

Winfried Kämpfer OSB
Die Unruhe der Jugend

Mit unvermuteter Heftigkeit stürmt eine neue Generation herauf und macht die Erwachsenenwelt kopfscheu. Hieß es nicht bislang, unsere Jugend sei eine „skeptische Generation“ (Schelsky), eine „nicht engagierte Jugend“ (W. Jaide)? Klagte man nicht darüber, unsere Jugend sei unpolitisch und an gesellschaftlichen Problemen uninteressiert? Seit einem halben Jahr ist das offenbar anders. Eine Protest- und Demonstrationswelle nach der anderen beunruhigt die Großstädte der Welt in Ost und West. Die Jugend zeigt tausend Gesichter; sie ist immer schon ein schillerndes Phänomen gewesen; zur Zeit jedoch ist sie der etablierten Gesellschaft rätselhafter geworden als je zuvor.

Um so dringlicher wird die Frage: Wo liegen die Gründe und Hintergründe? Schließlich fallen Ereignisse dieser Art nicht wie Sternschnuppen vom Himmel. Für eine abgerundete Darstellung des Zustands unserer unruhig gewordenen Jugend fehlt die Distanz. Eine vorläufige, notwendig fragmentarische Analyse soll im folgenden versucht werden. Das Augenmerk ist dabei vor allem auf unsere Oberstufenschüler an den Gymnasien gerichtet; die Vorgänge und Tendenzen innerhalb der Studentenschaft können nur soweit tangiert werden, als sie relevant sind für die Situation der Schüler.

I.

Zur Aktualität des Themas

Organisierte Aktionen

Wir sehen uns zunächst einmal konfrontiert mit den *organisierten Aktionen*. Sie gehen von kleinen Schülergruppen aus, die von Fall zu Fall die Masse ihrer Mitschüler mitzureißen verstehen. Das *Aktionszentrum unabhängiger sozialistischer Schüler* (AUSS) verdient unsere besondere Beachtung, weil es zum ersten mit den modernsten Erkenntnissen über Theorie und Praxis subversiver und revolutionärer Methoden arbeitet. Beim AUSS ist zum zweiten der Zugriff auf unsere Schüler von außen, besonders vom SDS, greifbar und nachweisbar. Zum anderen können wir hier die *Tendenzen* in einprägsamen Formulierungen deutlich greifen. Die Thesen sind bis in Einzelheiten vom SDS übernommen.

Für uns besteht eine nicht geringe Schwierigkeit angesichts des Vokabulars, weil wir einer Art „Neusprache“ im Sinn Orwells begegnen. Der neue Sprachstil unserer studierenden Jugend ist keineswegs herzuleiten aus der „klassischen“ Sprache des Gymnasiums, sondern aus einer neuen „Vulgärsprache“, die aus der wissenschaftlichen Terminologie der Soziologie und Politologie entwickelt wurde.

Der aufmerksame Beobachter wird ferner feststellen, daß die vielfältigen Schüleraktionen, angefangen vom Inhalt der Flugblätter und der Form ihrer Verbreitung bis hin zu organisierten Schülerkrawallen auf den Straßen, nur selten als spontane Einzelvorkommnisse gelten können; sie sind vielmehr direkt oder indirekt inspiriert von der einheitlichen Sprachregelung, Taktik und strategischen Gesamtkonzeption einer kleinen, aber intelligenten, zugleich höchst aktiven Studentengruppe.

Wir erleben also nicht eine sporadische, partikuläre, sondern eine zunehmend *universelle Unruhe* der studierenden Jugend, nicht nur ein vorübergehend phasenbedingtes Aufmucken – das hat es schon immer gegeben –, sondern ein *gezieltes, habituelles Protestverhalten*.

Unterschwellige Unzufriedenheit

Wenn auch die organisierten Aktionen der Schülerschaft naturgemäß unsere Zeit und Aufmerksamkeit zunächst in Anspruch nehmen, so sollten uns die unterschwellige *Unzufriedenheit und Aufsässigkeit* unserer Schüler noch stärker beunruhigen. Denn sie bilden den aufnahmebereiten Nährboden für organisierte Einwirkungen von außen, sie schaffen erst die Voraussetzungen für plötzliche Entladungen. Viele Schüler werden für uns undurchsichtiger, unberechenbarer; der Umgang mit ihnen wird komplizierter; wir erleben Überraschungen und Enttäuschungen. Immer mehr Schüler entgleiten unserem Einfluß und gehen auf Distanz.

Die Phänomene einer zunehmenden Labilität im gesamten *Lebensgefüge der Jugend*, die schon längst sichtbar wurden in vielen Einzelsymptomen, z. B. in den Umgangsformen, in der Begegnung der Geschlechter, in Musik, Tanz, Sprache und Kleidung, haben wir in der Regel aufmerksam registriert, aber doch nicht sehr ernst genommen. Ob wir diesen „Neustil“ der Schüler als *Formverfall* oder als *Formveränderung* anzusehen haben, mag jeder selbst entscheiden; aber wir werden übereinstimmen in der Feststellung: eine allgemeine Tendenz nach *Eigenständigkeit* und *Absonderung* ist deutlich greifbar. Unsere Schüler wollen sich immer weniger in die Welt der Erwachsenen einführen lassen, sondern den Übergang in die Gesellschaft *in eigener Regie* übernehmen¹.

Dabei sind sie auf *Solidarität* angewiesen. Diese ist gewiß altersspezifisch und nichts Neues, aber die Solidarität der Jugend gewinnt an Bedeutung in dem Maß, je schwä-

¹ Friedrich H. Tenbruck, *Jugend und Gesellschaft* (Freiburg 1962) 49–92.

cher die ursprünglichen Intimgruppen, Familie und Erziehungsgemeinschaft, den Jugendlichen prägen. Mit der zunehmenden Unabhängigkeit und Verselbständigung gegenüber den Erwachsenen korrespondiert die Entwicklung, daß sich die heranwachsenden Schüler als „Gruppe“ erfahren, welche sich „neben die der Erwachsenen schiebt“². Mit der Gesamtgesellschaft identifizieren sie sich immer weniger auf dem personalen Weg über Vater, Mutter oder Erzieher, sondern immer mehr indirekt, zugleich nur noch partiell, auf dem Weg über die eigene Gruppe, der sie sich primär und direkt zugehörig fühlen.

Aufsässigkeit und Radikalität, verbunden mit zunehmender Isolation und Emanzipation begegnen uns nicht nur als „Individualverhalten“ einzelner Schüler oder vorübergehender phasenbedingter pubertärer Gruppierungen, sondern als „Gruppenverhalten“ der „Schülerschaft“, und zwar in Analogie zum Gesetz der kommunizierenden Röhren.

Wandel im Selbstverständnis der Schülermitverwaltung

Wir beobachten, wenn auch in unterschiedlichen Abstufungen, einen entsprechenden Wandel im Selbstverständnis der Schülermitverwaltung. Auch hier erleben wir den Vorgang eines gesteigerten Gruppenbewußtseins und der stärkeren Emanzipation. Die Vertreter der Schülermitverwaltung sehen die Schülerschaft als selbständige Gruppe und wollen sie schärfer abgegrenzt wissen gegenüber den Lehrern und dem Gesamtkörper der Schule; sie verstehen sich als Interessengruppe der Jugendlichen gegenüber den Erwachsenen.

Diese teilweise unbewußten Tendenzen haben in jüngster Zeit unsere Vertrauenslehrer in bester Absicht auffangen und ihnen eine wissenschaftliche Plattform geben wollen, indem sie neue soziologische Denkmodelle entwickelten. Neben Initiativen verschiedenster Art auf regionaler Ebene hat der bundesdeutsche *Arbeitskreis für Schülermitverantwortung* in Verbindung mit der Bundeszentrale für politische Bildung bei einer Tagung vom 13.–16. 12. 1967 in Bergisch-Gladbach eine Resolution an die Kultusminister der Länder gerichtet. Sie enthält sehr prägnant die neuen Tendenzen und sei daher im Auszug hier zitiert:

„Die Kultusminister der Länder werden aufgefordert, die bisherigen Bestimmungen über die Schülermitverwaltung (SMV) zu überprüfen und neu zu fassen. Die SMV muß von der bisherigen Scheinverantwortung zur Schülermitbestimmung entwickelt werden.

Die Schülervertretungen nehmen die Interessen der Schüler wahr und bedürfen dazu institutioneller Grundlagen, und zwar von den Klassen bis zur Landesebene. Im Mittelpunkt des Interesses der Schüler steht der Unterricht. Deshalb muß sich die Mitbestimmung auf Bereiche des Unterrichts, Lehrplangestaltung, Auswahl der Unterrichtsmittel, Unterrichtsmethode, Information, Notengebung, Leistungskontrolle beziehen.

² Tenbruck a.a.O. 92.

Konflikte in der Schule sind legitim und sollten offen ausgetragen werden. Dazu ist die Einrichtung paritätisch besetzter Schlichtungsausschüsse notwendig.

Aus soziologischer Sicht kann man die Schule nicht länger als Organismus im Sinne des reformpädagogischen Gemeinschaftsgedankens verstehen, sondern nur als Organisation zum Zweck der Erziehung und des Unterrichts. Deshalb kann die SMV nicht mehr in ihrer partnerschaftlich angelegten Rolle gesehen werden. Ihre primäre Funktion muß vielmehr die Interessenvertretung der Schüler sein, damit die Konflikte ausgetragen werden können, welche die Struktur der Schule impliziert. Diese Funktion der SMV ergibt sich aus dem Demokratisierungsprozeß der Gesellschaft.“³

Mögen diese immerhin gegenüber dem AUSS noch relativ maßvollen Tendenzen bei den meisten Schulsprechern zur Zeit noch kaum in Erscheinung treten, dennoch müssen wir uns mit den neuen Denkmodellen auseinandersetzen; wir müssen offen sein für eine gründliche Analyse.

II.

Zur Analyse der Unruhe

Die Verwissenschaftlichung unserer Welt verändert den Menschen

Wenn heute von Wissenschaften die Rede ist, denkt man immer ausschließlich an *anwendbare* Wissenschaft, an welt- und menschenverändernde Wissenschaft. Helmut Schelsky spricht in seiner Schrift „Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation“ von der universal gewordenen Technik, die längst hinausgewachsen ist über die Realtechnik im traditionellen Sinn und bis hin zur Humantechnik *alle* Wissenschaftsbereiche in Dienst genommen hat⁴. Die *umfassende Verwissenschaftlichung* unseres Daseins hat nach Schelsky eine neuartige Verhaltens- und Bewußtseinslage beim Menschen entstehen lassen. Schelsky beschreibt die Auswirkungen der angewandten Wissenschaft auf den Menschen:

„Heute werden nicht nur Naturrohstoffe neu geschaffen und verändert, sondern die universale Technik richtet sich längst auf eine Umkonstruktion und Neuformung des Menschen selbst in seinen leiblichen, seelischen und sozialen Bezügen; und diese künstliche Veränderung des Menschen erweist sich mehr und mehr als die eigentliche Voraussetzung des Fortschritts.“ „Der Mensch löst sich vom Naturzwang ab, um sich seinem eigenen Produktionszwang zu unterwerfen. Damit ist der Mensch sich selbst als soziales und als seelisches Wesen eine technisch-wissenschaftliche Aufgabe der Produktion geworden ... Der Mensch kann auf allen Lebensgebieten dieses neue Verhältnis zu sich selbst gar nicht mehr vermeiden.“

³ Protokoll von Dr. Debus, S. 7 f.

⁴ H. Schelsky, Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation (Köln, Opladen 1961) 10.

Besondere Beachtung verdient der Hinweis Schelskys: „Wir müssen jedoch den Gedanken fallen lassen, als folge die wissenschaftlich-technische Selbstschöpfung des Menschen und seiner neuen Welt einem ‚universalen Arbeitsplan‘, den vorausdenken in unserer Macht stünde ... Es gibt kein menschliches Denken, das diesem Prozeß als Plan vorauslaufen könnte ... Die Lage führt vielmehr zu der paradoxen These, daß die *Mittel* die *Ziele* dieses Prozesses bestimmen.“

In diesen Prozeß wird nach Schelsky auch der *Staat* hineingezogen. „Der moderne Staat in allen seinen Wirkungsweisen ist längst eine Fusion mit der modernen Technik eingegangen und muß in seinem Wesen als universaler technischer Körper begriffen werden ... Das Ziel des Staates ist die höchste Wirksamkeit der in ihm verfügbaren technischen Mittel ... Der Staatsmann des ‚technischen Staates‘ kann den Staat nur noch als eine Organisation betrachten, die funktionieren muß, und zwar mit höchster Leistungsfähigkeit, mit einem Optimum an Ertrag, gemessen an dem, was an Kräften darin steckt. Ein solcher Staat ist immer weniger Ausdruck des Volkswillens oder Verkörperung einer weltanschaulichen Mission; sondern er steht unter dem *Sachzwang der technischen Mittel*.“

Angesichts dieser Entwicklung wird jeder die Frage auf der Zunge haben: „Wo bleibt da der *Mensch*?“ Schelsky antwortet: „Die wissenschaftliche Selbstschöpfung des Menschen in der Universalgesellschaft wie im einzelnen Staat muß das *Bedürfnis nach Bewahrung und Rettung des ‚ganzen Menschen‘* und seiner wissenschaftlich nicht faßbaren seelischen Tiefe unvermeidlich hervorrufen. In der Tat ist ja heute die Besinnung oder die Anrufung ‚des Menschen‘, der ‚im Mittelpunkt aller Dinge‘ stehen soll, universales Glaubensbekenntnis, überall zu hörender moralischer Appell gegenüber der modernen Zivilisation, so daß unsere Gegenwart erneut einen Mythos ‚Der Mensch‘ ausbilden muß ... Die wissenschaftlich-technische Behandlung des Menschen macht ihn einerseits zu einem abstrakten Objekt; andererseits“ – so betont Schelsky – „bin ich davon überzeugt, daß sich mit der technischen Zivilisation zugleich auch die Ideologie, daß der ‚ganze Mensch‘ weiterhin im ‚Mittelpunkt aller Dinge‘ zu stehen habe, als globale Überzeugung über die Erde verbreiten wird.“

Zum Schluß verweist Schelsky auf den tiefen Zwiespalt und die daraus resultierende Unruhe unserer Generation: „Der Mensch schaudert davor zurück, sich restlos in die selbstproduzierte Objektivität, in ein konstruiertes Menschsein zu transferieren; und dennoch arbeitet er unaufhörlich am Fortgang dieses Prozesses.“⁵

Herbert Marcuse greift in seinem Buch „Der eindimensionale Mensch“ den gleichen Tatbestand auf und weist darauf hin, daß der Mensch mit dieser Entwicklung „*zufrieden*“ sei, weil es ihm anscheinend gut geht, aber er sei nicht „*befriedigt*“. Er fühle sich, oft ohne es zu wissen, trotz allen Wohlstands und Fortschritts innerlich leer, unausgefüllt, unruhig. Hierin sieht Marcuse die tiefere Ursache für die Unruhe, die den heutigen Menschen erfaßt hat: Es ist die Sklaverei des eingegengten, eindimensionalen, *nur auf Zwecke hingeeordneten menschlichen Daseins*. Als Ausweg aus dieser Sklaverei empfiehlt Marcuse den „*allseitigen Widerstand*“⁶.

Während noch traditionelle Vorstellungen und Bezüge wirksam sind, hat nach dem Gesetz der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ der geschilderte Prozeß den heutigen Menschen innerhalb einer Generationsfolge so sehr vor neue Situationen gestellt, wie es quantitativ und qualitativ wohl keiner früheren Generation zugemutet worden

⁵ Schelsky a.a.O. 17 f., 24 f., 40 f.

⁶ H. Marcuse, Der eindimensionale Mensch (Neuwied, Berlin 1967) 266 f.

ist. Der Soziologe von Friedeburg stellt dazu fest: „Die Dynamik der heutigen Entwicklung hat sich völlig vom biologischen Rhythmus der ursprünglichen Generationsfolge gelöst.“⁷

Ist es verwunderlich, wenn sich angesichts des angedeuteten Befunds die heutige Erwachsenenwelt bewußt oder unbewußt in einer Grundstimmung stärkster Unruhe befindet? Oft genug wird die tiefersitzende Unruhe nach außen nur sichtbar im Vorfeld der eigentlichen Wandlungen, bei Detailfragen: in vordergründigen gesellschaftlichen, politischen oder ideologischen Auseinandersetzungen. Man gerät in Alarmstimmung beim Sichtbarwerden von Einzelheiten, man versteht die Ursachen nicht und sucht Sündenböcke an der falschen Stelle. Hier sei nur zum Vergleich erinnert an die Resignation oder Aggressivität in der zeitgenössischen Literatur. Man denke auch an die tiefgreifende Unruhe in den beiden großen kirchlichen Konfessionen.

Wir dürfen also vorerst festhalten: Die Unruhe ist eine dominierende Grundstimmung der heutigen menschlichen Gesellschaft. Sie tritt verstärkt auf in hochzivilisierten Industriestaaten. In diesen Zusammenhang gehört Friedeburgs Feststellung: „Die Ausdrucksformen der Opposition bei der Jugend müssen als *Indikator* angesehen werden für den Grad der Stabilität oder Instabilität unserer Gesamtgesellschaft.“⁸

Der indirekte Zugriff der Gesellschaft auf die Jugend

Während die Wandlungen und ihre Auswirkungen das Bewußtsein und Verhalten der Erwachsenen langsamer und abgeschwächer erreichen und verändern, wird die Jugend in diesen Prozeß unmittelbar hineingerissen: Die technisch organisierte Zivilisation ermöglicht den „*direkten Zugriff* der Gesellschaft auf die Jugend“ in einer Breite und Intensität, wie es früher nicht möglich war⁹. Die Massenkommunikationsmittel oder Konsumanreize sind für den totalen Zugriff auf die Jugend besonders typisch.

Die „Entgrenzung der Jugend aus den organischen Intimgruppen“ der Familie, Verwandtschaft, Freundschaft, aus den an einer Intimgruppe orientierten Erziehungsgemeinschaften und Schulen im bisherigen Verständnis, hat eine „totale Offenheit“ herbeigeführt. Die primären Intimgruppen regulierten in einem differenzierten organischen Prozeß stufenweise, phasengerecht, in unterschiedlichen Graden der Schonung und Abschirmung gegenüber der Außenwelt, zugleich in zumutbarer Belastung und Eigenständigkeit den Zugang zum Status der Erwachsenenwelt. Auch die äußerlich vielleicht noch intakten Familien oder die formal noch funktionierenden Bildungsinstitutionen werden heute durch die Organisationsmittel der modernen Gesellschaft unterwandert, geschwächt oder verändert. Darum ist der Jugendliche immer stärker

⁷ Ludwig v. Friedeburg, *Jugend in der modernen Gesellschaft* (Köln, Berlin 1966) 11.

⁸ Ebd. 15.

⁹ Tenbruck a.a.O. 20.

eben diesen sekundären Organisationsformen ausgeliefert, die er als Hilfe ergreift für das Sich-zurecht-Finden in der modernen Wirklichkeit der Erwachsenen.

Dabei tritt an die Stelle eines wesentlich einheitlichen, koordinierten Hineinwachsens eine Form der Einführung in die Gesellschaft, welche die Jugend einer *Vielzahl konkurrierender Einflüsse* ausliefert. „Die Vielfalt der regelmäßig die Jugend angreifenden und die formenden Faktoren ist keineswegs ein einheitliches und zur einheitlichen Wirkung berechnetes Feld von Kräften, die gezielt in Kultur und Zivilisation einführen könnten¹⁰. Vermischt mit den noch immer irgendwie wirksamen klassischen Institutionen (Elternhaus, Kirche und Schule), schiebt sich heute eine unüberschaubare Mannigfaltigkeit gegensätzlicher Einflüsse an den Jugendlichen heran, deren Auswahl zufällig ist und bei deren Bewertung die Jugend weitgehend auf sich selbst verwiesen bleibt.

Die Zerfaserung der jugendlichen Rollen

Angesichts dieses Vorgangs „*zerfasern sich die jugendlichen Rollen*“ notwendig in ein Nebeneinander „beliebig auswechselbarer Verhaltensmöglichkeiten“¹¹. Theodor Wilhelm spricht von „Muß-“, „Kann-“ und „Soll-Rollen“¹². Soweit unsere westliche Gesellschaft noch allgemein-verbindliche Normen anzubieten hat, wird die dabei erwartete „*Soll-Rolle*“ vom Jugendlichen auf Milieudruck hin zunehmend nur noch äußerlich mitgespielt, aber weitgehend nicht mehr ausgefüllt.

Daneben tritt der Anspruch der in der organisierten Zivilisation zu leistenden „*Muß-Rollen*“: Auch hier spielt man nebeneinander widersprüchliche Angebotsmuster gleichzeitig durch. Die Rolle des autofahrenden Verkehrsteilnehmers steht im Bewußtsein teilweise konkurrierend neben der Rolle des Schülers.

Theodor Wilhelm verdeutlicht das Gemeinte durch folgendes Beispiel: „Wir stoppen an der Autobahn und nehmen einen winkenden Herrn mit Bart und von hünenhaftem Wuchs an Bord. Nach einstündiger Fahrt und angeregtem Gespräch erlauben wir uns kurz vor der Trennung, nach seinem Beruf zu fragen. Die Antwort ‚Schüler‘ kommt ohne Zögern. Aber sie ist von jenem skeptischen Lächeln begleitet, das bedeutet: ‚Ist es nicht eine komische Welt?‘ In solchen Augenblicken fragt man sich, was Schule für diese junge Generation eigentlich noch bedeutet.“

Die Antwort Wilhelms: „Die Schule nimmt kaum Kenntnis vom durchgehenden Organisationscharakter der gegenwärtigen Gesellschaft, während die Heranwachsenden außerhalb der Schule auf Schritt und Tritt lernen, daß Organisation die einzige Weise ist, um die Welt ... zu bestehen ... Durch das Auseinanderklaffen der schulischen und gesellschaftlichen Maßstäbe und Ansprüche ist das Bewußtsein des jugend-

¹⁰ Tenbruck a.a.O. 34.

¹¹ Ebd. 35.

¹² Th. Wilhelm, *Theorie der Schule* (Stuttgart 1967) 41.

lichen Schülers in eine Zerrung geraten. Kein *heutiger Schüler* der Mittel- und Oberstufe ist noch ausschließlich Träger der Schülerrolle.“¹³

Ansichts der Zerfaserung der Rollen muß die Schülerrolle „konturloser und vager“ werden; ihr Zukunftsaspekt muß verblassen gegenüber den Gegenwartsmöglichkeiten anderer Rollen, die dem Schüler unaufhörlich aufgedrängt werden¹⁴. So probieren sich die meisten Schüler gleichzeitig in weiteren „Kann-Rollen“, in Jugendklubs, Sportgruppen, kirchlichen oder politischen Verbänden. Dabei besitzen sie keine Maßstäbe, was wichtig, was wertvoll ist. Wir hatten einen Oberstufenschüler, der unter anderem zeitweise Klassensprecher, Mitglied des Schulchors, Leiter einer katholischen Jugendgruppe, Vertreter der Jugend im Pfarrausschuß, Mitorganisator der Ostermärsche, der Kampagne für Abrüstung und Anti-Vietnam-Demonstrationen war, Kontakte mit linksgerichteten internationalen Organisationen unterhielt und sich auch karitativ engagierte. Notgedrungen mußte er nicht nur schulisch total scheitern, sondern auch seine sämtlichen Engagements aufgeben. Auf Grund der geschilderten Zerfaserung der Rollen kommt es nicht mehr zum gewünschten und erwarteten Normalfall des „Ausfüllens“ oder der „Verinnerlichung der Rolle“, wie es Tenbruck formuliert¹⁵. Kirchliche Obere registrieren z. B. fassungslos, daß junge Vikare, die eben zum Priester geweiht, junge Ordensleute, die kurz zuvor ihre ewigen Gelübde abgelegt haben, ihren Beruf plötzlich aufgeben. Sie fühlen sich den Verhaltensmustern ihrer selbstgewählten Rolle nicht gewachsen. Welche Spannung, welche dynamische Unruhe dadurch bei vielen Jugendlichen entsteht, kann sich jeder ausmalen.

Die Verzögerung des Personwerdens

Eigene Erfahrungen sowie die Beobachtungen der Soziologen und Psychologen belehren uns, daß die *Entwicklung der Person* „auf Schwierigkeiten und Verzögerungen stößt“, ja, daß sie vielfach „nur bedingt oder gar nicht gelingt“¹⁶. Der totale Zugriff einer offenen Gesellschaft auf die Jugend ohne Berücksichtigung der Phasen und Reifestufen, die Zerfaserung der jugendlichen Rollen, vorpubertäre oder pubertäre Fixierungen, die Identifizierung mit dem Gruppenverhalten wirken sich hier aus. Hinzu kommen weitere Faktoren: Pluralität und Nivellierung der Werte, Normen und Weltanschauungen, die Akzentuierung einer rein formalen Denkschulung und die einseitige Förderung des Intellekts, die Vernachlässigung des Erziehungsauftrags an vielen Gymnasien, verbunden mit der Tendenz, die höhere Schule nur noch als reine Unterrichtsveranstaltung zu betreiben, all diese sehr unterschiedlichen Faktoren zusammen hemmen, verzögern oder verhindern das Personwerden. Immer mehr Jugendliche suchen nicht länger mehr einen eigenen Standort, sondern „geben auf“, bevor sie den Status

¹³ Wilhelm a.a.O. 36 f.

¹⁴ Tenbruck a.a.O. 35 f.

¹⁵ Ebd. 52.

¹⁶ Tenbruck a.a.O. 48 f., 97.

der Person erreicht haben. Die Abwehrkräfte der *innengelenkten Person*, Selbständigkeit, Unverletzlichkeit, Freiheit, die normalerweise ein Gegengewicht bilden könnten gegen das *außengelenkte Verhalten*, kommen zu spät oder gar nicht mehr ins Spiel.

Die Hintergründe der Rebellion gegen „Herrschaft“ und „etablierte Macht“

Die meisten Jugendlichen haben durchaus ein Gespür dafür, daß sie überfordert und ausgeliefert sind. Während sie sich den Erwartungen und Angeboten der Leistungsgesellschaft *funktional* anpassen und hinsichtlich des angebotenen Instrumentariums erstaunliche *Elastizität* und *Assimilierungsfähigkeit* an den Tag legen, ist die *formale Anpassung* begleitet von *Unbefriedigtsein und Mißtrauen*. Im Unterbewußtsein wächst ein latentes Aufbegehren gegenüber der zunehmenden Vergesellschaftung und dem Zwangssystem einer durchrationalisierten Welt¹⁷. Gegen den „totalen Sachzwang der technischen Mittel“, wie Schelsky es formuliert, wehrt sich der Jugendliche innerlich. Dabei verstärkt sich die Abwehrreaktion bei den kritisch geschulten Schülern und Studenten im Gegensatz zu den gleichaltrigen Berufstätigen. Hier muß man das Protestverhalten der Gammler und Hippies einordnen. Man bäumt sich letztlich gegen eine „Herrschaft des totalen Leistungsanspruchs“ auf. Man ahnt, daß man nicht mehr Subjekt sein kann, sondern infolge der wissenschaftlich-technischen Behandlung zum Objekt geworden ist. Die von der Schule intendierte Entwicklung zum autonomen Individuum wird gerade vom intellektuell geschulten Jugendlichen immer noch angestrebt, aber man spürt, daß man sie nicht mehr durchhalten kann. So sieht sich der jugendliche Studierende mit zunehmender kritischer Beobachtungsfähigkeit angesichts des Zugriffs der Gesellschaft mehr durch Vorgegebenheiten als durch seine Freiheit bestimmt. Die Folgen sind Unbefriedigtsein, Ressentiments, Aggression, bis zur Destruktion. In einer Nummer der Hamburger Studentenzeitung „Auditorium“ aus dem Jahr 1967 las ich den Satz: „Es gibt nur eins: nicht mitmachen, negieren und zersetzen, *Destruktion auf Biegen und Brechen*.“

So schlägt man in jugendlicher Radikalität um sich, sucht *die* Autoritäten zu treffen, die man dingfest machen kann: die Lehrer, die Direktoren, die Professoren, die staatlichen Instanzen, jede etablierte Macht. Marcuses Aufruf zum allseitigen Widerstand wird von der studierenden Jugend aufgegriffen, ohne daß die tiefere Begründung Marcuses verstanden wird. Darum entspricht das AUSS mit seiner kombinierten Forderung: „Beseitigung der autoritären Strukturen in Schule, Gesellschaft, Staat und Ehe“ genau diesem unbewußten und zugleich hellwachen Aufbegehren gegenüber allen Personen und Institutionen, die „*Herrschaft*“ verkörpern, obwohl, nach Schelskys Darstellung, alle sogenannten Führungskräfte kaum noch in personellem Sinn „herrschen“, sondern nur auszuführen haben, was der Sachzwang erfordert.

¹⁷ Wilhelm a.a.O. 16; Tenbruck a.a.O. 49.

Daß der Mensch mit Hilfe der universalen wissenschaftlichen Technik sich selbst zum Objekt seiner Konstruktion und „Verzweckung“ gemacht hat, daß also nicht mehr autoritäre Herrscher, sondern die „Herrschaft der Ratio“ von Marcuse angeprangert wird, wird der studierende Jugendliche gewiß noch nicht bis in die letzten Hintergründe durchschauen; aber er spürt die Bedrohung seines Menschseins.

Die sexuelle Emanzipation der Jugend

Als Folge der Rollenzersäuerung, als Begleiterscheinung zur Verzögerung des Personwerdens, zugleich als Kompensation gegenüber der geheimen Angst vor der Herrschaft einer unerbittlichen Ratio, muß um so ungebändigter im jungen Menschen die dem Jugendlichen schon immer eigene *Lust am bewegenden Augenblickserlebnis* aufbrechen. Erhöhte *Vitalitätsbedürfnisse* werden wach. Als Folge der Sucht nach dem rauschhaften Auskosten momentaner Aufgipfelungen, verbunden mit der Angst vor dem Bewegungsleerlauf des normalen Arbeitslebens, müssen die Fähigkeiten zur Erlebnistiefe abstumpfen und die Gefühlskräfte ermatten, während das *Genußbedürfnis* erhalten bleibt¹⁸. Man möchte das Leben als eine „bloße Folge von bewegenden Ereignissen“¹⁹ verbringen. Auf diesem Hintergrund werden die bekannten Erscheinungen verständlich, wie Beat, Hippies und LSD-Süchtigkeit. An dieser Stelle muß nochmals Marcuses direkter oder indirekter Einfluß auf die studierende Jugend beachtet werden.

Marcuse ist der Ansicht, daß der Weg der Ratio von Aristoteles bis Hegel ein verhängnisvoller Irrweg gewesen sei, bis hin zur totalen „Vernünftigung“ und „Verzweckung“ des Menschen heute. Dabei seien die „irrationalen und emotionalen Schichten“ (die der Libido, wie Freud sie nennt, oder der Triebe) unterdrückt oder abgelenkt worden. „Das Universum libidinöser Besetzung sei immer mehr begrenzt und reduziert“ worden; die „ursprüngliche Landschaft lustbetonter Erfahrung existiere nicht mehr“²⁰. Das individuelle Bedürfnis nach Libido sei von der Herrschaft der Ratio in unzulässiger Weise in Verwaltung und Kontrolle genommen, zugleich in die Gesamtplanung der Verzweckung des Menschen eingezwängt worden.

Dahinter steht die Grundauffassung Marcuses, die menschlichen Grundbedürfnisse der Lust, Phantasie und Nahrung müßten an sich *ursprünglich befriedigt* werden, befreit vom Herrschaftsgesetz der Ratio, und nicht nur sekundär *befriedet* werden. Einen Zustand ursprünglicher Art, so meint Marcuse, habe es schon einmal gegeben, und zwar im Matriarchat in vorgeschichtlicher Zeit: Das Menschsein stand im Zeichen der „Lustbefriedigung“; das Prinzip des „Vaters“, „Herrschaft“ und „Leistung“, sei dem der „Mutter“ und der „Lust“ untergeordnet gewesen. Nicht Logos, Vernunft, Ordnung,

¹⁸ Hubert Halbfas, *Jugend und Kirche* (Düsseldorf 1965) 65.

¹⁹ Tenbruck a.a.O. 48.

²⁰ Marcuse a.a.O. 92 ff.

Geist und Kultur seien das Ursprüngliche, sondern Phantasie, Lust und Trieb im Sinn der Psychoanalyse Sigmund Freuds, auf den Marcuse sich mehrfach beruft.

Marcuses Aufruf zum allseitigen Widerstand gegen die totale Verzweckung mag einer immerhin beachtenswerten Gegenwartsdiagnose entsprechen; aber seine von Freud her abgeleitete Anthropologie ist schockierend einseitig: Das Eigentliche im Menschen sei die Lust, das Paradies auf Erden könne nur wiederkehren als Paradies der Lust²¹.

Von diesem „Baum der Erkenntnis“ pflücken unsere Studenten und Schüler, angefangen von den Kommunarden in Berlin bis hinunter zu den Sekundanern und Tertianerinnen an unseren Gymnasien, nur allzugern. Endlich ein Bereich, in welchem dem Freiheitsrausch keine Grenzen gesetzt zu sein scheinen! Jetzt begreifen wir erst, woher das AUSS seine Forderungen bezogen hat, wenn es den Abbau aller „sexuellen Herrschaftstabus“ fordert oder die Abschaffung des „Herrschaftsanspruchs der Lust für den Vater“ verlangt.

Angesichts der von Marcuse signalisierten und von der Jugend so begierig aufgegriffenen Ideologie der Lust muß hier eine notwendige Anmerkung angefügt werden: Der bekannten jugendlichen Sexualnot müssen die Pädagogen sich stellen und auf alle nur mögliche sachliche und personale Hilfe bedacht sein! Die Erzieher am Gymnasium dürfen nicht länger dezent über die existentielle Not der Jugend hinweggehen. *Wie* das im einzelnen zu geschehen hat, darüber zu sprechen, würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. *Daß* wir die sexuelle Not unserer Jugend nicht dem AUSS, Befragungsaktionen in Schülerzeitungen oder ähnlichen Instanzen ausliefern dürfen, sondern daß hier die Schule eine höchst aktuelle Aufgabe hat, sollte für jeden Verantwortlichen eine Gewissensfrage sein²².

III.

Konsequenzen für das Gymnasium

Der Standort des Gymnasiums innerhalb und gegenüber der Gesellschaft

Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Kräfte ist nicht nur der einzelne Schüler, sondern auch das Gymnasium als Institution in eine Zerrung geraten. Die Pädagogen des Gymnasiums, von dem Wunsch beseelt, möglichst unbehindert arbeiten zu können, erfahren immer deutlicher, wie sehr ihre Arbeit dem Zugriff anti- und unpädagogischer Kräfte unserer Gesellschaft ausgesetzt ist. Immerhin hat sich das Gymnasium

²¹ Marcuse a.a.O. 92–99; vgl. L. Pesch, Marcuses Vision von einem Garten der Lüste, in: Rheinischer Merkur 1969, Nr. 7.

²² Vgl. Hanna-Renate Laurien, Sexualpädagogik – Phrase oder Aufgabe, in: Höhere Schule 1968, H. 3.

durch Weltkriege und Revolutionen, durch verschiedene, einander entgegengesetzte Staats- und Gesellschaftsformen, im revolutionären Wandel der Wissenschaft, der Technik und Wirtschaft bis heute in seinem inneren Gefüge und seiner pädagogischen Struktur im wesentlichen erhalten; für seine Freunde Grund genug, diese als bewährt zu rühmen, für seine Gegner Anlaß, um so erbitterter eine radikale Veränderung zu fordern²³.

Das Gymnasium sieht sich ganz ähnlich wie der einzelne Jugendliche einer Vielzahl widerspruchsvoller Einflüsse ausgesetzt: Es gibt kaum eine gesellschaftliche Interessengruppe, die nicht mit sehr unterschiedlichen Forderungen an das Gymnasium aufgetreten ist. Im Zug der Vergesellschaftung droht dem Gymnasium zunehmend der Verlust seines inneren und äußeren Profils.

a) Viele fragen sich, ob sich das Gymnasium dem Sog der hochorganisierten Gesellschaft überhaupt noch entziehen kann und soll. Theodor Wilhelm bejaht denn auch in Anlehnung an von Hentig vorbehaltlos die Funktion der höheren Schule als *Institution der Gesellschaft*. Wir lesen bei ihm unter der bezeichnenden Überschrift „Die Schule im Regelkreis der Gesellschaft“, die Schule habe „eine stabilisierende, kontrollierende und regulierende Funktion innerhalb der Gesellschaft“ zu leisten. Wilhelm bemüht mit von Hentig das kybernetische Modell, den Regelkreis, als Vergleich: „Ein hochdifferenziertes Organisationssystem, wie es die moderne westliche Gesellschaft darstellt, bedarf nicht nur solcher Institutionen, die das Unberechenbare im Menschen eindämmen, sondern auch eines Steuerungsmechanismus, der dafür sorgt, daß die gesellschaftliche Apparatur möglichst weitgehend automatisch ‚läuft‘.“²⁴

In der Fachsprache Schelskys könnte man den Vorgang der *gesellschaftlichen Ver zweckung* des Gymnasiums auch in der folgenden Terminologie beschreiben: Im Gesamtprozeß einer permanenten wissenschaftlichen Neukonstruktion der Gesellschaft und des Menschen muß das Gymnasium als eine bedeutsame „Produktionsstätte der Humantechnik“ konzipiert werden; diese hat „die Veränderung, Beherrschung und Erzeugung des seelisch-geistigen Innenlebens des Menschen“ zum Ziel²⁵. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die früher zitierte Feststellung Schelskys: Der Technik, also auch der Humantechnik, kann kein „vorausdenkbarer universeller Arbeitsplan“ zugrunde liegen; vielmehr bestimmen ausschließlich „die *Mittel* die Ziele des Produktionsprozesses“.

Wir mögen fasziniert sein von den erhellenden Einsichten der Soziologie, wir mögen beeindruckt sein von den Möglichkeiten und Erfordernissen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts; wenn sich jedoch der Auftrag des Gymnasiums seitens der Gesellschaft darin erschöpfen sollte, daß es den von der Gesellschaft benötigten, brauchbaren, entsprechend zu manipulierenden, intelligenten „homo sociologicus“ und „homo oeconomicus“ zu liefern hätte, so müßten sich die Gymnasiallehrer eigentlich den Ansatz

²³ Vgl. K. Wawrzinek, Das pädagogische Gefüge des Gymnasiums und sein organisatorischer Rahmen, in: Rundbrief des Gymnasiums der Benediktiner, Meschede 1966.

²⁴ Wilhelm a.a.O. 75 f.

²⁵ Schelsky a.a.O. 11.

(nicht die Folgerungen) Marcuses zu eigen machen und überlegen, was sie hindert, sich mit den jugendlichen Protestlern zu solidarisieren. Denn auch der studierende Jugendliche würde in einer solchen Schule gerade das nicht finden, was er insgeheim sucht. Zutreffend sagte Professor Stern in einer Rundfunksendung des NDR: „Manchmal sieht es so aus, als ob *wir* (Lehrer) *sie* (die studierenden Jugendlichen) besser verstehen müssen, als sie sich selber verstehen.“²⁶

b) Wir wissen inzwischen um die zunehmende *Verflechtung von Schule und Gesellschaft*; wir wollen diese Realität weder leugnen noch zu verdrängen suchen. Wir sollten auch zugeben, daß die höhere Schule in der Vergangenheit in einer Art aristokratischer oder mönchischer Zurückhaltung gegenüber der Gesellschaft dachte und lehrte. Wir sind den heutigen Schülern von den verschiedenen Unterrichtsfächern her die notwendige, sachliche, differenzierte und „kritische *Information*“ über gesellschaftliche Bezüge schuldig²⁷. Wir geben zu, daß der neuestens angeordnete Zusatz auf dem Zeugnisformular der Primaner „Sozialkunde“ vorerst noch mehr dem Wunschdenken der Schulverwaltung als der unterrichtlichen Wirklichkeit entsprechen dürfte.

c) Die Einwirkung der Gesellschaft auf das Gymnasium darf jedoch nicht zu einem *Einbahnverkehr* werden, sondern die Öffnung des Gymnasiums zur Gesellschaft hin sollte zu einem wechselseitigen Nehmen und Geben führen. Das Gymnasium muß daher, obwohl es nicht außerhalb der Gesellschaft existieren kann, doch in einer Polarität zur Gesellschaft stehen, und zwar nicht aus aristokratischem Hochmut, sondern aus der Mitverantwortung für eben diese Gesellschaft. Darum betont auch Wilhelm, die höhere Schule müsse notwendiges *Korrektiv der Gesellschaft* sein²⁸. (Sein Vorschlag, *wie* das geschehen könnte, ist allerdings sehr blaß, denn er meint, die Begegnung des Heranwachsenden mit der geschichtlichen Kontinuität des Bewußtseins garantiere bereits ein solches Korrektiv der Gesellschaft.)

d) Vielleicht ist der Ansatz, dem wir bei Schelsky und Marcuse begegnet sind, *als Ausgangspunkt* geeigneter für die doppelte gymnasiale Bildungsaufgabe innerhalb der Gesellschaft: Einmal sind wir den Schülern klare *Informationen* über ihre gesellschaftliche Verflochtenheit schuldig; zum andern müssen wir durch kritische Reflexion dem Oberstufenschüler einsichtig machen, daß die soziologische Beschreibung des Menschen zwar äußerst notwendig und nützlich ist, aber eben doch nur einen *Teilaspekt des Menschseins* zu bieten vermag. Es muß dem Gymnasium gelingen, die studierende Jugend von der Zwangsvorstellung zu befreien, als sei Menschsein nur in der Rolle des homo sociologicus und des homo oeconomicus denkbar, beschreibbar und realisierbar. Wir treffen den geheimen und vielfach unter der Bewußtseinsschwelle liegenden Grund der in Unruhe geratenen Jugend, wenn wir glaubhaft darzustellen vermögen, daß menschliche Existenzweise nicht *nur* begrenzt ist auf die Möglichkeit, „Teilchen im Feld“ der gesellschaftlichen Kräfte zu sein.

²⁶ Sendereihe „Gedanken zur Zeit“, 4. 2. 1968.

²⁷ Gerhard Brede, Was gehört zur Demokratisierung der Schule? In: Höhere Schule 1968, H. 3.

²⁸ Wilhelm a.a.O. 78.

Das Gymnasium wird der Gesellschaft auf die Dauer nur dann den richtigen Dienst leisten und zugleich dem Jugendlichen die erwartete Hilfe gewähren können, wenn es die *menschliche Existenzweise* in ihrer *mehrdimensionalen Realisierung* aufzeigen kann: als den homo politicus, sociologicus, oeconomicus oder technicus, aber auch als den homo faber, ludens und studens, den homo amans und nicht zuletzt als den homo religiosus. Je nüchterner, sachlicher die Lehrer diese Möglichkeiten des Menschseins aufweisen, exemplifizieren und analysieren, um so glaubwürdiger wird das angenommen, was gemeint ist mit dem Wort vom „*ganzen Menschen*“.

e) Aber hat nicht Schelsky in Anlehnung an Jacques Ellul das Wort vom „ganzen Menschen“ als Glaubensbekenntnis, als ideologischen Überbau, als natürliche Sekretion des technischen Fortschritts entlarvt? Wenn man ihre Deutung fortführt und anwendet auf das Gymnasium, so bestünde die Aufgabe des Gymnasiums vor allem auch darin, der Jugend diese Ideologie als Glaubensbekenntnis einzuimpfen; denn die universale Gesellschaft bedarf dieser Ideologie zur Verschleierung ihres eigentlichen Ziels, nämlich der Verzweckung des Menschen.

Einmal mehr wird hier deutlich, was die Spezialwissenschaftler zur Erhellung des Menschseins beitragen können und wo sie ihre eigenen methodischen Grenzen überschreiten: Daß der Mensch sich zum Objekt seines eigenen Produktionsprozesses gemacht hat, ist eine sachliche Analyse und Prognose der Soziologen. Aber der Mensch findet sich eben *nicht* damit ab, nur als Objekt zu existieren; das ist ein Tatbestand, den der Soziologe Marcuse bloßgelegt hat und der durch den weltweiten Aufstand der Jugend gegen die „Herrschaft der Verzweckung“ bestätigt wird.

Wir stellen fest, daß über allen Wandel und alle Krisen hinweg die Existenzweisen des Menschseins etwas Beharrendes, Dauerndes, Gleichbleibendes in sich tragen; deshalb sind wir berechtigt, unerachtet tiefgreifender Wandlungen doch immer von ein und demselben *Zusammenhang des Menschseins* zu reden. Diese geheimnisvolle Kraft bewahrt den Menschen vor der Loslösung aus seinen ursprünglichen Daseinsgrundlagen. In Zeiten des Umbruchs können neue Entwicklungen überschäumen, vielleicht gar zerstören, aber trotz oft stürmischer Bewegungen bleibt das Wesentliche erhalten. Auch jede Bildungskrise erzwingt, wie die Geschichte zeigt, doch wieder die Rückkehr zum „ganzen Menschen“. Dieses Bewußtsein in unserer Jugend und gegenüber der Gesellschaft wachzuhalten, dürfte die dringlichste Aufgabe des Gymnasiums heute sein.

Der Erziehungsauftrag des Gymnasiums

Das Gymnasium muß seinen „*Erziehungsauftrag*“ wieder ernst nehmen; alle noch wirksamen gymnasialen Erziehungsmöglichkeiten sind zu überprüfen und zu mobilisieren. Fragen wir also: Was ist an erzieherischer Potenz im Gymnasium da? Was ist heute unwirksam? Wo liegen Ansatzpunkte für eine erfolgreiche Erziehung im Rahmen der gymnasialen Gesamtaufgabe?

Zunächst sollten wir eine längst fällige Konsequenz offen aussprechen:

a) Wir müssen uns lösen von den Denkmodellen, Sprachmustern und Wertvorstellungen der *neuhumanistischen Bildungsideale*, nicht deshalb, weil die Leitbilder, die sittlich-geistigen Postulate in sich falsch gewesen wären, sondern weil sie vom Ansatz her bestimmte geistesgeschichtliche, kulturelle und gesellschaftliche Voraussetzungen hatten, die heute nicht mehr gegeben sind, so daß sie die heutige Jugend überfordern. Eineinhalb Jahrhunderte lang konnte das Gymnasium tiefgreifende Wirkungen erzielen mit dem, was wir hier *vereinfachend und pauschal* mit neuhumanistischer Bildungs- und Erziehungskonzeption bezeichnen wollen. Auch nach dem zweiten Weltkrieg schien eine Revision des Bewährten überflüssig. Zwar gab es Verschiebungen in den Akzenten, neue Teilaspekte; aber die Grundkonzeption blieb weithin unangetastet. Inzwischen hat sie nicht nur bei vielen Lehrern ihre ursprüngliche Überzeugungskraft eingebüßt; gravierender ist es, daß der heute heranwachsende Schüler längst unfähig geworden ist, das Leitbild einer in sich ruhenden autonomen Persönlichkeit zu verwirklichen. Wir haben festgestellt, wie radikal der junge Mensch in Veränderungen und Wandlungen hineingerissen worden ist. Für ihn muß es nicht nur befremdlich, sondern unerreichbar erscheinen, wenn die Schule immer noch erwarten wollte, der Schüler solle sich entfalten zu der unabhängigen Persönlichkeit, die sich, unbeeinflusst vom Sog wirtschaftlicher Verlockungen, in Einsamkeit, Freiheit und Autonomie zu einem geistigen Universum kultiviert.

Eine vom Gymnasium weiterhin intendierte Persönlichkeitsbildung im neuhumanistischen Verständnis muß bei den heute heranwachsenden Studierenden einfach ins Leere treffen. Andererseits ist ein neuer, realistischerer, weniger anspruchsvoller Ansatz, der ähnlich geschlossen in der Konzeption wäre und eine ähnlich allgemeinverbindliche Geltung erlangt hätte, *nicht vorhanden*. Angesichts dieses Vakuums ist man genötigt, nach Teillösungen zu suchen.

b) Einige weisen hin auf die *unterrichtsimmanente Erziehungskraft* des Gymnasiums. Sicherlich erbringt nach einem Axiom Herbarts jedes Unterrichten erzieherische Wirkungen. Aber Herbart dachte und wirkte als Hauslehrer; das ist eine Voraussetzung, die heute nicht mehr gegeben ist. Zum anderen ist zu fragen, wieweit die Unterrichtsfächer im Gymnasium heute noch eine Einheit bilden. Je unbekümmerter die Unterrichtsfächer nebeneinander herlaufen oder sich gegenseitig in Frage stellen, um so schwächer wird das unterrichtsimmanente Erziehungspotential der höheren Schule. Wenn die Stuttgarter Empfehlungen von 1961 vom Oberstufenschüler erwarten, er müsse mit Hilfe des Fachlehrers „die Beziehungslosigkeit der einzelnen Fächer überwinden“ (III, 12), so beobachten wir, besonders als Religionslehrer, das Gegenteil: Eine babylonische Verwirrung der geistigen Vorstellungswelt, nicht aufzuhebende Gegensätze und Widersprüche bewirken gerade beim kritisch reflektierenden Schüler Relativismus, Skeptizismus oder Resignation. Unter den gegebenen Umständen kann daher der Unterricht am Gymnasium *in seiner Gesamtheit nicht mehr primär*, sondern

höchstens sekundär und sporadisch als *Ort der Erziehung* unserer studierenden Jugend gelten.

c) Andere setzen ihre ganze Hoffnung auf die immer noch allseits anerkannte hohe *Formalbildung* des gymnasialen Unterrichts. Sie argumentieren, es müsse doch erzieherisch allerhand herauspringen durch die formalbildende Leistung unserer Unterrichtsfächer, z. B. die Fähigkeit zum kritischen Denken, die Sachbezogenheit oder die Dialogfähigkeit. Formalbildung enthält gewiß eine starke erzieherische Komponente, sie gewährleistet immerhin noch nach der heutigen *sententia communis* die Studierfähigkeit oder Hochschulreife. Aber Formalbildung hat eben nur eine formale Erziehungsfunktion. Nehmen wir das Beispiel des Dialogs: Der formalen Einübung des Dialogs muß die inhaltliche Erziehung zur Toleranz, zur personalen Zuwendung und Achtung, zur Gemeinsamkeit im Bemühen um die Wahrheit vorausgehen. Andernfalls verbleibt der vermeintliche Dialog auf der Ebene des Schlagabtauschs, der Diskussion oder des isolierenden Monologs, der nur die eigene Meinung durchsetzen will. Reine Formalbildung dient also bestenfalls der Einübung sekundärer Tugenden.

d) Jede Erziehung muß darüber hinaus eine *inhaltliche Zielvorstellung* intendieren; sie muß hinführen zur Annahme und Bejahung verbindlicher sittlicher Normen durch den Jugendlichen selbst. Darum verweist man gern auf die zentrale Erziehungskraft des Religionsunterrichts, der nach den Richtlinien integrierender Bestandteil des Gesamtunterrichts bleiben soll. Wenn schon die übrigen Unterrichtsfächer wegen des mangelnden Consensus keine einheitliche Zielvorstellung im Sinn eines festverankerten Werte- und Normensystems vermitteln können, dann hat eben der Religionsunterricht den primären, inhaltsbezogenen Erziehungsauftrag zu leisten. Der Religionsunterricht an der höheren Schule hat seine spezifischen, vielschichtigen Probleme; die Frage ist keineswegs abgeklärt, ob etwa der Religionsunterricht zuerst Glaubensverkündigung und nur sekundär praktisch-sittliche Erziehungshilfe sein soll. Jedenfalls ist der Religionsunterricht verfälscht, der nur eine koordinierende und regulierende Funktion innerhalb der Unterrichtsfächer ausüben soll. Immerhin dürfte ein inhaltlich und methodisch guter gymnasialer Religionsunterricht gerade heute eine unersetzliche erzieherische Wirkungsmöglichkeit haben, auf die das Gymnasium nicht verzichten kann.

e) Jeder wirksame Erziehungsvorgang ist wesentlich gebunden an *personale Bezüge*. Erziehung ist gewiß auch eine sachgebundene Angelegenheit, besonders im Gymnasium; aber zum Erziehungsvorgang gehört wesentlich die personale Zuwendung, auch im Gymnasium. Das gilt nicht nur für die Phase der Erprobungsstufe, sondern für alle Erziehungsphasen bis hin zum Erwachsenenstatus.

Mit Sorge sollten wir unter diesem Aspekt die Ausbildung der Nachwuchskräfte und die Weiterbildung der Fachkräfte im Schuldienst beobachten: Wollen vielleicht aus einer verständlichen Verdrossenheit viele Lehrkräfte die erzieherische Komponente ihres Berufs beiseite schieben und einseitig alle Aktivität auf die Erweiterung fach-

wissenschaftlicher Kenntnisse, auf die Verfeinerung der Unterrichtsmethoden konzentrieren? Es wäre verhängnisvoll, wenn bei der Mehrzahl der Lehrkräfte die persönliche Bereitschaft zur dienenden, personalen Zuwendung abhanden käme.

Unsere Schüler, die heute vielfach abschalten gegenüber volltönig proklamierten Erziehungszielen, die auch schnell in Opposition gehen gegen die Amtsautorität des Lehrers als der Verkörperung der etablierten Herrschaft, sind doch immer noch fähig und bereit zur Annahme einer glaubwürdigen *personalen Zuwendung* des erwachsenen Lehrers, besonders wenn sie in ihm den Helfer, den Partner, den Verbündeten, den erfahrenen Berater erkennen. Sie respektieren auch die fachlich-sachlich größere Erfahrung und nehmen sie an von allen Personen, die nicht in der Pose des Richters oder überheblichen Besserwissers auftreten. Die Bereitschaft des jungen Menschen zur personalen Begegnung mit dem kompetenten, erfahrenen Erzieher ist vorhanden; das bestätigen nicht nur eigene Erfahrungen bei Schülereinkehrtagen und Abiturientenexerzitien, sondern auch empirisch gewonnene jugendpsychologische Untersuchungen. Die meisten Schüler – sie stärker als ihre berufstätigen Altersgenossen – drängt es, herauszukommen aus ihrer inneren Einsamkeit, die zutiefst als existentielle Not erfahren wird, trotz äußerer Gesellung im Kreis Gleichaltriger.

Nirgendwo sonst sind heutzutage so einmalig günstige Voraussetzungen gegeben wie in der immer noch bedeutsamen Bildungsinstitution des Gymnasiums, das die studierende Jugend in der entscheidenden Phase zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahrzehnt zu betreuen hat: *Jeder Schüler muß von einigen seiner Lehrer oder auch nur von einem einzigen in dienender, personaler Zuwendung entscheidende, existentielle Erziehungshilfe erfahren!* Eine solche personale Zuwendung des einzelnen Erziehers kann im Massenbetrieb des heutigen Gymnasiums nicht institutionell organisiert oder auf dem Weg des Erlasses angeordnet werden; aber die persönliche Bereitschaft zur personalen Begegnung muß von uns erwartet werden können. Wollte man angesichts der Unruhe unserer studierenden Jugend für das Gymnasium Prioritäten aufstellen, dann liegt hier eine entscheidende Bewährungsprobe der höheren Schule. Wenn unsere Lehrer in der Mehrheit diese Probe bestehen, dann ist es mir persönlich weniger wichtig, ob man der Institution „Gymnasium“ den gesellschaftlichen Status eines „Sozialmodells des mittleren Grades der Verbundenheit“ zuspricht; mit diesem Etikett mag unsere Institution soziologisch hinreichend beschrieben sein; aber die erzieherischen Potenzen der Einzelperson des Lehrers sind nicht mit den Kategorien der Soziologie beschreibbar²⁹.

Das Gymnasium wird heute und in Zukunft auf eine sachgerechte Organisationsform nicht verzichten können – alle diesbezüglichen Anstrengungen sind der Mühe wert! Entscheidend bleibt jedoch, daß in dem Gehäuse unserer Schule junge Menschen heranwachsen, die ein volles Menschsein ersehnen und suchen. Sie können es unmittelbar erfahren, wenn wir ihnen in personaler Zuwendung begegnen.

²⁹ Vgl. J. Pitz-Paal, Die Funktion der SMV in soziologischer Sicht, in: Schriftenreihe des Arbeitskreises für Mitverantwortung in der höheren Schule 1968, H. 3.