



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Das pädagogische Jahr 1968“

Motive zur Entstehung der 68er Bewegung in der BRD
und den USA

Verfasserin

Marina Kubina

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Dr. Gabriele Weiß, M.A.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

1	Definitionen wichtiger Begriffe der 68er Bewegung.....	9
2	Pädagogisches Jahr 1968? Die Thesen von Adorno und Arendt.....	15
2.1	Theodor W. Adornos Theorien zur Erziehung	15
2.1.1	Theodor W. Adornos Rolle im Themenkomplex 1968	17
2.1.2	„Erziehung nach Auschwitz“	22
2.1.3	„Erziehung zur Mündigkeit“	26
2.1.4	Zusammenfassung.....	29
2.2	Hannah Arendts Theorien zur Erziehung.....	31
2.2.1	Hannah Arendts Rolle im Themenkomplex von 1968.....	31
2.2.2	„Die Krise in der Erziehung“	32
2.2.3	„Revolution und Freiheit“	40
2.2.4	Zusammenfassung.....	44
3	1968 in der Bundesrepublik Deutschland	48
3.1	Chronologie der wichtigsten Ereignisse von 1968	48
3.2	Motive für die Entstehung der 68er Bewegung.....	51
3.2.1	Historischer und politischer Kontext.....	52
3.2.2	Pädagogischer Aspekt	66
3.2.3	Zusammenfassung	73
4	1968 in den Vereinigten Staaten	75
4.1	Chronologie der wichtigsten Ereignisse von 1968	75
4.2	Motive für die Entstehung der 68er Bewegung.....	80
4.2.1	Historischer und politischer Kontext.....	81
4.2.2	Pädagogischer Aspekt	90
4.2.3	Zusammenfassung.....	93
5	Gegenüberstellung der Motive zur Entstehung	95
5.1	Gemeinsamkeiten	95
5.2	Unterschiede.....	98
6	Résumé	101
7	Literaturverzeichnis.....	104

7.1 Bücher.....	104
7.2 Aufsätze	106
7.3 Zeitungsartikel.....	107
7.4 Internetquellen	108
7.5 Abbildungsverzeichnis	108
Anhang.....	109

Danksagung

Allen voran möchte ich meinem älteren Bruder Stefan danken, der immer an mich geglaubt, mir meine Selbstzweifel genommen und mich bestärkt hat. Sein bedingungsloser Glaube in mich hat mich in dunklen Momenten oftmals das Licht sehen lassen, dass ich nicht erkennen konnte. Sein Vertrauen in mein Können und seine Unterstützung haben maßgeblich dazu beigetragen, dass ich diese Diplomarbeit fertig stellen konnte.

Ich möchte auch meinen Eltern danken, die mich die Jahre des Studiums begleitet und unterstützt haben. Besonders dankbar bin ich dafür, dass sie, trotz der stressigen Zeit und meiner Launen immer für mich da waren.

Auch meine liebe Freundin Johanna, die ich in meiner allerersten Vorlesung kennengelernt habe und mit der ich das gesamte Studium gemeinsam durchlebt habe, hat mich sehr unterstützt. Vor allem das gegenseitige Motivieren in der letzten Phase des Verfassens der Arbeit war sehr hilfreich und hat mich in schwierigen Zeiten dazu bewogen nicht aufzugeben. Ich habe in Johanna durch das Studium eine wahrhaft fabelhafte Freundin gefunden.

Ich möchte mich natürlich auch bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Dr. Gabriele Weiß, M.A. für die gute Betreuung und für die Möglichkeit bedanken, dass ich diese Arbeit verfassen konnte.

Einleitung

„<1968 ist ein symbolbesetztes Jahr wie 1789, 1848, 1914, 1933>, das nicht nur für die Ereignisdynamik eines Jahres steht, sondern vielmehr zum Symbol einer historischen Umbruchperiode geworden ist, deren Folgen bis in die Gegenwart spürbar sind.“ (Negt, 1992 zit. nach Schmidtke, 2003, 9)

1968. Eine Jahreszahl, die als Synonym für eine ganze Bewegung steht, die viele Länder dieser Erde umfasst und die Welt in nicht unbeträchtlichem Ausmaß verändert hat.

Mit dem Jahr 1968 verbinden die meisten Menschen die Stichworte Hippies, Studentenprotest oder revolutionäre politische Ereignisse. Die Tatsache, dass diese Bewegung nicht nur ein Land, sondern Länder rund um den Globus erfasst hat, ist besonders spannend. Auch wenn oft allgemein von der 68er Bewegung gesprochen wird, muss man beachten, dass die Proteste in den verschiedenen Ländern und Kulturen unterschiedliche Motive für die Entstehung und Ausprägungen des Verlaufs aufzeigen. An diesem Punkt möchte ich meine Diplomarbeit verorten: Ich möchte darauf eingehen, welche Unterschiede es in der Entstehung in den USA und in Westdeutschland gab. Ganz besonderes Augenmerk möchte ich dabei auch auf die oftmals vergessenen pädagogischen Motive richten.

Die Literatur über die Bewegung von 1968 ist geprägt von Auseinandersetzungen mit den politischen Themen der Bewegung und dem Gewaltaspekt, die Rolle der Pädagogik wird meist nicht thematisiert. Auch die Konsequenzen der Bewegung auf die Lebensweise, die Erziehung, die Familie, die Generation und auch die Geschlechterverhältnisse werden oft nicht näher beleuchtet. Die Tatsache, dass die Pädagogik im Zusammenhang mit 68 ausgeklammert wird, ist vor allem spannend, weil die „Revolution“ sehr wohl pädagogische Motive aufzeigt, wie an folgendem Zitat von Meike Sophia Baader abzulesen ist.

„Dabei gehört die pädagogische Dimension zu den Besonderheiten der westdeutschen 68er- Aufbrüche und markiert einen Unterschied im Verhältnis zu anderen Ländern.“ (Baader, 2008a, 7)

Meike Sophia Baader ist eine jener Autoren, die der pädagogischen Dimension im Rahmen der 68er Bewegung Platz einräumen, wenn auch nur in der Bundesrepublik Deutschland. Die Auffassungen in der Literatur die pädagogischen Motive betreffend gehen weit auseinander oder sie werden ganz vergessen, wie bei Ingrid Gilcher-Holtey zu lesen ist.

„In allen Ländern geht eine Strukturkrise der Hochschule den Protestbewegungen voraus, aber nirgendwo wirken Hochschulprobleme als Funke der Protestmobilisierung.“ (Gilcher-Holtey, 2010, 278)

Die Bewegung von 1968 begann als Studentenprotest. Diese Tatsache ist bereits ein Beweis dafür, dass die Pädagogik in der Diskussion um die Entstehung nicht wegzudenken ist. Der Protest fand seinen Anfang an den Universitäten, zum Beispiel in Berkeley oder an der Freien Universität Berlin, wo Studenten gegen die Studienbedingungen protestierten und sich für eine Demokratisierung der Universitäten einsetzten. Der damalige Aktivist Daniel Cohn-Bendit beschreibt die Situation folgendermaßen:

„In Westeuropa und den USA ging es den Studenten – neben dem Vietnamkrieg und der Ablehnung alter Autoritäten – zunächst um Studienbedingungen: in München etwa um die Buspreise, in Paris um die Geschlechtertrennung in den Studentenwohnheimen, in Berkeley um das Recht auf politische Betätigung.“ (Cohn- Bendit, Dammann, 2007a, 16)

Der Fokus der Arbeit liegt also darauf, herauszufinden in welchem Ausmaß sich die Entstehung der 68er Bewegung in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland unterscheiden und welche Bedeutung der Pädagogik in diesem Zusammenhang zugeschrieben werden kann. Die Erkenntnisse, die aus der Bearbeitung gezogen werden, beziehen sich daher nicht nur auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Länder, sondern auch darauf, inwieweit der pädagogische Aspekt in der Bundesrepublik Deutschland und in Amerika zu finden ist. Ein weiteres Ziel der Diplomarbeit ist es, der Pädagogik im Kontext von 1968 mehr Beachtung zu schenken.

Um die pädagogische Dimension von 68 erfassen zu können, muss man sich jedoch auch mit den grundlegenden Aspekten der Bewegung auseinandersetzen. Aus

diesem Grund werden in der Arbeit die historisch wichtigen Geschehnisse von 68 dargelegt, um die Entstehung der Protestbewegung näher beleuchten zu können und in einem weiteren Schritt den dahinter vermuteten und nicht immer offensichtlichen pädagogischen Aspekt zu ergründen.

Vorweg möchte ich darauf aufmerksam machen, dass, wenn im Rahmen der Diplomarbeit von der Jahreszahl 1968 gesprochen wird, nicht davon auszugehen ist, dass die Umwälzungen, die heute mit diesem Jahr in Verbindung gebracht werden, sich genau innerhalb dieses Jahres abspielten.

„1968 ist der Höhepunkt einer Welle von Protesten, die nahezu alle westlichen Industrieländer gleichzeitig erfasst. Die Formierung der 68er Bewegungen erfolgte in den verschiedenen Ländern zu verschiedenen Zeiten, in den USA 1964 mit dem Free Speech Movement, in der Bundesrepublik 1966 mit der Formierung einer Außerparlamentarischen Opposition parallel zur Bildung der Großen Koalition, in Italien 1967, in Frankreich 1968.“ (Gilcher-Holtey, 2010, 278)

Auch der renommierte Sozial- und Geisteswissenschaftler Eric Hobsbawm spricht vom langen 19. Jahrhundert und vom kurzen 20. Jahrhundert. Für Hobsbawm umfasst das 19. Jahrhundert die Jahre 1789 bis 1914 – er verwendet den Jahrhundertbegriff also nicht „zahlengenau“. Das 20. Jahrhundert dauert für ihn im Gegensatz jedoch „nur“ von 1914 – 1991 (vgl. Berliner Zeitung, 22.9.2003, 12). In Anlehnung an diesen Ansatz wird im Folgenden von einem langen Jahr 1968 gesprochen.

Die Forschungsfragen, die im Rahmen dieser Diplomarbeit beantwortet werden, lauten daher wie folgt:

Welche Motive gab es für die Entstehung der Bewegung von 1968?

Worin unterschieden sie sich in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA?

Kann die Protestbewegung von 1968 als pädagogisch motiviert betrachtet werden?

Die Erarbeitung der Forschungsfragen wird hermeneutisch erfolgen. Die Methode, die im Rahmen der Diplomarbeit angewendet wird, ist die Literaturrecherche. Darüber hinaus werden in einem überschaubaren Vergleich die wesentlichsten Übereinstimmungen und Unterschiede dargelegt. Außerdem sind die Kapitel in denen es um die Länder geht gleich strukturiert, was Vieles schon vorwegnimmt. Die Bundesrepublik Deutschland und die Vereinigten Staaten gegenüberzustellen bietet sich an, da die Bewegungen in beiden Ländern ungefähr zeitgleich begonnen haben, eine ähnlich lange Dauer aufwiesen und es sich bei beiden um demokratische Staaten – wenn auch mit unterschiedlich langer Tradition – handelt und beide Gesellschaften auf einem kapitalistischen Wirtschaftssystem basieren, das wie noch gezeigt wird ein Kristallisationspunkt der Kritik war.

Die Aufteilung der Diplomarbeit in ihre Kapitel wird wie folgt aussehen.

In einem ersten einleitenden Kapitel werden die grundlegenden Begriffe der 68er Bewegung, wie Außerparlamentarische Opposition, Neue Linke oder New Left erklärt und es wird der Frage nachgegangen, ob die 68er Bewegung als eine soziale Bewegung angesehen werden kann. Anschließend stehen zwei Autoren im Mittelpunkt, die das Theoriegerüst der Diplomarbeit darstellen: Theodor W. Adorno und Hannah Arendt. Die Auswahl dieser beiden Autoren beruht auf der Tatsache, dass sie bereits vor oder zur Zeit der Höhepunkte der Protestbewegung pädagogische Aussagen getroffen haben, welche im Kontext der 68er Bewegung Bedeutung erhielten. Die beiden darauffolgenden Kapitel sind identisch aufgebaut und befassen sich mit jeweils einem der untersuchten Länder, den USA und der BRD. In diesen Kapiteln werden die wichtigsten Geschehnisse von 1968 im jeweiligen Land dargelegt, in einem weiteren Schritt werden die Motive der Entstehung für die Bewegung erläutert. Um die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten in der Entstehung der beiden Länder zu verdeutlichen, werden die Motive anhand gewisser Kriterien erläutert: historischer und politischer Kontext der 68er Bewegung und pädagogischer Aspekt. Im vierten Kapitel werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Entstehung von 1968 in den beiden Ländern dargestellt. Das Résumé wird den Ergebnissen der Untersuchungen Platz geben.

1 Definitionen wichtiger Begriffe der 68er Bewegung

Die Entstehung der Protestjahre rund um den Höhepunkt 1968 ist gekennzeichnet von verschiedenen Strömungen. In der Bundesrepublik Deutschland setzte sich die Außerparlamentarische Opposition aus verschiedenen Teilbewegungen, wie der Ostermarschbewegung, den Gegnern der Notstandsgesetze und der Studentenbewegung zusammen. In den Vereinigten Staaten von Amerika wurde die 68er Bewegung beeinflusst von der Anti-Vietnambewegung, der Bürgerrechtsbewegung und ebenfalls der Studentenbewegung.

Die drängendste Frage, die sich hier stellt, ist, ob man bei der Protestbewegung der Sechziger Jahre von einer sozialen Bewegung sprechen kann.

Dieter Rucht definiert eine **soziale Bewegung** als ein, „*auf gewisse Dauer gestelltes und durch kollektive Identität abgestütztes Handlungssystem mobilisierter Netzwerke von Gruppen und Organisationen, welche sozialen Wandel mit Mitteln des Protests – notfalls bis hin zur Gewaltanwendung – herbeiführen, verhindern oder rückgängig machen wollen.*“ (Rucht, 1998, 117)

Rucht führt drei Merkmale an, die eine soziale Bewegung charakterisieren. Zum Einen geht es darum, eine Gesellschaft – zum Teil oder komplett – zu verändern oder solchen Veränderungen entgegenzuwirken. Zum Anderen wird eine soziale Bewegung von einer netzwerkartigen Struktur und einem Wir- Gefühl ausgezeichnet. Das dritte Merkmal, das eine soziale Bewegung charakterisiert ist das aktivistische Element.

Kann nun in Bezug auf die Sechziger Jahre von einer sozialen Bewegung gesprochen werden?

Den Hauptakteuren der 68er Bewegung ging es um sozialen Wandel, was man in zahlreichen, zum damaligen Zeitpunkt verfassten Programmen, wie dem Port Huron Statement¹, ablesen kann. Außerdem war die 68er Bewegung ein Netzwerk aus Organisationen und Verbänden, welches ein starkes Wir- Gefühl und eine gemeinsame Identität kennzeichnete. Versucht man, laut Rucht, die 68er Bewegung als eine soziale Bewegung zu verstehen, darf man nicht außer Acht lassen, dass

¹ Siehe <http://history.hanover.edu/courses/excerpts/111huron.html>,

Zugriff: 6.8.2012, 13:45

hierbei lediglich auf das Lager der eingegangen wird, welches das Establishment herausfordert. Hierbei bleiben jedoch einige Fragen offen, wie zum Beispiel: Wie kann man das Lager der Herausforderer abgrenzen? Wie kann man die 68er Bewegung zeitlich abgrenzen (vgl. Rucht, 1998, 120f)?

Gilcher-Holtey ist der Meinung, dass es soziales Handeln braucht, um von einer sozialen Bewegung sprechen zu können. Die Mobilisierung des sozialen Handelns kann erst eintreten wenn es auf Orientierungsmuster und Zielvorstellungen gerichtet wird. Das heißt die Trägergruppen der sozialen Bewegung müssen eine kognitive Identität entwickelt haben. Im Falle der 68er Bewegung war dies die Entstehung der Neuen Linken/ New Left, die sich vor den Protesten formiert hat (vgl. Gilcher-Holtey, 1998, 9).

In weiterer Folge unterscheidet Gilcher-Holtey die **Neue Linke** – zugespitzt formuliert – in fünf Punkten von der traditionellen Linken.

- Neuinterpretation der marxistischen Theorie. Die Neue Linke konzentriert sich auf den Marx'schen Begriff der Entfremdung.
- Neuer Entwurf der sozialistischen Gesellschaftsordnung. Die Aufgabe des Sozialismus für die Neue Linke besteht darin, die Entfremdung der Menschen in der Lebenswelt, der Freizeit, in der Familie, etc. aufzuheben.
- Neue Transformationsstrategie. Die Unterordnung des Individuums unter das Kollektiv soll aufgelöst werden, eine Erprobung der Gegenmacht innerhalb der Institutionen soll erfolgen.
- Neue Organisationskonzeption. Die Neue Linke sieht sich nicht als Partei, sondern als Bewegung, Aktion soll die Organisation ablösen.
- Neue Definition des Trägers sozialen Wandels. Träger des sozialen und kulturellen Wandels sieht die Neue Linke nicht mehr ausschließlich im Proletariat, sondern auch in der neuen Arbeiterklasse, der jungen Intelligenz und auch in den Randgruppen. (vgl. Gilcher-Holtey, 2008, 15f)

Zur Zeit der 68er Bewegung sind zwei Organisationen besonders hervorzuheben, die unter dem gleichen Akronym firmieren: **SDS**. In den Vereinigten Staaten von Amerika handelt es sich um die „**Students for a Democratic Society**“, in der Bundesrepublik Deutschland steht die Abkürzung für „**Sozialistischer Deutscher Studentenbund**“. Beide Organisationen wurden Anfang der Sechziger Jahre von ihren

sozialdemokratischen Mutterorganisationen ausgeschlossen. In der BRD handelt es sich dabei um die SPD (Sozialdemokratische Partei Deutschland), in den Vereinigten Staaten um die LID (League for Industrial Democracy). Hecken zufolge haben beide Gruppen auch gemein, dass sie in der entscheidenden Phase der Bewegung – 1966 bis 68 – ähnliche Positionen einnahmen und sich ziemlich bald nach dem Höhepunkt der Proteste auflösten (vgl. Hecken, 2008, 15).

Beide Studentenverbände setzten sich intensiv mit der Alten Linken auseinander und entwickelten ein neues Selbstverständnis und neue Aktionsstrategien.

Sowohl der „Sozialistische Deutsche Studentenbund“ als auch die „Students for a Democratic Society“ beklagen die Diskrepanz zwischen Verfassungsnorm und Verfassungswirklichkeit. Sie wehren sich zunächst gegen die autoritäre Verwaltung der Universitäten. Beide Verbände sehen die Universität jedoch als Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Gilcher-Holtey, 2008, 32). Die Strategie beider Studentenverbände war es, die Studenten auf dem Campus zu einem Bewusstwerdungsprozess zu führen, sie zu aktivieren und politisieren, um sie in einem weiteren Schritt auch über das Universitätsgelände hinaus aktiv werden zu lassen.

Die Erklärung der Begriffe – soziale Bewegung, Neue Linke und SDS – sind für das Grundverständnis der 68er Bewegung unumgänglich. Die Protestbewegung der Sechziger Jahre hätte es ohne der Formierung der Neuen Linken und der Formulierung ihrer Ansichten in dieser Weise nicht gegeben. Die Neue Linke stellt einen radikalen Bruch mit alten Ansichten dar. Die Annahme der Neuen Linken, dass jeder sozialen Wandel herbeiführen kann, ist hier von Bedeutung. Die Studenten sahen es sowohl als möglich und auch als ihre Verantwortung an, sich gegen die Gegebenheiten zu stellen. Die Initiatoren der 68er Bewegung waren die Studenten – die „junge Intelligenz“ – und nicht die Arbeiterschaft, die sich für viele vorangegangene Bewegungen und Revolutionen (vor allem bei der Entstehung der kommunistischen Staaten Osteuropas) verantwortlich zeigten. Dies stellt einen eindeutigen Bruch mit bisherigen historischen Konstanten dar.

Die Protestbewegung der Sechziger Jahre wurde, wie eben erwähnt, zum größten Teil von den Studenten getragen. Die „junge Intelligenz“ stellte sich gegen das Establishment, sie waren der Meinung, dass sie etwas in der Gesellschaft verändern konnten und mussten. Ihre Kritik bezog sich jedoch nicht nur auf

gesamtgesellschaftliche Themen, sondern auch auf die Institution Universität selbst. Sie wehrten sich gegen die Organisation der Hochschulen, gegen die Universität als Ort der reinen Wissensvermittlung und gegen die Autorität der Professoren. Die Studenten unterschieden sich aber nicht nur in ihrer Kritik von der etablierten „Gesellschaft“ sondern vor allem auch durch ihr Aussehen und den gewählten Lebensstil. Hecken spricht davon, dass *„die große Mehrheit der Protestierer junge Leute sind, die von den Erwachsenen in der zweiten Hälfte der 60er Jahre nicht alleine wegen ihrer Jugend, sondern vor allem wegen ihres besonderen Aussehens und Auftretens gleich als Gegner oder Abweichler erkannt werden.“* (Hecken, 2008, S. 101)

Carola Groppe ist der Meinung, dass die Rolle der Universität von großer Bedeutung im Rahmen der 68er Bewegung in der BRD ist, da die Proteste auf den Geländen der Universitäten begannen, wie in Kapitel 3.2.2 im Detail zu lesen ist. Die Studenten setzten sich für bessere Studienbedingungen ein, wehrten sich gegen die Autorität der Professoren und die Organisation der Institution Universität (vgl. Groppe, 2008, 126).

Im Leitbild der Universität Wien aus dem Jahr 1999 ist unter dem Punkt „Ethische Prinzipien“ Folgendes zu finden.

„Die Universität verpflichtet sich ihre Studierenden zu mündigen, kritikfähigen und ethisch bewussten Menschen zu bilden, eigenständige Leistungen der Forschenden und Studierenden anzuerkennen und zu fördern, andere Meinungen und Positionen zu respektieren, dem Erkenntnisfortschritt zu dienen (...).“²

Die Universität verfolgt also das Ziel mündige und kritikfähige Menschen zu bilden und den Erkenntnisfortschritt zu fördern. Es ist hier nicht die Rede von der Weitergabe von Fachwissen, es geht vielmehr um eine grundlegende Bildung der Persönlichkeit, einer Erweiterung des Erfahrungsschatzes, das Hinterfragen und kritische Auseinandersetzen mit den Gegebenheiten und der Formulierung und Begründung eigener Meinungen.

² <http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/leitbild/leitbild/Leitbild-wien.htm>,
Zugriff: 4.7.2012, 12:55

Die Freie Universität Berlin führt in ihrem Leitbild drei Grundprinzipien an: Veritas, Iustitia und Libertas. Veritas, zu Deutsch die Wahrheit, ist das höchste Ziel von Lehre und Forschung. Die Gerechtigkeit – Iustitia – verdeutlicht, dass jedem, gleich welcher gesellschaftlichen Schicht, Religion etc. er angehört, ein Recht darauf hat, zu studieren. Das dritte Grundprinzip, Libertas, die Freiheit ist die Bedingung für erfolgreiche Forschung und Lehre. Die Wissenschaft wird ihrem Anspruch auf Erkenntnis im sozialen Bewusstsein nur dort gerecht, wo sie unabhängig von Staat, Kirche, Wirtschaft oder Gesellschaft stattfindet.³ Die Studenten forderten die Unabhängigkeit der Forschung und der Lehre, sie waren gegen eine Zusammenarbeit der Universitäten mit der Wirtschaft, wie es der Universitätsvorstand von Berkeley im Sinn hatte (s. Kapitel 4.2.3).

Aus persönlicher Erfahrung des Autors ist die Zeit, die man während des Studiums in den Räumen der Universität verbringt ein wichtiger Abschnitt des Lebens. Die Universität soll jedoch nicht nur ein Ort des Aneignens von Fachwissen sein, das befähigt eine Anstellung zu finden – das ist zumindest die Ansicht der Autorin, und eine Forderung, die auch von vielen Persönlichkeiten, aber auch Wissenschaftlern vertreten wird. Sie ist weitaus mehr und das sollte nicht in Vergessenheit geraten. Der Beginn eines Studiums stellt gleichzeitig den Beginn eines neuen Lebensabschnittes dar, man macht neue Erfahrungen, man ist älter, sieht die Welt anders als zu Schulzeiten. Man ist reifer, macht sich mehr Gedanken über die Welt. Die Universität ist der Ort, an dem man über gesellschaftliche Probleme, die Politik und vieles mehr diskutieren kann. Man lernt das Wissen aus verschiedenen Bereichen zu verknüpfen, Theorien zu hinterfragen, sich kritisch mit Themen auseinanderzusetzen.

Die Universität sollte kein Ort der reinen Wissensvermittlung sein, sondern ein Ort des gedanklichen und kritischen Austausches – über gesellschaftliche Themen, Politik aber auch Vorlesungsthemen und Theorien der verschiedensten Autoren, wie es die Studenten in den Sechziger Jahren betrieben haben. Die Forderungen der Studenten der Sechziger Jahre finden sich zum Teil in den heutigen Leitbildern der Universitäten wieder. Die Institution Universität hat ihre Ausprägung und ihr

³ Vgl. <http://www.fu-berlin.de/universitaet/leitbegriffe/veritas-iustitia-libertas/index.html>, Zugriff: 4.7.2012, 13:15

Selbstverständnis womöglich zum Teil den Studenten der Sechziger Jahre zu verdanken.

2 Pädagogisches Jahr 1968? Die Thesen von Adorno und Arendt

Theodor Wiesengrund Adorno und Hannah Arendt werden im Rahmen dieser Diplomarbeit zur theoretischen Fundierung herangezogen. Die Auswahl dieser beiden Autoren beruht auf der Tatsache, dass sie bereits vor den Höhepunkten der Protestbewegung pädagogische Aussagen getroffen haben, welche im Kontext der 68er Bewegung Bedeutung erhielten. Im folgenden Kapitel werden jeweils zwei Texte der Autoren herangezogen, um ihre Theorien zur Erziehung vorzustellen.

Das nächste Unterkapitel (2.1) widmet sich Theodor W. Adorno, als Texte werden „Erziehung zur Mündigkeit“ und „Erziehung nach Auschwitz“ herangezogen. Ein weiterer Punkt, der im Bezug auf Adorno thematisiert wird, ist seine Rolle im Themenkomplex von 1968.

Im darauffolgenden Unterkapitel (2.2) steht Hannah Arendt mit den beiden Veröffentlichungen „Die Krise in der Erziehung“ und „Revolution und Freiheit“ im Mittelpunkt. Wie bei Adorno wird auch hier die Rolle der Autorin im Themenkomplex von 1968 beleuchtet.

Ein Ziel der Arbeit ist es die Motive zur Entstehung der Protestbewegung der Sechziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika darzulegen. Die Autoren wurden so ausgewählt, dass jeweils ein Autor einem Land zugeschrieben werden kann. Theodor W. Adorno befasst sich in den beiden verwendeten Texten mit der Erziehung in Westdeutschland, Hannah Arendts Texte haben die Situation in Amerika zum Thema, wie man an den Texten ablesen kann.

2.1 Theodor W. Adornos Theorien zur Erziehung

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno wurde am 11. September 1903 in Frankfurt geboren. Er studierte Philosophie, Musikwissenschaft, Psychologie und Soziologie, mit 21 Jahren schloss er mit der Promotion in Philosophie bei Hans Cornelius sein Studium ab. Hans Cornelius war auch der Förderer von Max Horkheimer, der später das Institut für Sozialforschung in Frankfurt leitete und Begründer der Kritischen Theorie der Gesellschaft war. Von 1928 bis 1931 schrieb Adorno für die Wiener

Zeitung „Anbruch“. Er kehrte jedoch wieder nach Frankfurt zurück, wo er den Kontakt zu Max Horkheimer, mit dem er schon zu Zeiten des Studiums theoretische Interessen teilte, und auch dem Institut für Sozialforschung intensivierte.

„Ein Hauptaugenmerk der Arbeit des Instituts war die Erforschung der Ursachen des Selbstaflösungsprozesses der bürgerlichen Gesellschaft, der in Deutschland zum autoritären Staat führen sollte.“ (Schweppenhäuser, 1996, 11)

Adorno führte im Exil eine Studie mit dem Titel „Studie zum autoritären Charakter“ durch. Die empirische Untersuchung fand 1945/46 in Amerika statt, es wurden größtenteils Angehörige der Mittelschicht befragt. Das Ziel der Studie war es „die Anfälligkeit von Personen für antisemitische Vorurteile und Feindbilder“ herauszufinden. (Kraushaar, 2000, 33)

1931 habilitierte Adorno als Privatdozent an der Universität Frankfurt, wo er als Philosophie Dozent tätig war. Seine Lehrtätigkeit wurde durch die Machtergreifung Hitlers beendet, da Adorno der Sohn eines deutschen Juden, der zum Protestantismus konvertiert ist, war. Er versuchte in Oxford Fuß zu fassen, kehrte jedoch hin und wieder nach Frankfurt zurück. 1938 wurde Theodor W. Adorno als festes Mitglied am Institut für Sozialforschung aufgenommen, wobei er zu der Zeit mit seiner Frau Margarete Karplus nach Amerika emigrierte. Im Kalifornischen Exil lernte er 1943 den Schriftsteller Thomas Mann kennen. Er arbeitete gemeinsam mit Thomas Mann an dessen Roman „Faustus“, ein musikästhetisch inspiriertes Werk. Weiters verfasste er den „Versuch über Wagner“, die „Philosophie der neuen Musik“, die „Minima Moralia“ und gemeinsam mit Horkheimer die „Dialektik der Aufklärung“ (vgl. Schweppenhäuser, 1996, 13ff).

Seit seiner Rückkehr 1949 bekleidete Adorno eine außerplanmäßige Professur für die Fachrichtungen Philosophie und Musiksoziologie an der Frankfurter Universität. Außerdem leitete er ab 1950 das neu gegründete Institut für Sozialforschung. In den Sechziger Jahren avancierte er zu einem der bedeutendsten Intellektuellen der noch jungen Bundesrepublik Deutschland, er war von 1963 bis 1968 Vorsitzender der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“ (vgl. Schweppenhäuser, 1996, 16f). Adorno veröffentlichte nicht nur Texte, Bücher und Abhandlungen, er war auch in der Presse zu lesen und im Radio zu hören, wie zum Beispiel mit den Beiträgen, „Erziehung

nach Auschwitz“ oder „Erziehung zur Mündigkeit“, die im Verlauf dieses Kapitels noch näher beleuchtet werden.

Theodor W. Adorno befasste sich sehr stark mit dem Thema „Vergessen“, die letzten fünfundzwanzig Jahre seines Lebens widmete er mehr oder weniger dem Verarbeiten und Aufarbeiten des Nationalsozialismus und dem Versuch einen Rückfall in ein faschistisches und diktatorisches Regime zu verhindern. Er trat dafür ein, dass die Menschen sich der Vergangenheit bewusst bleiben oder und sich vor Augen zu führen, was zur Zeit des Dritten Reiches geschehen war, welche Mechanismen angewendet wurden und welches Leid verbreitet wurde und wie wenig dazu eigentlich nötig war. (vgl. Schweppenhäuser, 1996, 15ff)

„Mitte der Sechziger Jahre machte sich die inzwischen genannte Frankfurter Schule als Mentorin der Protestbewegung bemerkbar.“ (Schweppenhäuser, 1996, 17)

Die biographischen Daten Adornos sind hier, aus Sicht des Autors, von mehrfacher Bedeutung und werden deswegen auch in dieser Ausführlichkeit dargelegt. Einerseits avancierte die Frankfurter Schule, zu der Adorno zählte, zur „Mentorin“ der Protestbewegung. Andererseits ist die Biographie Adornos wichtig, da sie dafür ausschlaggebend war, dass die beiden Texte „Erziehung nach Auschwitz“ und „Erziehung zur Mündigkeit“ entstanden, die in den Kapiteln 2.1.2 und 2.1.3 bearbeitet werden. Adornos späte Schaffensjahre waren geprägt von den Themen Nationalsozialismus, Vergessen und Aufarbeitung. Adornos herangezogene Theorien zur Erziehung wären ohne der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus nicht zustande gekommen.

Im folgenden Unterkapitel wird näher auf die Rolle Adornos in der Studentenbewegung eingegangen, anschließend werden zwei Rundfunkbeiträge näher bearbeitet, in denen sich Adorno zum Thema Erziehung äußert.

2.1.1 Theodor W. Adornos Rolle im Themenkomplex 1968

Die Bedeutung Adornos für die vorliegende Diplomarbeit ist mehrfach begründet. Der Fokus dieser Arbeit ist es herauszufinden, ob bzw. inwieweit die Studentenproteste von 1968 pädagogisch motiviert waren. Um diesen Anspruch der Arbeit erfüllen zu können, wurden Autoren ausgewählt, die sich zur Zeit der Protestbewegung mit dem

Thema Erziehung auseinandersetzen und deren Theorien zur Erziehung im Rahmen der Protestbewegung Bedeutung erhielten. Dies trifft auf Theodor W. Adorno zu. Dies ist jedoch nicht der einzige Grund für die Bedeutung Adornos für den Themenkomplex 1968. Wie bereits erwähnt war er Universitätsprofessor und Vorstand des Instituts für Sozialforschung an der Universität in Frankfurt am Main. In diesen Positionen erlebte er die Studentenproteste hautnah mit. Es ist anzunehmen, dass viele seiner Studenten sich der Protestbewegung anschlossen und Mitglieder der sogenannten Außerparlamentarischen Opposition (APO) waren. Adorno selbst konnte sich mit einigen Forderungen der Studenten identifizieren. Adorno verfasste zum Beispiel Texte und Reden gegen die geplanten Notstandsgesetze und nahm auch an Kundgebungen gegen diese Gesetze teil.⁴

Adorno war Mitbegründer der „Frankfurter Schule“. Die von ihm und Max Horkheimer verfasste „Dialektik der Aufklärung“ gilt als Grundlagenwerk dieser Denkerschmiede. Die „Kritische Theorie“ von Adorno wird als Fundament für die Studentenproteste der Sechziger Jahre behandelt. Ziel seiner „Kritischen Theorie“ war es mittels einer fachübergreifenden Sozialforschung die Herrschaftsstrukturen der profitorientierten Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung aufzuzeigen (vgl. General Anzeiger, 2009, o.S.). Adornos „Kritische Theorie“ ist – wie der Name bereits verrät – ein rein theoretisches Werk, indem keinerlei praktische Umsetzungen angeführt werden. Gilcher-Holtey gibt jedoch an, dass die Studenten von den Vertretern der Kritischen Theorie das Praktisch- Werden, das Überführen der Theorie in Aktion forderten (vgl. Gilcher-Holtey, 1998, 177).

„Adorno nahm die Entwicklung der deutschen Studentenrevolte mit zwiespältigen Gefühlen wahr. Einerseits sah er in ihr eine praktische Frucht seines theoretischen Denkens, das immer auf Autonomie, Freiheit, Gerechtigkeit aus war – und seit Marx war es ja der Wunschtraum der Philosophen <praktisch> werden zu können. Zum anderen aber sah er in ihr gefährliche Tendenzen, die er unverblümt als <linksfaschistisch> bezeichnete.“ (Basler Zeitung, 9.4.2008, 4f)

⁴ siehe Theodor W. Adorno „Gegen die Notstandsgesetze“, zu finden in Sievers, 2004, 389 - 390

Bereits in den Fünfziger Jahren waren die Seminare von Adorno und Horkheimer gut besucht. Die theoretische Auseinandersetzung mit Adornos Werken fand zum damaligen Zeitpunkt im Rahmen des Seminars statt. Ende der Fünfziger Jahre war eine Veränderung zu spüren. Die neue, zweite Generation der Studenten widersprach und kritisierte. Die Kritik wurde auch öffentlich geübt, wie jene an der fehlenden Praxisrelevanz der Theorie. Diese öffentlichen kritischen Diskussionen sind die Kristallisationskerne der Neuen deutschen Linken (vgl. Gilcher-Holtey, 1998, 178).

Wie bereits erwähnt konnte Theodor W. Adorno die Forderungen der Studenten zum Teil nachvollziehen. Die Annahme der deutschen Studenten, dass die Bundesrepublik Deutschland noch immer faschistische Züge aufweise, war für den Autor einsichtig. Er ist der Meinung, dass der Faschismus nicht einfach durch den Sturz Hitlers beendet war und weist auf den Rechtsradikalismus hin. Im Zusammenhang mit dem Faschismus geht er auf die Notstandsgesetze und die zur Debatte stehende Vorbeugehaft verdächtiger Personen ein. Obwohl er Kritik am Adenauer-Staat äußerte, gab er den radikalen Studenten nicht ganz Recht. Adorno sagt – im Vergleich zu den Studenten, dass sich das deutsche Politsystem sehr wohl von einem faschistischen System unterscheide. Für Adorno ist derjenige, der diese Unterscheidung nicht macht, ein Verharmloser des Nationalsozialismus (vgl. Basler Zeitung, 9.4.2008, 4f).

Auch wenn Adorno die praktische Anwendung seiner „Kritischen Theorie“ zum Teil als schmeichelhaft empfand, so ist hier deutlich festzuhalten, dass er sich gegen jegliche Form des gewaltsamen Protests wehrte. Adorno wurde Opfer zweier – für ihn – gewaltsamer Aktionen. Zum Einen, das sogenannte „Busenattentat“ und zum Anderen die Besetzung des Frankfurter Instituts für Sozialforschung unter der Führung seines Doktoranden Hans- Jürgen Krahel.

Die Besetzung des Instituts fand im Jänner 1969 statt und legte den Lehr- und Forschungsbetrieb lahm. Adorno wusste damals keinen anderen Ausweg, als das Institut durch die Polizei räumen zu lassen und Hans- Jürgen Krahel anzuzeigen. Das „Busenattentat“ ereignete sich kurze Zeit später in einer seiner Vorlesungen. Studentinnen gingen auf Adorno zu und entblößten vor ihm ihre Brüste, woraufhin er den Hörsaal verließ (vgl. Basler Zeitung, 9.4.2088, 4f). Diese zwei Aktionen sollen als Beispiel dafür dienen, was Adorno unter gewaltsamen Protest versteht. Seine

Vorlesungen wurden schon zuvor durch Rufe gestört, sodass er Vorlesungen zum Teil auch bis auf weiteres einstellte.

„Als <unbedingt falsch> bezeichnet er die Gewaltanwendung der rebellierenden Studenten. Dies sei eine Abwendung von den Anfangszeiten der studentischen Bewegung, in denen die Gewaltlosigkeit noch ein zentrales Prinzip gewesen sei.“ (Basler Zeitung, 9.4.2008, 4f)

In einem Spiegel Interview aus dem Jahre 1969 verdeutlicht Adorno, dass sein Denken *„seit jeher in einem sehr indirekten Verhältnis zur Praxis“* steht. (Der Spiegel, 1969, 204) Weiters sagt er, er *„habe niemals irgend etwas gesagt, was unmittelbar auf praktische Aktionen abgezielt hätte.“* (ebd., 1969, 204) Adornos Theorie wurde also von den Studenten praktisch ausgelegt, obwohl dies von Adorno nie beabsichtigt wurde. Adorno wehrte sich besonders gegen jegliche Art der gewaltsamen Praxis. Eine praktische Umsetzung hält er nur für sinnvoll, wenn sie gewaltlos vonstatten geht. Weiters wehrt er sich gegen den Vorwurf, dass Kritik nur angebracht ist, wenn man zusätzlich Änderungsvorschläge macht (vgl. Der Spiegel, 1969, 206).

Auch Oskar Negt geht in seinem Buch „Achtundsechzig- Politische Intellektuelle und die Macht“ auf das Verhältnis von Theorie und Praxis ein. Er schreibt, dass zur Zeit der 68er Jahre eine neue Dialektik von Theorie und Praxis deutlich wurde:

„In diesen ganzen Irrwegen ist auch die Erkenntnis gewachsen, daß die erste Aufgabe der Theorie nicht die ist, in Praxis umgesetzt zu werden.“ (Negt, 2008, 17)

Theorie hat eine Aufgabe, die Orientierung. Die Distanz der Theorie zur Praxis ist ausschlaggebend für die Rettung des Wahrheitsgehaltes. Wird Praxis in die Theorie umgesetzt, verliert sie ihre kritische Funktion und ist abgerichtet auf Legitimation und Verteidigung (vgl. Negt, 2008, 18). In diesem Zusammenhang geht Negt auch auf Theodor W. Adorno ein.

„Das hatte Adorno, in politischer Agitation überhaupt nicht geübt und den an seine Theorie gerichteten Praxisanforderungen eher hilflos ausgeliefert, gleichsam instinkthaft den Studenten, seinen Studenten mitgeteilt, weil er die Struktur des intellektuellen Produktionsprozesses aus eigenen lebendigen

Erfahrungen kannte und damit den Unterschied zwischen <Reflexionszeit> und <Aktionszeit>.“ (Negt, 2008, 18)

Oskar Negt und Theodor W. Adorno stimmen darin überein, dass Theorie nicht notwendigerweise in die Praxis umgesetzt werden muss. Die Frage, die sich hier stellt, ist jedoch inwieweit es Sinn macht sich „nur“ theoretisch mit einem Thema zu befassen und Gegebenheiten zu kritisieren, ohne der Absicht die Theorie praktisch werden zu lassen in dem man versucht durch Aktion etwas zu ändern.

Man kann also sagen, dass Adorno zu Beginn der Protestbewegung eine Identifikations- und Leitfigur für die Studenten war. Durch die zunehmende Radikalisierung der Proteste durch gewaltsame Aktionen war das Verhältnis zwischen Adorno und seinen Studenten gestört. Die zu Beginn herrschende Übereinstimmung, wie beispielsweise bei den Notstandsgesetzen, fand ein jähes Ende, indem die Studenten Adornos Theorie in die Praxis umsetzten. Der zunächst „gefeierte Vater“ der Studentenbewegung wurde zum Professor, der aufgrund von gewaltsamen Aktionen Lehrveranstaltungen ausfallen und das besetzte Institut von der Polizei räumen ließ.

Wie bereits erwähnt befasste sich Adorno in den letzten Jahren seiner aktiven Zeit als Professor und Autor sehr viel mit dem Thema Nationalsozialismus. Unter der Leitung Adornos wurde eine Studie mit dem Titel „Studien zum autoritären Charakter“ am Institut für Sozialforschung an der Johann- Wolfgang- Goethe Universität durchgeführt. Diese Studie hatte das Ziel herauszufinden, aus welchen Gründen Menschen faschistische Systeme unterstützten. In dieser Analyse der ForscherInnen wurde auch der Erziehung Bedeutung zugeschrieben (vgl. Baader, 2008b, 20).

„Wie lassen sich Erziehungsverhältnisse so gestalten, dass die nachfolgenden Generationen nicht mehr anfällig für ein System wie den Nationalsozialismus sein würden, sondern das Potential zum Widerstand hätten? Erziehung zur Kritikfähigkeit lautete demnach die Lösung. Die nächste Generation anders aufwachsen zu lassen, als man selbst und als die eigenen Eltern erzogen worden waren, steht am Beginn der pädagogischen Initiativen von 1968 (...).“ (Baader, 2008b, 21)

Adorno – wie auch die Außerparlamentarische Opposition – ging von der Prämisse aus, dass sich Auschwitz jederzeit wiederholen könnte, da sich die Gesellschaft nicht

verändert hatte. Um eine neue, veränderte Gesellschaft zu schaffen, muss man bei der Erziehung ansetzen. Daher stellte Adorno unter anderem die Frage, wie Erziehung aussehen muss, um eine Wiederholung des Nationalsozialismus zu verhindern. Diesem Thema widmete sich Adorno in seinem Werk „Erziehung nach Auschwitz“. Beim Beitrag „Erziehung zur Mündigkeit“, der 1969 gesendet wurde, handelt es sich um ein Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker. In diesem Beitrag ist im weiteren Sinne auch die Diktatur von Bedeutung.

Im folgenden Unterkapitel wird beleuchtet, wie Erziehung für Adorno aussehen muss, um eine Wiederholung des Nationalsozialismus zu verhindern. Im darauffolgenden Kapitel wird dann die Forderung Adornos zur Erziehung zur Mündigkeit thematisiert. Es soll hier ein Bogen gespannt werden. Zunächst die Erziehung, die die Wiederholung des Nationalsozialismus verhindern soll und im Anschluss die Erziehung zur Mündigkeit, die für das Bestehen einer Demokratie unerlässlich ist.

2.1.2 „Erziehung nach Auschwitz“

„Erziehung nach Auschwitz“ ist ein Werk Adornos, das am 18. April 1966 im Hessischen Rundfunk gesendet wurde.

Adorno ging davon aus, dass sich Auschwitz wiederholen könnte, da sich die Grundstruktur der Gesellschaft nicht verändert hat (vgl. Adorno, 1971, 88f). Von der Prämisse der Wiederholbarkeit ausgehend schreibt Adorno.

„Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole.“ (Adorno, 1971, 88)

Adorno legt klar fest, dass der oberste Anspruch an Erziehung der ist, dass sich Auschwitz nicht noch einmal zuträgt. Dieser Anspruch bringt Fragen mit sich, die laut Adorno in den Köpfen der Menschen wenig bewusst sind. Diese Tatsache zeigt, dass das Ungeheuerliche, das Auschwitz bedeutet, nicht genügend erkannt wurde, was wiederum ein Indiz dafür sein könnte, dass eine Wiederholung nicht unmöglich ist. Er bezeichnet Auschwitz als die Barbarei und Adorno hält es für äußerst wichtig die Mechanismen auszumachen, die Menschen dazu bewegen, Taten wie sie im Dritten Reich passiert sind, auszuführen. Denn, so seine Meinung, müssen zunächst diese Mechanismen aufgezeigt werden, um in einem weiteren Schritt zu versuchen sie zu verhindern (vgl. Adorno, 1971, 88f). Adorno spricht hier sehr viel von

Bewusstwerdung. Zum Einen von der Tatsache, dass das Ungeheuerliche des Nationalsozialismus nicht genügend von den Menschen erkannt wurde und zum Anderen, dass auch die Mechanismen, die Menschen dazu bringen, grausame Taten zu verüben, nicht ausreichend transparent sind. Diese Bewusstwerdung bedeutet für Adorno den ersten Schritt, um eine Wiederholung Auschwitz zu verhindern.

In diesem Zusammenhang spricht Adorno von Selbstreflexion:

„Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion.“ (Adorno, 1971, 90)

Adorno geht es hierbei darum, dass die Menschen lernen ihre Wut und ihren Hass zu reflektieren, um sie nicht auf andere Menschen anzuwenden. Aus diesem Grund ist Erziehung nur dann als sinnvoll zu betrachten, wenn sie zu Selbstreflexion, genauer gesagt zu kritischer Selbstreflexion, anleitet (vgl. Adorno, 1971, 90). Sein Ansatz der Erziehung zu kritischer Selbstreflexion ist bis heute aktuell. Auch das Reflektieren von Hass und Wut ist noch heute ein wichtiges Thema. Die Menschen nehmen immer weniger Rücksicht auf Andere, sind egoistisch und lassen ihre Wut an Anderen aus.

Er führt weiter aus, dass Personen, die in ihrem späteren Leben Untaten verüben, laut Tiefenpsychologie, ihren Charakter oft schon in der Kindheit bilden. Aus diesem Grund müsse sich die Erziehung, welche die Verhinderung von Wiederholung zum Ziel hat, in der frühen Kindheit ansetzen. Betrachtet man Verfolgungen historisch, so lässt sich feststellen, dass sich die Wut zumeist gegen die gesellschaftlich Schwächeren, die auch als glücklich bezeichnet wurden, richtete. Adorno ist der Meinung, dass die Gesellschaft Zerfallstendenzen aufweist, welche ganz nah an der Oberfläche des zivilisatorischen Lebens als fortgeschritten bezeichnet werden können (vgl. Adorno, 1971, 90f).

„Der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne samt seiner Widerstandskraft zu zertrümmern.“ (Adorno, 1971, 91)

Spricht Adorno von Erziehung nach Auschwitz, so meint er zwei verschiedene Ausprägungen. Zum Einen die Erziehung in der frühen Kindheit und zum Anderen die allgemeine Aufklärung. Die allgemeine Aufklärung hat zur Aufgabe ein Klima zu

schaffen – in geistiger, kultureller und gesellschaftlicher Weise – das eine Wiederholung unmöglich macht. Dieses Klima muss die Motive, welche die Untaten verursachten, aufzeigen und so weit es geht, bewusst machen (vgl. Adorno, 1971, 91). Auch hier spricht Adorno wieder von Bewusstmachung. Ist hier gemeint, dass wenn sich die Gesellschaft der Untaten bewusst ist, sich auch die Erziehung ändert, die sie ihren Kindern zuteil werden lässt. Kann die Bewusstwerdung eine Änderung der Erziehung bewirken, wodurch die Wiederholung von Auschwitz verhindert werden kann?

An diesem Punkt schreibt Adorno, dass er den Plan einer solchen Erziehung nicht skizzieren kann und will (vgl. Adorno, 1971, 91). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, versteht sich Theodor W. Adorno als Theoretiker, der keinerlei Umsetzung seiner Theorien in die Praxis forciert oder Anhaltspunkte dafür liefert. In seinem Text „Erziehung nach Auschwitz“ ist er lediglich bereit theoretische Nervenpunkte anzuführen.

Die Gründe für die Entstehung des Faschismus in Westdeutschland macht er wie folgt fest. Er ist der Meinung, dass Autorität hier eine wichtige Rolle gespielt hat. Die etablierten Autoritäten des zerfallenen Kaiserreichs waren gestürzt, die Menschen konnten mit der neu gewonnenen Freiheit jedoch nicht viel anfangen und waren psychologisch betrachtet nicht in der Lage sich selbst zu bestimmen (vgl. Adorno, 1971, 91).

Die einzige Möglichkeit, eine Wiederholung Auschwitz' zu verhindern, ist laut Adorno, die Kraft der Autonomie im Kantischen Sprachgebrauch. Er meint damit *„die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung und zum Nicht- Mitmachen.“* (Adorno, 1971, 93)

Auschwitz brachte etwas Neues hervor, die blinde Identifikation mit dem Kollektiv. Um eine Wiederholung Auschwitz zu verhindern, muss laut Adorno dieser Identifikation entgegen gearbeitet und das Problem der Kollektivierung bewusst gemacht werden (vgl. Adorno, 1971, 93).

„Menschen, die blind in Kollektive sich einordnen, machen sich selber schon zu etwas wie Material, löschen sich selbst als selbstbestimmte Wesen aus.“ (Adorno, 1971, 97)

Adorno skizziert in seinem Text „Erziehung nach Auschwitz“ den manipulativen Charakter, der sich durch Organisationswut, Emotionslosigkeit, die Unfähigkeit

unmittelbare menschliche Erfahrungen zu machen und starren Realismus auszeichnet. Der manipulative Charakter „denkt oder wünscht nicht eine Sekunde lang die Welt anders, als sie ist, besessen vom Willen of doing things, Dinge zu tun, gleichgültig gegen den Inhalt des Tuns.“ (Adorno, 1971, 97) Um die Entstehung des manipulativen Charakters zu verhindern, fordert Adorno die Bedingungen der Entstehung zu verändern.

Der Rundfunkbeitrag „Erziehung nach Auschwitz“ ist geprägt von Adornos Angst, dass sich der Nationalsozialismus wiederholen könnte, da sich seiner Meinung nach die Gesellschaftsstruktur nicht in einem ausreichenden Maß verändert hat, da den Menschen die Gräueltaten und die Motive, die den Nationalsozialismus aufkommen ließen, nicht genügend bewusst sind. Um Transparenz zu schaffen, muss man in der frühen Kindheit ansetzen und die Erziehung so gestalten, dass jegliches anti-demokratische Potential im Keim erstickt wird. Adornos oberster Anspruch an die Erziehung ist daher, dass sich der Nationalsozialismus nicht wiederholt, der Schlüssel dafür ist die Erziehung zu kritischer Selbstreflexion. In seinem Text „Erziehung nach Auschwitz“ distanziert er sich klar von der Erziehung, die zur Zeit des Dritten Reiches angewendet wurde. Er kritisiert den manipulativen Charakter, der alles Gegebene als gut ansieht. Er tritt für eine Wendung hin zum Subjekt ein, weg von der blinden Zugehörigkeit zu einem Kollektiv.

Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob alleine die Bewusstwerdung der Gräueltaten und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus genügen, um eine Änderung der Erziehungsmethoden zu erreichen. Das für Adorno so wichtige Erkennen der Mechanismen ist ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang, es ist jedoch fraglich, ob es so einfach möglich ist diese zu erkennen. Eine Änderung der Erziehung – weg von der Autorität – ist ein langwieriger Prozess, jeder Veränderung geht eine Vorlaufzeit voraus, nichts passiert von heute auf morgen. Weiters setzt sich Adorno nur theoretisch mit der „neuen“ Erziehung auseinander, er gibt keinerlei praktische Anhaltspunkte. Kann im Bezug auf Erziehung – die eindeutig etwas Praktisches ist – lediglich aus einer theoretischen Sicht gesprochen werden, ohne jegliche praktische Umsetzung anzubieten.

2.1.3 „Erziehung zur Mündigkeit“

„Erziehung zur Mündigkeit“ ist ein Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker, das am 13. August 1969 im Hessischen Rundfunk gesendet wurde.

Für Adorno ist die Forderung nach Mündigkeit in einer Demokratie unabdingbar. In einer Demokratie hat jeder Mensch das Recht mitzubestimmen. Um mitbestimmen zu können, muss jeder Mensch Meinungen bilden können, was wiederum voraussetzt, dass der Mensch selbst nachdenkt, mündig ist. Von dieser Prämisse ausgehend, ist eine Demokratie ohne mündige Menschen nicht möglich (vgl. Adorno, 1971, 133).

„Ja, nun ist aber das Merkwürdige an dem Problem der Mündigkeit, wenn wir es einmal wirklich um den pädagogischen Komplex zentrieren, daß man auch in der pädagogischen Literatur (...) keineswegs jene entschiedene Parteinahme für Erziehung zur Mündigkeit findet, die man voraussetzen sollte.“ (Adorno, 1971, 136)

Adorno und Becker unterhalten sich im Laufe des Gesprächs einige Zeit lang über das Thema Begabung. Becker verdeutlicht in diesem Radiobeitrag, dass Begabung keineswegs im Menschen vorgebildet sei, sondern dass die Entfaltung einer Begabung von der Herausforderung abhängt, der man ausgesetzt ist. Er ist der Meinung, *„daß man jemanden begaben kann.“* (Adorno, 1971, 134) Für Becker ist das dreigliedrige Schulsystem und die Gesamtschule der Ausbildung von Mündigkeit abträglich. Anstelle der klassenspezifischen Sperren und der Dreigliederung des Schulsystems schlägt er ein differenziertes und vielfältigeres Angebot – von der Vorschule bis hin zu Weiterbildungen – vor, das die Entfaltung der Mündigkeit im Einzelnen fördert. (vgl. Adorno, 1971, 134).

Adorno ist auch der Meinung, dass Begabung keineswegs eine Naturanlage ist. Er ist der Auffassung, *„daß Begabung, wir sehen das etwa am Verhältnis zur Sprache, an der Ausdrucksfähigkeit, an all diesen Dingen, ihrerseits in einem eminenten Maß Funktion gesellschaftlicher Bedingungen ist, so daß schon die Voraussetzungen der Mündigkeit, von der eine freie Gesellschaft abhängt, von der Unfreiheit der Gesellschaft determiniert ist.“* (Adorno, 1971, 135)

Kann man wirklich davon ausgehen, dass Begabung sozial determiniert ist. Nicht nur Menschen aus einem sozial besser gestellten Milieu weisen Begabungen auf, es gibt

lediglich Unterschiede in der Förderung. Kinder aus bildungsnahen Schichten haben bessere Chancen in ihren Begabungen gefördert zu werden. Man muss hier auch deutlich festhalten, dass es diese Förderung nicht nur in demokratischen Staaten sondern auch in Diktaturen gibt, wie man bei Nobelpreisträgern sehen kann.

Adorno und Becker sind sich einig, dass das Problem der Mündigkeit ein internationales ist. Becker geht so gar so weit zu sagen, dass die Welt noch immer von der Erziehung zur Unmündigkeit beherrscht wird. Adorno fügt hinzu, dass das Problem der Mündigkeit keine Grenzen politischer Systeme kenne. Adorno und Becker kommen im weiteren Verlauf des Gesprächs auf das Thema Autorität zu sprechen. Für Adorno erhält Autorität ihren Stellenwert innerhalb des sozialen Kontextes, in dem sie vorkommt. Er ist außerdem der Auffassung, dass das Aufbegehren gegen jede Art von Autorität keineswegs einen mündigen Menschen ausmacht. Er bezieht sich in diesem Punkt auf eine in Amerika durchgeführte Studie, die besagt, dass „brave“ Kinder im Erwachsenenalter eher dazu neigen autonom zu sein (vgl. Adorno, 1971, 138ff).

Adorno setzt das Moment der Autorität als ein genetisches Moment dem Prozess der Mündigwerdung voraus. Er meint damit, dass sich jedes Kind mit einer Autorität – meistens mit der Vaterfigur – identifiziert, sich diese zu eigen macht, um dann in einem weiteren Schritt erkennen zu müssen, dass die Vaterfigur dem Ich- Ideal nicht entspricht und sich dadurch in einem schmerzvollen Prozess von der Vaterfigur lösen muss und so zu einem mündigen Menschen wird. Die Identitätsfindung ist also nur über die Begegnung mit Autorität möglich (vgl. Adorno, 1971, 139ff).

Becker geht hierbei auf die Konsequenzen dieses Prozesses auf das Bildungswesen ein. Einerseits kann es keine sinnvolle Schule ohne Lehrer geben, andererseits ist es die höchste Aufgabe des Lehrers sich überflüssig zu machen. Diese zwei ineinander verstrickten Aufgaben des Lehrers sind schwierig zu bewältigen. Es kann zur Folge haben, dass sich der Lehrer autoritär verhält und sich die Schüler von ihm abwenden. Das Ergebnis eines solchen Verhaltens, könnte laut Becker, eine Scheinmündigkeit der Schüler sein (vgl. Adorno, 1971, 140f).

Theodor W. Adorno hält im weiteren Verlauf des Gesprächs fest, dass *„zur Mündigkeit eine bestimmte Festigkeit des Ichs, der Ich- Bindung hinzugehört, wie sie am Modell des bürgerlichen Individuums gebildet ist.“* (Adorno, 1971, 143)

Folgt man Adornos Argumentation ist Mündigkeit abhängig von der Festigkeit des Ichs, vom Selbstbewusstsein. Einen mündigen, selbstbestimmten Menschen kann es nur dann geben, wenn er sich seiner selbst sicher ist, sich traut eigenständig zu handeln und seine Gedanken und Meinungen frei auszusprechen.

„Das eigentliche Problem von Mündigkeit heute ist, ob und wie man – und wer das man ist, das ist nun auch schon wieder eine große Frage – entgegenwirken kann.“ (Adorno, 1971, 144)

Adorno bringt damit zum Ausdruck, dass die Gesellschaft, in der wir leben, heteronom ist. Er möchte damit verdeutlichen, dass kein Mensch nur nach seiner eigenen Bestimmung leben kann (vgl. Adorno, 1971, 144). Diese Schein-Selbstbestimmung, auf die sich Adorno hier bezieht findet man in allen Bereichen des Lebens wieder, wie zum Beispiel in den Institutionen. Becker setzt hier ein und spricht von einer Schulreform. Er bezieht sich auf ein Schulsystem, in dem der einzelne Schüler oder Gruppen die Möglichkeit haben, am Lehrplan und an der Auswahl des Lehrstoffes mitzubestimmen. Dies hätte laut Becker eine Steigerung der Lernmotivation zur Folge. Außerdem lernen die Schüler auf diese Art und Weise, dass das was in der Schule passiert auch auf den individuellen Entscheidungen der Schüler beruht und nicht vorweg gegeben ist. Becker führt hier noch kurz an, dass er sich sehr wohl der Gefahr bewusst ist, dass dieses Schulsystem auch als Scheinfassade genützt werden könnte (vgl. Adorno, 144f).

Adornos Auffassung von Mündigkeit ist stark mit Autorität verknüpft. Mündigkeit ergibt sich für Adorno nicht rein aus der Auflehnung gegen Autorität. Er geht sogar so weit zu sagen, dass Mündigkeit nur über Autorität zu erreichen ist. Man muss sich zunächst mit einer Figur – einer Autorität – identifizieren, um dann feststellen zu können, dass diese nicht dem eigenen Ideal entspricht. Dieses Loslösen von einer Autorität stellt für Adorno die Mündigwerdung dar. Man kann Mündigkeit also nur über Autorität erlangen. Die Erhaltung der Mündigkeit erfolgt für Adorno über ein gefestigtes Ich, das heißt dafür ist Selbstbewusstsein und der Mut zu eigenständigem Handeln von Nöten. Mündigkeit ist innerhalb einer Gesellschaft jedoch nur begrenzt möglich. Die Frage, die sich hier stellt, ist, ob man in einer Gesellschaft nur nach seinen eigenen Entscheidungen leben kann? Werden die Menschen von der Gesellschaft unmündig gehalten? Sobald man versucht eigene, autonome

Entscheidungen zu treffen, kommt automatisch der Gedanke auf, was das für andere Menschen bzw. die Gesellschaft bedeutet. Jede Entscheidung, die ein Mensch trifft, ist auch abhängig davon, was in der Gesellschaft akzeptiert wird. Gibt es also den wahrhaft mündigen Menschen, oder werden wir zu einem gewissen Grad unmündig gehalten, da wir lernen Rücksicht auf andere Menschen zu nehmen.

Die Forderung Adornos nach Mündigkeit spiegelt sich auch in der Protestbewegung von 1968 wider. Seiner Meinung nach bedarf eine Demokratie mündiger Menschen, die sich nicht mit den Gegebenheiten abfinden, sondern kritisieren und sich wehren, wie es die 68er gemacht haben. Die Mitglieder der Protestbewegung waren selbstbewusst genug, um den status quo infrage zu stellen, ihn zu kritisieren und sich dagegen zur Wehr zu setzen. Waren die „68er“ in der Art und Weise mündig, wie er es sich für die Menschheit gewünscht hat?

2.1.4 Zusammenfassung

Theodor W. Adorno war einer der wichtigsten deutschen Theoretiker des 20. Jahrhunderts, der auch im Rahmen der 68er Bewegung von Bedeutung ist. Mit seinen theoretischen Abhandlungen über die Gesellschaft avancierte er zu einer Leitfigur der Studentenbewegung, wobei die praktische Umsetzung seiner Theorien durch die Studenten das Naheverhältnis zur Bewegung trübte.

Adorno befasste sich vor allem die letzten Jahre seines Schaffens sehr stark mit dem Thema Nationalsozialismus, wie in seiner „Studie zum autoritären Charakter“, in der er untersuchte, welche Mechanismen ausschlaggebend dafür sind, sich einem faschistischen System anzuschließen. Auch in seinen Überlegungen zum Thema Erziehung findet sich der Nationalsozialismus wieder, wie an den beiden vorgestellten Texten „Erziehung nach Auschwitz“ und „Erziehung zur Mündigkeit“ abzulesen ist. Die wichtigsten pädagogischen Aussagen Adornos sind die Folgenden. Zum Einen muss jede Erziehung so gestaltet sein, dass Auschwitz – also der Nationalsozialismus – sich nicht wiederholt. Dafür ist es notwendig die Mechanismen und Motive herauszuarbeiten und transparent zu machen, die dafür verantwortlich sind, sich einem faschistischen System anzuschließen. Zum Anderen bedarf es mündiger Menschen, die für die Aufrechterhaltung einer Demokratie unabdingbar sind. Die Erziehung nach Adorno muss also eine Erziehung zu kritischer Selbstreflexion, Mündigkeit und Kritikfähigkeit sein.

Die Forderung Adornos, dass sich Auschwitz nicht wiederholen dürfe, findet sich auch in der Argumentation der 68er wieder. Er sagt, dass sich die Gesellschaft nicht in einem ausreichenden Maß verändert hätte, um einen Rückfall in ein faschistisches System ausschließen zu können. Auch die Mitglieder der Protestbewegung waren dieser Ansicht, sie waren – wie Adorno – der Meinung, dass den Menschen die Mechanismen aufgezeigt werden müssen, die dafür verantwortlich waren, sich dem Faschismus zu unterwerfen. Sowohl Adorno als auch die Studenten forderten eine Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Um einen Rückfall in ein faschistisches System zu verhindern ist es laut Adorno notwendig bereits in der frühkindlichen Erziehung anzusetzen, um die Herausbildung von Charakterzügen zu vermeiden, die dazu führen können sich dem Faschismus zu beugen.

Auch die Einordnung in Kollektive ist hier von Bedeutung, Adorno forderte eine Wendung hin zum Subjekt. Autorität spielt in diesem Zusammenhang eine große Rolle, die Studentenbewegung in Deutschland war stark geprägt vom Schlagwort Antiautorität. Sie wehrten sich gegen jegliche Form der Autorität und waren auch der Meinung, dass diese in der Erziehung keinen Platz mehr finden sollte, wie es zur Zeit des Dritten Reiches der Fall war. Die Gründung der Kinderläden, worauf in Kapitel 3.2.2 näher eingegangen wird, resultierte aus den pädagogischen Überlegungen Adornos in seinem Text „Erziehung nach Auschwitz“. Diese Institution sollte antiautoritär sein und die Erziehung war nicht auf die Anpassung an die Gesellschaft ausgerichtet. Im Hinblick auf die Forschungsfrage, ob die Protestbewegung pädagogisch motiviert war, kann hier mit einem ja geantwortet werden. Das Nachdenken über die Erziehung, angestoßen durch Adornos Text, fand statt, wodurch eine neuartige Institution zur Kindererziehung ins Leben gerufen wurde.

Adorno gibt an, dass das höchste Anliegen der Erziehung sein muss, dass sich Auschwitz nicht wiederhole. Er strebt die Demokratie als geeignete Staatsform an und geht von der Prämisse aus, dass eine Demokratie ohne mündige Menschen nicht bestehen kann. Auch wenn Adorno eine Wendung weg von der Kollektivität hin zum Subjekt forderte, so ist er dennoch der Meinung, dass Autorität notwendig ist, um zu einem mündigen Menschen werden zu können. Ohne die Loslösung von einer Autorität kann es nicht zur Mündigkeit kommen. Für Adorno ist das Aufbegehren gegen Autorität nicht notwendigerweise Mündigkeit. Hier unterscheiden sich die Ansichten von Mündigkeit bei Adorno und der Studentenbewegung. Aus Sicht der

Autorin entsteht der Eindruck, dass sich die 68er als mündige Menschen sahen, da sie den Mut aufbrachten sich gegen das Gegebene und Autorität zu wehren. Adorno hingegen sieht das nicht so. Sowohl Adorno als auch die 68er forderten Erziehung zur Mündigkeit, wobei die Vorstellungen von Mündigkeit auseinandergingen.

2.2 Hannah Arendts Theorien zur Erziehung

Johanna Arendt wurde am 14. Oktober 1906 in Linden bei Hannover geboren. 1924 legte sie ihr Abitur ab und beschloss bei Heidegger Philosophie, bei Bultmann Theologie und griechische Philologie zu studieren, 1928 verfasste sie ihre Dissertation zum Thema „Der Liebesbegriff bei Augustinus, Versuch einer philosophischen Interpretation“. Mit nur 22 Jahren wurde sie in Heidelberg von Karl Jaspers promoviert (vgl. Heuer, 1987, 9ff).

Hannah Arendt war die bekannteste deutsche, jüdischstämmige Philosophin des 20. Jahrhunderts und unter anderem die erste Frau mit einer Professur an der angesehenen Universität Princeton. Ihre erste große Veröffentlichung war "Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft", auch ihr Werk „Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik" ist sehr bekannt. Ihr wohl umstrittenstes Buch ist „Eichmann in Jerusalem“. Hannah Arendt war als Berichterstatterin für den „New Yorker“ in Jerusalem tätig, zunächst veröffentlichte sie eine fünfteilige Artikelreihe und im Anschluss das oben genannte Buch, das für viel Aufregung sorgte.⁵

Sie starb am 4. Dezember 1975 in New York.

2.2.1 Hannah Arendts Rolle im Themenkomplex von 1968

„Das Verhältnis der Studentenbewegung zu Hannah Arendt ist ziemlich eindeutig. Ein Satz reicht aus, um es zu benennen: Es hat keines existiert.“⁶

⁵ vgl. <http://www.judentum-projekt.de/persoenlichkeiten/wissen/hannaharendt/index.html>,
Zugriff: 4.8.2012, 20:50

⁶ <http://www.eurozine.com/articles/2008-07-15-kraushaar-de.html>,
Zugriff: 6.8.2012, 14:40

Hannah Arendt wurde von den linken Studenten Amerikas abschätzig, wenn auch liebevoll „Tante Hannah“ genannt. Für die Studenten waren die Schriften Arendts nicht von Bedeutung, sie ignorierten sie, weil sie die Autorin für antiquiert und theoretisch überholt hielten. Hannah Arendt hingegen interessierte sich für die Studentenbewegung, auch wenn sie ein differenziertes Verhältnis zu ihr hatte. Sie war im Spannungsfeld der zukunftsweisenden Impulse und der abschreckenden Tendenzen der Bewegung gefangen. Gewisse Forderungen der Studentenbewegung fand sie durchaus nachvollziehbar, anderen hingegen wie die Politisierung und Umgestaltung der Universitäten stand sie skeptisch gegenüber.⁷

Dies lässt den Schluss zu, dass im Fall von Hannah Arendt im Vergleich zu Theodor W. Adorno nicht von einer Leitfigur der 68er Bewegung gesprochen werden kann. Die Studenten in der Bundesrepublik Deutschland haben sich sehr stark an Adornos theoretischem Werk angelehnt, wobei Arendts Werke weitestgehend ignoriert und ihre Ansichten als überholt angesehen wurden.

Auch wenn Hannah Arendt keine vergleichbare Rolle im Themenkomplex von 1968 aufweist wie Adorno, so ist ihre Auswahl als Autorin dadurch begründet, dass sie sich zur Zeit der Bewegung Gedanken über die Erziehung in Amerika gemacht hat. Die beiden herangezogenen Werke werden in den nächsten beiden Unterkapiteln vorgestellt.

2.2.2 „Die Krise in der Erziehung“

Hannah Arendt hielt den Vortrag „Die Krise in der Erziehung“ am 13. Mai 1958 in Bremen, Anlass war der 70. Geburtstag von Eric Loewenson. Die Autorin hat sich nur selten zu pädagogischen Fragen geäußert, wie in diesem Vortrag. Sie stellt gleich zu Beginn der Rede klar, dass sie keinesfalls eine Expertin auf dem Gebiet sei, sondern aus ihrer Erfahrung heraus spreche.

„Denn die Krise in der Erziehung, die wir in der Tat am besten in Amerika beobachten können, ist ja nur ein besonderer Aspekt der allgemeinen Krise, in welche die moderne Welt überall und auf nahezu allen Lebensgebieten geraten ist, wobei es selbstverständlich ist, daß die Krise sich in jedem Lande

⁷ vgl. <http://www.eurozine.com/articles/2008-07-15-kraushaar-de.html>,

Zugriff: 6.8.2012, 14:40

anders zeigt, andere Bereiche ergreift, andere Formen annimmt.“ (Arendt, 2000, 255)

Hannah Arendt sieht die Krise in der Erziehung besonders in Amerika stark ausgeprägt. Ein Grund dafür ist die Tatsache, dass die Erziehung vor allem in den Vereinigten Staaten eine stärkere politische Rolle spielt als in anderen Ländern. Als Begründung gibt Arendt an, dass Amerika immer ein Einwanderungsland gewesen ist. Sie schreibt weiters, dass die *„glückende Einschmelzung fremdeste Volksteile nur über die Schulen, die Erziehung und Amerikanisierung der Kinder der Einwanderer vonstatten gehen kann.“* (Arendt, 2000, 256)

Amerika braucht die Einwanderer nicht um Land zu besiedeln, sondern es strebt nach einer Neuordnung der Welt, für die es die Abschaffung von Armut und Knechtschaft bedarf. Der Enthusiasmus für das Neue, also auch für Neugeborene, ließ der Erziehung eine größere Rolle zukommen. Das Pathos des Neuen entwickelte sich politisch und begrifflich erst im 18. Jahrhundert, wodurch sich Erziehungsideale von Rousseau wiederfinden lassen. Für Hannah Arendt ist die Krise eine Möglichkeit für etwas Neues. Arendt sieht jedoch keine Möglichkeit darin im Politischen Erziehung zu ermöglichen, da man es in der Politik bereits mit etwas Erzogenem, Erwachsenen zu tun hat. Will man einen Erwachsenen erziehen, handelt es sich laut Arendt um Bevormunden und Hindern im politischen Handeln (vgl. Arendt, 2000, 257f).

In Amerika besteht die Illusion, dass durch die Erziehung der Kinder etwas Neues, eine neue Welt aufgebaut werden kann. Die Neuen – seien es Kinder oder Einwanderer – kommen in die alte Welt, die für sie noch neu ist. Die Forderung nach der neuen Welt resultiert daraus, dass die „Alten“ keine Lösung gefunden haben die Knechtschaft zu beenden. Der Schlüssel dafür soll die Erziehung der Kinder sein. Die politischen Auswirkungen dieser Illusion verdeutlicht Hannah Arendt am Beispiel des Rassenproblems in den Südstaaten. Die Politik setzte in den Schulen an und wollte in der Welt der Kinder eine neue Ordnung schaffen, die sich dann automatisch weiterentwickeln sollte (vgl. Arendt, 2000, 258f). Diese Weiterentwicklung kann jedoch nur geschehen, indem die Kinder von den Eltern isoliert werden, was weder ethisch noch finanziell für die Politik möglich ist.

Als schwerwiegendste Konsequenz der Illusion des neuen Pathos führt Hannah Arendt die „progressive education“ an, welche eine Revolutionierung des

Erziehungssystems bewirkte. Dieser Wandel im Erziehungssystem setzte ca. 1933 in Amerika ein (vgl. Arendt, 2000, 259), er warf alle bis dahin bewährten Lern- und Lehrmethoden über den Haufen. Laut Arendt wurde auch der gesunde Menschenverstand beiseite geschoben, was eine Krise zur Folge hat:

„Der Schwund des gesunden Menschenverstandes in der Moderne ist das sicherste Anzeichen der modernen Krise. In jeder Krise geht ein Stück Welt, etwas, was uns allen gemeinsam ist, zugrunde.“ (Arendt, 2000, 260)

Hannah Arendt stellt weiters fest, dass die Lernstandards Amerikas hinter den durchschnittlichen Standards Europas liegen. Dafür sei – laut Arendt – jedoch nicht das junge Alter Amerikas schuld, sondern die Tatsache, dass es in einem doppelten Sinn das modernste und fortgeschrittenste Land der Erde ist:

„Die Krise in der Erziehung in Amerika ist also einerseits die Bankrotterklärung der <progressive education>, und sie ist andererseits so außerordentlich schwer zu reparieren, weil sie unter Bedingungen und Anforderungen der Massengesellschaft entstanden ist.“ (Arendt, 2000, 260)

Ein weiterer Faktor hat die Krise in der Erziehung verschärft, die Gleichheit, welche im amerikanischen Leben eine außerordentlich große Rolle spielt. Es handelt sich dabei nicht nur um die Gleichheit vor dem Gesetz, sondern um die Aufhebung der Klassenunterschiede und die Gleichheit der Möglichkeiten. Von dieser Aufhebung ausgehend, gibt es in Amerika keine höher bildende Schule wie im europäischen Schulsystem das Gymnasium. Die Highschool, die jeder besucht, kann als verlängerte Volksschule angesehen werden. Dadurch erfolgt die Vorbereitung auf das Studium erst im College, dessen Lehrplan heillos überlastet ist. Diese Überlastung wirkt sich wiederum auf die dort erbrachte Leistung aus (vgl. Arendt, 2000, 261).

Hannah Arendt gibt im Verlauf des Textes ruinöse Maßnahmen an, die sie auf drei Grundüberzeugungen zurückführt.

„Die erste ist, daß die Welt des Kindes beziehungsweise die Gesellschaft, welche die Kinder unter sich bilden, eigenständiger Art ist und es ihr überlassen bleiben muß, sich möglichst selbst zu verwalten.“ (Arendt, 2000, 262)

Die Kernaussage dieser Grundüberzeugung ist, dass die Welt der Kinder eigenständig ist. Das heißt, sie sollen sich möglichst selbst verwalten, die Aufgabe der Erwachsenen ist die Hilfe bei der Verwaltung. Die Kindergruppe selbst stellt die Autorität dar, die entscheidet was man darf und was nicht. Dies kann zur Folge haben, dass der Erwachsene dem Kind gegenüber hilflos und kein Kontakt zwischen den Beiden besteht. Das einzelne Kind hat es in der Gruppe jedoch schwer. Man emanzipiert das Kind zwar von den Erwachsenen, was jedoch keine Befreiung darstellt, da man sie so einer viel größeren Autorität unterstellt, jener der Majorität. Für die Kinder besteht keine Möglichkeit der Gruppe und somit der Autorität zu entkommen, da ihnen die Erwachsenenwelt verschlossen ist. Die Konsequenzen dieser Verschlossenheit sind Konformismus und Haltlosigkeit (vgl. Arendt, 2000, 262f).

Die zweite Grundüberzeugung bezieht sich auf das Lehren. Früher war man der Meinung, dass ein Lehrer alles lehren kann. Seine Ausbildung beruht auf dem Lehren, nicht auf den Kenntnissen eines bestimmten Faches. Die Fachausbildung der Lehrer wurde aus diesem Grund schwer vernachlässigt. Das fehlende Fachwissen hat auch zur Folge, dass die Lehrer den Schülern oftmals nur um „eine Stunde“ im Lehrstoff voraus sind. Die Schüler sind infolgedessen im Lernen oft auf sich alleine gestellt und die Autorität des Lehrers, der mehr weiß, beginnt zu bröckeln (vgl. Arendt, 2000, 263). Die Tatsache, dass der Lehrer dem Schüler im Wissen nur um „eine Stunde“ voraus ist, kann dazu führen, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer gestört wird. Die Frage, die sich hier stellt ist, inwiefern die Schüler bereit sind, sich etwas von jemandem sagen zu lassen, der es eigentlich nicht besser weiß. Das Aufbauen von Vertrauen in den Lehrer, der eine Respektperson ist, weil er mehr Wissen besitzt und die Autorität des Lehrers sind dadurch gefährdet.

Die dritte Grundüberzeugung befasst sich mit dem Lernen.

„Die Grundüberzeugung, wie Sie alle wissen, lautet daß man nur wissen und erkennen könne, was man selbst gemacht habe, und ihre Anwendung auf die Erziehung ist ebenso primitiv wie einleuchtend; sie besteht darin, das Lernen durch Tun so weit wie möglich zu ersetzen.“ (Arendt, 2000, 264)

Es wird kein Wissen vermittelt, es soll lediglich eine Geschicklichkeit eingeübt werden. Das spielerische Arbeiten ist von besonders großer Bedeutung. Arendt ist

jedoch der Meinung, dass das Kind durch Spielen nicht auf die Erwachsenenwelt vorbereitet wird, sondern dass die Welt der Kinder eigenständig wird (vgl. Arendt, 2000, 264f).

„Die heutige Krise in Amerika besteht darin, daß man die Verderblichkeit dieser Grundüberzeugungen erkannt hat und nun verzweifelt versucht, das gesamte Erziehungssystem zu reformieren beziehungsweise ganz und gar umzustellen.“ (Arendt, 2000, 265)

Auf diese inneramerikanische Reformierung des Erziehungssystems geht Hannah Arendt nicht näher ein. In diesem Zusammenhang wirft sie jedoch zwei Fragen auf: Welche Aspekte der modernen Welt und ihrer Krise finden sich in der Erziehungskrise wieder? Was kann man aus der Krise in der Erziehung lernen (vgl. Arendt, 2000, 265)?

Hannah Arendt beginnt mit der Beantwortung der zweiten Frage. Eine Krise in der Erziehung ist eine ernst zu nehmende Sache, da die Erziehung zu den elementarsten Tätigkeiten der Menschheit gehört. Die Gesellschaft befindet sich durch das Hinzukommen neuer Menschen in einem stetigen Wandel, die Neugeborenen kommen nicht fertig auf die Welt, sondern sind im Werden. Der neue Mensch kommt in eine Welt, die bereits besteht und auch nach seinem Tod weiter bestehen wird. Die Erziehung der Eltern besteht darin das Leben zu erhalten, sie verantworten das Werden des Kindes und den Fortbestand der Welt. Diese Aufgaben können in einem Widerspruch zueinander stehen.

„Die Verantwortung für das Werden des Kindes ist in einem gewissen Sinne eine Verantwortung gegen die Welt.“ (Arendt, 2000, 267)

Das Kind muss behütet und geschützt werden, damit ihm von der Welt her nichts geschieht. Die Welt hingegen benötigt Schutz, um nicht von jeder neuen Generation überrannt zu werden. Die Schutzzone des Kindes ist die Familie, in der man sich aus der Öffentlichkeit ins Private zurückziehen kann. Die Privatsphäre rückt seit Beginn der Neuzeit immer mehr in die Öffentlichkeit, wodurch Kinder nicht mehr ungestört heranwachsen können. Hannah Arendt gibt an, dass dies jedoch nicht absichtlich von statten geht, da im Zentrum der modernen Beziehung eindeutig das Wohl des Kindes steht (vgl. Arendt, 2000, 267ff).

Die Erziehungsaufgaben – also das Lehren und Lernen – fallen größtenteils in den Aufgabenbereich der Schule. Arendt geht hierbei wieder auf Amerika ein und schreibt, dass das Versagen auf diesem Gebiet vor allem in den Vereinigten Staaten ein großes Problem darstellt und stellt weiterführend die Frage, was dem zugrunde liegt. Die erste Bekanntschaft mit der Welt macht das Kind in der Schule, welche als Übergang zwischen Elternhaus und die wirklicher Welt verstanden werden kann. Auch hier übernehmen Erwachsene die Verantwortung, jedoch in dem Sinne, dass Begabungen und Eigenarten entwickelt werden, die jedes Kind zu etwas Einzigartigem machen, zu etwas noch nie dagewesenem Neuen. Der Erzieher ist der Vertreter der wirklichen Welt, auch wenn sie diese nicht gemacht haben. Hannah Arendt ist aber der Meinung, dass jemand der keine Verantwortung übernehmen will, selbst keine Kinder zeugen und nicht bei der Erziehung mithelfen sollte (vgl. Arendt, 2000, 269f).

„In der Erziehung äußert sich diese Verantwortung in der Autorität. Die Autorität des Erziehers und die Qualifikation des Lehrers sind nicht dasselbe.“ (Arendt, 2000, 270)

Ein gewisses Maß an Qualifikation ist selbstverständlich notwendig um Autorität auszustrahlen. Das Wissen über die Welt macht die Qualifikation aus, die Autorität besteht darin, dass er Verantwortung übernimmt.

Im öffentlichen Leben ist es, laut Arendt, schlecht um die Autorität bestellt. Autorität ist immer mit Verantwortung für den Lauf der Dinge verknüpft. Entfernt man die Autorität aus dem politischen Leben, könnte das einerseits zur Folge haben, dass alle gleich verantwortlich für den Lauf der Welt wären. Andererseits kann die Verantwortung für die Welt abgelehnt werden. In der Erziehung kann man nicht von dieser Doppeldeutigkeit der Autorität ausgehen. Die Autorität wurde von den Erwachsenen abgeschafft, was bedeutet, dass sie nicht bereit waren die Verantwortung für die Welt zu tragen, in welche die Kinder hineingeboren worden sind (vgl. Arendt, 2000, 270f).

Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Autoritätsverlust in der Politik und in der Erziehung:

„Je radikaler das Mißtrauen gegen Autorität im öffentlichen Bereich, desto größer ist natürlich die Wahrscheinlichkeit, daß auch der Privatbereich nicht unangefochten bleibt.“ (Arendt, 2000, 271)

Die deutlichste Weise die Unzufriedenheit der Menschen mit der Welt zu zeigen, ist die Weigerung Verantwortung für ihre Kinder zu übernehmen. Sie verdeutlichen dadurch, dass sie selbst nicht wissen, wie sie sich im Chaos zurecht finden und zwingen die Kinder dazu, sich selbst zurecht zu finden. Der Gedanke der Neuordnung, der einst in Amerika angedacht wurde – „novus ordo seclorum“ – befasste sich nie damit, mittels Erziehung zu einer Neuordnung zu gelangen. Stattdessen blieb die Erziehung weiterhin konservativ. Hannah Arendt ist der Meinung, dass das Konservative in der Politik nur ins Verderben führen könne, da konservativ bedeutet den status quo zu erhalten, anstatt etwas zu ändern und Neues zu schaffen. Die Erziehung muss, laut Arendt, jedoch konservativ bleiben, um eine neue revoltierende Generation in die alte Welt zu bringen. (vgl. Arendt, 2000, 272f).

Arendt führt weiter aus, dass das Problem in der Erziehung auch darin liegt, dass eine konservative Erziehung heute – also 1958 – nicht mehr möglich sei. Als Gründe für die Autoritätskrise in der Erziehung gibt sie die Traditionskrise an. Die Haltung zum Alten ist von großer Bedeutung, vor allem für den Erzieher dessen Aufgabe es unter anderem ist zwischen dem Alten und dem Neuen zu vermitteln (vgl. Arendt, 2000, 274).

„Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, daß sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist.“ (Arendt, 2000, 275)

Arendt hebt noch hervor, dass es notwendig ist eine klare Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen zu ziehen. Man soll Kinder nicht wie Erwachsene behandeln und nicht versuchen Erwachsene zu erziehen. Universitäten und Fachschulen sieht sie nicht als reine Stätten der Erziehung an, da diese bereits spezialisierter sind und deren Ziel nicht ist, den jungen Menschen in die Welt einzuführen. Sie spricht sich gegen eine Erziehung ohne Lernen aus, da diese Erziehung in ihren Augen leer wäre. Man kann jedoch Lehren ohne zu erziehen und man kann auch im Erwachsenenalter noch lernen ohne dabei erzogen zu werden (vgl. Arendt, 2000, 276).

Weiter in der Tiefe geht Hannah Arendt an dieser Stelle nicht mehr, da sie der Ansicht ist, dass sich Experten mit diesen Themen befassen sollten. Wie sie bereits zu Beginn dieses Vortrags erwähnt hat, sieht sie sich nicht als einer jener Experten an.

Hannah Arendt beschreibt in diesem Text die Krise in der Erziehung, die sie in Amerika besonders deutlich erkennt.

Die von ihr genannte Krise in der Erziehung besteht aus mehreren Faktoren. Einerseits unterliegt Amerika der Illusion, dass durch Kinder oder Einwanderer etwas Neues in die Gesellschaft kommt, das eine neue Welt schaffen soll. Diese Entwicklung des Neuen kann jedoch nur über eine Isolierung vom Alten – also den Eltern – vonstatten gehen, was weder moralisch noch finanziell möglich ist. Andererseits hat die Gleichheit die Krise in der Erziehung verschärft. Gleichheit im Sinne von Aufhebung der Klassenunterschiede und die gleichen Möglichkeiten für jeden Menschen. Dieser Gleichheitsgedanke führte dazu, dass es nur eine einzige Schule für alle gibt, die high school, in der Begabungen oftmals nicht erkannt werden.

Weitaus wichtiger zur Erklärung der Krise in der Erziehung sind drei ruinöse Maßnahmen, die Arendt anführt. Erstens die Annahme, dass die Welt der Kinder eigenständig ist und man die Kinder von den Erwachsenen emanzipiert, was jedoch keine Freiheit bringt, sondern das Problem, dass jedes Kind der Majorität ausgesetzt ist. Die zweite Maßnahme bezieht sich auf das Lehrer – Schüler Verhältnis. Da in der Lehrerbildung in Amerika der Schwerpunkt nicht auf dem Wissen, sondern auf dem Können des Lehrens beruht, ist der Lehrer dem Schüler im Wissen nicht weit voraus, was das Vertrauen und den Glauben des Schülers in den Lehrer massiv stören kann. Die dritte Maßnahme bezieht sich auf das spielerische Erlernen, wodurch die Kinder laut Arendt nicht auf die Erwachsenenwelt vorbereitet werden.

Durch das Hinzukommen des Neuen in die Welt haben die Eltern die Verantwortung sich um das Kind zu kümmern. Die Eltern müssen autoritär sein, um Verantwortung übernehmen zu können, wobei Arendt feststellt, dass die Autorität immer mehr abnimmt. Erziehung muss für sie konservativ sein, um eine neue revoltierende Generation in die alte Welt zu bringen, was fast nicht mehr möglich ist, da sich die Menschen nicht mehr viel aus Traditionen machen.

Hannah Arendt gibt sehr genau an, welche Gründe sie für die Krise in der Erziehung verantwortlich macht. Sie geht jedoch nicht so weit sich mit der praktischen Umsetzung einer anderen Erziehung zu befassen, da sie sich selbst nicht als Expertin auf diesem Gebiet ansieht. Arendts Auffassung des Neuen ist besonders spannend. Die Frage, die sich hier stellt ist, wie etwas Neues entstehen soll, wenn es vom Alten erzogen wird. Wo ist die Grenze zwischen Neu und Alt?

2.2.3 „Revolution und Freiheit“

Hannah Arendts Essay „Revolution und Freiheit“ erschien in ihrem Sammelband „Zwischen Vergangenheit und Zukunft – Übungen im politischen Denken I“.

Hannah Arendt gibt an, dass jeder Krieg einer Rechtfertigung bedarf, welche nur Freiheit sein kann. Freiheit kann nicht nur als eines der wichtigsten Schlagworte der Politik gesehen werden, in Krisenzeiten kann Freiheit als Ziel jedes politischen Handelns bezeichnet werden. Aber viel wichtiger ist, dass Freiheit der Grund dafür ist, dass Menschen politisch organisiert zusammenleben (vgl. Arendt, 2000, 231).

„Der Sinn von Politik ist Freiheit, und ohne sie wäre das politische Leben sinnlos.“ (Arendt, 2000, 231)

Die Wechselwirkung von Krieg und Revolution ist nicht zu leugnen, im Laufe der Geschichte wurde sie sogar stärker. Revolutionen tragen sich seit mehr als 200 Jahren zu und sind als politisches Phänomen mehr als jedes andere mit Freiheit in Verbindung zu bringen, wenn nicht sogar zu identifizieren. Die Wechselbeziehung zwischen Krieg und Revolution, die bereits oben angesprochen wurde, ist nichts Neues. Sie existiert seit es Revolutionen gibt. Die Wechselwirkung besteht darin, dass eine Revolution zumeist den Aspekt des Befreiungskrieges aufweisen kann. Dies kann anhand der Französischen Revolution und der Amerikanischen Revolution verdeutlicht werden (vgl. Arendt, 2000, 233f). Bei Revolutionen wie diesen im 18. Jahrhundert war es meist der Fall, dass sich die Revolution für den Ausbruch des Krieges verantwortlich zeigt, wobei es in der heutigen Zeit oft in umgedrehter Weise auftritt, wie an folgendem Zitat abzulesen ist.

„Doch waren es bei diesen Beispielen aus dem 18. Jahrhundert die Revolutionen, die die Kriege auslösten, wohingegen in unserem Jahrhundert häufig das Umgekehrte der Fall gewesen ist.“ (Arendt, 2000, 234)

Die Revolutionen im 20. Jahrhundert waren avantgardistisch angelegt, das heißt sie suchten den Fortschritt. An den verschiedenen Revolutionen ist eine Entwicklung sichtbar, früher stand der Fortschritt, der Aufbruch im Mittelpunkt, später wurde die Aufarbeitung verschiedenster Geschehnisse zum Dreh- und Angelpunkt der Revolution.

Hannah Arendt hält die Revolution für ein Phänomen, welches uns auch noch in der Zukunft viel beschäftigen wird. Das 20. Jahrhundert wird oft als das Jahrhundert der

Kriege bezeichnet. Sollte es gelingen diese Bezeichnung und so das Merkmal dieser Zeitspanne zu verdrängen, so wäre ein Terminus der passen würde, der des Jahrhunderts der Revolutionen. Revolutionen sind im Unterschied zum Phänomen Krieg – den es gibt, seit es Geschichtsschreibung im Sinne von Überlieferung gibt – eine relativ neue Erscheinung. Einen Beweis dafür liefert die Tatsache, dass es bis zu den bedeutenden Revolutionen Ende des 18. Jahrhunderts kein entsprechendes Wort „Revolution“ gab (vgl. Arendt, 2000, 235).

Erst durch die Französische und die Amerikanische Revolution erhielt das Wort Revolution *„seine moderne revolutionäre Bedeutung (...)“* (Arendt, 2000, 236)

Der Begriff Revolution stammt ursprünglich aus der Astronomie und wurde durch Kopernikus unter dem lateinischen Terminus *de revolutionibus caelestibus* im wissenschaftlichen Sprachkanon aufgenommen. *„... und als das Wort erstmals vom Himmel herabstieg, um metaphorisch zu beschreiben, was auf der Erde zwischen sterblichen Menschen passierte, trug es die Idee einer ewigen, unwiderstehlichen immer wiederkehrenden Drehbewegung hinein in die zufälligen Bewegungen, das Auf und Ab des seit urdenklichen Zeiten mit dem Auf- und Untergehen von Sonne, Mond und Sternen verglichenen Menschenschicksals.“* (Arendt, 2000, 236)

Das Wort findet sich bereits im 17. Jahrhundert wieder, jedoch mit einer anderen Bedeutung. Damals verstand man unter Revolution eine sogenannte revolvierende Bewegung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass es an einen vorher bereits dagewesenen Punkt zurückläuft. Im politischen Sinne versteht man darunter ein Zurück zu bereits vorhandenen Strukturen. Somit kann man die frühere Bedeutung des Wortes Revolution mit dem Begriff der Restauration gleichsetzen. Die Geburt der neuen, modernen Bedeutung des Wortes Revolution kann man am Datum 14. Juli 1789 festmachen, der Nacht indem in Paris die Bastille gestürmt wurde. Der König wurde vom Grafen Liancourt darüber informiert und folgender Dialog soll sich zugetragen haben: König: „C'est une revolte.“ Liancourt: „Non, Sire, c'est une revolution.“ Der Begriff wurde noch immer im astronomischen Sinn verwendet, jedoch um einen wichtigen Bedeutungsaspekt erweitert: es lag nicht in der Macht der Menschen es zu stoppen. Der König konnte sich seiner Macht nicht mehr sicher sein und Liancourt stellte fest, dass er sie nicht mehr besaß und die Revolution weder aufzuhalten noch rückgängig zu machen war. Es war etwas, dem man nicht widerstehen konnte, etwas Unwiderstehliches (vgl. Arendt, 2000, 236ff).

Zur Zeit der Französischen Revolution befähigten sich die Menschen – das Volk – erstmals zur Macht. Sie besaßen das Selbstbewusstsein zu kritisieren, erkannten ihr Machtpotential und ergriffen den Mut sich zu wehren.

Hannah Arendt geht auf zwei Ausprägungen von Freiheit ein (vgl. Arendt, 2000, 239f). Zum einen die negative Seite, die bedeutet frei von Zwängen anderer zu sein. Die positive Seite steht für die Freiheit im Handeln. Hier muss man anmerken, dass beide miteinander verknüpft sind, da man nicht im Handeln frei sein kann ohne auch vom Zwang anderer frei zu sein. Im 18. Jahrhundert war die Revolution in zwei Abschnitte aufgeteilt. Die Erste besteht aus der Befreiung von Zwang, sprich der negative Aspekt. Im Anschluss daran erfolgt der zweite Schritt, der positive Aspekt von Freiheit. Diese beiden Abschnitte waren auch in ihrer Ausgestaltung unterschiedlich. Der Erste war von Gewalt geprägt, der Andere wiederum von Nachdenken.

Freiheit war damals ein Privileg, das nur Wenigen vorbehalten war. Diese Auserwählten konnten am öffentlichen Leben teilhaben und sich glücklich schätzen Bürgerrechte ihr Eigen nennen zu dürfen. Jene, die das nicht konnten und auch im negativen Sinn nicht frei waren, waren nicht nur nicht frei von Zwang, sondern auch nicht frei von Not, Armut und damit verbunden von Angst. Freiheit wurde seit der Französischen und der Amerikanischen Revolution oft mit Gleichheit in Verbindung gebracht. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass niemand frei sein kann, der sich nicht als Gleicher unter Gleichen aufhalten kann. Dieser Gleichheitsgedanke hat durch die Revolutionen im 18. Jahrhundert erstmals die komplette Bevölkerung eines Landes erreicht. Dieses Erfassen der ganzen Bevölkerung kann als eine, wenn nicht sogar als die wichtigste oder weitest reichende Konsequenz gesehen werden (vgl. Arendt, 2000, 240f).

„Die Freiheit, selbst die Freiheit von Zwang, war für diejenigen, die nicht von der Armut befreit waren, nur ein leeres Wort; so meinte Befreiung, die der Freiheit vorauszu gehen hat, nicht nur Befreiung von einem tyrannischen König oder einer tyrannischen Staatsform, sondern meinte Freiheit von Not.“ (Arendt, 2000, 243)

Hannah Arendt schreibt weiter, dass die Abfolge der Ereignisse der Französischen Revolution deutlich zeigen, dass die Befreiung von Armut eine *„Voraussetzung für die Gründung der Freiheit ist.“* (Arendt, 2000, 244)

Arendt behauptet, dass die Amerikanische Revolution erfolgreich war. Sie meint damit jedoch nicht, dass die soziale Frage gelöst wurde und die Armut aus dem Land vertrieben wurde, da zum damaligen Zeitpunkt eine solche Lösung der sozialen Frage nicht von Nöten war. Es trifft jedoch zu, dass die Amerikanische Revolution ein Umdenken mit sich gebracht hat. Die Menschen begannen zu glauben, dass Armut nicht zwangsläufig Teil des menschlichen Daseins sein muss. Geht man davon aus, dass eine Lösung der sozialen Frage nicht notwendig war, vergisst man jedoch auf die Versklavung der schwarzen Bevölkerung und die damit einhergehenden Probleme. Die ursprüngliche Forderung der Revolution – das Errichten von Institutionen, die Freiheit garantieren und die politische Teilhabe – wurde erfüllt (vgl. Arendt, 2000, 246f).

Einige Seiten später geht die Autorin auf das Problem der Rassenfrage in Amerika ein. Sie befindet, dass die Vereinigten Staaten in diesem Bereich nicht vollkommen sind, wie an folgendem Zitat abzulesen ist:

„Der gegenwärtige nicht gewaltsame Kampf unserer Neger-Mitbürger um die politische und bürgerliche Gleichheit könnte uns einige grundlegende Lektionen über diesen Aspekt von Revolution erteilen und so in Zukunft einer unserer größten Aktivposten zu werden, anstatt die größte Verbindlichkeit unserer Außenpolitik zu bleiben.“ (Arendt, 2000, 248)

Die Philosophin, die sich auch sehr stark mit politischer Theorie befasste, hat sich auch mit der Rassenproblematik in Amerika auseinandergesetzt. Sie war der Ansicht, dass die Diskriminierung der schwarzen Bevölkerung eines der größten innenpolitischen Probleme der Vereinigten Staaten war.

Die Autorin schreibt in ihrem Text „Revolution und Freiheit“ über zwei verschiedene Arten der Freiheit, zum einen die positive und zum anderen die negative Freiheit, wobei sie näher auf die positiven Freiheiten eingeht.

Unter positiven politischen Freiheiten versteht Hannah Arendt erstens die Redefreiheit und zweitens die Freiheit zur Versammlung. Redefreiheit bedeutet nicht nur privat sagen zu können, was man will, sondern das Recht in der Öffentlichkeit zu sprechen und gehört zu werden. Die Redefreiheit stellt für Arendt die Voraussetzung der Freiheit der Gedanken dar. Eine Freiheit der Gedanken kann ohne Redefreiheit nicht existieren. Die Freiheit zur Versammlung ist wiederum die Bedingung für die

Freiheit des Handelns, da kein Mensch imstande ist alleine zu handeln (vgl. Arendt, 2000, 248).

Zusammenfassend stellt Arendt fest, dass *„die Befreiung der Armen und Unterdrückten, das heißt die Lösung der sozialen Frage und die Abschaffung des Kolonialismus, und die Gründung der Freiheit, die Errichtung eines neuen politischen Körpers“* die wichtigsten Faktoren im Zusammenhang mit Freiheit sind. (Arendt, 2000, 248)

Hannah Arendt befasst sich in diesem Text mit dem Zusammenhang zwischen den Phänomenen Revolution und Freiheit. Sie befasst sich mit der Französischen und der Amerikanischen Revolution. Sie ist der Meinung, dass Revolution und Krieg eng miteinander verknüpft sind. In den vorangegangenen Jahrhunderten waren Revolutionen Auslöser für Kriege, wohingegen in der heutigen Zeit das umgekehrte Phänomen zu beobachten ist. Die Revolution ist im Vergleich zum Krieg eine relativ neue „Erfindung“, die erste Revolution, die als solche bezeichnet wurde, war die Französische Revolution. Bereits die Revolutionen im 18. Jahrhundert standen in engem Zusammenhang mit der Erlangung von Freiheit, einerseits die Befreiung von Zwang und andererseits die Freiheit im Handeln. Jemand, der nicht frei von Zwang ist, ist auch nicht frei von Armut, Not und Angst. Seit der Revolution in Frankreich wird Freiheit oft mit Gleichheit in Verbindung gebracht, da niemand frei sein kann, der nicht als Gleicher unter Gleichen lebt. Um wirklich frei zu sein, muss man sich zunächst von Armut befreien.

Um Freiheit erreichen zu können muss laut Arendt die soziale Frage gelöst sein, der Kolonialismus abgeschafft sein und die Erschaffung eines neuen politischen Systems notwendig sind.

2.2.4 Zusammenfassung

Hannah Arendt war eine der wichtigsten deutschen Philosophinnen und Politologinnen, die sich sowohl mit gesellschaftlichen und politischen Themen aber auch mit Geschichte und Philosophie auseinandersetzte. Obwohl sie eine der berühmtesten Denkerinnen war, konnte sich die Studentenbewegung nicht mit ihren Theorien anfreunden. Sie waren der Meinung, dass Arendts Ansichten antiquiert und

überholt waren. Die Frage, die sich hier stellt, ist warum die Studenten ihre Ansichten als veraltet ansahen? Eine mögliche Antwort könnte ein Zitat Arendts aus dem Text „Die Krise in der Erziehung“ sein, welcher bereits in Kapitel 2.2.2 verwendet wurde:

„Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, daß sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt vonstatten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist.“ (Arendt, 2000, 275)

Hannah Arendt sagt, dass Erziehung nicht auf Autorität und Tradition verzichten kann. Das Problem hierbei ist jedoch, dass Autorität und Tradition aus der Realität der modernen Welt verschwunden sind. Die Erziehung muss laut Arendt konservativ sein, da dadurch eine revoltierende Generation in die bereits bestehende alte Gesellschaft kommt. Tradition, Autorität und das Bestehende, sprich das Establishment wurden zur Zeit der 68er Bewegung von den Studenten abgelehnt. Sie wollten nicht so leben wie ihre Eltern, haben versucht etwas Neues zu schaffen, die alten Traditionen und Rollenbilder aufzubrechen, indem sich die jungen Männer zum Beispiel lange Haare wachsen ließen. Die Studenten konnten den Vorstellungen Arendts von der Welt und der Erziehung nichts abgewinnen, wodurch sie sie als überholt und antiquiert bezeichneten. Arendt forderte ein Zurück zu den Traditionen und den Autoritäten, die Studenten hingegen setzten sich für die Auflösung der Hierarchien und veralteter Ansichten ein. Arendts Anspruch, dass Erziehung konservativ sein muss, um eine revoltierende Generation in das Bestehende zu bringen, trifft im Kontext der 68er Bewegung jedoch zu. Waren die 68er die revoltierende Generation im Sinne Arendts?

Der Text „Revolution und Freiheit“ bietet einen historischen Abriss über die Entwicklung des Phänomens Revolution. Sie geht zunächst auf die Französische und die Amerikanische Revolution ein und gibt an, dass diese Revolutionen in den vorigen Jahrhunderten Auslöser für Kriege waren, wobei es in der heutigen Zeit oftmals umgekehrt der Fall ist, dass ein Krieg zu einer Revolution führt. Die Freiheit ist für Arendt eng verknüpft mit der Revolution. Zu Zeiten der Französischen Revolution haben die Menschen erstmals ihre Freiheit eingefordert, frei sein von Armut, Zwang und Not und Freiheit im Handeln. Auch der Gleichheitsgedanke ist hier von Bedeutung, da jeder Mensch die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben sollte. Arendt kreidet hier die amerikanische Politik in den Südstaaten an, wo die

schwarze Bevölkerung in den Sechziger Jahren noch immer unter Diskriminierung zu leiden hatte. Sie greift hier die Illusion der Amerikaner an, dass jeder Bürger die gleichen Rechte und Möglichkeiten hat, sie erkennt die Diskrepanz zwischen der Verfassung und der Realität. Diese Diskrepanz und die Forderung nach der Gleichstellung der afroamerikanischen Bevölkerung war auch ein Anliegen der Protestbewegung rund um das Jahr 1968. Die Bürgerrechtsbewegung war ein Motor der Proteste und wird in Kapitel 4.2.1 näher bearbeitet.

Arendt geht davon aus, dass die Phänomene Krieg und Revolution nicht getrennt voneinander gesehen werden können. Sie schreibt, dass in der heutigen Zeit – sprich in den Sechziger Jahren – die Kriege zu Revolutionen führten. Dies lässt sich auch an der Protestbewegung der Sechziger Jahre erkennen. In der Bundesrepublik Deutschland war die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs, sowie der Vietnamkrieg ein Motiv zur Entstehung der 68er Bewegung, wie in Kapitel 3.2.1 zu lesen ist. In den Vereinigten Staaten war der Vietnamkrieg ein Motiv zur Entstehung der Protestbewegung, dies wird in Kapitel 4.2.1 thematisiert.

An dieser Stelle soll kurz dargelegt werden, welche wesentlichen Punkte bisher erörtert wurden und welche Aspekte für die weitere Argumentation von Bedeutung sind.

Zum Einen sind die zwei zentralen Forderungen Adornos hervorzuheben. Die Erste besagt, dass die Erziehung so gestaltet sein muss, dass ein Rückfall in ein faschistisches System vermieden werden kann. Die zweite Forderung ist die Erziehung zur Mündigkeit, wobei hier besonders seine Auffassung von Mündigkeit wichtig ist, die sich nur zum Teil mit dem Begriffsverständnis deckt, wie es bei den 68ern zu finden ist. Hinweise auf das Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Begriffsinterpretation finden sich in Kapitel 3.2.2. wo es um die pädagogische Facette der Protestbewegung in Deutschland geht.

Zum Zweiten ist Arendts Verständnis von guter Erziehung hervorzuheben. Sie ist der Meinung, dass Erziehung „konservativ“ sein muss, um „jede neue revoltierende Generation“ in den bestehenden Gesellschaftsverband – der ja immer auch das Resultat einer langen historischen Tradition ist – einzubringen. Es wird sich im Laufe der Arbeit, vor allem bei der Schilderung der historischen Ereignisse, zeigen, dass

eben diese Integration ins Bestehende für die Protestbewegung nicht als erstrebenswert galt – sonst wäre die Bewegung ja niemals entstanden.

Weiters ist Erziehung für Arendt mit Autorität und Tradition verknüpft, was aus Sicht der Autorin für die 68er nicht notwendigerweise gilt. Es sei an dieser Stelle nochmals auf das Zitat von Hecken hingewiesen in dem er davon spricht, dass das Hegen eines eigenen Lebensstils eines der wesentlichsten Elemente der Bewegung war. (vgl. Hecken, 2008, 101).

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei Arendt ist ihre Annahme, dass nunmehr nicht Revolutionen zu Kriegen führen, sondern umgekehrt Kriege zu Revolutionen. Selbst bei oberflächlicher Betrachtung der Chronologie – ein detaillierter Blick auf die Ereignisse erfolgt in den Kapiteln 3.1 und 4.1 – fällt auf, dass sich diese Annahme Arendts bestätigt. Sei es nun die Aufarbeitung des Zweiten Weltkrieges, prägend vor allem für die Bewegung in der BRD, oder der Vietnamkrieg, für die gesamte Bewegung, mit einem logischen Schwerpunkt in den USA.

Diese gesammelten Aspekte erhalten im weiteren Verlauf der Arbeit im Kontext der Motive zur Entstehung der 68er Bewegung Bedeutung.

3 1968 in der Bundesrepublik Deutschland

Im Rahmen dieses Kapitels wird die Protestbewegung von 1968 in der Bundesrepublik Deutschland näher beleuchtet. Zu allererst werden die wichtigsten Ereignisse der Proteste chronologisch dargestellt. In einem weiteren Schritt wird auf die Motive zur Entstehung der 68er Bewegung eingegangen, wobei hier in zwei Kategorien gearbeitet wird, zum Einen der historische und politische Kontext und zum Anderen der pädagogische Aspekt. In einer kurzen Zusammenfassung werden die für dieses Kapitel wichtigsten Ergebnisse zusammengetragen.

3.1 Chronologie der wichtigsten Ereignisse von 1968

Pavel Richter gibt in seinem Text „Die Außerparlamentarische Opposition in der Bundesrepublik Deutschland 1966 bis 1968“ drei voneinander unabhängige Bewegungen an, die sich 1960 formierten. Zum Einen die Ostermarschbewegung, die sich zunächst moralisch und später auch mit politischen Argumenten gegen die Ausstattung der deutschen Bundeswehr mit Massenvernichtungswaffen stellten. Durch das Engagement von Personen mit einer politischen Biographie entwickelte sich die Bewegung inhaltlich weiter, hin zu einer Bewegung gegen Krieg und Aufrüstung, Militarismus und für eine Demokratisierung der bundesdeutschen Gesellschaft. Zum Anderen formierte sich 1960 eine Bewegung gegen die geplante Einführung der Notstandsgesetze. Diese Bewegung hat eine Besonderheit, sie fand nicht nur bei Intellektuellen und Linksliberalen Anklang, sondern auch bei einigen der größten Gewerkschaften des Landes, zum Beispiel der IG Metall und der IG Chemie. Die Gewerkschaften sahen unter anderem ihr Streikrecht bedroht, weshalb sie die Bewegung mit erheblichen finanziellen Mitteln unterstützte. Die dritte Bewegung, die sich zu dieser Zeit formierte, war die Studentenbewegung rund um den Sozialistischen Deutschen Studentenbund, welcher 1961 von der SPD ausgeschlossen wurde. Beeinflusst durch ähnliche Strömungen in Ländern wie den USA oder Frankreich entwickelte der Verband eine radikale Neuinterpretation sozialistischer Politikkonzepte, kurz die Neue Linke. Diese drei Bewegungen erkannten ihr Potential gemeinsam eine tiefergehende Veränderung des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland erreichen zu können. Diese Zusammenführung stellt die „Geburtsstunde“ der Außerparlamentarischen Opposition dar (vgl. Richter, 1998, 38ff).

Am 19. Juli 1961 wurde der Sozialistische Deutsche Studentenbund von der Mutterorganisation, der SPD, mittels eines Unvereinbarkeitsbeschlusses ausgeschlossen.

Der Bonner Kongress „Demokratie vor dem Notstand“ ging am 30. Mai 1965 über die Bühne. Organisiert wurde dieser Kongress von den verschiedenen Studentenorganisationen, allen voran dem Sozialistischen Deutschen Studentenbund (vgl. Schmidtke, 2003, 132).

Das erste sit-in in der Bundesrepublik Deutschland fand am 22./23. Juni 1966 in Westberlin statt. Nach einer Vollversammlung aller Fakultäten kamen mehr als 3000 Studierende zusammen und setzten sich in der Halle des Henry Ford Baus der Freien Universität zu einem sit-in nieder. Sie protestierten damit gegen die Zwangsexmatrikulation, die zuvor von der juristischen und medizinischen Fakultät beschlossen worden war (vgl. Kraushaar, 2000, 63).

Am 2. Juni 1967 wird der Student Benno Ohnesorg während einer Demonstration gegen den Besuch des Schah von Persien in West-Berlin von einem Polizisten erschossen (siehe Abbildung 1). Nach dem Tod von Benno Ohnesorg kam es in Berlin und auch in anderen deutschen Städten Deutschlands zu Demonstrationen. Der Tod von Ohnesorg bewirkte einen Zulauf zum SDS und war der erste Höhepunkt der deutschen Studentenbewegung (vgl. Kraushaar, 2008, 66).



Abbildung 1

Die Erschießung Benno Ohnesorgs führte zur Radikalisierung der Studentenbewegung.

Die Amtseinführung des neuen Rektors der Universität Hamburg führt zu einer Protestaktion gegen die Ordinarienuniversität (vgl. Cohn-Bendit, Dammann, 2007b, 236).

Anfang 1968 erreichten die Proteste einen Höhepunkt, Grund dafür war die bevorstehende Verabschiedung der Notstandsgesetze. Auch der Vietnamkrieg spielt hier eine Rolle, im Jänner 1968 wurde die sogenannte Tet- Offensive gestartet, was die Proteste gegen den Vietnamkrieg anheizte.

Der Internationale Vietnam- Kongress fand am 17. und 18. Februar 1968 statt, federführend beteiligt in der Organisation und der Durchführung war wieder der SDS. An dem Kongress nahmen circa 6000 Personen teil, die Demonstration am

Nachmittag des 18. Februars, die im Anschluss an den Kongress stattfand, konnte ungefähr 12.000 Demonstranten auf die Straße bewegen.⁸

Am 11. April 1968 wurde Rudi Dutschke am Kurfürstendamm in West-Berlin vom 23-jährigen Josef Bachmann angeschossen und schwer verletzt. Rudi Dutschke galt als eine der führenden Persönlichkeiten der Studentenbewegung. Auch dieses Attentat bewirkte einen Mobilisierungsschub für die deutsche Studentenbewegung. Es kam weltweit zu Solidaritätskundgebungen, wie zum Beispiel in Washington, Toronto, Tokio und Paris (vgl. Vögelka, 2010, 211).

Am 11. Mai 1968, genau ein Monat nach dem Attentat auf Rudi Dutschke, fand der Sternmarsch der Notstandsgegner auf Bonn statt, an dem ca. 70.000 Menschen teilnahmen. Am 30. Mai wurde die Notstandsgesetzgebung mit 384:100 Stimmen⁹ im Bonner Bundestag angenommen. 53 Mitglieder der SPD, 46 der FDP und ein Mitglied der CDU stimmen gegen die Verabschiedung der Gesetze (vgl. Cohn-Bendit, Dammann, 2007b, 239).

Der „Zentralrat der sozialistischen Kinderläden“ wird am 10. August 1968 in Westberlin gegründet (vgl. ebd., 2007b, 239).

Die Große Koalition endet am 21. Oktober 1968 mit der Wahl Willy Brandts zum neuen Bundeskanzler. Die SPD bildet eine Regierung mit der FDP, der Startschuss für eine sozial-liberale Koalition, die ein umfangreiches Reformpaket ankündigt (vgl. ebd., 2007b, 242).

Am 21. März 1968 löste sich der Sozialistische Deutsche Studentenbund formell auf.

3.2 Motive für die Entstehung der 68er Bewegung

Die primäre Forderung der antiautoritären Studentenbewegung der Bundesrepublik Deutschland war – laut Kraushaar – die *„soziokulturelle Veränderung von Subjekten als Voraussetzung für eine Transformation des parlamentarischen Systems in eine radikale, in eine sozialistische Demokratie.“* (Kraushaar, 2000, 34)

⁸ Vgl. http://www.welt.de/welt_print/article1692767/Vor-40-Jahren-Der-Vietnamkongress-tag-in-Berlin.html

Zugriff: 22.8.2012, 17:43

⁹ diese Zahl stammt aus Kraushaar, 2000, 22

Durch die Aufarbeitung der Literatur ergaben sich für die Autorin vier Motive zur Entstehung der 68er Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland. Diese vier Motive werden in den nächsten beiden Unterkapiteln näher dargestellt, hier soll ein kurzer Überblick geschaffen werden, um welche Motive es sich dabei handelt: die Studenten traten für eine Abschaffung der Ordinarienuniversität und einer Hochschulreform ein. Ein weiteres Anliegen der Studenten war die Verhinderung der Notstandsgesetze, um den Rückfall in einen autoritären Staat zu vermeiden. Die dritte große Forderung bezog sich auf die Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Der Krieg in Vietnam spielte auch eine große Rolle in der Studentenbewegung, gefordert wurden die Beendigung des Krieges und der Rückzug Amerikas aus Vietnam. Diese vier Punkte stellen grob gesagt die Motive zur Entstehung der Proteste der Sechziger Jahre dar, welche in den nächsten Unterkapiteln erläutert werden.

„Das zunehmende Engagement der Studenten hat vermutlich Gründe, die teils in der gegenwärtigen Politik liegen – zu nennen wären in erster Linie der Vietnamkrieg, die Große Koalition, die deutsche Wiedervereinigungs- und Ostpolitik. Zum anderen: Der heutige Student hat das Dritte Reich nicht mehr erlebt. Für ihn ist das geteilte Deutschland eine Wirklichkeit.“ (Mager/ Spinnarke, 1967 zit. nach Bauß, 1977, 27f)

Eine weiteres Anliegen der Studenten war die Entflechtung der Medienkonzerne, allen voran des Axel- Springer Verlages. Die Teilnehmer der Studentenbewegung wehrten sich gegen die Manipulation der öffentlichen Meinung. Dieser Anspruch kann jedoch nicht als Motiv zur Entstehung gesehen werden, da erst die Berichterstattung der Zeitungen des Springer Verlages über die Protestbewegung zu dieser Forderung führte. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit nicht näher auf die Anti- Springer Kampagne eingegangen.

3.2.1 Historischer und politischer Kontext

„Das Arbeitsprogramm, das in der Protestbewegung von 68 angelegt war, bestand in vielerlei Hinsicht darin, geschichtlich Liegegebliebenes, Vergessenes und in Bereiche unterschlagener Wirklichkeit Abgedrängtes wieder ins Licht der Öffentlichkeit zu bringen.“ (Negt, 2008, 170)

Der Faschismus und die Zeit davor war für die Studenten jene Periode der Geschichte, die den Studenten präsent und sinnlich fassbar war. Das Vergangene dem Vergessen zu entreißen, spielte eine große Rolle.

„Im Unterschied zu anderen vergleichbaren Ländern hatte die Studentenbewegung in der Bundesrepublik derartig starke, im Grunde unangemessene Auswirkungen, weil sie einen Resonanzboden besaß, den es in keinem anderen Land gab und auch nicht geben konnte – die NS-Vergangenheit.“ (Kraushaar, 2000, 37)

Wer versuchen will die Entstehung von 68 in Deutschland zu erklären, muss in die späte Zeit von Adenauer zurückgehen. In dieser Zeit, Ende der 50er Jahre, bildete sich die Generationenkonstellation heraus, die später gegen das Establishment kämpfte. Die Konflikte der Außerparlamentarischen Opposition gegen das Establishment in Deutschland sind von den Konflikten in Rest- Europa und den USA zu unterscheiden. Die Konflikte in der Bundesrepublik Deutschland resultierten zum Teil aus der Erfahrung des Nationalsozialismus. Genauer betrachtet, aus dem Umgang mit dem Nationalsozialismus und den in Nazi- Deutschland begangenen Verbrechen, wie es Kraushaar im folgenden Zitat verdeutlicht:

„Die Republik stand im Schatten einer unbewältigten, nicht einmal artikulierten Vergangenheit.“ (Kraushaar, 2008, 67)

Hans-Jürgen Wirth gibt an dass, die Studenten vor allem die nationalsozialistische Vergangenheit einiger Politiker und Repräsentanten der Wirtschaft, wie zum Beispiel Kiesinger, Flick und Carstens kritisierten, da diese ihre Karrieren ungehindert ihrer Vergangenheit in der BRD fortsetzen konnten (Wirth, 2001, 26). Norbert Frei schreibt weiters, dass, die Tatsache, dass viele Karrieren aus dem Nationalsozialismus nach dem Krieg ungehindert und unbestraft weitergeführt werden konnten, zu einer Entfremdung der Generationen führte. Bereits in den frühen Sechziger Jahren zeichnete sich die sogenannte „Legitimationskrise“ in der Gesellschaft und im politischen System ab (vgl. Frei, 2008, 78). In der Konfrontation mit der Elterngeneration ist es den 68ern gelungen den Staat dazu zu bewegen sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit zu befassen.

Die deutsche Vergangenheit wirft bis heute ihren Schatten auf die Gesellschaft und das Leben in der Bundesrepublik und auch andere Länder des ehemaligen Hitler-Reiches, und das nach mehr als 60 Jahren. Mittlerweile ist das Dritte Reich und

dessen Gräueltaten in die Köpfe der Menschen eingedrungen und bewusst. Anfang der Sechziger Jahre kann davon nicht die Rede sein, der Krieg war erst ungefähr 15 Jahre vorbei, die Aufarbeitung der Geschehnisse steckte noch in den Kinderschuhen. Erst die junge Nachkriegsgeneration wurde in der Schule zum Teil mit Büchern, wie dem Tagebuch der Anne Frank oder den Prozessen gegen ehemalige hochrangige SS- Mitglieder konfrontiert und machte sich dadurch Gedanken über die Vergangenheit was dazu führte, dass die Aufarbeitung und die Einschmelzung des Themas in die Lehre gefordert wurde. Diese Kritik der Studenten löste *„erstmal eine öffentliche, kontroverse und emotional bedeutsame Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit aus.“* (Wirth, 2001, 26)

In der Argumentation von Norbert Frei ist das Jahr 1945 einerseits das Jahr in dem der Zweite Weltkrieg endete und gleichzeitig das Jahr, welches die Jahrgangsmittel der späteren 68er bezeichnet. Grob gerechnet sind die in den Vierziger Jahren Geborenen als die späteren 68er zu bezeichnen. Im letzten Drittel der Adenauer Zeit, besuchen diese noch die Schule und werden dort mit dem Tagebuch der Anne Frank und dem Konzentrationslager- Film von Alain Resnais konfrontiert. Auch die Ulmer Einsatzkommando- Prozesse im Jahr 1958 sind hier von Bedeutung, da sie dafür stehen, dass die Aufarbeitung von NS- Verbrechen wieder anläuft. Weiters sind hier das Verfahren gegen Adolf Eichmann in Israel und der Auschwitz- Prozess in Frankfurt 1963 zu erwähnen (vgl. Frei, 2008, 79). Alle diese Ereignisse machten den jungen Leuten klar, dass vieles noch nicht aufgearbeitet war. Auch die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern litt unter der Vergangenheit Deutschlands.

„Je hartnäckiger die Eltern geschwiegen hatten, um so mehr mußte die Jugend ahnen, daß in sie selbst etwas Unbegriffenes überging, das um so gefährlicher und bedrückender erschien, als die Eltern eben nicht wagten, sich damit anzuvertrauen.“ (Richter, 1985 zit. nach Wirth, 2001, 25)

Hannah Arendt war 1961 zu Gast in der Eifel, wo sie mit Studenten über den Eichmann Prozess sprach. Nach dieser Diskussion verfasste sie einen Brief an ihren Ehemann, in dem sie die Entfremdung der Generationen wie folgt darlegt:

„ (...) Der Generationsbruch ist ungeheuer. Sie können mit ihren Vätern nicht reden, weil sie ja wissen, wie tief sie in die Nazi- Sache verstrickt waren.“ (Hannah Arendt/Heinrich Blücher, 1996 zit. nach Frei, 2008, 80)

Auch Hans-Jürgen Wirth geht in seinem Buch „Hitlers Enkel oder Kinder der Demokratie“ auf das Generationenproblem ein. Viele der Studenten erfragten bei den Eltern ihre Haltung im Nationalsozialismus, wobei eher davon auszugehen ist, dass es selten zu einem offenen Gespräch gekommen ist. Die ältere Generation fühlte sich angegriffen und reagierte mit einer abwehrenden Haltung. Doch nicht nur die defensive Haltung der Eltern verhinderte ein offenes Gespräch, sondern auch das moralische Anklagen und das aggressive Verhalten der jungen Generation trug dazu bei. Die Kritik der Jungen blieb moralisierend, selbstgerecht und distanziert, wodurch kein ehrlicher Dialog zwischen den Generationen entstehen konnte (vgl. Wirth, 2001, 28).

Der hier von Arendt und Wirth thematisierte Generationenkonflikt ist, wie gezeigt kein ergebnisoffener und nach Lösungen suchender Konflikt, sondern vielfach eine Anklage die den Alten von den Jungen an den Kopf geworfen bekommen. Hannah Arendt war – wie bereits erwähnt – als Berichterstatteerin für den New Yorker beim Adolf Eichmann Prozess in Jerusalem tätig. Ihre Artikelreihe, die später auch als Buch erschien, nannte sie die „Banalität des Bösen“. Arendt war bewusst, dass die 68er bei ihren Eltern nachfragten, um ihre Haltung zum NS- Regime zu erfahren und erkannte, dass ein offener Dialog kaum möglich war. Dies lässt für die Autorin den Schluss zu, dass auch die 68er teilweise nach Mustern operierten, die sie der „Vätergeneration“ vorwarf, aber aus einer vermeintlich überhöhten moralischen Position.

Adorno trat, wie die Studenten für eine Bewusstwerdung der Gräueltaten und eine Aufarbeitung des Nationalsozialismus ein, um einen Rückfall in ein faschistisches System zu vermeiden. Die Mitglieder der Protestbewegung und er stimmten auch darin überein, dass sich die Gesellschaft nicht in einem ausreichenden Maß verändert hatte, wodurch ein Rückfall jederzeit möglich sei, was wiederum bedeutete, dass jegliche anti- demokratische Tendenzen mit Vorsicht beobachtet und gegebenenfalls dagegen agiert werden musste. Auch hier, ist nach Meinung der Autorin durchaus Kritik angebracht. Bringt man Adorno ins Spiel stellt sich hier vor allem die Frage nach der Deutungshoheit. Wer entscheidet was antidemokratisch ist? Es ist ein offenes Geheimnis, dass ein inflationär gebrauchter Begriff, seine inhaltliche Trennschärfe verliert – und damit von der Bedeutungslosigkeit bedroht ist.

Auch im Bereich der Hochschulbildung gab es laut Frei Aufarbeitungsbedarf des Nationalsozialismus. Das Thema Nationalsozialismus jedoch in Vorlesungen und Seminare zu integrieren, war in den frühen Sechziger Jahren ein Problem. Das Fach der Zeitgeschichte steckte zu damaligen Zeiten noch in den Kinderschuhen. Man strebte die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus an Universitäten an, dennoch tat sich im Jänner 1963, 30 Jahre nach der Machtergreifung, wenig an den Hochschulen. Erst einige Semester später – schreibt Frei – fanden Vorlesungen zum Thema Einmarsch an den Universitäten statt. Erst 1966 gab es eine größere Veranstaltung an der Freien Universität Berlin statt. Zu dieser Zeit war die Tonlage der Studenten bereits deutlich rauer geworden. So kritisierten sie im Rahmen der Universitätstage, dass sich die Wissenschaft noch immer scheue sich endlich mit der dunklen Vergangenheit zu befassen. Gefordert wurde eine Politisierung der Universität und Konsequenzen. Wie bereits erwähnt wurden einige Karrieren nach Beendigung des Krieges fortgesetzt. Auch im Bereich der Universitätsprofessoren war dieses Phänomen zu beobachten, welches die Studenten mit Entsetzen feststellten (vgl. Frei, 2008, 79ff).

Im Sommer 1966 wurde in Berlin ein Flugblatt verteilt auf dem die Aufarbeitung des Nationalsozialismus gefordert wurde.

„<Holen wir nach, was 1945 versäumt wurde, machen wir endlich eine richtige Entnazifizierung! (...) Nazi- Richter, Nazi- Staatsanwälte, Nazi- Gesetzgeber aller Couleur, Nazi- Polizisten, Nazi- Beamte, Nazi- Verfassungsschützer, Nazi- Lehrer, Nazi- Professoren, Nazi- Pfaffen, Nazi- Journalisten, Nazi- Propagandisten, Nazi- Bundeskanzler, Nazi- Kriegsgewinnler, Nazi, Fabrikanten, Nazi- Finanziere.>“¹⁰

Vor allem im Bereich der Universitäten und den Professoren, die zum Teil bereits während des Dritten Reiches lehrten, war der Unmut der Studenten sehr groß. Mit dem wohl bekanntesten Slogan der 68er Bewegung in West- Deutschland „Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren“ spielten die Studenten auf jenes Problem an. Der Spruch zielte auf die Ordinarien an, die verdächtigt wurden, unter dem traditionellen Gewand der Akademiker den „*Ungeist des Nationalsozialismus zu verbergen.*“ (Kraushaar, 2008, 74)

¹⁰ Abschrift des Flugblattes: „Organisieren wir den Ungehorsam gegen die Nazi- Generation“, Deutsches Literaturarchiv, Protest!, Literatur um 1968, Marbach, 1998, 43f In: Kraushaar, 2008, 74



Abbildung 2

Auch die Wiederwahl Heinrich Lübkes als Bundespräsident 1964 löste Unmut aus, wie es Norbert Frei verdeutlicht. Seine Wiederwahl erfolgte, obwohl im Wahlkampf Dokumente aufgetaucht waren, die belegen konnten, dass Heinrich Lübke im Dritten Reich als Architekt Baracken für Konzentrationslager entworfen hatte. In Folge wurden viele solcher personeller Kontinuitäten bekannt. Sie traten sowohl in der Gesellschaft als auch in der Politik auf. Der Grund dafür liegt im geschärften Blick der Bevölkerung. Seit 1965 gab es ein ganzes „Braunbuch“, in dem Namen einflussreicher Bundesbürger mit NS- Vergangenheit aufgelistet waren. Die Studenten lasen das Buch mit Entsetzen (vgl. Frei, 2008, 79ff).

„Anders als noch in den fünfziger Jahren, als sich die Generation der vormaligen Flakhelfer mit den Selbstrechtfertigungen und Lebenslügen einer postnationalsozialistischen Volksgemeinschaft meist pragmatisch arrangierte, versperren die unaufgeräumten Lasten der Vergangenheit mittlerweile mehr und mehr die Verständigungswege zwischen der NS- Funktionsgeneration und ihren Kindern.“ (Frei, 2008, 84)

Die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands ist auch im Themenkomplex des Vietnamkrieges von Bedeutung. Im Laufe der Sechziger Jahre wurde der Protest der Studenten politischer und führte zu einer verschärften kritischen Einstellung gegenüber der idealisierten westlichen Welt.

Der Nationalsozialismus wurde oftmals in die Argumentation der Akteure der westdeutschen Bewegung eingebettet. Die Absichten und die Gelegenheiten einer solchen Einflechtung waren unterschiedlich. Es ist anzunehmen, dass der Appell für Frieden in Vietnam einerseits durch die Erweckung von Mitgefühl für die Opfergeprägt war. Auf der anderen Seite wurde an die eigene schuldbehaftete Vergangenheit erinnert, wodurch eine Zusammenarbeit mit einer autoritären Diktatur kategorisch auszuschließen war.

„Im Protest gegen den Vietnam- Krieg der Amerikaner klagte die junge Generation unbewußt auch die Nazi- Vergangenheit der Eltern- Generation an.“ (Wirth, 2001, 27)

Laut Wirth resultiert aus dieser Tatsache die Schärfe und Härte der Proteste gegen die Vietnampolitik Amerikas, die außerhalb Amerikas nirgends solche Ausmaße annahm wie in der Bundesrepublik Deutschland. Die Studenten fühlten sich moralisch in der Pflicht – als deutscher Bürger und somit als Verschulder des Zweiten Weltkrieges – gegen die Vietnampolitik vorzugehen. Die Beziehung zu den Vereinigten Staaten unterschied sich von der älteren zur jüngeren Generation der Deutschen deutlich. Die Älteren sahen in Amerika den Befreier Deutschlands, der sie vom Nationalsozialismus erlöst hatte und war demnach nicht in der Lage die Vorgehensweise Amerikas zu kritisieren. Die junge Generation hingegen übernahm die moralische Instanz, die es sich zum Auftrag gemacht hatte, die Lehre aus den nationalsozialistischen Verbrechen zu ziehen und den Krieg abzulehnen (vgl. Wirth, 2001, 27).

„Oftmals wurde global mit dem Thema Faschismus operiert. Dieser Gebrauch des Faschismusvorwurfs stellt ein Problem der Neuen Linken dar. Der Faschismusvorwurf wurde zum Teil leichtfertig auf unangenehme Entwicklungen oder staatliche Eingriffe angewendet, wodurch oftmals verabsäumt wurde gründlich zwischen den Gesellschaftsformen zu unterscheiden.“ (Negt, 2008, 248)

Es wurde oftmals auch leichtfertig mit dem Thema Faschismus operiert und es wurde dementsprechend auch undifferenziert in die Argumentation der Studenten aufgenommen.

Im Rahmen der Notstandsgesetze – die von den Besatzungsmächten gefordert wurden – sahen die Studenten anti- demokratische Tendenzen, weswegen sie sich gegen die Verabschiedung dieser Gesetze wehrten.

„Schon die Pläne zur Bildung einer Koalition zwischen CDU/CSU und SPD waren bei der außerparlamentarischen Opposition und den fortschrittlichen Studenten auf Protest gestoßen. (...) Als die Pläne zur Realität wurden, schlug sich dieser Protest sofort in Aktion nieder.“ (Bauß, 1977, 32)

Die ersten Pläne zur Notstandsgesetzgebung wurden Ende der 1950er Jahre vom damaligen Innenminister Gerhard Schröder und der Union angedeutet. Die Notstandsgesetze umfassten – grob gesagt – folgende Punkte.

„Für den Fall, dass ein <äußerer Notstand> - gemeint war der Kriegsfall – oder ein <innerer Notstand> - hier wurde nicht nur an Naturkatastrophen, sondern auch an einen Generalstreik gedacht – eintrete, sollten die Grundrechte der Bundesbürger beschnitten und die Bundesregierung mit besonderen Gesetzgebungskompetenzen ausgestattet werden.“ (Kraushaar, 2000, 163)

Der Zeitpunkt für die Ankündigung Schröders war keinesfalls zufälliger Natur. Zwei Jahre zuvor wurde die KPD verboten und die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik Deutschland beschlossen. 1958 war die Zeit gekommen *„Maßnahmen zur endgültigen Zementierung der wiedererstandenen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnissen zu treffen.“* (Bauß, 1977, 113)

Die Kritik der Außerparlamentarischen Opposition an der großen Koalition fasst Gerhard Bauß in vier Punkten zusammen. Erstens waren sie der Auffassung, dass die große Koalition ein Indiz für den Funktionsverlust des Parlaments sei. Zweitens bedeutete die Koalition eine Enttäuschung, da die SPD zu keiner alternativen Politik verhalf, wie es erhofft wurde. Weiters bestand die Angst, dass es eine Entwicklung ins politische rechte Eck geben könnte und der vierte und letzte Punkt befasst sich mit der Ansicht, dass die große Koalition der Vorbote für die Verabschiedung der Notstandsgesetze sei (vgl. Bauß, 1977, 34).

„Die Notstandsgesetze zielten auf die Existenz der Einheitsgewerkschaft als schlagkräftige und einheitlich handelnde Vertreterin der Arbeiterinteressen, auf die Versammlungsfreiheit, das Postgeheimnis, das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Freizügigkeit und freie Berufswahl, die Garantie der Offenheit des Rechtsweges und auf die parlamentarische Kontrolle der Exekutive.“ (Bauß, 1977, 112)

Die Notstandsgesetze sahen vor, dass die Gewerkschaften ihres stärksten und wichtigsten Mittels zu Kritik und Widerstand entzogen wurden, dem Streik, der praktisch illegalisiert wurde.

Vor allem die Gewerkschaften waren ab 1958, als die ersten Pläne zur Schaffung der Notstandsgesetze öffentlich wurden, gegen deren Einführung. Die Gewerkschaften, allen voran der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) sprachen sich gegen die Verabschiedung aus, da sie eine Beschneidung ihrer Rechte und Pflichten als Gewerkschaft bedroht sahen. Durch die Veränderungen innerhalb der Rede- und Versammlungsfreiheit und des Streikrechts waren die Gewerkschaften alarmiert. Eine Beschneidung dieser Rechte hätte de facto die Unausführbarkeit gewerkschaftlicher Tätigkeit zum Ziel gehabt, wodurch sie unnötig geworden wären, da sie nicht mehr die Möglichkeit gehabt hätten die Interessen der Arbeiter zu vertreten.

Doch nicht nur die Gewerkschaften sprachen sich gegen die Notstandsgesetze aus. Aus den verschiedensten politischen Richtungen formierte sich eine „Notstandsopposition“, wie zum Beispiel in der SPD. Bereits die ersten Äußerungen der SPD zur Notstandsgesetzgebung waren äußerst kritisch, wobei sich die Kritik vorwiegend auf den inneren Notstand bezog, wie zum Beispiel die Einschränkung der Freiheit bis hin zur Freiheitsentziehung durch Notverordnungen. 1964 bestätigte die Sozialdemokratische Partei Deutschlands auf ihrem Parteitag sieben Voraussetzungen zur Unterzeichnung der Notstandsgesetze, die bereits 1962 auf einem Parteitag in Köln verfasst wurden (vgl. Bauß, 1977, 119f).

Die „Notstandsopposition“ formierte sich zum Teil aus der Vergangenheitsbewältigung heraus, da die Gegner befürchteten, dass sich die Gesetze zu einer Parallele zum NS- Regime entwickeln könnten. Man erinnerte sich an den Artikel 48 in der Weimarer Republik, welcher jegliche demokratische Rechte außer Kraft setzte, wie das folgende Zitat von Bauß zeigen soll.

„In der Weimarer Republik hatte eine ähnliche Notstandsregelung dazu beigetragen, daß die stufenweise Durchbrechung des demokratischen Verfassungssystems und die Überführung zunächst in ein autoritäres und dann in ein faschistisches System verschleiert wurde.“¹¹ (Bauß, 1977, 121)

Die Parallele zum Dritten Reich ist hier deutlich zu erkennen. Die Nationalsozialisten kamen ohne Verfassungsbruch an die Macht, über die Verabschiedung des Ermächtigungsgesetzes. Dieser Artikel 48 ermöglichte dem Reichspräsidenten – im Falle einer Gefährdung der öffentlichen Sicherheit – die Grundgesetze zum Teil außer Kraft zu setzen. Am Ende des Dritten Reiches geschah genau das, wovor sich die Notstandsopposition fürchtete, die Gesetze wurden für diktatorische Mittel eingesetzt. Die Menschen in Westdeutschland waren, wie bereits erwähnt, geprägt von den Ereignissen des Nationalsozialismus. Die Aufarbeitung steckte zum Teil noch in den Kinderschuhen, wodurch die Angst vor einem Rückfall in eine ähnliche Situation besonders stark war. Die Notstandsgesetze lösten in vielen Menschen die Angst aus, die erst junge Demokratie wieder zu verlieren.

An dieser Stelle kann wieder auf Theodor W. Adorno verwiesen werden, der auch Gegner der Notstandsgesetze war, wie in Kapitel 2.1.1 zu lesen war. Es ist anzunehmen, dass Adorno diese Gesetze als anti- demokratische Züge der Gesellschaft ansah, welche es unbedingt zu vermeiden galt, wie er auch in seinen Schriften deutlich zeigt.

Die „Notstandsopposition“ war besonders hartnäckig, sie arbeitete zehn Jahre gegen die Verabschiedung dieser Gesetze. Die Notstandsgesetzgebung beschäftigte Menschen aus allen Schichten und mobilisierte viele demokratische Kräfte, wodurch die Kritik dermaßen lange, vehement und ausführlich betrieben werden konnte.

Die Notstandsopposition bestand zu Beginn, ungefähr bis 1963, größtenteils aus den verschiedenen Gewerkschaften und Einzelpersonlichkeiten.

„Als dann breitere Teile der fortschrittlichen Intelligenz zur aktiven Notstandsopposition stießen, entwickelte sich dauerhafteste und fruchtbarste Zusammenarbeit von Intelligenz und Gewerkschaftern, die es in der BRD bis dahin gegeben hatte (...).“ (Bauß, 1977, 125)

¹¹ Bauß bezieht sich dabei auf das Manuskript einer Tonbildschau der IG Metall gegen die Notstandsgesetze; nachzulesen bei Seifert/Hartmann (1963): Kirche in der Zeit, 335

Gerhard Bauß gibt an, dass ab circa 1965 auch studentische Organisationen sich der Kritik an der Notstandsgesetzgebung anschlossen, wobei bereits 1962 Studenten der Hochschule für bildende Künste eine Resolution gegen die Gesetze verfassten. In den ersten Ansätzen der studentischen Kritik kann man erkennen, dass weitestgehend mit den bereits aufgetretenen Argumenten agiert wurde. Ein besonderes Augenmerk legten die Studenten jedoch auf die Einschränkung der Freiheit von Forschung und Lehre. Der Bonner Kongress mit dem Namen „Demokratie vor dem Notstand“ fand am 30. Mai 1965 statt und stellt ein wichtiges Datum im Kontext Notstandsgesetze und Studenten dar. Vor allem der Sozialistische Deutsche Studentenbund hatte sich schon vor dem Kongress zu dem Thema geäußert, der Vorsitzende ging einmal so weit zu behaupten, dass sich Westdeutschland immer mehr zu einem autoritären Staat entwickle, in dem die demokratischen Institutionen nur zum Schein aufrecht erhalten werden (vgl. Bauß, 1977, 127f). Auch hier ist wieder deutlich zu spüren, dass das Dritte Reich und der Faschismus in Deutschland ein großes Problem darstellten. Vor allem die Studenten waren um die Aufarbeitung des NS- Regimes bemüht und waren der Ansicht, dass man jegliche anti- demokratischen Tendenzen aufzeigen und auflösen muss (s. Kapitel 2.1.2 und weiter oben in 3.2.1).

Folgt man Bauß' Argumentation so stellt der Bonner Kongress eine Steigerung der studentischen Aktivität gegen die geplanten Gesetze dar und die Kritik an den Notstandsgesetzen wurde zum fortwährenden Bestandteil der Studentenbewegung. Der Bonner Kongress, an dem jeder teilnehmen durfte, egal ob er nur zum Teil oder komplett gegen die neuen Gesetze war, war in drei Arbeitskreise aufgeteilt. Der Erste befasste sich mit dem Thema „Notstand und parlamentarische Kontrolle“, der Zweite diskutierte zum Themenbereich „Die Pressefreiheit im Notstandsfall“ und der Dritte beschäftigte sich mit „Streikrecht und Zivildienst“ (vgl. Bauß, 1977, 129f). An diesen drei Arbeitsgruppen lässt sich feststellen, dass vor allem die Demokratie und deren Aufrechterhaltung, die Pressefreiheit, der im späteren Verlauf der Studentenbewegung noch größere Bedeutung zukommt (Anm. Springer Presse) und das Streikrecht in Kombination mit dem Zivildienst besondere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

Es liegt die Vermutung nahe, dass die Kritik am Streikrecht einerseits dadurch geschürt wurde, dass die Studenten den Auftrag der Gewerkschaften für äußerst

wichtig erachteten und andererseits dadurch, dass die Gewerkschaften im Zusammenhang mit der Notstandsopposition die Studentenbewegung mit erheblichen finanziellen Mitteln unterstützte.

Auch wenn die verschiedenen Studentenorganisationen sich an der Kritik gegen die Notstandsgesetze beteiligten und Aufklärungskampagnen durchführten, muss man deutlich festhalten, dass die Ausrichtung der Aktivitäten und der Kampf gegen die Gesetze zum größten Teil von den Arbeitern und deren Vertreterorganisationen geführt wurde. Der Einfluss der Studenten war in diesem Fall nicht so groß, wie zum Beispiel bei der Springer- Kampagne oder der Anti- Vietnambewegung (vgl. Bauß, 1977, 132).

Der Sternmarsch auf Bonn im Mai 1968 (s. Kapitel 2.1) wird von Bauß als *„der Auftakt und erste Höhepunkt der letzten und kampfreichsten Phase der Notstandsopposition“* beschrieben. (Bauß, 1977, 155) Einige Tage später fand im Parlament die zweite Lesung der Notstandsgesetze statt, was deutschlandweit zu Protestaktionen – Vorlesungsstreiks, Institutsbesetzungen, Arbeitsniederlegungen, Kundgebungen und weiteren Protestaktionen – führte, die von den Universitäten ausgingen. Auch im Zeitraum hin zur dritten Lesung kam es landesweit zu Protestaktionen. Am Tag der dritten Lesung, dem 27. Mai 1968, kam es vor allem in Frankfurt zu Kundgebungen. Der Universitätsbetrieb wurde ausgesetzt, um Zusammenstöße zwischen Notstandsgegnern und Studierwilligen zu vermeiden, was dazu führte, dass das Rektorat besetzt wurde. Nachmittags zogen die 2000 versammelten Studenten zum Römerberg, wo sie vom SDS- Vorstand Hans- Jürgen Krahel aufgefordert wurden, ihre Aktivitäten weiter zu steigern, um die Verabschiedung der Notstandsgesetze zu verhindern. Bis zum 30. Mai, an dem die Notstandsgesetzgebung endgültig unterzeichnet wurde, kam es landesweit zu Demonstrationen, die Bemühungen der Studenten blieben jedoch ungehört, die Gesetze wurden verabschiedet. (vgl. Bauß, 1977, 156ff)

Die Notstandsgesetzgebung wurde jedoch in einer abgeschwächten Form verabschiedet, der Missbrauch und die befürchtete Machtergreifung – stellte der Historiker Michael Schneider zwanzig Jahre später fest – war nicht ausgeschlossen, jedoch schwer möglich.

„Dieses Ergebnis lässt sich – obwohl dies von kaum einem ihrer Sprecher oder Akteure so gesehen wurde – auch als ein Teilerfolg der APO begreifen.“

Die Welle ihrer Proteste, verbunden mit der Expertenkritik ihrer Sachverständigen, führte zu erheblichen Veränderungen.“ (Kraushaar, 2008, 173)

Die Proteste der Außerparlamentarischen Opposition haben dazu beigetragen, dass die gefährlichen Passagen der Gesetzgebung, die nicht zu unterschätzen waren, schrittweise entkräftet werden konnten. In diesem Sinne musste es einen Austausch zwischen innerparlamentarischen Befürwortern und den Notstandsgegnern gegeben haben.

Aus heutiger Sicht betrachtet, stellt sich die Frage, ob die Furcht vor dem Missbrauch der Notstandsgesetzgebung gerechtfertigt oder zum Teil auch Hysterie war. Hysterie ist in diesem Zusammenhang ein starkes Wort, da Vorsicht oftmals besser ist als Nachsicht. Damit ist gemeint, dass jegliches Aufkeimen anti- demokratischer Tendenzen mit Vorsicht betrachtet werden muss und das nicht notgedrungen mit Hysterie gleichzusetzen ist. Zu keinem Zeitpunkt seit der Verabschiedung der Gesetze gab es Situationen, in denen die Gesetze annähernd für falsche Zwecke missbraucht wurden. Die „Machtergreifung“, vor der die Notstandsopposition sich fürchtete blieb aus und je mehr Zeit vergeht, desto mehr verliert man die Gründe für die Furcht aus den Augen. Seit der Ratifizierung 1968 hat keine Regierung Gebrauch von den Notstandsgesetzen gemacht.

„Die Aufklärung über die Unmenschlichkeit des Vietnamkrieges sei leichter, Vietnam und die <dritte Welt> seien <spannender>, denn dort würden die Chancen der Weltrevolution verhandelt, in der Notstandsfrage aber nur die Erhaltung der demokratischen Rahmenbedingungen.“ (Bauß, 1977, 133)

Unter den Studenten gewann der Krieg, den die USA in Vietnam führten ab 1966 erstmals eine nennenswerte Beachtung. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund ist hier besonders hervorzuheben, da er die treibende Kraft im Kampf gegen den Vietnamkrieg darstellt und es geschafft hat den Studenten die Ereignisse in Vietnam vor Augen zu führen und sie so in die Protestbewegung gegen den Krieg in Vietnam einzubinden.

Werkmeister zufolge vertrat der SDS die Meinung, dass es sich um einen amerikanisch- vietnamesischen Krieg, sprich einem Krieg zwischen der Regierung

der USA und der vietnamesischen Bevölkerung handelte und griff die weit verbreitete These des Bürgerkrieges in Vietnam nicht auf (vgl. Werkmeister, 1975, 25).

Gilcher-Holtey gibt an, dass es bereits Anfang 1965 innerhalb des Westberliner SDS einen Arbeitskreis gab, der sich mit dem Thema Vietnamkrieg beschäftigte. Ende des Wintersemesters 1965/66 erschien das Manuskript „Vietnam – Genesis eines Konflikts“ im Suhrkamp Verlag. Nach Erschienen des Buches kommt es auch zu öffentlicher Kritik am Militäreinsatz Amerikas in Vietnam. Der Aufruf zur Unterzeichnung der Forderung „Frieden in Vietnam“ fand im Frühjahr 1965 statt. Eine weitere Unterschriftensammlung findet 1965 statt, die Erklärung, die unter anderem auch viele Autoren, Professoren und Assistenten unterzeichnen, erscheint im Dezember 1965 unter dem Titel „Erklärung über den Krieg in Vietnam“. Ende 1965 besuchte der deutsche Bundeskanzler Ludwig Erhard Washington, wo er erklärte, dass Deutschland die amerikanische Vietnampolitik und deren Ziel den Kommunismus abzuwehren, moralisch unterstütze (vgl. Gilcher-Holtey, 2008, 37f).

Am 27. Februar 1966 wurde das „Westeuropäische Studentenkomitee für den Frieden in Vietnam“ gegründet. Werkmeister gibt drei Hauptforderungen des Komitees an: erstens der Abzug aller ausländischen Truppen aus Vietnam, zweitens eine Zusammenkunft aller beteiligten – direkt oder indirekt – Mächte und der Nationalen Befreiungsfront Südvietnams und drittens das Selbstbestimmungsrecht des vietnamesischen Volkes, sowohl innen- als auch außenpolitisch. Infolgedessen erlebte der SDS und andere kleinere Studentenverbände Zulauf von Mitgliedern, die Gründe dafür waren die gemeinsamen Positionen in den Bereichen Notstandsgesetzgebung und Vietnamkonflikt. Die neu gewonnenen Mitglieder führten auch dazu, dass der SDS und andere kleinere Studentenverbände in einigen Studentenparlamenten mehr Sitze bekamen oder sogar die Mehrheit erreichen konnten (vgl. Werkmeister, 1975, 31).

Das Interesse vieler Studenten wurde durch die Aktionen gegen den Vietnamkrieg geweckt, an den Universitäten wurden zahlreiche Vorträge zum Thema gehalten und sit- ins veranstaltet. Dies lässt den Schluss zu, dass das Interesse für außenpolitische Themen und vor allem für die Politik und die Befreiungsbewegungen in Ländern in Asien, Lateinamerika und Afrika wuchs.

Wie bereits in Kapitel 3.2.1 thematisiert, spielte die nationalsozialistische Vergangenheit eine wichtige Rolle in der 68er Bewegung in Westdeutschland. Auch im Zusammenhang mit dem Vietnamkrieg ist die Vergangenheit Deutschlands ein wichtiger Faktor. Die Flächenbombardements, die Tötung der wehrlosen zivilen Bevölkerung und die Zerstörung von Lebensmitteln ließ die Deutschen an die noch nicht aufgearbeitete eigene Kriegsvergangenheit zurückdenken. Besonders die jungen Menschen in Westdeutschland waren sensibilisiert, was den Umgang mit der Kriegsvergangenheit betraf. Auf der einen Seite hatten sie Mitgefühl mit den Opfern in Vietnam, auf der anderen Seite erinnerten sie sich an die Verbrechen, die während des Hitler- Regimes begangen wurden. Auch das Verhältnis Westdeutschland – USA spielt hier eine wichtige Rolle. Die Amerikaner, die als die Befreier Deutschlands angesehen wurden, wollte man nicht verärgern, indem man ihre Vietnampolitik kritisierte.

3.2.2 Pädagogischer Aspekt

Der pädagogischen Aspekt der 68er Bewegung wird in der einschlägigen aktuellen Literatur meist übersehen, wie bei Gilcher-Holtey – siehe Zitat in der Einleitung – oder auch bei Kraushaar. Diese beiden Autoren räumen lediglich den Universitäten als Austragungsort der Proteste Raum ein, wie das folgende Zitat von Kraushaar verdeutlichen soll.

„Doch die Universitäten, an die sich die ersten Forderungen richteten, spielten bald kaum noch eine Rolle. Sie blieben zwar meist der Schauplatz, an dem die jeweiligen Konflikte ausgetragen wurden, sie waren aber immer weniger Gegenstand der Aktivitäten. Der anfangs mit so viel Emphase geführte Kampf gegen die Ordinarienuniversität war ebenso wie die Gründung einer <Kritischen Universität> bald schon überholt.“ (Kraushaar, 2008, 57)

Wolfgang Kraushaar räumt der pädagogischen Facette von 1968 bis zu einem gewissen Grad Platz ein und sagt, dass sich die ersten Forderungen der Studenten auf die Umgestaltung und Demokratisierung der Universität bezogen. Er mag damit Recht haben, dass diese Forderungen nicht die ganze Dauer der 68er Bewegung angehalten haben, dass es diese jedoch am Beginn der Protestbewegung gab, ist ein Beweis dafür, dass die Proteste von 1968 sehr wohl pädagogisch motiviert waren.

Im weiteren Verlauf des Kapitels soll näher beleuchtet werden, welche Autoren und in welchem Ausmaß sie die pädagogischen Facetten von 1968 anerkennen und wie diese pädagogischen Motive aussehen.

Die 68er Generation ist mit einem Generationenkonflikt mit ihrer Elterngeneration konfrontiert. Die jüngere Generation konnte die Lebensweise der Älteren nicht nachvollziehen und begab sich deshalb auf die Suche nach alternativen Lebens- und Gesellschaftsformen.

„Legt man den Fokus auf den Generationenkonflikt, so kann 1968 mit guten Gründen als eine internationale Jugendrevolte verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wurde, dass Jugend, und insbesondere akademische Jugend, ein Motor des gesellschaftlichen und kulturellen Wandels sein kann, (...).“ (Baader, 2008c, 62)

Die Tatsache, dass die jüngere Generation anders leben wollte als die ältere Generation ist nichts Neues, den Versuch sich von den Älteren durch alternative Lebensweisen abzugrenzen gab es schon immer. Im Zusammenhang mit der Protestbewegung von 1968 kommt jedoch ein spezieller und sehr wichtiger Faktor zum „normalen“ Generationenkonflikt hinzu, die nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands, auf die bereits in Kapitel 3.2.1 eingegangen wurde und im Rahmen dieses Kapitels noch einmal von der pädagogischen Seite her beleuchtet wird. Die Auseinandersetzung mit der Lebensweise der Eltern brachte unmittelbar und unausweichlich die Frage zum Vorschein, wie die Eltern zum Nationalsozialismus standen. Auch die Erziehung spielt hierbei eine Rolle, die Eltern wurden in der Zwischenkriegszeit erzogen – meist autoritär und diszipliniert – und sozialisiert. Die Erziehung während des Dritten Reiches war geprägt durch Obrigkeitshörigkeit und Autorität, die Erziehung erfolgte über Härte und Disziplin. Adorno vertritt die Meinung, dass eine Demokratie ohne mündige – sein Verständnis des Begriffs wurde bereits ausführlich dargelegt – Menschen nicht möglich ist, was konsequenterweise auch eine andere Art der Erziehung voraussetzt (vgl. Adorno, 1971, 133).

Meike Sophia Baader hält fest, dass Publikationen, wie die „Studie zum autoritären Charakter“ von Adorno und anderen Autoren die Erziehung einen höheren Stellenwert in Kombination mit dem Generationenkonflikt und dem Dritten Reich bekam. Adorno untersuchte in dieser Studie – wie bereits erwähnt – die Entstehung des autoritären Charakters durch die Erziehung. Diese Auseinandersetzung mit

Autorität, NS- Vergangenheit und der Erziehung kann als ein Spezifikum der westdeutschen Bewegung gesehen werden, das Schlagwort „Antiautorität“ findet sich in keinem anderen Land wieder (vgl. Baader, 2008a, 7). Es ist anzunehmen, dass die Kinder von Mitgliedern der Protestbewegung antiautoritär erzogen wurden. Das Nachdenken über Erziehung findet sich in den Reihen der 68er Bewegung wieder, wodurch man davon ausgehen kann, dass die Bewegung sehr wohl pädagogische Facetten aufweist.

Das Nachdenken über Erziehung und die Prämisse, dass die Erziehung der eigenen Kinder sich von der vorherrschenden Erziehung abgrenzen muss, mündete in der Gründung der sogenannten Kinderläden.

„Allerorten bildeten sich pädagogische Experimente der Selbstregulierung, die so sehr ins Alltagsbewußtsein von Eltern und Erziehern eingegangen sind, daß heute niemand mehr die Ursprünge in Erinnerung hat. Das gehört zu den Resultaten der 68er Bewegung, die geräuschlos in das kulturelle Erziehungsklima eingegangen sind.“ (Negt, 2008, 17)

Die ersten Kinderläden entstanden auf die Initiative von Frauen hin, zunächst in Frankfurt und später auch in Berlin. Kraushaar führt an, dass der allererste Kinderladen von Monika Seifert ins Leben gerufen wurde, sie arbeitete am Frankfurter Institut für Sozialforschung und war schon länger Mitglied im Sozialistischen Deutschen Studentenbund. Sie stützte sich auf den von Adorno verfassten Text „Erziehung nach Auschwitz“, der bereits im Rahmen des zweiten Kapitels thematisiert wurde. Der Anspruch Adornos, dass sich der Nationalsozialismus nicht wiederholen dürfe, stieß bei Seifert auf Anklang. Sein Ansatz, dass man dafür bereits bei der Erziehung in der frühen Kindheit ansetzen müsse, veranlasste sie den Kinderladen ins Leben zu rufen, der als eine antiautoritäre Institution bestehen sollte, in dem das Glück der Kinder und nicht die Anpassung an die Gesellschaft im Mittelpunkt stehen sollte (vgl. Kraushaar, 2008, 133f). In den Sechziger Jahren war es – nicht wie heute – gang und gebe, dass Kinder den Kindergarten besuchten. Größtenteils kümmerten sich die Frauen um die Kinder bis zum Schuleintrittsalter. Die institutionalisierte Betreuung von Kindern wurde als Traditionsbruch angesehen. Vielen Befürwortern der Kinderladenbewegung war es ein Anliegen die Vormachtstellung der Kirche im Bereich der Vorschulerziehung zu unterbinden (vgl. Baader, 2008c, 66). Die

Kinderladenbewegung ist stark verknüpft mit der Frauenbewegung, der Herauslösung der Frauen aus dem Haushalt und der Kindererziehung.

Das Hochschulsystem in Westdeutschland stellte Mitte der Sechziger Jahre ein großes Problem dar. Die Studierendenzahl stieg stetig und schnell an, Grund dafür waren geburtenstarke Jahrgänge nach dem Krieg, der wachsende Wohlstand und die zunehmende soziale Sicherheit. Zur heutigen Zeit finden sich einige dieser Probleme wieder. Die Universitäten sind dem Ansturm der Studenten nicht gewachsen, die Studienrichtungen sind mit hohen Studierendenzahlen und Studenten aus dem Ausland, die dem numerus clausus entgehen wollen, konfrontiert. Weiters gibt es auf die Zahl der Professoren gerechnet zu viele Studenten, das Betreuungsverhältnis leidet darunter.

Im Wintersemester 1950/51 waren an der Universität Frankfurt 4.746 Studenten immatrikuliert, im Wintersemester 1969/70 waren es 16.535 Studierende. Die Zahl der Immatrikulationen hatte sich in 20 Jahren vervierfacht.¹² Die Universitäten waren damit jedoch überfordert, da sie dem Ansturm weder personell noch finanziell gewachsen waren. Die Folge des Ansturms war die anonymisierte Massenuniversität. Die Betreuungsverhältnisse waren schlecht und die Hörsäle überfüllt, was wiederum dazu führte, dass die Studienzeit verlängert wurde und die Zahl der Studienabbrecher stieg. Die linke Studentenbewegung hatte Mitte der Sechziger Jahre bereits die Universitäten mit ihren Themen Notstandsgesetzgebung, Vietnamkrieg und Abrüstung erreicht. Die Anzahl der Studenten, die sich engagierten konnte jedoch durch die Kritik am Hochschulsystem gesteigert werden (vgl. Kraft, 2010, 53). Auf diesem Weg gelang es den Studentenverbänden die Studenten für das Thema Hochschulsystem aber auch für die anderen Themen zu sensibilisieren, wodurch die Zahl der linken Studentenbewegung stieg. Die Kritik am Hochschulsystem des SDS traf einen wunden Punkt bei vielen Studenten, die mit den Studienbedingungen unzufrieden waren.

¹² nachzulesen in den Vorlesungsverzeichnissen der Universität Frankfurt,

online abrufbar unter: [http:// www.ub.uni-frankfurt.de/cdrom/vorlesungsverzeichnisse-2.html](http://www.ub.uni-frankfurt.de/cdrom/vorlesungsverzeichnisse-2.html); Groppe In: Baader, Herrmann, 2011, 141

Sandra Kraft vertritt in ihrer Dissertation „Vom Hörsaal auf die Anklagebank“ die Meinung, dass *„auch wenn die Unzufriedenheit mit der Studiensituation allein als Protestursache keine entscheidende Rolle spielte, die Tatsache, dass rund 64 Prozent aller Studenten laut Spiegel- Umfrage der Meinung waren, eine komplette Neuordnung des Studiums sei unbedingt notwendig, verhalf der Bewegung zu mehr Unterstützung.“*¹³ (Kraft, 2010, 53)

Kraft gibt hier einerseits an, dass die Studienbedingungen alleine keine Ursache für die Protestbewegung darstellen. Andererseits ist herauszuhören, dass die Bewegung ohne der Debatte um die Studienbedingungen womöglich nicht so viele Anhänger gefunden hätte. Sie verdeutlicht dies in folgendem Zitat.

„Die Kritik der Neuen Linken fiel auf fruchtbaren Boden, der Zeitpunkt für einen Aufstand war gut gewählt. Hochschulpolitische Themen, verknüpft mit den Forderungen nach gesamtgesellschaftlicher Veränderung, bildeten ein Erfolgsrezept für die Mobilisierung der Studentenschaft.“ (Kraft, 2010, 53f)

Die Forderung der Studenten nach Demokratisierung der Universität war – laut Kraft – verknüpft mit der Forderung nach gesamtgesellschaftlicher Veränderung. Durch das Aufzeigen der Missstände an den Hochschulen – faschistische Tendenzen, scheindemokratische und repressive Strukturen – sollte auf die Gesellschaft aufmerksam gemacht werden. Die Universitäten sollten als Spiegelbild für die Bundesrepublik dienen (vgl. Kraft, 2010, 59).

Sandra Kraft geht davon aus, dass das Zusammenspiel der verschiedenen angesprochenen Themen den Erfolg der Protestbewegung ausmacht. Sie räumt – als eine der wenigen – den Studienbedingungen mehr Bedeutung ein, indem sie sagt, dass die Bewegung dadurch mehr Unterstützung und Anhänger fand. Diese Tatsache ist äußerst wichtig für die Protestbewegung, da sie sonst womöglich nicht so groß geworden wäre. Auch wenn sie sagt, dass die Debatte um die Studienbedingungen nur ein Mittel zum Zweck war, hat es einiges bewirkt. Die Studenten wurden durch die Debatte über die Studienbedingungen auch auf anderen Themen der Bewegung aufmerksam und engagierten sich weiter.

Sandra Kraft ist eine jener Autoren, die diese pädagogische Facette von 1968 streifen. Sie ist sich der Bedeutung der Diskussion um Studienbedingungen im

¹³ Kraft bezieht sich dabei auf „Was denken die Studenten?“ In: Der Spiegel, 19.06.1967, 33

Zusammenhang mit der Protestbewegung bewusst und räumt ein, dass diese Diskussion einen wichtigen Faktor der Bewegung darstellt. Im selben Atemzug jedoch schwächt sie die pädagogische Facette ab, indem sie sagt, dass die Debatte zur Hochschulreform nur ein Mittel zum Zweck war, um mehr Anhänger für die Protestbewegung zu erreichen.

Im Gegenzug dazu wird nun auf Carola Groppe eingegangen, die den Universitäten und den Studienbedingungen eine weitaus größere Rolle im Themenkomplex von 1968 zuspricht.

„Die Universitäten waren 1968 aber nicht nur Orte, an denen Aktionen diskutiert und geplant wurden und demonstrativ (...) umgesetzt wurden, sondern die Umgestaltung der Universitäten war selbst ein zentrales Ziel der Studentenbewegung.“ (Groppe, 2008, 123)

Wie bereits erwähnt kam es in den Sechziger Jahren zu einem Ansturm auf die Universitäten. Parallel dazu wurde die Anzahl der Professoren und Assistenten zwar erhöht, sie konnte jedoch nicht mit der Studierendenzahl mithalten.

1960 beschloss der Wissenschaftsrat erste Empfehlungen, die diese Aufstockung des Lehrpersonals vorsah. An der Universität Frankfurt sollte das Lehrpersonals bis 1966 um 35% angehoben werden, bereits 1962 überstieg die Studierendenzahl die Zahl des akademischen Personals (vgl. Groppe, 2011, 142).¹⁴ Aus diesem Grund waren die Studienbedingungen Ende der Sechziger Jahre schlechter als zur Zeit der Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund veröffentlichte 1961 eine Denkschrift mit dem Titel „Hochschule in der Demokratie“, die sie 1965 auch in einer zweiten Auflage herausbrachten. Sie hielten darin fest, dass die zunehmende Spezialisierung der Wissenschaft zu einer faktischen Zweckrichtung des Universitätsbetriebes geführt habe. Weiters klagten sie an, dass die Universität für *„politische und gesellschaftliche Macht unbegrenzt*

¹⁴ Groppe bezieht sich dabei auf „Wissenschaftsrat. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Bd. 1: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen 1969, 200 - 207

manipulierbar“ geworden sei (Groppe, 2011, 143).¹⁵ Man muss hier deutlich festhalten, dass die wachsenden Studierendenzahlen an den großen Universitäten wie Frankfurt oder Berlin, auch Vorteile für die Studentenrevolte hatten. Das Mobilisierungspotenzial und der Eindruck der großen Masse der nach außen drang, war sicherlich förderlich, um auf die Studienbedingungen aufmerksam zu machen.

„Inneruniversitär zeigte sich in den Reformdebatten, dass das Ringen um eine Demokratisierung der Hochschulverfassung nicht erst in den Jahren 1967-1969, dem Höhepunkt der studentischen Revolte, politischen Sprengstoff barg, sondern bereits zu Beginn der 1960er- Jahre zu einem Politisierungsschub bei den Studierenden geführt hatte.“ (Groppe, 2011, 144)

Zu Beginn der Sechziger Jahre gab es also bereits Vorzeichen für den Veränderungswunsch der Universitäten. Solch ein Reformprozess bedarf einer langen Zeit der Entwicklung und Vorlaufzeit bis tatsächlich Veränderungen eintreten und sichtbar werden.

Groppe zufolge wehrten sich die Studenten außerdem gegen die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt als Ziel der Universitätsausbildung, wie es auch heute zum Teil noch kritisiert wird. Als Kritikpunkt gibt Groppe vor allem die starre hierarchische Organisation der Universitäten an, die für die Studenten nicht länger hinnehmbar war. Die sogenannte Ordinarienuniversität kannte keine anderen Organe der Mitbestimmung, sieht man von den Professoren ab. Die Universität der Sechziger Jahre war wie folgt organisiert. Der Universitätssenat setzte sich aus den Dekanen der Fakultäten und aus Wahlsektoren, welche aus dem Kreis der Professoren stammten, zusammen. Die Fakultäten wiederum bestanden aus Instituten. Die Direktoren der Institute waren gleichzeitig auch die Lehrstuhlinhaber. Jegliche Fakultätsangelegenheiten wurden in Ordinarierversammlungen geregelt (vgl. Groppe, 2008, 126).

Folgt man der Argumentation von Carola Groppe war die zentrale Forderung der Studenten, den Professoren ihre Handlungsautonomie durch eine Demokratisierung der Universität zu entziehen. Sie verfolgten das Ziel, dass alle Gruppen an der

¹⁵ Groppe bezieht sich dabei auf Sozialistischer Deutscher Studentenbund (SDS): Hochschule in der Demokratie. Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes. Frankfurt am Main 1961, 1965, 2ff

Universität gleichberechtigt mitwirken durften. Eine weitere Forderung der Studenten bezog sich auf die damals gängige Wissenschaft. Sie verlangten nach einer neuen Wissenschaft, die nicht mehr durch Schein- Objektivität dem System zuarbeiten sollte, sondern zu einem kritischen Bewusstsein bei den Studenten führt. Dieses kritische Bewusstsein sollte durch neue Lehr- und Lernmethoden geschaffen werden und in einem weiteren Schritt zu gesamtgesellschaftlichen Veränderungen führen (vgl. Groppe, 2008, 126).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die pädagogische Facette der 68er Bewegung auf zwei unterschiedlichen Ebenen besteht. Zum Einen handelt es sich dabei um die Universität als Schauplatz von Protestaktionen, sowohl die Hochschulproblematik als auch gesamtgesellschaftliche Themen betreffend. Die zweite Ebene betrifft die Kritik am bestehenden Universitätssystem rund um die Forderungen der Demokratisierung der Universität. Auch Anforderungen Adornos an die Erziehung finden sich in der 68er Bewegung wieder. Diese drei Aspekte lassen darauf schließen, dass der Protestbewegung pädagogische Motive zugrunde liegen.

3.2.3 Zusammenfassung

Die Motive zur Entstehung der 68er Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland waren stark geprägt vom Nachdenken über die nationalsozialistische Vergangenheit des Landes. Die Aufarbeitung des Dritten Reiches stellt selbst ein Motiv dar, hat aber auch Auswirkungen auf die anderen Motive wie die „Notstandsopposition“, den Vietnamkrieg, sowie auf den pädagogischen Aspekt. Alle Motive, die hier erläutert wurden, können nicht getrennt voneinander gesehen werden, sie stehen in engem Zusammenhang. Die nationalsozialistische Vergangenheit stellt jedenfalls eine Besonderheit der westdeutschen Bewegung dar, da in Folge des Nachdenkens das Schlagwort Antiautorität aufkam, das in keinem anderen Land zu finden ist.

Gewisse Aspekte aus Theodor W. Adornos Gedanken zur Erziehung finden sich in den Motiven zur Entstehung der 68er Bewegung wieder. Seine „Studie zum autoritären Charakter“ löste ein Nachdenken über Erziehung aus, sein Text „Erziehung nach Auschwitz“ war maßgeblich daran beteiligt, dass der erste Kinderladen gegründet wurde. Auch die Forderung Adornos dass Erziehung zur

Mündigkeit führen sollte ist ein Kristallationspunkt zwischen Adorno und der 68er Bewegung, wobei hier festzuhalten ist, dass die Auffassungen, was unter Mündigkeit verstanden wurde, vermutlich auseinandergingen. Eine detaillierte Studie zum Begriff der Mündigkeit der 68er Bewegung, die mit Sicherheit hilfreich wäre um mit hinlänglicher begrifflicher Trennschärfe argumentieren zu können, führt weit über die Aufgabenstellung dieser Arbeit hinaus. In diesem Sinne kann davon ausgegangen werden, dass die Protestbewegung in der BRD pädagogische Motive aufweist. Dies ist jedoch nicht nur der Fall, weil sich gewisse Forderungen Adornos wiederfinden, sondern auch weil die Proteste an den Universitäten begannen und die Demokratisierung der Hochschule eingefordert wurde.

4 1968 in den Vereinigten Staaten

Im folgenden Kapitel wird auf die Protestbewegung rund um das Jahr 1968 in den Vereinigten Staaten von Amerika eingegangen. Wie im vorangegangenen Kapitel, das sich mit der Bewegung in der BRD auseinandersetzte, werden hier zunächst die wichtigsten Geschehnisse chronologisch aufgelistet. Anschließend werden die Motive zur Entstehung dargelegt, die sich wiederum an den beiden Kategorien historischer und politischer Kontext und pädagogischer Aspekt orientieren. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse der Protestbewegung in den USA in einer kurzen Zusammenfassung wiedergegeben.

Auch im Fall dieses Kapitels wurde die Chronologie der wichtigsten Ereignisse auf die beiden Kategorien hin ausgewählt, wodurch zum Beispiel der Hippie Bewegung keine Bedeutung zukommt, da sie nicht als Motiv, sondern als Strömung der 68er Bewegung angesehen werden kann.

4.1 Chronologie der wichtigsten Ereignisse von 1968

Ein genaues Datum als Beginn der Protestbewegung in den Sechziger Jahren zu finden, ist nicht möglich. Die Bürgerrechtsbewegung Anfang der Sechziger Jahre steht jedoch im Zusammenhang mit dem Beginn der Studentenbewegung. Es gibt ein Ereignis in Amerika, das Norbert Frei als symbolischen Auftakt der Proteste nennt: die Greensboro Four. Am 1. Februar 1960 besuchten vier schwarze Studenten im Süden der USA einen für Weiße reservierten Lunch Corner, wo sie bis Geschäftsschluss nicht bedient wurden. An den darauffolgenden Tagen schlossen sich weitere Personen, darunter auch weiße Studenten, dem Protest an. In weiterer Folge berichtete das Lokalblatt darüber und der Bürgermeister schaltete sich ein. Trotz alledem konnten die Greensboro Four eine Welle von sogenannten sit-ins in verschiedenen Teilen des Landes auslösen (vgl. Frei, 2008, 32f).



Abbildung 3

1961 wird der Verband „Students for a Democratic Society“ aus der Mutter Partei LID – League for a Industrial Democracy – ausgeschlossen.

1962 wird von den „Students for a Democratic Society“ (SDS) das Port Huron Statement¹⁶ herausgegeben, welches als eine der grundlegenden Quellen der amerikanischen New Left betrachtet wird. Die Verfasser sprachen im Namen einer ganzen Generation:

„We are people of this generation, bred in at least modest comfort, housed now in universities, looking uncomfortably to the world we inherit.“ (Albert, Albert (Hrsg.), 1984 zit. nach: Frei, 2008, 41f)

Der Campus von Berkeley stellt den ersten Ort dar, an dem das Port Huron Statement Anklang fand. Im September 1964 kam es am Universitätsgelände der

¹⁶

Siehe

<http://history.hanover.edu/courses/excerpts/111huron.html>,

Zugriff: 6.8.2012, 13:45

University of California binnen einiger Tage zu einer veritablen Revolte. Auslöser waren die Erfahrungen, die viele Studenten während des Mississippi Freedom Summer machten. Bürgerrechtsbewegungsorganisationen begannen im Frühjahr 1964 auf dem Universitätsgelände von Berkeley Freiwillige für diese Kampagne zu rekrutieren. Der Mississippi Freedom Summer war eine Kampagne zur Registrierung schwarzer Wahlberechtigter für die Nominierung des demokratischen Präsidentschaftskandidaten. Diese Kampagne führte zu einem Ausbruch rassistisch initiierten Gewalt (vgl. Frei, 2008, 44). Viele Studenten schlossen sich der Bürgerrechtsbewegung und den damit verbundenen Demonstrationen und sit-ins an. Einige mussten sich danach vor Gericht verantworten, wobei sie meistens mit einer Verwarnung davongingen. Diese weißen Studenten kehrten jedoch – zum Teil – mit einer neuen gesellschaftskritischen Einstellung an die Universität zurück (vgl. Kraft, 2010, 36).

Mario Savio war einer jener Studenten, die sich im Sommer 1964 für die Kampagne „Mississippi Freedom Summer“ engagierten. Als er im Herbst auf den Campus zurückkehrte, fühlte er sich verpflichtet seine Erfahrungen mit seinen Kommilitonen zu teilen. Bald war Mario Savio zu einer der führenden Personen der Protestbewegung in Berkeley avanciert. Er war Mitbegründer des „Free Speech Movement“, das sich gegen die Beschneidung der Redefreiheit auf dem Campus der Universität und den Bürokratiesumpf der Hochschule richtete. Die mediale Berichterstattung über das FSM und die anhaltenden Proteste in Berkeley machten die Studentenproteste überall in den USA bekannt (vgl. Frei, 2008, 44ff).

Die Parole „You can trust nobody over thirty“, wurde in Berkeley geboren und schon bald auf der ganzen Welt von den Protestierenden verwendet (vgl. Frei, 2008, 48).

Auf einem Konvent im Dezember 1964 machte der Publizist I.E. Stones die SDS auf die wachsende Einmischung der Vereinigten Staaten in Indochina aufmerksam. Die Students for a Democratic Society beschlossen darauf hin eine große Demonstration gegen den Vietnamkrieg zu organisieren, den „Marsch auf Washington“, der am 17. April 1965 stattfand (vgl. Frei, 2008, 49).

Der Vietnamkrieg gewann Mitte der Sechziger Jahre an Bedeutung für die Protestbewegung und löste somit die Bürgerrechtsbewegung als formatives Element ab, was einen bedeutenden Bruch in der Protestbewegung darstellt (vgl. Kraft, 2010, 38). Am 7. August 1964 wurde eine Resolution verabschiedet, welche dem

Präsidenten der Vereinigten Staaten das Recht gab uneingeschränkt in den südostasiatischen Raum einzugreifen. Diese Resolution stellt den Auftakt zum Vietnamkrieg dar (vgl. Gilcher-Holtey, 2008, 35).

Proteste gegen den Vietnamkrieg gab es bereits Anfang der Sechziger Jahre, die Flächenbombardements der USA 1964 lösten eine verstärkte Antikriegsprotestwelle hervor. Im März 1965 gelangte die Antikriegsbewegung an die ersten amerikanischen Universitäten. Die erste Aktion – ein sogenanntes teach-in – fand an der Universität von Michigan statt, bald darauf gab es vergleichbare Aktionen auch an anderen Hochschulen Amerikas. Der „Marsch auf Washington für Frieden in Vietnam“ fand nur wenige Wochen nach den ersten Antikriegsprotesten am 17. April 1965 statt. Der bislang größten Antikriegsdemonstration folgten 15.000 bis 25.000 Demonstranten, die Schätzungen gehen auseinander. Der größte Initiator dieser Demonstration waren die Students for a Democratic Society, kurz der SDS (vgl. Kraft, 2010, 40).

Die Universität Berkeley blieb während der gesamten Protestjahre ein aktives Zentrum des Protestes. Jerry Rubin, ein Student an eben dieser Hochschule, trat 1967 auf die Bildfläche des nationalen Protestes. Er organisierte den am 21. Oktober stattfindenden „Marsch auf das Pentagon“. Diese Demonstration stellt eine der wichtigsten Kundgebungen gegen den Vietnamkrieg dar, an dem ungefähr 50.000 Menschen teilnahmen. Die friedlich geplante Veranstaltung war als Verknüpfung der Counterculture (Hippies) und der Neuen Linken gedacht. Mit Einbruch der Dunkelheit wurden Einberufungsbefehle verbrannt und die Provozierung einiger Demonstranten führte letztendlich zum Einschreiten der Polizei, was verletzte und festgenommene Protestierende zur Folge hatte (vgl. Frei, 2008, 63ff).

„Im Nachhinein betrachtet, bildeten die Szenen am Pentagon gleichsam die Brücke von den Protestformen ziviler Friedfertigkeit, wie sie die alte Bürgerrechtsbewegung, die Free Speech Movement in Berkeley und auf ihre Weise auch noch die Hippies für sich in Anspruch genommen hatten, zur Gewaltbereitschaft einer radikalen Linken, die sich nun immer mehr auf <Revolution> einstimmt.“ (Frei, 2008, 65)

Das Attentat auf Martin Luther King am 4. April 1968 und der Anschlag auf Robert Kennedy in der Nacht von 4. auf 5. Juni 1968 führten zu einer Radikalisierung der

Bewegung. Auch die hohen Verluste im Vietnamkrieg führten zu äußerst angespannten Situationen an vielen Universitäten. Neue Proteste formierten sich, Einberufungsbescheide wurden verbrannt und die politischen Einstellungen radikalisierten sich. Vor allem die Universität von Columbia ist hier zu erwähnen. Anlass war der Bau einer neuen Sporthalle für die Studenten. Dieser Bau erfolgte leider auf Kosten der schwarzen Bevölkerung in Harlem, an deren Grenze die Universität steht. Ende April besetzten einige hundert Studenten fünf Gebäude und das Büro des Präsidenten, auch der Lehrbetrieb wurde eingestellt. Sieben Nächte harrten die Protestierenden aus, bevor der Präsident der Hochschule, Grayson Kirk, die besetzten Gebäude von der Polizei räumen ließ. Zu diesem Zeitpunkt stand den USA der Scheitelpunkt der Protestbewegung noch bevor, „Chicago 68“. Im Sommer dieses Jahres fand der Nominierungsparteitag der Demokraten für die bevorstehenden Präsidentschaftswahlen bevor. 20.000 Polizisten waren im Einsatz, Verbote im Vorfeld sorgten für eine angespannte Stimmung unter den Protestierenden. Allabendlich kam es zu Zusammenstößen zwischen der Polizei und den Studenten, die mit hemmungsloser Gewalt niedergeschlagen wurden (vgl. Frei, 2008, 67ff).

Die Erfahrungen, die im Sommer 1968 in Chicago gemacht wurden, führten vor allem für die SDS zu einem Wendepunkt. Uneinigkeit über die weitere Vorgehensweise, die Frage was aus der Debatte über Revolution, Befreiung gezogen werden sollte führte im Sommer 1969 zur Abspaltung der „Weathermen“. Im Dezember 1969 fand das letzte landesweite Treffen der Students für a Democratic Society statt (vgl. Frei, 2008, 73).

„Das Ende der Studentenorganisation war auch ein Zeichen dafür, dass die soziale und kulturelle Dynamik, die den Protest seit Anfang der sechziger Jahre motiviert und vorangetrieben hatte, inzwischen einigermaßen aufgebraucht war. Die Helden der Revolte waren erschöpft.“ (Frei, 2008, 74)

Doch auch nach der Auflösung des SDS kam es zu weiteren Protesten, vor allem gegen das militärische Eingreifen Amerikas. Im Mai 1970, nachdem Nixon verkündet hatte Kambodscha angreifen zu wollen, kam es an vielen Universitäten zu Streiks. Die Kent State University sah sich nach tagelangen Krawallen mit der Nationalgarde konfrontiert, die ohne Vorwarnung in die Menge schoss, wobei vier Studenten starben und weitere neun verletzt wurden (vgl. Frei, 2008, 72f).

4.2 Motive für die Entstehung der 68er Bewegung

Norbert Frei macht in den USA den Punkt fest, von dem aus die Proteste der Sechziger Jahre ihren Verlauf nahmen:

„Dort nämlich, im Herzland des modernen Kapitalismus, brach sich jener Typus radikaler Systemkritik, der nicht aus der Parteinahme für den real existierenden Kommunismus schöpfte, am frühesten und in besonders eindrucksvoller Weise Bahn: im Eintreten für ungeteilte Bürgerrechte, für umfassende politische Partizipation und für die konkrete Utopie einer neuen Gesellschaft.“ (Frei, 2008, 31)

Das Amerika der Fünfziger Jahre war geprägt von Wohlstand. Der Kapitalismus ermöglichte es den Menschen im materiellen Sinne gut ausgestattet zu sein. Doch selbst dort, in dem Land in dem jeder zufrieden hätte sein können, war dies nicht der Fall. In der amerikanischen Verfassung steht geschrieben, dass jeder Amerikaner die gleichen Grundrechte und Freiheiten besitzt. Doch die Situation in den südlichen Staaten der USA widersprach dem zur Gänze. Die noch immer andauernde Diskriminierung der schwarzen Bevölkerung war weit entfernt von diesen Grundrechten und Freiheiten. Der Kapitalismus, der den Menschen ermöglichte fast alles zu haben, ließ sie trotz alledem nicht darüber hinweg sehen, dass nicht jeder die Möglichkeit hatte, alles zu haben, da noch immer Unterscheidungen über die Hautfarbe gemacht wurden.

„Die fundamentale Verletzung aller humanen Werte, die sie in beidem erblickten und mit der sie ein ganzes Szenario der Diskrepanzen zwischen Verfassungsideal und amerikanischer Wirklichkeit verknüpften, verlangte nach Einmischung.“ (Frei, 2008, 42)

Diese Diskrepanz ließ die Menschen die Ungerechtigkeit erkennen, mit denen die schwarze Bevölkerung konfrontiert war. Auch der Vietnamkrieg, dem zahlreiche unschuldige Menschen und auch amerikanische Soldaten zum Opfer fielen, erhöhte das Protestpotential.

Welche Motive zur Entstehung der 68er Bewegung es in den Vereinigten Staaten von Amerika gab, wird in den nächsten beiden Unterkapitel dargestellt.

4.2.1 Historischer und politischer Kontext

„The original focus in the USA had been the civil rights movement.“ (Beller, 2010, 32)

Die Bürgerrechtsbewegung hatte zum Ziel der Diskriminierung und der Segregation – vor allem in den Südstaaten – ein Ende zu setzen. Die schwarze Bevölkerung beanspruchte die gleichen Rechte wie die weiße Bevölkerung, sie wollten nicht mehr über ihre Hautfarbe hinweg verurteilt werden.

Norbert Frei hält fest, dass die Vereinigten Staaten von Amerika Ende der Fünfziger Jahre bereits unter besonders hohem innerem Veränderungsdruck standen. Europa hingegen war noch immer mit dem Wiederaufbau – sowohl ökonomisch als auch politisch – beschäftigt. Für den Veränderungsdruck verantwortlich war vor allem das ungelöste Problem der Diskriminierung der schwarzen US- Bevölkerung, vor allem die in den Südstaaten noch praktizierte Apartheid (vgl. Frei, 2008, 32).

Die Bürgerrechtsbewegung spielt im Kontext der Studentenbewegung eine maßgebliche Rolle. In den Südstaaten herrschte in den Sechziger Jahren noch immer keine Gleichheit zwischen der schwarzen und der weißen Bevölkerung, die Rassentrennung stand auf der Tagesordnung.

Am 1. Jänner 1863 trat die von Abraham Lincoln unterzeichnete Emanzipations-Proklamation in Kraft, welche die Abschaffung der Sklaverei in den Südstaaten beinhaltet. Der wichtigste Absatz der Proklamation lautete:

*"That on the first day of January, in the year of our Lord one thousand eight hundred and sixty-three, all persons held as slaves within any State or designated part of a State, the people whereof shall then be in rebellion against the United States, shall be then, thenceforward, and forever free (...)."*¹⁷

Von diesem Tag an sollten alle Menschen, die zuvor als Sklaven gehalten wurden, frei sein. 100 Jahre später, zur Zeit der Studentenproteste in den Vereinigten Staaten war diese Forderung noch immer nicht realisiert worden. Die schwarze Bevölkerung

¹⁷ http://www.archives.gov/exhibits/featured_documents/emancipation_proclamation/transcript.html;
Zugriff: 17.7.2012, 11:50

litt weiterhin unter Diskriminierung und ungleicher Behandlung. Sie wurden segregiert von der weißen Bevölkerung, sie durften nur im hinteren Teil der öffentlichen Busse Platz nehmen und nicht in den gleichen Lokalen essen wie die weiße Bevölkerung (s. Greensboro Four). Theoretisch war es Afroamerikanern erlaubt eine Hochschule zu besuchen, obwohl dem Einschreiben der schwarzen Studenten immer wieder Steine in den Weg gelegt wurden, wie zwei Vorkommnisse in den Jahren 1962 und 1963 erkennen lassen, auf die im Rahmen dieses Kapitels noch näher eingegangen wird.

Es liegt auf der Hand, dass die Verbesserung der Situation der Afroamerikaner auch eine Frage der Politik war. Das Establishment, das bis dahin die Macht innehatte, fürchtete sich vor einer Machtverschiebung. Die politischen und wirtschaftlichen Eliten hatten Angst, dass durch den Zugang zu Bildung für Afroamerikaner die gesicherte Zukunft ihrer eigenen Kinder gefährdet sein könnte.

„Die Ablösung des in zwei Amtsperioden sichtlich müde gewordenen Weltkriegsgeneral Dwight D. Eisenhower durch den strahlenden Mittvierziger John F. Kennedy signalisierte nach allgemeiner Auffassung weit mehr als einen (wenn auch nur äußerst knapp) gelungenen Machtwechsel von den Republikanern zu den Demokraten: Vom ersten Moment an galt Kennedy als die Verkörperung der modernen Politik einer neuen Generation.“ (Frei, 2008, 35)

Frei zufolge kann im Bezug zur Apartheid hier zunächst jedoch nur von Vorschusslorbeeren gesprochen werden. Kennedy – unter Druck seiner Parteifreunde aus dem Süden – gelang es nicht eine weitreichende Gesetzesinitiative zum Ausbau der Rechte der schwarzen Bevölkerung zu erwirken (vgl. Frei, 2008, 35).

Erst zwei tragische und von Hass auf afroamerikanische Studenten geprägte Ereignisse, die Einsätze des Militärs mit sich brachten, bewegten den Präsidenten zum Umdenken und Handeln, wie Christoph-Mathias Krones in seiner Diplomarbeit schreibt. Der Gouverneur von Mississippi wehrte sich 1962 gegen die Zulassung eines schwarzen Studenten und missachtete so die Bundesgesetze woraufhin sich der Präsident John F. Kennedy gezwungen sah Truppen an das Universitätsgelände zu entsenden, wo sich ein Mob gegen die Zulassung des schwarzen Studenten gebildet hatte. Dieses Ereignis ließ Kennedy erkennen, dass er schärfere

Maßnahmen setzen musste, um die Segregation abzuschaffen (vgl. Krones, 2010, 56).

Folgt man der Argumentation von Frei, so war 1963 für Kennedy die Zeit gekommen zu handeln. Als im Bundesstaat Alabama zwei Schwarzen die Einschreibung an einer staatlichen Universität verweigert wurde, die bis dato nur von weißen Studenten besucht wurde, schritt Kennedy ein und drohte mit dem Entsenden von Truppen an den Campus (vgl. Frei, 2008, 39).

100 Jahre nach der Befreiung der Sklaven mussten die Schwarzen noch immer gegen die Unterdrückung durch die Weißen und für die Gleichbehandlung wie es durch die in der Verfassung festgeschriebenen Rechte und Freiheiten gesichert sein sollte, kämpfen. John F. Kennedy erkannte, dass zwischen der Gesetzgebung und der Realität eine Kluft herrschte. Es ist anzunehmen, dass die immer lauter werdende Bürgerrechtsbewegung es dem Präsidenten und dem Kongress erschwerte, die Probleme, mit denen die schwarze Bevölkerung konfrontiert war, zu ignorieren. Kennedy wurde bewusst, dass das Wahlrecht für die Schwarzen gestärkt werden müsse. Ein Grund dafür dürfte Kennedys Gerechtigkeitssinn gewesen sein, wobei er sicher auch auf die Stimmen der schwarzen Bevölkerung hoffte.

Auch Hannah Arendt kreidet in ihrem Text „Revolution und Freiheit“ die Diskrepanz zwischen Verfassungsideal und Realität im Kontext der Rassenprobleme in den Südstaaten an. Sie kritisierte die Illusion der Amerikaner, dass jeder Bürger mit den gleichen Rechten und Möglichkeiten ausgestattet sein soll, wie es laut Arendt deutlich an der Problematik in den Südstaaten abzulesen war. Sie fordert in ihrem Text die Politik auf, sich dieser Problematik zu widmen, anstatt sie weiterhin als außenpolitisches Problem anzusehen. Hannah Arendts Argumentation deckt sich hier zum größten Teil mit jener der Bürgerrechtsbewegung und der Studentenbewegung. Trotz alledem kam es zu keinem gedanklichen oder inhaltlichen Austausch zwischen der Protestbewegung und der Autorin (vgl. Arendt, 2000, 249).

Mitte Juni 1963 brachte JFK Gesetzesvorlagen in den Kongress ein, welche die Rassentrennung im öffentlichen Bereich aufheben sollte und die garantieren sollte, dass jeder den gleichberechtigten Zugang zu öffentlichen Institutionen hat. Auch die Integration an Schulen, die Wählerregistrierung der Afroamerikaner und eine Verbesserung der ökonomischen Lage der schwarzen Bevölkerung waren Thema.

Die rasche Umsetzung der Forderungen machte Kennedy vor allem bei den Abgeordneten in den Südstaaten unbeliebt, die fortan gegen ihn arbeiteten. Doch nicht nur JFK, sondern auch Robert Kennedy – der Justizminister – setzte sich stark für die Bürgerrechte der schwarzen Bevölkerung ein und beeinflusste seinen Bruder dahingehend (vgl. Krones, 2010, 62f).

Am 18. März 1963 hielt Robert Kennedy eine Rede bei der Feier zum Jahrhunderttag der Emanzipationserklärung. Zu diesem Zeitpunkt, zwischen März und Juni 1963 kam es zu dem schwersten Konflikt im Kampf um die Bürgerrechte.

„Wir müssen sicherstellen, daß der farbige Bürger in allen Bundesstaaten voll und frei sein Wahlrecht ausüben kann. (...) Einige Staaten des Südens verwenden einen Bildungstest, um die Neger daran zu hindern, sich in die Wählerlisten eintragen zu lassen. (...) Es sollte unser Ziel sein, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, dieselben staatlichen Schulen unter den gleichen Bedingungen zu besuchen, wie die Kinder anderer Rassen, wenn sie den Wunsch haben.“ (Kennedy, 1967, 138ff).

Am 28. August 1963 organisierte die Bürgerrechtsbewegung den Marsch auf Washington, dem sich 200.000 Amerikaner anschlossen, um für die Gleichberechtigung der afroamerikanischen Bevölkerung zu demonstrieren. Auch Präsident John F. Kennedy unterstützte diese Kundgebung. Der Höhepunkt der Demonstration war die Rede Martin Luther Kings mit dem Titel „I have a dream“, die in die Geschichte eingegangen ist (vgl. Krones, 2010, 66).

JFK, der – wie bereits erwähnt – zu einem Mitstreiter der Bürgerrechtsbewegung geworden war und versucht hatte, Gesetze zur Verbesserung der Lage der schwarzen Bevölkerung zu erzielen, wurde am 22. November 1963 erschossen. Die Vermutung liegt nahe, dass der Tod Kennedys innerhalb der Bürgerrechtsbewegung nicht nur mit Trauer, sondern auch mit großen Sorgen aufgenommen wurde, da sie einen wichtigen Unterstützer verloren hatten. Die Bewegung, die schon einiges erreicht hatte, stand vor der Frage, ob der nachfolgende Präsident sich auch für sie einsetzen wird.

Der damalige Vizepräsident Lyndon B. Johnson wurde noch am Tag des Attentats auf Kennedy vereidigt, die Anhänger der Bürgerrechtsbewegung waren sich seiner

Einstellung zur Rassenfrage nicht sicher. Doch die Zweifel der Bürgerrechtler sollte unbegründet bleiben, da Lyndon B. Johnson der Präsident war, der 1954 den Civil Rights Act und im darauffolgenden Jahr den Voting Rights Act verabschiedete. Diese zwei Acts bedeuteten die umfassendste Bürgerrechtsgesetzgebung in der Geschichte der Vereinigten Staaten (vgl. Frei, 2008, 40). Der Civil Rights Act wurde am 2. Juli 1964 verabschiedet und untersagte die Segregation in allen öffentlichen Einrichtungen in den Vereinigten Staaten. Der Civil Rights Act war maßgeblich an der Verabschiedung des Voting Rights Act 1965 beteiligt, der die gleiche Beteiligung von Minderheiten, vor allem der afroamerikanischen, an Wahlen gewährleisten sollte (vgl. Engel, 2006, 93).

„In August 1965, President Johnson signed the Voting Rights Act – a law that placed federal registrars in states with a history of discrimination and annihilated the last remnants of literacy tests and poll taxes, resulting in massive African- American voter registration.” (Engel, 2006, 104)

Für Frei stellen diese zwei Gesetze die wichtigsten Errungenschaften der Bürgerrechtsbewegung der Sechziger Jahre in den Vereinigten Staaten dar (vgl. Frei, 2008, 40). Auch die Studentenbewegung war an der Durchsetzung dieser Gesetze beteiligt.

Die Verabschiedung dieser Gesetze war jedenfalls ein großer Fortschritt für die schwarze Bevölkerung. Die angeprangerte Kluft zwischen Realität und Gesetzgebung wurde dadurch kleiner, wobei anzunehmen ist, dass diese Gesetze nur einen Teil der rassistisch motivierten Probleme der schwarzen Bevölkerung lösten.

Die Bürgerrechtsbewegung stellt die größte soziale Bewegung in der jüngeren amerikanischen Geschichte dar. Auch wenn nicht alle Ziele erreicht wurden, war sie trotz alledem *„der größte Erfolg für sozialen Ungehorsam und für eine mündige Zivilgesellschaft“*. (Krones, 2010, 90) Das wichtigste und oberste Anliegen der Bürgerrechtsbewegung wurde durchgesetzt, die Aufhebung der Rassentrennung. Auch wenn damit das größte Anliegen der Bürgerrechtsbewegung durchgesetzt wurde, so kann nicht davon ausgegangen werden, dass fortan Gleichheit auf allen Gebieten herrschte. Viel mehr ist anzunehmen, dass die schwarze Bevölkerung weiterhin mit rassistisch motivierter Ungleichbehandlung auf sozialer und wirtschaftlicher Ebene konfrontiert war. Ein deutliches Zeichen ist, dass der erste

schwarze Präsident erst im Jahr 2008 gewählt wurde – und sich hinsichtlich seiner Herkunft mit unterschiedlichsten Anschuldigungen, die auf sehr amüsante Art und Weise widerlegt wurden, konfrontiert sah.

Die Black Power Bewegung und der Mississippi Freedom Summer in den USA hatten großen Einfluss auf die weißen Studenten. Aufgrund der Bürgerrechtsbewegung, welche Anfang der Sechziger Jahre stattfand, wurde in vielen Studenten das Protestpotenzial erweckt, wie Klimke im folgenden Zitat verdeutlicht.

„Auch die afro- amerikanische Bürgerrechtsbewegung spielte eine entscheidende Rolle im Politisierungsprozess westlicher Aktivisten.“ (Klimke, 2010, 25)

Viele weiße Studenten sammelten während des Sommers 1964, dem sogenannten Mississippi Freedom Summer Erfahrung in der Bürgerrechtsbewegung. Sie waren entsetzt über die Diskriminierung der afroamerikanischen Bevölkerung in den Südstaaten und setzten sich für deren Rechte ein. Vor allem die Wählerregistrierung im Süden Amerikas war in diesem Sommer ein großes Anliegen. Die bevorstehende Präsidentschaftswahl und die damit einhergehende Wahl des demokratischen Präsidentschaftskandidaten heizte die Wählerregistrierung der schwarzen Bevölkerung an (vgl. Frei, 2008, 44f). Die Ungerechtigkeit bezüglich der Wählerregistrierung war nicht nur den Afroamerikanern, sondern auch den weißen Studenten ein Dorn im Auge. Viele der engagierten Studenten wurden im Laufe von Kundgebungen, Demonstrationen und sit- ins mit der Polizei konfrontiert und mussten sich zum Teil auch vor Gericht verantworten (vgl. Kraft, 2010, 36). Es ist anzunehmen, dass die Erfahrung der Ungerechtigkeit innerhalb der Gesellschaft die Studenten sensibilisierte und auf weitere gesellschaftliche Probleme aufmerksam machte, die dann zunächst auf den Universitätsgeländen und in weiterer Folge auf großen Kundgebungen kritisiert und Veränderungen verlangt wurden. Diese Annahme wird durch das folgende Zitat gestützt:

„Ausgelöst durch die Bürgerrechtsbewegung, entwickelte sich ein kritisches Bewusstsein auf dem Campus, das sich auch auf andere Bereiche des gesellschaftlichen und politischen Lebens erstrecken sollte.“ (Kraft, 2010, 36f)

Dies lässt den Schluss zu, dass die Bürgerrechtsbewegung als Motiv für die Entstehung der Studentenbewegung gesehen werden kann, da sie die Studenten für

gesellschaftliche Probleme sensibilisierte. Der Einsatz für die Gleichbehandlung der Schwarzen resultierte in der Forderung des gesamtgesellschaftlichen Wandels.

Nach und nach wurde die Bedeutung der Bürgerrechtsbewegung kleiner, die mediale Berichterstattung weniger. Grund dafür war der Krieg, den die Vereinigten Staaten in Vietnam führten.

„Während die Bürgerrechtsbewegung und das Free Speech Movement den Beginn einer Protestära markierten, war es die 1964/65 entstehende Antivietnamkriegsbewegung, die dafür sorgte, dass sich eine breite Massenbewegung formierte.“ (Kraft, 2010, 42)

Die Bürgerrechtsbewegung und die Anti- Vietnam Bewegung sind eng mit einander verbunden. Die Regierung rund um den Präsidenten Lyndon B. Johnson hat sich stark für die Rechte der farbigen Bevölkerung eingesetzt, wie an der Verabschiedung des Civil Right Acts und des Voting Rights Acts abzulesen ist. Es ist daher naheliegend, dass die Mitglieder der Bürgerrechtsbewegung zunächst unsicher waren, ob sie die Vietnampolitik der Regierung kritisieren sollten.

Der Krieg in Vietnam wurde weltweit zu einem Paradigma für imperialistische Unterdrückung der Dritten Welt durch den freien Westen. Der Vietnamkrieg stellt die Klammer zwischen den Friedensbewegungen der 1950er Jahre – wie Kampf dem Atomtod – und einer neuen Protestgeneration dar (vgl. Klimke, 2010, 25).

Als Grund für das Einschreiten wurde die Domino Theorie genannt. Diese Theorie geht davon aus, dass sobald ein Land dem Kommunismus verfällt, die Nachbarländer wie Dominosteine umfallen und sich auch dem Kommunismus unterwerfen.

Norbert Frei macht vor allem die mediale Berichterstattung über den Krieg in Vietnam dafür verantwortlich, dass das Interesse aber vor allem die Kritik am Militäreinsatz Amerikas in Vietnam entstand. Bilder von der Brutalität des Krieges wie von Flächenbombardements, Napalmbomben oder der unschuldigen Zivilbevölkerung flimmerten über die Fernsehbildschirme und veranlasste die Menschen den Krieg in Vietnam kritisch zu hinterfragen. Die Beendigung des Militäreinsatzes der Vereinigten Staaten wurde somit ein Anliegen der linken Studentenbewegung (vgl. Frei, 2008, 106).

Lyndon B. Johnson galt während seiner Wahlkampfkampagne noch als „Friedenskandidat“, der keine Truppen nach Vietnam entsenden wollte. Nur drei Wochen nach seiner Vereidigung begannen im Februar 1965 jedoch Bombardements in Nordvietnam und im März wurden die ersten Kampftruppen entsendet (vgl. Gettleman, Young, 1995 zit. nach: Blassnig, 2000, 87).

Trotz vieler Proteste, wie sit- ins, teach- ins oder Demonstrationen wurden immer mehr amerikanische Soldaten nach Vietnam geschickt. Zu Beginn des Jahres 1965 waren es 23.000, Anfang 1966 184.000, Endes des gleichen Jahres 385.000 und Anfang 1968 hatte sich die Zahl auf 535.000 Soldaten erhöht (vgl. Clarke, 1988 zit. nach: Blassnig, 2000, 92).

Gilcher-Holtey gibt an, dass der SDS bereits 1964 eine Resolution verfasst hat, die Johnson dazu aufforderte, den Krieg in Vietnam – der bis dato nicht erklärt wurde – zu beenden. Weiters schlug der Verband vor sich dem Wehrdienst zu widersetzen, bis der Abzug der Truppen aus Vietnam beschlossen war. Beide Anträge fanden jedoch keine Mehrheit, stattdessen wurde der Marsch auf Washington organisiert, der sich am Vorbild der Bürgerrechtsbewegung orientierte (vgl. Gilcher-Holtey, 2008, 35f). Die Stimmung gegenüber der Administration Johnsons und deren Vietnampolitik an den Universitäten war getrübt, wodurch sich die Regierung gezwungen sah etwas zu unternehmen.

„Überzeugt davon, dass die Meinung an den Universitäten größtenteils gegen die Bombardierungen eingestellt sein würde, wurde vorgeschlagen, dass man Senator Robert Kennedy und Vizepräsident Hubert Humphrey an Universitäten schicken solle, um das Weltbild einiger Studenten wieder <zurechtzurücken>.“ (Blassnig, 2000, 90)

Zur Zeit des Vietnamkriegs gab es in den Vereinigten Staaten noch die Wehrdienstpflicht, die im Zweiten Weltkrieg eingeführt wurde. Durch das Aufstocken der Truppen in Vietnam wurden auch junge Männer aus wohlhabenderen Kreisen eingezogen. Diese Tatsache ist der Grund dafür, dass ab 1967 vermehrt Proteste gegen die Wehrdienstpflicht aufkamen bei denen die sogenannten „Draft Cards“ verbrannt wurden. Laut Norbert Frei gab es 27 Millionen junge Männer, die aufgrund ihres Geburtsjahres zur Generation Vietnam zählten, elf Millionen davon leisteten ihren Wehrdienst ab, lediglich 2,1 Millionen davon in Vietnam. Die Wahrscheinlichkeit in den Vietnamkrieg ziehen zu müssen lag also unter zehn

Prozent. Die Einberufungen waren gesellschaftlich gesehen ungleich verteilt. Die Wahrscheinlichkeit in den Krieg geschickt zu werden war für junge schwarze Amerikaner und für junge Männer aus der weißen Unterschicht zunächst deutlich höher als für weiße Amerikaner aus besseren Kreisen (vgl. Frei, 2008, 52f).

Blassnig spricht vom „Selective Service“, das sich um die Einberufungsbefehle kümmerte und das ein System entwickelte, wonach Menschen, die wichtige Berufe im Gesundheits- und Sicherheitswesen ausübten oder Positionen bekleideten, die von nationalem Interesse waren, zunächst nicht einberufen wurden. Die Wahrscheinlichkeit für junge Männer aus der Arbeiterklasse eingezogen zu werden, war um ein Vielfaches höher. Die Antikriegsbewegung schuf ein Netz von sogenannten „Wehrdienstberatern“, deren Aufgabe es war jungen Menschen zu helfen, nicht einberufen zu werden. Auch der Besuch einer Universität war eine Möglichkeit dem Wehrdienst zu entgehen (vgl. Blassnig, 2000, 103f).

Die Tatsache, dass die Kritik am Militäreinsatz nochmals lauter wurde als auch Männer aus „besseren“ Kreisen eingezogen wurden, ist bedenklich. Erst als junge Männer aus Studentenkreisen selbst betroffen waren, erlebte die Friedensbewegung einen erneuten Schub.

Christoph Blassnig führt an, dass es Mitte des Jahres 1967 den Anschein hatte, dass die Friedensbewegung militanter wurde. Im Oktober des gleichen Jahres kam es landesweit zu Demonstrationen, Höhepunkt war der Marsch auf Washington am 21. Oktober 1967. Umfragen aus dem Sommer 1967 zeigen, dass Johnsons Ausführung des Präsidentenamtes nur mehr eine Zustimmung von 38% verzeichnen konnte. Die Mehrheit der Bevölkerung sprach sich gegen eine Aufstockung der Truppen in Vietnam aus (vgl. Blassnig, 2000, 102ff).

„Ende des Jahres 1967 war das Misstrauen in die Regierung auf dem höchsten Punkt seit dem zweiten Weltkrieg angelangt und der Glaube der Regierung an die Geduld der amerikanischen Bürger hatte sich als trügerisch erwiesen.“ (Blassnig, 2000, 107)

Es liegt auf der Hand, dass die Kosten des Vietnamkrieges hier eine wichtige Rolle spielten. Die erheblichen finanziellen Mittel, die in den Vietnamkrieg investiert wurden, sorgten bei den Kriegsgegnern für erheblichen Unmut.

Wolfgang Kraushaar verdeutlicht, dass die Tet- Offensive einen Wendepunkt in der (Vietnam) Politik Amerikas darstellt, wie am folgende Zitat abzulesen ist.

„(...) die sogenannte Tet- Offensive drückte dem Jahr vielleicht den stärksten Stempel auf. Wie sich später herausstellte, war das der Wendepunkt in dem von den Vereinigten Staaten entfesselten Vietnamkrieg. Der selbstmörderische Vorstoß von Vietcong auf die US- Botschaft in Saigon, der Rücktritt McNamaras als Verteidigungsminister und die Ankündigung Lyndon B. Johnsons, kein weiteres Mal mehr für das Amt des US- Präsidenten kandidieren zu wollen, zeigten unmissverständlich, daß die Führungsspitze der US- Regierung zwar nicht kapituliert, so doch resigniert hatte.“ (Kraushaar, 2000, 23)

Der Vietnamkrieg war nicht nur ein fataler Militäreinsatz Amerikas, der zu einer Kritik an Amerikas Außenpolitik führte, sondern auch eine Zeit zu der es innerhalb der amerikanischen Regierung zu Veränderungen kam.

4.2.2 Pädagogischer Aspekt

Der „Übergang zur Massenuniversität, der in den USA weit früher als in Europa begann und bereits Ende der 1950er Jahre die Schwelle zur Massenausbildung auf postsekundärer Ebene überschritt.“ (Ash, 2010, 101)

Folgt man der Argumentation von Schmidtke, beanspruchte Die Neue Linke als intellektuelle Avantgarde ein Mandat, um die Situation an den Hochschulen zu verändern und um in die politischen und sozialen Auseinandersetzungen in der jeweiligen Gesellschaft – USA oder BRD – einzugreifen (vgl. Schmidtke, 1998, 190).

„Die hierarchisch- autoritären Umgangsformen, der hohe Grad der Spezialisierung der einzelnen Fachwissenschaften sowie die zunehmende Abhängigkeit der Universität von den Verwertungskriterien der Wirtschaft lieferten für viele Studenten ein konkretes Anschauungsmaterial für die Kritik der studentischen Neuen Linken“ (Schmidtke, 1998, 192)

Sandra Kraft gibt in ihrer Dissertation „Vom Hörsaal auf die Anklagebank“ an, dass vor dem Wintersemester 1964 an der Universität Berkeley ein von den Studenten verfasster Ergänzungskatalog zu dem von der Universität herausgegebenen

Vorlesungsverzeichnis erschienen ist. Die Studentenvereinigung SLATE fordert die Studenten darin auf, gegen die Universität zu rebellieren. Der Autor des Begleitartikels kritisierte die Massenuniversität, deren Ausrichtung in der Effizienz liegt. Der Universitätsdirektor Kerr zeichnete das Bild der neuen Universität – der Multiversity – wie folgt: die Universität ist als eine Wirtschaftsorganisation anzusehen, in der das Wissen zur Ware wird. Die Professoren stellen die Unternehmer dar. Kerr war auch der Meinung, dass der Student in dieser Art von Universität leicht unterging. Trotz alledem hielt er an diesem Konzept fest und erzeugte mit seiner Haltung Unmut unter den Studenten von Berkeley. Dieser Unmut und Widerstand hatte die erste Massenbewegung an einer amerikanischen Universität zur Folge, das „Free Speech Movement“ (vgl. Kraft, 2010, 37). Die steigende Nachfrage an qualifizierten und spezialisierten Fachkräften für Regierung, Verwaltung und Industrie hatte laut Gilcher-Holtey zur Folge, dass die Universität eng mit der Wirtschaft zusammenarbeitete. Vertreter staatlicher Institutionen und Wirtschaftsunternehmen wurden in den Verwaltungsrat der Universität geholt. Die Studenten wehrten sich gegen die Instrumentalisierung der Bildung zur Ausbildung und die Bevormundung der Studenten, die bis ins Privatleben reichte (vgl. Gilcher-Holtey, 2008, 28). Die Studenten sahen die Universität jedoch als einen Ort an, *„an dem kritisch über die bestehende Gesellschaft nachgedacht werden kann und soll (...)“* (Gilcher-Holtey, 2008, 28)

„Die Vorstellung von der Universität als <Wissensfabrik>, in der die Studenten als <Rohmasse> betrachtet wurden, stand im Widerspruch zum kritischen Selbstverständnis der Jugend. Sie plädierten für die Erziehung der Studenten zum Staatsbürger und für eine Universität als Ort, der sie auf die Gesellschaft vorbereitete.“ (Savio, 1964 zit. nach: Kraft, 2010, 37f)

Die Studenten kritisierten die Bürokratie der Universität, auch in Amerika war die Forderung nach der Demokratisierung der Hochschule sehr laut. Ein Mitspracherecht und freie Meinungsäußerung auf dem Campus auch außeruniversitäre Themen betreffend wurde gefordert, was in der Gründung des „Free Speech Movement“ an der Universität Berkeley gipfelte (vgl. Frei, 2008, 44ff).

Dies lässt den Schluss zu, dass die Auffassungen, was die Universität leisten müsse, auseinander gingen. Die Universität Institution sah sich als „Wissensvermittler“, die Studenten sahen die Hochschule als Ort, an dem das kritische Auseinandersetzen

mit gesamtgesellschaftlichen Themen gelernt und ausgeübt werden soll. Die Studenten wehrten sich dagegen, dass sie an der Hochschule lediglich Fachwissen gelehrt bekommen, um später im Berufsleben Fuß fassen zu können. Die Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt stand für die Studenten nicht im Mittelpunkt der universitären Ausbildung. Die Universität, die jedoch auch auf finanzielle Unterstützung angewiesen war, war gezwungen sich anderweitig zu orientieren, indem sie mit großen Unternehmen und dem Staat kooperierte.

Die Tatsache, dass die Bundesregierung wichtige Forschungsaufträge an die Universitäten vergab, sorgte für Unmut, da dadurch das Gleichgewicht zwischen Lehre und Forschung gestört wurde und der eigene Forschungsauftrag der Universität hinten angestellt wurde.

„Die Sorgen über die Folgen des wachsenden Anteils der Bundesregierung an der Finanzierung der amerikanischen Forschung findet sowohl bei den Fakultäten und Universitätsverwaltungen als auch bei den Studenten deutlichen Ausdruck.“ (Friedmann, 1969, 123)

Die Studenten beklagten sich über die Entfremdung zu ihren Professoren und auch zur Universitätsleitung, sowie über die Vernachlässigung der Lehraufgaben. In den Vereinigten Staaten war es üblich, dass die Professoren engen Kontakt zu den Studierenden pflegten, die Lehrkörper vernachlässigten jedoch ihre Studenten, da Beförderungen über gute, ergebnisreiche Forschung vergeben wurden. Auch das Prestige und der Ruf der Universität spielte eine große Rolle um Geldgeber zu Spenden zu mobilisieren. Wissenschaftliche Publikationen spielten in diesem Zusammenhang eine große Rolle (vgl. Friedmann, 1969, 123).

Die Kritik der Studenten bezog sich hier auf die Einmischung des Staates in das Universitätssystem. Sie beklagten, dass die Hochschule nicht mehr jener freie Ort der Lehre und Forschung sei, sondern eine von der Wirtschaft und vom Staat abhängige Institution. Man darf hier nicht außer Acht lassen, dass eine Universität sehr wohl auch eine wirtschaftliche Institution ist, die ökonomisch überleben muss, um überhaupt einen Forschungs- und Lehrbetrieb ermöglichen zu können. Die Zusammenarbeit der Universität mit Wirtschaft und Staat ist aus universitärer Sicht nachvollziehbar. Die Hochschule bekommt Forschungsaufträge, die prestigeträchtig sind, wodurch die Universität in diversen Rankings steigt. Auch die finanzielle Unterstützung von Wirtschaft und Staat darf nicht unterschätzt werden.

Gilcher-Holtey beschreibt in ihrem Buch „Die 68erBewegung. Deutschland. Westeuropa. USA“ das von Studenten entwickelte Konzept der „Free University“. Die „Students for a Democratic Society“ entwickelten unter dem Einfluss der Unruhen in Berkeley 1965 das Konzept der „Free University“. Die „Free University“ stellt das Gegenteil zur – wie die Studenten sagen – unfreien Universität dar. Die „Free Universities“ sollen *„Orte der Erprobung alternativer Curricula sein, Studenten zur Verantwortung in der Gestaltung ihres Studiums anleiten und zugleich den Ausgangspunkt einer neuen linken Bewegung in der Gesellschaft bilden.“* (Gilcher-Holtey, 2008, 33) Diese Universitäten zeichneten sich aus durch Offenheit des Zugangs und des Themenkataloge, sowie die Offenheit in der Verpflichtung des Lehrpersonals (vgl. Gilcher Holtey, 2008, 33).

Die „Free University“ stellt jene Universität dar, wie die Studenten sie sich gewünscht haben. Diese Hochschule hat zum Ziel, dass die Studenten sich ihr Curriculum frei zusammenstellen können und dass eine „neue“ linke Strömung in der Gesellschaft entsteht. Eine Universitätsausbildung, in der jeder frei entscheiden kann welche Fächer er belegt ist allerdings als fragwürdig einzustufen. Ein bunt durchgemischter Fächerkanon befähigt einen nicht in einem bestimmten Bereich zu arbeiten. Eine gewissen Struktur und Grundfächer muss es geben, um Grundkenntnisse zu schaffen. Dass die Ausbildung aber nicht nur rein fachspezifisch sein soll, ist ein guter Ansatz. Die Universität soll auch der Ort sein, an dem man lernt Wissen aus verschiedenen Disziplinen zu verknüpfen, kritisch zu hinterfragen und eigene Meinungen zu formulieren.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich der pädagogische Aspekt in den USA vermehrt auf die Hochschulproblematik bezieht. Allen voran kritisierten die Studenten die Multiversity und die Einmischung von Wirtschaft und Staat in den universitären Betrieb.

4.2.3 Zusammenfassung

Die Protestbewegung von 1968 in den Vereinigten Staaten von Amerika fand ihren Ursprung in der Bürgerrechtsbewegung in den Südstaaten. Nachdem die Politik auf einige Forderungen der Bürgerrechtsbewegung einging und Gesetze zu deren Gleichberechtigung verabschiedet wurden, verlagerte sich der Schwerpunkt der

Bewegung hin zum Vietnamkrieg. Dieser Militäreinsatz gewann an Einfluss auf die Bewegung, da es sich um den ersten Krieg handelt, der im Fernsehen gezeigt wurde. Die Bilder über die Untaten in Vietnam sensibilisierten die Bürgerrechtler aber auch Andere und hatte die Friedensbewegung zur Folge.

Die Systemkritik am bestehenden Kapitalismus trug auch zur Studentenbewegung bei, sowie der Generationenkonflikt.

Auch die Hochschulproblematik heizte die Protestbewegung an, es wurde eine Demokratisierung der Universität gefordert, wobei – im Gegensatz zur BRD – kein Nachdenken über die Erziehung einsetzte.

5 Gegenüberstellung der Motive zur Entstehung

Zunächst einige kurze Worte zum Modus der Gegenüberstellung. Es handelt sich bei den folgenden Unterkapiteln um den Versuch die Ergebnisse der vorangegangenen Seiten kurz und prägnant gegenüberzustellen. Daher ist dies auch kein umfassender historischer Vergleich, sondern lediglich Gegenüberstellung, die sich auf die wesentlichen und für die Arbeit herangezogenen Kategorien bezieht.

Die Protestbewegungen der Sechziger Jahre erfasste viele Länder rund um den Globus. Jedes Land weist einerseits Charakteristika und Merkmale auf, die nur im jeweiligen Land auftraten und andererseits gibt es Gemeinsamkeiten der Bewegung trotz großer geographischer Entfernungen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Motive zur Entstehung der 68er Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten von Amerika untersucht. In diesem Kapitel werden nun die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede die Motive betreffend dargelegt.

Die Gegenüberstellung der BRD und den USA wurde aus mehreren Gründen ausgewählt. Zum Einen wird in der Literatur häufig der Vergleich zwischen diesen beiden Ländern angestellt, wie bei Schmidtke, Kraft und Gilcher-Holtey. Sowohl in der BRD als auch in den USA war der Generationenkonflikt von Bedeutung – die Jungen wollten anders leben als die Elterngeneration. Weiters war die Dauer der Bewegung in beiden Ländern ungefähr gleich lang, wodurch sich eine Gegenüberstellung dieser beiden Länder anbietet.

In den folgenden beiden Unterkapiteln werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Protestbewegung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten erläutert. Vorweg sei gesagt, dass ein Motiv nicht notwendigerweise immer als Gemeinsamkeit oder als Unterschied zu betrachten ist. Vielmehr sind es einzelne Züge, die sich gleichen oder eben unterscheiden.

5.1 Gemeinsamkeiten

Die 68er Bewegung in der BRD und den USA weist viele Gemeinsamkeiten in der Entstehung auf, wie zum Beispiel der Vietnamkrieg, die Tatsache, dass sich die

Bewegung in beiden Ländern aus unterschiedlichen Teilbewegungen zusammensetzte und die Protestformen, wie das sit-in oder das teach-in.

Die USA waren zum damaligen Zeitpunkt eine der beiden Supermächte, die Bundesrepublik Deutschland hingegen ging aus dem geteilten geschlagenen Nazi-Deutschland hervor. In beiden Ländern entwickelte sich jedoch eine Generation, die sich gegen den mainstream und die cold war culture stellte (vgl. Kraft, 2010, 60f). Trotz der unterschiedlichen historischen Entwicklung und der gegensätzlichen Rollen im Zweiten Weltkrieg beider Länder, glichen sich die Gesellschaften hinsichtlich der politischen Organisationsform und der kapitalistischen Wirtschaftsweise. Das Spannende an dieser Stelle ist, dass es trotz dieses Unterschiedes in beiden Ländern zu einer Bewegung kam, die zum Teil die gleichen Motive zur Entstehung hatte. Sowohl in der BRD als auch in den USA wurde gegen die Elterngeneration und das establishment gekämpft, der Ausgangspunkt war der Wunsch der jungen Generation ihr Leben anders zu gestalten als das der Elterngeneration, was durch den Slogan „Traue keinem über 30 / You can trust nobody over 30“ deutlich gemacht wurde. Dieser Wunsch anders leben zu wollen ist nichts Neues, das ist der Anspruch jeder Generation. In den Sechziger Jahren war dieser Wunsch jedoch so stark, dass die Jungen auf die Straßen gingen und zum Teil auch vor Gewalt nicht zurückschreckten, um ihren Forderungen Ausdruck zu verleihen. Seit den Sechziger Jahren gab es keine vergleichbare Bewegung. Die Fragen, die sich hier stellen, sind: was war das Besondere an der Protestbewegung von 1968 und warum kam es damals zu den Protesten? Die Bewegung basierte auf einem Netzwerk von verschiedenen Organisationen, der Zusammenhalt war extrem stark. Das Wissen, dass die Bewegung auch in anderen Ländern von statten ging und dass die Forderungen sich zum Teil deckten, gab den Mitgliedern der Bewegung womöglich das Selbstbewusstsein nicht aufzugeben. Es ist anzunehmen, dass das stark ausgeprägte Wir-Gefühl der Bewegung dazu beigetragen hat, dass sie so groß geworden ist. Im Unterschied zur heutigen Zeit, in der es eher der Fall ist, dass jeder seine „Kämpfe“ alleine austrägt, die Zusammengehörigkeit ist heutzutage keinesfalls so ausgeprägt wie in den Sechziger Jahren.

Beide Bewegungen, sowohl das movement in Amerika als auch die APO in der Bundesrepublik Deutschland, setzen sich aus einer Vielzahl von Protestbewegungen zusammen. Die APO in der BRD war ein Konglomerat aus Ostermarschbewegung,

„Notstandsopposition“ und Studentenbewegung. Die Protestbewegung in den USA setzte sich aus der Anti- Vietnam-, der Bürgerrechts- und der Studentenbewegung zusammen.

Sandra Kraft vertritt die Meinung, dass in beiden Ländern die gesamtgesellschaftliche Veränderung an erster Stelle der Forderungen stand. Auch die Hochschulproblematik war in beiden Ländern von großer Bedeutung. Den Protesten auf dem Campus kam eine doppelte Funktion zu. Zum Einen die Bewusstmachung politisch kontroverser Themen und zum Anderen die Einforderung eines politischen Mandats der Studentenschaft (vgl. Kraft, 2010, 60).

Die Hochschulproblematik findet sich sowohl in den Motiven zur Entstehung in der BRD als auch in den USA wieder. In beiden Ländern wurde eine Umgestaltung der Universitäten gefordert, genauer gesagt eine Demokratisierung der Institutionen. Die Universität wurde außerdem als Spiegel für die Gesellschaft gesehen. Das heißt die Forderung nach der Umgestaltung der Universität mündete unter anderem in der Forderung nach gesamtgesellschaftlicher Veränderung. Die Kritik am Hochschulsystem sensibilisierte die Studentenschaft für andere politische Themen und erweckte das Protestpotential der Studenten. Eine weitere Gemeinsamkeit den pädagogischen Aspekt betreffend stellt die Universität als Schauplatz der Protestaktionen dar.

„Gemeinsam war allen Protestbewegungen – einschließlich der amerikanischen selbst – die Kritik am <imperialistischen System> der USA. Am deutlichsten manifestiert sich diese gemeinsame und zuweilen <antiamerikanische> Haltung in den Protesten gegen den Vietnamkrieg.“ (Kraft, 2010, 29)

Die Anti- Vietnambewegung ist eine Gemeinsamkeit in der Entstehung der Protestbewegung beider Länder. Die Kritik am Krieg, den die USA in Vietnam führten, war in den untersuchten Ländern sehr scharf und es wurde die sofortige Beendigung des Militäreinsatzes gefordert. Die Brutalität des Krieges wurde in beiden Ländern stark angekreidet, und auch die mediale Berichterstattung, die zur dieser heftigen Kritik führte, ist sowohl in der BRD als auch in den USA zu beobachten – der Vietnamkrieg war der erste massenmedial transportierte Krieg, die Bilder der Grausamkeiten fanden direkt den Weg in die Wohnzimmer der Bevölkerung.

Die Bürgerrechtsbewegung und die Aufarbeitung des Nationalsozialismus stellen ein Spezifikum für das jeweilige Land dar, wobei ein Aspekt dieser beiden Motive auch als Gemeinsamkeit gesehen werden kann – die Schuld. In beiden Gesellschaften entstand durch diese beiden Motive ein Schuldkomplex. In den Vereinigten Staaten gab es den sogenannten „white guilt“ gegenüber der schwarzen Minderheit. In der Bundesrepublik Deutschland wurde die Nazigeneration scharf verurteilt und die Schuld somit auf die Eltern- und Großelterngeneration übertragen. Die Protestgeneration sah sich selbst zum Teil als Richter über die vorangegangenen Generationen. Durch die Gewaltanwendung der Polizei bei Demonstrationen und die teilweise Ablehnung der Proteste in der Gesellschaft, übernahmen die protestierenden Studenten zur Zeit von 68 ein wenig die Rolle der Juden in der Gesellschaft (vgl. Kraft, 2010, 62).

5.2 Unterschiede

Natürlich weisen die Protestbewegungen der 68er Jahre auch viele Unterschiede und nationale Eigenheiten auf. So ist in den USA eine Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit natürlich nicht notwendig, genau wie eine Bürgerrechtsbewegung, die sich um die Rechte der schwarzen Bevölkerung bemüht, in der BRD nicht zu finden ist.

Ein für die Vereinigten Staaten charakteristisches Merkmal der 68er Bewegung stellt die Bürgerrechtsbewegung dar. Viele weiße Studenten haben innerhalb des Mississippi Freedom Summer oder ähnlichen Programmen der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung Erfahrungen im politischen Leben gesammelt. Diese Erfahrungen haben die Studenten stark geprägt (vgl. Kraft, 2010, 61). Viele Studenten engagierten sich während der Sommerferien im Freedom Summer. Durch die dort gemachten Erfahrungen über Ungleichheit und Ungerechtigkeit wurde der Protestwille der Studenten geweckt. Die Unterdrückung der schwarzen Bevölkerung stellt ein typisch amerikanisches Problem dar, das tief in den Gesellschaftsstrukturen verankert war.

Im Unterschied dazu, war die bereits oben genannte nationalsozialistische Vergangenheit Deutschlands ein für die BRD typisches Merkmal der 68er Bewegung.

In der Forderung der Protestierenden nach Demokratisierung schwang immer der Vorwurf des latenten Faschismus mit. Die „braune Vergangenheit“ Deutschlands zog sich durch die Forderungen in fast allen Bereichen der Protestierenden (vgl. Kraft, 2010, 61).

Die Angst vor einem erneuten Aufkommen eines totalitären oder faschistischen Systems kennzeichnete die deutsche Protestbewegung sehr stark. Die NS-Vergangenheit Deutschlands war zum Einen ein eigenständiges Motiv zur Entstehung, zum Anderen spielte sie auch innerhalb anderer Motive eine große Rolle, wie bei der Verabschiedung der Notstandsgesetze oder auch dem pädagogischen Aspekt. Im Falle der Notstandsgesetze war die Angst vor einem „friedlichen“ Übergang in ein faschistisches Regime – wie schon bei der Machtergreifung der NSDAP im Jahre 1933 – Triebfeder des Protestwillens. Soll heißen die Bevölkerung – vor allem deren kritischer Teil – wollte sich nicht ohne Aufschrei von ihren demokratischen Rechten entheben lassen. Im Fall des pädagogischen Motivs ging es den Protestierenden einerseits um die Fortführung von unter anderem universitären Karrieren über die Zeit des NS-Regimes hinaus. Auch ein Nachdenken über Erziehung hat dadurch stattgefunden. Die Erziehung zur Zeit des Faschismus war geprägt von Autorität und Disziplin und war darauf ausgelegt sich so zu verhalten, dass es dem Gemeinwohl zuträglich ist. Nationalsozialistische Erziehung räumte Individualität keinen Platz ein. An dieser Stelle fand ein massiver Generationenbruch statt. Individualität und damit auch Antiautorität – verstanden als Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Selbstverantwortung – wurden zu einem der wichtigsten Schlagworte der 68er Bewegung. Das Nachdenken über Erziehung wurde auch durch die Texte von Theodor W. Adorno ausgelöst. Seine Forderung, dass sich Auschwitz nicht wiederholen darf und dass dazu eine Änderung der gängigen Erziehungspraxis notwendig ist, fand bei den Mitgliedern der Portesbewegung Anklang, wie an der Gründung der Kinderläden abzulesen ist.

Die „Jungen“ wollten ihr Leben anders gestalten als ihre Eltern, als wie schon gesagt weg von Gemeinwohl hin zu Selbstbestimmung, was natürlich auch auf die Erziehung der Kinder der 68er einen großen Einfluss hat.

Ein Unterschied hinsichtlich des politischen Kontextes ist die Tatsache, dass die beiden Länder auf eine unterschiedlich lange Tradition der Demokratie zurückblicken

konnten. Die „noch junge“ BRD hatte keine lange, sondern einen äußerst turbulente und wechselvolle demokratische Tradition – man denke hier nur an die Schwierigkeiten der Weimarer Republik über beinahe die gesamte Zeit ihres Bestehens. Die Verfasser des Port Huron Statements (s. Kapitel 4.1) konnten mit Stolz auf die Verfassung und die Politik der USA zurückblicken und somit die Politik dazu auffordern ihre Versprechen gemäß der Verfassung einzulösen. In der BRD waren die Studenten jedoch nicht davon überzeugt, dass eine tatsächliche Demokratie geschaffen worden war. Die Studenten in den USA wollten eine Verbesserung durch die Besinnung auf ihre Wurzeln erreichen, den deutschen Studenten fehlte die Tradition der Demokratie (vgl. Kraft, 2010, 62f).

6 Résumé

Ziel der Arbeit war es die Motive für die Entstehung der 68er Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland und in den Vereinigten Staaten von Amerika aufzuarbeiten und zu untersuchen in wie weit sich diese Motive gleichen oder von einander unterscheiden. Ein besonderes Augenmerk innerhalb der Erarbeitung der Motive war die Frage in wie weit die Protestbewegung als pädagogisch motiviert betrachtet werden kann.

Die Untersuchung der Entstehungsmotive hat, wie nicht anders zu erwarten, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu Tage gefördert. Als Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Motive betrachtet werden können: der Generationenkonflikt, die Friedensbewegung – die im Zuge des immer weiter eskalierenden Vietnamkriegs entstanden ist, die Hochschule als Schauplatz und Ausgangspunkt von Protestaktionen und die Forderung nach der Demokratisierung der Universitäten und damit einhergehend ein Nachdenken über die Strukturen der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit. Darüber hinaus hat sich im Zuge der Recherche und Aufarbeitung ein Element in den Vordergrund gedrängt, das nicht wie die bereits genannten, doch sehr offensichtlich ist, sondern eher überraschend. So ist sowohl im Falle der BRD als auch der USA ein Schuldkomplex der jüngeren gegenüber der älteren Generation zu beobachten. In den USA gründet dieser auf dem Umgang der älteren Generation mit der schwarzen Minderheit im Land. Bereits im Jahr 1863 wurde von Abraham Lincoln die Emanzipationserklärung verkündet, die allen Sklaven die Freiheit und die Teilhabe an den Bürgerrechten versprach. Allerdings war von einer Gleichstellung bis weit hinein in die Sechziger Jahre nichts zu bemerken. In der BRD hatte der Schuldkomplex eine gänzlich andere Fundierung, die in einem immanenten Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit stand. Es stellt sich so dar als wollten die „Jungen“ die Schuld – die ihre Eltern einfach nicht fühlen konnten oder wollten – übernehmen um sich von den Ungeheuerlichkeiten des Dritten Reichs abzugrenzen.

Die Unterschiede der Entstehung waren ebenso prägend, wie die Gemeinsamkeiten. Zu nennen sind: die Bürgerrechtsbewegung (die in einem engen Zusammenhang mit dem eben genannten Schuldkomplex steht, aber natürlich über eine gänzlich einzigartige Geschichte verfügt), die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und damit das Aufkommen des Phänomens der Antiautorität und natürlich die unterschiedlich

lange Geschichte der Demokratie. Die Unterschiede werden von der unterschiedlichen Historie der beiden Länder vorgegeben, und waren daher auch in diesem Umfang erwartbar.

Damit kommen wir zum Kernpunkt der Arbeit, nämlich der Frage, ob die Entstehung der 68er Bewegung pädagogisch motiviert war. Eine generalisierende Antwort für beide Länder kann nicht gegeben werden. Der Wechsel auf ein niedriges Abstraktionsniveau bringt aber schnell aufschlussreiche Erkenntnisse ans Licht. Für die Bundesrepublik Deutschland gilt, dass die Bewegung aus Sicht der Autorin sehr wohl pädagogische Motive aufweist. Dies lässt sich an folgenden Punkten deutlich zeigen. Zunächst ist die Forderung nach der Demokratisierung der Hochschule anzuführen, die eindeutig pädagogisch motivierte Züge aufweist. Die Aufgabe der Universität ist es Wissen zu vermitteln, indem sich die Studenten für eine Umgestaltung der Institution aussprachen, forderten sie eine Änderung der pädagogischen Praxis. Des Weiteren zeigt sich das pädagogische Element im veränderten Zugang zur Erziehung. Ausschlaggebend dafür war die Aufarbeitung des Nationalsozialismus und seiner Erziehungsmethoden mit dem Resultat des Aufkommens des Phänomens Antiautorität. Theodor W. Adornos Erziehungsideale, wie sie in den herangezogenen Texten vorgestellt wurden, sind sehr stark geprägt vom bereits angesprochenen Wunsch der Aufarbeitung und damit genau am Punkt der Zeit. Die Mündigkeit und die Erziehung zu dieser waren sowohl ein Anliegen Adornos, als auch der Studentenbewegung. Adornos Verständnis von Mündigkeit unterscheidet sich jedoch von jenem der Studenten. Für Adorno kann Mündigkeit nicht ohne die Identifikation mit Autorität vonstatten gehen. Die 68er hingegen sahen sich vermutlich als mündige Menschen, da sie sich gegen die Autoritäten auflehnten. Es ist nicht anzunehmen, dass die 68er für Adorno mündige Menschen waren, dennoch decken sich die Ansprüche an die Erziehung zum Teil, wodurch die pädagogische Facette zum Vorschein kommt. In der Bundesrepublik Deutschland ist im Gefolge der Protestbewegung eine deutliche Änderung der Lebensweise zu beobachten – man denke hier nur an das Beispiel der Kinderläden.

Hannah Arendt hält eine konservative Erziehung für notwendig, um eine revoltierende Generation in das bestehende Gesellschaftskonstrukt zu bringen. Es ist anzunehmen dass die 68er sich nicht mit dieser Forderung Arendts anfreunden konnten, da sie sich gegen Traditionen und Autorität auflehnten. Die Frage, die sich

hier stellt ist, ob die 68er Generation jene von Arendt angedachte revoltierende Generation war? Erziehung ist für Arendt auch eine Vermittlung zwischen Altem und Neuem und sie ist weiters der Ansicht, dass Erziehung nicht in einer Welt ohne Autorität vonstatten gehen kann. Der Traditions- und Autoritätsverlust im Sinne Arendts, der die Krise in der Erziehung verschlimmerte, war für die Studenten vermutlich nicht nachvollziehbar, da sie sich gegen das „Alte“ und die Autoritäten stellten. Die Ansprüche Arendts an Erziehung decken sich größtenteils nicht mit den Ansichten der Studentenbewegung. Das pädagogische Motiv in den USA ist jedoch in einer abgeschwächten Form erkennbar. Wie auch in der BRD ist die Hochschule ein zentrales Thema der Studentenbewegung, die sich für Redefreiheit und politischen Teilhabe am Campus einsetzte. In den Vereinigten Staaten von Amerika wurde auch der Bildungsbegriff thematisiert, der der universitären Wissensvermittlung zu Grunde liegt, indem gefordert wurde, dass Forschung und Lehre nicht von der Wirtschaft oder vom Staat beeinflusst werden. Für beide Länder gilt, dass die Hochschulen Hochburgen der Gesellschaftskritik und des Wandels waren.

Die Literatur über die 68er Bewegung ist derart umfangreich, so dass die Beantwortung der Forschungsfragen durchaus möglich war, aber je spezifischer die pädagogische Motivierung thematisiert wurde, umso schwieriger wurde es. Die präsentierten Ergebnisse rechtfertigen jedoch eine weiterführende Beschäftigung mit dem Thema – die wünschenswert wäre – wichtig hierbei ist allerdings eine thematische Einschränkung. Nach intensiver Beforschung des Gebietes mit den zur Verfügung stehenden Mitteln lassen sich folgende Punkte als besonders ergiebig für weitere Forschungen nennen: nach Ansicht der Autorin ist die Rolle der „Täterkinder“ in der Bundesrepublik Deutschland besonders spannend. Zwanzig Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges kam es zu weitreichenden Umbrüchen hinsichtlich der Erziehung und der Lebensweise.

7 Literaturverzeichnis

7.1 Bücher

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit, Suhrkamp, Frankfurt,

Arendt, Hannah (2000): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken 1, Piper, München

Baader, Meike Sophia (Hrsg.) (2008): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Beltz, Weinheim und Basel

Baader, Meike Sophia; **Herrmann**, Ulrich (Hrsg) (2011): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik, Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik, Juventa Verlag, Weinheim und München

Bauß, Gerhard (1977): Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin, Pahl-Rugenstein Verlag, Köln

Blassnig, Christoph (2000): Vietnam – Ein Konflikt spaltet eine Nation; Amerikanische Positionen im Vietnamkrieg, Diplomarbeit, verfasst an der Universität Wien

Cohn- Bendit, Daniel, **Damman**, Rüdiger (Hrsg.) (2007): 1968 – Die Revolte, S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Engel, Matthias (2006): The Civil Rights Movement in the USA – from Rosa Parks to Black Power, Diplomarbeit, verfasst an der Universität Wien

Frei, Norbert (2008): 1968 Jugendrevolte und globaler Protest, dtv, München

Friedmann, Friedrich G. (1969): Politik und Kultur. Die nationalsozialistische Universität. Judentum und Christentum. Schwarzweißes Amerika. Radikale Studenten. Autorität und Glaubwürdigkeit, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München

Gilcher-Holtey, Ingrid (Hrsg.) (1998): 1968 Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Gilcher-Holtey, Ingrid (2008): Die 68er Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA, C. H. Beck, München, 4. Auflage

Hecken, Thomas (2008): 1968 Von Texten und Theorien aus einer Zeit euphorischer Kritik, transcript Verlag, Bielefeld

Heuer, Wolfgang (1987): Hannah Arendt, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg

Kennedy, Robert F. (1967): Freiheit und Verantwortung in der Demokratie – 38 Reden, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg

Kraft, Sandra (2010): Vom Hörsaal auf die Anklagebank – Die 68er und das Establishment in Deutschland und den USA, Campus Verlag, Frankfurt / New York

Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur, Hamburger Edition HIS Verlagsges. mbH, Hamburg

Kraushaar, Wolfgang (2008): Achtundsechzig Eine Bilanz, Ullstein Buchverlage GmbH, Berlin

Krones, Christoph-Mathias (2010): Die Bürgerrechtsbewegung in den USA – Von der Sklaverei in den Südstaaten der USA ins Weiße Haus, Diplomarbeit, verfasst an der Universität Wien

Negt, Oskar (2008): Achtundsechzig – Politische Intellektuelle und die Macht, Steidl Verlag, Göttingen

Rathkolb, Oliver; **Stadler**, Friedrich (Hrsg.) (2010): Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre, V&R unipress GmbH, Göttingen

Schaffrik, Tobias; **Wienges**, Sebastian (Hrsg.) (2008): 68er Spätlese – Was bleibt von 1968?, LIT Verlag, Berlin

Sievers, Rudolf (2004): 1968 Eine Enzyklopädie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main

Schmidtke, Michael (2003): Der Aufbruch der jungen Intelligenz – Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA, Campus Verlag, Frankfurt / New York

Schweppenhäuser, Gerhard (1996): Theodor W. Adorno zur Einführung, Junius Verlag GmbH, Hamburg, 5. Auflage 2009

Werkmeister, Frank (1975): Die Protestbewegung gegen den Vietnamkrieg in der Bundesrepublik Deutschland 1965 – 1973, Inaugural- Dissertation, Görich & Weiserhäuser, Marburg

Wirth, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Hitlers Enkel – oder Kinder der Demokratie, Die 68er- Generation, die RAF und die Fischer- Debatte, Psychosozial – Verlag, Gießen

7.2 Aufsätze

Ash, Mitchell G. (2010): <The whole world is watching!> 1968 auf dem Campus und in den Straßen der USA In: Rathkolb, Stadler, Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre, Göttingen, 97-124

Baader, Meike Sophia (2008a): Vorwort: Erziehung und Bildung: übersehene Dimensionen in der 68er-Retrospektive In: Baader, „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim und Basel, 7-13

Baader, Meike Sophia (2008b): Von der sozialistischen Erziehung bis zum buddhistischen Om. Kinderläden zwischen Gegen- und Elitekulturen In: Baader, „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim und Basel, 16-35

Baader, Meike Sophia (2008c): 1968 und die Pädagogik In: Schaffrik, Wienges, 68er Spätlese – Was bleibt von 1968?, Berlin, 58-77

Beller, Steven (2010): The End of Modernity? 1968 in the USA and the UK In: Rathkolb, Stadler, Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre, Göttingen, 31-54

Cohn- Bendit, Daniel, **Dammann**, Rüdiger (2007a): „I can't get no stisfaction“ Die unangekündigte Weltveränderung – Ein Vorwort In: Cohn-Bendit, Damman, 1968 – Die Revolte, Frankfurt am Main, 11-18

Cohn-Bendit, Daniel, **Dammann**, Rüdiger (2007b): Eine kleine Zeittafel In: Cohn-Bendit, Dammann, 1968 – Die Revolte, Frankfurt am Main, 235-250

Gilcher-Holtey, Ingrid (1998): Kritische Theorie und Neue Linke In: Gilcher-Holtey, 1968 Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, 168-187

Gilcher-Holtey, Ingrid (2010): 1968 – Eine Zeitreise In: Rathkolb, Stadler, Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre, Göttingen, 275-292

Groppe, Carola (2008): „Die Universität gehört uns“. Veränderte Lehr-, Lern- und Handlungsformen an der Universität in der 68er-Bewegung In: Baader, „Seid

realistisch, verlangt das Unmögliche“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim und Basel, 121-140

Groppe, Carola (2011): Universität, Generationenverhältnisse und Generationenkonflikte um „68“. Vom Wandel der Institution und der Radikalisierung politischer Aktivität In: Baader, Herrmann, 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik, Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik, Weinheim und München, 129-147

Klimke, Martin (2010): 1968 als transnationales Ereignis In: Rathkolb, Stadler, Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre, Göttingen, 21-30

Richter, Pavel A. (1998): Die Außerparlamentarische Opposition in der Bundesrepublik Deutschland 1966 bis 1968 In: Gilcher-Holtey, 1968 Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, Göttingen, 35-55

Rucht, Dieter (1998): Die Ereignisse von 1968 als soziale Bewegung. Methodologische Überlegungen und einige empirische Befunde In: Gilcher-Holtey, 1968 Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, Göttingen, 116-130

Schmidtke, Michael A. (1998): Reform, Revolte oder Revolution? Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS) und die Students for a Democratic Society (SDS) 1960-1970 In: Gilcher-Holtey, 1968 Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft, Göttingen, 188-206

Vocelka, Karl (2010): Die Studentenrevolte 1968 In: Rathkolb, Stadler, Das Jahr 1968 – Ereignis, Symbol, Chiffre, Göttingen, 209-220

Wirth, Hans-Jürgen (2001): Versuch, den Umbruch von 68 und das Problem der Gewalt zu verstehen In: Wirth, Hitlers Enkel – oder Kinder der Demokratie, Die 68er-Generation, die RAF und die Fischer-Debatte, Gießen, 13-44

7.3 Zeitungsartikel

Basler Zeitung (9.4.2008): Der Philosoph und die Fantasie; Auch das war '68: Theodor W. Adorno, die Liebe und die Studentenrevolte, Sigfried Schibli, 4-5

Berliner Zeitung, Zeitalter und Menschenalter (22.9.2003) – Eric Hobsbawm durchlebt die Extreme des 20. Jahrhunderts, Christian Esch

General Anzeiger (18.6.2009): Die Denkerschmiede der Nation. Die Frankfurter, o.S.
Der Spiegel (1969): Keine Angst vor dem Elfenbeinturm, Nr.19/1969, 204-209

7.4 Internetquellen

http://www.archives.gov/exhibits/featured_documents/emancipation_proclamation/transcript.html;

Zugriff: 17.7.2012, 11:50

<http://www.fu-berlin.de/universitaet/leitbegriffe/veritas-iustitia-libertas/index.html>,

Zugriff: 4.7.2012, 13:15

<http://www.uv.ruhr-uni-bochum.de/leitbild/leitbild/Leitbild-wien.htm>,

Zugriff: 4.7.2012, 12:55

<http://history.hanover.edu/courses/excerpts/111huron.html>,

Zugriff: 6.8.2012, 13:45

<http://www.eurozine.com/articles/2008-07-15-kraushaar-de.html>,

Zugriff: 6.8.2012, 14:40

<http://www.judentum-projekt.de/persoenlichkeiten/wissen/hannaharendt/index.html>,

Zugriff: 4.8.2012, 20:50

7.5 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der tote Student Benno Ohnesorg	50
Abbildung 2: Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren	57
Abbildung 3: Die Grennsboro Four	76

Anhang

LEBENS LAUF:

Marina KUBINA

E- Mail: marina.kubina@gmx.net

Geburtsdatum: 18.07.1986

Geburtsort: Wien

Schul Ausbildung:

1992 – 1996 VS, 1030 Wien

1996 – 2004 GRG III, Hagenmüllergasse 30, 1030 Wien

2004 - Studium der Pädagogik an der Universität Wien

Beruflicher Werdegang:

04/2006 – 02/2008 BIPA, Shop Assistant

03/2008 - 12/2008 DER STANDARD, Mitarbeiterin in der Verwaltung

01/2009 - DER STANDARD, Sachbearbeiterin im Textarchiv

Sonstige Tätigkeiten:

Statistische Dateneingabe an der PH Baden

Praktikum bei den Kinderfreunden Wien im Bereich der Horterziehung

Praktikum an der HS Kölblgasse

ABSTRACT:

Die vorliegende Arbeit stellt eine Untersuchung dar, in der die Motive zur Entstehung der Protestbewegung rund um den Höhepunkt 1968 in der Bundesrepublik Deutschland und in den Vereinigten Staaten von Amerika herausgearbeitet werden. Die Erarbeitung der Motive bezieht sich auf bestimmte Kategorien, historischer und politischer Kontext und pädagogischer Aspekt, der klären soll, ob die Bewegung auch als pädagogisch motiviert betrachtet werden kann.

In einem ersten einleitenden Kapitel werden die grundlegenden Begriffe der 68er Bewegung dargelegt, die für das Verständnis der Bewegung unumgänglich sind. Bei diesen Begriffen handelt es sich um soziale Bewegung, die Neue Linke und die Abkürzung SDS. Im Rahmen der BRD steht diese Abkürzung für „Sozialistischer deutscher Studentenbund“, in den USA für „Students for a Democratic Society“.

Im zweiten Kapitel werden zwei Theoretiker – Theodor W. Adorno und Hannah Arendt – herangezogen, die sich zur Zeit der Bewegung mit dem Thema Erziehung auseinandersetzten und deren Theorien zur Erziehung im Rahmen der Protestbewegung Bedeutung erhielten und sich wiederfinden.

Die nächsten beiden Kapitel sind identisch aufgebaut und widmen sich den Motiven zur Entstehung. Das dritte Kapitel befasst sich mit den Motiven in der Bundesrepublik Deutschland, das vierte Kapitel mit den Motiven in den Vereinigten Staaten.

In der BRD ergeben sich den historischen und politischen Kontext betreffend – grob gesprochen – folgende Motive: die Aufarbeitung des Nationalsozialismus, die Verhinderung der Notstandsgesetze und der Vietnamkrieg. Als pädagogische Motive können die Forderung nach der Demokratisierung der Universität, die Hochschule als Schauplatz der Proteste und das einsetzende Nachdenken über Erziehung – das auch von Adornos Schriften beeinflusst war – angegeben werden, welches das Aufkommen des Schlagwortes Antiautorität erklärt.

In den USA finden sich folgende Motive hinsichtlich des historischen und politischen Kontexts wieder: die Bürgerrechtsbewegung und der Vietnamkrieg. Das pädagogische Motiv findet sich an den Universitäten, es wurde die Demokratisierung der Hochschule und die Unabhängigkeit von Forschung und Lehre von Staat und Wirtschaft gefordert.

Inwieweit sich die Motive in der BRD und den USA gleichen oder unterscheiden wird in einer kurzen Gegenüberstellung dargelegt, bevor im Résumé die Ergebnisse der Untersuchung dargelegt werden.

Eidesstattliche Erklärung:

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 03.09.2012

Marina Kubina