

Sonja Levsen

Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte  
des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945-1975



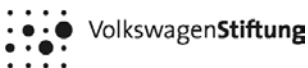
Sonja Levsen

# **Autorität und Demokratie**

Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels  
in Westdeutschland und Frankreich  
1945–1975

WALLSTEIN VERLAG

Die Drucklegung wurde gefördert von der



und der

Geschwister Boehringer Ingelheim Stiftung für Geisteswissenschaften in  
Ingelheim am Rhein

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Wallstein Verlag, Göttingen 2019

[www.wallstein-verlag.de](http://www.wallstein-verlag.de)

Vom Verlag gesetzt aus der Adobe Garamond

Umschlaggestaltung: Susanne Gerhards, Düsseldorf

Lithographie: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Verarbeitung: Hubert & Co, Göttingen

ISBN 978-3-8353-3563-9

# Inhalt

|   |   |
|---|---|
| Einleitung: Jenseits der ›autoritären Deutschen‹<br>Zeitgeschichte, Erziehung, Demokratie . . . . . | 9 |
|---|---|

## Teil 1

### Eine autoritäre Epoche? Erziehung und Gesellschaft im Wandel, 1945-1967

|   |    |
|---|----|
| 1. Autorität zwischen Vergangenheit und Zukunft . . . . . | 41 |
|---|----|

|  |    |
|--|----|
| Vergangenheitsdiagnosen und pädagogische<br>Zukunftsvisionen . . . . . | 41 |
|--|----|

Die Diagnose des deutschen Autoritarismus und ihre Konsequenzen (42)  
›Haltlosigkeit‹ oder ›Kadavergehorsam‹? Autorität in westdeutschen Nach-  
kriegsdebatten (51) Im Banne von 1940: Erziehung und die Überwindung  
der Niederlage (57)

|   |    |
|---|----|
| Disziplinierte Demokraten. Das Ideal des eingehegten<br>Staatsbürgers als Signum der Nachkriegszeit . . . . . | 66 |
|---|----|

›Untertanengesinnung‹ und die Erziehung des demokratischen Subjekts:  
Westdeutschland (66) Die Erziehung ›aktiver‹ Bürger zwischen Demokratie  
und Ökonomie: Frankreich (76)

|  |    |
|--|----|
| Selektive Orientierungen: Blicke nach Westen,<br>nach Osten und in die Vergangenheit . . . . . | 87 |
|--|----|

Glückliches Amerika, gefährlicher Osten, düstere Vergangenheit: Westdeut-  
sche Orientierungen (87) Erfolgreiches Amerika, idealistischer Osten, hero-  
ische Vergangenheit: Orientierungspunkte der französischen Debatten (92)

|                 |    |
|-----------------|----|
| Fazit . . . . . | 99 |
|-----------------|----|

|   |     |
|---|-----|
| 2. Nachdenken über Demokratie und der Wandel<br>der Schulkultur . . . . . | 101 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| Grundlagen des Dialogs. Wandlungsimpulse<br>der 1950er Jahre . . . . . | 102 |
|--|-----|

Der innere Wandel deutscher Schulen der 1950er Jahre (102) »Demokra-  
tie ist Diskussion«: Der Aufstieg der freien Meinungsäußerung zur Bürger-

tugend (110) Keine Experimente. Die Entwicklung französischer Schulkultur in den 1950er Jahren (118)

Dekade der Divergenz. Erziehung zum Nicht-Mitmachen versus *éducation à la coopération*, 1959-1967 . . . . . 127

Im Zeichen des Konflikts: Westdeutsche Demokratiekonzepte im Wandel (127) Der Ungehorsam als demokratische Tugend (137) Die verunsicherte Fünfte Republik: Auf der Suche nach der ›*démocratie disciplinée*‹ (141)

›Autoritäre‹ Traditionen, ›demokratische‹ Visionen? Jugendverbände und der Wandel der Erziehung . . . . . 154

›Chefs‹, Hierarchien und Selbstbestimmung. Wandel und Tradition in der französischen Jugendarbeit nach 1945 (155) Gemeinschaftsträume und demokratische Visionen. Jugendverbände zwischen Wandel und Kontinuität in Westdeutschland (169)

Fazit . . . . . 193

### 3. Jenseits der ›unpolitischen Deutschen‹:

Das Politische als Problem und Ideal . . . . . 197

Citoyens im Schonraum: Erziehung, *citoyenneté*

und Politik in Frankreich . . . . . 200

Demokratie ohne Diskussion? *Éducation civique* in der Vierten Republik (200) Wissend, aber schweigend? Die Erziehung zum Citoyen in der Fünften Republik (208)

Eine politische Jugend: ein bundesrepublikanisches Erziehungsziel mit unintendierten Konsequenzen . . . . . 219

Brennende Fragen: Jugend und Politik in der frühen Bundesrepublik (219) Der Aufstieg der freien Meinungsäußerung zur Bürgertugend: Ein westdeutsches Spezifikum und seine Folgen (234) Fazit (245)

Die Freizeit des Staatsbürgers.

Jugend und Politik jenseits der Schule . . . . . 248

Patriotische Jugend, ›politische‹ Jugend? Jugendverbände und *citoyenneté* nach 1945 (249) Der Algerienkrieg und die Neuverhandlung des ›Politischen‹ (257) Kritische Bürger, antikommunistische Patrioten? Erziehung ›zur Politik‹ in der westdeutschen Jugendarbeit (268)

Fazit . . . . . 283

**4. Gehorsam und Gewalt. Strafregime nach 1945 . . . . . 287**

Prügel in der Demokratie? Ideale und Praxis  
der westdeutschen Erziehung, 1945-1967 . . . . . 290

Körperstrafen zwischen ›autoritärer‹ Vergangenheit und ›demokratischer‹  
Zukunft (290) Normale und pathologische Gewalt: Zeitgenössische Deu-  
tungen (303) Von der Ambivalenz der Pädagogen zur Pathologie des Ge-  
horsams (311)

Eingehegt oder verschwiegen? Gewalt und Disziplin  
in der französischen Erziehung . . . . . 326

Begrenzte Gewalt, panoptische Kontrolle: Überwachungs- und Strafregime  
in französischen Schulen (326) Die verschwiegene Gewalt in den Fami-  
lien (333) Das Ideal des Dialogs und die Erziehung der Eltern (338)

Fazit . . . . . 349

**5. Sexuelle ›Repression‹? Erziehung und Sexualität zwischen  
Kriegsende und 1968 . . . . . 351**

Sprechen und Schweigen. Erziehung und Sexualität  
in den 1950er Jahren . . . . . 355

›Il faut parler‹: Sexualerziehung zwischen Disziplin und Dialog in den  
französischen 1950er Jahren (358) ›On ne parle pas‹? Die Diagnose des  
Schweigens (371) Wissensvermittlung als Kontrolle und die Folgen des  
Nationalsozialismus (374)

Alte Tabus und revolutionärer Wandel, 1959-1967 . . . . . 390

Kommunikationsverdichtungen und transnationaler Wandel (390) Hoff-  
nungen auf die Schule (397) Sexualität und Demokratie. Der Aufstieg eines  
neuen Glaubenssatzes in der Bundesrepublik (405)

Kontrollutopien und Vertrauensgewinn . . . . . 418

Schulen und die Gemeinsamkeit der Geschlechter (418) Jugendverbände  
und Geschlechtertrennung im Zeitalter des ›Flirts‹ (428)

Fazit . . . . . 435

## Teil 2

### ›68‹ – Zäsur versus Beschleunigung

### Schülerbewegungen, ›Erziehungsrevolutionen‹ und ihre Folgen (1967 / 68-1975)

#### 6. Schülerbewegungen und der Wandel der Schulkultur

nach 1968 . . . . . 44I

Zweierlei ›68‹. Schülerbewegungen in Westdeutschland und Frankreich (442)  
Die französische Schülerbewegung als ›prise de parole‹ (442) Die westdeutsche Schülerbewegung: Rechte und Konflikte (448) Forderungen der Schüler (451) ... und erste Reaktionen der Erzieher (465)

Zäsur versus Beschleunigung: Wandel nach '68,

Wandel durch '68? . . . . . 470

Partizipation und neue Konfliktkultur (470) Politik: Vorsichtige Annäherungen in Frankreich ... (483) ... versus Zuspitzungen und Entgrenzungen in Deutschland (493) Neue Unterrichtskultur und die Kriterien des Wandels (504) Disziplin und Strafreime im Wandel der 1970er Jahre (517) ›68‹ als Revolte gegen Prügelpädagogen? (523) Partizipation, Politik und die demokratische Persönlichkeit: das ›68‹ der Jugendverbände (537)

›1968‹ aus der Perspektive der Erziehung:

Erkenntnisse des Vergleichs für die Zeitgeschichte . . . . . 552

#### 7. Erziehung und Sexualität nach 1968. Westdeutsche

Obsessionen und französische Liberalisierungsprozesse . . . . . 557

Sexualität in der westdeutschen und französischen Schülerbewegung (558)  
›Vögel statt turnen‹ – Sexualität und die Austreibung des deutschen ›Autoritarismus‹ (558) ›Une révolution sexuelle?‹ Frankreich im Mai 1968 (567)

Westdeutsche Radikalisierungen, französische Pluralisierungen

und die Grenzen des Transnationalen: Die 1970er Jahre . . . . . 573

Lust als Befreiung: Deutsche Normalisierungshoffnungen (573) Vom Kuss bis zum Koitus: Französische Liberalisierungen (595)

Fazit . . . . . 613

8. Schluss . . . . . 617

Abkürzungen . . . . . 637

Quellen- und Literaturverzeichnis . . . . . 639

Dank . . . . . 705

Register. . . . . 707



# Einleitung: Jenseits der ›autoritären Deutschen‹. Zeitgeschichte, Erziehung, Demokratie

Anfang der 1970er Jahre schien das Urteil über die Epoche, von der dieses Buch handelt, gesprochen: Die Erziehung zwischen Kriegsende und dem Ende der 1960er Jahre, so hatten die 68er auf die Straßen gerufen und es auf die Wände gesprüht, sei ›repressiv‹ und ›autoritär‹ gewesen. Erziehungsideale ebenso wie Erziehungswirklichkeit, klagten sie, hätten sich zwischen 1945 und 1968 kaum gewandelt. Ähnliche Rufe waren aus dem Mund von Demonstranten in verschiedenen Ländern zu hören. Auch in Frankreich gab es die Parole ›à bas la répression‹, wütende Invektiven gegen das ›lycée caserne‹ und das ›système autoritaire‹. Dennoch schien den Vorwürfen in der Bundesrepublik ein besonderes Gewicht zuzukommen. Hier war das Argument prominent, unverändert autoritäre Traditionen in deutschen Schulen, Familien und in der gesellschaftlichen Moral belasteten die deutsche Demokratie. Ein überkommenes, spezifisch deutsches Defizit ›demokratischer Erziehung‹ sei deshalb mit aller Schärfe anzuprangern. So formulierte etwa Theodor Adorno 1969 in einem Radiogespräch mit dem Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hellmut Becker, man finde

auch in der pädagogischen Literatur – und das ist nun etwas wahrhaft Erschreckendes und sehr Deutsches – keineswegs jene entschiedene Parteinahme für Erziehung zur Mündigkeit [...], die man voraussetzen sollte. [...] Anstelle von Mündigkeit findet man da einen existential-ontologisch verbrämten Begriff von Autorität, von Bindung, oder wie all diese Scheußlichkeiten sonst heißen, die den Begriff der Mündigkeit sabotieren und damit den Voraussetzungen einer Demokratie nicht nur implicite, sondern recht offen entgegenarbeiten.<sup>1</sup>

1 Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, S. 143. 2013 erschien der Band in der 24. Auflage.

Auch Ralf Dahrendorf hatte 1965 in »Gesellschaft und Demokratie in Deutschland« »autoritäre Überhänge« in der bundesrepublikanischen Gesellschaft diagnostiziert und dabei nicht zuletzt die deutsche Erziehung, die Autoritätsverhältnisse in den Familien und das Bildungssystem kritisiert.<sup>2</sup> Nicht nur Dahrendorf und Adorno aber konstatierten eine mangelhafte Überwindung autoritärer Erziehungsstraditionen, die sie als defizitäre Ablösung der bundesdeutschen Gesellschaft vom Nationalsozialismus erklärten. Zwar sprachen am anderen Ende des politischen Spektrums konservative Kritiker der 68er von einem »Versagen« der Erziehung, einer »Demission« der Eltern und deuteten die »Revolution« als Folge einer Krise der Erziehung, einer zu weit fortgeschrittenen Entwicklung zur Permissivität. In den späten 1960er und den 1970er Jahren waren solche Stimmen jedoch in der Minderheit. Die Deutung, es gebe eine spezifisch deutsche Tradition übersteigerten Gehorsams und idealisierter Unterordnung – ein Relikt aus dem »Obrigkeitsstaat«, das nicht zuletzt den Faschismus ermöglicht habe – war Ende der 1960er Jahre in breiten Kreisen der westdeutschen Gesellschaft akzeptiert. Das war ein deutlicher Gegensatz zu Frankreich, wo weder Intellektuelle noch diejenigen, die 1968 auf die Straße gingen, spezifisch französische autoritäre Traditionen diagnostizierten, wo zudem die nationale Vergangenheit im Allgemeinen und das Vichy-Regime im Speziellen in den Protesten keine Rolle spielten.

Die zeitgenössische Annahme, dass autoritäre Denkweisen, autoritäre »Überhänge« und damit gleichzeitig eine Geringschätzung der Erziehung zur Demokratie die frühe Bundesrepublik von ihren westlichen Nachbarn unterschieden, ist auch deshalb so interessant, weil sie bis heute in die deutsche Zeitgeschichtsschreibung hineinwirkt. Häufig wird das Attribut »autoritär« in der Historiografie zur Charakterisierung westdeutscher politischer Kultur oder westdeutscher Mentalitäten der 1950er Jahre verwendet und die mit ihm bezeichneten Phänomene erscheinen implizit oder explizit als deutsche Spezifika. Erst durch einen langsamen Annäherungsprozess an den »Westen«, eine »Angleichung an die Gesellschaften der Nachbarländer« seien, so die mit diesem Urteil verbundene Annahme, jene Spezifika überwunden worden.<sup>3</sup> So schreibt etwa Anselm Doering-Manteuffel der frühen Bundesrepublik eine im Vergleich mit den Nachbarn besonders »starke Tradition der Autoritätsfixierung und des Verständnisses von Staats-

2 Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie, S. 92, 165f., 473.

3 Vgl. etwa die Beiträge in dem ansonsten sehr anregenden Band Bauerkämper u. a., Demokratiewunder. Von einer »Angleichung« spricht Doering-Manteuffel, Deutsche Zeitgeschichte, S. 29.

bürgertugend als Gehorsampflicht« zu.<sup>4</sup> Dagmar Herzog spricht von einer in Westdeutschland besonders »muffige[n]« Version des »moralischen Konservatismus«; Dirk van Laak konstatiert, dass bei den Deutschen »autoritätsfixierte Haltungen überwogen«, und nach Christian Jansen verhielten sich die Deutschen »wohl auf Grund stärker verinnerlichter autoritärer Prägungen« in der Regel »konformer« als Italiener.<sup>5</sup> Die politische Kultur Westdeutschlands sei, so heißt es bei Diethelm Prowe, »overwhelmingly authoritarian« geblieben.<sup>6</sup> Besonders ausgeprägt ist die Identifikation der frühen Bundesrepublik mit »autoritären Verhaltensmustern«, von denen sich die westdeutsche Gesellschaft dann langsam löste und somit, so die Deutung, demokratischer wurde, bei Konrad Jarausch.<sup>7</sup> Seine Geschichte Westdeutschlands ist die Geschichte einer »konfliktreichen Abwendung« von einem »autoritären Habitus«, ein Prozess, den er in der Einleitung verbildlicht: Der Grenzbeamte der 1970er Jahre, der Vollbart trug, dessen Krawatte verrutscht war und der sich ausgesprochen freundlich und »unautoritär« verhielt, war ihm bildlicher Ausdruck eines erfolgreichen Wandels der westdeutschen politischen Kultur.<sup>8</sup> Das Narrativ von Jarauschs »Umkehr« ist in vieler Hinsicht das einer Bundesrepublik, die sich durch Abkehr von autoritären Erziehungsformen von ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit löste und Anschluss an westliche Verhaltensmuster fand.

Ebenso wie die zeitgenössische Debatte der 1960er Jahre durchzieht dabei auch viele Darstellungen deutscher Historiker die Annahme eines engen Zusammenhangs von Erziehung und politischer Kultur, insbesondere einer Unvereinbarkeit von hierarchischen Erziehungsformen und Demokratie. Inspiriert vom *Civic Culture*-Konzept Gabriel Almonds und Sidney Verbas entwickelte sich in Westdeutschland seit den 1980er Jahren eine intensive politische Kulturforschung, deren Leitfrage die Erklärung

4 Ebd., S. 28.

5 Herzog, Politisierung der Lust, S. 90; van Laak, Zivilisierung, S. 303; Jansen, Brigade Rosse, S. 484. Konrad Jarausch und Michael Geyer kritisieren das »cliché of German authoritarianism« mit Blick auf den Charakter der Regierungsformen im Deutschland des 19. und 20. Jahrhunderts, sprechen dennoch von »ingrained authoritarian traditions«, vgl. Jarausch / Geyer, Shattered Past, S. 19, 171. Während diese Deutung Überblicksdarstellungen häufig eher implizit grundiert, ist das Urteil der »autoritären« Traditionen in Darstellungen etwa zur Jugend noch sehr viel expliziter, vgl. Kap. III.

6 Prowe, »Miracle«, S. 451.

7 Jarausch, Umkehr, S. 19.

8 Ebd., S. 10, 7f.

des ›demokratischen Defizits‹ der frühen Bundesrepublik war.<sup>9</sup> Sie postulierte dabei eben jenen engen Zusammenhang von Sozialisation, Erziehung und politischen Einstellungen, der zeitgenössisch in der Bundesrepublik bereits weithin Konsens war. Gerade Publikationen, die vom Begriff der ›politischen Kultur‹ ausgehen, charakterisieren die frühe Bundesrepublik als autoritär. Einflussreiche Vertreter dieser Deutung sind etwa die Politikwissenschaftler Martin und Sylvia Greiffenhagen, deren Studie »Ein schwieriges Vaterland« und deren »Handbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik« das Narrativ einer langsamen Abkehr vom Autoritarismus als Annäherung an den Westen popularisierten. Ihre Argumente wurden zur Grundlage für die Urteile auch der Geschichtswissenschaft über den Autoritarismus der frühen Bundesrepublik.<sup>10</sup>

Ein Beispiel für die verbreitete Annahme eines engen Zusammenhangs von Erziehung und politischer Kultur, von Erziehung und Demokratie ist die vorherrschende Interpretation der seit den 1950er Jahren regelmäßig von Emnid gestellten Frage an Eltern, welchen Stellenwert sie »Gehorsam und Unterordnung«, »Ordnungsliebe und Fleiß« oder »Selbständigkeit und freie[m] Wille[n]« in der Erziehung zumaßen. Die Frage gehört zu den wohl meistzitierten Fragen der Meinungsforschung. Der zeitliche Verlauf des Antwortverhaltens, die seit Mitte der 1960er Jahre langsame Abwendung von »Unterordnung und Gehorsam« wurde unzählige Male wiedergegeben, diskutiert und in Grafiken visualisiert.<sup>11</sup> In den 1950er Jahren sah »nur ein knappes Drittel« der befragten Eltern Selbstständigkeit als das wichtigste Ziel. Folglich, so urteilte etwa Martin Greiffenhagen in seiner lange nachwirkenden Interpretation, sei verständlich, »daß die Prognosen für die demokratische Entwicklung Westdeutschlands in den 1950er Jahren nicht günstig ausfielen«. <sup>12</sup> Nicht nur implizit gilt die Wertschätzung für Unterordnung und Gehorsam in der frühen Bundesrepublik als demokratisches Defizit und gleichzeitig als deutsches Spezifikum. In dieser Lesart

9 Almond/Verba, *Civic Culture*. Zur westdeutschen politischen Kulturforschung vgl. etwa Bergem, *Tradition*, S. 17-43.

10 Greiffenhagen / Greiffenhagen, *Vaterland*, Erstauflage 1979, weitere Auflagen 1979, 1981 sowie 1993 eine Sonderauflage für die Zentralen für politische Bildung; Greiffenhagen u. a., *Handwörterbuch*, Neuauflage 2002. Auf den Studien der Greiffenhagens basiert etwa Anselm Doering-Manteuffels Urteil über den westdeutschen Autoritarismus, vgl. Doering-Manteuffel, *Deutsche Zeitgeschichte*, S. 28.

11 Auf die Umfragen beziehen sich Historiker ebenso wie Soziologen und Politikwissenschaftler; sie gelten nicht zuletzt als Beleg für ›den‹ Wertewandel, vgl. u. a. Rödder, *Wertewandel*, S. 17; Pollack/Rosta, *Religion*, S. 154; Hepp, *Wertewandel; Wirsching, Abschied*, S. 429; Grotum, *Halbstarke*, S. 64 f.

12 Greiffenhagen, *Obrigkeitsstaat*, S. 60.

erschien der Wandel der Erziehungsziele, der langsame Bedeutungsverlust des Erziehungsziels »Unterordnung und Gehorsam« dann als Ausweis der Demokratisierung.

Spezifisch deutsch jedoch waren – das lässt erst der Vergleich erkennen – weniger die Antworten, als vielmehr bereits die politisch besorgten *Fragen* danach, welchen Stellenwert die Eltern »Unterordnung und Gehorsam« zuschrieben. Französische Sozialwissenschaftler stellten sie in dieser Form nie, aber auch in anderen europäischen Ländern spielten sie keine vergleichbare Rolle. Ebenso spezifisch war die Auslegung eines bestimmten Erziehungsstils als demokratisches Defizit: Nur selten postulierten zeitgenössische französische Debatten einen Zusammenhang zwischen hierarchischen, ›autoritären‹ Erziehungsformen und dem Zustand der Demokratie. Zugleich ist auch in der französischen und britischen Historiografie die in deutschen Debatten so selbstverständlich anmutende Vorstellung einer problematischen Beziehung von Autorität und Demokratie weithin abwesend. Nicht zuletzt hat auch der damit verbundene Begriff der ›politischen Kultur‹ in der französischen *Histoire du temps présent* allenfalls marginalen Stellenwert. Weder die Zeitgenossen noch die Historiografie allerdings haben diesen Unterschied bisher wahrgenommen.

Aus solchen Beobachtungen entstand das Forschungsinteresse, das zum vorliegenden Buch führte. Es versteht sich als Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Deutschland und Frankreich seit 1945: als Kulturgeschichte im Sinne einer Geschichte, die der Herausbildung der skizzierten Deutungsmuster nachgeht und nach der Interaktion von solchen Deutungen und Erziehungswandel fragt. Es verfolgt vier eng miteinander verbundene Ziele, die hier zuerst knapp vorgestellt, dann im Kontext des Forschungsstandes präzisiert werden. Es interessiert sich *erstens* ganz grundlegend für die Ausgestaltung von Hierarchien in der Erziehung zwischen 1945 und der Mitte der 1970er Jahre, die analytisch mit dem Begriff »Autoritätsverhältnisse« gefasst werden. Es fragt nach Dynamiken, Faktoren und Formen dieses Wandels. Erziehung wurde in der Nachkriegszeit zu einem Gegenstand intensiver gesellschaftlicher Debatten, zum Handlungsfeld der Politik, zum Streitgegenstand der Kirchen, zum Projekt vieler Reformer, zur Domäne ganzer Wissenschaftszweige. Das Buch analysiert, welche Ideale und Konzepte von Autorität in beiden Gesellschaften miteinander konkurrierten, wie sie ausgehandelt und umgesetzt wurden, welche Akteursgruppen Einfluss auf die Deutungen entwickelten, und wie sich unterschiedliche Wandlungsprozesse erklären lassen. Gleichzeitig war Erziehung ein Feld, mit dem sich Eltern, Lehrer, Jugendleiter und manch andere Gruppen täglich in der Praxis auseinandersetzten. Autoritätskon-

zepte waren keine leeren Hülsen, sondern bedurften der praktischen Füllung. Das Beispiel der Erziehung kann damit eine neue Perspektive auf Dynamiken des Wandels europäischer Gesellschaften nach 1945 eröffnen.

Dabei leitet *zweitens* angesichts der skizzierten nationsspezifischen Deutungen die Frage nach nationalen Charakteristika und transnationalen Gemeinsamkeiten die Studie. Sie stellt westdeutsche und französische Erziehungsdebatten einander gegenüber, fragt nach Unterschieden in den Einstellungen zu jugendlicher Partizipation, jugendlicher Sexualität, zu jugendlicher Selbstbestimmung, zu Gehorsam und Unterordnung in der Erziehung. Welche Rolle spielten nationale Grenzen, welche die nationale Vergangenheit für Konzeptionen und Ausgestaltungen von Autorität? Auf welchen Feldern überwogen transnationale Gemeinsamkeiten? Welche Formen von Erziehung wurden in deutscher und französischer Gesellschaft als hierarchisch und ›autoritär‹ definiert oder kritisiert, welche Handlungsspielräume gestanden Erzieher Jugendlichen in beiden Gesellschaften zu? Das soll jedoch nicht die Form eines Lackmus-Tests annehmen, der den Grad des ›Autoritarismus‹ oder der ›Liberalität‹ der deutschen und französischen Gesellschaft anzeigt. In der Frage nach Idealen von Hierarchie und Unterordnung, von Mitreden und Mitgestalten und ihrer jeweiligen Umsetzung zeichnet das Buch ein komplexes Bild und geht Akteuren, Faktoren, Formen und Geschwindigkeiten des Wandels nach.

*Drittens* richtet sich im Licht der skizzierten Deutungstraditionen ein spezielles Interesse auf zeitgenössische Konzeptionen des Zusammenhangs von Erziehung und Demokratie. Der deutschen Gesellschaft, die, so schien es, ›autoritäre Traditionen‹ aus dem 19. Jahrhundert und dem Nationalsozialismus mit sich schleppte, wird die französische Gesellschaft als ›alte‹ Demokratie entgegengestellt, die jedoch 1945 gerade eine Periode von Besatzung und Diktatur hinter sich hatte. Seit wann beschrieben sich die Deutschen als autoritär und Autorität als Problem für die Demokratie – und welche Folgen hatte das? Welche Diagnosen der Vergangenheit prägten französische Debatten, und welche Konsequenzen für Erziehungsvisionen ergaben sich daraus? Das Buch argumentiert, dass das Deutungsmuster eines problematischen deutschen ›Autoritarismus‹, von dem sich die Bundesrepublik erst in einem langsamen Liberalisierungsprozess verabschiedete – und sich somit ›demokratisierte‹ und ihren westeuropäischen Nachbarn annäherte –, historisiert werden muss. Es zeichnet den Aufstieg dieses Narrativs seit 1945 nach, der in der Reeducation-Politik begann, sich zu einer deutschen Selbstdeutung entwickelte und damit zu einem Motor des Wandels wurde. Der Blick auf Frankreich offenbart, dass vielfach ähnliche Erziehungspraktiken auch in ganz andere Deutungszusammenhänge

eingeorde­net werden konnten. Der Vergleich rückt damit die Wandlungsprozesse der Bundesrepublik in eine neue Perspektive, die westdeutsche Spezifika dieser Prozesse erhellt und ihre besondere Dynamik erklären kann. Gleichzeitig wirft er ein neues Licht auf französische Konzeptionen von Autorität und Demokratie nach 1945, ein Thema, das die Historiografie kaum interessiert hat, aber auch unser Bild der französischen Nachkriegsgesellschaft verändern kann.

*Viertens* setzt die Studie neue Akzente in der transnationalen historiographischen Debatte über den Zäsurcharakter von ›1968‹ in der Zeitgeschichte. Sie ordnet ›1968‹ in eine Darstellung ein, die Mitte der 1940er Jahre beginnt und schlägt damit einen Bogen von der Mitte des 20. Jahrhunderts zu den Konflikten der 1960er und 1970er Jahre. In populären Geschichtsbildern erscheint 1968 als Zäsurjahr, in dem das Ende einer bis dahin weithin ungebrochenen Tradition der autoritären Erziehung eingeleitet wurde. In der Historiografie hingegen hat sich in den letzten Jahren grenzübergreifend die Interpretation durchgesetzt, dass weniger 1968 als ›Wendejahr‹, sondern vielmehr die langen 1960er Jahre als Phase tiefgreifender Umbrüche zu charakterisieren sind. Die Frage aber, wie ausgeprägt der Zäsurcharakter von 1968 in verschiedenen Ländern war, in welchem Verhältnis zudem transnationale Charakteristika und nationale Spezifika des Einschnitts ›68‹ standen, ist komparativ noch nicht behandelt worden.<sup>13</sup> Zudem gehört Erziehung auch jenseits vergleichender Ansätze zu den Feldern, in denen die Frage, was ›1968‹ bedeutete, zwar debattiert, aber noch kaum empirisch analysiert worden ist. Mit diesen vier Fragerichtungen bezieht das Buch auch Position zu Grundfragen der Zeitgeschichte.

### Wandel erklären

Die Zeitgeschichtsschreibung hat zur Erklärung des Wandels von Handlungsspielräumen Jugendlicher und damit des Wandels von Autoritätsverhältnissen in den Familien seit 1945 vor allem zwei Erklärungsansätze geliefert. Zum einen hat sie ihren Blick intensiv auf die entstehende Jugendkultur gerichtet, die als Avantgarde des Wandels nicht nur auf dem engen Feld der Generationsbeziehungen, sondern vielfach auch als Avantgarde gesamtgesellschaftlichen Wandels erscheint. Die Geschichte der Jugend-

13 Es gibt einzelne komparative Studien zum Themenfeld ›68‹, sie richten ihren Blick jedoch nicht auf die Folgen, sondern eher auf die Bewegungen, vgl. etwa Etzemüller, 1968; zumindest partiell vergleichend Gilcher-Holtey, 68er Bewegung; begrenzt zu den Folgen von 1968 Gotto u. a., Nach »Achtundsechzig«; vgl. zum Stand der Forschung den Absatz ›Periodisierungen diskutieren‹.

kultur in den europäischen Nachkriegsgesellschaften ist vergleichsweise gut erforscht.<sup>14</sup> Das Phänomen Jugend gilt als Erfindung des 20. Jahrhunderts, die Jugend als Akteursgruppe, die seit den 1950er Jahren zunehmenden Einfluss in westeuropäischen Gesellschaften gewann. Die jugendlichen ›Rebellen‹ der späten 1950er Jahre – titulierte als *Halbstarke*, *blousons noirs*, *Teddy Boys*, *raggare* oder *vitelloni* – faszinierten und polarisierten nicht nur die Zeitgenossen, sondern fanden rasch auch ihre Historiker.<sup>15</sup>

In der Debatte um die »Amerikanisierung« Europas in den 1950er und 1960er Jahren gilt die Jugend als zentrale Akteursgruppe, die amerikanische Verhaltensweisen aufgriff und in die Gesellschaft trug. Während für die USA der Beginn einer neuartigen *youth culture* auf die späten 1940er Jahre, für Großbritannien auf die frühen 1950er Jahre datiert wird, gelten für die Bundesrepublik und Frankreich die späten 1950er Jahre als Wiege der Jugendkultur. Jazz und Rock'n'Roll, Elvis-Presley-Begeisterung und Beatlemania sind als Meilensteine der Entwicklung einer von amerikanischen Einflüssen inspirierten europäischen Jugendkultur beschrieben worden, die sich auf wachsenden Wohlstand sowie eine allmähliche Verkürzung der Arbeitszeit gründete. Die Lohnsteigerungen in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre erlaubten einer wachsenden Anzahl von Jugendlichen – insbesondere jungen Arbeitern – unabhängig von ihren Eltern Konsumscheidungen zu treffen, etwa Motorräder, Lederjacken und Kofferradios zu kaufen. Während diese Jugendkultur in manchen Überblicksdarstellungen eher als (passives) Produkt des neuen Wohlstandes und der beginnenden Konsumgesellschaft erscheint, beschreibt die Mehrzahl der Historiker sie nicht nur als Produkt des Booms, sondern Jugendliche als treibende Kraft des Gesellschaftswandels ›von unten‹.<sup>16</sup> Medien, Konsum und Musik gelten mit unterschiedlichen Gewichtungen dabei als ›Motoren‹ des Wandels: Rock'n'Roll und Popmusik, deren Stars ebenso jung waren wie ihr Publikum, stärkten, so die Interpretation, jugendliches Selbstwertgefühl und Generationsbewusstsein. Medien waren »Impulsgeber, Verstärker und Synchronisatoren« des Wandels. Der Ort, an dem Veränderungen initiiert wurden, war in dieser Interpretation vor allem die Freizeit.<sup>17</sup>

14 Levsen, Jugend.

15 Vgl. dazu und zum Folgenden den Literaturüberblick in ebd.

16 Vom Wandel »von unten« spricht Siegfried, Demokratie, S. 750.

17 Ders., Time, S. 280; vgl. mit dieser Interpretation auch Maase, Cultural Democracy; Kurme, Halbstarke; Poiger, Jazz, Rock, and Rebels. Mehr als Produkt denn als Faktor des Wandels charakterisiert Tony Judt die Jugendkultur, Judt, Postwar, Kap. X, bes. S. 349.



Dieses Buch wechselt gegenüber dieser Forschung die Perspektive. Es richtet seinen Blick zunächst auf all jene, die sich einen Erziehungsauftrag zuschrieben oder die sich in öffentliche Debatten über Erziehung einbrachten: Lehrer und Jugendleiter, Eltern und Jugendverbände, Politiker, Intellektuelle, Elternbildungsinitiativen, akademische Pädagogen, Psychologen und Soziologen. Wie verstanden diese Akteure Erziehung, wie sahen sie ihre Rolle als Erzieher, wie versuchten sie, auf Erziehungskonzepte Einfluss zu nehmen? Was bedeutete für sie Autorität, was bedeuteten ihnen Hierarchien in der Erziehung? Wie standen sie zu Kontroll- und Strafreghimen, zu jugendlichen Selbst- und Mitbestimmungsansprüchen? In Studien, die ihren Blick auf Jugendkultur richten, kommen Erzieher und Institutionen meist nur als kritische Beobachter, konservative Kommentatoren oder um ›Eindämmung‹ besorgte Akteure, bestenfalls als wohlwollende Begleiter in den Blick. Der Wandel von Autoritätsverhältnissen aber war ein Ergebnis gesamtgesellschaftlicher Aushandlungsprozesse, die Impulse von vielen Seiten, von ›oben‹ wie ›unten‹, von Politik und Wissenschaft, von Schülern und Medien, vom Blick nach Amerika oder in den ›Osten‹ erhielten.

Mögen auch viele solcher Impulse ›von unten‹, gegen die Erwachsenenwelt entstanden sein, so ist es dennoch nötig, genauer hinzuschauen und die Interaktion zwischen den Generationen präziser zu bestimmen. Das gilt schon deswegen, weil in der Historiografie zu Frankreich die Deutung der Jugend als Avantgarde des Gesellschaftswandels der 1960er Jahre sehr viel weniger ausgeprägt ist. Jüngere Studien zur französischen Jugend in der Vierten und Fünften Republik widmen der Jugendkultur begrenztere Aufmerksamkeit als die deutsche oder auch die britische Historiografie. Sie beschreiben den Wandel der Lebenswelt Heranwachsender eher als Ergebnis des Gesellschaftswandels, als Prozess, auf den Heranwachsende zwar einwirkten, der jedoch von vielfältigen institutionellen und politischen Rahmenbedingungen geprägt, gefördert oder gehemmt wurde.<sup>18</sup> Daran anknüpfend fragen die folgenden Kapitel nach der Vielfalt von Akteuren, die auf Erziehungskonzepte einwirkten. Das schließt keineswegs den Blick auf Jugendliche aus, denn auch sie brachten sich in ihrer Rolle als Schüler, als Mitglieder von Jugendverbänden oder als Demonstranten in Erziehungsdebatten ein. Wenn sie Schülerzeitungsartikel schrieben oder sich an Protesten gegen den Algerienkrieg beteiligten, aber auch, wenn Mädchen sich dem Hosenverbot in französischen Schulen widersetzen,

18 Vgl. v. a. Bantigny, *Plus bel âge*; daneben Weiner, *Enfants Terribles*, auch sie kritisch gegenüber der Handlungsmacht Jugendlicher; Sohn, *Âge tendre*; größere Aufmerksamkeit widmet der Jugendkultur Sirinelli, *Baby-boomers*.

waren das Stellungnahmen dazu, welche Handlungsspielräume Jugendlichen in der Gesellschaft zustanden.

Fragt man nach Erziehungswandel, rücken jenseits von Konsum und Freizeitkultur andere Faktoren in den Blick, die Einstellungen und Verhaltensweisen in der deutschen und französischen Nachkriegsgesellschaft prägten und veränderten. Welchen Einfluss hatten Traditionen der *longue durée*? Was bedeuteten Nationalsozialismus, Vichy-Regime und die Erfahrung von Krieg, Niederlage und Besatzung für Erziehungsvorstellungen nach 1945? Wie wirkten unterschiedliche Strukturen (etwa im Schulsystem), welchen Einfluss entwickelten die zunehmende Deutungsmacht beanspruchenden Sozialwissenschaften – die Soziologie, die Psychologie, die Pädagogik?<sup>19</sup> Wie prägte, strukturierte oder veränderte die Medienöffentlichkeit Erziehungsdebatten? Das Buch wägt diese Faktoren des Wandels ab. Ein großer Stellenwert, so argumentiert es, kam dabei gerade dem politischen Kontext zu. Eine Reihe entscheidender Unterschiede zwischen französischen und westdeutschen Wandlungsdynamiken ging zurück auf Deutungen der nationalen Vergangenheit, auf unterschiedliche Konzeptionen des Zusammenhangs von Autorität und Demokratie und damit auf verschiedene Idealvorstellungen des demokratischen Bürgers. Ohne sie lassen sich Variationen des Wandels nach 1945 nicht verstehen.

Gerade in der deutschen Historiografie gilt zum anderen, neben und mit der Jugendkultur, der sogenannte Wertewandel als Erklärung für einen Wandel erzieherischer Ideale und Praxis. Auch in diesem Konzept, das in der französischen Forschung kaum Anklang gefunden hat, gilt der Konsum als wichtiger Faktor des Wandels. Die Kausalbeziehung zwischen ökonomischem und soziokulturellem Wandel bleibt jedoch unscharf. Wie in jüngster Zeit vielfach kritisiert worden ist, verdeckt das Konzept des Wertewandels mehr, als es erklärt. Akteure spielen in ihm ebenso wenig eine Rolle wie Konflikte, Kausalbeziehungen bleiben unterbelichtet, Unterschiede zwischen Gesellschaften kommen nicht in den Blick.<sup>20</sup> Wenn der vielzitierte Bedeutungsverlust der Erziehungsziele »Gehorsam und Unterordnung« als Folge der »Veränderungen in der materiellen Kultur« interpretiert wird, setzt das eine Kausalbeziehung von zunehmendem Wohlstand und liberalen Erziehungsformen voraus, die in dieser Pauschalität unplausibel ist.<sup>21</sup> Das gilt nicht zuletzt, weil Ideale von Gehorsam

19 Vgl. in allgemeiner Perspektive Raphael, *Verwissenschaftlichung*.

20 Vgl. zur jüngeren Kritik am Wertewandel in Auswahl Großbölting, *Postulat*; Ziemann, *Sozialgeschichte*; Graf/Priemel, *Zeitgeschichte*; zur Rezeption im westeuropäischen Vergleich Levens, 1970er Jahre.

21 Siegfried, *Time*, S. 52.

in der Erziehung gegenwärtiger Wohlstandsgesellschaften einen durchaus unterschiedlichen Stellenwert einnehmen.

Erziehung selbst hat die deutsche wie die französische Zeitgeschichtsschreibung bisher wenig interessiert. Das erstaunt gerade für die Bundesrepublik angesichts der allgegenwärtigen Verweise auf die Emnid-Studien und der skizzierten engen narrativen Verbindung mit der Demokratiegeschichte der Bundesrepublik – aber auch unabhängig davon. Denn die Erziehung gerade der Jugend zog das Interesse der deutschen und französischen Gesellschaft seit der unmittelbaren Nachkriegszeit dauerhaft auf sich. Sie war Gegenstand politischer Debatten und Maßnahmen, umfassender Meinungsforschungsstudien und einer rasch wachsenden und sich ausdifferenzierenden pädagogischen Literatur, die in zahlreichen Ratgebern und Zeitschriften popularisiert wurde. Sie war Alltagsgespräch und Alltagserfahrung.

Vielen Zeithistorikern gilt Erziehung als Themenfeld der Historischen Bildungsforschung – diese aber hat sich ihrerseits kaum den hier interessierenden Fragen gewidmet. Sie fokussierte lange vor allem auf die Entwicklung pädagogischer ›Innovationen‹, etwa die Reformpädagogik oder *éducation nouvelle*. Schule kommt auch in jüngeren Studien weiterhin eher unter der Perspektive von Curricula, Bildungschancen und Bildungspolitik denn als Sozialisationsort in den Blick. Ihren zeitlichen Schwerpunkt hatte und hat sie vielfach im 19. und frühen 20. Jahrhundert; methodische Innovation setzte sich eher für diese Epoche denn für die Zeitgeschichte nach 1945 durch, die in ihr immer noch deutlich unterrepräsentiert ist.<sup>22</sup> Vor allem aber setzen viele Beiträge aus der historischen Bildungsforschung einen gegebenen historischen Kontext voraus und fragen nach dem ›Einfluss‹ dieses Kontextes auf Erziehungskonzepte und Erziehungsdebatten; das gilt nicht zuletzt für viele Beiträge zum ›Einfluss‹ von 1968 auf ›die Erziehung‹.<sup>23</sup> Die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse, aus denen Erziehungsvorstellungen hervorgehen, kommen hier bisher wenig in den Blick. Dasselbe gilt für die Frage, inwiefern der Blick auf Erziehung neue Erkenntnisse über Faktoren und Dynamiken des Gesellschaftswandels

22 Vgl. zum Stand der Disziplin Fuchs, *Historische Bildungsforschung*; Depaepe, Place. Für Frankreich ragen die Werke von Antoine Prost aus der allgemeinen Forschungslandschaft heraus; eine hervorragende Überblicksdarstellung etwa liefert Prost, *Histoire générale*.

23 Das gilt *cum grano salis* für die deutsche Historische Bildungsforschung wie die französische *Histoire de L'éducation*; zur Methodendebatte innerhalb der europäischen *History of Education* vgl. mit weiterer Literatur Lowe, *Do We Still Need*; Depaepe, Place.

hervorbringen kann. Erste Schritte in diese Richtung machen jüngere Studien von Historikern, die sich der Schule als Ort der Sozialisation und Erziehung gewidmet und damit auf das Erkenntnispotenzial dieses Felds aufmerksam gemacht haben.<sup>24</sup>

### Nationale Spezifika analysieren

Während komparative Forschungen zwischen den späten 1980er und den frühen 2000er Jahren die Geschichte des Kaiserreichs um- und neugeschrieben und dabei die Annahme eines deutschen Sonderwegs vor 1914 weitgehend zerlegt haben, steht dieser Perspektivwechsel für die Geschichte nach 1945 noch aus.<sup>25</sup> Es gehört zu den Aporien der europäischen Forschungslandschaft, dass gerade jene Epoche, in der die europäischen Gesellschaften sich zum einen immer enger miteinander verflochten, zum anderen sich ständig mit ihren Nachbarn verglichen, in der Historiografie bis heute vor allem nationalgeschichtlich betrachtet wird. Wohl kommen Transferprozesse in den Blick, etwa Fragen der ›Amerikanisierung‹.<sup>26</sup> Vergleiche sind jedoch noch rar. Das hat in jedem Land unterschiedliche Gründe. Speziell für die Bundesrepublik bedurfte es wohl erst des Entwurfs von Meistererzählungen wie der ›Westernisierung‹ oder der ›Liberalisierung‹, die dann als produktive Impulsgeber für vergleichende Forschungen wirkten. Dass diese Narrative weitreichende Annahmen über die Nähe beziehungsweise Fremdheit, über Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit der Bundesrepublik gegenüber ihren Nachbarländern beinhalten, unterscheidet sie – zumindest graduell – von den Meistererzählungen etwa der französischen und britischen Zeitgeschichte. Letztere geben Fragen nach Spezifika und Ähnlichkeiten gerade im Bereich der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse sehr viel weniger Gewicht; sie konzentrieren sich unbekümmerter auf die eigene Nation.<sup>27</sup> Das immer noch spezifisch deutsche, von der NS-Vergangenheit geprägte historische Interesse an der Frage nach Annäherung und Konvergenz nach 1945, nach dem Ausmaß der Unterschiede zwischen Deutschland und ›Westeuropa‹ erklärt nicht zuletzt auch, warum gerade

24 Vgl. für Deutschland vor allem Gass-Bolm, *Gymnasium*, daneben auch Puaca, *Learning Democracy*; für Frankreich Bantigny, *Plus bel âge*, sowie die Beiträge in Caspard u. a., *Lycées*.

25 Vgl. ausführlicher zum Stand der vergleichenden Forschung in der Zeitgeschichte und ihren Defiziten Levsen/Torp, *Bundesrepublik*.

26 Für die Literatur zu Transferprozessen vgl. Bauerkämper, *Demokratisierung*.

27 Vgl. dazu Levsen, 1970er Jahre.