



Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 1 (1971 – 1982)

Göttingen 2003

Zum [Verzeichnis aller Bände:](#)

Zur [Homepage:](#)

Inhalt

Zu dieser Edition:	2
Bereits gedruckte Funktexte aus dieser Zeit:	3
F 1. Staat kontra Arbeiterjugend (1971).....	4
F 2. Ein Buch - Zwei Meinungen (1972).....	35
F 3. Friedenserziehung in der Diskussion (1974)	40
F 4. Das Arbeiterkind in der bürgerlichen Gesellschaft (1979).....	45
F 5. Schulfach: Regierung. Politische Bildung im Wandel (1982)	79

Zu dieser Edition

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

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

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

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

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

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

Hermann Giesecke, Göttingen 2003

© Hermann Giesecke

Bereits gedruckte Funktexte 1971 - 1982

Von der Einheitsschule zur Gesamtschule. Die bildungspolitische Emanzipation der Arbeiterschaft (1971)

Gesendet von NDR 3 am 10.12.1971, 20:45-21:45 Uhr

Der Text ist weitgehend identisch mit: Von der Einheitsschule zur Gesamtschule.

Interessenwidersprüche zwischen Lehrern und Arbeiterkindern, in: Neue Sammlung H. 3/1972, S. 187 ff. = [Werke Bd. 10, Nr. 80](#)

Erziehung gegen den Kapitalismus? Neomarxistische Pädagogik in der Bundesrepublik, (1972)

Gesendet von NDR 3 am 19.5.72, 20:45-21:45 Uhr

Der Text ist weitgehend identisch mit: Erziehung gegen den Kapitalismus? Neo-marxistische Pädagogik in der Bundesrepublik, in: Neue Sammlung, H. 1/1973, S. 42 ff. = [Werke Bd. 11, Nr. 84](#)

Der polnische Pestalozzi. Werk und Opfergang des Erziehers J. Korczak (1972)

Gesendet vom Deutschlandfunk am 2.10.1972, 15:05-16:00 Uhr

Der Text ist gedruckt unter dem Titel: Janusz Korczak: Der Anwalt des Kindes, in: deutsche jugend H. 9/1972, S. 397 ff. = [Werke Bd. 10, Nr. 82](#)

Abschied von der Vergangenheit. Anmerkungen zur Krise des Geschichtsunterrichts (1974)

Gesendet von NDR 3 am 22.3.1974

Der Text ist weitgehend identisch mit: Abschied von der Vergangenheit? Zur Krise des Geschichtsunterrichts, in: Vorgänge H. 14/1975, S. 88-98 = [Werke Bd. 12, Nr. 98](#)

Was müssen Lehrer wirklich lernen und wie teuer muß das sein? (1976)

Gesendet von NDR 3 am 19.11.1976, 22:30-23:00 Uhr

Weitgehend identisch mit: Was müssen Lehrer wirklich lernen und wie teuer muß das sein?, in: Die deutsche Schule H. 2/1977, S. 107-115 = [Werke Bd. 14, Nr. 104](#)

Wir wollen alles, und zwar subito (1981)

Gesendet von NDR 3 am 25.3.1981, 20:00-21:00 Uhr

Mit identischem Titel in: deutsche jugend, H. 6/1981, S. 251-266, = [Werke Bd. 16, Nr. 130](#)

Die Verführbarkeit der Jugend (1981)

Gesendet von NDR 3 am 18.11.1981, 20:05-21:00 Uhr

Weitgehend identisch mit: Hat Hitler die Jugend verführt? Über die Beziehung von Identität und Gewalt, in: deutsche jugend H. 10/1982, S. 457-467, = [Werke Bd. 17, Nr. 133](#)

Gespräch zwischen den Generationen (1982)

Gesendet von NDR 3 am 12.11.1982, 21:00-21:30 Uhr

Weitgehend identisch mit: Veränderungen im Verhältnis der Generationen, in: Neue Sammlung, H. 5/1983, S. 450-463, = [Werke Bd. 17, Nr. 134](#)

Ziele der Erziehung (1982)

Gesendet von NDR 3 am 15.2.1982, 21:00-21:30

Weitgehend identisch mit: Brauchen wir noch Erziehungsziele? in: Neue Sammlung, H. 4/1982, S. 357-365, = [Werke Bd. 17, Nr. 131](#)

F 1. Staat kontra Arbeiterjugend (1971)

Zur Geschichte einer verhinderten Emanzipation

Gesendet vom NDR 3 am 6.3.1971, 20.05-21.05

Erzähler: An einem Juniabend im Jahre 1904 erhängte sich im Berliner Grunewald der Schlosserlehrling Paul Zähring, weil er die fortgesetzten Misshandlungen durch seinen Meister nicht mehr ertragen konnte. Als man ihn fand, war sein Körper mit Striemen und Beulen bedeckt. Der geschundene Lehrling sollte Geschichte machen, denn sein Tod löste die erste Lehrlingsbewegung in Deutschland aus, die sich bald zu einer spontanen proletarischen Jugendbewegung ausweiten sollte. Am 10. Oktober 1904 gründete der sozialdemokratische Rechtsanwalt Dr Broh unter dem Eindruck dieses Selbstmordes den "Verein der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter Berlins" mit 24 Mitgliedern. Am 1. Januar 1905 zählte der Verein bereits 500, am 1. Juni 1908 schon 2200 Mitglieder. In seiner Satzung hieß es:

1. Stimme: *"Der Verein will die wirtschaftlichen, rechtlichen und geistigen Interessen der Lehrlinge, jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen wahren und fördern."*

Erzähler: Von politischen und religiösen Zielen war nicht die Rede, Politische Ziele durften wegen des geltenden preußischen Vereinsgesetzes auch gar nicht verfolgt werden, denn dessen Paragraph 8 lautete:

2. Stimme: *"Frauenspersonen, Schüler und Lehrlinge dürfen politischen Vereinen weder angehören noch an deren Versammlungen und Sitzungen teilnehmen."*

Erzähler: Im Unterschied zur heutigen Auffassung war der Begriff Politik damals sehr viel enger gefasst. Er betraf alles, was die Beziehungen der Staaten untereinander, die staatsbürgerlichen Rechte der Untertanen, sowie die Kritik an bestehenden Gesetzen betraf. Eine Beteiligung daran war also den Jugendlichen verboten. Erlaubt war jedoch, die Einhaltung bestehender Gesetze zu fördern und zu überwachen. So konnten die Lehrlinge durchaus ihren Meister anprangern, wenn er die vorliegenden Jugendschutzgesetze nicht erfüllte, ohne deshalb mit den Bestimmungen des Vereinsgesetzes in Konflikt zu geraten. In der Praxis der Lehrlingsversammlungen jedoch war ein solch subtiler Unterschied kaum durchzuhalten. Zudem hing die Interpretation dessen, was politisch war, einzig von dem bei diesen Versammlungen anwesenden Polizeibeamten ab, der in dem Augenblick, wo eine nach seiner Meinung politische Äußerung fiel, sich erhob und die Versammlung für beendet erklärte. Nur weil der sozialdemokratische Rechtsanwalt Broh solche juristischen Feinheiten beherrschte, konnten die Versammlungen überhaupt durchgeführt werden. In der wissenschaftlichen, vor allem pädagogischen Literatur wird die spontane proletarische Jugendbewegung gemeinhin unter die bürgerliche Jugendbewegung subsumiert. Man meint beide, wenn von *der* Jugendbewegung die Rede ist. Dies ist jedoch falsch und nur ein Ausdruck dafür, daß bis in die wissenschaftliche Literatur hinein bei uns die Existenz einer eigenständigen proletarischen Jugendbewegung mit einer eigenständigen spezifischen Emanzipationsproblematik des jugendlichen Arbeiters verdrängt wird. Die spontane, selbständig organisierte proletarische Jugendbewegung hat nicht lange gelebt. Im Jahre 1908, auf dem Nürnberger Parteitag der SPD, fand sie ihr Ende. Bekämpft wurde sie nicht nur von der bürgerlichen Presse, die sich darüber ereiferte, daß im Verbandsorgans "Die arbeitende Jugend" genannte Lehrmeister öffentlich angeprangert wurden: bekämpft wurde sie nicht nur vom konservativen Staat mit Hilfe des Vereinsgesetzes, sondern schließlich auch von den eigenen Vätern in Partei und Gewerkschaften. Es lohnt sich, diesen Konflikt

nachzuzeichnen, weil er, wenn auch in veränderter Weise, den gegenwärtigen Lehrlingsbewegungen erneut zugrunde liegt. Fragen wir aber die damaligen jungen Proletarier zunächst nach ihren Motiven. Wogegen versuchten sie sich zu wehren, wovon zu emanzipieren?

1. Stimme: Durch den Aufschwung der Industrie um die Jahrhundertwende ist die Zahl der jugendlichen Arbeiter zwischen 14 und 18 Jahren sprunghaft angestiegen. Im Jahre 1904 gibt es im Reichsgebiet etwa 4 Millionen. Aber niemand nimmt sich der besonderen Probleme dieser jungen Arbeiter an. Zwar gibt es für die jungen Industriearbeiter einige wenige Arbeitsschutzbestimmungen, für junge Handwerker jedoch nicht. Beim Handwerk geht man davon aus, daß das Meister-Lehrlings-Verhältnis grundsätzlich ein Erziehungsverhältnis ist und daher keines besonderen gesetzlichen Schutzes bedarf. Es wird analog zum Vater-Kind-Verhältnis gehandhabt, sogar die sogenannte väterliche Züchtigungsgewalt ist dem Meister übertragen. Die Meister nutzen die billige Arbeitskraft des Lehrlings aus auf Kosten der Ausbildung; es werden mehr Lehrlinge eingestellt, als *nach* der Ausbildung benötigt werden. Folglich werden nach der Ausbildung viele Lehrlinge arbeitslos. Das im Erziehungsverhältnis deklarierte totale Abhängigkeitsverhältnis geht weit über die Arbeit hinaus. Der Meister hat das Recht, auch Vorschriften über den Lebenswandel außerhalb der Arbeit zu erlassen. Der Lehrling selbst ist praktisch rechtlos, selbst sein Vater kann wenig für ihn tun, ganz abgesehen davon, daß ein Meister einen widerspenstigen Lehrling kurzerhand entlassen und darüber hinaus sogar dafür sorgen kann, daß er zumindest im größeren lokalen Umkreis keine neue Stelle mehr bekommt. Ermuntert durch das selbstbewußte Auftreten der organisierten *erwachsenen* Arbeiter in der SPD und in den Gewerkschaften beginnen sich die *jungen* Arbeiter gegen ihre Lage zu wehren und ihre Interessen selbst zu organisieren.

Erzähler: So war es in Norddeutschland. Bald entstanden auch in anderen Orten nach dem Berliner Vorbild Jugendorganisationen. Sie schlossen sich im Dezember 1906 in Berlin zur "Vereinigung der freien Jugendorganisationen Deutschlands" zusammen. Dieser norddeutsche Verband war bis Mitte 1908 auf 36 Vereine mit mehr als 5000 Mitgliedern angewachsen. Inzwischen hatte sich aber auch in Süddeutschland etwas getan, wo das Vereinsrecht weniger streng war. Dort gründete, ebenfalls schon im Jahre 1906, der sozialdemokratische Rechtsanwalt Ludwig Frank in Mannheim den "Verein junger Arbeiter". Anders als in Berlin ging hier die Initiative nicht von den jungen Leuten selbst aus. Vielmehr hatte Frank an dem internationalen Sozialistenkongreß in Amsterdam teilgenommen und dort Vertreter ausländischer sozialistischer Jugendorganisationen kennengelernt. Davon beeindruckt, wollte er auch in Deutschland den proletarischen Nachwuchs zur Teilnahme am allgemeinen Klassenkampf organisieren. Demgemäß stand hier die *politische* Zielsetzung im Vordergrund, aber die jungen Arbeiter setzten bald von sich aus durch, daß - genau wie in Norddeutschland - ihre *speziellen ökonomischen* Interessen in den Vordergrund traten. Auf der ersten internationalen Konferenz der sozialistischen Jugendverbände im Jahre 1907 in Stuttgart wurden in einer Resolution folgende Forderungen verkündet, die ein Licht auf die damals tatsächlich vorhandenen Lebensbedingungen der jungen Lehrlinge und Arbeiter werfen:

1. Stimme: Verbot der Beschäftigung jugendlicher Arbeitskräfte vor vollendetem 16. Lebensjahre unter gleichzeitiger Ausdehnung der Schulpflicht bis zu diesem Alter; sechsständiger Maximalarbeitstag für alle Arbeiter unter 18 Jahren, Verbot der Nachtarbeit unter 18 Jahren, 36-stündige ununterbrochene Sonntagsruhe für alle Arbeiter unter 18 Jahren; Verbot des Kost- und Logiszwanges; Einführung des obligatorischen Fortbildungsschulunterrichts bis zum 18. Lebensjahre; Abschaffung des Rechtes der väterlichen Zucht des Lehrherrn, insbesondere des körperlichen Züchtigungsrechtes; Verbot der

Lehrlingsverwendung zu häuslichen oder überhaupt außergewerblichen und zu anderen als den vertraglich ausdrücklich festgesetzten Arbeiten.

Erzähler. Wie nun stellten sich die sozialdemokratische Partei und die sozialistischen Gewerkschaften zu ihrer Jugendbewegung? Eigentlich mußten sie doch stolz sein auf deren Engagement und deren Beteiligung am Klassenkampf der Arbeiter. Karl Korn, einer der Mitinitiatoren der norddeutschen Bewegung, schreibt dazu:

3. Stimme: *"Die deutsche proletarische Jugendbewegung ist ausschließlich der Initiative der Jugend entsprungen. Erst nachdem die arbeitende Jugend in Süd- und Norddeutschland vollkommen selbständig ihre Vereinigungen ins Leben gerufen und aus eigener Kraft in die Höhe gebracht hatte, begann die Partei, der Jugendfrage als einer Organisationsfrage ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden. In dem langen Zeitraum der Parteigeschichte, der diesem selbständigen Auftreten der Jugend voranging, hatte die Bewegung der erwachsenen Arbeiterschaft dieser Aufgabe weder nennenswertes theoretisches Interesse entgegengebracht noch irgendwelche Maßnahmen getroffen, sie praktisch zu fördern oder auch nur in Angriff zu nehmen."*¹

Erzähler: Aber Partei und Gewerkschaften standen einer organisatorisch selbständigen Jugendbewegung mißtrauisch gegenüber. Es gab ohnehin genügend Konfliktstoff zwischen Partei und Gewerkschaften über die unterschiedlichen Kompetenzen. Man hatte sich zwar darauf geeinigt, daß die Partei für den politischen Kampf in den Parlamenten, die Gewerkschaften dagegen für den wirtschaftlichen Kampf gegen die Unternehmer zuständig sei, aber in der Praxis ließ sich das nicht immer eindeutig trennen.

¹ Karl Korn: Die Arbeiterjugend. Einführung in ihre Geschichte. Berlin 1922, S. 5

Zudem war die Partei, jedenfalls in ihrer Theorie, auf die Revolutionierung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft eingestellt, während die Gewerkschaften mehr daran interessiert waren, im bestehenden kapitalistischen System möglichst viele ökonomische Vorteile für die Arbeiter zu erkämpfen. Diese grundsätzliche Auseinandersetzung hatte längst auch zu inneren Konflikten in der Partei geführt, deren Mehrheit der rechten und deren Minderheit einer linken Doktrin zuneigte. Eine neue selbständige Organisation wie die der proletarischen Jugend mußte notwendig die Balance zwischen diesen Richtungen gefährden. Abgesehen davon galt in der Arbeiterbewegung die Erfahrung, daß die Kampfkraft umso höher einzuschätzen war, je einheitlicher die Organisation war. In der Frage der organisatorischen Selbständigkeit der proletarischen Jugendbewegung schieden sich die Geister. Die Partei war lange Zeit unentschieden, dafür drängten jedoch die Gewerkschaften entschieden auf Auflösung der Organisation. Schon im Jahre 1906 hatte Karl Legien, Vorsitzender der Zentralkommission der Gewerkschaften, eine organisatorisch selbständige Jugendorganisation als unzweckmäßig und schädlich bezeichnet. Noch deutlicher drückte sich Robert Schmidt, ein Experte für Jugendfragen, aus:

4. Stimme: *"Unsere gegenwärtigen Jugendorganisationen sind, wie ich glaube, auf falscher Grundlage aufgebaut. Die norddeutsche Organisation ist zu Dingen übergegangen, die gar nicht als ihre Aufgabe betrachtet werden können. Laut ihrem Statut will sie Arbeitsnachweise errichten, den Lehrlingsschutz pflegen, in den wirtschaftlichen Kämpfen den Mitgliedern Schutz bieten und in die wirtschaftlichen Kämpfe eingreifen. Ich muß sagen, wir müssen uns diese Teilnahme ganz entschieden verbitten. Es handelt sich hier um Aufgaben der Gewerkschaften, die Jugendorganisationen haben mit diesen Dingen gar nichts zu tun, sie sollen sich die Bildung ihrer Mitglieder angelegen sein lassen, sich aber nicht mit unklaren Eingriffen in politische und gewerkschaftliche Dinge abgeben. Sie haben auch nicht den Lehrlingsschutz zu betreiben in der Form,*

*wie sie es getan haben. Das ist wirkungs- und aussichtslos. Die Schwätzereien in der Zeitung, wo man irgendeinen Meister heruntermacht, sind kindisch-naiv und vollkommen zwecklos. Wir müssen uns die Eingriffe in die gewerkschaftliche Tätigkeit seitens der Jugendorganisation verbitten, denn die kann bei dem weiteren Anwachsen solcher Organisationen zu sehr unangenehmen Differenzen führen. Jugendbildung wollen wir haben, aber für die Regelung politischer Fragen und der internationalen Beziehungen ist die Partei da. Alle Vereins-Spielereien und Vereinsmeiereien haben da zu schweigen. Der Träger des politischen Kampfes ist die Partei, der Träger des wirtschaftlichen Kampfes sind die Gewerkschaften, so wollen wir es auch für die Zukunft halten und uns die Durchquerung und die Quergeleien vollständig verbitten. Dann werden wir die Jugendorganisationen und Jugendbildung auf fruchtbare Gebiete hinüberleiten. Die Jugendbildung und Erziehung bleibt für uns die Hauptsache, nicht die Jugendorganisation."*²

Erzähler: Der unverhüllt aggressive und autoritäre Ton zeigt, daß für die Gewerkschaften besonders viel auf dem Spiele stand. Und es mußte mehr sein, als nur die praktische Frage der selbständigen Organisation oder der Ärger über die Einmischung in das bisher gültige Monopol der Gewerkschaften. Denn immerhin hatte sich die Gewerkschaft für die wirtschaftlichen Probleme der jungen Arbeiter bisher ebenso wenig interessiert wie die Partei. Von einer *Einmischung* der Jungen konnte also gar keine Rede sein, sie hatten nur eine Aufgabe aufgegriffen, die bisher nicht im Horizont der Arbeiterbewegung gelegen hatte. In Wahrheit war denn auch in der Aktivität der Jungen ein Generationskonflikt deutlich geworden, der nicht nur ein Konflikt zwischen Vätern und Söhnen war, sondern die Substanz des Klasseninteresses selbst betraf.

² Zit.n.: M. Zwerschke: Jugendverbände und Sozialpolitik. München 1963, S. 100

3. Stimme: Nach der Auffassung der marxistischen Partei-Theorie ist für die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse nicht Alter oder Geschlecht entscheidend, sondern die Tatsache, daß man kein Eigentum an Produktionsmitteln und keine Verfügungsgewalt über sie besitzt. Männer, Frauen und Kinder sind demnach in gleicher Weise vom proletarischen Schicksal betroffen. Die politische Organisation der Gewerkschaft und der Partei ist dazu da, das aus dieser Klassenlage resultierende gemeinsame Klasseninteresse für den politischen Kampf zu organisieren. Die Erfolge dieses Kampfes kommen allen Klassenangehörigen zugute.

Erzähler: Dies, so erkannten die Jungen, war jedoch nur im allgemeinen und langfristige richtig. Im alltäglichen Leben zeigte sich nämlich, daß das Klasseninteresse auch davon abhängen konnte, ob man erwachsener Arbeiter oder Lehrling war. Nicht zuletzt aus diesem Grunde beharrte die proletarische Jugendbewegung auf ihrer organisatorischen Selbständigkeit. Sie begründete ihre Haltung etwa wie folgt:

1. Stimme: Die Arbeiter werden nicht nur allgemein von den Kapitalisten unter dem Schutz der staatlichen Organe ausgebeutet, vielmehr setzt sich der Mechanismus der Ausbeutung auch vom Erwachsenen auf den jugendlichen Arbeiter fort. Das brutale Vorgesetztenverhältnis vom Gesellen zum Lehrling zum Beispiel läßt bei den Jungen Zweifel an der Identität des gemeinsamen Klasseninteresses aufkommen. Umgekehrt müssen die erwachsenen Arbeiter aber auch die jungen fürchten. Denn diese sind gesünder, kräftiger und billiger und drohen die Familienväter im Konfliktfalle von ihren Arbeitsplätzen zu verdrängen. Die Frage ist, ob die Arbeiterbewegung einsieht, daß die jungen Arbeiter eigene Interessen haben, die sie in die politische und wirtschaftliche Interessenvertretung einbringen können. Die Frage ist also, ob die jungen

Arbeiter an der Bestimmung dessen, was Klasseninteresse ist und was nicht, mitwirken dürfen.

Erzähler: Eben gegen diese Einsicht sträubten sich die Arbeiterorganisationen. Es kam zu einer massiven Konfrontation zwischen den Gewerkschaften und den Jugendorganisationen. Die Gewerkschaften legten der SPD für den Nürnberger Parteitag im September 1908 eine Resolution vor, nach der die selbständigen Arbeiterjugendorganisationen aufgelöst werden sollten. In der Partei traten die Führer der Linken, vor allem Rosa Luxemburg, Karl Liebknecht und Clara Zetkin *für* die Selbständigkeit der Jugendorganisation ein. Die Auseinandersetzungen darüber auf dem Parteitag waren heftig und hätten vielleicht zum Bruch zwischen den Generationen geführt, wenn nicht der Staat dem Apparat ungewollt zu Hilfe gekommen wäre. Der deutsche Reichstag verabschiedete nämlich am 8. April 1908 mit Wirkung vom 15. Mai 1908 ein Reichsvereinsgesetz, das die alte reaktionäre preußische Fassung auf das ganze Reich, also auch auf die süddeutschen Gebiete, ausdehnte. Dessen Paragraph 17 lautete:

2. Stimme: *"Personen, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, dürfen nicht Mitglieder von politischen Vereinen sein und weder in den Versammlungen solcher Vereine, sofern es sich nicht um Veranstaltungen zu geselligen Zwecken handelt, noch in öffentlichen politischen Versammlungen anwesend sein."*

Erzähler: Wie die wechselnden Verhandlungen im Reichstag zeigen, in deren Verlauf die Fassung dieses Paragraphen in wechselnden Koalitionen mehrmals geändert wurde, diente diese Bestimmung ausdrücklich dem Zweck, die Arbeiterjugendorganisationen zu zerschlagen. Nun mußten sich die politisch orientierten Jugendvereine des Südens entweder auflösen, oder sich in

unpolitische , wie in Norddeutschland, umwandeln Die proletarischen Jugendverbände suchten nun die Flucht nach vorn. Im September 1908 schlossen sich die süddeutschen und die norddeutschen Verbände in Berlin zum "Allgemeinen Verband der arbeitenden Jugend Deutschlands" zusammen - eine Woche vor dem Nürnberger Parteitag. Aber die Eile nutzte nichts. Die nach wie vor unbeirrten Widerstände der Gewerkschaften im Verein mit den vom neuen Vereinsgesetz zu erwartenden Repressionen brachten auf dem Nürnberger Parteitag das Ende der selbständigen proletarischen Jugendorganisation. Der Parteitag faßte in dieser Sache drei wichtige Beschlüsse:

3. Stimme: Erstens dürfen selbständige Jugendorganisationen grundsätzlich weiterbestehen, aber die eine Woche vorher in Berlin gegründete Zentrale wird aufgelöst. Zweitens greifen Partei und Gewerkschaften die Jugendarbeit in eigener Regie auf; auf örtlicher Ebene werden Jugendausschüsse gebildet, die sich aus Vertretern der örtlichen Partei- und Gewerkschaftsorganisationen, sowie aus Vertrauenspersonen der Jugendlichen zusammensetzen, die aber älter als 18 Jahre sein müssen. Die Parteispitz errichtet in Berlin eine Zentralstelle für die arbeitende Jugend unter Vorsitz von Friedrich Ebert ein, die drittelparitätisch aus Vertretern der Partei, der Gewerkschaften und der bisherigen Jugendorganisationen zusammengesetzt ist. Drittens dürfen bei Fragen der Lehrlingsausbeutung die Jugendausschüsse nicht mehr selbständig tätig werden, sondern haben ihr Material an die Gewerkschaften weiterzuleiten.

Erzähler: Diese neue Regelung rief nicht nur unter den betroffenen Jugend-Gruppen, sondern auch auf dem linken Flügel der Partei heftige Kritik hervor. Aber in diesem Konflikt kam der Staat erneut ungewollt den Apparaten zu Hilfe. Hatte er vorher zum Ende der proletarischen Jugendbewegung beigetragen, so sorgte er nun dafür, daß die verfeindeten Generationen der Arbeiterbewegung wieder zusammenfanden. Rücksichtslos wurden nämlich unter Berufung auf das

neue Reichsvereinsgesetz nun die Veranstaltungen der neugegründeten Jugendausschüsse polizeilich schikaniert - getreu dem eigentlichen politischen Sinn des neuen Vereinsgesetzes, die Arbeiterjugendbewegung zu zerschlagen. Jetzt zeigte sich jedoch, daß politisch-taktisch die von der Partei beschlossene Konstruktion der Jugendausschüsse der von den Jungen gewünschten selbständigen Organisation überlegen war. Zweifellos wäre die selbständige Organisation unter Berufung auf das neue Vereinsgesetz in kurzer Zeit verboten worden. So aber gab es keinen Verein mehr, den die Polizei hätte verbieten können. Die lokalen Jugendausschüsse waren keine Rechtsadressaten im Sinne des Vereinsgesetzes. Die Polizei konnte immer nur einzelne Veranstaltungen verbieten oder die Teilnehmer schikanieren, nicht jedoch eine zentrale Organisation auflösen und vernichten. Die Jahre von 1908 bis 1911 waren gekennzeichnet durch eine Art von Partisanenkrieg zwischen der örtlichen Polizei und den einzelnen Jugendausschüssen, in deren Verlauf die proletarische Jugendarbeit sich immer mehr stabilisierte und erst recht zu einer großen Massenbewegung anwuchs. Partei und Gewerkschaften konnten ihre taktische Überlegenheit den Jungen gegenüber durch eindrucksvolle Erfolge beweisen.

3. Stimme: Unter Ausnutzung der gut funktionierenden Parteiorganisation steigt bis zum Krieg die Zahl der lokalen Jugendausschüsse auf 850 und die Abonnentenzahl der Verbandszeitschrift "Arbeiterjugend" auf über 100 000 an.

Erzähler: Der konservative Staat und die ihn tragenden bürgerlichen Parteien und Organisationen mußten einsehen, daß durch Verbote allein dieser Bewegung nicht beizukommen war. Zur Peitsche mußte das Zuckerbrot kommen. Es wurde der proletarischen Jugend angeboten in Form des Jugendpflegeerlasses der preußischen Staatsregierung im Jahre 1911. Die Idee, der proletarischen Jugend zwischen Volksschulabschluß und dem Eintritt in den Wehrdienst ein pädagogisches Freizeitangebot zu unterbreiten und sie auf diese

Weise von der politischen Organisation ihrer Interessen abzuhalten und stattdessen auf sogenannte "sinnvolle Freizeitbeschäftigungen" im Sinne der bürgerlich-affirmativen Kultur und Geselligkeit hin abzulenken, war zwar älter als das Entstehen der spontanen proletarischen Jugendbewegung und ging auf Bestrebungen der bürgerlichen Sozialpolitiker, der sogenannten "Kathedersozialisten" vor der Jahrhundertwende zurück. Aber bisher waren zaghafte Bestrebungen des preußischen Staates in dieser Richtung am massiven Widerstand der Kirchen gescheitert, die ihr Monopol im Bereich der außerschulischen Jugendfürsorge behalten wollten. Erst die Bedrohung durch die Arbeiterjugendbewegung ließ diesen Widerstand erlahmen. Der Erlaß vom 18. Januar 1911, der mit einem für damalige Verhältnisse erstaunlich hohen Fonds von einer Million Reichsmark verbunden war, begann mit den Worten:

2. Stimme: *"Die in den letzten Jahrzehnten erfolgte Veränderung der Erwerbsverhältnisse mit ihren nachteiligen Einflüssen auf das Leben in Familie und Gesellschaft hat einen großen Teil unserer heranwachsenden Jugend in die Lage gebracht, die ihr leibliches und noch mehr ihr sittliches Gedeihen aufs schwerste gefährdet. Immer ernster wird daher die allgemeine Durchführung von Maßnahmen gefordert, welche dem heranwachsenden Geschlechte ein fröhliches Heranreifen zu körperlicher und sittlicher Kraft ermöglichen."*

Erzähler: Der erwähnte Fonds von einer Million Mark war nicht gedacht für die Einrichtung einer staatlichen Jugendpflege, er sollte vielmehr, wie der Erlaß zum Ausdruck brachte, die bürgerlichen Vereinigungen bei ihrer weiteren Arbeit unterstützen. Davon, daß diese Mittel den sozialistischen Jugendvereinigungen nicht zugute kommen sollten, war in dem Erlaß nicht ausdrücklich die Rede, aber schon die praktische Zielbestimmung schloß dies aus.

2. Stimme: *"Aufgabe der Jugendpflege ist die Mitarbeit an der Heranbildung einer frohen, körperlich leistungsfähigen, sittlich tüchtigen, von Gemeinsinn und Gottesfurcht, Heimat- und Vaterlandliebe erfüllten Jugend. Sie will die Erziehungstätigkeit der Eltern, der Schule und Kirche, der Dienst- und Lehrherren unterstützen, ergänzen und weiterführen. Zur Mitwirkung bei der Jugendpflege sind alle berufen, welche ein Herz für die Jugend haben und deren Erziehung im vaterländischen Geiste zu fördern bereit und in der Lage sind."*

Erzähler: Dazu waren die sozialistischen Arbeiterjugendvereine nach der herrschenden Auffassung selbstverständlich nicht in der Lage. Wer in den konservativen Verwaltungen sollte allen Ernstes auf die Idee kommen, daß die sogenannten "vaterlandslosen Gesellen" aus der Sozialdemokratie dazu fähig sein könnten? Von 1911 bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges wurde also der Kampf des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft gegen seine Arbeiterjugend auf zwei Fronten geführt: einmal mit polizeilichen Mitteln gegen die praktische Tätigkeit dieser Vereine, zum anderen mit den Mitteln der bürgerlichen Jugendpflege, um die jungen Arbeiter in die bürgerlichen Vereinigungen abzuwerben. Aber auch an dieser zweiten Front blieben Staat und bürgerliche Gesellschaft letzten Endes nicht Sieger. Die so konzipierte Jugendpflege war schon deshalb zum Scheitern verurteilt, weil sie im Konkurrenzkampf der bürgerlichen Vereinigungen und Organisationen und unter dem Druck des rücksichtslosen Monopolanspruchs der Kirchen zerrieben wurde.

Fassen wir die Gründe für das Scheitern einer selbständigen proletarischen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg zusammen, um zugleich unsere Ergebnisse mit der gegenwärtigen Situation zu konfrontieren. Zunächst die Position des bürgerlichen Staates:

2. Stimme: Für ihn ist die Jugendpflege eine Maßnahme unter anderen im Rahmen der übergreifenden Sozialpolitik. Für die *wirtschaftlichen* Verhältnisse,

die ja gerade zum Entstehen der proletarischen Jugendbewegung geführt haben, fühlt er sich nicht zuständig. Sie ist Sache des gesellschaftlichen Wettbewerbs, der nur funktionieren kann, wenn der Staat möglichst gar nicht eingreift. *Fürsorge* dagegen für diejenigen, die bei diesem Wettbewerb auf der Strecke bleiben, ist eine Aufgabe, die er seit den sozialpolitischen Gesetzen Bismarcks zunehmend aufzugreifen gewillt ist. Leitender Gesichtspunkt dabei ist die Staatsräson: Der Staat muß erst dann in die wirtschaftliche und soziale Situation eingreifen, wenn sein Bestand sonst gefährdet wäre. Die proletarische Jugend gefährdet diesen Staat in verschiedener Hinsicht: einmal dadurch, daß sie sich durch Organisation ihrer Interessen gegen die Grundsätze des wirtschaftlichen Liberalismus und damit auch gegen die Staatsverfassung wendet; dies gilt jedoch nur für die Minderheit der politisch bewußten Jugendlichen. Zweitens bedroht die proletarische Jugend die Staatsräson dadurch, daß das Potential an gesellschaftlicher Anomie, also an Jugendkriminalität, sprunghaft zunimmt; dies gilt für Teile der politisch nicht bewußten Jugend. Drittens schließlich gefährdet sie die Staatsräson dadurch, daß die für die proletarische Jugend vorgesehene Erziehung und Sozialisation im Rahmen von Kirche, Schule und Heer gerade für das Jugendalter lückenhaft geworden ist und durch zusätzliche Einrichtungen wie eben die Jugendpflege ergänzt werden muß. Dies gilt grundsätzlich für *alle* proletarischen Jugendlichen. Ebenfalls für grundsätzlich alle gelten die seit langem andauernden Klagen der Militärs über die schlechte körperliche Verfassung der ausschließlich aus der Arbeiterjugend stammenden Rekruten.

Diese Klage ist maßgebend für den verhältnismäßig großen Umfang, den im Erlaß von 1911 die Vorschläge zur körperlichen Ertüchtigung einnehmen. Ziel der staatlichen Aktivitäten ist also, die Arbeiterjugend, die durch ihre wirtschaftliche Position von der bürgerlichen Ordnung ausgeschlossen ist, auf anderen Wegen, nämlich durch Polizeiverbote und pädagogisch-ideologische Maßnahmen, wieder in die bürgerlichen Ordnungen hineinzuholen, da der Staat

aufgrund seines Selbstverständnisses die ökonomischen Ursachen dafür nicht beseitigen kann und will.

Erzähler: Die Tatsache, daß wir heute in einem demokratischen Staat leben, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß diese Motivation der Staatsräson auch heute nach wie vor Gültigkeit hat. Geändert hat sich lediglich, daß heute versucht wird, mögliche Gefährdungen des politischen Systems durch benachteiligte Gruppen sozialplanerisch vorweg abzufangen und zu kanalisieren. Der bürgerlich-kapitalistische Wettbewerb gilt nach wie vor als autonomer Mechanismus, und eine benachteiligte Gruppe, die zu wenig Macht hat, die Ordnung zu gefährden, kann kaum auf staatliche Unterstützung hoffen. Als Beispiele dafür können die haarsträubenden Verhältnisse in der Fürsorgeerziehung oder in den sogenannten Obdachlosen-Komplexen angeführt werden. Die staatlich geförderte Jugendpflege - heute Jugendarbeit genannt - verfährt im wesentlichen auch heute noch nach demselben pädagogisch-ideologischen Konzept wie damals, und wo davon abweichende Selbstorganisationen der jungen Arbeiter sich ihrer Einrichtungen mit politischen Ambitionen bedienen, reagieren die Träger und Behörden unmißverständlich restriktiv, nämlich durch Entzug der Mittel und Möglichkeiten.

3. Stimme: Die sozialdemokratische Partei wird vor dem Ersten Weltkrieg von der proletarischen Jugendbewegung überrascht. Das zeigt, daß sie ihren Nachwuchs nicht für ein besonderes Problem hält. Kulturpolitisch konzentriert sie sich auf den Schulkampf. Sie sieht vor allem die preußische Volksschule als einen "Hort der Reaktion" an, dazu bestimmt, die proletarischen Kinder durch eine Mischung aus Religionsunterricht und unwissenschaftlichem Sachunterricht zu gefügigen und politisch bewußtlosen Objekten der kapitalistischen Ausbeutung zu machen. Diese Beeinflussung soll durch eigene, marxistisch

orientierte Bildungsangebote korrigiert werden, solange politisch die Volksschule nicht umfunktioniert werden kann. Aus diesem Grunde hält sie die marxistische Bildungsarbeit für die wichtigste Aufgabe der Jugendbewegung. Eine selbständige Organisation der proletarischen Jugend hält sie in ihrer Mehrheit für unnötig, weil das gemeinsame Klasseninteresse in der Partei verwaltet wird und eine weitere Organisation diesem gemeinsamen Interesse nur die politische Kraft nehmen kann. Wo Generationskonflikte am Arbeitsplatz oder in der Familie auftauchen, gelten sie als zweitrangig und lediglich als Ausdruck dafür, daß die Beteiligten eben noch nicht genügend politisch aufgeklärt sind.

Erzähler: In dem Maße, wie sich die revolutionäre Konzeption der Partei änderte, änderten sich auch die Prämissen dieser Einstellung. Geblieben ist aber bis heute die starke Spannung zwischen der Parteiführung und der sozialdemokratischen Nachwuchsorganisation, den Jungsozialisten. Nach wie vor legt die Parteiführung großen Wert darauf, daß die von ihr finanzierten Jugendorganisationen von den Beschlüssen der Partei abhängig bleiben. Den ökonomischen und pädagogischen Problemen der jungen Arbeiter hat die sozialdemokratische Partei wohl deklamatorische, selten jedoch politisch engagierte Aufmerksamkeit gewidmet. Als Beweis dafür mag das geringe Engagement in der Frage der Neufassung des Berufsausbildungsgesetzes gelten, das wesentliche Mängel der bisherigen Regelung beibehielt. Die wirtschaftliche Interessenkollision zwischen Jungen und Alten hat sich nur insofern geändert, als nun die Gegner der jugendlichen Emanzipation, vor allem das Handwerk, in der sich zur Volkspartei erweiternden Sozialdemokratie ebenfalls Sitz und Stimme hat und die Partei es sich zunehmend weniger leisten kann, potentielle Wähler aus diesen Berufszweigen zu verprellen. Die für die jungen Arbeiter relevanten kulturpolitischen Initiativen der Partei richten sich nach wie vor vornehmlich auf schulpolitische Fragen, etwa auf die Einführung der

Gesamtschule. Wie die vorliegenden Stellungnahmen jedoch zeigen, wird in diesem Zusammenhang die Frage nach der Emanzipation der Arbeiterkinder kaum noch diskutiert. So ist der besonders von linksradikalen Gruppen erhobene Vorwurf nicht ganz unberechtigt, daß diese neue Schulform nur mit moderneren Mitteln die Abrichtung der Arbeiterkinder auf die unteren Funktionen im Arbeitsprozeß erneut zum Ergebnis haben werde.

4. Stimme: Die sozialistischen Gewerkschaften schließlich reagieren vor dem Ersten Weltkrieg am empfindlichsten auf die Gründung einer selbständigen proletarischen Jugendbewegung. Ihnen kommt es in erster Linie darauf an, das Monopol für die wirtschaftliche Interessenvertretung der Arbeiter zu behalten. Sie sind zwar bereit, sich auch für die wirtschaftlichen Rechte der *jungen* Arbeiter und Lehrlinge einzusetzen, messen diesen aber keine eigenständige Bedeutung zu. Im Falle des Interessenkonfliktes zwischen erwachsenen und jungen Arbeitern haben die Erwachsenen schon deshalb den Vorrang, weil alle Verbesserungen für sie auch - über den Familienhaushalt-- den Jüngeren zugute kommen. Für die darüber hinausgehenden immateriellen Interessen, wie die Unzumutbarkeiten der persönlichen Abhängigkeit des Lehrlings von seinem Meister, fühlen sie sich nicht zuständig, solche Fragen gehören nicht in den Komplex der rein wirtschaftlichen Kampf-Objekte. Die Gewerkschaften verstehen die Jugendarbeit ausschließlich als eine Frage der Nachwuchs-Organisation.

Erzähler: Der Vorrang der wirtschaftlichen Interessenvertretung und die Begrenzung auf die Nachwuchs-Schulung ist bis heute für die gewerkschaftliche Jugendarbeit charakteristisch geblieben. Ebenso wenig wie die sozialdemokratische Partei haben die Gewerkschaften größere Initiativen entfaltet, um die Stellung des jugendlichen Arbeiters und des Lehrlings im Betrieb zu verbessern. Zwar sind sie immer für eine Verbesserung der

Ausbildung und eine Beschneidung der Rechte der Arbeitgeber eingetreten, aber niemals mit besonderem Nachdruck, sondern eher aus propagandistischen Gründen. Die Jugendabteilungen in den meisten Gewerkschaften fristen ein kümmerliches Dasein; bei ihnen wird am ehesten gespart. Die jugendlichen Arbeitnehmer können sich nicht selbst vertreten, in den Betrieben werden die zuständigen Jugendsprecher von der Gewerkschaft ernannt und sind ihr gegenüber verhältnismäßig einflußlos. Unter Fachleuten gilt die gewerkschaftliche Jugendarbeit pädagogisch-methodisch als ausgesprochen rückständig. Von wenigen neuen Versuchen und Modellen abgesehen herrscht ein ziemlich autoritäres Generationsverhältnis vor, die Erwachsenen in den Apparaten bestimmen nach ihren eigenen Kriterien die Inhalte der sogenannten "Schulung".

1. Stimme: Die jungen Proletarier, die sich zu Beginn des Jahrhunderts zu organisieren versuchen, artikulieren demgegenüber ein Emanzipationsinteresse, das weit über das hinausgeht, was sich unter die politischen Interessen der Partei und die wirtschaftlichen Interessen der Gewerkschaften subsumieren läßt. Sie fühlen sich der marxistisch-sozialistischen Arbeiterbewegung zugehörig, beharren aber darauf, daß sie aufgrund ihrer spezifischen Lebensinteressen einen *besonderen* Beitrag zum allgemeinen Klassenkampf und Emanzipationskampf der Arbeiterklasse zu leisten haben. Sie sehen deutlich, daß ihre spezifischen Bedürfnisse und Interessen an wesentlichen Punkten in Konflikt mit denen der offiziellen Arbeitervertretungen liegen, zum Beispiel am Arbeitsplatz, aber auch in manchen Bereichen *zwischen* wirtschaftlicher und politischer Vertretung: in Fragen des Lehrlingsrechts, des Arbeitsschutzes und vor allem der Berufsausbildung. Zudem ist dadurch, daß sie eine wichtige Funktion im Produktionsprozeß übernommen haben, ihr Selbstbewußtsein so groß geworden, daß sie ihre Interessen nicht mehr allein der Fürsorge der Apparate überlassen

wollen, sondern aus eigener Verantwortung in die politischen und wirtschaftlichen Auseinandersetzungen eingreifen wollen.

Dies ist ihnen bis heute nicht gelungen. Sehr viel weniger als die bürgerliche Jugend, die sich im Zuge der Jugendbewegung wenigstens einen Spielraum des sogenannten "freien Jugendraumes" mit hoher ökonomischer Entlastung erkämpfen konnte, hat die proletarische Jugend einen solchen eigenen Handlungsspielraum zur Verfügung. Sie ist manipulierbares Objekt nicht nur der staatlichen Institutionen, sondern auch ihrer eigenen Interessenvertretung geblieben. Wenig wird *für* sie getan, kaum etwas kann *durch* sie getan werden. Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind ihr nicht einmal in einem sogenannten "freien Jugendraum" gewährt, da sie schon früh in den Produktionsprozeß eintreten muß. Erst wenn sie erwachsen ist, wird ihren Interessen Aufmerksamkeit geschenkt, aber dann sind es eben auch nicht mehr die Interessen *jugendlicher* Arbeiter. Der autoritäre Charakter der Erziehung im ganzen verdoppelt sich noch einmal für die arbeitende Jugend, sie hat nicht einmal in ihrer eigenen "Klasse" mächtige Verbündete für ihren Emanzipationsdrang, und selbst die meisten Versuche sogenannter "linker" Studentengruppen, die jungen Arbeiter auf ihre wirtschaftliche und soziale Lage aufmerksam zu machen, subsumieren diese allzu leicht unter das nicht minder fremde Interesse der Abarbeitung bürgerlicher Autoritäts- und Identitätskonflikte. Erst auf diesem historischen und systematischen Hintergrund wird die Lehrlingsbewegung der letzten Jahre verständlich. Sie zeigt, wie wenig sich für sie seit dem Jahre 1904 wirklich verändert hat. Stellt man Kampfesresolutionen von damals und heute nebeneinander, so kann man nur mit Mühe auf Antriebe identifizieren, aus welcher Zeit sie stammen. Wieder richtet sich heute der Protest gegen die Misere der Ausbildung, wieder stehen die protestierenden Gruppen weitgehend allein mit ihren Forderungen, die niemand so recht mit seinen Verbands- oder Institutionsinteressen verknüpfen kann. Im Flugblatt einer süddeutschen Lehrlingsgruppe aus dem Jahre 1970 heißt es:

1. Stimme: *"In den Betrieben kämpfen die Lehrlinge dagegen, daß sie regelmäßig Hilfs- und Dreckarbeiten und stupide Produktionsarbeiten im Betrieb und unsinnige Verwaltungsarbeiten im Büro machen müssen; daß sie für diese Arbeiten noch nicht einmal den gleichen Lohn wie erwachsene Arbeiter und Angestellte bekommen, daß sie in ihrer Freizeit schönfärberische Berichte anfertigen müssen, weil die wirklichen Ausbildungsverhältnisse nicht an die Öffentlichkeit dringen dürfen. Der Berufschulunterricht ist eine würdige Ergänzung dieser betrieblichen Berufsausbildung: technologisch veraltet, langweilig und höchstens sechs bis zehn Stunden in der Woche. Das Interesse der Unternehmer ist nicht allein darauf gerichtet, aus den Lehrlingen während der Lehrzeit möglichst viel Gewinn herauszuholen. Die großen Unternehmen bilden die Lehrlinge nur so 'gut' aus, daß sie anschließend zu niedrigen Löhnen und Gehältern in das eigene Unternehmen gesteckt werden können. Das Interesse der Lehrlinge an einer guten Ausbildung zählt überhaupt nicht. Regierung und Parlament unterstützen mit dem neuen Berufsbildungsgesetz derartige Pläne zur Verschlechterung der Ausbildung, weil das Gesetz die unbegrenzte Verkürzung der Berufsausbildung erlaubt. Die Gewerkschaften machen zwar hin und wieder Verbesserungsvorschläge für die Berufsausbildung, aber andererseits tun sie nichts für die Durchsetzung dieser Vorschläge. Sie sind nicht bereit, die Unzufriedenheit der Lehrlinge zu organisieren."*

Erzähler: Dieses Flugblatt zeigt, daß der Vergleich zwischen 1904 und 1970 nicht unberechtigt ist. Damals wie heute ist die Ausbildungsfrage Ausgangspunkt und zugleich Hebel für das Streben nach darüber hinausgehender Emanzipation. Die Unterprivilegierung der jugendlichen Arbeiter zeigt sich besonders deutlich in den Mängeln der Berufsausbildung, ist aber damit keineswegs identisch. Das zeigt ein darüber hinausgehender Katalog

von Forderungen, die ein Berliner sozialistisches Lehrlingszentrum - ebenfalls im Jahre 1970 -aufgestellt hat:

1. Stimme: Tarifvertraglich festgesetztes Lehrlingsgehalt von 500 Mark; Herabsetzung des Mündigkeitsalters auf 18 Jahre; Einrichtung von kapitalunabhängigen zentralen Lehrwerkstätten; öffentliche und kollektive Prüfung; Abwählbarkeit der Ausbilder; Prüfungsausschuß unabhängig von der Industrie- und Handelskammer und der Handwerksinnung, Zusammensetzung aus Berufsschullehrern und Facharbeitern; zwei- bis dreitägiger Berufsschulbesuch.

Erzähler: Die innerbetriebliche Unterprivilegierung, die an sich nichts mit der mangelhaften Berufsausbildung zu tun haben muß, wird in dem folgenden Vorfall deutlich. Gewiß handelt es sich dabei um einen extremen Einzelfall, aber immerhin ist er möglich. Wäre er aber auch auf der Oberstufe eines deutschen Gymnasiums möglich? Die Zeitschrift "Elan" berichtet im Juliheft 1970 unter Nennung der Namen folgendes.

Stimme: *"In einem süddeutschen Elektrobetrieb unterhielt sich der Lehrling Bernd H. mit einem Kollegen über fachliche Fragen. Der Ausbilder Eduard H. schlich sich leise an die beiden heran und stieß ihre Köpfe zusammen. Bernd H. brach daraufhin zusammen, in den folgenden Wochen noch insgesamt 10 Mal. Sein Vater wagte es nicht, aus Angst, sein Junge könnte die Lehrstelle verlieren, sich an die Firma zu wenden. Als man von Bernd verlangte, er solle wegen seines gesundheitlich bedingten häufigen Fehlens ein Jahr länger lernen, gab er seine Stellung auf."*

Erzähler: Die weit über die Berufsausbildung hinausgehende Unterprivilegierung der jugendlichen Arbeiter und Lehrlinge zeigt sich auch an

deren Behandlung in den Lehrlingswohnheimen. Auf solche Wohnheime sind Lehrlinge und jugendliche Arbeiter meist deshalb angewiesen, weil am Wohnsitz ihrer Eltern keine geeigneten Ausbildungsmöglichkeiten bestehen. Weil vor allem in den industriellen Ballungsgebieten Wohnungen für solche Lehrlinge kaum erschwinglich sind, sind sie ökonomisch auf die Angebote der Lehrlingswohnheime angewiesen. Deren Träger sind meist kirchliche oder sonstige Fürsorgeorganisationen, und sie werden in der Regel von den Firmen mitfinanziert. Es ist bekannt, daß in vielen solcher Heime ein sehr autoritäres Klima herrscht. Die Lehrlinge eines solchen Heimes in München wandten sich mit folgender Resolution an die Öffentlichkeit:

1. Stimme: *"Wir wenden uns gegen die Erziehung, die durch Zusammenarbeit mit Betrieb und Schule Arbeit und Freizeit total reglementiert und uns zu unkritischen Untertanen und willigen Arbeitskräften macht."*

Erzähler: Dieser Resolution waren Vorfälle vorausgegangen, über die ebenfalls im Juliheft 1970 der Zeitschrift "Elan" berichtet wurde und die sicherlich nicht ohne weiteres verallgemeinert werden dürfen. Aber auch hier muß man sich fragen, ob das Folgende in einem Studentenwohnheim möglich wäre:

1. Stimme: *"Als um 11 Uhr nachts in einem Zimmer noch ganz leise ein Radio spielte, riß der katholische Priester und Heimleiter Axel M. die Tür auf, brüllte, warum noch keine Ruhe sei, nahm das Radio und schlug es solange auf den Boden, bis kein Teil mehr ganz war. - Bei einem abendlichen Zimmerdurchgang stellte der Heimleiter fest, daß die Schuhe in einem Zimmer unter dem Bett und nicht im Schuhschrank standen. Daraufhin warf er alle Schuhe, die er fand, vom zweiten Stock auf die Straße. Am nächsten Morgen konnten sich die betroffenen ihre Schuhe wieder zusammensuchen - falls sie noch da waren."*

Erzähler: Solche extremen Beispiele sind nur möglich, weil die Heiminsassen keinerlei Rechte haben zur Mitbestimmung an der Hausordnung, weil die sich hier ausdrückende soziale Unterwerfung ihr Leitmotiv und Vorbild in der Lehrlingsausbeutung selbst hat. Und das gilt mit Abstufungen generell. Noch nach 70 Jahren, die seit der Entstehung der proletarischen Jugendbewegung vergangen sind, gilt, was damals galt, daß die Unterprivilegierung der Arbeiterschaft sich in der allgemeinen erzieherischen und gesellschaftlichen Behandlung ihres Nachwuchses noch einmal verdoppelt. Und dies gilt ganz gleich, aus welcher Perspektive man die konkreten Lebensbedingungen der jungen Arbeiter und Lehrlinge betrachtet: aus der Perspektive ihrer vorschulischen oder schulischen Vernachlässigung, die inzwischen wenigstens öffentlich zur Diskussion gestellt wurde, aus der Perspektive der inzwischen empirisch-wissenschaftlich nachgewiesenen Ausbildungsmängel und wirtschaftlichen Ausbeutung, oder aus der Perspektive betriebsorientierter und berufsorientierter sozialpädagogischer Maßnahmen. Und wie verhält sich der Staat? Kommt er den Emanzipationsbestrebungen der Lehrlinge zu Hilfe? Das jüngst erlassene neue Berufsausbildungsgesetz hat nur die größten Mängel des bisherigen Ausbildungswesens beseitigt, und zwar ausschließlich diejenigen, die im technokratischen Sinne der fortgeschrittenen Industrie selbst ein Dorn im Auge waren. An der Rechtsstellung des Lehrlings innerhalb wie außerhalb des Betriebes wurde nichts wesentliches geändert. Aber instruktiver für unsere Frage nach der Rolle des Staates ist vielleicht, wie sich ein Gericht verhält, wenn Lehrlinge selbständig versuchen, ihre Interessen der Öffentlichkeit gegenüber zu präsentieren. Dies tat im Jahre 1969 die "Aktionsgemeinschaft gewerblicher Lehrlinge in Essen" durch mehrere Aktionen. Wegen der Minderjährigkeit der Lehrlinge zeichnete für die Aktionen juristisch ein Essener Religionslehrer verantwortlich. Gegen ihn strengten einige der namentlich beschuldigten Firmen Prozesse an. Was war geschehen? In einem der Urteile des Essener Landgerichts wird der Tatbestand wie folgt dargestellt:

2. Stimme: "Seit Anfang 1969 führt die Arbeitsgemeinschaft gewerblicher Lehrlinge in Essen verschiedene Aktionen durch, um auf ihrer Meinung nach vorliegende Mißstände in der Lehrlingsausbildung aufmerksam zu machen. Im Rahmen dieser Aktionen fand am 6.12.69 in der Essener Innenstadt eine Demonstration statt, die vom Beklagten vorschriftsmäßig angemeldet worden war. An dieser Demonstration nahmen etwa 100 Lehrlinge und 10 Berufsschullehrer teil. Die Demonstranten führten Transparente mit, wovon mehrere den Kläger betrafen. Sie hatten folgenden Wortlaut:

1. Stimme: *"Ämter eines Ausbeuters: Obermeister, ehemaliger Ratsherr, Landtagsabgeordneter der SPD - Schmeiß M. aus der SPD, im Landtag kein Platz für Ausbeuter."*

Erzähler: Im Prozeß ging es unter anderem um diesen Begriff "Ausbeuter". Darf man in unserem Lande jemanden einen Ausbeuter nennen, der, wie die Gerichtsverhandlung bewies, tatsächlich auf Kosten der Ausbildung seiner Lehrlinge an ihnen verdient? Vor dem Ersten Weltkrieg durfte man das noch, jedenfalls ging man damals den Anschuldigungen der Lehrlinge nicht mit Prozessen zuleibe. Heute darf man das nicht mehr. Das Urteil gegen den beklagten Religionslehrer lautete:

2. Stimme: *"Der Beklagte wird verurteilt, a) es bei Meidung einer Geld oder Haftstrafe zu unterlassen, den Kläger als Ausbeuter zu bezeichnen, b) an den Kläger ein Schmerzensgeld in Höhe von DM 2 000 zu zahlen."*

Erzähler: Aus der umfangreichen Begründung des Gerichts sei folgender, politisch wichtiger Passus zitiert.

2. Stimme: *"Die Behauptung des beklagten (Religionslehrers), der Kläger sei ein Ausbeuter, sowie die Behauptung, die vom Kläger bekleideten Ämter eines Obermeisters, eines ehemaligen Ratsherren und eines Landtagsabgeordneten der SPD seien Ämter eines Ausbeuters, stellen einen schwerwiegenden Eingriff des Beklagten in das Recht des Klägers auf Wahrung seiner persönlichen Ehre und seines Persönlichkeitsrechts dar. Bei einer sachgemäßen Auswertung des dem Beklagten zur Verfügung stehenden Materials hätte der Beklagte zu dem Ergebnis kommen können und müssen, daß ihm aufgrund des zur Verfügung stehenden Tatsachenmaterials das Recht der freien Meinungsäußerung nicht die Befugnis geben kann, den Kläger als Ausbeuter zu bezeichnen und die auf dem Transparent aufgeführten Ämter eines Ausbeuters zu nennen. Da die auf den Transparenten dargestellte Äußerung die Schlußfolgerung und Bewertung aus bestimmten Tatsachen wiedergibt, nicht aber eine Tatsachenbehauptung ist, läßt sich die erlittene Beeinträchtigung nicht anders befriedigend ausgleichen als durch die Zahlung eines angemessenen Schmerzensgeldes. Das Gericht hat auch nicht außer Betracht gelassen, daß die Transparente sowohl in der Essener Tagespresse als auch im Fernsehen in der Sendung 'Hier und Heute' gezeigt worden sind."*

Erzähler: Dazu stellt die Arbeitsgemeinschaft der gewerblichen Lehrlinge fest:

1. Stimme: *"Das Essener Landgericht hat weniger die Mißstände in der Lehrlingsausbildung beurteilt als die Formulierung dieser Mißstände auf dem Flugblatt. Auf diese Weise wurde es möglich, dem Religionslehrer und damit den Lehrlingen auch dort Unrecht zu geben, wo selbst nach Ansicht des Gerichtes erhebliche Mängel in der Lehrlingsausbildung zu Tage getreten sind. Das Essener Landgericht ist nicht vom Wortlaut des Flugblattes ausgegangen, sondern von dem Eindruck, den bestimmte Formulierungen des Flugblattes bei dem unbefangenen Durchschnittsleser erwecken könnten. Auf diese Weise wurde*

ein weiterer Ermessensspielraum geschaffen, der nach Ansicht der Arbeitsgemeinschaft vom Gericht gegen die Partei der Lehrlinge benutzt worden ist. Hinsichtlich des 'Ausbeuter-Prozesses' wirft die Arbeitsgemeinschaft dem Essener Landgericht vor, daß das Gericht offensichtlich bemüht gewesen ist, deutliche Mitstände in der Lehrlingsausbildung des Klägers zu entschuldigen. Außerdem hat das Landgericht keine definitive Aussage gemacht, was nach seiner Ansicht die typischen Merkmale eines Ausbeuters sind. Der Begriff 'Ausbeutung' bleibt vollständig im Dunkeln. Die Arbeitsgemeinschaft glaubt, daß das Wort Ausbeuter in unserer Gesellschaft ein Tabu darstellt, an das nicht gerührt werden darf. Ein Gerichtsurteil, das einen Landtagsabgeordneten zu einem Ausbeuter gestempelt hätte, wäre deshalb zu einer gesellschaftlichen Sensation geworden."

Erzähler: Man darf sicher unterstellen, daß das Gericht sich nach Kräften bemüht hat, eine vernünftige Güterabwägung zu realisieren. Daher interessiert uns hier auch nicht eine fachlich-juristische Urteilsschelte. Bemerkenswert bleibt dennoch das vom Gericht praktisch verhängte Verbot der politischen Aktion: Hätten die Lehrlinge nämlich nicht die öffentlichen Ämter des Meisters erwähnt, hätte ihnen das Gericht möglicherweise die Anschuldigung "Ausbeuter" durchgehen lassen. Dabei handelt es sich jedoch um öffentliche Ämter, die grundsätzlich jedem Bürger bekannt sein können! Das Gericht ignorierte völlig den politischen Sinn dieser Kombination von Ausbeuter und öffentlichen Ämtern. Es verbat auf diese Weise praktisch die Politisierung der Lehrlingsinteressen und spielte stattdessen den Konflikt auf das unmittelbare Meister-Lehrlings-Verhältnis herunter, so, als ob es sich dabei um eine rein private Auseinandersetzung gehandelt habe. Das implizite Verbot der Politisierung kommt weiter zum Ausdruck in dem Vorwurf, daß die Anschuldigung "Ausbeuter" einen hohen Öffentlichkeitsgrad gehabt habe durch die Anwesenheit des Fernsehens. Wie aber sollen Lehrlinge sich zur Wahrung

ihrer Interessen solidarisieren, wenn sie nicht möglichst große Öffentlichkeit anstreben dürfen? Und schließlich liegt die Grundtendenz des politischen Verbotes auch in der Unterscheidung von Tatsachenbehauptung und Werturteil. Das mag juristisch ein wichtiger Unterschied sein, *politisch* jedoch bleiben Tatsachenbehauptungen solange wirkungslos, wie sie sich nicht in Werturteilen einkleiden lassen. Offensichtlich ist unsere Rechtsordnung und damit unsere staatliche Ordnung überhaupt so beschaffen, daß sie die *politische* Organisation der Interessen von Lehrlingen entweder gar nicht erst zuläßt oder auf einen erfolglosen Spielraum hin reduziert. Wieviel leichter hat es da der klagende Meister, mit Hilfe seiner Berufsverbände dafür zu sorgen, daß seine wirtschaftlichen Interessen nicht etwa durch ein modernes Ausbildungsgesetz gefährdet werden! Auch das Flugblatt der Lehrlinge wurde nicht als Instrument politischer Aktion beurteilt, sondern mit philologischer Akribie interpretiert. Darin hieß es zum Beispiel:

1. Stimme: *"Zwei Lehrlinge fahren allein ohne Gesellen bis zu zwei Jahre Antennenbau! Der Kunde bezahlt in beiden Fällen Gesellenpreise. Beim Autoradio-Einbau verdient die Firma durch einen Lehrling am Tag bis zu DM 100,-."*

Erzähler. Dazu das Gericht:

2. Stimme: *"Die Behauptung, die Klägerin verdiene bei dem Autoradio-Einbau und beim Antennenbau durch einen Lehrling bis zu DM 100,-täglich, ist sehr allgemein aufgestellt. Zuzugeben ist dem Beklagten (also dem Religionslehrer), daß der Ausdruck 'bis zu' auch weniger als DM 100,- bedeuten kann. Dadurch jedoch, daß in dem Flugblatt apodiktisch behauptet wird, es werde durch einen Lehrling am Tag bis zu DM 100,- verdient, entsteht allgemein der Eindruck, ein Lehrling bringe der Klägerin pro Tag etwa DM 100,- als Verdienst ein. Das*

stellt eine mißverständliche Formulierung dar, die der Klarstellung bedürft hätte, wenn dargelegt werden sollte, es handele sich um in einzelnen Fällen aufgetretene Spitzenverdienste. Diese mißverständliche Ausdrucksweise kann auch nicht damit erklärt werden, daß in einem Flugblatt nur vereinfachte, kurze und prägnante Behauptungen aufgestellt werden können."

Erzähler: So verfährt das Gericht mit einer Reihe von Tatsachenbehauptungen, die es zum großen Teil nicht widerlegen kann, die es aber dennoch inkriminiert unter Hinweis auf die falsche Verallgemeinerung im Flugblatt. Auf diese Weise jedoch wird die politisch-werbende Funktion eines Flugblattes gründlich verkannt. Im Grunde verbietet das Gericht somit überhaupt, in Flugblättern präzise Tatsachenbehauptungen aufzustellen, weil es eben zu den charakteristischen Merkmalen eines Flugblattes gehört, den Eindruck der *exemplarischen* Allgemeingültigkeit zu erwecken und so andere Bürger für die eigenen Interessen um Sympathie zu bitten. Wie würden wohl Flugblätter von politischen Parteien aussehen, wenn sie einem solchen artfremden Interpretationsschema unterworfen würden? Unterstellen wir zum Abschluß unserer Überlegungen einmal, daß sich im Verhalten des Gerichts so etwas wie eine "herrschende Meinung" in Staat und Gesellschaft ausdrückt, so können wir die Emanzipationschancen von Lehrlingen und jungen Arbeitern in der Gegenwart wie folgt zusammenfassen:

2. Stimme: Der Staat hat seit der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg seine Grundeinstellung zur Frage der wirtschaftlich motivierten politischen Emanzipationsbestrebungen der Lehrlinge und jungen Arbeiter kaum geändert. Nach wie vor verweist er sie in die unpolitischen Sphären des Privat- oder Arbeitsrechts. Die darin implizierte Trennung von Staat und Gesellschaft bleibt faktisch weiterhin aufrechterhalten. Für die politische Beteiligung sind nur die Institutionen der politischen Wahl und der verbandlichen Interessenvertretung

vorgesehen. Spontane Versuche, die Unzulänglichkeit der wirtschaftlichen und beruflichen Lebensbedingungen auf politischem Wege von der Basis her zu verändern, werden spätestens dann untersagt, wenn sie das Stadium der Petitionen und Resolutionen übersteigen und politisch *wirksam* zu werden beginnen. Wie damals versucht der Staat weder von sich aus, noch, indem er die politische Selbstorganisation zuließe, die wirklichen Bedingungen der Unterprivilegierung zu ändern. Vielmehr bietet er lediglich für das in der Arbeitsphäre zu Erleidende Kompensationen auf dem Gebiet der Jugendpflege und Jugendarbeit an. Diese Motivation der staatlich geförderten Jugendpflege ist seit dem Erlaß von 1911 gleich geblieben. Die schon in jenem Erlaß zu verzeichnende Diskriminierung der jugendlichen Arbeiter, die Absicht, sie von ihren tatsächlichen Emanzipationsinteressen abzulenken, hat, nur weniger sichtbar und weniger deutlich erfahrbar, tendenziell überlebt. Wo bisher Lehrlinge versucht haben, die Einrichtungen der Jugendarbeit und Jugendpflege für die Artikulierung ihres Emanzipationsinteresses und für entsprechende Aktionen zu benutzen, wurden sie sehr bald administrativ daran gehindert. Mit Mitteln des Bundesjugendplans, also mit Steuermitteln, finanziert der Staat zwar Lehrlingswohnheime, ohne aber daran die Bedingung einer inneren Demokratisierung solcher Heime zu knüpfen.

Erzähler: Die Gewerkschaften, also diejenigen Verbände, die am ehesten berufen wären, die Emanzipationsinteressen der jugendlichen Arbeiter und Lehrlinge zu vertreten, kommen dieser Aufgabe heute wie damals nicht in nennenswertem Maße nach. In der Gegenwart scheint es zwar so, als ob die Gewerkschaften sich für die Intentionen des Protestes zu öffnen beginnen, zumal dieser Protest ja auch das künftige Mitgliederpotential schwächen könnte. Aber innerhalb der Gewerkschaften sind die Jugendlichen ebenso rechtlos wie am Arbeitsplatz selbst. Kaum eine andere Jugendorganisation weist weniger Merkmale innerverbandlicher Demokratie auf als die Gewerkschaftsjugend. Die

DGB-Jugend ist kein selbständiger Verband im Deutschen Gewerkschaftsbund, sondern nur eine Personengruppe - neben den Frauen, den Beamten, den Handwerkern und den Angestellten. Jugend-Beschlüsse treten erst dann in Kraft, wenn sie von den zuständigen Gewerkschaftsgremien gebilligt worden sind. Jugendwahlen müssen ebenfalls bestätigt werden. Eigene Presseerklärungen darf die Gewerkschaftsjugend nur veröffentlichen, wenn diese Erklärungen mit den Beschlüssen des Bundesvorstandes übereinstimmen und wenn sie Jugendfragen behandeln. Gerade diese letzte Bestimmung ruft die Erinnerung an das Jahr 1908 wach. Wie hatte seinerzeit Robert Schmidt gesagt?

4 Stimme: *"Wir müssen uns die Eingriffe in die gewerkschaftliche Tätigkeit seitens der Jugendorganisation verbitten. Die Jugendbildung und Erziehung bleibt für uns die Hauptsache, nicht die Jugendorganisation."*

Erzähler: Im Jahre 1969 sagte das DGB-Vorstandsmitglied Waldemar Reuter auf einer DGB-Jugendkonferenz:

4. Stimme: *"Eine Gewerkschaft hat weder politische Partei noch ein Parteiersatz und erst recht kein Tummelplatz für politisch Zukurzgekommene oder revolutionäre Heißsporne zu sein."*

Erzähler. Es hat tatsächlich den Anschein, daß sich seit dem Jahre 1908 an der gesellschaftlichen Situation der Lehrlinge und jungen Arbeiter nichts wesentlich geändert hat, wenn man von der allgemeinen Erhöhung des Lebensstandards absieht und davon, daß das Freizeit- und Konsumsystem die Unterdrückung leichter ertragen läßt. Aber davon abgesehen wird die soziale und gesellschaftliche Emanzipation der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter nach wie vor durch eine unheilige Allianz ansonsten durchaus nicht interessengleicher Partner eingefroren. Was die frühe proletarische

Jugendbewegung schon wußte, hat sich bis in die Gegenwart bestätigt: daß weder vom Staat noch auch von den Organisationen der Arbeiterbewegung eine Unterstützung ihrer Interessen und Bedürfnisse zu erwarten sei, daß man sie vielmehr selbst organisieren und vertreten müsse. Daran sind jedoch weder der Staat noch die in Frage kommenden gesellschaftlichen Mächte interessiert. Signalisieren die jüngsten Protestbewegungen dennoch einen neuen Anfang für eine proletarische Jugendbewegung? Und muß eine solche Bewegung nicht eine außerparlamentarische sein, weil sie innerhalb unseres etablierten Systems der politischen Willensbildung keine Chance hat? Soviel jedoch scheint sicher zu sein: *Wenn* es eine neue proletarische Jugendbewegung geben wird, wird es wie vor 65 Jahren eine *politische* sein müssen, mit denselben Zielen und denselben Gegnern wie damals.

F 2. Ein Buch - Zwei Meinungen (1972)

Gesendet vom NDR 3 am 16.1.1972, 22:10 Uhr

(Eine weitere Stellungnahme zum selben Buch - Richard Hauser/Hephzibah Hauser: Die kommende Gesellschaft. München 1971 - hat Achim von Borries für die Sendung formuliert, H.G.)

Das Buch von Richard und Hephzibah Hauser fällt schon durch seinen ungewöhnlichen Umfang von 500 Seiten auf. Richard Hauser hat - unterstützt durch seine Frau und Mitautorin - umfangreiche sozialpädagogische Erfahrungen in verschiedenen Projekten, unter anderem in Italien, Australien, England und den USA sammeln können und ist auch seit 1962 in Deutschland bei der Planung und Beratung sozialpädagogischer Maßnahmen bekannt geworden. Sein Hauptinteresse gilt der Ausbildung von Trainern für die soziale Gruppenarbeit, und das vorliegende Buch ist als ein Lehrbuch dafür zu verstehen. Die 42 Kapitel sind daher in einen theoretischen und einen praktischen Teil unterschieden, zum besseren Verständnis mit Zeichnungen versehen, und enthalten Testfragen für die Anwendung des Gelernten auf die Gruppe.

Die sogenannte "soziale Gruppenarbeit", die das Buch verfißt, ist als Gegenbewegung zu verstehen gegen die überlieferte sozialpädagogische Methode der Einzelfallarbeit. Der der materiellen und seelischer Hilfe bedürftige Arme, Kriminelle, Verwahrloste, Obdachlose oder einer benachteiligten Minderheit Angehörige wurde - zumal in Deutschland - als ein isoliertes Individuum betrachtet und behandelt, das oft gerade durch den Akt der Hilfe selbst aus seinen sozialen Kontexten herausgerissen wurde. Die wichtigste Einsicht der sozialen Gruppenarbeit ist nun, daß es darauf ankommen muß, die Benachteiligten und Geschädigten zur Selbsthilfe in Solidarität zu aktivieren, also so, daß sie sich gemeinsam helfen, wenn sie es einzeln nicht können. Der Begriff "Gemeinwesenarbeit" erweitert diesen Gedanken durch die Forderung,

die Gemeinde an dieser Hilfe sozial zu beteiligen und sie so ebenfalls zu verändern. Für diesen methodischen Ansatz gibt das Buch eine Fülle von interessanten Hinweisen, vor allem etwa im Hinblick auf die Rolle des Gruppenberaters (er soll "Einflußführer" sein und nicht "Machtführer") oder in der Analyse des Gruppenprozesses selbst, wo gezeigt wird, daß eine Gruppe von ihrer apathischen oder gewalttätigen Ausgangssituation bis zu ihrem kreativen Stadium eine Reihe von Phasen notwendigerweise durchlaufen muß, von denen keine übersprungen werden darf. In solchen Kapiteln scheint die umfassende pädagogische Erfahrung der Autoren durch, die zu verbreiten durchaus wünschenswert ist. Leider wird jedoch die pädagogische Methode ideologisiert, das heißt, aus ihrer begrenzten Reichweite herausgenommen und verallgemeinert, wie schon der Titel des Buches "Die kommende Gesellschaft", im englischen Original "The New Society", andeutet, geht es den Verfassern nicht nur darum, eine Methode für die Korrektur von Benachteiligungen durch gruppenbezogene Selbsthilfe zu entwickeln, sondern letztlich darum, daraus ein Modell für gesellschaftliches Leben und Handeln überhaupt zu machen. Alle Menschen sollen lernen, gegen die Intentionen des Establishments und der Verwaltung ihre Angelegenheiten wieder selbst in die Hand zu nehmen und in Gruppen für die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse zu handeln. Dazu benötigen sie aber umfassende soziale Kenntnisse und Erfahrungen, und der Umfang der Buches erklärt sich aus dem Bemühen, eine Art Minimalkanon solcher Kenntnisse anzubieten.

Daß unmittelbare menschliche Gruppenbeziehungen gegen die institutionalisierte gesellschaftliche Entfremdung etwas ausrichten könnten, ist ein Kernelement spätbürgerlicher politischer Illusionen - von der Frontkameradschaft des Ersten Weltkrieges über die bündische Jugend und die Hitlersche Volksgemeinschaft bis hin zu den Kader- und Basisgruppen-Phantasien eines Teils der gesellschaftlich irritierten bürgerlichen Jugend heute.

Vater solcher Gedanken ist der Wunsch, die tatsächlich vielfältig vermittelten sozialen Beziehungen und Rollen auf unmittelbare reduzieren zu können. Dem missionarischer Eifer der Verfasser fällt dabei jede objektive Analyse gesellschaftlicher Zustände und Schäden zum Opfer, dem Handlungsspielraum der aufgeklärt sein wollenden menschlichen Gruppen scheint keine Grenze gesetzt.

In dem vorliegenden Buch sind die Folgen einer solchen Ideologisierung mannigfach zu erkennen. Etwa in der pauschalen Verdammung aller sozialen Verwaltung, ohne daß dabei deren Notwendigkeit von ihrer Hypertrophie unterschieden würde; ferner in dem antiwissenschaftlichen Affekt insbesondere gegen die Soziologie, der ihre uninteressierte Distanz zu den Untersuchungsobjekten vorgeworfen wird, als ob dies deren Willkür sei und nicht durch die objektive Forschungssituation weitgehend determiniert. Anstatt Theoreme und Ergebnisse der Sozialwissenschaften in pädagogische Strategien zu übersetzen - was die eigentliche Aufgabe pädagogischer Theoriebildung wäre - greifen die Verfasser zu höchst eigenwilligen Begriffen und Definitionen aus dem Schatz des gesunden Menschenverstandes, die dann folgerichtig nicht zu operationalisieren sind und der subjektiv-vorurteilshaften Interpretation durch den Leser und Benutzer einen fast unbegrenzten Spielraum lassen. Dazu kommt, daß das Inhaltsverzeichnis eine systematische gedankliche Gliederung verspricht, die dann der Text nicht einlöst. Sehr viele thematische und sogar wörtliche Wiederholungen ermüden die gedankliche Mitarbeit des Lesers schnell, der zudem ständig assoziativen Exkursen ausgeliefert ist. Erklärung; Bewertung und Appell gehen kunterbunt durcheinander, wobei präzise Erklärungen den Verfassern die größte Mühe bereiten. Entweder fehlen sie, wo sie nötig wären, zum Beispiel gibt es ein ganzes Kapitel über die Aktions-Untersuchung, im Fachjargon "Action-Research" genannt, aber was das nun genau ist, erfährt der Leser nicht. Oder aber die nötigen Erklärungen gehen in

appellativen Sentenzen unter. Man fragt sich, wie es kommt, daß die formale und inhaltliche Qualität des Buches derart im Widerspruch steht zu den in Fachkreisen allgemein anerkannten beruflichen Leistungen der Verfasser. Die Erklärung, daß manche Menschen eben schlechter schreiben können, als sie praktisch arbeiten, wäre zu einfach. Wahrscheinlich liegt die Erklärung im Thema selbst, beziehungsweise in der Art und Weise, wie die Verfasser mit ihm zu tun haben. Zur beruflichen Selbstdefinition der Verfasser gehört nämlich erklärtermaßen nicht das Monologisieren, sondern das Gespräch in Gruppensituationen. Stellt man sie sich daher mit ihrer sensiblen sozialen Reflexivität als Partner in Gruppensituationen vor, in "face-to-face"-Situationen, wo Rede und Widerrede einander ergänzen und kontrollieren, so ergibt sich ein ganz anderes Bild. Dann sind die Kapitel des Buches keine systematischen Darstellungen mehr, sondern situationsbezogene "In-Puts" für Gruppengespräche, und die Verfasser können entstehende Mißverständnisse leicht korrigieren. Die Problematik des Buches ist aber gerade, daß seine Gedanken, einmal veröffentlicht, den Verfassern aus der Hand genommen sind und ohne die Hilfe von Gruppen der Kritik standhalten müssen. Insofern zeigt dieses Buch auch ungewollt eine Grenze des Gruppenprinzips und der von ihm verlangten menschlichen Fähigkeiten auf. Zumal in Deutschland könnte die Wirkung des Buches verhängnisvoll sein. Denn im Unterschied zu den anderen westlichen Ländern ist bei uns die soziale Hilfe von ihrer Geschichte her derart sozialromantisch und anti-wissenschaftlich ideologisiert worden, daß eine übertriebene Verwissenschaftlichung in dem von den Hausers kritisierten Sinne immer noch besser ist als eine Bestätigung der falschen Tradition, zu der das Buch notwendig führen würde, und es ist nicht ausgeschlossen, daß die Verfasser bei uns Beifall von der falschen Seite bekommen werden.

Weder Thema noch Zweck des Buches erfordern einen wissenschaftlichen Text, dessen spröde Langeweile nur wenige interessieren kann. Aber gerade ein

Lehrbuch ist auf gute logische Gliederung angewiesen und darauf, daß wissenschaftlich überprüfte Verständnismodelle gerade die *Bearbeitung* des gesunden Menschenverstandes nahelegen, und nicht bloß dessen Reproduktion. Daran gemessen gibt es bessere Lehrbücher zum Thema. Den Autoren und ihren Verlegern sei empfohlen, bei einer Neuauflage den Text gründlich zu redigieren und um mindestens ein Drittel zu kürzen. Ferner sollten die Verfasser sich auf die Darstellung der sozialpädagogischen Methode und ihrer beruflichen Erfahrungen beschränken und auf Grundsatzüberlegungen verzichten, die unseren soziologischen, nationalökonomischen und anthropologischen Kenntnissen nicht standhalten können.

F 3. Friedenserziehung in der Diskussion (1974)

Gesendet vom NDR 3, 14. 4. 1974, 20.45-21.05 Uhr

Über Christoph Wulf: Friedenserziehung in der Diskussion. München 1973

Im November 1972 fand in Bad Nauheim eine internationale Tagung unter dem Thema "Friedenserzielung in der Diskussion" statt. Christoph Wulf hat 39 Beiträge dieser Tagung - Referate, Thesenpapiere und Gruppenarbeitsberichte - mit einer knappen Einleitung versehen und im Münchener Piper-Verlag unter dem Titel "Friedenserziehung in der Diskussion" publiziert.

Wie nicht anders zu erwarten, sind die Beiträge von unterschiedlicher Länge und Qualität und von unterschiedlicher Entfernung zum Thema selbst. Manche sind nur Thesenpapiere, die teilweise für jemanden, der nicht an der Tagung teilnahm, nicht ganz verständlich sind. Manche Textstellen beziehen sich offenbar nur auf mündlich vorgetragene Äußerungen, die schriftlich nicht vorliegen.

Da das Buch also die Tagung ausführlich dokumentieren will und nicht etwa als systematische Einführung in das Thema sich versteht, muß auch der kritische Leser dieser Absicht folgen und sich mit der Tagung selbst beschäftigen, soweit sie sich in den Veröffentlichungen dieses Bandes widerspiegelt.

Die Friedenserziehung gehört zu den modischen pädagogischen Themen, wie sie alle paar Jahre in den Vordergrund des öffentlichen Interesses geraten, um dann den Anspruch auf öffentliche Aufmerksamkeit an ein neues Problem wieder abzutreten. So ist es in den letzten Jahren der Vorschulerziehung und der sexuellen Aufklärung ergangen, und auch Probleme wie die Schul- und Hochschulreform scheinen immer weniger öffentliches Interesse zu finden. Gelöst wurden sie allesamt dadurch nicht.

Wird es der Friedenserziehung ähnlich ergehen? Öffentliches Interesse gewann sie vor allem durch die erschreckende Zunahme von Gewalttätigkeiten in der

ganzen Welt, wobei politisch motivierte Kriminalität eine zunehmende Rolle spielte. Die Friedensforschung ist das internationale und interdisziplinäre Bemühen, die Ursachen der Gewalttätigkeit wissenschaftlich festzustellen. Friedens*politik* einerseits und Friedenser*ziehung* andererseits wären die praktischen Konsequenzen ihrer Ergebnisse.

Die Friedensforschung untersucht vor allem solche Konflikte, die Friedlosigkeit verursachen, und macht Vorschläge, wie man solche zur gewaltsamen Lösung neigenden Konflikte möglichst vermeiden oder, wenn sie schon unvermeidbar sind, durch welches Verhalten man eine möglichst friedliche Lösung erreichen kann. Je mehr nun die Friedensforschung diesen Problemen nachging, umso mehr entdeckte sie, daß Friedlosigkeit kein Ausnahmezustand ist, der das normalerweise friedliche Zusammenleben der Menschen ab und zu bedroht; vielmehr leben die Menschen in gesellschaftlichen Ordnungen, die selbst ein mehr oder weniger hohes Maß an sogenannter "struktureller Gewalt" in sich enthalten, wie es der Norweger Johann Galtung nennt. Die normale Gesellschaft produziert also ein erhebliches Maß an Gewalt.

Nimmt man diese Erkenntnis ernst, so muß Friedensforschung folgerichtig ein Stück Gesellschaftskritik sein und damit selbst in politische Auseinandersetzungen geraten. So muß die Friedenserziehung sich *gegen* solche gesellschaftlichen Verhältnisse richten, die als "strukturelle Gewalt" selbst Mitursache für Friedlosigkeit sind. Täte sie das nicht, so würde ihr Appell zu friedlichem Verhalten wie der traditionelle Pazifismus nur moralische Qualität haben und praktisch dazu führen, die Schwächeren rund Unterdrückten von gewaltsamem Widerstand abzuhalten; sie wäre dann so etwas wie eine pädagogische Klassenideologie.

Andererseits wird die sich notwendig als Gesellschaftskritik verstehende Friedenserziehung konfrontiert mit prinzipiellen Fragen der politischen

Philosophie, etwa der Frage nach dem "gerechten Krieg" und nach der "gerechten Gewalt". Ob man solchen Problemen theoretisch wie politisch-praktisch dadurch gerecht wird, daß man - wie in zahlreichen Tagungsbeiträgen - einfach anti-kapitalistische Grundpositionen bezieht, muß fraglich bleiben.

Nimmt die Friedensforschung nun diese Komplexität der Probleme auf sich - von der strukturellen Gewalt in der Familienerziehung einerseits bis zur offenen Kriegshandlung andererseits - , dann wird sie zu einer über allen anderen Sozial- und Humanwissenschaften stehenden Super-Wissenschaft, und sie muß sich dann mit dem Problem befassen, wie sie dann die Fülle von Forschungsaufgaben und Theoriebemühungen noch vernünftig, arbeitsteilig organisieren kann. Und unsere Tagungsdokumentation zeigt deutlich, daß für den Umfang der pädagogischen Bemühungen das gleiche Dilemma entsteht: Mühelos wäre es möglich, den ganzen Bildungsplan innerhalb wie außerhalb der Schule unter dem Leitgesichtspunkt der "Erziehung zur Friedfertigkeit" zu programmieren. Richtig gehandhabt, könnte das durchaus zu sehr differenzierten Bildungsangeboten führen, denn nicht nur Politisches im engeren Sinne würde dazu gehören, sondern auch die Kenntnis fremder Kulturen, Traditionen und umweltgeprägter Wünsche und Bedürfnisse. Der Tagungsbericht zeigt das in der Fülle seiner Ansätze. Aber möglich wäre eine solche um die Friedenserziehung integrierte Bildungskonzeption wohl nur theoretisch, denn praktisch käme - wie bisherige Curriculum-Versuche gezeigt haben - ein so vorgehendes Lehrplan- und Lernzielkonstrukt wohl nie zu Ende. Eine Chance, auf das etablierte Erziehungswesen Einfluß zu gewinnen, hätte die Friedenserziehung wohl nur dann, wenn sie sich als pädagogische Teildisziplin verstünde, deren Ergebnisse und Einsichten zur *Korrektur* bestehender Lehrpläne und Unterrichtsverfahren zur Verfügung stehen.

Die Tagung in Bad Nauheim hat jedoch derartige Vermittlungen kaum thematisiert. Zahlreiche Beiträge versuchen stattdessen, Lernzielsysteme zur Friedenserziehung zu schaffen, als ginge es darum, neue Bildungsmaßnahmen in neuen Institutionen zu entwickeln, und nicht darum, etablierte Bildungsmaßnahmen in etablierten Institutionen zu korrigieren. Darin drückt sich unter dem Einfluß a-historischer Curriculummodelle - trotz aller Gesellschaftskritik - eine eigentümliche Distanz zur praktischen Politik aus. So fehlen etwa auch historisch-kritische Analysen über die Rolle, die die Friedenserziehung *bisher* in den Lehrplänen der Schulen spielte, in den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und in den institutionellen Rahmenbedingungen des Erziehungswesens. Was am gegenwärtigen politischen Unterricht etwa dient denn nun der Friedenserziehung und was nicht? Und was müßte man in welcher Richtung ändern?

Aber Friedenserziehung ist nicht nur eine Sache der Schule und der Lehrerbildung. Die Praxisberichte auf der Tagung von Bad Nauheim stammen wohl nicht zufällig vor allem aus außerschulischen Bereichen, z.B. von einem finnischen Sommerkursus und von deutschen Bürgerinitiativen. Das finnische Beispiel erinnert daran, daß in unserer Jugendarbeit nach dem zweiten Weltkrieg Maßnahmen der Friedenserziehung im Sinne der Erziehung zur internationalen Verständigung eine gewisse Rolle gespielt haben. International zusammengesetzte Ferienlager wie soziale Arbeitslager wären da zu nennen. Aber die vielfach naiven Hoffnungen, die man mit der persönlichen Begegnung verband, haben sich nicht erfüllt. Die moderne Friedensforschung setzt auch hier neue Maßstäbe, indem sie den moralischen Anspruch mit den notwendigen intellektuellen Einsichten konfrontiert.

Blickt man auf die Schule, so gehört Friedenserziehung vor allem in den Bereich der politischen Bildung. Man kann sich fragen, inwieweit die gegenwärtige

Friedenserziehung neue Perspektiven für den politischen Unterricht eröffnet. Der Gewinn scheint weniger darin zu liegen, daß nun neue Stoffe und Lernziele in den herkömmlichen politischen Unterricht übernommen werden müßten, obwohl auch das wichtig wäre, wenn man etwa an die Einbeziehung der unmittelbaren Sozialverhältnisse wie Familie und Schule in den politischen Lehrstoff denkt. Vielmehr kann die Friedenserziehung der Öffentlichkeit sehr viel deutlicher machen als die traditionelle politische Bildung, daß politisch-didaktische Zielformeln wie "Emanzipation" und "Mitbestimmung" und die Beschäftigung mit politischen Konflikten in der Schule keine modischen Übertreibungen sind, die man auch wieder lassen könnte, sondern daß mit ihnen die Friedensfähigkeit der Menschen und damit die Verhinderung oder Verminderung von Gewalt zur Debatte steht, sofern dies überhaupt durch pädagogische Maßnahmen erreichbar ist. In einer Zeit, in der konservative Kampagnen gegen die sogenannte "Konfliktpädagogik" wieder in Mode kommen, weisen die Friedensforschung und ihr Pendant - die Friedenserziehung - darauf hin, daß die Pädagogik solche Konflikte nicht herstellt oder erfindet, sondern vorfindet und durch Lernen zu humanisieren trachtet. Vielleicht ist das das wichtigste Ergebnis der Bad Nauheimer Tagung.

F 4. Das Arbeiterkind in der bürgerlichen Gesellschaft (1979)

Gesendet vom NDR 3 am 6.4.1979

1. Erzähler: Im Jahre 1925 schrieb der sozialistische Pädagoge Otto Felix Kanitz in seinem Buch "Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft":

Zitator: *"In dieser Welt will nahezu jeder herrschen, will jeder seine Macht auf Kosten des Schwächeren erweitern, will ... jeder selbst den Hammer spielen und den Anderen in die Rolle des Amboß zwingen. Diese fürchterliche Gesetzmäßigkeit jeglicher, also auch der kapitalistischen Klassengesellschaft, beherrscht aber auch Geistigkeit und Lebensgewohnheiten des Proletariats. Dort sind die Männer die Stärkeren; sie unterdrücken die Frauen. Männer und Frauen sind Stärkere gegenüber den Kindern: Die erwachsenen Proletarier unterdrücken die Kinder des Proletariats.*

*Ein zweifacher Druck lastet also auf den Kindern der Arbeiterklasse: Sie teilen als kleine Proletarier die Leiden der gesamten Proletarierklasse. Und sie erleiden als kleine Proletarier, also als schwächste innerhalb der Proletarierklasse, diese Not in vielfach verstärktem Ausmaße. Im ersten Falle ist es die kapitalistische Produktionsweise, die das Leben des Proletarierkindes mit Not durchwirkt, im zweiten Falle ist es die erwachsene Generation, ist es leider auch das erwachsene Proletariat, das, entweder gezwungen durch seine von der kapitalistischen Ordnung verschuldete Not oder aber befangen von der kapitalistischen Denk- und Gefühlsweise, seinen eigenen Kindern körperliche und geistige Not bereitet."*¹

1. Erzähler: Kanitz, 1894 in Wien geboren und 1940 im KZ Buchenwald ermordet, gehört wie Otto Rühle, Siegfried Bernfeld, Edwin Hoernle, Kurt Löwenstein und andere zu einer Gruppe von sozialistisch engagierten

Pädagogen in der Weimarer Zeit, die lange bei uns vergessen waren, in den offiziellen Geschichtsbüchern der Pädagogik - wenn man von der DDR absieht - allenfalls am Rande erwähnt wurden, und erst von der Studentenbewegung Anfang der siebziger Jahre wiederentdeckt und zum Teil auch wieder publiziert wurden. Das Zitat zeigt schon, worum es diesen Autoren ging:

2. Erzähler: Um die Erforschung des Arbeiterkindes, seiner besonderen Existenzbedingungen und Erziehungsnachteile;

1. Erzähler: Um die Frage, was eigentlich sozialistische Erziehung sei und wie sie sich von der bürgerlich-kapitalistischen unterscheiden lasse;

2. Erzähler: Wie man unter den Bedingungen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft wenigstens Teile oder Momente sozialistischer Grundsätze verwirklichen könne, damit die junge Generation fähig und bereit werde, an der Herstellung einer sozialistischen Gesellschaft mitzuarbeiten, diese überhaupt für sich zu wollen.

1. Erzähler: Es stellte sich allerdings schnell heraus, daß damit schwierige Probleme verbunden waren. Karl Marx und Friedrich Engels hatten zwar eine *politische* Theorie dafür hinterlassen, wie man die kapitalistische Gesellschaft in eine sozialistische verwandeln könne, aber keine pädagogische. Die bekannten Überlegungen zur polytechnischen Bildung waren eher Randbemerkungen zu methodischen Fragen: man solle Arbeiten und Lernen und Kämpfen und Lernen mit einander verbinden. Aber es gab zum Beispiel von ihnen keine Theorie des proletarischen Kindes und seines Heranwachsens: Verläuft seine Entwicklung von der Geburt bis zum Erwachsenenalter im Prinzip genauso wie bei den bürgerlichen Kindern? *Wann* muß es zum Beispiel *was* lernen, um ein

¹ Otto Felix Kanitz: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena 1925, S. 6

Revolutionär zu werden? Solche Fragen konnten erst im Rahmen der modernen Entwicklungspsychologie behandelt werden, aber die Verbindung von marxistischer politischer Theorie und Entwicklungspsychologie beziehungsweise Psychoanalyse oder einfacher: die theoretische Verbindung von *geschichtlichen* Prozessen und *individuellen* Entwicklungen ist bis heute nicht befriedigend gelöst.

2. Erzähler: Es geht zum Beispiel um die Frage, ob die Erziehung im Ganzen in den "Überbau" gehört, also ein Produkt der ökonomischen Verhältnisse und ihrer Prozesse ist. Dann hat es wenig Sinn, sich an pädagogischen Reformen zu beteiligen, weil sie unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktion ohnehin keine nennenswerte Chance haben können, dann müssen vielmehr erst *sozialistische* Produktionsverhältnisse geschaffen werden, um auch befriedigende Erziehungsverhältnisse schaffen zu können.

1. Erzähler: Daß die Lösung so einfach aber nicht sein kann, hat der Sozialist Siegfried Bernfeld - im Jahre 1925 - deutlich gesehen, indem er auf folgenden Tatbestand aufmerksam machte:

Zitator: *"Es gibt Konstanten in der Erziehung - Erziehungsmaßnahmen und Einrichtungen, die so alt sind wie die Erziehung selbst, so alt demnach ... (wie) die Menschheit, die sich im Verlauf der Geschichte völlig unverändert erhalten haben, denen keine Änderung des Produktionsprozesses, kein neues Zeitalter, keine Religion, nicht Revolution, nicht die grundstürzende kulturelle Wandlung etwas anhaben konnten, die bei jeder Rasse, in jedem Volk, in jeder Klasse, in jeder ihrer Entwicklungsstufen völlig gleichartig sind."*²

² Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder über die Grenzen der Erziehung (1925). Frankfurt 1967, S. 54

1. Erzähler: Eine solche Konstante in der Erziehung, also ein Stück "Natur-Tatsache", das nicht mit der Klassentheorie ideologisch erklärt werden kann, ist die Tatsache, daß es Kinder und Erwachsene gibt, daß also Kinder grundsätzlich ohnmächtig gegenüber Erwachsenen sind, ihrer Führung und Hilfe und eben auch ihrer *Macht* bedürfen.

2. Erzähler: Wenn das aber stimmt, dann kann man das Ausbeutungsverhältnis der *Arbeitereatern* gegenüber ihren *Kindern* nicht allein aus der bürgerlich-kapitalistischen Ideologie erklären; jedenfalls wird es von daher nicht einfach determiniert. Die Folge davon ist dann aber auch, daß die *Verantwortung* für diesen Teil der Ausbeutung der Arbeiterkinder grundsätzlich bei den eigenen Eltern liegt - wie immer diese auch durch ihre Notlage entschuldigt sein mögen.

1. Erzähler: Clara Zetkin, die vor dem Ersten Weltkrieg dem linken Flügel der SPD angehörte und nach dem Kriege Reichstagsabgeordnete der KPD war, hatte schon vor dem Ersten Weltkrieg die Gefahr deutlich gesehen, daß man unter Berufung auf die marxistische Theorie sich der Verantwortung für seine Kinder entledigen könne: Was man selbst falsch mache, werde einfach der bürgerlichen Ideologie angelastet. In ihrem Grundsatzreferat auf dem Mannheimer Parteitag von 1906 zum Thema "Über die sozialistische Erziehung in der Familie" redete Clara Zetkin ihren Genossen ins Gewissen:

Zitator: *"Sie werden wahrscheinlich sagen: 'Wir sind Produkte unseres Milieus; wir können nicht über die materiellen und geistigen Schranken hinaus, die uns verhindern, mit Takt und Verständnis an der Erziehung unserer Kinder, mit Strenge an unserer Selbsterziehung zu arbeiten.' Ich warne Sie davor, dieser Auffassung zu huldigen. Das ist kein historischer Materialismus, das ist ein verderblicher Fatalismus. Wer hat Ihnen gesagt, wo die Schranke ist, über die Sie nicht mehr hinwegkommen? Wie weit die Kraft reicht, das kann man mit*

*ernstem Streben erproben. Die fatalistische Auffassung übersieht völlig, daß der Wille auch ein Faktor in der Gestaltung des Milieus ist. Dieser Fatalismus dient nur als Ruhekissen für alle Feigen, Faulen, für alle Zweideutigen."*³

1. Erzähler: Auf dem Mannheimer Parteitag 1906 nahm die SPD zum ersten Mal grundsätzlich und ausführlich zu Erziehungsfragen Stellung. Diese Stellungnahme wurde ihr durch die Praxis aufgezwungen: In den Kommunen, die Schulträger für die Volksschule waren, mußten sich zu Beginn des Jahrhunderts gewählte SPD-Genossen zu Schulfragen äußern; das preußische Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906 sollte zwar eigentlich nur Finanzierungsfragen regeln, führte aber zu grundsätzlichen schulpolitischen Auseinandersetzungen, an denen sich auch die SPD beteiligen musste. Außerdem entstand seit 1906 spontan - das heißt, ohne Initiative der Partei oder der Gewerkschaften - eine proletarische Jugendbewegung als Gegenstück zur damaligen bürgerlichen Jugendbewegung. All dies zwang die Partei, ein bildungspolitisches und pädagogisches Programm zur Orientierung für die Genossen im Lande zu formulieren.

2. Erzähler: Bis zum Mannheimer Parteitag war die marxistische Theorie, insofern sie parteioffiziell verwendet wurde, lediglich eine kritische in dem Sinne, daß sie zur Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse benutzt wurde, ohne daß aus ihr selbst konkrete Handlungsanweisungen - etwa zu pädagogischen Fragen - abgeleitet werden mußten. In diesem Sinne kritisierte Wilhelm Liebknecht die preußische Volksschule, die sich für besonders fortschrittlich hielt, im Jahre 1872 so:

³ Clara Zetkin: Über die sozialistische Erziehung in der Familie. In: Clara Zetkin/Käthe Duncker/Julian Borchardt: Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie. Quellen zur Pädagogik der Arbeiterbewegung aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg. Berlin 1960, S. 42-57, hier S. 53

Zitator: *"Der Staat, wie er ist, das heißt, der Klassenstaat, macht die Schule zu einem Mittel der Klassenherrschaft. Er kann freie Männer nicht brauchen, nur gehorsame Untertanen; nicht Charaktere, nur Bedienten- und Sklavenseelen. Da ein 'intelligenter' Bedienter und Sklave brauchbarer ist als ein unintelligenter - schon die Römer legten auf Sklaven, die etwas gelernt hatten ... besonderen Wert und zahlten entsprechende Preise für sie -, sorgt der moderne Staat für eine gewisse Intelligenz, nämlich für Bedienten-Intelligenz, die das menschliche Werkzeug verfeinert und vervollkommnet, so daß sich besser mit ihm 'arbeiten' läßt. So wird die Schule zur Dressuranstalt statt zur Bildungsanstalt. Statt Menschen zu erziehen, erzieht sie Rekruten, die auf Kommando in die Kaserne, diese Menschen-Maschinenfabrik, eilen; Steuerzahler, die sich nicht mucksen..., (wenn) ihnen das Fell über die Ohren gezogen ... (wird); Lohnsklaven des Kapitals, die es in ... Ordnung finden, daß ihnen das Mark aus den Knochen gesogen wird. Der Hauptzweck der Schule ist aber entschieden, taugliches Rohmaterial für die Kaserne zu liefern. In der Kaserne erst wird der 'wahre Mensch' fertig gemacht. Der Schulmeister dressiert, der Unteroffizier drillt. Der Unteroffizier ist die Fortsetzung des Schulmeisters."⁴*

1. Erzähler: Andererseits war es Tradition in der Arbeiterbewegung, in kulturellen Fragen sich auf das sogenannte "fortschrittliche" bürgerliche Erbe zu berufen, das in der bürgerlichen Gesellschaft zum Besitz der bürgerlichen Klassen geworden sei, und nun durch die Arbeiterbewegung für das ganze Volk realisiert werden müsse. Gemeint waren damit einerseits die deutsche Klassik, andererseits - zum Beispiel in pädagogischen Fragen - neue wissenschaftliche Erkenntnisse. Diese könnten sich - so meinte man - unter den reaktionären Bedingungen der bestehenden Gesellschaft nicht durchsetzen, und es sei Aufgabe der Arbeiterbewegung, sich hier an die Spitze des Fortschritts zu stellen.

⁴ Wilhelm Liebknecht: Wissen ist Macht – Macht ist Wissen (1872), 3. Aufl. Hottingen 1888. In: Hildegard Feidel-Mertz (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn 1968, S. 60-70, hier S. 63

2. Erzähler: In diesem Sinne - nämlich unter Verweis auf die Erkenntnisse der jungen Entwicklungspsychologie, die sich mit den Gesetzen und Prozessen der Entwicklung des Kindes befaßt - argumentiert auch Zetkin in dem schon erwähnten Vortrag auf dem Mannheimer Parteitag 1906: Man dürfe nicht alle Hoffnung auf die öffentliche Erziehung - zum Beispiel in den Schulen - setzen; die Erziehung in der Familie könne dadurch keineswegs ersetzt werden:

*Zitator: "Während in der öffentlichen Erziehung die Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften zurücktreten muß, ist es Aufgabe der Familie, der Individualität ihr Recht werden zu lassen. Die Berechtigung und Bedeutsamkeit dieser Aufgabe erhellt aus den Ergebnissen der Psychologie, welche - notwendig bedingt - zu einer Grundlage der Pädagogik geworden ist. Die Psychologie weist mit aller Schärfe nach, wie bedeutsam es ist für das höchstmögliche Erziehungsresultat, daß die individuelle Veranlagung die weitestgehende Berücksichtigung findet. Wenn wir die öffentliche Erziehung brauchen, um Bürger zu erziehen, so bedürfen wir der häuslichen Erziehung, um starke Persönlichkeiten zu erziehen. Das liegt im letzten Grunde im Interesse der Gemeinschaft selbst, in die wir die Jugend geistig und sittlich hineinerziehen wollen. Was der Einzelne der Gemeinschaft zu geben hat, das wird umso wertvoller, umso reicher sein, je reicher und kraftvoller er seine Persönlichkeit ausgestaltet hat."*⁵

2. Erzähler: Dadurch, daß die proletarische Frau zur außerfamiliären Erwerbsarbeit gezwungen werde, entstehe in der proletarischen Familie im Unterschied zur bürgerlichen die Gleichberechtigung von Mann und Frau und damit eine neue Chance für Solidarität, die auch der Kindererziehung zugute kommen könne. Das leitende pädagogische Prinzip müsse dabei sein die

⁵ Clara Zetkin, a.a.O., S. 47

Wertschätzung, die jeder der Arbeit des anderen Familienmitglieds zugute kommen lasse.

Zitator: *"Durch die Art, wie die Eltern sich zu der Arbeit stellen, können sie schon dem zartesten Kind die Auffassung fest einpflanzen, daß es für die soziale Wertung nur eine Art der Arbeit gibt, gesellschaftlich notwendige, gesellschaftlich nützliche Arbeit."*⁶

1. Erzähler: Clara Zetkin setzte also in die proletarische Familienerziehung große Hoffnungen und hielt sie für unentbehrlich. Deshalb forderte sie einerseits geeignete sozialpolitische Reformen, um die Erziehungsarbeit der proletarischen Familie zu stärken; andererseits mußten die Arbeitereltern pädagogisch aufgeklärt werden. Sie selbst verfaßte für die Frauenbeilage der Zeitschrift "Gleichheit" in einer eigens dafür eingerichteten Rubrik "Die Mutter als Erzieherin" seit 1906 Erziehungsratschläge - zum Beispiel unter folgenden Überschriften:

Zitator: Erziehe dein Kind zur Wahrheitsliebe! - Schütze Pflanze und Tier! - Reinlichkeit und Regelmäßigkeit! - Führe deine Kinder zur Selbsteinkehr! - Lasse dein Kind mitarbeiten! - Mache das Spielzeug der Kinder selbst! - Werde deinen Kindern eine Freundin! - Beobachte deine Kinder! - Halte Disziplin! - Rede mit deinen Kindern! - Achte die Arbeit deiner Kinder! - Du bist nicht besser als dein Kind, nur älter! - Erziehe deine Kinder zu selbständigem Nachdenken! - Würdige alte Gebräuche! - Lärme nicht über den Lärm!

1. Erzähler: Und so war der Tenor dieser Erziehungsratschläge:

Zitator: *"Mißbrauche in Konflikten nicht deine Macht!"*

⁶ ebenda, S. 49 f.

*In Konflikten?, so fragst du erstaunt; zu einem Konflikt gehören doch stets zwei gleichberechtigte Mächte; mit meinem Kinde kann ich daher nicht in Konflikt kommen. Aber ich gebe dir nicht recht. Dein Kind ist nicht Dein Untergebener, den du durch deine Übermacht binden oder gar zur Unterwerfung zwingen darfst. Wenn dein Kind widerstrebt oder widerspricht, so breche seinen Widerstand nicht kurzerhand mit Hilfe deiner Übermacht. Frage dich lieber ernstlich, ob du auch im Rechte bist; suche in die Gedanken- und Gefühlswelt deines Kindes einzudringen; versetze dich in seine Lage und stelle dir vor, wie du in solchem Falle gehandelt hättest Mußt du aber in ernsten Fällen deine Macht zur Geltung bringen, weil auf andere Weise der Konflikt nicht zu beseitigen ist, so gehe milde und wohlwollend in der Form vor, wenn auch streng in der Sache. Vermeide ängstlich, daß dein Kind aus deinem Verhalten, wohl gar aus deiner spöttischen oder schadenfrohen Miene oder aus der grausamen Schroffheit deines Vorgehens den erbitternden Schluß ziehen kann, daß es dir nur auf die Ausnützung deiner Übermacht ankomme, daß du nur darum Recht behältst, weil du die Macht hast."*⁷

1. Erzähler: Deutlicher als in den theoretischen Texten kommt in diesen Erziehungsratschlägen ein neues Beziehungsmuster, ein neues Leitbild für die proletarische Familie zum Ausdruck: Das Kind als kleiner Klassengenosse, die Eltern als Vorbild für Solidarität und für die Wertschätzung jeder nützlichen Arbeit.

2. Erzähler: Um diese ersten Versuche einer sozialistischen Erziehungstheorie zu verstehen, muß man sich das pädagogische Umfeld etwas genauer vorstellen, in dem dies geschah. Nicht nur Liebknecht hielt die Schule für eine seelenlose Dressuranstalt. Die bürgerliche Reformpädagogik sah das nicht anders, und die

⁷ Die Mutter als Erzieherin. In: Clara Zetkin/Käthe Duncker/Julian Borchardt: Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie. Quellen zur Pädagogik der Arbeiterbewegung aus der Zeit vor dem ersten Weltkrieg. Berlin 1960, S. 96-118, hier S. 114

bürgerliche Jugendbewegung suchte ihr in die freie Natur zu entfliehen, wo man menschliche Beziehungen wie Freundschaft und Kameradschaft unmittelbar und spontan entwickeln und ausprobieren konnte - was in Schule und Elternhaus kaum möglich war. Der Lateinlehrer Ludwig Gurlitt, ein Reformpädagoge, aber keineswegs ein Sozialist, schrieb in seiner Streitschrift "Der Deutsche und seine Schule" im Jahre 1905:

Zitator: *"Tyrannisch ist die Zucht unserer orthodoxen Kirche, tyrannisch die zur Mißhandlung ausartende Gewalt der militärischen Vorgesetzten, tyrannisch jede entwürdigende Behandlung der unteren Beamten von Seiten der Vorgesetzten, tyrannisch die Ausbeutung der armen, um das tägliche Brot kämpfenden Mitbürger durch die brutale Gewalt des Kapitals, tyrannisch die Erziehung in Schule und Haus, wofern sie nicht nach dem Rechte der kindlichen Natur fragt und nur den Zwang und das Gebot unbedingten Gehorsams will gelten lassen Der Erfolg ist der, daß unser Gymnasium immer mehr und mehr dazu kommt, nur Subalternbeamte zu züchten, Pflichtmenschen, die ihre Bürostunden pünktlich einhalten und gehorsamst nach der Meinung des allwissenden Herrn Gemeinen Rates fragen."*⁸

1. Erzähler: Die reformpädagogische Bewegung, getragen im wesentlichen von Lehrern, dachte "vom Kinde aus", von seinen Bedürfnissen und Problemen, und versuchte vor allem in den Schulen ein Erziehungsklima zu schaffen, in dem sich selbständiges Denken und Arbeiten beim Kind entfalten konnten. Das Buch der Schwedin Ellen Key "Das Jahrhundert des Kindes", erschienen im Jahre 1900, war einer der Bestseller dieser Bewegung.

2. Erzähler: Es gab also eine sehr breite Kritik an der damaligen Schule, und sie bezog ihre wissenschaftliche Munition aus der jungen Kinderpsychologie, die

⁸ Ludwig Gurlitt: Der Deutsche und seine Schule. Jena 1905, S. IX und 168

die Bedürfnisse des Kindes und die Stufen seiner Entwicklung studierte und beschrieb.

1. Erzähler: Allerdings wurde zwischen bürgerlichen und proletarischen Kindern nicht unterschieden. Kind war Kind; das proletarische Kind hatte es nur schwerer als andere, seine Anlagen zu entfalten. Die Besonderheiten seiner Sozialisation fanden zwar schon seit einiger Zeit ein sozialpolitisches Interesse - zum Beispiel im Kampf gegen die Kinderarbeit - , aber kein pädagogisches.

2. Erzähler: Die deutschen Sozialisten griffen diese bürgerlich-kritischen Impulse auf. Aus der politischen Theorie des Marxismus erwuchs die Vorstellung, man müsse sich in jeder historischen Situation mit den jeweils "fortschrittlichen" Tendenzen verbünden, um auf diese Weise die Entwicklung weiterzutreiben bis zu ihrem Umschlag in die neue Qualität der sozialistischen Gesellschaft.

1. Erzähler: Als "fortschrittlich" in diesem Sinne galt offensichtlich für Clara Zetkin jene moderne bürgerliche Reformpädagogik und die junge Psychologie, die sie zum Beispiel bewog, die in der Arbeiterbewegung offenbar weit verbreitete Vorstellung vom Primat der öffentlichen Erziehung zugunsten der individuellen Erziehung in der Familie zu korrigieren.

2. Erzähler: Tradition in der Arbeiterbewegung hatte ferner die Vorstellung, daß es auf kulturellem Gebiet zumindest zunächst nicht darum gehen könne, eigentümliche *sozialistische* Produkte zu schaffen in Konkurrenz zu den bürgerlichen. Vielmehr ging es darum, das Kulturgut der deutschen Klassik, das zum Privileg der bürgerlichen Klassen geworden war, auch den Arbeitern zugänglich zu machen. Dies wurde ebenso als - nicht erfüllte - *Aufgabe* der

Volksschule angesehen wie die Verwissenschaftlichung des Unterrichts, vor allem durch die Einführung naturwissenschaftlicher Fächer.

1. Erzähler: In seinem Buch "Die Frau und der Sozialismus", das 1878 erschien und 1909 bereits die 50. Auflage erreichte und das die bildungspolitischen Vorstellungen der sozialistischen Arbeiterbewegung nachhaltig prägte, schrieb August Bebel auch über das Erziehungssystem in der kommenden sozialistischen Gesellschaft:

Zitator: *"Im Erziehungssystem wird derselbe Reinigungs- und Verbesserungsprozeß wie im Produktionssystem vorgenommen werden. Eine Menge veralteter, überflüssiger, die geistige und körperliche Entwicklung hemmender Methoden und Lehrgegenstände fällt. Die Kenntnis natürlicher Dinge, dem Verstand angepaßt, werden den Lerntrieb mehr anfeuern als ein Erziehungssystem, bei dem ein Lehrgegenstand sich mit dem anderen im Widerspruch befindet und seine Wirkung aufhebt, zum Beispiel, wenn auf der einen Seite Religion aufgrund der Bibel ..., auf der anderen Seite Naturwissenschaften und Naturgeschichte (gelehrt werden). Dem hohen Kulturstand der neuen Gesellschaft entsprechend, ist die Ausstattung der Lehrräume, der Erziehungseinrichtungen und der Bildungsmittel beschaffen. Bildungs- und Lehrmittel, Kleidung, Unterhalt ... (werden von der) Gesellschaft... (gestellt), kein Zögling wird... (anderen) gegen(über) benachteiligt Da in der künftigen Gesellschaft die Eltern ein unendlich größeres Maß an freier Zeit zur Verfügung haben, als dieses gegenwärtig bei der sehr großen Mehrzahl der Fall ist ..., so können sie sich ihren Kindern in einem Maße widmen, wie es heute unmöglich ist. Außerdem haben die Eltern die Ordnung des Erziehungswesens in der Hand; denn sie bestimmen die Maßregeln*

und Einrichtungen, die getroffen und eingeführt werden sollen. Wir leben
alsdann in einer durch und durch demokratischen Gesellschaft."⁹

1. Erzähler: Hier ist nicht von einer neuen Pädagogik die Rede, sondern von der Befreiung der alten. Ähnlich war die Tendenz der Diskussion auf dem Mannheimer Parteitag 1906. Von einer spezifischen sozialistischen Pädagogik war wenig zu hören. Die Stoßrichtung war eine bildungspolitische mit dem Ziel, den bürgerlichen Schichten ihr Bildungsprivileg zu entreißen, eine moderne Bildung und Erziehung für die Arbeiterkinder gleichsam nach unten hin zu sozialisieren. Allenfalls die von Clara Zetkin erwähnte und auch schon in Bebel's Vorstellungen enthaltene "gesellschaftlich nützliche Arbeit" ließe sich als ein spezifisches sozialistisches Konzept verstehen. Aber auch hier war der Boden von der bürgerlichen Reformbewegung durch den Gedanken der "Arbeitsschule" vorbereitet.

2. Erzähler: Nach dem Ersten Weltkrieg änderte sich die Lage insofern, als nun die Sozialisten im Rahmen des parlamentarisch-demokratischen Systems die Chance bekamen, ihre bildungspolitischen und pädagogischen Vorstellungen zu realisieren. Sie scheiterten jedoch weitgehend. Die Trennung der Schulformen blieb erhalten, die konfessionelle Ausrichtung der Volksschule ebenfalls. Weltliche beziehungsweise sozialistische Schulen konnten nur in wenigen Fällen durchgesetzt werden.

1. Erzähler: Es gab nun zwar sozialistische Lehrer, aber praktisch keine sozialistische Schule. Die Folge war, daß Bemühungen, eine spezifische sozialistische Pädagogik zu entwickeln, auf das praktische Feld der Familie, beziehungsweise der außerschulischen Kinderarbeit im Rahmen der Jugendpflege beschränkt blieben.

⁹ August Bebel: Die Frau und der Sozialismus, Berlin 1923, S. 451 f.

2. Erzähler: Aber noch etwas hatte sich nach dem Ersten Weltkrieg verändert: Die Einheit der Arbeiterbewegung war zerbrochen. Links von der SPD gab es nicht nur die KPD, sondern auch eine Reihe von Splittergruppen. Aus der Einheit der Arbeiterbewegung war gegenseitige Feindschaft ihrer Teile geworden.

1. Erzähler: Die Folge war, daß nun die pädagogischen, beziehungsweise die bildungspolitischen Überlegungen in die allgemeine ideologische Auseinandersetzung einbezogen wurden. Da der Sozialismus nach dem Kriege nicht verwirklicht werden konnte, wie die Arbeiterbewegung erhofft hatte, und da er auch Mitte der zwanziger Jahre noch keineswegs in Sicht war, entstand die Frage, wie man sich als Sozialist in dieser Situation verhalten sollte.

2. Erzähler: Die KPD entschloß sich, den neuen bürgerlichen Staat zu bekämpfen, ihn zu zerstören, um auf diese Weise die sozialistische Umgestaltung zu erzwingen. Diesem Ziel war alles andere untergeordnet. Reformforderungen - auch im Bildungsbereich - mußten immer so hoch angesetzt werden, daß sie unerfüllbar waren; erfüllte Forderungen hätten Ruhe und Zufriedenheit geschaffen.

1. Erzähler: Die demokratischen Sozialisten hingegen identifizierten sich mit der Republik - allerdings mit dem Vorbehalt, daß diese auf parlamentarisch-demokratischem Wege auf Dauer in eine sozialistische verwandelt werden müsse. Eben dies sollte durch eine sozialistische Erziehung vorbereitet werden; die gesellschaftlichen Verhältnisse waren im Augenblick nicht entscheidend zu verändern, also mußte das Denken und Fühlen der Menschen verändert werden.

2. Erzähler: Bezeichnend für diese Erwartung ist etwa der Titel einer 1924 erschienenen Schrift von Kurt Löwenstein "Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft". Löwenstein stieß nach dem Ersten Weltkrieg zur USPD - der "Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei Deutschlands" - , hatte maßgeblichen Einfluß auf die Formulierung des 1920 vorgelegten Schulprogramms seiner Partei, wurde 1920 Reichstagsabgeordneter der USPD. Er war maßgeblich an der Gründung und Organisation der deutschen Kinderfreundebewegung beteiligt, mußte 1933 emigrieren und starb 1939 in Paris. Im Vorwort zu dem genannten Buch heißt es:

Zitator: *"Das kapitalistische Wirtschaftschao und die bürgerliche Gesellschaft sind in ihrer Zersetzung so weit fortgeschritten, daß man die großen Tendenzen, unter denen sich das Werden der neuen Gesellschaft vollzieht, erkennen kann Der Sozialismus will eine neue Gesellschaftsordnung, aber er will sie nicht erträumen, sondern er will sie wirklich schaffen aus der Wirklichkeit von heute heraus. Der Träger des Kampfes um den Sozialismus ist geschichtlich die Arbeiterklasse. Die einzelnen Arbeiter aber werden in ihrem Denken, Fühlen und Handeln noch wesentlich bestimmt durch die Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft und durch die Gewöhnung und Gesittung der Vergangenheit. So wird der Kampf um den Sozialismus nicht nur eine Frage des gesellschaftlichen Seins, sondern des gesellschaftlichen Bewußtseins. So weitet sich die wirtschaftliche und politische Aufgabe zu einer Erziehungsaufgabe. Die Köpfe müssen revolutioniert werden, damit sie aus Erkenntnis und Verantwortung heraus Wegbereiter für das ... (kommende) Geschlecht werden."*¹⁰

1. Erzähler: Sozialistische Erziehungsarbeit als Kampf gegen die bürgerliche Ideologie - darin waren sich alle sozialistischen Pädagogen einig. Der schon erwähnte Otto Felix Kanitz ging jedoch noch einen Schritt weiter. Er fragte sich,

¹⁰ Kurt Kerlów-Löwenstein: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. Wien o. J., Vorwort

wie man das Lernen der Schulkinder ökonomisch erklären könne und kam dabei zu einer Argumentation, die bis heute - zum Beispiel bei der Begründung des Stipendienwesens - eine Rolle spielt: Lernen sei gesellschaftlich notwendige Arbeit.

Zitator: *"Bevor wir jedoch jene Arbeit der Proletarierkinder betrachten, zu der die wirtschaftliche Not sie zwingt, wenden wir uns jener Arbeitsleistung zu, die eine ganz allgemeine, besonders den Kindern zufallende Arbeit ist. Diese eine, wenn auch nicht augenscheinlich und augenblicklich produktive, so doch gesellschaftlich notwendige Arbeit leisten in der Gegenwart alle Kinder: Sie produzieren ihre Arbeitskraft, sie lernen, um dereinst arbeiten zu können. Diese Lernarbeit, die meist in der Schule geleistet wird, ist durchaus als gesellschaftlich notwendige Arbeit zu werten. Würde diese Arbeit nicht geleistet werden, so müßte unsere gesamte Produktion binnen wenigen Jahren zum Stocken kommen und schließlich zusammenbrechen, unsere moderne Kultur, die auf der kapitalistischen Produktionsweise aufgebaut ist, zusammenstürzen. Die Kinder also leisten, indem sie lernen, gesellschaftlich notwendige Arbeit, und sie müßten eigentlich dafür bezahlt werden. Nun werden sie ja auch dafür bezahlt, allerdings nicht direkt seitens des Kapitalisten, sondern indirekt - auf dem Wege der Entlohnung ihrer Eltern. Aber sie werden, wie die erwachsenen Arbeiter, herzlich schlecht bezahlt; und von dem geringen Anteil, der auf sie entfällt, eignet sich mancher Vater Fronvogt noch einen übergroßen Teil an."*¹¹

1. Erzähler: Kanitz hat diese Überlegung angestellt, um das Kind und seine Lernarbeit aufzuwerten, nicht zuletzt gegenüber den eigenen Eltern. Diesen sollte klar werden, daß ihre Kinder durchaus berechnete Ansprüche an sie stellen könnten. Vielleicht kann man in diesem Konzept, das allerdings nicht weiter ausgeführt wird, den Ansatz zu einer spezifischen sozialistischen

¹¹ Otto Felix Kanitz, a.a.O. S.13

Schultheorie sehen; denn eine solche Auffassung hätte die damalige bürgerliche Pädagogik kaum geteilt, weil sie der Prämisse vom pädagogischen Schonraum widersprochen hätte, der eingerichtet werden müsse, damit das Kind in Distanz zu gesellschaftlichen Realanforderungen erzogen und gebildet werden könne.

2. Erzähler: Allerdings wurde diese Überlegung, Lernen sei die Qualifikation der Ware Arbeitskraft, damals offenbar von den anderen sozialistischen Pädagogen nicht aufgegriffen. Sie ist auch problematisch genug, und man muß fragen, ob hier der Begriff der Arbeit nicht lediglich analog verwendet wird.

1. Erzähler: Außerdem wurde gerade mit diesem Begriff die *Unterwerfung* der Schule unter die kapitalistischen Produktionsbedingungen vollendet. Denn der herrschende Begriff der Arbeit hat bedeutsame Implikationen: Es gibt Arbeitgeber, die den Inhalt der Arbeit bestimmen; es gibt Arbeitslosigkeit; Inhalt und Form der Arbeit richten sich nach den Gesetzen des höchstmöglichen Profits. Übernimmt man diese Implikationen mit in den Begriff der Lernarbeit, also der Erziehung und Bildung, so würde diese lediglich ein Anhängsel der jeweiligen ökonomischen Lage. Ganz im Gegenteil zu den Hoffnungen, die Kanitz mit seiner Argumentation verband, würde die Ausbeutung des Kindes auf diese Weise nicht nur eine tatsächliche, sondern auch eine unumgänglich notwendige.

2. Erzähler: Außerdem hat die Schule neben der allgemeinen und speziellen beruflichen Qualifikation auch noch andere Aufgaben zu erfüllen, zum Beispiel politische und kulturelle Qualifizierung. Daß Kanitz die problematischen Implikationen seines Gedankens nicht bemerkt hat, zeigt, daß damals differenzierte Überlegungen zum Begriff "Arbeit" unter den Sozialisten wenig bekannt waren, obwohl dieser Begriff in den Theorien von Marx und Engels eine zentrale Bedeutung hat. Man hatte vor Augen die Arbeit, die die Arbeiter

damals zu tun hatten: in der Regel harte, körperliche, ausbeutende Arbeit, deren Würde und Ansehen angehoben werden sollte. Die Probleme hochdifferenzierter gesellschaftlicher Arbeitsteilung und der damit verbundenen Entfremdung wurden damals zwar schon von einigen Soziologen, aber in einer größeren Öffentlichkeit doch erst in den letzten zwanzig Jahren wahrgenommen und diskutiert.

1. Erzähler: In den Überlegungen von Kanitz kommt jedoch auch eine Tendenz zur Verallgemeinerung zum Ausdruck: Kanitz spricht nicht nur vom proletarischen Kind, sondern von Kindern überhaupt. Damit ist ein Problem angesprochen, das sich den demokratischen Sozialisten in der Weimarer Zeit stellen mußte: Wollten sie mit ihren Konzepten von sozialistischer Erziehung eine partikuläre Erziehung, nur für Arbeiterkinder, beziehungsweise nur für Kinder der eigenen Partei, wie die Konfessionsschulen? Wollten sie nur eine Konfession unter mehreren anderen sein? Oder mußten sich ihre Vorstellungen jetzt auf die ganze Gesellschaft erstrecken? Diese Frage stellte sich insbesondere für diejenigen Autoren, die, wie Löwenstein, parlamentarische Verantwortung, also Verantwortung für das *ganze Volk*, übernommen hatten.

2. Erzähler: In diesem Zusammenhang entstand die Formel von der Identität von sozialistischer und gesellschaftlich notwendiger Erziehung, die bei uns in den letzten Jahren im Zusammenhang mit Begründungen zur Schulreform eine Rolle gespielt hat. Löwenstein sagt:

Zitator: *"Alles, was unter dem Namen Sozialismus gefordert wird, muß daher als gesellschaftlich notwendig aufzeigbar sein und muß in Bezug auf seine Richtigkeit dem wissenschaftlichen Urteil unterstellt werden. Aber das ist zu gleicher Zeit die Bedeutung dieser wissenschaftlichen Fundierung, daß sie die*

sozialistische Erziehung aus dem Rahmen einer Parteiforderung heraushebt und sie zur allgemeinen Forderung unserer Zeit macht.

Wenn es richtig ist, daß die Aufgaben der sozialistischen Erziehung sich aus unserer Zeit gesellschaftlich notwendig ableiten lassen, dann ist sie nicht eine Erziehung, die nur diejenigen angeht, die politisch oder kulturell sich in einer sozialistischen Gemeinschaft verbunden fühlen; dann geht sie unsere ganze Zeit an, dann ist sie eine allgemeine Forderung Sozialistische Erziehung geht also prinzipiell weiter als christliche Erziehung Christliche Erziehung kann nur verbindlich sein für den Kreis von Gläubigen, die zu dieser gläubigen Gemeinschaft gehören. Dieser Kreis ist in unserer Zeit weder sehr beständig noch überhaupt genau feststellbar. Darum kann christliche Erziehung in unserer Zeit niemals eine allgemeine Forderung werden, und darum kann sozialistische Erziehung allein dieses Recht in Anspruch nehmen."¹²

2. Erzähler: Von heute aus gesehen, steckt in dieser Argumentation eine technokratische Tendenz; denn was ist gesellschaftlich notwendig und wer stellt das an welchem Maßstab fest? Doch letzten Endes diejenigen, die die Macht dazu haben.

1. Erzähler: Aber kehren wir zurück zum Problem der proletarischen Familienerziehung, mit dem wir diese Sendung begonnen haben. Gelang es den sozialistischen Pädagogen, ihre eigene "Basis", nämlich eben diese Arbeiterfamilien, von ihren Konzepten zu überzeugen, sie für sozialistische Erziehungswerte aufzuschließen?

2. Erzähler: Während Clara Zetkin noch gewisse Hoffnungen hegte, sind sich in der Mitte der zwanziger Jahre alle sozialistischen pädagogischen Autoren

¹² Kurt Löwenstein: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933. Neu herausgegeben von Ferdinand Brandecker und Hildegard Feidel-Mertz. Berlin/Bonn-Bad-Godesberg 1976, S. 123 f.

darin einig, daß die proletarische Familie im allgemeine sehr autoritär verfaßt sei, daß die Kinder keineswegs als kleine Genossen behandelt würden und daß eine sozialistische Erziehung eigentlich nur *gegen* die proletarische Familie geleistet werden könne.

1. Erzähler: Es gab offenbar einen unüberwindbaren Widerspruch zwischen den Familientraditionen der Arbeiter einerseits und den sozialistischen Pädagogen andererseits, die die neuen reformpädagogischen und psychologischen Erkenntnisse vom Wesen des Kindes aufgriffen und für das Arbeiterkind anzuwenden versuchten.

2. Erzähler: Zu ihnen gehörte auch Otto Rühle. Er war Volksschullehrer, mußte wegen seiner sozialistischen Gesinnung den Dienst quittieren, wurde Mitglied der KPD, wurde 1920 ausgeschlossen, gründete dann kommunistische Splittergruppen und schloß sich später der SPD an. Im Jahre 1911 veröffentlichte er ein Buch mit dem Titel "Das proletarische Kind", in dem er die damals erreichbaren Sozialdaten zur sozialen und seelischen Lage des proletarischen Kindes zusammentrug. Im Jahre 1922 erschien sein Buch "Die Seele des proletarischen Kindes".

1. Erzähler: In diesem Buch versuchte Rühle, die Psychologie Alfred Adlers für die Erforschung des proletarischen Kindes nutzbar zu machen: Adler geht davon aus, daß jeder Mensch das Bedürfnis hat, in Gemeinschaften aufgenommen zu werden, zum Beispiel in die Familie. Da das Kind sich aber als klein und ohnmächtig erlebt im Gegensatz zu den Erwachsenen, die es als groß und mächtig erlebt, entwickelt es Minderwertigkeitsgefühle. Entscheidend ist nun, wie es damit fertig wird: Ob es resigniert oder rebelliert oder befriedigende Kompensationen findet. Der Familie, vor allem auch der Mutter, kommt bei der

Lösung dieses Problems der Minderwertigkeit eine entscheidende pädagogische Bedeutung zu.

2. Erzähler: Wenn nun dieses Konzept stimmt - so greift Rühle diese Gedanken auf - , dann muß das proletarische Kind aufgrund seiner Lebensbedingungen erheblich stärkere Minderwertigkeitskomplexe haben als das bürgerliche, das proletarische Mädchen noch stärkere als der Junge, und am unteren Ende steht das uneheliche Kind. Aber auch von diesem Verständnismodell her hat die proletarische Familie eine pädagogische Schlüsselposition; so, wie sie ist, löst sie den Minderwertigkeitskomplex nicht, sie verstärkt ihn vielmehr.

Zitator: *"Es ist Erfahrungstatsache, daß der Mensch, je mehr er unterdrückt wird, umso stärker nach einem Ausgleich dieser Unterdrückung strebt. Der moderne Proletarier ist überall aufs härteste geknechtet, auf der Arbeitsstätte, innerhalb der sozialen und staatlichen Ordnung, durch Gesetze, Behörden, als Soldat, Steuerzahler, Parteischaf. Überall gibt man ihm mehr oder weniger deutlich zu verstehen, daß er nichts ist, nichts weiß, nichts kann, nichts gilt, nichts zu sagen hat. Überall ist er geduckt, gedrückt, geduldet; nur Mitläufer, Zaungast, Almosenempfänger, Packesel, Prügelknabe. Alle Verhältnisse wirken deprimierend auf ihn ein, setzen ihn herab, machen ihn klein und bedeutungslos. Sein Geltungsgefühl schreit geradezu nach einer Erhebung, Höherwertung, Anerkennung. Da bleibt ihm von allen Gebieten nur die Familie. Hier richtet er sich auf, hier wächst sein Herrengefühl, sein Prestige; hier wird er, der den ganzen Tag über Sklave, Maschine, Nummer war, wieder Mensch - das heißt, Wert, Qualität, Autorität Diese Autorität des Vaters - und auch wohl der Mutter, anstelle des Vaters - bildet nun den Ankergrund der häuslichen Erziehung. Die Autorität wirkt durch ein ganzes System von Mitteln, an deren Spitze der Befehl steht. Die unmittelbare Verbindlichkeit des Befehls empfängt im Bedarfsfalle Nachdruck und Nachhilfe durch Zwang, Gewalt, Lohn oder*

*Strafe. Als Ziel schwebt immer die bedingungslose Unterwerfung vor, der absolute Verzicht auf Geltendmachung des Eigenwillens. Damit entsteht vor uns das Bild der herkömmlichen Erziehung, die im Grunde bürgerlichen Wesens, heute fast durchweg die Erziehung des proletarischen Kindes ist."*¹³

1. Erzähler: Eine geradezu hoffnungslose Situation, zumal das proletarische Kind sich nicht nur in seiner Familie, sondern auch in der Schule auf diese Weise unterwerfen muß.

2. Erzähler: Für Edwin Hoernle, den bildungspolitischen Cheftheoretiker der KPD in den zwanziger Jahren, ist die proletarische Familie nur noch ein kleinbürgerliches Widerstandsnest gegen die Revolution. Hoernle war Sohn eines württembergischen Pfarrers, studierte zunächst auch selbst Theologie und wurde 1910 Mitglied der SPD, 1919 der KPD. Seit 1925 gehörte er dem Reichstag an; er starb 1952 in der DDR. Sein Hauptwerk "Grundfragen der proletarischen Erziehung" erschien 1929. Darin heißt es:

Zitator: *"Gerade diese zersetzte, verkümmerte, in Druck und Dreck, in Enge und Nervosität aufgelöste Proletarierfamilie ist für die Bourgeoisie ein brauchbares Instrument zur Desorganisierung der proletarischen Klasse. Je mehr diese Familie die körperlichen und geistigen Kräfte, alle natürlichen Energien im Kinde lahm legt, anstelle gesunden Selbstbewußtseins im Rahmen der Solidarität überlebte Herren- und Sklaveninstinkte weckt, je mehr die Familie das heranwachsende Arbeiterkind von den großen gesellschaftlichen Ereignissen, Bewegungen und Kämpfen ablenkt und isoliert, seine privaten Begierden anstachelt, desto besser für die Bourgeoisie Die Familie fördert in den Unterdrückten infolge ihrer Hoffnungslosigkeit das Bedürfnis nach Ruhe, die Scheu vor dem Kampfe In allen großen Streiks und politischen Kämpfen*

¹³ Otto Rühle: Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden 1925, In: Otto Rühle: Zur Psychologie des proletarischen Kindes, hrsg. Von Lutz von Werder und Reinhart Wolff, o.O. o.J. S. 9-137, hier S. 43

*war die Familie ein Moment der Hemmung und ein unsichtbarer Bundesgenosse der Bourgeoisie. Sie atomisiert die Arbeiterschaft, sie zerlegt die kompakte, durch die gemeinsame Stellung im Produktionsprozeß verbundene proletarische Masse in eine Unzahl sich selbständig denkender und kleinbürgerlich empfindender Atome. Dadurch wird die heutige Familienverfassung zu einem Kanal für die bürgerliche Geistesverseuchung, zu einer reaktionären Kraft."*¹⁴

1. Erzähler: Nicht *mit* der eigenen Familie, sondern nur *außerhalb* von ihr und *gegen* sie kann die revolutionäre Arbeit Fortschritte machen. Deshalb ist es Aufgabe der klassenbewußten Eltern, die Kinder möglichst früh den kommunistischen Kampforganisationen zuzuführen:

Zitator: *"Der Klassenkampf des Proletariats spielt sich ja nicht innerhalb der Wohnungen und des kleinen Zirkels der Familie ab, sondern in der breiten Öffentlichkeit, unter den Massen. Proletarische Eltern - immer ausnahmsweise glückliche Familienverhältnisse vorausgesetzt - können wohl aufklären, belehren, ermahnen; aber sie können niemals innerhalb der Familie wirklich tätige, aktive und disziplinierte Klassenkämpfer erziehen. Entwicklung der kollektiven Arbeits- und Kampfesdisziplin, Herausbildung der notwendigen Führereigenschaften des revolutionären Kämpfers, Gewöhnung zur Einordnung in den Mechanismus der Klassenorganisation, Erprobung praktischer Solidarität und Aufopferung für die Sache des Proletariats - das alles sind Erziehungsziele, zu denen die Familie als gesellschaftliche Einrichtung kein lebendiges Verhältnis haben kann. Kommunistische Eltern, die ihre Kinder im Geiste des Sozialismus erziehen wollen, dürfen ihre Kinder nicht in der Familie behalten, sondern müssen sie so früh wie möglich aus der Familienenge heraus- und den Klassenorganisationen zuführen."*¹⁵

¹⁴ Edwin Hoernle: Schulpolitische und pädagogische Schriften. Ausgewählt und eingeleitet von Wolfgang Mehnert, Berlin 1958, S. 188 f.

¹⁵ ebenda, S. 194

1. Erzähler: Nicht die Familie, sondern die kommunistische Kinder-, beziehungsweise Jugendorganisation sei der geeignete Ort für die sozialistische Erziehung.

2. Erzähler: Seit 1921 gab es in Deutschland die kommunistische Kinderbewegung, an deren Organisation Hoernle maßgeblich beteiligt war, und für deren Theorie und Praxis er 1923 mit seiner Schrift "Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen" die Grundlagen schuf.

1. Erzähler: Kern dieses Konzeptes war die Vorstellung vom Kind als Klassenkämpfer. Das proletarische Kind erlebe die Unterdrückung seiner Klasse täglich am eigenen Leibe: In der Schule, in der Familie, auf der Straße. Es setze sich dagegen auch in vielfältiger Weise zur Wehr, aber einzeln und deshalb politisch unwirksam. Es komme nun darauf an, diese Widerstandsbereitschaft zu organisieren und öffentlich zu machen, dem Kind dabei Selbstwertgefühl durch das Erlebnis der massenhaften Solidarität zu verschaffen.

Zitator: *"Der Kampf des Kindes ist so alt wie die Ausbeutung des Kindes, wie die Unterdrückung und Brutalisierung des Kindes. Er ist die natürliche Reaktion der Kinder gegen das Verbrechen, das der Kapitalismus, das unverständige Eltern, reaktionäre Lehrer Tag für Tag an Seele und Körper der Arbeiterkinder verüben. Allein dieser Kampf verlief bisher regellos, vereinzelt und unglücklich. Das proletarische Kind kämpfte, kämpfte aus innerer und äußerer Not, kämpfte, ohne Weg und Ziel zu wissen, ohne Hilfe, Rückhalt und Verständnis bei den Erwachsenen zu finden. Es ging aus diesem Kampf hervor geistig verkrüppelt, moralisch geknickt; nur wenige heilten später die Wunden aus."*¹⁶

¹⁶ ebenda S. 82

1. Erzähler: In diesem Sinne veranstaltete die Kinderbewegung Demonstrationen, veröffentlichte Berichte über Prügelpädagogen in der Schule und initiierte Schulstreiks. Sie beteiligte sich an der Agitation für die Partei, verteilte Werbematerial und so weiter.

2. Erzähler: Otto Rühle sah in diesen Bestrebungen nur eine neue Variante des autoritären Verhaltens gegenüber dem proletarischen Kind - diesmal durch Parteifunktionäre. Die Organisation sei gegründet worden, um Kinder für sich in Dienst nehmen zu können, nicht, um den Problemen dieser Kinder eine wirkliche Hilfe anzubieten.

Zitator: *"Die kommunistische Partei hat die Psychologie vor ein Novum gestellt: Sie hat den männlichen Protest des Kindes, der sich bisher zwischen den vier Wänden der Kinderstube auslebte, zum Instrument einer revolutionären Aktion gemacht und in den Dienst ihrer Parteiinteressen aufgenommen Man hat die Kindergruppen spöttisch 'Partei der Hosenmätze' genannt, und die erwachsenen Drahtzieher und Nutznießer der Bewegung haben das sehr übel genommen. Doch das Wort trifft das Richtige: Wir haben eine politische Partei der Schulkinder vor uns, in deren Auftreten, deren Agitation und Aktion die neurotischen Proteste wahre Orgien feiern. Minderwertigkeitskomplexe von handgreiflichster Deutlichkeit finden hier ihre oft grotesken Kompensationen."*¹⁷

1. Erzähler: Aber nicht nur für die Kommunisten, sondern auch für die demokratischen Sozialisten war die außerschulische Jugendarbeit das einzige pädagogische Feld, auf dem sie ihre Vorstellungen von sozialistischer Erziehung realisieren konnten. Besondere Bedeutung erlangte in diesem Zusammenhang die Kinderfreundebewegung in Österreich und Deutschland. Vor allem in den sogenannten "Kinderrepubliken" - das waren große Ferienlager - konnten die

¹⁷ Otto Rühle: Die Seele des proletarischen Kindes, a.a.O., S. 142 f. u. 129

Ideen der sozialistischen Pädagogen wenigstens für eine begrenzte Zeit realisiert werden.

2. Erzähler: Gleichwohl bleibt schwer auszumachen, worin die Besonderheiten einer sozialistischen Pädagogik eigentlich bestanden haben. Für den Kommunisten Hoernle läßt sich sagen, daß er zwar das Elend und Leiden des proletarischen Kindes eindringlich geschildert hat, aber darauf eigentlich keine pädagogische, sondern eine politische Antwort gab: Mit pädagogischen Reformen sei da nicht zu helfen, die einzige gegenwärtige Möglichkeit, den proletarischen Kindern zum Selbstbewußtsein zu verhelfen, sei, sie zu Mitkämpfern im Klassenkampf zu machen.

1. Erzähler: Die demokratischen Sozialisten wie Rühle und Kanitz hielten dies für nicht kindgemäß und deshalb für pädagogisch unvertretbar. Sie griffen die Ergebnisse der jungen Kinderpsychologie auf und wollten den proletarischen Kindern gerade eine bessere, glücklichere Kindheit verschaffen. Deshalb bestand ihre wichtigste Leistung wohl darin, das Leiden der proletarischen Kinder erforscht und beschrieben zu haben. Unter dem Eindruck der trostlosen Lage des proletarischen Kindes und seiner autoritären Unterdrückung selbst in der eigenen Familie lag es nahe, unter sozialistischer Erziehung zunächst einmal eine neue, nicht-autoritäre Beziehung von Erwachsenen und Kindern zu verstehen, so wie Clara Zetkin es bereits vor dem Ersten Weltkrieg beschrieben hatte: Das Kind, der "kleine Genosse", sollte nicht mehr autoritär-gewaltsam erzogen werden, er sollte als freier Mensch aufwachsen, sozialistische Gefühle der Solidarität entwickeln und - zum Beispiel in den Kinderrepubliken - mitbestimmen.

2. Erzähler: Dies war zweifellos ein demokratisches, aber keineswegs nur ein sozialistisches Ideal; denn es spielte in der gleichzeitigen bürgerlichen

Reformpädagogik und zumindest in Teilen der Jugendbewegung ebenfalls eine zentrale Rolle.

1. Erzähler: Im übrigen erschöpften sich die sozialistischen pädagogischen Überlegungen in der Formulierung von Zielen: Der neue sozialistische Mensch sollte besser sein als der alte, solidarisch statt egoistisch, gemeinschaftlich statt individualistisch, und er sollte erfahren und erkennen, daß man so nur in einer besseren Gesellschaft, nämlich einer sozialistischen, leben könne.

2. Erzähler: Vieles spricht aber dafür, daß die große Mehrheit der Arbeiter weniger an solchen Zukunftsvorstellungen als vielmehr an der unmittelbaren Gegenwart orientiert war. Mitte der zwanziger Jahre war für viele vieles besser als vor dem Ersten Weltkrieg. Es gab die ersten großen Freizeitbewegungen, eine Art von Wochenend-Kultur, eine freizeitorientierte Massenpresse, ein reges Vereinsleben, Sport als Massenbewegung. Arbeitersiedlungen wurden gebaut, die nicht mehr wie die alten Mietskasernen aussahen. Offensichtlich war die Neigung weit verbreitet, solch kleinbürgerlich-privates Glück zu genießen und mehr an das kommende Wochenende als an den kommenden Sozialismus zu denken.

1. Erzähler: Diese neue Haltung mußte ein Ärgernis sein für alle sozialistisch Engagierten, und wahrscheinlich läßt sich unter diesem Aspekt auch die heftige Kritik an der proletarischen Familie in einem anderen Licht sehen. Gewiß war die proletarische Familie autoritär organisiert, aber in welchem Maße die Kinder tatsächlich darunter litten, war eine Frage des Maßstabs, und den setzten in ihren Beschreibungen die sozialistischen Intellektuellen. Vieles spricht dafür, daß die große Mehrheit auch der sozialistisch orientierten Arbeiter gar keine spezielle sozialistische Erziehung für ihre Kinder wollte, sondern eine bessere Ausbildung, damit sie "etwas werden" konnten.

2. Erzähler: Jedenfalls muß man sich fragen, wo sozialistische Erziehungsvorstellungen eigentlich ihre soziale Basis haben können, wenn nicht in den Arbeiterfamilien selbst. Der Weg von Clara Zetkins Vorstellungen über die Notwendigkeit einer sozialistischen Erziehung gerade *in* der proletarischen Familie bis zu Hoernles Verdikt, die Familie verhindere nur den revolutionären Kampf, ist auch ein Weg der Isolierung sozialistischer Erziehungskonzepte von ihrer Basis.

1. Erzähler: Ferner zeigt sich, daß die grundsätzlichen politischen Auseinandersetzungen zwischen demokratischen Sozialisten und Kommunisten sich auch in den pädagogischen Vorstellungen niederschlugen. Wenn etwa die KPD die Republik prinzipiell bekämpft, kann sie an pädagogischen und bildungspolitischen Verbesserungen nicht interessiert sein, da ja jede Verbesserung die Bereitschaft zu revolutionärem Handeln schwächt. Jede politische Forderung, mochte sie an und für sich plausibel sein, mußte unter diesen Umständen unglaubwürdig werden, weil sie den Wunsch der Menschen nach Verbesserung ihrer Verhältnisse nur als Vehikel für die eigentliche Absicht benutzte: die Zerstörung des politischen Systems.

2. Erzähler: Gerade in der pädagogischen Diskussion läßt sich zeigen, daß damit auch die Fähigkeit schwindet, neue Entwicklungen zur Kenntnis zu nehmen und für die eigenen Vorstellungen produktiv aufzugreifen. Insofern ist das problematische Verhältnis der Kommunisten zur proletarischen Familie symptomatisch dafür, wie sie überhaupt auf Veränderungen reagierten. Ein wesentlicher Inhalt der Schriften von Hoernle ist die ideologische Abgrenzung: Ob es sich um neue wissenschaftliche Theorien wie Psychoanalyse, um neue Schulversuche, um neue soziale, kulturelle und publizistische Erscheinungen oder um Konzepte der anderen Sozialisten handelt: Alles wird der feindlichen

Ideologie zugeordnet, um die reine Lehre zu erhalten, der allein der Parteiapparat seine Rechtfertigung verdankt. Aus dem dialektischen Marxismus wird so ein antithetischer.

1. Erzähler: Demgegenüber war das Problem der demokratischen Sozialisten, wie sie die erwünschte *Zukunft* der sozialistischen Gesellschaft für die Pädagogik der *Gegenwart* schon antizipieren konnten. Dabei entsteht eine eigentümliche Befangenheit im Umgang mit der marxistischen Theorie. Deren *analytische* Möglichkeiten erweisen sich nämlich zumindest teilweise als hemmend, insofern pädagogische Konzepte nun in ihrem Rahmen *gerechtfertigt* werden müssen. Wenn man sich ständig fragen muß, was denn nun das eigentümlich Sozialistische an einer pädagogischen Theorie oder Maßnahme sei, dann können sich solche Überlegungen leicht verselbständigen und den Blick für gesellschaftliche Realitäten trüben. Vielleicht liegt das daran, daß der Marxismus eher geeignet ist zur *Kritik* der *bestehenden* Gesellschaft als zur *Konstruktion besserer* Verhältnisse.

2. Erzähler: So muß man sich von heute aus gesehen zum Beispiel fragen, ob die Bemühungen eines Teiles der bürgerlichen Pädagogik und übrigens auch vieler sozialistischer Lehrer, die Schule politisch neutral zu halten und sie ausschließlich nach pädagogischen Grundsätzen zu organisieren, für demokratische Sozialisten nicht "fortschrittlich" und akzeptabel gewesen wäre. Dies hätte auf die Dauer vielleicht dazu führen können, daß die Schule nicht mehr im Dienst irgendwelcher politischer Gruppen oder Ideologien steht, sondern eine Schule *für Schüler* ist, eine Dienstleistung für *deren* Bildung und Entwicklung - ganz gleich, ob sich dabei eine eher konservative oder sozialistische Lebensperspektive herausbildet. Jedenfalls stand damals, was das formelle Bildungswesen angeht, dessen *Demokratisierung* auf der historischen Tagesordnung, nicht die Antizipation *sozialistischer*_pädagogischer Ideen. Unter

diesen Umständen mußten sozialistische pädagogische Konzepte ins gesellschaftliche Abseits geraten, sich praktisch auf die außerschulische Jugendarbeit beschränken.

1. Erzähler: Gewiß ist die Schule nicht unpolitisch, sondern - früher wie heute - von vielfältigen politischen Einflüssen mitgeprägt. Aber es ist die Frage, wie diese politischen Einflüsse gestaltet und geordnet werden. Schon eine relative Autonomie der Schule gegenüber solchen Einflüssen kann dazu führen, daß sozialistische Perspektiven wenigstens *zugelassen* werden, daß man in der Schule also auch das lernen kann, was *auch* Sozialisten brauchen können.

2. Erzähler: Im Prinzip ist die Grundkonstellation, wie sie sich in der Weimarer Republik herausgebildet hat, bis heute gültig geblieben: Weil die Schule für *alle* Kinder da ist, darf sie bei Strafe des innenpolitischen Friedens nicht die politischen und weltanschaulichen Oberzeugungen nur *einer* Gruppe oder Partei zur Geltung bringen wollen. Das ist leicht gesagt, aber schwer zu verwirklichen, wie die schulpolitischen Auseinandersetzungen der letzten Jahre erneut zeigen.

1. Erzähler: Die Bildungsarbeit der einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, an der jeder *freiwillig* teilnehmen kann, ist - auch das ist unverändert geblieben - auf die außerschulischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Jugendarbeit verwiesen. Spezielle sozialistische Bildungsarbeit zum Beispiel ist nicht in der Schule, wohl aber etwa in einer entsprechenden Jugendorganisation möglich.

2. Erzähler: Bleibt schließlich die Frage nach dem weiteren Bildungs- und Erziehungsschicksal des proletarischen Kindes. Diejenigen Gruppen der Studentenbewegung, die die sozialistischen Pädagogen wieder entdeckt haben, verbanden damit auch die Hoffnung, Konzepte und Argumente für ihre eigenen politisch-pädagogischen Vorstellungen zu bekommen. Tatsächlich hat es

praktische und theoretische Bemühungen gegeben, an diese Tradition wieder anzuknüpfen.

1. Erzähler: Für Lutz von Werder, der einige der hier genannten sozialistischen Pädagogen wieder publiziert hat, hat sich hinsichtlich der Erziehungsfunktion der Arbeiterfamilie wenig geändert. Er schreibt 1974:

Zitator: "Ihre Erziehungsfunktion ist angesichts des Fortschritts von Wissenschaft und Technik weiter geschwächt worden. Die Sozialisationspotenz der Arbeiterfamilie hat sich, aufgrund der wachsenden Monotonie und Intensivierung der Arbeit der Eltern und ihrer wachsenden sozialen Verunsicherung angesichts des häufigen Wechsels des Arbeitsplatzes vermindert. Die Eltern können kaum systematisch und gezielt im Interesse ihrer Klasse auf die Kinder einwirken. Die soziale Zurichtung geschieht naturwüchsig. In der Familie gewinnt das Arbeiterkind bestenfalls ein Verständnis von Gesellschaft und Produktion, das den Interessen der kapitalistischen Produktionsverhältnisse entspricht. In der Arbeiterfamilie wird die Grundlage für ein dichotomisches Gesellschaftsbild und einen autoritären Charakter gelegt."

1. Erzähler: Die DKP knüpft an Hoernles Vorstellungen an, daß das Arbeiterkind nur durch außerfamiliäre Organisation und nur durch organisierte Teilnahme an der Durchsetzung seiner Lebensinteressen Klassenbewußtsein lernen könne. Allerdings sind derartige Aktionen nicht mehr so spektakulär wie in der Weimarer Zeit; sie bewegen sich im Rahmen des üblichen bürgerlichen Engagements.

2. Erzähler: Daran läßt sich vielleicht erkennen, daß auch die Arbeiterfamilie sich in dem Sinne verbürgerlicht hat, daß sie zum Beispiel auf öffentliche

Reputation hält und ihr Ansehen nicht durch unüblichen Radikalismus gefährdet sehen will. Schließlich hat die durchschnittliche Arbeiterfamilie heute einen materialen Standard erreicht, der ihr im Vergleich zu früher überhaupt erst so etwas wie ein Familien- und Freizeitleben ermöglicht. Umso mehr erweist sie sich allerdings auch weiterhin als Barriere gegen revolutionäre Veränderungen. Nicht *gegen* sie, sondern nur *mit* ihr ist offensichtlich sozialistische Pädagogik und Bildungspolitik möglich - was immer das heißen mag.

1. Erzähler: Die Ambivalenz gegenüber der Arbeiterfamilie, so wie sie nun einmal ist, kam zum Beispiel auf dem kulturpolitischen Forum der DKP 1971 in Nürnberg zum Ausdruck. Einerseits hieß es da:

Zitator: *"Die Arbeiterfamilie und besonders die Kinder müssen häufig den Blitzableiter für Konflikte abgeben, die im Betrieb entstanden sind Die autoritäre Betriebsstruktur reproduziert sich in der Arbeiterfamilie. Der Arbeiter drillt seine Kinder unbewußt auf die Unterdrückungsverhältnisse im Betrieb hin. Er paßt sie ihren zukünftigen Verhältnissen an."*

2. Erzähler: Andererseits hofft man, daß die Arbeitereltern "zugleich mit ihrem Kampf im Betrieb oder Wohngebiet auch in ihrer Familie ein sozialistisches Familienkollektiv aufbauen" könnten. Im einzelnen soll das heißen:

Zitator: *"Übung der Gleichberechtigung, Partnerschaft, Solidarität, Achtung der Individualität und der persönlichen Rechte aller Familienmitglieder".*

1. Erzähler: Damit hat sich der Kreis zu Clara Zetkins Position auf dem Mannheimer Parteitag von 1906 wieder geschlossen: Das Ärgernis der wenn auch reaktionären proletarischen Familie und ihrer Erziehung ist nicht zu beseitigen; sie ist nicht *ersetzbar* durch öffentliche Erziehung oder durch

Erziehung in außerfamiliären Organisationen; allenfalls kann sie dadurch *ergänzt* werden.

2. Erzähler: Überblickt man diesen Zeitraum von 1906 bis zur Gegenwart, so läßt sich feststellen:

1. Erzähler: Das Schicksal des Arbeiterkindes in der bürgerlichen Gesellschaft wurde nicht verbessert durch die Verwirklichung spezifischer sozialistischer Bildungs- und Erziehungskonzepte, sondern durch die Durchsetzung *bürgerlich-demokratischer* Prinzipien und Ansprüche *auch* für das Arbeiterkind. Das gilt für materielle Verbesserungen genauso wie für Bildung und Erziehung. Das Recht auf Individuation - schon von Clara Zetkin unter Inanspruchnahme "bürgerlicher" Wissenschaften gefordert - gehört ebenso dazu wie die Forderung nach einem menschenwürdigen Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern. Der historische Anteil der sozialistischen Pädagogik bestand darin, vor allem durch ihre radikale Kritik, aber auch durch die Erforschung der Sozialisationsprobleme des proletarischen Kindes diese Entwicklung mit vorangetrieben zu haben. Aber eine spezifische sozialistische Bildungs- und Erziehungskonzeption, die sich von der bürgerlichen deutlich unterscheiden ließe oder gar ihre Alternative hätte sein können, hat es nie gegeben. Sieht man genauer hin, so handelt es sich immer nur um die Variation, beziehungsweise um die Durchsetzung bürgerlich-demokratischer Prinzipien. Das gilt auch für die hochentwickelten sozialistischen Industriestaaten der Gegenwart.

1. Erzähler: Der Entwicklung der proletarischen Familie kommt in diesem Prozeß eine Schlüsselposition zu. Ihr allseits zutreffend charakterisierter hartnäckiger Konservatismus bestimmte das Entwicklungstempo, das jeweils an Reform und Veränderung möglich war. Die Geschichte des Arbeiterkindes in der bürgerlichen Gesellschaft ist die Geschichte seiner Familie, und auch sein

künftiges Schicksal wird von dem seiner Familie abhängen, zum Beispiel von deren materiellen und psychischen Bedingungen; denn der Prozeß der Durchsetzung bürgerlich-demokratischer Prinzipien und Ansprüche auch für die Arbeiterfamilie ist noch keineswegs zu Ende.

© **Hermann Giesecke**

F 5. Schulfach: Regierung. Politische Bildung im Wandel (1982)

Gesendet vom NDR 3. am 27.10.1982, 20.00-21.00 Uhr

Erzähler: In den siebziger Jahren wurde erbittert über neue Richtlinien für den politischen Unterricht an den Schulen gestritten. Heute herrscht Ruhe rings um dieses Schulfach. Wer sich an den Streit von gestern erinnert, muß sich wundern. Im Innern wie außerhalb der Bundesrepublik ist das politische Leben ja keineswegs ruhiger geworden. Das läßt sich benennen: Der Neo-Nazismus zum Beispiel hat wieder Zulauf bekommen. Eine ökologische Bewegung stellt wichtige Grundsätze des bisherigen Wirtschaftssystems in Frage. Eine internationale Friedensbewegung greift die Grundlagen der bisherigen Verteidigungspolitik an. Ein Teil der jungen Generation geht mit "Alternativ-Vorstellungen" gegenüber dem Gesellschaftssystem in die innere Emigration oder verstrickt sich in Straßenschlachten mit der Polizei. Die hohe strukturelle Arbeitslosigkeit zwingt möglicherweise zu einer neuen Verteilung der Arbeit; das müßte erhebliche Folgen für das System der sozialen Sicherung haben. Aber die politische Bildung ist nicht mehr Objekt öffentlicher Auseinandersetzungen. Gestritten wird weder über eine Verbesserung des politischen Unterrichts noch darüber, ob er falsche oder richtige Ziele verfolgt. Dabei liegt doch der Gedanke nahe, daß die Menschen um so mehr politische Einsicht und Vernunft lernen sollten, je schwieriger und konfliktreicher die politischen Verhältnisse werden.

1. Sprecher: Es ließe sich allerdings auch eine andere Folgerung aus der jüngsten Entwicklung ziehen: Gerade *weil* die Politik selbst konfliktreicher geworden ist, geht die Aufgabe der politischen Bildung auch auf sie über. Zumindest die politisch engagierten Bürger lernen vielleicht das, was sie für ihr Engagement brauchen, in den politischen Auseinandersetzungen, sozusagen in der Praxis. Dann wäre eine davon abgehobene politische Bildung entbehrlich geworden. Vielleicht ist der herkömmliche politische Unterricht deshalb nicht

mehr attraktiv. Wer ohnehin in politische Apathie verfallen ist, interessiert sich nicht dafür. Wer aber engagiert ist, braucht ihn nicht.

2. Sprecher: Allenthalben zeigt sich eine Enttäuschung über die politischen Ideologien. Die bisherigen Konzepte der politischen Bildung wie ihre Kritiken beruhten auf rational fundierten Erklärungsmustern von Politik. Man hatte feste Ansichten von den Zielen, denen die Politik zuzustreben habe, Da gab es etwa das Leitbild des aufgeklärten, mündigen Bürgers, der sich aus Einsicht in die politischen Verhältnisse für demokratische Ideale engagiert. Da folgten andere dem neonmarxistischen Konzept, demzufolge die Menschen den Widersinn und die Unmenschlichkeit der kapitalistischen Gesellschaft durchschauen lernen und Wege finden müssen, diese zu überwinden, um eine bessere, nämlich die sozialistische Gesellschaftsordnung zu verwirklichen. Diese alten fundamentalen Deutungen und Wertungen der Politik - hier: bürgerliche Demokratie, dort: Sozialismus - scheinen auf die gegenwärtigen Probleme, wie sie sich in den neuen Bewegungen ausdrücken, nicht mehr anwendbar zu sein. Die Probleme der atomaren Rüstung und der Umweltbedrohung sind weltweit und mit den alten Ideologien weder erklärbar noch lösbar.

1. Sprecher: Gerade an den alten Ideologien aber, wie sie in den Konzepten der politischen Bildung zum Ausdruck kamen, hat sich die innenpolitische Auseinandersetzung um die politische Bildung immer wieder entzündet. Rückblickend kann man sogar den Eindruck gewinnen, daß diese Auseinandersetzungen so etwas wie Ersatzkriegsschauplätze waren: Nur noch bei Schulfragen im allgemeinen und bei den Lernzielen einzelner Schulfächer im besonderen ließen sich jene alten Weltanschauungsschlachten noch einmal schlagen. Nur bei diesem Streit konnten Politiker noch einmal aus den alten, bekannten Stellungen heraus kämpfen, während in der politischen Entwicklung längst ganz andere Probleme und Dimensionen der Auseinandersetzung aktuell

waren. Vielleicht wird heute die Kraft der Politiker vollständig von wirklichen politischen Problemen gefordert; sie benötigen den Ersatz-Kriegsschauplatz der Schulpolitik nicht mehr.

2. Sprecher: Es gibt allerdings immer noch weltanschauliche Auseinandersetzungen auf dieser Ebene, wenn sie auch von der Öffentlichkeit wenig bemerkt werden. So wenden die Kultusbükratien nicht wenig Energie auf, für die weltanschauliche Reinheit oder Ausgewogenheit von Schulbuchtexten zu sorgen. Lehrpläne, die gelegentlich schon den Umfang von Romanen haben, sollen unerwünschte Themen und unerwünschtes Denken verhindern.

Erzähler: Ein Blick in die Geschichte zeigt, daß das öffentliche Interesse für politische Bildung immer verbunden war mit einer ideologischen Leitperspektive. Vor dem Ersten Weltkrieg ging es darum, die Arbeiterjugend in den bürgerlichen Staat zu integrieren und sozialistische Ideen abzuwehren. Die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik versuchte, den demokratischen Staat und seine Verfassung bei der jungen Generation zu verankern, ohne allerdings die gesellschaftlichen Konflikte im Unterricht zu behandeln. Die politische Erziehung des Nationalsozialismus lebte von ihrer ideologischen Todfeindschaft gegen Juden, Marxisten, Parlamentarismus und jede Art von Liberalität. Nach 1945 ging es darum, den Nationalsozialismus ideologisch zu überwinden, nachdem er vorher von den Gegnern Deutschlands militärisch überwältigt worden war. Die junge Generation sollte für demokratische Ideale und Verfahren gewonnen werden und zugleich gegen faschistische und bald auch kommunistische Ideologien immunisiert werden. Die schon erwähnte Auseinandersetzung über neue Richtlinien der politischen Bildung in den siebziger Jahren war dagegen eher ein ideologisches Scheingefecht. Immer aber

bewegte sich die politische Bildung in einem Spannungsfeld zwischen positiv und negativ bewerteten politischen Ideologien.

2. Sprecher: Dann könnte das gegenwärtige öffentliche Desinteresse an der politischen Bildung auch heißen, daß unsere Republik heute gleichsam in einem ideologischen Niemandsland liegt. Sie hat weder eine überzeugende Möglichkeit mehr, sich ideologisch abzugrenzen, noch auch sich selbst eine positive ideologische Rolle zuzuweisen. Entweder müssen wir nun auf eine politische Bildung verzichten, weil ihre traditionellen ideologischen Rahmenbedingungen fehlen, oder aber wir hätten die Chance, unbelastet von solchen Rahmenbedingungen über Sinn und Aufgaben einer künftigen politischen Bildung und Erziehung neu nachzudenken.

1. Sprecher: Blickt man in die politische Landschaft, so kann man nicht sagen, daß das politische Bewußtsein, das sich in den gegenwärtigen politischen Auseinandersetzungen zeigt, zur Beruhigung Anlaß gibt: Da gibt es einen keineswegs kleinen Teil der jungen Generation, der dem Staat längst den Rücken gekehrt hat. Er hat sich in das Private zurückgezogen, Handeln und Reden der Politiker werden nur noch mit Verachtung und Mißtrauen zur Kenntnis genommen. Die politischen Institutionen gelten als nicht mehr glaubwürdig. Ein Teil der jungen Menschen hat sich in Subkulturen zurückgezogen. Von diesen jungen Menschen wird Gewalt ausgeübt und erfahren, ihre politische Vorstellungswelt ist reduziert auf den Polizeiknüppel, den man gesehen oder gespürt hat. Der Neo-Nazismus trifft mit seinen gedankenarmen Parolen auf eine breiter werdende, ihm entsprechende Grundstimmung. Innerhalb der Protestbewegung läßt sich ein beunruhigender Irrationalismus ausmachen. In diesen Gefühlen wurzelt unter anderem ein Wunsch nach unmittelbarer menschlicher Harmonie, die zum Maßstab für die Ordnung und Gestaltung komplizierter politischer Strukturen gemacht werden

soll, als sei die Republik wie eine Wohngemeinschaft zu organisieren. Mit den Grünen und Alternativen drängt eine politische Bewegung ins Parlament, die sich den Regeln der parlamentarischen Arbeit entziehen will. Viele Bürger betrachten anscheinend den Staat wie einen Vater, der in dem Maße mit Liebesentzug bestraft wird, wie er die an ihn gestellten Ansprüche nicht mehr erfüllen kann. Wenn weniger zu verteilen ist, zanken sie sich mit Hilfe der Interessenverbände wie kleine Geschwister, die nicht zu kurz kommen wollen.

2. Sprecher: Es ist wenig zu sehen von politischer Vernunft, von Einsicht in politische Zusammenhänge und von mündigen Urteilen und Handlungen. Könnte eine bessere politische Bildung in den Schulen daran etwas ändern? Hätte sie jemals die Wirkung haben können, die man sich von ihr versprochen hat?

1. Sprecher: Angesichts des zunehmenden politischen Irrationalismus ist es allerdings schon der Mühe wert, über eine die Zukunft berücksichtigende politische Bildung nachzudenken. Noch nie, so scheint es, war eine gute politische Bildung und Erziehung für die nachwachsende Generation so wichtig in der Geschichte unserer Republik wie heute.

2. Sprecher: Um etwas für die Zukunft zu tun, müssen wir uns auch mit der Vergangenheit befassen. Wir müssen dabei einige wichtige Veränderungen zur Kenntnis nehmen, die sich an der Geschichte der politischen Bildung seit 1945 aufzeigen lassen, und die uns vielleicht Perspektiven für die Zukunft zeigen können.

Erzähler: Die erste wichtige Veränderung betrifft die politische Definition des Jugendalters. Bis etwa Mitte der sechziger Jahre galt das Jugendalter als politisch-territorial: Man ging davon aus, daß die Jugendlichen keine

politischen Handlungssubjekte seien, weil sie keine eigenen politischen Interessen hätten. Politisch gehörten sie danach zu ihrem Familienverband, der - in der Regel durch den Vater und durch seine politischen Organisationen - ihre Interessen gegenüber Staat und Öffentlichkeit zu vertreten hatte.

1. Sprecher: Das hatte Folgen für das pädagogische Verständnis von politischer Bildung. Politischer Unterricht - im Jugendalter erteilt - konnte demnach nur propädeutische, also lediglich vorbereitende Funktion haben. Er war nicht für die Gegenwart des Jugendlichen, sondern für seine Zukunft bestimmt, für die Zeit also, in der er künftig im politischen Leben stehen würde.

2. Sprecher: Danach richteten sich auch die *Inhalte* des Unterrichts. Gelernt wurden grundsätzliche, systematische Informationen, zum Beispiel Kenntnisse über politische Institutionen und über politisch-moralische Prinzipien. Die tatsächliche Politik mit ihren Konflikten und Widersprüchen ließ man aus.

Erzähler: Ende der sechziger Jahre begann sich die politische Rolle des Jugendalters zu verändern. Mit der Studentenbewegung wurden auch Oberschüler und Lehrlinge zu politischen Subjekten. Sie formulierten ihre Interessen und Forderungen selbst und engagierten sich für deren Verwirklichung. Zu dieser Emanzipation von der Familie, von der eigenen Herkunft trugen auch gewisse sozialpolitische Entwicklungen bei. So ermöglichte das "Bundesausbildungsförderungsgesetz" - BAFöG genannt - , daß die zuständige Behörde in Vorlage treten konnte. Das wurde dann möglich, wenn Jugendliche hinsichtlich ihrer Berufsausbildung oder ihres Studiums finanzielle Forderungen an ihre Eltern hatten.

1. Sprecher: Im Zuge dieser Entwicklung änderten sich auch die Konzepte für den politischen Unterricht. Nun traten aktuelle politische Kontroversen in den

Vordergrund. Ziel war nun nicht mehr nur politisches Handeln in der Zukunft, sondern Aktivität, Engagement und Reflexion auch in der Gegenwart.

Erz : In dem Maße, wie das Jugendalter sich politisierte, verlor auch die Schule den Charakter einer "pädagogischen Provinz". Die Schule hatte nach 1945 noch als "politisch-territorial" gegolten. Sie wurde damals verstanden als eigentümlicher pädagogischer Schonraum, in dem der Schüler seine geistigen und sozialen Fähigkeiten entwickeln, sich eben "bilden" sollte, abseits von den gesellschaftlichen Realitäten, ihren Widersprüchen und Parteilichkeiten. Wer sich als Jugendlicher politisch betätigen wollte, war auf eine entsprechende Jugendorganisation verwiesen.

1. Sprecher: Deshalb war politischer Unterricht zunächst weitgehend identisch mit Geschichtsunterricht. Ein davon autonomer politischer Unterricht konnte sich nur sehr langsam durchsetzen. Im Geschichtsunterricht konnten die Schüler - ohne sich dabei auf die politische Aktualität einlassen zu müssen - politische und normative Prinzipien am Realgeschehen der Vergangenheit erkennen und so auf ihre künftigen Pflichten als Staatsbürger vorbereitet werden.

2. Sprecher: Kennzeichnend für die damalige politische Abstinenz der Schule war zum Beispiel eine ausgedehnte fachliche Diskussion darüber, ob - und gegebenenfalls in welcher Form - der Lehrer überhaupt eine politische Meinung äußern dürfe. Man befürchtete, er könne damit die Schüler in einer bestimmten Richtung beeinflussen.

Erzähler: Bis etwa Ende der sechziger Jahre waren die Richtlinien für den politischen Unterricht sehr offen formuliert. Sie enthielten neben allgemein gehaltenen Zielformulierungen lediglich Themenvorschläge, die dem Lehrer damals eine heute unvorstellbare Gestaltungsfreiheit ließen.

1. Sprecher: In dem Maße, wie das Jugendalter aus der pädagogischen Provinz in die politische Sphäre entlassen wurde, wurde auch die Schule in diesen Prozeß verwickelt. Indem sie sich der aktuellen Politik öffnete, entstand für sie das Problem der politischen Parteilichkeit und seiner Bewältigung.

2. Sprecher: Dieses Problem wurde diskutiert unter dem Begriff des "Konsenses". Wenn die Schule für alle da ist, also für alle politischen und weltanschaulichen Richtungen, dann darf keine dieser Richtungen dominieren. Sonst würde ja der Schulfrieden gestört. Die benachteiligten Eltern würden sich dagegen wehren. Wie aber kann man politisch-kontroverse Stoffe in der Schule behandeln, ohne dabei parteilich zu werden?

Erzähler: Mit neuen Richtlinien versuchte man in Hessen und Nordrhein-Westfalen in den siebziger Jahren das Problem auf eine neue Art zu lösen. Man ging nicht mehr von den Stoffen, sondern von den Interessen der Schüler und davon, wie die Schüler sich politisch verhalten sollten, aus. Das heißt zum Beispiel: Was muß ein Schüler lernen, um seine Interessen in der Schule, im Betrieb oder bei einer Wahl zur Geltung bringen zu können? Oder: Was muß er lernen, um die Massenmedien kritisch verstehen zu können? Man hoffte also, die politisierte Schule dadurch wieder konsensfähig zu machen, daß man die konfliktreichen politischen Stoffe nicht mehr isoliert behandelte, sondern sie auf einen bestimmten Zweck hin strukturierte: auf die politischen Interessen der Schüler und auf ihr erwünschtes Verhalten hin.

1. Sprecher: Aber dadurch wurde das Problem nicht gelöst, sondern verschärft; nun konnte man ausgiebig darüber streiten, was eigentlich politische Interessen der Schüler seien. Haben sie solche Interessen von sich aus, werden sie ihnen

von anderen eingeredet oder entwickeln sie sich aus dem Lebenszusammenhang heraus und können sich deshalb auch ändern?

2. Sprecher: Ähnliche Probleme zeigten sich auch in anderen Bereichen: Was heißt zum Beispiel, die Massenmedien kritisch verstehen? Soll man sie nur im Hinblick auf die eigenen Interessen abhorchen? Oder soll man ihren Produktionsmechanismus durchschauen?

1. Sprecher: Indem man den Unterricht vom Interesse und vom Verhalten her strukturieren wollte, wurde man zu immer mehr Erklärungen und Definitionen gezwungen. Das führte zu komplizierten und viel zu umfangreichen Richtlinien. Sie enthielten Serien von Lernzielen, die das politische Mißtrauen nur erhöhten, da sie mit guten Gründen bestreitbar blieben.

2. Sprecher: Die Verfasser der alten Richtlinien hatten darauf spekuliert, daß die Schüler durch den Unterricht zu einem gewünschten Verhalten erzogen werden würden. Aber in erster Linie ging es um richtige Kenntnisse und um angemessene Vorstellungen über die politische Realität. Das gewünschte Verhalten wurde nicht direkt angesteuert, es blieb gewissermaßen dem Schüler zur Verfügung.

1. Sprecher: Es ist sehr fraglich, ob der Aufwand an Pädagogisierung, der Anfang der siebziger Jahre einsetzte, wirklich zum Erfolg führen kann. Viel spricht dafür, daß die pädagogische Hoffnung auf das künftige Verhalten der Schüler Spekulation bleiben wird.

2. Sprecher: Ähnliches gilt für die Interessen der Schüler. Es ist richtig, daß durch die gesellschaftliche Entwicklung die Jugendlichen zu politischen Subjekten geworden sind. Dennoch bleibt die Frage, in welchem Maße diese

Tatsache zur Grundlage des politischen Unterrichts gemacht werden kann. Wird dieser Gesichtspunkt nämlich übertrieben, dann reduziert sich das politische Weltbild auf die Unmittelbarkeit der Existenz, auf die Alltagsprobleme, die man mit Eltern, Lehrern und Lehrmeistern hat. Aus dieser Froschperspektive aber ist ein angemessenes Verständnis der politischen Realität nicht möglich. Zwar sind grundlegende politische Kategorien wie Freundschaft, Feindschaft, Mißtrauen, Kontrolle, Taktik, Kompromiß usw. aus dem Alltagsleben heraus verstehbar, weil sie in persönlichen Beziehungen auch erfahren werden können, aber die richtige Anwendung dieser Erfahrungen auf die politische Dimension muß eigens geübt werden.

1. Sprecher: Die schon im jugendlichen Alter einsetzende Politisierung, also die Tatsache, daß Jugendliche von pädagogischen Objekten zu politischen Subjekten gemacht wurden, hatte konkrete Folgen. Dazu gehörte vor allem die Politisierung der Schule, besonders des politischen Unterrichts.

Erzähler: Es gab noch eine weitere Veränderung. Bis in die sechziger Jahre hinein ging man davon aus, daß Volks- und Berufsschulabgänger eine andere Art von politischer Bildung benötigten als Gymnasiasten. Das zeigte sich in unterschiedlichen Richtlinien. Danach wurden an Gymnasiasten, als künftige Führungskräfte, relativ hohe intellektuelle Ansprüche gestellt. Bei Volks- und Berufsschülern dagegen ging man davon aus, daß sie in ihren Interessen und in ihrem Einfluß über bestimmte Grenzen ihrer künftigen Arbeitswelt nicht hinausgehen würden. Ziel des für diese Schüler bestimmten politischen Unterrichts, der meist Sozialkunde genannt wurde, war also in erster Linie die Integration in das Milieu der künftigen Arbeitswelt. Das didaktische Leitmotiv dafür hieß "volkstümliche Bildung".

1. Sprecher: Das war so etwas wie eine Bildung fürs einfache Volk - mit relativ geringen intellektuellen Ansprüchen. Der Schwerpunkt lag in der Vermittlung eines auf den Alltag bezogenen Wissens, zum Beispiel über die politische Funktion der Gemeinde und über die nähere Heimat sowie in der Erziehung zu grundlegenden Tugenden wie Arbeitsamkeit, Fleiß, Sorgfalt und Pflichtbewußtsein.

2. Sprecher: Kaum Beachtung fanden dabei politische Interessenkonflikte, die es ja auch im heimatlichen Umkreis gibt. Darauf einzugehen hätte dem Ziel des politischen Unterrichts widersprochen, nämlich die Integration in das vorgegebene Milieu zu verstärken.

1. Sprecher: Seitdem gründlicher über die staatsbürgerliche Erziehung der "unteren" Klassen nachgedacht worden ist, also etwa seit der Jahrhundertwende, meinte man, daß Arbeiterkindern nicht allzu große intellektuelle Anstrengungen zugemutet werden können. Die Auffassung herrschte vor, für das Leitbild der Gebildeten, das "Wesen" der Politik und des Staates zu erkennen, hätten die unteren Schichten kein Interesse.

Erzähler: So kam der Pädagoge Georg Kerschensteiner um die Jahrhundertwende auf die Idee, die staatsbürgerliche Erziehung dort anzusetzen, wo das Interesse der arbeitenden Jugend zu vermuten war, nämlich bei der Arbeit. Die Arbeit sollte gleichsam zum didaktischen Zentrum für politische Erziehung und für Bildung überhaupt werden. Das Interesse an der Arbeit sollte auf andere Gegenstände, zum Beispiel auch auf die Politik, ausgedehnt werden. Vor allem aber nahm Kerschensteiner an, daß jene Tugenden, die für ein gutes Arbeitsverhalten nötig sind, zugleich die wichtigsten politischen Tugenden seien. Auch in der Politik gehe es im wesentlichen um Pflichterfüllung, Sachlichkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, sowie um entsprechende soziale

Verhaltensweisen wie Unterordnung, Hilfsbereitschaft, Kooperation und Gemeinschaftsgeist.

1. Sprecher: Die Identifizierung des guten Arbeiters mit dem guten Staatsbürger blieb bis in die sechziger Jahre das beherrschende pädagogische Leitbild für die Volks- und Berufsschulabgänger. Es stimmte bis dahin auch weitgehend mit empirischen Untersuchungen überein. Sie zeigten zum Beispiel, daß die große Mehrheit der jungen Arbeiter vor allem an einer guten Berufsausbildung und weniger am sozialen Aufstieg durch höhere Bildung interessiert war. Außerberufliche Interessen zielten nicht auf Politik, sondern auf die Gestaltung der Freizeit.

2. Sprecher: Diese hohe Identifikation mit dem eigenen Milieu hat sich in den letzten Jahren erheblich verändert. Kulturelle Prägekräfte dieses Milieus wurden abgeschwächt. Es zeigte sich, daß dieses Milieu auf einer Reihe von kulturellen Traditionen beruhte, die teils kirchlich-religiöser Natur waren, teils der Arbeiterbewegung entstammten. Die moderne, solche Traditionen und Bindungen nivellierende Freizeit- und Konsumkultur hat die Integration vor allem in den Städten, aber auch in ländlichen Gebieten außer Kraft gesetzt.

1. Sprecher: Zudem hat Arbeit mehr und mehr ihre ehemals sinnstiftende, das Selbstbewußtsein und die soziale Zugehörigkeit konstituierende Funktion verloren. Dies geschah nicht zuletzt deshalb, weil Arbeit zu einer Funktion der Freizeit wurde. Freizeit galt fortan als der eigentliche Lebensinhalt, für den durch Arbeit lediglich die Mittel zu beschaffen sind. Abgesehen von der Familie, die vielleicht von mehr Freizeit profitiert, hat die moderne Freizeitkultur keine mit früheren Zuständen vergleichbare sozial-kulturellen Bindungen hervorgebracht. Nimmt man die gegenwärtige hohe strukturelle Arbeitslosigkeit hinzu, die möglicherweise eine einschneidende Umverteilung

der bezahlbaren Arbeit zur Folge haben wird, so ist abzusehen, daß Arbeit nicht mehr das didaktische Zentrum für politische Bildung und Erziehung sein kann.

2. Sprecher: Als Folge dieser Entwicklung gibt es für eine schichtenspezifische politische Bildung heute keinen sozialen Anknüpfungspunkt mehr. Im Prinzip muß sich also die politische Bildung jetzt für alle Heranwachsenden nach gleichartigen Maßstäben und Anforderungen richten, obwohl die geistigen Fähigkeiten der Schüler nach wie vor unterschiedlich sind.

1. Sprecher: Mehr noch: Die politische Bildung muß sozusagen als geistige Vorstellungskraft ersetzen, was an sozial-kultureller Identität verloren gegangen ist. Deshalb müssen auch Hauptschulabgängern heute hohe politische Denk- und Beurteilungsleistungen abverlangt werden. Das ist erforderlich, damit sie vernünftig politisch urteilen können. Nur so können sie ihre Identität gewinnen.

2. Sprecher: Die Bedeutung dieser Einsicht wird erst dann richtig klar, wenn man an die Alternative denkt. Junge Menschen können in die Versuchung geraten, ihre Identität durch Identifikation mit irgendeiner weltanschaulichen Gruppe zu suchen - das könnten politisch radikale Organisationen sein. Menschen, die sich sozial und kulturell desintegriert, also vereinsamt fühlen und dies nicht durch geistige Vorstellungskraft kompensieren können, sind immer für radikale Parolen anfällig.

Erz : Zusammenfassend läßt sich über die Zukunft der politischen Bildung sagen:

1. Sprecher: Erstens: Junge Menschen sind selbst politisch handelnde Subjekte geworden, mit eigenen Interessen, die sie auch selbst vertreten müssen. Also

müssen sie dies auch lernen. Die gleichsam "natürliche" Interessenvertretung durch die Familie ist in der Realität der Gesellschaft nicht mehr möglich.

2. Sprecher: Zweitens: Ebenso wenig wie das Jugendalter ist auch die Schule kein pädagogischer Schonraum mehr, von dem die Widersprüche und Konflikte des gesellschaftlichen und politischen Lebens ferngehalten werden könnten. Zwar läßt sich dies immer noch administrativ verordnen, etwa indem man konflikthafte Stoffe aus der Schule verbannt. Aber dann lernen Jugendliche eben nur noch im Elternhaus und auf der Straße, wie man sich in politisch strittigen Fragen verhalten soll. Die Schule heute wieder in diesem Sinne entpolitisieren zu wollen, wäre politisch fahrlässig. Da muß die Erinnerung an die Weimarer Zeit schrecken. Damals verhielt sich die Schule politisch abstinente; die politische Erziehung der Jugend wurde der Straße überlassen.

1. Sprecher: Drittens: Politische Bildung muß heute selbstverständliche soziale und politisch-ideologische Zugehörigkeiten, die entfallen sind, kompensieren. Man muß dabei berücksichtigen, daß eine schichtenspezifische politische Bildung keine sozialkulturelle Grundlage mehr hat. Politische Bildung muß mehr sein als bloße politische Information oder Verhaltenslehre. Sie muß Hilfe zur Identitätsfindung sein.

Erzähler: Damit ist die Frage nach den didaktischen Möglichkeiten gestellt: Was muß man lernen und wie kann man es lernen? Didaktische Vorstellungen gingen bis Ende der sechziger Jahre bei allen Unterschieden im Einzelnen davon aus, daß Politik als ein eigentümlicher Bereich des kulturellen Lebens - so wie etwa Kunst oder Wirtschaft - zu verstehen sei. Es wurde angenommen, man müsse von Politik vor allem eine zutreffende Vorstellung bekommen, um in diesem Bereich entsprechend urteilen und handeln zu können. Die didaktischen Überlegungen konzentrierten sich also auf die Frage, wie man über diesen

Bereich angemessene Vorstellungen lehren könne. Dabei wurden - wie schon erwähnt - Schülern in Gymnasien andere Anstrengungen zugemutet als Volks- und Berufsschülern.

1. Sprecher: Nach diesen didaktischen Vorstellungen waren Politik und Alltag als getrennt zu verstehen. Zur "Politik" gehörte, zur Wahl zu gehen oder im Rahmen von Parteien oder Verbänden eine politische Funktion zu übernehmen. Weder die Arbeitswelt, noch Schule oder Freizeit galten dagegen als Teil des politischen Bereiches.

Erzähler: In den siebziger Jahren änderten sich die didaktischen Vorstellungen unter dem Einfluß des Curriculum-Konzeptes grundlegend. Beeinflußt von modernen Lerntheorien versuchten Pädagogen und Richtlinienmacher nun, die Lernergebnisse technisch besser in den Griff zu bekommen. Sie formulierten Lernziele, die wieder in Teillernziele aufgegliedert wurden. Es wurde nun angenommen, das oberste Lernziel wäre erfüllt, wenn man alle Teillernziele erreicht hätte.

1. Sprecher: Diese möglicherweise für einen naturwissenschaftlichen Unterricht geeignete didaktische Vorstellung erwies sich für den politischen Unterricht als äußerst problematisch. Um nämlich wirklich prüfen zu können, ob die einzelnen Schritte auch erreicht waren, mußten die Lernziele so formuliert werden, daß ihre Erfüllung eindeutig - zum Beispiel durch Abfragen - nachzuweisen war. Dabei aber mußten Fragen, die ihrer Natur nach mehrdeutig sind - zum Beispiel Sinn- und Wertfragen - ausgeklammert bleiben. Diese Fragen sind aber gerade für die Politik von entscheidender Bedeutung.

2. Sprecher: In solchen Lernzielkonstruktionen ging es um das Verhalten der Schüler in bestimmten Situationen, zum Beispiel die Vertretung der eigenen

Interessen in Schule und Betrieb unter Berücksichtigung anderer Interessen. Nun wurde Politik nicht mehr getrennt vom Alltag gesehen, sondern als ein Teil der täglichen Wirklichkeit. Das hatte zur Folge, daß die großen, internationalen politischen Fragen, wie sie sich zum Beispiel in der Friedens- oder der Ökologiebewegung manifestieren, überwiegend aus der Perspektive alltäglicher Interessen und Querelen gesehen werden. Die politische Realität wird verfälscht, weil grundlegende Sachverhalte nicht mehr als solche interessant sind. Sie werden nur noch als einem bestimmten Verhalten dienlich gesehen. Grobe Vereinfachungen, die politische Bildung verhindern müßten, werden so verstärkt, wenn nicht sogar produziert.

1. Sprecher: Obwohl diese didaktischen Konzepte den Alltag politisierten, förderten sie die Entpolitisierung der Schüler. Zwischen Schüler und politische Realität wurde eine aufwendig strukturierte pädagogisch-didaktische Zwischenwelt geschoben. Dabei ging die Einsicht fast verloren, daß es in der Politik nicht nur darum gehen kann, sich in seinem eigenen Alltagsmilieu vernünftig zu bewegen. Der Bürger wird auch herausgefordert, die Politiker bei der Lösung übergeordneter Probleme zu unterstützen - zum Beispiel als Wähler.

Erzähler: Wir können aus den bisherigen Überlegungen folgendes Fazit ziehen: Die politische Bildung in den Schulen muß in den achtziger Jahren gegenüber Entwicklungen in der politischen Kultur flexibel reagieren. Was 1950 zum Beispiel richtig war, kann heute falsch sein. In der Zeit des Wiederaufbaus nach dem Kriege, als die Menschen nach dem Unrecht der Naziherrschaft und dem Elend des Krieges Geborgenheit in scheinbar intakt gebliebenen Institutionen suchten, reichte ihnen weitgehend das Vertrauen in die neuen politischen Parteien und ihre Führer. Sie waren froh, von eigener politischer Aktivität entlastet zu sein, um sich der Bewältigung ihres Alltags widmen zu können. Nach diesem Verständnis wurde auch die junge Generation erzogen. Sie sollte

lernen, ihre Pflichten wahrzunehmen und bei Wahlen und anderen Gelegenheiten die Politiker zu unterstützen, deren Zielvorstellungen man vertraute. Die erwähnten Milieus leisteten eine selbstverständliche politische Sozialisation im Sinne einer Integration in die demokratische Gesellschaft. Die politische Bildung konnte sich darauf beschränken, diesen Sozialisationsprozeß zu unterstützen. Damals wurde dieser Prozeß selbst durch eine hohe Jugendarbeitslosigkeit kaum gestört.

1. Sprecher: Heute dagegen gibt es diese relativ stabile politische Sozialisation kaum noch. Deshalb muß mehr als früher nach Sinn und Wert gefragt werden. Es wird schwerer, seine Identität zu finden. In dieser Situation nützt es wenig, den Jugendlichen die alte Sozialkunde mit ihrer biederen politischen Tugendlehre anzubieten.

2. Sprecher: Bisher war die politische Bildung auf Vergangenheit und Gegenwart konzentriert. Die Zukunft galt als eine selbstverständliche Fortschreibung dessen, was aus der Reflexion der Vergangenheit und der Gegenwart an Werten allgemein akzeptiert wurde: Wirtschaftswachstum zum Beispiel und Fortschritt der sozialen Sicherheit. Bis zum Anfang der siebziger Jahre beruhte die politische Bildung auf dem Vertrauen, daß diese politische Rechnung auch künftig aufgehen werde.

Erzähler: Politische Bildung für die Zukunft kann sich offensichtlich nicht mehr einfach in der Fortschreibung der Gegenwart erschöpfen. Sie muß vielmehr die Probleme der Zukunft vorwegnehmen können. Ja, dies sollte ihr Hauptinhalt sein: Sie muß die grundlegenden Probleme der Zukunft, die bereits heute erkennbar sind, verstehen. Sie muß die Lösungsmöglichkeiten realistisch und phantasievoll mitbedenken und jene Maßnahmen unterstützen, die als sinnvoll gelten können.

1. Sprecher: Das sollte jedoch nicht in einer Art akademischer Distanz geschehen, so wie man sich früher den politisch Gebildeten vorgestellt hat. Damals wurde angenommen, er beobachte das politische Geschehen, finde dann ein rationales Urteil und gründe darauf seine Entscheidung als Wähler. Inzwischen sind Entscheidungen für die Zukunft sehr existentielle Probleme geworden. Sie betreffen alle Aspekte des menschlichen Lebens und keineswegs nur das richtige Verhalten bei Wahlen.

2 Sprecher: Nehmen wir als Beispiel die strukturelle Arbeitslosigkeit der achtziger Jahre. Nehmen wir an, sie wäre wirklich nur durch eine Neuverteilung der Arbeit zu lösen. Dann müssen wir fragen, wie wir eigentlich leben wollen, wenn die Arbeit einmal nicht mehr das Zentrum unserer ganzen Lebensgestaltung ist, wie das seit Beginn der Industrialisierung der Fall ist. Was sollen wir mit der anderen Zeit tun? Sie in Discotheken, vor dem Fernsehapparat oder auf Urlaubsreisen verbringen wie heute? Oder haben jene recht, die da sagen, daß wir einen großen Teil dieser Zeit für ein neues soziales Engagement im Alltag verwenden müssen? Sollten wir zum Beispiel pflegebedürftige alte Menschen durch Nachbarschaftshilfe persönlich betreuen müssen, weil ein großer Teil der heutigen Sozialausgaben unbezahlbar werden wird?

1. Sprecher: Diese existentiellen Dimensionen werden neue normative Orientierungen nötig machen. Kann zum Beispiel soziale Gerechtigkeit weiterhin eine Sache der staatlichen Sozialversorgung bleiben? Oder muß der Staat sie nicht zum Teil als Problem an seine Bürger zurückgeben, zum Beispiel an die Familien?

2. Sprecher: Die im engeren Sinne politische Frage lautet: Welche politischen Institutionen können solche Veränderungen durchsetzen? Sinn und Funktion

politischer Institutionen überhaupt stehen somit zur Debatte. Es hilft wenig, eine Veränderung bloß zu wollen, wie dies viele Grüne und Alternative meinen, wenn nicht auch die Notwendigkeit gesehen wird, daß dafür politische Institutionen handlungsfähig gemacht oder erhalten werden müssen. Wer die politische Bildung an grundlegenden politischen Zukunftsproblemen orientiert, sieht demokratische politische Institutionen in einem neuen Licht. Das ist auch didaktisch wichtig. Es wird dann viel interessanter, darüber etwas zu lernen, als in der traditionellen Sozialkunde, die sich darauf beschränkte, Funktionen und Regeln lediglich von der Gegenwart aus zu unterrichten.

Erzähler: Es zeigt sich also schnell, daß der beschriebene Prozeß der Politisierung des Alltags neue Chancen für eine zukunftsorientierte politische Bildung öffnet: Jedes bedeutsame Problem dieser Art enthält Dimensionen unmittelbarer Betroffenheit. Wer dies berücksichtigt, kann auf die didaktische Forderung, bei den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen anzuknüpfen, eingehen. Gleichzeitig aber läßt sich verhindern, daß dieser Ansatz in der Beschränktheit von alltäglichen Fragen stecken bleibt und so eine weiterreichende, zukunftsorientierte Perspektive verfehlt wird. Zweitens werden grundlegende normative Prinzipien des persönlichen und des gesellschaftlichen Lebens angesprochen. Sie müssen in einer Art von praktischer Philosophie reflektiert und neu entdeckt werden. Drittens schließlich erweisen sich grundlegende Einsichten in die Bedeutung und Funktion gesellschaftlicher Institutionen als notwendig, um erforderliche Lösungen auch verwirklichen zu können. Damit werden wichtige Zielsetzungen der überlieferten Sozialkunde wieder aufgegriffen. Früher hatte man ja schon nicht zu Unrecht darauf hingewiesen, daß angemessene politische Vorstellungen ohne eine realistische politische Sachkunde nicht möglich seien. In der Kombination der genannten drei Dimensionen kann der politische Unterricht nicht nur auf die Bedürfnisse der Zukunft konzentriert werden und junge Menschen motivieren. Er bietet dann

auch einen Vorstellungshorizont an, der für die Identitätsbildung von Bedeutung sein kann. Das kann geschehen, weil Fragen der eigenen Lebensgestaltung und künftige Perspektiven in den Mittelpunkt rücken.

2. Sprecher: Von den angesprochenen normativen Fragen ist eine besonders wichtig. Man kann sie als die "Notwendigkeit des Gemeinsinns" oder der "Solidarität" bezeichnen. Gewiß wird es künftig noch heftigere innenpolitische Auseinandersetzungen und Verteilungskämpfe geben als bisher. Es wird eine Aufgabe des politischen Unterrichts sein zu lehren, wie man sich in diesen Konflikten zur Wahrung der eigenen Interessen verhalten muß. Andererseits jedoch wird deutlicher als bisher erkennbar, daß Vorstellungen von *gemeinsamen* Lösungen - auch in der Form von Kompromissen - notwendig sind. Nur mit Hilfe solcher Vorstellungen läßt sich das Überleben aller sichern. Es ist abzusehen, daß notwendiger Verzicht und Umverteilung nur dann halbwegs friedlich geregelt werden können, wenn Einzelinteressen zugunsten gemeinsamer Interessen zurückgestellt werden. Es lassen sich Maximen für wünschenswerte Einsichten und Verhaltensweisen nennen. Das sind zum Beispiel die Erhaltung des inneren und des äußeren Friedens, die höchstmögliche Gerechtigkeit für alle, die Bewahrung des Reichtums in ökologisch notwendigen Grenzen und die Solidarität mit den Hilfsbedürftigen.

1. Sprecher: Hier aber stößt die politische Bildung an ihre Grenze, weil sie auf das Vorbild der Politik angewiesen bleibt. Wenn es in der Politik unversöhnliche Gegensätze, Polarisierungen gibt, dann wird die politische Bildung diese Entwicklung nicht durch Appelle an Gemeinsinn und Solidarität unterlaufen können. Dann werden vielmehr schon junge Menschen in eine solche Polarisierung einbezogen. Das läßt sich durch keinen noch so gut gemeinten Lehrplan verhindern.

2. Sprecher: Die politische Bildung hat niemals die grundlegenden und bestimmenden Kräfte der politischen Sozialisation unterlaufen können. Dazu gehört unverzichtbar auch der Stil, den die Politiker selbst vorführen. Tugenden des politischen Verhaltens in der Demokratie wie Toleranz, Fairneß, Sachlichkeit, Redlichkeit müssen von den politischen Akteuren als Vorbild praktiziert werden, wenn sie als Begriffe im politischen Unterricht glaubwürdig wirken sollen.

Erzähler: Einen ungeschriebenen Tugendkatalog für demokratische Politiker gibt es seit langem. Solch ein Kodex existiert jedoch nicht für die Vertreter der Administration, die im Unterschied zu Politikern als Persönlichkeiten nicht öffentlich auftreten, sondern im Rahmen bürokratischer Vollzugsmechanismen hinter den Kulissen handeln. Konflikte entzündeten sich nun heute in unserer Gesellschaft immer weniger an einer unmittelbaren Konfrontation der Bürger mit den Politikern, sondern vor allem an der Auseinandersetzung mit bürokratischen Apparaten. Dabei wird die Möglichkeit einer Partizipation der Bürger verschüttet. Die Bürokraten selbst sind zu wenig flexibel, um die nötigen gesellschaftlichen Veränderungen begreifen oder gar inszenieren zu können.

1. Sprecher: Nicht nur die Politik kann Vorbilder schaffen. Künftig muß auch die politische Bildung dazu beitragen, daß an der gesellschaftlichen Basis die Fähigkeit zum Handeln freigesetzt wird. Die alternativen Bewegungen sind nicht zuletzt deshalb entstanden, weil das, was ihre Anhänger wollen, im Rahmen vorhandener Institutionen nicht zu verwirklichen ist. Die Anhänger solcher Bewegungen, zum Beispiel die "Grünen", rebellieren nicht zuletzt gegen eine allgegenwärtige Administration, die kaum noch persönliche Initiativen zuläßt. Für die junge Generation wäre es verhängnisvoll, wenn sich das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Partizipation künftig nur noch gegen die

etablierten politischen Institutionen realisieren lassen könnte, nicht aber mehr innerhalb dieser Institutionen.

2. Sprecher: Es geht nämlich nicht nur um die Beteiligung an politischen Prozessen, sondern auch um neue Möglichkeiten experimentellen Lebens, wie sie in der alternativen Szene schon zu finden sind. Heute läßt sich nicht voraussagen, was davon auf die Dauer Bestand haben wird. Neue Formen der Arbeit und der Lebensweise lassen sich eben nicht administrativ vorausplanen. Sie entstehen und bewähren sich, oder sie vergehen wieder. Man denke etwa an das zunächst viel kritisierte Beispiel der Wohnkommunen. Heute sind Wohngemeinschaften - ohne die exzentrischen Erwartungen der ersten Kommunen - für viele junge Menschen, auch für Paare und Familien, zu einer ganz normalen Wohnform geworden. Sie bringt den Beteiligten offensichtlich mehr menschliche Befriedigung als eine traditionelle Familienwohnung. Gerade weil heute jedoch niemand wissen kann, wie befriedigende Lebenssituationen künftig aussehen werden, müssen Politik und Administration entsprechende Gestaltungswünsche junger Menschen nicht nur höchst tolerant dulden. Sie müssen sie auch im Rahmen der Sozialausgaben so weit wie möglich fördern. Wenn junge Menschen nämlich ständig erfahren, daß sie nicht so leben dürfen, wie sie leben möchten, fruchtet eine noch so gute politische Bildung nichts.

Erzähler: Eine politische Randbedingung muß in diesem Zusammenhang noch erwähnt werden. Der "Radikalen-Beschluß" signalisiert für viele Bürger inzwischen - unabhängig von den ursprünglichen Absichten seiner Initiatoren - so etwas wie einen unbewaffneten Bürgerkrieg gegen die junge Generation. Von der würdelosen Praxis der Überprüfung als Folge dieses Beschlusses sind zwar nur wenige betroffen, aber bedroht fühlen sich viele.

2. Sprecher: Es liegt auf der Hand, daß diese Bedrohung als ein Verbot politischer Partizipation verstanden werden muß. Politische Bildung kann dadurch schon in der Schule unglaubwürdig werden. Viele junge Menschen erleben statt dessen konkret die offene Auseinandersetzung mit der Staatsgewalt.

Erzähler: Politische Bildung wäre heute also zu verstehen als Einladung an die junge Generation, über ihre eigene persönliche wie politische Zukunft nachzudenken und sie mitzugestalten. Beides gehört zusammen. Fehlen die Möglichkeiten der Mitgestaltung, wird auch das Nachdenken weitgehend gegenstandslos.

1. Sprecher: Eine als sinnvoll empfundene Partizipation ist für viele junge Menschen aber noch aus einem anderen Grunde wichtig. Eine Reihe alter, außerfamiliärer Gemeinschaften mit ihren kulturellen Traditionen hat für viele junge Menschen ihre Bindekraft verloren. Mitgestaltung, Partizipation im neuen Stil, bietet statt dessen gegenwartsnahe Möglichkeiten zur Identifizierung mit Gruppen der Gesellschaft. Identität wird niemals nur im Kopf, gleichsam als bloße Vorstellung, erlebt. Sie muß immer auch in konkreten sozialen Situationen erlebt und erfahren werden. Je mehr also die Bürokratie Menschen schon an der Basis voneinander isoliert, indem sie sie als Einzelne definiert, die als solche jeweils wechselnden Verwaltungsanforderungen unterliegen, zerstört sie Möglichkeiten der Identitätsbildung. Diese Identität ist jedoch für verbindliche und relativ dauerhafte soziale Beziehungen nötig. Beschäftigungen in der Freizeit, die noch wenig reglementiert sind, lassen solche Bindungen kaum aufkommen.

2. Sprecher: Sehr wahrscheinlich liegt die Bedeutung der neuen Bewegungen für die junge Generation - auch für jene, die prügeln und zerstören - nicht zuletzt darin, daß sie eine wichtige identitätsstiftende Funktion hat. Das Bewußtsein,

dazuzugehören, ist offensichtlich wichtig für den inneren Zusammenhalt dieser Bewegungen. Das gilt sogar dann, wenn man selbst nicht aktiv mitmacht.

Erzähler: Wenn sich also eine an der Zukunft orientierte politische Bildung vor allem mit den Problemen von morgen beschäftigen soll, dann sind dafür bisher gebräuchliche didaktische Modelle offensichtlich wenig geeignet. Das gilt vor allem für die lernziel-orientierten Konzepte, überhaupt für überlieferte Formen des Schulunterrichts. Dieser Unterricht war bisher zu verwirklichen, weil der Lehrer wußte, was zu unterrichten ist, worauf es ankommt, Man schritt von Einsicht zu Einsicht fort. Am Ende der Stunde sollten die Ergebnisse einer Unterrichtseinheit möglichst übersichtlich auf der Tafel stehen.

1. Sprecher: So kann man jedoch nur mit Vergangenen, mit Bekanntem umgehen; wobei umstritten ist, ob es dafür nicht auch bessere didaktische Möglichkeiten gibt. Zukünftiges, Unbekanntes kann so jedenfalls nicht unterrichtet werden. Das didaktische Hauptproblem heißt also: Wie kann man Unbekanntes unterrichten?

2. Sprecher: Man kann es überhaupt nicht. Sinn und Funktion der gegenwärtigen politischen Institutionen lassen sich zwar beschreiben, aber - um ein Beispiel zu nennen - Formen einer künftigen Arbeitsordnung - bei erheblich verminderter Arbeitszeit - eben nicht. Man kann nur lernen, für die Zukunft Phantasie zu entwickeln und Alternativen durchzuspielen.

Erzähler: Unsere These lautete, daß der politische Unterricht die Zukunft nicht als eine Fortschreibung der gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen Prämissen darstellen soll. Es geht vielmehr darum, umgekehrt das Bild einer wünschbaren Zukunft angesichts heute schon erkennbarer Probleme zu erarbeiten. Dabei soll das notwendige Wissen über Bekanntes und Vergangenes

eingebraucht werden. Das Verhältnis von Schülern und Lehrern sollte von dieser Absicht in besonderer Weise bestimmt werden.

1. Sprecher: Der Lehrer muß für seinen Unterricht eine Kombination von Darstellung und Suchen finden. Nach wie vor ist er derjenige, der mehr über politische und gesellschaftliche Sachverhalte weiß als seine Schüler. Sie benötigen sein Wissen wenigstens teilweise. So hat der Lehrer einen Vorsprung vor den Schülern; er sollte ihn nicht verbergen. Diesen Vorsprung hat er jedoch nicht mehr, wenn es um die gemeinsame Suche nach den besten Lösungen für die Zukunft geht. Dann bekommt der Unterricht mit dem Ziel der politischen Bildung den Charakter eines Austausches von Erfahrungen und der Beschreibung von Bedürfnissen. Weder die Erfahrungen noch die Bedürfnisse lassen sich in ein hierarchisches Schema pressen. Die Erfahrungen der Älteren zum Beispiel sind nicht bedeutsamer oder wertvoller als die der Jüngeren, sie sind nur anders.

2. Sprecher: So kann die Differenz zwischen den Erfahrungen und Bedürfnissen der Generationen didaktisch produktive Situationen schaffen. Dann müssen etwa die Jüngeren erkennen, daß die Wünsche des älteren Lehrers für sein künftiges Leben anders als ihre eigenen sein können.

1. Sprecher: Wer Politik lehrt, ist nach dieser Vorstellung kein unbeteiligter Lernhelfer mehr, zu dem ihn die moderne Unterrichtswissenschaft gemacht hat. Er tritt vielmehr dem Schüler wieder als Person und als Vertreter einer anderen Generation gegenüber. Allerdings muß er auch wieder lernen, diese verschiedenen Ebenen auseinanderzuhalten. Die Versuchung ist groß, entweder die persönliche Dimension allzu sehr zu betonen, oder sie ganz zu unterdrücken.

2. Sprecher: Wir müssen noch auf die Frage antworten, an welchen Gegenständen sich der politische Unterricht orientieren soll. Welche "Stoffe" sollen zum Beispiel im Schulbuch behandelt werden? Literarische Vorstellungen erwirbt man bekanntlich durch den Umgang mit Literatur, politische also durch den Umgang mit der politischen Publizistik. Die heute schon erkennbaren Zukunftsprobleme werden von Zeitungs-, Rundfunk- und Fernsehjournalisten auf mannigfache Weise behandelt. Abgesehen von wissenschaftlichen Untersuchungen, deren Ergebnisse aber auch erst durch die Massenmedien einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, erfahren wir von den Zukunftsproblemen vor allem durch die Arbeit der Journalisten. Wer diese Beiträge in den Unterricht holt, sie analysiert und vergleicht, verschafft dem Unterricht eine hohe Authentizität.

1. Sprecher: Gute journalistische Arbeiten sind die besten politischen Schulbuchtexte. Die Schule muß endlich lernen, die politische Publizistik in Wort und Bild für den Unterricht zu verwenden, anstatt eine eigene didaktische Zwischenwelt zu konstruieren. Wenn das der Schule gelingt, wird die Tür geöffnet für eine über die Schulzeit hinausreichende Teilnahme an den wichtigsten politischen Informationsquellen. Wenn nämlich der Schüler die Schule verlassen hat, muß er in der Lage sein, selbständig an diesem Informationssystem weiter teilzunehmen. Heute noch sehen die meisten Schüler kaum die Tagesschau, geschweige denn andere politische Sendungen.

2. Sprecher: Die Beschäftigung mit journalistischen Texten könnte auch helfen, eine andere Gefahr zu bannen, von der schon die Rede war. Gemeint ist damit die zunehmende Unkenntnis von Sinn und Funktion gesellschaftlicher Institutionen und Organisationen.

1. Sprecher: Das Desinteresse hat mehrere Gründe. Da ist zunächst die weit verbreitete Anspruchshaltung zu nennen. In einer Gesellschaft, die den individuellen Konsum von Gütern und Dienstleistungen hoch bewertet, haben wir uns angewöhnt, Organisationen als eine Art von Dienstleistung zur Befriedigung unserer persönlichen Interessen und Bedürfnisse anzusehen. Daß den Bürgern dafür auch Leistungen abverlangt werden müssen - zumeist in der Form von Geld - , wird als ärgerlich empfunden.

2 Sprecher: Dieser Anspruchshaltung entspricht eine hohe Wertschätzung der subjektiven Interessen und Bedürfnisse. Eine Flut psychologischer Ratschläge wird mit Hilfe der Massenmedien verbreitet, die sich mit der Befriedigung unserer Wünsche, Gefühle und Hoffnungen beschäftigen. In Selbsterfahrungs- oder Selbsthilfegruppen wird man ermutigt, die eigenen Wünsche und Gefühle wichtig zu nehmen. Von dieser Subjektivierung des Lebensgefühls profitieren nicht zuletzt die Alternativ-Bewegungen.

1. Sprecher: Es wird nun heute leicht übersehen, das wir gerade dem, was als Mangel empfunden wird, Wohlstand und Freiheit, den Luxus der Verwirklichung unserer persönlichen Wünsche und Gefühle, verdanken. Weil Arbeit und Freizeit stark voneinander getrennt worden sind, weil wir uns durch Arbeitsteilung und Technologie vom Inhalt der Arbeit entfremdet haben, ist Wohlstand so weit verbreitet. Weil es eine große, vielschichtige Bürokratie gibt, können wir so etwas organisieren wie das soziale Netz. Weil das politische Herrschaftssystem in der Demokratie kompliziert konstruiert ist, gibt es bürgerliche Freiheiten.

2. Sprecher: Trotz berechtigter Kritik etwa an einer zu großen Bürokratisierung dürfen wir die grundsätzlichen Zusammenhänge nicht aus dem Blick verlieren. Der Aufstand des Gefühls und der Subjektivität, die Sehnsucht nach

harmonischen menschlichen Gemeinschaften und lebensreformerischen Ideen sind im übrigen nicht neu. Sie spielten zum Beispiel vor dem Ersten Weltkrieg und stärker noch in den zwanziger Jahren eine Rolle. Sie wurden von den Nationalsozialisten in ihr ideologisches Repertoire übernommen. Damals sind im übrigen die freiheits- und friedensstiftenden Funktionen des demokratisch-parlamentarischen Systems vom bürgerlichen Bewußtsein nicht begriffen worden.

1. Sprecher: Sollte es heute der politischen Bildung und der politischen Publizistik nicht gelingen, Verständnis für solche Zusammenhänge zu erwecken, kann das sehr gefährlich werden. Wir müssen erkennen, daß die abstrakten und oft als kalt empfundenen politischen Strukturen menschliche Bedürfnisse nicht nur behindern, sondern auch schützen. Erkennen wir das nicht, könnten aufgebrochene Sehnsüchte und Wünsche politisch ins Leere laufen oder wieder einmal politisch mißbraucht werden.

2. Sprecher: Die in dieser Sendung skizzierten Prozesse der Politisierung junger Menschen - in der Schule und im Alltag - machen es für die Betroffenen zweifellos schwer, die Realität zu durchschauen. Sie können nicht so ohne weiteres angemessene politische Einsichten finden. Dazu müßten sie ja die politischen Folgen ihrer Wünsche und Bedürfnisse verstehen. Leicht wird auf die Politik abgewälzt, was in unmittelbaren Beziehungen - zum Beispiel in der Familie und in Freundschaften - problematisch geworden ist. Die komplizierte moderne Industriegesellschaft gewährt uns Wohlstand und bürgerliche Freiheiten. Das ist nicht zuletzt deshalb möglich, weil die Menschen ihr Glück im privaten Bereich finden. Institutionen und Organisationen können wenig mehr tun, als dafür gewisse Bedingungen zu schaffen, vor allem Freiheit und Wohlstand.

1. Sprecher: Aber wenn die Institutionen die notwendigen Bedingungen nicht mehr schaffen können - zum Beispiel Frieden und ökologische Sicherheit - , werden sie fragwürdig; sie müssen dann überprüft und an den Bedürfnissen künftigen Lebens gemessen werden.

Erzähler: Es ist nicht zu übersehen, daß ein politischer Unterricht, dessen Hauptthema "Zukunft" heißt, nicht nur für den Lehrer eine Reihe von neuen Schwierigkeiten mit sich bringt. Probleme haben zum Beispiel die Verfasser der ministeriellen Richtlinien für den Unterricht. Welche "Stoffe" sollen sie für den Unterricht vorschreiben? Werden sie bescheiden sein und nur fünf oder sechs große Themen vorschlagen? Werden sie den Lehrern im übrigen in der Didaktik und der Methode freie Hand lassen? Lernzielkataloge von der Art: "Der Schüler soll erkennen, daß..." können nicht in die Zukunft führen. Die Schüler werden akzeptieren müssen, daß ein sorgfältiges Nachdenken über ihre eigene Zukunft mehr Mühe macht, als die übliche Fernsehunterhaltung.

Sie müssen ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse einordnen in das Leben der Gesellschaft. Die junge Generation hat eine wichtige politische Aufgabe vor sich. Sie muß künftig vernünftiges Regieren möglich machen, zur Not auch erzwingen können.