilisierende Verfahren nach wie vor nur denen vorbehalten bleiben, die sie sich leisten können? Dabei wird nicht nur im Rahmen der Fürsorgeerziehung die Frage immer wichtiger, wo Menschen, die den normalen Ansprüchen unseres Lebens nicht gewachsen sind, dennoch erfolgreich und befriedigend leben können. Viele Drogenabhängige z.B., die während einer stationären Therapie ihre Abhängigkeit zu beherrschen gelernt haben, werden anschließend wieder rückfällig, weil sie sich in dem Leben nicht zurechtfinden, das sie auch schon vorher zur Droge greifen ließ. Vielleicht sollten wir wenigstens einen Teil der Mittel, die wir heute in kostspielige, aber letzten Endes in fragwürdige Therapien investieren, in Projekten einsetzen, in denen Menschen befriedigend miteinander leben, sich zumindest einen Teil ihres Lebensunterhaltes verdienen, ihr gemeinsames Leben selbst verwalten können, ohne sich täglich als Schwächlinge und Versager fühlen zu müssen. Die bürgerliche Sozialpolitik und Sozialpädagogik war fixiert darauf, möglichst jeden sozialen Abweichler wieder für den Normalarbeitstag fit zu machen. Vielleicht kommt es in Zukunft eher darauf an, subventionierte, aber nicht von vorn herein diskriminierte Lebensräume für bestimmte Gruppen von Menschen zur Verfügung zu stellen, die den üblichen Lebensanforderungen nicht

gewachsen sind bzw. einen überdurchschnittlich langen Anlauf brauchen, um diese Fähigkeit zu erwerben. Ein Modell dafür könnte vielleicht die Drogen-Selbsthilfeorganisation "Synanon" sein, in deren Gemeinschaften ehemals Abhängige so lange leben und arbeiten können, wie sie es selbst wollen. Der Psychiater Klaus Dörner hat unlängst vom Mythos der Heilbarkeit gesprochen, dem unsere Gesellschaft verfallen sei; wir könnten den Gedanken nicht ertragen, soziale und andere Abweichungen einfach als Andersartigkeit zu akzeptieren, ohne sofort nach pädagogischen, therapeutischen oder medizinischen Interventionen zu rufen. Von diesem Mythos ist auch das neue Jugendhilfegesetz geprägt, weil es die Therapierbarkeit gestörter Familien und ihrer lebensuntüchtigen Glieder erheblich überschätzt.

Das viel zitierte Recht des Kindes auf Erziehung, für das seit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 zur Not der Staat zu sorgen hat, ist zunächst einmal das Recht, irgendwo unter halbwegs befriedigenden Bedingungen aufwachsen zu können. In der übergroßen Zahl der Fälle ist der dafür optimale soziale Ort immer noch die Familie. Aber gerade in den Fällen, wo Interventionen der Jugendhilfe angebracht erscheinen, muß jeweils sorgfältig geprüft werden, ob im wohlverstandenen Interesse zumindest des älteren Kindes und Jugendlichen wie auch im Interesse der inneren Stabilisierung einer gestörten Familie Angebote für ein nichtdiskreditiertes Aufwachsen außerhalb der Familie eine sinnvolle und letztenendes auch kostengünstigere Lösung sein könnte. Was heilbar ist, sollten wir auch zu heilen versuchen, aber vom Mythos der Heilbarkeit sollten wir uns verabschieden.

F 17. "Unsere Fahne ist mehr als der Tod" (1991)

Ein Rückblick auf die Hitler-Jugend

Gesendet vom NDR 3 am 24.7.91, 16,30-17,00 Uhr

(Das Thema ist ausführlicher behandelt in: H. Giesecke: [Vom Wandervogel bis zur Hitler-Jugend](#). München 1981.

Vgl. auch: H. Giesecke: [Hitlers Pädagogen](#). 2. Aufl. Weinheim/München 1999; H.G.)

Unsere Erinnerung an die Zeit der Nazi-Herrschaft ist geprägt durch die politische Kriminalität dieses Regimes. Alles, was es hervorgebracht hat, wird zunächst von daher beurteilt. Was immer einzelne Personen im Rahmen von Partei- oder Staatsorganen getan haben mochten, es steht unter dem Verdacht, diesen Verbrechen im Sinne der Vorbereitung oder gar der Mittäterschaft gedient zu haben. Das gilt auch für die Jugendorganisation, die Hitlers Namen trug. Auch sie steht vorweg in dem Verdacht, die deutsche Jugend vom 10. Lebensjahr an mobilisiert zu haben für die verbrecherischen Ziele der politischen Führung.

So sah es zunächst auch das Nürnberger Tribunal, das nach dem Zweiten Weltkrieg die Nazi-Verbrechen aufzuklären und zu ahnden versuchte. Die ursprüngliche Anklage, die HJ sei eine verbrecherische Organisation gewesen - wie z.B. die SS - konnte jedoch nicht aufrechterhalten werden. Der oberste Hitlerjugendführer - Baldur von Schirach - der sich nach der Kapitulation unter falschem Namen in Süddeutschland verborgen gehalten hatte und den die Alliierten für tot hielten, stellte sich den Amerikanern, und es gelang ihm, diesen Vorwurf zu widerlegen. Das war deshalb wichtig, weil sonst jeder höhere HJ-Führer bzw. jede Führerin als Mitglied einer verbrecherischen Organisation hätte angeklagt werden können.

In der Tat war die HJ nicht kriegslüsternd, im Jahre 1938 suchte sie Verständigung mit den ehemaligen Kriegsgegnern England und Frankreich. Das war ehrlich gemeint, mochte Hitler dies auch in sein taktisches Kalkül

einbezogen haben. Ihre martialischen Lieder über Blut, Ehre, Tod und Teufel waren vorher schon im Umlauf und entsprachen in gewisser Weise damaligen männlichen Pupertätsphantasien. Schirach wurde nicht deshalb zu zwanzig Jahren Haft verurteilt, weil er die HJ geschaffen und geführt hatte, sondern wegen Verbrechen gegen die Menschlichkeit. Seit 1940 war er Gauleiter von Wien, hatte sich auf Befehl Hitlers an der Deportation der Wiener Juden in den Osten beteiligt und sich damit auch noch in antisemitischen Reden gebrüstet. Die HJ betrieb jedoch offiziell keine antisemitische Agitation, Streichers Hetzblatt "Der Stürmer" durfte von HJ-Mitgliedern nicht gelesen werden und Schirach drohte jedem Führer den Rausschmiß an, der sich am Pogrom der sogenannten "Reichskristallnacht" beteiligt hätte.

Allerdings muß man das relativieren. Die sogenannte "Judenfrage" galt damals als eine politische und gehörte insofern nicht in die HJ. Schirach war durchaus kultureller Antisemit und hatte auch die Nürnberger Rassegesetze gut geheißt. Aber er war kein rassistischer Fanatiker wie Hitler, die sogenannte "Reichskristallnacht" hielt er für ein Bubenstück von Goebbels. Er glaubte zunächst allen Ernstes, daß die Wiener Juden, wie alle anderen, die deportiert wurden, im Osten neu angesiedelt würden. Obwohl ihm Mordaktionen gegen Juden seit 1942 bekannt waren, erfuhr er die volle Wahrheit erst während des Nürnberger Prozesses durch die Aussage des KZ-Kommandanten von Auschwitz. Aber eine Mitschuld daran konnte nur dem Gauleiter von Schirach, nicht der HJ als Organisation angelastet werden. Das Ende der HJ verlief also einigermaßen glimpflich, und das war insofern von Bedeutung, als ja die HJ-Generation auch die Aufbau-Generation der Nachkriegszeit war. Viele führende Persönlichkeiten in Politik, Wirtschaft und Kultur, die dieser Generation angehören, waren in ihrer Jugend Mitglieder oder vielleicht auch Führer bzw. Führerin in der HJ, und für ihren weiteren Lebensweg war es nicht unerheblich, ob sie sich dadurch vielleicht als gleichsam kollektiv vorbestraft

hätten fühlen müssen. Die meisten, die so in irgendeiner Weise mit der HJ zu tun hatten, werden nicht gerne darauf angesprochen, und diejenigen, die eigentlich damit positive Erinnerungen verbinden, werden dies nicht unbedingt äußern.

Die zeitliche Distanz ermöglicht uns heute jedoch, die HJ in einem größeren historischen Zusammenhang zu sehen, und z.B. zu fragen, was an ihr eigentlich modern war, also in die Zukunft verwies, und was unmodern, also an der Vergangenheit orientiert. Sie war ja nicht die erste Jugendorganisation in Deutschland. In der Weimarer Zeit gab es eine Fülle von Jugendverbänden - der Kirchen, der Gewerkschaften, der Parteien. Jeder Erwachsenenverband, der etwas auf sich hielt, versuchte, einen eigenen Jugendverband zu gründen. Daneben gab es zahlreiche Gruppen der sogenannten "bündischen" Jugend, die sich keinem Erwachsenenverband, wohl aber einzelnen erwachsenen Führern zuordnen lassen. Begonnen hatte es schon vor dem Ersten Weltkrieg, nämlich mit der Entstehung des Wandervogels. Vordergründig gesehen war das ein Wanderverein für Gymnasiasten, aber seine historische Bedeutung lag in dem Anspruch der Selbsterziehung unter Gleichaltrigen - in Distanz zu den offiziellen Erziehungsinstanzen Familie und Schule. Hitlers These, daß Jugend von Jugend geführt werden müsse, die Schirach dann aufgriff und für die innere Struktur der HJ verwandte, hat hier ihren Ursprung. Überhaupt hat die HJ nichts von dem, was ihr Bild ausmachte, selbst erfunden. Die Alterseinteilungen stammten von den Pfadfindern, die Massenaufmärsche von der sozialistischen Jugend, die kultischen Rituale waren bei den Bündischen ebenso verbreitet wie die Führer-Gefolgschafts-Konstruktion. Insofern konnte Schirach durchaus meinen, seine HJ sei Höhepunkt und Vollendung der deutschen Jugend-Bewegung.

Der Anspruch auf Selbsterziehung der Jugend durch die Jugend selbst war von heute aus gesehen der Anfang einer Emanzipation des Jugendalters von den traditionellen Erziehungsinstanzen Familie und Schule, eines Prozesses der Entpädagogisierung, der inzwischen zum Abschluß gekommen ist. Das Jugendalter wird heute nicht mehr erzieherisch definiert, der Jugendliche gilt praktisch als erwachsen; jedenfalls sind ihm die früheren Privilegien der Erwachsenen wie Freizeitautonomie und Sexualität weitgehend zugefallen.

Dieser Emanzipationsprozeß hat jedoch eine Kehrseite: Jugend wird öffentlich, damit auch von politischen, weltanschaulichen und ökonomischen Interessen umworben, und umgekehrt werden die Werber schon im Jugendalter wählbar; ein Kampf um die Jugend setzt ein - um ihre Gefolgschaft oder auch nur um ihr Geld.

Um die Jahrhundertwende war vor allem in Kreisen des deutschen Bildungsbürgertums ein regelrechter "Jugendkult" entstanden. Die dem humanistischen Bildungsideal verpflichteten Bürger sahen ihre bisherige Position als Sinn-Lieferanten und als Verteidiger der alten moralischen Werte durch den rapiden gesellschaftlichen und technischen Wandel bedroht, der ganz andere Werte, nämlich die des wirtschaftlichen und technischen Erfolges propagierte. Das Unbehagen daran wurde nun auf die Jugend projiziert, sie, deren Charakter noch nicht durch wirtschaftliche Interessen und Karrierestreben verunreinigt sei, solle und könne mit dem ihr eigenen Idealismus die alten Werte wieder zur Geltung bringen. Nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg setzten sich die bürgerlichen Hoffnungen erneut auf die junge Generation - diesmal mit der Erwartung, die Jungen könnten dem deutschen Volk politisch und vor allem kulturell wieder zu altem Ansehen verhelfen, nachdem die Alten ja versagt hatten. Seinen Höhepunkt und zugleich sein Ende fand der Jugendkult im Nationalsozialismus, und ohne diese kulturkritische Grundstimmung ist der

Zulauf, den die HJ und die Hitler-Bewegung im ganzen nach 1933 erlebten, nicht zu verstehen. Die Hitler-Bewegung präsentierte sich als Bewegung der jungen und deshalb noch unverbrauchten Kräfte des Volkes.

Nach 1945 beherrschten zunächst pragmatische Überlegungen den Umgang mit der Jugend. Es galt, die Jugendarbeitslosigkeit zu beseitigen und die aus dem Osten geflüchteten bzw. ausgewiesenen, teilweise elternlos gewordenen jungen Menschen sozial zu integrieren. Erneut setzten sich Hoffnungen auf die junge Generation, daß sie nämlich den Wiederaufbau und vor allem die Demokratisierung schaffen möge. Aber jetzt fehlte jeder ideologische Enthusiasmus, der für den Jugendkult typisch war.

Noch einmal gelang es für wenige Jahre, das Jugendalter zu pädagogisieren, also einer verhältnismäßig strengen Sozialkontrolle zu unterwerfen, um so die Emanzipation von den Erziehungsmächten aufzuhalten. Aber der Soziologe Helmut Schelsky hat schon 1957 in seinem damals vielbeachteten Buch "Die skeptische Generation" vorausgesagt, daß Jugend als eigenständige soziale Größe im Verschwinden begriffen sei - was inzwischen ja auch eingetroffen ist.

Der Emanzipationsprozeß verläuft also widersprüchlich: Jugend sucht sich einen Freiraum in der Freizeit, wo sie in Distanz zu den traditionellen Erziehungsinstanzen eine gewisse Selbsterziehung inszenieren kann. Indem sie sich in diesen Freiraum begibt, wird sie außerhalb von Familie und Schule öffentlich und für die unterschiedlichen Interessen der Erwachsenen zugänglich. Dabei definieren die Erwachsenen die Jugend pädagogisch, d.h. so, daß sie von den Erwachsenen abgegrenzt bleibt und einer besonderen Sozialkontrolle untersteht, die dafür sorgen soll, daß die Jugend die an sie gerichteten Erwartungen an Idealismus auch erfüllen kann. An der Emanzipation der Jugend haben die Erwachsenen also über Jahrzehnte gar kein Interesse gehabt, vielmehr

wollten sie das selbstbestimmte Jugendleben nur für ihre Zwecke ausbeuten, und diese Tendenz war in der monopolisierten HJ besonders ausgeprägt.

Gleichwohl hat sie in diesem historischen Prozeß der Emanzipation insofern eine moderne Rolle gespielt, als sie solche Schichten der Jugend mobilisierte, die vorher nicht oder kaum in der Jugendarbeit zu finden waren: die jungen Arbeiter, die Jugendlichen auf dem Lande und vor allem die Mädchen.

Die weibliche HJ ist bisher auch von der Forschung viel zu wenig beachtet worden. Aber gerade die Mobilisierung der Mädchen für die außerschulische Öffentlichkeit war ein wichtiger Schritt zur Emanzipation, weil ihr Horizont durch den regelmäßigen "Dienst" damals durchaus erweitert wurde und sie in Distanz zur traditionellen Frauenrolle treten konnten. Man darf sich da nicht täuschen lassen durch den von Männern propagierten Mütterkult. Der BDM - die weibliche Hitlerjugend - war da viel zurückhaltender, hielt die Mädchen zu einer ordentlichen Berufsausbildung an, und die Vision der Mutterschaft spielte in der praktischen Arbeit eine ziemlich untergeordnete Rolle. Da ging es um im weitesten Sinne kulturelle Tätigkeiten, um Singen, Spielen, Basteln, Handarbeiten, um Sport und Gesundheitserziehung, also um das, was man seit der Wandervogelzeit das "Jugendleben" nannte.

Zwar standen die Jungen immer im Mittelpunkt des Interesses, aber die Mädchen zogen in ihrem Windschatten nach. Die Adolf-Hitler-Schulen z.B., die Schirach als Alternative zu den nach seiner Ansicht reformunfähigen Gymnasien einrichtete, waren zunächst nur für Jungen gedacht, aber für Mädchen waren sie auch geplant. Auf der "Akademie für Jugendführung" in Braunschweig sollten Hitlerjungen zu beruflichen Jugendführern ausgebildet werden, aber die Pläne für eine entsprechende Ausbildungsstätte für Mädchen waren ebenfalls schon weitgehend fertig. Die Jungen spielten eine

Vorreiter-Rolle, aber die Mädchen rückten nach. Gemessen an dem Reichtum der Formen und Wahlmöglichkeiten der Jugendarbeit vor 1933 war die HJ mit ihrer Reduzierung auf ein militärähnliches Ritual für die bürgerlichen Jungen eher ein Abstieg, für die Mädchen jedoch war sie zweifellos ein Aufstieg. Ihr "Dienst" bei den 10-13jährigen Jungmädeln oder beim BDM, der für die 14-18jährigen gedacht war, war eben mehr als eine Privatsache und deshalb nicht so einfach durch die Eltern zu unterbinden.

Die männliche HJ war in der sogenannten "Kampfzeit" vor 1933 entstanden. Ihre wesentliche Aufgabe bestand nach dem Willen Schirachs zunächst darin, mit ihren Möglichkeiten Hitler an die Macht zu verhelfen. Darüber hinausgehende Ziele etwa pädagogischer Natur sind nicht erkennbar. Nach 1933 war dieser Auftrag erledigt, und nun stellte sich die Frage, was man mit einer Jugendorganisation machen sollte, die inzwischen Millionen von Mitgliedern umfaßte und sich eine Monopolstellung dadurch verschafft hatte, daß Schirach die anderen Jugendverbände entweder aufgelöst oder vereinnahmt oder wie die katholische Jugend weitgehend auf den kirchlich-religiösen Bereich reduziert hatte. Die Monopolisierung wurde gerechtfertigt mit dem Ideal der "Volksgemeinschaft": Alle deutschen Jugendlichen sollten ohne Rücksicht auf Stand, Konfession oder Klasse in einer Jugendorganisation Dienst tun und so die Idee der Volksgemeinschaft zu einem ständigen Erlebnis werden lassen. Das war aber nur möglich, wenn dabei der kleinste gemeinsame Nenner zur Geltung kam, also das gemacht wurde, was jedes Mitglied mit einer annähernd gleichen Chance tun konnte. Da blieb kaum mehr übrig als Marschieren, Sport treiben und singen. Aber schnell stellte sich heraus, daß der Enthusiasmus, mit dem die HJ nach 1933 antrat, generationsspezifisch war. Die jungen "alten Kämpfer" um Schirach, der gerade 26 Jahre alt war, mochten in der Arbeit für die HJ eine hohe Befriedigung erleben, eine Chance für selbständiges Handeln, wie sie selten jungen Leuten zufällt. Aber für die Jüngeren sah das ganz anders aus. Für

sie wurde die HJ von Jahr zu Jahr mehr zu einer riesigen Freizeit-Organisation, deren Angebote man kritisch prüfte. Es stellte sich heraus, daß das, was jeder konnte, nicht unbedingt das war, was jeder auch wollte. So wurde gerade das Monopol der HJ zu ihrem Problem.

Sie versuchte es durch inhaltliche Differenzierung ihrer Angebote zu lösen, nämlich durch die Einrichtung einer Motor-, Marine-, Nachrichten-, Flieger-, und Reiter-HJ. Aber das befriedigte nur die Interessen von Minderheiten. Nötig wurde eine generelle Neufundierung der Jugendarbeit der HJ, und sie erfolgte 1937 durch die sogenannte "musische Wende". In einer Rede in Weimar beschwor Schirach den Geist Goethes und versuchte der HJ eine kulturelle Tradition durch die deutsche Klassik zu stiften. Die Mitglieder wurden aufgefordert, ein Instrument zu erlernen, was durch die Gründung von Musikschulen preisgünstig ermöglicht werden sollte. Theatergruppen, Chöre und Spielscharen entstanden, und für die HJ-Mitglieder wurden verbilligte Karten für den Besuch von Theateraufführungen und Konzerten bereitgestellt.

Manches spricht dafür, daß bei dieser Wende, deren langfristiger Erfolg wegen des bald beginnenden Krieges nicht beurteilt werden kann, ausnahmsweise einmal die Mädchen voran gingen, denn sie hatten sich von Anfang an eher auf die Kulturarbeit als auf die militärähnlichen Rituale gestützt. Gleichwohl blieb diese Wende halbherzig, denn der allgemeine Dienst wurde für alle beibehalten.

In die Krise geraten war also die männliche HJ, nicht die weibliche. Angesichts des enormen Nachholbedarfs, den die familienfixierten Mädchen sowohl des Bürgertums als auch der Arbeiterschaft damals hatten, gab es für die weibliche HJ genug Sinnvolles zu tun. Auch hier war der Elan zunächst generationsspezifisch, Vorbild sollten die Frauen sein, die sich im Ersten Weltkrieg an der "Heimatfront" in Vertretung der Soldaten bewährt hatten - und

das war nicht unbedingt ein familienorientiertes Ideal. Aber auch dieses Vorbild war nicht unbegrenzt auf Jüngere übertragbar und spielte auch bald kaum noch eine Rolle, aber das führte eben nicht zu einer Krise des Selbstverständnisses.

Die angedeuteten Schwierigkeiten zeigen, daß es offensichtlich unangemessen war, mitten im 20. Jahrhundert in einer führenden Industrienation die Jugendarbeit in einer einzigen Organisation zu monopolisieren. Zunächst schien dies von Vorteil zu sein, weil dadurch einige wichtige und längst überfällige jugendpolitische Reformen durchgesetzt werden konnten, z.B. ein regelmäßiger bezahlter Urlaub für Lehrlinge und junge Arbeiter. Aber auf Dauer mußte die HJ entweder zu einer riesigen Freizeitorganisation werden, deren Angebote so differenziert waren, daß sie miteinander keinen rechten Sinn mehr ergaben, oder die Attraktivität mußte erheblich nachlassen. Das aber hätte man nur mit Zwangsmitteln kompensieren können.

An diesem Punkte lag die HJ quer zu dem eingangs erwähnten Prozeß der Emanzipation des Jugendalters. Wesentlich für diesen Prozeß ist ja, daß Jugendliche in den Raum der Öffentlichkeit treten und zwischen den vorgegebenen weltanschaulichen und politischen Richtungen sowie schulisch-beruflichen Perspektiven individuell wählen können. Pluralisierung und Individualisierung sind also substantielle Kategorien dieses Prozesses. Die Wählbarkeit von Gleichaltrigengruppen und damit auch von Jugendverbänden, wie sie in der Weimarer Zeit möglich war, ist dieser Lage durchaus angemessen, nicht jedoch eine monopolistische Jugendorganisation. Die Zerschlagung der historisch gewordenen normativ weltanschaulichen und politischen Pluralität, wie sie nicht nur die HJ, sondern das Nazi-Regime im ganzen vornahm, führte nicht nur zu problematischen Feindbildern und damit zu einer kulturellen Verarmung, sie war auch für die Lösung der Widersprüche in modernen Industriegesellschaften disfunktional. Die von den Nazis beschworene Aufhebung dieser Widersprüche durch das Überstülpen der

Volksgemeinschaftsideologie war reine Fiktion, wie sich im Alltag des Dritten Reiches schnell zeigte.

Im übrigen war die normative und kulturelle Pluralisierung keineswegs nur der HJ ein Dorn im Auge. Vor 1933 und nach 1945 hatten z.B. die Kirchen sie zu verhindern versucht, wo sie es nur konnten. Erst dem Erwachsenen, so hieß es z.B., dürfe man die Auseinandersetzung mit verschiedenen weltanschaulichen Positionen zumuten, Kinder und Jugendliche müßten dagegen zunächst einmal in einer einzigen weltanschaulichen "Grundrichtung" aufwachsen. Mit diesem Argument wurden dann z.B. konfessionelle Erziehungseinrichtungen gefordert. Durchgesetzt wurde die Pluralisierung nach 1945 auch nicht von Pädagogen oder Kirchenmännern, sondern vom Markt und von den Massenmedien in einem ganz anderen politisch-gesellschaftlichen Umfeld. Im Rahmen der NS-Ideologie gab es für Pluralität und damit auch für Individualisierung wenig Raum. Gewiß bot die HJ vielen jungen Menschen Möglichkeiten sozialer Verantwortung für andere Gleichaltrige an - vor allem auf den unteren Führungsebenen, aber eben nur im Rahmen einer auf Fiktion beruhenden Volksgemeinschafts-Ideologie. So gesehen war die HJ eine eigentümliche, behütende pädagogische Provinz, die den jungen Menschen abnahm, in Auseinandersetzung mit verschiedenen möglichen Lebensstilen eine subjektiv überzeugende und damit auch identitätsstiftende Lebensplanung zu entwerfen. Insofern spiegelte die HJ die Lebenserfahrung Schirachs wider, der als 17jähriger Hitler kennenlernte und zu seinem blinden Gefolgsmann wurde, ohne daß er dazu kam, alternative Lebensplanungen durchzuspielen.

Bei den Mädchen wiederum scheint die Notwendigkeit der Individualisierung deutlicher ins Bewußtsein gedrungen zu sein. Zunächst war daran gedacht, die 18jährigen Mädchen, die dem BDM entwachsen waren, in die NS-Frauenschaft zu übernehmen bzw. ihnen dies anzubieten. Es stellte sich jedoch heraus, daß

die Interessen dieser jungen Frauen sich vielfach und erheblich unterschieden von denen der älteren, die zum Teil schon Mütter oder Großmütter waren.

Deshalb wurde 1938 für die 17-21jährigen das "BDM-Werk" "Glaube und Schönheit" auf freiwilliger Grundlage angeboten, das im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften individuelle Interessen fördern sollte, und jetzt erst rückte die Perspektive des Frauenlebens zwischen Beruf und Mutterschaft in den Vordergrund. Vorbild für die Namensgebung soll übrigens eine englische Mädchenorganisation gewesen sein, die sich "Health and Beauty - also "Gesundheit und Schönheit" nannte.

Schirach hatte also seine Identität durch totale Identifikation mit Hitler und mit dem gefunden, was dieser für ihn repräsentierte. Das aber ist eine Form der jugendlichen Identitätsfindung, die im Prozeß der Emanzipation immer weniger typisch ist, ja, die sich heute eher bei Randgruppen wie Jugendsekten oder Neo-Nazi-Gruppen findet. Unter den Bedingungen der Pluralisierung und der dadurch erzwungenen Individualisierung wird die jugendliche Identitätsfindung zu einem sehr komplizierten und deshalb immer gefährdeten Geschehen, bei dem eine Reihe von Teil-Identifikationen eine Rolle spielen, die im Laufe der Zeit auch wieder aufgegeben und durch andere ersetzt werden können. Daran gemessen haben die Nazis mit ihrer Volksgemeinschafts-Ideologie noch einmal jene einfache Form der Identitätsfindung - nicht nur für Jugendliche, sondern auch für Erwachsene - angeboten, indem sie die gesellschaftlichen Verhältnisse ideologisch entsprechend vereinfachten - und vielleicht beruhte darauf ein nicht geringer Teil ihres Erfolges.

Wie jeder Emanzipationsprozeß, so war und ist auch der der Jugend eine notwendige Kombination von Freiheit und Last. Was nicht durch Traditionen oder durch Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu zumindest vorentschieden wird, muß individuell entschieden werden. "Wer die Wahl hat,

hat die Qual", sagt der Volksmund, und das gilt erst recht, wenn es sich um existentielle Alternativen handelt, um Berufsperspektiven, um sozialen Auf- oder Abstieg, um weltanschauliche bzw. religiöse Perspektiven, oder zusammengefaßt: um das Ideal eines befriedigenden Lebens.

Die Zerstörung der gesellschaftlichen Pluralität zugunsten der Fiktion der Volksgemeinschaft hatte massive Ausgrenzungen zur Folge. Ausgeschlossen waren nicht nur jüdische Jugendliche, sondern auch die, die z.B. wegen einer körperlichen Behinderung nicht marschieren konnten. Hinzu kamen die dissozialen Jugendlichen, die in Fürsorgeerziehungs-Anstalten oder im Jugendgefängnis eingesperrt waren. Die HJ bemühte sich zwar, im Bündnis mit aufgeschlossenen Sozialpädagogen die Möglichkeiten der Resozialisierung zu verbessern, um den im landläufigen Sinne "erziehbaren" Jugendlichen eine bessere Chance zu geben. Aber "HJ-Fähigkeit" war die Grenze, jenseits derer die Reichsjugendführung sich nicht mehr für zuständig hielt, und erst jenseits dieser Grenze kann man studieren, was Geistes Kind der biologisch-rassistische Nationalsozialismus wirklich war - im Umgang mit Behinderten, Geisteskranken, Unangepaßten, Andersrassigen. Wenn man den Nationalsozialismus insgesamt pädagogisch würdigen will, dann muß man diese Seite mitsehen. Gemessen an dem, was sich jenseits ihrer Grenze ereignete, war die HJ ein Paradestück, das sich international durchaus vorzeigen ließ.

F 18. Deutsche Nachtschwärmerei (1992)

Ein Pädagoge Hitlers: Der Fall Alfred Baeumler

Gesendet vom Deutschlandfunk am 18.2.1992, 19.15-20.00 Uhr

(Das Thema ist ausführlicher dargestellt in: H. Giesecke: [Hitlers Pädagogen](#). 2. Aufl. Weinheim/München 1999. Hinweise unter:

1. Sprecher: Am 10. Mai 1933 verbrannten die Nazis auf dem Opernplatz in Berlin etwa 20.000 Bücher und Schriften von solchen Autoren, die sie für Feinde der deutschen Kultur hielten. Die Aktion stand unter dem Motto: "Wider den undeutschen Geist".

2. Sprecher: Zu den Akteuren gehörte auch ein kleingewachsener Mann in SA-Uniform: Alfred Baeumler. Er hatte gerade eine Professur für Philosophie und Politische Pädagogik an der Universität Berlin bekommen und an diesem Tag seine Antrittsvorlesung gehalten. Darüber berichtete das "Neuköllner Tageblatt":

***Zitator:** "Als Auftakt der öffentlichen Verbrennung der undeutschen Bücher auf dem Opernplatz hielt Professor Dr. Alfred Baeumler, der neue Ordinarius für Politische Bildung in Berlin im Hörsaal 38 der Universität die erste Vorlesung seines Kollegs 'Wissenschaft, Hochschule, Staat'. Der große Saal war vollkommen überfüllt. Der größte Teil der Studenten nahm in SA-Uniform an der Vorlesung teil. Vor Beginn der Vorlesung marschierte eine studentische Fahnenabordnung mit dem Hakenkreuzbanner ein. Professor Baeumler beschäftigte sich mit der nationalsozialistischen Revolution und ihren geistigen und philosophischen Grundbedingungen."¹*

2. Sprecher: Die Vorlesung - so berichtet das Blatt - sei von den Studenten mit Begeisterung aufgenommen worden. weiter heißt es:

Zitator: *"Der Opernplatz war in weitem Umfange abgesperrt und von einer dichten Kette von Zuschauern umsäumt. Um elf Uhr trafen die ersten des Zuges in Braunhemd und Couleur, an deren Spitze der neue Ordinarius für Politische Pädagogik in Berlin, Professor Dr. Alfred Baeumler, marschierte, auf dem Opernplatz ein. Sie marschierten auf dem weiten Platz auf und warfen ihre Fackeln in den in der Mitte errichteten Scheiterhaufen, auf dem die Flammen in wabernder Lohe emporschlugen Von den Wagen, die das undeutsche Schriftmaterial bis zum Opernplatz in die Nähe des Scheiterhaufens gebracht hatten, bildete sich eine lange Kette von Studenten, und von Hand zu Hand gingen die Bücher, die dann dem Feuer überantwortet wurden."*²

2. Sprecher: In seiner Vorlesung zuvor hatte Baeumler seinen Studenten eine Rechtfertigung dafür angeboten:

2. Zitator: *"Sie ziehen jetzt hinaus, um Bücher zu verbrennen in denen ein uns fremder Geist sich des deutschen Wortes bedient hat, um uns zu bekämpfen. Auf dem Scheiterhaufen, den Sie errichten, werden nicht Ketzer verbrannt. Der politische Gegner ist kein Ketzer, ihm stellen wir uns im Kampfe, er wird der Ehre des Kampfes teilhaftig. Was wir heute von uns abtun, sind Giftstoffe, die sich in der Zeit einer falschen Duldung angesammelt haben. Es ist unsere Aufgabe, den deutschen Geist in uns so mächtig werden zu lassen, daß sich solche Stoffe nicht mehr ansammeln können. Wir dürfen nicht auf Verbote bauen. Aus uns selber heraus müssen wir den undeutschen Geist überwinden."*³

¹ Zit. n. L. Poliakov/J. Wulf: Das Dritte Reich und seine Denker. Berlin-Wien 1983, S. 199 f.

² ebenda

³ A. Baeumler: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934, S. 137

2. Sprecher: Als Baeumler diese Worte spricht, wird den politischen Gegnern die Ehre des Kampfes durchaus nicht zuteil, sie werden vielmehr längst verhaftet und von SA und Gestapo mißhandelt.

1. Sprecher: Später, als 70jähriger, wird Baeumler vor Geburtstagsgästen eine Ansprache über seinen Weg als Schriftsteller halten und dabei erwähnen, daß im Jahre 1945 seine sämtlichen Manuskripte, Vorlesungen und Exzerpte im Garten seiner Berliner Wohnung verbrannt worden seien.

2. Zitator: *"Die Verbrennung erfolgte nicht durch die Russen in den Tagen des Einmarsches, sondern Wochen danach durch avisierte Kommunisten. Sie war offenbar durch eine informierte Stelle angeordnet."*⁴

2. Sprecher: Als Drahtzieher vermutete er den kommunistischen Philosophen Georg Lucacs. Daß es da einen Zusammenhang mit seinem Auftritt von 1933 geben könnte, kam ihm offenbar nicht in den Sinn.

1. Sprecher: Im Jahr 1933 war Alfred Baeumler schon 46 Jahre alt. Geboren wurde er 1887 im sudetendeutschen Neustadt an der Tafelfichte, das damals zu Oesterreich gehörte. Sein Vater war Porzellanmacher und ging 1896 nach Nürnberg. Baeumler legte dort 1908 sein Abitur ab und studierte in München, Bonn und Berlin zunächst Kunstgeschichte, dann Philosophie und Ästhetik. Nach seiner Promotion 1914 war er von 1915 bis 1918 österreichischer Soldat. Im Jahre 1919 wurde er deutscher Staatsbürger.

2. Sprecher: Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges setzte Baeumler seine philosophischen Studien fort. 1923 veröffentlichte er ein Buch über "Kants Kritik der Urteilskraft". Gemeinsam mit Manfred Schröter, Philosophie-

⁴ M. Baeumler u. a. (Hrsg.): Thomas Mann und Alfred Baeumler. Würzburg 1989, S. 243

Professor an der Technischen Hochschule München, gab er ab 1924 das "Handbuch der Philosophie" heraus und veröffentlichte darin einen Beitrag über Ästhetik. 1931 erschien ein Reclam-Bändchen über "Nietzsche, der Philosoph und Politiker". 1924 bereits habilitierte Baeumler sich an der Technischen Hochschule Dresden; dort wurde er 1928 außerordentlicher, 1929 ordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik.

1. Sprecher: "Schicksalbestimmend" - wie Baeumler Zeit seines Lebens meinte - sollte jedoch eine andere Veröffentlichung werden. Manfred Schröter hatte 1926 eine Auswahl der Schriften des romantischen Mystikers Bachofen unter dem Titel "Der Mythos von Orient und Occident" herausgegeben. Baeumler sagte zu, für diese Edition eine Einleitung zu schreiben. Unter der Hand geriet diese Einleitung zu einem ganzen Buch, über 200 Seiten lang. Diese Bachofen-Einleitung unter dem Titel "Bachofen, der Mythologe der Romantik" fand unter Fachleuten erhebliche Beachtung.

2. Sprecher: Zu den Lesern gehörte auch Thomas Mann. Er hielt sich damals in Paris auf, seine Eindrücke und Erfahrungen legte er in der Schrift "Pariser Rechenschaft" nieder, darin erwähnt ist auch Baeumlers Bachofen-Einleitung. Thomas Mann lobt den Tiefgang dieser Studie, äußert sich aber auch kritisch über die möglichen Wirkungen angesichts des sich damals verbreitenden völkischen Irrationalismus und Mystizismus in Deutschland.

Zitator (Th. Mann): *"Man kann nichts Interessanteres lesen, die Arbeit ist tief und prächtig, und wer sich auf den Gegenstand versteht, ist bis in den Grund gefesselt. Aber ob es eine gute und lebensfreundliche, eine pädagogische Tat ist, den Deutschen von heute all diese Nachtschwärmerei ... von Erde, Volk, Natur, Vergangenheit und Tod, einen revolutionären Obskurantismus, derart charakterisiert, in den Leib zu reden, mit der stillen Insinuation, dies alles sei*

*wieder an der Tagesordnung, wir ständen wieder an diesem Punkte, es handele sich nicht sowohl um Geschichte als um Leben, Jugend und Zukunft - das ist die Frage, die beunruhigt. Dieser Gesinnung gilt die Einheit der deutschen Romantik nur als optische Täuschung."*⁵

2. Sprecher: Thomas Mann nennt die Abhandlung eine "Fiktion voller Tagestendenz" und legt somit die Unterstellung nahe, Baeumler habe politisch-ideologische Tendenzen im Sinne gehabt.

1. Sprecher: Baeumler ist empört und will in einer Broschüre Thomas Mann antworten, aber sein Verleger rät ihm ab. Die Kritik des berühmten Schriftstellers zeigt aber Wirkung, sie wird auch in Fachkreisen aufgenommen und Baeumler findet sich verkannt und in die rechte politische Ecke gedrängt. Daß Thomas Mann damit einen Knick in seiner philosophischen Karriere bewirkt habe, wird ihm immer mehr zur fixen Idee, von der er sich bis zu seinem Tode nicht mehr befreien kann.

2. Sprecher: Objektiv gesehen war Thomas Manns Vorwurf sicher unberechtigt. Im Jahre 1926 hatte Baeumler mit der politischen Rechten noch nichts im Sinn, und wer politische Tendenzen verbreiten will, schreibt kein Buch, das nur wenige Eingeweihte überhaupt verstehen können.

1. Sprecher: Subjektiv gesehen jedoch war Thomas Mann von der Wahrheit vielleicht nicht allzusehr entfernt; denn wer engagiert Philosophie betreibt, wie es Baeumler tat, thematisiert damit immer auch bewußt oder unbewußt seine eigene Befindlichkeit.

⁵ Zit. n. M. Baeumler, a.a.O. S. 155

2. Sprecher: Er will nicht nur wissen, was es mit der Welt auf sich hat, sondern auch, was er selbst in dieser Welt zu bedeuten hat. So war es vielleicht doch nicht so ganz zufällig, daß Baeumler sich vom Mythos eines Bachofen faszinieren ließ, daß er von Nietzsches anti-bürgerlicher Kulturkritik und seinem tatorientierten "Willen zur Macht" beeindruckt war

1. Sprecher: In die NSDAP trat Baeumler erst am 30. April 1933 ein - sehr zur Überraschung derer, die ihn kannten; denn bis dahin hatte er keine Ambitionen in dieser Richtung erkennen lassen.

Sprecherin: Über seine damaligen Motive schreibt Baeumler 1954 in einem Brief:

2. Zitator: *"Bis zum Jahre 1933 habe ich nicht daran gedacht, in eine politische Partei einzutreten. Für mich vollzog sich alles politische Geschehen in einem abstrakt geschichtlichen Raum Was mich dann aus der Stille herausführte, mich wider Willen in die politische Arena zog, war die Unzufriedenheit mit den Regierungen, die wir hatten Noch unter dem Druck der Wahl vom 5. März 1933 stehend, trat ich zum letzten Termin (30.4.1933) in die Partei ein. Ich entschloß mich zu diesem meinen Lebensgewohnheiten fernliegenden Schritt aus einem einzigen, klarbewußten Grund: ich wollte nicht wieder daneben stehen. Jahrelang hatte ich nichts als kritisieren können, jetzt, so bildete ich mir ein, müßte ich Verantwortung übernehmen."*⁶

1. Sprecher: Ausschlaggebend war wohl auch die Bekanntschaft mit Alfred Rosenberg. Rosenberg war auf Baeumlers philosophische Arbeiten aufmerksam geworden und hatte schon vor 1933 Kontakt aufzunehmen versucht. Nun hatte Hitler ihm das sogenannte "Amt Rosenberg" übertragen, eine Parteidienststelle,

⁶ ebenda S. 228 f.

die für die weltanschauliche Überwachung und Schulung der Partei zuständig sein sollte. Auf Drängen Rosenbergs übernahm Baeumler in dieser Dienststelle 1934 die Abteilung Wissenschaft.

Sprecherin: Im Kriegsjahr 1941 mußte er dieses Amt wegen zu geringer Aktivität und wegen Ineffizienz auf Druck der anderen Abteilungsleiter aufgeben, und er übernahm das sogenannte "Aufbauamt Hohe Schule". Die "Hohe Schule" hätte nach dem gewonnenen Krieg als eine Art von Partei-Universität zur Wissenschaftsreform beitragen sollen. Während seiner Tätigkeit im Amt Rosenberg behielt er seine Berliner Professur.

1. Sprecher: Über diese Tätigkeit ist nicht viel bekannt. Das Amt Rosenberg hatte ohnehin wenig Macht und Einfluß im Vergleich zu rivalisierender Instanzen wie etwa dem Propagandaministerium. Rosenberg hatte zwar den "Mythus des 20. Jahrhunderts" geschrieben, ein Buch, das er für die ideologische Grundlage des Nationalsozialismus hielt und wovon bis 1945 immerhin eine Million Exemplare verkauft wurden. Aber zu Rosenbergs Enttäuschung hatte keiner der vor dem Nürnberger Tribunal stehenden Parteigrößen das Buch gelesen. Es diente offensichtlich als Parteigeschenk bei allen möglichen Gelegenheiten.

2. Sprecher: Unter seinen Kollegen galt Baeumler als unkollegial, arrogant, kontaktscheu und opportunistisch. Rosenberg jedoch hielt zu ihm und betonte noch im Nürnberger Prozeß, Baeumler habe durch seine fachliche Kritik der Arbeit des Amtes genützt. Die Gauleitung jedoch beurteilte ihn kritischer. Seine nationalsozialistische Gesinnung sei zwar nicht zu bezweifeln, er zeige aber zu wenig persönlichen Einsatz und zu wenig Kameradschaft und finde keine Resonanz bei seinen Studenten.

1. Sprecher: So überraschend Baeumlers Eintritt in die NSDAP für seine Freunde auch sein mochte, so ist doch auch unverkennbar, daß sich Baeumler seit 1930 der Naziideologie immer mehr genähert hatte. In dieser Zeit hielt er einige Vorträge, in denen er seine ideologische Grundposition entwickelte, die er im Prinzip bis 1945 beibehielt.

2. Sprecher: Er selbst verstand diese Wende allerdings anders, nämlich als Hinwendung zu einem neuen philosophischen Thema: der Geschichtsphilosophie.

1. Sprecher: Diese Wendung und nicht die erwähnte Kritik Thomas Manns sollte seinen weiteren Weg bestimmen. Das vorher erreichte Niveau seines philosophischen Denkens wich nun einem mystifizierenden, irrationalistischen Germanismus. In einem seiner Vorträge unter dem Titel "Der Sinn des großen Krieges" - gemeint ist der Erste Weltkrieg - klingen solche Töne im Jahre 1930 bereits an.

2. Sprecher: Im Kriege hätten zwei Lebenssysteme, zwei Kulturen miteinander gerungen:

2.Zitator (Baeumler) : *"Im Mittelpunkt des ersten Lebenssystems steht die materielle Kultur. Das Wort 'materiell' ist hier nicht moralisch zu nehmen! Auch hier werden Götter angebetet! Da steht der Götze Mammon, da steht der Moloch, der Jugend verschlingt. Wirtschaft und Gesellschaft ist das Losungswort. Der Staat wird zu einer Organisation des Schutzes und der Förderung guter Geschäfte. Sicherheit, nämlich Sicherheit der gewohnten Lebensumstände, der gewohnten Genüsse ist das oberste Gut. Zu diesen*

*Genüssen sind auch die sogenannten 'geistigen' zu zählen: Literatur und Theater, Wissenschaft und Kunst. Wesentlich ist der Genuß in jeder Art."*⁷

2. Sprecher: Dieses System finde seinen reinsten Ausdruck in der Mode. Diese die Menschen einsam und selbstsüchtig machende urbane Kultur werde vor allem durch die großen Städte repräsentiert, deren in diesem Sinne vollkommenste Paris sei. Dem wirtschaftlich-materialistischen Lebenssystem stellt er das männlich-heroische gegenüber.

2.Zitator (Baeumler): *"Die entgegengesetzte Lebensform ist die des Mannes. Nicht die Wirtschaft und der Genuß, sondern der Staat und die Arbeit stehen hier im Mittelpunkt. 'Arbeit' bezeichnet die Welt des Mannes Die Welt der materiellen Kultur ist eine Welt des Genusses, die Welt der Arbeit ist eine Welt der Tat. Dem Lebenssystem dieser Tat ist die städtische Wohnweise nicht wesentlich, ja sie kann ihm feindlich werden, da sie mit einer gewissen Notwendigkeit zur Erleichterung, Sicherung und Behaglichmachung des Lebens führt. Für die urbane Lebensform bedeuten die Mauern der Stadt, die die Häuser umschließen, etwas Heiliges. In dieser Lebensform dagegen heißt es: nicht die Mauern sind es, sondern die Männer, die das Vaterland ausmachen. Nicht das Haus und der Salon, sondern die Männerversammlungen und das Feldlager sind die symbolischen Wirklichkeiten dieser Welt. Ich stelle sie als die heroische der urbanen gegenüber."*⁸

2. Sprecher: Zur heroischen Welt der Männerkultur gehöre der Männerbund und das Männerhaus - wie Baeumler 1930 in einem Vortrag über das akademische Männerhaus ausführte. Das ist nicht im Sinne individueller Freundschaften gemeint, sondern im Sinne eines Lebensbundes. Die Hinführung des jungen Mannes zur urbanen Kultur erfolge durch das Weib, das den Mann

⁷ A. Baeumler: Männerbund und Wissenschaft ... S. 6

⁸ ebenda S. 41

von der Bindung an seinesgleichen fernhalte. Die Feminisierung der Politik führe zur Demokratie und diese zum bildungs- und luxusverzehrenden Privatmann.

2. Zitator (Baeumler): *"Die Gesellschaft weckt zuerst das Bedürfnis nach materieller Kultur und hält sodann denjenigen, in dem es wachgeworden ist, an seinen Wünschen fest. Denn diese Wünsche sind nur durch Geld zu befriedigen; das Geld aber verwaltet die Gesellschaft. So ist der junge Mann, ohne daß er es merkt, Pazifist geworden. Denn die Gesellschaft hat das Bedürfnis nach Sicherheit, sie will, daß die Geschäfte sich ruhig und sicher abwickeln. Der Staat ist nur dazu da, um Erwerb und Geldverkehr zu sichern. Jeder verdiene so viel er kann, das ist die Devise."*⁹

1. Sprecher: Die Stoßrichtung ist deutlich erkennbar und fügt sich in das sogenannte "Gedankengut" konservativ-bildungsbürgerlichen Denkens jener Zeit ein: Antidemokratische, antiliberale, antifeministische und antibürgerliche Ressentiments verschmelzen hier zu einem kollektiven ideologischen Syndrom, das individuelle Varianten belanglos erscheinen läßt. Eine solche persönliche Note ist sicher in Baeumlers Männerbündlerei zu sehen, die zwar auch den konservativen Zeitgeist traf, wie der Beifall seiner studentischen Zuhörer zeigte, die aber bei ihm skurrile Züge annahm, wenn er etwa die Studentinnen ignorierte und seine Hörer ostentativ mit "Meine Herren!" anredete.

2. Sprecher: Was aber hatte Baeumler nun als Ausweg aus der Krise anzubieten? Was kennzeichnete ihn als einen nationalsozialistischen Philosophen und zudem als Pädagogen, der der Jugend die neue "geistige Ausrichtung" beibringen sollte? Schließlich hatte man ihm mit einer solchen Erwartung den Berliner Lehrstuhl übertragen!

⁹ ebenda

2. Zitator (Baeumler): *"Das Institut hat die Aufgabe, die wissenschaftlichen Grundlagen der neuen Staatserziehung herauszuarbeiten und an die Stelle des ausgearbeiteten Begriffsystems der Pädagogik des Liberalismus ein tragfähiges Begriffssystem im neuen Geiste zu setzen. Diese Aufgabe kann nur eine realistische Philosophie lösen, die sich dazu mit den Wissenschaften verbindet, die das menschliche Handeln zum Gegenstand haben."*¹⁰

2. Sprecher: So heißt es in der Chronik der Berliner Universität.

1. Sprecher: Baeumler ging an seine Aufgabe mit der These heran, daß der Mensch kein *theoretisches* Wesen sei, wie das neuhumanistische Bildungsideal bisher betont habe, sondern ein *politisches* Wesen. Er sei als ein *handelndes* Wesen zu definieren, und die Wirklichkeit, in der sich dieses Handeln bewege, sei schicksalhaft und irrational bestimmt.

2. Sprecher: Das Menschenbild des Neuhumanismus, wie es im Weimarer Parlamentarismus zur Herrschaft gekommen sei, sei insofern unrealistisch, als es der Kontemplation in der Welt des Geistes verhaftet bleibe. Es fühle sich über der Realität vor allem auch des politischen Getriebes stehend und greife nur gelegentlich ein, um seine Werte zu realisieren, um sich anschließend wieder auf seinen Beobachterstatus zurückzuziehen. Dies aber sei eine Illusion.

2. Zitator (Baeumler): *"Handeln ist aber kein Realisieren erkannter Werte. So leicht ist es dem Menschen nicht gemacht. Der wahrhaft Handelnde steht immer im Ungewissen, er ist 'wissenlos', wie Nietzsche sagt. Das macht gerade das Handeln zum Handeln, daß es nicht gedeckt ist durch einen Wert."*¹¹

¹⁰ Zit. n. K. H. Dickopp: Die Voraussetzungen der bildungspolitischen Konzeption Alfred Baeumlers. In: Pädagogische Rundschau 1970, S. 425 ff. hier S. 427

¹¹ A. Baeumler: Männerbund und Wissenschaft ... S. 95

2. Sprecher: Nun ist Handeln jedoch kein individuelles Phänomen, sondern findet statt in einem Strukturzusammenhang, der auf ein Ganzes verweist, das die Richtung des Handelns bestimmt.

2. Zitator (Baeumler): *"Handeln, ob künstlerisches oder wissenschaftliches oder politisches, erfolgt stets in einer bestimmten Richtung. Beim künstlerischen Handeln nennen wir diese Richtung Stil, beim wissenschaftlichen Handeln nennen wir sie Methode, beim politischen Handeln nennen wir sie Partei."*¹²

2. Sprecher: Was aber ist dieses "Ganze", nach dem angeblich jedes Handeln greift?

1. Sprecher: Es ist nicht objektiv, etwa durch wissenschaftliche Rationalität bestimmbar oder ermittelbar. Es ist seinem Wesen nach unbestimmbar, kann nur symbolisch vertreten werden.

2. Sprecher: Das Symbol stehe im Gegensatz zum Wort, das der rationalen Deutung diene und dessen Grenze die Irrationalität des ursprünglichen Handelns sei. Diese Grenze des Wortes könne das Symbol überschreiten.

2. Zitator (Baeumler): *"Das Symbol ist schweigend, sein Verstehen erfolgt unmittelbar. Wo das ursprüngliche Verhältnis zu ihm fehlt, da hilft keine Interpretation. Der Verstand vermag es nicht zu begreifen, nur das Herz findet einen Weg zu ihm. Darum aber ist das Symbol nicht etwa ungeistig, es ist fähig, vom Geiste gedeutet zu werden, je es verlangt danach, und die schwerste Arbeit des Geistes ist nichts anderes als Deutung von Symbolen."*¹³

¹² ebenda

¹³ ebenda S. 126

2. Sprecher: Die Verständigungsmöglichkeiten durch das Wort seien gerade auch im politischen Raum immer geringer geworden. Die alten Worte hätten abgewirtschaftet, neue, wieder gemeinsam verständliche Worte könnten nur aus den neuen Symbolen erwachsen.

2. Zitator (Baeumler): *"Das ist das größte Ereignis dieser Zeit: Daß inmitten einer Epoche, in der das Wort gerade wertlos geworden war, das Symbol auferstand und uns zusammenführte. Wer nicht ergriffen wurde von der Kraft des Symbols, der hörte nur 'leere Worte', das heißt das, was er gewohnt war, der meinte, alles sei 'Agitation'. Aber damit übertrug er nur die Signatur der Zeit auf etwas, was diese Zeit im tiefsten schon überwunden hatte. Es ist einfach nicht möglich gewesen, über das Wort hinweg zum Verständnis des Nationalsozialismus zu gelangen, denn unsere Zeit ist eine Zeit der Entmächtigung des Wortes Vom Symbol zum Wort führt der Weg der Kultur. Ein Volk hat dann eine Kultur, wenn es sich in einer gemeinsamen Sprache versteht. Das bloße Vorhandensein einer gemeinsamen Sprache genügt noch nicht. Wir haben es erlebt, schmerzlich erlebt, daß man in einer gemeinsamen Sprache auch aneinander vorbeireden kann. Der Weg der Kultur ist der Weg zum Wort, aber das echte Wort, das die Menschen verbindet und nicht trennt, blüht nur da auf, wo das Symbol lebendig ist."*¹⁴

1. Sprecher: Nun könnte man Baeumlers Argumentation bis hierhin als die Erörterung eines ernsthaften philosophischen Problems ansehen; denn ein solches ist das Verhältnis von Handeln, Rationalität und Irrationalität, von Symbol und Wort durchaus. Es beschäftigte die Philosophie lange vor der Hitlerzeit und auch danach. Aber die entscheidende Wende besteht darin, daß Baeumler die rational nicht faßbare Richtung des Ganzen, auf das sich

¹⁴ ebenda

menschliches Handeln angeblich ursprünglich beziehe, das sich im Symbol und nicht im Wort ausdrücke, nun auf die Hitlerbewegung bezieht.

2. Sprecher: Diese Bewegung vertrete mit ihren Symbolen das Ganze.

2. Zitator: *"Die Gefolgschaft Adolf Hitlers kennt das Symbol, die Darstellung der Idee in einem Menschen, in einer Fahne. Das Führerprinzip und die Symbole des Nationalsozialismus haben den Begriff der Idee neu geprägt. Hier handelt es sich nicht um einen Wortstreit Bis vor kurzem konnte man noch hören: Es heißt Heil Deutschland, nicht Heil Hitler. Der allgemeinere Begriff: Deutschland bedeute mehr als der individuelle Begriff: Hitler, und es sei parteiisch und engstirnig, wenn man nicht 'Heil Deutschland' sage. Als ob wir nicht, wenn wir Heil Hitler sagen, Heil Deutschland meinten! Aber wir meinen es konkret, wir meinen es eindeutig, wir meinen es politisch. Hitler ist nicht weniger als die Idee - er ist mehr als die Idee, denn er ist wirklich."¹⁵*

1. Sprecher: Diese Deutung ist in mancher Hinsicht bemerkenswert. So lassen sich damit ungenaue politische Begriffe als eine Ohnmacht des Wortes deuten, womit der politischen Phrase Tür und Tor geöffnet wird. Was Baeumler hier den "politischen Menschen" und an anderer Stelle den "politischen Soldaten" nennt, ist von dieser Art. Der "politische Mensch" ist nur ein Synonym für den handelnden Menschen überhaupt, und der "politische Soldat" als Typus der traditionellen preußischen Militärerziehung soll den Typus des Gebildeten ablösen, ohne daß dieser Wunsch auch nur andeutungsweise konkretisiert wird.

2. Sprecher: Aber mit diesen Reizworten lassen sich Stimmungen ansprechen, die sofort problematisch würden, wenn die dabei verwendeten Worte aufgeklärt würden. Wort und Symbol werden wechselseitig zur Entschuldigung für

¹⁵ ebenda S. 126 f.

mangelnde Präzision eingesetzt. Der propagandistisch gekonnt inszenierte Mummenschanz der Nazibewegung wird in den Rang eines ernsthaften philosophischen Problems erhoben. Mit Händen zu greifen ist jedenfalls, daß Baeumler bei seiner Deutung der Nazisymbole sich an seine Bachofen-Einleitung erinnerte und beim Postulat des "politischen Soldaten" an seine Nietzsche-Auslegung. Hatte Thomas Mann also Recht behalten mit seiner Warnung vor seinem untergründigen Irrationalismus?

1. Sprecher: Nun soll nicht geleugnet werden, daß Baeumlers Überlegungen als philosophisch-analytische Methode geeignet sein könnten, irrationale gesellschaftliche Phänomene - auch solche unserer Gegenwart - verständlich zu machen. Auch seine Handlungstheorie wäre an und für sich einer ausführlichen Erörterung wert. Aber entscheidend ist eben, daß er die philosophische Analyse mit der Parteinahme für die Nazibewegung verschmolzen hat.

2. Sprecher: Das hatte zur Folge, daß kritische Distanz zu dieser Bewegung nun nicht mehr aufkommen konnte. Schon in seiner Antrittsvorlesung hatte er erklärt, er wolle nicht vom Katheder herab politisieren oder zum Politisieren auffordern.

2. Zitator (Baeumler): *"Das Bild des politischen, d.h. des wirklichen Menschen zu zeichnen ist meine Aufgabe, nicht Kathederpolitik zu treiben. Politik können nur die machen, die sie auch zu verantworten haben Der Gedanke muß sich vor dem Gedanken verantworten."*¹⁶

2. Sprecher: Indem Baeumler die Irrationalität des Handelns betonte, lieferte er eine Rechtfertigung für die Naziführer, die sich den Hut des Heroischen gerne aufsetzen ließen, weil sie so der rationalen Kritik ihrer Methoden und Ziele

¹⁶ ebenda S. 130

entgehen konnten. Realisiert werden mußten in der Politik keine Werte wie Humanität oder Gemeinwohl, das war ja weiblich-urban, der männlich-heroische Typus handelte ins Irrational-Ungewisse hinein, ohne dabei irgendwelche Werte im Sinne haben zu müssen.

1. Sprecher: Sieht man sich die innere Realität der Nazibewegung an, etwa den Nihilismus der miteinander rivalisierender Parteigrößen, dann läßt sich nicht leugnen, daß Baeumler deren Mentalität ziemlich genau getroffen hatte. Daß er für diese Mentalität eine philosophisch begründete Rechtfertigung geliefert hat, bleibt seine persönliche Schuld, auch wenn man davon ausgehen kann, daß die Nazis auch ohne Baeumlers Theorie sich so verhalten hätten, wie sie es taten.

2. Sprecher: Natürlich galt diese Theorie nicht fürs gemeine Volk. Das hatte schon aus wirtschaftlichen Gründen dafür gar keinen Spielraum und wurde von den Machthabern für deren heroische Wagnisse in die Pflicht genommen. So verkehrt sich die großspurige Propagierung des politischen Menschen beziehungsweise des politischen Soldaten ins Gegenteil: In Wahrheit ist entpolitisierten Mitläufertum angesagt.

2. Zitator: (Baeumler): "*Politik können nur die machen, die sie auch zu verantworten haben*",

2. Sprecher: ...hatte Baeumler verkündet.

1. Sprecher: Aber wer soll nach dem Ende des gehaßten Parlamentarismus noch was gegenüber wem verantworten? Hitler als symbolischer Vertretung des Ganzen wird in Baeumlers Vorstellung keine Rechenschaft zugemutet. Und wie steht es mit den übrigen politisch Verantwortlichen? Kann man das Irrationale am Handeln, das durch keinen Wert gedeckt ist, überhaupt verantworten?

2. Sprecher: Baeumler wird bis 1945 die nationalsozialistische Ordnung, deren Symbolik und symbolische Repräsentation sowie die formierte Volksgemeinschaft als unbefragte politische Vorgabe ansehen. Die Prinzipien seiner Stellung zum nationalsozialistischen Staat hatte er bis 1933 formuliert, seine nachfolgenden Veröffentlichungen bleiben in diesem Rahmen.

1. Sprecher: Baeumler hat bis 1945 keine zusammenhängende Darstellung einer nationalsozialistischen Erziehung oder Erziehungswissenschaft vorgelegt. Veröffentlicht hat er lediglich Vorträge und Aufsätze, die sich mit Einzelfragen befassen. Er versuchte, die nationalsozialistische Erziehung jeweils im Gegensatz zum individualistischen Liberalismus und der bildungsgeschichtlichen Traditionen zu fundieren, die er vorfand. Zu überwinden sei der Typus des "Gebildeten", der sich von der Realität des völkischen Lebens distanziert, sich über den Parteiungen bewegt und seine auf dem Gymnasium und der Universität erworbene "Bildung" als eine Art von Besitz betrachtet. Diesen Typus, der auch bei der nationalsozialistischen Revolution wie bei allen politischen Ereignissen abseits gestanden habe und dessen Position auf einem unrealistischen Menschenbild beruhe, nimmt er immer wieder ins Visier.

2. Sprecher: Aber daraus entsteht noch keine nationalsozialistische Pädagogik. Er kommt nicht darüber hinaus, die pädagogische Wirklichkeit des Nationalsozialismus mit ideologischen Klischees zu überziehen, die im wesentlichen um die Metaphern der "Volksgemeinschaft", der "Ehre", der "Treue" und des "Führertums" kreisen. Diese Klischees konnten allenfalls dazu dienen, eine völkische Verbundenheit zum Beispiel des Lehrers zu suggerieren, ihn "irgendwie" als im Volke stehend zu beschreiben, aber konkrete Handlungsperspektiven konnten daraus nicht entstehen.

1. Sprecher: Sinnlich erfahrbar wurden solche Klischees nur in den für die Nazi-Bewegung charakteristischen Inszenierungen, in den völkisch orientierten Feiern, Festen, Aufmärschen und vor allem in den Lagern der SA, des Arbeitsdienstes, der Hitlerjugend. Insbesondere in diesen Arrangements sollte ja der neue Typus des nationalsozialistischen Menschen entstehen. Zweifellos hat Baeumler dafür eine erzieherische Rechtfertigung geliefert.

2. Sprecher: Gleichwohl hat er sich in seinen pädagogischen Beiträgen in der Nazizeit nur am Rande mit dieser sogenannten "Formationserziehung" beschäftigt, er hat sie als selbstverständlich vorausgesetzt. Vor allem galt sein Interesse der Schule, der Lehrerbildung und dem Sport.

1. Sprecher: Die Schule und ihren Bildungsauftrag verteidigte Baeumler gegen die blauäugige Schulfefeindschaft der Hitlerjugend; gegen die vor allem aus Wirtschaftskreisen kommende Kritik, die Schule müsse "lebensnäher" gestaltet werden, betonte er deren Aufgabe der Allgemeinbildung, die ihre Zeit brauche.

2. Sprecher: Diese Aufsätze sind betont sachlich gehalten und auch heute noch lesenswert. Aber eine systematische nationalsozialistische Erziehungstheorie wäre ihm schon deshalb nicht gelungen, weil er sie aus der Perspektive der Philosophie und nicht der Biologie geschrieben hätte.

1. Sprecher: Baeumler war zwar Antisemit, aber kein Rassist. Den Begriff "Rasse" benutzte er selten und dann lediglich im Sinne einer anthropologischen Grundgegebenheit. In einem Aufsatz mit dem Titel "Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft" geht es lediglich um die Frage der Bildbarkeit des Menschen.

Sprecherin: Diese sei nicht unbeschränkt, sondern werde durch den "Charakter" des Menschen bestimmt. Der Charakter sei aber anlagebedingt und nicht einfach aus Umwelteinflüssen erklärbar. Er gebe die Grundrichtung, aber eben auch die Grenzen der menschlichen Bildbarkeit an.

2. Zitator (Baeumler): *"Das Rassedenken macht die meist übersehene, aber doch wohl unbestreitbare Voraussetzung, daß der Mensch zutiefst Charakter ist, und daß zuletzt auch die Leistungen der Intelligenz vom Charakter abhängig sind. Gerade die Tiefenschichten der menschlichen Persönlichkeit aber, die Schichten, in denen die Entscheidungen des menschlichen Daseins wurzeln und die die Lebenskurve des Einzelnen zu samt seiner Leistung bestimmen, sind von der Umwelt ihrer Grundrichtung nach unabhängig."*¹⁷

2. Sprecher: Gleichwohl bedürfe die durch den Charakter vorgegebene Grundrichtung der Entfaltung durch Erziehung und Bildung.

2. Zitator (Baeumler): *"Nicht von selbst gelangt in der menschlichen Sphäre das Lebendige zur vollkommenen Gestalt. Es bedarf der Erziehung in der Gemeinschaft. Nur durch die bildende Einwirkung der anderen gelangt die Seele zu sich selbst, wird sie das, was sie ist. Am Anfange steht die angeborene, aber noch unbestimmte Richtung des Charakters, am Ende die klare bestimmte Form, in der der Charakter sich erfüllt. Wir nennen diese Form den Typus, zu dem der Einzelne durch die Gemeinschaft erzogen wird."*¹⁸

2. Sprecher: Bringt man diese Vorstellungen in einen Zusammenhang mit Baeumlers Germanismus, so läßt sich zwar schließen, daß für ihn "Charakter" auch eine gewisse rassische Fundierung hat, aber dennoch läßt sich daraus keine

¹⁷ A. Baeumler: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942, S. 83

¹⁸ ebenda S. 85

rassistische Position ableiten. Im Vergleich zu den damals zu hörenden biologistischen Tönen wirkt Baeumlers Artikel eher distanziert.

1. Sprecher: Baeumler hatte die Nazi-Bewegung von Anfang an falsch eingeschätzt. Sie war nicht jene völkische Erneuerungsbewegung, für die sie sich ausgab und in deren Rahmen es befriedigende Aufgaben für einen Philosophen wie Baeumler hätte geben können. Die führenden Köpfe der Nazi-Bewegung brauchten keine Erziehungstheorie, sondern eine gehorsame Gefolgschaft für die rivalisierenden Kompetenzstreitigkeiten und Machtkämpfe.

2. Sprecher: Für diesen Irrtum hat Baeumler bezahlen müssen. Er verlor seine Professur, wurde nach dem Kriege drei Jahre in den Lagern Hammelburg und Ludwigsburg interniert, dann in einer Spruchkammerverhandlung zunächst in die Kategorie "Zwei" der "Belasteten" eingestuft, ein Jahr später aber von einem nun mit Juristen besetzten Gericht freigesprochen.

1. Sprecher: Schwerer wog, daß er dennoch als hoher ehemaliger Parteifunktionär angesehen wurde, als Prototyp des deutschen Wissenschaftlers, der sich der Hitler-Bewegung verschrieben hatte, obwohl die erste Spruchkammer, die ihn verurteilt hatte, ihm immerhin persönliche Integrität bescheinigt hatte. Während die meisten Hochschullehrer, die sich mehr oder weniger aktiv in der Hitler-Bewegung betätigt hatten, bald wieder in Amt und Würden waren, blieb Baeumler isoliert. Seine philosophische Laufbahn war zerstört. Er konnte seine Bachofen-Einleitung zwar 1965 noch einmal unter dem Titel "Das mythische Weltalter" veröffentlichen, aber die Nietzsche-Taschenbuchausgabe erregte Ärgernis, weil sie immer noch mit seinem Nachwort versehen war. Sonst ist unter seinem Namen offenbar nichts mehr erschienen.

1. Sprecher: Sogar Manfred Schröter, mit dem er in den 20er Jahren das "Handbuch der Philosophie" herausgegeben hatte, hielt seine Entlastung durch die Spruchkammer für nicht gerechtfertigt und schrieb ihm:

*Zitator: "Du giltst in der Welt einmal als geistiger Befürworter und Schrittmacher des Nationalsozialismus - mag er später gegenüber Deinen Anfangshoffnungen noch so entartet sein – Am untadeligen Weiß Deines Philosophenmantels haftet nun einmal der Hakenkreuzfleck als 'Radikalböses'."*¹⁹

1. Sprecher: Damals konnte die deutsche Öffentlichkeit noch nicht wissen, daß das "Amt Rosenberg" ziemlich bedeutungslos war im Machtgefüge der rivalisierender Parteigrößen, aber es bot Baeumler eine Nische, in der er verhältnismäßig geschützt arbeiten konnte. Seine Kontakte zur Partei waren begrenzt auf seine Beziehung zu Rosenberg, im übrigen blieb er in der Partei ein Außenseiter, was ihm seine Gauleitung ja auch als Mangel an Aktivität und Einsatz vorgeworfen hatte.

2. Sprecher: Vielleicht ist die Einschätzung mancher Autoren richtig, Baeumler sei ein Opportunist gewesen; denn er scheint im "Amt Rosenberg" regelrecht überwintert zu haben. Noch 1941, als er als Leiter der Abteilung "Wissenschaft" abgesetzt wurde, hat Rosenberg ihn offenbar unbedingt halten wollen mit dem vagen Auftrag, die künftige Einrichtung einer "Hohen Schule" vorzubereiten.

1. Sprecher: Aber die von seiner Frau Marianne Baeumler 1989 präsentierte Dokumentation mit dem Titel "Thomas Mann und Alfred Baeumler", die auch einige Briefe aus der Nachkriegszeit enthält, zeigt ein komplexes Bild. Dort wie auch in seinen einschlägigen Schriften erscheint er als ein politisch

¹⁹ Zit. n. M. Baeumler, a.a.O. S. 202

ahnungsloser, ja weltfremder Mensch, der mit seinen philosophischen Studien beschäftigt war und der wie andere Intellektuelle auch über Politik räsionierte, von der er kaum etwas verstand.

2. Sprecher: Wie viele konservativ orientierten Intellektuelle befand Baeumler sich angesichts des rapiden kulturellen Wandels am Anfang der 30er Jahre in einer Identitätskrise, auf der Suche nach sozialer und kultureller Zugehörigkeit. Um diese Krise zu lösen, montierte er sich aus dem damals konservativen ideologischen Repertoire sowie aus seinen Studien über die Romantik und Nietzsche eine Weltanschauung zusammen, welche die für seine Identität so wichtigen Fragen beantworten konnte: Was heißt es, ein Deutscher zu sein? Und: Was heißt es, ein Mann zu sein? Die Antwort war eben jener männerbündlerische Germanismus.

1. Sprecher: In Hitler sah Baeumler den Repräsentanten einer Volksbewegung, in den Märzahlen von 1933 eine Volksabstimmung für die Hitlerbewegung. Er setzte auf diese Bewegung, darauf, daß sie die politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Probleme lösen werde, wie er sie empfand. Im Rahmen dieser Bewegung wollte er sich auf seinem Gebiet engagieren. Hitler selbst hat er in seinen Schriften nie zitiert, aber er war so naiv, dessen Führungsposition als gegeben hinzunehmen, ohne sich z.B. über die Frage der Machtkontrolle Gedanken zu machen.

2. Sprecher: In einem Brief an Manfred Schröter schrieb er 1950:

2. Zitator (Baeumler): *"Ich verleugne es nicht: Ich war Nationalsozialist, ich habe, heißt das, an die Zukunft Deutschlands auf dem Wege, den Friedrich der Große und Bismarck eingeschlagen haben, geglaubt, ich habe die Republik von Weimar verachtet und gehaßt, ich habe eine große Zukunft unseres Volkes als*

selbständige politische Macht gegen alle Möglichkeit herbeigesehnt Ich habe auf das Wunder der Wiedergeburt des Reiches gehofft und daher schließlich nach langem Zuwarten die Massenbewegung Hitlers für fähig gehalten, den deutschen Partikularismus zu überwinden. Aber nie habe ich aufgehört, in der mir wesensmäßig fremden und eigentlich immer unbekannt gebliebenen Massenorganisation etwas anderes als ein Erstes, Vorläufiges zu sehen, einen groben Keil auf einem groben Klotz der schwarzroten Republik."²⁰

2. Sprecher: Vier Jahre später schreibt er, ebenfalls in einem Brief:

2. Zitator (Baeumler): *"Meine Erwartung war, daß die Partei sich regenerieren und schon im Interesse ihrer Erhaltung den Staat so gut als möglich verwalten würde. Ich glaubte damals an 'Institutionen'. Daß man im 20. Jahrhundert mitten in Europa eine politische Herrschaft nur auf Terror gründen könne, lag außerhalb meiner Vorstellungswelt. So etwas kam doch nur bei Tacitus vor!"²¹*

1. Sprecher: Baeumler hielt seinen völkischen Germanismus und seine Männerbündlerei für Geschichtsphilosophie. Derselbe Philosoph, der die Bachofen-Einleitung geschrieben hatte, schrieb 1943 eine Einleitung zu einer geplanten Werkausgabe Alfred Rosenbergs, von der jedoch nur der erste Band herauskam. Baeumlers Text ist damals auch als selbständige Schrift unter dem Titel "Alfred Rosenberg und der Mythos des 20. Jahrhunderts" erschienen, und sie markiert wohl den Tiefpunkt seiner philosophischen Laufbahn.

Sprecherin: In Abwandlung eines klassischen Satzes läßt sich sagen: Wenn Du geschwiegen hättest, hättest Du ein Philosoph bleiben können.

²⁰ ebenda S. 210,

²¹ ebenda S. 229

1. Sprecher: Tatsächlich jedoch brach er die Karriere des anerkannten Philosophen ab, um sich einem Regime zur Verfügung zu stellen, dessen Repräsentanten - Rosenberg war da wohl eine Ausnahme - nichts weniger im Sinne hatten, als ihr Volk zu einer neuen Blüte der Kultur und Wissenschaft zu führen.

2. Sprecher: Aber das letzte Wort soll Baeumler selbst erhalten. In dem schon erwähnten Brief an Manfred Schröter aus dem Jahre 1950 heißt es am Schluß:

2. Zitator: *"Alles, was ich jemals für Hitler und sein System gesagt habe, erkläre ich für Irrtum und Wahn. Wenn ich etwas gegen die Kirchen und gegen die Juden geschrieben habe, so ist das stets im geschichtlichen Zusammenhang geschehen, es war tendenziöse Polemik, die sich aus meiner Auffassung des 'Reiches' ergab. Es war die negative Kehrseite meines Germanismus. Ich erkläre diesen Germanismus für einen verhängnisvollen Irrtum und alles, was ich daraus gefolgert habe, für falsch. Was ich über die Kirchen, über die Juden, über den Liberalismus geschrieben habe, ist Ausdruck einer Übersteigerung der preußisch-deutschen Geschichtsauffassung, einer unbegreiflichen Verdunkelung des Verstandes, einer Verirrung des Geistes. Es ist keine Entschuldigung für mich, daß ich diesen Irrtum mit den hervorragendsten Vertretern der deutsch-nationalen Geschichtsschreibung teile. Mein Verstand hätte ausgereicht, die Abgründe rechts und links zu erkennen."*²²

© Hermann Giesecke

²² ebenda S. 212

F 19. Ich prügte, also bin ich (1993)

Gesendet vom NDR 3 am 3.2.1993, 16,30-17,00 Uhr

Es ist eine bis heute irritierende und deshalb oft verdrängte Tatsache, daß das deutsche Volk die Hitler-Bewegung in einem hohen Maße akzeptiert hat und Hitler selbst - nicht der Partei und ihren Organen - bis weit in den Krieg hinein eine erstaunliche Loyalität entgegengebracht hat. Die beunruhigende Frage ist, ob die Gründe für jene hohe Zustimmung die gegenwärtige Neo-Nazi-Szene bedrohlicher erscheinen lassen, als sie auf den ersten Blick zu sein scheint. Gibt es einen Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen? Bei genauerem Hinsehen wird in der Tat ein epochales Problem sichtbar, das damals wie heute immer wieder neu gelöst werden muß: Das Problem der Identitätsfindung und Identitätsbewahrung unter den Bedingungen der kapitalistischen, normativ pluralistischen Industriegesellschaft. Viele der Menschen, die Hitler folgten, waren auf der Suche nach ihrer verlorenen Identität, und Hitler versprach, sie ihnen wiederzugeben. "Identität" meine ich nicht im Sinne einer der bekannten Identitätstheorien. Diese sind zu wissenschaftsspezifisch formuliert. Ich folge hier überhaupt keiner besonderen Theorie, sondern verbleibe im alltagssprachlichen Erfahrungshorizont. Dann stellt sich Identität als ein bedeutsames soziales Phänomen dar, das vom Individuum her gesehen aus der subjektiv befriedigenden Antwort auf einige wenige existentielle Grundfragen resultiert: Wer bin ich? Zu wem gehöre ich? Wozu bin ich da? Holt man sich die Antworten darauf aus der damaligen NS-Ideologie, dann bekommt deren ansonsten konfuse, irrationale und widersprüchliche Kontur einen Sinn. Wer bin ich? Ein Deutscher. Zu wem gehöre ich? Zur deutschen Volksgemeinschaft. Wozu bin ich da? Um in dieser Volksgemeinschaft meine Pflicht zu tun. Diese Antworten schließen ein, daß der Betreffende mit einem sozial anerkannten Status in der Volksgemeinschaft rechnen kann.

Die Antworten hätten damals auch anders lauten können: Ich bin ein Kommunist. Ich gehöre zur kommunistischen Internationale. Ich bin dazu da, im Rahmen meines Parteauftrages an der Weltrevolution mitzuwirken.

Die Nazis waren damals also nicht die einzigen Identitätsanbieter, und der wechselseitige Haß von Kommunisten und Nationalsozialisten mag auch darin begründet gewesen sein, daß sie gerade auf diesem Gebiet die schärfsten Konkurrenten waren. Rationale Argumentationen, Versuche zu einer kompromißorientierten Verständigung und Toleranz nicht nur zwischen diesen beiden "Identitätslagern", sondern allgemein in der politischen Auseinandersetzung der Weimarer Zeit waren deshalb kaum möglich, weil sie sofort die Identität angegriffen hätten. Der politisch-ideologische Fanatismus der Auseinandersetzungen hatte etwas von psychosozialer Heimatverteidigung an sich, etwa nach dem Motto, daß, wenn die andere Seite recht hat, die eigene soziale Heimat bedroht ist.

Die massenhafte Identitätskrise der Zeit vor 1933 hatte eine längere Vorgeschichte. Die rapiden sozialen Umwälzungen, die etwa seit 1870 einsetzten, rissen viele Menschen aus ihren sozialen Heimatbeziehungen. Hunderttausende zogen aus den ostelbischen Agrargebieten in die neuen Industriezentren, wo Großstädte entstanden und sich ausdehnten. Im Rahmen der Arbeiterbewegung organisierten die Arbeiter ihre wirtschaftlichen und sozialen Interessen. Beeinflußt von marxistischen Ideen gab sich diese Bewegung revolutionär, propagierte die Umwälzung der kapitalistischen Gesellschaft in eine sozialistische. Parallel dazu schuf sich die Wirtschaft mächtige Großverbände und Kartelle. Die bürgerlichen und kleinbürgerlichen Schichten fühlten sich von beiden Seiten bedroht. Die kleinen Handwerker und Gewerbetreibenden gerieten durch Großunternehmen, die kleinen Händler durch die nun entstehenden großen Warenhäuser unter Druck. Der Fortschritt der Produktionstechniken ermöglichte billige Massenwaren, die kleine Unternehmer oft in den Konkurs trieben. Das Bildungsbürgertum, der soziale Träger der

"Kultur", wurde an Bedeutung und Ansehen vom neuen Wirtschaftsbürgertum überrundet, das nicht mehr den klassischen Bildungsidealen, sondern der modernen Technik und ihrer wirtschaftlichen Ausbeutung verpflichtet war. Die inneren kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Widersprüche und Krisen waren derart angewachsen, daß nicht wenige den Ausbruch des Ersten Weltkriegs als eine Erlösung empfanden, als könne er all diese Schwierigkeiten wegzaubern.

Im Unterschied zum Bildungsbürgertum, das eine Verbesserung seiner Lage durch Wiederherstellung alter Zustände nicht zuletzt von seiner Jugend erwartete, hatte die sozialistische Arbeiterbewegung den Blick optimistisch nach vorne gerichtet; in ihrer Vorgeschichte gab es nichts, wonach zurückzusehen sich gelohnt hätte. Die SPD fühlte sich nicht nur als eine politische Partei, sondern als eine darüber hinausgehende Teilkultur. Es gab sozialdemokratische Sportvereine, Gesangsvereine und andere Gesellungen. Die Partei machte ihren Mitgliedern über das politische Programm hinaus ein Identitätsangebot, bot ihnen eine soziale und kulturelle Heimat an.

Der Krieg hatte jedoch die bürgerliche Identitätskrise nur aufgeschoben, nun wurde sie durch die Tatsache noch verstärkt, daß der Krieg verloren war und die alten Ordnungen weitgehend zerbrochen waren. Verletzt erschien nun auch noch die "nationale Würde". Der nun aufbrechende z.T. blinde Nationalismus wurde gebraucht, um sich wenigstens mit einem Rest von Selbstbewußtsein gegenüber den Siegern absetzen zu können. Zudem war das Bürgertum besonders dadurch noch getroffen, daß es seine Ersparnisse in Gestalt von Kriegsanleihen oder durch die nachfolgende Inflation verloren hatte, die viele zu ihrer Zukunftssicherung angesammelt hatten. Die von ständigen Krisen geschüttelte Republik, zu denen auch das neue Phänomen der Massenarbeitslosigkeit gehörte, konnte da keinen Identitätsersatz anbieten.

Aber auch die Arbeiterbewegung hatte nach dem Krieg viel von ihrer identitätsstiftenden Bedeutung vor allem deshalb verloren, weil sie sich während

des Krieges gespalten hatte und nun die Gegensätze zwischen Sozialdemokraten und Kommunisten unüberbrückbar geworden waren. Hinzu kam eine allgemeine Kommunismusfurcht, die genährt wurde durch die Schreckensnachrichten, die aus der Sowjetunion eintrafen: erbarmungsloser Bürgerkrieg, Millionen von Hungertoten, Gewalt und Chaos allerorten. Am Ende der Republik sah es für viele so aus, als gebe es nur noch die Alternative zwischen Kommunismus und Nationalsozialismus, und da fiel die Wahl gerade in den Reihen des Bürgertums nicht schwer.

Vielleicht noch gravierender war die Freisetzung des kulturellen Pluralismus. Es gab kaum einen kulturellen Wert, der nicht in Frage gestellt wurde. Die traditionellen nationalen und militärischen Werte und Symbole wurden von linken und pazifistischen Intellektuellen verhöhnt und verspottet. Die Alltagsmoral wurde verunsichert. Es gab eine umfangreiche Diskussion über Sexualität und sexuelles Verhalten. Selbst Ehe und Familie waren nicht mehr das, was sie vorher waren. Immer mehr Frauen traten in das öffentliche Leben, in Beruf und Politik ein, die Männer gerieten zum ersten Mal in die Defensive und mußten ihre traditionellen Rollen überdenken; die bürgerliche Familie wurde zum unsicheren Ort. Die Konsumgüter-Industrie verkaufte alles, was verlangt wurde und nicht ausdrücklich verboten war. Mit Jugendschutzgesetzen gegen "Schmutz und Schund" und gegen sittlich verwahrlosende Filme sollte die Flut wenigstens im Hinblick auf Jugendliche eingedämmt werden. Jedenfalls kann man ohne Übertreibung sagen, daß zwischen 1919 und 1933 ein großer Teil des deutschen Volkes auf einer teilweise verzweifelten Suche nach seiner Identität war. Und dieses Bedürfnis verstand die Hitler-Bewegung für sich zu nutzen. Sie versprach nicht nur Arbeit und Brot, sondern mit dem Mythos der "Volksgemeinschaft" auch eine neue deutsche Identität.

Ein Blick auf die rechte Publizistik jener Zeit beweist schnell, daß es sich hier um verzweifelte wie aggressive Versuche handelte, die entfremdenden und sozial zerstörerischen Wirkungen der kapitalistischen Gesellschaftsentwicklung

aufzuhalten und die ökonomischen und sozialen Prozesse wieder den alten Werten eines völkisch gegliederten Gemeinschaftslebens oder eines national orientierten, auf politischem Soldatentum gegründeten neuen deutschen Reiches zu unterwerfen. Zum Feind wurde dabei alles, was den zerstörerischen Kapitalismus bestärkte bzw. von ihm zu profitieren schien: das Judentum, weil Juden an herausragender Stelle zu den Protagonisten im Bankwesen, im Handel, im Unterhaltungssektor, in der Publizistik gehörten; der Liberalismus, weil er als treibende ideelle Kraft des kapitalistischen Wirtschaftens galt; der Parlamentarismus, weil er als diejenige Staatsform angesehen wurde, die der möglichst ungehemmten Ausbreitung des Kapitalismus diene. So ergab sich scheinbar logisch die Feindkoalition Judentum - Liberalismus - Parlamentarismus. Hinzu kam der Sozialismus, weil der nach der Lehre von Marx den Kapitalismus als Durchgangsstadium akzeptierte und seine kämpferischen Massenorganisationen auf den Prinzipien moderner Verbandsorganisationen beruhten, eben nicht auf der von der Rechten gewünschten "Volksgemeinschaft".

Die Kapitalismuskritik ist bis auf den heutigen Tag ein epochales Thema geblieben. Die warnenden Hinweise auf die "Grenzen des Wachstums" gehören ebenso in diesen Zusammenhang wie gegenwärtige ökologische Bewegungen, und der Zusammenbruch des stalinistischen Sozialismus in den osteuropäischen Ländern hat das Problem keineswegs aus der Welt geschafft, das letzten Endes auf die Frage zurückgeht, welche Werte das Leben eigentlich lebenswert machen und wie man unter kapitalistischen Bedingungen ein lebenswertes Leben gesellschaftlich und sozial möglich machen kann. Dabei geht es - damals wie heute - nicht um vordergründige politische Meinungen, sondern um Fundamente der menschlichen Existenz, um Identität.

Identität ist primär ein soziales Phänomen. Sie stellt sich ein, wenn der Mensch sich sozial zugehörig weiß und in dieser Zugehörigkeit auch anerkannt und geachtet wird. Als soziale Tatsache ist Identität immer auch auf Abgrenzung

aus. Soziales unterscheidet sich von anderem Sozialen. Zu der Frage: "Wer bin ich"? gehört die Gegenfrage: "Wer bin ich nicht"? Identität ist nicht nur allgemein das Ergebnis ständigen sozialen Handelns, sondern auch des ständigen Abgrenzens. Schon das kleine Kind muß wissen, daß seine Familie etwas anderes ist, als die seines kleinen Freundes. Gelingt diese Unterscheidung nicht, ist soziale Desorientierung die Folge. Jeder Mensch braucht ein sozial abgestuftes Lebensfeld von Nähe und Distanz, niemand kann einfach abstrakt als Weltbürger leben. Üblicherweise sind die notwendigen Abgrenzungen nicht mit Feindschaft verbunden. In besonderen Situationen jedoch, wo das Selbstwertgefühl wie in den Jahren vor 1933 erheblich angeschlagen ist, wird Feindschaft gegen andere zu einem wesentlichen Bestandteil des sonst zu schwachen Wir-Gefühls. Damals beruhte die Idee der "Volksgemeinschaft" von vornherein auf der Feindschaft zu anderen, vor allem zu Juden, Kommunisten oder linken Intellektuellen, deren Bücher als Symbole dafür verbrannt wurden - nicht weil sie eine andere Meinung vertraten, sondern weil diese Meinung als eine Bedrohung der Identität empfunden wurde. Toleranz, Respekt vor anderen Überzeugungen und Lebensstilen und verhandelnde Kompromißbereitschaft kann man im allgemeinen nur erwarten von Menschen, die eine zumindest relativ stabile Identität aufweisen. Belege dafür aus der Gegenwart finden sich leicht. Man hat z.B. gelegentlich versucht, Mitglieder von "autonomen" Gruppen oder aus der Hausbesetzer-Szene zu Fernsehdiskussionen einzuladen in der irrigen Annahme, sie könnten dort wie jeder andere auch ihre persönliche Meinung sagen. Sie gaben jedoch immer nur allgemeine Parolen und Phrasen von sich, und sie mußten so handeln, weil individuelle Äußerungen ihre mühsame und ohnehin labile soziale Identität in der Szene gefährdet hätten. Das Identitätsangebot der "Volksgemeinschaft" war nicht nach vorne, sondern nach rückwärts orientiert, weil ihm die Pluralität fehlte bzw. weil es den Ausschluß der Pluralität zu seiner Voraussetzung hatte. Das Problem der modernen Identitätsfindung und Identitätsbewahrung besteht nämlich gerade

darin, daß sie unter den Bedingungen der Pluralisierung und der Individualisierung erfolgen muß, sonst ist sie objektiv eine Scheinidentität, mag sie subjektiv auch anders, nämlich als gelungene soziale Integration erlebt werden. Identität ist eine Option geworden, sie ist immer nur eine von mehreren Möglichkeiten, die anderen Möglichkeiten werden im biographischen Verlauf ausgeschlossen, sonst ist Konfusion die Folge. Prinzipiell gibt es zwei extreme Möglichkeiten der Identitätsfindung: entweder durch weitgehende Anpassung an die vorgegebenen Normen und Regeln der sozialen Gemeinschaft. "Ich bin einer von ..." könnte der so Angepaßte dann auf die Frage antworten, wer er sei. Für individuelle Variationen wäre hier nur ein geringer Spielraum vorhanden. Die Anerkennung würde durch Rückmeldungen der anderen Gemeinschaftsmitglieder erfolgen: "Ja, Du bist einer von uns!".

Das andere Extrem wäre die totale Individualisierung. Die Bindekraft einer Gemeinschaft würde hier fehlen, der dadurch entstandene Freiraum müßte durch individuelle Entscheidungen bzw. Identifikationen gefüllt werden. Die soziale Rückmeldung würde weitgehend entfallen, der Maßstab für das Gelingen der Identität müßte in die je subjektive Innerlichkeit verlegt werden. Beide Extreme dürften in modernen Gesellschaften allenfalls in sozialen Sondersituationen vorkommen (z.B. beim Militär unter Kriegsbedingungen, oder beim sozial isolierten Gefangenen). Aber seit Beginn unseres Jahrhunderts werden die kollektiven Vorgaben immer brüchiger und die Notwendigkeit individueller Entscheidungen nimmt zu. Vor dem Ersten Weltkrieg gab es z.B. noch kulturelle Milieus, deren Bindekraft stark genug war, die Identitätsfindung für diejenigen, die darin aufwuchsen, zumindest zu erleichtern. Ich denke dabei an das katholische, protestantische, sozialistische und bildungsbürgerliche Milieu, das junge Menschen zwar im Rahmen ihrer Identitätsfindung verlassen konnten, das aber zumindest zunächst einmal kollektive Orientierungen bot. Im Verlauf der Weimarer Zeit nimmt die Bindekraft dieser Milieus deutlich ab, die Nazis versuchten dann mit der "Volksgemeinschaft" eine neue soziale und

ideologische Bindung zu stiften. Nach dem Kriege schienen zumindest die kirchlichen Milieus wieder zu Ansehen und erzieherischen Einfluß zu kommen, aber sie wurden schnell geschwächt und neue entstanden nicht. Zu einem guten Teil wurde die entstandene Lücke gefüllt durch die Identitätsangebote der Medien, die unter den Gleichaltrigen in unmittelbare Einstellungen und Verhaltensweisen umgesetzt werden. Eine in hohem Grade industrialisierte Jugendkultur mit jugendspezifischer Musik und Mode entstand, die offensichtlich für den Identitätsprozeß bei vielen Jugendlichen von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist. Gleichwohl ist dieser Prozeß immer schwieriger geworden. Im Rahmen pluralistischer Wahlmöglichkeiten und der zunehmenden Individualisierung müssen Identitätsbildungen in einem komplizierten Geflecht von Teil-Identifikationen erfolgen, mit gleichsam immer nur partikularen Vorbildern. Selbst wer z.B. seine Eltern für großartige Vorbilder hält und ihnen nachzueifern trachtet, kann sich nur partiell an ihnen orientieren, weil sonst die notwendigen Individualisierungs-Leistungen nicht erbracht werden könnten. Der Pop- oder Sportstar kann ebenfalls eine Rolle spielen oder jemand, der Vorbild für den angestrebten Berufserfolg sein könnte. Der Entscheidungsdruck, der angesichts von Pluralisierung und Individualisierung auf dem Prozeß der Identitätsfindung lastet, legt für diejenigen, die dem nicht gewachsen sind, Fluchtbewegungen nahe. Jugendsekten, Rechtsextremismus, "Autonome", Drogenmilieu sind Szenerien, in denen man diesen Druck loswerden kann durch Unterwerfung, durch einen archaischen Rückzug auf den Typus. In solchem Verzicht auf die Freiheit der Individualität erfährt man als Lohn wieder die Rückmeldung der anderen: Du bist einer von uns! Diejenigen, die solche Fluchtwege nicht betreten wollen, sind wesentlich auf den Maßstab ihrer Innerlichkeit angewiesen, der aber höchst unzuverlässig ist, weil er ständig von schwer zu durchschauenden Gefühlen überschwemmt werden kann.

Lange haben wir angenommen, daß das Problem der Identitätsfindung spezifisch für das Jugendalter sei, daß man nach seiner Lösung und durch diese erwachsen

geworden und insofern davon befreit sei. Tatsächlich jedoch kann ein Mensch zu jedem Zeitpunkt seines Lebens von einer Identitätskrise betroffen sein, Identitätsfindung und Identitätsbehauptung sind zu einem lebenslangen Prozeß geworden.

Für das identitätsgestörte Bürgertum in der Zeit vor 1933 war diese Einsicht jedoch noch nicht möglich, sie wäre auch nicht akzeptabel gewesen. Wer als Erwachsener - vor allem als Mann! - sich sozial unbehaust und entfremdet fühlte, führte das auf Feinde zurück, auf Kapitalisten, Kommunisten, Juden, Parteibonzen, die ihm das angetan hatten. So erklärt sich auch ein guter Teil des Hasses, der den inneren Auseinandersetzungen anhaftete. Personen oder bestimmte Personengruppen trügen Schuld an der eigenen Entfremdung. Identitätskrisen, die als solche nicht wahrgenommen wurden, konnten sich so in innen- und außenpolitische Feindschaften verwandeln. Die Einsicht, daß auch Erwachsene noch Identitätskrisen verarbeiten müssen, hat sich erst sehr spät durchgesetzt. Und jetzt erst treten entsprechende psychologische Konzepte und Therapien auf den Plan, die zwar keine neuen sozialen Geborgenheiten anbieten können, wohl aber versuchen, dem Einzelnen zur Stärkung seiner Entscheidungsfähigkeit zu verhelfen. Die Individualisierung des Problems hat eine an Individuum orientierte Hilfe in Gestalt von Beratung oder Therapie zur Folge. Gleichwohl kann das Individuum als solches keine Identität haben, es muß sich selbst soziale Geborgenheiten und entsprechende Rückmeldungen verschaffen. Wir leben z.B., ohne uns dessen immer bewußt zu sein, in sogenannten "Bezugsgruppen", in informellen Gruppen von Freunden, Bekannten oder Kollegen, die keineswegs beliebig und zufällig zustandekommen, sondern normative Gemeinsamkeiten aufweisen und in diesem Sinne den Pluralismus für sich selbst einschränken. Die Mitglieder vertreten bestimmte gemeinsame politische, feministische, religiöse usw. Grundüberzeugungen, und der Toleranzspielraum ist weit, aber doch auch begrenzt, weil sonst die Funktion dieser informellen Gruppen in Frage stünde.

Wir müssen uns also heute einen Kreis von Menschen suchen, deren Urteil uns wichtig ist, um unsere Identität sozial stabilisieren zu können. Dabei können wir ähnliche Fehler machen wie die Generationen, die auf Hitlers Identitätsangebot hereingefallen sind, indem wir nämlich die falschen sozialen Rückmelder wählen, z.B. extremistische Gruppen, autoritäre Sekten oder die sogenannte "Psychoszene" mit all ihren Merkwürdigkeiten. "Falsch" sind solche Lösungen in dem Sinne, daß sie nur innerhalb solcher Gruppen und Organisationen von Wert, für das Leben außerhalb aber kaum brauchbar sind. Das zeigt sich etwa bei Jugendsekten. Solange ihre Mitglieder sich innerhalb der rigiden sozialen Reglementierung bewegen, können sie das Gefühl einer sozial anerkannten Identität haben; aber außerhalb dieser Gruppe sind sie weltfremd.

Als Fazit läßt sich vielleicht festhalten, daß die Suche nach sozialer Identität und der Wunsch, diese zu stabilisieren, offensichtlich einem tiefen menschlichen Bedürfnis entsprechen. Aber obwohl Identität ein je individuelles Phänomen ist, bedarf sie eines politisch stabilen Umfeldes. Massenhafte Identitätskrisen, wie wir sie jetzt z.B. in den neuen Bundesländern erleben, enthalten immer einen unkalkulierbaren politischen Sprengstoff. Vielfach wird übersehen, daß das politische und ökonomische System der alten DDR vielen Menschen soziale Geborgenheit, Anerkennung und damit auch die Möglichkeit zur Identität geboten hat, und daß diese Menschen nun gleichsam von einem Tag auf den anderen ins Bodenlose gefallen sind, weil diejenigen sozialen Kontexte zerstört wurden, in denen sie sich wie eingeschränkt auch immer bisher bewegt haben. Der Haß gegen die moderne parlamentarisch verfaßte Industriegesellschaft, die einerseits den Menschen erhebliche persönliche Entscheidungsspielräume und damit Freiheiten verschafft, andererseits aber auch deren soziale Geborgenheiten ständig bedroht, war ein wichtiger Motor der Hitler-Bewegung und kann jederzeit neu ausbrechen. Anzeichen dafür sind unübersehbar. Die gegenwärtige Ausländerfeindlichkeit ist auch ein Signal dafür, daß Identität zur Not gegen andere erprügelt wird.

Wir wären gut beraten, wenn wir bei der Lösung sozialer und ökonomischer Probleme nicht nur an finanzielle Kosten-Nutzen-Rechnungen denken, sondern auch daran, daß die Menschen eine soziale Heimat brauchen. Die meisten schaffen sie sich, indem sie die durch Pluralisierung und Individualisierung gebotenen Freiheitsräume nutzen zur Herstellung entsprechender sozialer Felder - sei es in Form verlässlicher Familien- und Freundschaftsbeziehungen, sei es im Rahmen von informellen Beziehungen unter Gleichgesinnten. Es gibt aber auch eine nicht geringe Zahl von Menschen, die dies nicht schaffen, die z.B. den modernen Arbeits- und Leistungserwartungen nicht gewachsen sind, die randständig werden und sich soziale Nischen in der Gesellschaft suchen, wo sie eine wenn auch noch so labile Identität finden können. Wir sehen sie u.a. in der radikalen Jugendszene. Bei der Beurteilung dieser Szenen und im Umgang mit ihr sollten wir deren psycho-soziale Funktion bedenken. Wenn wir z.B. eine neo-nazistische Jugendorganisation verbieten, haben wir die Probleme derer noch nicht gelöst, die sich dorthin geflüchtet haben.

Wie also sollen wir mit der rechtsextremistischen Jugendszene umgehen? Wir müssen zunächst die politische von der pädagogischen Frage trennen. Politisch geht es um eine kompromißlose Einstellung zur Gewalt. Wer - zumal nach den heute jedermann zugänglichen Erfahrungen - Gewalt anwendet, verläßt den Diskurs, stellt die Machtfrage, und diese kann nur als solche beantwortet werden, nämlich mit den Mitteln des Rechtsstaates. Erst danach ist wieder ein pädagogischer Dialog möglich, der natürlich möglichst vorher erfolgen sollte. Er müßte einkalkulieren, daß Meinungen hier nicht einfach Meinungen sind, sondern tiefersitzende Identitätssignale, so daß es auf dieser Ebene zunächst vielleicht gar keinen pädagogischen Zugang gibt. Nicht bei den Meinungen - und schon gar nicht bei den Symbolen - sondern beim öffentlichen Verhalten wäre anzusetzen, z.B. mit dem Ziel, solche Gruppen in Verhandlungen zu verwickeln, sie kontraktfähig zu machen, fähig dazu, Vereinbarungen zu treffen und auch einzuhalten. Verhandeln kann Ausgrenzung verhindern, aber auch

Selbstbewußtsein aufbauen, das dann vielleicht dem Stil des öffentlichen Auftretens wieder zugute kommt. Die Strategie müßte also sein, das Identitätsgefühl, das sich in den radikalen Meinungen ausdrückt, zumindest zunächst möglichst zu schonen und den Dialog über andere Themen zu suchen, z.B. über die unmittelbaren - noch nicht ideologisch verbogenen - Interessen und Bedürfnisse. Was wünschen sich diese Jugendlichen für ihr weiteres Leben und was können sie mit wessen Hilfe selbst tun, um der Verwirklichung dieser Wünsche näher zu kommen? Das wesentliche Ziel müßte sein, Gewaltakte zu verhindern, ob sich auch die politische Einstellung ändern läßt, bleibt fraglich; denn für die Sanierung von Identitätskrisen - zumal wenn sie massenhaft auftreten - gibt es keine verlässlichen pädagogischen Rezepte.

F 20. Wie kommen die Werte in den Menschen? (1993)

Gesendet von NDR 3 am 28.7.1993, 16.30-17.00 Uhr

Alle Anzeichen deuten darauf hin, daß wir am Beginn einer tiefgehenden gesellschaftlichen Krise stehen. Wer am Tag des Beitritts der DDR zur Bundesrepublik noch meinte, daß im Beitrittsgebiet bald blühende Landschaften entstünden und daß in den alten Bundesländern im wesentlichen alles beim alten bleiben werde, mußte sich inzwischen eines Schlechteren belehren lassen. Die ökonomische Krise ist unübersehbar, und sie wäre noch spürbarer, wenn sie nicht durch eine immense Staatsverschuldung überdeckt würde, deren Höhe niemand mehr genau zu kennen scheint. Vorbei ist offenbar die Zeit, als sich innenpolitische und sozialpolitische Probleme dadurch lösen ließen, daß sie durch Umverteilung von Ressourcen verdeckt wurden. Außer Mangel ist auf absehbare Zeit nichts mehr zu verteilen, so daß Verteilungskämpfe in einer neuen Größenordnung bevorstehen, für die überzeugende Maßstäbe wie "Gerechtigkeit" erst noch inhaltlich ausgefüllt werden müssen. Die politische Elite zeigt sich ratlos, weil das bisher erfolgreiche politische Handlungsrepertoire nun wegen Geldmangel ausgereizt ist. Zudem hat der Zusammenbruch des Stalinismus zu einer politischen Identitätskrise geführt. Nicht nur sind die alten Feindbilder gegenstandslos geworden, die immerhin unserem Wir-Gefühl eine geistig-moralische Stabilität verschaffen konnten, vielmehr sind auch wichtige Prinzipien unseres öffentlichen politischen Denkens und Argumentierens fragwürdig geworden. Was ist unser Land noch, wenn es nicht mehr das bessere, effizientere, humanere politische System im Vergleich zur DDR ist? Verdanken wir vielleicht unsere sozialpolitischen Absicherungen, die sich weltweit sehen lassen können, nicht zuletzt auch dem Wettbewerb mit der DDR, nämlich der Kommunismus-Furcht der ersten Nachkriegsjahrzehnte?

Diese wenigen Stichworte mögen genügen, um zu zeigen, daß die gegenwärtige Krise mehr ist als eine nur ökonomische; sie ist im Kern eine Orientierungskrise, ja, eine Wertkrise. Eine Epoche scheint zu Ende zu gehen, die Ende der 50er Jahre begann. Ausgehend von den USA setzte sich damals gegen zähen Widerstand konservativer, vor allem bildungsbürgerlicher Wert-Positionen eine neue Konsum-Gesinnung durch, die von einer nun tiefenpsychologisch fundierten Konsumgüter-Werbung propagiert wurde. Geworben wurde nicht mehr nur für bestimmte Produkte, sondern auch für eine andere Moral. Die überlieferten Haushalts-Tugenden wie Sparsamkeit und Bescheidenheit mußten überwunden werden, weil sie dem wirtschaftlichen Fortschritt im Wege stünden; nur wer möglichst viel konsumiere - so lautete die Botschaft - diene dem wirtschaftlichen Fortschritt, wer sparsam sei und keine Schulden mache, verhindere ihn. Konsum wurde zu einer Bürgerpflicht. Ernest Dichter, einer der bekanntesten damaligen Werbestrategen in den USA, hat die Aufgabe der Werbung folgendermaßen formuliert:

"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."¹

Im Laufe der Jahrzehnte hat sich diese Konsumgesinnung nicht nur im Kaufverhalten durchgesetzt, sondern auch alle anderen Lebensbereiche erfaßt. Lustvolle Erwartungen wurden bald auch an die Schule, den Arbeitsplatz und nicht zuletzt an die öffentlichen Hände gerichtet, und mit dieser Einstellung

¹ Zit.n. V. Packard: Die geheimen Verführer. Düsseldorf 1958, S. 312

wählten wir die dazu passenden Politiker zusammen. In wenigen Jahrzehnten hat die Freizeit- und Konsumgesellschaft unsere Wertorientierungen revolutioniert und sie materialistisch, individualistisch und egoistisch gemacht. Die für das Zusammenleben wichtigen Werte haben wir delegiert, wir sind nicht selbst mehr solidarisch, sondern lassen durch die Gewerkschaften solidarisch handeln.

Inzwischen jedoch hat die Wegwerfgesellschaft ihre Unschuld verloren angesichts des ökologischen Desasters, das sie angerichtet hat. Andere Wertorientierungen sind angezeigt, in deren Mittelpunkt auch wieder Verzicht und Sparsamkeit stehen müssen. Die ökologische Bewegung hat darauf längst mit Nachdruck hingewiesen.

Auf diesem komplexen Hintergrund ist die jüngst aufgebrochene Diskussion zu sehen, ob unsere Erziehung in Familie und Schule die richtigen Werte vermittele. Auslöser dafür sind einmal der Zusammenbruch der moralischen Orientierung in den neuen Bundesländern, zum anderen die - teilweise daraus resultierende - Gewaltbereitschaft Jugendlicher. Klagen erheben diesmal nicht nur Konservative, die immer schon dazu neigten, unerwünschte politische Entwicklungen durch strengere Erziehung zu kompensieren; auch unter den Grünen entbrannte unlängst eine heftige Diskussion darüber, ob die emanzipatorische Erziehung, die die 68er Generation zunächst propagiert und dann als Eltern und Lehrer auch praktiziert hat, eine Mitschuld trage an der gegenwärtigen Gewaltbereitschaft nicht weniger Jugendlicher. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei verständlicherweise insbesondere auf die Schule, denn schließlich sind dort fast alle Kinder anzutreffen und die Kultusadministrationen können entsprechende Erziehungs- und Bildungswünsche zentral zur Geltung bringen. So hat unlängst der Landesverband Berlin-Brandenburg der "Katholischen Erziehergemeinschaft

Deutschlands" einen "weltanschauungsneutralen, aber nicht wertneutralen Ethikunterricht" für diejenigen Berliner Schüler und Schülerinnen gefordert, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Neu ist dieser Vorschlag nicht, denn in den meisten alten Bundesländern gibt es ein entsprechendes Schulfach längst, in Niedersachsen unter dem Titel "Werte und Normen". In den neuen Bundesländern bestünde allerdings die Möglichkeit, den konfessionellen Religionsunterricht zugunsten eines für alle Schüler gemeinsamen Ethikunterrichts gar nicht erst einzuführen, weil diese Länder nicht an Konkordate gebunden sind. Nun läßt sich schwerlich grundsätzlich etwas gegen einen Ethikunterricht - oder wie immer wir ihn nennen wollen - sagen, der zum Nachdenken anregt über Fragen des Lebenssinns, über Maßstäbe des Verhaltens, über soziale Regeln, über das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Konfession und Nationalität, über Ton und Stil im Umgang der Geschlechter miteinander. Je nach Alter der Schüler lassen sich auch plausible methodische Verfahren anwenden, von Rollenspielen über Geschichten, deren Ende offen ist und deshalb im Gespräch gesucht werden kann, bis hin zur Analyse philosophischer Texte in der gymnasialen Oberstufe. Auch ästhetische Produktionen wie Literatur und Filme sind für solchen Unterricht geeignet. Die Schüler können dabei ihre Erfahrungen einbringen und ihr Bedürfnis nach Orientierung artikulieren. Für manche von ihnen, die sonst mit niemandem über solche Fragen ernsthaft sprechen können, wäre ein solcher Unterricht vielleicht die einzige Gelegenheit dafür, über die Werte nachzudenken, die das eigene Leben leiten sollen.

Im Unterschied zu bloß äußerlichen Verhaltensnormen, die verhältnismäßig leicht zu ändern sind, sind Werte ja verinnerlichte, teilweise kaum noch bewusste längerfristig wirkende Maßstäbe, an denen wir unser Leben orientieren. Da sie ein Kernstück unserer Identität sind, können sie so leicht nicht durch andere ersetzt werden. Werte, die den Sinn des Lebens

nachdrücklich mitbestimmen, lassen sich nicht austauschen wie Automarken; jedenfalls gilt dies mit zunehmendem Alter. Kinder und Jugendliche jedoch sind in diesem Punkte noch wenig festgelegt, sie sind noch auf der Suche nach für sie verbindlichen inneren Maßstäben. Insofern ist der Ruf nach einer neuen Werterziehung keineswegs unrealistisch.

Aber von einer derartigen pädagogischen Einwirkung dürfen wir uns nicht zu viel versprechen. Wir leben nun einmal in einer normativ pluralistischen Gesellschaft, aus der die Schule nicht aussteigen kann, indem sie Verbindlichkeiten propagiert, die im Alltag unterschiedlich eingeschätzt werden dürfen.

Das Verhältnis der Menschen zum Konsum, die Qualität ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen, die Einstellung zur Sexualität sind in einem hohen Maße auch im moralischen Sinne wählbar geworden, und der Ethikunterricht darf den erlaubten Pluralismus nicht außer Kraft setzen. Mit anderen Worten: Der Unterricht muß auf *erzieherische* Intentionen verzichten und auf die Kraft der Aufklärung bzw. Selbstaufklärung der Schüler setzen. Dieser Hinweis ist deshalb wichtig, weil nach aller Erfahrung in der Forderung nach Werterziehung offen oder verdeckt eine erzieherische Absicht steckt: Es sollen eben *bestimmte* Werte beigebracht werden, nämlich solche, die derjenige selbst für wichtig hält, der die Forderung erhebt.

Hier liegt aber der wesentliche Unterschied zum Religionsunterricht. Dieser darf parteilich sein, weil seine eigentliche Aufgabe ja ist, die Schüler in die Normen, Regeln und Rituale der jeweiligen Religionsgemeinschaft einzuführen. In diesem Falle steht also ein tatsächlich vorgegebener Fundus an Wertorientierungen zur Verfügung, der dem Ethikunterricht fehlt. Da hilft auch der Hinweis auf die Grundrechte wenig, denn diese sind Abwehrrechte des

Bürgers gegenüber dem Staat, keine für den Alltag der Bürger verbindliche Normen. Die sind vielmehr in den Gesetzen fixiert, die ihrerseits die Grundrechte zu berücksichtigen haben, und gelegentlich - wie jetzt etwa bei der Regelung der Abtreibung - berühren sie fundamentale moralische Fragen. Aber im allgemeinen führt der Begriff der Legalität nicht weit. Es hilft meiner Suche nach verbindlichen Werten wenig, wenn ich mich lediglich an dem orientiere, was das Gesetz verbietet, abgesehen davon, daß der Gesetzgeber Wertorientierungen nicht schaffen kann, sondern sie voraussetzen muß. Es ist also gar nicht so einfach, für den Ethikunterricht einen verbindlichen Werte-Codex zu finden, der der normativen Pluralität und der Individualisierung unserer Lebensverhältnisse Rechnung trüge. Nun könnte man das Problem durch curriculare Konsensverfahren angehen: Die politischen Parteien, die Religionsgemeinschaften, die großen Wohlfahrtsverbände sowie Gewerkschaften und Unternehmerverbände und vielleicht noch andere Experten tragen vor, welche Werte sie für besonders wichtig halten, und diejenigen, die übereinstimmend genannt werden, gehen dann in den Lehrplan ein. Das Ganze ließe sich durch eine repräsentative Erhebung ergänzen. Aber heraus käme dabei nur eine statistische Addition von Wert-*Wünschen*, der angesichts des erlaubten Pluralismus allenfalls eine pragmatische Legitimation zugeschrieben werden könnte. Und wie sollte eine solche Wertestatistik gelehrt werden, und vor allem, wie sollte sie Schüler in einer so wichtigen Sache motivieren? Diesseits der Strafgesetze hat unsere Gesellschaft nun einmal die Wertbildung freigegeben, sie gleichsam der zwischenmenschlichen Vereinbarung überantwortet. Die niedersächsischen Richtlinien für das Fach "Werte und Normen" sprechen zwar von einem "Grundbestand weitgehend anerkannter Grundwerte", bezeichnen sie aber nicht weiter. Vielmehr gehen die Richtlinien faktisch nicht von einem objektiven Werte-Kanon aus, sondern von der subjektiven Situation der Schüler. So werden für den Sekundarbereich I fünf "Lernfelder" genannt: "persönliches

Leben, Zusammenleben mit anderen, die Frage nach dem Sinn des Lebens, Verantwortung für sich und die Welt, Weltdeutungen und Menschenbilder".

In der Tat muß die Wählbarkeit von Werten selbst zum Thema werden. Die Schüler müssen für sich herausfinden, was sie wirklich wollen, wessen sie bedürfen. Wollen sie z.B. Promiskuität, die ja in einem weiten Rahmen moralisch und rechtlich erlaubt ist, oder eine verlässliche, auf Dauer angelegte menschliche Bindung, die ja ebenfalls moralisch und rechtlich erlaubt ist? Es geht also um den Rekurs auf die fundamentalen menschlichen Bedürfnisse, z.B. nach Liebe, Anerkennung, Geborgenheit und Sicherheit. Sie sind konsensfähig,, weil sie nach aller unserer Kenntnis und Erfahrung wenn nicht allen, so doch aber den meisten Menschen gemeinsam sind. Aber sie müssen gerade von jungen Menschen entdeckt werden können, um als Maßstäbe für die Sortierung des Wählbaren dienen zu können. Dafür könnte ein Ethikunterricht einen wichtigen Beitrag leisten, indem er gerade nicht erzieherisch-moralisierend appelliert, sondern geeignete Stoffe anbietet, deren Bearbeitung solche Grundfragen zum Vorschein kommen läßt. Gelernt werden muß aber auch, Wertorientierungen strategisch nach den jeweiligen sozialen Orten zu differenzieren. "Disziplin" z.B. ist kein Wert, sondern eine Verhaltensweise, die einen Wert wie "Menschenwürde" realisieren soll. Wir brauchen eine bestimmte Disziplin, um Unfälle im Straßenverkehr zu vermeiden, eine andere, damit im Unterricht auch planmäßig etwas gelernt werden kann. Am Arbeitsplatz müssen wir uns unter Umständen auf Konkurrenzverhalten und persönlichen Wettbewerb einlassen, in der Schule nicht, weil dort nicht um Arbeitsplätze konkurriert wird, und in der Freizeit zwingt uns erst recht niemand dazu.

Aber selbst wenn der Ethikunterricht seine Chancen optimal nutzen könnte, blieben seine Wirkungen begrenzt. Wertbildungen und damit Wertveränderungen erfolgen nämlich im Rahmen der gesamten Sozialisation,

also in der Familie, durch die Gleichaltrigen, durch die Massenmedien und natürlich auch in der Schule. Werte bilden sich nicht in erster Linie durch Belehrung, sondern durch Vorbilder in sozialen Zusammenhängen. Das Kind macht Erfahrungen mit Erwachsenen, die sich in bestimmter Weise verhalten und ihr Verhalten begründen. Wenn nun dieses Verhalten vor allem der nahestehenden Erwachsenen wie der Eltern eine gewisse Stetigkeit und Verlässlichkeit angesichts vergleichbarer Situationen aufweist, kann das Kind sich damit identifizieren und selbst ein verinnerlichtes System von Wertorientierungen entwickeln. Ist das Verhalten der Erwachsenen jedoch sprunghaft oder stimmen Verhalten und Begründung nicht überein, ist normative Desorientierung die Folge. Sie tritt auch ein, wenn dem Streben des Kindes keine Grenzen gesetzt werden, mit denen es sich auseinandersetzen muß, so daß es sich als Teil einer sozialen Gemeinschaft erfahren kann. Aber auch die Eltern können aus dem Zeitgeist der erwähnten Konsumgesellschaft nicht einfach aussteigen. Muten sie z.B. ihren Kindern häusliche Pflichten zu, können sie sie in Schwierigkeiten gegenüber ihren Freunden bringen, die aus ihrer familiären Erfahrung ein solches Ansinnen allenfalls als Strafe akzeptieren würden. Dieses Beispiel weist darauf hin, daß Wertorientierungen in hohem Maße auf soziale Resonanz angewiesen sind, sie müssen von anderen, vor allem von denen, deren Urteil uns etwas bedeutet, positiv aufgenommen und somit bestätigt und verstärkt werden. Sonst werden wir irritiert und verunsichert.

Wertorientierungen müssen zwar individualisierend aufgebaut werden, aber als rein individualistische wären sie sozial unbrauchbar. Wir brauchen sie ja für den Umgang mit anderen, damit wir gemeinsam mit ihnen handeln und unsere Ziele begründen können. Erst wenn wir über relativ stabile Wertorientierungen verfügen, können wir unsere sozialen Beziehungen verlässlich und somit für andere kalkulierbar gestalten.

Nicht die individuellen, sondern die kollektiven Anteile unserer Wertorientierungen fundieren Regeln für ein produktives und friedliches Zusammenleben. Die Möglichkeiten der Erziehung im Elternhaus wie in der Schule, zum Zwecke, die Wertebildung der Heranwachsenden zu beeinflussen, sind also begrenzt, aber auch nicht gering zu schätzen. Wenn die Familie als zuverlässige soziale Gemeinschaft erlebt wird und die Schule als ein Ort, der einerseits disziplinierende Grenzen setzt, andererseits aber auch die Persönlichkeit des Schülers mit Verständnis, Toleranz und Respekt akzeptiert, erhält der Heranwachsende die Möglichkeit, normative Maßstäbe zu verinnerlichen, zumal wenn der Unterricht zum Nachdenken darüber animiert. Allerdings kann die Schule nur im begrenzten Maße die Kluft zwischen schulischem und außerschulischem Leben der Schüler überbrücken. Wenn ein Schüler sich in erster Linie in einer Skin-Gruppe zu Hause fühlt, dort Anerkennung und Geborgenheit zu finden glaubt, dann wird ihn auch ein noch so guter Ethikunterricht kaum daran hindern, sich nach dem zu richten, was seine Gruppe wünscht. Dieses Beispiel verweist auf ein weiteres Problem. Der generelle Pluralismus der Werte kann nicht für den einzelnen gelten; er *darf* wählen, aber er *muß* auch wählen. Sonst kann er keine für sich stimmige Wertorientierung aufbauen.

Eine Schwierigkeit besteht nun darin, daß wir Wertorientierungen nicht so wählen können, wie wir uns für Konsumgüter entscheiden, nämlich jeweils neu unter dem Gesichtspunkt des optimalen Nutzens für uns. Solche Orientierungen müssen vielmehr auch durchgehalten werden können, wenn es nicht in unserem Interesse liegt, sondern dem Wohle anderer dient. Früher wurde die konfessionelle Erziehung in Schule und Elternhaus vor allem damit begründet, daß ein Kind zunächst im Rahmen einer "weltanschaulichen Grundrichtung" erzogen werden müsse, um sich danach dann auch produktiv dem weltanschaulichen Pluralismus öffnen zu können. Das ist im Prinzip nach wie

vor richtig. Das Problem ist nur, daß inzwischen die Bindekraft der dafür maßgeblichen Milieus - des katholischen, protestantischen, sozialistischen, bildungsbürgerlichen - weitgehend verlorengegangen ist, so daß die Familien individualisierte Sozialformen geworden sind, in erheblichem Maße also auf sich allein gestellt, ohne gemeinsame Wertorientierungen mit vielen anderen gleichgesinnten. Was früher selbstverständlich war im eigenen Milieu, müssen nun die Eltern als Individuen, ohne Rückgriff auf diesen kollektiven Maßstab zur Geltung bringen. Handelt es sich zudem um eine Alleinerzieherfamilie mit nur einem Kind, kann die Familie nicht mehr als eine Sozialität erlebt werden, sondern nur noch als eine Art von Zweierbeziehung.

Wo immer also das Kind aufwächst, muß es eine erste grundlegende Wertorientierung lernen können, die keineswegs dogmatisch sein muß, aber doch so stabil, daß Zuversicht in das eigene Handeln entstehen kann.

Gleichwohl bleibt es dabei, daß wir in einer normativ pluralistischen Gesellschaft mit unserer Wertorientierung nicht jedermann gleich nahestehen können. Die Entscheidung für etwas ist immer auch eine Absage an anderes, auch an solche Menschen, deren Maßstäbe von unseren eigenen zu weit entfernt sind. Wir ziehen Gesinnungsgenossen vor. In Extremfällen - wie bei manchen Skin-Gruppen - wird dann die damit verbundene Distanz zu anderen nicht mit Toleranz überbrückt, sondern gewalttätig polarisiert.

Das liegt unter anderem daran, daß der politische und normative Pluralismus uns zwar einerseits die Freiheit gewährt, unser Leben im Rahmen eines erheblichen Spielraums individuell zu gestalten. Andererseits ist diese Freiheit aber auch eine Last, weil sie uns ständige Entscheidungen abverlangt, und jede Entscheidung - z.B. über die Verwendung unserer Zeit, unseres Geldes, über die berufliche Zukunft, die Partnerwahl - schließt andere Möglichkeiten aus, die wir

auch gehabt hätten. Jede Entscheidung ist also Verzicht auf anderes, und so entsteht eine latente Unzufriedenheit mit dem Leben, das wir gerade führen, weil wir uns immer auch ein anderes vorzustellen vermögen, das z.B. mit einem anderen Partner auch ein besseres sein könnte. Latente Unzufriedenheit ist also eine Folge dieser Freiheit, die jedoch nur von denen genutzt werden kann, die über ein Mindestmaß an Bildung und Geld verfügen. Die Bildung ist nötig, um die Zusammenhänge zu durchschauen und das Verhalten entsprechend steuern zu können, das Geld, damit die Lebensenergie nicht für den Kampf um das tägliche Brot verbraucht werden muß. Pluralismus und Individualisierung, die so bedeutsam für unser gesellschaftliches Leben sind, sind also ein Luxus, setzen jedenfalls die Emanzipation vom Existenzminimum, also einen gewissen allgemeinen Wohlstand voraus. Wer nicht über genügend Geld und Bildung verfügt, kann die Chancen von Pluralismus und Individualisierung nicht nutzen, sondern erlebt diese Situation als bedrohlich, als desorientierend, ja, als identitätsverhindernd. So finden sich in der Jugendszene heute Gruppen, die sich auf den durch Pluralismus und Individualisierung sehr kompliziert gewordenen Prozeß der Identitätsfindung gar nicht erst einlassen, sondern Identität durch archaische Unterwerfung unter ein Gruppen-Wir suchen, dessen Wertorientierungen eindimensional und deshalb leicht zu begreifen sind, weil sie von scheinbar plausiblen Freund-Feind-Definitionen ausgehen. Zu diesen Gruppen gehören nicht nur die Skins, sondern auch Jugendsekten und zumindest auch Teile der sogenannten autonomen Szene. Gemeinsam ist ihnen jedenfalls die Feindschaft gegen den Pluralismus, weil sie seine Chancen nicht nutzen können oder wollen. Die Kompliziertheit der gesellschaftlichen Verhältnisse wird durch ideologische Vereinfachungen reduziert, die sich zentral um Feindbilder gruppieren, weil nur durch Abgrenzung gegen einen Feind Selbstwertgefühle erlebt werden können. Hinzu kommt, daß der Nationalsozialismus das einzige Tabu dieser Gesellschaft ist, das noch nicht endgültig gebrochen wurde. Auf seine Symbole und Ziele konzentriert sich die

Feindschaft fast aller gesellschaftlicher Gruppen einschließlich des Gesetzgebers. So liegt es nahe, Identität durch Identifikation mit diesen Symbolen zu suchen, weil nichts anderes eine größere öffentliche Aufmerksamkeit erregen könnte - insbesondere für junge Menschen, die sich ausgegrenzt haben bzw. ausgegrenzt fühlen. Eine ähnliche bürgerschreckende Aufmerksamkeit erregten Ende der 60er Jahre die Angriffe auf das Kommunismus- und das Sexual-Tabu. Die NS-Symbolik ist aber auch deshalb verführerisch, weil sie spezifische männliche Werte zu verkörpern scheint: Mut, Tapferkeit, Schutz der eigenen Gruppe und Eintreten für diese. Die berechtigte Suche nach Vorbildern für akzeptable Männlichkeit geht in unserer Gesellschaft weitgehend ins Leere. Hatte die Demontage des Vaters schon vor dem Ersten Weltkrieg begonnen, so folgte dem in den letzten Jahrzehnten die Demontage des Mannes insbesondere durch die neue Frauenbewegung. Männlichkeit, Väterlichkeit, Brüderlichkeit sind weitgehend zu leeren Worthülsen geworden, die keine wertorientierende Kraft mehr haben. Diese Tatsache macht das Herausarbeiten von männlicher Identität im Jugendalter nicht leichter.

Die erwähnten jugendlichen Fluchtszenarien einschließlich der dazugehörenden Feindbilder werden sich nicht einfach beseitigen lassen, schon gar nicht durch pädagogische Maßnahmen, weil sie einem in sich plausiblen Nischen-Verhalten entspringen. Aber der Übergang zur offenen Gewalt ist nicht zwingend, auch in diesen Szenen können Feindbilder kulturell ritualisiert werden. Vielmehr muß zu den Mordanschlägen, die ja ein wichtiger Anlaß für die Wertediskussion sind, noch ein erhebliches Maß an Brutalität und Gefühlskälte hinzukommen, die sich vermutlich auch auf andere Weise und gegen andere Opfer irgendwann gerichtet hätten und vermutlich auch noch richten werden. Möglicherweise werden Skin-Gruppen zum Sammelplatz für derart disponierte Täter-Typen. An ihnen ist nichts pädagogisch zu verharmlosen. Wer Gewalt anwendet, stellt die Machtfrage, und die muß mit rechtsstaatlicher Gegen-Macht beantwortet

werden. Gleichwohl werden wir in Zukunft wohl mit rechtsorientierten Szenen leben müssen. Sie werden Wertmaßstäbe wie Volk, Nation, Heimat, Gemeinschaft, Kameradschaft zur Geltung bringen, die zwar per se nicht unbedingt dem rechten politischen Spektrum zugerechnet werden müssen, die aber aus Gründen, die in unserer Vergangenheit liegen, gegenwärtig von keiner demokratischen Position so recht besetzt sind. Die Mordbanden dürfen uns den Blick dafür nicht trüben, daß wir einem politischen Wert-Konflikt entgegengehen, der nicht nur von einigen randständigen Außenseitern ausgehen wird. Vielmehr geht es darum, die politische Identitätslücke zu füllen, die durch den Fall der Mauer entstanden ist.

Wenn das eingangs von mir skizzierte Krisen-Szenario zutrifft, dann genügt es nicht, Ethikunterricht gegen jugendliche Gewalt zu mobilisieren. Die Korrektur der Wertorientierungen ist eine Aufgabe der gesamten Gesellschaft, an der sich die Pädagogik zwar mit ihren Möglichkeiten beteiligen, die sie aber nicht allein oder stellvertretend übernehmen kann. Die Führung müssen die politischen, ökonomischen und kulturellen Eliten ergreifen, indem sie sich als Vorbilder präsentieren und glaubwürdig handeln. So wie seinerzeit die Moral der Konsumgesellschaft durch die Werbung propagiert wurde, so kann auch für die Korrektur dieser Moral öffentlich geworben werden. Ansätze dafür sind in der Ökologiebewegung längst vorhanden. Gefahr droht aber dann, wenn der politische und normative Pluralismus angetastet wird. Er ist ein Kernstück unserer gesellschaftlichen Freiheit und seine Abschaffung bedeutet - das hat der Nationalsozialismus bewiesen - politische Diktatur.