

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar. Sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Petru Dumitriu
Die atlantische Welt —
ein gesellschaftspolitisches Kraftfeld
(s. Seite 209)

OSKAR ANWEILER

Die Erziehungspolitik in der SBZ

Auf dem Evangelischen Kirchentag in München im Jahre 1959 charakterisierte ein Sprecher die geistige Situation in Deutschland mit folgenden Worten: „Das geschieht heute in Deutschland: Unsere Kinder werden im Osten und Westen mit verschiedenen Zielen erzogen. Unsere Berufe haben im Osten und Westen verschiedenen Wert. Die Worte haben im Osten und Westen verschiedenen Sinn. Es ist schlimm, daß sich viele stillschweigend damit abfinden“. Die beunruhigende Frage, die aus diesen Worten klingt, lautet: Ist aus der jahrelangen erzwungenen äußeren Trennung auch eine innere, geistige und seelische Entfremdung eingetreten, die um so tiefgreifender und dauerhafter wird, je

mehr in der heranwachsenden Generation in Mitteldeutschland — auf eine ganz natürliche Weise — das Gefühl der gemeinsamen Volksgemeinschaft ersetzt oder überdeckt wird durch eine an anderen Werten orientierte Ideologie und ein neues Staatsgefühl, für das das „Vaterland“ die „Deutsche Demokratische Republik“ ist? Ohne Zweifel erhofft sich das in der Sowjetzone herrschende Regime gerade hieraus die größten Erfolge auf lange Sicht, und man sollte die Bemühungen, die darauf abzielen, keineswegs leicht nehmen. Es liegt auf der Hand, daß der Erziehung und Schule hierbei eine entscheidende Rolle zugemessen wird.

damals bestrebt, die Mitarbeit weiter demokratischer Kreise unter Erziehern und Eltern zu gewinnen, entsprechend der politischen Taktik einer gemeinsamen „antifaschistisch-demokratischen Front“. Die Kommunisten in den führenden Verwaltungsstellen, wie vor allem unter den Lehrern, waren noch in der Minderheit; die geistige und schulpolitische Führung erlangten zunächst die bis 1933 aktiven sozialdemokratischen oder mit der Sozialdemokratie sympathisierenden Lehrer, welche den Grundsatz einer „Demokratisierung des Bildungswesens“ bejahten. Überhaupt wurden anfangs die ideellen und personellen Verbindungen zu den Reformrichtungen der Weimarer Zeit bewußt gepflegt; die an den Universitäten aufgenommene pädagogische Forschung und Lehre knüpfte vielfach hieran an.

I. Die Etappen der Schulpolitik

Rückblickend stellt sich die Entwicklung der mitteleuropäischen Schule und Hochschule seit 1945 als das Ergebnis einer Politik dar, die darauf abzielte, das deutsche Erziehungs- und Unterrichtswesen so bald und so stark als möglich an das sowjetische Vorbild anzugleichen. Dabei ist es relativ unerheblich, ob einzelne verantwortliche Kommunisten diesen Weg langsamer gehen wollten als andere oder in manchen Einzelheiten abweichende Lösungen vorschlugen; entscheidend bleibt, daß die mit Hilfe der sowjetischen Besatzungsmacht ans Ruder gelangten Altkommunisten Schule und Erziehung von vornherein als Instrument für die „Umgestaltung der Gesellschaft“ ansahen und die Pädagogik unter diesen Auftrag stellten. Es ist von heute aus gesehen möglich, schon in den Schulgesetzen der fünf mitteleuropäischen Länder von 1946, die die „Demokratisierung der deutschen Schule“ verkündeten, die Weichenstellung für die spätere sowjetsozialistische Entwicklung zu erkennen. Schon hier findet sich die

globale Verurteilung der gesamten Schultradition als undemokratisch; der neuen Schule wird die Aufgabe gestellt, „handelnde Menschen“ zu erziehen, „die fähig und bereit sind, sich ganz in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen“. Eine weitere — scheinbar nebensächliche — Bemerkung diene künftig als rechtmäßiger Bezugspunkt für alle politisch-ideologischen Zielsetzungen: die Schule wird, heißt es, jedem Kind und Jugendlichen „die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben — ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen“.

Wir sind heute nach den Erfahrungen mit totalitären Herrschaftssystemen hellhörig geworden bei solchen Formulierungen, aber man würde zahlreichen Lehrern und Mitarbeitern der Schulverwaltung in diesen Jahren 1945 bis 1948 Unrecht tun, wollte man nachträglich Vorwürfe erheben, daß sie die gefährlichen Ansätze hinter den offiziellen Proklamationen nicht erkannt hätten. Die Schulpolitik der Kommunisten war

Niemand unter den Anhängern der ersten Phase der sowjetzonalen Schulpolitik konnte unter den äußerst schwierigen Umständen des Neubeginns die Doppeldeutigkeit und Manipulierbarkeit von Begriffen wie „demokratisch“, „humanistisch“ oder „friedliebend“ durchschauen. Es ist interessant und lehrreich — gerade unter dem heutigen Eindruck einer katastrophalen Entfremdung des west- und mitteleuropäischen Bildungswesens — in den ersten schulpolitischen Äußerungen, Gesetzen und Verfassungsartikeln der westdeutschen Länder nachzuschlagen: für viele überraschend wird hier eine fast bis in den Wortlaut herrschende Übereinstimmung der Prinzipien sichtbar, von denen sich Erziehung und Schule nach dem deutschen Zusammenbruch leiten lassen sollten, mit eben den Äußerungen aus der Sowjetzone. Es ist bekannt, daß beispielsweise die Schulpolitik der amerikanischen Besatzungsmacht in ihrer sehr prononcierten Demokratisierungsabsicht an eben diesen Traditionen der deutschen Bildungsgeschichte an-

knüpfte, wie das in dieser ersten Phase seitens der sowjetischen Besatzungsmacht der Fall war. Es scheint mir wichtig darauf hinzuweisen, um die Ausgangsposition klarzustellen und den Trugschluß zu vermeiden, als ob sofort mit der deutschen Kapitulation im Jahre 1945 die Auseinanderentwicklung des deutschen Bildungswesens begonnen habe. Wenn allerdings heute von kommunistischer Seite gegenüber der Schulentwicklung in Westdeutschland der Vorwurf erhoben wird, sie habe die demokratischen Grundsätze der Ausgangsphase völlig verlassen und sei zur Schule des Imperialismus, der Reaktion und des Militarismus geworden, dann muß man sich auch umgekehrt — unbeschadet der Unhaltbarkeit dieser Behauptung — die Frage gefallen lassen, was denn von den Prinzipien der Reform von 1945 in Mitteldeutschland wirklich übriggeblieben ist, will man sich nicht nur an leere Worte klammern? Wenn es beispielsweise in der Verfassung der „DDR“ von 1949 heißt: „Die Kunst, die Wissenschaft und ihre Lehre sind frei“ oder „Als Mittlerin der Kultur hat die Schule die Aufgabe, die Jugend im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen“, so haben wir allen Grund, heute an diese Grundsätze ausdrücklich zu erinnern.

Die Etappe der „demokratischen Schulreform“, welche eine achtjährige gemeinsame Grundschule, die völlige Verstaatlichung des Schulwesens und die eindeutige Trennung von Staat und Kirche im Raume der Schule brachte, wird in der offiziellen kommunistischen Selbstdarstellung jedoch nur als Vorstufe angesehen. In den Thesen der SED vom Januar 1959 heißt es über die nun folgende Entwicklung: „Die zweite Etappe der Entwicklung unseres Schulwesens begann mit der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik und dem Beschluß über die Durchführung des ersten Fünfjahrplans. Der Aufbau des Sozialismus erforderte den Übergang von der antifaschistisch-demokratischen zur sozialistischen Schule, d. h. zu einer höheren Qualität im Bildungs- und Erziehungswesen. Die Partei der Arbeiterklasse faßte dazu seit 1950 auf mehreren Parteitag und Parteikonferenzen richtungweisende Beschlüsse. Die Durchführung dieser Beschlüsse wurde jedoch jahrelang verzögert, weil leitende Mitarbeiter im Volksbildungswesen die sozialistische Perspektive nicht erkannten und die Auffassung vertraten, mit der demokratischen Schulreform sei die Umgestaltung des Schulwesens abgeschlossen. Dadurch entstand ein bedeutender Tempoverlust, besonders in der Entwicklung der Zehnklassenschule und der Einführung des polytechnischen Unterrichts“¹⁾.

1950 begann damit ganz offen die Angleichung des Bildungswesens in Mitteldeutschland an das

sowjetische Modell. Die wichtigsten getroffenen Maßnahmen waren: Die Schulverwaltung und die Lehrerbildung wurden dem sowjetischen System angepaßt; ein neuer Typ der Zehnjahresschule wurde errichtet, ebenfalls kopiert nach der sowjetischen „desjatiletka“; der Unterricht warf alle Errungenschaften der Reformpädagogik über Bord und orientierte sich an den Lehrplänen der Stalinzeit und an einer auf Lehrervortrag und Leistungskontrolle durch Abfragen aufgebauten Methodik. Die Weimarer Schultradition und die Reformpädagogik von Kerschensteiner bis Petersen wurden verurteilt. Parallel hiermit vollzog sich die geistige Neuausrichtung, und zwar in zweifacher Weise: das Gedankengut des Marxismus-Leninismus wurde zur verbindlichen, alleingültigen Grundlage der Erziehung erklärt, und die russische Sprache und Literatur als Gefäß der „Sowjetkultur“ begann sogar das deutsche Sprach- und Geisteserbe zurückzudrängen.

Eine ähnliche Entwicklung machten auch die mitteldeutschen Universitäten durch. Anfangs genossen die sechs im Bereich der SBZ liegenden Universitäten (Berlin, Leipzig, Halle-Wittenberg, Jena, Rostock und Greifswald) noch eine relative Freiheit, auch wenn schon früh in der Personalpolitik und in der Studentenschaft der Einfluß der SED und der FDJ an Boden gewann. 1948/49 bringt auch hier einen Einschnitt, der sich auf den verschiedenen Gebieten des Hochschulwesens auswirkte. Drei Beispiele seien herausgegriffen:

1. 1949 wurden die ersten Arbeiter- und Bauernfakultäten an den Universitäten errichtet, die aus Vorstudienanstalten hervorgingen und Jugendlichen aus der „Arbeiter- und Bauernklasse“ mit einer achtjährigen Schulbildung in einem Lehrgang von zwei Jahren die Studienberechtigung verliehen. Die gesellschaftspolitische Zielsetzung, die der Gründung dieser Arbeiter- und Bauernfakultäten zugrunde lag, wird aus einem Artikel der Parteizeitschrift „Einheit“ vom Februar 1948 sichtbar: „Die alte bürgerliche Intelligenz hat als Träger deutscher Kultur völlig versagt. Es wird wahrscheinlich gelingen, sie zu neutralisieren, aber kaum mehr. Es gilt die Gelegenheit zur Schaffung einer neuen werktätigen Intelligenz voll auszunutzen. Die besonderen ökonomischen und politischen Verhältnisse, unter denen wir in der Ostzone leben, bedingen die besonderen Formen des Klassenkampfes. So sind die Universitäten und das gesamte Bildungswesen in unserer Zone zu Brennpunkten des Klassenkampfes geworden.“²⁾ Auf diese Weise wurde der sozialpolitische Gedanke einer „Gleichheit der Bildungschancen“ und einer Förderung von Begabten aus sozial schwachen Schichten zu einem politischen Kampfinstrument verfälscht.

2) Zitiert nach Marianne und Egon E. Müller: „... stürmt die Festung Wissenschaft“, Berlin 1953, S. 16.

2. 1951 wurde in der SBZ das Staatssekretariat für Hochschulwesen als oberste zentrale Instanz für alle Universitäten und die meisten Hochschulen, dem später auch die Fachschulen unterstellt wurden, aus dem Ministerium für Volksbildung herausgenommen und als selbständige Behörde errichtet. An den Universitäten wurden zwar die Rektoratsverfassung und die traditionellen Selbstverwaltungseinrichtungen wie Senat und Dekanat beibehalten, aber an entscheidenden Punkten verändert: am wichtigsten ist wohl die Auflösung der autonomen Korporation der Lehrenden durch die gleichberechtigte Teilnahme der SED-Parteisekretäre und der FDJ-Sekretäre an den Senats- und Fakultätssitzungen, also politischer Funktionäre mit deutlichem Kontrollauftrag. Obwohl diese Regelung formell erst 1958 eingeführt wurde, besaßen schon vorher die SED-Parteileitungen an den Universitäten und Hochschulen in Fragen der Personalpolitik und des Lehrbetriebes das entscheidende Wort. Die „führende Rolle der Partei“ wird auch völlig offen zugegeben; so hat z. B. im November 1961 der Leiter der Abteilung Volksbildung beim ZK der SED, Werner Neugebauer, in der Pädagogischen Hochschule Potsdam verlangt, „völlige Klarheit über die führende Rolle der Partei zu schaffen und einen unversöhnlichen Kampf gegen alle Tendenzen zu führen, die auf eine Abschwächung der lenkenden und organisierenden Rolle der Parteiorganisation an der Hochschule hinauslaufen“. Der Rektor der Pädagogischen Hochschule, Professor Scheele, beeilte sich, in seiner Antwort darauf hinzuweisen, daß „die subjektiven Bestrebungen der Wissenschaftler und die objektiven Forderungen des Staates eins“ seien, wobei er eine für den Historiker des Bildungswesens interessante Begründung gab: „Was im ausgehenden Mittelalter richtig war, nämlich die Hochschule gegen die kirchliche Bevormundung abzuschirmen, kann doch wohl heute nicht ernsthaft auf das Verhältnis der Hochschule zum sozialistischen Staat übertragen werden, denn zwischen den Zielen dieses Staates und der Hochschule besteht heute völlige Übereinstimmung, beide haben ihre gleiche wissenschaftliche Grundlage“³⁾. Dieser Satz ist ein typisches Beispiel für die geistige Grundlage des kommunistischen Bildungswesens, die von der Identität von Geist und Staat ausgeht, daraus einen Totalitätsanspruch ableitet und in der Praxis zum Staatsabsolutismus führt.

3. Trotz der Wahrung mancher traditioneller Formen und Bezeichnungen hat sich auch das Studium an den mitteldeutschen Universitäten und Hochschulen seit 1951 grundlegend gewandelt. Wie in der Schule wurden hierbei in der Sowjetunion in den dreißiger Jahren entwickelte Studienreformen übernommen. An die Stelle der an deutschen Universitäten eingebürgerten Semestereinteilung trat das Studienjahr,

1) Beilage zur „Deutschen Lehrerzeitung“ Nr. 5/1959.

3) Deutsche Lehrerzeitung Nr. 49/1961.

das am 1. September beginnt, und dessen Aufteilung nach den Richtlinien vom 17. Mai 1960 wie folgt aussieht: 38 Wochen Lehrbetrieb einschließlich Berufspraktikum und Ausbildungsabschnitten in der Praxis, fünf Wochen gesellschaftliche Einsätze und militärische Ausbildung, vier Wochen Hochschulferien. Zur militärischen Ausbildung heißt es wörtlich: „Die Termine für die militärischen Ausbildungslager werden den Universitäten und Hochschulen . . . durch das Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen mitgeteilt. Sie sind verbindlich und müssen bei der Festlegung des Ablaufs des Studienjahres berücksichtigt werden“⁴⁾. Der Studienverlauf selbst wurde durch ein System von Zwischenprüfungen und Examina genau reglementiert, die Freiheit der Wahl aufgehoben und durch die „Freiheit zu lernen, mehr zu lernen, schneller zu lernen“ — wie es in einem Artikel der „Täglichen Rundschau“ vom 5. September 1951 heißt — ersetzt. Diese Regelung zog auch noch andere Konsequenzen nach sich: Der Student muß bei Beginn des Studiums eine Erklärung unterschreiben, in der es u. a. heißt: „Ich verpflichte mich, nach dem Studium, entsprechend den gesetzlichen Bestimmungen über den Einsatz der Hochschulabsolventen, drei Jahre an der Stelle tätig zu sein, wo mich die Organe unseres Arbeiter- und Bauernstaates ge-

mäß den Erfordernissen des sozialistischen Aufbaus einsetzen“⁵⁾. Auch diese Bestimmung ist fast wörtlich aus dem Hochschulstatut in der UdSSR übernommen. Sie hängt aufs engste mit dem Planwirtschaftssystem zusammen, das auf einen regelmäßigen und möglichst geordneten Zufluß an Nachwuchskräften angewiesen ist. Entsprechend werden jährliche Absolventenverteilungspläne aufgestellt, die den einzelnen Hoch- und Fachschulen zugehen. In einer Richtlinie vom 9. Mai 1960 heißt es in diesem Zusammenhang: „Das Protektorat für Studienangelegenheiten gibt den einzelnen Fachrichtungen den entsprechenden Teil des Absolventeneinsatzplanes bekannt und führt gemeinsam mit der FDJ Aussprachen durch, bei denen auf der Grundlage der Absolventeneinsatzpläne die Einsatzwünsche der einzelnen Absolventen diskutiert und koordiniert werden. Die Aussprachen sind als Kadergespräche zu führen und sollen auf die fachliche und politische Entwicklung des Absolventen eingehen und ihn auf die Bedeutung seiner zukünftigen Arbeit für die Entwicklung unserer Volkswirtschaft und auf die gesellschaftlichen Verpflichtungen, die er auf Grund seiner Hochschulausbildung hat, hinweisen.“⁶⁾ Die Ausdrücke „Einsatzplan, Einsatzkommission und Einsatzgespräch“ haben im Bereich der Universität einen fatalen Klang.

Klasse abgezweigten zwölfjährigen Oberschule, die aber offensichtlich eine Randstellung einnehmen soll;

3. die Einschaltung einer beruflichen Ausbildung zwischen Schule und Hochschule. Es heißt im Gesetz (§ 6): „Der Weg von der Oberschule über die Berufsausbildung ist der Hauptweg zur Entwicklung des Fach- und Hochschulnachwuchses“⁷⁾. Der Besuch einer Betriebsoberschule, einer Abendoberschule oder besonderer Lehrgänge für die Sonderreifeprüfung, der neben der Berufsausbildung erfolgt, führt zum Abitur und damit zum Universitäts- oder Hochschulstudium. Die Abiturienten der zwölfjährigen Oberschule müssen vor Aufnahme des Studiums ein berufspraktisches Jahr ableisten;

4. im Hochschulstudium selbst soll das Schwergewicht auf das Fern- und Abendstudium gelegt werden. Das Fernziel verkündete Ulbricht auf dem V. Parteitag der SED 1958: „Es soll erreicht werden, daß später alle an Universitäten und Hochschulen Studierenden in der Produktion tätig waren oder einen Beruf erlernt haben und das Hochschulstudium selbst mit produktiver Arbeit verbunden wird“.

Will man die durch die Reform des Schul- und Hochschulwesens beabsichtigten Zwecke und die zugrundeliegenden Motive richtig beurteilen, so muß man von mehreren Gesichtspunkten ausgehen. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß im Vordergrund der von der Reform erhoffte ökonomische Nutzeffekt steht. In der Schulordnung vom 12. November 1959, die „eine feste Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen sichern“ soll, lauten die ersten beiden Sätze: „Die sozialistische Schule hat die Aufgabe, der Jugend ein allseitiges, lebensnahes und anwendungsbereites Wissen zu vermitteln und sie zu aktiven Staatsbürgern zu erziehen. Das ist ein bedeutsamer Beitrag der Schule bei der Verwirklichung des Siebenjahrplanes.“⁸⁾ Die Betonung liegt hierbei auf „lebensnahes und anwendungsbereites Wissen“ und auf „Siebenjahrplan“.

Damit ist auch der größere Zusammenhang angedeutet, der für alle Schulreformen im Ostblock gilt: sie sind Teil der weitreichenden Wirtschaftspläne, für deren Erfüllung Schule und Erziehung die nötigen Voraussetzungen schaffen sollen. Eng damit verknüpft ist das politische Ziel des Kommunismus, die „kapitalistischen“ Länder in den Produktionsziffern einzeln und im Weltmaßstab zu überholen. Unter diesem Aspekt wird z. B. dem polytechnischen Unterricht die Aufgabe zugeteilt, durch eine praxisverbundene Ausbildung, die frühzeitig beginnen soll, die für das Erreichen der Planziele notwendige Steigerung der Arbeitsproduktivität herbeizuführen. Dasselbe gilt für die

II. Die Reform von 1959

Die eben an einigen Beispielen erläuterte Sowjetisierung der mitteldeutschen Schule und Universität wird amtlich als Übergang zur sozialistischen Schule und Hochschule bezeichnet. Anfang des Jahres 1956 taucht diese Bezeichnung für die neue Etappe der Entwicklung auf. Der V. Pädagogische Kongreß in Leipzig im Mai 1956, der die patriotische Erziehung und die polytechnische Bildung als die wichtigsten Aufgaben der Schule verkündete, markiert den Beginn dieser neuen Periode. Sie geht fortan auch zeitlich im wesentlichen parallel mit der gleichzeitigen Entwicklung in der Sowjetunion, wo seit dem XX. Parteitag der KPdSU im Februar 1956 eine grundlegende Schulreform vorbereitet wurde, die Ende 1958 gesetzlich festgelegt wurde und bis 1964 beendet sein soll. Spätestens seit 1956 ist es daher nicht mehr möglich, die Entwicklung in Mitteldeutschland richtig zu beurteilen, ohne die gleichzeitigen Veränderungen in Sowjetrußland und in den übrigen osteuropäischen Volkedemokratien heranzuziehen. Es läßt sich im einzelnen nachweisen, wie die Reformschritte in der Sowjetzone jeweils einige Monate nach den entsprechenden Maßnahmen in der Sowjetunion vollzogen wurden. Die Veränderungen wurden eingeleitet durch den Beschluß des V. Parteitages der SED im Juli 1958, der — in wörtlicher

Anlehnung an Chruschtschow — verlangte, daß die „Kluft zwischen Schule und Leben, zwischen Theorie und Praxis“ überwunden werden müsse. Am 1. September 1958 begann dann an allen allgemeinbildenden Schulen der SBZ der „Unterrichtstag in der Produktion“, mit dem Schuljahr 1959/60 traten ein neuer Stundenplan und neue Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsfächer in Kraft. Noch bevor der Gesetzgeber am 2. Dezember 1959 das Gesetz „Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik“ gebilligt hatte, waren alle entscheidenden Maßnahmen ergriffen worden; die Volkskammer brauchte die von der SED eingeleitete Entwicklung nur noch formell zu sanktionieren.

Überblickt man das weite Feld der Neuerungen, die bis zum Jahre 1964 im wesentlichen abgeschlossen sein sollen, so treten als wichtigste Punkte hervor:

1. Die Verlängerung der allgemeinen Schulpflicht von acht auf zehn Jahre;
2. die Gestaltung dieser zehnjährigen, allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule als Einheitsschule, mit Ausnahme der nach der 8.

5) Verband Deutscher Studentenschaften: Hochschulinformationen, Heft 3/4, 1961, S. 2.

6) Sammlung „Bildung und Erziehung“ L/VI/7.

7) Die neue sozialistische Schule — Sache des ganzen Volkes. Bln. 1959, S. 91.

8) ebda. S. 99.

4) Sammlung „Bildung und Erziehung“ L/III a/31.

Hochschulen. Kennzeichnend für das Ziel der kommunistischen Hochschulpolitik ist der Titel eines Aufsatzes im Novemberheft 1960 der Zeitschrift „Das Hochschulwesen“: „Mehr Praktiker schneller an Hochschulen ausbilden“.

Neben diesem ökonomischen Aspekt dürfte ein sozialpolitischer mindestens ebenso bedeutsam sein. Er betrifft die Auswahl- und Zulassungskriterien für eine über die obligatorische Schulpflicht hinausgehende Ausbildung an den Hochschulen und Universitäten. Man könnte zugespitzt sagen, daß das von den Arbeiter- und Bauernfakultäten seit 1949 praktizierte System auf das gesamte Hochschulwesen ausgedehnt worden ist. In den Zulassungsrichtlinien für das Direktstudium vom 10. März 1960 heißt es: „In immer steigendem Maße (müssen) alle befähigten, mit dem Arbeiter- und Bauernstaat verbundenen Werktätigen, insbesondere Arbeiter, werktätige Bauern und deren Kinder, zum Hochschulstudium geführt werden. Die Mobilisierung Zehntausender Werktätiger zum Studium ist eine große gesellschaftliche Aufgabe“. Der Anteil der genannten Gruppen soll durchschnittlich 60 Prozent der Neuzulassungen betragen. Vorrangig werden zum Studium solche Bewerber zugelassen, „die mehrere Jahre in der sozialistischen Wirtschaft oder in staatlichen und gesellschaftlichen Organen und Einrichtungen erfolgreich gearbeitet haben und deshalb von ihrem Betrieb zum Studium delegiert werden; Bewerber, die den Ehrendienst in den bewaffneten Organen der Deutschen Demokratischen Republik abgeleistet haben und von ihrer Einheit für ein Studium empfohlen werden.“⁹⁾ Wir können demnach zwei Hauptmotive bei dieser Auswahl unterscheiden: Einmal wird ganz offen eine Auslese nach politischer Bewährung betrieben, was auch darin zum Ausdruck kommt, daß es überhaupt keine unabhängige individuelle Anmeldung zum Studium mehr gibt, sondern daß jeder Bewerber von seinem Betrieb, der Behörde, der militärischen Einheit oder von der Schule zum Studium empfohlen werden muß. Das gilt sogar für Hausfrauen, die sich um ein Fernstudium bemühen; es wird von ihnen verlangt, daß sie eine „Befürwortung durch eine in Frage kommende Massenorganisation (FDGB, DFD)“ vorlegen. An die Stelle der individuellen Entscheidung und Bewerbung tritt somit weitgehend das Prinzip der Auswahl und Delegierung.

Das politische Kriterium bei der Auswahl tritt auch darin zutage, daß bei der Empfehlung zum Studium und in den Auswahlkommissionen der Hochschulen politische Instanzen mitwirken (z. B. FDJ, Gewerkschaft). Auch die Einführung des praktischen Jahres für die Abiturienten der zwölfjährigen Oberschule hat deutlich politische Gründe. In der Verordnung vom 17. Oktober

1957 heißt es u. a.: „Das praktische Jahr soll die zukünftigen Studenten stärker mit der Arbeiterklasse verbinden, sie zu hohem Verantwortungsbewußtsein gegenüber unserem Arbeiter- und Bauernstaat erziehen und die Beziehungen zwischen den Hochschulen und den sozialistischen Betrieben enger gestalten. Voraussetzung für die Zulassung der Studienbewerber zum Studium ist, daß sie während des praktischen Jahres durch gute Arbeitsdisziplin und gesellschaftliche Haltung beweisen, daß sie würdig sind, ein Studium in unserem Arbeiter- und Bauernstaat aufzunehmen.“¹⁰⁾

Daneben besitzt aber die „Mobilisierung Zehntausender Werktätigen zum Studium“ auch einen von der politischen Zielsetzung relativ unabhängigen Aspekt. Es handelt sich auch

darum, die Basis der für eine höhere Ausbildung befähigten Kräfte zu erweitern, indem eine Mehrzahl von Wegen zum Hochschulstudium geschaffen wird. Die „Bewerber aus der Produktion“ sollen in der Praxis bewährte Menschen sein, denen eine weitere Bildungschance gegeben wird. Vom Staat aus gesehen geht es um eine „höhere Qualifizierung“ der Arbeitskräfte — man wird jedoch nicht übersehen dürfen, daß der Anreiz, ja sogar die Pflicht zur Bildung latent vorhandene „Begabungsreserven“ zu wecken vermag. Insofern handelt es sich um eine „Ausschöpfung der Talente“ und um die Entwicklung einer „Arbeiterintelligenz“, die aus der praktischen Berufswelt kommt und durch die Verbindung von Studium und Berufsarbeit weiterhin in ihr verbleibt.

III. Die polytechnische Bildung

Der Grundgedanke einer Verbindung von „Ausbildung und Produktion“ spricht sich in dem tragenden Begriff der polytechnischen Bildung und Erziehung aus. Er besagt, daß nicht nur der weitere Weg der Jugendlichen nach einem zehnjährigen Schulbesuch in jedem Fall durch die praktische Berufsarbeit führt, sondern daß die Schule selbst von Anfang an und auf allen Stufen diese Verbindung herstellen soll, mehr noch, daß die Durchdringung von Fundamentalbildung und einer an der technisch-industriellen Arbeitswelt orientierten Spezialausbildung zum Unterrichtsprinzip in allen Fächern erhoben wird. Es ist hier nicht möglich, auf die Vielfalt der Probleme einzugehen, die mit der polytechnischen Bildung und Erziehung verbunden sind, und die teils historischer, teils politisch-ökonomischer, teils pädagogischer Art sind. Es genügt darauf hinzuweisen, daß dieses Problem die Schule in der Sowjetunion seit dem Jahre 1917 beschäftigt hat. In der frühsowjetischen Zeit bildete die „Arbeitsschule“ mit dem polytechnischen Unterricht ein Experimentierfeld verschiedener pädagogischer Ideen aus Westeuropa, Nordamerika und Rußland. Heute werden die Dinge weit mehr unter praktischen Gesichtspunkten betrieben. Auch die polytechnische Erziehung wird eindeutig in den Dienst der Erfüllung der Wirtschaftspläne gestellt. In der Sowjetzone gab es eine interessante Entwicklung: anfangs, bis etwa 1953, nahm man kaum Notiz von der polytechnischen Bildung, dann verstand man darunter lediglich die Berücksichtigung technischer und ökonomischer Fragen in den herkömmlichen Fächern, z. B. in Physik, Chemie, und erst seit 1956 wurden praktische Unterrichtsversuche unternommen. Seitdem erweiterte sich die polytechnische Bildung in zwei Richtungen; immer stärker trat die unmittelbare Teilnahme des

Schülers am Produktionsprozeß in den Vordergrund, d. h. die praktische Arbeit in der Fabrik, auf dem Bau oder in der Landwirtschaft; zum anderen übernahm die allgemeinbildende Schule bereits einen Teil der Berufsausbildung. Das Schulgesetz von 1959 erklärte die polytechnische Bildung und Erziehung zum „Grundzug und Bestandteil des Unterrichts und der Erziehung in allen Schuljahren. Im Mittelpunkt des polytechnischen Unterrichts steht in den unteren Klassen der Werkunterricht und von der Klasse 7 ab der Unterricht in der sozialistischen Produktion.“ Für diesen „Unterrichtstag in der Produktion“ wurde ein System von Grundlehrgängen über Metallbearbeitung, Elektrotechnik, Maschinenkunde und für die ländlichen Schulen — entsprechend abgewandelt — über einzelne Landwirtschaftszweige ausgearbeitet. In der erweiterten Oberschule erhalten die 16- bis 18jährigen Schüler eine berufliche Grundausbildung, die sie nach dem Abitur zum „Eintritt in die Produktion“ befähigt.

Neben diesen praktischen Zielen besitzt die polytechnische Erziehung aber auch einen ideologischen Aspekt. Die kommunistische Pädagogik sucht im Rückgriff auf Karl Marx nachzuweisen, daß durch die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit, von geistiger und körperlicher Tätigkeit, der harmonische gesellschaftliche Endzustand, der vollendete Kommunismus erreicht werden wird. In den Worten eines heutigen sowjetzonalen Pädagogen malt sich diese Vision wie folgt aus: „Der allseitig entwickelte kommunistische Mensch wird die wechselnde geistige und körperliche Arbeit als erstes Lebensbedürfnis empfinden. Im Kommunismus kann die Arbeit ihre den Menschen umgestaltende Wirkung voll entfalten und das kollektiv denkende und handelnde, wahrhaft freie Individuum schaffen.“

9) Sammlung „Bildung und Erziehung“ L/III a/29.

10) Sammlung „Bildung und Erziehung“ L/III a/26.

Somit wird die klassenlose, geeinte Menschheit in den Stand gesetzt, all ihre Kräfte zur Erforschung und Nutzung der Natur gemeinsam einzusetzen und zu ungeahnten Höhen der menschlichen Entwicklung vorwärtzuschreiten.“¹¹⁾ Zu beachten ist hierbei zweierlei: der Zusammenklang, die Übereinstimmung von „kollektiv denkendem und handelndem“ mit dem „wahrhaft freien Individuum“. Wahre menschliche Freiheit ist somit nur in der Geborgenheit des Kollektivs denkbar und möglich, erst aus der willigen Einordnung des einzelnen in die Gesellschaft erwächst die Möglichkeit seiner individuellen Selbstverwirklichung. Und zum anderen: aus diesen Worten

IV. Erziehung zum „sozialistischen Patriotismus“

Die „sozialistische Erziehung“ ist der umfassende Begriff für die Prinzipien, Ziele und Methoden der in der SBZ angestrebten und praktizierten Erziehung. Sie hat mehrere Seiten: die politisch-weltanschauliche Schulung, die Erziehung zum Kollektivismus und zur sozialistischen Moral, die Arbeitserziehung und schließlich die Erziehung zum „sozialistischen Patriotismus“. Ihre Träger sind nicht nur die Schulen und Hochschulen; eine mindestens gleichwertige Rolle spielen die Jugendorganisationen der „Jungen Pioniere“ und der FDJ, die verschiedenen „gesellschaftlichen Massenorganisationen“ und in jüngster Zeit auch der „sozialistische Produktionsbetrieb“. Schon die Vielzahl der genannten Faktoren zeigt, daß der junge Mensch in ein Geflecht von Erziehungskräften hineingestellt ist, die alle nach denselben Normen auf die Entwicklung der Person einwirken sollen. Es ist nicht übertrieben, wenn man behauptet, daß dem Kommunismus der totale Erziehungsstaat vorschwebt; die Pädagogik soll möglichst lückenlos sein und den jungen Menschen von allen Seiten erfassen. Alle erzieherischen Gruppen sind der Idee nach nur Teile des umgreifenden Gesamtkollektivs „Gesellschaft“; da dieses anonyme Gebilde aber von sich aus keine sittlichen Normen schaffen kann, stellt die höchste politische Instanz, die im ZK der Partei verkörperte „kollektive Weisheit“ der „Arbeiterklasse“, zugleich das moralische Zentrum dar, von dem aus die Direktiven für die Lebensführung ausgehen. Die von Ullbricht verkündeten „Zehn Gebote sozialistischer Moral“ sind ein solches Beispiel einer gesellschaftlichen Ethik mit umfassendem pädagogischen Anspruch, die sich außerdem eines pseudoreligiösen Gewandes bedient.

Am Beispiel der Erziehung zum „sozialistischen Patriotismus“ sollen die hiermit zusammenhängenden Probleme etwas genauer beleuchtet werden. Auf keinem anderen Feld wird die Manipulierung traditioneller Werte und Ideale, ihre Anpassung an die Tagespolitik und das Absinken der Pädagogik zur bloßen Propaganda so sichtbar wie gerade hier. Der Begriff des „demokratischen“ und seit 1956 des „so-

spricht ein ungebrochener optimistischer Fortschrittsglaube, der in der zunehmenden Beherrschung und Lenkung der Naturkräfte durch den Menschen auch seine geistige und sittliche Höherentwicklung miteingeschlossen sieht. An dieser Stelle, bei der Frage nach der Gültigkeit des so gearteten Bildes vom Menschen und der Gesellschaft, sollte eine echte geistige Auseinandersetzung beginnen, die dann auch das Problem der polytechnischen Erziehung einschließt, wobei jede kulturpessimistische Verachtung der Technik ebenso fehl am Platz ist wie die im Osten verkündete Verherrlichung des technischen Fortschritts.

zialistischen Patriotismus“ ist in der zweiten Periode der sowjetzonalen Schulpolitik entstanden. In dem Maße, wie sich die SBZ zu einem eigenen Staatsgebilde konsolidierte, forderte man eine „Erziehung der Jugend zu einem sozialistischen Nationalbewußtsein“. Um die gleiche Zeit begann auch in der Geschichtswissenschaft die Wendung zur „nationalen“ Geschichtsbetrachtung, indem die „fortschrittlichen nationalen Traditionen“ der deutschen Geschichte besonders gewürdigt werden sollten. Es dürfte bekannt sein, wie man sich seitdem bemüht, große Gestalten der deutschen Geschichte, wie Stein und Scharnhorst, aber auch Goethe und Schiller, mit den aktuellen Zielen des Staates in Verbindung zu setzen und sie als Vorläufer und Vorkämpfer des „sozialistischen Humanismus“ zu deklarieren. Diese Versuche könnte man als lächerlich abtun, wenn nicht dahinter etwas sehr Wichtiges sichtbar würde, was gerade auch im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Schulreform von Bedeutung ist: man sucht die Neuordnung des Schulwesens darzustellen als die endliche Erfüllung eines jahrhundertalten Sehns der besten Geister der Vergangenheit und sich damit bewußt von der Geschichte her zu legitimieren. Mit höchstem Pathos verkündete Grotewohl vor der Volkskammer: „In unser sozialistisches Volksbildungswesen münden gleichsam die Ströme besten humanistischen Geistes und pädagogischen Wollens ein und werden aus einem edlen Traum der Vergangenheit zu einer lebendigen Wirklichkeit der Gegenwart und der Zukunft. Wir erfüllen damit das Vermächtnis der großen Pädagogen der Menschheit wie Comenius, Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg, aber auch wie Goethe, Schiller, Herder und Humboldt.“¹²⁾

Solche Worte sind natürlich in erster Linie für festliche Staatsakte gedacht, aber aus ihnen spricht auch der Anspruch, einzig rechtmäßiger Repräsentant der deutschen Kultur, des deutschen Bildungserbes, deutschen Geistes zu sein. Das neue Geschichtsbild erfüllt somit eine doppelte Funktion: die Bevölkerung und die Jugend Mitteldeutschlands soll die „DDR“ nicht als ein Provisorium, sondern als den von der Geschichte her einzig legitimen Staat ansehen. Daraus folgt der Appell an ein neues

Staatsgefühl und an die Bereitschaft zur Verteidigung. Nach außen hin soll dieses Geschichtsbild den Anspruch auf ganz Deutschland begründen. Durch die nationalen Töne sollen ähnliche Emotionen in Westdeutschland geweckt werden, die sich dann gegen die demokratische Ordnung in der Bundesrepublik wenden.

Gerade durch die jüngsten politischen Ereignisse um den 13. August 1961 hat die Erziehung zum „sozialistischen Patriotismus“ einen neuen Auftrieb erhalten. Auf einer Konferenz im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut in Berlin verlangte der Direktor Gerhart Neuner in einem Referat unter dem Titel „Über die Erziehung junger sozialistischer Patrioten“, daß der Inhalt der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung eindeutig bestimmt werde. Es lohnt sich, den Worten Neuners breiteren Raum zu geben, weil aus ihnen jene Manipulierung sittlicher Werte und Ideale sichtbar wird, von der vorhin die Rede war. Neuner verlangte, daß der Begriff „Vaterlandsliebe“ unter dem Klassengesichtspunkt beurteilt werden müsse. „Für den Inhalt der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung ergibt sich daraus vor allem dreierlei: erstens ist die Vaterlandsliebe des jungen Bürgers unserer Republik gleichbedeutend mit dem Staatsbewußtsein des Bürgers der Arbeiter-und-Bauern-Macht. Das ist der Kern der Vaterlandsliebe, und von daher bekommt erst die Liebe zum deutschen Volk, zur deutschen Heimat und zur deutschen Sprache einen Sinn und einen wirklichen Inhalt. Eine so verstandene Vaterlandsliebe schließt zweitens den westlichen Teil unserer Heimat im Sinne unseres großen nationalen Kampfes um Frieden und Sozialismus in ganz Deutschland ... ein, d. h., sie fordert ... die Erziehung zur Bereitschaft, alle Kräfte für den Sieg des Friedens und des Sozialismus in ganz Deutschland einzusetzen. Drittens ergibt sich aus der klassenmäßigen Auffassung des Begriffes Vaterland, daß die Liebe zur Arbeiterklasse, zur Partei der Arbeiterklasse und ihren Führern ein wesentlicher Inhalt des staatsbürgerlich-patriotischen Bewußtseins unserer Jugend ist. Leben und Werk Walter Ullbrichts müssen deshalb einen besonderen Platz im System der staatsbürgerlich-patriotischen Erziehung einnehmen.“¹³⁾

Diese Sätze sprechen für sich. Unüberhörbar ist der Anspruch der SED auf ganz Deutschland; auf diesem Hintergrund muß auch die neue Forderung einer „Erziehung zum bewaffneten Frieden“ gesehen werden. Damit wird die in der Verfassung der „DDR“ (Art. 37) verankerte Erziehung der Jugend „im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker“ als nicht mehr zeitgemäß verabschiedet. Neuner erklärte: „Eine solche allgemeine Friedenserziehung ist untauglich. Sie muß ersetzt werden durch die Erziehung zum bewaffneten Frieden, zur leidenschaftlichen Parteinahme, zur Bereitschaft und zur Fähigkeit, die Sache des Friedens und des Sozialismus zu verteidigen, auch mit der Waffe in der Hand“.

11) Walter Wolf: Arbeitsteilung und kommunistische Erziehung. Pädagogik 14. Jg. (1959) S. 273.

12) Die neue sozialistische Schule . . . S. 6.

13) Beilage „Deutsche Lehrer-Zeitung“ 43/1961.

V. Die Politisierung der Erziehung nach dem 13. August 1961

Der 13. August 1961 brachte auch für zahlreiche Eltern, Lehrer, Schüler und Studenten in der SBZ einen tiefgreifenden Einschnitt. Verfolgt man die Verlautbarungen der Partei- und Staatsfunktionäre und die Berichte in den Zeitungen und Zeitschriften der Sowjetzone, dann wird deutlich, daß sich nach dem 13. August eine neue Welle der Politisierung über Schule und Erziehung ergießt, die alle bisherigen Maßnahmen in den Schatten stellt. Es scheint, als ob der 13. August und die durch ihn herbeigeführte Isolierung der SBZ den Verantwortlichen den schon lange erwünschten Ausweg aus der Krise der kommunistischen Erziehungspolitik in Mitteldeutschland eröffnet hat. Diese Krise wurde von der SED selbst zugegeben; das Kommuniqué des Politbüros zu Problemen der Jugend vom Februar 1961 und die gelenkte Diskussion um den sogenannten „Karin-Brief“ enthüllten, daß „bei jungen Menschen viele Fragen und sogar Konflikte entstehen“, die aus dem Widerspruch von Propaganda und Wirklichkeit, aus dem Zwang zur Verstellung, dem Opportunismus und dem mangelnden Vertrauen der Jugend in die „Perspektive des Sozialismus“ erwachsen. Wie schrieb doch die vierzehnjährige Oberschülerin Karin? „Ich habe es jetzt satt, immer diese Komödie mitzuspielen. Ich rede in der Schule anders als zu Hause und bei der mir befreundeten Familie wieder ganz anders. Es ist niemand da, der mir hilft, der mir einen Halt gibt.“¹⁴⁾ Es ist unerheblich, ob es sich dabei wirklich um einen spontanen, nicht zur Veröffentlichung bestimmten Brief gehandelt hat, oder — worauf manches hindeutet — um ein geplantes „Ventil“, das der Unzufriedenheit etwas Luft geben sollte. Auf jeden Fall sah sich die SED- und FDJ-Führung zu einem taktischen Entgegenkommen gegenüber den Wünschen der Jugend nach mehr Geselligkeit, Tanz und Musik und nach nicht reglementierten Formen der Freizeitbeschäftigung veranlaßt.

Nach dem 13. August fand diese „weiche Linie“ ein abruptes Ende. Fast über Nacht wurden andere Töne angeschlagen, drohender, radikaler, fanatischer. So forderte beispielsweise der schon erwähnte Gerhart Neuner „offensive Auseinandersetzungen im Schülerkollektiv“, die „schädliche Elemente“ aufdecken sollten. Man müsse „kämpferische Auseinandersetzungen unter den Schülern organisieren, Ordnung in den Köpfen schaffen und klare Verhältnisse in den Schulen“ herbeiführen. An zahlreichen Einzelbeispielen ließe sich zeigen, was das in der Praxis der Schulen und Hochschulen bedeutet. Einen Höhepunkt erreichte die politische Kampagne in dem „Kampf gegen das Westfunkhören und Westfernsehen“. In einer zentral gesteuerten Aktion, die sich von Ost-Berlin auf die gesamte Zone ausdehnte, wurden die Schulleitungen, Pädagogischen Räte und die Eltern aufgefordert, den Empfang westdeutscher Rundfunk- und Fernseh-

14) Deutsche Lehrerzeitung 8/1961.

sendungen zu verbieten. Typisch ist der folgende Beschluß des Pädagogischen Rates der Kant-Schule in Berlin-Lichtenberg, der von der „Deutschen Lehrerzeitung“ (Nr. 38/1961) als Vorbild für andere Schulen veröffentlicht wurde: „1. Es ist allen Schülern untersagt, westliche Rundfunk- und Fernsehsendungen zu empfangen und ihre Hetze zu verbreiten. Verstöße gegen diese Festlegung werden mit den in der Schulordnung § 34 festgelegten Maßnahmen bestraft. 2. Die Erziehungspflichtigen haben alle schädlichen, die sozialistische Entwicklung hemmenden Einflüsse, wie zum Beispiel den Empfang des Westfunks und Westfernsehens, von ihren Kindern fernzuhalten und die Lehrer bei der Verwirklichung dieses Beschlusses tatkräftig zu unterstützen.“

Zielscheibe der politischen Angriffe ist — wie schon so oft in der Vergangenheit — in erster Linie die zwölfklassige Oberschule, deren Lehrer und Schüler das Mißtrauen der SED am stärksten zu spüren bekommen. Ulbricht selbst erklärte noch Ende November 1961: „An einigen Schulen kam es zu direkten Provokationen gegen die Arbeiter-und-Bauern-Macht. Der Gegner ist bestrebt, seine Ideologie verstärkt an diesen Schulen zu verbreiten und Zersetzungsarbeit zu organisieren.“¹⁵⁾ Wie — möchte man fragen — soll das auch noch nach der Abriegelung Ost-Berlins möglich sein? Oder ist mit „Provo-

VI. Heranbildung eines „neuen Menschen“?

Wird es der kommunistischen Pädagogik in der SBZ gelingen, den Menschen nach ihrem Leitbild umzuformen? Es besteht kein Zweifel, daß dies die entscheidende Frage ist, die sich aus den bisherigen Betrachtungen aufdrängt. Würde es nach den Absichten der Machthaber in der Sowjetzone gehen, dann würden wir es in zehn oder zwanzig Jahren mit Menschen zu tun haben, die zwar die deutsche Sprache sprechen — wenn auch durchsetzt mit Sowjetismen —, die aber in ihrer geistigen Haltung und seelischen Verfassung mit der überwiegenden Mehrheit des Volkes weniger gemein haben als mit den Menschen in Sowjetrußland oder China. Eine restlose Erfüllung der kommunistischen Erziehungsabsichten würde die betroffenen Menschen selbst so umgestalten, daß sie den Verlust der persönlichen Freiheit gar nicht mehr empfinden, weil sie sie gar nicht mehr kannten.

Eine Antwort auf diese Frage kann vielleicht erleichtert werden durch den Hinweis auf ein naheliegenderes Erfahrungsbeispiel: In der über vierzigjährigen Geschichte Sowjetrußlands ist es dem Kommunismus offensichtlich bis heute nicht gelungen, einen „neuen Menschen“ heranzubilden, der alle diejenigen Eigenschaften besitzt, welche die kommunistische Ideologie von ihm

15) Deutsche Lehrerzeitung 49/1961.

„nicht vielmehr jede, auch noch so geringfügige Abweichung von der Parteilinie gemeint? Welche Geisteshaltung eines Pädagogen (!) spricht aus solchen Worten, die auf der 7. Zentralvorstandstagung der Gewerkschaft Unterrichts und Erziehung gefallen sind: „Feinde gibt es auch an unseren Oberschulen. Und es kann auch einer Feind sein, der erst 17 Jahre alt ist. Wir haben genügend Kraft und entsprechende Einrichtungen zur Verfügung, um auch jene umzuerziehen.“¹⁶⁾

Man braucht nicht zu schildern, welche Folgen eine derartige Atmosphäre des Mißtrauens, des Hasses, der offenen Unterdrückung für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule nach sich ziehen muß. Die radikale Politisierung des Unterrichts und der Erziehung ist der Tod jeder auf natürlicher Achtung und Vertrauen, auf echter geistiger Gemeinsamkeit beruhenden Pädagogik. Wir wissen, wieviele Menschen sich diesen deprimierenden Verhältnissen durch die Flucht entzogen haben. Zwischen 1954 und 1961 haben allein 3 877 Lehrer und 769 Hochschullehrer in der Bundesrepublik die Aufnahme als Flüchtling beantragt. Trotzdem gelingt es vielen Pädagogen unter den schwierigsten Bedingungen immer noch, den klein gewordenen Raum für eine Erziehung zu bewahren und zu nutzen, die nicht blindlings den staatlichen Direktiven folgt und die Schule zum Kampfplatz der Ideologien verfälscht — das sollte man auf keinen Fall vergessen.

verlangt, und der völlig von der Gesellschaft absorbiert ist. Der Grund hierfür mag darin liegen, daß der Mensch ein zur Freiheit aufgerufenes Wesen ist, daß seine Seele nicht beliebig manipulierbar ist, daß alle Beeinflussung von außen ihre Grenze finden kann an dem innersten Kern der Person. Es ließe sich im einzelnen sehr wohl abwägen, welche neuen Züge die heranwachsende Generation im anderen Teil Deutschlands aufweist oder künftig aufweisen wird, in welchen Lebensbereichen tatsächlich eine innere Entfremdung eintritt, welche sozialen Lebensformen neu entstehen und auf den Menschen wirken; dies alles braucht noch nicht an die Wurzel heranzureichen. Das mag nur ein geringer Trost sein, mehr Hoffnung als Gewißheit — aber wenn uns die Politik kaum eine Aussicht und Hoffnung zu bieten vermag, dann bleibt uns das Vertrauen auf den Menschen.

16) Deutsche Lehrerzeitung 44/1961.

Anmerkung:

Oskar Anweiler, Dr. phil., geb. 1925; Wissenschaftlicher Assistent für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Veröffentlichungen u. a.: Die Rätebewegung in Rußland 1905—1921, Leiden 1958; Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917, Dokumente und Texte, Heidelberg 1961 (zusammen mit Klaus Meyer); Gesellschaftliche Probleme der sowjetischen Erziehung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, vom 20. 9. 1961.

PETRU DUMITRIU

Die atlantische Welt - ein gesellschaftspolitisches Kraftfeld

Die Deutschen haben in ihrer Geschichte als einzige Westeuropäer den Gedanken eines Weltstaates, der Weihmonarchie des universalen Kaisertums, einmal gedacht und mit den unzulänglichen Mitteln jener fernen Zeit zu verwirklichen versucht. Heute besteht aber die materielle Grundlage für eine universale menschliche Gesellschaft. — Die Deutschen haben die Weltrevolution des individuellen Gewissens durch die Reformation eingeleitet. Heute heißt es aber, das individuelle Gewissen vor dem Massenkonformismus und vor der totalitären Ideologie zu retten. — Die Deutschen haben ein Unterfangen, das schon von den Hellenen und dann in der italienischen Renaissance begonnen war, in der Person ihres größten Dichters zu einem wundervollen Sieg geführt, und zwar meine ich die harmonische, integrierte, ganze, reifste menschliche Persönlichkeit. Heute aber heißt es, jedem einzelnen die Möglichkeit zur Entfaltung seiner Persönlichkeit zu bieten, auf universaler Ebene.

Vorteilhafte Position teuer erkaufte

Die Deutschen haben noch dazu die Hauptsünde unseres Jahrhunderts, die Abtrünnigkeit von der Menschheit, ich meine den autarken Nationalismus, zum äußersten getrieben, sie haben durch Ausübung der Gewalt, durch technische und organisatorische Rationalisierung, aber Entmenschlichung der Welt, ihrer Welt, durch dauernde Krise, durch hundert Jahre kritischer Unterhöhlung der Sittlichkeit und der Grundwerte des menschlichen Lebens die Bitternis des Jahrhunderts bis zur Neige ausgekostet und aus dieser Bitternis auch viele andere zu Tode gespeist.

Dies aber macht sie nach dem politischen Zusammenbruch, in diesem Land mit seinen ver-

Die Deutschen haben aber auch, und das ist gleichfalls wichtig, zur Krise des heutigen Abendlandes durch waghalsiges, tiefes und oft vermessenes Denken beigetragen. Derselbe, vielleicht größte, gewiß aber einer der größten Männer des Abendlandes hat im zweiten Teil des Faust die dämonischen Verse geschrieben:

*Daß sich das große Werk vollende,
Genügt ein Geist für tausend Hände.*

Dieser Gedanke macht einen schaudern, wenn man bedenkt, daß er im Osten jetzt zu Ende gedacht wird. Weil Hegel die Geschichte und die Moral relativierte, indem er sie in einen dialektischen Prozeß aufgliederte und hineinfügte, trug er grundsätzlich dazu bei, daß in der heutigen Welt überall, selbst bei den Kommunisten, und ausgenommen nur die wirklich echten und gläubigen Christen, Buddhisten oder Moslems, eine grundsätzliche sittliche Krise herrscht. Der Marxismus, die Bibelkritik, Nietzsche, der Kulturpessimismus, Freud, der Empiriekritizismus sind Stationen der fortschreitenden Krise, und es sind deutsche Stationen.

wüsteten aber wiederaufgebauten Städten, mitten in einem ungeheuren Ausbruch rein gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Vitalität, zu einer privilegierten Nation in der heutigen Welt. Es ist kein Zufall, daß Deutsche in den ersten Reihen der Kämpfer für politische Integration des Abendlandes zu finden sind.

Zugleich haben die Deutschen in der Not des Krieges und der Nachkriegsepoche die einzige, sehr harte, sehr bittere, aber auch wertvolle Gelegenheit gehabt, sich auf das Kernstück der Menschen zu besinnen und es wiederzuentdecken. Und ich glaube, daß dieselbe gewaltige Vitalität, die sich jetzt im Unterbau der Gesellschaft und vor allem der Wirtschaft äußert, sich

unumgänglich geistig, intellektuell und sittlich sublimieren wird. Die Deutschen sind nach dem Zusammenbruch des alten Abendlandes, den sie so tief erlebt und zum größten Teil auch selbst herbeigeführt haben, ungefähr wie ein Athlet, der, weil er nunmehr nackt ist, schneller laufen und weiter springen kann. Die nationalen Vorurteile, die jetzt den größten Politiker Frankreichs an die Vergangenheit binden, Vorurteile, welche die Briten an ihrer vergangenen Welt festhalten lassen, haben die Deutschen auf die schmerzlichste Art und Weise zu überwinden gelernt. Sie haben einen sehr teuren Preis dafür bezahlt, aber dafür sind sie auch frei und prinzipiell der Zukunft offen. Meiner Meinung nach gibt es kaum eine Nation, die so frei von Bindungen der Vergangenheit in die nächste Zukunft treten kann, als die deutsche. Selbst die quälende seelische Leere, die die deutsche Jugend zu empfinden scheint, ist vielleicht eine dynamische; es ist vielleicht der Zustand der Angst und Beklommenheit, welche den Künstler vor dem Durchbruch zum schöpferischen Akt beherrscht; es ist vielleicht ein Spannungszustand, der seinen Pfeil abschießen wird.

Niemand empfindet so wie die Deutschen (sie empfinden sie sogar mehr als wir Osteuropäer) die Spaltung der Welt am eigenen Leib. Die Einigung der Welt, die Integration im weitesten Sinne ist deswegen, so scheint es mir, auch ein deutsches Anliegen.

Diese Gründe lassen das Wort von der „deutschen Chance“ als kühn aber nicht unrealistisch erscheinen. Ob die Chance auch ausgenutzt wird, werden die Deutschen selbst entscheiden. Es gibt Kräfte, welche die Deutschen zu einer solchen Entscheidung drängen. Die Deutschen stehen nämlich, gleich den Nordamerikanern, in der ersten Reihe der Revolution des Jahrhunderts.

Als Vortrag gehalten auf der 12. Jahrestagung der Wirtschaftspolitischen Gesellschaft am 19. Januar 1962 in Frankfurt a. M.

Strukturwandel der technischen Welt

Es gibt heutzutage nämlich zweierlei Revolutionen, und die, die aus erster Hand ist, wird meistens nicht bemerkt, weil sie den Alltag bildet. Diese Revolution vollzieht sich in den Naturwissenschaften, der Technologie, im menschlichen Zusammenleben. Es ist die zweite industrielle Revolution, diejenige der Kybernetik, der Elektronik, der Automation, der plastischen Massen, der Kunststoffe, des neuartigen, modernen Unternehmens, die im Westen und nur im Westen (vor allem in den Vereinigten Staaten) vorhanden ist und die die Gesellschaft nivelliert und zu übernationalen politischen Formen führt. Diese Revolution wird in der übrigen Welt nachgemacht. Man kann diese Revolution weder nachahmen noch übertreffen, sofern die eigene Gesellschaft nicht selbst die innere Problematik und die inneren Kräfte trägt, welche zu dieser sich im Westen vollziehenden Revolution geführt haben. Ich weiß nicht, ob die materiellen Faktoren unseres Lebens die geistigen determinieren oder ob es umgekehrt der Fall ist. Vielmehr meine ich, daß es sich um Strukturen handelt, um Zusammenspiele und Widerspiele von Faktoren, die zusammen gehören und deren einer durch seine Veränderung alle anderen in Mitleidenschaft zieht, wobei die anderen wieder auf ihn zurückwirken. So werde ich nichts über die Rangordnung in der Faktorentafel dieser Revolution sagen. Ich möchte nur bemerken, daß die industrielle Revolution Hand in Hand mit der Verstädterung der westlichen Landschaft geht. Groß-London, Groß-Tokio, Ruhrgebiet, das Gebiet südlich der großen Seen in den Vereinigten Staaten, die östliche Küste der Vereinigten Staaten: das sind die ersten Beispiele einer städtischen Revolution, die in ihren Ausmaßen nur mit der vor 5000 Jahren in den großen Flußebenen des Zweistromlandes, des Indus und des Nils stattgefundenen Verstädterung vergleichbar wäre. Seitdem gab es nichts Unerhörteres als die Verstädterung, die heute vor sich geht. Wir bemerken sie nur wenig, weil wir mitten drin sind. Vom Süden New Hampshires bis zum Norden Virginias gibt es eine ununterbrochene Stadt nördlich und südlich von New York, die viele Städtenamen hat, die aber doch eigentlich nur ein einziges Stadtgebiet ist und die 1960 nahezu 31,5 Millionen Einwohner hatte. Das ist ungefähr die Bevölkerung Argentiniens, oder Polens, oder Nigerias, oder Spaniens. „Suburbia“, die moderne Vorstadt ist auch eine solche revolutionäre Erscheinung. Das Besondere bei ihr ist, daß sie zum individuellen Leben, zum in einer Gemeinschaft integrierten aber doch individuellen Familienleben zu führen scheint, ungleich der Wohnkasernen nach der Mode des neunzehnten und der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts, einer Mode, die leider im Osten heute immer noch herrscht.

Als weiteres Merkmal der westlichen Revolution möchte ich die Entkolonialisierung nennen, die aus sittlichen und geistigen, aber zweifellos auch aus ökonomischen Gründen hervorgeht. Es gibt außerdem zwei weitere revolutionäre Entwicklungen, die der Westen während der letzten Jahrzehnte durchgemacht hat: Erstens die Expansion nach innen — und das ist etwas, das zum erstenmal in der Geschichte vorkommt; zweitens, die Entdeckung des Untertanen, Arbeiters, Steuerzahlers als Konsumenten. Das macht die ganze überlieferte Auffassung der gesellschaftlichen Struktur und Entwicklung ungültig. Es handelt sich nämlich nicht mehr um Ausbeutung als Prinzip der Wirtschaft, sondern um Aktivierung einer immer wirksameren Öko-

nomie. Diese zwei Umwälzungen machen eigentlich den Westen der kommunistischen Kritik im Grunde unzugänglich. Der Westen ist heute kein Imperialist und kein Kolonialist mehr, weil er es nicht braucht, weil der Besitz der Kolonien offensichtlich — man sieht es am französischen und an anderen Beispielen — nur eine Last ist. Sie wird ersetzt durch die Entwicklungshilfe, die man jetzt auf sich nimmt und nehmen muß aus sittlicher und politischer Verantwortung, weil man eben die Klassengegensätze aus dem nationalen innenpolitischen Bereich nicht ins Internationale treten sehen möchte. Der Westen ist auch keine Gesellschaft der Klassenausbeutung mehr, obgleich Profit und Mehrwert immer vorhanden sind — weil der Akzent von der Prosperität einer Klasse auf Massenprosperität verlegt wurde.

Revolution aus zweiter Hand

Gegen diese Revolution, die das Leben des einzelnen zutiefst verändert, sind die kommunistischen Revolutionen, und schon gar die nationalistischen, zweitrangig. Man merkt dies unter anderem am Regime der Arbeit — auch eins der revolutionärsten Merkmale des Westens.

Die nationalen und ideologischen Revolutionen der übrigen Welt sind in dieser Sicht Revolutionen aus zweiter Hand. Die zwei riesenhaften Imperien China und Rußland, die eine eigene, feste Tradition des bürokratischen Machtstaates hatten, erlebten einen schrecklichen Schock beim Kontakt mit dem Westen. Man muß sich vorstellen oder sich vorzustellen versuchen — ein für Europa beinahe unmöglicher Versuch —, daß es Welten waren, die für sich allein bestanden. Für den Chinesen ist China gefühlsmäßig noch immer das Reich der Mitte — rundherum gab es zweitausend Jahre lang nur Barbaren; zweitausend Jahre lang war es auch die Wirklichkeit, daß die Chinesen das große Zivilisationsvolk in ihrer Welt waren. In Gogols *Revisor* sagt eine der Personen: „Väterchen, wenn du von hier aus unserer kleinen Stadt Galopp reitest, wirst du ein Jahr lang Galopp reiten und auf keine Staatsgrenze stoßen.“ Für einen Menschen, der in Omsk lebt, sieht ganz Europa auf der Landkarte wie ein kleines Anhängsel Eurasiens aus. Die intellektuelle, technische, wirtschaftliche, politische Überlegenheit Europas mußte ein Schock sein für das Selbstgefühl von Menschen, die — wie die Russen seit tausend Jahren, wie die Chinesen seit zweitausend Jahren — ein eigenes Weltreich hatten. Wie konnten sie dieses Trauma überwinden? Nur dadurch, daß sie sich auf die fortschrittlichste Lehre der betreffenden Krisenzeit warfen (ich meine nämlich 1850 bis 1900 für die Russen und 1900 bis ungefähr 1940/50 für die Chinesen): Man versuchte die Selbstachtung, das Selbst- und Machtgefühl wiederherzustellen, indem man sich selbst und an-

dere überzeugte, daß man die fortschrittlichste Gesellschaft der Welt aufbaue und daß man also Europa endlich sozial und „geschichtlich“, im Sinne einer metaphysischen Historie, überlegen wäre, es zu sein behauptete. Man kurierte die innere Wunde dadurch, daß man sich ideologisch an die Spitze der Menschheit zu stellen glaubte. Die kommunistische Revolution in Rußland und in China war eine Bauernrevolution. Sie brachte eine neue Elite an die Macht, sie erfand in Rußland aus einer neuen Tradition, die sehr weit, vielleicht sogar bis auf den Mongolenstaat zurückreicht, eine neue Vorrichtung, um die politische Problematik dieser riesenhaften Länder zu bewältigen, die erfand nämlich den modernen totalitären Staat. Politische und soziale Organisationstechniken können exportiert werden. Sie können überall angewandt werden. Ich bin in einem Lande geboren und aufgewachsen, das eine — zwar schlecht funktionierende — parlamentarische Demokratie, einen faschistischen Staat und eine Volksdemokratie nacheinander besaß. Die Deutschen wissen auch, daß dieselbe Gesellschaft verschiedene Organisationstechniken anwenden oder ertragen kann. Diese schreckliche Erfindung der Russen hat sich sehr verbreitet, aber mit sehr wenig Ausnahmen faßte sie nur dort Fuß, wo aus Rückständigkeit oder wegen innerer Spannungen die Demokratie lebensunfähig war. Dagegen scheint die angelsächsische Erfindung der parlamentarischen Demokratie zum festen Bestand der neuen westlichen Gesellschaft, der neuen technologischen, sozialen und auch ideologischen Revolution des Westens zu gehören. Einige Entwicklungsländer ziehen die totalitäre Organisationstechnik und das, was ich die Revolution aus zweiter Hand nenne, nicht deswegen vor, weil sie „besser“ wäre — sie tun es, weil sie der Demokratie noch unfähig sind. Wir vergessen zu leicht, daß Indien mit seinen über 400 Mil-

lionen Menschen doch ein riesiges Experiment der Demokratie in einem Entwicklungsland durchführt und es bis jetzt mit Erfolg tut.

Revolution aus zweiter Hand nenne ich also diejenige Revolution, die sich vollzieht, weil der Westen als Herausforderung mit seiner Freiheit, mit seiner Überlegenheit, mit seiner Macht, mit seinem Reichtum da ist. Natürlich kommen Wellenschläge von dieser Revolution aus zweiter Hand (von den kommunistischen Revolutionen) nach dem Westen zurück. Die Russen können uns nämlich zweierlei lehren: Erstens, die Anstrengung und Anspannung aller Kräfte einer großen Nation, um ein Ziel zu erreichen, ein großes Ideal zu verwirklichen. Daß ihr Traumbild unzulänglich ist, daß das Ganze konkret mindestens ein Grad schlechter ist als die heutige westliche Wirklichkeit, das ist eine andere Sache. Nicht die Unzulänglichkeit ihres Zukunftsbildes sollte man lernen, wohl aber die Anspannung der Kräfte einer Nation, die Kunst der gemeinsamen Anstrengung.

Stärke und Schwäche des Westens

Ich möchte noch darauf hinweisen, daß der Westen als Gesellschaftstyp expandiert. Japan, eine Nation von hundert Millionen, ist, wie ein Beobachter vor kurzem sagte, „aus Asien herausgetreten“ und gehört nunmehr zu jenem Westen, der bis Australien und Neuseeland reicht. Ich möchte auch darauf hinweisen, daß für das Jahr 1970 ein Bruttosozialprodukt der Vereinigten Staaten und Westeuropas von 1540 Milliarden Dollar erwartet wird. Die UdSSR samt China und Satelliten wird, nach ihren sehr optimistischen und nicht immer besonders gewissenhaften Statistiken, höchstens 630 Milliarden Dollar Bruttosozialprodukt erreichen, also etwas mehr als ein Drittel der westlichen Produktionskraft.

Die westliche Wirtschaftsmacht ist immer noch im Wachsen. Die angeführten Statistiken wurden aufgestellt als man noch nicht wußte, daß zum Beispiel Italiens Wachstumsrate im Jahre 1961 über 9 Prozent liegen würde. Die Statistiken legen keinen besonderen Nachdruck darauf, daß zwischen 1950 und 1960 die Wachstumsrate des frei-marktwirtschaftlichen Japan 460 Prozent betragen hat! Diese wirtschaftliche Potenz des Westens dürfte uns, glaube ich, Zuversicht einflößen.

Das heißt aber nicht, daß man die Schwächen des Westens übersehen sollte. Diese sind, finde ich, meist gedanklicher, geistiger Art. Sie sind teilweise auch sozialer und wirtschaftlicher Art. Zum Beispiel kann die ungeheure Steuerlast, vor allem in den Vereinigten Staaten, sehr leicht lähmend wirken. Die Überorganisation und Überverwaltung der Wirtschaft ist wiederum eine mögliche Lähmungsquelle. Da ist auch das Vorpreschen der Lohnforderungen unter der

Zweitens kann man auch ein anderes lernen, und zwar die Integration des Individuums in die Gemeinschaft und die Integration des Bewußtseins um einen intellektuell-gefühlsmäßigen Kern. Ich meine nicht, daß dieses den Russen vorbildlich gelingt, und außerdem glaube ich, daß der Boden, auf dem sie die Integration durchführen, falsch und unannehmbar ist. Dennoch arbeiten die Russen an der Integrierung des äußeren und inneren Menschen, des Individuums mit der Gemeinschaft, unter dem Zeichen einer gemeinsamen Weltanschauung. Jene Weltanschauung ist schief, unwissenschaftlich und auch vom Metaphysischen, Religiösen, Ethischen her gleichsam um einen Kopf zu kurz. Sie ist unannehmbar, aber das Streben nach einer inneren und äußeren Integration ist durchaus beachtlich und scheint mir mustergültig. Sofern eine solche ideologische Integration durch Forschung, Diskussion und freies Denken zu erreichen ist, sofern ist sie durchaus auch dem Westen zu wünschen.

Führung der Gewerkschaften (eine bewunderungswürdige und, wenigstens für einen Osteuropäer, herzerquickende Angelegenheit); aber es gibt auch die Lohn-Preis-Spirale als Schattenseite derselben Erscheinung. Der Streik der Bauelektriker kürzlich in New York, welche zum erstenmal in der Geschichte der Arbeit eine 20-Stunden-Woche einführen wollten, ist ein Zeichen einer triumphierenden, aber auch höchst problematischen Zukunft. Wenn das dritte Stadium der industriellen Revolution beginnen

Es gilt nicht mehr, an sich selbst als an eine Welt unter anderen Welten zu denken, sondern wieder einmal, wie das mittelalterliche katholische Europa, wie der Islam, wie das Europa der Reformation, wie der Liberalismus des achtzehnten und neunzehnten Jahrhunderts, wie der Sozialismus in Europa, wie der Kommunismus, universal zu denken. Ich glaube kaum, daß heute ein Gedankensystem oder eine mentale und gefühlsmäßige Verhaltensweise zum Erfolg berufen ist, welches sich nicht auf die Welt als ein Ganzes bezieht. Der Faschismus, der Nationalsozialismus, waren schon prinzipiell zum Bankrott verurteilt — unter anderem deshalb, weil sie beide national-egozentrisch waren. Der Kommunismus mit allen seinen Gebrechen, den seine eigene innere Krise vielleicht schon innerhalb der nächsten Epoche zum Provinzialismus reduzieren wird, war dem Nationalsozialismus zweifellos auch dadurch überlegen, daß er universal dachte.

wird, wenn nämlich die Kraftquellen hauptsächlich atomar sein werden, dann könnte eine solche Problematik ebenso leicht zum Totalitarismus wie zur Anarchie führen. Es gibt also offene und schwierige Fragen, welche dem Westen gestellt sind.

Es gibt Schwierigkeiten, welche aus veraltetem politischen Denken entspringen, an erster Stelle das Nationalgefühl. Hier stehen die Deutschen durch ihre jüngste Leidensgeschichte an der Spitze der Entwicklung, weil sie eben dies Vorurteil weitgehend losgeworden sind. Wie aber die Briten oder die Franzosen und die Amerikaner in einem neuen, integrierten Westen gefühlsmäßig aufgehen werden, das ist eine der schwierigsten Fragen der Zukunft. Doch kann uns das Verschwinden des alten Hasses zwischen Franzosen und Deutschen in den letzten zehn Jahren Zuversicht einflößen: ein ähnliches kann sich grundsätzlich überall wiederholen. Wenn es der Westen jetzt mit dem schwarzhäutigen, braunhäutigen oder gelben Nationalismus zu tun hat, so verdankt er es sich selbst: erstens, weil er den Nationalismus erfunden hat, zweitens aber wegen der ideologischen Krise, in der der Westen immer noch begriffen ist. Der Westen hat nichts Neues, nichts Besseres zu bieten. Es handelt sich auf keinen Fall um einen Ersatz für Nationalismus. Mit dem Ersatzbegriff stößt man auf eine ideologische Krisenerscheinung des Westens. Der Gedanke an das Nachmachen, an Ersatz, an Defensive, an Erhaltung, das bloße Reagieren auf äußerliche Impulse gehören immer noch zum Passivum des Westens. Nie wird eine weltpolitische Kräfteströmung das Feld behaupten, welche sich auf reine Erhaltung versteift.

Es gilt universal zu denken

Die Wertkrise des westlichen Denkens dürfte unter dem Druck der gesellschaftlichen Revolution der wirtschaftlichen Macht und Expansion, der Originalität des wissenschaftlichen Denkens und des gesellschaftlichen Erlebnisses und aus ihrer eigenen inneren Dynamik heraus in einem neuen Bewußtsein ihre Lösung finden. Die Wertkrise muß überwunden werden und das, was man mit einem sehr abgegriffenen Wort „Weltanschauung“ nennt, wieder organisch aufgebaut werden. Wir brauchen eine neue Einstellung und eine neue prinzipielle Verhaltensweise gegenüber den Daseinsstrukturen in der Welt.

Natürlich kann man das nicht nur auf wissenschaftlichem Wege zustandebringen. Die Wissenschaft legt mehr Macht in unsere Hände; sie kann uns aber das Wozu nicht lehren. Wir werden zum Beispiel bald die Vererbung lenken können. Ich frage aber, welche sind die Wertkriterien, nach denen man die menschliche Ver-

erbung lenken möchte? Wer im Westen kann eine klare Antwort auf die Frage geben: Was ist gut? und: Was ist böse? Der Christ gibt darauf die Antwort, die ihn Jesus gelehrt hat. Der Kommunist gibt die Antwort: „Gut ist, was uns

dem Kommunismus näher bringt und schlecht ist das Gegenteil.“ Was nun aber wird der typische, in einer inneren Wertkrise begriffene Abendländer auf diese Frage antworten? Man weiß es kaum.

Anerkennung neuer Werte

Es scheint jedoch, daß eine Werttafel im Entstehen begriffen ist, auf die beste, natürliche Art und Weise, nämlich in der Masse der westlichen Bevölkerung. Man beginnt originelle neuartige Reaktionen auf sittliche Fragen zu entdecken. Wer im Westen würde noch annehmen, daß die Menschen unter irgendeinem Gesichtspunkt ungleich sind? Kaum jemand! Dagegen nehmen die Kommunisten immer noch an, daß die Menschen sich in Ausbeuter und Ausgebeutete trennen. Auch nach der vollbrachten kommunistischen Revolution gibt es noch immer Ungleichheit, nämlich zwischen den Pseudo-Priestern der Pseudo-Religion und den unmündigen Untertanen. Das ist implizite gemeint, steht aber darum nicht weniger fest. Dagegen scheint es, daß man im Westen tief und selbstverständlich an die grundsätzliche Gleichwertigkeit der Menschen glaubt.

Die Relation zum Kriegsgedanken ist wiederum bezeichnend. Der Krieg wird vom Abendländer prinzipiell abgelehnt und nur als Selbstverteidigung möglich, als unumgängliches, ausgespro-

chenes Übel, als moralisch und sittlich Schlechtes betrachtet.

Ohne auf die Einzelheiten einer möglichen Werttafel einzugehen, möchte man behaupten, daß die gegenwärtige Situation im Westen auch in ideologischer Hinsicht dynamisch, kraftvoll, revolutionär ist, insofern als der Westen den seichten Optimismus des neunzehnten Jahrhunderts durch Skepsis an der Allmacht und Allgütigkeit der Wissenschaft überwunden hat und den Kulturpessimismus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts auch im Begriff ist zu überwinden. Im Westen ahnt man, daß das Leben des Menschen im Sinne eines Goethe-Wortes weder als einzelnes Individuum, noch als undifferenziertes Kollektivwesen aufzufassen ist, sondern daß „die ganze Menschheit zusammen erst der wahre Mensch (ist) und der einzelne Mensch . . . nur froh und glücklich sein (kann), wenn er den Mut hat, sich im Ganzen zu fühlen“ — unter Bewahrung, Vervollkommnung und Behauptung der individuellen Persönlichkeit.

Ein neuer Begriff der Sittlichkeit

Es gibt Krisenmomente, die durch die ihnen innewohnende Dynamik auf das baldige Ende der Krise deuten. Ein gelehrter und glänzender Geist¹⁾ drückte eine solche Dynamik unwillkürlich aus, als er von den Vereinigten Staaten als „einer Nation, die das Automobil- und Vorstadtzeitalter hinter sich hat und deren Hauptanliegen größere Familien, Reisen, Konsumverfeinerung und -differenzierung und verschiedenerlei Arten von Freizeitgestaltung sind“ sprach. Das ist alles sehr schön, und als Sohn des Ostens kann man dazu sagen, daß solche Güter wahrscheinlich das Erste sind, was sich der Mensch wünscht. Aber das ist bei weitem nicht das Letzte und noch weniger das Wich-

tigste für den Menschen. Dieser Satz, in dem große Familien, Reisen, Konsumverfeinerung und Freizeitgestaltung als einzige Anliegen der besten und fortgeschrittensten Gesellschaft betrachtet werden, ist unannehmbar. Das ist zu wenig. Doch ich werde dem Westen, meiner kraftvollen, verworrenen, zukunftssträchtigen neuen Welt, nicht das Unrecht antun zu glauben, daß er nicht weiß, daß es etwas gibt, was Martin Buber das ewige Du jedes Menschen nennt: nämlich das Göttliche; daß er nicht weiß, daß es etwas gibt, was die ganze Menschheit heilt; daß es eine persönliche sittliche Verantwortung eines jeden von uns für die ganze Menschheit gibt. Man möchte glauben, daß auf diesen gewaltigen und jungen Körper des

Westens gleichsam ein Haupt wachsen muß, nämlich eine neue, aber in den alten und ewigen Wurzeln der Menschheit begründete Weltauffassung, ein neuer Begriff der Religiosität unter Beibehaltung der Toleranz und der Achtung vor allem, was anderen Menschen heilig ist, ein neuer Begriff der Sittlichkeit, einer Sittlichkeit nämlich, die allen Menschen, ob „vom Orient oder vom Okzident, vom Lande oder vom Meer“ annehmbar sei. Dies alles auf westlicher technologischer und wissenschaftlicher Grundlage. Denn die Wissenschaft beginnt jetzt, wo sie ins Unbegrenzte stößt, ihre eigenen Grenzen zu empfinden: Jene Grenzen, von wo nur das Postulat der Sittlichkeit und das religiöse Leben weiterführen können.

Mir scheint, daß, wenn die Abendländer sich als Menschen unter Menschen, als Verantwortliche für ihre Brüder (nicht kleinere und nicht schwächere Brüder, sondern schlechthin Brüder) fühlen und sich selbst durch eine große geistige Anstrengung in eine wieder sinnvoll gewordene Welt integrieren, eine neue Methode der Integration der menschlichen Persönlichkeit entdecken; wenn der Westen zum *Præceptor Mundi* wird, eine Expansion des guten Beispiels einleitet; dann erst kann man sagen, daß der Westen seine ungeheure Potentialität wirklich ausgeschöpft hat und daß er seine Pflicht und Schuldigkeit — ich postuliere sie nicht, sondern mir scheint, daß sie aus der objektiven Gegebenheit herauspringt — der Welt gegenüber getan hat. Diese Pflicht und Schuldigkeit ist es nämlich, wie mir scheint, eine einheitliche Weltzivilisation den anderen nicht aufzuzwingen, sondern verfügbar zu machen und allen Menschen zu ihr zu verhelfen: zum Weltganzen, worin jeder als ein ganzer Mensch in der Menschengemeinschaft persönlich und doch gemeinsam leben wird.

Anmerkung:

Petru Dumitriu, geb. 1924, Schriftsteller, gebürtiger Rumäne, Studium der Philosophie in München 1941—44 (u. a. bei Prof. K. Huber), dreimal Staatspreis für Literatur der Rumänischen Volksrepublik, bis 1958 Leiter des rumänischen Staatsverlages, bis 1960 Vorsitzender des Verlagsrates im Rumänischen Kultusministerium, 1960 nach Paris emigriert, dann Frankfurt am Main. Neueste Veröffentlichungen: „Die Bojaren“, S. Fischer Verlag, 1960; „Die Revolution findet im Westen statt“, Offene Welt, Nr. 74, 1961.

1) Prof. Walt Whitman Rostow.

Nachforderungen der Bellagen aus Politik und Zeitgeschichte sind an die Vertriebsabteilung DAS PARLAMENT, Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, zu richten. Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT zum Preis von DM 1,89 monatlich bei Postzustellung einschließlich Bellage ebenfalls nur an die Vertriebsabteilung. Bestellungen von Sammelmappen für die Bellage zum Preise von DM 6,— pro Stück einschließlich Verpackung zuzüglich Portokosten an die Vertriebsabteilung, Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Telefon 34 12 51.

POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

AUS DEM INHALT DER NÄCHSTEN BEILAGEN:

- Karl Dietrich Bracher: „Plebiszit und Machtergreifung“
- Ludwig Dehio: „Deutschland und das
Epochenjahr 1945“
- C. V. Gross: „Volksfrontpolitik
in den dreißiger Jahren“
- Romano Guardini: „Der Glaube in unserer Zeit“
- Helmut Krausnick: „Unser Weg in die
Katastrophe von 1945“
- Boris Lewytskyj: „Der sowjetische Siebenjahrplan —
Eine Zwischenbilanz“
- Philip E. Mosely: „Chruschtschows Parteikongreß“
- Georg Paloczi-Horvath: „Mao Tse-tung —
Eine politische Biographie“
- Jürgen Rühle: „Situation der Kunst in der
Sowjetunion“
- Percy Ernst Schramm: „Kaiserkrönung Ottos I.“
- Carl Günther Schweitzer: „Hat die Weltgeschichte
einen Sinn?“
- Egmont Zechlin: „Friedensbestrebungen und
Revolutionierungsversuche
(IV. Teil)
- * * * „Die Rolle des Parlaments
bei einer kommunistischen
Machtergreifung“
-
-