

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Alfred Krink
Nationalsozialismus und
Widerstand als erfahrbare
Geschichte

Harald Kästner
Zur Behandlung des
Nationalsozialismus im Unterricht

Anton Pelinka
Die Wurzeln der
nationalsozialistischen Ideologie

Helmut Dahmer
„Holocaust“ und die Amnesie

ISSN 0479-611 X

B 22/79

2. Juni 1979

Alfred Krink, geb. 1933 in Berlin; Studium der Geschichte, Germanistik, Pädagogik und Philosophie an der Universität Hamburg; Autor und Regisseur von Hörspiel- und Fernsehsendungen zur Politischen Bildung im Medienverbund; Oberstudiendirektor am Staatlichen Studienseminar Hamburg.

Veröffentlichungen u. a.: Die NS-Diktatur, Frankfurt a. M. 1970; Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, in: Welt der Politik, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1973; Schriftenreihe zur „Politischen Bildung im Medienverbund“ (Hrsg. und Mitautor), Frankfurt a. M. 1973 ff.; Mitbestimmung. Schulfunk-Sonderheft, Lübeck 1973; Bitte abfahren ... Einführung in die Politische Bildung im Medienverbund, Frankfurt a. M. 1974; Recycling — Hit der Abfallwirtschaft, in: Jugend forscht, 1976; War das wirklich so?, in: Situationen, Stuttgart 1978.

Harald Kästner, geb. 1933, Oberstudiendirektor, Leiter der Gruppe Schulen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn.

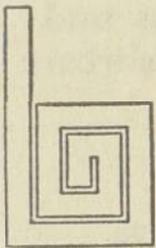
Veröffentlichungen u. a.: Unterricht für ausländische Kinder und Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland — Ergebnisse und Probleme staatlicher Koordinierung, in: Bildung und Erziehung 1/74; Zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Leitlinien, Rahmenbedingungen und Grundzüge der gegenwärtigen Entwicklungen, in: DNS 3/4 75; Der Europäische Wettbewerb. Europäische Aktivität an deutschen Schulen (Hrsg.), transnational 6, Bonn 1977; Die Europäische Komponente im Bildungsauftrag der Schule, Ratingen 1978; Zur Entstehung der Bonner Vereinbarung vom 7. Juli 1972, in: Bildung und Erziehung 6/78.

Anton Pelinka, geboren 1941, seit 1975 o. Prof. für Wissenschaft von der Politik an der Universität Innsbruck.

Veröffentlichungen: Demokratie und Verfassung in Österreich (gemeinsam mit M. Welan), Wien 1971; Stand oder Klasse? Die christliche Arbeiterbewegung Österreichs 1933—1938, Wien 1972; Dynamische Demokratie — Zur konkreten Utopie gesellschaftlicher Gleichheit, Stuttgart 1974; Politik und moderne Demokratie, Kronberg/Taunus 1976; Bürgerinitiativen — gefährlich oder notwendig?, Freiburg 1978.

Helmut Dahmer, geb. 1937, Prof. für Soziologie an der Technischen Hochschule Darmstadt; Redakteur der von Alexander Mitscherlich herausgegebenen psychoanalytischen Monatszeitschrift PSYCHE.

Veröffentlichungen u. a.: Libido und Gesellschaft, Frankfurt 1973; Politische Orientierungen, Frankfurt 1973; (Hg.) S. Ferenczi. Zur Erkenntnis des Unbewußten, Frankfurt 1978.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 06 51/4 61 71, nimmt entgegen

— Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

— Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

— Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

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

Nationalsozialismus und Widerstand als erfahrbare Geschichte

Vor einem Jahr forderte die Ständige Konferenz der Kultusminister die Lehrer auf, Nationalsozialismus und Widerstand im Geschichtsunterricht künftig mit „besonderer Intensität“ zu behandeln. Was hatte die Kultusminister dazu veranlaßt? Hatten sie durch eine repräsentative Untersuchung aufgedeckt, daß die Lehrer es bisher an dieser „besonderen Intensität“ hatten fehlen lassen? Einer solchen Untersuchung bedurfte es anscheinend nicht. Der Intensitätsmangel schien offensichtlich zu sein, nachdem im Herbst 1977 bekannt geworden war, daß neun jüngere Bundeswehroffiziere am Schluß einer privaten Feier in angetrunkenem Zustand symbolisch Juden verbrannt hatten. Diese skandalöse Entgleisung einiger Jungoffiziere brachte zunächst den Verteidigungsausschuß des Bundestages zu der Erkenntnis, daß es sich hier eigentlich nicht um Antisemitismus, sondern eher um Unbildung handele, an der letztlich der Geschichtsunterricht schuld sei, weil er nicht umfassend und gründlich genug über die NS-Zeit aufkläre. Diese Auffassung machte sich dann die Kultusministerkonferenz zu eigen und entschloß sich zu einer administrativen Lehrerschelte. Es war übrigens nicht die erste. Schon 1960, dann 1962 hatten die Kultusminister auf neonazistische Aktivitäten ähnlich reagiert.

So gesehen, scheinen die KMK-Beschlüsse für die Politiker vor allem eine Entlastungsfunktion zu haben. Der Schwarze Peter wird weitergereicht und landet am Schluß regelmäßig bei den Lehrern: berichten die Massenmedien über neonazistische Aktivitäten, dann fühlen sich die für die innere Sicherheit Verantwortlichen herausgefordert und wenden sich

ihrerseits über die Kultusminister und Schulverwaltungen an die Lehrer, anscheinend in der Erwartung, die professionellen Pädagogen müßten mit dem Naziproblem doch eines Tages irgendwie fertig werden, wenn sie sich nur ein bißchen mehr anstrengen würden.

Nun tut man den Kultusministern gewiß Unrecht, wenn man ihre Beschlüsse zur Intensivierung des Geschichtsunterrichts als leichtfertige Maßregelung und unnötige Belastung der Lehrer versteht. Man darf davon ausgehen, daß hinter diesen Beschlüssen die verständliche Sorge steckt, die vereinzelt auftretenden Entgleisungen und Ausschreitungen könnten nur die sichtbare Spitze eines neonazistischen Eisbergs sein. Zwar hat Bundesinnenminister Baum erklärt: „Der organisierte Rechtsextremismus stellt wegen scharfer Ablehnung durch die ganz überwiegende Mehrheit der Bürger, des bisher niedrigsten Mitgliederstandes, der Gruppenstreitigkeiten und der Aufspaltung keine Gefahr für die Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland dar.“¹⁾ Doch leider ist auch festzustellen, daß die neonazistischen Tätlichkeiten ständig zunehmen und in ihrer Form militanter und brutaler werden²⁾. Und an die scharfe Ablehnung „durch die ganz überwiegende Mehrheit der Bürger“, wie Minister Baum behauptet, mag man auch nicht so recht glauben, wenn man bedenkt, daß nach einer Untersuchung der Mannheimer Forschungsgruppe Wahlen immerhin ein Drittel der bundesdeutschen Bevölkerung zu rechtsextremen Auffassungen neigt³⁾. Zumindest ist ungeklärt, wie groß die unorganisierte Anhängerschaft ist, die auch für den Verfassungsschutz unbemerkt hinter der aktiven Neonazi-Minderheit steht und deren Aktivitäten gutheißt. Obgleich es zum gegenwärtigen Zeitpunkt wohl übertrieben wäre, von einer „Hitlerwelle“ zu sprechen,

Die Beiträge von A. Krink, H. Kästner und A. Pe-linka sind überarbeitete Referate, gehalten auf der von der Bundeszentrale für politische Bildung in Zusammenarbeit mit der „Kommission zum Studium des Neofaschismus“ des Comité International des Camps veranstalteten Konferenz über Neonazistische Aktivitäten — ihre Ursachen und Möglichkeiten ihrer Bekämpfung“ am 30. September 1978 in Bonn.

1) „betrifft: Verfassungsschutz 1977“, S. 4.

2) Ebd. S. 4; vgl. außerdem Tilman Ernst, Zahlen zum politischen Rechtsextremismus, Arbeitspapier der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1979, S. 4.

3) Tilman Ernst, a. a. O., S. 1.

so ist es doch richtig, energisch den Anfängen zu wehren und staatlicherseits Maßnahmen zu treffen, die eine Ausweitung neonazistischer Aktivitäten verhindern. Dabei dürfen sich diese Maßnahmen nicht nur direkt gegen Ausschreitungen der organisierten Minderheit richten, sondern müssen auch vorsorglich verhindern, daß so etwas wie eine heimliche Gefolgschaft entsteht. Insofern ist es ratsam, gerade die Jugend durch entsprechende Präventivmaßnahmen im Auge zu behalten. Die Frage ist allerdings, ob die Kultusminister genug getan haben, wenn sie ihre Maßnahmen auf Intensitätsappelle an die Lehrerschaft beschränken, ohne zugleich konkrete Unterstützung für eine effektivere politische Bildung anzubieten.

Wie eine solche Unterstützung konkret aussehen könnte und welche Voraussetzungen zu ihrer Realisierung geklärt sein müßten, soll im weiteren wenigstens thesenhaft zur Diskussion gestellt werden.

Zuvor allerdings bleibt noch zu begründen, daß eine solche Unterstützung der Lehrer überhaupt nötig ist, zumal wenn sie Geld kostet. Haben bei uns in der Bundesrepublik die Schulreformer sich doch so daran gewöhnt, daß man zwar für Schulbauten und deren technische Ausstattung kräftig zahlen muß, daß aber der Unterricht selbst durchaus mit den üblichen „Bordmitteln“ gemacht werden kann, bisweilen ergänzt durch Empfehlungen und Unterrichtsmodelle.

Nun sind Lehrer unbestreitbar in der Lage, auch zeitgeschichtliche Themen wie Nationalsozialismus und Widerstand mit Lehrbuch und Quellenheft und hin und wieder mit ein paar Matrizenabzügen aus ihrer Privatbibliothek zu behandeln. Die Frage ist nur, ob sie so mit „besonderer Intensität“ unterrichten, d. h. auf das Verhalten ihrer Schüler tatsächlich Einfluß nehmen können. Eine solche Frage mag auf den ersten Blick befremden, möchte man doch meinen, daß die Intensität der Einflußnahme eher von der Persönlichkeit des einzelnen Lehrers abhängt und weniger vom Unterrichtsmaterial. Sicher gibt es Schüler — zumindest bis zu einem gewissen Alter —, die einem Lehrer zuliebe bereit sind, sich mit seinen Denk- und Verhaltensmustern zu identifizieren und diese zu imitieren. Doch eine solche mittelbare Verhaltensprägung wäre gerade in diesem Fall fatal. *Die Sache selbst* muß zur Wirkung kommen. Der Lehrer

kann diese Wirkung unterstützen, nicht ersetzen.

Die Sache selbst — und das ist der entscheidende Punkt! — läßt sich aber mit den üblichen Lehrmitteln nicht sinnfällig genug verwirklichen. Geht man davon aus, daß Nationalsozialismus und Widerstand für unsere Schüler Geschichte sind, müßte vor einer Analyse und kritischen Bewertung unbedingt die Vergegenwärtigung der zu Geschichte gewordenen Zeit stehen. An dieser ersten, für den Lehrer schwierigsten Hürde des politisch bildenden Geschichtsunterrichts entscheidet sich bereits alles weitere: Ohne eine nacherlebte Vorstellung, wie man im „Dritten Reich“ miteinander umgegangen ist, fehlt dem Schüler das anthropozentrische Bezugssystem, das er braucht, um einzelne Ereignisse jener Zeit aus der Sicht der damals Lebenden verstehen zu können.

Als Einstieg und Anstoß müßten deshalb erst einmal die gängigen Denk- und Verhaltensmuster der NS-Zeit verdeutlicht werden. Dabei ist ganz entscheidend, daß sie nicht bloß genannt und gelernt werden, sondern für den Schüler nacherlebbar in Handlung umgesetzt erscheinen. So genügt es nicht, Schülern zu erzählen, daß beispielsweise körperliche Züchtigung im „Dritten Reich“ eine traditionsbedingte, häufig und offiziell praktizierte Bestrafung war. Erst wenn eine Vorstellung davon entsteht, wie Eltern, Lehrer, Ausbilder und Aufsichtspersonen im Glauben, das Rechte zu tun und in voller Übereinstimmung mit ihren moralischen Einstellungen Jugendliche prügeln, wie erniedrigend das für die Bestraften sein konnte, welche Ängste sich beim einzelnen von klein auf festsetzten — erst dann kann Schülern von heute ansatzweise begreifbar werden, wie Duckmäusertum, Selbstentwürdigung und blinder Gehorsam Menschen bestimmen und beherrschen konnten und wie aus diesen Verängstigten selbst wieder neue Angstmacher wurden.

Dieses und ähnliches nacherlebbar zu vergegenwärtigen, dürfte für den einzelnen Lehrer eine glatte Überforderung sein. Abgesehen davon, daß er bei der augenblicklichen Schulsituation und Stundenaufteilung im Idealfall wöchentlich 40 Minuten für Situationsdarstellungen zur Verfügung hätte, und auch die wären noch auseinandergerissen und auf verschiedene Tage verteilt, fehlen ihm schlicht die Mittel zu einer solchen Präsentation. Wenn man bedenkt, wie gerade jüngere Lehrer nach einem Buch wie „Der Geschichtsleh-

rer erzählt“ von Herbert Mühlstädt⁴⁾ greifen, das sachlich fehlerhaft und ideologisch einseitig ist, das aber wenigstens mal den Versuch zur Vergegenwärtigung der Realität der Zeit macht, wird der Mangel an Konkretisierungshilfen offensichtlich. Hier kann auch das Angebot der Landesbildstellen nur bedingt Abhilfe schaffen. Manches von dem, was es da zu entleihen gibt, ist veraltet; das meiste ist überdies rein dokumentarisch und allzu belehrend, vor allem aber nicht von der professionellen Machart, wie sie der Schüler von den Massenmedien gewohnt ist. Eindrücke, die Filme wie *„Holocaust“* oder *„Als Hitler das rote Kaninchen stahl“* hinterlassen, können selbst informationsreiche Unterrichtsfilme und erst recht nicht selbstfabrizierte Geschichten eines noch so versierten und dastellerisch begabten Lehrers erreichen.

Und noch etwas gilt es immer gleichzeitig zu bedenken: Selbst ein gut gemachter Film wie *„Aus einem deutschen Leben“* erreicht diese Wirkung nicht, weil sein Stoff zu speziell ist. Ähnlich ist es bei den Hitlerfilmen: Die Schüler sehen Hitler, reagieren auf Hitler: entsetzt, kopfschüttelnd, unentschieden, Beifall grölend. Aber sie verstehen „das Ganze“ nicht. Und „das Ganze“ können sie deshalb nicht verstehen, weil Hitler und die anonyme Masse nicht „das Ganze“ waren. Um „das Ganze“ verstehen zu können, muß der Schüler zunächst einmal exemplarisch erfahren, welche Denk- und Verhaltensweisen den Alltag der Nazizeit bestimmt haben. Durch sie bekommt er gleichsam eine Art historische Koordinatenverschiebung, die ihm die Abweichung heutiger Denk- und Verhaltensweisen von denen der NS-Zeit anzeigt. So dürfte es ihm leichter fallen, Menschen unter dem Nazi-Regime verstehen zu lernen, was keineswegs heißen soll, daß er damit auch ihre Taten akzeptiert.

Man kann sich fragen, ob ein solcher Einstieg in die Behandlung von Nationalsozialismus und Widerstand die erwünschte Konsequenz aus dem KMK-Beschluß ist. Geht es bei der Forderung nach „besonderer Intensität“ nicht schlicht darum, Schülern umfassendere und gründlichere Kenntnisse zu vermitteln? In dieser Annahme wird bestärkt, wer Dieter Boßmanns Veröffentlichung⁵⁾ liest,

die — was den Kenntnisstand der Schüler aller Schularten betrifft — in mehr als 3 000 Schulaufsätzen zum Thema „Was ich über Hitler gehört habe...“ die „blanke Katastrophe“⁶⁾ zu dokumentieren scheint. Nach Boßmanns sortierter Auswahl könnte man denken, es gäbe Schüler, die alles in allem die Vorstellung hätten: Hitler habe als Italiener den Dreißigjährigen Krieg geführt, die erste Mondlandung gemacht und die Nazis in die Gaskammern geschickt.

Demnach müßte man sich in der Tat beunruhigt fragen, was mit dem Geschichtsunterricht los ist. Doch so haarsträubend, wie man vermuten möchte, ist die Ahnungslosigkeit unserer Schüler — Gott sei Dank — nicht! Der Hamburger Landesschulrat Wolfgang Neckel hat in einer Fernsehsendung⁷⁾ klar gestellt, daß der bestürzende Eindruck, den Boßmanns Sammlung hinterlasse, sich wesentlich abschwäche, wenn man die einzelnen Aufsätze einmal im ganzen gelesen hätte, und nicht nur die schlimmen Stellen.

In diesem Zusammenhang sollte man sich auch daran erinnern, daß Schüleräußerungen über lebende Politiker (Willy Brandt, Rainer Barzel und F.J. Strauß) uns durch ähnlich krauses Zeug schockiert haben. Und nicht viel anders sieht es aus, wenn Funk und Fernsehen Straßeninterviews machen und Passanten nach Anlaß und Sinn von Gedenk- und Feiertagen fragen. Aus den beiläufig gegebenen Antworten läßt sich ohne viel Mühe ein Popanz der Unkenntnis und Dummheit aufbauen, über den man nur lachen und den Kopf schütteln kann.

Um herauszubekommen, was Schüler tatsächlich über Nationalsozialismus und Widerstand wissen, eignen sich Reihenbefragungen und Aussätze, wie sie Boßmann gesammelt hat, wenig. Häufig sind an der vermeintlichen Unkenntnis Unkonzentriertheit und Formulierungsschwächen schuld. Nicht unwichtig ist auch, wann und in welchem Zusammenhang ein solcher Aufsatz geschrieben wird und welchen Stellenwert er für die Zeugnisse hat. Schließlich gibt es so etwas wie einen passiven Kenntnisschatz, der bei dieser Art, Wissen abzufragen, überhaupt nicht zur Geltung kommt.

⁴⁾ Herbert Mühlstädt, *Der Geschichtslehrer erzählt*, Verlag Volk und Wissen, 1978⁷.

⁵⁾ Dieter Boßmann (Hrsg.), *Was ich über Adolf Hitler gehört habe...*, Fischer-Taschenbuch Nr. 1935, Frankfurt/M. 1977.

⁶⁾ Hitler kam von ganz alleine an die Macht, in: *Der Spiegel* Nr. 34, 1977, S. 38.

⁷⁾ Landesschulrat Wolfgang Neckel in einem Fernsehinterview des NDR, III. Programm, 17. 5. 1978.

Trotz dieser Bedenken gegen Boßmanns Katastrophenalarm muß man wohl zugeben, daß es mit dem Geschichtswissen unserer Schüler nicht gerade zum besten steht, vor allem dann nicht, wenn man es mit den Kenntnissen unserer Eltern und Großeltern vergleicht. Davon ist aber nicht speziell die NS-Zeit betroffen. Das gilt ganz allgemein für geschichtliche Daten und Fakten, obgleich diese alle gut leserlich im Geschichtsbuch stehen und sicher auch im Unterricht angemessen zur Sprache kommen. Woran liegt das? Möglicherweise stecken gedächtnispsychologische Gründe dahinter. Während man sich früher Geschichte geflissentlich einbimste und durch ständiges Wiederholen schließlich alle nur irgendwie überlieferten Krönungen, Schlachten, Friedensschlüsse und Hinrichtungen herunterbeten konnte, verzichten die Lehrer heute mit Recht auf so einen sinnleeren Drill. Aber was haben sie an Gedächtnishilfe ersatzweise anzubieten? Es ist hier nicht der Platz, im einzelnen auf schulpraktische Anregungen der Gedächtnispsychologie⁸⁾ einzugehen, doch eines sollte man in diesem Zusammenhang wenigstens bedenken: Wissensvermittlung im Unterricht muß möglichst über mehrere „Eingangskanäle“ (Kodierung von Schriftzeichen, bewegten Bildern, Tönen u. a.) erfolgen. Und das aus doppeltem Grund: Zum einen steht fest, daß je mehr Eingangskanäle bei der Wissensvermittlung vom Schüler benutzt werden können, auch die Assoziationsmöglichkeiten für ihn entsprechend größer sind. Je mehr Assoziationen er hat, um so größer ist wieder die Chance, daß das vermittelte Wissen dauerhaft gespeichert wird. Zum anderen gibt es in großen Lerngruppen, wie sie heute an unseren Schulen üblich sind, ganz unterschiedliche Lerntypen, die entsprechend unterschiedliche Eingangskanäle favorisieren. Will man als Lehrer nicht nur einem bestimmten Lerntyp, z. B. dem „verbalen Buchtyp“, gerecht werden, sondern möglichst der ganzen Gruppe, muß auch die Wissensvermittlung über entsprechend vielfältige Methoden erfolgen. Dementsprechend müßte ein Unterricht, der eine wirklich effektive Wissensvermittlung anstrebt, audiovisuelle Medien einsetzen, am besten einen vielfältigen Medienverbund.

Damit kann ein früherer Faden wieder aufgenommen werden: Man mag den KMK-Appell

⁸⁾ Frederic Vester, Denken, Lernen, Vergessen, dtv 1327, München 1978.

verstehen wie man will: um eine sinnfällig konkretisierende Vergegenwärtigung der NS-Zeit kommt man letztlich kaum herum; es sei denn, man wollte lediglich die Quantität vergrößern — mehr Unterrichtsstunden, mehr Fakten, mehr Lernerfolgskontrollen —, ohne dabei auf die Effizienz zu achten und die nötigen mediendidaktischen Konsequenzen zu ziehen.

Mit einem solchen Unterricht, der nach wie vor an einer tiefergreifenden politischen Bildung vorbeizielte, wäre man allerdings leicht aus dem Schneider. Hervorragende Quellenhefte und gediegene Darstellungen gibt es genug. Weniger reichhaltig scheint das Angebot an Unterrichtsmodellen zu sein. Nach der Zusammenstellung von Kurz und Graeff⁹⁾ fällt auf, daß in den Jahren von 1958 bis 1976 beispielsweise zum Thema „Bundesrepublik“ 521 Unterrichtsmodelle, zum Thema „Nationalsozialismus und Widerstand“ dagegen nur 60 veröffentlicht wurden. Von diesen 60 stammen wiederum nur 14 aus den siebziger Jahren. Doch würde sich höchstwahrscheinlich an der Behandlung der NS-Zeit nicht viel ändern, wenn es nur mehr und nicht prinzipielle andere Unterrichtshilfen wären.

Ein bloßes Verstärken der bisherigen Unterrichtspraxis könnte den beabsichtigten Lernerfolg eher ins Gegenteil verkehren und bei vielen Schülern Abwehrhaltungen aufbauen¹⁰⁾. Zugleich würden gerade jene davon profitieren, die sich aus Sympathie zum Neozitismus ohnehin gern mit dem Nationalsozialismus beschäftigen. Gibt es doch gerade unter den Schülern, die speziell über die NS-Zeit ausgezeichnete Schulkenntnisse nachweisen, nicht wenige, die irgendeinen Posten in einer rechtsradikalen Jugendorganisation bekleiden. Gerade an diesen Schülern aber ist abzulesen, wie erzieherisch fragwürdig es ist, Nationalsozialismus und Widerstand im Unterricht gleichsam wie geschichtliche Leichname zu sezieren und auf ihre Funktionsmechanismen hin zu untersuchen. Eine solche vorwiegend an kognitiven Lernzielen orientierte Behandlung dieser Themen gleicht einem pädagogischen Schildbürgerstreich: Sie

⁹⁾ Alfred Kurz/Robert Graeff, Unterrichtseinheiten zur politischen Bildung, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 141, Bonn 1978.

¹⁰⁾ Vgl. Rolf Eigenwald, Geschichtslehrer angesichts des Neofaschismus: hilflos, in: Frankfurter Hefte, Nr. 10, 1978.

ist trotz sachlicher Akribie und aufklärender Analyse für eine tiefgreifende Verhaltensänderung weitgehend ineffektiv.

Die Alternative darf allerdings nicht ein missionarischer Gesinnungsunterricht sein. Zwischen beiden Extremen müßte ein sachlich anthropozentrischer, Erfahrung vermittelnder Geschichtsunterricht seinen Platz haben. Dazu im folgenden einige Überlegungen und Anregungen:

Zielt die Behandlung von Nationalsozialismus und Widerstand vor allem auf Verhaltensänderung bei Schülern ab, kommt es für den Lehrer sehr darauf an, einen möglichst direkten Zugang zur Lerngruppe zu finden. Damit sind nicht die üblichen Vorüberlegungen bei der Unterrichtsplanung gemeint, daß sich der Lehrer vergewissert, welche Vorkenntnisse und intellektuelle Fähigkeiten seine Schüler haben, welche Arbeitsmethoden sie beherrschen und wie sie motiviert sind. Gemeint ist vielmehr, wie man Schülern von vornherein verständlich machen kann, daß die Auseinandersetzung mit dem „Dritten Reich“ für sie nicht ein Apportieren von Daten und Fakten, sondern in erster Linie eine Art *Begegnung mit sich selbst* ist. Zweckmäßig wäre wohl ein Einstieg, der möglichst konkret vergegenwärtigt, wie menschliches Verhalten von Denkmustern und Erfahrungen bestimmt ist und zugleich offenbart, daß bestimmte Verhaltensmechanismen, die in der NS-Zeit auftraten, auch heute wirksam sind. Dazu einige grundsätzliche Gedanken.

Jeder Mensch macht von klein auf Erfahrungen, und je jünger er ist, um so einprägsamer sind sie meistens. Er gerät in die unterschiedlichsten Situationen, in denen beispielsweise seine Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden, wo er Zuneigung empfindet oder abgewiesen wird, wo man sich um ihn kümmert, ihn beschützt, verteidigt oder im Stich läßt, bedroht, angreift, wo man ihn anerkennt, verehrt oder lächerlich macht, erniedrigt. Entscheidend für sein künftiges Verhalten ist zunächst einmal, wie er in der jeweiligen Situation mit seinen Erfahrungen fertig wird und welche Rolle diese in seinen Erinnerungen spielen. Wichtig ist weiter, ob sich bestimmte Erfahrungen häufen und in welchen Intervallen das geschieht, ob sie wieder verblassen oder zu „empfindlichen Punkten“ werden. Schließlich hängt für das Verhalten sehr viel davon ab, ob sich Erfahrungen subjektiv sinnvoll zusammenfügen und sich im

Eindruck wechselseitig ergänzen und verstärken, oder ob sie in der Vereinzelung stehen bleiben, sich überspielen lassen und sich sogar gegenseitig ausschließen.

Solche Erfahrungen, die zunächst als spontane Impulse das Verhalten gleichsam wellenartig beeinflussen, hinterlassen bei entsprechend nachhaltigem Eindruck Bewußtseins Spuren. An solche Spuren können sich — gleich oder später — assoziativ erfahrungskonforme Denkmuster hängen, die dann als Einstellungen menschliches Verhalten normieren, stabilisieren und gegebenenfalls nachträglich rechtfertigen.

Oft bleiben solche durch Erfahrung verursachten Bewußtseins Spuren zunächst unbesetzt, bis sie auf ein passendes Denkmuster treffen. Plötzlich fällt es einem wie Schuppen von den Augen: Irgendwie hat man schon immer geahnt, das müßte so sein. Jetzt weiß man es. Denkmuster, die mit persönlichen Erfahrungen in ihrer Bedeutung deckungsgleich sind, können Verhalten so verfestigen, daß dies nach außen als unumstößliche Überzeugung erscheint¹¹⁾. Es ist aber auch durchaus möglich, daß Denkmuster ohne entsprechende subjektive Erfahrung einfach übernommen werden. Manches, wonach beispielsweise Kinder sich richten, haben sie nicht selbst erfahren, sondern von Älteren gehört. Häufig werden solche vermittelten Erfahrungen durch nachträgliche eigene Erfahrung gefestigt. Sie können aber auch als unbestätigt wieder aufgegeben und durch andere Erfahrungen ersetzt werden.

Hier ergeben sich für einen aufmerksamen Lehrer gute Ansatzmöglichkeiten, auf Schülerverhalten erzieherisch Einfluß zu nehmen. Wie eine solche Einflußnahme durch Unterricht aussehen könnte, wird später zu zeigen sein. Zunächst einmal muß erläutert werden, was in diesem Zusammenhang unter Denkmuster konkret zu verstehen ist. Dabei darf man sich wohl zweckmäßigerweise auf eine Beschreibung solcher Denkmuster beschränken, die sich in der NS-Zeit als beherrschende Einstellungen auf zwischenmenschliches Verhalten ausgewirkt haben. Dazu gehören sowohl systemkonforme Denkmuster als auch — zum Verständnis des Widerstands — systemkonträre.

¹¹⁾ Solche Denkmuster können — wenn überhaupt — nur noch durch gegenläufige Erfahrungen, die der ursprünglichen Erfahrung widersprechen, der Selbstreflexion zugänglich werden.

Typisch für den Nationalsozialismus sind Denkmuster, die zu einem monistischen Weltverständnis gehören, wie es vor allem von Ernst Haeckel und später von Ernst Kriek verbreitet wurde. Grundprinzip ist die Natur, das All-Leben. Entsprechend ist der Mensch ein Naturwesen, ein Organismus, wie Pflanzen und Tiere auch. Der Mensch verdankt sein Dasein allein der Natur. So wie alles Lebendige ist er rein kausal determiniert, unterliegt der „eisernen Logik der Natur“¹²⁾. Zu dieser Logik gehört es, daß Schwächliches, Krankes mitleidslos ausgemerzt, dagegen biologisch Schönes, Starkes, Gesundes geschützt und gezüchtet wird. Von solchen mehr allgemeinen Mustern werden speziellere abgeleitet, wie: Zwischen Mensch und Tier besteht prinzipiell kein Unterschied. Oder: Der Mensch erfindet nichts, er entdeckt nur¹³⁾. Ähnlich monistische Denkmuster findet man übrigens auch bei den dogmatischen Leninisten, die allerdings statt des Naturprinzips die Materie für die „prima causa“ halten. Konträr dazu stehen Denkmuster, die zu einem dualistischen Weltverständnis gehören: Leben ist nicht kausal, sondern final zu begreifen. Der Mensch ist ein Gottesgeschöpf, ein geistiges Wesen, das in der Natur sich selbst begegnet, Gestalt gewinnt, das sich ihrer Versuchung aber auch widersetzen muß, das nicht zur bloßen Natur herabsinken darf, das mit der Natur im Konflikt liegt, sie unter Kontrolle bringen muß, ja das die Natur sogar überwinden kann.

Eine andere Gruppe von Denkmustern, die für den Nationalsozialismus bezeichnend ist, aber nicht ausschließlich für ihn, betont am Menschen das Partikulare: Das Einzelleben ist für sich nichts, es dient der Art, der Rasse, dem Volk, dem Vaterland. „Wenn sein Bestand vonnöten wäre, würde es nicht untergehen. Eine Fliege legt Millionen Eier, die alle vergehen. Aber die Fliegen bleiben.“¹⁴⁾ Hierzu passen auch schlagwortartig formulierte Denkmuster wie „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ u. ä. Konträr zu solchen Vorstellungen, nach denen das einzelne überhaupt nur für das Ganze existiert, stehen Denkmuster, die am Menschen das Individuum betonen. Wer so dachte, gehörte — nicht

nur für die Nazis — zu den „vaterlandslosen Gesellen“. Individualistische Denkmuster, wie sie hier verkürzt genannt werden sollen, heben auf das Besondere, Einmalige, Einzigartige des Menschen ab. Jeder ist in seiner Art eine Welt für sich. In der Gemeinsamkeit wird die Vielfältigkeit, Andersartigkeit als das eigentlich Wesentliche betont. Experimente mit Menschen sind verwerflich. Die Todesstrafe ist inhuman.

Eine weitere Gruppe von Denkmustern, der man im Nationalsozialismus begegnet, zielt auf die Fremdbestimmung des Menschen: Nach dem „aristokratischen Prinzip der Natur“ drückt sich ihr Wille in der Person des Führers aus, der seine Mission vom „Schöpfer des Universums“ erhält¹⁵⁾. Entsprechend sind die Menschen — vulgärdarwinistischen Vorstellungen ähnlich — hierarchisch gegliedert. Am Ende stehen die rassistisch minderwertigen Untermenschen, an der Spitze die „arische Rasse“ mit ihren „blonden Bestien“, die den Willen der Natur am deutlichsten erkennen lassen. „Heteronome“ Denkmuster, wieder verkürzt gesagt, finden sich auch bei dogmatischen Leninisten: Die Partei ist die Elite. Sie hat immer recht. Es kommt nur auf das richtige Bewußtsein an. Solche Denkmuster in die gleiche Reihe mit entsprechenden Denkmustern der Religionsgemeinschaften zu stellen, mag wie Blasphemie erscheinen. Aber gerade diese strukturelle Ähnlichkeit ist es ja, die trotz aller substantiellen Unterschiede in der NS-Zeit viele meinen ließ, die Nazis hätten auf ihre Art auch einen Glauben. Und Ernst Kriek, einer der nationalsozialistischen Chefpädagogen, hat es geradezu perfekt verstanden, nationalsozialistisches Denken mit christlichen Vorstellungen zu verkleiden: Aus dem Naturprinzip wurde Gottvater, die Rassenseele erhob er zum Heiligen Geist, aus dem völkischen Einheitsstaat machte er die Kirche, weihte Hitler zum auserwählten Werkzeug der Vorsehung, zum Meldegänger Gottes, und machte den 9. November zum Karfreitag der Bewegung. Konträr dazu stehen Denkmuster, die von der Selbstbestimmung des Menschen ausgehen: Jeder muß für sich selbst entscheiden, was gut und wichtig sein soll, und er allein ist für seine Entscheidung verantwortlich. Niemand kann ihm diese Entscheidung abnehmen. Du bist, was du sein willst¹⁶⁾.

¹²⁾ Adolf Hitler, Mein Kampf, München 1933⁶, S. 314.

¹³⁾ „... daß er in Wahrheit nichts erfindet, sondern alles nur entdeckt ...“ A. Hitler, Mein Kampf, a. a. O.

¹⁴⁾ Adolf Hitler in Henry Picker, Hitlers Tischgespräche, Stuttgart 1963, S. 347.

¹⁵⁾ Adolf Hitler, a. a. O., S. 234.

¹⁶⁾ Vgl. Jean-Paul Sartre, Ist der Existenzialismus ein Humanismus?, in: Drei Essays, Ullstein Bücher 304, Darmstadt 1962, S. 11.

Schließlich seien noch als vierte Gruppe „militante“ Denkmuster genannt, in denen das Kämpferische auf eine brutal-aggressive Auseinandersetzung mit dem Gegner verkürzt wurde: „Wer nicht streiten will in dieser Welt des ewigen Ringens verdient das Leben nicht.“¹⁷⁾ Brutalität macht Eindruck. Terror erspart Argumente. Jugend muß gewalttätig, herrisch, unerschrocken sein. Das herrliche Raubtier muß aus ihren Augen blitzen. Die Welt soll sich vor ihr erschrecken¹⁸⁾. Das Gegenstück dazu sind „pazifistische“ Denkmuster, deren Maxime die Gewaltlosigkeit ist.

Mit diesen vier Gruppen, die weder systematisch geordnet noch vollständig sind, ist das Arsenal nationalsozialistischer Denkmuster und der dazu konträren Vorstellungen keineswegs erschöpft. Diese Beispiele sollten lediglich zeigen, was in diesem Zusammenhang konkret unter Denkmuster zu verstehen ist und einige von ihnen in Erinnerung bringen.

Auffällig ist nun, wie im Bewußtsein des einzelnen diese Denkmuster ganz bestimmten persönlichen Erfahrungen zugeordnet werden. Dabei können die Situationen, die zu einer solchen Erfahrung geführt haben, durchaus sehr unterschiedlich gewesen sein. Wer beispielsweise auf Versammlungen erfahren hat, daß er nur zu brüllen und kräftig mit der Faust auf den Tisch zu schlagen braucht, um anderen zu imponieren, der findet sich in monistischen Denkmustern bestens placiert. Doch auch wer im Krieg unmittelbar miterleben mußte, wie Menschen wahllos und massenweise vernichtet wurden, wird sich möglicherweise an monistische Denkmuster hängen, die ihm diese Ungeheuerlichkeit als ganz „natürlich“ erscheinen lassen und sein Gewissen entlasten. Dagegen wird jemand, der mit seinem „eigenen Schweinehund“ ringt oder unter der Hemmungslosigkeit und Brutalität anderer zu leiden hat und sich mit ihnen nicht arrangieren will, eher dualistischen Denkmustern zuneigen. Ob einem bereits als Kind durch unerbittliche Strenge der Wille gebrochen wurde oder ob man als „Freiwilliger“ enttäuscht aus dem verlorenen Krieg zurückkommt oder als Arbeitsloser sich überflüssig und abgeschoben fühlt: in jedem Fall wird man in „partikularen“ Denk-

mustern eine Erklärung für sein unverschuldetes Schicksal finden und dabei solche bevorzugen, die einem zugleich in der „Volksgemeinschaft“ einen Ausweg aus der Bedeutungslosigkeit und Hoffnungslosigkeit verheißen. Andere wieder, die viel Zustimmung und Zuneigung empfangen und in ihren Aktivitäten erfolgreich sind, werden ein starkes Selbstgefühl entwickeln und sich eher in „individualistischen“ Denkmustern wiedererkennen¹⁹⁾. Wer ständig bemuttert und in Abhängigkeit gehalten wird, kann genauso wie jemand, der sich aus einer unabwendbaren Gefahr plötzlich gerettet sieht, seine Erfahrung am besten auf „heteronome“ Denkmuster beziehen. Wem es dagegen gelingt, sich in einer für ihn entscheidenden Situation selbst zu helfen und durchzusetzen, sucht eher nach „autonomen“ Denkmustern. Lebt man in einer Umwelt, in der man sich nur mit der Faust behaupten kann, fühlt man sich durch „militante“ Denkmuster bestätigt. Dabei macht es prinzipiell keinen Unterschied, ob man selbst brutal zuschlagen kann oder — in Kombination mit „partikularen“ und „heteronomen“ Denkmustern — es anderen überläßt, gewalttätig zu werden. Pazifistische Denkmuster schließlich könnten sowohl jemandem entsprechen, dem es gelungen ist, sich argumentativ zur Wehr zu setzen, als auch einem, der Gewalt erleiden mußte und sie verabscheut. Beim Letzteren würde man wahrscheinlich auch auf „individualistische“ Denkmuster treffen. Dagegen ließe sich schwer voraussagen, ob er eher „heteronomen“ oder „autonomen“ Denkmustern zuneigt. Es wäre möglich, daß er seine pazifistische Haltung in Beziehung zu einem göttlichen Gebot setzt. Es wäre aber auch genauso gut denkbar, daß er den Entschluß, keine Gewalt anzuwenden, sich selbst zuschreibt.

Vermutungen darüber anzustellen, wie dieser Zuordnungsmechanismus im einzelnen ablaufen mag, würde wohl in der Sache kaum weiterführen. Gewiß verläuft dieser Prozeß nicht linear, wie das letzte Beispiel schon angedeutet hat. Früher Erlebtes und Gedachtes wird die Auswahl neuer Denkmuster beeinflussen, intellektuelles Vermögen und Urteilsfähigkeit ebenfalls. Auch die Art der persönlichen

17) Adolf Hitler, a. a. O., S. 235.

18) Vgl. Hermann Rauschning, Gespräche mit Hitler, Zürich 1940, S. 237.

19) Vgl. Willy Seitz/Ernst Wehner/Margarethe Henke, Zusammenhänge von elterlichem Erziehungsstil und Persönlichkeitsbildung bei 7- bis 8jährigen Jungen, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 1970, Heft 3, S. 165 f.

Erfahrung spielt dabei sicher eine Rolle, je nachdem, ob sie grundlegend oder flüchtig, komplementär oder gegenläufig war. Bemerkenswert ist allerdings, daß es allem Anschein nach für Funktion und Bedeutung von Denkmustern völlig gleich ist, welche Qualität sie haben²⁰⁾. Primitive Denkmuster können genauso gut wie hochdifferenzierte zur unerschütterlichen Überzeugung werden. Entscheidend ist dafür allein die Intensität der persönlichen Erfahrung²¹⁾. Diese irrationale Verankerung hat zur Folge, daß sowohl die Denkmuster selbst wie auch das durch sie programmierte Verhalten durch rationale Argumente überhaupt nicht mehr zu beeinflussen sind. Die Reaktion des Bewußtseins auf solche Versuche ist in etwa immer die gleiche: Mögen andere an dem, was man für richtig und wichtig hält, noch so viele Widersprüche und Ungereimtheiten entdecken, man hat doch schließlich selbst erfahren, daß es zumindest im Prinzip so ist. Ausnahmen gibt es natürlich immer. Während es bei bloß übernommenen Denkmustern, die an keiner persönlichen Erfahrung hängen, durchaus in der Regel möglich ist, durch vernünftige Erwägungen und begründete Einwände Einfluß zu nehmen, ist dies bei erfahrungsgestützten Denkmustern, die häufig auf Antriebe in ihrer Rigidität gar nicht zu erkennen sind, aussichtslos. Dieser irrational gespeiste Mechanismus kann anscheinend, wenn überhaupt, nur noch durch gegenläufige Erfahrungen außer Funktion gesetzt werden. Wenn das so stimmt, ergeben sich daraus für die pädagogische Praxis bestimmte Konsequenzen, die an anderer Stelle im Zusammenhang mit methodischen Anregungen formuliert werden sollen.

Hier bleibt — mit Blick auf die Lerngruppe — festzuhalten, daß alles, was über die Auswirkung von persönlichen Erfahrungen und Denkmustern auf das Verhalten des Menschen der NS-Zeit gesagt wurde, prinzipiell gilt, also auch für den Schüler. Außerdem darf man wohl davon ausgehen, daß Jugendliche heute ähnli-

²⁰⁾ Zu Denkmustern würden u. a. Redensarten, Schlagworte und soziale Vorurteile genauso zählen wie differenzierte Menschenbilder und Weltanschauungen bis hin zu Gesellschaftstheorien und Erkenntnissen der Psychologie und Sozialwissenschaften.

²¹⁾ Damit ist noch nichts über den Realitätsgrad der persönlichen Erfahrung gesagt. Im Extremfall könnte es sich dabei sogar um ein Mißverständnis handeln. Die persönliche Erfahrung wird übrigens um so eher von der Realität abweichen, je mehr sie dazu dient, bereits vorhandene Erfahrungen zu bestätigen.

che persönliche Erfahrungen machen. Und selbst die erwähnten Denkmuster scheinen im großen und ganzen den Zusammenbruch des Dritten Reiches überlebt zu haben. Gibt es doch Jugendliche,

— die ihre subjektiv empfundene Nichtigkeit ausgerechnet durch Gefolgschaft in einer Volksgemeinschaft aller Deutschen aufheben und sich dadurch aufwerten wollen, wie der Bund Heimattreuer Jugend,

— die dem einzelnen als „naturbestimmtem Organismus“ einen Platz in der Gesellschaft zuweisen wollen, den er aufgrund seiner Anlagen und des allgemeinen Bedarfs zu erfüllen hat, wie Nationalrevolutionäre und Volkssozialisten,

— die Toleranz als Schwäche empfinden, die „radikal durchgreifen“ und „aufräumen“, die auf die Freiheit der Bundesrepublik „schießen“ und Blut „knüppeldicke fließen“ lassen wollen, wie verschiedene rechtsextreme Grüppchen²²⁾.

Zugegeben: diese Jugendlichen, die fest an monistischen, partikularen, heteronomen und militanten Denkmustern hängen, sind eine Minderheit. Doch sollte man dabei nicht vergessen, daß Jugendliche mit solchen Denkmustern immer nur eine Minderheit waren, auch vor und im Dritten Reich.

Das Gros der Jugend ist dagegen in seinen Denkmustern keineswegs so festgelegt. Zwar gibt es bestimmte Trends, doch die Fluktuation zwischen ihnen ist beträchtlich. Und selbst wer sich heute zu den Neonazis zählt, kann sich morgen schon wieder von ihnen distanzieren: Oft genügt es, mit dabeizusein, wenn die „Führer“ Brutalität praktizieren, um nach dieser persönlichen Erfahrung beiläufig übernommene militante Denkmuster über Bord zu werfen und seine Einstellung zu überdenken.

So sinnlos es deshalb ist, den Großteil unserer Jugendlichen nach ihrem jeweiligen Denkmustergefüge verschiedenen Gruppen und Grüppchen zuzuordnen und damit ihr Verhalten festzuschreiben, so lassen sich doch zu den Trends durchaus einige kennzeichnende Angaben machen.

²²⁾ Vgl. Heinz-Werner Höffken/Martin Sattler, Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland, Landeszentrale für politische Bildung Hamburg, 1978, S. 52 ff.

Typisch für einen dieser Trends sind Ungeduld und Unzufriedenheit mit bundesdeutschen Verhältnissen. Dabei kann sich der Unwille gegen sehr Unterschiedliches richten, vor allem aber gegen Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten, Entpersönlichung, Bürokratismus, Fremdbestimmung, allgemeine Unsicherheit und Perspektivlosigkeit. Das gilt unabhängig davon, ob die jeweiligen Gründe dieses Unwillens als gesellschaftliche Mißstände tatsächlich existieren oder ob sie nur aus punktuellen persönlichen Erfahrungen gefolgert werden. Unter den Jugendlichen, die diesem Trend folgen, sind u. a. Aufstiegsorientierte, die keine Chance bekommen; Schulumüde, Arbeitslose, seelisch Vernachlässigte, Abgeschobene, um die sich keiner kümmert, für die keiner Zeit hat und die deswegen dies „superdreckige Leben“ satthaben²³⁾; unsichere Haltlose, die sich und ihrem Leben keinen Sinn geben können, die aus Langeweile „einen alle machen, nur so“²⁴⁾; Ängstliche und Verängstigte, die hochgradig sicherheitsbedürftig sind, die meinen: „Unter Hitlers Führung brauchte man nicht, wie heute, Angst zu haben, daß, wenn man nach Hause kommt, das Kind erdrosselt oder die Mutter vergewaltigt worden ist...“²⁵⁾. Sie alle sehen sich — mehr oder weniger bewußt — durch partikulare, heteronome und teilweise auch militante Denkmuster in ihren persönlichen Erfahrungen bestätigt. Unter ihnen gibt es viele, die wahrscheinlich nie Neonazis werden, die aber mit den Rechtsradikalen — ähnlich wie zur NS-Zeit — partiell in ihren Denkmustern übereinstimmen. Dadurch bilden sie für den Rechtsextremismus eine Art „weiches Potential“, auch wenn sie mit dem organisierten Neonazismus in der Sache nichts gemein haben²⁶⁾.

Ein anderer Trend, der häufig in Gesellschaftsanalysen geflissentlich übersehen wird, obgleich ihm ein Großteil der Jugendlichen nachweislich folgt, orientiert sich an „demokratischen Tugenden“, wie sie beispielsweise in den Grund- und Menschenrechten zum Ausdruck kommen. Seine An-

hänger bleiben allerdings nach außen weitgehend unauffällig und werden deshalb leicht als Angepaßte und Unpolitische abqualifiziert und mit Ignoranten und Opportunisten kurzerhand gleichgesetzt. Dabei wären gerade sie ein beachtliches Potential für den Ausbau einer demokratischen Basis unter den Jugendlichen. Leider wird dieses Potential noch immer nicht entsprechend genutzt, was durch die besonders hohe Fluktuation zum Ausdruck kommt: Manche Jugendliche, die sich in ihren „demokratischen Erwartungen“ enttäuscht sehen, wandern nach verschiedenen Richtungen wieder ab. Je nachdem, wie sie mit ihren persönlichen Erfahrungen fertig werden, landen sie bei den Radikalen oder den Resignativen, die ihrerseits wieder eine Art Potential für Radikale sind.

Repräsentative Untersuchungen könnten klären, wie sich die verschiedenen Trends prozentual verteilen. Für die konkrete Unterrichtssituation dürfte das kaum von Bedeutung sein. Es genügt zu wissen, mit welchen Trends man es zu tun hat. Wie die Verteilung in der jeweiligen Lerngruppe aussieht, muß der unterrichtende Lehrer selbst feststellen.

Einen solchen Überblick gewinnt man wohl am besten durch ein offenes Gespräch mit den Schülern. Dabei sollte man als Lehrer seine Absicht nicht verschweigen, auch wenn sich dadurch der eine oder andere Schüler vorsichtiger äußert. Es geht ja nicht darum, Nachrichtendienst zu spielen und Kriterien zu finden, nach denen man Schüler klassifizieren und abstempeln kann.

In diese Gefahr geraten Hartmut und Thilo Castner, wenn sie annehmen, „daß viele dieser verwöhnten Wohlstandskinder in gewisser Weise dem jungen Hitler gleichen oder unter ähnlichen frühkindlichen Fehlentwicklungen leiden wie er: Sie kapitulieren allzu schnell vor größeren Schwierigkeiten, suchen die Schuld für eigenes Versagen bei anderen, nicht bei sich selbst, und erwarten von der Umwelt fortgesetzt Beistand und Aufmerksamkeit.“²⁷⁾ Wenn die Gebrüder Castner auf diese Weise von Wohlstandskindern sprechen, verlieren sie ihren an sich bedenkenswerten pädagogischen Ansatz aus den Augen und

²³⁾ Aus dem Jargon der Punk-Rocker Johnny Rotten und Sid Vicious.

²⁴⁾ Aus dem Geständnis zweier 17jähriger, nachdem sie einen 33jährigen Passanten mit mehr als 80 Messerstichen getötet hatten.

²⁵⁾ Hauptschüler Thomas, 15 Jahre, in: Dieter Boßmann, a. a. O., zit. nach: Der Spiegel, Nr. 34/1977, S. 56.

²⁶⁾ Vgl. Tilman Ernst, a. a. O., S. 5 f.

²⁷⁾ Hartmut und Thilo Castner, Schuljugend und Neo-Faschismus — ein akutes Problem politischer Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44/78, S. 40.

geraten, ob sie wollen oder nicht, durch die Typisierung in die Sackgasse sozialer Vorurteile. Dabei sei unbestritten, daß Jugendliche sich so verhalten können und es auch tun. Aber deswegen ergeben sich aus einem solchen Verhalten, hinter dem die unterschiedlichsten persönlichen Erfahrungen und Denkmuster stecken können, noch keine Merkmale für einen Steckbrief vom „Wohlstandskind“. Fragwürdig und irreführend ist darüber hinaus der Vergleich mit dem jungen Hitler. Dadurch kann leicht der Blick für das eigentliche Problem verstellt werden: Wer unter den Jugendlichen nach kleinen Hitlern sucht, wird möglicherweise gerade das „weiche Potential“ übersehen, das zwar nichts typisch Hitlerisches hat, dessen Denkmuster aber partiell mit denen der Neonazis übereinstimmt und mit dem man deswegen trotz seiner sonstigen Andersartigkeit durchaus rechnen muß. Dieses Potential, das außerordentlich heterogen und unbeständig ist, läßt sich aber nur als Ganzes und auch dann nur näherungsweise erfassen. Das bloße Vorhandensein von „nazistischen“ Denkmustern sagt nämlich noch nichts darüber aus, wie sie im einzelnen Jugendlichen placiert und verankert sind und welche Auswirkung sie auf sein soziales Verhalten haben.

So gesehen, ist diese verhaltensorientierte Betrachtungsweise für Gruppenzuordnungen und statistische Erhebungen kaum brauchbar²⁸⁾. Sie ist es aber sehr wohl für die Behandlung von Nationalsozialismus und Widerstand im Unterricht. Hier können nämlich diese Denkmuster thematisiert und im Verhalten der Menschen jener Zeit konkretisiert werden und damit für die Schüler in einer Art Spiegelung zur Selbstbegegnung beitragen, ohne daß der Lehrer den einzelnen in der Lerngruppe als mehr oder weniger nazifährdet einstufen mußte.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus diesem Ansatz für die Unterrichtspraxis? Zunächst einmal brauchen die Schüler Unterrichtsmaterialien, die viel stärker als bisher die Alltagswelt der NS-Zeit berücksichtigen. Der Einstieg ginge dann nicht, wie üblich, über die staatspolitische Ebene des „Dritten Reiches“ oder retrospektiv über die Ursachen für das Scheitern der Weimarer Republik, sondern unmittelbar über konkrete Alltagser-

²⁸⁾ Vgl. auch Heinz-Werner Höffken u. Martin Sattler, a. a. O., S. 40.

lebnisse, an denen sich Argumentations- und Verhaltensweisen ehemaliger ‚Volksgenossen‘ gleichsam hautnah beobachten lassen. Für eine Vermittlung besonders geeignet wären Simulationen, die eine didaktisch akzentuierte, Interesse weckende Story enthalten. Um solche Geschichten auch wirklichkeitsgetreue nachstellen zu können, fehlt es allerdings noch vielfach an brauchbaren Recherchen.

Gute sachliche Hilfestellung könnten da Dokumentationen leisten, wie sie das Münchener Institut für Zeitgeschichte seit Ende 1977 veröffentlicht. Eine Dokumentation beispielsweise, deren Ziel es ist, „die ganze Skala der Verhaltensweisen, von unverlangter Denunziation und freiwilliger Erbötigkeit über die verschiedensten Modalitäten der Anpassung bis hin zu passivem, spontanem und aktivem Widerstand abzubilden, gerade auch in ihren anonymen Kleinformen“²⁹⁾, bietet für eine Simulation von „Widerstand und Verfolgung“ wertvolle Anregungen³⁰⁾. Der Rückgriff auf den Alltag dient hier nicht nur als didaktische Brücke, sondern erweitert auch zugleich die Kenntnis von Widerstandsformen. Dementsprechend wäre unter Widerstand im weiteren Sinne nicht nur die Aktivität illegaler Widerstandszellen zu verstehen, sondern auch eine vielfältige und keineswegs immer gleich auf den Sturz des NS-Regimes gerichtete Volksopposition³¹⁾. Erst aus einer solchen, am Einzelmenschen orientierten Makroperspektive des Alltags können Schüler annähernd eine Vorstellung davon bekommen, aus welcher unterschiedlichen Einstellungen heraus man damals mitmachte, denunzierte oder sich widersetzte, und was dem „einfachen Volksgenossen“ an Rückgrat zumutbar war und was nicht.

Alltagssimulationen brauchen „Helden“, mit denen Schüler sich emotional identifizieren können. Diese „Helden“ haben allerdings

²⁹⁾ Martin Broszat, Das Forschungsprojekt ‚Widerstand und Verfolgung in Bayern 1933–1945‘. Zielsetzungen, Arbeitsergebnisse und Planungen des Instituts für Zeitgeschichte, hektographiertes Arbeitspapier, 1979, S. 2.

³⁰⁾ Martin Broszat, Elke Fröhlich, Falk Wiesemann, Bayern in der NS-Zeit. Soziale Lage und politisches Verhalten der Bevölkerung im Spiegel vertraulicher Berichte, München 1977.

³¹⁾ Martin Broszat, Das Forschungsprojekt ‚Widerstand und Verfolgung in Bayern 1933–1945‘, a. a. O., S. 1; vgl. ferner zum erweiterten Widerstandsbegriff: Detlev Peukert, Der deutsche Arbeiterwiderstand 1933 bis 1945, erscheint demnächst in dieser Zeitschrift.

nichts mit Personalisierung im Geschichtsunterricht zu tun, die von Klaus Bergmann und anderen mit Recht abgelehnt wird³²⁾. Diese „handelnden Personen“ kommen nicht aus der historischen Ahnengalerie. Sie sind eher als Personifizierungen im Sinne von F. I. Lucas zu verstehen³³⁾. Erst über eine Identifikation mit solchen „Alltagshelden“, und sei diese auch nur partiell und sporadisch, bekommen Schüler den nötigen Kontakt zum Geschehen. Erst dadurch spricht das Ganze sie persönlich an. Ohne Identifikationsmöglichkeit reagieren sie — wie gehabt — als „kognitives System“.

Die Geschichte eines Gleichaltrigen, der als Sohn eines Parteigenossen und als Freund eines Juden oder Zeugen Jehovas eben wegen dieser Freundschaft fortschreitend in Konflikt gerät — mit Eltern, Nachbarn, Klassenkameraden, Lehrern, staatlichen Institutionen — und der erst mit zunehmender Rechtfertigung und Verteidigung seiner Freundschaft die volle Härte und Unmenschlichkeit des Systems zu spüren bekommt, wird wahrscheinlich den Schülern begreiflicher machen, was totalitäre Herrschaft für die davon Betroffenen bedeutet hat, als eine noch so gediegene Darstellung über die Ausschaltung von Parteien und Gewerkschaften und über die sich daran anschließende Gleichschaltung des gesamten öffentlichen Lebens.

Sicher sehr aufschlußreich für Schüler wäre auch die Geschichte der „Edelweißpiraten“³⁴⁾. Hieran ließe sich eindrucksvoll zeigen, wie Jugendliche durch nachhaltige persönliche Erfahrungen ihre Denkmuster und Verhaltensweisen weitgehend ändern können und dadurch — zumindest für Außenstehende — mit sich selbst in Widerspruch geraten: Hatten die „Edelweißpiraten“ ursprünglich gerade aus Abneigung gegen das zackig Autoritäre und Militante der Hitlerjugend nach eigener, eher bündischer Freizeitgestaltung gesucht, so wurden sie durch die zunehmenden Schikanen und Repressionen des NS-Regimes allmählich selbst aggressiv. Die Folge war, daß sie antifaschistische Parolen verbreiteten,

Flugblätter der Alliierten verteilten und sogar Hitlerjungen und SA-Leute überfielen und niederschlugen.

Durch die Begegnung mit solchen Alltagssituationen, in die man selbst hätte hineingeraten können, wird Schülern das Leben im NS-Staat nachvollziehbare Erfahrung. Von hier aus dürfte ihnen dann auch leichter fallen, sich zu fragen, wie sie sich selbst verhalten hätten, und Ansätze für eine eigenständige Beurteilung des Nacherlebten zu finden³⁵⁾.

Alltagssimulationen, wie sie im Unterricht gebraucht werden, sollten professionell gemacht sein. Das heißt nicht, daß sie Poesie sein müssen. Textsorten wie Tagebücher, Erzählungen, Romane und Dramen sind für den Geschichtsunterricht nur bedingt geeignet. Häufig ist das Sujet sehr speziell, die Sprache überhöht und interpretationsbedürftig. Vor allem aber muß man damit rechnen, daß die Fakten nicht gerade auf dem letzten Stand der Geschichtsforschung sind, ja manchmal unter Berufung auf die dichterische Freiheit bewußt ignoriert werden.

Immerhin gibt es eine Reihe von Autoren, die für die Behandlung von Nationalsozialismus und Widerstand im Unterricht zumindest wirksame Impulse geben können, wie beispielsweise Erich Maria Remarque (Drei Kameraden), Peter Martin Lampel (Verratene Jungen), Günter Grass (Katz und Maus), Walter Kempowski (Tadellöser und Wolff), Heinz Küpper (Simplicius 45), Melitta Marschmann (Mein Weg in die Hitlerjugend), Max von der Grün (Wie war das eigentlich? — Kindheit und Jugend im Dritten Reich), Hans Peter Richter (Damals war es Friedrich)³⁶⁾.

Simulationen, die regelrecht als Unterrichtsmaterial eingesetzt werden sollen, müßten zunächst einmal in der Sache stimmen. Geschichtliche Details müßten zuverlässig recherchiert und jederzeit belegbar sein. Die „Story“ dürfte auch für Insider keine sachli-

³⁵⁾ Brauchbare Materialien über den NS-Alltag enthalten auch: George L. Mosse, *Der nationalsozialistische Alltag*, Königstein 1978, und Timothy W. Mason, *Arbeiterklasse und Volksgemeinschaft. Dokumente und Materialien zur deutschen Arbeiterpolitik 1936—1939*, Opladen 1975.

³⁶⁾ Hierher gehören auch Spielfilme, deren „Helden“ Jugendliche sind, wie z. B. „Die Gezeichneten“, „Ich war neunzehn“, „Kapo“, „Kinder, Mütter und ein General“, „Lacombe Lucien“, „Nackt unter Wölfen“, „Abenteuer des Werner Holt“, „Die Brücke“.

³²⁾ Klaus Bergmann, *Personalisierung im Geschichtsunterricht. Anmerkungen und Argumente*, Bd. 2, Stuttgart 1972.

³³⁾ Vgl. Peter Meyers, *Die Behandlung der NS-Zeit im Unterricht als Problem der didaktischen Forschung zur Zeitgeschichte*, erscheint Anfang 1980 in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.

³⁴⁾ Hinweise bei Detlev Peukert, a. a. O.

chen Schwachstellen haben, insbesondere müßte sie den typisch neonazistischen Fangfragen standhalten, auf die Lehrer häufig aus Unkenntnis nur mit moralischer Entrüstung zu antworten wissen³⁷⁾. Ungeklärtes und nicht mehr Klärbares, Kontroverses und Widersprüchliches müßte als solches deutlich erkennbar sein.

Außerdem müßten solche Simulationen didaktisch vorstrukturiert werden. Es genügt nicht, bloß „action“ zu bieten und Emotionen zu erzeugen. Schüler brauchen vor allem Anlässe zum Sichhineinfühlen, Mitempfinden und Darübernachdenken.

Schließlich müßten diese Konkretisierungen im besten Sinne unterhaltsam sein, ohne zu moralisieren und ohne direkt zu belehren. Was zu sagen ist, müßte sich mittelbar im Mit- und Gegeneinander der handelnden Personen aussprechen.

Diese Anforderungen an eine professionelle Gestaltung von Alltagssimulationen gelten grundsätzlich für alle Vermittlungsformen, gleichviel ob das Medium nun Buch, Tonband oder Film ist. Ihnen zu genügen, dürfte in der Regel wohl nur einem Team möglich sein, in dem Historiker, Didaktiker und „Macher“ eng miteinander zusammenarbeiten. Bislang ist eine solche Produktionsform noch die Ausnahme³⁸⁾, obgleich doch seit Jahren bei allen nur möglichen Anlässen von Teamarbeit die Rede ist. Forschungsergebnisse, didaktische Modelle und literarische Produktionen zum Thema Nationalsozialismus und Widerstand stehen allzu häufig beziehungslos nebeneinander.

Entsprechend gibt es sachlich gediegene, aber sprachlich knochentrockene wissenschaftliche Publikationen, die Schüler nur abschnittsweise und mit viel zusätzlicher Pädagogik in sich hineinwürgen können. Oder es gibt Unterrichtsmodelle, die lernpsychologisch geschickt Zugang zu Schülern schaffen, denen es aber an detaillierten und kurzweiligen Konkretisierungen fehlt. Oder aber es gibt packende Hörspiele und Fernsehfilme, wie Holocaust, die die Schüler durchaus gefühlsmäßig berühren und neugierig machen,

die aber lernpsychologisch chaotisch und sachlich unzuverlässig sind³⁹⁾. Hier könnte eine institutionell koordinierte Teamarbeit für die Schule in einem erzieherisch wichtigen Bereich zur Chance werden, professionell gemachte Unterrichtsmaterialien zu bekommen, die endlich mal den geläufigen Kommunikationsformen unserer Gesellschaft entsprechen. Es ist wirklich nicht einzusehen, warum wir am Ende des 20. Jahrhunderts in der Schule manchmal so tun, als ob wir gerade erst die Buchdruckerkunst erfunden hätten!

Ausgehend von solchen Materialien, die ein Stück Alltag der NS-Zeit simulieren, könnte der Unterricht — möglicherweise im Medienverbund — horizontal, vertikal oder auch in entsprechenden Kombinationen weitergeführt werden.

Horizontal würde bedeuten: auf der Alltags-ebene bleiben und Verhaltensweisen und die sie bedingenden persönlichen Erfahrungen und Denkmuster über einen größeren Zeitraum verfolgen, der etwa durch den Ausbruch des Ersten Weltkrieges und den Zusammenbruch des Dritten Reiches begrenzt werden könnte. Dabei müßte sich dann — ‚auf den Punkt gebracht‘ — folgender Verlauf abzeichnen: Unter den Jungen und Jüngsten, die in den Ersten Weltkrieg freiwillig zogen, waren nicht wenige, die eine bedeutende Aufgabe auf ihr Volk und damit auf sich selbst zukommen sahen⁴⁰⁾. Für viele von ihnen wurde die wilhelminische Großmachtpolitik in der militärischen Aktion plötzlich persönlich erfahrbar. Was Elternhaus und Schule, häufig im Anschluß an preußische Tradition, an partikularen, heteronomen und teils auch militanten Denkmustern eingepaukt und bisweilen auch vorgelebt hatten, bekam für sie jetzt im gemeinsamen Kämpfen, Siegen und Sterben seine irrationale Verankerung. Erst diese gemeinsame Erfahrung, die für jeden zugleich eine tiefgreifende persönliche Erfahrung war, macht verständlich, warum die Dolchstoßlegende sie später mehr überzeugte als alle textkritischen Dokumentationen und wissenschaftlichen Darstellungen. Sie versuchten fortan auf ihre Weise

³⁷⁾ Vgl. auch: „In Bergen-Belsen wurde kein Jude vergast“, Der Spiegel, Nr. 6/1979, S. 62 f.

³⁸⁾ Z. B. hat das NDR-Schulfernsehen verschiedentlich Planungsgruppen eingerichtet, in denen Wissenschaftler, Lehrer, Autoren und Redakteure gemeinsam Projekte im Medienverbund entwickelt haben.

³⁹⁾ Zur Publikumsreaktion auf die TV-Serie „Holocaust“ u. a.: Dieter E. Zimmer, Tränen wurden nicht protokolliert, Zeit-Dossier, Die Zeit, 2. 2. 1979, S. 9 f.

⁴⁰⁾ Z. B. hat der NS-Pädagoge Ernst Krieck seinen „völkischen Biologismus“ bereits 1917 veröffentlicht.

das zu vollenden, was für sie zu existieren nie aufgehört hatte.

Diese militanten Großmachtjünger blieben allerdings eine Minderheit; ihnen galt jedoch die stille Sympathie größerer Bevölkerungsgruppen. Andere wieder hatten durch den Krieg andere Erfahrungen gemacht und nicht wenigen war der Kampf mit der Waffe als sinnloses Blutvergießen erschienen. Für sie war der militärische Zusammenbruch zugleich der Bruch mit der Tradition. Für sie bedeutete die Weimarer Republik, je nachdem wie sie mit ihren Erfahrungen fertig wurden, entweder Rückzug ins Privatleben oder Chance zur gesellschaftlichen Veränderung, sei es nun im liberalen, im sozialistischen oder in sonst einem anderen Sinne.

Erst die Massenarbeitslosigkeit, die zu einer neuen Massenerfahrung wurde, brachte die Denkmuster wieder voll in Bewegung. Was viele sich bis dahin nicht eingestehen wollten, was man ihnen auf Wahlveranstaltungen von „Links“ und „Rechts“ in die Ohren gehämmert hatte, auf einmal wurde es für sie zur Gewißheit: Als einzelne waren sie ein hilfloses Nichts, um das sich im Notfall niemand kümmerte, dem niemand half, wenn er keine Arbeit mehr hatte und weder Miete noch Arzt bezahlen konnte. Mußte ihnen da nicht die nationalsozialistische Volksgemeinschaft — „Du bist nichts, dein Volk ist alles!“ —, die im Unterschied zur anonymen klassenlosen Gesellschaft der Kommunisten ans Vaterland erinnerte, wie eine doppelt rettende Zuflucht erscheinen? Und konnten sie dann nach 1933 nicht selbst am eigenen Leib erfahren, daß sie in dieser Volksgemeinschaft wieder zu Brot, Sicherheit und Ansehen in der Welt kamen? Zeigte doch spätestens die Berliner Olympiade von 1936 eindrucksvoll dem Ausland, daß man wieder jemand war.

Die Härte und Brutalität, mit der das NS-Regime durchgriff und „eiskalt“ ausmerzte, was nicht in die Volksgemeinschaft paßte, nahm man als das kleinere Übel hin. Wo gehobelt wird, sagte man sich, fallen Späne. Und schließlich geschah das ja alles im Namen des Volkes für das Volk, also auch für das einzelne Mitglied dieser Volksgemeinschaft. So gesehen stimmten in den dreißiger Jahren breite Volksschichten, ohne im eigentlichen Sinne Nazis zu sein, partiell mit nationalsozialistischen Denkmustern überein. Das oft beschworene Mitläufertum des „kleinen Mannes“ war kein bloßes „Sich-in-sein-Schicksal-Fügen“. Es war zumindest teilweise —

wenn auch durch verschiedenartigste Denkmuster gerechtfertigte — irrationale Übereinstimmung.

Erst der „totale Krieg“ als Schlußphase des „Dritten Reiches“ sorgte für eine neue und diesmal gegenläufige Massenerfahrung. Hatte viele bislang die militanten Denkmuster der Nazis akzeptiert, so machten ihnen die zynischen Duchhalteappelle, die selbst das Martyrium von Frauen und Kindern ignorierten, schockartig klar, daß die totale Aufopferung des ganzen Volkes nichts mehr mit ihrer Vorstellung vom heldenmütigen Kampf fürs Vaterland zu tun hatte.

Dieses Erschrecken, das zunächst ihre Abneigung gegenüber den extrem militanten Denkmustern der Naziführer weckte, erschütterte zunehmend auch ihre grundsätzliche Einstellung zum Nationalsozialismus. Erfuhren sie doch jetzt am eigenen Leib, daß sich monistische Denkmuster, wie die „Ausmerzungen untauglichen Menschenmaterials“, auch gegen sie selbst als „Verlierer“ richten konnten. Ihr „Führer“ jedenfalls war entschlossen, das ganze Volk, von dem ohnehin nur die „Minderwertigen“ übrig geblieben waren, mit sich in den Abgrund zu reißen⁴¹⁾. Wenn man auch nicht ausschließen kann, daß es unter ihnen Opportunisten gab, die nur ihre Haut retten wollten, so war doch bei den meisten der Bruch mit dem Naziregime durchaus glaubwürdig und durch persönliche Erfahrung bestärkt.

Dieser Bruch bedeutete allerdings nicht ohne weiteres Trennung von altgewohnten Denkmustern. Im Grunde dachten sie in vielem weiter wie zuvor; nur brachten sie ihre Vorstellungen nicht mehr mit nationalsozialistischen Anschauungen in Verbindung. Das war der einzige Unterschied.

So ist es zu erklären, daß ehemalige „Volksgegnossen“, obgleich sie von Hitler und sei-

⁴¹⁾ Hitler am 18. 3. 1945 zu Albert Speer: „Wenn der Krieg verlorengeht, wird auch das Volk verloren sein. Dieses Schicksal ist unabwendbar. Es sei nicht notwendig, auf die Grundlagen, die das Volk zu seinem primitivsten Weiterleben braucht, Rücksicht zu nehmen. Im Gegenteil sei es besser, selbst diese Dinge zu zerstören. Denn das Volk hätte sich als das schwächere erwiesen und dem stärkeren Ostvolk gehöre dann ausschließlich die Zukunft. Was nach dem Kampf übrigbleibe, seien ohnehin nur die Minderwertigen; denn die Guten seien gefallen.“ Zitiert nach Joachim Immisch, Europa und die Welt, in: Geschichtliches Unterichtswerk (Hrsg. Tenbrock/Stier/Thieme), 10. A. Paderborn 1963, S. 138.

nesgleichen nichts mehr wissen wollen, auch heute noch nach den Denkmustern, die sie früher einmal mit den Nazis gemein hatten, urteilen und handeln. Und diese Denkmuster haben sich gar nicht so selten auf Kinder und Enkel übertragen. Besonders deutlich wird dies in der Argumentation junger Nationaldemokraten, die, obgleich sie sich ernstlich dagegen verwahren, mit dem Rechtsradikalismus gleichgesetzt zu werden, doch eben partiell in gleichen Mustern denken. Das gilt mit verschiedenen Abstufungen auch für andere Jugendliche, die oft selbst gar nicht wissen, in welcher geistigen Nachbarschaft sie sich befinden. Für sie könnte die Begegnung mit Alltagssimulationen aus der NS-Zeit zu einer erfahrungsintensiven Konfrontation werden. Ohne sich selbst vor anderen bloßstellen zu müssen, könnten sie mehr Klarheit über sich gewinnen, indem sie mögliche Auswirkungen ihrer Denkmuster im Kontext des „Dritten Reiches“ erleben.

Besonders aufschlußreich wäre sicher für sie, zu erfahren, was Schüler im „Dritten Reich“ über Juden gedacht haben und wie diese Jugendlichen zu ihren Ansichten gekommen sind. Im Anschluß an eine solche Alltagssimulation müßte dann allerdings ein „horizontal“ weitergeführter Unterricht den nationalsozialistischen Antisemitismus in seiner verdeckten und deswegen so verhängnisvollen Zweigleisigkeit durchschaubar machen. Das Verwirrende an diesem Antisemitismus war, daß sich beide Formen durch monistische Denkmuster beschreiben ließen und deswegen bei entsprechender Simplifizierung das gleiche zu meinen schienen.

In Wahrheit handelte es sich in dem einen Fall um sozialdarwinistischen Rassismus, der die Juden nicht allein traf. Auch Zigeuner und viele Osteuropäer wurden als rassistisch minderwertig abqualifiziert. Diese „Untermenschen“ standen an der untersten Stufe der nationalsozialistischen Herrenmenschen-Ideologie und sollten als Arbeitssklaven beim Aufbau des „tausendjährigen Reiches“ eingesetzt werden⁴²⁾.

Im anderen Fall handelte es sich um den Kampf gegen eine vermeintliche jüdische Weltverschwörung. Hier galt der Jude nicht als rassistisch minderwertiger Untermensch, sondern als Anti-Herrenmensch, als „Naturüberwin-

der“, als Intellektueller, der in dualistischen, individualistischen, teils auch autonomen und pazifistischen Denkmustern dachte⁴³⁾. Der Jude war demnach Hitlers großer Gegenspieler, den dieser als eine Art „Großinquisitor der Natur“ ein für allemal „ausmerzen“ wollte.

War der rassistische Antisemitismus unter Parteigenossen in vielfältigen Abstufungen weit verbreitet und oft durch persönliche Ressentiments verinnerlicht, so beschränkte sich der „konspirative“ Antisemitismus auf einen kleinen Kreis um Hitler, der aus einer geradezu pathologischen Angst auf eine systematische und vollständige Vernichtung der Juden drang. Hitlers Antisemitismus gewann aber innerhalb des NS-Regimes zunehmend an Bedeutung und duldete schließlich nur noch einen konsequent militanten Rassismus neben sich, der gleich dem „Führer“ die „Endlösung“ wollte.

Zwischen dem nationalsozialistischen Rassismus und dem latenten Antisemitismus breiterer Bevölkerungsschichten hatte es anfänglich durchaus Berührungspunkte gegeben. Während bei vielen die vage Abneigung gegenüber Juden auf übernommenen sozialen Vorurteilen beruhte, weil man einfach viel zu wenig vom jüdischen Volk wußte, gab es vor allem im verarmten Mittelstand auch erklärte Antisemiten, die aufgrund persönlicher Erfahrungen mit geschäftstüchtigen und karrierebewußten Juden meinten, diesen ihr Schicksal zu verdanken.

Die Nazis haben dies geschickt auszunutzen gewußt und sich zum Anwalt des „betrogenen und mißbrauchten Volkes“ gemacht. Daß sie dabei in seinem Namen ihre eigene Rechnung mit den Juden begleichen wollten, ist der Öffentlichkeit so nicht bewußt geworden. Sie haben es ihr auch gar nicht erst zu erklären versucht. Das NS-Regime war darüber schließlich zufrieden, daß ihm das Volk bei seinem „großen und so notwendigen Werk“⁴⁴⁾ nicht auf die Finger guckte. Not und Belastung des Zweiten Weltkrieges haben dann das ihre dazu beigetragen, daß man die Juden ihrem Schicksal überließ. Sollten sie doch in den

⁴³⁾ Adolf Hitler, Mein Kampf, a. a. O., S. 329.

⁴⁴⁾ KZ-Kommandant des KZ Belzec über die Judenvernichtung: „Man sollte Bronzetafeln versenken, auf denen festgehalten ist, daß wir den Mut gehabt haben, dieses große und so notwendige Werk durchzuführen“, zitiert nach Alfred Krink, Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, in: Welt der Politik II, Frankfurt a. M. 1972, S. 82.

Zs tüchtig arbeiten. Was wirklich mit ihnen geschah, wollte kaum einer genauer wissen.

Diese skizzierten „Vorgänge“ müßten in der Alltagssimulation bereits keimhaft angelegt sein. Der „horizontal“ weitergeführte Unterricht hätte sie dann schrittweise zu vergegenwärtigen. Solche der Alltagswelt verhafteten Betrachtungen erfordern noch wenig historische Detailkenntnisse. Zumindest ließen sich sehr elementare Simulationen denken, die nicht erst für Schüler der Abschlußklassen verständlich wären.

Denkbar wäre aber auch eine „vertikale“ Weiterführung, die gleichsam aus der Alltagsebene aufsteigen würde. Hätten die Schüler in der Alltagssimulation beispielsweise erfahren, wie Jugendliche in der NS-Zeit über Juden gedacht und geurteilt haben, wie sie sowohl ihnen selbst als auch deren Freunden und Feinden begegnet sind und wie sich diese unterschiedlichen Begegnungen wieder auf ihr Denken und Verhalten ausgewirkt haben, dann könnten auf einer „offizielleren“ Ebene verschiedene Auswirkungen der NS-Herrschaft auf die jüdische Bevölkerung thematisiert werden. Von hier aus käme man zu den gesetzlichen Grundlagen dieser Maßnahmen, wie z. B. zum Arierparagraphen und zu den Nürnberger Gesetzen. Daran könnte sich eine kritische Untersuchung des „völkischen“ Rechtsstaates sowie seiner Legitimation durch die nationalsozialistische Weltanschauung anschließen. Dieses Beispiel ließe sich inhaltlich, dem Aufnahmevermögen der Schüler entsprechend, variieren. Dafür gäbe es genügend Materialien und Modelle⁴⁵⁾. Wichtig wäre nur, daß sich die Impulse für eine stufenweise, in die ‚Vogelperspektive‘ aufsteigende Betrachtung zwangslos aus der Alltagssimulation ergeben.

Welche pädagogische Absicht hinter dem Simulationsansatz steckt, wurde bereits angedeutet: Es geht darum, Schülern einen möglichst direkten Zugang zur Geschichte der NS-Zeit zu vermitteln, um einerseits überhaupt einmal ihr Interesse zu wecken und andererseits ihnen vor Augen zu führen, daß sie das, womit sie sich auseinandersetzen sollen, persönlich betrifft. Deshalb auch der Ein-

⁴⁵⁾ Brauchbare Hinweise in: Informationen für den Unterricht in PW und Geschichte, 1, 1977, 1 Sekundarstufe II. PW-Geschichte, Bibliographische Hilfen. Pädagogisches Zentrum. Abteilung V (Oberstufe) (Hrsg.), Berlin: Pädagogisches Zentrum 1977.

stieg aus ihrer Erfahrungsperspektive. Sie müssen sich in der Zeit, deren politische Ereignisse sie verstehen lernen sollen, überhaupt erst einmal zurechtfinden können. Bevor sie sich Zeitgeschichte in wissenschaftlichen Proportionen erarbeiten, sollten sie zunächst etwas über die geistigen Proportionen der Menschen wissen, die diese Geschichte gemacht haben. Und dazu gehören auch ganz wesentlich Menschen der Alltagswelt. Vielleicht ahnen Schüler dann wenigstens, welchen Anteil ihre Altersgenossen am „Dritten Reich“ gehabt haben und fragen sich, was sie selbst zu unserer gegenwärtigen Geschichte beitragen. Wenn man bedenkt, daß wir es im Geschichtsunterricht in der Regel nicht mit künftigen Politprofis, sondern mit Staatsbürgern zu tun haben, dann sollten wir Geschichte nicht nur aus der Ebene großer, politischer Entscheidungen behandeln, sondern auch — und zuerst! — aus der Alltagsebene, aus der die meisten Schüler später „Politik“ machen werden.

Zu klären wäre jetzt noch die Frage, ob Simulationen der Alltagswelt überhaupt mit historischer Wirklichkeit vereinbar sind. Historische Wirklichkeit ist nämlich keineswegs identisch mit der ihr zugrunde liegenden Realität. Die Geschichtswissenschaftler bemühen sich ja gerade, das Wesentliche und Prinzipielle hervorzuheben, indem sie das Zufällige, Beiläufige, Alltägliche ausscheiden. Muß da der Blick auf Alltagsdetails nicht eher verwirren als erhellen? Verführt er Schüler nicht dazu, die Geschichte vor lauter Geschichten nicht zu sehen? Das wäre nur dann der Fall, wenn Alltagssimulationen nichts anderes als Abziehbilder der Vergangenheit wären. Aber das sind sie keineswegs. Im Gegenteil: Sie sollen die Alltagswelt in ähnlich vorsortierter Weise vergegenwärtigen, wie das die Geschichtsschreibung tut.

Das Ungewöhnliche an diesen Simulationen ist allerdings, daß sie wichtige politische Ereignisse der NS-Zeit und ihre Auswirkungen nicht als Sachverhalt vermitteln, sondern im Denken, Empfinden und Handeln von Alltagsmenschen auf elementare Weise erfahrbar machen. Dabei sollte im Unterricht den nonverbalen Ausdrucksformen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Schüler müssen lernen, auf solche Zeichen zu achten. Häufig lassen sich durch sie tiefere Einsichten vermitteln als durch Worte. Leider vernachlässigt die „Buch-Schule“ diese Kommunikationswege. Vor allem versäumt sie es,

die Empfindungsfähigkeit der Schüler zu entwickeln. Das gilt einmal mehr für den Geschichtsunterricht.

Wenn die Barbareien Dschingis Khans, die Sachsenkriege Karls des Großen, die Glaubenskämpfe und Hexenverbrennungen, die Schreckensherrschaft der Jakobiner genauso ‚durchgenommen‘ werden wie die Erfindung der Dampfmaschine; wenn Schmerzen und Leiden der Menschen kaum in Erscheinung treten und erst recht nicht nachempfunden werden; wenn nur das zählt, was die „Großen“ gedacht und gesagt haben; wenn es vorwiegend darum geht, Sachfragen zu klären und Begriffe zu ordnen, und wenn das alles von der Unterstufe aufwärts bis zum Schulabschluß lehrplangemäß so praktiziert wird, dann dürfen sich Lehrer nicht wundern, daß Schüler „ganz cool“ darüber diskutieren, ob die Nazis tatsächlich sechs Millionen Juden vergast haben oder nicht. Was kann man anderes erwarten von Schülern, die sich von klein auf daran gewöhnt haben, bei Mord und Totschlag in der Geschichte sich vor allem den Namen des Totschlägers zu merken?

Vielleicht ließe sich daran etwas ändern, wenn man beispielsweise bei der Behandlung der preußischen Geschichte, anstatt die politische Trickkiste Friedrichs II. auszubreiten, Schülern eine wirklichkeitsgetreue Alltagssimulation des Spießrutenlaufens vorführen würde. Wäre das nicht ein impulsstarker Ansatz, mit dem man die Unmenschlichkeit blinden Gehorsams demonstrieren könnte? Möglicherweise würden Schüler durch die Vergegenwärtigung einer solchen vermeintlichen gottgenehmen und deshalb mit gutem Gewissen befehlsgemäß durchgeführten Menschen-schinderei spontan begreifen, daß es im „Dritten Reich“ ganz normale Alltagsmenschen geben konnte, die Mitmenschen über den „Prü-

gelbock“ legten und weisungsgemäß zu Tode peitschten⁴⁶⁾.

Allerdings wird man darauf achten müssen, Schüler durch derartige Simulationen gefühlsmäßig nicht zu überfordern. Den „Strafvollzug“ im einzelnen zu zeigen, wäre sicher unzumutbar. Zumutbar dagegen wäre es, die am Strafverfahren Beteiligten in ihrem Denken, Empfinden und Urteilen sichtbar zu machen. In ihre „Rollen“ sollten auch die neuesten Erkenntnisse der Sozial- und Tiefenpsychologie eingehen⁴⁷⁾.

Es müßte Schülern dabei auf sinnfällige Weise klar werden, daß bestimmte Denkmuster, Einstellungen und Verhaltensweisen eine lange Tradition haben, wenngleich diese menschlichen Ausdrucksformen zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich begründet und gerechtfertigt wurden.

Solche konkreten Einstiege über Alltagssimulationen sollen die Vielfalt der Geschichtspräsentation im Unterricht nicht verdrängen oder ersetzen. Sie sollen lediglich die weitgreifenden Satellitenbilder der Geschichtswissenschaft durch einige nachgestellte Nahaufnahmen ergänzen. Ihre Aufgabe ist es, Schülern Geschichte nicht nur denkbar, sondern auch erfahrbar zu machen. Das gilt im Grunde für alle Geschichtsthemen, vornehmlich aber für die Behandlung von Nationalsozialismus und Widerstand.

⁴⁶⁾ Die erst durch Scharnhorsts Reform von 1807 aufgehobene Militärstrafe für Dersertion, Glücksspiel, Trunkenheit u. ä. hat in verschiedenen Abwandlungen als Prügelstrafe — vor allem in Schule und Elternhaus — bis zur NS-Zeit überdauert, obgleich sie in der Weimarer Republik seit 1923 auch als Disziplinarmittel im Strafvollzug offiziell verboten war.

⁴⁷⁾ Vgl. auch Lothar Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität (Hrsg. Manfred Auwärter, Edit Kirsch, Klaus Schröter), Frankfurt a. M. 1976.

Zur Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht

Zur Einführung in die Problemlage

Als im Herbst 1977 bekannt wurde, daß neun Offiziere an der Bundeswehrakademie in München am Ende einer privaten Feier in betrunkenem Zustand eine symbolische Verbrennung von Juden vorgenommen hatten und die Öffentlichkeit Aufklärung über den Vorfall verlangte, hat Bundesverteidigungsminister Leber gegenüber dem Korrespondenten der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, Adelbert Weinstein, in einem Gespräch erklärt (FAZ vom 5. 11. 1977): „Hier geht es gar nicht um Antisemitismus. Hier hat sich ein Fehlverhalten von Soldaten gezeigt, ein Verstoß gegen die vom Grundgesetz gebotene Achtung vor der Würde des Menschen.“ Der Verteidigungsminister hat weiterhin erklärt, auf die allgemeinen Ursachen eingehend: „Den Soldaten fehlen Grundeinsichten in geschichtliche Zusammenhänge. Regelrecht schlechte Bildung hat zu den Vorgängen in München geführt. Ein ernstes Wort an die Kultusminister ist nötig. Man kann das Fehlen von politischen, geschichtlichen und philosophischen Basiskennntnissen nicht mit technischem Wissen und Beschäftigung mit Mathematik aufwiegen. Die Kultusminister, die Lehrer und Professoren müssen umdenken; sie müssen ein Unterrichtssystem entwickeln, das dem jungen Menschen die Chance gibt, während der Schulzeit in die Rolle des künftigen Staatsbürgers hineinzuwachsen.“

Der Vorfall in München hat nicht nur die Bundesregierung beschäftigt. Der Vorsitzende des Verteidigungsausschusses des Deutschen Bundestages hat dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz im Oktober 1977 mitgeteilt, der Verteidigungsausschuß sei einmütig zu der Auffassung gelangt, daß die Vorgänge in München auf ein erhebliches Bildungsdefizit an den Schulen über die Geschichte des Nationalsozialismus schließen lassen. Er hat die Kultusministerkonferenz gebeten, die politische Bildung in diesem Bereich zu intensivieren und besonders die Auseinandersetzung

mit dem Totalitarismus und Extremismus jeder Art und Richtung zu verstärken.

Die Kritik des Bundesverteidigungsministers und des Verteidigungsausschusses des Deutschen Bundestages am Ergebnis der politischen Bildung in der Schule muß unverständlich erscheinen, wenn es nicht Ursachen gäbe, die eine solche Einschätzung — und mag sie auch übertrieben und im ganzen unzutreffend sein — möglich machten. Man wird nicht herumkommen, solche Ursachen einzugestehen, mindestens in dem Phänomen des öffentlichen Vorurteils. Dieses Vorurteil betrifft die Behandlung des Nationalsozialismus im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht und die Rahmenbedingungen der Stellung des Faches Geschichte an den Schulen.

Zum Problembereich: Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht

Wichtig zum Verständnis der Ausgangslage und der Entwicklung ist noch heute, was der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (von 1953 bis 1965 höchstes Beratungsgremium für die staatliche Bildungspolitik) zu diesem Problem und seinen Implikationen 1955 in seinem Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung festgestellt hat. Ausgehend von der These, daß politisches Denken geschichtliche Orientierung und einen Vorblick auf die Zukunft voraussetzt, stellt der Deutsche Ausschuß fest: Beides ist heute (1955) in Frage gestellt. Es gelingt uns noch nicht, unseren gegenwärtigen Standort in seinem bisherigen Verhältnis zur deutschen Geschichte zu bestimmen. Insbesondere ist in breiten Schichten noch keine Übereinstimmung in der Beurteilung des Nationalsozialismus und des Widerstandes erreicht worden. Andererseits erschwert die Undurchsichtigkeit der weltpolitischen Konstellation den Entwurf eines Bildes von unserer politischen Zukunft. Diese zweifache Un-

gewißheit darf aber nicht zur Rechtfertigung von Ausflüchten dienen; sie enthält vielmehr eine Forderung, der wir uns stellen müssen.

Das vom Deutschen Ausschuß angesprochene Verhältnis vieler Deutscher zur jüngsten Vergangenheit spiegelte sich damals wie heute am klarsten im Geschichtsunterricht. Für die frühen fünfziger Jahre dürfte die allgemeine Feststellung zutreffen, daß der Unterricht in deutscher Geschichte schwerpunktmäßig kaum weiter als bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges führte und damit vor der Epoche des Zusammenbruchs der deutschen Großmachtstellung endete. Bei den Lehrern, die damals zögerten, den Weg der Geschichte des deutschen Volkes bis zur Hitler-Diktatur und Zerstörung des Deutschen Reiches zu verfolgen, wirkten sich äußere und innere Hemmnisse aus. Zu den inneren Hemmnissen zählte der Deutsche Ausschuß 1960 neben Bequemlichkeit, Mangel an Mut oder Einsicht auch eine heimliche Sympathie mit dem Nationalsozialismus, dessen unteilbare Wirklichkeit man aus einer fragwürdigen „Objektivität“ beschönigend in einen verbrecherischen und einen rühmenswürdigen Teil aufspaltete. Weit verbreitet war die Auffassung, daß der Abstand fehle, um in der Schule ein Bild der Gewaltherrschaft des Dritten Reiches und der Verhältnisse in Deutschland zu dieser Zeit zu zeichnen. Die Grenzen der Abstinenz wurden deutlich, als 1959 von heimlich agierenden Tätern jüdische Friedhöfe geschändet und antisemitische Schmierereien an Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer des NS-Regimes angebracht wurden. Der Deutsche Ausschuß reagierte im Januar 1960, möglichen Mißdeutungen in der öffentlichen Meinung vorbeugend, mit einer Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen. Seine einleitende Feststellung lautete: Anzeichen eines neu belebten Antisemitismus haben die Öffentlichkeit alarmiert. Ihre Hintergründe und eigentliche Bedeutung sind noch nicht eindeutig geklärt. So ist noch nicht eindeutig klar, was von außen gesteuert, was Rowdytum, was nur jugendliche Oppositionslust und was wirklich eine Äußerung antisemitischer oder nationalsozialistischer Gesinnung ist. Doch muß das, was wir zuverlässig wissen, die Verantwortung aller derer wachrufen und schärfen, die mit dem Menschen, vor allem mit der Jugend zu tun haben.

Die Verantwortlichen für die politische Bildung der Jugend, das waren die Kultusminister der Länder. Sie reagierten nahezu gleichzeitig. Mitte Februar 1960 faßte die Kultusministerkonferenz einen verbindlichen(!) Beschluß zur Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht und im Juli 1962 einen weiteren sachlich vertiefenden Beschluß zur Behandlung des Totalitarismus im Unterricht. Es ist nicht notwendig, die Beschlüsse hier in allen Einzelheiten darzulegen. Wichtig ist, daß die Kultusminister der Länder in einer Angelegenheit, die damals wie heute für die Glaubwürdigkeit der Prinzipien der Bundesrepublik Deutschland als freiheitlich-demokratischer Rechtsstaat von nahezu kritischer Bedeutung ist, ihre Geschlossenheit und Einmütigkeit unter Beweis stellten. Die Länder vereinbarten für die Einstellung und Ausbildung der Lehrer: Die Bewerber für alle Schularten müssen in den Lehramtsprüfungen nachweisen, daß sie mit den Elementen der rechtsstaatlichen Ordnung (Grundrechte, Menschenrechte, internationale Rechtssatzung) vertraut sind und daß sie einen Überblick über die Geschichte unseres Jahrhunderts haben. Sie müssen nachweisen, daß sie die Haupttatsachen kennen, die zur Zerstörung der rechtsstaatlichen Ordnung in der nationalsozialistischen Zeit geführt haben und daß sie sich eine Meinung gebildet haben über Ursache und Wirkung der Spaltung Deutschlands. Die Länder vereinbarten für den Unterricht: Der Geschichtsunterricht ist in allen Klassenstufen im Hinblick auf seinen politischen Bildungsgehalt und auf die Vorbereitung des Unterrichts in der neuesten Geschichte anzulegen. Themen und Tatsachen aus der nationalsozialistischen Zeit, die in den Abschlußklassen sämtlicher Schulen zu behandeln sind, wurden als Programm für besondere Absprachen vereinbart. Der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz erhielt den Auftrag, eine planmäßige Überprüfung der Lehrbücher vorzunehmen, damit den Schulbuchverlegern gemeinsame Hinweise für die Überprüfung und Verbesserung der Bücher gegeben werden konnten. Die Richtlinien für die Behandlung des Totalitarismus vom Juli 1962 konkretisierten die Lernziele und -inhalte dieses Unterrichts für den Nationalsozialismus, für den Bolschewismus und den totalitaristischen Kommunismus.

Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz haben in der Umsetzung auf Landesebene durch den Ausbau und die Verbesserung der Lehrerbildung im Fachbereich politische Wissenschaft, durch die Intensivierung der Zusammenarbeit bei der Lehrerfortbildung mit der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung, durch die Verbesserung des Angebots an Lehr- und Lernmitteln und an didaktischen Modellen maßgeblich zu einem Wandel der Situation beigetragen. Bedeutsam für die weitere Entwicklung des Lernbereichs „Darstellung des Nationalsozialismus, seine Ziele und Schwerpunkte“ wurde in der Mitte der sechziger Jahre, beeinflusst auch durch allgemeine Entwicklungen im gesellschaftlichen und Bildungsbereich, die hier nicht näher dargestellt werden können, eine Verlagerung des Interesses auf diejenigen Inhalte, die eine besondere Affinität zu den übergeordneten Leitzielen der politischen Bildung aufweisen und weiterführende Perspektiven ermöglichen. Solche Affinitäten sind in der Thematik des deutschen Widerstands gegen das nationalsozialistische System enthalten, in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen der äußeren und inneren Emigration, mit den verschiedenen Widerstandskreisen, mit der Kulmination des Widerstandes am 20. Juli 1944 und allgemein mit einem neu erwachenden Interesse an politischer Ethik. Für die Erziehung zum mündigen Staatsbürger, für die Befähigung zur Wahrnehmung der Grundrechte im politischen und gesellschaftlichen Leben und für die Exemplifizierung von Bewährungsproben, vor die die freiheitlich-demokratische Gesinnung der Bürger gestellt werden kann, erwies sich der deutsche Widerstand als ein kostbarer Schatz von Zeugnissen und Anschauungsmustern menschlicher Bewährung. In der im Auftrage der Forschungsgemeinschaft 20. Juli von Otto-Ernst Schüddekopf verfaßten Studie „Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus“, zu der der Bundespräsident ein Vorwort geschrieben hat, ist sehr eindrucksvoll der Nachweis geführt, wie — günstiger als in den Lehrplänen der Kultusministerien der Länder erkennbar — eine geradezu überreiche didaktische Literatur zum Thema Widerstand vorliegt. Der Verfasser macht sich die Feststellung von Joachim Rolfs zu eigen: „Erst jetzt (1977) sind die Voraussetzungen gegeben, um dem Thema ‚Nationalsozialismus und Faschismus‘ mit der sachlich-kühlen Distanz des Historikers gegenüberzutreten, dem die reichen Ergebnisse einer weit verzweigten For-

schung zur Verfügung stehen und der sich kaum noch vor unkontrollierbaren Emotionen in acht nehmen muß. Die nationalsozialistische Ära ist einem Großteil der heute Lebenden fast so fremd wie das Bismarck-Reich, zugleich aber innerlich und äußerlich näher, weil man die Folgen und Implikationen des deutschen Faschismus noch fast täglich zu spüren bekommt: In den Bedingungen und Ängsten heutiger politischer Auseinandersetzungen, im Umgang mit den Zeitgenossen von damals oder den Sympathisanten von heute.“ Soviel zu diesem Punkt, wie er sich bis noch vor einem Jahr im Reflex der Beschäftigung mit der Materie auf gesamtstaatlicher Ebene in der Kultusministerkonferenz darstellte.

Die Rahmenbedingungen des Faches Geschichte an den Schulen

Um die Entfaltungsmöglichkeiten des Lernbereichs „Nationalsozialismus“ im Unterricht zu verstehen, muß man die Rahmenbedingungen kennen, unter denen das Fach Geschichte an der Schule steht. Geschichte ist Pflichtfach für alle Schüler der Sekundarstufe I in den Klassen 7 bis 9 bzw. 10. In der gymnasialen Oberstufe (Jahrgangsstufen 11 bis 13) gehört das Fach Geschichte zum gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld und wird im Rahmen des Faches Gemeinschaftskunde unterrichtet, wenn es nicht als selbständiges Fach unterrichtet wird. Mit der Einrichtung des Faches Gemeinschaftskunde haben die Kultusverwaltungen der Länder 1960 dem Erfordernis Rechnung getragen, die Zahl der Fächer zu vermindern und die Menge der fachlichen Inhalte auf Wesentliches und Beispielhaftes für die Arbeit der Wissenschaften, ihre allgemeinen Grundlagen und fachspezifischen Methoden zu verdichten. In dem neuen Fach Gemeinschaftskunde sind die fachlichen Aufgaben der Geschichte, der Erdkunde und der Sozialkunde integriert. Der problemlösende Beitrag dieser Fächer soll an fächerübergreifenden Aufgaben zur Geltung gebracht werden.

Die formelle Preisgabe der Eigenständigkeit des Faches Geschichte und seine Umwandlung in einen historischen Aspekt, der bei der Aufhellung gemeinschaftskundlicher Sachverhalte angelegt werden soll, ist in der Öffentlichkeit vielfach als Verdrängung der Geschichte durch Soziologie gedeutet und als Schritt auf dem Wege in die Geschichtslosigkeit und Gesichtslosigkeit des deutschen Vol-

kes kritisiert worden. Wenngleich die Gefahr einer völlig geschichtslosen Gymnasialbildung in der Oberstufe durch Spezialbeschlüsse der Kultusministerkonferenz gebannt ist, so bleibt doch ein weiterer Umstand bestehen, der die institutionelle Sicherung des Faches Geschichte geschmälert hat: die strukturelle Alternative für alle Lernbereiche, als Grund- oder Leistungsfach unterrichtet zu werden. Diese Alternative bedeutet, daß der Oberstufenschüler zur Belegung von einem Minimum an historischen Kursen verpflichtet ist, über die Maximierung und Optimierung dieses Minimums aber in einem gewissen Rahmen frei verfügen kann. In dieser Struktur der gymnasialen Oberstufe liegt für die Geschichte wie für jedes Fach eine Chance und ein Risiko. Die historische Bildung kann auf dem Wege über ein Leistungskursfach vertieft und verbreitert und auf dem Wege über ein Grundkursfach dürrig werden.

Der nordrhein-westfälische Kultusminister Girgensohn hat sich in den Beratungen des Landtages Nordrhein-Westfalen am 18. Mai 1978 zur Verbesserung des Geschichtsunterrichts in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen ausdrücklich gegen die Legendenbildung gewandt, daß die Schulreformen der letzten Jahre, vor allem die Reform der gymnasialen Oberstufe, von einer steten Degradierung des Geschichtsunterrichts begleitet gewesen ist. Er hat hervorgehoben, daß erst die Reform ermöglicht hat, daß Geschichte auch Hauptfach werden kann im Sinne eines Schwerpunktfaches mit schriftlichen Arbeiten. Nach der Mitteilung des Ministers haben im Schuljahr 1976 fast 20 Prozent der Schüler der Jahrgangsstufen 12 und 13 der gymnasialen Oberstufe Geschichte als Leistungsfach gewählt.

Aktuelle Probleme der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus im Unterricht

Kultusminister Girgensohn hat in seiner Landtagsrede am 18. Mai 1978 verdeutlicht, daß man die Quantität des Geschichtsunterrichts verdoppeln kann, ohne dadurch das Geschichtsbewußtsein nennenswert zu ändern. Ausschlaggebend sei aber, ob entscheidende Fragen der Geschichte in den Blick kommen oder nicht. Der Minister bekennt: „Heute ist meine Sorge, mein Problem, daß der Geschichtsunterricht nicht mit dem Jahr 1933 aufhört. Diese Frage ist nach wie vor akut.“

Der Minister präzisiert, wie er sich beispielhaft eine Lösung des Problems denkt: „Einer der Prüfsteine des Geschichtsunterrichts ist z. B. für mich die Frage, ob die Vorgeschichte der ‚Reichskristallnacht‘, jener schrecklichen Pogrom-Nacht, und der sogenannten ‚Endlösung der Judenfrage‘ erarbeitet worden ist. Allein mit Stundenzahlen, mit Geschichte als zentralem Fach, ist das sicher nicht zu leisten. Hier geht es um die Substanz des Unterrichts.“

In der vorerwähnten Erklärung des nordrhein-westfälischen Kultusministers findet ein Beschluß der Kultusministerkonferenz seinen Niederschlag, der am 20./21. April 1978 gefaßt worden ist. Die Kultusministerkonferenz hat darin zunächst dem Vorschlag des Schulausschusses zugestimmt, daß der 40. Wiederkehr der „Reichskristallnacht“ im Jahre 1978 in den Schulen in einer Weise gedacht werden soll, die der Bedeutung angemessen ist. Die Bundeszentrale für politische Bildung ist gebeten worden, dafür geeignetes Material vorzubereiten. Die Kultusministerkonferenz hat in diesem Zusammenhang fernerhin an ihre früheren Beschlüsse in der Materie und an das Fortbestehen der Aufgabe erinnert, einer unkritischen Hinnahme von verharmlosenden oder gar verherrlichenden Darstellungen des durch Diktatur, Völkermord und Unmenschlichkeit gekennzeichneten Dritten Reiches und seiner Repräsentanten aktiv entgegenzuwirken. Die Kultusminister haben vereinbart, die Schulen anzuweisen, dieses Thema entsprechend den Richtlinien und Lehrplänen mit besonderer Intensität zu behandeln.

Ich darf meine wenigen mehr orientierenden Hinweise mit einer persönlichen Bemerkung beschließen. Das Problem der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist ein Problem der Wahrheit über die Identität des eigenen Volkes und darin eingeschlossen auch der eigenen Identität. Muß zu dieser Wahrheit des Stigma von Auschwitz und Oradour gehören? Die Erfahrung, die die Deutschen in den verflossenen 33 Jahren seit dem Ende der Hitler-Diktatur gemacht haben, lehrt: Ja. Wir müssen bereit sein, uns dieser Vergangenheit zu stellen. Je offener und gewissenhafter wir es tun, um so freier werden wir von dem Vorwurf, nicht wahrhaben zu wollen, was geschehen ist. In dieser Bereitschaft, die Ge-

schichte des eigenen Volkes hinzunehmen, liegt die Möglichkeit begründet, auch mit unseren Nachbarvölkern über deren Wahrheit ins Reine zu kommen. Die Geschichte der deutsch-französischen und insbesondere der

deutsch-polnischen Beziehungen ist ein Lehrstück auf diesem Wege. Wir gewinnen auch erst von diesen historischen Grundlagen her das Verständnis für die Verfassung dieses Staates und seine Grundwerte.

Die Wurzeln der nationalsozialistischen Ideologie

Ihr Weiterleben heute

Der Nationalsozialismus im besonderen, der Faschismus im allgemeinen hat vielfältige Voraussetzungen. Dazu zählen wirtschaftliche Faktoren: die Proletarisierung, die tatsächliche Verarmung von sich bürgerlich verstehenden Massen und die Furcht der besitzenden Schichten vor revolutionären Entwicklungen. Dazu zählen politische Faktoren im engeren Sinn: die geringe Stabilität parlamentarischer Einrichtungen, die mangelnde Verankerung des Parteiensystems vor allem in den weniger historisch verwurzelten Demokratien¹⁾.

Dazu zählen aber auch ideengeschichtliche Wurzeln. Wenn im folgenden vor allem diese Voraussetzungen des Faschismus (insbesondere des Nationalsozialismus) in den Mittelpunkt gerückt werden, so bedeutet das nicht, daß die Relevanz der anderen Voraussetzungen negiert wird. Das Phänomen des Nationalsozialismus kann nur verstanden werden, wenn das Zusammenwirken verschiedener Faktoren berücksichtigt wird. Von diesen werden die ideengeschichtlichen Wurzeln im Hinblick auf ihre gegenwärtige Rolle untersucht. Die in Form von sieben Thesen formulierten Aussagen bilden einen Negativkatalog für die politische Bildung.

These 1: Der Nationalsozialismus baute auf ideengeschichtlichen Traditionen, die schon vor ihm in der deutschen und in der österreichischen, ja in der europäischen Gesellschaft fest verankert waren

Diese teilweise lange vor dem Entstehen des Faschismus und des Nationalsozialismus

¹⁾ Manfred Clemenz, *Gesellschaftliche Ursprünge des Faschismus*, Frankfurt/Main 1972; Ernst Nolte (Hrsg.), *Theorien über den Faschismus*, Köln 1972; Reinhard Kühnl (Hrsg.), *Texte zur Faschismuskonzeption I — Positionen und Kontroversen*, Reinbek 1974; Richard Saage, *Faschismustheorien. Eine Einführung*, München 1976; *Theories of Fascism*, *Journal of Contemporary History*, Vol. 11, 4, October 1976; Eike Henning, *Bürgerliche Gesellschaft und Faschismus in Deutschland. Ein Forschungsbericht*, Frankfurt/Main 1977.

wirksamen Traditionen mündeten in den deutschen Faschismus. Der Nationalsozialismus benützte sie als Voraussetzungen, die ohne sein Zutun bereits vorhanden waren. Zu diesen Traditionen sind vor allem zu zählen:

Der Antisemitismus: Als Folge eines Bedürfnisses nach Geschlossenheit und nach irrationalen Erklärungen für gesellschaftliche Vorgänge wurden Juden in Europa viele Jahrhunderte hindurch verfolgt. Im Judentum wurde der vom geschlossenen Weltbild des christlichen Mittelalters Abweichende verfolgt, der Jude war der Sündenbock, auf den Schuld projiziert wurde²⁾.

Der Nationalismus: Als Folge des Bedürfnisses nach kollektiver Überwertigkeit, aber auch im Zusammenhang mit dem Durchbruch demokratischer Ideen entwickelten sich Einstellungen, die in der Zugehörigkeit zur eigenen Nation grundsätzlich etwas Positives, in der Zugehörigkeit zu einer anderen Nation grundsätzlich etwas Negatives verstanden. Das Bewußtsein von der Überlegenheit der eigenen Nation diente lange vor dem Nationalsozialismus als ideologisches Vehikel für expansionistische Politik.

Die Konfliktscheu: Als Folge einer die ganze Menschheitsgeschichte durchziehenden Einübung in Fremdbestimmung und damit eines Mangels an Erfahrung in Selbstbestimmung herrschte lange vor dem Nationalsozialismus trotz einer teilweisen Demokratisierung Europas eine Scheu vor sozialen Konflikten. Die vorhandenen Gegensätze von Interessen und Wertvorstellungen wurden verdrängt beziehungsweise abgeschoben — an den politischen Deus ex machina, der für das Individuum, für

²⁾ Peter G. Pulzer, *The Rise of Political Antisemitism in Germany and Austria*, New York 1964; Johannes Rogalla von Bieberstein, *Die These von der Verschwörung 1776 bis 1945. Philosophen, Freimaurer, Juden, Liberale und Sozialisten als Verschwörer gegen die Sozialordnung*, Bern 1976, und auszugsweise in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 25/77.

die Gesellschaft entscheiden sollte; aus dem sich die Rolle des Führers entwickelte³⁾.

Die Rückgriffssehnsucht: In einer zunehmend komplex werdenden Gesellschaft, in die sich das Individuum hineingestellt sah, entwickelte sich vor dem Nationalsozialismus bereits eine Sehnsucht nach einer idealisierten Vergangenheit; aus der offenen Gesellschaft der liberalen Demokratie flüchtete man in die geschlossene Gesellschaft, die man im Mittelalter oder anderen Phasen gegeben sah; die schwierige Pluralität der Gegenwart sollte mit einem Rückgriff in die Vergangenheit zu einer Totalität der Zukunft transformiert werden⁴⁾.

Das — spezifisch deutsche — Gefühl des „zu spät“: In Abgrenzung zu den vor allem ökonomisch weiter entwickelten Staaten Westeuropas entstand in Deutschland eine Einstellung des Trotzes, der zum Motor der Mentalität der Expansion aus der Igelstellung wurde. Im Politischen stand dafür stellvertretend Wilhelm II., im Kulturellen der Kult um Richard Wagner; die daraus resultierende aggressive Ideologie war die vom Lebensraum, an die der Nationalsozialismus nahtlos anknüpfen konnte⁵⁾.

Der — spezifisch österreichische — Nationalitätenkampf: Österreich-Ungarn, von der staatlichen Struktur her Antithese zum Konzept des Nationalstaates, wurde im ausgehenden 19. Jahrhundert zunehmend vom Kampf der Nationalitäten paralysiert. In der „Abwehr“ nicht-deutscher Ansprüche — eine Abwehr, die zumeist Aggression war — entwickelte sich eine Geisteshaltung, die für die Anfänge des Nationalsozialismus wichtig war. Viele bedeutende Vertreter vor allem der Frühzeit des Nationalsozialismus waren vom österreichischen Nationalitätenstreit geprägt⁶⁾.

³⁾ Lewis A. Coser, *Theorie sozialer Konflikte*, Darmstadt 1972.

⁴⁾ Franz Neumann, *Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933 bis 1944*, Frankfurt/Main 1977, 170—176.

⁵⁾ Kurt Sontheimer, *Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933*, München 1962, insbes. S. 143—179 und 280—353; Karl Dietrich Bracher, *Die deutsche Diktatur. Entstehung, Struktur, Folgen des Nationalsozialismus*, Köln 1972⁴, insbes. S. 1—52.

⁶⁾ Francis L. Carstens, *Faschismus in Österreich. Von Schönerer zu Hitler*, München 1977.

These 2: Die ideengeschichtlichen Wurzeln des Nationalsozialismus haben dessen Unter- gang überlebt

Die ideengeschichtlichen Voraussetzungen des Nationalsozialismus existieren in einer freilich teilweise stark veränderten Form weiter. So zeigen verschiedene Untersuchungen, daß der Antisemitismus nicht einfach am 8. Mai 1945 aus der Landschaft der deutschen Gesellschaft verschwunden ist, zwar seine Salonfähigkeit eingebüßt hat, aber unter der Oberfläche nach wie vor wirkt⁷⁾. Es ist weitgehend ein Antisemitismus ohne Juden, ein „verschämter Antisemitismus“⁸⁾. Er ist, wie der Antisemitismus vor und während des Nationalsozialismus schichtenspezifisch, altersspezifisch und auch nach Parteipräferenz spezifisch differenziert. Der Antisemitismus lebt auch fort in der Neigung, neben und jenseits des Judentums andere, schon durch ihre Existenz Schuldige als Folge des Sündenbocksyndroms zu erfinden: die „Olscheichs“, die „Multis“, die „Studenten“ etc. Nach wie vor wird, statt eine kritische Analyse bestehender Zustände anzustellen, die Flucht in das befreiende, irrationale Pauschalurteil angetreten⁹⁾.

Auch der Nationalismus lebt weiter, freilich in einer europaweiten Metamorphose. Nicht die alten, innereuropäischen Gegensätze, sondern Europa als solches, Nationalismus als Kontinentalismus erfüllen die Funktion des latenten Überwertigkeitsgefühls, das aggressiv und rassistisch machen kann. Nicht die Europaidee als solche, konzipiert zur Überwindung des Nationalismus, sondern bestimmte, mögliche Fehlentwicklungen derselben, nicht Europa als eine Gruppe von Nationen, sondern Europa als Abgrenzung gegenüber einer anderen, „farbigen“ Welt ist Be-

⁷⁾ Vgl. dazu Martin Broszat, *Zur Kritik der Publizistik des antisemitischen Rechtsextremismus. Vorbemerkung zu der Untersuchung von Ino Arndt und Wolfgang Scheffler*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 19/76; dazu auch Tilman Ernst, *Zahlen zum politischen Rechtsextremismus*, Arbeitspapier der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1978.

⁸⁾ Bernd Tichatschek-Marin, *Antisemitismus ohne Antisemiten? Zum nachfaschistischen Antisemitismus in Österreich*, in: *Osterr. Zeitschrift für Soziologie*, 1/1976.

⁹⁾ Dazu allgemein Willy Strzelewicz (Hrsg.), *Das Vorurteil als Bildungsbarriere*, Göttingen 1972³; K. D. Hartmann (Hrsg.), *Vorurteile, Ängste, Aggressionen*, Frankfurt/Main 1975; Anne Ostermann, Hans Nicklas, *Vorurteile und Feindbilder*, München 1976.

zugspunkt dieser neuartigen Überheblichkeit. Doch auch innereuropäisch leben nationale Vorurteile in Form der in den entwickelteren europäischen Staaten feststellbaren Barrieren gegen Gastarbeiter aus ärmeren europäischen Staaten weiter fort ¹⁰⁾.

Auch die Scheu vor sozialen und politischen Konflikten läßt sich gerade in den Ländern Mitteleuropas weiter beobachten. Die theoretisch offene Gesellschaft, das theoretisch offene Parteiensystem wird praktisch von einer mystisch verstandenen Einheit, von einer Abwertung der Opposition schlechthin, von einem atmosphärischen Antipluralismus geprägt. Parteitage in den traditionsreichen angloamerikanischen Demokratien sind durch die offene Austragung innerparteilicher Konflikte gekennzeichnet; Parteitage in den verspäteten Demokratien Mitteleuropas, vor allem der Bundesrepublik und Österreich, sind durch das ständige Bemühen gekennzeichnet, innere Konflikte nicht öffentlich zu machen. Verstärkt durch die Einstellung der Medien werden öffentliche Konflikte als Zeichen von Schwäche gewertet ¹¹⁾.

Die romantische Sehnsucht nach dem Gestern lebt in neuer Form in der modernen Technologiedebatte. Nicht die Hinterfragung dieser Technologie, sondern die emotionale Ablehnung von Technologie schlechthin, oft gekoppelt mit einer ebenso emotionalen, völlig unkritischen Hinnahme von Technologie, ist Zeichen dieses Rückgriffs ¹²⁾.

Das spezifisch deutsche Gefühl des „zu spät“ ist im wesentlichen überwunden. Der — spezifisch österreichische — Nationalitätenkampf lebt hingegen im Konflikt über die Durchführung der Bestimmungen des Staatsvertrages vom 15. Mai 1955 betreffend die Rechte der Minderheiten weiter. Noch immer gilt die Zufälligkeit der Muttersprache als wesentli-

ches Kriterium für soziale Position, für soziale Chance ¹³⁾.

Dieses Weiterleben bestimmter geistiger Voraussetzungen bedeutet nicht, daß der Nationalsozialismus als aktuelle Gefahr vor der Tür stünde. Dieses Weiterleben bedeutet jedoch, daß eine Kombination dieser alten, teilweise veränderten Faktoren mit neuen Faktoren — z. B. im Bereich der wirtschaftlichen oder weltpolitischen Entwicklung — neue Gefahren hervorrufen könnte. Nicht die exakte Wiederholung der alten Formen der Unmenschlichkeit, sehr wohl aber Variationen von Unmenschlichkeit können morgen oder übermorgen aktuell sein.

These 3: Der Nationalsozialismus ist politisch, geistig, sozial erledigt — seine ideengeschichtlichen Wurzeln sind es nicht

Gegenüber dem Nationalsozialismus besteht eine weltweite, allgemeine Abscheu. Alle wichtigen politischen Kräfte in allen Ländern schrecken auch nur vor dem Verdacht zurück, in die Nähe nationalsozialistischer Positionen zu kommen. Die Politik des generellen oder des speziellen Verbots gegenüber dem Nationalsozialismus als Partei ist unbestritten ¹⁴⁾.

Diese selbstverständliche Berührungsangst ist Ausdruck dafür, daß der Nationalsozialismus erledigt ist. Sie ändert aber nichts daran, daß die gesellschaftlichen und die ideengeschichtlichen Wurzeln des Nationalsozialismus weiterwirken. Der Nationalsozialismus kann durch eine grundsätzlich politische und moralische Entscheidung überwunden werden; die Voraussetzungen des Nationalsozialismus sind durch solche notgedrungen an der Oberfläche bleibenden Entscheidungen nicht wirklich zu treffen.

Diese Doppelbödigkeit bedeutet, daß der Nationalsozialismus als mögliche Gefahr nicht vereinfacht gesehen werden kann. Auf der Tagesordnung der unmittelbaren Zukunft etwa der Bundesrepublik Deutschland stehen ganz gewiß nicht die Wiedergeburt des Nationalsozialismus als mächtige Bewegung, die

¹⁰⁾ Ostermann, Nicklas, a. a. O., S. 69—115; Dieter Bichlbauer, Ernst Gehmacher, Vorurteile in Österreich, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 4/1972; Albert Kadan, Neofaschismus — ein aktuelles Problem in Österreich?, in: die republik 3/1977.

¹¹⁾ Bodo Zeuner, Innerparteiliche Demokratie, Berlin 1969; Joachim Raschke, Organisierter Konflikt in westeuropäischen Parteien. Vergleichende Analyse parteiinterner Oppositionsgruppen, Opladen 1977.

¹²⁾ Dazu allgemein Claus Koch, Dieter Senghaas (Hrsg.), Texte zur Technokratiediskussion, Frankfurt/Main 1970.

¹³⁾ Hanns Haas, Karl Stuhlpfarrer, Österreich und seine Slowenen, Wien 1977; Kärnten — ein Alarmzeichen, in: Informations- und Pressedienst der Österreichischen Widerstandsbewegung, 1/1974.

¹⁴⁾ Zur grundsätzlichen Problematik des generellen und speziellen Parteienverbotes vgl. Anton Pelinka, Politik und moderne Demokratie, Kronberg 1976, S. 85—91.

braunen Uniformen, das Horst-Wessel-Lied, die Judensterne und der engstirnige Nationalismus. Das aktuelle Problem ist die schlechende Übernahme partieller Muster, die Weiterentwicklung der alten zu neuen Feindbildern, das Entstehen neu formierter, neu etikettierter, neu auftretender Organisationen — das Amalgam von demokratischem Grundbekenntnis und nicht demokratischer Praxis.

These 4: Die demokratische Auseinandersetzung mit dem und die Bewältigung des Nationalsozialismus kann sich sowohl der assoziativen Technik der Integration als auch der dissoziativen Technik der Gettoisierung bedienen.

Die Konflikt- und Friedensforschung hat verschiedene Techniken der Nützung sozialer Gegensätze entwickelt. Diese Techniken können in assoziative und in dissoziative eingeteilt werden ¹⁵⁾.

Assoziative Techniken bestehen darin, daß die Gegensätze harmonisiert, verbunden, angeglichen werden. Dissoziative Techniken bestehen darin, daß die Gegensätze voneinander streng abgegrenzt, durch die Errichtung wirksamer Barrieren am Zusammenprall gehindert werden.

Der Vorteil der assoziativen Techniken ist darin zu sehen, daß Konfliktlinien verschwimmen und letztlich verschwinden, daß die Konfliktpartner gleichsam ineinander aufgehen. Der Nachteil besteht in der wechselseitigen Ansteckung durch Symbiose. Der Vorteil der dissoziativen Techniken besteht in der Immunisierung durch Berührungsverbot und Berührungsscheu. Der Nachteil ist in der Festschreibung vorhandener Konfliktlinien, im Einfrieren des Konfliktes zu sehen.

Gegenüber antidemokratischen Strömungen haben die westlichen demokratischen Systeme sich beider Formen bedient. Wenn die Gegner des demokratischen Systems relativ klein, relativ bedeutungslos sind, dann herrschen dissoziative Techniken vor. Wenn die Gegner jedoch relativ groß, relativ einflußreich sind, dann bedient sich die Demokratie vorwiegend assoziativer Techniken.

¹⁵⁾ Johan Galtung, Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek 1975, S. 60—69; dazu auch Iring Fetscher, Modelle der Friedenssicherung, München 1972; Dieter Senghaas, Gewalt, Konflikt, Frieden. Essays zur Friedensforschung, Hamburg 1974.

These 5: Der Nationalsozialismus als geschlossenes System ist gettoisiert — die ideengeschichtlichen Wurzeln desselben sind integriert

Gegenüber dem Nationalsozialismus als geschlossene Bewegung, als Partei und als Weltanschauung ist die Demokratie mit den Mitteln dissoziativer Techniken vorgegangen. Die Verbote der NSDAP und aller Nachfolgeorganisationen in der Bundesrepublik Deutschland und in anderen Staaten, aber auch die totale Isolierung nicht verbotener Parteien, die mit dem Nationalsozialismus identifiziert werden (Beispiel NPD), zeigt die konsequente Abgrenzung gegenüber dem Nationalsozialismus, wenn er als geschlossene Organisation auftritt. Der Nationalsozialismus ist im politischen Getto, und er ist in demselben schrittweise zurückgedrängt worden. Das Resultat ist die Bedeutungslosigkeit des Nationalsozialismus als System ¹⁶⁾.

Daß diese Gettoisierung jedoch nicht das einzige Merkmal der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist, kann aus dem Einfließen bestimmter Bewußtseins-elemente nationalsozialistischer Herkunft in die Bereiche des stabilisierten, demokratischen Parteiensystems geschlossen werden. Die Mischung aus Unwissen und Wissen über den Nationalsozialismus, die Mischung aus Verurteilung des Nationalsozialismus und Anerkennung bestimmter Teilaspekte desselben zeigen an, daß der Nationalsozialismus auf dem Umweg über die ideengeschichtlichen Wurzeln aus seinem Getto heraus indirekt wirksam ist ¹⁷⁾.

Trotz der Gettoisierung des Nationalsozialismus schließt die Stabilität des gesamten Parteiensystems jedoch auch gewisse Teilkonzessionen an Teilelemente des Nationalsozialismus mit ein. Die Parteienkonkurrenz im stabilisierten Mehrparteiensystem bringt es mit sich, daß teilweise weiterbestehende ideenge-

¹⁶⁾ Zur Gettoisierung des organisierten Rechtsextremismus am Beispiel NPD vgl. Hans Maier, Hermann Bott, NPD. Struktur und Ideologie einer „nationalen Rechtspartei“, München 1968²; Reinhard Kühnl u. a., Die NPD. Struktur, Ideologie und Funktion einer neofaschistischen Partei, Frankfurt/Main 1969; Lutz Niethammer, Angepaßter Faschismus. Politische Praxis der NPD, Frankfurt/Main 1969.

¹⁷⁾ Vgl. dazu Ernst, a. a. O., sowie die dort angefügte Kurzdokumentation; dazu auch die Sendereihe über „Alltagsfaschismus“ von Peter Dusek im ORF (Beginn 28. 9. 1978), die das Phänomen der indirekten Wirksamkeit des Nationalsozialismus untersucht.

schichtliche Wurzeln des Nationalsozialismus faktisch toleriert werden, jedenfalls hinter dem Gesichtspunkt der Maximierung von Wählerstimmen als Problemfeld zurückstehen müssen.

These 6: Die Ursachen für das Spannungsfeld zwischen Gettoisierung und Integrierung liegen im Parteiensystem; das Spannungsfeld ist eine Konsequenz des herrschenden Verständnisses von Freiheit und Demokratie

Das „westliche“ Verständnis von Demokratie baut auf dem freien, nur durch bestimmte Spielregeln gebändigtem Konkurrenzkampf mehrerer Parteien um die Stimmen des Volkes auf. Grundsätzlich ist das Gemeinwohl in der Demokratie nicht vorgegeben, sondern Resultat eines prinzipiell offenen Meinungs- und Entscheidungsprozesses, von dem zumindest a priori kein Interesse, kein Ziel ausgeschlossen ist¹⁸⁾.

Für dieses Verständnis von Demokratie und Freiheit hat sich die Bundesrepublik Deutschland (wie auch die Republik Österreich) aus guten Gründen entschieden. Es gibt tatsächlich kein in Theorie und Praxis überzeugenderes Modell von Demokratie. Eben die Offenheit westlicher Demokratie, die auch eine Offenheit gegenüber Kritik und Verbesserung ist, impliziert aber das Spannungsfeld von Gettoisierung und Integrierung antidemokratischer Einstellungen.

Die Bundesrepublik Deutschland ist, völlig losgelöst von der völker- und staatsrechtlichen Frage deutscher Kontinuität, in sozialer, politischer und wirtschaftlicher Hinsicht in der Nachfolge des Großdeutschen Reiches. Dieses faktische Erbe schließt auch personelle Kontinuität mit ein. Am Beginn der Bundesrepublik Deutschland standen auch Millionen Deutsche, die einige Jahre vor Gründung des freiheitlichen Deutschland überzeugte Anhänger des Nationalsozialismus waren. Dem Erlebnis des Niedergangs der Diktatur und den Versuchen einer Erziehung zur Demokratie zum Trotz war 1949 der Nationalsozialismus in den Hirnen und Herzen der Millionen nicht einfach tot. Die Bundesrepublik hatte davon auszugehen, daß zwar der Nationalsozialis-

mus tot war, daß aber nationalsozialistische Elemente und Einstellungen millionenfach weiter existierten. Da aufgrund des westlichen Demokratieverständnisses und überhaupt jedes sinnvoll vorstellbaren Demokratieverständnisses diese ja nicht als Nationalsozialisten auf Dauer stigmatisierbaren Deutschen einfach von demokratischen Grundrechten ausgeschlossen bleiben konnten, mußten sie in den Vollgenuß staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten kommen¹⁹⁾.

Demokratie heißt, daß sich die politischen Akteure, selbstverständlich nur innerhalb des von der Verfassung gesetzten Rahmens, nach ihrer politischen Basis zu richten haben; Demokratie heißt nicht, daß sich die Basis nach dem Willen der Akteure zu richten hätte. Insofern ist es logisch, daß die unvermeidlichen nationalsozialistischen Bewußtseinsrelikte, die vielfach gar nicht als nationalsozialistisch bewußt erlebt und aufgefaßt worden waren, mit zum Bestimmungsfaktor des politischen Geschehens werden mußten. Die Demokratie in der Bundesrepublik hatte nicht die Wahl zwischen Berücksichtigung dieser Relikte und deren vollständiger Vernachlässigung; sie hatte nur die Wahl zwischen Integration und Immunsierung.

Im Konkurrenzkampf um die Stimmen des Volkes, in dem aber in relevanter Zahl auch die erwähnten Relikte vorhanden waren, blieb den Gründern der Bundesrepublik, d. h. vor allem den entscheidenden Parteien, nur die Wahl zwischen zwei Wegen: entweder unter konsequenter Anwendung der dissoziativen Technik der Konfliktlösung eine weitgehend rechtsextreme Großpartei indirekt dadurch zu fördern, daß die demokratischen Parteien ohne jede Einschränkung und konsequent die nationalsozialistischen Bewußtseinsrelikte bekämpften und ablehnten; oder aber durch Teilkonzessionen die Teilrelikte an sich zu ziehen und damit teilweise zu entschärfen und so die Bildung einer weitgehend rechtsextremen Großpartei zu verhindern. Die Parteien der Bundesrepublik haben, abermals aus guten Gründen, den zweiten Weg gewählt. Sie haben damit einen wesentlichen Beitrag zur Stabilität des Mehrparteiensystems geleistet, freilich um

¹⁸⁾ Ernst Fraenkel, Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlichen Demokratie, in: Franz Nuscheler, Winfried Steffani, Pluralismus, Konzeptionen und Kontroversen, München 1973², S. 158 bis 182.

¹⁹⁾ Vgl. dazu die zusammenfassende Darstellung bei Kurt Sontheimer, Grundzüge des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, München 1971, S. 22—25, sowie bei Thomas Ellwein, Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1973³, S. 30—35.

den Preis der Teilintegration pränationalsozialistischen Ideengutes.

Diese Konsequenz, dieser Preis ist kein deutsches, sondern ein demokratisches Problem. Es ist das gleiche Demokratieproblem, das die Sprengkraft der Rassenfrage in den USA und in Großbritannien ausmacht: Parteien und Kandidaten sind immer in Versuchung, um des Wahlsieges willen vorhandene Vorurteile zu berücksichtigen, und zwar wider besseres Wissen, wider die eigenen Grundsätze! Daß zwar der Nationalsozialismus, nicht aber die ideengeschichtlichen Wurzeln desselben ausgeräumt sind und daß diese Wurzeln partiell integriert und damit Teil eines ungewöhnlich stabilen politischen Systems geworden sind, ist eine für die Demokratie unangenehme Konsequenz der oben beschriebenen Entwicklung²⁰⁾.

These 7: Der Ausweg aus dem Spannungsfeld zwischen Gettoisierung und Integrierung ist die Schaffung eines noch stärkeren Konsensbereiches zur Außer-Streit-Stellung und damit zur Immunisierung gegenüber dem Nationalsozialismus

Im Sinne einer allgemeinen Abkehr von der bloß formal zur auch inhaltlich verstandenen Demokratie, die sich etwa im Prinzip der „wehrhaften Demokratie“ des Grundgesetzes ausdrückt, liegt auch die Anreicherung der jeder Parteienkonkurrenz zugrunde liegenden Spielregeln mit inhaltlichen Werten. Grundsätzlich sind sich alle wesentlichen politischen Kräfte westlicher Demokratien darin einig, daß die Parteienkonkurrenz nicht nur formal durch die Spielregeln im engeren Sinn begrenzt ist, sondern auch durch einen substantiellen Konsens²¹⁾.

Das Ausmaß dieses Konsenses ist freilich nicht von vornherein festliegend, sondern kann in Grenzen gesteuert werden. Wenn die bisher formulierten Thesen in der Form zusammengefaßt werden können, daß der Nationalsozialismus als geschlossenes System außerhalb des substantiellen Minimalkonsenses liegt, daß aber bestimmte Teilelemente, pränationalsozialistische Ideenwurzeln stillschweigend innerhalb des Minimalkonsenses

geduldet werden, so ist die mögliche Konsequenz aus dieser Situation der Versuch, diese Teilelemente schrittweise aus dem Konsensbereich zu entfernen.

Dieser allmähliche Ausschluß der integrierten Elemente hat zur Voraussetzung, daß die im Zuge der Konkurrenz der Integrationsversuchung ausgesetzten Parteien bestimmte Problemstellungen aus ihrem demokratischen Gegeneinander ausklammern. Dies geschieht bereits bei einigen Fachfragen, zum Beispiel bei der Todesstrafe, beim Antisemitismus und beim Rassismus.

Der Bereich der Ausklammerung könnte freilich erweitert werden. Wichtiger aber ist, daß die Ausklammerung und die dahinterstehende Wertentscheidung zugunsten eines substantiellen Demokratieverständnisses stärker von „oben“ (in den Zentralen der Parteien) nach „unten“ (an der Wählerbasis) durchsichert. Politische Bewußtseinsbildung ist der gemeinsame Nenner aller Möglichkeiten zur Therapie.

Gerade in der Bundesrepublik Deutschland ist diese Erkenntnis, teilweise mit Förderung der Besatzungsmächte, schon unmittelbar nach Kriegsende in die Praxis umgesetzt worden. Zu dieser Praxis gibt es keine grundsätzliche Alternative. Es kann nur darum gehen, Intensität, Inhalte und Methoden zu überprüfen und zu ergänzen²²⁾.

Das Weiterleben von bestimmten ideengeschichtlichen Wurzeln des Nationalsozialismus liegt nicht an bestimmten Politikern oder an bestimmten Medien. Es ist überhaupt nicht die „Schuld“ irgendeiner Gruppe oder Partei, daß bestimmte Vorformen des Nationalsozialismus spürbar sind; dies hat tiefe anthropologische, soziale, ökonomische und politische Ursachen. Bloße Absichtserklärungen und formale Verbote können diese Wurzeln nicht aus der Welt schaffen. Der Grundentscheidung muß eine konsequente gesellschaftspolitische Strategie folgen. Daß die bereits erfolgte Grundentscheidung nicht vollständig in eine entsprechende Wirklichkeit umgesetzt werden konnte, ist ein Problem des politischen Sy-

²⁰⁾ Diese Konsequenz ist am besten dargestellt bei Anthony Downs, *Ökonomische Theorie der Demokratie*, Tübingen 1968.

²¹⁾ Anton Pelinka, *Dynamische Demokratie. Zur konkreten Utopie gesellschaftlicher Gleichheit*, Stuttgart 1974, S. 17—20.

²²⁾ Diese Überlegung liegt prinzipiell dem gesamten Konzept politischer Bildung zugrunde, wie es in der Bundesrepublik Deutschland vor allem in der Bundeszentrale für politische Bildung entwickelt wurde; vgl. dazu Manfred Funke, *Extremismus und offene Gesellschaft. Anmerkungen zur Gefährdung und Selbstgefährdung des demokratischen Rechtsstaates*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 37/78.

stems. Und dieses ist, in seinen Grenzen, nach seinen Regeln zu steuern.

Die Auseinandersetzung mit den Wurzeln des Nationalsozialismus ist zunächst ein politisch-moralisches Problem. Um diese Ausein-

andersetzung zu dem für die Demokratie wünschenswerten, erfolgreichen Abschluß zu bringen, bedarf dieses politisch-moralische Problem jedoch einer politisch-strategischen Ergänzung. Politische Ethik muß in politischem Handeln konkret gemacht werden.

Helmut Dahmer

„Holocaust“ und die Amnesie

Aus der Neuen Welt

Entnazifizierung und Reeducation kamen einst aus der Neuen Welt: Exporte aus dem „Land der unbegrenzten Möglichkeiten“ ins Land der ehernen Unmöglichkeiten. Dreißig Jahre später ging man dort, stellvertretend für uns, auf die Suche nach den „Roots“ der Judenvernichtung. „Holocaust“, das Produkt solcher Rekonstruktionsarbeit, ging durch dreißig Länder, ehe es dorthin kam, wo es sein eigentliches Publikum fand — im „Vaterland“ der Judenvernichtung.

E-Musik

Vorab war zu hören, die Filmserie sei „trivial“, „sentimental“, „kitschig“, mitunter ungenau, im ganzen, als historische Darstellung, inadäquat. Wie aber hätte sich wohl eine populäre, aufwühlend ergreifende, den Traum-Kitsch des Dritten Reiches, seiner Herrscher und Untertanen treffende, mitunter vielleicht ungenaue, aber die Untaten der Nazis nicht leugnende, nicht beschönigende Darstellung auf die Geschichte der Bundesrepublik ausgewirkt, wäre sie rechtzeitig gekommen? Hier stellt man sich dem Grauen deutscher Geschichte allenfalls auf „gehobenem“ Niveau, wenn es als Kulturfilm gerahmt ist, unterlegt mit E-Musik. Solche Weihespiele (von ewiger Schuld und Sühne) in den Tempeln der Kulturindustrie, die zu vager Andacht, sonst nichts verpflichten, hat es eher zu viele gegeben. Ihr Publikum wurde stets noch in dem bestärkt, was es im Jahrhundert der Kriege und Bürgerkriege ohnehin empfindet: in der Ohnmacht, an „den Ereignissen“ etwas ändern zu können, im kurzatmigen Erschrecken, in der erbaulichen Zerknirschung, aus denen nichts folgt. Ergebung in das Unverstandenen-Unvermeidliche und Erleichterung darüber, nicht mehr in solch finsternen Zeiten zu leben — darin mündete deutsche Vergangenheitsbewältigung. „Holocaust“ lehrt ein ganz anderes, mögliches, in Deutschland immer wieder ver-

gessenes Verhalten: daß man sich wehren kann, kämpfen muß. Der Film lädt zur Identifikation mit dem (jüdischen) *Widerstand*, mit der *Résistance* ein. Die Entsublimierung à la „Holocaust“ ist progressiv.

Familien-Geschichte

Familiale Deutungsmuster sind gesellschaftlichen Prozessen, politischen Ereignissen unangemessen. Sie verbiedern die soziale Welt, statt sie verständlich zu machen. Aber ein politisch unaufgeklärtes Massenpublikum klammert sich an familiäre Deutungsmuster; es hat keine anderen. Hier setzt „Holocaust“ an. Die Schreckensgeschichte des Dritten Reiches wird als Familiengeschichte präsentiert. Das große Publikum, dessen Rezeptionsweise am „Alten“ oder den „Leuten von der Shiloh-Ranch“ sich schult, wird nicht überfordert. Zwei einander überschneidende Familiennetze verbinden die Höhen der SS-Führungsstäbe mit der Hölle der Vernichtungszentren, verknüpfen Berlin, Warschau und Kiew. Dokumentarische Aufnahmen werden eingeblendet, Massenszenen nachgespielt. So weitet sich die Familienbühne zur Bühne des von Deutschen besetzten Europas, auf der das Endspiel „Juda verrecke“ arrangiert wird. Henker und Opfer, Apathische und Widerständler erscheinen als Menschen wie du und ich. Die Hauptpersonen sind freilich weniger psychologisch als dokumentarisch „echt“: Mischbilder typischer überlieferter Verhaltensformen. Das gilt auch für ihre Gespräche, die zum guten Teil historisch authentisch sind. Diese Familienserie ist eine Pseudo-Fiktion, rekonstruierte Geschichte; alles stimmt, alles ist belegt. Die Identifikation, zu der der Film einlädt, läuft der traditionellen, der Einfühlung in die Nutznießer und Henker, wie sie durch die NS-Propaganda fixiert wurde, zuwider. Für ein paar Stunden schwingen die Emotionen der Zuschauer mit den Opfern, den Fremden, gegen die Unseren, Eltern und Großeltern.

Der Ritt über den Bodensee

Woher kommt das plötzliche große Interesse an „diesem“ Thema? Ist es eines an Geschichte? Primär kaum. Der Film wurde als „Seifen-

Dieser Beitrag ist die leicht gekürzte Fassung eines Aufsatzes, der im Herbst 1979 in einer den Reaktionen auf „Holocaust“ gewidmeten Ausgabe der Zeitschrift PSYCHE veröffentlicht wird.

oper“ etikettiert. Das war als Abwerbung gedacht, aber das große Publikum liebt die Seifenoper. Diese bietet siebeneinhalb Stunden Spannung, Jagden, Mord, Folter, Vergewaltigung, Massenmord, Krieg und Liebe, nicht als Fiktion, sondern als Pseudo-Fiktion, die Geschichte repräsentiert. Das Publikum, das den konventionellen Köder schluckt und den Film auf der Klaviatur seiner Affekte spielen läßt, macht, erschüttert und ernüchtert, eine Erfahrung, die der des Reiters über den Bodensee gleicht: Wenn dieser Thriller, der unsere Geschichte ist, wenn „Holocaust“ wirklich war, dann stimmen unser Weltbild und unsere Identität nicht. Dann öffnet sich hinter uns, die wir uns schon geborgen wähnten, der Abgrund, war alle Sicherheit auf Sand gebaut.

Deutschland, erwache

Den Film sehen gerade so viel Menschen wie bei den letzten freien Wahlen Hitler die Stimme gaben. Und auf die Filmstunden folgen Diskussionen, Tausende rufen beim Sender an, stellen Fragen über Fragen. Es ist, als hätten die meisten Diskutanten und Frager dreißig Jahre lang einen Dornröschenschlaf geschlafen, aus dem erst „Holocaust“ sie jetzt erweckte. Nun fragen sie, was man 1945/46 hätten fragen müssen und erfahren können. Drei Jahrzehnte „Vergangenheitsbewältigung“ sind wie nie gewesen. Kogons „SS-Staat“, Mitscherlich-Mielkes „Medizin ohne Menschlichkeit“, Reitlingers „Endlösung“, Bullock und Shirer, das „Tagebuch der Anne Frank“ und die „Weiße Rose“, Eichmann in Jerusalem und die Auschwitzprozesse in Frankfurt, Resnais' „Nacht und Nebel“, Leisers „Mein Kampf“: abgeprallt am psychischen Abwehrpanzer der verschworenen Volksgemeinschaft der Nichtwisser und Nichtwahrhaber. Dieser Panzer ist die wichtigste Hinterlassenschaft des Dritten Reichs. Die belasteten Mitläufer-Eltern haben ihn ihren Kindern vermacht, eine noch immer funktionstüchtige schimmernde Wehr gegen kollektive Selbsterkenntnis. Und deutlich intoniert ein Minderheitenchor den basso ostinato: Laßt uns vergessen, wir wollen das nicht wissen, laßt uns in Frieden nach so langer Zeit, das ist doch längst Geschichte. Das ist die Stimme der Komplizen; sie repräsentieren das NS-Regime in der Gegenwart.

Die Ausnahme und die Regel

Wir haben, „Holocaust“ betrachtend, über die Opfer geweint, haben die Henker gehaßt, ha-

ben uns mit denen, die sich wehrten, identifiziert. Nun wollen wir verstehen. Doch zur *Erklärung* der Judenausrottung trägt der Film wenig bei, nennt nur ein paar Motive: den Neid und die Fremdheit; den Wunsch, Karriere zu machen; das Bedürfnis nach einem inneren Feind; die Lust an der Pflichterfüllung; die Wahnvorstellungen über Herrenrassen, Untermenschen und Schädlinge in menschlicher Gestalt. Pogrome begleiteten die Leidensgeschichte der Judenheit. Massaker gab und gibt es in den verschiedensten Ländern. Faschistische Bewegungen und Regime gab es gleichzeitig mit dem deutschen in verschiedenen europäischen Gesellschaften. Aber: Auschwitz und Babi Jar heben sich aus der allgemeinen Mord- und Foltergeschichte unseres Jahrhunderts und aller vergangenen heraus, sind Unikate (wie jene anderen, für die die Namen Hiroshima und Workuta stehen). Warum haben die Deutschen unter Hitler das gemacht?

Holocaust war ein Extrem, dem nicht Friede und Verständigung als Regel gegenüberstehen, sondern das fortwährende Massaker — von Chile über Kambodscha bis Iran —, die nahezu pausenlos wütenden Kriege, die sich ausbreitende Folter (AVO, DINA, SAVAK...). Holocaust liegt nicht hinter uns. Neuartige Holocausts sind in Vorbereitung. Die Raketenbatterien in unserm wie in andern Ländern, die keiner sehen will, die Neutronenbombe, die Kampfstoff-Fabriken (von den risikoträchtigen Atommeilern zu schweigen) ermöglichen einen Holocaust, von dem wir uns noch zu wenig träumen lassen.

Wir haben es nicht gewußt

Um Millionen von Menschen druntenzuhalten, fortzuschleppen und umzubringen, dazu bedarf es allemal anderer Millionen von Menschen, mag es sich bei den Unterdrückten und Kontrollierten um soziale Klassen oder um ethnische Gruppen handeln. In der Befehlsempfängerkette ist die Verantwortung auf viele verteilt, nicht aufgehoben. Alle Beteiligten sind verantwortlich, nicht etwa keiner von ihnen. Von den Technikern, die „Ideen“ hatten, von den Auftrag- und Geldgebern reicht die Verantwortungskette herunter über all die Mitwisser und Vorbereiter bis zu den Horchern, Denunzianten, zu den zahllosen Augen- und Ohrenzeugen, die sehend nichtsahen, hörend nichthörten, denen Furcht vor Verfolgung, Folter und Vernichtung Aug und Ohr schloß. Auch in die bürokratisch-tech-

nische Tötungsmaschinerie sind (wie in die moderne Produktion) noch Menschen genug eingespannt, und am Fuße der Hierarchie stehen die Exekutoren, ohne die nichts geschieht, die Fach- und Hilfsarbeiter des Todes an Maschinengewehren, Benzinkanistern und Flammenwerfern, Vergasungswagen und Massengräbern, die Genickschußspezialisten, Zyklon-B-Einfüller, Prügler und Folterknechte, an denen nie Mangel ist. Himmler und Heydrich brauchten Millionen, die keine Fragen stellten, die vergaßen, was sie sahen, die keine Hand rührten. Dabei ging es also nicht um einfaches Nicht-Wissen, eher schon um ein Nicht-wissen-Wollen, besser: um das Nicht-wissen-wollen-Können. Denn ungezählte Menschen überleben in unserer Gesellschaft nur, weil sie ihre Realitätsprüfung einschränkten. Sie haben gelernt, nicht über ihre Verhältnisse zu leben.

Peter Schlemihl

Den historischen Riesenpogrom, organisiert als „geheime Reichssache“, kann „Holocaust“, seiner Anlage nach, nicht erklären. Die „Endlösung“ ist nicht aus sich selbst verständlich zu machen, bleibt, isoliert gesehen, rätselhaft wie ein Schatten ohne den, der ihn wirft. Zu fragen ist nach der Funktion der Judenausrottung für das NS-Regime, für die Menschen, die es trugen. Diese Frage stößt auf Widerstand, auf ein Denkverbot aus Pseudo-Pietät: Auschwitz sei unbegreiflich, ein Verhängnis, funktionslos gewesen. Lieber noch wird der braune Schrecken zu einem Mysterium gemacht, als daß man der Frage sich stellte, wem er nützte und wen er befriedigte, als daß man das große Morden auf die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bezöge, die Bewußtsein und Unbewußtes von Opfern und Henkern strukturieren. Wer aber die Judenvernichtung beklagt, darf vom Faschismus nicht schweigen.

Die faschistische Massenbewegung, das war der Aufstand der breiten Zwischenschichten, mit deren Hilfe noch jede (ökonomisch) herrschende Klasse sich an der Macht hielt. Das war die militante Antwort des viele Millionen starken alten und neuen „Mittelstandes“ auf die Unterminierung seiner traditionellen Lebensform. Zwischen die Mühlsteine der fortschreitenden kapitalistischen Entwicklung, der von der Bourgeoisie betriebenen Aufhebung des kleinen und mittleren Eigentums

(durch konzentrationsfördernde Konkurrenz) einerseits, der radikaleren Bedrohung des Privateigentums durch die Arbeiterbewegung andererseits geraten, suchte Hitlers „mittelständische Sammlungsbewegung“ einen Weg zurück zu einem obrigkeitsstaatlich gezähmten Kapitalismus mit Raum für Bauern, Handwerker und Gewerbetreibende, mit Chancen für Offiziere, Akademiker, Angestellte und Beamte, die die große Krise mit Deklassierung bedrohte. Über kurz oder lang aber mußten die regressiven Sehnsüchte der faschistisch organisierten, „ungleichzeitigen“ Zwischenschichten an der Dynamik der deutschen kapitalistischen Wirtschaftsgesellschaft und ihres internationalen Kontexts zerschellen. Darum waren alle Straßen des Dritten Reiches mit Symbolen ausgelegt. Hitler stieg vom Sekten-schreier zum Messias auf in dem Maße, wie er die real nicht zu befriedigenden Interessen, die Wunsch- und Racheträume seiner Anhänger als potentielle soziale Gewalt begriff und lenken lernte. Der faschistische Angriff galt primär (und real) der Arbeiterbewegung, dem Marxismus und Bolschewismus, der Sowjetunion, sekundär (ideologisch) dem „raffenden“ Kapital, den großen Warenhäusern und den „Plutokratien“. Fusioniert wurden beide Gegner mit Hilfe des populären, rassistisch frisch aufgeputzten Antisemitismus: „Die Juden sind unser Unglück“, genauer: verantwortlich für die Misere ist die „jüdische Weltverschwörung“ mit ihren beiden Hauptquartieren in Wallstreet und Moskau. Die „antikapitalistische Sehnsucht“ der Gefolgsleute Hitlers wurde an den ältesten Repräsentanten der Geldwirtschaft, den Juden, arm oder reich, ausgelebt; der antiproletarische Haß brach sich an Lenin- und Stalingrad.

Die faschistische Massenbewegung fungierte als Knüppel des Finanzkapitals. Sie zerschlug die Arbeiterbewegung. Deren Funktionäre und Mitglieder füllten die ersten Konzentrationslager. Der Arbeiterwiderstand war der einzige, der vor dem Zweiten Weltkrieg ins Gewicht fiel. Erst die Zerschlagung der Arbeiterbewegung gab den Nazis den Weg zu Pogrom und Krieg frei. Keiner der mittelständischen Träume ging im Dritten Reich in Erfüllung. Die Repräsentanten des plebejisch-antikapitalistischen Flügels der NSDAP wurden schon 1934 liquidiert. Die Konzentrationsbewegung beschleunigte sich im Zuge der Rüstungs- und Kriegswirtschaft. Der imperialistische Traum von einem Europa unter deutscher Herrschaft scheiterte an der Anti-Hitler-Koalition; Resultat

tat des Raubkrieges war die Halbierung des deutschen kapitalistischen Wirtschaftsgebiets. Im März 1933 ebneten die bürgerlichen Parteien vor ihrer Selbstauflösung Hitler (dessen NSDAP es trotz der Finanzhilfe der deutschen Wirtschaft und des Terrors gegen KPD und SPD auf nicht mehr als knapp 44 Prozent der Stimmen gebracht hatte) den Weg zur Diktatur. Er sollte „Ordnung“ schaffen, optimale Ausgangsbedingungen für Aufrüstungskonjunktur und Revanchepolitik. Der Preis für die Rettung der Renditenwirtschaft durch Braunhemden und Totenkopf-Terroristen waren die Verwicklung in einen ruinösen Zweifrontenkrieg und der Dauerpogrom im Schatten dieses Krieges. Hier fanden die real blockierten regressiven Wunschträume der kleinbürgerlichen Massenbewegung eine schaurige Ersatzbefriedigung. Die europäische Judenheit wurde zum Opfer der reaktionären Utopie einer mittelständischen Volksgemeinschaft im 20. Jahrhundert.

Die Zwangsgemeinschaft der unfreien und ungleichen Herrenmenschen konnte ihre kollektive Illusion nur mit Hilfe von Menschenopfern aufrechterhalten, nur als verschworene Mord- und Schuldgemeinschaft, die sich gegen innere und äußere Feinde, politische Gegner, Juden und „Untermenschen“ behauptete. 150 Jahre zuvor hatte das französisch-jakobinische Kleinbürgertum im Kampf gegen die Konterrevolution seinen Gleichheitstraum auf den Plätzen von Paris mit der Guillotine wahr machen wollen. Damals ging es darum, persönliche Herr-Knecht-Verhältnisse zu zerbrechen, sie durch sachlich vermittelte Abhängigkeit zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Klassen zu ersetzen. 1942 versuchten faschistisch-konterrevolutionär organisierte Angehörige des deutschen Kleinbürgertums, ihre Alpträume mit Maschinengewehr und Gaskammer zu zerstreuen, die Volksgemeinschaft gegen die Realität, gegen eine Welt von Feinden und Verschwörern, „Parasiten“ und „Rassenschändern“ durchzusetzen — im geheimen. Ihnen ging es darum, an die Stelle in-

direkter (marktvermittelter) Herrschaft neuerlich direkte (totalitäre) Führer-Gefolgschafts- (bzw. Herren-Sklaven-)Verhältnisse zu setzen.

Hitlers Kinder und Enkel

Das Hitlerregime mußte von außen gestürzt werden. Es gab keine deutsche Résistance, die man in einem Atem mit der französischen oder jugoslawischen, in einem Atem mit den Verteidigern der spanischen Republik nennen könnte. Und es gab nach dem Zusammenbruch des Regimes keine irgend angemessene Trauerarbeit. Warum gab es so wenig Widerstandsgruppen, so wenige Kurt Hubers, so wenige Geschwister Scholl, nur eine „Rote Kapelle“, nur einen Kurt Gerstein? Warum revoltierten nicht in wenigstens einer deutschen Stadt die Menschen gegen den Abtransport ihrer jüdischen Mitbürger (wie in Amsterdam); warum versteckten nicht deutsche Bauern (wie es französische taten) Tausende jüdischer Kinder vor den Mördern? Warum richtete nicht wenigstens einmal ein Soldat bei der Massenerschießung das Maschinengewehr auf den Kommandostab? Der Schock des „Zusammenbruchs“ der NS-Illusionen hat der Bevölkerungsmehrheit eine Amnesie beschert, auf deren Basis der offizielle Optimismus der II. Republik gedeiht. Das Vergessen erspart all jene Fragen. Doch das kollektiv Verdrängte bildet charakteristische Symptome aus. Im magischen Fanatismus der terroristischen Grüppchen und in der ihm korrespondierenden Paranoia derjenigen, die blindwütig Volk und Staat gegen Terroristen, „Sympathisanten“, „Verfassungsfeinde“ und Alternativen zum krisenhaften Status quo der Bundesrepublik gleichermaßen mobil machen wollen, tritt zutage, was nur die Opfer nicht vergessen oder beschönigt haben: Daß in Deutschland der Terrorismus zwölf Jahre lang, 1933 bis 1945, Staatsräson war — ein nationales Erbe, mit dem wir noch lange nicht fertig sind. In diesem Kontext ist „Holocaust“ zu einem innenpolitischen Ereignis ersten Ranges geworden. Er hat in die kollektive Amnesie eine kleine Bresche geschlagen, die es zu erweitern gilt.

Literaturhinweis

- Th. W. Adorno (1959—69), *Erziehung zur Mündigkeit*, hrsg. von G. Kadelbach, Frankfurt 1970.
- G. Anders (1964), *Wir Eichmannsöhne. Offener Brief an Klaus Eichmann*, München.
- I. Deutscher (1946—67), *Die ungelöste Judenfrage. Zur Dialektik von Antisemitismus und Zionismus*, Berlin 1977.
- M. Horkheimer (1950), *Lehren aus dem Faschismus*, in: Horkheimer, *Gesellschaft im Übergang*, hrsg. von W. Brede, Frankfurt 1972, S. 36 bis 59.
- A. Leppert-Fögen (1974), *Die deklassierte Klasse. Studien zur Geschichte und Ideologie des Kleinbürgertums*, Frankfurt.
- F. Neumann (1942), *Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus 1933—1944*, hrsg. von G. Schäfer, Köln 1977.
- G. Reitlinger (1953), *Die Endlösung. Ausrottung der Juden Europas 1939—1945*, München 1964.
- W. Schieder (Hrsg.) (1976), *Faschismus als soziale Bewegung. Deutschland und Italien im Vergleich*, Hamburg.
- E. Simmel (1946), *Antisemitismus und Massen-Psychopathologie*, in: *Psyche*, 32. Jg., 1978, S. 492 bis 527.
- L. Trotzki (1930—33), *Wie wird der Nationalsozialismus geschlagen?*, hrsg. von H. Dahmer, Frankfurt 1971.

Alfred Krink: Nationalsozialismus und Widerstand als erfahrene Geschichte.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/79, S. 3—18.

Von der Feststellung ausgehend, daß die Ständige Konferenz der Kultusminister wiederholt die Lehrer dazu aufgefordert hat, der Behandlung von Nationalsozialismus und Widerstand besondere Aufmerksamkeit zu widmen, werden Anlaß und Wirksamkeit dieses Beschlusses kurz beleuchtet. Ein wesentlicher Grund, warum es dem Geschichtsunterricht bisher kaum gelungen ist, Schüler gegen faschistoides Denken immun zu machen, wird im Fehlen geeigneter Unterrichtsmittel gesehen. Demzufolge werden professionell erarbeitete Unterrichtshilfen gefordert, die den Schülern auf sinnfällig-konkrete Weise Einblick in die Denk- und Verhaltensmuster des NS-Alltags ermöglichen. Die häufig als Ausweg gemeinte Verstärkung der Wissensvermittlung ist problematisch: Es besteht nämlich die Gefahr, daß Schüler sich dadurch erst recht verschließen oder nur jene davon profitieren, die sich ohnehin für den Faschismus — aus welchen Gründen auch immer — interessieren.

Zwischen den beiden Extremen einer rein faktenorientierten Wissensvermittlung und eines emotional betonten Gesinnungsunterrichts wird ein anthropozentrischer, Geschichte erfahrbar machender Unterricht empfohlen. Die für ein solches Vorgehen grundlegenden Begriffe wie „Denkmuster“ und „persönliche Erfahrung“ werden ausführlich erläutert und mit zahlreichen Beispielen belegt. Dies wird sowohl für die NS-Zeit wie auch für die Gegenwart konkretisiert: War im „Dritten Reich“ die Gefolgschaft breiter Volksschichten motiviert durch die Übereinstimmung mit den Denkmustern einer Naziminderheit, so gibt es auch heute Denkmuster, von denen nicht wenige den Auffassungen rechtsextremer Minderheiten zumindest teilweise entsprechen. Dieses „weiche Potential“ findet sich auch unter den Jugendlichen.

Lerngruppenbezogen werden Ansätze für eine Unterrichtsplanung entwickelt und Unterrichtsmaterialien skizziert, die einen anschaulichen Einblick in die Alltagswelt der NS-Zeit geben, die für die Schüler Identifikationsmöglichkeiten enthalten und die sachlich richtig, didaktisch konzentriert und im besten Sinn kurzweilig produziert sind. Als Voraussetzung für die Wirksamkeit solcher Unterrichtsvorhaben wird ein Geschichtsunterricht gefordert, der von Anfang an nicht nur im Hinblick auf die beteiligten Unterrichtsfächer und -medien kooperativ ausgerichtet ist, sondern auch die Empfindungsfähigkeit der Schüler anspricht und weiterentwickelt.

Harald Kästner: Zur Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/79, S. 19—23.

Die Behandlung des Nationalsozialismus hat für die deutsche Schule und die durch sie vermittelte historisch-politische Bildung eine besondere Bedeutung. Sie ist Ausweis der Bereitschaft, zu einem lebendigen Bewußtsein der Jugend von der jüngsten Geschichte unseres Volkes beizutragen, und sie ist Prüfstein für die Glaubwürdigkeit, mit den Zielen der politischen Bildung den Prinzipien und Idealen des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates zu dienen.

Ungeachtet der demokratischen Erneuerung Deutschlands seit 1945 und der Stabilität der freiheitlich-demokratischen Grundordnung in der Bundesrepublik hat die Thematik des Nationalsozialismus nichts an Aktualität eingebüßt. Der dreißigste Jahrestag der „Reichskristallnacht“ und das Schicksal der Familie Weiß in dem Film „Holocaust“ haben im In- und Ausland die Erinnerung an die Schreckensherrschaft des Nationalsozialismus neu aufgewühlt. Die latenten und offenen Aktivitäten rechtsradikaler Splittergruppen beschäftigen immer wieder die Öffentlichkeit. Die Frage der Verjährung von NS-Verbrechen zwingt den Gesetzgeber zur Überprüfung der Rechtsnotwendigkeit und -möglichkeit, NS-Täter für ihre Verbrechen weiterhin zur Rechenschaft zu ziehen.

Die Kultusminister und -senatoren der Länder haben in Wahrnehmung ihrer Mitverantwortung für das öffentliche Bewußtsein gegenüber dem Nationalsozialismus bei wiederholter Gelegenheit die verpflichtende Aufgabe der Schule unterstrichen, im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht die notwendigen Grundkenntnisse und Grundeinsichten über die nationalsozialistische Gewaltherrschaft zu vermitteln. Es ist der Zweck des Beitrages, die verschiedenen besonderen Entschließungen der Kultusministerkonferenz zur Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht in ihrem aktuellen Begründungszusammenhang vorzustellen und die Entschiedenheit und Einmütigkeit zu verdeutlichen, mit der die für das Schulwesen verantwortlichen Minister und Senatoren der Länder in dieser Frage Position bezogen haben.

Anton Pelinka: Die Wurzeln der nationalsozialistischen Ideologie. Ihr Weiterleben heute.

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/79, S. 25—31.

Der Nationalsozialismus als politisches System konnte auf ideengeschichtliche Voraussetzungen bauen, die lange vor der Organisation der NSDAP vorhanden waren. Diese Wurzeln des Nationalsozialismus haben den Untergang des „Dritten Reiches“ überlebt. Die Gefahr dieser weiterexistierenden ideologischen Wurzeln liegt jedoch nicht darin, daß sie eine Wiedergeburt des Nationalsozialismus in seiner historisch bekannten Form begünstigen könnten. Die von ihnen ausgehende Gefährdung besteht darin, daß sie autoritäre Entwicklungen ermöglichen, die sich gegen die Demokratie, Menschenwürde und Humanität richten.

Diese Gefahr einer Wiederbelebung nationalsozialistischer Elemente unter neuen Vorzeichen äußert sich vor allem in der Stabilität bestimmter Vorurteile. Gegen diese Vorurteile, die keineswegs als eindeutig nationalsozialistisch bewußt sind, hat sich die bisherige, gegen den Nationalsozialismus gerichtete Aufklärungsarbeit als relativ wirkungslos erwiesen. Während der Nationalsozialismus als geschlossenes System tabuisiert ist, reichen seine ideengeschichtlichen Wurzeln in durchaus etablierte Teile des Parteiensystems.

Das Engagement für die Demokratie beinhaltet auch den Kampf gegen diese Relikte. Die Techniken, die die Friedens- und Konfliktforschung entwickelt hat, können dafür bestimmte Anleitungen geben.

Helmut Dahmer: „Holocaust“ und die Amnesie

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 22/79, S. 33—37.

Der amerikanische Film „Holocaust“ hat das schwer faßliche Grauen der nationalsozialistischen Judenvernichtung im Rahmen einer synthetischen Familienerzählung vergegenwärtigt und damit die nach dem Zusammenbruch des „Dritten Reiches“ durch kollektive Abwehrmechanismen aufrechterhaltene Amnesie — wie die mit ihr gekoppelte Blockierung der Gefühle — aufgesprengt. Was nach diesem Film zu tun bleibt, ist, die durch ihn mobilisierten Gefühle und wiedererweckten Erinnerungen als Motive für eine Verstehensarbeit zu nutzen, die die politisch-gesellschaftliche Funktion der Hitlerbewegung und mit ihr die des „Holocaust“ zu Bewußtsein bringt.