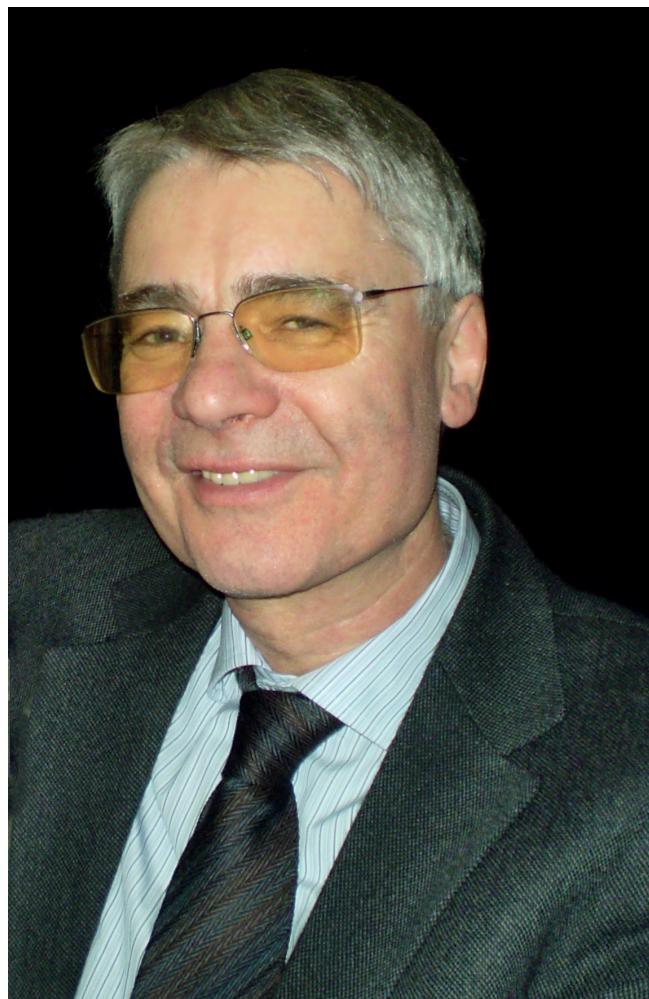


Schriften des Instituts für Erziehungswissenschaft der  
Universität Paderborn, Heft 4

**Verabschiedung**  
**Prof. Dr. Wolfgang Keim**



## **Impressum**

**Herausgeber:** Institut für Erziehungswissenschaft der Fakultät für  
Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Prof. Dr. Bardo Herzig (Institutssprecher)

**Redaktion:** Dr. Ulrich Schwerdt und Jost Biermann

**Layout:** Irene Dite

Paderborn, im Dezember 2008





# Inhaltsverzeichnis

*Bardo Herzig*

Vorwort des Institutssprechers ..... 5

*Nikolaus Risch*

Grußwort des Rektors der Universität Paderborn ..... 7

*Volker Peckhaus*

Grußwort des Dekans der Fakultät für Kulturwissenschaften ..... 11

*Markus Brenk*

Grußwort aus Anlass der Verabschiedung an der Hochschule  
für Musik Detmold ..... 13

*Erhard Wiersing*

Grußwort aus Anlass der Verabschiedung an der Hochschule  
für Musik Detmold ..... 17

## Symposion

### **„Was bleibt?“ – 1968 und die Pädagogik**

*Arno Klönne*

„1968 als Laboratorium“ ..... 25

*Klaus Himmelstein*

Gegen die Entlastung der Erinnerung  
– 1968 und die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit ..... 35

*Hubertus Fischer*

Rebellion, Reform, Revision  
– 1968 und die deutsche Universität ..... 53

*Sigurd Hauff*

„Mehr Demokratie wagen“  
– 1968 als Ausgangspunkt einer demokratischen Bildungsreform ..... 65

*Gerd Steffens*

Mündigkeit als pädagogisches Paradigma und die Globalität der  
Revolte von 1968 – Ein innerer Zusammenhang am Fallbeispiel ..... 73

Bilder von der Verabschiedung ..... 86



## Vorwort des Institutssprechers

*Prof. Dr. Bardo Herzog*

Mit diesem Heft der Schriftenreihe des Instituts für Erziehungswissenschaft wird Wolfgang Keim geehrt, der von 1978 an 30 Jahre lang an der Universität Paderborn gelehrt und geforscht hat. In einer so langen Zeit finden sich viele Beispiele für bildungs- und hochschulpolitische Veränderungen und Neuorientierungen. Zu den einschneidendsten Veränderungen für das Fach Erziehungswissenschaft gehören sicherlich die Modularisierung der Lehramtsstudiengänge, das Auslaufen des Diplomstudienganges und die derzeitige Neukonzeption eines Bachelor- und Masterstudienganges sowie die Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge auf ein gestuftes Modell. Insofern verlässt mit Wolfgang Keim ein Hochschullehrer aus der „Gründergeneration“ das Fach Erziehungswissenschaft in Zeiten des Umbruchs, aber er kam auch in Zeiten des Umbruchs, besser gesagt des Aufbaus und der Neugestaltung. Dass Wolfgang Keim sich in seiner langen Dienstzeit an Reformen und Neustrukturierungen immer wieder in bemerkenswerter Weise konstruktiv beteiligt und für die Belange des Fachs eingesetzt hat – und dabei keine Mühe gescheut hat, für seine Überzeugung und für die Erziehungswissenschaft zu streiten –, davon zeugen die Laudationes in diesem Band.

Symbolisch für Umbruch und Veränderung in der Geschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts steht die Jahreszahl 1968. Die mit ihr verbundenen sozialen Proteste markierten die wunden Punkte einer Gesellschaft, die sich der systematischen Reflexion der eigenen Vergangenheit hartnäckig verweigert hatte. Von der Forderung nach Aufarbeitung des Faschismus und die Beanstandung der innergesellschaftlichen Missstände über die Kritik des Imperialismus der ersten und zweiten Welt bis zu emanzipatorisch angelegten Konzepten der Bildung und Erziehung reichte das Themenspektrum einer sozialen Gegenbewegung zur restaurativen Nachkriegsordnung. Wolfgang Keim hat sich den gesellschaftspolitischen und pädagogischen Impulsen, die von 1968 ausgingen, über sein gesamtes Berufsleben verbunden gefühlt. So war es nur folgerichtig, dass anlässlich seiner Verabschiedung am 1. Februar 2008 an der Universität Paderborn ein Symposion unter dem Titel „Was bleibt? 1968 und die Pädagogik“ veranstaltet wurde. Erziehungs- und Sozialwissenschaftler aus der gesamten Bundesrepublik, viele von ihnen langjährige Mitstreiter Wolfgang Keims, gingen der Frage nach, was von den Gegenentwürfen der späten 60er Jahre angesichts einer dramatisch veränderten gesamtgesellschaftlichen Situation geblieben ist. Mögliche Antworten vor allem aber Diskussionsanregungen bieten die Symposionsbeiträge in diesem Heft.

Das Institut für Erziehungswissenschaft möchte mit dieser Schrift dem Kollegen Keim für sein stetes und außergewöhnliches Engagement im Fach und in der Hochschule seine besondere Wertschätzung zum Ausdruck bringen.

## Grußwort des Rektors der Universität Paderborn

*Prof. Dr. Nikolaus Risch*

Sehr geehrte Frau Keim, lieber Herr Keim, Herr Dekan, lieber Herr Peckhaus, Herr Herzig, sehr geehrte Gäste – von denen ich stellvertretend zwei langjährige Weggefährten von Herrn Keim namentlich begrüßen möchte: Herrn Prof. Gamm von der Technischen Universität Darmstadt und Herrn Dr. Springer vom Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M.

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

### **„Was bleibt?“**

Unter diesem Motto haben Sie heute ein Symposium zu Ehren von Herrn Kollegen Keim veranstaltet. Eines ist sicher: Herr Keim bleibt – und zwar auf vielfältige Art und Weise. Er hat drei Jahrzehnte in Paderborn gelehrt und geforscht und für diese Universität gelebt und gestritten.

Es ist *seine* Universität geblieben, auch wenn sie ihm manchmal Sorgen bereitet hat. Wie sehr er der Universität verbunden ist und wie sehr sie ihm am Herzen liegt, zeigt u.a. die Tatsache, dass er nicht mit 65 Jahren aus dem Hochschuldienst ausgeschieden ist, sondern dass er ihr zwei weitere Jahre seines Lebens geschenkt hat. Und dies, da bin ich sicher, wird nicht der Abschied sein, sondern nur das Ende eines ganz besonderen Kapitels.

Mehrere Generationen von Paderborner Diplom-, Magister- und vor allem Lehramtsstudierenden sind durch seine Veranstaltungen ganz wesentlich geprägt worden – einige von ihnen sind am heutigen Abend anwesend, inzwischen z.T. selbst Lehrende, als Leiter von Erwachsenenbildungseinrichtungen, als Schulleiter oder auch tätig in der Lehrerbildung.

Als Vertreter einer emanzipatorisch orientierten Kritischen Erziehungswissenschaft hat Kollege Keim wissenschaftliche Kontroversen nie gescheut:

- in den 1970er Jahren (und bis heute): als engagierter Streiter für die Gesamtschule, allerdings für eine Gesamtschule, die mehr ist als ein bloßes Organisationsmodell, sondern eine Schule mit einem spezifischen pädagogischen Konzept;
- in den 1980er Jahren: im Zentrum einer Kontroverse über die Rolle der Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit und den problematischen Umgang der Disziplin mit ihrer Vergangenheit;
- in den 1990er Jahren: als Kritiker der Art und Weise des deutsch-deutschen Vereinigungsprozesses innerhalb der Erziehungswissenschaft, vor allem des Umgangs mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der ehemaligen DDR – Herr Keim stammt aus Halle an der Saale.

Die umfangreichen Buchpublikationen als Resultat herausragender Forschung sprechen für sich.

In der Lehre war es ihm immer ein zentrales Ziel, Bildungsprozesse anzuregen. Das Studium wird von ihm vor allem auch als Chance zur Persönlichkeitsentwicklung begriffen. Manche Veränderungen in der universitären Lehre der vergangenen Jahre, die auf eine zunehmende Curricularisierung des Studiums hinausliefen, betrachtet er daher sehr kritisch und sieht die Gefahr einer Verschulung der Universität.

Solch kritische Worte sind wichtig, insbesondere wenn, wie ganz aktuell, ein dynamischer Wandel geschieht. Aber ich bin sicher, dass die Universität stark genug ist, diesen Wandel zum Wohl der jungen Menschen so zu gestalten, dass Universität als Ort der Suche nach Wahrheit nicht aufgegeben wird – wir aber andererseits auch die Verantwortung für neue Herausforderungen, vor denen die jungen Menschen ganz eindeutig stehen, annehmen und neu gestalten müssen.

Sein gelebtes Verständnis eines Studiums, das Raum lässt für die Bildung eigener Interessen, für Schwerpunktsetzung, Vertiefung und forschendes Lernen, zeigte sich vor allem in den regelmäßig durchgeföhrten Projektseminaren und Exkursionen: Ziele waren die Zentren der bundesdeutschen Schulreform, aber auch Reformprojekte in Dänemark, den Niederlanden, der DDR oder in Österreich.

Daneben führte er immer wieder Studienfahrten mit historischen Schwerpunkten durch: In den letzten Jahren z.B. „Spurensuche als Lernprozess: Jüdisches Wien“ oder „Erziehung zu internationaler Verständigung am Beispiel deutsch-polnischer Nachbarschaft“. Häufig waren die Projekte so angelegt, dass die Studierenden bei Kommilitonen im Ausland privat untergebracht waren und Gruppen aus den Niederlanden, Österreich oder Polen im Gegenzug auch Paderborn besuchten – so dass persönliche Kontakte ermöglicht wurden, die weit über die jeweiligen Themen der Studienfahrten hinausreichten. Die Studienfahrten mit Herrn Keim dürften für zahlreiche Studierende zum Anspruchsvollsten, aber auch zum Prägendsten gehören, was sie im Verlauf ihres Studiums erlebt haben.

Ich verzichte darauf, die überaus vielfältigen Funktionen in der akademischen Selbstverwaltung, die er für die Hochschule und das Fach wahrgenommen hat, aufzuzählen, sondern möchte mit ein paar persönlichen Eindrücken schließen.

Eine Universität wird geprägt durch sehr unterschiedliche Menschen und Typen. Ich habe selten einen spontan sympathischeren Kollegen und Hochschullehrer als Herrn Keim erlebt, zerbrechlich und stark zugleich. Authentisch

und liebenswert, deutlich und auch streitig, aber immer mit dem Ziel, ein positives Ergebnis zu erzielen, ein hilfreiches und tragfähiges Ergebnis.

Damit, lieber Herr Keim, beschreibe ich Tugenden, die herausragend sind – aber keineswegs immer im Mainstream liegen. Und damit muss man umgehen können. Ich bin sicher, Sie werden sich immer treu bleiben, aber hoffentlich auch der Universität Paderborn, die Ihnen außerordentlich viel zu verdanken hat.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen und Ihrer Frau alles erdenklich Gute im kommenden Lebensabschnitt. Sie sind mit Ihren Studierenden jung geblieben, das merkt man, wenn man in Ihre Augen schaut. Bleiben Sie so!



## Grußwort des Dekans der Fakultät für Kulturwissenschaften

*Prof. Dr. Volker Peckhaus*

Die Verabschiedung verdienstvoller Professoren gehört nicht unbedingt zu den Lieblingsaufgaben eines Dekans. Dies gilt insbesondere dann, wenn es sich um Professoren wie Wolfgang Keim handelt, der sich nie gescheut hat, im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung Führungsaufgaben in Institut und Fakultät zu übernehmen, der bis zum letzten Tag seiner Dienstzeit dem Fakultätsrat der Fakultät für Kulturwissenschaften angehört und der gerade in den letzten Tagen noch als Kommissionsvorsitzender erfolgreich eine Berufungsliste durch die Gremien gebracht hat.

Ich will in dem kurzen Grußwort nicht weiter auf die Verdienste eingehen, die Wolfgang Keim in den Jahren seiner Zugehörigkeit zu unserer Universität erworben hat. Ich will vielmehr von meinen ganz persönlichen Erfahrungen berichten, die mich Wolfgang Keim näher gebracht und die mich ihn schätzen gelehrt haben. Als ich 2002 auf den Lehrstuhl für Wissenschaftstheorie und Philosophie der Technik der Universität Paderborn berufen wurde, befand sich die Philosophie in einer sehr schwierigen Lage. Im Rahmen der Maßnahmen des so genannten Qualitätspakts waren alle philosophischen Studiengänge eingestellt worden, eine Professur war gestrichen worden, eine weitere sollte ohnehin nicht wiederbesetzt werden und ob es bei den beiden verbliebenen Professuren bleiben würde, war mehr als fraglich. In dieser Lage stand ich vor der Entscheidung, entweder das Fach abzuwickeln oder einen Wiederaufbau anzugehen. Bei dieser Alternative war klar, dass zumindest versucht werden musste, auf dem zweiten Weg voranzukommen. Die notwendigen Maßnahmen waren unkonventionell, und es war nicht klar, ob sie mit dem Fakultätsrat auch nur die erste Hürde nehmen würden. In solchen Situationen lernt man Lobby-Arbeit. Der Rat, der mir in Hinblick auf die erste Hürde gegeben wurde, war eindeutig: versuche Wolfgang Keim zu überzeugen, dann wird der Fakultätsrat schon zustimmen.

Ich erinnere mich noch wie heute an unser Arbeitsgespräch mittags beim Italiener, in dem es um die Perspektiven der Philosophie und die für einen Wiederaufbau notwendigen Maßnahmen ging. In der prinzipiellen Frage waren wir uns schnell einig: Eine Universität – eine solche sollte die alte Gesamthochschule ja jetzt werden –, eine Universität ohne Philosophie ist keine Universität. Das Folgende war dann wirklich ganz leicht. Wolfgang Keim war überzeugt und setzte sich vehement für die nun gemeinsame Sache ein, der Fakultätsrat war dann ebenfalls zu überzeugen und der erste Schritt auf dem letztlich erfolgreichen Weg war getan.

Die Geschichte, die ich gerade erzählt habe, ist, wie ich meine, typisch für Wolfgang Keim und seine Rolle in der Universität. Sein Wort hatte und hat Gewicht. Auch wenn ihm die „Neue Universität“ mit ihren gestuften Studiengängen und den neuen Leitungsstrukturen nicht wirklich zusagte, hielt er doch loyal zu ihr. Den erfolgreichen Weg, den die Universität Paderborn in dieser Reform gegangen ist, verdankt sie nicht zuletzt kritischen Geistern wie Wolfgang Keim. Dieser Kritik geht es nicht ums Bremsen und Verhindern. Ihr geht es darum, zu verhindern, dass im Überschwang des Reformeifers alles das, wofür wir berufen worden sind, über Bord geworfen wird: Freiheit von Forschung und Lehre, wissenschaftsorientierte Ausbildung der Studierenden, Kollegialität und Teamgeist. Dies sind Tugenden, die die Universität Paderborn hatte und die sie nach einer Reform mit Augenmaß auch weiterhin pflegt. Hier hat Wolfgang Keim prägend gewirkt. Und dafür danken wir Dir, Wolfgang.

## Grußwort aus Anlass der Verabschiedung an der Hochschule für Musik Detmold

Prof. Dr. Markus Brenk

Lieber Herr Keim, liebe Frau Keim, verehrte Kollegen, Freunde, Bekannte und Studierende von Herrn Keim,

ich möchte Ihren Blick auf drei Rollenpositionen lenken, in denen Wolfgang Keim an unserer Hochschule für Musik in Detmold gewirkt hat: als Seminarleiter, Hochschullehrer und als mein Fach-Kollege von der Paderborner Universität.

Als Seminarleiter (*was ich erfahren habe*): Missionarisch im guten Sinne und fachlich fordernd, was sich jeweils in einer Fülle von Seminarmaterial und in umfangreichen Agenden niederschlug, sehr viel Interesse und Freude an der Arbeit mit unseren Studierenden, und auch viel Verständnis für deren Situation – dies auch wegen eines starken Interesses an unserem Hochschultyp und seinen Aufgaben. Unsere Studierenden haben durch obligatorische und aufwendige Exkursionen nicht nur viele sog. alternative Schulen vor Ort kennen gelernt und so einen qualifizierteren Blick auf sog. Normalschulen erhalten, sondern diese notwendige Verfremdung der Gegenwart, durch die auch Lehrer-Bildung gekennzeichnet ist, wurde auch durch die historische Dimension ermöglicht, die eine konstitutive Rolle spielte. Auf diese Weise erlagen seine Seminare nicht jenem Momentanismus, der für gegenwärtige Herangehensweisen an pädagogische und didaktische Fragen leider vielfach kennzeichnend ist.

Als Hochschullehrer: Glücklicherweise mit meinen übereinstimmende Vorstellungen von der Rolle der Wissenschaft im Lehramtsstudium. Kennzeichnend ist die Reflexivität von Theorie und Praxis, eben kein reduziertes Verständnis von Berufsvorbereitung als Vorbereitung der Einsozialisation in vorfindliche Schulpraxis. Auch für ihn nicht: Wissenschaft als Ersatz für praktische Erfahrungen, sondern Möglichkeiten der Überprüfung wissenschaftlicher Aussagen an Realitäten von Schule und Überprüfung der Realität an wissenschaftlichen Aussagen. Hier scheint schon ein zweiter Aspekt auf:

Zentral ist auch die politische Dimension von Bildung, einmal was die politökonomische Bedingungsstruktur im Verhältnis zu bildungsphilosophischen und bildungspolitischen Diskursen angeht (s. Jahrbuch für Pädagogik), und zum anderen, was die Notwendigkeit und Möglichkeit zur Einübung in Grundformen von Demokratie, z.B. Möglichkeiten der Mitbestimmung, der Orientierung an der Aufklärungsbewegung usf. in der Schule betrifft. Dies scheinen heute vielfach keine bedeutsamen Fragen mehr zu sein, sie stehen nicht auf der bildungspolitischen Tagesordnung.

Diese charakterisierte Ausrichtung habe ich seit 2005 als Verantwortlicher für das erziehungswissenschaftliche Studium an unserer Hochschule gut mittragen können, gerade auch deshalb, weil sie eine andere Perspektive auf die Lehrerbildungsaufgabe wirft, als die vielleicht eher bürgerliche, auf pädagogisch-didaktische Wirksamkeitssteigerung gerichtete, durchaus ebenfalls notwendige Perspektive. Hier habe ich immer ein notwendiges und wichtiges Ergänzungsverhältnis gesehen.

*Als Kollege:* Loyal, einfühlsam, offen und interessiert an den Belangen in Detmold (man könnte sagen: Identifikation ganz und gar) – dies in unvergleichlicher Weise und mit unvergleichlichem Maß. Hervorzuheben ist: Herr Keim ist ein ausgleichender und beharrlicher Gesprächspartner auch in kritischen Situationen. Sein Augenmerk hier in Detmold galt immer wieder der Sicherung des eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Studiums im Lehramt, angesichts der Gefahr, dass dieser nichtkünstlerische Bereich, in Nichtwahrnehmung seiner Einheit mit dem künstlerischen und pädagogischen Bereich, leicht vernachlässigt oder gar ausgegliedert wird (wie leider gerade an der Musikhochschule Lübeck geschehen). Wenn der Wert der Erziehungswissenschaft allerdings nicht musikpädagogisch vermessen werden kann und eine Nebenexistenz fristet, dann wird ihre Legitimation tatsächlich schwierig. Sie reduziert sich dann nur noch auf formale Begründungen. Aber angesichts der gegenwärtigen Bildungsdiskussion, der Verengung der bisherigen künstlerischen Arbeitsfelder, der erneuten kritischen Befragung der gesellschaftlichen Bedeutung von Musikinstitutionen und Musikausübung wird wiederum eher auf eine übergreifende pädagogische Sichtweise in allen Studiengängen hingearbeitet. Ich möchte nicht von einem pädagogischen Zeitalter oder gar vom Säulencharakter einer pädagogischen Leitdisziplin sprechen, aber pädagogisches und didaktisches Denken spielen z. Zt. einfach eine stärkere Rolle. Dies nehmen wir mit Freude wahr. Es bedarf allerdings eines wissenschaftlich-pädagogischen und eines kritischen Gesprächspartners wie der Erziehungswissenschaft, die zu einer Kunsthochschule mit pädagogischen Studiengängen dazugehört, möchte man hier nicht hinter die professionellen Standards, die in der Gegenwart erarbeitet wurden, zurückfallen.

Lieber Herr Keim, ich weiß, Sie hören heute lieber Musik als viele Worte, daher schließe ich jetzt. Studierende und Kollegen müssen und wollen sich heute mit Musik und Wort von Ihnen verabschieden. Für mich ist es nur ein Teilabschied, da die Prüfungsberechtigung ja glücklicherweise noch fortbesteht.

Mein abschließender Dank gilt Herrn Kollegen Keim für die Arbeit hier im Hause, auch ein herzlicher Dank an Herrn Jost Biermann, der in Vertretung von Herrn Keim einige Seminare mit fruchtbaren Fremdthematiken angeboten

hat, weiterer Dank gilt last but not least Ulrich Schwerdt für die Seminar- und Arbeitskooperationen, die noch weit über diesen Tag hinausgehen werden.

Lieber Herr Keim, unsere besten Wünsche für Ihre Zukunft, und eine weiterhin rege Teilnahme als Konzertbesucher in unserem Hause!



## Grußwort aus Anlass der Verabschiedung an der Hochschule für Musik Detmold

*Prof. Dr. Erhard Wiersing*

Lieber Wolfgang,

es sind inzwischen fast drei Jahre her, dass Du mir vor geladenen Gästen so gute und treffende Worte auf den Weg in meinen Ruhestand gegeben hast, dass ich zweifele, ob ich Dir dies mit meinem Dank und meinen guten Wünschen für Deine Zukunft und für die mit Uschi zurückgeben kann.

Meine Zeilen sollen vor allem *Worte des Freundes an den Freund* sein. Dennoch lassen sich Dein wissenschaftliches Engagement und Deine wissenschaftliche Leistung auch für mich nicht ganz ausblenden. Das würde Dir als Person auch nicht gerecht. So habe ich das erste Mal von Dir eben auch im wissenschaftlichen Kontext gehört. Ich erinnere mich noch recht genau, wie mich 1973 ein Kollege am Seminar für Pädagogik an der (damals noch so heißen) Technischen Hochschule Hannover auf Dich aufmerksam gemacht hat. Er hatte damals vor, über die Gesamtschule zu promovieren und verpflichtete uns im Doktoranden-Kolloquium (unter der Leitung von Kurt Aurin), Deine eben erschienene einschlägige Grundschrift zu lesen und darüber zu diskutieren. Unser zweiter, nun schon persönlicher, zunächst jedoch rein dienstlicher Kontakt erfolgte telefonisch 1982, und zwar als der Kooperationsvertrag II Paderborn/Detmold bereits in Umrissen stand, Du Dekan warst und es galt, ihn auch in der Erziehungswissenschaft umzusetzen und mit Leben zu erfüllen. Von da an bis zu meiner Entpflichtung habe ich immer Deine tatkräftige Unterstützung für das kleine Fachgebiet Erziehungswissenschaft in Detmold erfahren. Das hatte ich auch nötig. Denn meine Hochschule hat es mir bei meinem Bemühen, auch den hiesigen Studenten Lehrveranstaltungen in dem vom Gesetz vorgesehenen Umfang und von der Sache her gebotenen Qualität in unserem Fach anzubieten, manchmal nicht leicht gemacht. Ohne die jetzt rund ein Vierteljahrhundert erbrachte Bereitschaft und Leistung von Erziehungswissenschaftlern (hier sind besonders Alexander Weber und Du zu nennen), Philosophen (vor allem Franz Schupp), Soziologen (vor allem Frank Benseler) und Psychologen (vor allem Helmut Dieterich und Michael Krause), von Paderborn „über die Gauseköte hinweg“ zu uns nach Detmold zu kommen, wäre dies gar nicht möglich gewesen. Ich selbst habe mich da kaum revanchieren können. Vielmehr habe ich selbst davon insofern noch profitiert, als der Detmolder Einzelkämpfer Wiersing dadurch mit einem Schlag Kollegen bekommen hat.

Wir beide sind uns so alsbald auch persönlich näher gekommen: bei den Pädagogen-Konferenzen in Paderborn und bei wiederholten Gesprächen über unsere gemeinsamen historischen Interessen und über unser – nicht von allen Kollegen geteiltes – Verständnis eines zum kritischen Nachdenken über „Bildung“ in unserer Zeit anleitenden Erziehungswissenschaftlichen Studiums.

Die Brücke zur Freundschaft aber hast schließlich Du allein durch Deine Einladung an Eva und mich zu einem Martinsgans-Essen geschlagen, mit anderen, die uns seither ebenfalls zu guten Freunden geworden sind. Auf Eure, Uschis und Deine, Einladung treffen wir uns mit Hagemanns und Jüttlings nun schon über 15 Jahre bei Euch in Bad Oeynhausen zu einer vorweihnachtlichen kulinarischen, intellektuellen und sehr menschlichen Runde. Dafür sind wir, Eva und ich, Dir und natürlich auch Uschi von Herzen dankbar.

Und genau dieser von Dir ausgehende Schritt auf den Kollegen und den Mitmenschen zu ist etwas, das Dich vor fast allen auszeichnet, die im Wissenschaftsbetrieb zwar fleißig „Kontakte pflegen“, dabei aber meist Distanz üben. Dies hat Dir – nicht selten wohl bei einem gemeinsamen Mittagessen – eine besondere Nähe zu vielen Kollegen in Paderborn, auch über die Fachgrenzen hinweg, ermöglicht. Dies hat Dir Verständnis für Deine Anliegen auch da noch eingebracht, wo man sie nicht unterstützen wollte und anderes bevorzugte. Noch mehr ist mir diese Gabe bei etwas anderem aufgefallen: nämlich, wie es Dir über die Jahrzehnte immer wieder gelungen ist, auswärtige – auch aus der DDR und ausländische – Kenner als Referenten für Deine Lehrveranstaltungen und Exkursionen zu gewinnen und im Anschluss daran mit ihnen tragfähige und freundschaftliche Verbindungen zu knüpfen. Der fachliche Kontakt und Austausch haben so von Anfang an immer das Moment der persönlichen Wertschätzung enthalten. Und dieser fachlich und zugleich persönlich motivierte Funke ist immer auch auf Deine Mitarbeiter und Deine Studenten übergesprungen. Ich habe das mehrfach erleben können. Eindrücklich ist mir der Tag, an dem ich in einem Deiner Seminare meinen Humanismus-Band vorstellen konnte und ich gleich am Anfang spürte, dass Du in den Begegnungen davor eine Erwartenshaltung aufgebaut hattest, die mir bei meinen Ausführungen zugute kam.

Wie sehr Du Studenten thematisch ansprichst und sie dabei dann auch existentiell erfasst, dafür sind mir Deine Detmolder Veranstaltungen der beste Beleg. Fast alle Schulmusikstudenten wollten wenigstens einmal bei dir gewesen sein, und viele haben sich bei Dir zur Prüfung gemeldet. Ich hoffe, dass ich dieses Verdienst auch einmal gegenüber dem Dekan und dem Rektor, sozusagen hochschulöffentlich, zum Ausdruck bringen darf.

---

Dieses ungewöhnliche Engagement hat Dich bewogen, zwei Jahre über den üblichen Eintritt in den Ruhestand hinaus Deiner und meiner Hochschule in Forschung, Lehre und Verwaltung zu dienen und einer Reihe von Mitarbeitern den weiteren beruflichen Weg zu bahnen. Alles dies hat Dir zweifellos auch selbst Freude gemacht. Jedenfalls bis vor einem Jahr. Seitdem hast Du mehrmals zu erkennen gegeben, dass es nun gut wäre, diesen Lebensabschnitt zu beenden. Dies nicht etwa, weil Dich eine nachlassende körperliche und seelische Verfassung dazu gedrängt hätte. Sondern weil Du die neuere Ausrichtung der Forschung auf einen fast ausschließlich gegenwartsbezogenen Utilitarismus, die dementsprechende inhaltliche und organisatorische Neustrukturierung der Lehre allgemein in Deutschland und Europa und die technokratische Ausrichtung und die verschulten Vermittlungsformen ganz besonders auch in unserem Fach als einen Rückschritt in eine längst für überwunden gehaltene Praxis betrachtest und weil Du so in einer Mischung aus Ohnmacht gegenüber dem Zeitgeist und aus Trauer über die den Lehrenden und Studenten genommenen besseren Möglichkeiten der traditionellen deutschen Universität auch gar nicht mehr in diesem System mitwirken möchtest.

Mit dieser Einschätzung der neuen Lage und mit diesen Empfindungen stehst Du freilich nicht allein. Viele von den Kollegen, die in den letzten Jahren in den Ruhestand getreten sind und unserer Generation angehören, teilen sie. Wie Du weißt, gehöre ich auch dazu. Man könnte darin ein Schicksal sehen, das so ähnlich immer schon Menschen beim Abschied von der beruflichen Aktivität, beim Übergang in das äußerlich weniger aktive sog. dritte Lebensalter erlitten haben. Die nachfolgende Generation will ihren eigenen Weg gehen und räumt dabei ziemlich herzlos mit dem auf, das die Alten geschaffen, geschätzt und gepflegt haben. Und sie tun es mit gutem Gewissen, aus ihnen vernünftig und zeitangemessen erscheinenden Gründen. Wir Alt-68er haben dies, als wir unsere Vorgänger ablösten, nicht anders gemacht, mit Gründen, die wir heute noch – wenn auch nicht in allen Punkten – für berechtigt halten.

Diesen Gründen hast Du Dich in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich gewidmet und darin große Verdienste für die Erziehungswissenschaft und für die an den Ursachen der deutschen Katastrophe und an ihrer Aufklärung interessierte Öffentlichkeit erworben. Ich bin mir sicher, dass die Teilnehmer des Dir zu Ehren abgehaltenen Symposions und die Repräsentanten der Hochschule diese Verdienste in ihren Reden hervorheben und würdigen werden. Ich möchte hoffen, dass die Rekapitulation Deines Engagements dann vor allem auch bei den Jüngeren der anwesenden Gäste eine Nachdenklichkeit auslösen wird. Denn wenn wir auch alle wissen, dass man die Vergangenheit nicht eigentlich „bewältigen“, Geschehenes nicht ungeschehen ma-

chen kann und die Herausforderungen in jeder Zeit immer auch andere und neue sind, muss doch immer wieder daran erinnert werden. Jedenfalls hat dies die jetzt abtretende Generation von Erziehern und Lehrern gelehrt und bewusst gemacht, wie gefährdet das Zusammenleben der Menschen grundsätzlich ist, wie leicht Menschen sich von Ideologien verführen lassen und wie schwer es ihnen dann fällt, eigene Verfehlungen offen einzugehen, den Nachwachsenden unter schwierigen Verhältnissen ein Vorbild der Menschlichkeit zu sein und Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen.

Wir können nicht wissen, wie uns, die wir in den Jahrzehnten zwischen 1970 und Anfang des 21. Jahrhunderts Professoren für Erziehungswissenschaft gewesen sind, die Nachwelt beurteilen wird. Ich hoffe, dass sie anerkennt, dass wir uns jenseits aller individuellen und zeitgebundenen Befangenheiten und Schwächen „bemüht haben“ (Willy Brandt), die Lektion aus der jüngeren Geschichte zu lernen. Wir haben es dabei freilich leichter gehabt als die Generation unserer Eltern. Während diese im und nach dem Ersten Weltkrieg als Kinder und dann als Jugendliche in eine zugleich jugendbewegt und nationalistisch aufgeladene Welt hinein geboren sind, sich der Verführungen eines neuen Aufbruchs zumeist nicht haben erwehren können, im Krieg dessen physisches und allemal mentales Opfer geworden sind und danach, mit unteilbarer Scham beladen, das zerstörte Land haben aufbauen und ihre Kinder zu anständigen Menschen haben erziehen müssen, haben wir, selbst schuldlos, sie nur anklagen können und wohl auch müssen und unsere eigenen Kinder und Studenten „nur“ engagiert vor jedem Rückfall in die Barbarei warnen können und müssen. Dieser Pflicht sind wir – und Du ganz besonders – nachgekommen, nicht zuletzt auch durch unser Eintreten für eine gelebte Demokratie und, an den Hochschulen, für eine demokratisch verfasste akademische Selbstverwaltung. Wenn dennoch die jüngere Erzieher-, Lehrer- und Dozentengeneration dafür kaum mehr kämpferisch eintritt und ihren privaten Alltag, ihren beruflichen Werdegang und ihre gesellschaftliche und politische Mitwirkung überwiegend bloß pragmatisch sieht und gestaltet, dann müssen wir uns fragen, ob wir dafür nicht eine Mitverantwortung tragen. Nur als eine Frage formuliert: Hat die Totalrevision der deutschen Geschichte nicht mit zur Zerstörung der guten Seiten u.a. des Bildungsbürgertums beigetragen? Wie kommt es, dass wir – nicht mehr jedoch unsere Kinder – die Schönen Künste, die klassische Musik, die Bildenden Künste, die Dichtung, auch noch in der Kritik, lieben, ins Theater und in die Museen gehen, nicht umhin können, Phänomene historisch und philosophisch zu deuten und uns in Vereinen kulturell engagieren?

Mit diesen beiden Fragen bin ich bei dem Punkt angekommen, den man in vormodernen Zeiten „Muße“, d.h. die des Freien in seiner nicht- und nachberuflichen Zeit allein würdige Hingabe an die Musenkünste, genannt hat und die ich Dir zusammen mit Uschi für die Euch gegebenen Jahre in Fülle wünsche. Dies soll gewiss nicht die weitere wissenschaftliche Forschung ausschließen, auch natürlich nicht, was Euch beiden sonst noch Freude macht: gemeinsame Reisen (und auch einzeln mit dem Fahrrad) zu den Orten der Kunst, der Musik und der schönen Natur, die Arbeit im Garten mit dem Genuss seiner Früchte, das gesellige Treffen und Tafeln mit Freunden und nicht zuletzt auch die Begegnung mit Eurem die Welt entdeckenden und die Zukunft in sich tragenden Enkelkind und seiner kleinen Familie.



# **Was bleibt? 1968 1968 und die Pädagogik**

**Symposion aus Anlass der Emeritierung von Prof. Dr. Wolfgang Keim**



Gerd Steffens, Sigurd Hauff, Hubertus Fischer, Edgar Weiß, Klaus Himmelstein, Arno Klönne



## „1968 als Laboratorium“

*Prof. Dr. Arno Klönne (Paderborn)*

Ich soll etwas vortragen über „1968 als Laboratorium“, also über Entstehungs-zusammenhänge, Motive und gedankliche Perspektiven einer historischen Bewegung. Hier kommt man schon in Schwierigkeiten: Welchen Namen wählen wir eigentlich für das, was wir betrachten wollen. Der Name „Studentenrevolte“ ist nicht falsch, aber auch nicht ganz richtig, denn mit der Chiffre „1968“ verbinden sich ja auch politische Aktivitäten anderer sozialer Gruppen als nur der Studenten. Oder wollen wir den Namen „Neue Linke“ nehmen? Da kommen wir auch in Schwierigkeiten, denn dann müsste man bestimmen, was an der damaligen „Neuen Linken“ so neu gewesen ist und ob diese damalige Linke so homogen war, wie der Begriff vortäuscht. Oder reden wir über das, was sich bei der Chiffre „1968“ mit dem Kürzel APO verbindet, also über eine vielgestaltige außerparlamentarische Opposition? Auch das wirft die Frage auf, was im Einzelnen denn in dieser Vielgestaltigkeit steckte. Insofern kann man erst einmal festhalten, „den“ '68er Aufbruch gab es nicht und „die“ '68er – von denen gegenwärtig überall in den Medien die Rede ist – gab es ebenfalls nicht.

Zur Einstimmung in das Thema einige nachträgliche resümierende Kurzurteile. Zu der Frage, was „1968“ denn bedeutet habe, hat neulich Dr. Seltsam, ein publizistischer Akteur der heutigen linken Szene, geäußert, „1968“ habe „ganze Generationen dem Kapitalismus entfremdet“. Da kommt man etwas ins Grübeln. Zeitgleich hat der Berliner Historiker Stefan Malinowski eine andere Deutung von „1968“ formuliert: „Das Scheitern der Revolte von 1968 liegt in ihrem unfreiwilligen und nachhaltigen Erfolg, die Anstöße wurden aufgenommen, in den Warenstrom eingespeist und in das Gegenteil des Intendierten verkehrt“. Ich halte diese Deutung für nachdenkenswert, lasse sie aber erst einmal so stehen. Ein weiterer, sozusagen bilanzierender Hinweis zum Ereignis „1968“, der vor etlichen Jahren schon geäußert wurde, nämlich von Jürgen Habermas, antwortete auf die Frage, was denn nun von „1968“ übrig geblieben sei: „Rita Süßmuth!“ Da kommt man wiederum ins Grübeln, was nun eine solche Antwort meint und es kommt hinzu, dass die Positionierung, die sich mit dem Namen Rita Süßmuth verbindet, in der Gegenwart in der gesellschaftlichen Diskussion nicht mehr als anstößig anzusehen ist. Eine letzte Deutung dieser Art von Peter Schneider, dem Schriftsteller und ehemaligen '68er. Er hat kürzlich gesagt, etwas Positives sei aus der Studentenrevolte – so nenne er es – dann doch hervorgegangen: Ohne diesen '68er kulturellen Aufstand sei „eine Bundeskanzlerin Angela Merkel nicht denkbar gewesen“. Auch da gerät man

ins Nachdenken, man weiß nicht so recht, ob Schneider dies vielleicht ironisch gemeint hat.

Aber lassen wir solche Rätsel mal beiseite und wenden uns der sozial-historischen Empirie zu. Dazu als erstes zwei Feststellungen, die ich für wichtig halte: 1. Entgegen einer in der gegenwärtigen deutschen Diskussion häufig anzutreffenden Lesart von Geschichte war „1968“ keineswegs ein spezifisch deutsches Ereignis. Eigentlich wissen wir das, aber man muss sich immer wieder klar machen, dass es so war. Es wäre unzutreffend, die damalige „Revolte“ oder „oppositionelle Bewegung“ als nur oder nur im Wesentlichen angeregt oder erzeugt durch einen deutschen Protest einer Jugendgeneration gegen eine Vätergeneration oder Elterngeneration zu deuten, die, was ja dann wieder zutreffend ist, nach dem Ende des deutschen Faschismus weithin nicht bereit war, sich mit dieser Vergangenheit auseinander zu setzen, die stattdessen sich verlegte aufs Verschweigen, Verdrängen, Restaurieren. Ohne Zweifel war der Protest gegen diese Verhaltensweisen in Westdeutschland ein wichtiger Gegenstand der '68er Kritik und des Protestes, aber unter der Chiffre „1968“ ist eben auch zu erkennen ein weltweiter gesellschaftspolitischer Aufbruchsversuch in vielen Varianten, eine in vielen Staaten damals auftretende Revolte mit international politischen Schnittmengen trotz der jeweiligen nationalen Spezifika. Einige Stichworte dazu: „1968“ – um das in Erinnerung zu bringen –, das war ja auch der Prager Frühling, das war der Pariser Mai, das waren die damaligen sozialen und politischen Kämpfe in Italien, Griechenland, Spanien und Portugal. Das war die Antikriegsbewegung in den USA, ebenfalls außerordentlich gewichtig in ihrer Wirkung. „1968“ zeigten sich auch heftige oppositionelle Regungen in Japan, Lateinamerika, aber auch in Polen. Und all diese Vorgänge – und das ist die zweite Feststellung, die ich vorweg treffen will – lassen sich nicht eingrenzen auf den Zeitraum eines Jahres, auch nicht in ihrer Entstehung, in ihren Folgen schon gar nicht. Das, was mit „1968“ gemeint ist, begann vor diesem Jahr und dauerte nach dessen Ende an für eine Weile mit in den einzelnen Nationen unterschiedlicher Frist. Es gab in diesen Jahren eine vielgestaltige, überhaupt nicht einheitliche aber doch in bestimmten Grundtendenzen zusammenhängende internationale Bewegung gegen imperialistische Ansprüche, speziell, wenn man an die Bedeutung des Themas Vietnam denkt, gegen einen imperialistischen Krieg, gegen autoritäre staatliche Herrschaftsformen – und zwar solche in West und Ost – gegen kapitalistische Machtstrukturen, zum Teil auch gegen staatskapitalistische Systeme – das darf man nicht vergessen – und für politische und kulturelle Emanzipation. Nun ist klar, der Begriff Emanzipation ist vieldeutig und auslegungsfähig aber eben deshalb ist er, glaube ich, treffend für die damalige Bewegung, weil diese

---

Vieldeutigkeit dazu gehörte. Die Internationalität der Vorgänge von „1968“, die darin liegenden Gemeinsamkeiten aber auch Differenzen, kann ich hier nicht im Einzelnen schildern.

Ich schränke mich also im Folgenden ein auf den Fall Westdeutschland und dazu noch einmal: Entgegen einer weit verbreiteten Legende ist „1968“ auch hier, auch in Westdeutschland, nicht vom Himmel gefallen. Keineswegs hat es sich gehandelt um den plötzlichen Aufbruch von Opposition in einem bis dahin gesellschaftspolitisch völlig ruhig gestellten Terrain. So war das nicht, obwohl es vielfach inzwischen so dargestellt wird. Ich nenne nur einige kurze Hinweise zu den oppositionellen Entwicklungen vor „1968“ in der Bundesrepublik. Es gab bereits in den 1950er Jahren massenhaften Protest gegen die Remilitarisierung, dann gegen die atomare Rüstung. Es gab am Beginn der 1960er Jahre zunehmend gesellschaftskritische Publizistik, insbesondere betreffend den damals vorherrschenden Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit. Es gab ab 1961 die Ostermarschbewegung der Atomwaffengegner, die dann relativ rasch hunderttausende von Menschen erreicht hat; es gab damit verknüpft vor 1968 die Protestbewegung gegen die geplanten Notstandsgesetze und es existierte schon getrennt von der SPD der Sozialistische deutsche Studentenbund, der dann zu einem Kern der Revolte auch des Jahres 1968 geworden ist. Es gab – nebenbei bemerkt – vor 1968 auch bereits Umbrüche in der Jugendkultur mit zum Teil deutlich politischen Akzenten als Öffnung für eine interkulturelle, internationale gesellschaftskritische kulturelle Szene innerhalb einer Minorität der damaligen Jugendgeneration. Dass solche oppositionellen Aktivitäten und Bewegungen vor „1968“ in der Bundesrepublik auf harte Barrieren stießen, hatte historisch-deutsche Gründe; ich zähle sie kurz auf, um sie in Erinnerung zu bringen: Der entscheidende Hintergrund ist sicherlich, dass die Demokratie in Deutschland nach 1945 gewissermaßen von außen geschenkt war und zunächst für einen Großteil der deutschen Bevölkerung ein durchaus unerwünschtes Geschenk darstellte. Das Ende des deutschen Faschismus war nicht einer demokratischen Volksbewegung zu verdanken, sondern Folge der militärischen Niederlage, also von außen bewirkt und selbstverständlich hatten diese spezifischen historischen Umstände dann auch längerfristig belastende politisch-mentale Folgen. Die linken und liberalen Traditionen der deutschen Gesellschaftsgeschichte waren durch die nationalsozialistische Herrschaft zum erheblichen Teil nachhaltig zerschlagen oder ins Exil verdrängt, auch personell, und die dann ohnehin nicht gerade wirksam arrangierte Entnazifizierung ist bald wieder beiseite gelegt worden. Im Zeichen des beginnenden Kalten Krieges wurde Westdeutschland zum Frontstaat erhoben und zwecks antikommunistischer Stabili-

sierung wurden dann die normalen, wenn man sie so nennen will, Funktionsträger des Dritten Reiches wieder gebraucht und verwendet in der Bürokratie, in den Unternehmen, in der Justiz, im Bildungssystem, in der Universität und dann auch wieder beim Militär. Angesichts der Ost-West-Konfrontation kamen Oppositionelle und Kritiker in Westdeutschland leicht in den ausgrenzenden Verdacht, die politischen Geschäfte des Systemgegners zu besorgen, zumal ab 1956 das KPD-Verbot galt, was ja keineswegs nur Kommunisten betraf. Unter solchen Umständen brauchte es dann eine sehr entschiedene und zwar im Wesentlichen außerparlamentarische Opposition vielfältiger Art, um Demokratie hemmende politisch-kulturelle Blockaden schrittweise aufzubrechen. Das, so meine ich, war die historische Situation, in der dann die Zusitzung „1968“ erklärbar wird.

An diese Oppositionsgeschichte also schloss die mit der Chiffre „1968“ gemeinte, allerdings dann großflächige Revolte an, die sehr viel mehr massenmedial vermittelte Öffentlichkeit als oppositionelle Bewegungen vor „1968“ auf sich zog und die – wie schon angedeutet – im Kontext einer internationalen Protestbewegung agieren konnte. Das waren die neuen Eigenschaften der historischen Situation.

„1968“ zeitigte, verglichen mit davor liegenden oppositionellen Bewegungen, eine massive Steigerung von Emotionalität, auch von utopischem Überschuss, zum Teil auch von politischer Radikalität. Meines Erachtens neues charakteristisches Kennzeichen von „1968“ war, dass neben politischen Thematisierungen Fragen an die Sozialisation stärker und bestimmender wurden; also Fragen an Erziehung, an das Bildungssystem, an Schule und Hochschule – diese Fragen wurden zu Brennpunkten der Auseinandersetzung mit den herrschenden Verhältnissen und diese Ausrichtung von Kritik, Protest oder Aktivitäten, Diskussionen, lässt sich durchaus sinnvoll auf den Sammelbegriff des Antiautoritären bringen. Ich will wenigstens ein paar Hinweise dazu geben, wie diese massive Ausweitung, auch der Öffentlichkeitsdurchbruch, die Dramatisierung von Opposition um „1968“ zu erklären sind.

Ein herausragender Ort der Konflikte wurde – und zwar erst um diese Zeit – die Universität. Eine viel beachtete Trägergruppe des Protests wurde wiederum erst zu dieser Zeit die nachwachsende akademische Generation und das war – um eine damals beliebte Bezeichnung aufzugreifen – vom „Establishment“ nicht erwartet worden, ebenso wenig wie die hochgradige massenmediale Aufmerksamkeit. Diese publicity war eine Reaktion, die unerwartet war, die auch die Akteure überraschte und die auch – meines Erachtens – einiges an Fragwürdigkeit enthielt, nämlich so etwas wie klassengebundene Wahrnehmung gesellschaftlicher Unruhe. Allerdings steckte in der 1968 rasch stattfin-

denden Verschränkung von Protest und massenmedialer Aufmerksamkeit so etwas wie ein Entfremdungsrisiko, nämlich, dass oppositionelles Agieren unbewusst sich einpasste in die Eigendynamik, in die Eigengesetzlichkeit jener doch kapitalistischen Massenmedien, die eigentlich kritisiert wurden, und da lag nach meiner Auffassung eine der inneren Verwerfungen der Revolte von „1968“. Gerade von manchen jugendlichen, studentischen Beteiligten an dieser Revolte wurden unter dem Eindruck der öffentlichen Aufmerksamkeit und der spektakulären vielen Ereignisse die systemische Energie und die systemische Machtfähigkeit und Lernfähigkeit des Kapitalismus völlig unterschätzt. Zu wenig wurde das kapitalistische Talent erkannt, kulturellen Wandel für die Durchkapitalisierung der Lebenswelt zu nutzen und sich dafür dienstbar zu machen. Um eine kleine Erfahrung nur beispielhaft zu nennen: Binnen eines Jahres wurde damals der jugendlich-emphatische Begriff der Revolution in Anspruch genommen und umfunktioniert für neue kommerzielle Werbe-strategien. Man kann das erkennen, indem man nachsieht, wie sich die Werbeanzeigen der großen Firmen dieser Zeit veränderten, die „Revolution“ fand dann sozusagen in der Modeindustrie statt.

Ein tiefer sitzendes Problem war, dass gerade im jugendlich-bildungs-bürgerlichen Sektor der revoltierenden Bewegung der tatsächlich stattfindende Umbruch in der politischen Kultur der Bundesrepublik und die Schreckensreaktion der etablierten Politiker oder auch Medien missverstanden wurden als gesamtgesellschaftlich und auch politisch-ökonomisch revolutionäre oder vor-revolutionäre Situation. Das war ohne Zweifel eine völlige Fehleinschätzung der gesellschaftlichen Lage, ihrer Bedingungen und Möglichkeiten.

Ähnlich problematisch war um „1968“ meiner Meinung nach die damals grassierende romantisierende Identifizierung mit revolutionären oder auch alternativen Bewegungen oder Systemen in der geopolitischen Ferne, also von Lateinamerika bis zu China, und daraus entsprang auch das realitätsfremde Konzept eines bewaffnetes Kampfes in den Metropolen oder ebenso realitäts-fremd und zugleich, meine ich, den Impuls der Revolte entfremdend etwas später der vielgestaltige Versuch, aus einer antiautoritären Protestbewegung das Potenzial zu schöpfen für die Neugründung unterschiedlicher neokommunistischer Kaderparteien.

An dieser Stelle ein kurzer Exkurs: Der vielbeachtete Zeitgeistpublizist Götz Aly hat in der „Frankfurter Rundschau“ eine Enthüllung unters Volk gebracht. Er argumentiert dort, dass die '68er Studentenbewegung in ihrer Mentalität Parallelen aufgewiesen habe zur klassischen bürgerlichen Jugendbewegung vor 1933, und zwar problematische Eigenschaften. Darüber kann man nachdenken. Dann aber bringt Götz Aly diese Beobachtung in einen ganz bestimmt-

ten politisch-historischen Zusammenhang, der ganz offensichtlich vernichtend wirken sollte. Er sagt nämlich, die '68er Studenten seien in der Substanz gleichzusetzen mit den aktivistischen studentischen Nationalsozialisten der Jahre kurz vor 1933, beides seien Bewegungen gewesen hin zu einer Jugenddiktatur. In dem einen Fall sei dies ab 1933 gelungen, was ich für zweifelhaft halte. In dem anderen Fall, „1968“, sei diese „Machtergreifung“ nicht gelungen. Also nach dem Motto: da sind zwar andere Kappen zu finden aber gleiche Brüder, studentische Jugend der NS-Bewegung vor 1933 und studentische Revolte „1968“. Ich nehme ein Zitat aus diesem Aly-Aufsatz, da heißt es: „Wie die späteren '68er drängten ihre NS-Vorgänger [gemeint sind also die NS-Studenten vor 1933, A.K.] auf die gesellschaftliche Relevanz der Studiengegenstände. Beide Studentenbewegungen protestierten gegen den Muff von 1.000 Jahren“. Außerdem sind zwei Fotos als Illustration abgedruckt, das eine zeigt Nazi-Studenten in einer Kundgebung 1933 vor der Universität in Berlin, das andere zeigt Rudi Dutschke und Genossen bei einer Demonstration 1968. Bildunterschrift der Redaktion der „Frankfurter Rundschau“: „Ähnliche Ziele“. Ein solcher Nachruf auf „1968“ und zugleich auf 1933 wie ihn da Götz Aly vorstellt, ist meiner Auffassung nach nichts anderes als publizistische, allerdings geschäftstüchtige Demagogie im Gewande zeitgeschichtlicher Erinnerungsarbeit.

Zurück zum Thema. Was den bewaffneten Kampf in den Metropolen angeht – da lag ja die ideelle Herkunftslinie der „Roten Armeefaktion“; ein Name, der meines Erachtens schon etwas Wahnschönes hatte –, so war dies ein Weg, der einige der damaligen Akteure in völlige Ausweglosigkeit gebracht hat. Das soll man nicht herunterreden wollen, aber klarzustellen ist, anders als jetzt vielfach publizistisch dargestellt, waren es nicht „die '68er“ auch nicht die „APO-Aktiven“, die dann zu Terroristen wurden, es handelte sich dabei eindeutig um eine Minorität. Dabei muss offen bleiben, inwieweit verdeckte Einflüsse mitwirkten, neben eigenen Wahnvorstellungen, Einflüsterungen geheimer Dienste im Interesse etablierter Machtapparate. Die dafür zur Erforschung notwendigen Archive sind ja im Unterschied zu den Stasi-Akten bisher nicht geöffnet.

Zurück zu den Hauptströmungen von „1968“ und ihren Folgen. Ohne Zweifel sind da in etlichen Varianten gravierende Fehleinschätzungen, Illusionen, ideologische Abwege und auch Sichtverengungen zu erkennen. Was diese angeht, will ich eine kurz nennen: „1968“ fand ja in der Bundesrepublik unter den Bedingungen eines bis dahin historisch nicht bekannten hochentwickelten Wohlstandes für die Mehrheit der Bevölkerung statt, in einem funktionierenden sozialstaatlichen System. Viele studentische Gruppen von „1968“ empfanden sich als Umstürzler im so genannten Spätkapitalismus (der damals gängige

Begriff), ein Wort, das so klang als stünde dieses Gesellschaftssystem vor seinem baldigen Ende, was ja doch ein Irrtum war. Die Revoltierenden attackierten diesen Spätkapitalismus hierzulande, indem sie ihm materielle Bestechung einer nicht gerade hungrigen Masse von Arbeitnehmerbevölkerung vorwarfen. Nicht erkannt, nicht einmal geahnt wurde weithin damals, dass sich der Kapitalismus auch in den Metropolen erneut brutalisieren könne, dass die soziale Frage, auch als materielle, sich auf neue und drastische Weise wieder stellen werde. Das Prekariat – um den aktuellen Begriff zu nehmen – war gedanklich-analytisch nicht im Blickwinkel der meisten Linken damals um „1968“. Ein folgenschwerer Irrtum, der, glaube ich, bis heute nachwirkt. Problematisch war auch das kulturelle Wegräumen von konservativen Traditionen oder Lockerungen altbürgerlicher Konventionen, wie z.B. die Erosion des herkömmlichen Familienmodells. So etwas wurde oft in der '68er kulturellen Revolte als revolutionärer Erfolg gewertet, ohne zu sehen, dass hier auch ganz andere Faktoren mitwirkten, was Marx und Engels im Kommunistischen Manifest „das Verdampfen des Traditionellen im Interesse eines sich stets modernisierenden kapitalistischen Systems“ genannt haben. Zur Nachfolgegeschichte von „1968“ gehört auch, dass so mancher, der sich damals als revolutionärer Kämpfer selbst inszeniert hat, später in den Dienst des einst attackierten Establishments ging. Nicht jeder so, dass er dann Außenminister wurde in einer wieder kriegführenden Bundesrepublik, auch nicht so, dass jeder nun Chefredakteur bei einer Zeitung jenes Konzerns geworden ist, der einmal enteignet werden sollte, aber doch so, dass viele der damals Beteiligten gerade in der studentisch-bildungsbürgerlichen Schicht der Revolte dann später in den mittleren Machtapparaten oder Agenturen der herrschenden Gesellschaft sich wohnlich einrichteten. Das war übrigens so ganz überraschend nicht, man kann das ja auch nachlesen im Hinblick auf Biographien von Wotfürtern eines anderen „tollen Jahres“, nämlich des Revolutionsjahres 1848. Da war das nicht anders, und Bismarck hat später seine Freude an diesen Bekehrungen gehabt. Aber da ist auch die andere Seite der Geschichte:

In großer Zahl haben damals, vor allem zunächst im Protest gegen den Krieg der USA in Vietnam, gerade junge Menschen begreifen gelernt, dass Krieg nicht hinzunehmen ist als „Naturereignis“. In großer Zahl haben sich vor allem junge Leute darin eingeübt, ihre gesellschaftspolitische Sache selbst in die Hand zu nehmen, also sich selbst zu organisieren, Konflikte zu riskieren, den Mächtigen öffentlich zu widersprechen und auch unkonventionelle Formen politischen Agierens zu entwickeln und auszuprobieren. Was dann später kam – Friedensbewegung, Frauenbewegung, die Initiativen zum Thema Dritte Welt oder auch die Ökologiebewegung – das alles ist ganz offenbar durch „1968“ in

---

großem Umfange angeregt und vorbereitet worden. Übrigens hat auch die Willy-Brandt-Politik aus „1968“ ihren Nutzen gezogen – selbst wenn die Regierung Brandt dann später Berufsverbote erließ; der Zusammenhang ist ohne Zweifel widersprüchlich. Und in großem Umfange ist durch „1968“ die Auseinandersetzung mit der deutschen faschistischen Vergangenheit und auch mit dem Fortwirken faschistischer Ideen oder Mentalitäten vorangebracht worden. Radikal demokratische Überlieferungen aus der deutschen Geschichte, gesellschaftskritische Literatur und Theorie sind wieder ans Licht geholt worden, nachdem sie durch den Nationalsozialismus und auch durch die erste Nachkriegszeit verdrängt waren. In großem Ausmaß ist für etliche Jahre in die bundesrepublikanischen Hochschulen und Schulen demokratisches Leben gebracht worden, Reformdruck erzeugend, verlangend und auch erzwingend. Was den zuletzt genannten Effekt betrifft, ist wiederum mit zu bedenken der allerdings widerspruchsvolle Zusammenhang von damaliger revoltierender politischer Bewegung und auf der anderen Seite den Tendenzen kapitalistischer Modernisierung. Chancengleichheit im Bildungssystem, soziale Öffnung der weiterführenden Schulen, auch der Universitäten lag damals eben auch im Interesse weiter Teile der Unternehmenswirtschaft, die mehr und besser qualifizierte Arbeitskräfte in Deutschland aus sozusagen eigener Produktion brauchte, und da haben wir inzwischen eine andere, sehr komplizierte Konstellation. Aber dennoch, trotz aller Probleme, vieler Illusionen, mancher Fehlwege, war „1968“ ein produktiver Aufbruch, ein Nachholprozess und, die Umstände nach 1945 bedenkend, ein erheblicher Fortschritt in Richtung auf Demokratisierung der Altbundesrepublik, eine Hinwendung zu demokratischen Werten und Gewohnheiten. Allerdings ist keiner dieser Erfolge von „1968“ anzusehen als ein unrevidierbarer, gesicherter demokratischer Fortschritt. Das ist, um ein hier naheliegendes Exempel zu nennen, z.B. an der Entwicklung im Terrain der Hochschulen zu sehen: An die Stelle der Revolte gegen den Muff von 1.000 Jahren ist nun ein Hochschulregime getreten, das – wenn wir das Bundesland Nordrhein-Westfalen nehmen – für seine Rechtsgrundlage den Begriff „Hochschulfreiheitsgesetz“ gewählt hat. Da wäre zu hoffen, dass so etwas wie Selbstironie dabei mitgeklungen hat, das wäre immerhin noch sympathisch, es ist aber zu befürchten, dass das nicht der Fall war. Also von einem nachhaltigen geschichtlichen Vorgang demokratischer Emanzipation, einer letzten Endes stets fortschrittlichen Geschichte – das zeigen solche ernüchternden Erfahrungen – können wir nicht ausgehen; und weil das so ist, weil demokratischer Fortschritt nichts Selbstläufiges hat, ist meines Erachtens festzuhalten an der Legitimität der Revolte von „1968“.

„1968“ hat keine Revolution stattgefunden, aber vieles, nicht alles, was damals versucht wurde, hatte etwas Befreiendes und manches davon verdient noch einmal neu Interesse.



## Gegen die Entlastung der Erinnerung – 1968 und die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit

*Dr. Klaus Himmelstein (Regensburg)*

### „68“ – eine bedeutende Etappe

Am 2. April 1968, während einer Rede des amtierenden Bundeskanzlers Kurt Georg Kiesinger im Bonner Bundestag, rief eine junge Frau von der Besuchertribüne in den Plenarsaal: „Nazi-Kiesinger, abtreten!“ Der Bundeskanzler unterbrach seine Rede, die junge Frau, Beate Klarsfeld, wurde kurz festgehalten, dann aus dem Gebäude gebracht. Rund ein halbes Jahr später, am 7. November 1968, verschaffte sich Beate Klarsfeld mit einer Pressekarte Zutritt zum Bundesparteitag der CDU in der Berliner Kongresshalle, näherte sich in einer Pause Kiesinger, rief in seinem Rücken dreimal „Nazi!“ und gab ihm, als er sich umdrehte, eine Ohrfeige. Dafür wurde sie noch am selben Tag in einem Schnellverfahren zu einem Jahr Haft verurteilt. Diese musste sie nicht antreten, weil sie neben der deutschen die französische Staatsbürgerschaft hatte. Im folgenden Jahr wurde die Strafe auf vier Monate reduziert und zur Bewährung ausgesetzt. Das Ziel dieser spektakulären Aktionen, die Beate Klarsfeld mit ihrem Mann Serge Klarsfeld vorbereitet hatte, war es, das ehemalige Mitglied der Nazipartei Kiesinger wegen seiner aktiven Teilnahme an der nazistischen Herrschaft – er war stellvertretender Leiter der Rundfunkpolitischen Abteilung im Reichsaußenministerium gewesen – zum Rücktritt zu zwingen, was damals nicht gelang.<sup>1</sup>

In diesen symbolisch inszenierten Aktionen sowie den überwiegend ablehnenden Reaktionen darauf bündelten sich 1968 die beiden Seiten in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit. Auf der einen Seite, und dies war bei weitem die Mehrheit der Bevölkerung, herrschte Schweigen oder Ablehnung, sich überhaupt mit der Nazizeit und den Verbrechen zu beschäftigen. Oder aber der eigene Leidens- und Opferstatus wurde reklamiert, sei es aufgrund der Vertreibung oder langer Kriegsgefangenschaft, sei es aufgrund von Racheaktionen etwa der Roten Armee oder der Folgen des Luftkrieges der Alliierten Siegermächte. Dem stand auf der anderen Seite der geschärzte, kritische Blick eines Teils der jungen Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder auf den Nationalsozialismus gegenüber, die den großen Ausweichmanövern der Elterngeneration nicht mehr folgten. Diese Minderheit begann Ende der 1950er, Anfang der 1960er

---

<sup>1</sup> Zu diesem Abschnitt vgl. Klarsfeld, Beate: Die Geschichte des PG 2 633 930 Kiesinger. Dokumentation mit einem Vorwort von Heinrich Böll. Darmstadt 1969

Jahre sich intensiver mit dem Nazismus, seinen Verbrechen und den Nachwirkungen in der Nachkriegsgeschichte der Bundesrepublik auseinanderzusetzen, in der viele ehemalige Nazis, wie Kiesinger, in höchste Staatsämter gelangen konnten und in vielen Bereichen der bundesdeutschen Gesellschaft an führender Stelle tätig waren. Das Fokussieren der Auseinandersetzung mit dem Nazismus auf das Jahr 1968 verdeckt jedoch deren Verlauf und die Schwerpunkte, die '68 zur Folge hatten. Seit dem Ende des Nazismus, des Zweiten Weltkrieges und dem Morden der Deutschen in Europa, gibt es, je nach politischem Standort, einen phasenweise heftigen „Kampf um die Erinnerung“, um das „Erinnern und Durcharbeiten“, um die Deutung der nazistischen Vergangenheit, in der zwei zentrale Ebenen bis heute auszumachen sind. Dies ist einmal der Versuch, die Erinnerung zu entlasten durch unterschiedliche Strategien: durch Schweigen, durch Vermeiden oder Unterlassen bestimmter Themen, durch thematische Überlagerungen (Luftkrieg, Vertreibung usw.) oder durch die Trennung, hier die „Deutschen“, dort die „Nazis“. Daneben gibt es bis heute, wenn auch am Rande der Auseinandersetzung mit dem Nazismus, eine rechtsextremistische, neonazistische Beschäftigung mit der Nazi-Vergangenheit, die geprägt ist von Leugnung, Verfälschung oder Verharmlosung.

Dem steht andererseits das durch die radikale Gesellschaftskritik der „68er“ fundierte, gleichsam dynamisierte und anhaltende Interesse gegenüber, den Zugang zur NS-Zeit als dem Tiefststand deutscher Geschichte jeweils neu zu erschließen, die NS-Zeit als Teil des kollektiven Gedächtnisses und als wesentlichen Ausgangspunkt der individuellen und kollektiven Identitätsbildung in Deutschland hervorzuheben, ausgehend von der dauerhaften Beunruhigung, dass „immerhin in Deutschland der furchtbarste Ausbruch von Barbarei seit Menschengedenken sich ereignet hat“<sup>2</sup>, wie der Philosoph und Soziologe Theodor Adorno den Bezugspunkt aufklärender Erziehung nach dem Nazismus in einem Gespräch im April 1968 umriss.

Mit dem Begriff des kollektiven Gedächtnisses nehme ich Bezug auf theoretische Überlegungen über die Beziehung von Gedächtnis und Gesellschaft des französischen Soziologen Maurice Halbwachs, der am 16. März 1945 im Konzentrationslager Buchenwald ermordet wurde, sowie auf die differenzierte Fortführung der Problematik der sozialen Bedingtheit des Gedächtnisses einer Gesellschaft unter dem Begriff des kulturellen Gedächtnisses durch den Kultur-

---

<sup>2</sup> Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Entbarbarisierung. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1971, S.121

wissenschaftler Jan Assmann, die hier nicht dargestellt werden können.<sup>3</sup> Danach existiert, vereinfacht zusammengefasst, Vergangenheit nicht als eine unveränderliche Gegebenheit. Sie ist eine Konstruktion späterer Generationen, die sich einen grundlegenden Wissensbestand über diese Vergangenheit in verschiedenen Formen schaffen, ganz allgemein gesprochen, als Text, als Bild usw. Das Archiv, das angesammelte Wissen, gewinnt „Aktualität“ (Jan Assmann) in der Sinn suchenden und Sinn gebenden Rekonstruktion der Vergangenheit in einer jeweiligen Gegenwart. „Archiv“ und „Aktualität“ sind demnach zwei Modi des kulturellen Gedächtnisses, die entscheidend mitwirken bei der Entwicklung kultureller und politischer Identität in einer Gesellschaft. Die Zeit der Herrschaft des Nazismus ist zentraler Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses in Deutschland. Die jeweils aktuelle Auswahl des Wissens darüber und dessen Interpretation sind wegen des negativen Gehaltes bis heute ein heftig umkämpftes Feld der kollektiven Identitätsbildung.

In verschiedenen Wissenschaften, insbesondere in der Geschichtswissenschaft, wird der aktuelle Modus des kulturellen Gedächtnisses in der Bundesrepublik – bezogen auf den Nazismus – unter Begriffen wie Vergangenheitspolitik und Erinnerungspolitik diskutiert, was die unterschiedlichen, konkurrierenden Interessen politischer oder sozialer Gruppen an der Erinnerung der NS-Vergangenheit hervorhebt, im Bewusstsein dessen, dass das kulturelle Gedächtnis als Rahmen die Bildung der individuellen Erinnerung und Sinnbildung entscheidend beeinflusst.

Eine wissenschaftlich ausreichende Darstellung der wissenschaftlichen und politischen Auseinandersetzung mit dem Nazismus bzw. des kulturellen Kampfes um die Erinnerung daran in Deutschland nach 1945 gibt es nicht, so dass sich noch kein zureichendes Gesamtbild zeichnen lässt. Ebenso wenig lässt sich bisher die Wirkung dieser Auseinandersetzung schlüssig nachweisen. Daneben lassen sich die psychischen Auswirkungen des Nazismus und seiner Verbrechen in den Generationen nach 1945 erst teilweise überschauen.<sup>4</sup>

Deshalb gehe ich im Folgenden so vor, dass ich zunächst unter der Überschrift „Von der Vergangenheitsbewältigung zur Erinnerungskultur“ zentrale Etappen und Tendenzen in der Auseinandersetzung mit dem Nazismus vor und nach 1968 skizziere. Im Anschluss an dieses Hintergrundbild konzentriere ich mich – unter wissenschaftshistorischem Aspekt – auf den Umgang mit der

<sup>3</sup> Vgl. etwa Halbwachs, Maurice: Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt/M. 1985 u. Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis, hrsg. v. Jan Assmann u. Tonio Hölscher. Frankfurt/M. 1988, S.9-19

<sup>4</sup> Vgl. z.B.: Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocaust auf die Opfer und ihre Kinder, hrsg. v. Gertrud Hartmann. Gerlingen 1992 u. Bar-On, Dan: Die Last des Schweigens. Gespräche mit Kindern von Nazi-Tätern. Reinbek 1996

„gegenwärtigen Vergangenheit“<sup>5</sup> in der Erziehungswissenschaft und hier auf das Beispiel des Umgangs mit den Vergangenheitsverhältnissen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Auf eine weitere Einschränkung gilt es noch hinzuweisen, es geht hier um die Westzonen und die Bundesrepublik Deutschland.

### **Von der Vergangenheitsbewältigung zur Erinnerungskultur**

Die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Nazismus in Deutschland begann unmittelbar mit dessen militärischem Ende und ist während der Besatzungszeit geprägt durch Prozesse gegen die NS-Täter.<sup>6</sup> Die Alliierten sowie Vertreter der von Deutschland besetzten Länder hatten während des Krieges vereinbart, bei einem Sieg die Verantwortlichen für die deutschen Kriegsverbrechen und das Massenmorden vor Gericht zu stellen und dies nicht den Deutschen zu überlassen. Seit 1940 begannen die Vorbereitungen dazu. Noch im Jahr 1945, nach der Übernahme der Regierungsgewalt durch die vier Alliierten Militärregierungen in Deutschland, konstituierte sich ein Internationales Militärtribunal, das im November 1945 Anklage erhob gegen 24 Hauptkriegsverbrecher sowie gegen die verbrecherischen nazistischen Gruppen und Organisationen, die die Angeklagten repräsentierten: die SA, die SS, der Sicherheitsdienst (SD), die Gestapo, die Reichsregierung, das Führerkorps der NSDAP sowie der Generalstab und das Oberkommando der Wehrmacht.

Nach dem Ende des Internationalen Nürnberger Prozesses im Oktober 1946 fanden entsprechend dessen Grundsätzen Folgeprozesse statt gegen eine Vielzahl Verhafteter aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, allerdings, aufgrund der zunehmenden politischen und organisatorischen Differenzen zwischen den Alliierten, in den jeweiligen Besatzungszonen und in der Verantwortung der jeweiligen Militärregierung. Die vielen hundert Zeugenaussagen und die Fülle der Dokumente im Nürnberger Prozess und in den Folgeprozessen belegten, über die Taten der Hauptverantwortlichen hinausgehend, die breite Verankerung der mörderischen Nazipolitik in der deutschen Gesellschaft.

---

<sup>5</sup> Koneffke, Gernot: Auschwitz und die Pädagogik: Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Vergangenheit ihrer Disziplin. In: Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung, hrsg. v. Wolfgang Keim u.a. Marburg 1990, S.28

<sup>6</sup> Vgl. zur folgenden Darstellung u.a.: Der Nürnberger Prozess. Das Protokoll des Prozesses gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof 14. November 1945 - 1. Oktober 1946, mit einer Einleitung von Christian Zentner, CD-Rom, Directmedia, Berlin 2004; Kempner, Robert M.W.: SS im Kreuzverhör. München 1965; Boll, Bernd: Wehrmacht vor Gericht. Kriegsverbrecherprozesse der Vier Mächte nach 1945. In: Geschichte und Gesellschaft 24 (1998), S.570-594

Befragungen in der deutschen Bevölkerung nach dem ersten Nürnberger Prozess ergaben, dass 81 Prozent der Befragten die Urteile, davon 12 Todesurteile, als angemessen ansahen. Und bei einer Befragung im Dezember 1945 gaben 84 Prozent an, dass sie etwas über die Verbrechen in der NS-Zeit gelernt hätten.<sup>7</sup> Unter dem unmittelbaren Eindruck der barbarischen Verbrechen, die insbesondere nach der Befreiung der Vernichtungslager und nach dem Prozess in Nürnberg unübersehbar und öffentlich wurden, bestand demnach, folgt man den Ergebnissen verschiedener Befragungen, zunächst eine gewisse Bereitschaft die Tatbestände der Verbrechen in der NS-Zeit zumindest zur Kenntnis zu nehmen. In einigen gesellschaftlichen Gruppen und Organisationen begann eine Diskussion über Schuld und Verantwortung. Das heißt jedoch nicht, dass die „Siegerjustiz“, wie sie allgemein bezeichnet wurde, damit akzeptiert war. Darüber hinaus ergab sich eine für die Auseinandersetzung mit dem Nazismus negative Auswirkung der Prozesse bzw. der zunächst und dann, nach der Gründung der Bundesrepublik unter deutscher Verantwortung, bis in die 60er Jahre dominierenden juristischen Auseinandersetzung mit dem Nazismus. Indem man den engen Kreis der hauptverantwortlichen Täter bestraft sah, von denen man sich leicht distanzieren konnte, stieg die Erwartung, dass endlich Schluss gemacht werde mit weiteren Prozessen sowie mit der parallel laufenden politischen Säuberung, der Entnazifizierung und schließlich auch mit dem „Wühlen in der Vergangenheit“.

### *Schweigen und Entlastung in den 1950er Jahren*

Nach der von den Westmächten eingeleiteten Gründung der Bundesrepublik 1949, trug die Adenauer-Regierung diesem Erwartungsdruck Rechnung. Es setzte ein politischer Prozess ein, den der Historiker Norbert Frei als „Vergangenheitspolitik“<sup>8</sup> bezeichnet. Deren Kernbereiche waren eine weitgehende Amnestie der NS-Straftäter, die Integration der vielen ehemaligen Nazis durch soziale und politische Zugeständnisse bei gleichzeitiger öffentlicher Abgrenzung gegenüber dem Nazismus als politischem System. Diese Politik war bei der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung „durch hohe gesellschaftliche Akzeptanz gekennzeichnet“, wurde „geradezu kollektiv erwartet“<sup>9</sup>, so ein Ergebnis der Arbeit von Norbert Frei. Die deutsche Vergangenheitspolitik der 50er Jahre wurde von den West-Alliierten Siegermächten, aufgrund der politischen, wirtschaftlichen und militärischen Einbindung der Bundesrepublik in ihr

<sup>7</sup> Vgl. Bergmann, Werner: Die Reaktion auf den Holocaust in Westdeutschland von 1945 bis 1989. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43 (1992), S.328

<sup>8</sup> Frei, Norbert: Vergangenheitspolitik. München 1996

<sup>9</sup> Frei, a.a.O., S.13

Bündnissystem, in einem gewissen Umfang mitgetragen. Auf die Fülle der historischen Einzelheiten wird hier nicht eingegangen.

Norbert Frei nimmt an, dass für die Erwartung an eine derartige Vergangenheitspolitik die mentale Nachwirkung der nazistischen, volksgemeinschaftlichen Bindung verantwortlich ist, die dann zu der „massenhaft praktizierten Diskretion“, zu einem Beschweigen der Vergangenheit führte, deren „Ausmaß, Tiefe und Bedeutung“, nach der Ansicht von Norbert Frei, „noch nicht einmal in Ansätzen erforscht ist.“<sup>10</sup> Dieses mehrheitliche Schweigen über die NS-Zeit in den 50er Jahren betraf allerdings nicht allein das Beschweigen der Täterschaft oder die Zusammenarbeit mit den Nazis, das Mitlaufen oder Zuschauen bei den unsäglichen Verbrechen in dieser Zeit.<sup>11</sup> Sondern es betraf vor allem diejenigen, die das „andere Deutschland“ verkörperten, die im Widerstand gegen den Nazismus gestanden hatten, als Überlebende aus den Vernichtungslagern oder aus der Emigration zurückgekehrt waren oder auch diejenigen, die im Exil blieben. Sie galten damals vielen als Vaterlandsverräter oder, wenn sie den Mut zur öffentlichen Kritik am Verhalten vieler Deutscher hatten, als Nestbeschmutzer, wie dies beispielsweise das erste große, öffentliche Streitgespräch über die NS-Zeit zwischen den Schriftstellern Thomas Mann und Frank Thieß sowie Walter von Molo über das Dagebliebensein oder Auswandern, über äußere und innere Emigration zeigte.<sup>12</sup> Dabei ist zugleich eine generelle Tendenz in der Vergangenheitspolitik und Erinnerungskultur der Nachkriegszeit bestimmend, die weit bis in die 70er Jahre reichte, das ist die Ausgrenzung der Juden bzw. ihrer „anderen Erinnerung“<sup>13</sup>. Die damals streitenden Schriftsteller, die nationalkonservativen Dagebliebenen, Frank Thieß und Walter von Molo, und auch der liberalkonservative, mit einer Jüdin verheiratete Emigrant, Thomas Mann, nahmen in ihrem Streit gar nicht wahr, dass es für Jüdinnen und Juden keine Wahl gegeben hatte zwischen Dableiben oder Gehen nach 1933, dass sie in Deutschland oder in den von Deutschland eroberten Ländern nicht überleben konnten.

---

<sup>10</sup> Frei, a.a.O., S.13

<sup>11</sup> Vgl. dazu Hilberg, Raul: Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933–1945. Frankfurt/M. 1992

<sup>12</sup> Vgl. dazu Mann, Thomas/Thieß, Frank/Molo, Walter von: Ein Streitgespräch über die äußere und die innere Emigration. o.O., o.J. (Dortmund 1945); Die große Kontroverse. Ein Briefwechsel um Deutschland, hrsg. v. J. F. G. Grosser. Hamburg 1963

<sup>13</sup> Braese, Stephan: Die andere Erinnerung. Jüdische Autoren in der westdeutschen Nachkriegsliteratur. 2. Aufl. Berlin/Wien 2002; vgl. auch Schlant, Ernestine: Die Sprache des Schweigens. Die deutsche Literatur und der Holocaust. München 2001 oder Briegleb, Klaus: Missachtung und Tabu. Eine Streitschrift zur Frage: „Wie antisemitisch war die Gruppe 47?“. Berlin/Wien 2003

### *Empörung und Kritik in den 1960er Jahren*

Seit dem Ende der 50er Jahre kam es vor dem bisher gezeichneten Hintergrund in einer heute kaum mehr abzuschätzenden Zahl von Familien zu teilweise harten Konfrontationen zwischen den Generationen über die NS-Zeit, vor allem dann, wenn die Eltern keinerlei Selbstzweifel zeigten, sich mit den aus ihrer Sicht positiven Zügen des Nazismus („Hitler hat die Autobahnen gebaut“) rechtfertigten oder die Kommunikation über die eigene Beteiligung am NS-System verweigerten.

In den 60er Jahren wuchs die moralisch-politische Empörung in der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder über die extreme Nachsicht mit den ehemaligen nazistischen Funktionärseliten. Große Prozesse, wie der Eichmann-Prozess 1961 in Jerusalem oder der vom Hessischen Generalstaatsanwalt Fritz Bauer angestoßene Auschwitz-Prozess in Frankfurt am Main in den Jahren 1963 bis 1965, hatten eine breite öffentliche Beachtung und trugen wesentlich zu der Veränderung der Auseinandersetzung mit dem Nazismus in der jüngeren Generation bei. Nicht zuletzt die dramatische Verdichtung des Auschwitz-Prozesses durch den Schriftsteller Peter Weiss in „Die Ermittlung. Oratorium in 11 Gesängen“<sup>14</sup>, das 1965 an 16 Bühnen uraufgeführt wurde, verstärkte die Fragen an eine Gesellschaft, die „Auschwitz“ möglich gemacht hatte. Die moralisch-politische Empörung verband sich in den 60er Jahren mit der radikaldemokratischen Kritik an der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik, die sich an Universitäten insbesondere durch den Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS)<sup>15</sup>, bei den Gewerkschaften und in linken politischen Jugendorganisationen entwickelt hatte. '68 ist deshalb – auch – Höhepunkt und dauerhafte Wende in der Auseinandersetzung mit dem Nazismus und den Verbrechen zwischen 1933 und 1945.

Auch wenn die entschiedene Kritik zunächst nur von einer Minderheit in der Öffentlichkeit vertreten wurde, so wirkte sie sich doch langfristig und immer breiter werdend aus. Dies ist beispielsweise ablesbar an einer Reihe von teilweise sehr heftig geführten, öffentlichen Debatten wie der Historikerdebatte 1986/1987<sup>16</sup> oder dem zehn Jahre später von Daniel Jonah Goldhagen ausgelösten Streit um sein Buch „Hitlers willige Vollstrecker“<sup>17</sup>. Es ist weiterhin ab-

<sup>14</sup> Weiss, Peter: Die Ermittlung. Oratorium in 11 Gesängen. Reinbek 1969

<sup>15</sup> Fichter, Tilman/Lönnendonker, Siegward: Kleine Geschichte des SDS. 4. überarb. u. erg. Aufl., Essen 2007

<sup>16</sup> „Historikerstreit“. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. München 1987

<sup>17</sup> Goldhagen, Daniel Jonah: Hitlers willige Vollstrecker. Berlin 1996 u. Schoeps, Julius H. (Hg.): Ein Volk von Mörfern? Die Dokumentation zur Goldhagen-Kontroverse und die Rolle der Deutschen im Holocaust. Hamburg 1996

lesbar an der zunehmenden Präsenz der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in verschiedenen öffentlichkeitswirksamen Medien, insbesondere Film und Fernsehen, sowie an einer Vielzahl von Ausstellungen seit den 1970er Jahren.

Seit den 70er Jahren wuchs zudem, getragen von einer breiter und differenzierter werdenden Forschung, das Wissen über die NS-Zeit an.<sup>18</sup> Dabei sind allerdings zwei Themen, vor anderen, anhaltend prekär: die Rolle der Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg sowie die Ermordung der Juden als Kernbereich der rassistischen Politik vor 1945.

Die Wehrmachtsausstellungen in den 1990er Jahren haben gegen heftige Widerstände den Mythos der „sauberen“ Kriegsführung der deutschen Wehrmacht aufgelöst. Die Debatte darüber sowie die entsprechende Forschung halten an, zumal durch die Öffnung von Archiven im Bereich der ehemaligen Sowjetunion neues Quellenmaterial zugänglich wird.<sup>19</sup>

Dies gilt auch für die Ermordung der Juden. Hier löste schon 1979 die Fernsehserie „Holocaust“ mittels der Personalisierung von Opfern und Tätern eine intensive öffentliche Diskussion über den Mord an den Juden aus. Der 1986 durch die Relativierungsthesen von Ernst Nolte, Andreas Hillgruber und den Widerspruch gegen deren Thesen durch Jürgen Habermas eingeleitete Historikerstreit um die Historisierung des Nationalsozialismus und die Einmaligkeit der nazistischen Judenvernichtung fand, auch wenn es eine Intellektuellendebatte war, starkes öffentliches Interesse und dokumentierte zugleich, dass die lange in der Bundesrepublik vorherrschende Gleichgültigkeit gegenüber der Verfolgung und Ermordung der Juden in Deutschland und Europa nachhaltig aufgebrochen war. Der 1987 sich anschließende Briefwechsel<sup>20</sup> zwischen Martin Broszat, dem Leiter des Münchner Instituts für Zeitgeschichte und Mitredakteur der Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte, und Saul Friedländer, Historiker an den Universitäten von California, Los Angeles und Tel Aviv, dokumentiert allerdings die anhaltende Differenz zur jüdischen Geschichte und Erinnerung. Broszat, Jahrgang 1926 und Hitlerjunge, erklärt die nichtjüdischen deutschen Historiker seiner Generation „zum Träger des rationalen Diskurses über die NS-Vergangenheit“ und hebt diese scharf ab „von der ‚mythischen Erinnerung‘“

---

<sup>18</sup> Vgl. dazu bspw. den Symposionsband des Jena Center Geschichte des 20. Jahrhunderts: Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus, hrsg. v. Norbert Frei. Weimar 2007

<sup>19</sup> Vgl. etwa: Verbrechen der Wehrmacht. Bilanz einer Debatte, hrsg. v. Christian Hartmann, Johannes Hürter u. Ulrike Jureit. München 2005

<sup>20</sup> Broszat, Martin/Friedländer, Saul: Um die „Historisierung des Nationalsozialismus“. Ein Briefwechsel. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 36 (1988), S.339-372

der jüdischen Überlebenden.“<sup>21</sup> So fasst der Broszat nahestehende Historiker Norbert Frei dessen erkenntnistheoretische Position zusammen. Zugespitzter stellt Saul Friedländer dazu fest, dass Broszat besorgt war, „daß die Erinnerung der jüdischen Opfer die Erinnerung seiner eigenen deutschen Generation verdrängen könnte.“<sup>22</sup>

Wie prekär die Haltung in der Bundesrepublik gegenüber den Juden und ihren Erinnerungen geblieben ist, verdeutlicht die Walser-Bubis-Debatte 1998 und 1999, nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten. Anlass war die Rede des Schriftstellers Martin Walser bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels in der Frankfurter Paulskirche. Walsers Propagierung einer von der Vergangenheit unberührten Sprache sowie seine Entkoppelung der privaten, durch „Auschwitz“ nicht belasteten Erinnerung von der kollektiven Erinnerung, widersprach der damalige Vorsitzende des Zentralkomitees der Juden, Ignatz Bubis, und bezeichnete diese Rede als „geistige Brandstiftung“. Dies löste eine heftige öffentlich geführte Debatte aus. Diese Debatte dokumentiert verschiedene aktuelle Ebenen in der Erinnerungskultur nach der Zusammenführung der beiden deutschen Staaten, auf die hier nicht weiter eingegangen wird.<sup>23</sup>

Walser hat nun nicht erst in dieser Rede seine Forderung nach dem Recht auf eine private, unbelastete Erinnerung reklamiert, die er nicht durch späteres Wissen belastet sehen will. 1988 etwa meinte er, dass sich die Geschichtsschreiber einmal wundern müssten, „wie viele bedeutende Leute nach der Erledigung des Faschismus ihren Zorn *und* ihr gutes Gewissen lebenslänglich durch antifaschistische Regungen belebten.“<sup>24</sup> Der Schriftsteller Jurek Becker meinte dazu bitter:

*„Walser tut, als wäre Faschismus eine Streitigkeit innerhalb der Familie gewesen und als litten alle, die nicht müde werden, vor ihm zu warnen, an Einfallslosigkeit. Als fräßen sie von einer dummen Sache das Gras ab, das längst darüber gewachsen ist.*

---

<sup>21</sup> Frei, Norbert: Nach Broszat. In: Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus, hrsg. v. Norbert Frei. Göttingen 2007, S.13

<sup>22</sup> Friedländer, Saul: Ein Briefwechsel, fast 20 Jahre später. In: Martin Broszat, der „Staat Hitlers“ und die Historisierung des Nationalsozialismus, hrsg. v. Norbert Frei. Göttingen 2007, S.193

<sup>23</sup> Bubis, Ignatz/Korn, Salomon/Schirrmacher, Frank/Walser, Martin: Wir brauchen eine neue Sprache für die Erinnerung. Ein Gespräch. In: Die Walser-Bubis-Debatte. Eine Dokumentation, hrsg. v. Frank Schirrmacher. Frankfurt/M. 1999

<sup>24</sup> Walser, Martin: Über Deutschland reden. In: Walser, Martin: Über Deutschland reden. Frankfurt/M.1988

*Tut mir leid, aber von meiner Familie sind an die zwanzig Personen vergast oder erschlagen oder verhungert worden, irgendwie spielt das für mich noch eine Rolle. Ich habe nicht so kuschelige Kindheitserinnerungen wie Walser. Sollte das der Grund sein, warum Deutschland eher seinesgleichen gehört als meinesgleichen?*

*Ich kann es nicht ändern, wenn er an dieser Stelle die Augen verdreht, weil ich schon wieder mit diesen langweiligen Geschichten von gestern komme. Vielleicht tröstet es ihn, zu hören, dass sie nicht nur ihm nicht gefallen, sondern auch mir nicht.*<sup>25</sup>

Wir sind auch heute noch weit entfernt von einer Erinnerungskultur, die beide selbstverständlich einschließt, die Juden und die Nichtjuden, ohne die konkreten, historischen Fakten zu verschleiern. Die gleichgültige Einstellung in vielen Kommunen, bei gesellschaftlichen Gruppen und Verbänden zum 27. Januar, dem Holocaust-Gedenktag anlässlich der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz, ist hier ein Beispiel. In München etwa, wo am 27. Januar 2008 der Faschingsumzug stattfand, gab Oberbürgermeister Christian Ude (SPD) nach Kritik immerhin zu, dass bei Planung und Genehmigung „niemand von uns im Stadtrat [...] die Terminkollision bemerkt“<sup>26</sup> hat.

Für die Geschichtswissenschaft gelte es, fordert deshalb der Historiker Saul Friedländer, „eine integrierte Geschichte des Holocaust zu verfassen“ bzw. „zwei Geschichten in einem Gesamtbild zu schreiben“<sup>27</sup>. Dieser Anspruch ist – immer noch – auszuweiten auf andere verfolgte Gruppen in der NS-Zeit wie beispielsweise die Sinti und Roma, deren Deportation bis 1963 durch ein Urteil des Bundesgerichtshofs „nicht als Verbrechen, sondern als ‚präventive Verbrechensbekämpfung‘“<sup>28</sup> angesehen wurde.

### **Die „gegenwärtige Vergangenheit“ in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik**

An den Hochschulen beginnt in den 1960er Jahren, dann verstärkt durch '68, eine erste Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Wissenschaftssystem und Nazismus, eine, wie sie der Historiker Norbert Frei bezeichnet, „ertrotzte

---

<sup>25</sup> Becker, Jurek: Gedächtnis verloren – Verstand verloren. Antwort an Martin Walser. In: Jurek Becker, hrsg. v. Irene Heidelberger-Leonard. Frankfurt/M. 1992, S.57

<sup>26</sup> Holocaust-Gedenktag fast ohne Resonanz. Faschingszug soll nicht verschoben werden – Kultusgemeinde beklagt Entehrung der Erinnerungsfeier. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 19: 23.01.2008, S.45

<sup>27</sup> Friedländer, Saul: Den Holocaust beschreiben. Göttingen 2007, S.7

<sup>28</sup> Rühle, Alex: Der unbekannte Holocaust. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 178: 04./05.08.2007, S.13

Aufklärung“<sup>29</sup>. Sie geht weit hinaus über die Vorstellungen der Professoren, wie denen des angesehenen Historikers Friedrich Meinecke, der 1946 mit seiner Bilanz-Schrift „Die deutsche Katastrophe“ im nationalkonservativen Sinne dazu beitragen wollte, die „uns verbliebenen Reste deutscher Volks- und Kultursubstanz“<sup>30</sup> zu retten. Diese Blick-nach-vorn-Intention vertraten auch die Geisteswissenschaftlichen Pädagogen, die bis in die 60er Jahre in der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik maßgeblich den Ton angaben, insbesondere Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt oder Wilhelm Flitner. Sie galten nach 1945, weil sie nominell nicht Mitglied der NSDAP gewesen waren, als unbelastet. Auch sie wollten im nationalkonservativen Sinne die „deutsche Volks- und Kultursubstanz“ retten.

Die in den 1960er Jahren zunehmende, scharfe studentische Kritik an den konservativen Deutungen der NS-Zeit, in denen der Nazismus „wie ein über Deutschland hereinbrechendes Fremdregime“<sup>31</sup> erschien, ebenso wie an der Wiedereinsetzung belasteter Professoren führte an einer Reihe von Universitäten zu Vorlesungsreihen über „Wissenschaft und Nationalsozialismus“. Deren Sprache und Argumentationsweise untersuchte der Philosoph und Herausgeber der Zeitschrift „Das Argument“, Wolfgang Fritz Haug, 1967 und bilanzierte diese Veranstaltungsreihen als „hilflosen Antifaschismus“<sup>32</sup>, als Unfähigkeit einer angemessenen Auseinandersetzung.

Doch im Rahmen der politischen und kulturellen Westorientierung der Bundesrepublik seit den 1950er Jahren und vermittelt von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die aus der Emigration zurückgekehrt waren, wurden allmählich gesellschafts- bzw. sozialwissenschaftlich begründete Positionen in den Kultur- bzw. Geisteswissenschaften wirksam, die sich kritisch mit der gesellschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik auseinander setzten. Die Sozialwissenschaften gewannen in den 60er Jahren auch im Lehr- und Forschungsbetrieb der Erziehungswissenschaft gegenüber der seit der Weimarer Republik dominanten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik an Einfluss.

Ein Ergebnis der Neuorientierung ist beispielsweise das Pestalozzibuch von Adalbert Rang „Der politische Pestalozzi“, das 1967 in einer Publikationsreihe des aus dem Exil zurückgeführten Frankfurter Instituts für Sozialforschung erschien. Dessen besonderes Gewicht liegt in der „konkreten Vermitt-

<sup>29</sup> Frei, Norbert: Ertrotzte Aufklärung. „Achtungsechzig“ als Nachgeschichte des Nationalsozialismus. In: Die Zeit, Nr. 6: 01.02.2001, S.39

<sup>30</sup> Meinecke, Friedrich: Die deutsche Katastrophe. Wiesbaden 1946, S.8

<sup>31</sup> Frei, Norbert: Vergangenheitspolitik. München 1996, S.406

<sup>32</sup> Haug, Wolfgang Fritz: Vom hilflosen Antifaschismus zur Gnade der späten Geburt. Hamburg/Berlin 1987

lung geistiger Positionen durch deren gesellschaftlichen Ursprünge“<sup>33</sup>, wie Theodor Adorno in seiner „Vorrede“ betont.

Eine frühe, bedeutende Arbeit, die sich auch mit dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nazismus, also mit der Vermittlung geistiger Positionen durch deren gesellschaftliche Ursprünge befasst, ist die 1970 erschienene und 1987 wieder aufgelegte, ideologiekritisch orientierte Analyse der „Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland“<sup>34</sup> von Karl-Christoph Lingelbach. Auf seinen methodisch differenzierten Ansatz und die weiterführenden pädagogisch-theoretischen Ergebnisse über die Pädagogik im Nazismus gehe ich nicht ein. Vielmehr bleibt aus heutiger Sicht anzumerken, dass Lingelbachs Einschätzung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogen der ersten Generation, wie Herman Nohl u.a., und ihres Verhältnisses zum Nazismus unbestimmt ist und ein unkritisches Bild fortschreibt. Er bilanziert: „Hervorragende Gelehrte wie Eduard Spranger, Herman Nohl und Wilhelm Flitner wählten den Weg der ‚inneren Emigration‘. Beschränkt auf den Inselbereich eines bescheidenen Tätigkeitskreises suchten sie die von ihnen vertretenen philosophischen und pädagogischen Traditionen über die Zeit der Diktatur zu retten“. „Allein nur Theodor Litt war bereit, die Herausforderung kompromisslos anzunehmen.“<sup>35</sup>

„Hervorragende Gelehrte“, „innere Emigration“, „Inselbereich eines bescheidenen Tätigkeitskreises“, Rettung ihrer „philosophischen und pädagogischen Traditionen“, zudem ein kompromissloser Theodor Litt – dieses so schön ausgemalte Bild entsprach wohl dem historischen Forschungsstand von 1970 sowie den damaligen Einstellungen und Erwartungen in der Disziplin. Erst Anfang der 1990er Jahre, also 20 Jahre später, werden kritische Fragen an diese Gruppe nationalkonservativer Pädagogen gerichtet, die zwar keine NSDAP-Mitglieder gewesen waren, deren Verhältnis zum Nazismus aber bis dahin kaum näher untersucht worden war. Doch die wenigen historisch-kritischen Ansätze blieben zeitlich und thematisch begrenzt. Bis heute sind wesentliche wissenschaftshistorische Fragen an die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, den Kernbereich der Erziehungswissenschaft in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, und ihrem besonderen Verhältnis zum Nazismus noch nicht beantwortet worden. Darauf möchte ich in zwei Richtungen kurz eingehen.

---

<sup>33</sup> Rang, Adalbert: Der politische Pestalozzi. Frankfurt/M. 1967, S.8

<sup>34</sup> Lingelbach, Karl-Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Frankfurt/M. 1987

<sup>35</sup> Lingelbach, a.a.O., S.157

### *Geisteswissenschaftler in den Mordzentralen*

Schon im Nürnberger Prozess und in den nachfolgenden Prozessen der Alliierten erstaunte die Ankläger die herausragende Bildung des Führungspersonals in den Zentralen des Terrors und des Mordens in der NS-Zeit, insbesondere im Reichssicherheitshauptamt. Es handelte sich also keineswegs „um sozial entwurzelte Desperados, ..., noch um dumpf-überzeugungslose Befehlsempfänger“<sup>36</sup>. Etwa Zweidrittel dieser relativ jungen Männer hatten ein Universitätsstudium beendet, viele davon mit einer Promotion, die Mehrzahl in Jura, darüber hinaus aber auch in Germanistik, Geschichte oder anderen Geisteswissenschaften. Dabei war ihnen ein Geisteswissenschaftliches Studium durchaus hilfreich und keineswegs karrierehinderlich, wie das Beispiel des Hans Achim Ploetz zeigt, der 1934 in die SS eintrat, 1936 an der Berliner Friedrich-Wilhelms-Universität bei Eduard Spranger und Julius Petersen mit einer Arbeit über „Die Theorie der Dichtung“ promovierte und schließlich zum ersten Adjutanten beim Chef der Sicherheitspolizei/Sicherheitsdienst der SS, Reinhard Heydrich und später Ernst Kaltenbrunner, aufstieg.<sup>37</sup>

Ein weitergehendes Beispiel ist Rudolf Levin<sup>38</sup>, der 1935 an der Leipziger Universität u.a. bei dem Philosophen und Pädagogen Theodor Litt promovierte. Er wurde schließlich Referent für „Wissenschaftliche Sonderaufträge“ im Amt VII des Reichssicherheitshauptamts, im Rang eines SS-Sturmbannführers. In seinem „Wissenschaftlichen Werdegang“ schreibt er, dass er von der philosophischen Fakultät der Leipziger Universität „ausgezeichnete Anregungen“ für sein Interesse an systematischen Geisteswissenschaftlichen Problemen in der „Verbindung zwischen Philosophie, Soziologie und Geisteswissenschaft“ erhalten habe.<sup>39</sup> Von den Professoren, die ihn dabei besonders beeinflussten, nennt er neben anderen Theodor Litt. In den 1940er Jahren beteiligte sich Levin an der Entwicklung einer fachübergreifenden, die Politik anleitenden, wissenschaftlichen Gegnerforschung. Diese müsse, so Levin, an den politischen Gehalt der Geisteswissenschaften, ihrer Bedeutung für die Stärkung und das Wachstum des Volksbewusstseins anknüpfen, zwar die

<sup>36</sup> Herbert, Ulrich: Weltanschauungseliten. Ideologische Legitimation und politische Praxis der Führungsgruppe der nationalsozialistischen Sicherheitspolizei. In: Potsdamer Bulletin für zeithistorische Studien, Heft Nr. 9 (1997), S.4

<sup>37</sup> Lebenslauf in Ploetz, Hans Achim: Die Theorie der Dichtung. Berlin 1936, S.52 u. Bundesarchiv (ehem. BDC) SS-Führerakte, SSO – Hans Achim Ploetz

<sup>38</sup> Zum Folgenden Schreiber, Carsten: Von der Philosophischen Fakultät zum Reichssicherheitshauptamt. Leipziger Doktoranden zwischen Universität und Gegnerforschung. In: Sachsen's Landesuniversität in Monarchie, Republik und Diktatur, hrsg. v. Ulrich von Hehl. Leipzig 2005, S.270ff.

<sup>39</sup> Zitiert bei Carsten, a.a.O., S.270

Unterschiede zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften beachten, aber eine „Zusammenarbeit von Rassenkunde und Geschichte herbeiführen“, um „eine geisteswissenschaftlich orientierte Rassenkunde“ bzw. „eine geschichtliche Rassenmorphologie“ zu entwickeln, „also eine Lehre von den Formen, Normen und Typen der Rassen, die im Verlaufe der Geschichte entstanden sind.“<sup>40</sup> Dabei sei, so Levin, die Geisteswissenschaftliche Methodik der Typenlehre hilfreich, wie sie Wilhelm Dilthey, Max Weber und Eduard Spranger entwickelt haben.<sup>41</sup>

Ohne die hier angedeutete Problematik der Beziehung zwischen Rassenkunde und Geisteswissenschaft weiter zu verfolgen, lässt sich mit dem Historiker Lutz Raphael immerhin soviel folgern, „daß [...] die Verbindungen zwischen NS-Ideologie und zeitgenössischer ‚seriöser‘ Wissenschaft enger waren, als es das tradierte Klischee vom wahnhaften nationalsozialistischen Weltanschauungssyndrom aus Judenhaß, dumpfen Germanenkult und rückwärtsgewandtem Blut- und Bodenkult suggerierte.“<sup>42</sup> Denn, soviel lässt sich aus der bisherigen wissenschaftshistorischen Forschung belegen, dass die „bereitwillige Teilnahme breiter Mehrheiten in den akademischen Professionen und im universitären Milieu an der ‚nationalen Revolution‘ einen pragmatischen Kurs in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik des NS-Regimes zur Folge hatte, so dass sich „das Regime [...] nach der Ausschaltung grundsätzlicher Kritik seinerseits rasch an die bestehenden Kräfteverhältnisse in den Universitäten anpaßte und einen begrenzten intellektuellen Meinungsspielraum zuließ“<sup>43</sup>, solange der politische Führungsanspruch des Nazismus nicht grundsätzlich bestritten wurde.

### *Abgrenzung und Zusammenarbeit*

Bezogen auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihr Verhältnis zum Nazismus kann die Forschung nicht bei den zeitweise unterschiedlichen Abgrenzungen vom Nazismus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogen bzw.

---

<sup>40</sup> Zitate aus Levin, Rudolf: Geisteswissenschaftliche Methodik der Gegnerforschung. In: Grundprobleme der Gegnerforschung. Vorträge, gehalten auf der Oktobertagung 1943 des RSHA, Amt VII, in Schliersee. Bibliothek des Instituts für Zeitgeschichte in München, EK 115, S.6f.

<sup>41</sup> Levin, a.a.O., S.10

<sup>42</sup> Raphael, Lutz: Radikales Ordnungsdenken und die Organisation totalitärer Herrschaft: Weltanschauungseliten und Humanwissenschaftler im NS-Regime. In: Geschichte und Gesellschaft 27 (2001), S.7

<sup>43</sup> Zitate aus Raphael, a.a.O., S.12

deren „Ja, aber“<sup>44</sup> stehen bleiben. Vielmehr müssen die „Neuarrangements in der Rangordnung ihrer Argumentationen“<sup>45</sup> in der Zeit des Nazismus noch näher untersucht werden, das bedeutet: die Anpassung ihrer Theoriekonstruktionen an den, durch die extreme Nationalisierung und Biologisierung eingeleiteten, Wissenschaftswandel im Nazismus sowie an die Einflüsse der Kriegsvorbereitung und der imperialistischen Großraumplanung.

Noch immer fehlt zudem eine systematische Analyse dieser Pädagogengruppe als Intellektuelle, die nicht nur Theoriekonstrukteure in ihren Denkstufen und keineswegs begrenzt wurden auf den „Inselbereich eines bescheidenen Tätigkeitskreises“ (s.o.), sondern die auch als Theoriepolitiker mit ihrem professionellen Wissen in vielfältigen Formen Einfluss nahmen in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit der NS-Zeit: sei es durch Vorträge, sei es durch Auslandsreisen, sei es durch Artikel in Zeitschriften, Tageszeitungen und Wochenzeitungen, sei es durch Mitgliedschaft in wissenschafts- und kulturpolitischen Organisationen u.a.

Wir sind noch weit von einer umfassenden, kritischen Wissenschaftsgeschichte der nichtnazistischen Erziehungswissenschaft entfernt, die Mentalitäten, Institutionen, Ideologien und Handeln der Protagonisten in der NS-Zeit mit ihren Theorieentwicklungen verbindet, Kontexte sichtbar macht, über den Disziplinrand hinausschaut und die „Resonanzkonstellationen“<sup>46</sup> der Erziehungswissenschaft in der nazistisch umrahmten Öffentlichkeit untersucht. Es gilt auch die Wissenschaftsgeschichte der „unverdächtig“ erscheinenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in den Jahren des Nazismus unter dem Forschungsaspekt der möglichen Zusammenarbeit mit dem Nazismus zu erweitern.

## **Was bleibt?**

Die Deutschen sehnen sich vergeblich nach Normalität, meint der amerikanische Übersetzer und Lyriker Charles Kenneth Williams in einem Essay, mit Blick auf Walsers Paulskirchenrede: „Sie sind ein symbolisches Volk geworden – wie einst die Juden.“ Sie gelten weltweit als Tätervolk, als „symbolisches Volk der Täter“ und „Symbole haben eine tiefere Wirkung und eine größere Intensität als Ideen.“ Deshalb darf von den Deutschen erwartet werden, so Williams:

---

<sup>44</sup> Rang, Adalbert: „Ja, aber“. Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift *Die Erziehung* im Frühjahr 1933. In: Soziale Arbeit und Faschismus, hrsg. v. Hans-Uwe Otto u. Heinz Sünker. Frankfurt/M. 1989, S.250-272

<sup>45</sup> Raphael, a.a.O., S.29

<sup>46</sup> Resonanzkonstellationen. Die illusionäre Autonomie der Kulturwissenschaften, hrsg. v. Georg Bollenbeck u. Clemens Knobloch. Heidelberg 2004

*„dass sie den Wert ihrer Nation nicht nach der Effizienz ihrer Fabriken und ihres Außenhandels bemessen, sondern durch Taten belegen, zu denen andere Nationen nicht verpflichtet sind. Keine andere Nation hat eine Dialektik erfahren, die so tief in die Fundamente der sittlichen Existenz eingedrungen ist.“<sup>47</sup>*

Es bleibt, nicht erst seit „68“, die Aufgabe, den vielfältigen Bestrebungen einer Entlastung der Erinnerung entgegenzuarbeiten und Rahmenbedingungen zu schaffen für die andauernde, jeweils neu zu erarbeitende Erinnerung der Geschichte, so auch der nichtnazistischen Erziehungswissenschaft in der NS-Zeit.

### Anmerkung zum Abschluss

Abschließend möchte ich im Zusammenhang mit dem Thema noch Anmerkungen zu Wolfgang Keim machen, der ja nun seinen Lehrstuhl in Paderborn verlässt:

Wolfgang Keim beteiligt sich seit den 1980er Jahren wissenschaftlich und wissenschaftspolitisch an der Auseinandersetzung mit „Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus“, so der Titel einer von ihm veranstalteten Vortragsreihe an der Gesamthochschule Paderborn, deren Publikation immerhin drei Auflagen erlebte.<sup>48</sup>

Vielfach nahm er in wissenschaftspolitischen Konflikten Stellung, wie 1984 bei der Ernennung Theodor Wilhelms zum Ehrenmitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die er, durch Quellenmaterial aus der Zeit Wilhelms vor 1945 gestützt, ablehnte.

Durch die Publikation von Arbeiten in der von ihm verantworteten Reihe „Studien zur Bildungsreform“ beim Frankfurter Lang Verlag unterstützte er in konfliktträchtigen Auseinandersetzungen über einzelne Pädagogen neue, kritische Sichtweisen. Erinnert sei beispielsweise an die Bücher von Kurt Beutler und Anna Siemsen über Erich Wenigers Militärpädagogik vor und nach 1945.<sup>49</sup>

Ende der 80er Jahre gelang ihm das Kunststück, Kollegen und eine Kollegin zusammenzuführen, deren kritische Positionsbestimmung zum Verhältnis von „Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus“ 1990 durch eine entsprechende Arbeitsgruppe auf dem Bielefelder Kongress der Deutschen Ge-

---

<sup>47</sup> Zitate aus Williams, Charles Kenneth: Das symbolische Volk der Täter. In: Die Zeit, Nr. 46: 07.11.2002, S.37

<sup>48</sup> Keim, Wolfgang (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/M. 1988

<sup>49</sup> Beutler, Kurt: Geisteswissenschaftliche Pädagogik zwischen Politisierung und Militarisierung – Erich Weniger. Frankfurt/M. 1995 u. Siemsen, Barbara: Der andere Weniger. Frankfurt/M. 1995

---

sellschaft für Erziehungswissenschaft vertreten wurde und durch eine entsprechende Publikation<sup>50</sup> für nachhaltige Wirkung sorgte.

Das Ergebnis seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit hat Wolfgang Keim dann in der zweibändigen Monographie „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“<sup>51</sup> publiziert, die, 1995 und 1997 erschienen, vor allem dem gerecht wird, was Saul Friedländer als integrierte Geschichtsschreibung fordert, indem er ausführlich auch die „andere“ Pädagogik in der NS-Zeit darstellt. Im Vorwort der „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“ hebt Wolfgang Keim die Motivation für seine anhaltende Auseinandersetzung mit der Thematik hervor, sie ist für ihn als Kriegskind „lebensbedeutsam geworden“<sup>52</sup>. Er ist demnach ein echter '68er und nun ein '68er-Pensionär, aber damit sicher nicht am Ende seiner wissenschaftlichen Arbeit angekommen.

---

<sup>50</sup> Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Positionsbestimmung, hrsg. v. Wolfgang Keim u.a. Marburg 1990

<sup>51</sup> Keim, Wolfgang: Erziehung unter der Nazi-Diktatur, 2 Bände. Darmstadt 1995 u. 1997

<sup>52</sup> Keim, a.a.O., 1995, S.IX



## **Rebellion, Reform, Revision – 1968 und die deutsche Universität**

*Prof. Dr. Hubertus Fischer (Hannover)*

Erlauben Sie mir eine Vorbemerkung. Von Paderborn kannte ich bisher nur den östlichen Teil des ehemaligen Fürstbistums. Damals war ich den Haxthausens auf der Spur, die in regem Verkehr mit den Brüdern Grimm standen und ihnen etliche Märchen zukommen ließen.<sup>1</sup> Umso lieber bin ich jetzt nach Paderborn selbst gekommen, das sich, zumindest mit seiner Universität, entschlossen von der Märchenzeit abgewandt hat.<sup>2</sup> Die „Universität der Informationsgesellschaft“ blickt ja schon ihrem Namen nach programmatisch in die Zukunft hinein – hoffen wir, dass ihr eine informierte Gesellschaft zur Seite steht. Da wir uns zur Verabschiedung von Wolfgang Keim aber weder unter dem Motto „Es war einmal“ noch unter dem Motto „Communication unlimited“ zusammengefunden haben, sondern uns das Was bleibt von den Veranstaltern aufgegeben ist, beginne ich sogleich im Hier und Jetzt der deutschen Hochschullandschaft.<sup>3</sup>

*„Die deutsche Hochschule hat sich selbst verloren; sie spricht nicht mehr für sich. Sie lässt sich von ‚Gesellschaften mit beschränkter Haftung‘ durch die Manege führen, als gäbe es sie aus eigenem Recht gar nicht. Die Politik hat sich von der Hochschule verabschiedet, obwohl sie täglich von ihr spricht. Abhanden gekommen ist ihr die Vorstellung, daß Hochschulpolitik ein eigenständiges Feld des politischen Handelns ist. Befreit sich die Hochschulpolitik aber nicht aus der Gemengelage von Wirtschafts-, Regional- und Strukturpolitik, dann bleibt die Hochschule der Fremdbestimmung unterworfen. Mit der Fremdsteuerung durch Hochschulentwicklungs-, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen bildet diese Art von Hochschulpolitik ein schlechendes Gift. Es lähmt die Hochschule und macht sie in ihren Aufgaben und Zielen zunehmend unkenntlich. Werden diese aber nicht mehr erkannt, dann erscheint die Hochschule nur mehr als Kostgänger der öffentlichen Hand.“*

<sup>1</sup> Anlass war die Entdeckung des handgeschriebenen Liederbuchs der Anna von Haxthausen, der vier Jahre jüngeren Tante der Droste; es harrt noch immer der Ausgabe. Von den Mitgliedern der Haxthausen-Familie war es Anna, die den Grimms die meisten Märchen vermittelt hat; vgl. Westfälische Märchen und Sagen aus dem Nachlaß der Brüder Grimm, hrsg. v. Karl Schulte Kemminghausen. 2. Aufl. Münster 1963, S.12f. u. 172-176

<sup>2</sup> Gleichwohl einen Haxthausenhof aufzuweisen hat.

<sup>3</sup> Auf eine Auseinandersetzung mit den jüngst erschienenen Darstellungen von Jürgen Busche u. Gerd Koenen sowie dem von Daniel Cohn-Bendit mit herausgegebenen Band über '68 wird zugunsten einer biographischen Perspektive verzichtet.

*An dieser Situation ist die Hochschule nicht schuldlos. Sie hat sich dem Diktat der Ökonomisierung unterworfen, obwohl sie kein Unternehmen ist. Sie verleugnet ihr eigenes Profil und läßt sich an Harvard und MIT messen, obwohl die Masse der US-Universitäten keineswegs Klasse ist. Das sind Symptome für den dramatischen Selbstverlust der deutschen Hochschule. An jüngsten Beispielen fehlt es nicht. Eifrig springt sie auf den Elitezug auf, obwohl sie weiß, daß dieser Zug sein Ziel nicht erreichen wird [...]. Die deutsche Hochschule läuft blind hinter tagespolitisch motivierten Wendungen her, besonders wenn dies ihre finanzielle Notlage zu lindern verspricht. Dieser Selbstverlust steht in einem Mißverhältnis zu ihren Möglichkeiten, erst recht aber zu den Herausforderungen, denen sie sich heute ausgesetzt sieht.“*

Diese Sätze habe ich unter der Überschrift „Anstoß nehmen“ als Prolog des Memorandums Hochschule neu denken der Gruppe 2004 formuliert.<sup>4</sup> Darin haben sich fünfzehn Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaftler aus Deutschland und der Schweiz die Aufgabe gestellt, aus diesen „Möglichkeiten“ längerfristige Zielperspektiven zu entwickeln. Das Memorandum endet mit einem „Epilog“, der seinerseits „Anstoß geben“ will:

*„Hochschule und Wissenschaft: das ist eine zu wichtige Angelegenheit, um sie Administrationen und Agenturen zu überlassen. Die Hochschulangehörigen müssen wieder Verantwortung für sie übernehmen, damit sie zu ihrer Angelegenheit wird. In dem Maße, in dem das geschieht und die Hochschulangehörigen ihre Aufgabe im Horizont einer Weltgesellschaft im Wandel begreifen, wird die Hochschule der offene Ort einer ideenreichen Zukunftswerkstatt sein. Selbständigkeit und Selbstreflexion werden in ihr ebenso zu Hause sein wie ein verantwortungsvoller Umgang mit dem hohen öffentlichen Gut Wissenschaft.“<sup>5</sup>*

Das ist, wenigstens für mich, die Essenz von „1968 und die deutsche Universität“: Für Hochschule und Wissenschaft in allen Gruppen Verantwortung übernehmen, damit sie zur ureigensten Angelegenheit wird; diese Aufgabe als Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft begreifen, da Forschung, Lehre und Technologieentwicklung keine Privatangelegenheiten einzelner Hochschulangehöriger sind, sondern gesellschaftliche Güter und Prozesse, die alle betreffen und über deren Ziele und Folgen ein offener Dialog mit der Gesellschaft zu führen ist; zu diesem Zweck außer Methoden- und Fachkompetenz Selbstän-

---

<sup>4</sup> Gruppe 2004: Hochschule neu denken. Neuorientierung im Horizont der Nachhaltigkeit – Ein Memorandum –. Frankfurt/M. 2004, S.7-8

<sup>5</sup> Ebd., S.38. – Siehe auch Hubertus Fischer: Das globale Dorf als interdisziplinäres Forschungsprojekt. In: Politische Ökologie 93, München, April 2005, S.34-36

---

digkeit im Denken und Handeln wagen und nicht zuletzt Selbstreflexion im Umgang mit Gegenstand und Geschichte des eigenen Faches üben.

Wenn das in einem die Fakultätsgrenzen überschreitenden Memorandum unserer Tage wieder angemahnt wird, zeigt sich, dass die Essenz von 1968 keineswegs abgegolten ist. Es zeigt aber auch, dass ein Prozess der „Revision“ in Gang gekommen ist, der diese „Essenz“ zum Nachteil der Hochschulen verkümmern lässt – um nicht von denen zu sprechen, die im „Kampf um die Deutungshoheit dessen, was '68 war,“<sup>6</sup> diese Essenz verleugnen und zum verbalen Exorzismus neigen.<sup>7</sup>

Selbst an der Universität Hamburg, wo sich die „Rebellion“ in Grenzen hielt, hat dieser Impuls tief in die Hochschule hineingewirkt. Man begann 1967/68 – im Jahr zuvor war ich von München nach Hamburg gewechselt – vermehrt Verantwortung zu übernehmen für die eigene Geschichte, indem man das Studium nicht bloß als Studium, sondern als Aufklärung und Selbstaufklärung betrieb. Fritz Fischers Vorlesungen und Seminare boten hierzu die beste Gelegenheit, zumal die sogenannte Fischer-Kontroverse unvermindert anhielt.<sup>8</sup> Man begann sich verstärkt zu engagieren, weil man sah, welche Hindernisse und Defizite es zu überwinden galt. Während der Debatte um die Notstandsgesetze, die nicht nur im Parlament, sondern auch in vielen Medien mit Rücksicht auf den Bestand der Demokratie und das Ende von Weimar geführt wurde, bot ein ahnungsloser Professor, als ich ihm sagte, wir müssten an diesem Tag demonstrieren, ernsthaft an, in seinem Seminar über das Widerstandsrecht im Mittelalter<sup>9</sup> zu diskutieren. Er war im Übrigen ein honoriger Mann.

---

<sup>6</sup> „Halten wir fest: Die 68er sind an allem schuld“. Interview mit Joschka Fischer. In: Der Tagesspiegel, 30. Dezember 2007, S.S1 u. S3, hier S.S3. – Stolz und Schuld – 16 Rebellen von damals diskutieren über „68“ und die Folgen. In: Der Spiegel, Nr. 44, 29. Oktober 2007, S.74-96. – Irmela Hannover/Cord Schnippen: I can't get no – Ein paar 68er treffen sich und rechnen ab. Köln 2007. – Die 68er. Wie eine Generation die Welt veränderte. In: Stern, Nr. 47, 15. November 2007, S.30-64; Nr. 48, 22. November 2007, S.88-104 etc. – Unter der Schlagzeile „Mythos 1968: Sex & Rebellion? Wie es wirklich war“ verkommt der 68er-Rückblick mehr und mehr zum Potpourri der Beliebigkeiten. In: Der Tagesspiegel, 6. Januar 2008, S.S1-S5

<sup>7</sup> Kai Diekmann: Lob der Achtundsechziger. In: Ders.: Der große Selbstbetrug. Wie wir um unsere Zukunft gebracht werden. 2. Aufl. München 2007, S.151-154

<sup>8</sup> Vgl. George F. W. Hallgarten: Das Schicksal des Imperialismus im 20. Jahrhundert. Zweite Abhandlung: Deutsche Selbstschau nach 50 Jahren: Fritz Fischer, seine Gegner und Vorläufer. Frankfurt/M. 1969

<sup>9</sup> Vgl. Fritz Kern: Gottesgnadentum und Widerstandsrecht im früheren Mittelalter. Zur Entwicklungsgeschichte der Monarchie, hrsg. v. Rudolf Buchner. Leipzig 1914. Nachdruck Darmstadt 1954

1999, vierzig Jahre nach dem die Kontroverse auslösenden ersten Aufsatz Fischers über „Deutsche Kriegsziele“, hat Gerd Krumeich in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung eine abgewogene Bilanz der Fischer-Kontroverse gezogen:

*„Und so müssen vierzig Jahre später auch die, die Fritz Fischer bekämpften oder seinen moralinsauren Abrechnungen skeptisch gegenüberstanden, sehen, daß es seine Fragen und [...] Thesen waren, die nicht allein die Diskussion über den Ersten Weltkrieg beflogt haben, sondern die deutschen Historiker in einem wichtigen Moment vom Druck der Tradition befreit und neue Wege des ‚historischen Verstehens‘ gebahnt haben.“<sup>10</sup>*

Das bleibt und ist geblieben weit über den engeren Kreis der Historiker hinaus, denn diese Befreiung vom „Druck der Tradition“ wirkte wesentlich mit bei der verspäteten inneren Gründung der westdeutschen Nachkriegsdemokratie.

Angesichts des Mehltaus, der damals auf der Germanistik lag, war Vergleichbares von ihr nicht zu erwarten. Umso eingehender setzte man sich mit ihr auseinander. Das Fehlen einer Methodengeschichte führte zur Bildung einer studentischen Gruppe, die in einjähriger Arbeit ein umfangreiches Manuskript erstellte.<sup>11</sup> Unmittelbarer Anlass war das Erscheinen des Buches „Synthetisches Interpretieren“ des in Madison (USA) lehrenden Jost Hermand. Bei diesem Versuch, aus eigener Kraft Wissenschaftsgeschichte als Methodengeschichte zu schreiben, wirkten auch die Sätze Karl Otto Conradys auf dem Deutschen Germanistentag 1966 in München mit:

*„Es bleibt eine Forderung an unser Fach, den Gesellschafts- und Wissenschaftsprozeß, der den Weg der Germanistik ins Dritte Reich bereitet hat, in seiner ganzen Komplexität aufzuklären, und zwar um der Klärung und Sicherung der heutigen Grundlagen des Faches willen. Solche Beschäftigung mit der Geschichte der Deutschen Philologie gehört in den größeren Rahmen jener von Eduard Baumgarten verdeutlichten Aufgabe gerade auch der Universitäten: auf der Basis der geschichtlichen Erfahrung die Momente aufzuspüren, die unserem Selbst- und Weltverständnis, unserer Pädagogik, unserer geistigen Kultur und unserem öffentlichen Leben jene Verfassung gegeben*

---

<sup>10</sup> Gerd Krumeich: Das Erbe der Wilhelminer. Vierzig Jahre Fischer-Kontroverse: Um die deutschen Ziele im Ersten Weltkrieg stritten die Historiker, weil man vom Zweiten geschwiegen hatte. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 257, 4. November 1999, S.56 – Vgl. auch Gregor Schöllgen: Herr der Kontroversen. Revolutionär wider Willen: Zum neunzigsten Geburtstag des Historikers Fritz Fischer. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 54, 5. März 1998, S.43

<sup>11</sup> Vgl. später erschienene Publikation von Marie Luise Gansberg u. Paul Gerhard Völker: Methodenkritik der Germanistik. Materialistische Literaturtheorie und bürgerliche Praxis. 2. Aufl. Stuttgart 1971

---

*haben, die unsere wiederholten nationalen Katastrophen nicht nur nicht verhindert, sondern sie mitbereiten half.“<sup>12</sup>*

Das empfand man so selbstverständlich als Aufgabe, dass man es gar nicht erst als Forderung an die Institution Universität delegierte. Man ging den direkten Weg der Selbstorganisation – auch wenn es andere Defizite auszugleichen galt. Als ich in der Fachschaft mit Fragen der Studienreform befasst war, führte ich mit Studenten und Studentinnen ein autonomes Seminar zum Thema „Roman und Geschichte“ durch, weil derartiges nicht auf dem Lehrplan stand. An einer Stelle tat sich jedoch ein unverhoffter Freiraum auf.

Es begann in einem Hauptseminar des Goethe-Experten Heinz Nicolai im Sommersemester 1968, wo ich, einigermaßen enerviert von der dort eingeübten adorierenden Haltung, meinen Vortrag über den Typus der Märchennovelle mit der Bemerkung einleitete, ich kann mir nicht helfen, aber ich fühlte mich wie im „säkularisierten Konfirmandenunterricht“ – was, wie sich denken lässt, einige Unruhe nicht nur bei dem Seminarleiter auslöste. Unsere Aufgabe als Literaturwissenschaftler sei es, methodisch nachvollziehbare Textanalysen zu liefern und die jeweiligen Bauformen des Erzählens<sup>13</sup> freizulegen. Ich muss es zur Ehre Nicolais sagen, er lud uns und darunter besonders diejenigen, die ein Ungenügen empfanden, ins Oberseminar, wo wir uns der Gegenwartsliteratur und Gegenwartsproblemen zuwandten. Wolfgang Keim war dabei, auch der Studienfreund Jens Flemming, der heute in Kassel Neuere Geschichte lehrt. Eine gemeinsame Habermas-Lektüre schloss sich an, und der Versuch, die so gewonnenen Erkenntnisse für eine theoretische Selbstverständigung zu nutzen. Vor dem Hintergrund der Münsteraner und Mainzer Erfahrungen sollte dies wohl ein Schlüsselerlebnis für Wolfgang Keim gewesen sein. Jedenfalls haben Kritik und Selbstreflexion bleibende Spuren in seinen Arbeiten hinterlassen.

Es war wohl auch das erste Mal in der westdeutschen Nachkriegsgermanistik, dass in einem Oberseminar Erwin Strittmatters frühes Stück „Katzgraben – Szenen aus dem Bauernleben“<sup>14</sup> Gegenstand einer sozialgeschichtlichen Analyse wurde. Vor dem Hintergrund von Nicolais Werdegang<sup>15</sup> nimmt sich das mehr als ungewöhnlich aus, und es wirkt wie historische Ironie, wenn

---

<sup>12</sup> Karl Otto Conrady: Deutsches Literaturwissenschaft und Drittes Reich. In: Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von Eberhard Lämmert, Walther Killy, Karl Otto Conrady u. Peter v. Polenz. Frankfurt/M. 1967, S.73-105, hier S.105

<sup>13</sup> Eberhard Lämmert: Bauformen des Erzählens. Stuttgart 1955

<sup>14</sup> Erwin Strittmatter: Katzgraben – Szenen aus dem Bauernleben. Mit einem Nachspiel: Katzgraben 1958. Berlin 1958

<sup>15</sup> Vgl. Ludwig Jäger: Seitenwechsel. Der Fall Schneider/Schwerthe und die Diskretion der Germanistik. München 1998, S.285-291

Strittmatter selbst sich später von seinem Werk distanzierte und es eine „Sünde wider die Kunst“<sup>16</sup> nannte.

Für mich schloss sich an diese kurze, aber sehr intensive gemeinsame Zeit die Arbeit in der Initiativgruppe Studienreform Hamburg an. Mit ihren an verschiedenen Stellen publizierten Grundsatzüberlegungen wollte sie Einfluss auf den in Gang gekommenen Reformprozess nehmen.<sup>17</sup> Von heute aus gesehen, haben diese Überlegungen vielleicht einiges Nachdenken bewirkt, vor allem aber sind sie ein Zeitdokument, das seine geistigen Ziehväter Karl-Otto Apel, Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas und Albrecht Wellmer nicht verleugnen kann. Auf Theorievergessenheit antwortete es mit Theorieversessenheit – immerhin verständlich geschrieben, und der Grundimpuls von Kritik und Reform ist geblieben. 1971 schloss sich, inzwischen an der Freien Universität Berlin, die mit einer Gruppe von Kollegen verfasste „Reformierte Altgermanistik“ an.<sup>18</sup>

Die unverhoffte Wiederbegegnung mit Wolfgang Keim in Berlin war die Wiederbegegnung mit einem vom Reformelan beflügelten Pädagogen, dem die Gesamtschulidee zum Leitbild geworden war.<sup>19</sup> Seine Begeisterung hatte für meine Frau und mich ganz handgreifliche Folgen: Die für das Zweite Staatsexamen entwickelte „Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China“<sup>20</sup> durften wir im Klassensatz – pro Schüler zwei prall gefüllte Aktenordner – kopieren, sortieren, lochen und heften. Bevor er dann selbst einige Jahre später nach China aufbrach, schrieb er mir noch am Abreisetag: „Der Ruf soll in den nächsten Tagen kommen, einen Termin fürs Ministerium hab' ich auch schon. Und ich ginge gerne von Köln weg, da das Klima an unserer Hochschule oft mehr als bedrückend ist: elitäres Gehabe, Dünkel, Falschheit und

---

<sup>16</sup> Ralf Schnell: Geschichte der deutschsprachigen Literatur nach 1945. Stuttgart/Weimar 1995, S.161

<sup>17</sup> Initiativgruppe „Studienreform“ Hamburg (Wolfgang Dittmann, Hubertus Fischer, Dieter Flader u.a.): Studienreform und Hermeneutik. In: Olaf Schwencke (Hrsg.): Literatur in Studium und Schule. Loccumer Experten-Überlegungen zur Reform des Philologiestudiums (I). Ergebnisse und Dokumente des Kolloquiums vom April 1970. Loccum 1970 (= Loccumer Kolloquien 1), S.1-12. – Wieder in: Regensburger Universitäts-Zeitung, 8. Jg., Heft 8, August 1970, S.21-24. – Erneut in: Linguistische Berichte 12 (1971), S.69-77

<sup>18</sup> Wolfgang Dittmann, Hubertus Fischer, Dieter Kartschoke u.a.: Reformierte Altgermanistik. Bericht über ein Grundstudienmodell am Germanischen Seminar der Freien Universität Berlin. Pressedienst Wissenschaft der FU Berlin, Heft 3, März 1972 – Wieder in: BAK [Bundesassistentenkonferenz] (Hrsg.): Zum Beispiel: Altgermanistik. Historische Wissenschaft und Lehrerausbildung. Bonn, im Dezember 1972 (= Texte zur Studienreform 3), S.16-95 – Erneut in: Jahrbuch für Internationale Germanistik IV/Heft 1 (1972), S.108-157

<sup>19</sup> Wolfgang Keim: Gesamtschule – Bilanz ihrer Praxis. 2. Aufl. Hamburg 1976

<sup>20</sup> Wolfgang Keim: Variable Unterrichtsplanung am Beispiel China. Frankfurt/M./Köln 1974

viel leeres Stroh [...].<sup>21</sup> Es war der Ruf nach Paderborn. Die Ideen von '68 scheinen nicht überall auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein. Sie konnten aber auch sehr verschiedene Gestalt annehmen.

Als ich 1971 nach Berlin kam, war die relativ offene Studentenbewegung in die sogenannte Organisationsphase eingetreten – mit der Folge, dass es allein am Germanischen Seminar der Freien Universität verschiedene „Parteien der Arbeiterklasse“ gab. Aus Hamburg kommend, wo sich die Verhältnisse recht übersichtlich gestalteten, schwirrten jetzt Akronyme durch den Raum, mit denen ich wenig anzufangen wusste: KPD/AO, PL/PI, KPD/ML, MLHG, ADSG etc. Zur Anhörung um die Assistentenstelle – sechs Bewerber wurden neben-einander aufs Podium gesetzt – traten Agitationskollektive auf und ein altgermanistischer Lehrkörper, der zum älteren, in diesem Fall weiblichen Teil, alten Zeiten anhing. Die Agitationskollektive waren harmloser als ihr Name verhieß, die Vertreterinnen der Fachtradition kämpferischer als sich vermuten ließ. Das zeigte sich in Zeitungsartikeln,<sup>22</sup> Rechtsaufsichtsbeschwerden und Mandats-niederlegungen,<sup>23</sup> aber auch in dem Versuch, über einflussreiche Organisationen, wie die „Notgemeinschaft für eine Freie Universität“, mittels Denunziationen Druck auszuüben.<sup>24</sup>

Diese Reform musste auf dem Weg einer Revision des Curriculums theoretisch und praktisch erkämpft werden. Den Vorteil hatten diejenigen, die andernorts mit „gemäßigt“ Varianten aufwarteten. Solche Laborzeiten, in denen alles auf den Prüfstand kommt, braucht es heute mehr denn je, denn die Verregelung der Curricula, die inzwischen – von wegen Mobilität! – zur Verriegelung der Studiengänge mutiert ist, droht jede lebendige Fachentwick-lung zu ersticken.

<sup>21</sup> Wolfgang Keim an Hubertus Fischer, Köln, 28. Juni 1977; als Begleitbrief zu Wolfgang Keim: Schulische Differenzierung. Eine systematische Einführung. Köln 1977

<sup>22</sup> Prof. Dr. Ursula Hennig: Der altgermanistische Weg zu der Theorie von Marx. Kritische Bemerkungen zu einem Grundstudienmodell am Germanischen Seminar der FU. In: Der Tagesspiegel, 2. Juni 1971 – Vgl. Dieter Richter: Die Zukunft der Altgermanistik. Ein dis-kreditiertes Fach auf dem Weg zur radikalen Reform. In: Frankfurter Rundschau, 3. März 1973, S.VIII

<sup>23</sup> U[we] S[chlicht]: Professorinnen legen Mandat nieder. Kritik an der Entwicklung im Fach-bereich Germanistik der FU. In: Der Tagesspiegel, 19. Oktober 1971

<sup>24</sup> Notgemeinschaft für eine Freie Universität (Hrsg.): Freie Universität unter Hammer und Sichel, X, 1. September 1971 – (Tsp): Die Rolle der SEW an der FU. Notgemeinschaft warnt vor wachsendem Einfluß. In: Der Tagesspiegel, 1. Oktober 1971 – (Tsp): Teil der Germanistik-Dozenten klagt gegen Notgemeinschaft. In: Der Tagesspiegel, 14. Oktober 1971 – Dozenten wehren sich gegen „Notgemeinschaft“. In: Berliner Morgenpost. 14. Ok-tober 1971 – „Freie Universität“ unter Hammer und Sichel. In: Deutsche National-Zeitung, 22. Oktober 1971, S.3 u. 5 – Fachbereich Germanistik setzt sich zur Wehr. In: FU-Info, hrsg. v. Präsidenten der FUB, Nr. 25, 1. November 1971, S.5-6

Die Zeit übrigens, die man in Sitzungen der vielgescholtenen Gruppenuniversität zubrachte, nimmt sich gegenüber der heutigen Dauerbeanspruchung durch Evaluierung, Akkreditierung, Reportierung vergleichsweise bescheiden aus. Vor allem war sie besser angelegt, weil sie den eigenen Angelegenheiten zugute kam, während sich die akademische Rastlosigkeit heute im bloßen Vollzugs- und Auftragshandeln erschöpft. Selig die Zeiten des Obrigkeitstaates, als ein Königlich preußischer Professor der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin harsche Beschwerde führte, weil ihm das Ministerium „Zudringlichkeiten“ in Gestalt eines kleinen Fragebogens machte.<sup>25</sup> Heute kann das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) der privaten Bertelsmann-Stiftung mit Unterstützung der Hochschulleitungen die Dienste zigtausender deutscher Professorinnen und Professoren in Anspruch nehmen, um nach Belieben Datenmengen und Informationen aus hundert Universitäten herauszuziehen. Was bleibt? Oder besser: Was bleibt zu tun? Die Universität ist wieder aus ihrer Mitte heraus so zu gestalten, dass sie nicht länger unverantwortlichen Steuerungen von außen ausgesetzt ist, die, wie inzwischen allenthalben zu sehen, gravierende Fehlentwicklungen im Innern nach sich ziehen.

Auch in institutioneller Hinsicht bleibt mehr von '68, als auf den ersten Blick erkennbar ist.

„Interfakultative Zusammenarbeit ist notwendig“, hat Peter Szondi in jenem Jahr in einer Diskussion mit Münchener Germanistikstudenten erklärt.<sup>26</sup> Dieses Diktum gilt nach wie vor, da die traditionelle Versäulung der deutschen Universität die von der Entwicklung der Wissenschaften geforderte horizontale Verflechtung nach wie vor behindert oder erschwert. Ansätze zu Trans- und Interdisziplinarität hat es bereits in der Kritischen Universität 1967/68 gegeben.<sup>27</sup> Neben Szondi war es Helmut Gollwitzer, der sich in den Auseinandersetzungen um die Kritische Universität persönlich engagierte.<sup>28</sup> Vor diesem Hintergrund versteht man besser, dass ich einige Jahre später als junger

<sup>25</sup> Brief von Johann Georg Droysen, 15. April 1884: „Wie kann er sich es erlauben, Zudringlichkeiten, die allenfalls den Subalternbeamten gegenüber hergebracht sein mögen, Leuten zu machen, die kaum die Empfindung haben, Beamte zu sein, gewiß aber das Recht haben, sich nicht als Untergebene des Ministers und seiner Räte zu fühlen?“ Zitiert nach: Wolfgang Neugebauer: Die preußischen Staatshistoriographen des 19. und 20. Jahrhunderts. In: Das Thema „Preußen“ in Wissenschaft und Wissenschaftspolitik des 19. und 20. Jahrhunderts (= Beiheft 8 der Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte N. F.). Berlin 2006, S.17-60, hier S.49, Anm. 103

<sup>26</sup> Peter Szondi: Über eine „Freie (d.h. freie) Universität“. Stellungnahmen eines Philologen. Frankfurt/M. 1973, S.110

<sup>27</sup> Kritische Universität – Provisorisches Verzeichnis der Studienveranstaltungen im Wintersemester 1967/68, hrsg. v. AStA der Freien Universität Berlin, Hochschulabteilung

<sup>28</sup> Vgl. Szondi, Über eine „Freie (d.h. freie) Universität“, a.a.O., S.70

Assistent keine Mühe hatte, Gollwitzer für ein Seminar über Literatur des Bauernkrieges zu gewinnen, um mit ihm und den etwa zweihundert Studenten die theologische Sicht auf den Zusammenhang von Obrigkeit und Widerstand, Religion und Revolution anhand der Schriften Luthers, Emsers und Müntzers zu diskutieren.

Geblieben ist die „interfakultative Zusammenarbeit“, die sich heute an einer stark technisch geprägten Universität in der Zusammenarbeit mit Landschaftsarchitekten realisiert. Daraus ist das 2006 in der ehemaligen Israelitischen Gartenbauschule Ahlem veranstaltete Symposium „Gärten und Parks im Leben der jüdischen Bevölkerung nach 1933“ entstanden,<sup>29</sup> das in diesem Jahr mit einem Symposium am Franz Rosenzweig Zentrum in Jerusalem fortgesetzt wird. Ist es Zufall, dass sich dieses jüngere Forschungsinteresse mit Wolfgang Keims Forschungsthema der vergangenen zwanzig Jahre berührt?<sup>30</sup> Ich glaube nicht; es ist wohl auch ein Teil von dem, „was bleibt“.

Zwei Nachbemerkungen. Heute wohne ich hundert Meter von jener Stelle entfernt, wo am 2. Juni 1967 der Student Benno Ohnesorg von einem Polizisten erschossen wurde. Die Bild-Zeitung schrieb damals nach der Tat, Ohnesorg sei Opfer der von „politischen Halbstarken“ inszenierten Krawalle: „Sie müssen Blut sehen.“<sup>31</sup> Die erste Reaktion unter Hamburger Studenten während einer Trauermöndung auf dem Campus waren Fassungslosigkeit und Entsetzen. Dieser Tod löste eine tiefe Glaubwürdigkeitskrise der Nachkriegs-demokratie aus, überlagert durch eine Glaubwürdigkeitskrise der westlichen Führungsmacht.<sup>32</sup>

Ohne diese Erschütterung hätte es den Umschlag des Protests in die Studentenbewegung nicht gegeben. Was bleibt, ist ein Erinnerungsmal, das seit Dezember 1990 vor der Deutschen Oper Berlin steht. Es stammt von Alfred Hrdlicka, der dieses Relief „Der Tod des Demonstranten“ bereits 1971 schuf. Ob ein Besucher der Oper darauf aufmerksam wird, ist schwer zu sagen; denn was es mit diesem Erinnerungsmal auf sich hat, ist nur im Knie zu erfahren. Das kleine Schild mit erklärendem Text ist kaum sichtbar unterhalb des Bron-

---

<sup>29</sup> Hubertus Fischer/Joachim Wolschke-Bulmahn (Hrsg.): Gärten und Parks im Leben der jüdischen Bevölkerung nach 1933. München 2008

<sup>30</sup> Vgl. Wolfgang Keim (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Aufl. Frankfurt/M. u.a. 1990 [1. Aufl. 1988] (= Studien zur Bildungsreform, 16)

<sup>31</sup> Zit. nach: Stern, Nr. 47, 15. November 2007, S.41

<sup>32</sup> Vgl. die von der Bundeszentrale für politische Bildung konzipierte Ausstellung „'68 Brennpunkt Berlin“, die vom 31. Januar bis 31. Mai 2008 im Amerika Haus Berlin gezeigt wird und von einem Diskussionsprogramm begleitet wird; die letzte Runde steht übrigens unter dem Thema „'68 – und was ist übrig geblieben?“

zereliefs angebracht. Vielleicht hängt es mit dieser Diskretion zusammen, dass die Umbenennung des Platzes „An der Oper“ in „Benno-Ohnesorg-Platz“ 2007, vierzig Jahre nach der Tat, im Rathaus keine Mehrheit fand.

Die zweite Nachbemerkung: Es war im selben Jahr 2007, als ich mit einem Kollegen des Historischen Seminars über seine lokalgeschichtlichen Forschungen zur NS-Zeit sprach und er beiläufig bei der Erwähnung der Stadt Hildesheim das Stichwort „Schule“ fallen ließ. Ich fragte ihn nach Professor Dr. Ferdinand Roßner, der am Gymnasium Andreanum über Jahre mein Biologielehrer war, und erfuhr, dass dieser 1922 in Greifswald promovierte Professor der Hochschule für Lehrerinnenbildung Hannover nahezu ausschließlich mit Rassenkunde und Vererbungslehre befasst war. Seit 1936 arbeitete er im Rassenpolitischen Gauamt Hannover mit, dessen kommissarische Leitung er 1943 übernahm. Im selben Jahr wurde er zum Leiter der neugegründeten Anstalt für Germanische Volks- und Rassenkunde in der Gauhauptstadt Hannover berufen und führte ab 1944 zusätzlich das Gauschulungsamt. In der Schrift „Rasse und Religion“ erklärte er 1942 ganz offen, „daß bald ‚der letzte Jude als Blutträger des Judentums aus Deutschland, vielleicht aus Europa‘ verschwunden sein werde, das jüdische Gedankengut aber von ‚artfremden Weltanschauungen konserviert und weitergeschleppt‘ werde, vor allem von den christlichen Kirchen. Dagegen gelte es eine ‚artgemäße‘ Rasseredigion zu propagieren, denn das ‚Wissen von der Rasse‘ sei ‚unser deutsches Evangelium‘.“.<sup>33</sup>

Dieser Propagandist einer „im wahrsten Sinne des Wortes mörderischen Ideologie“<sup>34</sup> wurde nach der Kapitulation zunächst in das Internierungslager Staumühle bei Paderborn gebracht, schließlich in die Kategorie IV („Mitläufert“) eingestuft und am humanistischen Gymnasium Andreanum Anfang der 1950er Jahre als Studienrat wieder eingestellt, wo man ihm bedenkenlos Sextaner anvertraute.<sup>35</sup> Aufklärung, das zeigt dieser Fall, tut nach wie vor not. Dass sie

<sup>33</sup> Hans-Dieter Schmid: Die „Anstalt für Germanische Volks- und Rassenkunde in der Gauhauptstadt Hannover“. In: Schreibstischträter? Einblicke in die Stadtverwaltung Hannover 1933 bis 1945. Ein Kooperationsprojekt von Historischem Seminar der Universität und Stadtarchiv Hannover. Begleitheft zur Ausstellung. Bearbeitet von Wolf-Dieter Mechler und Hans-Dieter Schmid. Hannover 2000 (= Kleine Schriften des Stadtarchivs Hannover Nr. 2), S.57-72, hier S.61 – Siehe auch den Zeitungsartikel: Die Feierstunde der Partei: Der Rassegedenke, – Kern unsrer Weltanschauung. Professor Dr. Roßner sprach über das Thema „Die Sünde wider Blut und Rasse ist die Erbsünde dieser Welt“. In: Hildesheimer Beobachter, 24. Februar 1941

<sup>34</sup> Schmid, Anstalt, a.a.O., S.61

<sup>35</sup> Das Gymnasium Andreanum besuchte von 1917 bis 1928 auch Dr. Otto Ohlendorf, Leiter der Einsatzgruppe D, die unter seinem Kommando in der Ukraine 91.678 Juden und Regimegegner ermordete; vgl. Jason Weber: Normalität und Massenmord. Das Beispiel des

---

so spät kommt, ist ein Indiz mehr für die immer noch vorhandenen Defizite in der Erforschung von Schulen und Hochschulen in der NS-Zeit. Darauf hat Wolfgang Keim besonders im zweiten Band seines Standardwerks „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“ aufmerksam gemacht.<sup>36</sup> Die „auf Reintegration und nicht auf Verurteilung nationalsozialistischer Täter“<sup>37</sup> ausgerichtete westdeutsche Nachkriegsgesellschaft hat eine kollektive Amnesie betrieben, die erst mit dem Auschwitzprozess und der '68er Bewegung allmählich aufbrach. – Was bleibt? Es bleibt noch viel zu tun.

---

Einsatzgruppenleiters Otto Ohlendorf. In: Joachim Perels/Rolf Pohl (Hrsg.): NS-Täter in der deutschen Gesellschaft. Hannover 2002 (= Diskussionsbeiträge des Instituts für Politische Wissenschaft der Universität Hannover, Bd. 29), S.41-68

<sup>36</sup> Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale. Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt 1995; Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. 2. Aufl. Darmstadt 2005 [1. Aufl. Darmstadt 1997]

<sup>37</sup> Schmid, Anstalt, a.a.O., S.63



## „Mehr Demokratie wagen“ – 1968 als Ausgangspunkt einer demokratischen Bildungsreform

*StD Sigurd Hauff (Berlin)*

Erwarten Sie bitte von mir kein fachwissenschaftliches Referat, sondern Erfahrungen, Beobachtungen und Gedanken eines früheren Pädagogen und früheren Politikers, der sich an diese Zeit und an die Zeit danach in Berlin erinnert.

Der Titel meiner Ausführungen enthält zwei Themenkomplexe: das Jahr 1968 und die Regierungserklärung Willy Brandts im Oktober 1969. Wie hängen sie zusammen, was haben sie miteinander zu tun, und inwiefern kann man diese Zeit als Ausgangspunkt einer demokratischen Bildungsreform betrachten? Wie ist es zu dieser demokratischen Bildungsreform gekommen?

Dazu erscheint es mir zunächst sinnvoll, den Horizont zeitlich und räumlich etwas weiter zu fassen und den Blick auf das Jahr 1957 zu richten. Im Oktober 1957, dem Monat, in dem ich gerade als frischgebackener Bachelor of Arts nach zwei Jahren Studium in den Vereinigten Staaten nach Deutschland zurückgekehrt war, wurde Amerika völlig unerwartet vom Sputnik-Schock getroffen. Ich erinnere mich daran, dass dies in der Zeit des Kalten Krieges als ein wichtiges Ereignis im Wettstreit der ideologischen Systeme angesehen wurde. Und die Vereinigten Staaten und Westeuropa haben bekanntlich danach große Anstrengungen in der Weltraumtechnik, der Wissenschaft und auch der Bildungsreform unternommen. Für mich ist dies ein Beispiel dafür, wie nüchtern man bei der Suche nach Motiven fortschrittlicher Reformen gelegentlich sein sollte, auch wenn man darauf hinweisen kann, dass bereits Ende der 1950er Jahre die „Free Speech Movement“ der Studenten in Kalifornien bei der Jugend in Europa auf großes Interesse stieß.

Aus meiner persönlichen Erinnerung an diese Zeit möchte ich auf drei Ereignisse hinweisen. Im Rahmen der Kampagne „Kampf dem Atomtod“ fand 1959 in Berlin der Studentenkongress gegen Atomrüstung statt, bei dem sich u.a. die Professoren Helmut Gollwitzer und Wilhelm Weischedel engagierten und bei dem als Guest auch der amerikanische Nobelpreisträger Linus Pauling teilnahm.

Am 18. Januar 1960 fand in Berlin auf dem Steinplatz eine Gedenkfeier für die Opfer des Nationalsozialismus statt, an der etwa 3.000 Studenten und Professoren teilnahmen. Als ich gemeinsam mit weiteren neun Studenten Plakate mit den Namen belasteter Mandatsträger hochhielt, z.B. von Hans Globke, Staatssekretär von Konrad Adenauer, der in der NS-Zeit einen Kommentar zu den Nürnberger Rassegesetzen geschrieben hatte, entstand erhebliche Unruhe, die zu unserer Festnahme durch die Polizei führte, allerdings

auch zu bundesweiten und internationalen Pressekommentaren, die sich für uns einsetzten. Es war das bisher einzige Mal, dass es mir gelang, mit einem Foto nicht nur im „Neuen Deutschland“, sondern auch in der „New York Times“ abgedruckt zu werden.

Als 1966 in Bonn die Große Koalition gebildet wurde, war ich Vorsitzender der Jungsozialisten in Berlin-Kreuzberg und schickte in deren Auftrag ein Protesttelegramm an den damaligen Vorsitzenden der SPD-Fraktion, Herbert Wehner. Franz Müntefering, mit dem ich vor kurzem Jugenderinnerungen austauschte, meinte, dass damals sein Protest auch nicht erfolgreich war – zum Glück, wie wir im Nachhinein einig waren.

Bereits im Jahr 1964 hatte Georg Picht mit seinem Buch „Die deutsche Bildungskatastrophe“ die Öffentlichkeit aufgerüttelt und damit einer neuen Bildungspolitik in Deutschland ganz wesentliche und starke Impulse gegeben. Bei ihm konnte man sowohl ökonomische Argumente wie auch Motive der sozialen Gerechtigkeit und der Gleichheit der Bildungschancen finden, wenn er zum Beispiel auf die Benachteiligung der katholischen Mädchen auf dem Lande hinwies.

In Berlin war Carl-Heinz Evers 1963 – noch unter Willy Brandt als Regierendem Bürgermeister – zum Schulsenator gewählt worden und bereitete mit Nachdruck die Einführung der Integrierten Gesamtschule in Berlin vor. 1966 richtete er mit engagierten Kolleginnen und Kollegen eine Planungsgruppe für die „Gesamtschule Britz-Buckow-Rudow“ ein, in der ich zwei Jahre lang jeden Freitagnachmittag mitarbeitete, bevor ich dann 1968 an der Walter-Gropius-Schule, der ersten Gesamtschule Berlins, meinen Dienst als Studienrat antrat.

An einem dieser Freitage, es war der 2. Juni 1967, hörte ich auf der Heimfahrt von der Planungsgruppe die Nachricht vom Tod Benno Ohnesorgs, den ein Polizist bei einer Demonstration gegen den Schah von Persien erschossen hatte. So nahe beieinander waren damals in Berlin Reformarbeit und eine tödlich verlaufende Demonstration.

Auch im Jahr 1968 fand in Berlin schon im Februar eine Demonstration gegen den Vietnamkrieg statt, an der unter anderem der damalige Charlottenburger Volksbildungsstadtrat Harry Ristock als führender Vertreter der linken SPD in Berlin teilnahm. Er wurde dafür vorübergehend aus der Partei ausgeschlossen und nur drei Jahre später zum stellvertretenden Senator für Schulwesen ernannt.

Die allgemeinpolitische und gesellschaftspolitische Bedeutung der Ereignisse des Jahres 1968 kann hier nicht gewürdigt werden, die Osterunruhen in Berlin mit den Schüssen auf Rudi Dutschke, die Mai-Unruhen in Paris, die Tragödie der Ereignisse im August in Prag und die Unruhen in vielen europäi-

schen Städten seien hier nur erwähnt, um auf die Schlüsselbedeutung dieses Jahres hinzuweisen.

Im Hinblick auf die persönliche Rolle und das politische Verhalten Willy Brandts mag es interessant sein, was er selbst über seinen Sohn Peter schrieb:

*„Peter wurde bei den Osterunruhen 1968 festgenommen und wegen eines Demonstrationsdeliktes mit einer Strafe belegt. [...] Für mich war es wichtig, dass ich in der eigenen Familie mit den Gedanken und Emotionen dieser Generation konfrontiert wurde. Wir hätten öfter und gründlicher miteinander reden müssen. Dennoch verlor ich wohl niemals das Gespür für die Fragen, die Probleme, die Denk- und Gefühlswelt der eigenen Söhne, ihrer Freunde und Altersgenossen.“<sup>1</sup>*

Alles bisher Gesagte kann im Zusammenhang meines Themas als Vorlauf für die Bewertung der Bundestagswahlen im September 1969 und der Wahl Willy Brandts zum Bundeskanzler im Oktober 1969 dienen, die wohl als der Beginn eines neuen Abschnitts in der Geschichte der Bundesrepublik gelten kann.

Der Satz „Wir wollen mehr Demokratie wagen“ aus der Regierungserklärung Willy Brandts vom 28. Oktober 1969 ist nicht nur für viele Menschen zum Leitmotiv der damals neuen sozial-liberalen Regierungskoalition geworden, sondern inzwischen auch zu einem vielseitig verwendeten Schlagwort, so dass es angemessen erscheint, den entsprechenden Passus im Zusammenhang zu zitieren:

*„Unser Volk braucht, wie jedes andere, seine innere Ordnung. In den 70er Jahren werden wir aber in diesem Lande nur so viel Ordnung haben, wie wir an Mitverantwortung ermutigen. Solche demokratische Ordnung braucht außerordentliche Geduld im Zuhören und außerordentliche Anstrengung, sich gegenseitig zu verstehen. Wir wollen mehr Demokratie wagen. Wir werden unsere Arbeitsweise öffnen und dem kritischen Bedürfnis nach Information Genüge tun. Wir werden darauf hinwirken, dass [...] jeder Bürger die Möglichkeit erhält, an der Reform von Staat und Gesellschaft mitzuwirken.“<sup>2</sup>*

Willy Brandt hat diesen Satz später selber so kommentiert:

*„Ein Satz, über den später viel polemisiert wurde, besagte, wir wollten mehr Demokratie wagen. Wir hatten tatsächlich die Absicht, unsere Arbeit durchsichtiger zu gestalten, dem kritischen Bedürfnis nach Information mehr entgegenzukommen. Wir gingen auch davon aus, dass mehr Mitbestimmung und mehr Mitverantwortung unserem Land von innen her mehr Ordnung und die*

---

<sup>1</sup> Willy Brandt: Begegnungen und Einsichten. Die Jahre 1960–1975. Hamburg 1976, S.266

<sup>2</sup> Die großen Regierungserklärungen der deutschen Bundeskanzler von Adenauer bis Schmidt. Eingeleitet u. kommentiert v. Klaus v. Beyme. München/Wien 1979. S.251-281

*Kraft zur Mobilität geben würden. Keine Perfektion schwebte uns vor, wohl aber eine Gesellschaft, die mehr Freiheit bietet und mehr Mitverantwortung fordert. Im selben Sinne sagte ich: ‚Wir stehen nicht am Ende unserer Demokratie, wir fangen erst richtig an.‘ Gewiss eine provokative Äußerung, aber nicht ungewollt.<sup>3</sup>*

Und wenig später schrieb er:

*„Reformpolitik hatte für mich immer auch mit Hoffnung zu tun – dies vor allem in einer Zeit, in der auch viele der jüngeren Menschen im Blick auf die Zukunft mehr von Sorge und Angst bewegt waren: Angst vor der Vernichtungsgewalt militärischer Apparaturen, Sorge um die Lebensgrundlagen in einer gefährdeten Umwelt, Sorge um die Dritte Welt, Angst auch vor dem Manipuliertwerden und Misstrauen, das durch ein ‚Unterangebot‘ an Wahrhaftigkeit bedingt war.“<sup>4</sup>*

Es kann kaum einen Zweifel darüber geben, dass der Regierungsantritt Willy Brandts 1969 ein Signal war, mit dem Antworten und Lösungen für lang aufgestaute, nun aber gesellschaftlich virulent gewordene Fragen, Probleme und Forderungen gefunden werden sollten. Es war ein kraftvolles, selbstbewusstes, weithin gehörtes, von vielen verstandenes Signal. Man kann wohl sagen, dass die Bundesrepublik am Beginn der sozial-liberalen Koalition vor Optimismus und Reformbereitschaft strotzte, der Staat öffnete sich seinen Bürgern gegenüber auf bis dahin ungekannte Weise. Es gelang damals, nicht nur die demokratische Linke, sondern auch ganz allgemein die jungen Menschen im Wesentlichen politisch zu integrieren, was eine nicht hoch genug zu bewertende gesellschaftspolitische Leistung darstellt. Leider konnte diese Integrationsleistung in den folgenden Jahren nicht immer und nicht auf allen Feldern durchgehalten werden. Es gab damals einen breiten politischen Konsens, eine demokratische Bildungsreform zu wagen, die nicht nur von den Entscheidungsträgern gewollt, sondern auch von weiten Kreisen der Gesellschaft befürwortet und vorangetrieben wurde.

Dazu kam der nüchterne ökonomische Ehrgeiz, die bisher unzureichend genutzten Bildungsreserven in Deutschland zu mobilisieren, auch im Hinblick auf den internationalen Wettstreit. Für viele erschien es verlockend, durch bessere Bildung und mehr Chancengleichheit einen gesellschaftlichen Aufstieg zu erreichen.

Daneben stand das Ziel, durch Schul- und Bildungsreform mehr soziale Gerechtigkeit als bisher zu verwirklichen. Der Bildungserfolg des Einzelnen sollte möglichst unabhängig von seiner sozialen Herkunft sein. Auf der Suche

---

<sup>3</sup> Brandt, Begegnungen und Einsichten, a.a.O., S.306

<sup>4</sup> Ebd., S.312

---

nach einer idealen Schule für alle, die sowohl integriert wie auch differenziert, die leistungsstark und gerecht ist und nicht nach Herkunft selektiert, wurden Gesamtschulen zunächst als Modell- und Versuchsschulen geplant und gegründet, die später zur Einführung der Gesamtschule als Regelschule führen sollten.

Um ein zu frühes Sortieren der Schüler in homogene Lerngruppen zu vermeiden, wurde ein möglichst langer gemeinsamer Bildungsweg angestrebt, im Idealfall von der Vorschule bis zum Abitur und als Ganztagschule. Das erforderte allerdings auch neue Organisationsstrukturen, Curricula und Bewertungsmethoden. Neben den kognitiven sollten soziale Lernziele mehr als bisher berücksichtigt werden. Und es sollte – unter Beibehaltung des dualen Prinzips in der Berufsbildung – ein erstes Kennenlernen der Berufswelt einen Platz im Unterrichtsplan bekommen.

In der Lehrerbildung gab es Bestrebungen, der Didaktik gegenüber der fachlichen Bildung mehr Gewicht zu geben. Und es gab Tendenzen zur Vereinheitlichung der Lehrerbildung, denn es kam vor, dass Lehrer mit verschiedener Laufbahn und Vorbildung denselben Lehrauftrag zu erfüllen hatten, von der unterschiedlichen Besoldung ganz zu schweigen.

In Berlin verabschiedeten wir im Landesparlament Anfang der 70er Jahre (ich war von 1971 bis 1981 Mitglied des Abgeordnetenhauses von Berlin) ein Schulverfassungsgesetz, um neben den Lehrern auch den Schülern und Eltern mehr und bessere Möglichkeiten der Mitwirkung und Zusammenarbeit als bisher zu geben.

All diese Hoffnungen, Pläne und Reformanstrengungen sind bekannt und sollen hier nicht weiter vertiefend behandelt werden. Aber die Anfangsfrage des Symposiums „Was bleibt?“ ist natürlich nicht vergessen. Zunächst erinnere ich mich persönlich gern an diese pädagogisch aufregend lebendigen Anfangsjahre der Berliner Gesamtschule. Unsere ersten vier Versuchsschulen, die wir im Scherz „Mutterklöster“ nannten, hatten den großen Vorteil, dass sämtliche Lehrerinnen und Lehrer freiwillig und mit großem pädagogischen Elan dorthin gegangen waren. Es gab öffentlichen Zuspruch, Resonanz und mehr Anmeldungen als Plätze.

Man kann vielleicht nachvollziehen, dass einige von uns skeptisch reagierten, als bereits im Jahr 1970 in Berlin die Gesamtschule als Regelschule gesetzlich verankert wurde und damit nicht mehr überall mit dem gleichen großen Engagement der Lehrerinnen und Lehrer an Gesamtschulen gerechnet werden konnte. Architektonische Unzulänglichkeiten der neuen großen Bildungszentren beeinträchtigten ihre Akzeptanz. Dazu kamen im Parlament und in der Öffentlichkeit zunehmend die ideologischen Grabenkämpfe mit dem traditionellen Schulsystem.

Es sind in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik viele wichtige Anstöße und Schritte zur Reform der Bildung unternommen worden; vieles ist heute verwirklicht und erscheint uns geradezu selbstverständlich, zum Beispiel die gründlich revidierten Lehrpläne, die verbesserten Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern, Schüler und Lehrer bei Entscheidungen für die Schule und vieles mehr.

Anderes hat sich nicht durchsetzen lassen, wie zum Beispiel eine ausgewogene Zusammensetzung der Schülerschaft im Hinblick auf soziale Herkunft und Leistungsbereitschaft. Nicht bewährt hat sich bei genauerem Hinsehen die Auffassung, die Zahl formaler Schulabschlüsse sei ein Kriterium der Leistungsfähigkeit von Schulen.

Es gibt aber auch Fragestellungen und Forderungen, die heute so aktuell sind wie vor vierzig Jahren. Dazu gehören unter anderem die Lehrerbildung und die Motive für die Wahl des Lehrerberufs. Wer könnte heute sagen, welche gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Bedingungen erfüllt sein müssten und welches Bewusstsein vorhanden sein müsste, um einen so nachhaltigen Reformanstoß wie damals wieder möglich zu machen?

Aber eines wird man mit Sicherheit sagen können: Ohne den Elan, den Ideenreichtum und die große Reformbereitschaft der Jahre nach 1968 wären nicht nur die Schulen, sondern unsere gesamte Gesellschaft in schlechterer Verfassung als heute.

Zum Abschluss meiner Ausführungen möchte ich noch kurz erläutern, warum ich wohl gebeten worden bin, bei der Verabschiedung von Wolfgang Keim einen Beitrag zu leisten. Ich konnte es beim Nachsehen in alten Unterlagen kaum glauben, dass Wolfgang Keim und ich nur etwa anderthalb Jahre lang an der Walter-Gropius-Gesamtschule in Berlin-Neukölln gemeinsam unterrichtet und Pläne geschmiedet haben, vom Frühjahr 1971 bis zum Spätherbst 1972. Aber da es eine intensive und pädagogisch aufregend lebendige Zeit war und wir sehr bald bis heute enge Freunde wurden, erscheint sie mir heute in der Erinnerung viel länger.

Als Wolfgang 1971 zu uns stieß, hatte ich mit einem Kollegen ein Buch über die Didaktik und Organisation des Deutschunterrichts an der Gesamtschule Berlin (BBR), 9. Jahrgangsstufe, veröffentlicht, war inzwischen Leiter der Oberstufe und wurde im März zum Mitglied des Abgeordnetenhauses von Berlin gewählt, wo ich natürlich versuchte, im Schulausschuss besonders die Themen Schulreform, Gesamtschule und Ganztagschule zur Geltung zu bringen.

Wolfgang und ich wohnten damals beide in Kreuzberg, er am Carl-Herz-Ufer 5 direkt am Landwehrkanal, und ich nur wenige Gehminuten entfernt in der Fontanepromenade. Meine Frau und ich erinnern uns gern und mit Vergnügen daran, dass Wolfgang an den Wochenenden oft zum Mittagessen bei

uns war und dabei die pädagogischen Fragen, die während der Woche nicht gebührend gewürdigt worden waren, endlich am Wochenende genauer erörtert werden konnten.

Ich wünsche mir manchmal, dass jüngere Pädagogen auch heute das Glück haben und die Situationen vorfinden werden, um mit gleichgesinnten Kolleginnen und Kollegen die notwendigen Fragen und Aufgabenstellungen mit Engagement und Reformeifer zu erörtern und für die Schule fruchtbar zu machen.

Mit besonderem Vergnügen erinnere ich mich daran, dass Wolfgang in der Schule einmal eine Unterrichtseinheit über Asterix und Obelix, jene populäre Comicserie über die fiktiven Abenteuer eines listigen Galliers in römischer Zeit, plante und auch durchführte, was damals wesentlich revolutionärer war als heute, wobei ich auch gestehen muss, dass ich nicht mehr weiß, ob das im Deutschunterricht, im Fach Geschichte oder in Politischer Weltkunde stattfand. Es blieb damals auch offen, soweit ich mich erinnere, ob der Lehrer Wolfgang Keim oder die Klasse das größere Vergnügen am Thema hatte. Aber weder das eine noch das andere wäre eine Schande.



## **Mündigkeit als pädagogisches Paradigma und die Globalität der Revolte von 1968**

### **– Ein innerer Zusammenhang am Fallbeispiel**

*Prof. Dr. Gerd Steffens (Kassel)*

Auch für die Akteure von '68 hat gegolten, was sie selbst als Dialektik der Geschichte wieder entdeckt haben. „Die Menschen machen ihre Geschichte selbst, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken“, so hatte Marx unabhängig das Verhältnis von Subjektivem und Objektivem, Handlung und Struktur, Absicht und Folge, Akteurssicht und historischem Ergebnis-Panorama ausgedrückt und damit einer hundert Jahre später erneuerten historisch-materialistischen Perspektive die emblematische Formulierung geschenkt. Jeder Schub der Historisierung des Ereignisses '68 belegt die Trifigkeit des Marxschen Diktums aufs Neue und bringt ein erweitertes Panorama hervor, in welchem – oft nicht ohne aktuelle geschichtspolitische Absicht – das Verhältnis von Aktion und Entwicklung, von Subjektivität und Gegebenheit, von Intention und Ergebnis anders konstelliert erscheint.

Dass '68 in einem Maß rethematisierungsfähig ist wie sonst kaum etwas in der Geschichte der Bundesrepublik, weist nicht nur auf die Reichhaltigkeit des Ereignisses selber hin, nicht nur auf eine Fortdauer seiner polarisierenden Kraft, nicht nur auf ein weit verbreitetes Empfinden epochaler Evidenz, sondern vor allem auf die fortbestehende Strahlkraft zentraler Themen und Motive, die ihre Pervertierung in Zerfallsprodukten der Studentenbewegung wie RAF und K-Gruppen, Selbsterfahrungsgruppen und esoterischen Sekten ebenso überstanden zu haben scheinen wie mehrere Wellen konservativer Dethematisierungsversuche.

In diesem Jahr 2008 scheinen die vergegenwärtigenden Impulse vor allem von dem wiederentdeckten Umstand auszugehen, dass '68 ein globales Ereignis mit globalen Themen und Fragestellungen war.<sup>1</sup> Ich möchte im Folgenden der Frage nachgehen, in welcher Beziehung zu dieser Globalität von '68 die so spezifisch deutsch erscheinenden Fragen und Impulse stehen, die von der Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und autoritären Traditionen ausgehen und in welcher Beziehung die Rekonstruktion des Mündigkeits-Paradigmas in der Pädagogik dazu steht.

---

<sup>1</sup> Vgl. Schmierer, Joscha: Wider die Provinzialisierung und Verdeutschung von 68. In: Kommune 4/2007, S.6-14; Frei, Norbert: 1968. Jugendrevolte und globaler Protest. München 2008

## **Spontaner Universalismus und die historisch unerledigte Aufgabe**

An zwei gerade für die deutsche Studentenbewegung zentralen Ereignissen lässt sich die Bedeutung des globalen Horizonts und seine Verknüpfung mit Vor-Ort-Gegebenheiten und nationaler Geschichte gut zeigen. Kein anderes Ereignis hat – nach einhelligem Urteil – in Deutschland einen stärkeren Schub der Erweiterung und Legitimierung der Studentenbewegung bewirkt als der 2. Juni 1967. Es war eine Demonstration gegen das staatsterroristische Regime des Schahs von Persien in Westberlin, bei der der Student Benno Ohnesorg durch einen Polizisten in Zivil kaltblütig erschossen wurde. Die Demonstranten waren durch einen – das gab es damals – kritischen Bestseller von Bahman Nirumand über die Zustände im Iran aufgeklärt, und sie verstanden sie mit Nirumand als exemplarischen Ausdruck einer neoimperialistischen „Diktatur der freien Welt“, wie es im Titel hieß.<sup>2</sup> Dass sie das, was beispielsweise in Persien geschah, etwas anging und sie es – theoretisch und praktisch – in einer solchen Intensität zu ihrer Sache machten, war das schlechthin Neue, das diese Protestbewegung von herkömmlicher Opposition unterschied. Das Recht auf Befreiung aus Unterdrückungsverhältnissen war unteilbar, galt überall und war daher überall zu unterstützen. Dieser spontane Universalismus, das Denken und Empfinden in menschheitlichen Horizonten, hatte – und das machte seine Stärke aus – ein Fundament in Gegenwartserfahrung und einem kritischen Blick für gesellschaftlich-historische Zusammenhänge. Hatte der Polizeipräsident Duensing, der in die Demonstration hineinstechen wollte wie in eine Leberwurst, seine taktischen Meriten nicht als Stabschef einer Heeresgruppe im NS-Vernichtungskrieg im Osten erworben? Was war das für eine Demokratie, deren Repräsentanten einen Diktator mit bluttriefenden Händen hofierten? Und war die „freie Welt“, als deren „Frontstadt“ Westberlin galt, nichts anderes als ein Euphemismus für imperialistische Machtverhältnisse, in deren Namen gerade in Vietnam ein Krieg gegen ein Volk geführt wurde, das sich aus neu eingekleideten, kolonialen Unterdrückungsverhältnissen befreien wollte?

Der weltweite Protest gegen den Krieg in Vietnam war das gewiss sichtbarste, stärkste und wirkungsvollste Zeichen für den globalen, menschheitlichen Selbstverständnishorizont von '68. Ein spektakulärer Höhepunkt in Deutschland war der Vietnam-Kongress vom 17./18. Februar 1968 in Berlin. „Vietnam ist das Spanien unserer Generation“, hieß es in dem von zahlreichen international bekannten Schriftstellern und Intellektuellen unterzeichneten Aufruf. Die Berufung auf Spanien galt einem mit Bedeutung hoch aufgeladenen politischen Symbol. Im spanischen Bürgerkrieg 1936–1939 hatten republikani-

---

<sup>2</sup> Vgl. Nirumand, Bahman: Persien – Modell eines Entwicklungslandes oder Die Diktatur der freien Welt. Reinbek 1967

sche Legitimität gegen den Staatsstreich einer Militärkaste, Arbeiterklasse und städtische Bevölkerung gegen die Oligarchie der herrschenden Klasse, aufgeklärtes, selbstbewusstes Bürgertum gegen die klerikale Kontrolle des Lebens gestanden, hatten republikanische, sozialistische, kommunistische und anarchistische Kräfte und Organisationen gegen eine drohende faschistische Diktatur gekämpft und waren dabei von einer beispiellosen Welle internationaler Solidarität, vor allem auch im persönlichen Eingreifen und Mitkämpfen in den Internationalen Brigaden, unterstützt worden. Der Sieg Francos, mithin der spanischen Variante des Faschismus, war auf beiden Seiten weltweit, zeitgenössisch und aus historischem Abstand, als eine real und symbolisch schwer wiegende Niederlage im letzten Versuch begriffen worden, der menschenverachtenden, sich immer weiter entgrenzenden Aggressivität des Faschismus Einhalt zu gebieten. Vietnam in Analogie zu Spanien zu sehen, rückte den Protest gegen den Vietnamkrieg in einen Zusammenhang, der den spontanen Universalismus des Mitleidens und der Empörung über Unrecht mit einer historisch unerledigten Aufgabe und mit einer Perspektive verband, in der die Herstellung einer grundlegend anderen Gesellschaft die unerlässliche Bedingung für eine Welt ohne Krieg und Faschismus war.

Was am Spanien-Motiv im Vietnam-Aufruf sich an politisch-historischer Weltsicht explizieren lässt, bildete 1968 den Horizont einer weithin schon einvernehmlich geteilten Weltsicht. Die Welt und die Rechte an ihr als gleich und unteilbar zu betrachten, wann und wo auch immer für Emanzipation und Selbstbestimmung und gegen Unterdrückungsverhältnisse einzutreten, bildete einen normativen Maßstab, der – weil er auf die Menschheit und die Vernunft als ihr gemeinsames Vermögen setzte, also weltgesellschaftlich dachte und weltbürgerlich empfand – nach den Regeln des moralischen Universalismus funktionierte, auch wenn er sich nicht ausdrücklich, Kantianisch gar, so begründete. Der darin wiedergewonnene Gedankenkern der Aufklärung bildete das Fundament einer Kritik, die – an den mörderischen, rassistischen Ungleichheitsverhältnissen des Nationalsozialismus geschult und historisch beglaubigt – sich nun sozialen und politischen Unterdrückungsverhältnissen der Gegenwart zuwendete. Und eben weil die Geschichte des Nationalsozialismus, der Judenvernichtung und des Weltkrieges weltweit als ein Rückfall in die Barbarei gelesen wurde, der mit Zivilcourage, Mut, Tatbereitschaft, also politischem Engagement zu verhindern gewesen wäre, musste Kritik zwingend zu politischer Praxis werden – sei es im wirkungsvollen, ganze Gesellschaften ergreifenden Protest gegen den Vietnamkrieg, sei es in der Auseinandersetzung mit den Universitätsstrukturen oder der Machtkonzentration im Pressewesen etc. Geschichte war kein Schicksal, sondern machbar, wenn man es nur wollte.

## Im Hintergrund: Moralischer Universalismus als postfaschistischer und postkolonialer Konsens

Sicher zu Recht wird gegenwärtig auch der voluntaristische Zug von '68 – etwa an der Ikone Dutschke – hervorgehoben und wurde auch seinerzeit schon als „Aktionismus“ häufig kritisiert. Doch ihre Überzeugungskraft gewannen die Handlungsappelle nur durch ihre – wenn auch häufig impliziten – Rückgriffe auf die im Hintergrund wie selbstverständlich präsente Ressource eines moralischen Universalismus, der sich nicht nur zwingend und konkurrenzlos aus den Lehren der jüngsten Geschichte ergab, sondern sich auch täglich als Instrument der Kritik gegenwärtiger Ungerechtigkeit und Unterdrückung bewährte. Eben dies wird heute, gerade auch in der Betonung des globalen Charakters von '68, häufig übersehen. Die Substanz dieser Globalität, ihr ermöglichtsgrund in den Anschauungsweisen der weltweit Beteiligten, lag eben in der geteilten Überzeugung, dass eine menschenwürdige Welt nur auf der Grundlage eines vernunftgeleiteten moralischen Universalismus weltbürgerlicher Gleichheit möglich sei.

Gerade darin hatte übrigens die Durchsetzungskraft von '68 – auch wenn dieses Argument hochidealisch klingt – eine auch in den heutigen Diskursen kaum wahrgenommene Ursache. Eben weil die intellektuellen Selbstverständigungsdiskurse der postfaschistischen und postkolonialistischen Gesellschaften – sowohl der „Täter-“ wie der „Opfergesellschaften“ – normativ antirassistisch waren, mithin menschheitliche Gleichheit als Prinzip rechtlicher Verhältnisse, gesellschaftlicher Strukturen und politischer Konzepte um keinen Preis mehr hintergebar sein sollte, bildeten Grundüberzeugungen des moralischen Universalismus, auch wenn sie praktisch häufig genug verletzt wurden, die einzige weltweit nicht bestreitbare und – lagerübergreifend – nicht bestrittene Legitimationsressource. Sich auf diese Legitimationsressource zu berufen, die politischen Praxen und gesellschaftlichen Verhältnisse an ihnen zu messen, mithin zu zeigen, dass Praxen und Verhältnisse der Gesellschaften ihren eigenen Prinzipien nicht entsprachen, ihre Legitimation also als ideologisch zu entlarven, war umso überzeugender und wirkungsvoller, je größer die Fallhöhe zwischen normativ-universalistischem Anspruch und Wirklichkeiten war. Die Sichtbarkeit von Widersprüchen, ihre aktualisierbare, womöglich massenwirksame Evidenz, hing ja nicht nur von der Wahrnehmung skandalöser, ungerechter Verhältnisse ab, sondern auch von einer Unbezweifelbarkeit von Normen, die selbst von denjenigen nicht in Frage gestellt werden konnte, die sie praktisch missachteten.

Deshalb ist der weltweite Nachkriegskonsens, dass Politik und Gesellschaft sich an den Grundregeln des moralischen Universalismus zu messen hätten, in einem doppelten Sinn eine sine-qua-non-Bedingung von '68. Er war einer-

seits ein mächtiger Sozialisationsfaktor, an dem die in den Nachkriegsgesellschaften Heranwachsenden ihre moralische Urteilskraft herausbildeten. Zugleich war er unbestreitbarer Maßstab der Kritik von Verhältnissen, die ihren Gleichheits- und Gerechtigkeitsansprüchen nicht genügten.

### **1968 und das pädagogische Paradigma der Mündigkeit**

Es ist eben diese gesellschaftliche Rekonstruktion des moralischen Universalismus gewesen, welche die innere Voraussetzung auch für den pädagogischen Paradigmenwechsel bildet, der zu Recht mit '68 in Verbindung gebracht wird. Denn mit ihr werden Denkmotive einer aufgeklärten, emanzipatorischen Pädagogik wiederentdeckt und weiter entwickelt, die durch völkische, kollektive und autoritäre Traditionen verschüttet und stillgestellt worden waren. Diese Rekonstruktionsarbeit ist, insbesondere in Deutschland, im Theoretischen keine originäre Leistung der '68er selbst gewesen, aber aus den Reihen ihrer Generation kamen die Akteure und Träger der zahllosen Gruppen und Initiativen zur Veränderung formeller und informeller Bildungspraxen von den Universitäten bis zu den Kindergärten. Sie brachten nicht nur eine heute kaum mehr vorstellbare Fülle und Varietät von Publikationen vom Flugblatt bis zum Bestseller-Sachbuch hervor, sondern auch eine solidarische Kultur der Kooperation unter den jungen Lehrerinnen und Lehrern, die in den Jahren nach '68 von den bewegten Universitäten in das expandierende Schulwesen strömten.

So wahrhaft bunt und vielfältig diese Aktivitäten waren, so hatten sie doch einen gemeinsamen theoretischen Fokus in einem Begriff von Mündigkeit (oder Autonomie/Emanzipation/Selbstbestimmung), wie er von Gesellschaftstheoretikern, insbesondere des Instituts für Sozialforschung (Adorno, Habermas, v. Friedeburg) und gesellschaftstheoretisch argumentierenden Pädagogen (Heydorn, Gamm, Koneffke) erneuert worden war. Dass das aus dem Kantischen Aufklärungsverständnis wieder gewonnene Mündigkeits-Paradigma nicht blasses Theorem oder historische Devotionalie blieb, sondern höchst gegenwartsrelevant und wirkungsmächtig wurde, beruhte m.E. vor allem auf zwei wesentlichen Ursachen:

- In seinen zeitdiagnostischen, öffentlichkeitswirksamen Vorträgen hat insbesondere Adorno Mündigkeit als diejenige Maxime von Erziehung und Bildung entwickelt, aus der allein die gesellschaftliche Kraft zum Widerstand gegen Rückfälle in die Barbarei zu hoffen sei. „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“. Oder: „Die einzige wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf, die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ Oder: „Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material,

löschen sich als selbstbestimmte Wesen aus“.<sup>3</sup> Wie an diesen dann geradezu emblematisch gewordenen Formulierungen zu sehen, antwortete Adornos Argumentation sowohl auf die virulenten Sorgen der Zeit vor Entdemokratisierung, autoritärer Staatlichkeit und der fortbestehenden Gefahr des Faschismus wie auf die Frage nach einer – wie man heute sagen würde – „nachhaltigen“ Aufarbeitung der Vergangenheit in einer Gesellschaft, deren Strukturen und Eliten nach 1945 weithin unverändert geblieben waren. Dass er dem Bildungswesen dabei eine zentrale Rolle zuschrieb, traf auf einen aus den verschiedensten Quellen (Nachkriegs-Schulerfahrungen; anhebende Debatten um Bildungsgerechtigkeit; Anfänge der Bildungsökonomie) gespeisten Krisen-Diskurs.

- Das Paradigma der Mündigkeit machte, wie auch Adornos Argumentation zeigt, die Individuen und ihren Anspruch auf ein eigenes, selbstbestimmtes Leben stark. Dies richtete sich gegen alle Formen der Erziehung zur Ein- und Unterordnung in Hierarchien und Kollektive und traf auf das Zentralmotiv einer aufbegehrenden Jugend, für die Selbstbestimmung nicht nur einen politisch-gesellschaftlichen, sondern einen eminent lebenspraktischen Sinn hatte. Seine gesellschaftlich legitimierende, öffnende, aber auch verpflichtende Kraft gewann es aber aus einer Eigenart seiner gedanklichen Struktur, die Habermas später als die „Gleichursprünglichkeit“ von Individuation und Vergesellschaftung bezeichnet hat.<sup>4</sup> Diese eigentümliche Doppelpoligkeit von Autonomie – als eigene, sich nur zugleich als die der anderen denken zu können – findet sich ja schon in der zentralen Denkfigur eines vernunftbegründeten moralischen Universalismus bei Kant, nämlich im kategorischen Imperativ. Auch wenn dieser selbst in den Diskursen von '68 keinerlei Rolle spielte, so bildete doch seine Grundintention, sich selbst nur zugestehen zu können, was man zugleich auch allen anderen zugesteht, den selbstverständlichen normativen Hintergrund von Kritik und Protest, weil sich damit Exklusions-, Unterordnungs- und Ausbeutungsverhältnisse aufdecken ließen.

Für die Praxis der jungen '68er-Pädagogen in den folgenden Jahren wurden die diskurs- und sozialisationstheoretischen Weiterentwicklungen und Anwendungen der Kantischen Impulse insbesondere durch Habermas und Apel außerordentlich wichtig. Was bei Kant noch innerer Prozess des Einzelnen ist, wird nun als sozialer Prozess der Kommunikation nach außen verlagert. In die Grundstrukturen von Kommunikation und Argumentation, so zeigen Habermas und Apel, sind Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung eingewoben, die als

<sup>3</sup> Zitate aus Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M. 1970, S.88, 93, 97

<sup>4</sup> Vgl. Habermas, Jürgen: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M. 1991 u. ders.: Faktizität und Geltung. Frankfurt/M. 1992

menschheitlicher Grundbestand von Logik und Rationalität nicht partikularisierbar sind und deshalb Grundlage selbstbestimmter und selbstgesteuerter sozialer Praxis sein können.<sup>5</sup>

## **Praxen pädagogischer Mündigkeit – Die Hessischen Rahmenrichtlinien als Fallbeispiel**

Es ist eben dieser als soziale Praxis gewendete Universalismus der Moral, der stillschweigend den normativen Bezugsrahmen eines bildungspolitischen Unternehmens bildete, welches als „Hessische Rahmenrichtlinien“ zu einem republikweiten Kulturmobil führte. Dieser Versuch, das Paradigma der Mündigkeit curricular zu implementieren, war mit '68 nicht nur über die wichtigste theoretische Hintergrundannahme verknüpft, sondern auch – auf mehreren Ebenen – durch die Akteure. Der zuständige Minister v. Friedeburg, weit von der Alterskohorte entfernt, war Mitglied des Frankfurter Instituts für Sozialforschung und hatte durch seine jugendsoziologischen Untersuchungen in den 1960er Jahren dazu beigetragen, den Blick für emanzipatorische Chancen zu schärfen. Die Verfassergruppe, kaum älter als die '68er, teilte mit diesen basisdemokratische und emanzipatorische Interessen, und die zahlreichen jungen Lehrer, die nun in die Schulen kamen, waren fasziniert von der Möglichkeit, die emanzipatorische und kritische Perspektive in Bildungsprozessen gleichsam institutionalisieren zu können. Gerade dagegen lief die konservative Öffentlichkeit in allen ihr zu Gebote stehenden Arenen Sturm, erzwang nach den hessischen Landtagswahlen von 1974 den Rücktritt des Ministers v. Friedeburg und versuchte mit dem Kongress „Mut zur Erziehung“ 1976 einen pädagogischen Paradigmenwechsel zu propagieren.

Tatsächlich hatten die Hessischen Rahmenrichtlinien – und in besonders prägnanter Form die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre – einen tiefen Bruch mit den herkömmlichen Curricula und ihrer Produktionsweise vollzogen.

Nicht mehr für unterschiedliche Schulformen, sondern bezogen auf die Schulstufen waren die neuen Pläne formuliert; daher wurde in jedem Fach im Bereich der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) ein für Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule gleicherweise geltender Plan vorgelegt. Während die herkömmlichen Pläne durch die Behörde in Kraft gesetzt wurden und bis zu ihrem Widerruf galten, wurden nun Schulen und Lehrer zur Teilnahme an einem als prinzipiell unabgeschlossenen gedachten Prozess der Veränderungen und Verbesserung von Lehrplänen aufgefordert. In der als Erprobung charakterisierten Anwendung der Pläne durch die Lehrer war eine Unterrichts-

---

<sup>5</sup> Vgl. Apel, Karl-Otto: Diskurs und Verantwortung. Frankfurt/M. 1990; Habermas, Jürgen: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt/M. 1991

---

praxis intendiert, in der die Lehrer ihre didaktischen Entscheidungen unter Bezug auf die „allgemeinen Lernziele der Rahmenrichtlinien“ begründen konnten. Die Lehrer sollten also nicht Anweisungen ausführen, sondern erhielten den Status eines kompetenten Partners in der Diskussion über curriculare Entscheidungen. Begründungsfähigkeit und Begründungspflicht des Lehrers galten als entscheidende Voraussetzungen einer analogen Veränderung auch der Position des Schülers. Eine „Erziehung zu bewusster Organisation von Lernen“, deren wesentliches Medium eben die Begründungen des Lehrers – und mithin auch deren Überprüfung – für jeweiliges Lernen bilden sollten, sollte inneres Strukturprinzip allen Unterrichts sein, damit die Schüler sich als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses begreifen könnten.

Neben diese für alle damaligen Rahmenrichtlinien postulierten Strukturelemente, die ihrerseits ja schon recht bedeutende institutionelle Möglichkeiten für Prozesse rationaler Selbstverfügung bereitstellten, trat im Falle der Gesellschaftslehre eine neue, spezifische Strukturierung des Gegenstandsbereiches. Die traditionellen Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde wurden im neuen Fach Gesellschaftslehre zusammengefasst. Ihre innere Begründung hatte diese Verschmelzung auf der Ebene des Lehrplans darin, dass der Versuch, die Relevanz jedes der drei Fächer für schulisches Lernen zu begründen, jeweils auf dasselbe grundlegende Argument sich beziehen muss: Dass die in ihnen thematisierten Gegenstände gerade nicht wegen ihrer Leistung für den materiellen Reproduktionsprozess als Unterrichtsgegenstände gerechtfertigt werden können, sondern weil an ihnen Fähigkeiten vermittelt werden sollten, durch die die Weise der materiellen Reproduktion selbst und die durch sie geprägten Formen der Vergesellschaftung sollten beurteilt werden können. Während die bisherigen Einzelfächer Segmente von Gesellschaft oder von Bedingungen zum Verständnis von Gesellschaft dargeboten hatten, sollte Gesellschaft jetzt als reale Gesamtheit gefasst sein, und während bisher die Unterrichtsgegenstände gleichsam als Naturprodukte der Fächer erschienen, ihre Genese den Schülern nicht, den Lehrern kaum erkennbar und begreifbar war, sollte jetzt über sie unter dem Kriterium entschieden werden, inwieweit sie zum Verständnis gesellschaftlicher Verhältnisse und zur Befähigung zu „reflektiertem Handeln“ beitragen, ob sie also die als gesellschaftlich ausgeübte Verfügung über sich selbst erweitern. Damit verwandelten sich die Unterrichtsinhalte aus – wie der vorherige Lehrplan sie noch genannt hatte – „Bildungsgütern“ undurchschauter, scheinbar selbstverständlicher, jedenfalls unbefragbarer Herkunft in solche, die nur dann zu Gegenständen des Lernens werden sollten, wenn sie zur Befähigung beitragen könnten, gesellschaftlich über die gesellschaftlichen Bedingungen der menschlichen Existenz zu verfügen.

---

Die Stellung der Schüler änderte sich damit entscheidend. Nicht als Rezipienten von Produkten von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, deren Beziehung zum gesellschaftlichen Lebensprozess diesen selbst fremd geworden ist, sollte ihre Rolle im Unterricht mehr bestimmt sein, sondern als derjenigen, die Wissen und Fähigkeiten um der selbstbewussten Beherrschung dieses Prozesses willen aneigneten. Daher wurde in der inneren Strukturierung des neuen Faches selbst die Beziehung zwischen Schüler und Gegenstandsbereich unter dem Gesichtspunkt eben dieses Zwecks thematisiert. Die Gliederung der Gesellschaftslehre in die vier Lernfelder Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben und intergesellschaftliche Konflikte erfolgt unter der Fragestellung, „wo und wie Schüler Gesellschaft erfahren und welche Auswirkungen solche Erfahrungen auf ihre Fähigkeit und Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung haben“.

Diese neuen Lehrplanstrukturen sollten – so könnte man ihre Wirkung zusammenfassen – Wege für selbst beherrschte und selbstbewusste Formen der Aneignung von Fähigkeiten und Wissen durch eine Beseitigung von traditionell, also unbefragt geltenden Elementen der Lernorganisation freilegen.

In den „Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre“<sup>6</sup> von 1972, so kann gesagt werden, wurde die als „Selbst- und Mitbestimmung“ gefasste Autonomie als Bildungsziel zu einem Prinzip, welches die Konstruktion des Curriculums in einem beträchtlichen Umfang tatsächlich, nicht nur proklamatorisch, bestimmte. Die grundsätzliche Freigabe aller hinsichtlich des obersten Lernziels als relevant begründbarer Themen, die Aufhebung der verdinglichten Fächerstruktur durch einen Perspektivenwechsel, durch den der Lernbereich vom Subjekt des Lern- und Vergesellschaftungsprozesses aus strukturiert wird, die ausdrückliche Thematisierung eben dieser Einbeziehung der Jugendlichen in den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess, die Schärfung des Blicks für Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Umständen oder „privaten“ Lebensverhältnissen und Ökonomie, die Auflösung verdinglichender Anschauungsweisen gesellschaftlicher Verhältnisse und schließlich ein Verständnis von Geschichte, nach welchem diese auf die Zukunft bezogene Reflexionsform gegenwärtiger Problemstellungen gerade deswegen sein kann, weil auch die Gegenwart Geschichte ist und die gesellschaftlich handelnden Subjekte ihre Autoren sein können: dies waren die wesentlichen Momente eines Lehrplans, der sich der Notwendigkeit bewusst zeigte, auch stille, scheinbar naturhaft wirkende Prozesse der Systemintegration zum Gegenstand von Lernen als selbstbeherrschter Vergesellschaftung zu machen.

---

<sup>6</sup> Hessischer Kultusminister: Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972

Der öffentliche Streit um die Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre 1972–1974 war eine für die Bundesrepublik exemplarische Auseinandersetzung. Auch wenn es darin immer um mehr als politische Bildung ging, weil die Strukturen von Schule und Curricula überhaupt impliziert waren, so belegen doch die Heftigkeit und Grundsätzlichkeit der Auseinandersetzung die hohe Bedeutung, die alle Beteiligten der politischen Bildung der Heranwachsenden beimaßen. Diese Auseinandersetzung, die übrigens zur Formierung eines in den 1970er und 80er Jahren einflussreichen neokonservativen intellektuellen Lagers führte, war eine der wesentlichen Selbstverständigungsdebatten, in denen die Gesellschaft der Bundesrepublik Modernisierungskrisen und -konflikte abarbeitete.

Auf der Mikroebene der Schulen entsprach dem ein Konflikt- und Debattentypus, in dem sich Ereignisse und Handlungen auf antithetischen Begriffsfeldern möglichst grundsätzlich und abgrenzend ordneten. In diesen Debatten um „alt“ und „neu“, „autoritär“ und „antiautoritär“, „affirmativ“ und „kritisch“, „konservativ“ und „fortschrittlich“, so überpointiert sie im Einzelnen auch waren, bildeten sich, weil sie sich an konkreten pädagogisch-didaktischen Aufgaben und Problemstellungen entzündeten, erhebliche Fähigkeiten kontroverser Erörterung, selbstständiger Planung, der Konstruktion und Legitimation von Unterrichtsprojekten heraus. Von diesen Ressourcen hat die Praxis des politischen Unterrichts in Form von selbst konstruierten Unterrichtseinheiten und schulinternen Curricula lange gezeohrt und zehren müssen. Denn nach dem politischen Scheitern des Rahmenrichtlinienkonzepts 1974 gelang es der hessischen Landesregierung erst 1995, neue Rahmenlehrpläne zu erlassen. In all den Jahren dazwischen hatten formell die Bildungspläne von 1956 weiter gegolten, de facto aber hatte der Unterricht in der Kompetenz der Fachkonferenzen der Schulen bzw. der Lehrer und ihrer informellen Kooperation gelegen. Diese Freiheitsräume wurden, wenn auch gewiss in unterschiedlichem Maße, aus den Impulsen und Anregungspotenzialen gefüllt, die die '68er Generaldebatte über ein neues Selbstverständnis der Gesellschaft bereitgestellt und die Hessischen Rahmenrichtlinien für eine Neureflexion schulischer Bildungsprozesse aufgenommen hatten. Beiden gemeinsam war – bei allem Pathos der individuellen Selbstbestimmung – ein Verständnis der Selbstentfaltungsrechte der Individuen, die eben, wie alle wussten, für jeden einzelnen nur zusammen mit denen aller anderen zu haben waren.

## Was bleibt?

Wie steht es heute, vierzig Jahre danach, mit der normativen Geltungskraft des moralischen Universalismus, dieser in meinen Augen wichtigsten Antriebskraft von '68? Sie ist, so möchte ich abschließend kurz pointieren, in den

letzten (beiden) Jahrzehnten in zahlreichen Delegitimierungsversuchen angegriffen worden, von denen ich drei hervorheben möchte:

- Die neoliberale Revolution trägt diesen anspruchsvollen Namen deshalb nicht zu Unrecht, weil sie das neoklassische Paradigma nicht nur für die Ökonomie, sondern auch für die Politik (einschließlich der Wissenschafts- und Bildungspolitik und ihrer sozialwissenschaftlichen Rechtfertigungen) weithin als alternativlos durchgesetzt hat. Das neoklassische Paradigma besteht im Kern in einer Theorie menschlichen Wahlverhaltens, dessen Rationalität in strikt individuell gedachter Nutzenmaximierung bestehen soll, welche als konstantes Bedürfnis menschlicher Natur generalisiert wird. Der „methodologische Individualismus“ dieses Paradigmas lässt Gesellschaftlichkeit ausschließlich als Nebenfolge von Handlungen entstehen, die auf den individuellen Nutzen gerichtet sind. Damit schließt sich dieser Denkansatz hermetisch gegen all jene sozialen Theorien ab, nach denen Gesellschaftlichkeit gerade aus einer Verschränkung von ego- und alter-Perspektiven entsteht. Die Denkfigur des kategorischen Imperativs, nach welcher der Einzelne sich selbst nur zugesteht, was er auch allen anderen zugesteht, die Grundidee eines moralischen Universalismus aus individueller Autonomie, ist damit prinzipiell eliminiert. Im Maß der Durchsetzung des neoklassischen Paradigmas werden mithin all diejenigen Denkansätze und Konzepte obsolet, für die Gesellschaft mehr ist als ein Nebenprodukt ökonomischer Entscheidungen und die die Gesellschaft bewusst, d.h. diskursiv gestalten wollen, für die also Politik die Form ist, in der sich Gesellschaften dabei selbst steuern.<sup>7</sup>
- Nach dem 11. September 2001 hat sich die verbliebene Supermacht, die sich auf dem Sprung zum Weltimperium glaubte, ausdrücklich und unter Berufung auf einen weltweiten Krieg gegen den Terror von jenem Nachkriegskonsens verabschiedet, der die Legitimität internationaler Politik an die Wechselseitigkeiten eines moralischen Universalismus band, wie er im Völkerrecht, der UN-Charta und der Menschenrechtskonvention konstitutionalisiert worden war. An seine Stelle ist – sowohl im Hinblick auf Staaten wie auf Individuen – eine Trennung von Binnen- und Außenmoral getreten, die die Geltung von Normen vom Gattungsbezug löst und im Außenbereich Handlungen von normativen Bindungen völlig oder weitgehend freistellt. Der rechtlos gestellte, seiner Qualität als Person entkleidete Guantanámo-Mensch ist nur der sinnfällige Ausdruck einer aus der Perspektive der Supermacht vorgenommenen Aufspaltung der Welt in Sphären unterschiedlicher

---

<sup>7</sup> Näher dazu Steffens, Gerd: Ist der homo oeconomicus gesellschaftsfähig? Denkansätze der Ökonomie und politische Bildung. In: Gerd Steffens (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung. Münster 2007, S.258-275

moralischer und rechtlicher Standards. Aus der Zugehörigkeit zur Gattung an sich erwachsen nach dieser Sicht der Dinge keine subjektiven Rechte auf Gleichheit, Anerkennung und Respekt mehr.<sup>8</sup>

- Globalisierung ruft auch die Frage nach einer globalen Moral herauf. Merkwürdigerweise aber stärken weder die Vorschläge dazu noch die beobachtbaren Alltagspraxen die Position des moralischen Universalismus. Stattdessen wird eine Ethik propagiert und politisch und medial praktiziert, die von angeblich evidenten und zweifelsfreien Gut-Böse-Verhältnissen leben will. In der von den Soziologen Levy und Sznajder (2004) angebotenen Version soll diese Ethik ihre zweifelsfreie Unterscheidungskraft aus der universell gewor denen Erinnerung an den Holocaust gewinnen und sie auf heutige Täter-Opferverhältnisse übertragen, deren Evidenz durch die weltweite Gegenwart medial erzeugter Bilder hergestellt wird. Die subjektive moralische Praxis bestünde hier in der Übereinstimmung, der affektiven Identifikation mit medial beglaubigten Täter-Opfer- und Gut-Böse-Verhältnissen, nicht mehr in der Autonomie, der Mündigkeit des Einzelnen, der die Grundsätze seiner Handlung aus der Probe auf ihre menschheitliche Verallgemeinerbarkeit gewinnt.<sup>9</sup>

Trotz dieser mächtigen Gegentendenzen hat aber eine Pädagogik, die am Paradigma der Mündigkeit festhält, keinen Grund zur Resignation. Die gesellschafts- und bildungstheoretischen Diskurse der letzten Jahrzehnte haben das Mündigkeits-Paradigma in so elaborierten, gegenwartsbezogenen Begründungen und Anwendungen weiter entwickelt, dass es seine kritische Kraft gerade auch an mächtigen Gegentendenzen bewähren kann. Wolfgang Keim hat dazu in seiner Arbeit ungemein viel beigetragen, ja man kann sagen, dass er dem Ziel einer mündigkeitsorientierten Pädagogik seine wissenschaftliche Lebensarbeit gewidmet hat. Dies gilt nicht nur für seine kritischen Analysen von Erziehung und Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus und deren Nachwirkungen, sondern gerade auch für das Periodikum „Jahrbuch für Pädagogik“ als ein Forum kritischer, gesellschaftstheoretisch inspirierter Pädagogik. Wolfgang Keim hat es zum richtigen Zeitpunkt, im epochalen Umbruch der frühen 1990er Jahre, angeregt und bis zu diesem Jahr 2008 als primus inter pares der Herausgeber mit seinen sanften, aber entschiedenen und richtungsweisenden Impulsen begleitet.

<sup>8</sup> Näher dazu Steffens, Gerd: Bushs Irakkrieg als gegenrevolutionäre Herausforderung (auch) der Bildung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, S.375-386

<sup>9</sup> Näher dazu Steffens, Gerd: Kann die Erinnerung an den Holocaust zum Aufbau einer weltbürgerlichen Moral beitragen? Eine Auseinandersetzung mit einem neuen Vorschlag zur Universalisierung der Holocaust-Erinnerung. In: Wolfgang Keim/Gerd Steffens (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt/M. 2006, S.155-167



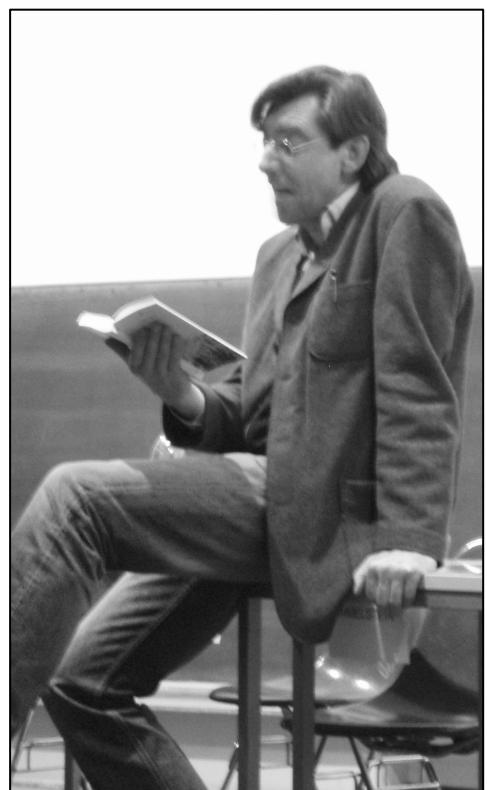
## Bilder von der Verabschiedung



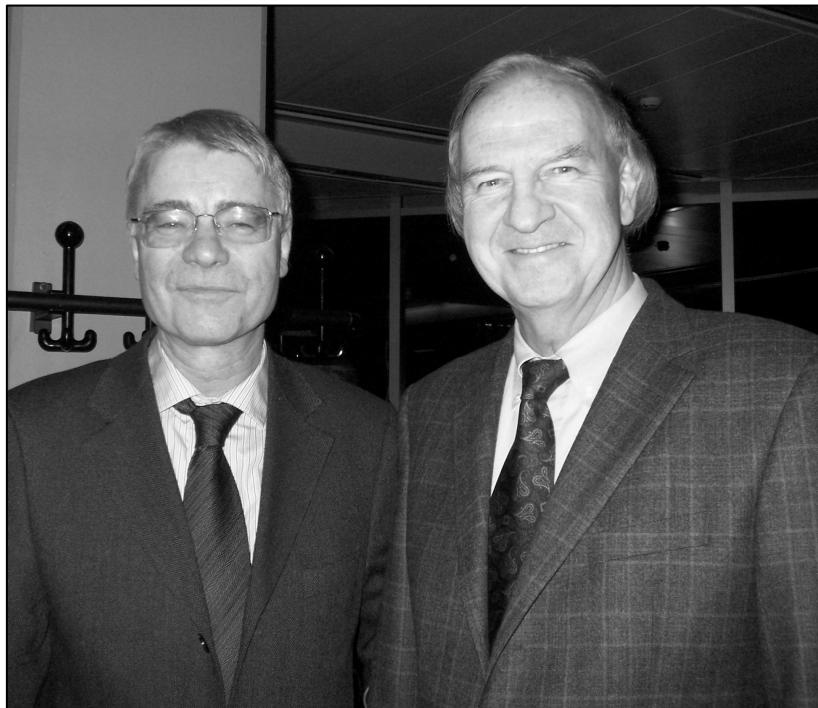
Sigurd Hauff, Hubertus Fischer, Edgar Weiß, Klaus Himmelstein, Arno Klönne



Bardo Herzog



Willi Hagemeier



Wolfgang Keim und Jürgen-Matthias Springer



Wolfgang Keim und Wilhelm Hagemann



Wolfgang Keim und Nikolaus Risch



Carsten Gerwin und Antje Tölle



Wolfgang Keim im Kreise von Familie und Freunden



