

Kirche und Gesellschaft

Herausgegeben von der
Katholischen Sozialwissenschaftlichen
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 14

Familie in der Krise

– Ihre Abwertung
im Politischen Unterricht –

von Clemens und Rudolf Willeke

Verlag J. P. Bachem

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ behandelt jeweils aktuelle Fragen aus folgenden Gebieten:

- Kirche in der Gesellschaft
- Staat und Demokratie
- Gesellschaft
- Wirtschaft
- Erziehung und Bildung
- Internationale Beziehungen / Dritte Welt

Die Numerierung der Reihe erfolgt fortlaufend.

Die Hefte eignen sich als Material für Schul- und Bildungszwecke.

Bestellungen sind zu richten an die
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle
405 Mönchengladbach
Viktoriastraße 76

Redaktion:
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle
Mönchengladbach

Die Familie als die normale Lebensform für die überwiegende Mehrheit der Bundesbürger sieht sich heute wie alle Institutionen unserer Gesellschaft zunehmender Kritik ausgesetzt; sie ist mit unter den allgemeinen Rechtfertigungszwang geraten.¹⁾ Das mag auf den ersten Blick verwundern, denn offensichtlich genießt die Familie unter allen Institutionen auch heute noch höchstes Ansehen, und die Gründung einer eigenen Familie ist nach wie vor Ziel der überwiegenden Zahl aller Jugendlichen. Die Familie scheint für den modernen Menschen so etwas wie der letzte Hort zu Befriedigung seiner emotionalen Bedürfnisse in einer immer stärker technisierter und versachlichteten Welt zu sein. Allein der Familie traut man es allgemein noch zu, dem Anspruch des Menschen auf persönliches Glück dauerhaft zu genügen.

I. Neomarxistische und kritische Thesen zur heutigen Familiensituation

Die Kritik an der Familie entspringt also gerade nicht in erster Linie besonders negativer subjektiver Einschätzung oder Erfahrung mit dieser Institution durch den modernen Menschen, vielmehr ist sie das Ergebnis einer einseitigen, vorgeblich wissenschaftlichen, in Wirklichkeit aber interessegeleiteten Analyse des Stellenwertes der Familie innerhalb der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Sogar die bekanntesten Alternativformen zur traditionellen Familie wie z. B. Kommune, Wohngemeinschaft, Großfamilie, Kollektiv und Dynamische Gruppe sind vorwiegend kulturrevolutionär motivierte Gegeninstanzen, die sozialistische Lebensformen bereits unter den Bedingungen der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu verwirklichen trachten.

1. Kritik an der Familie als einer Reproduktionsinstanz der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse

Unbestreitbar erfüllt die Familie in jeder nur denkbaren Gesellschaft auch deren Reproduktion. Nach H. Kentler sind heute unter dieser Reproduktion im wesentlichen drei Funktionen zu verstehen.

„1. Wiederherstellung des gesellschaftlichen Arbeitskräftepotentials durch Befriedigung elementarer Bedürfnisse der Individuen (Essen, Schlafen, Erholen, emotionaler Rückhalt usw.);

2. Sicherung des Fortdauerns der Gesellschaft durch Zeugung von Nachwuchs und Sozialisation dieses Nachwuchses zu der Bereitschaft, gesellschaftlich nützliche Arbeitskraft zu sein;

3. Stabilisierung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse durch schicht- und geschlechtsspezifische Placierung des Nachwuchses.“²⁾

Die Kritik an der Familie als einer bloßen Stabilisierungsinstanz der bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse gipfelt in der Behauptung, daß die Familie nur autoritätshörige Untertanen hervorbringen könne, da sie ihrer Struktur nach autoritär geprägt sei; der Mann behaupte

die Vormacht über die Frau und die Eltern gemeinsam übten die Herrschaft über die Kinder aus. Nach Milhoffer stellt die bürgerliche Kleinfamilie bis heute „eine Erscheinungsform von Aneignungs- und Produktionsverhältnissen dar, die die Unterdrückung der Frau und die private Aufzucht der Kinder zur Strukturbedingung haben.“³⁾

2. Kritik an der autoritären Struktur der bürgerlichen Kleinfamilie

Die bürgerliche Kleinfamilie wird von ihren Kritikern nur noch als anachronistisches Relikt einer längst vergangenen Epoche betrachtet. Sie gilt ihnen als Überbleibsel der feudalen Agrargesellschaft mit unterentwickelter Arbeitsteilung. Infolge der Veränderungen durch die industrielle Entwicklung und nicht zuletzt durch die Technisierung des Haushalts habe sie heute ihre Existenzberechtigung eingebüßt. Zwar habe die typische Kleinfamilie sich äußerlich den gewandelten (ökonomischen) Verhältnissen angepaßt, indem sie sich auf einen Kern von Eltern und Kindern reduziert habe, ihre autoritäre Binnenstruktur aber habe sie konserviert. Die Kritiker werfen also der Familie vor, sie tradiere, durch nichts mehr gerechtfertigt, autoritäre Herrschaftsnormen, was unter den gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen der Gegenwart katastrophale Folgen habe. „In einer Gesellschaft nämlich, die sich demokratisch verfaßt hat und zur Realisierung der Demokratie das gleiche Recht aller Bürger, gesellschaftliche Macht auszuüben und zu kontrollieren, anerkennen muß, wirkt sich die familiäre Sozialisation dysfunktional aus, wenn sie sich als unfähig erweist, das bestehende Machtgefälle zwischen den Geschlechtern abzubauen und allen Mitgliedern der Gesellschaft gleiche Startchancen für ihren Lebensweg zu vermitteln.“⁴⁾ Der Kleinfamilie wird grundsätzlich die Fähigkeit abgesprochen, sich in eine „demokratische“ Institution wandeln zu können. Aus der Grundannahme einer marxistisch überformten Psychoanalyse aber, nach der der Widerstand von Autorität und Normen zur Unterdrückung und Unterwerfung des Ich führe und Untertanengeist fördere, wird der „undemokratischen“, autoritären Kleinfamilie der Vorwurf gemacht, sie selbst verhindere nicht nur die freie Entfaltung ihrer Mitglieder, sondern leiste letztlich sogar totalitären und faschistischen Gesellschaftsformen Vorschub, indem sie nur charakterschwache, gehorsame Untertanen, „autoritäre Charaktere“ (Adorno), hervorbringe.

3. Kritik an der Familie wegen ihrer Unfähigkeit, den neuen, den sozialistischen Menschen zu erziehen

Die totale und radikale Kritik der Väter der „Kritischen Theorie der Gesellschaft“ (z. B. Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas) an der bestehenden Gesellschaft, schließt die Kritik an der Familie ein. Die bürgerliche Kleinfamilie verfällt dem Bann, weil sie nur die bestehenden, als ungenügend erkannten Zustände der Gesellschaft reproduzieren, aber die von ih-

nen als notwendig erachtete Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse nicht leisten könne. Die bereits 1936 erschienenen und noch 1965 neu aufgelegten Beiträge von Horkheimer und Adorno zum Thema „Autorität und Familie“ sind ohne Zweifel gerade heute praktisch folgenreich in der ideenpolitischen Auseinandersetzung um die „richtige“ Gestalt der Gesellschaft in Gegenwart und Zukunft.⁵⁾ Jedenfalls lassen sich ohne die Ergebnisse der „Kritischen Theorie“ weder die antiautoritäre und emanzipatorische Pädagogik noch die marxistische Psychoanalyse und politisierte Sexualpädagogik voll verstehen. Gemeinsam ist diesen Bewegungen das Ziel; sie alle intendieren eine neue, die sozialistische Gesellschaft, und halten es für erwiesen, daß zur Verwirklichung dieses Zieles ein neuer Mensch benötigt wird, der eine andere Moral und ein anderes Bewußtsein hat als der in der traditionellen bürgerlichen Familie erzogene Mensch. Als gesellschaftliche Aufgabe der Erziehung wird nun definiert, „in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“ (Mollenhauer) und einem „Sozialismus als menschenwürdiger Lebensform Bahn zu brechen“ (Gamm), Aufgaben, die gerade die bürgerliche Familie nicht leisten könne. Als oberstes personales Erziehungsziel wird die „Emanzipation“ des Individuums erklärt, ihr sollen sowohl eine antiautoritäre und repressionsfreie Erziehungspraxis wie die Befreiung des Individuums von allen Normen der Gesellschaft, insbesondere von den sexuellen Tabus, dienen. Die herkömmliche Familie aber, die selbst als Bestandteil, wenn nicht als Ursache der repressiven, inhumanen Leistungsgesellschaft mit ihrer einengenden christlich-bürgerlichen Moral angesehen wird, wird als prinzipiell unfähig erachtet, Erziehung im Sinne dieser Emanzipation des Individuums zu leisten.

4. Kritik an der bürgerlichen Sozialisationstheorie und ihrer positiven Einschätzung der Rolle der Familie für die Vergesellschaftung des Kindes

Die bürgerliche Familiensoziologie ist an der Beantwortung der Frage interessiert, welche Leistung die Institution Familie für ihre Mitglieder und für die Gesellschaft erbringt. Sie kommt zu dem Ergebnis, daß die Familie drei wesentliche Funktionen wahrnimmt, die man in Kürze vielleicht so beschreiben könnte:

- a) Die Familie macht das Kind „soziabel“, d. h. gesellschaftsfähig; sie vermittelt dem Kind (vorwiegend über die Mutter) emotionale Sicherheit und Weltvertrauen als Vorbedingungen für die spätere erfolgreiche Übernahme von sozialen Rollen durch das Kind.
- b) Die Familie führt das Kind in die Kultur der Gesellschaft ein, indem sie ihm die Werte und Normen der Kultur vermittelt und für deren Übernahme durch das Kind sorgt (Internalisation).
- c) Die Familie kontrolliert stellvertretend für die Gesamtgesellschaft das Rollenverhalten des Kindes und trägt durch Einsatz von Belohnung und Strafe dafür Sorge, daß das Kind schließlich „von selbst“ das gesellschaft-

lich Erwünschte tut und das Unerwünschte unterläßt. Insofern trägt die Familie dazu bei, daß das Kind die Außenkontrolle durch die Innenkontrolle ersetzt.

Diese drei Grundleistungen der Familie bedeuten bereits die Einpassung des Kindes in die Verhaltensmuster der Gesellschaft, wobei nicht zu übersehen ist, daß das Kind hier gleichsam nur als Rollenspieler gedacht wird, das wie ein Schauspieler am Theater seine verschiedenen „Rollen“ lernen muß und sich nicht selbst darstellen kann. Sozialisation in diesem Sinne bedeutet Vergesellschaftung des Individuums, allein auf dieses Ziel ist sie ausgerichtet.

Der Sozialisationstheorie liegt also die Annahme zugrunde, daß der Mensch nur ein Produkt seiner Gesellschaft ist, daß sich im Zustand gelungener Sozialisation sein individuelles Sein völlig mit seinem gesellschaftlichen Sein deckt. Als bloßes Produkt der Gesellschaft aber ist der Mensch nur imstande, die Gesellschaft zu reproduzieren, verändern kann er sie nicht. Nun gelingt es allerdings der Familie nach Aussage der Soziologie nicht völlig, das Kind in die Gesamtkultur der Gesellschaft einzupassen, wohl aber gelingt es ihr, dem Kind die schichten-spezifischen Werte voll zu vermitteln und es in bestimmten Teilbereichen (Subkulturen) heimisch werden zu lassen.

Die neuere (marxistisch orientierte) Sozialisationsforschung greift diese These auf und versucht, sie mit empirischem Material zu belegen. Sie kommt dabei im wesentlichen zu dem Ergebnis, daß Methoden und Inhalte der Sozialisation abhängig sind von der sozialen Schicht, der Vater und Mutter (die von ihr auch als Sozialisationsagenten bezeichnet werden) angehören. Der Familie erwächst daraus der Vorwurf, daß sie ursächlich an der Reproduktion der bestehenden Schichten/Klassen beteiligt sei. Die Reproduktion der Schichten wird nach dieser Theorie nicht länger an die ökonomischen Verhältnisse, sondern an die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen geknüpft. Die Aufrechterhaltung der bestehenden Schichten gerade durch die Familienerziehung ist der logische Vorwurf, der sich aus dieser Theorie gegenüber der herkömmlichen Familie und ihrer Erziehungspraxis ergibt, die Forderung nach Ersetzung und Beseitigung dieser Instanz ist die logische Konsequenz.

II. Die Familie als zentrale Thematik des Politischen Unterrichts

Unter den Lerninhalten des Politischen Unterrichts bzw. der Gesellschaftslehre, soweit sie in Richtlinien (Rahmenrichtlinien, Lehrplänen etc.) der verschiedenen Länder veröffentlicht worden sind, läßt sich die Institution Familie übereinstimmend als zentraler Unterrichtsgegenstand feststellen. Es ist auch naheliegend, von der Familie als kleinster selbständiger Einheit ausgehend gleichsam modellhaft einen Zugang zur differenzierten Gesamtgesellschaft zu suchen. Der Lehrer kann zudem bei der Behandlung dieses Themas an Bekanntem anknüpfen, da der Schüler die Institution Familie aus eigenem täglichen Erleben kennt. Im übrigen besteht bei radikalen Kritikern ebenso wie bei entschiedenen Befürwortern der Fa-

milie Übereinstimmung darin, daß sie von ganz entscheidender Bedeutung für die gegenwärtige und zukünftige Gestaltung der Gesellschaft selbst ist; Uneinigkeit allerdings herrscht darüber, wie die Familie heute zu beurteilen ist und welche Aufgaben sie im Erziehungsprozeß wahrzunehmen hat. Der unversöhnliche Widerspruch zwischen jenen Kräften in unserer Gesellschaft, die das bestehende System (einschließlich der Familie) insgesamt als falsch ansehen und für seine vollständige Beseitigung eintreten und jenen, die sich mit diesem Staat und der Familie als einem „natürlichen und wesenhaften“ Bestandteil des Staates identifizieren, müßte sich folgerichtig in unterschiedlichen Beurteilungen der Institution Familie in den Richtlinien wiederfinden lassen. Wie weit dies in den verschiedenen Richtlinien der einzelnen Länder tatsächlich der Fall ist, kann hier nicht näher untersucht werden.

1. Institutionalisierte Kritik an der Familie in den „Richtlinien für den Politischen Unterricht“ in Nordrhein-Westfalen

Am Beispiel der „Richtlinien für den Politischen Unterricht“⁽⁶⁾ in NRW, die der Öffentlichkeit als besonders vorbildlich und konsensfähig vorgestellt wurden, soll aber kurz dargestellt werden, welche einseitig „kritische“ Einstellung zur Familie in ihnen bezogen wird, ohne daß die Gegenargumente, die für die Familie sprechen, auch nur erwähnt sind. Diese Richtlinien können insofern als Musterbeispiel dafür dienen, wie durch vorgeblich wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse die Schüler einseitig im Unterricht beeinflußt werden sollen.

Kritik an der Familie – subjektiv oder wissenschaftlich begründet – ist nichts Neues; neu aber ist es, daß öffentlicher Unterricht sich einseitig gegen eine Institution richtet, die laut Grundgesetz unter dem besonderen Schutz des Staates steht und der die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung positiv gegenübersteht. Der Politische Unterricht, als dessen Ziel „demokratisches Verhalten“ der Schüler erklärt wird, gerät damit schon vorab in Widerspruch zu seinem eigenen Ziel; denn Selbst- und Mitbestimmung lassen sich nicht dadurch erreichen, daß den Schülern nur ganz bestimmte wissenschaftliche Positionen zur Kenntnis gebracht werden, ganz zu schweigen davon, daß Sozialisation und selbstbestimmtes Handeln in einem unaufhebbaren Widerspruch zueinander stehen. Die Sozialisationstheorie kann nämlich die Selbstbestimmung nicht hinreichend erklären, geschweige denn gewährleisten.

Für die Verfasser der Richtlinien steht als Gewißheit, die immer neu ausgedrückt wird, fest, daß es nichts Natürliches und Unabänderliches gibt und daß der Mensch total von den gesellschaftlichen Verhältnissen determiniert ist. Alles, was als naturgegeben erscheinen könnte, wird deshalb von ihnen als gesellschaftlich bedingt, veränderbar und veränderungsbedürftig erklärt. Um diese Gesetzmäßigkeit den Schülern einsichtig zu machen, soll z. B. die „historische Perspektive“ funktional eingesetzt werden, weil sie „verhindert“, das Bestehende als „natürlich“ und unabänderlich anzusehen“ (S. 6/7).

2. Demokratisierung und Mitbestimmung anstelle familiärer Herrschaftsorganisation

Entsprechend dieser Grundüberzeugung kommt natürlich auch der Familie kein Eigenwert zu, sie wird nur als Produkt einer bestimmten Gesellschaft unter bestimmten sozioökonomischen Verhältnissen verstanden. Aufgabe des Unterrichts bei einem solchen Verständnis von Familie kann es folgerichtig nur sein, die Familie selbst in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit zum Gegenstand der Problematisierung zu machen. Im „Themenkatalog für Klasse 9“ werden im sogenannten Situationsfeld Familie unter der „Handlungsintention Mitbestimmung“ folgende Inhalte unter dem Thema „Dürfen Kinder mitbestimmen? von der Demokratisierung der Familie“ aufgeführt: Autoritätsprobleme in Kleinfamilien, Zukunftschancen der Kleinfamilie und Alternativen zur familialen Struktur. Hinter den „Reizformulierungen“ Demokratisierung und Mitbestimmung steckt – wie wir im ersten Teil unserer Darstellung aufgewiesen haben – der Vorwurf gegen die bestehende Familie, daß sie nicht die volle Gleichheit der Kinder mit den Eltern gewährleistet und den Kindern die Mitbestimmung wegen der Aufrechterhaltung ihrer eigenen Herrschaftsposition vorenthalte. Die angesprochene Autoritätsproblematik weist in die gleiche Richtung mit allen vorn beschriebenen Konsequenzen und so ist es nur konsequent, daß dem Unterricht das Ziel gesetzt wird, „Alternativen zur familialen Struktur“ zu entwickeln.

Es ist nun die Absicht des Politischen Unterrichts, die Schüler aus der „infantilen Abhängigkeit“ in der Familie zu lösen und sie an die Gruppe anzupassen, denn dadurch „entwickelt sich zunehmend ein realistisches Abhängigkeitsbewußtsein. In der Entwicklung dieses realistischen Bewußtseins liegt ein Ansatzpunkt, die Realitätskontrolle der einzelnen Gruppenmitglieder zu fördern und damit Verhaltensänderungen zu erreichen“ (S. 22). Besonders bemerkenswert in diesem Zusammenhang erscheint die Tatsache, daß die Abhängigkeit von der Familie negativ als „infantil“, die Abhängigkeit vom Kollektiv (Gruppe) dagegen positiv als „realistisch“ interpretiert wird.

3. Familie – Widerpart des Glücks der Kinder

Verhaltensänderungen zu erreichen, ist das oberste Ziel des Politischen Unterrichts schlechthin, ihm wird alles andere untergeordnet. Welche Konsequenzen aber ein so verstandener Unterricht für das Verständnis der Heranwachsenden von Familie und dem eigenen Erziehungsprozeß hat, soll an Qualifikation 7 dargestellt werden. Qualifikation 7 lautet: „Fähigkeit, eigene Glücksansprüche vor Verfälschungen zu bewahren und durchzusetzen . . .“ (S. 19). In der Qualifikationsbeschreibung wird diese merkwürdige Fähigkeit, die die Schüler im Unterricht erwerben sollen, als Fähigkeit des Individuums interpretiert, „sich gegenüber solchen Zwängen zu behaupten, die in seinen privaten Lebensbereich hineinwir-

ken und die gerade dann am wirksamsten sind, wenn sie verinnerlicht und damit den Betroffenen nicht bewußt sind“.

Politischer Unterricht soll also nach Absicht der Verfasser der Richtlinien darauf abzielen, den Kindern zur Verwirklichung jener Glücksansprüche zu verhelfen, die ihnen bisher durch internalisierte gesellschaftliche Zwänge unzugänglich waren. Diese hier angesprochenen verinnerlichteten Zwänge meinen offensichtlich und ohne Zweifel vor allem jene Normen, Gebote und Verhaltensweisen, die sich der Heranwachsende infolge der elterlichen Erziehung zu eigen gemacht hat, ohne daß ihm dieses selbst bewußt geworden ist. Auf die Problematisierung und Aufhebung dieser Normen aber ist das emanzipatorische Interesse der Verfasser allein gerichtet; obwohl sie, sich selbst absichernd, erklären: „Solche Freisetzung kann allerdings nur in einem allmählichen Prozeß gesellschaftlicher Veränderung verwirklicht werden“, legen sie es darauf an, diesen Prozeß im Unterricht vorwegzunehmen. Darüber kann auch die Erklärung der Verfasser nicht hinwegtäuschen, die besagt: „Es ist nicht Aufgabe öffentlicher Erziehung, in jedem Fall Normvorstellungen abzubauen, die Glücksansprüchen entgegenstehen. Es kann für bestimmte Gruppen der Gesellschaft weltanschaulich begründet sein, sich solchen Normvorstellungen unterzuordnen“ (S. 19).

Sieht man einmal von dem hier konstruierten und als erwiesen erklärten Gegensatz zwischen Glücksansprüchen und Normen ab, der nur als Rechtfertigung für den angestrebten Abbau von (weltanschaulichen) Normen dient, so erweist sich hier wieder sehr deutlich der Versuch der Verfasser, Unterricht als legitimes Mittel zum Abbau von Normen zu instrumentalisieren. An die Stelle der Normen soll „selbstbestimmtes“ Glück treten, das ohne „überflüssige Beschränkungen“ genossen werden soll. Es wird nicht gesagt, welche neuen „Normen“ etwa an die Stelle der abzubauenen treten sollen, abgesehen davon, daß auch nicht ausgeführt wird, was z. B. „(un)-verkürzte und (un)-verfälschte Formen des Genusses“ sein könnten (S. 19).

Es wird bereits deutlich geworden sein, daß öffentliche und private Erziehung in diesem Unterricht von den Schülern nicht mehr als sich ergänzend, sondern als widersprüchlich erfahren werden, weil sie nach Meinung der Autoren antagonistische und unversöhnliche Positionen darstellen. Dieser Ansicht ist auch K. Mollenhauer, der ausdrücklich erklärt: „Elterliche Erziehungsideologie und die ‚strategischen Prinzipien‘ einer demokratisierten Schule sind nicht kongruent.“⁷⁾

H.-G. Rolff empfiehlt folgerichtig für die Anwendung solcher strategischer Prinzipien, daß „peinlich genau eine Dosierung gewählt werden muß, die für Schule, Lehrer und Eltern psychisch aushaltbar ist“.⁸⁾

Der Politische Unterricht zielt darauf ab, die internalisierten und in primären Sozialisationsprozessen erworbenen Normvorstellungen wieder abzubauen – welche immer das auch konkret sein mögen, sie werden bewußt nicht genannt –, angeblich, weil sie dem Glück entgegenstehen. Die Eltern aber geraten damit in den Verdacht ihrer Kinder, sie falsch erzogen und ihnen das Glück vorenthalten zu haben. Politischer Unterricht leistet damit

im Verständnis der Richtlinienverfasser so etwas wie „die Therapie für jene bedauernswerten jungen Menschen, die infolge der ihnen in außerschulischen Sozialisationsagenturen (z. B. den Familien: die Verfasser) zugemuteten Verinnerlichung weltanschaulich orientierter Normen um ihre Glücksansprüche gebracht worden sind“.⁹⁾

4. Öffentliche Erziehung – Anwalt der Selbstbestimmung und der wahren Freiheit

Die öffentliche Erziehung macht sich damit aber selbst zum absoluten Maßstab der Erziehung, sie führt nicht mehr weiter, was die Eltern grundgelegt haben, sondern sie sucht unter Hinweis auf „die gesellschaftliche Bedingtheit von Glücksvorstellungen“ die internalisierten Normen der Schüler wieder abzubauen mit dem Versprechen auf „selbstbestimmtes Glück“, das aber offensichtlich nur aus der „befreiten“ Triebstruktur resultieren kann. Indem die Schüler aber im Unterricht alle Normen, Verhaltensdispositionen und auch sich selbst nur als Produkt der Sozialisation und als bedingt und determiniert durch die gesellschaftlichen Verhältnisse erkennen lernen, läßt sich schwer der Widerspruch übersehen, der darin liegt, daß die Verfasser den „politisch mündigen Bürger“ als Ziel des Politischen Unterrichts erklären, obwohl sie gleichzeitig alles darauf abstellen, um dem Schüler Verhaltensnormen als nur gesellschaftliche Zwänge (ohne Möglichkeit zur subjektiven, sittlichen Entscheidung) zu erklären. Unter der Qualifikation 9 heißt es aber ausdrücklich, daß die „Ich-Stärkung des einzelnen“ angestrebt werde, „denn die sozialen Zwänge in Gruppen, wie Normen, Tabus, Sanktionen, können so übermächtig werden, daß sie den Selbststand des Ich erschüttern und den einzelnen beispielsweise zu einer Anpassung wider Einsicht und Willen zwingen“ (S. 21). Der Schüler soll angeblich gerade befähigt werden, „Belastungen des Ichbildes (Identitätskrisen) auszuhalten sowie Möglichkeiten zur Veränderung und Erweiterung des Ich-Bildes auszunutzen“. Diesem Ziel dient nach Vorstellung der Verfasser, die „einen Veränderungsprozeß, der mit der Selbstkorrektur eingeleitet wird“ (S. 22) anstreben, die Rollenkonzeption unter soziologischem und psychologischem Aspekt. Die Ich-Identität als Ziel der politischen Erziehung steht aber unübersehbar in einer unaufhebbaren Antithese zur „Entfremdung“, die durch ständig wechselndes Rollenspiel eintritt.

Die Entprivatisierung des Subjekts und die Vergesellschaftung des Ichs mittels der Rolle scheinen aber die Voraussetzungen für das Erreichen des gesellschaftspolitischen Zieles der Richtlinienverfasser zu sein. Ohne den Rollenbegriff ließe sich nämlich die Subjektivität des Menschen und seine eigene Bestimmung zur Freiheit und Sittlichkeit gar nicht bestreiten. Die Rollentheorie wird also nur funktional dazu verwendet, die Kinder die eigene, bis dahin selbstverständliche Verhaltensweise, die durch Erziehung in der Familie erlernt wurde, als gesellschaftlich bedingt verstehen zu lehren und damit individuelle Konflikte als Rollenkonflikte interpretieren zu

lernen. Die Familie erscheint den Kindern so als „Sozialisationsagentur“, die bewußtlos im Prozeß der Vergesellschaftung die Kinder an die Gesellschaft anpaßt.

Nachsicht von seiten der Kinder gebührt den Eltern allenfalls deswegen, weil sie nicht schuldhaft handeln, sondern selbst nur Rollenspieler mit einem bestimmten Sozialstatus sind; Liebe der Kinder zu den Eltern wäre in diesem Verständnis aber sinnlos, weil die Erziehung durch die Eltern von den Kindern nicht länger als Ausdruck der subjektiven Entscheidung und personaler Zuwendung empfunden werden soll und kann. Das Verhältnis der Kinder zu den Eltern wird deshalb folgerichtig von den Verfassern nur als „Abhängigkeit“ interpretiert.

III. Die Familie als Grundform des gesellschaftlichen Lebens

Die Vorstellung des Menschen als Rollenspieler, der in ständiger Distanz zu seiner Rolle lebt und bereit ist zu jedem Rollenwechsel, läßt eine Auffassung vom Menschen als sittlicher Person, die zu selbstverantwortlichen Entscheidungen fähig ist, nicht mehr zu. Selbst- und Mitbestimmung werden zu leeren Versprechungen, werden doch alle individuellen Entscheidungen und Handlungen als gesellschaftlich bedingt erklärt. Es stellt sich ferner die Frage, ob ein Leben in ständiger Rollendistanz, in permanentem Rollentausch, in Rollenaufbrechung und Rollenveränderung, also in totaler Mobilität von Menschen ausgehalten oder gar als sinnvoll erfahren werden kann. Diese Mobilität aber scheint den Verfassern geradezu die Voraussetzung für die von ihnen erstrebte Gesellschaft zu sein. Zwar gelingt es, mit Hilfe der Rollentheorie die Institution Familie zu problematisieren und zu destruieren, nicht aber Selbst- und Mitbestimmung des Subjekts zu erklären, geschweige denn hervorzubringen.

Die Richtlinien für den Politischen Unterricht folgen einer anthropologischen Konzeption, die mit der Mündigkeit, Selbstbestimmung und Autonomie als sittliche Kategorien im Sinne der humanistischen Tradition nichts mehr gemeinsam hat. Die Familie wird von den Richtlinienverfassern nur als gesellschaftliche Institution mit Unterdrückungscharakter verstanden, was sie veranlaßt, nach „Alternativen zur familialen Struktur“ (S. 29) auch im Unterricht zu fragen. Sie lassen dadurch allerdings erkennen, daß sie der Familie ihre subjektiven Momente nehmen und sie nur noch als Vergesellschaftungsinstrument gelten lassen wollen.

1. Rechtfertigung der Familie als der „sittlichen Grundlage“ der Gesellschaft

In unserem Zusammenhang soll die folgende Rechtfertigung der Familie in der Philosophie Hegels gleichsam nur idealtypisch herausgestellt werden als Beispiel für ein Argumentationsmodell, das für die große bürgerliche Philosophie nach der Französischen Revolution charakteristisch ist.

Selbstverständlich könnte man auch auf andere, ähnliche Begründungen von Ehe und Familie als „sittliche Verhältnisse“ durch Philosophen dieser Epoche zurückgreifen.

Nach Hegel ist die Familie die Urzelle der bürgerlichen Gesellschaft, in ihr „ist jeder sich Zweck, alles andere ist ihr nichts. Aber ohne Beziehung auf andere kann er den Umfang seiner Zwecke nicht erreichen“. ¹⁰⁾ Der Familie räumt er deshalb ein substantielles Recht auf Bestehen ein, weil nur sie es vermag, Charaktere auszubilden, Individuen zu vollen Gliedern des Staates und der objektiven Sittlichkeit werden zu lassen.

Hegel begründet die Familie nicht mit ihren gesellschaftlichen Funktionen, für ihn besteht vielmehr die Existenzberechtigung und die Rechtfertigung der Familie allein darin, daß sie die Kinder zur Sittlichkeit zu führen imstande ist.

Die Familie hat dabei nach Hegel zwei Aufgaben gleichzeitig zu erfüllen. „Erziehung hat die in Rücksicht auf das Familienverhältnis positive Bestimmung, daß die Sittlichkeit in ihnen (d. h. den Kindern, Verf.) zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht werde und das Gemüt darin, als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe, dann aber in Rücksichtnahme auf dasselbe Verhältnis die negative Bestimmung, die Kinder an der natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbständigkeit und freien Persönlichkeit, und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten, zu erheben.“ ¹¹⁾

Das Kind, das nach Hegel in der Familie um seiner selbst willen geliebt wird, erlebt in der Mutter gegensatzlos, was Liebe bedeutet; sein „Gemüt“ wird von der Mutter entfaltet und so zur Sittlichkeit „emporgeführt“, wie überhaupt Hegel die Erziehung als „Erheben“ im Sinne des „Emporbilden zum Höheren“ versteht und keineswegs als Unterdrückung und Repression. Die Leistung der Familie beruht also darauf, daß sie das Kind aus dem Rohzustand zur Kultur bringt, es aus seiner „natürlichen Unmittelbarkeit“ zur freien, vernünftigen, sittlichen Persönlichkeit bildet, die imstande ist, „das Allgemeine“ zu denken und in seinem Handeln zu verwirklichen.

2. Rechtfertigung der Autorität als einer notwendigen Voraussetzung für das Gelingen des familiären Erziehungsprozesses

Die Psychoanalyse Freuds beinhaltet als eine wesentliche Erkenntnis die Bedeutung der Vater-Autorität im Erziehungsprozeß. Freud wies nämlich nach, daß der Vater dem heranwachsenden Kind, dem werdenden Ich, sozusagen stellvertretend für die Gesellschaft, die Normen der Kultur, die Wertungen und Verhaltenserwartungen der Gesellschaft (Realitätsprinzip) vermittelt und gleichzeitig dem Kind Widerstand gegen dessen sofortige Befriedigung seiner Triebbedürfnisse (Lustprinzip) leistet. Das Kind wird nach Freud durch den Vater veranlaßt, sich mit dem Vater zu identifizieren, die Normen der Gesellschaft zu akzeptieren und seine eigenen Bedürfnisse (ES) zu sublimieren. Erst durch diese kämpferische Auseinan-

dersetzung des Ich mit dem Über-Ich und dem ES entsteht der Charakter, die Moralstruktur, die Persönlichkeit, das starke Ich. Verzichtet demnach der Vater auf seine Autorität, kommt es unweigerlich auch zur Schwächung der Charakterstruktur des Kindes. Nach Freud ist deshalb die Autorität im Erziehungsprozeß, verkörpert durch die Person des Vaters, unersetzbar, denn erst durch den nachhaltigen Widerstand der Vater-Autorität wird das Ich zur Persönlichkeit, zum kulturfähigen und sich selbst kultivierenden Subjekt. Die Entfaltung und Strukturierung der Persönlichkeit bleibt aber auch im Verständnis von Freud immer die Leistung des Ich und nicht etwa eine Leistung der Gesellschaft bzw. ein passives Geschehenlassen seitens des Kindes, wie die Sozialisationstheoretiker annehmen. Das Ich aber kann diese Leistung allein nicht vollbringen, es bedarf dazu des Vaters, der als Vertreter der Realität dem Triebbegehren des Kindes Widerstand leistet. Alle bekannten Alternativen zur herkömmlichen Familie, wie z. B. die Dynamische Gruppe oder die Kommune, sind dazu auf Grund ihrer instabilen Struktur und ihrer prinzipiell antiautoritären Sozialisationsmethoden jedenfalls nicht in der Lage.

3. Die Stellung der Familie im Grundgesetz und in Länderverfassungen

Im Grundgesetz und in den Verfassungen der einzelnen Bundesländer wird der Familie ein besonderer Status in unserer Gesellschaft eingeräumt. So heißt es fast lapidar im Artikel 6 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland:

(1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.

(2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.

Im Artikel 5 für das Land Nordrhein-Westfalen wird expliziert: „Ehe und Familie werden als die Grundlagen der menschlichen Gesellschaft anerkannt“, und im Artikel 124 (1) der bayerischen Verfassung heißt es: „Ehe und Familie sind die natürliche und sittliche Grundlage der menschlichen Gemeinschaft und stehen unter dem besonderen Schutz des Staates“.

Es fällt auf, daß im Grundgesetz wie in den Landesverfassungen, von denen hier nur zwei beispielshalber zitiert werden, keine spezielle Begründung für den besonderen Status der Familie für nötig erachtet wurde. Die Institution galt offensichtlich noch so selbstverständlich als „natürliche“ Grundlage der menschlichen Gesellschaft, daß darauf verzichtet werden konnte, geschichtliche, ethische, anthropologische, religiöse, biogenetische oder andere Begründungen beizubringen. Als überlieferte und natürliche Institution zur Fortpflanzung und zur Erziehung der Kinder schien den Vätern der Verfassung die Familie unersetzbar, sie stellten sie deshalb folgerichtig unter den besonderen Schutz des Staates. Sie hielten es daher auch für gerechtfertigt, den Eltern gegenüber dem Staat ein Vorrecht einzuräumen hinsichtlich des Unterhaltes und der Erziehung ihrer Kinder.

4. Die Familie im christlichen Gesellschaftsverständnis

Die Bewertung der Familie und ihres Verhältnisses zu Gesellschaft und Staat in den „Richtlinien“ kontrastieren deutlich zur Erklärung des Grundgesetzes: „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung“. Diesem Dilemma kann man anscheinend nur ausweichen, wenn man aus „Schutz“ die Kompetenz gesellschaftlicher und staatlicher Organe zur Festlegung von sinnprägenden Werten und Zielen konstruiert – wie es sich im Zeichen der heutigen politischen Aufklärung von einer Position elitärer Kenntnis der „wahren“ Bedürfnisse und der „echten“ Interessen der Menschen förmlich aufdrängt. Wo immer über diese Einstellung hinaus die Richtlinien sich zu einer weiteren Legitimation genötigt sehen, greifen sie einseitig auf die „Rechte des Kindes“ zurück, manövrieren sie an dem Anspruchsträger „Familie“ vorbei. Darin kommt eine mit der individualistischen Emanzipationstheorie verbundene Gesellschaftsauffassung zum Ausdruck, der die Einsicht fremd ist, daß – wie es in der christlichen Gesellschaftslehre gesehen wird – die Familie als Personengemeinschaft ein „Recht“ hat und „mit eigenen Gesetzen geschützt“¹²⁾ ist.

Im christlichen Verständnis ist die Familie eine in der Natur des Menschen wurzelnde gesellschaftliche Grundform, angelegt auf die menschenwürdige Fortpflanzung und auf die umfassende Solidarität einer Lebensgemeinschaft, die die sozio-kulturelle Entfaltung des Kindes einschließt. In diesem Ursprung und Sinn ist ihr Recht auf Existenz und ungehinderte Erfüllung ihrer Aufgaben, darunter ihrer erzieherischen Aufgaben, verankert. Die Eltern sind es, die dem Kind das Leben schenken, und demzufolge kommen nicht Gesellschaft und Staat, sondern zuerst und zunächst die Eltern ins Spiel, wenn es um Rechte und Pflichten bezüglich der Erfüllung der Ansprüche und Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes geht. Freilich kann die Familie unter den gegebenen Bedingungen und angesichts des Wandels ihrer Struktur, ihrer Lebens- und Funktionsbedingungen alle Aufgaben im Hinblick auf die Erziehung und personale Entfaltung des Kindes und des Heranwachsenden nicht selbst und nicht voll aus eigener Kraft erfüllen. Hier sind Gesellschaft und Staat gefordert. Deren Verantwortung muß aber gleichzeitig darauf gerichtet sein, die Bedingungen des Familienlebens zu stützen. Die Berufung auf den geschichtlichen Wandel, auf gesellschaftliche Zwangsläufigkeiten und Veränderungsnotwendigkeiten entpuppt sich häufig als Ergebnis oder Vorwand einer bewußt politischen Gestaltung, die auf den Bedeutungsverlust der Familie abzielt.

Die Verantwortung der Familie für die Erziehung der Kinder ist unersetzbar. In dem von ihr getragenen Sozialisationsprozeß werden geistig-sittliche Werte vermittelt, ohne die gesellschaftliches Leben unmöglich ist. „Die Familie ist eine Art Schule reich entfalteter Humanität“.¹³⁾ In der Liebe zwischen den Familienmitgliedern und in ihrer Einheit vollzieht sich die Reifung des Kindes; im wechselseitigen Geben und Nehmen innerhalb dieser Lebensgemeinschaft entwickeln das Kind und der junge Mensch ihre personalen Fähigkeiten, auch für das die Familie übergreifende ge-

sellschaftliche Leben. Dennoch ist es keineswegs diese oder eine andere gesellschaftlich nützliche Leistung allein, (z. B. die Aufzucht einer erwerbsfähigen Generation und der damit geleistete unverzichtbare Beitrag zur sozialen Sicherung der älteren Generationen), die den Anspruch der Familie auf Förderung begründet, sondern wesentlich und ebenso ihr Eigenwert. Nicht Fürsorge oder Bevormundung, sondern die Gerechtigkeit muß den Stellenwert der Familie bestimmen, nämlich einen Freiheitsraum und reale Möglichkeiten seiner Nutzung sichern, was u. a. bedeutet, das Elternrecht in der Erziehung der Kinder zu respektieren.

5. Ersatz oder Stärkung der Familie?

Wenn der Politische Unterricht Partei ergreift für eine „kritische“ Einstellung zur Familie, ohne die Gegenpositionen hinreichend zur Geltung zu bringen, dann hat dies weitreichende Folgen auch für die Gesamtgesellschaft. Aus der kritischen Distanz zu den Eltern, die als deformierte Geschöpfe einer falschen Gesellschaft erscheinen müssen, wird in den Schülern das elementare Bedürfnis erzeugt, mit der realen Gesellschaft endlich zu brechen und die neue, ganz andere Gesellschaft herbeizusehnen und darüber hinaus wird in ihnen das Bewußtsein geweckt, die grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse sei erst die Voraussetzung für eine humane Erziehung. Diese Vorstellung mag zwar tatsächlich den Wünschen bestimmter Gruppen in unserer Gesellschaft entsprechen, sie wird aber allein dadurch noch nicht wahrer.

Nun ist es aber auch für die Verfasser der Richtlinien offensichtlich klar, daß es bisher überhaupt keine reale Alternative zur familialen Erziehung gibt, daß die Familie also die einzige Instanz in unserer Gesellschaft ist, die Ich-Stärke, Identität und Autonomie des Individuums ermöglicht. Umso erstaunlicher ist es deshalb, daß die positive und unersetzliche Leistung der Familie für die Personwerdung des Kindes, die hier nur mit den Stichworten Geborgenheit, Zuwendung bedingungsloser Liebe, Urvertrauen, sittliche und moralische Erziehung, Gewissensbildung angedeutet werden kann, mit keinem einzigen Wort gewürdigt wird.

Das Plädoyer der Politischen Richtlinien ist demnach uneingeschränkt gegen die Familie gerichtet und intendiert entsprechend der ihr zugrunde liegenden anthropologischen Konzeption einen neuen Menschen in einer neuen Gesellschafts- und Familienform. Wie die neue Familie aussehen sollte, ist auch den Richtlinienverfassern nicht klar. Es geht ihnen bei der Suche nach den Alternativen zur bestehenden Familie auch letztlich nicht um eine konkrete Alternative, vielmehr – hierin der Kritischen Theorie verpflichtet – um die Problematisierung und damit um die tendentielle Überwindung der bestehenden bürgerlich-christlichen Familie.

Ansätze eines Plädoyers für die „Dynamische Gruppe“ als Ersatzinstitution für die Familie sind z. B. im Strukturplan für das Bildungswesen¹⁴⁾, in „Neuordnung der Sekundarstufe II“¹⁵⁾, in den „Richtlinien für den Politischen Unterricht“¹⁶⁾ und in „Kollegstufe NW“¹⁷⁾ deutlich erkennbar.

Es ist unübersehbar, daß Familien in unserer Gesellschaft zum Teil ihrer Erziehungsaufgabe – aus welchen Gründen auch immer – nicht mehr voll gewachsen sind oder sie bereits bewußt aufgegeben haben.

Es wäre aber verhängnisvoll für Mensch und Gesellschaft, daraus die Konsequenz zu ziehen, diese Institution abzuschaffen. Vielmehr käme alles darauf an, die Familie wieder zu stärken und instand zu setzen, ihre Aufgabe im Erziehungsprozeß zu erfüllen, die nach unserer Überzeugung – ohne Schaden für das Kind – keine andere Instanz gleich gut erfüllen kann. Der Psychotherapeut G. Bittner umschreibt die Aufgabe der Familie sehr zutreffend, wenn er sagt: „Die Familie ist für jedes Kind ein Nest, gebildet gleichsam aus den schützenden Händen von Vater und Mutter. Wenn Vater und Mutter nicht harmonisieren, dann ist das Nest nicht geschlossen, dann bläst der Wind durch die Ritzen.“¹⁸⁾

Die wichtigste Aufgabe des Politischen Unterrichts ist es demnach, die Kinder auf die bleibende Bedeutung der Institution Familie hinzuweisen und sie zu lehren, daß die „Familie keine Institution ist, die wir geschaffen haben, sondern eher eine, die uns geschaffen hat.“¹⁹⁾

¹⁾ P. Milhoffer, Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familiärer Sozialisation, Frankfurt/M. 1973. Nach Milhoffer können gegenwärtig von 11,202 Mio. Familien der BRD „9,664 Mio. (86 %) als funktionell vollständig gelten, insofern hier Ehepaare mit ihren Kindern zusammenwohnen“ (S. 88).

²⁾ H. Kentler, Die Wohngruppe als gesellschaftliche Institution in: J. Feil (Hgb.) Wohngruppe, Kommune, Großfamilie – Gegenmodelle zur Kleinfamilie, Reinbek 1972, S. 8.

³⁾ P. Milhoffer, a.a.O. S. 60.

⁴⁾ H. Kentler, a.a.O. S. 8.

⁵⁾ Zuerst veröffentlicht im Sammelband „Studien über Autorität und Familie“, herausgegeben von Max Horkheimer als Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung, Paris 1936.

⁶⁾ Der Kultusminister des Landes NW, Richtlinien für den Politischen Unterricht, Düsseldorf/Stuttgart 1973.

⁷⁾ K. Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: H. Roth, Begabung und Lernen, Stuttgart 1971, S. 276.

⁸⁾ H.-G. Rolf, (Hgb.) Strategisches Lernen in der Gesamtschule, Reinbek 1974, S. 71.

⁹⁾ W. Brüggemann, Bildung oder Indoktrination? Recklinghausen 1974, S. 78.

¹⁰⁾ G. W. F. Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, Band 7, Frankfurt a. M. 1970, S. 339.

¹¹⁾ Ders. a.a.O., S. 327.

¹²⁾ II. Vatikanisches Konzil, Gaudium et spes, Nr. 48.

¹³⁾ Das., Nr. 52.

¹⁴⁾ Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 108/9: „Insbesondere muß sie (die Erziehungspraxis in den Kindergärten d. Verf.) sich davon befreien, die intime Nähe der Familie nachahmen zu wollen. Sie sollte nicht an der Fiktion des „natürlichen Lernens“ festhalten; und weiter: „Die Erzieher (in den Kindergärten d. Verf.) sollen soviel von Gruppendynamik und Sozialpsychologie verstehen, daß sie eine Lern- und Spielatmosphäre zu entwickeln imstande sind, die es den Kindern erlaubt, sich mit anderen Kindern zu identifizieren und ihnen zu vertrauen, sich in die Gruppe einzufügen und darin eine Rolle zu spielen.“

¹⁵⁾ Deutscher Bildungsrat, Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn 1974, S. 73 ff. (Lernort Studio).

¹⁶⁾ Der Kultusminister des Landes NW, Richtlinien für den Politischen Unterricht, Düsseldorf 1973, S. 19 und S. 21.

¹⁷⁾ Der Kultusminister des Landes NW, Kollegstufe NW, Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW, Ratingen 1972, S. 78 und S. 121. – Zu den Aufgaben der Projektmentoren zählt u. a. der „Abbau von personellen Konflikten im Rahmen von gruppendynamisch akzentuierten Arbeitssitzungen“; daher müssen diese Mentoren „Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse besitzen“, damit sie die sich aus der Sozialisationsproblematik ergebenden Fragen lösen können.

¹⁸⁾ G. Bittner, in: „neue Sammlung“, Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Heft 4/74, S. 386 (über die sogenannte „Sozialisation“ in der Familie).

¹⁹⁾ G. Bittner, a.a.O., S. 387.

Zur Person der Verfasser

Dr. phil. Clemens Willeke, Oberstudiendirektor, Fachleiter für Erziehungswissenschaften an den Bezirksseminaren f. d. Lehramt an Gymnasien in Dortmund.

Dipl.-Handelslehrer, Dipl.-Kaufmann Rudolf Willeke, Studiendirektor, Fachleiter für Pädagogik und Wirtschaftswissenschaften am Staatl. Bezirkseminar in Münster (Westf.).