

aus  
politik  
und  
zeit  
geschichte

beilage  
zur  
wochen  
zeitung  
das parlament

Helga Grebing

Friedrich Ebert

Kritische Gedanken

zur historischen Einordnung

eines deutschen Sozialisten

Helmut Keil

Grundschulpraktikum 1970

Auswertung und Bemerkungen

B 5/71

30. Januar 1971

Helga Grebing, Dr. phil., geb. 1930 in Berlin; Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie, Staatsrecht, Psychologie; Promotion 1953. Tätigkeit als Verlagslektorin und Redakteurin sowie in verschiedenen Positionen der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung; 1970 Habilitation im Fach „Politikwissenschaft“; gegenwärtig Dozentin an der Universität Frankfurt und Lehrbeauftragte an der Universität Göttingen.

Veröffentlichungen u. a.: Der Nationalsozialismus. Ursprung und Wesen, 1959, 1965<sup>10</sup>; Geschichte der deutschen Parteien, 1962; Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, 1966, 1970 (engl. 1969); Konservative Kritik an der Demokratie in der Bundesrepublik seit 1945, erscheint 1971; mit Iring Fetscher und Günter Dill Herausgeberin und Mitautorin von: Der Sozialismus. Vom Klassenkampf zum Wohlfahrtsstaat, 1969; Herausgeberin von Gottschalch/Karrenberg/Stegmann: Geschichte der sozialen Ideen in Deutschland, 1969.

Helmut Keil, geb. 1942, nach Absolvierung einer kaufmännischen Lehre Externenabitur durch Fernstudium; seit 1967 Studium der Germanistik und Anglistik an der Freien Universität Berlin.

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, 53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Redaktion: Dr. Enno Bartels.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 2 Hamburg 36, Gänsemarkt 21/23, Tel. 34 12 51, nimmt entgegen:

Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preise von DM 9,— vierteljährlich (einschließlich DM 0,47 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 5,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

## Friedrich Ebert

## Kritische Gedanken zur historischen Einordnung eines deutschen Sozialisten

Friedrich Ebert, Sohn eines Heidelberger Schneidermeisters, erlernte das Sattlerhandwerk und war einige Jahre, ehe er sich auch mit seiner beruflichen Existenz der Arbeiterbewegung verband, in Bremen einer jener Gastwirte, deren Betriebe in den Groß- und Industriestädten Deutschlands atmosphärische und organisatorische Kristallisationspunkte für die Emanzipationsbedürfnisse der Arbeiterschaft bildeten. Ebert gilt als der Prototyp der Führungsschicht der deutschen Arbeiterbewegung nach der Aufhebung des Sozialistengesetzes: Hatten sich zum Beispiel August Bebel und Paul Singer die materiellen Voraussetzungen für ihre Parteiführerschaft im wesentlichen außerhalb der Arbeiterbewegung geschaffen oder schaffen müssen — Bebel war vom wenig erfolgreichen Drechsler-Handwerksmeister zum Teilhaber einer prosperierenden Zuliefererfabrikation aufgestiegen, Singer war Fabrikant in der Textilbranche, Wilhelm Bracke Prinzipal einer Druckerei —, war der persönliche Aufstieg dieser Führungsschicht unmittelbar an die Emanzipationsfortschritte ihrer Klasse gebunden. So übernahm Ebert zum 1. Januar 1900, knapp 29 Jahre alt, das Bremer Arbeitersekretariat, das die Gewerkschaften als zentrale Beratungsstelle für alle Angelegenheiten der Arbeiter, die sich aus ihrem Arbeitsverhältnis ergaben, einrichteten; er hatte nun, verheiratet seit 1894 und Vater von fünf Kindern, mit einem Gehalt von jährlich 2000 Reichsmark die Einkünfte eines mittleren Beamten. Und wie für Ebert hatte für viele begabte Arbeiterkinder die Übernahme von bezahlten Positionen in den Arbeiterorganisationen, zu denen zunehmend auch Redakteursposten gehörten (die allerdings auch von bürgerlichen Intellektuellen, die ihre

Klasse aufgegeben hatten, eingenommen wurden), und in den sozialen Selbstverwaltungsorganisationen die Funktion einer „Klassenerhöhungsmaschine“<sup>1)</sup>.

Diese neue Führungsschicht war keineswegs unkämpferisch, wohl aber pragmatisch-besonnen, solide-hartnäckig: Was heute mit sich selbst beschränkender Vorsicht und doch zugleich selbstsicherer Einschätzung des Möglichen dem Klassenstaat abgerungen wurde, das galt es, als erworbenes Gut gegen Veränderung abzusichern und als Voraussetzung neuer Aktivitäten zu bewahren. Immobil war diese Führungsschicht nicht eigentlich, nur allergisch gegen planhafte Festlegung, die einem Übermorgen gelten sollte; ihr Metier war die Improvisation: hier, heute, jetzt — bei Arbeitskämpfen, Tarifverhandlungen, im Reichstag, in den Landtagen und Kommunen — das Optimale herauszuholen und auf Dauer zu stellen.

Genau das leistete Ebert, dessen politische Laufbahn gerade mit dem Ende des Sozialistengesetzes begann, zuerst in Bremen als Arbei-

Helmut Keil:

Grundschulpraktikum 1970,  
Auswertung und Bemerkungen ..... S. 19

tersekretär, dann seit 1905 in Berlin als besoldeter Parteisekretär im Vorstand der Partei, wo er zuständig war für Organisationsfragen und für eine einheitliche Linie unter den Parteimitgliedern, die in den Selbstverwaltungs-körperschaften Funktionen wahrnahmen und damit nolens volens die Partei zum Partner-Kontrahenten des Staates machten, zu sorgen

<sup>1)</sup> An biographischer Literatur wurden für diesen Aufsatz vorzugsweise verwendet: Georg Kotowski, Friedrich Ebert. Eine politische Biographie, Bd. 1: Der Aufstieg eines deutschen Arbeiterführers 1871—1917, Wiesbaden 1963; ders.: Ebert, in: Neue deutsche Biographie, Bd. 4, S. 254 ff.; Waldemar Besson, Friedrich Ebert. Verdienst und Grenze,

Göttingen 1963; Max Peters, Friedrich Ebert. Erster Präsident der Deutschen Republik, Berlin 1954; Ursula Schulz, Friedrich Ebert in Bremen. Aus seinem parlamentarischen Wirken 1900—1905, Bremen 1963; dies.: Die Bremer Anfänge Friedrich Eberts. Eine Dokumentation, Bremen 1968.

hatte. Die subtile Mischung aus organisationsbezogener Strategie und improvisationsgebundenem taktischen Kalkül — darauf beruhte Eberts Ruf in der Partei.

Ebert war 1905 auf dem Parteitag in Jena mit 174 von 283 Stimmen zum hauptamtlichen Sekretär im Parteivorstand gewählt worden, immerhin auf einem Parteitag, der den den Marxismus revolutionär-aktivistisch interpretierenden Strömungen in der Partei Siege in Resolutionen gebracht hatte; acht Jahre später, 1913 — nach Bebels Tod —, wurde er mit 433 von 473 Stimmen zwar nicht zum Nachfolger Bebels, was er selber nicht wollte, wohl aber zum gleichberechtigten Vorsitzenden neben Hugo Haase gewählt. Warum gerade dieser Mann? Der Mann der Organisation, der Meister der Improvisation; einer der nie ein Proletarier gewesen war, Fabrikarbeit nur einmal ein paar Monate auf seiner Gesellen-Wanderschaft in Hannover kennengelernt hatte, der sich einst in Bremen für die Bäcker- und Sattlergesellen, freilich auch für die Hafenarbeiter eingesetzt hatte und sich nun, seit 1912 im Reichstag für den Wahlkreis Elberfeld-Barmen, der unteren Beamten, vor allem der Postbeamten, annahm; in seinem Lebensstil offenbar ein solider, aufstiegsbewußter Kleinbürger: schon in den neunziger Jahren hatte er mit einigen Freunden in der Nähe von Bremen eine Jagd gepachtet; aus dem Industriegebiet Berlin-Rummelsburg zieht er nun in eine Wohnung am Treptower-Park, wo er einen Schrebergarten pachtet und eine kleine Segeljolle erwirbt. Dieser Mann also der Führer der Millionen-Massen-Emanzipationsbewegung der deutschen Industriearbeiter?

Engels zuerst, dann Robert Michels, Lenin und Wolfgang Abendroth haben die eben charakterisierte Führergestalt — wie auch immer im einzelnen modifiziert — als den „Typ des bürokratisch-handelnden, seinen persönlichen Aufstieg durch Einordnung in das bestehende politisch-soziale System erstrebenden Berufspolitiker“ bezeichnet und diesen Typ abgehoben von dem älteren des Volkstribunen wie Bebel (und in späteren Jahren immer noch annäherungsweise Philipp Scheidemann). Während Bebel fast mediale Fähigkeiten in seinem Verhältnis zur „Masse“ zugeschrieben werden, wird der neue Führertyp negativ von ihm abgesetzt wegen seiner permanenten Tendenz zur Verselbständigung und Entfernung von der Basis. Das kulminiert dann in der Leninschen These von der „Arbeiteraristokratie“, der Auffassung, daß die Arbeiterführer

samt einer dünnen Schicht der hochqualifizierten und in der Lohnskala an der Spitze liegenden Arbeiter von den Sonderprofiteuren der Kapitalistenklasse im Zuge der imperialistischen Expansion „bestochen“ worden sind, reformistische Politik zu treiben oder zu unterstützen. Demnach hatte sich die Klasse der Arbeiter in einer objektiv revolutionären Lage befunden, der subjektiv zumindest eine revolutionäre Mentalität, wenn auch nicht ein entsprechendes Bewußtsein korrespondierte<sup>2)</sup>. Will man Lenins These in ihrem Stellenwert für Theorie und Praxis der internationalen Arbeiterbewegung begreifen, wird man ihren Ort in der Entwicklung seiner Konzeption der Weltrevolution aufsuchen müssen: daß er sie nämlich in dem Augenblick ausarbeitete, als er Reformismus und Revisionismus in sein Konzept der Weltrevolution einpassen mußte; mit dieser These konnte er dann auch eine Erklärung dafür finden, warum in Deutschland, dem Land mit einer hohen Sozialisierungsreife und der bestorganisierten Arbeiterklasse, diese für die Imperialisten in den Krieg zog.

Doch ist hier nicht sporadisch Ideologiekritik zu leisten<sup>3)</sup>, sondern nach der realsoziologischen Relevanz der „Arbeiteraristokratie“-These, der These zumindest von der permanenten Tendenz der Oligarchisierung und Verbürokratisierung des Führungsapparates zu fragen. Zunächst ist die Tatsache festzuhalten, daß die sozialen Strukturveränderungen, gemessen jedenfalls an der sozialdemokratischen Reichstagsfraktion seit dem Ende des Sozialistengesetzes, weniger einschneidend gewesen sind als die unkritische Rezeption der

<sup>2)</sup> Zu Friedrich Engels vgl. den Artikel, der am 1. 3. 1885 im Londoner „Commonwealth“ resp. in der „Neuen Zeit“ v. Juni 1885 erschien und den er in das Vorwort der Neuauflage seines Buches „Die Lage der arbeitenden Klasse in England“ (1845, 1892) aufnahm; Robert Michels, Zur Soziologie des Parteiwesens in der modernen Demokratie. Untersuchungen über die oligarchischen Tendenzen des Gruppenlebens, 1. Aufl. 1911, Neudruck der 2. Aufl. Stuttgart 1970; für Lenin vgl. den Aufsatz: „Der Zusammenbruch der Internationale“ aus dem Jahre 1915 sowie die Vorrede aus dem Jahre 1920 zu seinem Buch: Der Imperialismus als höchstes Stadium des Kapitalismus; Wolfgang Abendroth, Das Problem der innerparteilichen und innerverbandlichen Demokratie in der Bundesrepublik, in: ders., Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie, Neuwied—Berlin 1967; ders., Aufstieg und Krise der deutschen Sozialdemokratie. Das Problem der Zweckentfremdung einer politischen Partei durch die Anpassungstendenz von Institutionen an vorgegebene Machtverhältnisse, Frankfurt 1964. <sup>3)</sup> Vgl. zu dem gesamten Komplex Fritz Sternberg, Anmerkungen zu Marx — heute, Frankfurt 1965.

an ausschnitthaftem Material gewonnenen These von Michels zuläßt. Das Gros der Abgeordneten kam durchweg unverändert aus handwerklichen und industriellen Arbeiterberufen mit bloßer Volksschulbildung, „die in der Mehrzahl zu beamteten Funktionären geworden waren, aber nichts anderes darstellten als die selbst produzierte Führungsschicht der Arbeiterbewegung“; daneben gab es eine kleine Gruppe von Intellektuellen meist bürgerlicher Herkunft (und überwiegend aus jüdischen Familien, also auch Unterprivilegierte<sup>4)</sup>). Insofern wäre es sicherlich genauso unhaltbar zu behaupten, die Fraktion habe aus lauter Arbeitern bestanden wie sie sei in der Partei völlig isoliert, ein Fremdkörper gewesen.

Wie wenig sie dies war, zeigt schon eine knappe Orientierung über die objektive soziale Lage der Arbeiter im Kaiserreich und die subjektive Einschätzung dieser Lage durch sie. Die Statistiken zeigen eine Reallohnsteigerung für alle Arbeiter; die Abweichungen nach oben und unten sind vergleichsweise minimal; um diese Tatsache der Reallohnsteigerung richtig zu werten, wird man die Zuwanderung vom Lande mit in die Betrachtung einbeziehen müssen, da die Abgewanderten vorher einen sehr viel niedrigeren Lebensstandard gehabt hatten. Ferner ergibt sich, daß die Schicht der Produktionsarbeiter, also das von Marx und Engels gemeinte klassische Proletariat, nicht im erwarteten Maße wuchs, bedingt durch ökonomisch-technologische Prozesse: Trotz ökonomischer Konzentration wurde der alte Mittelstand nicht niederkonkurriert, sondern in die industriekapitalistische Wirtschaftsstruktur eingepaßt; durch die ökonomische Konzentration entstand der neue Mittelstand der Angestellten — Anfänge des sogenannten tertiären Sektors. Es geht hier nicht darum, diese Zusammenhänge mit Hilfe imperialismustheoretischer Ansätze aufzuhellen, sondern darum, ihre Auswirkungen auf die soziale Mentalität der Arbeiter zu beschreiben: Die soziale Orientierung blieb permanent, auch und gerade innerhalb der relativ abgeschlossenen Subkultur, die die Arbeiterbewegung im Kaiserreich bildete, an die nächst höhere Schicht, an das Kleinbürgertum gebunden (so daß man be-

stenfalls Ansätze zu einer eigenständigen proletarischen Kultur findet). So werden von Arbeitern artikuliert soziale Aufstiegs Wünsche begreiflich, die an die Statussymbole der (klein-)bürgerlichen Welt fixiert sind — mehr verdienen, weiterbilden, eine anständige Wohnung, eine vernünftige Bibliothek, ein Häuschen mit Land und vielleicht ein Klavier darin, eine kleine Wirtschaft mit etwas Acker und Obstgarten, einen Bauernhof kaufen oder ein Handwerk ausüben.

Solche Aussagen bedürfen auch noch in anderer Weise einer Interpretation: Sozialpsychologisch dokumentierte sich traditionsgemäß gerade im Kleinbürgertum die autoritäre Unterwerfungsgeste, das Bedürfnis nach der Identifizierung mit den Herrschenden durch den Unterwerfungsakt; politisch bildete das Kleinbürgertum, gerade in Deutschland anti-industriekapitalistisch und anti-industriegesellschaftlich orientiert — genau wie Marx und Engels es schon im Kommunistischen Manifest charakterisiert hatten —, den Schwanz der konservativen, ja reaktionären Klasse. Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß sich beide Faktoren in der deutschen Arbeiterbewegung negativ auf die ursprünglichen klassen-emanzipatorischen Intentionen auswirkten.

Konfrontiert man den sozialen Bezugsrahmen der Persönlichkeit Eberts mit der sozialen Mentalität der deutschen Arbeiter im Kaiserreich, so ist es in der Tat zulässig, Ebert als typischen Repräsentanten der deutschen Arbeiterbewegung seiner Zeit zu charakterisieren. Durch eine solche Aussage soll jedoch weder die Einheit von Führungsschicht und Anhängerschaft im Hinblick auf soziale Mentalität und Bewußtseinslage überbetont noch die Relevanz von Oligarchisierungstendenzen geleugnet werden. Doch um diese realistisch-differenziert bewerten zu können, bedarf es einer Erörterung von Strategie und Taktik der Partei im Kaiserreich und der Fragestellung, ob und wie weit das Eigengewicht des Apparats die Taktik beeinflusste, gemessen an einem revolutionär-emanzipatorischen Anspruch lähmte oder ob nicht die Taktik „der Selbstgenügsamkeit des Apparates ... Vorschub leistete“<sup>5)</sup>. Daran würde sich die weitere Frage anschließen, ob es nicht Aufgabe einer Führungsschicht hätte sein können und müssen, in einer historischen Situation, der möglicherweise revolutionäre Qualität zuzuschreiben gewesen wäre, bewußtseinsmäßig noch latente

<sup>4)</sup> Erich Matthias, Eberhard Pikart (Bearbeiter), Die Reichstagsfraktion der deutschen Sozialdemokratie 1898—1918 = Quellen zur Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien. Erste Reihe. Von der konstitutionellen Monarchie zur parlamentarischen Republik, Bd. 3/1, II, Düsseldorf 1966, Einleitung, insbes. LXXXVIII f.

<sup>5)</sup> Ebenda S. LXXXIX.

revolutionäre Impulse in entsprechend aktives politisches Potential umzusetzen.

1891 hatte sich die deutsche Sozialdemokratie in Erfurt ein neues Programm gegeben. Der einleitende grundsätzliche Teil, von Karl Kautsky verfaßt, orientierte sich dogmatisch an den Lehren von Marx und betonte schon im ersten Satz die Notwendigkeit der ökonomischen Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft hin zur Vergesellschaftung der Produktionsmittel; der praktische Teil des Programms, von Bernstein verfaßt, enthielt Forderungen, deren Verwirklichung die Anerkennung des bestehenden Staates als Basis für die Verbesserung der politischen und sozialen Situation der Arbeiter voraussetzte. Dieser programmatische Dualismus war insofern Schein, als er seine Auflösung fand in der „dialektischen Einheit von Theorie und Praxis“, durch die, wie Marx und Engels mehrfach ausführten und Marx selbst als Mitglied des Generalrates der Internationale demonstrierte, Reformarbeit und revolutionäre Zielsetzung als aufeinander bezogen begriffen werden. So interpretiert, trug das Erfurter Programm keinen Widerspruch in sich.

Tatsächlich aber zerfiel in der deutschen Sozialdemokratie die gedachte „dialektische Einheit von Theorie und Praxis“, von „naturnotwendiger“ Entwicklung und menschlichem Handeln, und das deterministisch-evolutionäre Element der Theorie von Marx rückte in der von Engels vorbereiteten Deutung von Kautsky in den Vordergrund. Danach war die Sozialdemokratie zwar eine „revolutionäre, nicht aber Revolution machende Partei“. Die große Mehrheit der deutschen Sozialdemokratie war nach der Aufhebung des Sozialistengesetzes davon überzeugt, daß die Entwicklung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft sich so zuspitzen würde, daß sie in die sozialistische Gesellschaft hineinwachsen müsse: Organisation und Erhaltung der Stabilität dieser Organisationen unter der Berücksichtigung der permanenten Bedrohung durch die herrschende Klasse sowie Demonstration der wachsenden Macht durch den Stimmzettel galt deshalb als die den Verhältnissen gemäße Taktik.

Ebert teilte diese Auffassung uneingeschränkt. Seine Biographen berichten, daß er die Utopisten, das Kommunistische Manifest, das Kapital gelesen habe — und einiges von diesen Lesefrüchten wird noch in seine Argumentation in den Revolutionstagen von 1918 einfließen; gleichzeitig trieb er harte profane praktische Arbeit im Sattlerverband, nicht

anders als Bebel, den er 1893 zum ersten Mal in Bremen als massenbewegenden Volkstribun erlebt. Bebel war auf den Parteitag der Todfeind der bürgerlichen Gesellschaft, wie er sich selbst bezeichnete, und im Reichstag ein unentwegter Reformist, wie es seine Kontrahenten in der eigenen Partei sahen.

Wie Bebel, Auer und andere, die Reformisten waren, wandte sich auch Ebert im Revisionismus-Streit gegen eine Vertheoretisierung und Ideologisierung der praktischen Politik, die er in Bremen trieb. Er dachte nicht daran, die Endzielvorstellung aufzugeben, da sie der Politik Kraft und Rückhalt im Kampf gegen die bürgerliche Gesellschaft verlieh. Ebensov wenig war er bereit, sich von den radikalen Antirevisionisten seine Praxis in Frage stellen zu lassen. Prinzipientreue und Gegenwarts politik bildeten für ihn ein untrennbares Ganzes: „Auch wir wollen fürderhin“, hieß es 1899 in einer Rede Eberts, „alles tun, was wir zur Hebung der Arbeiterklasse tun können, soweit es sich mit unseren Prinzipien vereinbart, aber unser Endziel, die Vergesellschaftung der Produktionsmittel, auch fernerhin als unser teuerstes in dem uns noch bevorstehenden Kampfe voranzutragen.“<sup>6)</sup>

Zuerst Arthur Rosenberg und nach ihm mehrfach Erich Matthias<sup>7)</sup> haben eindringlich die Folgen der Politik der Sozialdemokratie im Kaiserreich dargestellt. Der Kultus der Wahlen und Wahlerfolge täuschte über die tatsächliche Ohnmacht hinweg, der Glaube an die Macht des Stimmzettels rief ein legalistisches, auf die Parlamentsarbeit fixiertes Bewußtsein hervor, das 1918/19 seine negativen Auswirkungen eklatant zeigen sollte. Das Dilemma der nachrückenden Führerschaft bestand darin, daß sie — nicht zuletzt durch Bebels Autorität —, von der alten Partei geprägt, im Bannkreis einer immobilisierenden Taktik gefangen blieben und dadurch kein realistisches Verhältnis zur Macht und keinen Raum zum Durchdenken

<sup>6)</sup> Karl-Ernst Moring, Die Sozialdemokratische Partei in Bremen 1890—1914. Reformismus und Radikalismus in der Sozialdemokratischen Partei Bremens, Hannover 1968, S. 65.

<sup>7)</sup> Vgl. Arthur Rosenberg, Die Entstehung der Weimarer Republik. 1. Aufl. 1928, neu herausgegeben von K. Kersten Frankfurt 1961; vgl. von Erich Matthias zuletzt die Einleitung zu: Die Regierung der Volksbeauftragten 1918/19. Bearbeitet von Susanne Miller u. Heinrich Potthoff = Quellen der Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien. Erste Reihe: Von der konstitutionellen Monarchie zur parlamentarischen Republik Bd. 6/1, Düsseldorf 1969.

der Voraussetzungen für die Beherrschung der Staatsmaschinerie sich zu schaffen wußten. Die SPD fand sich vielmehr mit der bestehenden Ordnung der Dinge ab; ihre Unversöhnlichkeit mit dem System war nur mehr „Theaterdonner“, sich äußernd im radikalen Hochspielen sekundärer Probleme wie Kaiserhoch und zu Hofe gehen. Die SPD hatte den Weg einer parlamentarischen Oppositionspartei eingeschlagen, bestand jedoch darauf, einen Anteil an der Regierungsgewalt in der bürgerlichen Gesellschaft nicht zu erstreben. Damit verurteilte sich die Partei selbst zur Sterilität, die wiederum dem immobilisierenden Eigengewicht des Apparates entgegenkam, wie auch das Ausweichen vor ernsthaften politischen Risiken schließlich die Parteiorganisation aus einem Instrument zur Durchsetzung politisch-strategischer Ziele zum Selbstzweck verkümmern ließ. Die Taktik der Sozialdemokratie hatte sich, so meint Erich Matthias, beim Ausbau der Organisationen und beim Vormarsch in den Wahlen bewährt; zur Fessel wurde sie, als es darauf angekommen wäre, das Machtpotential zu realisieren<sup>9)</sup>.

Darüber hinausgehend möchte ich sogar meinen, daß der „Dualismus“ von revolutionären Endzielvorstellungen und praktischer Reformarbeit unter den für die Sozialdemokratie im Kaiserreich gegebenen Bedingungen noch weiterwirkende Funktionen hatte. Das Festhalten an der revolutionären Theorie besorgte die Integration in die klassenspezifische Subkultur, die reformerische Praxis die Integration in das System. Genau das aber war die Voraussetzung für die Lösung der Doppelaufgabe, unter den Bedingungen des Kapitalismus eine sozialistische Strategie zu entfalten und gleichzeitig die aktuellen Erwartungen der konkreten Menschen zu erfüllen zu versuchen. Problematisch wurde der „Dualismus“ in der Tat erst, als nach der Jahrhundertwende zwar die Endzielvorstellungen aufgegeben wurden, aber nicht der Anspruch, eine revolutionäre Theorie zu besitzen. Tatsächlich sank damit die „Theorie“ zur Ideologie, zur reinen Phrasologie herab, und die Praxis wurde blind ohne Orientierung an einem theoretisch vermittelten, in die Zukunft weisenden Programm.

Eberts Weg nach 1900 spiegelt das eben Erörterte bis zu einem gewissen Grade konkret wider. Hatte Ebert 1899 noch undifferenziert den Standpunkt des Parteizentrums in der Frage des Revisionismus vertreten, so finden

wir ihn 1901/02, bedingt durch seine praktische Arbeit als Bremer Arbeitersekretär und Bremer Bürgerschaftsabgeordneter, stärker den Reformisten angenähert. Diese Interpretation seiner Haltung ist unter seinen Biographen resp. in der monographischen Literatur kontrovers: G. Kotowski zählt ihn dem Parteizentrum zu, insbesondere unter Hinweis auf Eberts spezifische Leistung als Parteisekretär; W. Besson betont die Parallelität von Eberts politischem Weg mit dem der süddeutschen Reformen; K.-E. Moring begreift Eberts verbalen Radikalismus als „Plattform der Verteidigung“ seiner reformistischen Position<sup>9)</sup>. Dieser Auffassung schließe ich mich aus folgenden Gründen weitgehend an: In Eberts schon zitierter Rede von 1899 kommt seine Aversion gegen theoretische Explikationen deutlich zum Ausdruck mit dem bezeichnenden Argument, die Sozialdemokratie sei seiner Ansicht nach für theoretische Fragen nicht sonderlich empfänglich, da sie eine Politik der Tatsachen betreibe. Fast erscheint eine solche Aussage als eine Frühform des späteren, insbesondere von Ignaz Auer vertretenen Praktizismus; die Praktizisten übten nicht mehr nur wie die süddeutschen Reformisten, voran Georg von Vollmar, bewußte und begründete Abstinenz von der Theorie, sondern sie bestanden darauf, daß die Partei im Prinzip theorieelos sein müsse, und argumentierten damit ihrerseits ideologisch.

Doch nicht mit einer so weitgehenden Interpretation einer einzigen Textstelle soll die These von Eberts Zugehörigkeit zu den Reformisten begründet werden. Vielmehr kann Eberts Tätigkeit als Arbeitersekretär und als Bremer Bürgerschaftsabgeordneter (seit 1900) als Verwirklichung eines reformistischen Programms gekennzeichnet werden. Natürlich waren Sozialpolitik und Arbeiterschutz-Gesetzgebung sein Hauptarbeitsgebiet, was nicht aus dem Rahmen sozialdemokratischer Parlamentsarbeit fiel, aber er verband damit zunehmend taktisch geschickter das Kalkül der Aufsplitterung der Kräfte des Liberalismus im Interesse konkreter Wahlerfolge der Sozialdemokratie. Er hat beispielsweise das Bremer Goethe-Bund-Projekt, bei dem Liberale und Sozialdemokraten bei der Vorbereitung und Durchführung künstlerischer und populärwissenschaftlicher Veranstaltungen zusammenarbeiteten, gegenüber dem radikalen Vorwurf

<sup>9)</sup> Vgl. Matthias, Pikart, Reichstagsfraktion S. LXXXIX.

<sup>9)</sup> Vgl. Kotowski, Ebert S. 56, 186; Besson, Ebert S. 23, 39; Moring, Die Sozialdemokratische Partei in Bremen S. 95.

des Klassenverrats und der Versumpfung des Proletariats verteidigt; es gelang ihm ferner, einige der wichtigsten Ämter zu bekleiden, die die Bürgerschaft zu vergeben hatte: er gehörte von 1903 an dem Bürgeramt sowie der Finanz- und Steuerdeputation an. Wenn ich recht sehe, hat Ebert diese zwar nirgends als solche ausgewiesene Politik des Eindringens in neue Wählerschichten, die ja mit dem objektiven Tatbestand korrelierte, daß die Sozialdemokratie gegen Ende des Kaiserreichs ihr Reservoir an Produktionsarbeitern fast erschöpft hatte, im Reichstag weiter verfolgt, wenn er sich hier zunächst vor allem der unteren (Post-)Beamten annahm.

Seine Haltung bei Abstimmungen auf den Parteitag, zum Beispiel 1901 in Lübeck, zeigt zunehmend seine Neigung, sich das eigentliche Anliegen des Reformismus zu eigen zu machen, nämlich, „der Überwindung der prinzipiellen, vom Marxismus bestimmten Bedenken gegen eine Mitarbeit der Partei an der Umformung der bestehenden Gesellschaft stärker zu öffnen und sich je länger je mehr an der Praxis zu orientieren“<sup>10)</sup>. Seit 1903 war seine Antwort auf die radikale Agitation in Bremen der Versuch, die reformerische Praxis noch stärker auszuweiten. Das in dieser Zeit ausgesprochene Bekenntnis zur sogenannten Mehringschen „Diagonale der Kräfte“, das heißt, daß es zur Erreichung des Endziels einer Zusammenfassung des revolutionären und des evolutionären Weges bedürfe, erscheint unter solchen Bedingungen als ein taktisches Rückzugsgefecht<sup>11)</sup>. „Ebert bediente sich zwar der revolutionären Phraseologie und verneinte aus taktischen Gründen nicht das Endziel, aber schon seine Parteigenossen werteten dies als Lippenbekenntnis. In der Tat war Ebert ein Reformist, der wie viele Sozialdemokraten jedoch den Bernsteinischen Revisionismus verurteilte.“<sup>12)</sup>

1905 wird Ebert, von den Gewerkschaften protegirt, Parteisekretär. Es heißt, Bebel habe sich zunächst gegen ihn ausgesprochen als zu rechts stehend; wenn dies zutrifft, so sollte dies wohl heißen, daß Bebel um die Fähigkeiten des Parteivorstandes, ständig um Ausgleich bemüht zu sein, fürchtete. Ebert hat sich während sei-

ner Tätigkeit als Parteisekretär voll mit dieser Aufgabe des Ausgleichens identifiziert; ihn jedoch deshalb dem Parteizentrum zuzurechnen, erscheint mir nicht gerechtfertigt, selbst dann nicht, wenn man sich an seine Haltung auf dem Parteitag 1908 erinnert, wo er die Budgetbewilligungspolitik der süddeutschen Landtagsfraktionen in der Sache hart, wenn auch im Ton konzilient verurteilte. Nicht sachliche Meinungsverschiedenheiten trennten ihn von den Süddeutschen, sondern die unterschiedliche Auffassung über die Notwendigkeit einer taktischen Einheit der Partei, die gerade gegenüber den Radikalen zu demonstrieren war.

Mit dem Parteizentrum stimmt Ebert überein in der Einschätzung der Bedeutung des Organisationsfaktors; so in seinem Bericht für den Parteitag 1907 in Essen, wo es heißt: „Wenn ich auch durchaus nicht die große Bedeutung einer starken Reichstagsfraktion verkennen möchte, so ist doch eine starke Fraktion nicht gleichbedeutend mit der Macht und Aktionsfähigkeit der Partei. Diese wurzelt vielmehr in der Stärke ihrer Organisationen, in der Ausbreitung ihrer Parteipresse. Und nach der Richtung hin hat das abgelaufene Jahr uns recht erfreuliche Erfolge gebracht, Fortschritte, die beweisen, daß die Sozialdemokratie unaufhaltsam siegreich vorwärts dringt. Wir verkennen nicht, daß unser Kampf immer heftiger und schwieriger wird. Das Verhalten unserer Gegner, der Regierung und der behördlichen Organe zeigt uns, daß heute das A und O ihrer Politik der Kampf gegen die Sozialdemokratie, das Niederhalten der aufstrebenden Arbeiterklasse ist. Dieser Kampf wird sich verschärfen, je mächtiger sich die Sozialdemokratie entfaltet, je nachdrücklicher die Arbeiter für ihre Forderungen eintreten.“<sup>13)</sup> Auf dem Felde der Organisationsarbeit lagen Eberts hervorstechendste Erfolge, die er mehr und mehr der Notwendigkeit untergeordnet sah, die Partei zusammenzuhalten. Dabei hat er, wie vor allem seine Haltung in der Frage der Jugendorganisation der Partei beweist, erfolgreich das Prinzip angewendet, den Gliederungen der Partei ihre Selbständigkeit in allen ihren Angelegenheiten zu belassen, sofern die Prinzipien der Partei und die Entscheidungsrechte des Parteivorstandes nicht angetastet wurden.

Mit dem permanenten Bemühen um die Durchsetzung des Führungsanspruchs korrespon-

<sup>10)</sup> Moring, Die Sozialdemokratische Partei in Bremen S. 66.

<sup>11)</sup> Moring, Ebenda S. 76; eine ähnliche Interpretation erlaubt auch Eberts Rede, die er im November 1902 zu den Bürgerschaftswahlen hielt, zit. bei Kotowski, Ebert S. 144 ff.

<sup>12)</sup> Moring, Die Sozialdemokratische Partei in Bremen S. 95.

<sup>13)</sup> Friedrich Ebert, Schriften, Aufzeichnungen, Reden. Bd. 1. Dresden 1926, S. 263 f.

dierte bei Ebert die Einsicht, das angesammelte Potential ungefährdet zu einer gewissen Wirksamkeit zu bringen — übrigens auch als Moment der Einigung der Parteiströmungen durch Aktion. Hier, in der Frage der Massendemonstrationen, war Ebert entschieden unbefangener als Bebel, der vom Trauma des Sozialistengesetzes gezeichnet blieb, hier stand er Victor Adler näher, der Ebert folgerichtiger positiver beurteilen konnte als Kautsky<sup>14)</sup>. Übersehen darf man bei Eberts relativ positiver Einschätzung von Massendemonstrationen nicht, daß dieser wohl erkannte, daß die Massen in Bewegung gehalten werden mußten, um sie gegenüber den Radikalen in der Hand zu behalten, hatte er doch schon 1902 in Bremen bei Beginn der radikalen Agitation befürchtet, daß die Arbeiter „den doktrinären Phrasen aus Prinzip ohne weiteres verfallen“.

War dies ein stillschweigendes Eingeständnis, daß die Parteiführung sich von den Massen isolierte, wenn sie weder in der Tagespolitik systemverändernde Leistungen erbrachte noch ein Programm konkreter Zukunftserwartungen formulierte: denn warum sonst sollten die Massen den Radikalen folgen wollen? Wieso bedurfte es immer wieder der legendären Kraft des greisen Bebel, Massenstimmungen politisch zu rezipieren?

1913 starb Bebel. Ebert wurde neben dem Repräsentanten der Linken, dem erfolgreichen Königsberger Rechtsanwalt Hugo Haase, Parteivorsitzender; er war nun Vorsitzender einer demokratisch-nationalen Reformpartei, die längst ein legitimer Bestandteil des Kaiserreichs geworden war. Reale Tagespolitik als „demokratischer Weg zum Sozialismus“ und Abwehr theoretischer Spintisiererei war die Devise einer Führungsschicht, deren Reprä-

sentant Ebert war, die die Partei wie eine schwierige Gewerkschaft im Meer des Kapitalismus führte — und dies mitten in einer Situation, nach der russischen Revolution von 1905, die ein Überdenken und Überwinden der bisherigen Taktik in Richtung auf ein strategisches Konzept revolutionärer Aktivität erfordert hätte. Statt dessen beschritt Ebert, hierin Noske vergleichbar, den Weg von der Integration zur Identifikation, der trotz des offiziellen Republikanismus den Frieden mit der Monarchie nicht mehr ausschloß. Wie noch zu zeigen sein wird, waren diese Führer für ihren Weg schlecht gerüstet. Die Unsicherheit der aus dem proletarischen Milieu Aufgestiegenen wurden sie weder gegenüber den Herrschenden los noch gegenüber ihren Kontrahenten in den eigenen Reihen, den linksradikalen Intellektuellen. Ebert hatte in den Auseinandersetzungen mit ihnen bisher immer den kürzeren ziehen müssen: 1903—1905 gegenüber den Radikalen in Bremen, wo er schon nicht mehr der allseits anerkannte Führer war, als er die Stadt verließ; und später, 1912/13, in der Auseinandersetzung mit den süddeutschen Radikalen und Karl Radek hatte er kaum Erfolg und eine wenig glückliche Hand.

Ebert und die, die ähnlich wie er dachten, hatten keine systemüberwindende Strategie, die die Einheit von Theorie und Praxis im Marxschen Verständnis situationsbezogen wiederherstellte. Hatten ihre Kontrahenten sie?

Es kann kein Zweifel darüber bestehen, daß Rosa Luxemburg die Fähigkeit der deutschen Arbeiter zur Spontaneität über- und die negativen Auswirkungen repressiver Herrschaft auf das individuelle wie kollektive Emanzipationsstreben unterschätzte, wie sie auch die Wirkung der revolutionären Hammerschläge des Proletariats über- und die Widerstandskraft und Regenerationskraft der bürgerlichen Gesellschaft und des Klassenstaates unterschätzte.

Wer sich nicht angesichts solcher Zusammenhänge in seiner kritischen Stellungnahme gegenüber der deutschen Sozialdemokratie im Kaiserreich verkappter avantgardistischer oder voluntaristisch-idealistischer, in beiden Fällen elitärer Implikationen bezichtigen lassen will, wird wenigstens andeuten müssen, welches denn die Ansatzpunkte zu einer realistischen sozialistischen Strategie hätten sein können. Offenbar bestand in der Vorstellung der deutschen Arbeiter — je näher 1914 rückte, desto stärker — ein Mißverhältnis zwischen dem Machtpotential der Bewegung, der permanent demonstrierten Mächtigkeit und dem tatsäch-

<sup>14)</sup> Am 5. 10. 1913 schrieb V. Adler an K. Kautsky: „Aber die eigentlich deutsche Politik ist befriedigend geordnet u. insbesondere freut mich, daß Ebert auf den Posten gestellt wurde, den er, das bin ich sicher, von Jahr zu Jahr besser ausfüllen wird!“ — Kautsky antwortete darauf am 8. 10. 1913: „Dein Urteil über Ebert möchte ich nicht ganz unterschreiben. Es ist sicher ein Mann von großer Intelligenz und Tatkraft, dabei aber sehr herrisch und eifersüchtig, und, wie mich dünkt, in nicht rein praktischen Dingen etwas beschränkt. Er ist sehr eifersüchtig auf Haase und hat mit ihm wegen bloßer Etikettfragen schon Konflikte gehabt. Er ist im Vorstand sehr nützlich, aber es ist fraglich, ob er gerade als engerer Kollege Haases am richtigen Platz ist. Und bei der Leitung der Abstimmung über den Fall Radek zeigte er sich mehr despotisch als klug...“ Zit. in: Victor Adler: Briefwechsel mit August Bebel und Karl Kautsky. Wien 1954, S. 581, 585.

lich Erreichten; so hatten zum Beispiel die Wahlrechtsdemonstrationen seit 1908 zwar Wahlverbesserungen in einigen deutschen Ländern gebracht, nicht aber in Preußen und Sachsen. Ein solches Mißverhältnis hätte permanent durch konkrete Aktionsprogramme, die von allen Flügeln der Partei, wenn auch mit unterschiedlicher Motivation, getragen werden können, korrigiert werden müssen; dazu hätten die Gewerkschaften ihre betriebspolitische Aufgabenstellung begreifen, die Parole: „Hier ist alles sozialdemokratisch einschließlich der Maschinen!“ ausnutzen müssen. Die Partei hätte die subkulturelle Abkapselung der Arbeiterklasse, die die bürgerliche Gesellschaft wie keine sonst in Europa vor den demokratisierenden Effekten der Industrialisierung abschirmte, zum Beispiel durch entsprechende Bildungs- und Ausbildungsprogramme, abmildern müssen. Schließlich wäre ein Führertum denkbar gewesen, das, ausgerüstet mit dem Einblick in die Möglichkeiten der Herrschenden, den emanzipatorischen Akt stellvertretend-beispielhaft vollzogen hätte.

Die Erlösung aus selbstproduzierter Immobilität und Sterilität auf der Basis eines höchst labilen inneren Gleichgewichts brachte der Ausbruch des Ersten Weltkriegs. Aus den ersten Kriegstagen ist ein Gespräch zwischen Ebert und Haase überliefert, das, selbst wenn es nur erfunden wäre, genauso stattgefunden haben könnte:

Haase: „Du willst dem Deutschland der Hohenzollern und der preußischen Junker die Kredite bewilligen?“

Ebert: „Nein, diesem Deutschland nicht. Aber dem Deutschland der schaffenden Arbeit, des sozialen und kulturellen Aufstiegs der Massen. Dieses gilt es zu retten.“

Haase: „Wir, die ‚Rotten der Menschen‘, die nicht wert sind, den Namen Deutsche zu tragen, wir, die ‚vaterlandslosen Gesellen‘ Wilhelms, die wir nicht einmal eines gerechten Wahlrechts in Preußen würdig sind — wir sollten . . . nein!“

Ebert: „Wir zeigen durch die Tat, daß wir nicht diese Menschen sind. Es handelt sich um das Wohl des ganzen Volkes. Wir dürfen das Vaterland, wenn es in Not ist, nicht verlassen. Es gilt, Kinder und Frauen zu schützen.“<sup>15)</sup>

Als die Reichstagsfraktion am 4. August 1914 im Sinne von Eberts Argumenten gegenüber Haase die Kriegskredite bewilligte, konnte sie

der Übereinstimmung mit der überwiegenden Mehrheit der deutschen Arbeiter sicher sein. Die nationale Hochstimmung bei Kriegsbeginn erfüllte auch die deutschen Arbeiter. Die jahrzehntelangen Bemühungen um die Einheit mit dem Vaterland, die immer wieder die rauhe Wirklichkeit des Klassenstaates verhindert hatte, konnten jetzt bedingungslos, ohne Vorbehalt verwirklicht werden. Bedrückende Isolierung, ungesichertes Selbstgefühl, Resignation und Passivität und die Belastung einer doppelten Loyalität, einmal gegenüber dem nationalen Machtstaat, zum anderen gegenüber dem internationalen Sozialismus, wurden aufgehoben durch die vollkommene Identifizierung mit dem nationalen Staat.

Ebert, offenbar nicht mit großer Sorge um den Weltfrieden erfüllt — er mochte gemeint haben, darin in Übereinstimmung mit der II. Internationale, die Regierungen würden aus Furcht vor der Reaktion des Proletariats Kriegserklärungen nicht wagen —, wurde vom Kriegsausbruch überrascht wie übrigens auch Kautsky<sup>16)</sup>. Nachdem der Krieg ausgebrochen war, waren die Sozialdemokraten, befangen in der traditionell antizaristischen Politik<sup>17)</sup>, der subjektiv ehrlichen Überzeugung, daß es sich für Deutschland um einen Verteidigungskrieg handelte, und nicht nur Ebert „glaubte an die Möglichkeit eines gesunden Patriotismus“<sup>18)</sup>, der sich genauso unterschied von den Auffassungen der linken Sozialisten, den „Sozialpazifisten“, wie von denen der reaktionären Chauvinisten und den „Sozialpatrioten“ im eigenen Lager. So hat sich Ebert nach 1914 zwar für die Wiederherstellung der Internationale zur Einleitung gemeinsamer Friedens-

<sup>16)</sup> Vgl. dazu Kotowski, Ebert S. 234; Agnes Blänsdorf, Friedrich Ebert und die Internationale, in: Archiv für Sozialgeschichte Bd. 9, 1969.

<sup>17)</sup> Die deutschen Sozialisten, voran Bebel, hatten seit jeher den Standpunkt eingenommen, daß Deutschland die Aufgabe der Verteidigung der europäischen Kultur gegen den Zarismus zufalle und daß die deutschen Sozialisten sich an einem solchen Kampf beteiligen müßten, denn Rußlands Sieg bedeute die Niederlage der Sozialdemokratie (so schon Bebel auf dem Erfurter Parteitag 1891). Diese Auffassung mochte bestenfalls bis zum russisch-japanischen Krieg 1904/05 und bis zur russischen Revolution von 1905, als sich der Zarismus als ein Koloß auf tönernen Füßen erwies, eine gewisse Berechtigung haben; gefühlsmäßig blieb das zaristische Schreckgespenst immer wirksam als Teilstück eines verborgenen deutsch-sozialdemokratischen Patriotismus. Vgl. für den Gesamtzusammenhang Helga Grebing, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. dtv Bd. 47, München 1970, S. 134 ff.

<sup>18)</sup> Besson, Ebert S. 55.

<sup>15)</sup> Zit. bei Besson, Ebert S. 50 f.

aktionen eingesetzt, aber solche Initiativen an die Bedingung geknüpft, daß die SPD gleichberechtigt behandelt werden müsse und keine deutschen Interessen preisgegeben werden dürften<sup>19)</sup>.

Bei der Zustimmung zu den Kriegskrediten und bei dem Eingehen auf die vom Kaiser verkündete Burgfriedenspolitik spielte bei den Sozialdemokraten, wie schon die oben wiedergegebene Argumentation Eberts gegenüber Haase andeutete, die Erwartung eine wesentliche Rolle, daß die Periode der Diskriminierung vorbei sein würde, daß es zu einer „Neuorientierung“ in der Innenpolitik kommen würde, unter der wohl inhaltlich zumindest die Beseitigung des Dreiklassenwahlrechts in Preußen verstanden wurde. Eberts Hoffnung scheint überdies gewesen zu sein, „daß die Logik der Ereignisse ... die Partei endgültig wieder einigen werde, wenn ihr in einem erneuerten deutschen Staat eine führende Rolle zugewiesen sei“<sup>20)</sup>. Mit solchen Erwartungen stand er übrigens nicht allein: Die Generalkommission der Gewerkschaften, die schon vor der Partei, am 2. August, auf die Burgfriedenspolitik eingegangen war, erkannte im Krieg die Chance, alte gewerkschaftliche Forderungen, vor allem die rechtliche Anerkennung der Tariffähigkeit, durchsetzen zu können.

Tatsächlich wurde die Haltung des 4. August nicht honoriert; die innenpolitischen Reformen blieben aus, wiewohl sich die Sozialdemokraten im Verlauf des Krieges in ihren innenpolitischen Forderungen äußerst bescheiden zeigten. So hat etwa der Interfraktionelle Ausschuß, der die Friedensresolution vom Juli 1917 vorbereitete und an dem die Sozialdemokraten führend beteiligt waren, keineswegs den Übergang zu einem parlamentarischen Regierungssystem zu seinem Programm erhoben. Auch der Sturz des Reichskanzlers Michaelis durch den Reichstag wurde nicht zu einem innenpolitischen „Systemwechsel“ ausgenutzt; vielmehr ließ man sich den konservativen katholischen Grafen Hertling als neuen Reichskanzler aufnötigen und begnügte sich mit der Ernennung des linksliberalen Politikers Friedrich von Payer zum Vizekanzler und akzeptierte ihn als „Vertrauensmann“<sup>21)</sup>.

<sup>19)</sup> Vgl. Blänsdorf, Ebert und die Internationale S. 340 ff.

<sup>20)</sup> Vgl. Erich Matthias, Susanne Miller, Hermann Weber, Politik und Ziele der deutschen Sozialisten im Ersten Weltkrieg. Manuskript Juli 1970, S. 3, 4; Besson, Ebert S. 51.

<sup>21)</sup> Matthias, Miller, Weber, Politik und Ziele S. 12, 13.

Eingeschworen auf die traditionell antizaristische Politik blieb man auch zunächst blind für den von vornherein von der politischen und militärischen Führung des Reiches inaugurierten Charakter des Kriegs als Annexionskrieg und täuschte sich auch hinsichtlich der Friedensbereitschaft der Reichsleitung. Als Ebert sich der Einsicht in diese Zusammenhänge nicht mehr verschließen konnte, glaubte er dennoch, die alte Linie vom 4. August durchhalten zu müssen: „die doppelte Stoßrichtung seiner Mittelposition der Verteidigung nach außen und des sozialen Neubaus nach innen“<sup>22)</sup>.

Eine abgewogene Würdigung der namentlich von Ebert vertretenen Politik läßt allerdings nur die Feststellung zu, daß die SPD von Jahr zu Jahr ohne Bedingungen den Kriegskrediten zustimmte, wenn auch unter wortreichen Protesten gegen die Eroberungspolitik (bei der Abstimmung über den Frieden von Brest, der inhaltlichen Vorwegnahme des Versailler Friedensvertrages, enthielt sich die Fraktion der Stimme), daß sie aber nichts tat, um die Regierung dazu zu zwingen, Reformen einzuleiten und einen größeren Einfluß auf die Außen- und Innenpolitik des Reiches geltend zu machen. Nicht zuletzt mag dabei die Furcht eine Rolle gespielt haben, das Volk und die Front — beide durch eine restriktive Informationspolitik unaufgeklärt über die wirkliche Lage — zu spalten, wenn sie offen gegen die Regierung auftrat. Dies wäre wohl auch unvermeidlich gewesen, nachdem sie es erst versäumt hatte, deutlich zu machen, daß nach sozialistischer Auffassung die Entscheidung für die Landesverteidigung nicht notwendig die Akzeptierung des Burgfriedens implizierte<sup>23)</sup>.

Hier liegt auch der Kern für die Spaltung der Partei, die keineswegs in der Konsequenz der Differenzierungsprozesse während der Vorkriegszeit gelegen hat, vielmehr ein Produkt des Krieges war. Die Spaltung vollzog sich nicht richtungsadäquat — bekanntlich gehörten Bernstein und Kautsky zur USPD; während einerseits alte Linke wie Paul Lensch und Konrad Haenisch sich auf die Parteirechte schlugen, gingen andererseits nicht alle Gegner der Kreditbewilligung zur USPD, so daß die Mehrheitssozialisten einen linken Flügel behielten; die eigentliche, prinzipiell angelegte Scheidelinie verlief nicht, weder außen- noch innenpolitisch, weder taktisch noch strategisch, zwischen MSPD und USPD, sondern zwischen

<sup>22)</sup> Besson, Ebert S. 53.

<sup>23)</sup> Vgl. Grebing, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung S. 141.

diesen beiden auf der einen Seite und den radikalen Gruppen Spartakus und Bremer Linksradikale auf der anderen. Ebert hat sich lange und zäh darum bemüht, die Spaltung zu verhindern<sup>24)</sup>; sie hat ihn auch privat, nicht nur politisch tief getroffen: z. B. ging sein ältester, 1894 geborener Sohn Fritz 1917 mit der Opposition (im gleichen Jahre fielen übrigens seine Söhne Georg und Heinrich).

Ebert war im Januar 1916 nach dem Austritt Haases aus der Fraktionsführung neben Scheidemann und Molkenbuhr auch noch einer der drei Fraktionsvorsitzenden geworden; er hatte nun, nach der Spaltung auch alleiniger Parteivorsitzender, mit der MSPD ein homogenes Instrument in der Hand und war zudem der Unterstützung der Generalkommission der Gewerkschaften sicher, dessen Vorsitzender, Legien, früh unnachgiebig die Spaltung befürwortet hatte. Aber Ebert war dennoch kein mächtiger, sondern eher — wie später als Reichspräsident — ein von den Herrschenden wie von der eigenen Basis gleichermaßen isolierter Mann, der deshalb die Politik des Reiches in seinem Sinne nicht nachhaltig zu beeinflussen vermochte, während die sozialdemokratischen Arbeiter sich zunehmend ge- und enttäuscht sahen.

Die Januarstreiks des Jahres 1918 waren nicht die ersten während des Krieges. Bereits im Juni 1916 hatte es anlässlich von Karl Liebknechts Kriegserichtsprozeß in Berlin einen Proteststreik gegeben. Der Streik vom April 1917, der trotz der die Änderung des preußischen Dreiklassenwahlrechts avisierenden kaiserlichen Osterbotschaft, die die Auswirkungen der Verkürzung der Brotrationen abfangen sollte, ausbrach, war ein spontaner Streik ohne revolutionäre Ziele, eine Friedenskundgebung, deren Ziele sich im Rahmen dessen hielten, was dann im Juli 1917 von der Reichstagsmehrheit in ihrer Resolution aufgenommen wurde. Die Januarstreiks 1918 brachen als Folge des Abschlusses des Friedensvertrages von Brest aus, der von den Arbeitermassen als Sabotage des Friedens begriffen wurde. Die Streiks mit Zentrum in Berlin, wo ihn die Revolutionären Obleute organisierten, war wiederum eine Demonstration für den Frieden; Spartakus hatte keinen Einfluß auf den Verlauf des Streiks<sup>25)</sup>.

<sup>24)</sup> Vgl. hierzu Kotowski, Ebert, Kap. VII: Krieg und Parteispaltung S. 218—266.

<sup>25)</sup> Die Revolutionären Obleute war die Organisation der oppositionellen Vertrauensleute der Gewerkschaften in den Großbetrieben; sie sympathisierten mit der USPD.

Es ist mehrfach darauf hingewiesen worden, daß die Streiksituation von Januar eine Vorwegnahme der revolutionären Situation vom November 1918 war, insofern jedenfalls sicher, als MSPD und USPD sich gemeinsam bestrebt zeigten — Ebert und Haase traten bekanntlich in die Streikleitung ein —, die spontane Massenbewegung nicht zu stimulieren, wohl aber Kontakt mit ihr zu halten, um die Kontrolle über die Massen nicht zu verlieren. Ueberhaupt bedarf es nochmals der Betonung, daß die Gegensätze zwischen MSPD und USPD keinesfalls überschätzt werden dürfen; dies spielt eine wichtige Rolle für den Verlauf der Novemberrevolution und relativiert die Fehleinschätzungen und das Fehlverhalten der MSPD-Führung während der Revolution. Beide Parteien reagierten konform positiv auf die russische Februarrevolution mit dem Ziel, die einheimischen Machthaber auf die Notwendigkeit der demokratischen Umgestaltung des Reiches aufmerksam zu machen, resp. die Situation selbst in diesem Sinne auszunutzen, ohne freilich die Ebene des Parlamentarismus verlassen zu wollen; damals erfolgte die Einsetzung eines Verfassungsausschusses durch den Reichstag. Nur Spartakus und die Bremer Linksradikalen vertraten damals die Auffassung, daß die deutschen Arbeiter dem Beispiel der russischen Arbeiter und Soldaten folgen müßten; nur hier fand später die Oktoberrevolution Zustimmung, wenn auch, wie bekannt, durch Rosa Luxemburg mit Vorbehalten<sup>26)</sup>.

Im Oktober 1918 erfolgte endlich der Übergang zum parlamentarischen Regierungssystem. Es war dies kein Geschenk der Obersten Heeresleitung — E. Matthias, S. Miller, H. Weber betonten eindringlich die Bedeutung der Initiative der Reichstagsmehrheit, die zum ersten Male ihr Machtpotential wirklich eingesetzt habe<sup>27)</sup>. Ebert hatte im August 1918 Klarheit darüber gewonnen, daß der Krieg verloren war, zudem sank die Massenstimmung immer weiter ab. So erwies es sich aus außen- wie innenpolitischen Gründen gleichermaßen als notwendig, die Parlamentarisierung des Reiches durchzusetzen und damit die Unterordnung der militärischen unter die politische Führung endlich sicherzustellen. Ebert hat dies, wie mir scheint, als Bestätigung und Konsequenz seiner 1914 eingeschlagenen Politik verstanden. Am 22. Oktober 1918 begründete er die Beteiligung seiner Partei an der Reichsregierung — er hatte Mühe gehabt, sich

<sup>26)</sup> Matthias, Miller, Weber, Politik und Ziele S. 8.

<sup>27)</sup> Ebenda S. 17.

mit seinem Votum bei Scheidemann u. a. durchzusetzen — mit den Worten: „Gewiß, es wäre bequemer für uns, draußen zu stehen und unsere Hände in Unschuld zu waschen. Aber in der Schicksalsstunde des deutschen Volkes wäre eine solche Politik vor der Geschichte, vor der Nation und vor der Arbeiterklasse nie und nimmer zu verantworten.“<sup>28)</sup>

Dennoch: Die revolutionären Ausbrüche an der Front und in der Heimat waren mit solchen Erfolgen nicht mehr aufzuhalten. Wiederum bedarf es der Betonung, daß zwar die Agitation von Spartakus während des ganzen Jahres 1918 sehr stark war, daß damit aber kein politischer und organisatorischer Einfluß auf die revolutionäre Bewegung verbunden war — die Popularität seiner Führer beruhte auf der Tatsache, daß sie die Vorkämpfer für den Frieden gewesen waren; Scheidemann und Erzberger standen ihnen aus den gleichen Gründen an Popularität nicht viel nach. Ganz im Gegensatz zu dem geringen Einfluß von Spartakus war es der MSPD-Führung gelungen, sich seit den Januarstreiks, die ihnen ihre Isolierung von der Basis deutlich gemacht hatten, zumindest in den Berliner Großbetrieben durch Vertrauensleute Stützpunkte zu schaffen. Dies erwies sich in der Revolution als eine wesentliche Voraussetzung für die Durchsetzung ihrer Politik<sup>29)</sup>

Doch die MSPD-Führung reagierte erst, und auch das zögernd, auf den Druck der Massen. Am 7. November noch versuchte sie durch das Ultimatum, der Kaiser solle abdanken, die Gefährdung des von ihr Errungenen, der Parlamentarisierung, zu verhindern. Erst am Morgen des 9. November, als die Revolution nun auch Berlin erreichte, erklärte Ebert auf einer gemeinsamen Sitzung der Fraktion mit Vertretern der Parteiorganisation von Groß-Berlin und Berliner Arbeitervertretern, der Fraktionsvorstand habe sich dahin verständigt, „bei einer notwendigen Aktion gemeinsam mit den Arbeitern und Soldaten vorzugehen. Die Sozialdemokratie solle dann die Regierung ergreifen, gründlich und restlos, ähnlich wie in München, aber möglichst ohne Blutvergießen.“<sup>30)</sup>

Erst im letzten Augenblick also setzte sich, wie schon vielfach bemerkt wurde, die MSPD-Füh-

rung an die Spitze der spontanen und ganz und gar nicht von ihr gemachten revolutionären Bewegung, nunmehr allerdings mit der festen Absicht, die Bewegung in den Griff zu bekommen und ihre eigenen Vorstellungen durchzusetzen. Das war am 9. November. Einen Tag später, am 10. November, machte Ebert — 1914 noch der herrschenden Klasse des Kaiserreichs ein unbekannter Mann, nun als ein treuer Deutscher, der sein Vaterland über alles liebt, und als Retter des Volkes erkannt<sup>31)</sup> — der Geschichte gegenüber seine Vollzugsmeldung: Die Revolution, erklärte er dem Hollandsch Nieuws Bureau, sei „beendet“<sup>32)</sup>. Ebert hatte, wie er meinte, die Kontinuität in der Ordnung wiederhergestellt<sup>33)</sup>.

Welches seine Motive dabei waren, zeigt sein Vorgehen bei der Neubildung der Regierung am 9. November<sup>34)</sup>: Er wollte den Bruch mit den bürgerlichen Koalitionspartnern vermeiden und diesen zumindest in verdeckter Form einen Einfluß sichern, indem er das Weiteramtieren der Staatssekretäre durchsetzte, die, nach außen als Fachminister etikettiert, tatsächlich politische Positionen besetzt hielten. Er wollte allerdings das politische Schwergewicht in der Hand der Mehrheits-Sozialdemokraten sichern und die Oktober-Koalition um die Unabhängigen erweitern, was wegen der Einflußnahme auf die Massen notwendig war; er wollte die neue Regierung nur als Übergangslösung bis zur Wahl der Nationalversammlung. Später erklärte er vor der Nationalversammlung, daß seine Regierung ihr Mandat der Revolution verdanke, deutete aber die Konstituierung der Nationalversammlung als die Rückkehr „auf den Weg der Gesetzmäßigkeit“. Die Frage aber, ob Republik oder Monarchie, stand für Ebert, entgegen Äußerungen in der Memoiren-Literatur, am 9. November nicht mehr zur Debatte; was ihm allerdings unabdingbar erschien, war, daß nur die Nationalversammlung die neue Staatsform legitimieren könne. Die durch die Revolution legitimierten Organe — Reichskongreß der Arbeiter- und Soldatenräte, Vollzugs- resp. Zentralrat des Reichskongresses — dagegen

<sup>28)</sup> Vgl. den bei Besson, Ebert S. 68 zitierten Brief Hindenburgs.

<sup>29)</sup> Vgl. Malanowski, November-Revolution S. 73.

<sup>30)</sup> In diesem Sinne interpretiert auch Fritz Fischer in seinem Vorwort zu Malanowski, November-Revolution (S. 12) die SPD-Politik während der Revolution.

<sup>34)</sup> Vgl. Matthias' Einleitung zu: Die Regierung der Volksbeauftragten S. XXII ff.

<sup>28)</sup> Ebert, Schriften Bd. 2, S. 90.

<sup>29)</sup> Matthias, Miller, Weber, Politik und Ziele S. 20; vgl. auch Wolfgang Malanowski, November-Revolution 1918, Die Rolle der SPD (= Ullstein Buch 641), 1969, S. 64 f.

<sup>30)</sup> Matthias, Pikart, Reichstagsfraktion S. 518.

hat Ebert nur dazu benutzt, diese seine Politik an der Basis abzusichern <sup>35)</sup>.

Nach Ebert, so bemerkt W. Besson <sup>36)</sup>, sollte die neue Republik auf dem Kompromiß zwischen Arbeiterschaft und Bürgertum aufgebaut werden. Seine öffentlichen Reden im Dezember 1918 bringen halb beschwörend, halb versichernd zum Ausdruck, daß die deutsche Revolution keine neue Diktatur und keine neue Knechtschaft über Deutschland bringen, daß das siegreiche Proletariat keine Klassenherrschaft aufrichten werde <sup>37)</sup>. Daß und wie die herrschende Klasse gegenüber dem „siegreichen Proletariat“ ihre Position verteidigen würde, hat Ebert möglicherweise kalkuliert, aber daraus keine Schlüsse gezogen. Das vielbeschriebene Bündnis Ebert-Groener vom 9. November 1918, von Ebert begründet als ein unentbehrliches Element seiner Ordnungspolitik, war hingegen von seiten der Militärs das konsequente Ergebnis opportunistisch-aggressiver Klassenpolitik.

Faßt man jene Handlungen (oder Nicht-Handlungen), durch die die Kontinuität der Ordnung gewahrt und statt einer sozialen Demokratie eine konservative Republik etabliert wurde, für die weder das wilhelminisch-national geprägte Bürgertum noch die enttäuschte Arbeiterklasse die soziale Basis abgab, zu einem Katalog zusammen, so ergibt sich folgendes:

— Die Oktober-Koalition wird via Fachleutelösung informell weitergeführt; die Einrichtung der sogenannten Beigeordneten zur Kontrolle der „Fachleute“ war demgegenüber eine ineffektive Verlegenheitslösung.

— Die Kontinuität der hohen Bürokratie blieb im ganzen Reich erhalten.

— Die Oberste Heeresleitung trat auf und wurde angenommen als gleichberechtigter Partner der Regierung; jeder Domestizierungsversuch von seiten der Regierung unterblieb.

— Die Wirtschaft wird als autonomer Bereich akzeptiert; eine Einflußnahme auf die Vereinbarungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften findet nicht statt. Mehr noch, die Unternehmer werden faktisch durch die Losung, daß die Wirtschaft wieder auf ihre kapitalistische Normalform zu bringen sei (ehe an Sozialisierung gedacht werden könnte), als Besitzer der Produktionsmittel bestätigt; die So-

zialisierungskommission wird nur zur Dämpfung der Massenerwartungen eingerichtet, und als Ersatz für Sozialisierung wird den Massen Sozialpolitik angeboten.

— Durch die Nicht-Einflußnahme auf die Rekonstruktion des Föderalismus wird das politische Gewicht der Einzelstaaten faktisch vergrößert.

Es ist oft genug darauf hingewiesen worden, in welcher außerordentlich schwierigen, ihre Handlungsfreiheit determinierenden Situation sich Ebert und die anderen Volksbeauftragten im November 1918 befunden haben. Dieser Aspekt soll gerade in dieser kritischen Würdigung Eberts nicht unberücksichtigt bleiben: der militärische Zusammenbruch, die katastrophale Wirtschafts- und Ernährungslage, Demobilisierung und Arbeitslosigkeit, die revolutionäre Stimmung unter den Arbeitern und Soldaten, die Abbröckelungstendenzen an den Rändern des Reiches, die außenpolitische Isolierung, die sich bis zu Interventionsdrohungen der Alliierten erstreckte: „Aber all diese Faktoren zusammengenommen bieten noch keine zureichende Erklärung für die Unentschlossenheit, die Passivität und den mangelnden Führungswillen, die sich unverkennbar in der Politik der Regierung der Volksbeauftragten abzeichnen.“ <sup>38)</sup> Diese Faktoren erklärten nicht das Verfehlen einer demokratischen Neuordnung, die z. T. sogar von liberalen bürgerlichen Kreisen für erstrebenswert gehalten wurde, erklären nicht den absoluten Mangel an einer konstruktiven Politik, die den politischen Führungsanspruch gegenüber der bürokratischen, militärischen und wirtschaftlichen Macht der bisher herrschenden Klasse durchgesetzt hätte. Ein solches Verdikt trifft allerdings nicht nur Ebert und Scheidemann, sondern schließt die USPD-Führer ein, die zwar teilweise die Gefahren und Konsequenzen der Ebertschen Ordnungspolitik sehen, aber überhaupt keine prinzipielle Alternative offerieren, vielmehr zunehmend stärker in den formalen Radikalismus der Vorkriegs-SPD ausweichen <sup>39)</sup>.

Wer ein solches Verdikt ausspricht, wird seine Berechtigung nachweisen müssen durch das

<sup>36)</sup> Vgl. Besson, Ebert S. 68.

<sup>37)</sup> Vgl. Ebert, Schriften Bd. 2, S. 120, 139.

<sup>38)</sup> Matthias, Einleitung zu: Die Regierung der Volksbeauftragten S. CXXXV.

<sup>39)</sup> Matthias, ebenda S. XXVI, CXXXVIII; vgl. auch Grebing, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung S. 146 ff.

Aufzeigen eines Katalogs realistischer, jedoch versäumter Möglichkeiten<sup>40)</sup>:

— Es wurde der Versuch unterlassen, die im Offizierskorps vorhandenen Spannungen bis zur Spaltung zu treiben und die kompromißbereiten Teile zum Aufbau eines Führungskorps als Kern einer republikanischen Armee zu verwenden.

— Versäumt wurde der Ansatz zur Totalrevision der Bürokratie im Sinne einer konsequenten Demokratisierung in den ersten Revolutionswochen, wo sie aufgrund der Autorität der neuen Regierung im ganzen Volk noch durchsetzbar und praktikabel gewesen wäre<sup>41)</sup>.

— Ungenutzt blieb die begrenzte, aber als Anfang nicht uneffektive Möglichkeit der Sozialisierung von Bergbau und Verkehrsbetrieben.

— Vor allem: es wurde verzichtet auf das zuverlässige Instrument der Räte für den demokratischen Neuaufbau des Staates, denn für die überwiegende Mehrzahl der deutschen Arbeiter und Soldaten bedeutete das Räteystem keine Ersetzung, sondern eine Ergänzung der parlamentarischen Demokratie. Überdies hätte es mittels der Räte gelingen können, die politische Zersplitterung der Arbeiterbewegung zu überwinden. Indem namentlich Ebert das demokratische Potential der Räte verkannt und größtenteils „eingebildete Gefahren“ von ihnen ausgehen sah, verspielte er die vielleicht größte revolutionäre Chance des November 1918: den Drang nach aktiver demokratischer Selbstverwaltung, manifest in den Räten, sich politisch zum Aufbau einer sozialen Demokratie zunutze zu machen<sup>42)</sup>.

Die Folge dieser restriktiven Verhaltensweise war, daß die Volksbeauftragten das Vertrauen der revolutionären Arbeiter und Soldaten verloren und damit ihre soziale Basis. Das wiederum führte zu anhaltendem Verfall ihrer politischen Autorität. Daß die Räte ein mit revolutionärer Legitimität ausgestatteter Macht-

faktor waren, haben übrigens Ebert und seine Kollegen selbst indirekt zugegeben; trotz ihrer raschen Entscheidung für eine schnelle Einberufung der Nationalversammlung sahen sie sich immer wieder gedrängt, Lippenbekenntnisse zu den Räten als „Träger(n) der politischen Gewalt“ abzulegen. Auch die eigenen Anhänger, die vertrauensvoll mit ihnen den Weg zur Nationalversammlung gehen wollten, wollten gleichzeitig das Gefühl auskosten, „mit der Revolution die Schwelle zu einem neuen Zeitalter überschritten zu haben“<sup>43)</sup>. Genau dieses Gefühl teilten die Führer mit den Massen nicht. Traditionsverhaftetes Legalitätsgedenken, das seinen Ursprung in der Zeit des Sozialistengesetzes hatte, verwehrte ihnen, revolutionäre Legitimität als Voraussetzung ihres Handelns anzunehmen. Ebert hat geradezu alles getan, um die Räte und ihre Organe aus dem politischen Prozeß herauszuhalten. So hat der Zentralrat, als vom Rätekongreß bestelltes souveränes Ersatzparlament, bei der Konstituierung der Nationalversammlung in Weimar nicht sein Mandat in einem öffentlichen Akt in die Hände der Nationalversammlung als seiner Rechtsnachfolgerin legen können. Ebert hat diesen Akt verhindert, „der immerhin geeignet gewesen wäre, eines zu demonstrieren: daß sich nämlich das bürgerliche Deutschland nicht am eigenen Zopfe aus dem Sumpf gezogen hatte, sondern daß es die Vertretung der großen Mehrheit der von den Räten repräsentierten deutschen Arbeiter und Soldaten gewesen waren, die sich auf dem Rätekongreß aus freien Stücken für die parlamentarische Demokratie entschieden und damit endgültig den Weg zur Nationalversammlung freigemacht hatten“<sup>44)</sup>.

Offenbar fühlten sich die SPD-Führer 1918/19 nur kompetent und sicher auf den Gebieten, auf denen sie vor 1914 ihre Leistungen erbracht hatten, vor allem in der Sozialpolitik und in der politischen Taktik, wie sie das erstrebte Stimmenwachstum erfordert hatte. Selbst in dieser Weise expertokratisch orientiert, verkannten sie dabei, daß es 1918/19 primär nicht auf Expertenwissen ankam, sondern auf ein an einer Konzeption orientiertes realistisches Kalkül und auf die politische Loyalität der Entscheidungsträger. Die sozialistischen Parteien besaßen 1918/19 keine alle Bereiche von Staat und Gesellschaft umfassende realistische Konzeption für ihre Politik.

<sup>40)</sup> Vgl. Helga Grebing, *Konservative Republik oder soziale Demokratie?*, in: *Gewerkschaftliche Monatshefte* H. 1, 1969; erscheint 1971 in erweiterter Fassung in dem Band der Neuen wissenschaftlichen Bibliothek: *Vom Kaiserreich zur Republik*. Hrsg. v. Eberhard Kolb.

<sup>41)</sup> Diese Politik hat Carl Severing in Preußen durchgeführt, vgl. dazu Wolfgang Runge, *Politik und Beamtentum im Parteienstaat — Die Demokratisierung der politischen Beamten in Preußen zwischen 1918 und 1933*, Stuttgart 1965.

<sup>42)</sup> Vgl. hierzu vor allem Eberhard Kolb, *Die Arbeiterräte in der deutschen Innenpolitik 1918—1919*, Düsseldorf 1962.

<sup>43)</sup> Matthias, *Einleitung zu: Die Regierung der Volksbeauftragten* S. CVII.

<sup>44)</sup> Matthias, ebenda S. CXIX.

Ohne diese realitätsbezogene Konzeption aber blieb die Kluft zwischen der großen Utopie einer sozialistischen Zukunftsgesellschaft und der desillusionierenden Wirklichkeit eines geschlagenen, hungernden, zerrissenen Volkes unüberbrückbar. Die SPD war deshalb 1918/19 nicht in der Lage, die gesellschaftlichen und bewußtseinsmäßigen Grundlagen für den neuen Staat zu schaffen. Der entscheidende Grund für diese Fehlleistung war der freilich von den restriktiven Wirkungsbedingungen des Klassenstaates vor 1914 nicht zu isolierende, in der deterministischen Interpretation des Marxismus wurzelnde Immobilismus der SPD vor 1914. Zwar blieb der Anspruch auf die revolutionäre Umgestaltung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft und ihres Staates aufrechterhalten, aber in der Weise, daß die Zwangsläufigkeit der Entwicklung hin zum Sozialismus über die notwendige Zwischenstufe der bürgerlichen Demokratie postuliert wurde. Genauso handelte Ebert 1918/19. Von ihm ist die Äußerung überliefert: „Als die Zeit reif war, ist das demokratische Deutschland entstanden. Nun muß die Zeit zum Sozialismus reif werden.“<sup>45)</sup>

Dabei spielte zweifellos, wie eben schon angedeutet, die halb aufgezwungene, halb willig angenommene subkulturelle Abkapselung eine nicht unwesentliche Rolle, und zwar insofern, als subkulturell lokalisierte Erfahrungen auf den Staat einfach übertragen wurden, wie zum Beispiel das Streben nach permanenter Demonstration äußerer Geschlossenheit. Das Bedürfnis nach Identifikation mit dem nationalen Ganzen wirkte in die gleiche Richtung: Aus der Überzeugung vom Vorrang des Allgemeininteresses und von der Zusammengehörigkeit des politisch geeinten Volkes resultierte das Streben nach „Volksgemeinschaft“, und das führte wiederum zu einer Unterschätzung der Klassengegensätze und der Härte des Klassenkampfes in einer revolutionären Situation.

Es mag gerechtfertigt sein, im Hinblick auf die blutigen Auseinandersetzungen im Dezember und Januar 1918/19 davon zu sprechen, daß „bereits in diesem Stadium die unheilvolle Wechselwirkung zwischen den politischen Extremen“ einsetzte<sup>46)</sup>. Doch darf dann auch nicht verschwiegen werden, was diese These, die wieder eine gewisse aktuelle Bedeutung gewonnen hat, relativiert, daß dieser Radikalisie-

rungsprozeß in einem gewissen Ausmaß die Konsequenz der legalistischen Ordnungspolitik Eberts und der anderen Volksbeauftragten gewesen ist.

Ebert hat nach dem Kapp-Putsch in einem Brief an den schwedischen Sozialdemokraten Branting zum Ausdruck gebracht, daß er sich über die Konsequenzen der 1918/19 bezogenen Position im klaren war, wenngleich er auch exogenen, von seinem Handeln unbeeinflussbaren Faktoren, wie dem Versailler Friedensvertrag, eine überdimensionierte Bedeutung für den desolaten Zustand der Republik beimaß. Jetzt erst — insofern zeigt dieser Brief schlaglichtartig Einsicht und Begrenzung Eberts gleichzeitig — erwog er die Maßnahmen, denen er sich im November 1918 entzogen hatte; jetzt erst schien er zu bedauern, daß die Revolution vom 9. November 1918 „nicht durchgreifender und nachhaltiger wirkte“, jene Revolution, die er schon am 10. November 1918 für beendet erklärt hatte: „So ungeheuerlich auch unsere Aufgabe ist, sie wäre halb so schwierig, wenn die Arbeiterschaft einig wäre. ... So müssen wir die demokratische Republik, für die wir jahrzehntelang gekämpft haben, nicht nur gegen Rechts, sondern auch gegen Links verteidigen. Gegen Militärputsch und Kommunistenputsch kämpfen wir für die Sicherung der Republik. Es ist nicht ausgeschlossen, daß uns eines Tages die Putschisten von rechts und links in einheitlicher Front gegenüberstehen. Jedenfalls halten wir entschlossen die feste Linie der Demokratie, und wir werden uns durchsetzen. — Besonders schwierig ist unter diesen Umständen die Schaffung einer zuverlässigen Staatsgewalt, ohne die eben auch die Demokratie nicht leben kann. Die Friedensbedingungen zwingen uns eine Söldnertruppe auf, die für jedes Staatswesen gefährlich ist. Jetzt gilt es vor allem, die offenkundig reaktionären Offiziere aus der Truppe zu entfernen. Beim begreiflichen Mangel an brauchbaren republikanischen Offizieren ist das nicht leicht. Es muß aber durchgeführt werden. Die gleiche Aufräumung muß in der Verwaltung durchgeführt werden. Auch hier ist kein Überfluß an geeigneten Kräften. Leider ist es richtig, daß unsere Universitäten und höheren Schulen Brutstätten der Reaktion sind. Wenn die Revolution hier nicht durchgreifender und nachhaltiger wirkte, so ist das vor allem den Versailler Bedingungen und ihrer Durchführung zu danken. Die Mißhandlung unserer nationalen Unabhängigkeit und die fortgesetzten sadistischen nationalen Demütigungen müssen die nationalen Leiden-

<sup>45)</sup> Zit. bei Hans Schieck, Der Kampf um die deutsche Wirtschaftspolitik nach dem Novemberumsturz 1918, Phil. Diss. Heidelberg 1958, S. 149.

<sup>46)</sup> So Gerhard A. Ritter zit. bei Malanowski, November-Revolution S. 74.

schaften aufpeitschen und der nationalistischen Demagogie den Erfolg unter der Jugend sichern. Die Versailler Bedingungen mit ihren wirtschaftlichen und politischen Unmöglichkeiten sind der größte Feind der deutschen Demokratie und der stärkste Antrieb für Kommunismus und Nationalismus.“<sup>47)</sup>

Rudolf Wissell, nach dem Ausscheiden der Unabhängigen Eberts Kollege im Rat der Volksbeauftragten, hat schon fast ein Jahr vor diesem auf dem Parteitag der SPD in Weimar 1919 ein Fazit der sozialdemokratischen Politik während der Revolution gezogen, das Eberts Urteil an realitätsbezogener Einsicht weit übertraf: „Trotz der Revolution sieht sich das Volk in seinen Erwartungen enttäuscht. Es ist nicht das geschehen, was das Volk von der Regierung erwartet hat. Wir haben die formale politische Demokratie weiter ausgebaut. Gewiß, aber wir haben doch nichts anderes getan als das Programm fortgeführt, das von der kaiserlich deutschen Regierung des Prinzen Max von Baden schon begonnen worden war. Wir haben die Verfassung fertiggestellt ohne tiefere Anteilnahme der Bevölkerung. Wir konnten den dumpfen Groll, der in den Massen steckt, nicht befriedigen, weil wir kein richtiges Programm hatten. . . . Wir haben im wesentlichen in den alten Formen unseres staatlichen Lebens regiert. Neuen Geist haben wir diesen Formen nur wenig einhauchen können. Wir haben die Revolution nicht so beeinflussen können, als daß Deutschland von einem neuen Geist erfüllt erschiene. . . . Ich glaube, die Geschichte wird, wie über die Nationalversammlung, auch über uns in der Regierung hart und bitter urteilen.“<sup>48)</sup>

Am 11. Februar 1919 wurde Ebert in Weimar von der Nationalversammlung zum provisorischen Reichspräsidenten gewählt, am 24. Oktober 1922 vom Reichstag auf weitere drei Jahre in seinem Amt bestätigt, weil die politische Situation einen im Ergebnis ungewissen Wahlkampf inopportun erscheinen ließ. Ebert — so bemerkt Theodor Eschenburg (unter Berufung auf Werner Kaltefleiter)<sup>49)</sup> — sei im Gegensatz zu Hindenburg, der zwar von der Rechten

gewählt worden war, aber auf sie keinen Einfluß hatte, ein starker Präsident gewesen. Hindenburg wurde plebiszitär gewählt, Ebert dagegen wurde, wie schon bemerkt, beide Male durch die parlamentarischen Organe bestellt. Er verdankte seine Wahl der Autorität von Institutionen, deren Zusammensetzung im Augenblick der Wahl des Reichspräsidenten nicht mehr mit Sicherheit den tatsächlichen politischen Machtverhältnissen entsprach. Eberts präsidiale Autorität beruhte also gerade nicht auf einer politischen „Hausmacht“, sondern auf einer Verbindung mehrerer Faktoren: auf dem dem Präsidenten verfassungsmäßig zustehenden Macht- und Ordnungsinstrumentarium (Art. 48, Ernennung und Entlassung des Reichskanzlers und der Minister, Reichstagsauflösung), das den im konservativen Sinne stabilisierten gesellschaftlichen Machtverhältnissen korrespondierte, und auf seinem persönlichen Profil eines die Kontinuität der Ordnung wahrenen Mannes der politischen Mitte.

Diese „Mitte“ verschob sich unter dem Zwang der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und angesichts Eberts geringer realer politischer Macht oft genug weit nach rechts. Erinnerung sei, um das eklatanteste Beispiel zu erwähnen, an die unterschiedliche Behandlung des rechts-putschistischen Bayern und der sozialistisch-kommunistisch regierten Länder Sachsen und Thüringen im Jahre 1923. Ebert war mehrmals, so auch im Jahre 1923, geneigt, sein Amt niederzulegen, aber er blieb insofern Gefangener seiner eigenen Politik, als jedesmal eine Reichspräsidentenkrise wahrscheinlich das Ende der Republik zur Folge gehabt hätte. Es darf hingegen auch nicht übersehen werden, daß der militante Anti-Bolschewismus, an dem Ebert konsequent partizipierte, zeitweise eine gewisse ideologische Klammerfunktion zwischen den sozial antagonistischen Trägern der politischen Herrschaft besaß.

Ebert hatte einst sein Amt angetreten, den einen versichernd, daß er sich bemühen werde, sein Amt „gerecht und unparteilich“ zu führen als „der Beauftragte des ganzen deutschen Volkes“, „nicht als Vormann einer einzigen Partei“, und die anderen daran erinnernd, daß er als „ein Sohn des Arbeiterstandes, aufgewachsen in der Gedankenwelt des Sozialismus“, weder seinen Ursprung noch seine Überzeugung jemals zu verleugnen gesonnen sei<sup>50)</sup>. Während er sich bemühte, diesem Amt gerecht zu werden, für das es, was heute leicht

<sup>47)</sup> Original aus dem Branting-Nachlaß zit. bei Blänsdorf, Ebert und die Internationale S. 425.

<sup>48)</sup> Aus dem Parteitagprotokoll zitiert (aber fälschlich auf 1920 datiert) bei Arthur Rosenberg, Geschichte der Weimarer Republik. 1. Aufl. 1935, neu hrsg. v. K. Kersten, Frankfurt 1961, S. 89.

<sup>49)</sup> Theodor Eschenburg in der Besprechung des Buches von Werner Kaltefleiter, Die Funktion des Staatsoberhauptes in der parlamentarischen Demokratie, Opladen 1970, in: Die Zeit v. 11. 12. 1970.

<sup>50)</sup> Vgl. Ebert, Schriften Bd. 2, S. 157.

übersehen wird, kein Vorbild gab, geriet er zunehmend politisch und persönlich in eine Isolation, die nicht mehr zu durchbrechen war. Für die Arbeiter war, um einen damals gebräuchlichen Slogan zu verwenden, die Republik nicht viel: der Sozialismus blieb ihr Ziel, während die sich zunehmend stabilisierende alte herrschende Klasse des Kaiserreichs den Prozeß der Verfälschung der parlamentarisch-demokratischen Republik in ein bürokratisch funktionierendes, plebiszitär manipuliertes, konstitutionell-autoritäres System der staatlichen Ordnung in Gang setzte. Während die einen ihn als Arbeitverräter beschimpften, verleumdeten die anderen den ehemaligen Sattlergesellen und „Kneipwirt“ als Landes- und Vaterlandsverräter. Ebert, ein Mann wenig über fünfzig Jahre alt, als er 1925 zermürbt und verbittert stirbt, hat, wie seine Reaktion auf die Unmenge von Verleumdungen und Prozessen bekundet, nur noch durch die Identifikation seiner Person mit der Republik zu leben vermocht, die Beleidigungsklage des Präsidenten wurde für diesen zum Instrument für den Fortbestand der Republik überhaupt<sup>51)</sup>.

W. Besson bemerkt, daß die wirkliche Rehabilitierung Eberts „für die Nation im Grunde nie stattgefunden“ hat: „Im Herzen dieses Volkes, das er über alles geliebt hat, lebt er nicht.“<sup>52)</sup> Wem Pathos und Kategorien dieser Aussage nicht unzulänglich sind, wird Besson zustimmen mögen. Rehabilitiert wurde Ebert indessen in gewisser Hinsicht doch, nämlich unter dem Zeichen des verschärften ideologischen Ost-West-Konfliktes und der Abwehr der Einsicht, daß das Reich nun endgültig verspielt war. Nun hatten Ebert und die MSPD-Führung (und mit ihnen die demokratische Mehrheit der deutschen Arbeiterschaft) im November 1918 die „freiheitliche Ordnung“ gegen die „bolschewistische Gefahr“ verteidigt und den Bestand des Reiches gesichert. Die SPD selbst hat sich sehr viel zögernder — parallel mit der Aufgabe ihrer prinzipiellen Opposition — mit Ebert identifiziert. Hatten noch 1957 Willy Brandt und Richard Löwenthal in ihrer Ernst Reuter-Biographie auf die „tiefere Einsicht“ der Mehrheit der Delegierten auf dem Rätekongreß gegenüber den „Realpolitikern“ um Ebert hingewiesen, da sie die Entmachtung der alten militärischen Führungsschicht als Voraussetzung der parlamentari-

schen Demokratie forderten<sup>53)</sup>, so wurde mit der Bildung der Großen Koalition im Jahre 1966 das Bewußtsein dafür wach, daß die Partei sich wie 1918 wieder opfern müsse, um das Vaterland zu retten.

Gleichzeitig mit der Anerkennung der historischen Leistung der deutschen Arbeiterbewegung wurde das traditionelle Geschichtsbild der alten deutsch-nationalen Historiographie revidiert. Die „November-Verbrecher“, voran Ebert, wurden nun zu würdigen Söhnen des deutschen Volkes aus dem Arbeiterstand, die sich mit Staat und Nation statt mit ihrer Klasse identifizierten, umstilisiert. Dieses derart modifizierte Geschichtsbild trug bzw. trägt wesentlich dazu bei, „eine höchst erwünschte Tradition“<sup>54)</sup> zu schaffen, ja das Restaurative in der demokratischen Entwicklung nach 1945 in der Bundesrepublik mit dem Hinweis auf den konservativen Grundzug der deutschen Demokratie zu legitimieren, den in kritischer Zeit bewahrt zu haben, wesentlich Eberts Verdienst war.

Damit wird retrospektiv Eberts historische Rolle einschätzbar: Konnte 1918/19 schon gar nicht von einer sozialistischen Revolution die Rede sein, so wurde selbst die 1848 unvollendete bürgerliche Revolution 1918 nicht zu Ende geführt. Erst die Folgewirkungen des Nationalsozialismus haben die Ergebnisse der bürgerlichen Revolution zwangsweise erbracht — freilich auch wieder merkwürdig gebrochen, wenn man sich an die stark kleinbürgerliche Imprägnierung der Führungsschichten der Bundesrepublik nach 1945 erinnert, in der noch immer das nachwirkte, was einst das „Ebertnische“ an Ebert konstituierte. Unter solchen Aspekten wäre Eberts historische Leistung am sinnvollsten im Rahmen einer Theorie der politischen Bedeutung der Mittelschichten in Deutschland einzubringen.

Vor 100 Jahren wurde Friedrich Ebert geboren — wenn es auch nicht viel gibt, was aus der kritischen Perspektive der Spätergeborenen an seinen politischen Leistungen feierlich zu würdigen wäre: wer könnte sich dem menschlichen Berührtsein von der Tragik des Schicksals eines redlichen Mannes entziehen, dessen Leben in vieler Beziehung exemplarisch deutsch war.

<sup>51)</sup> Vgl. Wolfgang Birkenfeld, Der Rufmord am Reichspräsidenten, in: Archiv für Sozialgeschichte Bd. 5, 1965.

<sup>52)</sup> Besson, Ebert S. 91.

<sup>53)</sup> Willy Brandt, Richard Löwenthal, Ernst Reuter, München 1957, S. 117.

<sup>54)</sup> Reinhard Rürup, Rätebewegung und Revolution in Deutschland 1918/19, in: Neue Politische Literatur H. 3, 1967, S. 304.

# Grundschulpraktikum 1970

## Auswertung und Bemerkungen

Der nachfolgende Bericht versteht sich erklärtermaßen als ein Bericht von der „Bildungsfront“. Als ein solcher erscheint er geeignet, die an dieser Stelle veröffentlichten theoretischen Erörterungen aktueller Schul- und Bildungsprobleme zu ergänzen. Das vorgelegte Resümee persönlicher Erfahrungen wird sich freilich gelegentlich den Vorwürf unstatthafter Verallgemeinerungen gefallen lassen müssen. Derartige Passagen auszuklammern, erschien der Redaktion gleichwohl nicht zulässig — und auch, um der wohlgemeinten Provokation willen, nicht empfehlenswert.

## Einleitung

Wer die Diskussionen um die Reform unseres Bildungswesens nicht so intensiv verfolgt und als Außenstehender mit der Materie nicht sehr vertraut ist, mag sich manchmal fragen, ob nicht wohl dosierte Zweckpropaganda ein übertriebenes und verzerrtes Bild der tatsächlichen Verhältnisse zeichne, während die Wirklichkeit eben doch nicht so schlimm sei. Sich derart zu beruhigen, hieße aber, sich gründlich täuschen. Die folgende Studie entstand im Anschluß an ein Schulpraktikum und will ‚aus erster Hand‘ informieren. Sie ist als Bericht direkt von der Bildungs-„front“ gedacht, so wie diese sich einem Lehramtskandidaten heute darbietet.

Vier Wochen, ca. 70 Unterrichtsstunden, habe ich an einer Grundschule hospitiert, deren Auswahl praktisch dem Zufall überlassen war. Ich besuchte alle Klassen von 1 bis 6, überwiegend jedoch die 3., 4. und 6. Klasse. Die Notizen, die dieser Analyse zugrunde liegen, sind zum Teil natürlich subjektiv von meinen Interessen, meinem Vorverständnis und Vorwissen mitbestimmt, trotzdem kann meiner Ansicht nach der objektive Zustand dieser Schule nicht übersehen werden. Da aber diese Schule nichts Außergewöhnliches an sich hat, ist damit ein bezeichnendes Licht geworfen auch auf den Zustand des Schul- und Bildungssystems, das solche Schulen möglich macht. Und diese schonende Formulierung soll nicht darüber hinwegtäuschen, daß dieser Zustand mit dem Wort „miserabel“ noch keineswegs zu scharf gekennzeichnet ist.

Eine an streng wissenschaftlichen Maßstäben orientierte Unterrichts- oder Schulanalyse ist

mit dieser Fallstudie nicht beabsichtigt, vermutlich auch nicht möglich. Ich will mit ihr vor allem dokumentieren, wie mir der verlangte „Einblick gewährt“ und eine „Orientierung ermöglicht“<sup>1)</sup> worden ist. Im übrigen bin ich der Meinung, daß auch eine verfeinerte wissenschaftliche Untersuchung an dieser Schule meine Ergebnisse sicher bestätigen würde.

Aus gegebenem Anlaß möchte ich schließlich in aller Form darauf hinweisen, daß es mir nicht darum geht, eine einzelne Schule oder ein einzelnes Lehrerkollegium zu diskreditieren — dazu habe ich keine Veranlassung —, vielmehr geht es um die Aufdeckung systemimmanenter Zustände, Zwänge und Automatismen, denen sich Lehrer und Schüler offensichtlich nicht entziehen können.

Meine Beobachtungen habe ich in den nachstehend näher ausgeführten sieben Sachgebieten zusammengefaßt. Es handelt sich dabei *nicht* um vorformulierte Punkte, denen ich von vornherein besondere Aufmerksamkeit widmen wollte, sondern um das Ergebnis der Auswertung meiner Notizen. Denn nahezu jede Unterrichtsstunde ‚eckte‘ irgendwo an den engen Grenzen an, die ihr gesteckt waren. Es versteht sich, daß enge Wechselbeziehungen zwischen all diesen Themenkreisen bestehen; die getrennte Abhandlung soll daher Akzente setzen und den Überblick ermöglichen.

Vorkommende Namen sind verändert, nur Ort und Zeit sind authentisch: Berlin im Jahre 1970.

<sup>1)</sup> Der Senator für Schulwesen (Berlin), II a L 1, Merkblatt ohne Datum.

## I. Technische Ausstattung der Schule zur Rationalisierung des Unterrichts

Äußerlichkeiten fallen zuerst auf, daher der bewußt hochstapelnde Titel dieses Kapitels. Die ‚technische‘ Ausstattung der Unterrichtsräume beschränkt sich im allgemeinen auf Tafel, Kreide, Schwamm, Kartenständer und Papierkorb. Ein Schrank ist noch vorhanden, evtl. ein Zeigestock<sup>2)</sup>. Wenn überhaupt, geben die Lehrer handgeschriebene oder zu Hause selbstgetippte Arbeitspapiere in die Klasse. Ich habe es zweimal beobachtet. Der fremdsprachige Unterricht (Englisch) bleibt ohne jedes technische Hilfsmittel. Einzelne Schüler haben wohl privat entsprechende Schallplatten zu Hause, diese sind aber nach ihrer Auskunft „langweilig“ und „nicht gut“. Die Ausgabe von Arbeitsmaterial für den Zeichenunterricht dauerte in einer Klasse in einem Fall allein eine halbe Stunde. Offenbar gibt es keine Arbeitsmappen oder Materialzusammenstellungen, die man den Schülern zu Beginn der Stunde einfach aushändigen könnte.

In diesem Zusammenhang auch ein kurzer Blick auf den Informationsfluß von Behörde und Rektor zum Lehrer. Er beschränkt sich, neben Umlaufmappen und Aushängen, anscheinend auf die mündliche Bekanntgabe neuer Verfügungen und Bestimmungen bei Lehrerkonferenzen. Dabei kommen dann zum Beispiel auch zur Sprache: neue Anordnungen über die Angabe von Geschäftszeichen bei Schreiben an die Behörde einschließlich der zu verwendenden Farbe für einzelne Vermerke.

Angesichts solcher antediluvialen Zustände fragt man sich, wozu es Vervielfältiger, Fotokopierer, Tonband, Schallplatte, Dias und Filme gibt, ebenso Rundfunk und Fernsehen, von Lehrprogrammen und Lernmaschinen gar nicht zu reden. Nicht einmal solche selbstverständlichen Organisations- und Informationsmethoden, wie sie sich durch Post- und Telefon ergeben, scheinen voll ausgenutzt zu werden. Auf den Stand der innerbehördlichen Rationalisierung läßt sich danach leicht schließen.

## II. Aufbau und Schematisierung des Unterrichts

Von den beobachteten Stunden ausgehend, läßt sich folgendes idealtypische Aufbauschema einer Unterrichtsstunde abstrahieren:

- a) Begrüßungszeremonie,
- b) kurzer Organisationsvorspann, unter allgemeinem Volksgemurmel (Klassenbuch, Bekanntmachungen usw.),
- c) Kontrolle der Hausarbeiten und kurze Hinweise oder Diskussion, evtl. Exkurs: mehr oder minder detaillierte Repetition, auch mit arbeitstechnischen Tips,
- d) Einführung neuen Stoffes, gemeinsame Arbeit, selten Gruppenarbeit mit anschließender Auswertung in Diskussionen; selten besonderes Eingehen auf die Bedürfnisse leistungsschwacher Schüler, entweder während die übrige Klasse arbeitet, oder unter allgemeiner Pause,
- e) Vorstellung der Hausaufgabe,
- f) Verabschiedungszeremonie.

Je nach Stoff, Klasse und Lehrer wird dieses Schema leicht abgewandelt; zum Beispiel

<sup>2)</sup> Das ist eine Ausstattung, die sich seit der Zeit vor 70 oder 100 Jahren kaum verändert hat. Zum Vergleich diene etwa die Ausstattung eines modernen Büros — der erste Blick zeigt, daß hier die Zeit keineswegs stehengeblieben ist.

kommt man nach einem Klassenausflug nicht gleich zum Stoff oder das gemeinsame Erlebnis wird in den Unterricht mit einbezogen, was etwa im Unterrichtsfach Deutsch sehr leicht zu bewerkstelligen ist. Die Klasse wird schriftlich beschäftigt, wenn der Lehrer längere Zeit beansprucht wird oder wichtige Organisationsarbeiten zu erledigen hat, zum Beispiel am Ende des Schuljahres die Bestellung der Klassenfotos, Bücherrückgabe etc. — Schon hier sei angemerkt, daß ‚gemeinsame Arbeit‘ im Regelfall heißt: überwiegend Vortrag durch den Lehrer.

Dieser Aufbau läßt sich natürlich verteidigen. Zu wenig wird aber auf jeden Fall in Gruppen gearbeitet, in manchen Klassen offenbar überhaupt nicht. Auch kommen die leistungsschwächeren Schüler eindeutig zu kurz, was sie ja nur noch weiter zurückwirft. Hier sind aber die Möglichkeiten des Lehrers bereits vom Schulsystem her beschränkt: hohe Klassenfrequenzen, primitiver technischer Standard, vorgegebener Lehrplan, starre Klassensysteme nach Jahrgängen usw. Die konsequente Organisation des Unterrichts nach den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler würde ohne Zweifel zur Auflösung dieser Form von Unterricht führen (siehe auch Kap. V und VII).

### III. Einige überstoffliche, nicht formale Lerninhalte

#### 1. Selbständigkeit im Denken

Es zeigte sich im Mathematik- und Deutschunterricht, wie schwierig es ist, die Schüler vom schematischen Rechnen oder Denken abzubringen hin zu selbständigen Denkoperationen — jene werden von der Mehrzahl gut bewältigt, diese nur von einer kleinen Minderheit. Diese Feststellung wird natürlich relativiert durch den Entwicklungsstand der Schüler (maximal 12, Ausnahmen bis 15 Jahre), doch zeigt das Beispiel einer 3. Klasse (siehe Kap. VII, 5), daß die systematische Förderung der Selbständigkeit der Kinder auch zu verblüffend selbständigen Denkprozessen Anstoß geben kann. Überhaupt scheint — wie noch zu zeigen sein wird — allgemein die Denk- und Urteilsfähigkeit von Kindern unterschätzt zu werden.

#### 2. Sprachvermögen und soziale Schichtzugehörigkeit

Besonders schwer fällt es den Schülern, abstraktere Sachverhalte zu formulieren, was neben dem Alter zum guten Teil einfach mit dem sozialen Hintergrund der Schüler zusammenhängt. Ansätze zur Kompensation dieser Schwäche wirken äußerst bescheiden angesichts des Ausmaßes an Unbeholfenheit. Ich habe dabei besonders ein Beispiel kompensatorischen Sprachunterrichts zu nennen: anhand selbst zusammengestellter Begriffsgruppen (offenbar steht ein entsprechendes Ausgleichsprogramm für Zwölfjährige nicht zur Verfügung) übt eine Lehrerin in ihrer Klasse die möglichen Bezeichnungen für Gefäße. Dies geschieht ganz zweifellos in der besten Absicht — ob solche improvisierten Einlagen aber zum Kern des Übels, eben dem ‚Milieu‘ vorstoßen, ist doch sehr zweifelhaft. Im Grunde sind hier umfassende Maßnahmen notwendig, die schon im Kindergarten einsetzen und die betreffenden Kinder jahrelang begleiten müssen.

Konsequenterweise ist die Beteiligung am Mathematikunterricht im allgemeinen geringer als im Deutschen — hier gibt es weniger Sprachschwierigkeiten. Vor allem arbeitet hier auch das letzte Drittel der Klasse noch relativ gut mit. Dementsprechend wirkt der Deutschunterricht vielfach langweilig, erscheint als reine Formalausbildung, weil vernünftige Begründungen oft nicht zu geben sind (zum Beispiel für Rechtschreibregeln).

Die Kernfrage aber, die hinter diesen Problemen steckt, ob nämlich die traditionell hohe Bewertung des Ausdrucks- und Sprachvermögens richtig und gerechtfertigt sei, wird an der Schule überhaupt nicht gestellt. Dies betrifft nämlich auch und gerade alle nichtsprachlichen Fächer. Dazu einige Bemerkungen:

Gerade in den letzten Jahren ist für England und die Bundesrepublik nachgewiesen worden, daß Kinder der Unterschicht bei gleicher Intelligenz im Vergleich zu Kindern des sozialen Mittelstands auf der Schule besonders benachteiligt werden, und zwar zum großen Teil wegen ihres unterentwickelten Sprach- und Ausdrucksvermögens. Dem (meist aus dem Mittelstand stammenden) Lehrer fällt bei diesem Prozeß als bevollmächtigtem Agenten

#### INHALT

##### Einleitung

##### I. Technische Ausstattung der Schule zur Rationalisierung des Unterrichts

##### II. Aufbau und Schematisierung des Unterrichts

##### III. Einige überstoffliche, nicht formale Lerninhalte

1. Selbständigkeit im Denken
2. Sprachvermögen und soziale Schichtzugehörigkeit
3. Unselbständigkeit und Gehorsam
4. Leistungs- und Konkurrenzdenken

##### IV. Zur sozialen Stellung der Schüler

1. Allgemeines
2. Ausländische Kinder
3. „Sitzenbleiber“

##### V. Mangelhafte Ausbildung der Lehrer

1. Einige bezeichnende Beispiele
2. Kommentar

##### VI. Zur psychologischen Situation von Schüler und Lehrer

##### VII. Autoritäre Strukturen in Klasse und Schule und ihre Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

1. Allgemeine Einführung
2. Grüßen
3. Autoritärer Unterricht
4. Lehrerkonferenz
5. Demokratischer, sozial-integrativer Unterricht
6. Reaktion des Kollegiums
7. Reaktion der Eltern

##### VIII. Zusammenfassung und Kommentar

der traditionellen Gesellschaftsordnung eine Schlüsselrolle zu: bewußt oder unbewußt zieht er sprachgewandt, also meistens wieder aus der sozialen Mittelschicht stammende Kinder vor. Die Diskriminierung der Kinder niederer Gesellschaftsschichten äußert sich zunächst in schlechteren Zensuren, in der Summe und auf die Dauer bei den Versetzungen und endlich beim Übergang auf eine weiterführende Schule. Auf diese Weise wird gewährleistet, daß ein Arbeiterkind in der Regel seiner Sozialschicht nicht entrinnt, denn die Grundschule mit ihrem bisher noch unkorrigierten sehr frühen Auslesemechanismus macht eine solche einmal getroffene Entscheidung für die meisten Betroffenen praktisch irreversibel. Chancengleichheit muß unter solchen Bedingungen Utopie bleiben. Zusammenfassend kann also gesagt werden, daß ein Schüler im Lauf der Zeit auch seine Schichtzugehörigkeit ‚lernt‘.

### 3. Unselbständigkeit und Gehorsam

Erschreckend fand ich das Ausmaß, in dem allgemein ein weisungsorientiertes Verhalten eingeübt wird. Bei Heftnotizen ohne Tafelanschrieb fühlen sich Schüler auch der älteren Klassen ohne genaueste Angaben in bezug auf Zeileinteilung, Abstand, Absätze, Rand unsicher oder gar völlig hilflos. Einer der Spitzenreiter einer 6. Klasse, Gymnasialkandidat, sollte in einem allgemeinen Fragespiel über die Richtigkeit der gegebenen Antworten entscheiden — er war dazu nicht in der Lage! Dieser Schüler bot ein einziges Bild des Zö-

gerns und Zweifelns und ständig vergewisserte er sich durch Seitenblicke auf den Lehrer, daß er alles richtig mache — auch bei Antworten, die ganz leicht waren und bei denen die Klasse spontan seine Entscheidungen durch eindeutige Reaktionen vorwegnahm (Gesten, Mienenspiel, Flüstern usw.). Er war geschickt, aber offenbar unfähig, selbständig Entscheidungen zu treffen.

### 4. Leistungs- und Konkurrenzdenken

Daß daneben — und jeweils implizit — das Leistungsprinzip und Konkurrenzdenken gelernt und internalisiert wird, versteht sich am Rande. Sehr deutlich wird zum Beispiel in einer der 6. Klassen, die ich länger beobachten konnte, der Abstand zu den „Sitzenbleibern“ gewahrt. Unter der Protektion von Lehrern werden diese Schüler sogar von der ganzen Klasse diskriminiert und so für Dinge bestraft, die sie nur zum geringen Teil selbst zu verantworten haben. Auf die negativen Auswirkungen solcher Verhaltensweisen wird besonders in Kapitel V hingewiesen.

Durch die Kombination der beiden zuletzt aufgeführten ‚Tugenden‘ werden diese natürlich in ihrer Wirkung potenziert — im ‚Idealfall‘ entsteht ein Radfahrertyp in Reinkultur, normalerweise wird ein mehr oder weniger austauschbarer, gehorsamer ‚Arbeitnehmer‘ und Filzpantoffelbürger erzogen werden, dessen ‚kritische Masse‘ nicht zu fürchten ist und dessen Aktivität und Selbstbewußtsein sich in Grenzen halten.

## IV. Zur sozialen Stellung der Schüler

### 1. Allgemeines

Wenn hier von ‚sozialem Hintergrund‘, ‚Milieu‘ und ähnlichem gesprochen wird, so soll das im konkreten Fall den Lebensbereich andeuten, dem die Kinder dieser Schule zum großen Teil entstammen: großstädtische Arbeiterwohngegend, teilweise in unmittelbarer Nachbarschaft von Industriebetrieben, Altbaublocks, oft Hinterhofatmosphäre mit unzureichender Unterbringung großer Familien, mit vielfach schlechten sanitären Verhältnissen, mit zu wenigen Spielplätzen<sup>3)</sup>, relativ wenigen Neubauwohnungen, vielen Autos und mit

allen Nebenerscheinungen, die solche Verhältnisse zur Folge haben. Im ganzen also eine eher kinderfeindliche Umgebung. Dazu kommt noch die Wirkung der Schulverhältnisse.

Zu wenig oder überhaupt nicht berücksichtigt bleibt in der täglichen Unterrichtspraxis dieser soziale Hintergrund des einzelnen Schülers. Dafür hat der Lehrer offenbar auch gar keine Zeit. Wenn man allerdings sieht, daß schon Neunjährige gewisse soziale Mechanismen und Konsequenzen klar durchschauen<sup>4)</sup>, muß man sich doch fragen, warum zum Beispiel immer

<sup>3)</sup> Dafür gibt es Schilder in den Treppenhäusern mit Aufschriften wie: „Das Spielen, Herumstehen, Pfeifen und Lärmen der Kinder im Treppenhaus und auf dem Hof ist verboten! — Der Hauswirt“.

<sup>4)</sup> „Das ist ungerecht: wenn er seine Hausarbeit nicht gemacht hat, weil sie eine zu kleine Wohnung haben, gibt es vom Lehrer eine Strafe und zu Hause auch noch Prügel!“ — Schülerin einer 3. Klasse.

noch nach dem alten Sechscherschema benotet wird, das ja soziale Einflüsse nicht berücksichtigt (abgesehen davon, daß Benotung überhaupt äußerst fragwürdig ist, weil sie in den allermeisten Fällen nicht objektiv sein kann). Man fragt sich, warum es auf den Zeugnissen noch immer diese unsinnige, kurzgefaßte Gesamtbeurteilung gibt, warum schließlich der Unterricht so undifferenziert in starren Klassenverbänden ablaufen muß. Theoretisch sind diese Probleme alle längst bekannt, daß jedoch daraus praktische Konsequenzen gezogen worden wären, habe ich nirgendwo gesehen.

## 2. Ausländische Kinder

In einigen Klassen sitzen ausländische Kinder. Sie können natürlich nur unter großen Schwierigkeiten dem Unterricht folgen. Um sie besonders zu betreuen (vorausgesetzt, er wäre sprachlich dazu in der Lage), müßte der Lehrer die Klasse vernachlässigen. Landsleute dieser Kinder stehen an dieser Schule als Lehrer nicht zur Verfügung. Daß auch hier Differenzierung nötig wäre, ist klar. Man könnte sich etwa eine überbezirkliche Zusammenfassung oder auch innerbezirkliche gesonderte Betreuung dieser Kinder vorstellen. Auf jeden Fall ist ihnen mit der derzeitigen Lösung nicht gedient. Ihre Eltern, die als „Gast“-arbeiter bei uns leben und tätig sind, sind nicht in der Lage, die Ausbildung ihrer Kinder zu steuern, dazu sind die Schwierigkeiten im fremden Land einfach zu groß. So stehen diese Kinder isoliert auf der Seite und gewinnen für ihre Ausbildung absolut nichts.

## 3. „Sitzenbleiber“

Etwas ausführlicher zur Behandlung der „Sitzenbleiber“: Daß ihre mangelhaften Leistungen zum Teil auf das Konto ihres ‚Milieus‘ gehen, ist offensichtlich. Pauschal kann man wohl sagen, daß ein sitzengebliebener Schüler auch ein tendenziell (oder ganz handfest) ‚Milieugeschädigter‘ ist, wie der amtliche Euphemismus lautet. Eine 6. Klasse dieser Schule mag als besonders übles Beispiel dienen: Von 23 Schülern sind zehn überaltert. Von diesen zehn sind drei im siebten, sieben sogar im achten Schuljahr! Darunter sind auch wirkliche Extremfälle, die dann irgendwann

aus „gesamtpädagogischen Gründen“ mitversetzt werden. Unter psychologischem Aspekt gehe ich auf diese Problematik in Kap. VI näher ein.

Festzuhalten bleibt, daß unser Schulsystem zu wenig Möglichkeiten bietet, diesen Kindern eine besondere Ausbildung zukommen zu lassen. Sie sind auf die Gutwilligkeit und Einsicht ihrer Lehrer angewiesen. Wenn sich der Lehrer streng an seine Bestimmungen hält, können sie verloren sein. Wie bei der Post trifft man auch an der Schule auf das Paradoxon, daß Dienst nach Vorschrift den Betrieb lähmt und dem Kunden schadet. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Unter diesen Schülern sind viele, die die erwarteten Leistungen erbringen könnten, wenn man ihnen eine echte Chance gäbe!

Besondere Komplikationen stellen sich ein durch die Zusammenfassung von „Sitzenbleibern“ mit normalaltrigen Schülern in einer Klasse. In der von mir besonders beobachteten Klasse stehen sie deutlich außerhalb des Verbandes der ‚Normalen‘. Sie bekommen das auch im Unterricht mehr oder weniger deutlich zu spüren je nachdem, ob der Lehrer Diskriminierungen abschneidet, zuläßt oder gar selbst betreibt — was durchaus nicht so selten ist. Ein deutliches Beispiel für diese Trennung lieferte ein 13jähriger Wiederholer in einem Erlebnisbericht: zweimal gebrauchte er auf drei Seiten die ungewöhnliche Formulierung „die Klasse und ich“, wo es bei den andern einfach „wir“ hieß. Und am letzten Tag (Zeugnisausgabe, die Klasse ging auseinander in die verschiedenen Oberschulen) hatten sich viele Schüler feiner angezogen als sonst — aber keiner der „Sitzenbleiber“! Sie gehörten nicht dazu, für sie war es gleichgültig, es war kein ‚Erfolg‘ in dem Sinn wie für die andern. Sicher ist da ein Stück Resignation mit im Spiel.

Angesichts solcher Zustände und Verhaltensweisen erscheint es absurd und überheblich, wenn der Lehrer einem der „Sitzenbleiber“ ‚mit auf den Weg gibt‘: „... aber ein anständiger Kerl ist er im Grunde doch, das ist sehr wichtig!“ Die Versicherung, ein ‚guter Mensch‘ zu sein, ist wohl auch heute noch der Trost für den kleinen Mann.

## V. Mangelhafte Ausbildung der Lehrer

### 1. Einige bezeichnende Beispiele

Abgesehen davon, daß man manchmal wirklich hätte meinen können, einige der Lehrer hätten überhaupt keine Ausbildung für ihre Tätigkeit genossen (ich konnte mich oft des Eindrucks nicht erwehren, als wären da biedere Handwerker und Hausfrauen improvisierend am Werk, abgesehen von dieser unsympathischen Atmosphäre, habe ich mir einige eklatante Schnitzer als Beispiel dafür notiert, daß die Qualität der Ausbildung und damit die Qualität des Unterrichts sehr zu wünschen übrigläßt:

„Jana, wann du nun Jugoslawien?“ fragt ein Deutschlehrer eine der Ausländerinnen. Er meint offenbar, diese imitierte Babysprache sei leichter zu verstehen.

„Das ist einer unserer Experten — er gibt hier ja nur Gastrollen, was Otto?!“ So wird ein „Sitzenbleiber“ vom Lehrer vor der ganzen Klasse vorgestellt. Das ist nicht nur psychologisch falsch, das ist in hohem Maße diskriminierend.

Eine Fachlehrerin kommt mit dem Ton in der Klasse — Abbild des heimatlichen Milieus — nicht zurecht und will die Sitten verfeinern. Sie besteht darauf, daß sich ein Neunjähriger bei seinem Mitschüler dafür entschuldigt, daß er ihn „Arschloch“ genannt hat. Als sie es endlich unter Anwendung von Druck erreicht hat, ist es dem ‚Beleidigten‘ bereits völlig egal, was vor drei Minuten geschehen war. — Die Maßstäbe von Schülern (und deren Eltern) und Lehrern sind also völlig verschieden voneinander, was die Lehrerin aber nicht in ihr Handeln einbezieht.

„Für dich eine ausgezeichnete Leistung!“ — Zu einem „Sitzenbleiber“ gesprochen, wohl als Lob gemeint.

Eine Lehrerin macht sich im Englischunterricht über einen Schüler lustig, der „tale“ (Märchen) mit „tail“ (Schwanz) verwechselt und verspottet ihn unter dem Gelächter der ganzen Klasse. Dabei weist sie aber im Unterricht selbst Män-

gel in Wortwahl und Aussprache auf und überhört etliche Fehler der Klasse. Auch hier wird also allein aufgrund vorhandener Machtposition diskriminiert.

Vulgärpsychologie in der Lehrerkonferenz: „Wissen Sie, wenn einer keinen *Besserungswillen* zeigt...!“ oder: „Ja, bei dem habe ich auch gemerkt, daß er *will!*“ — Dies aus dem Beitrag eines Lehrers zur Frage, ob bestimmte Schüler versetzt werden sollen. — Karl Valentin und Liesl Karlstadt bringen in ihrer Szene „In der Apotheke“ einen Parallelfall: Valentin will eine Arznei holen, weiß aber nicht genau welche:

V: Das Kind sagt nicht, wo es ihm wehtut! Ich hab' zu ihm gesagt: Wenn du schön sagst, wo es dir wehtut, kriegst du später ein wunderschönes Motorrad! Aber das Kind sagt nichts — es ist *verstockt!*

K: Wie alt ist denn das Kind?

V: Sechs Monate alt.

K: Aber mit sechs Monaten kann es doch noch nicht sprechen!

V: Das nicht — aber *deuten* könnt' es doch, wo es ihm wehtut!

### 2. Kommentar

Die Einstellung, die hinter diesen Handlungsweisen steht, hat ohne Zweifel eine starke Affinität zum genetischen Begabungsbegriff; die Einsicht in die soziale Bedingtheit auch der Intelligenz und der „Begabung“ ist kaum vorhanden. Auch die Tatsache, daß die *Leistungserwartung* die tatsächlich folgende Leistung wesentlich mitbestimmt, scheint weithin unbekannt zu sein. Starres Sich-über-alle-Zweifel-Hinwegsetzen kennzeichnet das Verhalten der meisten Lehrer gerade dort, wo ein wenig Aufmerksamkeit und Einfühlung in die Probleme des Schülers nötig wären. Der Blick durch einen derart groben Raster findet dann nur die vorhandenen Ansichten bestätigt, wo in Wirklichkeit der eine Schüler längst diskriminiert und entmutigt, der andere unbewußt vorgezogen und gefördert worden ist.

## VI. Zur psychologischen Situation von Schüler und Lehrer

Deutlich fällt auf, daß sich Schüler der Anfängerklassen (1 bis 4) spontaner und eifriger am Unterricht beteiligen, als die Älteren der Klassen 5 und 6. Sie leisten eher spielartige Mitarbeit und sind leicht zu begeistern. Anordnungen oder Anregungen des Lehrers werden mit „auja!“ und „juhu!“ aufgenommen; allerdings hatte ich den Eindruck, als würde die dabei freigesetzte Energie zu oft in vorgeformte Bahnen gelenkt und durch penetrante und permanente (Dienst-)Anweisungen gesteuert bis reglementiert. Inwieweit das Ende dieser ursprünglichen Vitalität entwicklungspsychologische Ursachen hat (Beginn oder erste Anzeichen der Vorpubertät?), wäre im einzelnen zu klären. Möglicherweise kommen aber die ständige Reglementierung und Ausrichtung als Gründe ebenso in Betracht. Ich neige dazu, die Wirkung dieser tagtäglich sich wiederholenden Maßnahmen nicht gering einzuschätzen.

Auf die besondere Problematik der „Sitzenbleiber“ ist auch unter psychologischem Aspekt einzugehen. 15jährige in einer Klasse von sonst 12jährigen sind Realität. Das bedeutet, daß sich Schüler auf völlig verschiedenen Entwicklungsstufen in einer Klasse befinden. Sind schon in einer normalen Jahrgangsklasse oftmals deutliche Unterschiede zu sehen (Schüler, die noch wie Kinder wirken neben jungen Mädchen und sichtlich gereiften Halbwüchsigen), so wird dieser Gegensatz durch die Wiederholer noch verstärkt und es kommt zu zwergschulartigen Verhältnissen in einer vollausgebauten Schule.

Wenn man bedenkt, daß im ungünstigsten Fall eine Zensur in einem einzigen Fach die Wiederholung eines ganzen Schuljahrs bewirken kann, so ist zu bezweifeln, daß das die optimale Lösung ist. Die Einrichtung von Fachförderungskursen für potentielle Wiederholer wäre sicher eine angemessenere Maßnahme. Es scheint mir jedenfalls sicher, daß die „Sitzenbleiber“ durch das bisherige System in ihrer Entwicklung eher gehemmt werden, als daß ihnen die Wiederholung eines Klassenpensums nützte. Wenn man beobachtet, wie apathisch sie teilweise die Stunden absitzen — am Unterricht beteiligen sie sich meistens nur nach besonderer Aufforderung —, ist ein Eindruck zwingend: hier wird Resignation erzeugt und anerzogen und lediglich dem Gesetz Genüge getan. Das Gefühl ständigen und unausweichlichen Manipuliertwerdens muß für diese

Schüler der beherrschende Eindruck sein. Äußerung eines Lehrers bei der Zeugnis- und Vertsetzungsdebatte: „... dann bin ich auch bereit, meine Englischzensur ein bißchen anders zu gestalten ...“ Was sind die Kriterien für solche Entscheidungen?

Einige Bemerkungen noch zur Lage der Lehrer: Ziemlich verbreitet ist die Kenntnis der Grundregel, daß gute Ergebnisse sofort gelobt und bestätigt werden müssen, wenn der Lernprozeß begünstigt werden soll — fast alle Lehrer praktizieren sie auch entsprechend. Diese elementare Einsicht wird aber durchaus vernachlässigt, wenn es um die Arbeit der Lehrer selbst geht. Viele Lehrer sind von Bitterkeit erfüllt, wenn sie nicht bereits deutlich Minderwertigkeitsgefühle, Haßreaktionen oder Resignation zeigen gegenüber der Schulverwaltung oder ihren Schülern. „Ein Drittel der Lehrer unterrichtet zwei Drittel der Schüler Berlins“, lautet die Faustformel. Das heißt vor allem: zu große Klassen, und das schon jahrelang. Dazu noch miserable finanzielle und räumlich-technische Ausstattung.

Beispiele für diese fatale Einstellung der Lehrer gab es auf der Lehrerkonferenz, wo dann aber lächerlich anmutende Diskussionen um die Regelung der Pausenaufsicht, die Schülerbücherei oder andere organisatorische Details geführt wurden, statt daß man sich intensiv um die Änderung der vorhandenen Mißstände kümmerte. Auf diese Weise vermag nach meiner Überzeugung der Grundschullehrer seine isolierte Position nicht zu durchbrechen: allein gelassen mit Problemen, die dem Schulsystem anzulasten sind, ausgestattet mit seinem individuellen Pflichtbewußtsein, einer ungenügenden Ausbildung für einen harten Beruf und praktischer Kompetenzlosigkeit, wenn es um die Entscheidung wirklich relevanter Fragen dieses Berufs geht.

Ein älterer Lehrer ließ per Nebensatz deutlich erkennen, wie klar er trennt zwischen Grundschul- und Gymnasiallehrern: Zwei Hospitanten der Freien Universität (also künftige Studienräte) verabschieden sich: „... aber Sie haben ja sicher bald wieder Studenten hier“. Darauf die Antwort: „Ja, aber von der Pädagogischen Hochschule, das macht mehr Arbeit, aber die werden ja auch Lehrer!“ — Es gibt also kein Zusammengehörigkeitsgefühl, kein Bewußtsein ‚Wir sind Lehrer‘, sondern

statt dessen eine Hierarchie von verschieden privilegierten, ungleich bezahlten und getrennt ausgebildeten Lehrern. Daß es bei dieser hierarchischen Mentalität keine Zusammenarbeit gibt, leuchtet ein. Und die Grundschullehrer leisten, ihrem Selbstverständnis nach, die Dreckarbeit.

Ansätze von Aufbegehren zeigten sich bei der Diskussion der Bedingungen für Fortbildungskurse, doch das Pflichtbewußtsein oder das,

was dafür gehalten wird, ist ein stark hemmender Faktor schon bei der Artikulation der eigenen Wünsche, von Resolutionen oder praktischen Schritten ganz zu schweigen. So weit geht das Demokratieverständnis nicht. Bis zum Senator wird von diesem Kollegium kaum ein Ton vordringen. Das diese äußerst unbefriedigende Situation den Lehrer auch im Unterricht negativ beeinflusst, ist allzu verständlich. Bis zum Sadismus ist es oft nur noch ein Schritt, wie im Folgenden zu sehen ist.

## VII. Autoritäre Strukturen in Klasse und Schule und ihre Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

### 1. Allgemeine Einführung

In der Fachliteratur wird im wesentlichen zwischen drei Unterrichts- oder Führungsstilen unterschieden: dem autoritären, dem demokratischen oder sozial-integrativen und dem *laissez-faire*-Stil. Letzteren lasse ich hier unbeachtet, weil er in diesem Zusammenhang ohne Bedeutung ist, und beschränke mich im übrigen auf den Versuch, einige wesentliche Unterscheidungsmerkmale kurz darzustellen:

Das Verhalten des *demokratischen* Lehrers ist bestimmt von einer grundsätzlich *partnerschaftlichen* Beziehung zum Schüler, was sich in verschiedener Weise typisch äußert:

— Seine Interaktionsform ist reversibel, das heißt, der Schüler kann dem Lehrer auf dieselbe Art gegenübertreten, wie dieser ihm begegnet.

— Er fördert Gruppenarbeit, weil sie den Schülern vielseitige Kontakte ermöglicht und sozial positive Verhaltensweisen begünstigt (Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Anerkennung fremder Leistung, Kooperation, Selbständigkeit).

— Auch gegenüber traditionellen „Autoritäten“ (Vorgesetzte, Behörde, Kirche, Moral, Sitte und Brauch) bewahrt er seine selbständige und kritische Einstellung, so wie er auch sich selbst gegenüber Kritik zuläßt.

Der *autoritäre* Lehrer praktiziert nun nicht nur einfach entgegengesetzt, sondern vermittelt implizit weitere nicht unwesentliche Inhalte:

— Sein irreversibles Verhalten bedeutet zugleich das „Klassifizieren von Menschen in Personen unterschiedlicher Achtung“<sup>9)</sup>, das heißt, er lehrt hierarchisch orientiertes *Oben-*

*Unten-Denken* und erzieht damit zur Anpassung an ein nicht-demokratisches Gesellschaftsmodell.

— Er neigt dazu, die Schüler zu bevormunden, sie für unselbständig und unreif zu halten und betont dementsprechend Unterordnung und ‚Disziplin‘. Er versucht, ‚Störer‘ zu isolieren und drängt die Schüler, sich geistig so an ihn gebunden und sich so von ihm abhängig zu wissen, daß kooperatives Handeln weitgehend ausgeschlossen bleibt und die Schüler zu Konkurrenz untereinander aufgefordert sind. Diese unbefriedigende Situation führt bei den Schülern zu Spannungen und Aggressionen, die sich in den Pausen oder bei anderer Abwesenheit des Lehrers in Streit und gesteigerter Motorik entladen. Es kann keine Atmosphäre entstehen, die befriedigende Sozialbeziehungen innerhalb der Klasse zuläßt.

— Seine unreflektierte Fügsamkeit gegenüber wie immer gearteter Autorität zementiert traditionelle, weithin unproduktive und unnötige Abhängigkeitsverhältnisse und führt in letzter Konsequenz zu totaler *Unmündigkeit*.

Nun wäre es einfach, wenn ein Lehrer sich bloß vorzunehmen brauchte, sozial-integrativ zu wirken; wenn es also genügte, die Lehrer ernsthaft und mit Argumenten zu ermahnen, doch demokratisch-emanzipatorischen Unterricht zu machen. Tatsächlich liegen die Dinge aber nicht so einfach; vielmehr besteht bei einem autoritär praktizierenden Lehrer in der Regel auch eine autoritäre Persönlichkeits- und Charakterstruktur, die im Lauf der jeweiligen Lebensgeschichte vielfach bestätigt und stabilisiert worden ist, so daß für eine autoritäre Persönlichkeit schließlich jeder Angriff auf autoritäre Strukturen in ihrem Lebensbereich zwangsläufig einen Angriff auf sie

<sup>9)</sup> R. u. A.-M. Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 1968<sup>2</sup>, S. 87.

selbst darstellt. Diese Identifikation verbindet also personale mit Sachproblemen und hat zur Folge, daß Diskussionen — als Form des Unterrichts — gehemmt und Änderungen jeglicher Art außerordentlich erschwert werden.

Solche Verquickungen sind symptomatisch für den Zusammenhang zwischen autoritär-hierarchischen Strukturen im Schulsystem einerseits und autoritärem Unterrichtsstil den Schülern gegenüber auf der anderen Seite. Denn als Untergebener von Rektor, Schulrat, Oberschulrat und Senator gibt der Lehrer, offenbar notwendigerweise, den Druck weiter, dem er selbst ausgesetzt ist, oder er versucht es jedenfalls. Und dieser Druck formt die Kinder zu dem, was als richtig galt, als dieses System aufgebaut wurde und das nicht zufällig im Militärbereich verwurzelt ist: zu gehorsamen Befehlsempfängern.

## 2. Grüßen

Der Unterricht beginnt mit einem regelrechten Begrüßungszeremoniell: Die Klasse erhebt sich beim Eintritt des Lehrers, meistens durch einen Aufpasser an der Tür rechtzeitig auf dessen Erscheinen hingewiesen, erwidert seinen Gruß im Chor, eventuell mit Verbeugung, wartet die Anweisung zum Setzen ab, setzt sich und tut auf Anweisung die ersten Handgriffe in die Mappe oder ans Schreibzeug. Sehr viele der Schüler gehorchen aufs Wort.

Diese Begrüßungsform wird ergänzt durch etliche Feinheiten, zum Beispiel Verbeugung und Knicks vor einem Lehrer während (!) des Vorbeigehens oder Vorbeilaufens (!) auf den Fluren und auf dem Schulhof. Ein Lehrer berichtet, auf eine bestimmte Art seines Blickes werde er garantiert von jedem Schüler begrüßt. Das Grüßen des Lehrers, ich habe das am Schluß einer Stunde erlebt, wird auf Anweisung, häufig auch mehrmals, wiederholt, wenn es nicht befriedigend war, etwa, wenn die Klasse „zu laut“ aufgestanden ist.

Zu dieser ‚Formalausbildung‘ gehört auch, daß die Schüler „gerade“ zu sitzen haben, die Hände auf dem Tisch liegen sollen. Bei einigen Lehrern müssen die Schüler beim Sprechen aufstehen.

Feierlich und oft mit rührendem Ernst auf seiten der Schüler schütteln sich Lehrer und Schüler bei der Übergabe des Zeugnisses die Hände.

## 3. Autoritärer Unterricht

Der Lehrer hält die Zügel der Disziplin und der Unterrichtsmethode jederzeit straff in der

Hand und lenkt seine Klasse sicher durch die Fähnrisse des Denkens und Zweifels. Unterstützende Zurufe wie „Zack-zack!“ — „Jetzt aber dalli!“ — „Los, los!“ oder „Schneller, Herrschaften!“ schaffen die geeignete leistungsorientierte, denkfördernde Stimmung. Wer die strenge Weisungsorientierung ablehnt oder zu kritisieren wagt, wird gemäßregelt: „Karl, ob du willst oder nicht, das macht gar nichts!“ Diskussionsbeiträge und Initiativen, die abzuschweifen scheinen, werden unterbrochen, abgeschnitten, unterbunden, ironisiert, lächerlich gemacht. Der spannungsgeladenen Atmosphäre entsprechen die kurzen, bruchstückhaften Beiträge der Schüler. Da aber der Vortrag des Lehrers, seine Fragen und Anweisungen das Unterrichtsgeschehen bestimmen, ist diese Aufforderung natürlich sinnlos, denn eine freie Diskussion, die dann notwendig längere Beiträge erforderte, kann ja nicht entstehen. Beispielsweise wird ein zu schreibender Aufsatz besprochen, der Lehrer läßt Themen vorschlagen, anschließend bestimmt er selber eines. Gegebene Versprechen werden nicht eingehalten, eine bestimmte, fest zugesagte, wohl angenehme Stunde wird nicht abgehalten. Einmaleins-Abfragen wird angedroht — nicht zur Strafe, nur für eine Zensur. Einige Lehrer rufen Schüler mit deren Spitznamen auf oder diskriminieren sie durch Arroganz, Ironie und gönnerhaften Ton: „Na, du komischer Vogel!“ — „Das ist einer unserer Experten...“ (gemeint war ein „Sitzenbleiber“) und dergleichen mehr.

Besonders betroffen sind von solcher Art Pädagogik übrigens gerade die leistungsschwachen Schüler, namentlich aber die, die als „Sitzenbleiber“ abgestempelt sind. Sie sind ständig Ziel und Opfer diskriminierender Aggressionen durch Klasse und Lehrer. Offenbar fungiert die Gruppe der Leistungsschwachen in der Gesamtheit der Leistungsorientierten tatsächlich als ‚notwendiger‘ Blitzableiter für angestauten Unmut. Sie können außerdem schadlos verachtet, verspottet und lächerlich gemacht werden, denn sie leisten nichts, haben also auch keine Autorität. Daß die Erwartung die Leistung wesentlich mitbestimmt, haben diese Lehrer wohl noch nicht gehört. Analog zu diesem Verhalten versucht ein Lehrer auch, die zufällig anwesenden Schüler einer 5. gegen die der 4. Klasse auszuspielen und so eine künstliche Wettbewerbssituation zu schaffen. Soweit ein Konzentrat autoritärer Praktiken im Unterricht, wie es sich in der Gesamtschau nachträglich darbietet. Natürlich unterrichtet

nicht jeder Lehrer mit derartigen Methoden, aber das Bild ist doch recht einheitlich.

Einige Lehrer lassen neue Englisch-Vokabeln, kurze Rechenaufgaben u. ä. innerhalb der Klasse als Reihum-Aufgaben zirkulieren, die Schüler fragen einander ab. Dagegen ist selbstverständlich nichts einzuwenden. Bemerkenswert aber, wie auch dann — und besonders, wenn ein Schüler vor die Klasse treten „darf“ — die „Sitzenbleiber“ und Leistungsschwächeren ohne Diskriminierung nicht über die Runden kommen. Hier tritt also der Lehrer für einen Augenblick Machtbefugnisse ab oder delegiert sie, und der Schüler nutzt diese Rechte sofort, indem er Druck weitergibt und seinerseits Macht ausübt.

Es entspricht dieser Art von Unterrichtsstil, Leistungs- und Konkurrenzdenken, daß sich die Spitzengruppe einer Klasse dann auch bei Gruppenarbeit deutlich von den andern absetzen bemüht<sup>9)</sup>. Ebenso, daß die Klasse nur unter Anwesenheit des Lehrers wirklich arbeitet und daß Autoritätslücken anderer Lehrer sofort genutzt werden zu ungezügelterm Verhalten. Daß die Aggressionen, die dann frei werden, eigentlich dem Lehrer gelten, von dem dieser Druck kommt, zeigte sich auf frappierende Weise in einer Klasse beim Bilden von bestimmten Beispielsätzen, als plötzlich der Lehrer, seine Kollegen und schließlich die ganze Schule zum Inhalt von (formal richtigen) Satz-Attacken gemacht wurden.

Bei der Beobachtung verschiedener Klassen fällt auf, daß der autoritäre Lehrer seine Selbstbestätigung offenbar darin findet, daß er seine Klasse gut disziplinieren kann. Die Befähigung des Lehrers ist also um so größer, je besser er Ruhe halten, die Klasse „diszipliniert“ arbeiten lassen kann. Geringe Phonstärke gilt als Garant für gute Leistungen. Die Arbeit, die dann geleistet wird, wird a priori positiv bewertet. Sachdiskussionen zwischen den Schülern sind damit meistens auch ausgeschlossen, denn Gespräche („Schwätzen“) sind ja verboten. Daß die Schüler die Bedeutung ihres Verhaltens für den Lehrer intuitiv be-

<sup>9)</sup> Hier wird ein wichtiges gruppenspezifisches Problem berührt: Ist der Lehrer nicht in der Lage, Gruppenprozesse sozial-integrativ zu stimulieren oder zu steuern, so kommt es leicht zu den negativen Erscheinungsformen der „Eigen-Fremdgruppe“, das heißt, nur die Mitglieder der eigenen Gruppe werden positiv gesehen, allen anderen, fremden Gruppenmitgliedern werden negative Züge und Absichten unterstellt. Intoleranz und Inhumanität den „anderen“ gegenüber sind die Folge.

griffen haben, zeigen einige Aufsätze, in denen die Rolle des Lehrers gebührend herausgehoben wurde.

Ein Lehrer, der seine Klasse „in der Hand“ hat, kann es sich auch erlauben, die Zügel gelegentlich etwas lockerer zu lassen, sich liberal, aufgeschlossen und verständnisvoll zu geben. Das verfeinert den Disziplinierungsmechanismus, weil die Schüler emotional positiv an ihn gebunden werden. Vor allem den guten Schülern gegenüber genügt eine liberalere Haltung meistens durchaus. Und im übrigen ist der Lehrer soweit beweglich, daß er immer noch rechtzeitig „umschalten“ kann.

Noch zwei weitere Streiflichter auf den Schulalltag: Pünktlich um acht Uhr nach Unterrichtsbeginn wird die Eingangstür der Schule geschlossen, damit eventuelle Nachzügler (die sich der Glocke und einer Wechselsprechanlage bedienen müssen) namentlich festgehalten werden können. Sehr bemerkenswert, daß sich gerade dieses moderne elektronische Gerät in der Schule vorfindet; und welche feine Vorwegnahme späterer betrieblicher Disziplinierungs- und Kontrollmechanismen!

Und schließlich ließ der Rektor der Schule es sich nicht nehmen, einen vielleicht zehnjährigen Jungen am Ärmel seiner Plastik-Lederjacke festzuhalten und anzufahren, er solle gefälligst seinen Kragen ordentlich runterklappen — wie denn das aussehe!

#### 4. Lehrerkonferenz

In jeder Beziehung ein eindrucksvolles Erlebnis war die Hospitation bei der Lehrerkonferenz vor der Zeugnisvergabe. Die Hospitanten wurden auf ihre Schweigepflicht aufmerksam gemacht. Zu Recht, wie mir nachträglich scheinen wollte! Diese Konferenz bot einen vierstündigen Intensivkursus zum Thema „Deutsches Schulwesen“. Überraschend tatsächlich, wie sich das Spiel vom Vormittag — Lehrer und Klasse — hier wiederholte: Rektor und Kollegium. Zu Kontroversen kam es auch hier nicht; wer eben noch eine eigene Meinung gehabt hatte, gab sie angesichts des rektoralen Machtwortes auf — erst recht freilich, wenn der „Herr“ Schulrat zitiert wurde.

Mit welcher Gutgläubigkeit und zugleich Hilflosigkeit von deutschen Beamten die Existenz der Personalakte bei der Verwaltung akzeptiert wird — mit der Aussicht, daß Beschwerden der Eltern künftig darin aufgenommen werden sollten —, das zu sehen, war erschreckend. Sehr lehrreich auch, daß und wie in allen Fragen, die mit der Behörde zu tun

hatten, stets eine Absicherung angestrebt wurde. Die gegenseitige Absicherung ist offenbar ein Schlüsselbegriff, ohne den man sich das Schulsystem nicht vorstellen kann. Wer aber sichert den Schüler gegen den Lehrer ab?

In einem Teil der Konferenz kamen auch Probleme zur Sprache, die die Schüler betrafen. Die Versetzungsbeschlüsse und einzelne Fachnoten wurden ‚ausgehandelt‘, einige Schüler aus ‚gesamtpädagogischen Gründen‘ versetzt, andere nicht. Man stritt sich, ob „Schwimmen“ ein Teil des Faches „Leibeserziehung“ sei oder extra benotet werden sollte.

Einige Lehrer bemühten sich nicht einmal verbal darum, zu verleugnen, daß sie im Schüler in erster Linie einen Gegner sehen, nicht einen jugendlichen Partner. Da wurde davon gesprochen, daß man den Schülern immer das Gefühl vermitteln müsse, beobachtet zu werden. Gemeint war die Aufsicht in den großen Pausen, wo sich Lehrer und Schüler im Verhältnis 1:500 gegenüberstehen. Da wurde kritisiert, die Schüler wollten in den kleinen Pausen ja nur zur Toilette, um sich der Kontrolle zu entziehen. Zu welchem Zweck eigentlich ständig kontrolliert werden muß, blieb undiskutiert. — Eine Lehrerin prahlte mit ihrem Mut, sie habe es fertiggebracht, einen dieser rauchenden Lümmel von der OPZ<sup>7)</sup> nebenan, die ständig unseren (!) Eingang belagern, zu seinem Rektor zu schleppen. Man muß sich nur aufzutreten getrauen. — Und der Rektor rundete das Bild ab, indem er die (wohl bis 16jährigen) Schüler besagter OPZ beschrieb, die vor der Schule und in den Pausen mit ihren Freundinnen „verklammert wie Affenpärchen“, oft auch noch rauchenderweise, den Eingang blockierten.

Mit dieser gedrängten und zwangsläufig besonders akzentuierten Darstellung der negativen Züge, die von dieser Schule zu berichten wären, soll es genug sein.

### 5. Demokratischer, sozial-integrativer Unterricht

Nur ein Lehrer an dieser Schule versuchte konsequent, einen demokratischen, nicht-autoritären Unterricht zu praktizieren. Es handelt sich bei diesem Beispiel um eine 3. Klasse, also etwa neunjährige Jungen und Mädchen, Klassenstärke etwa 30.

Der deutlichste Unterschied zu anderen Klassen ist die entspannte, freie Atmosphäre, die hier herrscht, verbunden allerdings mit einem relativ hohen Geräuschpegel (der von autoritären Lehrern zumeist als der wichtigste Maßstab der Klassendisziplin erachtet wird). Die Begrüßung ist ziemlich kurz und formlos, die Schüler suchen ihre Plätze auf und erwidern den Gruß des Lehrers teils gemeinsam, teils einzeln, mehr oder weniger laut und deutlich. Die Gegenwart von Hospitanten ist hier — im Gegensatz zu anderen Klassen — sehr schnell Gegenstand von Interesse und Neugier. In den Unterrichtsstunden entwickeln sich Diskussionen von überraschend hohem Niveau, auch in sprachlicher Hinsicht<sup>8)</sup>. Die Schüler debattieren lebhaft, gehen in ausführlichen Beiträgen und Stellungnahmen auf Vordränger aus ihrem Kreis oder auf Aussagen des Lehrers ein und zeigen sich lebhaft interessiert.

Wer allerdings nicht mitmachen will, weil ihn das Thema nicht interessiert, wird dazu nicht gezwungen, er soll nur die anderen nicht stören. Eine Fachlehrerin bestätigte mir auf Anfrage, daß die Leistungen dieser Klasse gut seien. Die Schüler äußern freimütig, dies oder jenes langweile sie, interessiere sie gar nicht oder fragen den Lehrer nach der Uhrzeit. Ein Aufsatzthema wird von ihnen selbst formuliert. Der Lehrer hält sich je nach Möglichkeit mehr im Hintergrund und beschränkt sich oft darauf, die Diskussionsbeiträge zu ordnen, kurz zu kommentieren, die Wortmeldungen in der Reihenfolge zu nennen und Denkanstöße zu geben. Bei schriftlichen Arbeiten gibt der Lehrer einzelnen Schülern oder Gruppen Hilfe, während andere sich lieber von Mitschülern beraten oder helfen lassen. Oft verweist der Lehrer einen ratsuchenden Schüler auch an einen Mitschüler. Notwendiger und sich oftmals wiederholender Verweis: „Sei bitte still, du bist jetzt nicht dran!“ Zwischendurch, wenn die Klasse unaufmerksam und dadurch zu laut

<sup>8)</sup> Neunjährige gebrauchen hier Wendungen wie: „Ich möchte noch einmal zurückkommen auf das, was Detlef gesagt hat...“ — „Wie ich vorhin schon gesagt habe...“ — „Herr Anders, Sie haben eben gesagt...“ — „Ich möchte jetzt dazu nichts sagen.“ — „Ich bin jetzt vom Thema abgekommen, ich weiß nicht mehr, was ich sagen wollte.“ — „Ich möchte etwas anderes sagen...“ — „Wenn du gerade sagst, das sei praktisch...“ Genau wie Erwachsene in ihren Diskussionsbeiträgen es tun, versuchen diese Schüler mit Hilfe solcher und ähnlicher Wendungen, ihre Wortmeldung einzuordnen und die Diskussion zu strukturieren — eine Beobachtung, die in keiner anderen Klasse zu machen war.

<sup>7)</sup> In Berlin Endstufe der Volksschule: „Oberschule praktischen Zweiges“.

wird, folgt Methodenwechsel. Schriftliches Arbeiten trägt dann zur Beruhigung bei.

„Wir haben keine Angst bei Herrn Anders!“ — das ist wohl der wichtigste Satz, den ich in dieser Klasse gehört habe. Das klingt vielleicht idyllisch, ist es aber keineswegs. Zwischen Lehrer und Schülern herrscht ein sehr ‚bewegtes‘ Vertrauensverhältnis, einerseits daran zu erkennen, wie spontan und offen sie miteinander reden (hier suchen übrigens die Schüler von sich aus den Kontakt, fassen den Lehrer am Ärmel, am Arm oder an der Hand und bringen ihre Fragen vor), andererseits daran, daß der Lehrer vor Angriffen keineswegs sicher ist. Er würgt diese dann allerdings auch nicht ab. So war sein Verhalten während einer Turnstunde Gegenstand teilweise scharfer Kritik. Es war zwischen Jungen und Mädchen zu Streit gekommen. Der Lehrer versuchte, seine Stellung und seine Eingriffsmöglichkeiten zu erläutern, stieß damit auf heftigen Widerstand wie auf Zustimmung; es gelang ihm auch nach zwei Stunden ausführlicher Debatte nicht, die Sache zu bereinigen und die Parteien zu versöhnen. Zum großen Teil lag das wohl einfach an der mangelnden Einsicht bei den Kindern. Ein autoritärer Lehrer hätte die Debatte, diesen Versuch, den Vorfall mit den Schülern zu besprechen und so rational zu klären, vermutlich gar nicht gemacht. Mit einer Niederschrift (Diktat) zu dem strittigen Fall versuchte dieser Lehrer abschließend zu schlichten.

Interessant ist dann das Verhalten dieser Klasse — die kaum Strafen oder anderen negativen Sanktionen ausgesetzt ist — bei einer Fachlehrerin. Diese setzt sich nur mit größtem Stimmaufwand durch, befiehlt, beordert und droht — und plötzlich wird ‚gepetzt‘, eine Erscheinung, die ich vorher so gut wie gar nicht beobachtet habe. Die Schüler reagieren also auf autoritären Druck sofort durch Weitergabe dieses Druckes an Schwächere oder momentan Aufgefallene oder Benachteiligte und versuchen sich auf diese Weise in eine bessere Position zu bringen. Diese Lehrerin hat dann in ihren beiden Stunden laufend nachzufassen, um den Geräuschpegel niedrig und die Schüler auf den Plätzen zu halten.

Sehr nachteilig wirkt sich für einen emanzipatorischen Stil die große Schülerzahl aus. Ohne Zweifel ist die nervliche Belastung für den nicht-autoritären Lehrer sehr viel größer als für den weniger fortschrittlichen, denn nach fünf Stunden Unterricht ist er völlig erschöpft — bei Klassenstärken von 30 und mehr Kin-

dern kein Wunder. So ist die Kardinalfrage diese: Wie ist es möglich, in einer so großen Klasse, die nicht autoritär behandelt werden soll, soweit Disziplin zu halten, daß Unterricht möglichst bleibt? \*) Es ist demgegenüber relativ einfach, einen ‚Frontalunterricht‘ zu machen und durchzugreifen, z. B. bestimmte Diskussionen gar nicht zuzulassen. Aber die Aggressionen würden bleiben, das heißt, dieses Modell wäre keine echte Lösung, weil es auf die Bedürfnisse der Schüler keine Rücksicht nimmt.

Vom bestehenden Schulsystem aus gesehen, hat die hohe Klassenfrequenz also durchaus ihre integrative Funktion — in negativer Wirkung freilich, denn die Lehrer werden zu autoritärem Verhalten gedrängt, um überhaupt unterrichten zu können. In diesem Sinn kann autoritäres Verhalten also auch eine Art Notwehrreaktion sein. Nichtsdestoweniger ist aber dessen gesellschaftliche Konsequenz fatal, weil der Demokratie entgegengesetzt, wie das vorhandene Schulsystem auch.

## 6. Reaktion des Kollegiums

Eine kurze Darstellung auch des Verhältnisses zwischen autoritären Lehrern und nicht-autoritärem Lehrer ist angebracht. Soweit ich Einblick gewinnen konnte, kann ich sagen, daß diese Beziehung so schlecht ist, wie sie zu erwarten war. Der einzige sozial-integrativ praktizierende Lehrer in diesem Kollegium wird nach außen hin geduldet — es gibt schließlich „Methodenfreiheit“ —, doch diese Toleranz ist nur Kulisse. Dahinter steht auf seiten der autoritären Lehrer Mißtrauen, Ablehnung und Feindseligkeit, auf seiten des demokratischen Lehrers eine Art Resignation den Kollegen gegenüber, vermischt mit genügend Stehvermögen, den als richtig erkannten Weg fortzusetzen. Eine Einstellung, die ich als skeptisch-freundliche Neutralität bezeichnen möchte, ist das weitestgehende an ‚Zusammenarbeit‘, was von Kollegen angeboten wird. Bei Gelegenheit einer offenen Auseinandersetzung zeigte sich, wie zu erfahren war, daß fast alle Lehrer gegen den einen demokratischen Stil praktizierenden Kollegen Stellung bezogen und ihn teilweise sogar mit falschen Aussagen belasteten. Der Rektor der Schule genierte sich nicht, den Unterricht dieses Lehrers persönlich zu inspizieren.

\*) Man müßte hier konsequenterweise neue Begriffe verwenden, denn „Disziplin“ z. B. bedeutet bei emanzipatorischem Unterricht etwas anderes als bei autoritärem.

Wiederum bilden so die „lieben Kolleginnen und Kollegen“, diesmal zusammen mit ihrem Vorgesetzten, ein getreues Abbild der Klassensituation, der sie jeden Tag gegenüberstehen, die sie aber jeden Tag neu schaffen und bestätigen: den Eigen-Fremdgruppen-Mechanismus. Die Eigengruppe Lehrerkollegium beäugt mißtrauisch den Fremdling, den „Linken“, diskriminiert ihn und — allen ist es unerklärlich und wie ein Wunder — von den Schülern der *benachbarten* Schule (die in ihrer Klasse höchstwahrscheinlich eben keine befriedigenden Sozialbeziehungen aufbauen können) wird der so ‚Gezeichnete‘ mehrere Wochen lang auf offener Straße lauthals als „APO-Sau“ tituliert und sogar mit Tomaten beworfen.

Wie weit das zu Beginn des Kapitels kritisierte Oben-Unten-Denkschema bei den älteren Schülern bereits internalisiert ist und wie gründlich und vor allem *automatisch* entsprechend geführte Schüler die „Klassifizierung von Menschen in Personen unterschiedlicher Achtung“ (Tausch) lernen und ausführen, zeigt der Fortgang einer solchen Szene: Ein Schüler wird von dem so unmittelbar angegriffenen Lehrer angesprochen und seinem Klassenlehrer vorgestellt, der gerade dazukommt. Es ergibt sich sinngemäß der folgende Dialog: Lehrer: „Weißt du nicht, daß du Lehrern gegenüber höflich zu sein hast?“

Schüler: „Aber zu *dem*?“

Leider gibt es für Lehrer noch kein Fortbildungswerk o. ä., auch sonst keine Instanz, die nun eingreifen könnte und bisher negativ gepolte Gruppendynamik innerhalb der Lehrerkollegien korrigieren könnte; die Erzieher erweisen sich als in ihren eigenen Netzen hilflos verfangen.

Man muß also bei Betrachtung autoritär-konservativ (um nicht zu sagen reaktionär) ausgerichteter Erziehungspraxis zu dem deprimierenden Schluß kommen, daß von daher gerade kein Schritt in Richtung auf eine demokratische, den Schüler als Bürger emanzipierende Erziehung zu erwarten ist.

## 7. Reaktion der Eltern

Die kritische Beurteilung der Arbeitsmöglichkeiten eines demokratisch engagierten Lehrers zeigt, daß er innerhalb des bestehenden, hierarchisch-autoritär gegliederten Schulsystems auf Widerstände sachlicher und persönlicher Art stößt, die sich bei genauerer Betrachtung Art stößt, die sich bei genauerer Betrachtung als eigentlich systemimmanent erweisen. Und es scheint in sich logisch zu sein, daß eine etablierte Bürokratie für ihre Erhaltung sorgt.

Der demokratische, sozial-integrativ wirkende Lehrer steht also auf sehr schwachem Posten, wenn es ihm nicht gelingt, Hilfe von außen zu erhalten.

Diese ist in der Tat möglich. Auf zwei Elternversammlungen der Klasse, die ich außerhalb der eigentlichen Hospitation interessehalber mit besucht habe, weil ich die Reaktionen und das Verhalten der Eltern dieser Klasse kennenlernen wollte, konnte ich beobachten, daß trotz größter Hemmnisse (Orientierung an traditionellen Werten, resignative, autoritär angepaßte Einstellung, Angst vor negativen Folgen, mangelnde Kenntnisse in Erziehungs-, Rechts- und Schulfragen, mangelndes Interesse, Zeitmangel) die Bereitschaft zum ‚Wagnis‘ des demokratischen Unterrichts wächst — und als Wagnis wird er ganz eindeutig empfunden, auch wenn die Argumente dafür wissenschaftlich belegt werden können.

Die positiven Ergebnisse dieses Unterrichtsstils überzeugen aber schließlich auch Eltern, denen die Kinder zu Hause „zu lebhaft“ oder „zu frech“ geworden sind, so daß dieser Lehrer sich heute auf die Mehrheit der Eltern in seiner Klasse stützen kann. Zwei eindrucksvolle Beispiele dieses langsam gewachsenen Selbstvertrauens erlebte ich auf der zweiten Elternversammlung: Gegen das Votum des Rektors beschlossen die Versammelten, mich als fachwissenschaftlich Interessierten zu ihrem Elternabend zuzulassen, nachdem ich zuvor als Schul- und Klassenfremder durch den Rektor hinausexpediert worden war — und gegen Ende der Versammlung getraute sich ein Vater sogar, dem Rektor zu sagen, dessen Verhalten komme ihm vor wie das eines Meisters, der seinen Gesellen nicht leiden kann und der nun Gründe sucht, ihn loszuwerden. (Es ging dabei um den Vorwurf einseitiger politischer Indoktrination durch den Lehrer während des Unterrichts, ‚linker‘ Indoktrination, versteht sich.)

Diese ersten Ansätze einer engeren Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern sind sehr positiv zu bewerten, weil sie geeignet sind, die traditionelle Trennung zwischen Erziehung im Elternhaus und Erziehung in der Schule aufzuheben und beide Bemühungen zusammenfassen. Diese Zusammenarbeit ist auch notwendig, denn erfolgreiche Erziehung gegen den Einfluß des Elternhauses ist ohnehin nicht möglich. Und auf die Dauer kann keine Schulbehörde an den Eltern vorbei Politik machen, wenn sie mit Aktionen der Betroffenen als kritischen, aktiven und selbstbewußten Bürgern rechnen muß.

## VIII. Zusammenfassung und Kommentar

Der Unterricht an dieser Schule wirkt weithin wie reine Formalausbildung. Die komplizierten Interdependenzen zwischen Schulbehörde, Lehrerschaft, Schülern und den gegebenen materiellen und sozialen Verhältnissen in Schule und Gesellschaft perpetuieren ein Schulsystem von antiquiertem Zuschnitt und minimaler Flexibilität. Die Lehrer stoßen zwar ständig an die Grenzen ihrer Möglichkeiten, sind aber nicht willens oder in der Lage, sich zu wehren. Als unterstes Ende der Kultus-Bürokratie sind sie dieser offenbar wehrlos preisgegeben; die Folge: sie passen sich an. Opfer dieser Anpassung und der daraus resultierenden Verhältnisse sind aber die Schüler. Eine demokratische Erziehung, das heißt, eine partnerschaftliche Erziehung zur Demokratie, kann so lange nicht verwirklicht werden, wie innerhalb der Schulbürokratie demokratische und partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht gewährleistet ist.

Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel. Demokratisch engagierter Unterricht stößt aber auf Ablehnung innerhalb des Lehrerkollegiums und hat keine Aussicht, ‚Schule zu machen‘. Seine Stärke liegt jedoch in der guten, partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Lehrer, Schülern und Eltern (die sich in diesem Fall nach einigem Zögern in der Mehrheit hinter den Lehrer gestellt haben).

In einer Schule jedoch, die an den Begriffen Gehorsam, Disziplin, Ruhe und Ordnung orientiert ist, werden die Kinder den bestehenden antiquierten Gesellschaftsstrukturen angepaßt, und das heißt, zu fungiblen und inhumanen Heuchlern und Jasagern erzogen. „Wer alles richtig macht, hat nichts zu befürchten“, äußert der Rektor bei der Verabschiedung einer 6. Klasse und liefert damit eine Zusammenfassung dieser erzieherischen Bemühungen, Abhängigkeitsverhältnisse aufrechtzuerhalten.

All dies ist nicht neu; man hörte oder las dergleichen schon — um so schlimmer! Ich habe versucht darzustellen, daß es nicht darum gehen kann, die Lehrer, einzelne oder das Kollegium, zur Verantwortung zu ziehen, so

negativ ihr Verhalten im Einzelfall auch beurteilt werden muß. In erster Linie geht es aber um die Offenlegung von kausal verbundenen Verhältnissen, die von den Politikern und Schulfunktionären zu verantworten sind und die immer noch auch von einem großen Teil der Gesellschaft sanktioniert werden. Die radikale Änderung dieser Verhältnisse erscheint mir als die einzige Konsequenz, wenn wir unter Demokratie mehr verstehen wollen als ein formales Spiel. Diese Verhältnisse haben beispielsweise gerade für die Grundschule (ich habe versucht, das anzudeuten) eine gewisse negative Auslese auch auf Seiten der Lehrer zur Folge. Denn wer es irgend schaffen kann, versucht doch wohl, sich durch ein längeres Studium oder eine Zusatzprüfung nicht nur bessere Arbeitsverhältnisse, sondern auch ein besseres Gehalt zu verschaffen, indem er an eine Realschule oder ein Gymnasium geht. Eine Veränderung dieser Zustände kann nur erreicht werden durch gleiche oder annähernd gleiche Bezahlung aller Lehrer und, logischerweise, gleichwertige Ausbildungsgänge (beispielsweise durch die Gesamthochschule). Auch diese Forderung ist nicht neu.

Die Aktivität der Gewerkschaften (etwa der GEW) ist bei allem Respekt eher skeptisch zu beurteilen. „Nehmen Sie Einfluß auf den Abbau autoritärer Strukturen im Bereich Erziehung, die Weiterentwicklung der kollegialen Schulleitung...“ — usw. Was soll man zu solchen realitätsfremden Appellen sagen? Kein Wunder, daß sich die Aktivitäten aus dieser Richtung in gewissem Sinn neutralisieren, wenn, wie zu hören ist, neben den vielen auf eine gute Berufsorganisation dringend angewiesenen Lehrern auch Vertreter ihres Arbeitgebers dort Sitz und Stimme haben.

Was soll ich als „Lehramtskandidat“ resümieren? Die Vorstellung, auch nur unter ähnlichen Bedingungen in absehbarer Zeit selbst arbeiten zu sollen, ist erschreckend. Nur ein Träumer springt vom Zehnmeterurm, wenn das Becken leer ist. — Wasser einzulassen versuchen — falls ja, wie? — oder gar nicht springen? Das ist die Frage.