

Gerd Meyer, Ulrich Dovermann,
Siegfried Frech, Günther Gugel (Hrsg.)

Zivilcourage lernen

Analysen – Modelle – Arbeitshilfen

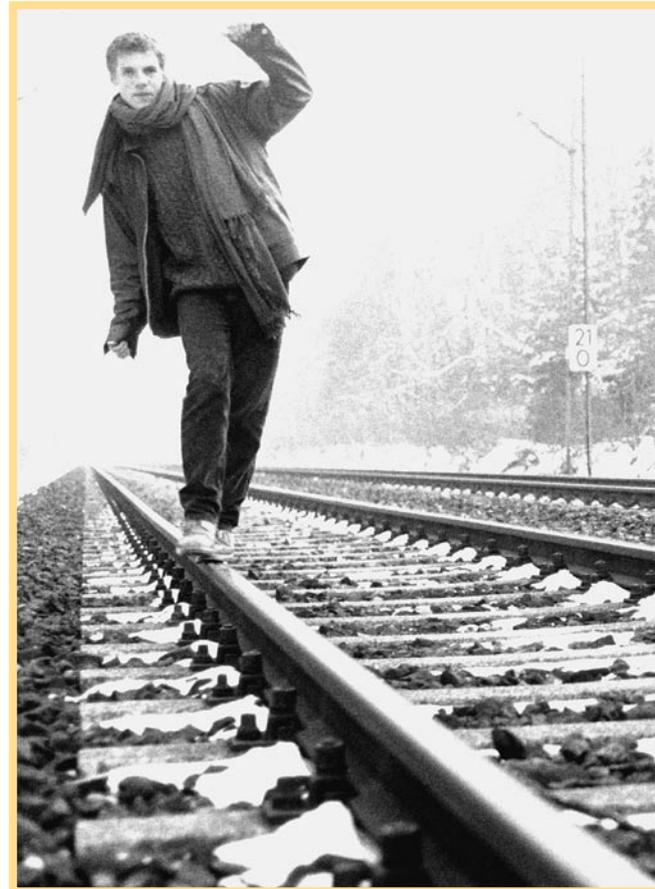
Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2004
ISBN 3-89331-537-3
www.bpb.de

Buchhandelsausgabe:
Institut für Friedenspädagogik Tübingen e. V.
Tübingen 2004
ISBN 3-932444-13-2
www.friedenspaedagogik.de

ANFORDERUNGEN UND IMPULSE FÜR PÄDAGOGISCHES HANDELN

Als Erziehungswissenschaftler möchte ich zunächst einen „kulturanthropologischen Optimismus“ für das pädagogische Handeln und damit auch für das Thema Zivilcourage entwickeln: Weil wir Menschen eine mangelhafte Instinktausstattung haben, sind wir **lernbedürftig** (der anthropologische Aspekt). Dieser scheinbare Mangel wandelt sich aber zum Vorteil, denn wir sind in einer quasi „zweiten soziokulturellen Geburt“ **lernfähig** (der kulturelle Aspekt). Das „Prinzip Hoffnung“ gestattet uns die Annahme, wir Menschen seien **zum Besseren fähig**: „Nichts ist dazu verurteilt, so zu bleiben, wie es ist“ (Bloch 1877, 61; der optimistische Aspekt). Mit diesem Optimismus löse ich auch jenes Postulat ein, mit dem Hartmut von Hentig die Pädagogik von anderen Sozialwissenschaften abgrenzt.: „Die Dinge klären, die Menschen stärken“ – so benannte er die beiden Hauptaufgaben gefühlseinschließender Wissensvermittlung heute. Dabei ist die **Stärkung der Subjekte** das Eigentliche und zugleich Schwierige.

Der auf zehn Jahre angelegte „GMF-Survey 2002“ – das Kürzel steht für **Gruppenbezogene Menschen-Feindlichkeit** – zu „feindseligen Mentalitäten“ und „zur angetasteten Würde von Menschen“ (Heitmeyer 2002) umreißt empirisch die gesellschaftliche Dimension des Aspekts „**die Dinge klären**“. Die Studie konstruiert und belegt „gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ als Syndrom aus den sechs Elementen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Heterophobie, Etabliertenvorrechte und Sexismus. In einer Zusammenfassung heißt es: „Jede Gesellschaft tut gut daran, für Selbstaufklärung zu sorgen: Erst in der Konfrontation mit ihrer vielfach verdrängten oder geschönten Realität erhält sie die Chance, sich dem Ausmaß der Verwirklichung ihrer grundlegenden Wertvorstellungen zu vergewissern. Dazu gehören die Gleichwertigkeit und psychische wie physische Unversehrtheit. Artikel 1 des Grundgesetzes besagt: Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Diesem Sollwert steht vertikal der Befund entgegen: „Von einer Realisierung dieser Grundwerte sind wir in Deutschland weit entfernt“ (Heitmeyer u. a. 2002, 1). Wie aber können wir durch pädagogisches Handeln einen Beitrag zur Verwirklichung dieser demokratischen Grundwerte leisten?



HELFENDE SOLIDARITÄT UND SOZIALE PASSIVITÄT

Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zählen sich zur Gruppe der „helfenden Berufe“. Sie propagiert als zentrale Handlungsmaxime Alltags- und Lebensweltorientierung. Erstaunlich genug, dass erst seit kurzem die Frage nach tatsächlicher Hilfsbereitschaft und Hilfefähigkeit, allgemeiner: nach Solidarität, in den Horizont der sozialen Pädagogik tritt.

In der Sozialpsychologie liegen seit 30 Jahren ernüchternde Ergebnisse zum „Hilfverhalten“ vor. Hans-Werner Bierhoff hat die Experimente von John Darley, Bibb Latané, Judith Rodin und anderen für die deutsche Forschung und auch für diesen Band rezipiert und weitergeführt (Bierhoff u. a. 1990). Für an der Praxis Orientierte verweise ich zudem auf den flüssig und kundig geschriebenen Band von Morton Hunt: **Das Rätsel der Nächstenliebe. Der Mensch zwischen Egoismus und Altruismus** (1992). In anonymen, flüchtigen Alltagssituationen, in denen Einsatz für andere gefragt ist – so die Sozialpsychologie –, unterliegen wir vier beson-



deren Einflussfaktoren: soziale Hemmung durch die Anwesenheit anderer, Diffusion der Verantwortung, Bewertungsangst („Peinlichkeit“), pluralistische Ignoranz.

Zunächst gilt: „Wenn sich jemand in einer lebensbedrohlichen Notlage befindet, sind seine Chancen Hilfe zu erhalten, trotz zahlreicher Zeugen relativ gering“ (Bierhoff 1983, 439). Bierhoff beschreibt damit eine Art von Bann, der über den Subjekten liegt und sie zu „non-helping bystanders“, zu Gaffern macht. Eingebürgert hat sich der Terminus „**soziale Hemmung durch die Anwesenheit anderer**“. Diese soziale Hemmung in unstrukturierten Gruppen gründet ihrerseits und verstärkt zugleich eine **Diffusion der Verantwortung**. In zahllosen Experimenten wurde nachgewiesen, wenn zwei einander unbekannte Personen sich etwa einer Unfallstelle nähern und eine Person ignoriert offensichtlich den Unfall, dann vermittelt dieses passive Verhaltensmodell die Situationsnorm, ein Eingreifen sei nicht erforderlich. Verantwortlichkeit für die Situation verflüchtigt sich exponentiell mit der Zahl der Anwesenden (die sich nicht kennen). Dieser Zirkel

führt schließlich zu einem Zustand **pluralistischer Ignoranz**. Das unerwartete Ereignis überfordert die meisten Augenzeugen; sie reagieren mit Abwarten. Diese Ratlosigkeit wird von den anderen, die gleichfalls ratlos sind, als Hinweis gewertet, dass ein Eingreifen nicht angemessen oder notwendig sei. Sie nehmen die Ratlosigkeit als Vorbild für die eigene Passivität. Hinzu kommt gerade in Konkurrenzgesellschaften die so genannte **Bewertungsangst**. In der Öffentlichkeit agieren, mit dem Risiko, sich zu blamieren sich in ungesicherten Situationen mit offenem Ausgang aus der Deckung wagen, ruft Vermeidungstendenzen hervor.

Zwei weitere Momente hindern Menschen oft daran, mutig anderen zu helfen: **Selbstbezogenheit und Gehorsam gegenüber Autoritäten**. Das zeigen zwei inzwischen legendäre Experimente: Welche Rolle die subjektive Stimmungslage, Alltagsstress und Selbstbezogenheit für das Hilfeverhalten spielen können, belegt das so genannte „Lukas-Experiment“. Theologiestudenten sollten sich zu Prüfungszwecken auf eine Predigt zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lukas 10, 29–37) vorbereiten. Auf dem Weg zur Kanzel mussten sie an einem ärmlich gekleideten Mann vorübergehen („Verbündeter“ des Experiments), der mit geschlossenen Augen in einem Türeingang saß, stark hustete und stöhnte. Obwohl sie sich gerade mit einem Text über selbstlose Hilfe befasst hatten und im Begriffe standen, zu anderen darüber zu reden, halfen die meisten der „gestressten“ Kandidaten dem Opfer nicht! Die Experimentatoren folgern: „Ein Samariter des Wortes ist eben lange noch kein Samariter der Tat“. Fiel der Zeit- und Prüfungsdruck weg – das zeigte das Experiment auch – dann erhöhten sich die Chancen des (scheinbar) kranken Mannes auf Hilfe.

Welche Rolle Autoritätsgehorsam in der Verweigerung von Mitgefühl und für aktives Verletzen spielt, zeigt das nach seinem Leiter benannte **Milgram-Experiment**. Die Bereitschaft von 75 % der Versuchspersonen, im Gehorsam gegenüber einer (pseudo-) wissenschaftlichen Autorität einen Menschen zu quälen, ja zu töten, verweist nicht nur auf Aggressionsbereitschaft. „Etwas Gefährlicheres kommt ans Licht. Die Fähigkeit des Menschen, seine Menschlichkeit abzustreifen, wenn er seine individuelle Persönlichkeit mit übergeordneten Strukturen verbindet. Die Tugenden der Loyalität, der Disziplin

und der Selbstaufopferung, die wir am Einzelnen so sehr schätzen, sind genau die Eigenschaften, die eine organisierte Kriegs- und Vernichtungsmaschinerie schaffen und Menschen an bösartige Autoritätssysteme binden“ (Milgram 1982, 216).

Gegen solche soziale Lähmung und Unterordnung setzt Theodor W. Adorno die fast unlösbare **Aufgabe**, „weder von der Macht der anderen noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen“ (Adorno 1969, 90). Sprechende Titel der Sekundärliteratur hierzu sind unter anderem Hans-Dieter Schwind: **Alle gaffen ... keiner hilft** (1998) und die Studie von Meyer/Hermann zum Alltag von Berufsschülern: **... normalerweise hätt' da schon jemand eingreifen müssen** (1999). In dieser doppelten Externalisierung („jemand“: anderes nämlich) ins Irreale des Konjunktivs („hätte“) droht Wegsehen zum Leitbild zu werden. Gerade rassistisch aufgeladenen Situationen – von den Synagogenbränden der Reichspogromnacht bis zu Hoyerswerda – liegt eine vergleichbare soziale Dynamik zugrunde: „Vielen Menschen ist jedenfalls aufgegangen, dass die 50 jungen Täter, die Molotowcocktails in die Unterkünfte von Ausländern werfen, eine schwere Anfechtung unseres Gemeinwesens sind, dass jedoch die 500 erwachsenen Zuschauer, die selber ‚nichts‘ tun, aber offen applaudieren, die größere Gefahr darstellen, nicht nur, weil sie zahlreicher sind. Sie verschaffen den Tätern ein gutes Gewissen und werden, wenn die 5000 oder 50 000 oder 500 000, die ihnen wiederum zusehen und die Tat mißbilligen, auch nichts tun, selber Hand anlegen (...) In einer Demokratie wird die Gesittung durch das Verhalten und die Wachsamkeit der Mehrheit gesichert. Wenn diese nicht weiß, wie man das macht, wenn sie gelähmt abwartet, ob der

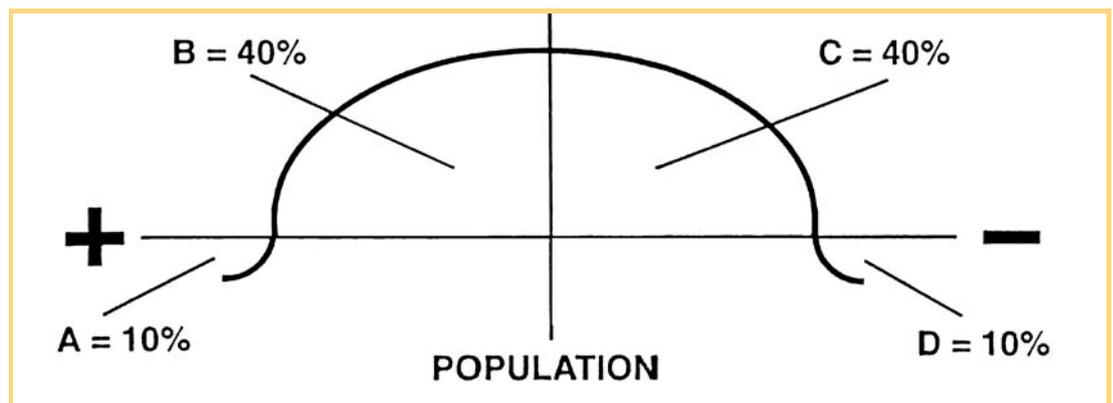
Spuk nicht alleine vorbeigeht, ist die Demokratie schon verloren“ (von Hentig 1993, 13).

TÄTER – OPFER – ZUSCHAUER: WIDER DIE GLEICHGÜLTIGKEIT

Erweitert sich also der Blick auf alle in und an einer Situation Beteiligten, dann geraten in die Analyse nicht nur „Täter“ und „Opfer“, sondern mit neuem Schwerpunkt auch die „Zuschauer“ (bystanders) in den Blick. Ihnen kommt eine Schlüsselrolle zu. Die Mehrheit der „Zuschauer“ entscheidet durch Einschreiten oder Unterlassen, wie sich eine „Täter“-„Opfer“-Konfrontation entwickelt: sowohl in der sozialen wie auch letztlich in der gesamtgesellschaftlichen Situation. „Wenn eine ganze Bevölkerung im Zuschauen verharrt, sind die Opfer ohne Verbündete, die Kriminellen werden bekräftigt – und erst dann wird Heldentum notwendig“ (Facing History and Ourselves 1995, 364).

Dieser Appell an die **„Majorität in uns und um uns“** (so heißt es im Off-Kommentar des für die Bildungsarbeit in diesem Feld unentbehrlichen Films zum Milgram-Experiment „Abraham – ein Versuch“) lässt sich empirisch unterfüttern und in Gegenwartskontexte übertragen mit Hilfe eines „Anwendungsmodells“, das auf der Basis von zwei Erhebungen in Belgien (1993) beziehungsweise in Italien (1995) basiert. Dort werden idealtypische Bevölkerungsproportionen vergleichbar einer **Gaußschen „Normalverteilung“** vorgestellt (vgl. Grafik unten).

► A: Im **positiven Minderheitensektor** befinden sich Menschen, die sich des Problems der Fremdenfeindlichkeit und des Rassismus bereits bewusst



sind, und die sich mehr oder weniger im Kampf gegen Menschenfeindlichkeit engagieren (italienisch die so genannten „antixenofobi“).

► B: Im **positiven bis neutralen Mehrheitssektor** befinden sich Menschen, die tolerant sind, aber sich (noch !) nicht an Antirassismusaktivitäten beteiligen („neutrali“).

► C: Im **negativen Mehrheitssektor** befinden sich Menschen mit rassistischen Tendenzen, die aber selbst (noch !) keine rassistischen Angriffe ausüben (die „instabili“).

► D: Im **negativen Minderheitensektor** befinden sich Rassisten, die ihre Überzeugung offen zur Schau stellen und gewaltbereit ausagieren (die so genannten „xenofobi“).

„Ob die Proportionen nun genau übereinstimmen oder nicht“, schlussfolgern die Verfasser der „europäischen Jugendkampagne gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Intoleranz“, „dieses Modell kann verwendet werden, um die Situation in einem beliebigen Land zu analysieren“ (Council of Europe 1998, 22). Und es zeigt sich beides: die latente Gefährdung westlicher Demokratien durch Gleichgültigkeit, aber auch die Stoßrichtung einer politischen Bildung in demokratischer Absicht, die den entgegengesetzten Prinzipien **gleicher Gültigkeit** folgt (vgl. Art. 3 GG): der Geschlechter, der Abstammung, der „Rasse“, der Sprache, der Heimat und Herkunft, des Glaubens, der religiösen oder politischen Anschauungen.

An dieser Stelle erinnere ich an den vielzitierten Leitspruch des Holocaustüberlebenden und Friedensnobelpreisträgers Elie Wiesel, der auch eine pädagogische Maxime für den Kampf um die Herzen und Köpfe der „neutrali“ und „instabili“ postuliert: „Der Gegensatz von Liebe ist nicht Hass, der Gegensatz von Hoffnung ist nicht Verzweiflung, der Gegensatz von geistiger Gesundheit und von gesundem Menschenverstand ist nicht Wahnsinn, und der Gegensatz von Erinnerung heisst nicht Vergessen, sondern es ist nichts anderes als jedes Mal die Gleichgültigkeit.“

In seinem Aufsatz „Erziehung nach Auschwitz“ forderte Adorno als Erziehungsziel „Menschen, die für sich selbst handeln, weil sie für sich selbst gedacht haben“. Doch dann schränkt er ein: „Wir haben es nicht nur mit Menschen zu tun, die wir bilden

oder verändern können, sondern auch mit solchen“, die „verhärtet, nicht eigentlich der Erfahrung offen sind, nicht flexibel, kurz: unansprechbar (...) Ich fürchte, durch Maßnahmen einer noch so weit gespannten Erziehung wird es sich kaum verhindern lassen, dass Schreibtischmörder nachwachsen. Aber, dass es Menschen gibt, die unten, eben als Knechte das tun, wodurch sie ihre eigene Knechtschaft verwiegen und sich selbst entwürdigen (...), dagegen lässt sich durch Erziehung und Aufklärung ein Weniges unternehmen“ (Adorno 1969, 92).

„ALLES MUSS KLEIN BEGINNEN“: DAS UNRECHT SEHEN WOLLEN!

Bürgerrechtler/-innen der ehemaligen DDR erinnern sich noch heute gerne an Gerhard Schoenes Kinderlied „Alles muss klein beginnen“. In lyrischer Reduktion bezeichnet jene „Wende-Hymne“ die komplizierte Wechselwirkung zwischen dem sich entwi-

FÜNF STUFEN, DIE AUS UNBETEILIGTEN ZUSCHAUERN HELFER MACHEN

- die **Erkenntnis**: Irgendetwas stimmt hier nicht!
(awareness)
- die **Interpretation**: Ein Mensch braucht Hilfe!
(Kontrollüberzeugung versus soziale Hemmung durch die Anwesenheit anderer)
- die **Bereitschaft**, Verantwortung für diese Hilfe zu übernehmen
(Selbstwirksamkeitskompetenz: Ich will und ich kann es!)
- die Wahl der geeigneten **Hilfsmittel**
- die Durchführung der **Hilfeaktion**

ckelnden Menschen und der sich auch darob wandelnden Welt. Sie wurde im sozialökologischen Entwicklungskonzept vom Menschen zuerst von Urie Bronfenbrenner und in der bundesdeutschen Rezeption von Dieter Baacke ausgeführt. Die Theorie dieses Modells zielt auf eine **Person-Umwelt-Interaktion** ab, bei der das Subjekt als wachsende Einheit gesehen wird, die sich kulturelle Umweltbereiche zunehmend aneignet und umformt. Umgekehrt werden diese Bereiche als fördernd in dem Maße angesehen, wie sie es dem Subjekt ermöglichen, an fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen zu partizipieren.

Die regulative Idee dieser „sozialökologischen Zonen“ findet sich auch in jenem Wachstums- und Lernmodell wieder, das Bibb Latané, John Darley und Samuel Oliner im Zuge der Erforschung des Hilfeverhaltens entwickelt haben (vgl. Hunt 1992). Dieses Modell ist sehr gut für das Ziel „Zivilcourage lernen“ verwendbar.

Dieses Modell ist nicht nur für die sozialen Situationen der Mikro-Ebene relevant, sondern auch auf größere gesellschaftliche und politische Kontexte anwendbar. Am Anfang steht ein aktiver Impuls des Wollens: Das Unrecht sehen **wollen!** Dazu bedarf es aber der Anstrengung einer regelrechten Alltagsarchäologie gegen den Bewusstseinschutz von Kulturindustrie und Konsumismus. Unser Alltag ist gekennzeichnet durch eine massive Diskrepanz zwischen Einstellung und Wissen einerseits und konkretem Verhalten andererseits.

In der Einstellungsforschung ist für diese Inkonsistenz zwischen Wissen und tatsächlichem Handeln das Konzept der „kognitiven Dissonanz“ (L. Festinger) entwickelt worden. Es beschreibt die psychologischen Barrieren, die wir gegen das sachlich gebotene Handeln aufrichten: die Wahrnehmungsbarriere (sie ver-rückt die Dinge und uns selber), die Bewertungsbarriere (sie unterschätzt eigene Möglichkeiten, aber auch die Konsequenzen eigenen Unterlassens), die Gefühlsbarriere (Angstüberflutung erzeugt narzißtische Kränkungen) und schließlich die Verhaltensbarriere. Bevorzugtes Mittel zur Beschwichtigung ist die Flucht ins Leugnen (am „liebsten“ so, wie es die anderen auch tun, etwa als „pluralistische Ignoranz“).

Wir wissen, was wir tun, aber wir tun nicht, was wir wissen. Wir wollen mitunter auch nicht wissen, was wir tun. Also müssen wir wagen, wissen zu wollen.

ÜBERWINDUNG DER DISKREPANZ VON WISSEN UND HANDELN

Um aus diesen Widersprüchen herauszukommen, formuliert Ulrich Beck für den größeren Kontext der „Risikogesellschaft“ drei bildungsrelevante Ziele (Beck 1986):

► Die hintergründigen Gefahren der Risikogesellschaft sind unsichtbar geworden. Die Risiken reisen in den Vergnügungen mit wie der Rinderwahnsinn

im Rindfleisch. **Bildung hat die Aufgabe des „Sichtbar-Machens“.**

► Zeitliche Zusammenhänge von Ursache und Wirkung sind extrem ausgedehnt; eine ursächliche Zuordnung zu Auslösern ist en detail oft nicht mehr möglich; zum Beispiel: Halbwertszeiten atomaren Zerfalls überdauern Menschheitsepochen. **Bildung hat die Aufgabe, zeitversetzte Folgen zu antizipieren.**

► Direkte Erfahrung wird zunehmend durch Sekundärerfahrung und virtuelle Realitäten ersetzt. Folge: Wir ertrinken in Informationen, aber wir dürsten nach Wissen. **Bildung muss auf die Ablösung direkter Erfahrung vorbereiten und zugleich direkte Erfahrung wo immer möglich vermitteln..**

Die Neuen Sozialen Bewegungen, die ein Basiselement progressiver Subkulturen enthalten, entwickelten ein dreifaches Interesse, das den Beckschen **Bildungszielen** entspricht:

► Das Interesse an **Selbstbestimmung**: Eigene Räume und „Spielräume“ (homo ludens und homo faber) werden gesucht; Ressourcenselbstverwaltung steht gegen Vergeudung; Verständigung, ohne Hierarchien und Rollenkäfige, beharrt auf der Unabhängigkeit der Akteure bei Themenfindung und Vorgehensweisen.

► Das Interesse an der eigenen (Betroffenheits- und) **Selbstwirksamkeitskompetenz**: Menschen verstehen sich als Experten für die eigene Lebensführung und als Kulturproduzenten durch Eigenarbeit an den Gütern und Dienstleistungen für die Bedürfnisbefriedigung („Von oben nach unten wächst gar nichts!“).

► Das Interesse an **überörtlichen Zusammenhängen** heißt: Das, was zu tun ist, wird vor Ort und vis-à-vis erarbeitet, aber auf Utopiefähigkeit und Universalität hin erprobt.

Für solchen Werte- und Paradigmenwandel hat Johann Millendorfer das **„Zukunftsprinzip LILA“** ersonnen (Millendorfer 1990):

► **Lebensbereich** geht vor Produktionsbereich.

► **Immaterielle Faktoren** gehen vor materielle Faktoren.

► **Langfristigkeit** und **Ganzheitlichkeit** sind gefragt.

► **Alternative Sanftheit** und **Feingliedrigkeit** sind erstrebenswert.

Ob es das „solare Zeitalter“ werden oder „utopische Insel“ bleiben wird, was hier (mit André Gorz) als autonomes Großprojekt menschlichen Lernens an „Zukunft erdacht“ wird, mag dahingestellt sein. Denn realistischer Weise muss man vorschnelle Hoffnungen auf die Effizienz 45-Minuten-Pädagogik oder den Tagesworkshop als Passepartout ausbremsen. Dazu will ich beispielhaft aus einer praxisorientierten Evaluationsstudie zur Verbesserung der Laienhilfe bei Verkehrsunfällen zitieren (Zivilcourage ist unter anderem als ein spezifischer Typ des Helfens zu verstehen): „Die meisten im Bereich des Rettungswesens für die Erste Hilfe-Kurse zuständigen Fachleute unterstellen im Allgemeinen, dass zwischen der Ausbildung und Hilfsbereitschaft beziehungsweise auch -kompetenz eine gradlinige Beziehung besteht.“ Es erscheint „belegt“, „dass die Ausbildung zwar das Gefühl der Kompetenz beeinflusst und dass dieses Gefühl eine wichtige Voraussetzung der Hilfsbereitschaft darstellt (...) Doch konnte eine direkte Beziehung zwischen EH-Ausbildung und Hilfsbereitschaft **nicht** nachgewiesen werden. (...) Die Resultate einschlägiger Untersuchungen lassen sich so interpretieren, dass sich viele Bestimmungsfaktoren der Hilfsbereitschaft einer Beeinflussung durch kurzfristige Beschulungen entziehen. So bildet sich zum Beispiel die **moralische Dimension des helfenden Verhaltens in langfristigen Prozessen aus**. Diese Tatsache spricht für eine kontinuierliche, stufenweise Beschulung (...), die frühzeitig (im Kindesalter) einsetzt und entwicklungsentsprechend (lebenslang) fortgesetzt wird“ (Garms-Homolová 1991, 94). Bildungsanstrengungen jenseits der „Belehrungskultur“ (Sander 1997) in Schulen und (Volks-)Hochschulen, welche die „Erziehung zur Politik“ nicht in Fachgettos einsperren, sondern sie als Bausteine einer mutigen Zivilgesellschaft und als Projekte einer reflexiven Modernisierung verstehen, sind ein wichtiger pädagogischer Ansatz.

JENSEITS DER BELEHRUNGSKULTUR: ANLÄUFE ZUM BÜRGERLERNEN

„Not in my name“ – die Kraft zum Nicht-mitmachen

In seiner „Überprüfung zentraler Leitbegriffe“ resümiert der langjährige Leiter des Deutschen Jugendinstitutes in München, Walter Hornstein: „An die Stelle der Erziehung zur Mitwirkung stellt sich

in der gegenwärtigen geschichtlichen Situation möglicherweise die Erziehung zur Verweigerung, zum Nicht-Mitmachen!“ (Hornstein 1991, 752). Er nimmt damit Adornos fünftes Ziel einer „Erziehung nach Auschwitz“ (neben Autonomie, Ich-Stärke, Selbstreflexion und Empathie) auf: „die Kraft zum Nicht-Mitmachen“. Im Sinne eines Kurzzeitrainings bietet nachfolgendes Aktionsplakat (von einem Berliner und Brandenburger Bündnis verbreitet), gute Gelegenheit, „Nein!“-Sagen zu veranschaulichen und mit aller Stimmkraft zu üben.

So funktioniert Zivilcourage:

Zivilcourage ist der Mut, sich für die eigene Meinung, aber auch für andere Menschen stark zu machen. Besonders, wenn jemand belästigt oder gar bedroht wird.

Was soll man tun, wenn jemand Ärger macht? Die zuständigen Organe einschalten, damit andere Leute aufmerksam werden.

Gezielt Helfer ansprechen. Umgekehrt anderen helfen! Dabei nur nicht den Helden spielen. Also, viel Courage alle zusammen!

GEMEINSAM FÜR AUSLÄNDER

Das Plakat nimmt den DDR-üblichen Jargonbegriff der „zuständigen Organe“ auf (so wurden uniformierte Angehörige des Sicherheitsapparates genannt), dreht ihn aber gleichsam um und weist auf die letztendliche Zuständigkeit der Subjekte selber. Daran anschließen lassen sich mannigfache und auch lustvolle Stimm- und Schreiversuche als Selbsterfahrung. Ich habe in mehreren Publikationen (s. Literaturverzeichnis) solche Trainings zum Teil minutiös beschrieben. Dabei geht es mir um die Ermöglichung jenes „fruchtbaren Moments“ im Bildungsprozess (Coppei 1950) über den Tag hinaus, das entdeckendes Lernen freisetzt, oder wie es Jean Paul aphoristisch formulierte: „Kinder und Uhren dürfen nicht beständig aufgezo-gen werden. Man muss sie auch gehen lassen“ (zit. n. Gudjons 1999, 146).

Wolfgang Borcherts „Dann gibt es nur eins: Sag NEIN!“ aus dem Jahr 1945 ist nicht nur entschiedene Reaktion auf die selbsterzeugte Katastrophe von Nationalsozialismus und Krieg, sondern kann auch als vorweggenommenes Motto für jene machtvollen Manifestationen auf Marktplätzen und Foren gelten, in denen die **Friedensbewegung** der 80er-Jahre ihr lautes „Nein!“ zu Pershing II-Raketen und Cruise Missiles sagte. Die Erinnerung daran wird zum „Bildungserlebnis“, das mittlerweile auch einen Dialog zwischen den Generationen ermöglicht, neuerlich genährt vom weltumspannenden „Not in my name“ zum Irak-Krieg der USA und Großbritanniens im Jahr 2003.

Ein anderes Beispiel aus jüngster Zeit stand unter dem Motto: „Weimar zeigt sich!“ Ausgehend von der dortigen Europäischen Jugendbildungsstätte hat bürgerschaftliches Engagement „gegen rechte Einvernahme von Straßen, Plätzen und Köpfen“ 2002 ein Jahr lang die Goethe- und Buchenwald-Stadt „mit Kreativität und kultureller Vielfalt gegen braune Einfalt“ Handlungsstrategien „nicht nur **gegen** rechts, sondern **für** Demokratie und Toleranz“ öffentlich gelebt (Ballhausen 2002). **Kraftvolles Nein kann den Bann brechen und befreit zum kollektiven Ja.**

Václav Havels Gemüsehändler, der eines Tages nicht mehr das verordnete Spruchband ins Schaufenster zwischen Möhren und Zwiebeln hängt, macht diese doppelte Erfahrung: „Der Totenschleier des ‚Lebens in Lüge‘ ist aus einem sonderlichen Stoff gemacht – so lange er die Gesellschaft luftdicht bedeckt, scheint er aus Stein zu sein. In dem Moment aber, wo ihn jemand an einer einzigen Stelle durchlöchert, wenn ein einziger Mensch ‚der Kaiser ist nackt!‘ ruft, wenn ein einziger Spieler die Spielregeln verletzt und dies somit als Spiel entlarvt, kommt plötzlich alles in ein anderes Licht, und der ganze Schleier wirkt, als ob er aus Papier wäre – als ob er anfängt, unaufhaltsam in kleine Fetzen zu zerfallen“ (Havel 1980, 31).

Spurensuche und Gratismus

In ihrer Studie „**Wir waren keine Helden. Lebensretter im Angesicht des Holocaust**“ zitiert Eva Fogelman ein Gedicht der ungarischen Jüdin Hannah Senesh:

*„Es gibt Sterne,
deren Strahlen auf Erden noch sichtbar sind,
obgleich sie längst verloschen.
Es gibt Menschen, die die Welt mit ihrem Glanz erleuchten,
obgleich sie nicht mehr unter den Lebenden weilen.
Diese Lichter sind am hellsten,
wenn die Nacht am finstersten.
Sie leuchten der Menschheit ihren Weg“*
(Fogelman 1998, 298).

Diese poetisch formulierte Einsicht wirft das Licht auf eine nach wie vor lohnende Strategie entdeckenden Lernens in der außerschulischen politischen Bildungsarbeit: **„Spurensuche“ nach jenen „stillen Helden“** bis in jeweilige Nachbarschaften hinein. Die von mir zahlreich angestifteten „Barfußhistoriker“ haben mir immer wieder den „zweiten Blick“ zurückgemeldet auf sonst selbstverständlich Gelebtes, „Unabgegoltene“ nach Bloch. Um mit Bloch fortzufahren: Es geht in diesem Bildungskonzept nicht darum, praktizistisch „an den Sohlen der Wirklichkeit (zu) kriechen“, sondern um den Versuch, „der Wirklichkeit die Fackel voranzutragen, die in ihr selber brennt, die aber bedeutend mehr Sauerstoff braucht, als er ohne den aktiven Menschen auf dieser Welt vorkommt. Dieser Sauerstoff heißt Begriff, Gewissen des Begriffs“ (Bloch 1977, 84).

Spurensucher be-greifen in analysierender Auseinandersetzung und mit Multiperspektive, warum der eine Zeitgenosse dies tat, die andere so wurde: ob als Täter, ob als Opfer, als Zuschauer, als Widerstehender oder als Retter. Es geht also um eine künftige Didaktik der Menschenrechte am Beispiel ihrer Verletzung, die sich an zwei Fragen orientiert: Wie hätte ich mich verhalten? Und noch grundsätzlicher: Wer bin ich? Wegweiser für die Wiederaufneigung einer demokratischen Heimatgeschichte, für eine solche **„Didaktik der Erinnerung“** kann die nunmehr neunbändige Reihe des Frankfurter „Studienkreises Deutscher Widerstand“ sein. Sie wird für die alten Bundesländer flächendeckend und jetzt auch für Thüringen jeweils herausgegeben unter dem Titel: **Heimatgeschichtlicher Wegwei-**

ser zu Stätten des Widerstandes und der Verfolgung 1933–1945.

Beate Kosmala hat im ersten Teil dieses Bandes grundlegend zur Zivilcourage im Dritten Reich und den „Judenrettern“ gearbeitet. Zivilcourage ist ein notwendiger Kitt im drohenden Verlust des Sozialen, ein unentbehrlicher Baustein für Zivilgesellschaften – und gewiss leichter in unserer Zeit, in der doch nur „ein wenig Gratismut“ (Gabriele von Arnim) erforderlich ist, verglichen mit den Retter/-innen im Angesicht des Holocaust.

WIDER DIE SOZIALE AUSGRENZUNG – DIE ANSTECKENDE KRAFT DER ZIVILCOURAGE

Bildung alleine verändert die Welt nicht, sie spielt aber eine wichtige Rolle dafür, wie Menschen die Welt und ihren Platz darin sehen – und in welche Richtung sie beides verändern wollen. Wenn nun aber gar jeder dritte Bürger (!) in der Europäischen Union sich selber als „ziemlich oder sehr rassistisch“ bezeichnet (Bürgin 1990, 8), dann sind Veränderungen weit über das Normalmaß vonnöten. Lange glaubten etwa die Gewerkschaften von gesellschaftlichen „Trends nach rechts“ ausgenommen zu sein. Neuere Untersuchungen (Held 1995, Bürgin 1990) stellen jedoch fest, dass gerade gewerkschaftlich organisierte Jugendliche – zum Beispiel wegen ausgeprägter Schutzbedürfnisse – rechtsextreme Orientierungen sogar noch stärker befürworten als unorganisierte.

Dieter Deiseroth hat in diesem Band aus juristischer Sicht auf die „Whistleblower“ und Probleme der Zivilcourage im Betrieb hingewiesen. Für die pädagogische Arbeit im betrieblich-gewerkschaftlichen Bereich empfehle ich den vom DGB-Bildungswerk Thüringen und von Julika Bürgin verantwortlich herausgegebenen „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“ – vor allem auch wegen des darin ausgearbeiteten und allgemein übertragbaren Konzepts „nicht-rassistischer Bildung als Seminarprinzip“.

In der Stigmatisierung von Minderheiten als Menschen „minderen Wertes und Rechtes“, über die man als Mehrheit verfügen kann, steckt der Kern des institutionell-rassistischen Diskurses, zugleich aber auch der zentrale Ansatzpunkt einer aufklärenden Pädagogik. Sie kann und muss die Einsicht vermit-

teln, „dass – wer sich dergestalt bestechen lässt und dadurch von den jeweils Herrschenden Vorteile oder auch nur Schonung erkaufen will – **selbstschädigend** an der Reproduktion eines Netzes verinnerlichter Fremdkontrolle und -disziplinierung mitwirkt, durch die auch man selbst klein gehalten und entmächtigt wird“ (Holzkamp, nach Bürgin 1990, 10. Hervorhebung von P. K.). Gerade in Zeiten wachsenden Utilitarismus und Kosten-Nutzen-Denkens müsste der Ertrag menschenrechtlichen Nutzens eingängig erscheinen: Wenn ich es zulasse, dass Normen definiert werden, die den Ausschluss von Gruppen (**Exklusion**) festschreiben, dann baue ich selbst mit an einem Druck, der letztlich auch mich entmächtigt. Nur **Inklusion** als allgemeine demokratische Möglichkeit der Teilhabe schützt mich langfristig und existentiell – eine Basisthese auch der Menschenrechtspädagogik.

KERNBEREICHE FRIEDENSPÄDAGOGISCHER KOMPETENZVERMITTLUNG ALS BASIS ZIVILCOURAGIERTEN HANDELNS

„Von allem Schweren ist es das Leichteste, sich der Wahrheit zu stellen“, schrieb mir Ralph Giordano als Geleitwort zu einem Forschungsbericht, in dem ich der Frage nachgegangen war, wieso 40 Jahre lang in der DDR das Faktum tabuisiert worden war, dass nach 1945 an Ort und Stelle der NS-Konzentrationslager (z. B. in Weimar-Buchenwald) vom sowjetischen Geheimdienst NKWD Internierungslager errichtet wurden, in denen gleichfalls Regimekritiker „verschwanden“ (Krahulec 1994). „In der Wahrheit zu leben“ (V. Havel) setzt freilich mehr voraus, als Kurzzeitpädagogik zu leisten vermag. Es sind Ziele zu formulieren und abzuarbeiten für eine (friedens-)pädagogische Kompetenzvermittlung, deren Kernbereiche ich in Anlehnung an und Zuspitzung von Hans Nicklas (1997) in sechs Punkten zusammenfasse:

1. Sensibilisierung gegen Gewalt

Gewalt bleibt weiterhin das zentrale Thema von (Friedens-)Erziehung; international als Krieg und innergesellschaftlich als Brutalisierung des Alltags und auch des Geschlechterverhältnisses. Also ist eine Sensibilisierung für/gegen Gewalt vonnöten und eine Erhöhung der Ekelschranke: „Es müsste dahin kommen, dass wir uns erbrechen müssten, wenn wir sehen, wie ein Kind geschlagen wird“,

sagt Nicklas (1997, 365). Die Affektkontrolle muss ausgebaut werden, nicht mit dem Ziel, Aggressivität und Gewaltbedürfnisse zu tabuisieren, sondern ihre kontrollierte Äußerung und Sublimierung unter Beachtung allgemein akzeptierter Regeln zu ermöglichen.

2. Förderung der Kommunikationsfähigkeit

Kommunikationsfähigkeit reduziert Gewaltbereitschaft. Kommunikative Strategien sind die potenziell gewaltfreie, zumindest gewaltärmere Alternative zur Gewalt. Also sind Formen der Verhandlung, des Aushandelns, der Kompromissfähigkeit, der Mediation und des Interessensausgleichs zu thematisieren und zu trainieren.

3. Neue multiple Loyalitäten

Unter Relativierung eines ethnischen Absolutismus gehört die Entwicklung der Fähigkeit, mehrstufige und multiple Loyalitäten herauszubilden, zu den wichtigsten Aufgaben der Friedenserziehung. Also sind neue Zugehörigkeiten und „Ligaturen“ (Dahrendorf) als Bindungsfähigkeit zu ersinnen im Gegensatz zu Unterordnung und Gehorsam.

4. Interkulturelle Kompetenz

Ausgelöst durch weltweite Migrationsströme, stößt soziale Akzeptanz bislang offensichtlich an Grenzen. Also ist die Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes zu erweitern und die Fähigkeit zu entwickeln, das Andere als solches zu akzeptieren. Flexibilität in Bezug auf Normen ist notwendig bei Wahrung eines Grundkonsens auf der Basis der allgemeinen Menschenrechte. Der hohe Stellenwert von Ethnizität oder gar „Rasse“ sollte relativiert werden und Platz machen für einen alternativen, nicht-ethnisierenden kulturellen Bezugsrahmen. So müsste anti-rassistische Jugendarbeit erfahrbar machen, dass es neben Ethnizität, Nationalität und „Rasse“ andere, wichtigere Kriterien gibt, aufgrund derer sich Individuen gegenseitig anziehen oder abstoßen.

5. Vorurteile und Entfeindung

„Affektbildung“ (Mitscherlich) kann Menschen befähigen, stabilere Identitätsstrukturen aufzubauen, ohne andere zum Zwecke der Selbststabilisierung abzuwerten. „Dazu gibt es freilich kaum pädagogische Konzepte“, schränkt Nicklas ein.

6. Empathie und Zivilcourage

Subjektentwicklung und Stärkung des Selbstwertgefühls befreien zu prosozialem Handeln. Um dies zu veranschaulichen formuliere ich die alte „goldene“ Sozialregel „Was du nicht willst ...“ neu und ins Positive um: „Was du willst, was man dir tu‘, das füg‘ auch allen anderen zu!“

Folglich schließe ich mit einem Gedicht von Karl Marti (1997), das noch einmal erinnert an den Optimismus meines Anfangs und meiner Zunft:

*„Wo kämen wir hin,
wenn alle sagen würden,
wo kämen wir hin –
und niemand ginge,
um zu sehen, wo wir hinkämen,
wenn wir nur gingen.“*

LITERATUR:

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz, in: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt am Main 1969 (1966).
- Arnold, Martin / Knittel, Gudrun (Hg): Gütekraft erforschen, Minden 1999.
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel, 1996.
- Ballhausen, Ulrich: Weimar zeigt sich! Bürger-schaftliches Engagement in Weimar gegen rechte Einvernahme von Straßen, Plätzen und Köpfen, Skript 9 S. (2002).
- Bastian, Till: Zivilcourage. Von der Banalität des Guten, Hamburg 1996.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986.
- Bierhoff, Hans Werner: Psychologie hilfreichen Verhaltens, Stuttgart, Berlin, Köln 1990.
- Bloch, Ernst: Spuren. Gesamtausgabe I. Werkausgabe edition suhrkamp, Frankfurt am Main 1977.
- Borchert, Wolfgang: Draußen vor der Tür und ausgewählte Erzählungen, Reinbek 1994.

- Bürgin, Julika u. a. (Hg): Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, Erfurt 1990.
- Council of Europe, Jugendabteilung (Hg): Education pack. Ideen, Quellen, Methoden und Aktivitäten für die informelle interkulturelle pädagogische Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, Deutsche Ausgabe, Straßburg 1998.
- Facing History and Ourselves Foundation (Ed.): Facing History and Ourselves. Holocaust and Human Behavior, Brookline/Mass. 1995.
- Fogelman, Eva: „Wir waren keine Helden“. Lebensretter im Angesicht des Holocaust. Motive, Geschichten, Hintergründe, München 1998.
- Frankfurter Rundschau. In: <http://www.f-r.de/fr/160/t160004.htm>; 11/2002.
- Fromm, Erich: Die Furcht vor der Freiheit, München 1989 (1941).
- Garms-Homolová, Vjenka / Schaeffer, Doris: Möglichkeiten zur Verbesserung der Laienhilfe bei Verkehrsunfällen. Bericht zum Forschungsbericht 8528 der Bundesanstalt für Straßenwesen, Teil II: Evaluationsstudie. Untersuchungen zum Rettungswesen, Bericht 28, Bergisch Gladbach 1991.
- Gorz, André: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft, Berlin 1989.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch, Bad Heilbrunn 61999.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg): Deutsche Zustände. Folge 1, Frankfurt am Main 2002.
- Heitmeyer, Wilhelm u. a.: Was wir unter Menschenfeindlichkeit verstehen. Dokumentationsseite der Frankfurter Rundschau vom 5.11.2002.
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen, München/Wien 1993.
- Heuer, Wolfgang: Couragiertes Handeln, Lüneburg 2002.
- Hornstein, Walter: Jugend und Gesellschaft in den neunziger Jahren, in: Böhnisch, Lothar u. a. (Hg): Handbuch Jugendverbände. Eine Ortsbestimmung der Jugendverbandsarbeit in Analysen und Selbstdarstellungen, Weinheim und München 1991.
- Hunt, Morton: Das Rätsel der Nächstenliebe. Der Mensch zwischen Egoismus und Altruismus, Frankfurt am Main, New York 1992.
- Krahulec, Peter: Lernziel „Zivilcourage“ – eine didaktische Skizze, in: Kursiv. Journal für politische Bildung, 4/1997, S. 40–43.
- Krahulec, Peter: Für mehr Zivilcourage. Bausteine einer eingreifenden Praxis; in: Frölich, Margrit / Kleinschmitt, Gesine / Wittmeier, Manfred (Hg): Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine jugendpolitische Herausforderung, Arnoldshainer Texte 120, Frankfurt am Main S. 237–257.
- Karl Marti: Wo kämen wir hin?, in: Frankfurter Rundschau vom 29.10.1997, S. 12.
- Meyer, Gerd / Herrmann, Angela: „... normalerweise hätte da schon jemand eingreifen müssen“. Zivilcourage im Alltag von Berufsschülern. Eine Pilotstudie, Schwalbach/Taunus. 1999.
- Millendorfer, Johann: Werte und Paradigmenwandel machen den ländlichen Raum zum Ort der Zukunft, in: Glück, Alois/Magel, Horst: Das Land hat Zukunft. Neue Perspektiven für die ländlichen Räume, München 1990.
- Negt, Oskar: Der gute Bürger ist derjenige, der Mut und Eigensinn bewahrt. Reflexionen über das Verhältnis von Demokratie, Bildung und Tugenden, in: Frankfurter Rundschau, Dokumentationsseite vom 19.2.02, <http://www.f-r.de/fr/160/t160005.htm>.
- Reich, Wilhelm: Massenpsychologie des Faschismus, Frankfurt am Main 1974 (1933).
- Sander, Wolfgang: Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme, in: ders. (Hg): Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft. Reihe Politik und Bildung, Band 11, Schwalbach/Taunus. 1977.
- Schwind, Hans-Dieter et. al.: Alle gaffen ... keiner hilft. Unterlassene Hilfeleistung bei Unfällen und Straftaten, Heidelberg 1998.
- Treml, Alfred K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung, in: Pädagogisches Wissen, 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1991, S. 347–360.