

wachsen muß auch die Verantwortung der Schule genannt werden. Ich darf diesbezüglich auf die erfreuliche „Bekanntmachung“ hinweisen, die das Bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus „über den Stoffplan für Geschichte an Höheren Schulen“ im Februar vorigen Jahres (12. II. 59, Nr. VIII 48 275) erlassen hat. Das Ministerium fordert, daß an den Höheren Schulen nicht nur einmal im Laufe von neun Jahren, sondern beim jedesmaligen Durchgang der Geschichte und damit in jede seelische Entwicklungsschicht der studierenden Jugend hinein ausführlich und unter Benützung zeitgenössischer Quellen über die Ursachen und Formen der Hitlerverbrechen zu unterrichten ist. Auf die rechte Auswahl der Lehrerpersönlichkeit, die diesen Unterricht er-

teilen soll, wird besonders hingewiesen. Vielleicht können jüngere Lehrkräfte mit ihren Schülern zusammen leichter um die rechte Erkenntnis ringen, als es manchem älteren gegeben ist.

Unser Thema lautete: „Menschen und Völker in ihrer wechselseitigen Verantwortung“. Wir sprachen zuerst über die Verantwortung der Völker füreinander, schließlich zunehmend mehr über die Verantwortung einzelner Menschen. Die Verantwortung der Völker füreinander geht immer über die persönliche sittliche Entscheidung einzelner Menschen. Erwarten wir nicht auf mechanischem Wege „bessere Zeiten“. Wir Menschen sind die Zeiten. Bessere Menschen sind bessere Zeiten.

6. Das Problem der unbewältigten „Vergangenheit“ in pädagogischer Sicht Umblick und Ausblick

Von Dr. habil. Arno Sachse, Privatdozent der Pädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

I. TATSACHEN

Seit jener Fernsehsendung, die in der ersten Hälfte des vergangenen Jahres *Jürgen Neven du Mont* im Auftrage des *Hessischen Rundfunks* mit Schülern aus vierzehn Lehranstalten aus insgesamt fünf Bundesländern veranstaltet hat, ist die Frage, welche Berücksichtigung und Deutung die jüngste deutsche Vergangenheit, insbesondere jene zwölf Jahre zwischen 1933 und 1945, im Bewußtsein der heutigen deutschen Schuljugend finde, immer wieder in Presse und Rundfunk, in Zeitschriften, auf Tagungen und Konferenzen aufgegriffen worden. Es geschah dies teils im Tone ehrlicher Enttarnung über das negative Ergebnis, teils in dem der Resignation, teils auch im Bestreben, die Eindrücke zu mildern und das Ergebnis als weniger aufregend erscheinen zu lassen, als man im allgemeinen geneigt war zu tun. Jenes Resultat *Jürgen Neven du Monts* besagte, daß neunzig Prozent der von ihm befragten Volks-, Berufs-, Mittel- und Oberschüler entweder gar keine Kenntnisse oder nur ein konfuse Wissen von der allerjüngsten Vergangenheit des deutschen Volkes hatten; eine Ausnahme bildeten in einigem Betracht die Kinder von Zonenflüchtlings und die Volksschüler, die zusammen genommen einen günstigeren Eindruck hervorriefen. Diese Ausnahmestellung des zuletzt genannten Schülerkreises ist seither mehrfach bestätigt worden. Dies teilt besonders eindrucksvoll *Belinde Bütow* in ihrem Bericht „*Deutsche Jugendliche über Juden – Das Verhalten der Lehrer*“¹ mit. Sie berichtet hier über eine Umfrage von Lehrern bei 150 Primanern, die sie als „trostlos“ bezeichnete:

„Argwohn, Gereiztheit, Besserwissenwollen färbten die Antworten, die Kenntnis der Tatsachen war vage und lückenhaft, sämtliche Schlagworte der Nazizeit wurden angebracht, selbst die belegten Fakten angezweifelt. Was da zutage kam, konnte nicht aus dem eigenen Erfahrungsbereich der Schüler stammen – es waren die Ressentiments der Eltern. Etwas hoffnungsvoller sah es aus, als der Lehrer danach die Primaner aufforderte, den Spieß umzudrehen und ihm selbst Fragen zu stellen. ‚Was haben denn die Juden selbst getan, um dieses Schicksal auf sich zu ziehen?‘ war eine der am meisten gestellten Fragen. Und: ‚Irgend etwas muß doch dran sein.‘ Die Primaner wollten wissen, ob die Juden wirklich in unverhältnismäßigem Maße Positionen eingenommen hätten, die nicht mit fairen Mitteln erreicht worden wären; ob sie nicht doch die Elemente einer Volkskultur aushöhlen konn-

ten; was es mit der Verfolgung und deren Rechtfertigung durch die Nazis auf sich habe; warum die Rückwanderer nicht in Israel blieben und ob sie denn gute Deutsche sein könnten...

Von 256 Volksschülern zwischen zehn und fünfzehn Jahren, fast alle Kinder von Arbeitern und (zum geringeren Teil) kleinen Angestellten, zeigten zwei Drittel erstaunlich genaue Kenntnisse über die Judenverfolgung. Nicht weniger als 116 Schüler fragten nach dem Grund der Verfolgung. Nach der Quelle ihrer Kenntnisse befragt, gaben nur 24 Eltern und Bekannte an; die übrigen nannten Lesemappen, Radio, Fernsehen und Schule. Nur 29 (von 256) kamen mit antisemitischen Äußerungen, mit Ausflüchten und Entschuldigungen. Auch in dieser Schule wurde reger Gebrauch von dem Angebot gemacht, dem Lehrer Fragen zu stellen, und auch hier wurde am häufigsten nach dem Grund der Verfolgung gefragt. Naive Fragen nach Aussehen, Sitten und Sprache der Juden machten erschütternd deutlich, daß diese Kinder nie Gelegenheit hatten, jüdische Menschen kennenzulernen...“ Die Ergebnisse der polnischen Wochenzeitung *„Politika“*², die durch ihre Redakteure acht- bis zwölfjährige Warschauer Schulkinder über den Krieg und die deutsche Besatzungszeit – also über Vorgänge, welche die Kinder nicht mehr miterlebt haben – hat befragen lassen, zeigen den fragmentarischen Charakter des sich hierauf beziehenden Wissens. An diesem Bericht wird besonders deutlich, wie die kindliche Phantasie Erzähltes, Gelesenes, im Kino und in Bildzeitschriften Gesehenes teils treulich bewahrt, teils ausschmückt, teils völlig umdeutet.

Weiteren Aufschluß erlauben die Feststellungen von psychologischen Testuntersuchungen an 1600 Schülern in Saarbrücken, Wiesbaden und Köln, über die auf einer Tagung der *Friedrich-Ebert-Stiftung* über das Problem des Vorurteils in Bergneustadt durch den Psychologen *Wolf* berichtet wurde³. Es handelte sich um deutsche Volks- und Oberschüler im Alter von vierzehn bis fünfzehn Jahren. Gegenstand der Tests war die Vorurteilsbefangenheit dieser Schüler gegenüber den eigenen und fremden Staatsbürgern. Hierbei ergab es sich,

„daß die von etwa 75 % der Befragten mit positiv gewerteten Deutschen sich durch die nachstehenden Eigenschaften auszeichnen: Sie sind vor allem ‚anständig‘, dazu arbeitsam, tapfer, ehrlich, demokratisch, bescheiden, sauber, edel und angenehm. Noch mehr überzeugt als von den hervorragenden Eigenschaften der Deutschen waren die Schüler

¹ Erschienen in der Hamburger Zeitung *„Die Welt“* (hier zitiert nach der in New York erscheinenden deutsch-jüdischen Wochenzeitung *„Aufbau“* (XXV, 39 vom 25. 9. 1959, S. 9 f.).

² vgl. Bericht in: *„Der Bürger im Staat“* (9/2) Stuttgart, März 1959, S. 32.

³ vgl. Walter Hähnle: Vorurteile sind schwer auszurotten. Die Ergebnisse von Untersuchungen bei deutschen Kindern. In: *Badische Zeitung*, Nr. 109 vom 14. 5. 1959.

vom schlechten Charakter der Russen. Die Russen wurden von über 80 % der Befragten eindeutig abgelehnt, denn sie zeichneten sich durch ‚Brutalität‘ aus. Außerdem, so meinten die Schüler, seien sie grausam, kriegerisch, feindselig, heidnisch, feige und schmutzig. War die meistgenannte Eigenschaft der Amerikaner ihre Anständigkeit (worauf gleich auch Angeberei folgte), so mußten sich die Franzosen ‚mehrheitlich‘ sagen lassen, daß sie durch Faulheit, Feigheit, Höflichkeit und Angeberei auffielen. . .“

Darüber hinaus ist von dem genannten Referenten davon berichtet worden, daß in diesen Tests die Juden nächst den Russen noch immer am negativsten beurteilt würden. Die ‚Badische Zeitung‘ fährt fort:

„Zeigt das Beispiel der Bewertung der Russen, wie sehr die Bildung von nationalen Vorurteilen durch die aktuelle politische Lage gefördert wird, so beweist die fortdauernde Animosität gegen die Juden die Zählebigkeit von Vorurteilen und wahrscheinlich den starken Einfluß der Eltern und der Erwachsenen. Allerdings wird das Vorurteil gegen die Juden nur in wenigen konkreten Angaben sichtbar. Nur vier Eigenschaften wurden von mehr als 20 % der Befragten für sie gefunden: ‚heidnisch‘, ‚gottgläubig‘, ‚geldgierig‘ und ‚betrügerisch‘. Die These, daß die Beschäftigung mit dem Antisemitismus neue Vorurteile gegen die Juden erzeuge, daß es besser sei, über dieses Thema zu schweigen, wurde von dem Psychologen als falsch abgelehnt.“

Am aufschlußreichsten unter den Berichten, die zunächst einmal Bestandsaufnahmen sein wollen, ist der, den *Rolf Schörken* unter dem Titel „*Welches Bild haben Obertertianer vom Nationalsozialismus?*“⁴ vorgelegt hat. 95 Obertertianer hatten sich zu der Frage: „Was weiß ich über Hitler, und wie denke ich über ihn?“ [es handelt sich in der Obertertia um Schüler des 9. Schuljahres, also um etwa 14–15jährige] zu äußern. Das Bild, das sich hier bietet, ist das differenzierteste, das dem Verfasser der gegenwärtigen Überschau bekannt geworden ist. Die Hauptresultate *Rolf Schörkens* besagen, daß das Tatsachenwissen der Jungen im allgemeinen groß sei, aber immer fehlerhaft. Er erklärt:

„Wenn man aus allen Arbeiten die richtigen Tatsachen herausplückte, erhielte man ein erstaunliches Bild der Hitlerzeit. Im einzelnen ist jedoch keine Arbeit fehlerfrei, und sehr häufig treten große Verzerrungen auf. Im Tatsachengerüst des Durchschnittsschülers ragen folgende Pfeiler hervor: Hitler stammt aus kleinen Verhältnissen; er gelangte auf Grund seines Ehrgeizes und mit Hilfe seiner Redegewalt an die Macht; er löst das Arbeitslosenproblem, indem er Autobahnen baut; er verfolgt die Juden, überrennt Österreich und die Tschechei, wird großwahnsinnig und erklärt der halben Welt den Krieg; der deutsche Soldat siegt an allen Fronten, wird aber schließlich doch besiegt, weil die Überlegenheit der Feinde zu groß und Hitler als Feldherr unfähig ist. Die Juden werden vernichtet – ein furchtbares Verbrechen, das für uns heute noch ein Schandfleck ist. Man kann hier schon erkennen, daß die Jungen im allgemeinen ein bestimmtes Grundwissen besitzen, das sie ungefähr richtig aufgliedern können. Im einzelnen herrscht allerdings in der *chronologischen Reihenfolge* oft große Verwirrung. Merkwürdigerweise wissen die Jungen über den Aufstieg Hitlers bis 1933 häufig besser Bescheid als über die Reihenfolge der Feldzüge, der Siege und Niederlagen und der wichtigsten Kriegsereignisse. . .“

(Auf die von *Schörken* mitgebotene jugendpsychologische Interpretation dieser Resultate wird später zurückgegriffen.)

II. DEUTUNGSANSÄTZE

Im allgemeinen werden die hier an wenigen Beispielen in Erinnerung gebrachten Ansichten der Jugendlichen – vor allem die stereotype Lobpreisung Hitlers als des Bewältigers der Arbeitslosigkeit und als des Schöpfers der Autobahnen (hinzuzunehmen noch die Erneuerung der Dolchstoßlegende bzw. die umgekehrte These, daß die Deutschen hätten siegen können, wenn sie einen besseren Führer gehabt hätten) – als „virulenter Nationalsozialismus“ gedeutet, im Sinne etwa der

Formel, mit der *Belinde Bütow* den weiter oben erwähnten Aufsatz eröffnet:

„Alles, was der ‚Stürmer‘, was Rosenberg und Adolf Hitler einst gesagt haben, ist noch lebendig.“

Indes darf hierbei nicht übersehen werden, daß die zitierte Rede von der *Virulenz des Nationalsozialismus*, wie es dem Worte „Virulenz“ entspricht, natürlich nicht die Existenz einer irgendwie organisierten Untergrundbewegung als Fortsetzerin nationalsozialistischer Parteitraditionen meint. „Virulenz des Nationalsozialismus“ bezeichnet auch nicht die Tatsache, daß es noch immer Menschen gibt, die aussagen, der Nationalsozialismus sei im Prinzip gut gewesen, nur in der Verwirklichung durch „kleine Hitler“ sei er verwässert worden und in sein Gegenteil umgeschlagen. Nicht ein derartiges direktes, gewußtes und bejahtes, vielleicht sogar bewußtes Bekenntnis zur Ideologie des Nationalsozialismus ist mit dieser Formel bezeichnet, sondern ein ganz und gar unbewußter Komplex von Vorurteilen, die noch nicht einmal originär nationalsozialistisch zu sein brauchen, die der Nationalsozialismus vielmehr selbst schon vorfand und die er für seine Zwecke zu nutzen vermochte. Sie sind einem schleichen Gifte im Körper gleich, das gleichsam erst heraus-eitern muß – ein grausiges Bild, das dennoch insofern positiv wirkt, als es jenseits von Schuld und Unschuld liegt, das sogar optimistisch ist, weil es die Hoffnung auf ein allmähliches Ausschwären des Giftes in sich schließt. Der Vergleich ist auch insofern glücklich, als die Erinnerung an die Viren zugleich den Hinweis auf Schwierigkeiten enthält, auf die jeder Versuch der Entdeckung und das Bemühen, deutlich zu sehen, stoßen.

Diese metaphorische Kennzeichnung des Sachverhaltes erfüllt, über die bloße Charakteristik hinausgehend, zugleich noch eine weitere Funktion, indem sie mit der geschilderten Deutung zugleich auch die *Verfahrensmöglichkeiten* sichtbar werden läßt, auf die man zukommen muß, wenn man das Bild der „Virulenz“ ernst nimmt. Als Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus hat es auch zu gelten, wenn eine Unmenge noch nicht überwundener Vorurteile (etwa über die Germanen, über Friedrich II. von Preußen, über Preußen überhaupt, über Bismarck und vor allem hinsichtlich des Charakters des eigenen wie auch anderer Völker, revidiert werden. Diese und manche andere Bezirke sind in gleicher Weise dem eindringenden Blick durch Vorurteile verstellt, so daß auch sie gemeinhin als eine Art „heiße Eisen“ angesehen werden, die anzufassen riskant erscheint. Hier wird es offenkundig, daß die *Überwindung des Nationalsozialismus nicht allein* dann erfolgt, wenn er im *Zusammenhang seiner spezifischen Geschichte* zum Gegenstand unterrichtlicher Betrachtung gemacht wird. Der Abbau der als virulent angesehen nationalsozialistischen Ideologie braucht darum keineswegs ein Monopol des Geschichtsunterrichtes zu sein. Er findet auch dort statt, wo es ganz generell um moralische Dinge geht: im Religionsunterricht, im Deutschunterricht, in der Kunsterziehung und auf anderen Gebieten.

In diesen Zusammenhang gehört die Erkenntnis, daß der virulente Nationalsozialismus auch im Ausland vorzufinden ist, wie unter anderem auch die jüngsten Ausschreitungen gegen Juden in aller Welt belegen können. Dies zeigt insbesondere die außerordentlich verdienstvolle Arbeit des Braunschweiger *Internationalen Schulbuchinstituts*, das unter der Leitung von Professor Dr. *Georg Eckert* steht. Der von diesem Institut vorgenommene Vergleich der Schulbücher für den Geschichtsunterricht hat ergeben, daß die Deutschen in manchen Teilen der Welt entweder summarisch als Kriegervolk, als abgründig gefährlich, als restlos schuldig an beiden Weltkriegen angesehen und als durch und durch rechtskonservativ und als Gegenspieler freieitlicher Mächte geschildert werden, oder aber es hat sich der fundamentale Irrtum eingenistet, Deutschland – besonders unter Hitler – habe unter anderem auch mit zur Befreiung der Kolonialvölker beigetragen, ja sogar für diese gekämpft, woraus sich dann

⁴ In „*Gesellschaft — Staat — Erziehung* (Freiheit und Verantwortung) — Blätter für politische Bildung und Erziehung“, 4. Jg. 1959, Heft 5, S. 199–207.

⁵ Vgl. oben S. 24, Anm. 1.

ein Vertrauenskapital für „die Deutschen“ ergibt, in dem selbst der Nationalsozialismus und Hitler noch Prestige besitzen. Dies ist eine vielleicht nicht unnötige Ergänzung gegenüber Bestrebungen, das internationale Phänomen des „Faschistischen“ ausschließlich deutschnationalistisch zu interpretieren.

Feststellungen wie die oben angeführte, in denen das Unbefriedigende, der Mangel an Bewältigung der Vergangenheit beklagt werden, sind im Laufe der sich an sie anschließenden Diskussionen niemals grundsätzlich in Frage gestellt worden; wohl aber fehlte es nicht an dem Versuch, ihren repräsentativen Charakter zu bezweifeln und jede Verallgemeinerung der doch auf schmaler Erfahrungsbasis beruhenden Erhebungen als unzulässig zu erweisen. Vor allem sind es auch sonstige methodologische Bedenken, die jene Verallgemeinerung als nicht genügend gesichert erscheinen lassen, so zum Beispiel dieses, daß jene Explorationen von Schülern sehr naiv, wenn nicht gar dilettantisch vorgenommen und ausgewertet worden seien, ohne genügende Absicherung der natürlichen Fehlerquellen. Immerhin ergab sich in jedem Lager der Kritik sogleich eine gewisse *Einmütigkeit* dahingehend, in der Jugend selbst, die hier doch zunächst auf der Anklagebank erschien, nicht den eigentlich Schuldigen zu sehen. Die Annahme, die Schuljugend sei generell und grundsätzlich politisch uninteressiert, wurde sehr bald widerlegt; diejenigen Fälle, aus denen das Gegenteil hervorzugehen schien, wurden als Sonderfälle ersichtlich, die mehr oder weniger lokal bedingt sind und denen deshalb keine weiterreichende Bedeutung zugesprochen werden darf. Hier waren es besonders die Vertreter der *Jugend* selber, die auf die Korrektur eines solchen generellen Verdiktos drängten und mit Gegenbeispielen aufwarteten. Aus ihnen ging hervor, daß zumindest hier und dort, in jedem Falle aber häufiger als die Erwachsenen es zu vermuten bereit waren, ein durchaus echtes Interesse und vor allem auch ein eigenes Bemühen um Einsichten in das, was eigentlich vor 1945 stattgefunden hat, erkennbar sind. Dies mag der Bericht aus der Untersekunda eines Freiburger Gymnasiums⁶ belegen:

„In bezug auf Ihren Artikel ‚Daran sind nicht allein die Lehrer schuld‘ und ‚Schüler zeugen gegen ihre Lehrer‘ möchten wir Ihnen mitteilen, daß wir in der ersten Gemeinschaftskunde-Stunde nach Pfingsten fast die ganze Stunde über die Äußerungen diskutierten, die gewisse Leute auf dem Fallschirmjägertreffen machten. Außerdem gibt es bei uns den Deutschlehrer, den Sie in dem Artikel ‚Daran sind nicht allein die Lehrer schuld‘ suchten. Es ist unser Deutsch-, Geschichts- und Gemeinschaftskunde-Lehrer. Bei der Besprechung von ‚Wilhelm Tell‘ im letzten Tertial des Schuljahres 1958/59 verglichen wir die Tyrannentötung Tells mit der Tat Stauffenbergs.“

Neben den Schülern traten in der publizistischen Diskussion auch eine Reihe einzelner *Lehrer* auf, die berichten konnten, wie sie es angefangen haben, die Jugend auf das zu lenken, was im allgemeinen Sprachgebrauch die „unbewältigte Vergangenheit“ genannt wird. Sie gaben in ihren Beiträgen zu pädagogischen Fachzeitschriften nicht nur wertvolle methodische Anregungen; sie waren auch in der Lage, glaubhafte Erfolge nachzuweisen. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel brachte die *‚Pädagogische Rundschau‘* im August-Heft des abgelaufenen Jahrgangs in dem Aufsatz des Lehrers *Alfred Müller* *‚Judenverfolgung — ein Thema des Volksschulunterrichtes‘*⁷, in dem sich schwerwiegende Sätze finden wie die folgenden:

„... Jedes Schweigen ist Verantwortungslosigkeit.“

„Großzügiges Übersehen wäre ... fehl am Platze.“

„Das Gutmachen beginnt nicht mit einer zu zahlenden Wiedergutmachungssumme, sondern mit der guten Meinung und dem ehrlichen Bekenntnis.“

„Die Unkenntnis ... bietet die beste Gewähr, daß aus einem Gewohnheitstabus, das verbietet, an die Dinge zu rühren, später wieder einmal ein Alibi wird...“

Das Wort haben dann auch die *Unterrichtsministerien* genommen, indem sie entweder nachwiesen, daß es nicht an Versuchen ihrerseits gefehlt habe, die Lehrerschaft zu einer quantitativ und qualitativ ausreichenden unterrichtlichen Behandlung des in Frage stehenden Wissenskomplexes zu veranlassen, oder daß sie den Entschluß gefaßt hätten, einen entscheidenden Wandel herbeizuführen. So ist von verschiedenen Ministerien zu berichten, daß sie im Laufe dieses Jahres administrativ einiges taten, hier bessernd zu wirken. Beispielsweise ist von der Regierung des Landes Hessen zu berichten, daß sie etwa *Albrecht Goes' Novelle* *‚Das Brandopfer‘* in die Schulen sandte⁸ mit der Aufforderung, über die Lesung zu berichten, und daß von ihr eine Verfügung erlassen worden ist, nach der im Geschichtsunterricht der besondere Nachdruck auf die Periode nach dem Jahre 1918 gelegt werden soll. Ähnliche Anordnungen hat das Kultusministerium des Landes Rheinland-Pfalz getroffen. Auch die ständige Kultusministerkonferenz hat Empfehlungen dieser Art erteilt. Unter anderem wurde hier angeregt, an den Pädagogischen Hochschulen Dozenturen für Zeitgeschichte ins Leben zu rufen.

Die Kritik an jener verallgemeinernden Feststellung „Die Jugend ist nicht informiert“ drängte selbstredend früh schon zu einer differenzierteren *Analyse der Gründe* für diesen Ausfall. Die darauf gerichtete Analyse konnte bislang freilich keinen Anspruch darauf erheben, systematisch zu sein. Wie die Ermittlung der „Tatbestände“, von denen hier einige charakteristische Proben in die Erinnerung gerufen worden sind, im allgemeinen zufällig, relativ ungeordnet und vor allem methodologisch ziemlich naiv erfolgte, so ist auch die Deutung bislang mehr assoziativ und intuitiv verlaufen, so daß man in der einen Hinsicht kaum über Schätzungen, in der anderen kaum über Mutmaßung hinausgekommen ist. Versucht man jedoch — wie es in dem hier vorliegenden Beitrag geschehen soll — die Argumentationen, wie sie bisher bei der Aufdeckung der vermuteten Gründe für jenes Versagen im pädagogischen Sektor auftraten, zu einer vorläufigen Übersicht zu bringen und nach ihren *typischen* Gemeinsamkeiten zu ordnen, so ergibt sich dennoch bereits heute eine gewisse Einheitlichkeit, so etwa die Tendenz, bloß partikuläre Interpretationen zu überwinden und zu einem Gesamtaspekt vorzustoßen. Zumindest erweist sich, daß die Erörterung der in Frage stehenden Problematik schon jetzt als sehr vielschichtig erkannt ist und *Simplifikationen* nicht bloß als Verkennungen zu bedauern, sondern Gefährdungen und weitere Komplikation zu fürchten und deshalb unter allen Umständen zu bekämpfen sind.

Eine solche Zusammenschau des zerstreut Vorgebrachten ergibt unverkennbar *zwei methodische Grundhaltungen*, die unterschieden werden müssen. Die *eine* haftet ganz am konkreten Hic et Nunc; sie sucht das Versagen als spezifisches Versagen an einem bestimmten historischen und soziologisch fixierbaren Ort zu begreifen und zu überwinden durch ebenso konkrete Hilfen. Die *andere* versucht dieses zunächst als spezifisch Angesehene als Repräsentation eines Allgemeinen — und zwar als eines allgemeinen, letztlich anthropologisch und mithin prinzipiell begründbaren Notstandes — erkennen zu lassen.

A) Deutungen aus speziellen Erwägungen

Zu den an erster Stelle genannten Versuchen, das Versagen aus ganz konkreten Bedingungen begründet zu erweisen, gehören vorzugsweise die folgenden Argumentationsbemühungen:

1. Ansatz am Organisatorischen

Die auf organisatorische Fragen zielenden Überlegungen waren die genetisch frühesten. Sie kamen von öffentlicher

6 *‚Badische Zeitung‘* (Nr. 127 vom 6. 7. 1959). (Untersekundaner haben ein durchschnittliches Alter von etwa 16 Jahren.)

7 *‚Pädagogische Rundschau‘*, 13. Jg. 1959, Heft 11, S. 501—508.

8 Vgl. *Rundbrief VIII/29/32*, S. 64 r.

wie von privater Seite. Die Schulbücher – vorzugsweise diejenigen für den Geschichtsunterricht – wurden daraufhin verglichen, welche Proportionen in jedem einzelnen zwischen den verschiedenen Geschichtsabschnitten der Seitenzahl nach bestehen, worauf inhaltlich jeweils der Nachdruck gelegt war und mit welchen Anschauungsmitteln das Gesamtbild der jüngsten Vergangenheit eindringlich gemacht worden war. Die programmatischen Forderungen, die sich aus dieser Sichtweise ergaben, blieben dementsprechend dem Quantitativen verhaftet. So wurde etwa gefordert, die Stundenzahl für die Behandlung der jüngsten Geschichte radikal zu erhöhen. Zwangsläufig waren damit angesichts der unterrichtsökonomischen Situation auch Vorschläge verbunden, gewisse Partien der älteren Geschichte (wie beispielsweise Einzelheiten des Siebenjährigen Krieges) kürzer darzustellen oder vom Standpunkt etwa des europäischen Gedankens zielbewußter auszuwählen und ausschließlich national Bedeutsames zurückzusetzen, so etwa die Kriege, die lediglich als europäische Bürgerkriege anzusehen und dementsprechend als relativ bedeutungslos einzuschätzen seien⁹.

2. Ansatz am Stofflichen

Die soeben erwähnte, in Richtung auf Umorganisation der Lehrpläne und Studententafeln zielende Argumentation leitete in den meisten Fällen zu Fragen über wie diesen, ob denn überhaupt der Stoff der neuesten Geschichte wissenschaftlich zureichend untersucht sei, weiterhin ein gesichertes Bild schon gewonnen und vor allem ob die Sichtungsergebnisse der Geschichtswissenschaft bereits überall zugänglich und auch dem Laien (der doch grundsätzlich aus zweiter und dritter Hand lebt) bereits genügend übersichtlich zur Hand seien. Was getan werden müsse, um die Lehrer auch materiell in die Lage zu versetzen, durch die Kenntnis neu erschlossener Materialien den Anforderungen sachgerecht zu entsprechen, ist in dieser Ausweitung des Organisationsproblems alsdann die bevorzugte Thematik der einschlägigen Überlegungen. Hierher gehören Versuche, auf Tagungen das „Geschichtsbild“ weiter zu verdeutlichen, das dem Unterricht als Hintergrund zu dienen habe oder das (als Ziel) im Bewußtsein der Schüler entstehen soll. Das ist ziemlich häufig geschehen und wird voraussichtlich noch häufiger geschehen etwa auf Tagungen, wie sie vom *Internationalen Schulbuchinstitut* von Braunschweig oder zahllosen Arbeitsgemeinschaften für Geschichtslehrer ausgehen, die die *Europa-Union*, Gewerkschaften, Philologenverbände (oft zusammen mit dem genannten Institut und mit anderen Stellen) veranstalten. Auch was die verschiedenen *Rundfunkanstalten* in Schulfunksendungen, im Jugendfunk und in pädagogischen Sendungen, auch in manchen Nachtprogrammen anbieten, dient zu einem beachtlichen Teil solchen Anstrengungen, das „neue“ Geschichtsbild gewinnen und verbreiten zu helfen¹⁰. Zu erwähnen sind hier auch die Beiträge der Tagespresse, unter denen nach Meinung des Verfassers die ausführlichen und vor allem auch häufigen Aufsätze der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, der *Welt* des *Rheinischen Merkur*, der *Badischen Zeitung* es besonders verdienen, hervorgehoben zu werden.

3. Ansatz am Psychologisch-Soziologischen

Von selbst kommt angesichts des Versagens – sei es nun ein solches der Schule oder das der Schüler – die Sprache immer

⁹ Dies forderte zum Beispiel der Professor E. Lousse von der Universität Löwen in seinem auf dem 33. Europäischen Arbeitstreffen in Berlin (Oktober 1959) vor Geschichtslehrern gehaltenen Referat über „Die Schulbucharbeit des Europarates“.

¹⁰ So etwa in bezug auf den Antisemitismus die Schulfunksendungen des *Westdeutschen Rundfunks* (wie das Hörspiel „Abbé Claudius Fournier – Rettung für Verfolgte“) oder die Unternehmungen des von dem bereits erwähnten Wolfgang Jäger geleiteten Jugendfunks beim *Norddeutschen Rundfunk*, in denen bevorzugt die Zeitgeschichte zum Gegenstand genommen wird (so im Herbst 1957 die Sendung „Unsere jüdischen Mitbürger“, später „Die Mörder sind unter uns“, „Es begann am 30. Januar . . .“, „Kristallnacht“, „Epilog im Himmel“ (eine Sendung, die die Entthronung Hitlers als Staatsmann und Politiker zum Ziele hatte) und vor allem jene „Abende für junge Hörer“, die in überwiegender Zahl Abende der „heißen Eisen“ sind.

auch auf die *psychische* Situation der Beteiligten. Es wird etwa gefragt, in welcher politischen Atmosphäre denn überhaupt die heutigen Schüler leben, wie es insbesondere den Lehrern zumute sei, die zu einem großen Teil ja eben in jenen zwölf Jahren Mitbeteiligte waren, und schließlich auch, wie insbesondere die Eltern denken, die zu einem hohen Prozentsatz in einer ähnlichen Lage waren wie die Lehrer. Dies ist nun innerhalb der Diskussion der Ort, an dem das anfänglich ausschließlich quantitative Interesse, das sich mit einer Erweiterung des Unterrichts in neuester Geschichte glaubte begnügen zu können, sich selbst fragwürdig wird, weil die *subjektive* Seite, um die es hier geht, von vornherein das stärkere Gewicht hat. Hier sind es vor allem die Psychologie und die Soziologie, die die Gesichtspunkte liefern, von denen aus jenes Versagen – sei es nun das als generell vorhanden gemutmaßte der Jugend, sei es das bald als sicher angenommene der Lehrer und der Eltern – begreiflich erscheinen kann. Die Untersuchung der verschiedenartigen Mentalität und vor allem der Spannungen, in denen sich die Genannten befinden, drängt selbstredend auch dazu, die *konkreten* Machtverhältnisse und Einflußmöglichkeiten von Interessengruppen in den Griff zu bekommen. Die Soziologie tritt als der wichtigste Aufklärungsspende der Psychologie zur Seite und mit ihr überhaupt die prinzipielle Wissenschaft von der Politik, die sich beider Disziplinen als wichtiger Fundamente bedient. Ja, die Vermutung, daß Untergrundbewegungen, organisierte reaktionäre Bestrebungen ihre Hand im Spiele haben könnten und mitverantwortlich seien an der sich verbreitenden Ignoranz gegenüber der nationalsozialistischen Periode, tritt als anscheinend unabweisbar auf; sie wird teils bejaht, teils verneint, teils als fraglich gekennzeichnet.

Wichtiger aber als die Suche nach konkreten „Sündenböcken“ erscheint in diesen Erörterungen jener Unkenntnis von dem, was vor nicht allzu langer Zeit einmal war, jene andere Diagnose, die zunächst davon ausgeht, dieses Versagen in allererster Linie nicht als Ausnahme des gegenwärtigen Lebens, sondern vielmehr als das eigentlich Normale – und d. h. nicht als vorsätzliche oder künstlich geschürte Aktion, sondern als naive Mentalität – zu begreifen. In dieser Wendung gewinnt die Deutung einen neuen Fragenkomplex, der nicht mehr bloß die – wenn auch weiterhin unübersehbaren – organisatorischen, psychologischen und soziologischen Fakten eines Hic et Nunc aufgreift, sondern sich darüber hinaus auf Prinzipielles richtet. Damit ist bereits das Bestreben, jenes vielbeklagte Versagen allein aus zufälligen Konstellationen zu erklären, überwunden, und die Deutung auf generelle Sachverhalte bezogen, von denen zunächst vermutet werden muß, daß sie unabhängig von lokalen Bedingtheiten wirksam sind. Wir sind nunmehr vor diejenigen Deutungsversuche gelangt, die oben an zweiter Stelle erwähnt und prinzipiell genannt worden sind.

B) Deutungen aus prinzipiellen Erwägungen

Auch in dieser weiteren Gruppe lassen sich drei Argumentationsrichtungen unterscheiden, die sich einem ersten Überblick unschwer zu erkennen geben. Zu den an erster Stelle genannten Bemühungen, die der organisatorischen Problematik (1), der Frage nach der Sicherung des Geschichtsbildes in bezug auf die jüngsten Ereignisse (2) und der Erhellung der bei Schülern, Lehrern und Eltern vorfindbaren Mentalität (3) gelten, tritt in prinzipieller Ausrichtung der weitere

4. Ansatz am Philosophisch-Anthropologischen

Die verschiedenen mehr oder weniger politischen Deutungsversuche lassen erkennen, daß es keineswegs gleichgültig ist, von welchem Menschenbild der jeweilige Kritiker beeindruckt ist. Worin er das Wesentliche am Menschen sieht, verrät sich nicht nur in dem, was er tadelt, sondern auch in dem, was er lobt oder entschuldigt. Es ist die philosophische

Anthropologie, die hier bemüht werden muß, um nicht nur jenes Versagen begreiflich zu finden, sondern zugleich – und zwar in Verbindung mit den zuvor erwähnten speziellen psychologischen und soziologischen Momenten – auch die Vielfalt der vorfindbaren Interpretationen verstehbar zu machen. Ist in solchen Deutungen die Auffassung vorherrschend, der Mensch sei ein auf Harmonie angelegtes oder zumindest legitim nach ihr strebendes Wesen, so erscheint jenes Versagen, wie es im Nicht-bewältigen-Können der Vergangenheit sich zu erkennen gibt, von vornherein als pathologisch, als das Nicht-sein-Sollende und als das schlechthin Verwerfliche. Ist hingegen die Auffassung vom menschlichen Wesen von vornherein davon bestimmt, daß der Mensch ein wesentlich zwiespältig, wo nicht „tragisch“ angelegtes Geschöpf ist, so erscheint das Nicht-fertig-werden-Können mit der Vergangenheit beinahe als eine Art Bestätigung, zumindest als Hinweis auf das Eigentümlich-Menschliche. So wird denn einmal jenes Versagen, jenes Nicht-bewältigen-Können als Kennzeichen einer Art Erkrankung, zum anderen als Ausweis gerade des Spezifisch-Menschlichen angesehen.

5. *Ansatz am Geschichtsphilosophischen*

Prinzipiell sind auch diejenigen Argumentationen, die der Geschichtswissenschaft, insbesondere der Geschichtsphilosophie erneut die Frage vorlegen, was denn Geschichte eigentlich sei, wie sie gelebt und erlebt wird und wie vor allem dasjenige ins Bewußtsein tritt, was Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft genannt wird.

In wünschenswerter Deutlichkeit erschließt es sich hier dem geschichtsphilosophischen Denken, daß alle historische Bemühung – gelte sie nun ausdrücklich der als abgeschlossen angesehenen, der gegenwärtig stattfindenden oder der künftig sich ereignenden Historie – stets dreifach akzentuiert ist: Wer sich seinem Vorsatz nach allein mit dem Vergangenen zu beschäftigen meint, tut dies, auch wenn er es nicht zugibt, ja wenn er es sogar zu vermeiden trachtet, stets vom Forum der Gegenwart aus und ist getragen von der in dieser Gegenwart pulsierenden Unruhe gegenüber dem dunklen Vorhang vor dem Kommenden. Wer von vornherein sein Augenmerk nur auf die Gegenwart zu lenken wünscht, aller Versenkung in Vergangenes abhold ist, kommt dennoch nicht ohne dieses Vergangene aus, das ja auch in ihm, wie in seinem Gegenstand, der Gegenwart, aufbewahrt und lebendig ist. Keiner wird glauben, daß je ein Verständnis der Gegenwart ohne Kenntnis ihrer Herkunftsgeschichte möglich und wissenschaftlich vertretbar ist; ebenso kann es nicht übersehen werden, daß sein Begehren, Aufschluß über das Jetzt zu erlangen, letzten Endes aus dem Wunsche hervorgeht, sich an dieser Erkenntnis zu orientieren, damit er sich richtig in dieser Gegenwart verhalte. Damit ist auch er letzten Endes vor die Zukunft gestellt. Wer schließlich – und es hat manche von solcher Art gegeben – sich von vornherein lediglich mit der Zukunft beschäftigen will (wie etwa alle Utopisten, die das Bild des Zukünftigen zeichnen), wird die gleiche Verbundenheit mit der Vergangenheit und mit der Gegenwart in sich erkennen. Denn auch sein Zukunftsbild ist entstanden als Fortsetzung oder im Gegensatz zu allem, was war und ohne dessen Kenntnis es nie in ihm aufgestiegen wäre. Wie die moderne Philosophie seit Generationen immer wieder darauf stößt, daß die Trennung in Objekt und Subjekt ein sehr fragwürdiges Unternehmen ist, so hat auch die Geschichtsphilosophie hier warnend hervorheben müssen, daß die Trennung selbst nicht hypostasiert werden darf, vielmehr durch ein dialektisches Denken wieder überwunden werden müsse. Die erste und wichtigste Leistung einer solchen dialektischen Überwindung der künstlich aufgerissenen Spaltung in Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges und in betrachtendes Subjekt hier und betrachtetes Objekt „Geschichte“ da, besteht darin, daß der Interpret geschichtlicher Abläufe und Zustände seinen eigenen Standort als *in* der Geschichte verankert (nicht außerhalb ihrer, nicht über ihr) erkennt und die Gleichzeitigkeit des definitionsgemäß als Nicht-gleich-

zeitig-Gewerteten, mit anderen Worten: jenes Miteinander dessen, was gewöhnlich als striktes Nacheinander angesehen wird, in den Blick zu bekommen sucht. Der Begriff einer Bewältigung der Vergangenheit ist jedenfalls nur im Sinne jenes Paradoxes von der Gleichzeitigkeit des (an sich) Nicht-Gleichzeitigen sinnvoll zu erfassen: Bewältigung ist als Vorgang wie als erreichter Zustand eminent präsent. Das zu Bewältigende selbst tritt in das gegenwärtige Bewußtsein, so wie denn Geschichte als Erinnerungsbild des Geschehenen oder Getanen selber immer Leistung einer Gegenwart ist. Die „Vergangenheit“ ist nur scheinbar *wirklich* (und das heißt: ausschließlich) Vergangenheit.

6. *Ansatz am eigentlich Pädagogischen*

Die bisher genannten beiden prinzipiellen Argumentationsrichtungen erzwingen es in zunehmendem Maße, jenes schulische Problem der Information der Jugendlichen über die Fakten und Zusammenhänge der jüngsten Geschichte jenseits des bloß Organisatorischen, und Materiellen, jenseits der Analyse auch letztlich soziologisch begründbar erscheinender Konstellationen als das zu erkennen, als das man es eigentlich von vornherein in erster Linie hätte sehen sollen, nämlich als ein eigentümlich *pädagogisches* Problem. Es als ein pädagogisches Problem sehen, heißt aber zumindest mehr, als es nur als Angelegenheit eines technologischen Denkens gelten zu lassen. Im Bereiche des eigentlich pädagogischen Denkens verliert die Frage, was als Auftrag der Pädagogik anzuerkennen und zu verwirklichen sei und wie dies geschehen müsse, ihren (nur scheinbaren) Detailcharakter; sie rückt diese oft nur auf praktische Notstände bezogene Frage vielmehr in den Zusammenhang dessen, was sich heute in Deutschland – und dies ist ein sehr erfreuliches Geschehen – in der viel geforderten Revision des Bildungsideals als primäres pädagogisches Anliegen zu erkennen gibt. Hier beginnt es sich auch in weiteren Kreisen, die von der Pädagogik viel, wenn nicht alles erwarten, durchzusetzen, daß alle Fragen der „Form“ und des „Weges“ (der Methode) zugleich immer auch Fragen des „Zieles“ sind, dergestalt, daß „Weg“ und „Ziel“ sich als korrelative Begriffe erweisen, von denen jeder einzelne in der Isolierung sinnlos wird.

Die Antworten, die im gegenwärtigen Zeitpunkt in bezug hierauf denen gegeben werden mußten, die noch immer glauben, von einer quantitativen Vermehrung des Unterrichtes in jüngster Zeitgeschichte das Heil erwarten zu dürfen, haben es zunächst als fragwürdig erscheinen lassen, ob Quantitatives in sich auch schon eine Garantie für Qualitatives enthalten könne. Darüber hinaus wird es sich als fraglos erweisen, daß die quantitative Intensivierung der Beschäftigung mit der jüngsten Vergangenheit nicht nur nicht genügt, sondern geradezu eine Fehlentwicklung herbeizuführen in der Lage ist; und zwar steht – wie im weiteren zu zeigen ist – diese Einsicht gerade auch in engem Zusammenhang mit jener analytischen Untersuchung und Berücksichtigung der Mentalität der hier beteiligten Bevölkerungsgruppen.

III. ZUR MENTALITÄT DER ERWACHSENEN

Sieht man vom ersten und zweiten der oben unter A zusammengefaßten Punkte ab, die das Versagen der Schuljugend in bezug auf Kenntnisse und Bewertung der nationalsozialistischen Ära aus mangelnder Intensität oder aus einem noch nicht genügend populär gewordenen „neuen“ Geschichtsbild und im Zusammenhang damit aus einem Mangel an gesichertem Material erklären, so ist es freilich das Nächstliegende, jenes Versagen unter dem Begriff des Vorurteils zusammenzufassen (vgl. oben Punkt 3). Doch ist auch dies selbstredend kaum mehr als bloßes Beschreiben und höchst pauschales Bewerten, nicht aber schon ein ernstzunehmender Beitrag, den mit diesem Begriffe bezeichneten Sachverhalt auch genetisch (und das heißt doch auch: aus seinen Bedingungen) zu verstehen. Dies zu erreichen, müßte nichts Geringeres als eine ausgearbeitete Psychologie (und selbst-

redend auch Soziologie) des Vorurteils vorhanden sein, die zumindest in Deutschland, wiewohl es sich mehr und mehr als Land des Vorurteils zu begreifen scheint, noch kaum unter-
nommen worden ist. Wir sind hier auf die bislang schwer zugänglichen Untersuchungen angewiesen, die im New-Yorker *'Institute of Social Research'* unter dem Eindruck des tiefen Schocks, den die Judenverfolgungen in Deutschland in aller Welt ausgelöst hatte, schon in den dreißiger Jahren begonnen worden sind. Insbesondere haben die dorthin emigrierten Soziologen *Max Horkheimer* und *Theodor Adorno*, die schon längst wieder in Deutschland lehren, damals die entsprechenden Arbeiten geleitet. Die *'Badische Zeitung'*¹¹ schreibt hierüber:

„Inzwischen sind in Amerika die Veröffentlichungen darüber zu Bergen angewachsen. In Deutschland hingegen fehlt es für diese Aufgaben immer noch an Fachleuten, an Geld und auch an Verständnis. Den einzelnen Instituten fehlt es an Kontakt miteinander. Die Pädagogen erfahren kaum, was an Forschungsarbeit geleistet wird. Es bedarf vor allem einer ‚Clearingstelle‘, bei der alle Forschungsarbeiten gesammelt werden und durch die der Gedankenaustausch zwischen den verschiedenen Instituten und den Fachleuten vermittelt wird, für die in ihrer Arbeit das Problem des Vorurteils eine Rolle spielt.“

Dennoch fehlt es nicht an *sporadischen* Ansätzen, die Hintergründe auch der hier bei jenen Fehleinschätzungen über den Nationalsozialismus als wirksam angenommenen Vorurteile aufzudecken. In dieser Hinsicht ist es bedeutsam, daß sich der Blick zugleich auf Eltern und Schüler richtete. Dies ist besonders energisch geschehen durch jene Replik aus der Feder des Bundestagsabgeordneten *Franz Böhm* auf *Friedrich Sieburgs* Leitartikel *„Aufforderung zur Geschichte“*¹². Hier ist in sehr polemischem Ton der schon allgemein anerkannte Gedanke aufgegriffen, daß dieser „virulente Nationalsozialismus“ auf keinen Fall der eigenen Erfahrung der dazu viel zu jungen Schüler entstamme, deren Schulzeit zumindest doch erst in die Jahre nach 1945 fällt; hierfür seien vielmehr die *elterlichen Ressentiments* verantwortlich. Als Stütze für diese Annahme wird auch in vielen Interpretationen die Tatsache herangezogen, daß, wie die eingangs erwähnten Bestandsaufnahmen ergeben haben, Volksschule und Volksschüler eben einen besseren Eindruck machen als die höheren Schulen. Der Grund hierfür wird darin gesehen, daß die Eltern mit so jungen Kindern, wie es die Volksschüler sind, kaum politische Gespräche zu führen pflegen, so daß die Volksschulkinder hier einem relativ ungestörten schulpädagogischen Einfluß unterlägen. Beliebte ist in diesem Zusammenhang der Begriff des *Traumas*, jenes Traumas, das sich als sehr diffuse Erinnerung an den Schiffbruch einer „tausendjährigen“ Ideologie bei gleichzeitiger Empörung dagegen, daß „man“ darauf hereinfiel, zu erkennen gibt und das zugleich die Motive des Mißtrauens erzeugt gegen jedweden Anspruch auf die Gültigkeit „ewiger Ideen“. Die darauf fußende *Skepsis gegen alles Ideologische* erweist sich bei näherer Betrachtung, was hier nicht weiter belegt zu werden braucht, weit mehr emotional als intellektuell begründet. Erwachsene, denen eine solche seelische Verfassung wie die geschilderte der pauschalen Abneigung gegen den NS-Kodex beispielsweise bei gleichzeitigem schlechten Gewissen eigentümlich ist, pflegen sich vor jeder Frage nach dem Sinn der Dinge – nicht nur der geschenehen, sondern auch derer, die herbeigeführt werden sollen – zurückzuziehen und als Vogel Strauß den Kopf in den Sand zu stecken, um ja nicht sehen und hören zu müssen. Sie berufen sich darauf, von allem „die Nase gestrichen voll zu haben“ wie *Brechts* „Schwejk“. Eben damit aber ist die Passivität durch sie absolut gesetzt und jenes *„Laissez faire“*, das einstmals (selbst in liberaler Sinnggebung) noch

Programmpunkt eines aktivistischen Verhaltens, ja einer bewußten Haltung gewesen war, für die man kämpfen konnte, zu einer *trotzigen Resignation* abgesunken. Es ist jedoch nicht zutreffend, und auch dies scheint sich heute mehr und mehr im allgemeinen Bewußtsein durchgesetzt zu haben, die beklagte Resignation einfach als Gleichgültigkeit zu kennzeichnen. Der Gleichgültige ist indifferent; er läßt alles – auch die extremsten Gegensätze – gleich gelten. In dem hier als seelisches „Trauma“ gekennzeichneten geistig-seelischen Zustand ist jedoch eindeutig eine Auflehnung zu erkennen, die einem Unbehagen entstammt. Hier ist Stellung bezogen, und zwar Stellung gegen das „Aufwärmen“, gegen das „ewige“ Hervorholen von Dingen, Fakten, Beziehungen, von denen gemeint (und auch gehofft) wird, sie seien nun endlich tot und auf ewig begraben. Gerade hierin aber liegt der Irrtum; und er ist von denjenigen gefördert worden, die es vielleicht gut meinten, in dem sie den Nationalsozialismus in ihrer Gegenpropaganda der Vergangenheit zuwiesen und die Gegenwart als ganz und gar anders, in jeder Hinsicht besser, zu erweisen suchten.

Die Auflehnung gegen die Erinnerung an das, woran man eben nicht erinnert werden möchte, ist auch in bezug auf andere Züge genau die des Trotzes. Wie jeder Trotz nicht bloß Widerstand ist gegen eine befürchtete Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls durch eine Beeinflussung von *außen*, sondern eben zugleich auch die Furcht, durch ein Nachgeben selber – von innen her gleichsam – den eigenen Personkern zu vernichten, so ist die Lage „traumatischer“ Eltern und Erzieher auch in pädagogischer Hinsicht durchaus *ambivalent*: Sie fürchten, durch die Schockbehandlung anderer auch sich selbst zu vernichten. In der Sorge also, sich nichts vergeben zu wollen, werden dann nicht nur die Stimmen des Überdrusses wie die erwähnten laut, man hätte nun genug von allem und einmal müsse doch Schluß sein, sondern auch solche, die das „Andere“, das „Gewandelte“, das „Neue“, nunmehr zum Programm Erhobene, das Gewebe all der neuen Forderungen und Programme nach Strich und Faden zu verdächtigen suchen, so zum Beispiel die oft vernommene, schriftlich verständlicherweise kaum registrierte Ablehnung der Schulbekenntnisse als böswilliger Beschmutzungen des eigenen Nestes (als ob es nicht schon beschmutzt wäre) oder als konjunkturbeflissene Kommerzialisierung (etwa auf literarischem und künstlerischem Gebiet). Von hier aus begründet sich subjektiv auch die Anzweiflung des Gewißheitsgrades der mitgeteilten Tatsachen, die gern als „tendenziös“ verdächtigt werden. Hierher gehört auch das Argument des „Ja – Aber“, das Inbegriff der Bereitschaft ist, das Übel durch eine Reihe positiv gewerteter Unternehmungen des nationalsozialistischen Regimes (wie zum Beispiel den Bau der Autobahnen, die Beseitigung der Arbeitslosigkeit, die Wiederherstellung der Geltung germanischer Folklore usw.) als mehr oder minder kompensiert anzusehen und an eine ausgeglichene Rechnung des Für und Wider zu glauben. Das geheime und folglich nicht eingestandene Ziel solcher Argumentation ist es schließlich, sich damit zu beschwichtigen, daß nun eben nicht alle Blümenträume reifen, wiewohl doch „Großes“ erreicht sei, das nicht geschmälert werden dürfe. So läuft denn diese Art der „Bewältigung“ der Vergangenheit letzten Endes darauf hinaus, in der nationalsozialistischen Geschichte die Tragödie einer menschlichen Institution zu sehen, die nicht im vorhinein, sondern erst nachträglich in ihren sklerotischen Folgen zu erkennen sei, so daß das nachträgliche Reden darüber nichts weiter als dasjenige von Neunmalklugen sei, denen der Zufall alles erspart habe – sei es, daß sie zu jung waren, mitzutun; sei es, daß sie durch günstige Umstände oder gar Zufälle ausgenommen und verschont blieben. Fragt man, woher diese Interpretation des „virulenten Nationalsozialismus“, des postnationalsozialistischen „Traumas“ ihre Auslegungen gewinnt – und sie dürften im ganzen richtig sein –, so ergibt sich die merkwürdige Tatsache, daß alles dies, was hier über erwachsene Ex-Nationalsozialisten unter Eltern und Lehrern gesagt und vermutet werden muß, der Jugend verdankt wird, deren „Versagen“ sich hierin als nicht

11 Aus dem Bericht *Walter Hähnles* in der *'Badischen Zeitung'* (Nr. 109 14. 9. 1959).

12 *Friedrich Sieburgs* Aufsatz erschien in der *'Frankfurter Allgemeinen Zeitung'*, am 11. Mai 1959; der Beitrag von *Franz Böhm* unter der Überschrift *„Die Schule und das geschichtliche Wissen“* in Nr. 130 vom 9. Juni 1959 der gleichen Zeitung.

hoch genug zu schätzender Dienst am Gesamtgeschehen erweist. Weil dieses „Versagen der Jugend“ so unerbittlich zu einer Diagnose drängt, ist damit das Zeitbewußtsein sich selbst nicht nur fraglich geworden, sondern es hat sich in einer durchaus wünschenswerten Weise gerade durch die Auseinandersetzung, die scheinbar nur eine mit der Jugend war, vertieft: Die Jugend ist der Spiegel der Erwachsenenwelt – das ist zunächst das eine, was sich an diesem Beispiel der – wie es schien – politischen „Jugendverwahrlosung“ ergeben hat.

Jener Begriff des „Traumas“, zusammen mit dem weiter oben erörterten der „Virulenz“, ist geeignet, den gesuchten methodologischen Ansatzpunkt für die unterrichtliche Behandlung der nationalsozialistischen Zeit finden zu lehren. Denn in beiden Begriffen ist das Verhältnis zwischen Gegenwart und Vergangenheit nicht naiv im Sinne eines sich ablösenden Nacheinanders gedeutet, sondern im Sinne eines schwer zu durchdringenden Miteinanders oder Incinanders¹³. (Die Erkenntnis, daß auch Latentes Gegenwart besitzt, läßt sich gerade dem in der nationalsozialistischen Ideologie Aufgewachsenen an der von ihm selbst absolut gesetzten Erb- und Rassenlehre erweisen; denn hier hat er gelernt, zwischen Manifestem und Latentem im Erb- und Erscheinungsbild zu unterscheiden.)

IV. ZUR MENTALITÄT DER LEHRER

Ehe auf das Bild eingegangen werden kann, das die Jugend selber bietet, wenn ihr eigenes spezifisch jugendgemäßes Verhältnis zu Politik und Geschichte Gegenstand einer Diagnose wird, ist noch auf eine Erscheinung einzugehen, die erfreulicherweise sehr offener hier und da in der Presse angeprangert worden ist. Sie betrifft sozusagen das spezifische „Trauma“ der Lehrer. Hier tritt zu den psychischen Momenten, die der oder jener Lehrer ähnlich hat wie die Eltern, ein deutlich soziologisches Moment, das aus der Tatsache verstehbar wird, daß der Lehrer letzten Endes Beamter der Demokratie ist. Auch dies ist innerhalb des oben¹⁴ erwähnten dritten Punktes bedeutsam.

Überall, wo das Problem der Erinnerung an die nationalsozialistische Ära im Zusammenhang mit dem Verhältnis der jetzt Lebenden zur Vergangenheit und zur Gegenwart gesehen wird, auch da, wo einer dieser beiden Begriffe das zu verhandelnde Thema bezeichnet (also den vergangenen oder den virulenten Nationalsozialismus), geht es zugleich immer auch um den anderen, und es drängt sich hier die geschichtsphilosophisch begründete Einsicht auf, daß es Vergangenheit und Gegenwart in solch strenger Scheidung gar nicht gibt, so wenig wie die Tradition eine Sache für sich und Fortschritt eine Sache für sich ist. Setzt man auch begrifflich Gegenwart als immer auch vergangenheitshaltig, Vergangenheit als *Bild* der Vergangenheit immer auch als von der Gegenwart und den in dieser liegenden Verstehensmöglichkeiten bedingt und bestimmt, so muß ein dritter Begriff benützt werden, der beiden Sichten gerecht wird. Es ist der Begriff des Standortes und seiner Perspektiven. Die *Desorientiertheit* in bezug auf eine bestimmte Reihe von Jahren ist dann sogleich als allgemeine Desorientiertheit zu erweisen, die sich als eine umfassende Unsicherheit darstellt, welche die geistige Position nicht nur der Lehrenden und Erziehenden, sondern der gesamten mitmenschlichen Umwelt zu erkennen gibt. Auf der Tagung des „Deutschen Germanistenverbandes“, die 1958 in Hamburg stattfand, ist dies als *Fehlen eines „offiziellen Leitbildes“* bezeichnet worden. Dieser Mangel, so folgerte Karl Müller¹⁵ auf dieser Tagung, weist den einzelnen Lehrer auf seine „Selbstverantwortlichkeit“ zurück. Ohne Rücken- deckung durch eine verbindliche Weltanschauung müsse er sich der Autonomie des selbstkritischen Menschen bewußt sein, der als Homo Dei von der Existenz einer höchsten In-

stanz, einer allgemeingültigen Wahrheit wisse, auch wenn eine solche „einheitsstiftende Idee“ sich nicht mehr im Sinne etwa Goethes artikulieren und anschaulich machen lasse. In solcher Unsicherheit des Verbürgten werde der durchschnittliche Lehrer jedoch von der Tendenz getragen, sich nur auf wissenschaftlich gesicherte Tatsachen zu beschränken, und wenn er diese nicht vorfinde oder wo sie sich ihm nicht als zugänglich erweisen, sei es seine Lebenspraxis – ein Gebot gleichsam seiner Klugheit –, allen politischen Eventualitäten durch „Neutralität“ vorzubeugen.

Sicherlich ist es richtig, daß eine Scheu, Überholtes (also ein nicht mehr Aktuelles) durch Neues (als ein jetzt, vielleicht nur jetzt oder noch nicht einmal jetzt schon Aktuelles) zu ersetzen, einesteils dem entspricht, was man seit *Bismarcks* geflügeltem Wort „*Mangel an Zivilcourage*“ nennt und womit zugleich eine Denkweise im Sinne der Obrigkeit, kurz die des Untertanengeistes angeprangert ist.

Der „Mangel an Zivilcourage“ als Grund des Versagens mancher Lehrer wird in der Zuschrift eines Lehramtskandidaten an die in Hamburg erscheinende Zeitung *Die Welt*¹⁶ besonders deutlich; in ihr wird gesagt, der Umstand, daß ein Lehrer es überhaupt riskiere, trotz möglicher Schwierigkeiten mit der Elternschaft und der vorgesetzten Schulbehörde, Themen wie den Nationalsozialismus und das Judenproblem zu erörtern, lasse mit Sicherheit darauf schließen, daß es sich um einen auf Lebenszeit angestellten Beamten handeln müsse. Wörtlich fährt der Briefschreiber fort:

„Für den noch in der Ausbildung begriffenen jungen Lehrer lohnt sich das Wagnis nicht. So wurde mir von meinem Herrn Direktor mit der ernstgemeinten Frage ‚Warum sollten wohl solche Zeiten nicht einmal wiederkommen?‘ nahegelegt, auf das Thema ‚Nationalsozialismus‘ im Unterricht zu verzichten, weil die Besprechung selbst für alte Pädagogen von ungewöhnlicher Schwierigkeit wäre. Das eigentliche Problem wird aber erst deutlich, wenn ich hinzufüge, daß diese Ansichten von einer sehr pflichttreuen und tüchtigen Persönlichkeit der Schulaufsichtsbehörde geäußert wurde. Daher bleibt uns nur die Hoffnung, daß sich im Laufe der Zeit mehr und mehr Lehrer finden mögen, die bereit sind, nach der Erkenntnis eines Problems entsprechendes Handeln zu verantworten.“

Zu diesen Bemerkungen paßt völlig jene von *Belinde Bütow* in ihrem Artikel für die gleiche Zeitung erwähnte Bitte eines Lehrers an sie,

„bei einer Veröffentlichung seiner Umfrage seinen und seiner Schule Namen um Himmels willen nicht zu nennen, um ihm Ärger mit der Schulbehörde und den Eltern seiner Schüler zu ersparen“¹⁷.

Auch diese Züge in der gegenwärtigen pädagogischen Wirklichkeit verlangen eine Deutung. Sie ist leichter zu finden, als es den Anschein hat. Die zuvor erwähnte Unsicherheit in bezug auf ein als verbindlich anerkanntes „offizielles Leitbild“, von dem auf der Hamburger Germanistentagung gesprochen wurde, und die Tradition einer obrigkeitlichen Denkweise bedeuten nicht viel anderes, als ein *Alibi* ausfindig zu machen, mit dem man seiner Unentschiedenheit, seiner Labilität und Vorsicht einen Rechtsgrund vorzugaukeln sucht – sich und anderen. In Wahrheit liegt der allgemeinen Ignoranz der Zeitgeschichte gegenüber, die von mancher Seite her als Norm der Lebensklugheit verkündet zu werden scheint, genau dasjenige zugrunde, was der Psychologie seit langem unter dem Begriffe der *Egozentrik* geläufig ist. Die Beschränkung auf das Ich und seine Belange ist ja seit geraumer Zeit zu der eigentlichen Lebensform geworden, die insgeheim als ideal angesehen wird. Vor allem sind es aber doch eben Notzeiten, in denen das Ich gern besonders groß geschrieben wird. Aufschlußreich ist in dieser Beziehung das Interview *Ralph Giordanos* mit dem Leiter des Jugendfunks beim Nordwestdeutschen Rundfunk, *Wolfgang Jäger*, in dem der letztere das folgende gesteht:

¹³ Vgl. oben S. 28, Punkt B/5.

¹⁴ S. 27.

¹⁵ Vgl. die Tagungsprotokolle in den „Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes“, 6. Jg. 1959, Nr. 1.

¹⁶ Hier zitiert nach der „Badischen Zeitung“ (Nr. 127 vom 6. 7. 1959).

¹⁷ „Aufbau“ ([XXV/39] New York, 25. 9. 1959).

„Wie war denn das damals? 1942, als ich auf Urlaub war, erzählten meine Eltern mir, daß die Juden Hamburgs zusammengetrieben und abtransportiert worden waren. Offen – ich habe das damals gar nicht so richtig zur Kenntnis genommen. Etwas anderes wurmte mich tief: In der Frontzeitung hatte es geheißen – die Heimat habe auf Brötchen verzichtet. Aber nun gab es hier in der Heimat Brötchen – und zwar vom Bäcker! Man hatte uns also belogen. Das waren die Dinge, die einem aufregten, verstehen Sie? ... Was für Fragen bewegten einen? Zum Beispiel: du hast wieder keine Post gehabt – leben sie zu Hause noch? Oder: Was soll aus dir später werden – du hast doch nichts gelernt? Politische Grundsatzfragen wurden damals nicht gestellt¹⁸.“

Als Motivation ist hier unverkennbar eine individualistische Grundhaltung bezeichnet, die Scheuklappen einen geradezu diätetischen Wert verleiht: Mit ihnen lebt sich's bequemer; man kann, wenn man sie trägt, nicht zur Seite blicken und folglich durch nichts irritiert werden; es sei denn, man wende den Kopf ausdrücklich zur Seite. Aber dies erscheint als unverantwortliches Risiko und als Erschwernis des Lebens.

V. ZUR MENTALITÄT DER SCHÜLER

Grundsätzlich ist es für das heranwachsende Kind, für den jungen Menschen überhaupt, außerordentlich schwierig, zu begreifen und zu verstehen, was sich „vor den Toren und Türen ihrer Eltern“ zugetragen hat. Da ist denn zuerst darauf zu verweisen, daß etwa das Jahr 1917 für ein Kind genau so weit zurückliegt wie die Jahre 1914, 1933 oder 1945. Ihm gilt alles gleich fern und gleich fremd. Es ist nicht vertraut mit der Zeit, so wenig wie mit den Zeiten. Das bedeutet, daß das Schulkind die geschichtlichen Tatsachen auch gleichmütig lernt, sine ira et studio. Die nach 1940 Geborenen wissen wenig von dem, was nach 1918 geschehen ist. Studienrat *Friedrich Ackermann* berichtet in einer Leserzuschrift an die *Frankfurter Allgemeine Zeitung*¹⁹:

„Heutige Primaner sind von keinem Nachhall der uns noch gegenwärtigen Ereignisse mehr erreicht worden: sie sind daher oft beklemmend ‚neutral‘ in den Voraussetzungen ihrer Urteile. Sie zu gewinnen, wird so wenig getan. Sie sind ja auch kein ‚Interessenverband‘, der die Beachtung seiner Auffassungen erzwingt. Die Lehrer, die hier politisch ‚an der Front‘ stehen, werden höchstens in ahnungslos verallgemeinerndem Urteil mitverdammt. Ein Primaner sagte neulich zu diesem wichtigen Problem: ‚Selbstgespräch alter Leute unter sich. Wir verstehen sie nicht. Und sie wollen sich uns nicht verständlich machen. Also – was gehen sie uns an?‘“

Pädagogisch gesehen könnte dies zunächst als Positivum erscheinen, insofern nämlich die kindliche oder jugendliche Gemütsverfassung an die Beschaffenheit einer *tabula rasa* erinnert. Solche Voraussetzungslosigkeit scheint einen geistigen Neubeginn zu ermöglichen. Aber dies wäre ein folgen-schweres Mißverständnis, weil hier eine Abstraktion stattfindet, die nicht erlaubt ist. Schon das Elternhaus könnte da einiges eingetragen haben auf diese *tabula rasa*: aber auch wenn dies nicht geschehen sein sollte – auch dies eine Abstraktion –, so darf dennoch kein Kind als politischer Kaspar Hauser angesehen und behandelt werden. Denn es steht in einer Welt, in der es sich auf seine eigene Weise orientiert, in der es deutet, was es deuten kann und wie es dies vermag. Diese seine Welt ist dem Psychologen freilich bekannter als den meisten Pädagogen. Deshalb konnte es geschehen, daß jene Urteile der Schüler über Hitler und den Nationalsozialismus von ihnen zunächst so interpretiert werden konnten, als ob es Urteile von Erwachsenen wären. Daß dies nicht erfolgen darf, geht sehr instruktiv aus der bereits erwähnten Analyse des Wissens der Obertertianer hervor, die *Rolf Schörken* versucht hat²⁰.

Zu den wichtigsten Einsichten, zu denen er vorstieß, gehört es, daß die Zufälligkeit des Einzelwissens, über das die Schü-

ler verfügen, das oft aus Illustrierten und Filmen stammt, im tieferen Sinne ein „Sonderwissen“ ist.

„Je reichhaltiger und je richtiger dieses Sonderwissen ist, desto größer wird für den Schüler die Gefahr, sich ein falsches, zum mindesten einseitiges Geschichtsbild zu machen. Wenn ein Schüler sehr viel über Heydrich weiß, so fühlt er sich versucht, von diesem Festpunkt her auch die übrigen Erscheinungen der Epoche zu verstehen, und das kann natürlich nur zu Schiefheiten und Absurditäten führen²¹.“

Ein weiterer Punkt betrifft den Umstand, daß jede Schwarz-Weiß-Malerei dem Geschichtsverständnis des Tertianers entgegenkommt. So wird Rommel verehrt; sein Gegenstück ist der abgefeimte Bösewicht Heydrich, manchmal auch Himmler. In diesem Geschichtsverständnis liegt der Hang, bis zum äußersten zu vereinfachen und die Geschichte, wie *Schörken* es ausdrückt, zum „Arsenal menschlicher Typen“ zu machen, „vom Helden, vom Bösewicht, vom Mächtigen hinter den Kulissen – der Weg zu den comic-strips ist nicht mehr fern“. Zu beachten ist auch der Hinweis, daß der Schüler die Neigung hat, die Verhältnisse der ihm mehr oder weniger bekannten Gegenwart naiv auf die Vergangenheit zu übertragen oder Lücken kühn durch freie Kombinationen zu überdecken, wobei sie selbst kaum noch unterscheiden können, was wahr und was erfunden ist.

Zu den inhaltlich gesehen antisemitisch oder pronationalsozialistisch wirkenden Aussagen (*Schörken* gibt hierfür zehn Prozent an) bemerkt *Schörken*, daß die Vermutung, eine nationalsozialistische Beeinflussung durch die Eltern müsse angenommen werden, selten zuträfe, so daß die Vertretung nationalsozialistischer Parolen nicht als Zeichen nationalsozialistischer Infiltration gedeutet werden dürften, sondern eher als Ausdruck der *Oppositionssucht* und der Neigung zum Überspitzen.

So findet etwa das Lob Hitlers als Erbauer der Autobahnen eine weitreichende Erklärung aus dem regen verkehrstechnischen Interesse der Halbwüchsigen im Zeitalter des Autos. Daß manche Schüler die Schuld an den Judenverfolgungen auch bei den Juden suchen, ist wohl daher verstehbar, daß die Judenverfolgung zwar als Ungeheuerlichkeit gewußt wird, aber nicht verstanden werden kann ohne die Schematik: „Eine ungeheure Wirkung muß auch eine ungeheure Ursache haben²². Entschließen sie sich, die Schuld nicht bei den Juden anzunehmen, so bleibt ihnen kein anderer Weg als zu sagen: Hitler sei ‚größtenwahnsinnig‘ oder auch nur ‚wahnsinnig‘ geworden.“

„Damit hat ein normaler Obertertianer, der von Weltanschauungen, Parteiprogrammen und totalitären Herrschaftsmethoden so gut wie nichts weiß, gedanklich alles geleistet, wozu er in der Lage ist, und man muß anerkennen, daß er innerhalb seiner Möglichkeiten sogar konsequent gedacht hat.“

„Die eigentliche Ursache dieser Fehlurteile liegt wahrscheinlich darin, daß ein Tertianer noch nicht in der Lage ist, sich ein Gesamtbild einer historischen Erscheinung, einer Epoche, einer Persönlichkeit zu machen. Für ihn sind Mensch und Geschichte noch Summen aus isolierten Einzelfaktoren. Zu einem Gesamtbild kommt er, indem er diese Einzelfaktoren mit einem Plus- oder Minuszeichen versieht und addiert ... Diese Einzelfaktoren werden immer nur quantitativ, nie qualitativ aufgefaßt. Damit ist jeder Tatbestand mit jedem anderen grundsätzlich vergleichbar.“

Das Urteilen in falschen Kategorien ist freilich wohl auch der grundsätzliche Mangel vieler älterer Schüler und wohl einer übergroßen Zahl von Erwachsenen. Diese Erscheinungen sind mit dieser Erläuterung, wie sie *Schörken* aus psychologischer Sicht her gewinnt, keineswegs bagatellisiert. Diese Erklärungen, die gewiß zutreffen, *beunruhigen* eher, als daß sie beruhigen. Sie beunruhigen, weil hier offenkundig wird, welche psychischen Mechanismen in Gang kommen, wenn das Wissen nicht ausreichend ist; und wenn es nicht ausreichend sein kann – das erreicht wohl nur der Fachhisto-

18 Allgemeine Wochenzeitung der Juden XIV/6 vom 8. 5. 1959.

19 Nr. 302 vom 31. 12. 1959.

20 Vgl. S. 25, Anm. 4.

21 a. a. O., S. 200/201.

22 a. a. O., S. 203.

riker oder der wissenschaftlich gebildete Politiker – dann ist eben politischen Verführungen und allerlei Ideologien einschließlich ihrer Geschichtsklitterung Tür und Tor offen. Daraus geht als eine der pädagogischen Konsequenzen, die durch jene Erörterungen des „Versagens“ der Jugend nahegelegt sind, die hervor, dies als *Lücken* im Bestande des „Wissens“ und der „Haltung“ zu interpretieren; denn der Geschichtsunterricht erweist sich gar nicht als Sachunterricht allein, wenn er politische Bildung erzielen will. Politische Erziehung aber heißt in erster Linie sittliche Erziehung, und die setzt sittliche Kategorien voraus.

Andere psychologische Interpretationen der gerügten Ausfallserscheinungen sind mehr statistisch orientiert. Hier herrscht die Annahme, jene Ignoranz der Jugend gegenüber der jüngsten Geschichte sei als reine *Verlagerung der Interessen* zu begreifen. Es wird darauf hingewiesen, daß ja nicht bloß die Kenntnis der jüngsten Geschichte es sei, die Anlaß zur Klage gebe, sondern der Rückgang geschichtlicher Kenntnisse überhaupt. Schlecht seien die Kenntnisse ganz allgemein auch auf dem Gebiete der Geistesgeschichte, besonders der Weltliteratur, aber auch in der Geographie, während die der Technik nahestehenden Disziplinen ein besseres Bild böten; auch das sprachliche Interesse habe sich vom Literarischen und Philosophischen zur Sprache als Technik gewendet.

Es handelt sich hier offensichtlich nicht um ein regionales, sondern um ein zeitgeschichtliches Phänomen, das negativ und generell als Irrelevantwerden der Tradition, als Autoritätsschwund, positiv und ebenfalls generell als Übergang zu einem pragmatistischen Denken („Wozu braucht man das?“) gekennzeichnet werden kann. Dies scheinen jedenfalls Vorkommnisse zu belegen, in denen bei Schülern keinerlei Scham über ihr Nichtwissen, sondern beinahe ein Stolz über ihre freimütige Ignoranz zu spüren war.

Wenn dies zutrifft, daß es sich hier um Interessenverlagerung handelt, so wäre es freilich eine Fehldeutung, hier von Wissenslücken schlechthin zu sprechen. Gesetzt den Fall, es sei so, daß es sich hier um ein Versiegen von Quellen und um eine Verschiebung des Dispositionellen handelt, so erhebt sich dennoch die Frage, ob man sich damit abfinden müsse. Daß eine allgemeine Geschichtsmüdigkeit, die *Hermann Heimpel* auf der XXIII. Tagung für Historiker als *taedium historiae* bezeichnete (1956), auch bei den Erwachsenen vorhanden ist, kann ja kaum geleugnet werden. Maßgebend hierfür mag es sein, daß diese im Zusammenhang mit der allgemeinen Loslösung von sich historisch begründeten Fanatismen nationalstischer oder sozial-revolutionärer Ideologien und mit einer allgemeinen Skepsis gegen Utopien auftritt. Im Osten wird jedenfalls der Geschichtsunterricht als wichtigstes gesinnungsbildendes Fach angesehen.

VI. DIE BEWÄLTIGUNG DES UNBEWÄLTIGTEN

Aus alledem geht hervor, daß es sich angesichts des alarmierenden Versagens der heutigen Jugend in bezug auf ihre Kenntnis und Stellungnahme zur nationalsozialistischen Vorgeschichte der Gegenwart nicht um eine gewöhnliche Schwierigkeit handelt. Aus dem *psychischen* Komplex, der darin besteht, daß es den Erwachsenen nicht gelingen will, über den eigenen Schatten zu springen (samt der soziologischen Bedingtheit), schält sich des weiteren ein echter *ethischer* Konflikt im Sinne der privaten wie der öffentlichen Moral heraus und – unschwer zu erkennen – auch eine *erkenntnistheoretische* Schwierigkeit, wenn man so will: sogar eine *ontologische*. Diese letztere ist entscheidend für den pädagogischen Ansatz. Denn das Zeitalter Hitlers beginnt im selben Maße an subjektiver Realität zu verlieren, in dem es ignoriert wird. Stufen der Banalisierung, der naiven oder vorsätzlichen Verfälschung (oder gar Idealisierung nach der positiven Seite hin) sind mittlerweile überschritten; vom systematischen Verschweigen, Verleugnen ging die Entwicklung weiter zum Ignorieren und von hier zum völligen Ver-

gessen als dem höchsten Grad der Entwirklichung, der subjektiv erreicht werden kann.

Eine andere Art der *Entwirklichung* hat ihren Anfang in einer ganz entgegengesetzten Haltung. Sie hebt ebenfalls an mit einer Idealisierung; aber es ist eine Idealisierung nicht nach der als positiv, sondern nach der als negativ empfundenen Seite hin. Es handelt sich um diejenige Art von Idealisierung, die den idealisierten Teufel nicht besser, sondern teuflischer als den wirklichen Teufel malt. Die Unterstellung völliger Handlungsfreiheit bei allen Individuen, die jemals mit dem Nationalsozialismus in Berührung gewesen sind, ist gleichbedeutend mit der Annahme, sie hätten nur das Böse und nichts anderes gewollt; es ist gleichbedeutend mit der Unterstellung der Intention des absolut Bösen, so daß der Nationalsozialismus dem Heranwachsenden schlechterdings unbegreiflich wird als Gegenstand ursprünglich vielleicht gutgemeinter oder für gut gehaltener Hoffnungen. Simplifikationen in Richtung auf eine Identifikation einer geschichtlichen Erscheinung mit dem Radikal-Bösen haben im Endeffekt den gleichen Erfolg wie jener andere Versuch, das Geschehene zu banalisieren und es auf der angegebenen Skala der Entwirklichung dem völligen Vergessen anheimfallen zu lassen. Die stattgefundene Wirklichkeit in ihrer nicht zu leugnenden Grausamkeit und in ihrem beschämenden Charakter ist hingegen immer komplex, vielschichtig, zumindest im Sinne dieser beiden Auffassungen doch ambivalent gewesen. Sie ist jedoch durch beide Deutungen in ihrer vollen Wirklichkeit dem Bewußtsein der Heutigen weitgehend entglitten, und übrig bleibt im ersten Falle ein Nichts, das auch nicht mehr schreckt, im zweiten ein Zerrbild, das nicht mehr geglaubt wird.

Die wohlbekannte Praktik, die Exzesse des Nationalsozialismus als „verjährten Quark“ abzutun, kann auf die eine wie auf die andere Fehldeutung des sich hierauf beziehenden Gedächtnisses zustandekommen. Im Blick auf sie ist *eine differentielle Diagnose*, nicht eine unifizierende Charakterisierung vonnöten. Auch das Tabu, das die atmosphärische Wirkung dieser Praktik, den Nationalsozialismus als verjährt abzutun, in bezug auf ihn erzeugt, ist in gleicher Weise als verschieden motivierbar ersichtlich. Beides ist auch für die Pädagogik inzwischen zur unübersehbaren Mahnung geworden. Beide Fehlentwicklungen hat sie aufzufangen und rückgängig zu machen.

Die Entwicklung des Verständnisses (bzw. des Mißverständnisses) der nationalsozialistischen Ära als Banalisierung zu einem Nichts oder zu einem Zerrbild samt der sich an beides knüpfenden Tabuierung konnte vor allem deshalb im pädagogischen Bereich bislang relativ unwidersprochen in resignierender Haltung hingenommen werden, weil die *Situation der älteren Pädagogen* (und sie gab es in den Jahren unmittelbar nach 1945 in der Überzahl) noch in einer besonderen Weise kompliziert ist. Die hier gemeinte Komplikation besteht darin, daß hier – wie schon erwähnt – das „Eigene“ (die eigene nationalsozialistische Vergangenheit, gleichgültig welchen Grades) und das „Andere“ (das Neue, in dessen Dienst man berufen war) eine eigentümliche Mischung eingegangen waren: Der Pädagoge spürte zwar die eigene Schuld (und sei es nur die des fehlenden Widerstandes) und zugleich die der anderen; beides hat er zu bekennen; er war und ist deshalb geneigt, beides – um sich selbst zu entlasten – als schicksalhaft, nicht in den persönlichen Willen gegeben anzusehen und somit bereit, anderen, möglichst anonymen Mächten die Schuld zuzusprechen.

Hier kehrt im schulischen Bereich das wieder, was auch sonst im allgemeinen die Mentalität der Zeitgenossen „trostreich“ durchzieht, ja sie mitkonstituiert: so der dem Anschein nach nur schwer zu entkräftende Hinweis darauf, daß der Durchschnittsbürger – damals weniger noch, als er es in bezug auf das heutige politische Geschehen vermag – politische Ereignisse nicht mit der Kenntnis aller internen Zusammenhänge verfolgen konnte; auch der Staatsbürger einer Demokratie pflegt ja nachweisbar die meisten seiner Urteile und mit ihnen auch sein politisches Verhalten primär emotional

und – wenn es hochkommt – instinktiv zu finden. Die Entgegnung, daß bei solchem Bekenntnis eines *Nicht-Wissens* oder eines *Nicht-gewußt-Habens* eine Erinnerungstäuschung im Spiele sei und man zu jener Zeit mehr gewußt habe, als man zugebe, oder wenigstens doch mehr habe wissen können, pflegt jene Selbsttröstung insofern nicht zu entkräften, als dies vielleicht allgemein behauptet, nicht aber im einzelnen Falle bewiesen werden kann. Sei es, wie es sei – das Wissen ist zumindest heute unentbehrlich; und es ist der einzige Weg, der pädagogisch erlaubt ist, will man nicht wieder – wenn auch vielleicht mit umgekehrten Vorzeichen – einem puren Emotionalismus mit all seiner Unkontrollierbarkeit huldigen. Dieser Mangel an Wissen aber ist nicht nur dafür verantwortlich zu machen, daß der Nationalsozialismus über die Bühne der Weltgeschichte gehen konnte – dieser Mangel an *zutreffendem* Wissen ist auch der Grund für jene Entwicklung bzw. für die Tabuierung des Nationalsozialismus im gegenwärtigen Augenblick; die Entwicklung wiederum erweist sich, wie seit Jahren, als ein illegitimer Weg der Bewältigung.

Dieser Weg ist nicht derjenige der Simplifikation. Auch der Begriff der „Bewältigung der Vergangenheit“ muß aus solcher Simplifikation erlöst werden. Der gegenwärtig in der Nachkriegsgeschichte erreichte Punkt scheint günstig dafür zu sein, daß dies angesichts der bisher schon so reichhaltig erfolgten Diskussion über das „Versagen“ der Jugend auch in der Öffentlichkeit erkannt werden kann.

Denn alles hier vorgebrachte bedeutet nichts Geringeres, als einen pädagogischen Irrglauben aufzugeben, der darin besteht, man müsse die Vergangenheit als Vergangenheit auffassen und könne diese beliebig zum Zwecke der unterrichtlichen Behandlung in beliebige Abschnitte zerlegen, um sie isoliert betrachten zu können. Die jüngste Vergangenheit ist in solchem Sinne nichts als eine *Pseudovergangenheit*; die Generationen, die sie gestalteten und diejenigen, die durch sie gestaltet wurden leben noch heute, durch sie ist auch diese „Vergangenheit“ noch gegenwärtig. Der übliche pädagogische Irrtum besteht aber darüber hinaus in dem Mißverständnis, als ob die Betrachtung einer beliebigen Vergangenheit grundsätzlich mit der Gegenwart nichts zu tun hätte, und als ob die Kenntnis von ihr nur um ihrer selbst willen erworben werden müßte. In Wahrheit ist das Verhältnis zwischen Vergangenheit und Gegenwart ein anderes. Bei der Erörterung dieses Sachverhaltes sieht sich die pädagogische Diskussion wesentlich auf die Erkenntnisse der Geschichtsphilosophie (vgl. oben Punkt B/5) angewiesen.

Das Gegenbild einer „unbewältigten Vergangenheit“ wäre das einer „bewältigten Vergangenheit“. „Bewältigt“ kann mit Fug und Recht nur heißen, was über mich keine Gewalt mehr hat, was vielmehr ich in meiner Gewalt habe, so daß ich es jederzeit in die ihm gebührenden Schranken zurückweisen kann. Implizite liegt im Gedanken einer „bewältigten Vergangenheit“ mithin nicht, daß sie erledigt, daß sie tot und nichts-sagend ist, sondern vielmehr dies, daß sie sich nicht abweisen läßt und noch immer gewaltherrschend zu bedrängen vermag, daß sie noch lebt, daß sie noch immer und in allem das letzte Wort zu erhalten beansprucht, insbesondere normierend wirkt auf spätere Zeiten, in denen sie gleichsam immer wieder aufersteht. Eben dies ist es ja, was ihre dauernde Bewältigung auch zur dauernden Aufgabe macht. Schon im Begriff einer „unbewältigten Vergangenheit“ ist ihre Präsenz mitgedacht, nicht minder als in dem logisch entgegengesetzten der „bewältigten Vergangenheit“. Die Vergangenheit ist schlechthin das, was den jeweils Gegenwärtigen als beständige Aufgabe (vielleicht als dauernde) einer intensiven, ringenden Beschäftigung vor Augen steht, diese immer wieder provoziert, als einen Kampf, in und an dem man scheitern kann oder den man durchsteht. Zunächst freilich scheint im Gedanken einer „Bewältigung der Vergangenheit“ der Weg gänzlich offen gelassen. Handelt es sich um das Fertigwerden des Geschichtsbildes (das wäre eine Aufgabe der Geschichtsschreibung)? Handelt es sich um ein Fertigwerden im Sinne einer künstlerischen Aus-

sage, einer religiösen oder philosophischen Deutung? Handelt es sich um Fertigwerden mit den Relikten dieser Vergangenheit im Sinne der praktischen Politik? Oder handelt es sich um ein Fertigwerden in der praktischen Lebensführung des Alltags? Wie dem auch sei: Immer bedeutet oder setzt das Fertigwerden voraus ein „inneres“ Fertigwerden. Der Begriff der „Bewältigung“ bedeutet *Klarheit der Stellungnahme*, die jeder Kritik – der fremden wie der eigenen – standhält. „Bewältigung“ erweist sich als Inbegriff der seelisch-geistigen Resonanz, die wesentlich auch durch Distanz gekennzeichnet ist. Bleibt eine Vergangenheit „überwältigend“, bin ich derjenige, der überwältigt, ja „vergewaltigt“ wird, so ist selbst damit noch nicht die Vergangenheit als schlechthin unwiderstehlich gesetzt; vielmehr bin ich selbst als schwach, als unzureichend gerüstet, vielleicht als feige, als bequem oder als passiv gekennzeichnet.

Gedanken dieser Art lassen erkennen, daß in dem Vorgang, der „Bewältigung der Vergangenheit“ heißt, die Fernwirkung vom Vergangenen in die nächste Zukunft und die Frage zurück aus diesem jeweils Nächsten ins Vorhergehende in einem unlöslichen *Wechselspiel* vorgefunden werden. Nur wo in dieser Weise die Ströme hin- und herfließen, kann Bewältigung des Vergangenen in seiner Gegenwärtigkeit stattfinden. Nur *das* Vergangene kann als ein zu Bewältigendes angesehen werden, das in dieser Weise zugleich ein Gegenwärtiges ist. Das aber bedeutet, daß, um eine wirkliche Bewältigung aus schöpferischer geistig-seelischer Kraft vollziehen zu können, gerade dasjenige *nicht* eintritt, was gemeinhin als die überzeugendste Form des Fertiggewordenseins mit der Vergangenheit angesehen zu werden pflegt, indem sie nämlich getötet wird und der völligen Vergessenheit anheimfällt. Ganz im Gegenteil kommt es vielmehr darauf an, sie im rechten Sinne *lebendig* zu erhalten; und dies ist allein die Weise des menschlichen Gedächtnisses, nicht die des Vergessens. Die Problematik, ob wir der Schuld unserer jüngsten Vergangenheit entfliehen dürfen, weil ihr Gewicht zu schwer auf uns lastet (gleichsam aus einer Diätetik der Seele, aus vermeintlicher psychischer Hygiene oder aus psychischer Ökonomie) hat darum als Pendant die andere, ob es nicht vielmehr Pflicht ist, den Kampf mit den Vergesslichen aufzunehmen, oder ob es Pflicht ist, das Vergessen als notwendiges und legitimes Mittel zum Wohlleben zu empfehlen. Das eine führt zur freiwilligen Buße, das andere zum Verschweigen und Verleugnen und zur habituellen Ignoranz. Damit tritt die gesamte Problematik, die mit dem Begriffe der sogenannten „unbewältigten Vergangenheit“ bezeichnet wird, in den größeren Zusammenhang einer grundlegenden *Revision des Bildungsideales* und der Bemühungen um eine Schulreform, die gegenwärtig auch in der Bundesrepublik Deutschland eingeleitet ist. Hierbei ist vor allem die Einsicht führend, daß die Konzeption der politischen Bildung, wie sie heute im großen und ganzen das deutsche Schulleben beherrscht, noch immer aus dem Jahre 1945 stammt und nur von der damaligen Situation her einigermaßen verstanden und nur aus ihr heraus gerechtfertigt werden kann. Jener erste Entwurf hatte zum Ziel, eine Wiederholung des nationalsozialistischen Irrwegs unmöglich zu machen. Dies wurde im *Osten* erstrebt durch die vorbehaltlose Übernahme der marxistisch-leninistisch-stalinistischen Ideologie (unter Einbeziehung sogar nationalistischer Ressentiments), im *Westen* durch eine Erziehung zur gewollten Partnerschaft gegenüber den Westmächten²³. Beide Male ist die 1945 anhebende Zeitspanne zunächst als Ablösung von der vorhergehenden erlebt worden. Das Verfahren, das das der Ausbootung gewesen ist, wollte den Bruch mit Vergangenheit. Es hinterließ im *Westen* eine Leere, die seither nur mühsam und wenig überzeugend überbrückt wurde durch das proklamierte Zurückgehen auf abendländische Bildungstraditionen. Es war das Modell einer Orientierung am Traditionellen. Im *Osten* war dieses Nein gegenüber dem Vergangenen radikaler. Hier

²³ Zu dem folgenden vgl. den Aufsatz „*Ideologie und Utopie unserer politischen Bildung*“ von Eugen Lemberg in der Zeitschrift „*Gesellschaft - Staat - Erziehung*“, 3. Jg., Heft 2, 1958.

wurde nicht von der Historie her gedacht, sondern ganz ausschließlich von der erstrebten Zukunft her. Hier war es das Modell eines utopischen, ja utopistischen Denkens. Schon dieser Gegensatz läßt es verständlich erscheinen, weshalb beide Male die Gegenwart jeweils anders erlebt wird. Im *Westen* als Überwindung begangener Irrtümer und *insofern* als ein zu Bejahendes, mit dem zufrieden zu sein man allen Grund zu haben glaubte; im *Osten* hingegen wurde von vornherein diese Gegenwart als nicht befriedigender Übergang angesehen, der als Zwischenstadium gewußt wurde zu einem unter Opfern zu erkämpfenden Endzustand.

Jede statische Gegenwartsauffassung verliert mit dem Interesse an der Zukunft und mit der Bereitschaft, es sich im Jetzt recht behaglich sein zu lassen, auch jede echte Beziehung zur Vergangenheit. Es verbindet sich hiermit die Vorstellung, jede Gegenwart gleichsam ruhend denken zu müssen. So war die Sicht 1945. Das ist jetzt jedoch nicht mehr möglich, da in der Konfrontation von Ost und West – und dies dürfte weit über die deutsche Frage hinaus bedeutsam sein – die *Zukunft* es ist, die aller Interesse beansprucht, und zwar als gebieterisches Thema. Mit dieser Dominanz des Zukunftsaspektes, die auch dem einfachsten Staatsbürger aufgegangen ist, verändern sich selbstverständlich auch die Aspekte der Gegenwart. Das jetzige Zeitalter wird immer nachdrücklicher zum bevorzugten Gegenstand der philosophischen Deutung. In diesem Zusammenhang drängte sich seit Jahren in immer stärkeren Maße auch die Beachtung des nationalsozialistischen Abschnittes unserer Geschichte auf, und es kam zu jener Entdeckung der „Virulenz des Nationalsozialismus“ in der Gegenwart, die – von bestimmten Ausschreitungen und kleineren neofaschistischen Organisationen abgesehen – am aufregendsten in der „Pädagogischen Provinz“ empfunden wurde.

VII. WEITERE FOLGERUNGEN

Gewiß darf das, was in den Schulstuben an Erfolgen oder an Mißerfolgen in dem oder jenen Fache zu verzeichnen ist, was in den Köpfen der Schüler geschieht, nicht nur von einer isoliert gedachten pädagogischen Bemühung aus gedeutet werden. Die Schulstube ist nicht autark; der Pädagoge ist nicht der Sachwalter der Gegenwart, die Pädagogik nicht die Schöpferin der Zukunft. Wohl aber ist ihre Aufgabe vergleichbar mit der einer Amme. Wie diese ihren Zögling behandelt, was sie ihm an Sorge zuteil werden läßt, wie ihr Umgang mit ihm sich vollzieht, das ist für diesen von einem Belang, der weit über die Bedeutung für den jeweils aktuellen Anlaß hinausreicht. Auch die Schule als Inbegriff arbeitsteiliger erzieherischer Bemühung greift in solcher Weise stets über die Forderung des Augenblickes hinaus. Und wenn schon der einzelne Lehrer und Erzieher sich keineswegs als Inaugurator des Kommenden zu fühlen berechtigt ist, so ist er dennoch, wenn er pädagogisch zu denken gelernt hat, erfüllt von dem Wissen um solche Nachwirkungen seines Tuns. Von hier aus wird ihn eher die Sorge befallen, vielleicht etwas falsch zu machen, ungewollt ein Unheil anzurichten, als umgekehrt die Neigung, dem Optimismus pädagogischer Omnipotenz zu huldigen. Er wird im doppelten Sinne des Wortes „vorsichtig“. Indem er über das Jetzt hinausblickt und das Werdende in den Griff zu bekommen sucht und somit vorausblickt, ja die Folgen seines Tuns vorherzusehen wünscht, wird er zugleich behutsamer in seinen Akten und in diesem Sinne sich vor ungewollten Konsequenzen vorsehend „vorsichtig“ verfahren. Die zuvor angezogenen Bedenken, zu denen die Analyse des „Versagens“ der Schulpädagogik in bezug auf ihren Umgang mit dem Nationalsozialismus nötigte, berechtigen ihn, sich und seine Berufsgenossen zu größter Vorsicht in diesem doppelten Sinne zu mahnen. Hierbei ist es von großem Wert, zu erkennen, wie man es nicht machen darf, nachdem man in Erfahrung gebracht hat, wie es um die Dinge steht. In diesem Sinne der vorerst mehr negativen Beschränkung dürfte schon heute das folgende feststehen:

1. Die pädagogische Aufgabe kann nicht in der direkten Behandlung der nationalsozialistischen Periode allein gelöst werden. Die quantitative Verbreiterung der Unterrichtsbasis etwa im Zusammenhang der historischen Aufklärung im Gesamttablauf des historischen Kurses vermag – so lobenswert sie ist – nicht den Eindruck zu verhindern, als handele es sich bei diesem Geschichtsabschnitt lediglich um eine besonders wichtige Spezialität, der man mehr Aufmerksamkeit als bisher zukommen lassen müsse. Außerdem vermag sehr leicht der weitere Eindruck hinzutreten, als sei die Behandlung des Nationalsozialismus Sache nur eines Faches, und auch insofern eine durchaus spezielle Angelegenheit. Es ist jedoch vielmehr für den entgegengesetzten Eindruck bei Erziehern und Schülern zu sorgen, für den Eindruck nämlich, daß es sich nicht um eine spezielle, sondern um eine durchaus allgemeine, weit verzweigte Angelegenheit der Gegenwart in ihrer vollen Breite handelt, eine Angelegenheit, die darum von allen Seiten her angegriffen werden kann und muß.

2. Die pädagogische Aufgabe, an der Bewältigung des Nationalsozialismus mitzuwirken, wird daher verfehlt, wenn der Nationalsozialismus schlechthin als Vergangenheit aufgefaßt wird. Sie besteht vielmehr darin, der Pseudobewältigung, die im Vergessen und Ignorieren besteht, dadurch entgegenzuarbeiten, daß der Pädagoge das Äußerste an Konkretion erreichen muß, dergestalt, daß jene Entwicklung, die seit der Auslöschung der nationalsozialistischen Herrschaft auch geistig als Gegenstand der Betrachtung mehr und mehr entrückt wurde, in der Phantasie aufgehoben wird, so daß die zu gewinnenden Urteile am Erinnerungsbilde der vollen Wirklichkeit erstehen. Parallel hierzu besteht die pädagogische Aufgabe darin, diese Wirklichkeit als psychische Wirklichkeit auch der Gegenwart erkennen zu lehren, und zwar nicht zuerst an den dramatischen (und zugleich wohl hysterischen) Zuspitzungen, von denen oft Funk, Film und Presse sensationell berichten, sondern in jenen Sachverhalten, die die bisherigen Versuche der Bewältigung im geschilderten geistigen Sinne erschweren. Hier muß der Schüler erfahren, weshalb der Nationalsozialismus überhaupt noch ein zu Bewältigendes ist und daß es nicht eigentlich die Vergangenheit, sondern deren Transformation ins Gegenwärtige ist, um die es sich handelt.

3. Die pädagogische Aufgabe kann darum auch nicht darin bestehen, diejenigen, die im nationalsozialistischen „Zeitalter“ dessen Inauguratoren oder auch nur feige, bequeme Mitläufer gewesen sind, in jedem Falle als Schurken zu deklarieren; sie besteht darin, deren Verhalten in jeder Hinsicht verstehbar zu machen, vor allem die darin liegende menschliche Tragik ins Bewußtsein zu heben und gedanklich nachvollziehen zu lassen, und zwar gerade an solchen Personen, die keine prononcierten Nationalsozialisten waren. Dies alles soll gewiß nicht mit dem Ziele einer nachträglichen Entschuldigung erfolgen, wohl aber im Sinne einer Warnung vor der Hybris als einer dem Menschen dauernd drohenden Gefahr. So ist insbesondere deutlich zu machen, wie Mitläuferschaft überhaupt zustandekommen konnte, wie etwa Furcht vor „Schwierigkeiten“ unwissentlich der Gewalt Vorschub leistete und wie – vielleicht aus falsch verstandener Treue – trotz allem bei der Stange geblieben wurde, wie Denunziationen zustande kamen, die nicht immer aus rein egoistischen und vorsätzlich verbrecherischen Motiven begründet erscheinen, sondern oft genug einfach aus blindem Glauben, aus Irrtum und Dummheit verstehbar werden.

4. Ein nicht zu unterschätzender Weg zu solchem Verstehen der nationalsozialistischen Wirklichkeit dürfte auch der systematisch mit pädagogischen Mitteln geführte Kampf gegen die Tyrannei der Phrase sein und überhaupt gegen jedweden Verbalismus, in der die Sprache aufhört, Prozeß zu sein, und sich zu einem System festgefahrener Geleise verhärtet. Ist doch in der Phrase auf das unkontrollierte vage Gefühl spekuliert, das mechanisch ausgelöst wird und durch sie ein Verständnis vorgespiegelt, wo es sich allein um leere Begriffshülsen handelt. Dies ist insbesondere in folgender Hinsicht

nicht ohne Bedeutung: Geschichtliches darzustellen – handele es sich um das im engeren Sinne Politische oder auch um das sogenannte Kultur- und Geistesgeschichtliche –, unterliegt immer der Nötigung zu weitgehender Vereinfachung. Da müssen unzählige Details in Abstraktionen erfaßt, zu einem Begriff zusammengeschlossen, da müssen Namen und Ortsangaben, Daten und dergleichen schon aus unterrichtsökonomischen Gründen fortgelassen werden; da muß vergrößert werden und Unwägbares als wägbare ausgegeben werden, um dem Laien und dem Kinde Überschau und ein Verständnis zu ermöglichen, wozu selbst der Fachmann doch nur unter größten Mühen imstande ist. Fällt es doch, um ein anderes Beispiel anzuführen, niemandem schwerer, zu sagen, was Philosophie sei, als dem Philosophen selber. Dies allein müßte Warnung genug sein, in der direkten Behandlung des Stoffgebietes „Nationalsozialismus“ die gestellte Aufgabe, pädagogisch zur Bewältigung beizutragen, die einzige Möglichkeit sehen zu wollen. Sie erweist sich noch nicht einmal als die tragende: aus objektiven wie aus subjektiven Gründen nicht.

5. Da es sich hier überhaupt nicht bloß um Kenntnisse und Ausfüllung von Wissenslücken handelt, sondern um politische Bildung, besteht die pädagogische Aufgabe in erster Linie darin, deren Voraussetzungen in den Griff zu bekommen und die indirekten Verhinderungen zu begreifen. Diese bestehen im allgemeinen in der Gestalt von Vorurteilen, die völlig jenseits des zeitgeschichtlichen Wissenskomplexes zustandekommen. Über die zuvor erwähnten alterstypischen Bedingtheiten der geistigen Kurzsichtigkeit und die Formen vergrößerten Kontrastdenkens hinaus, das die Schwarz-Malerei liebt und fein Nuanciertes, um es „bewältigen“ zu können, bis zur Faßlichkeit vergrößert, dürfte insbesondere jene egozentrische Grundhaltung, die die Erwachsenen selbst vorleben, einer der Haupthinderungsgründe sein, die den objektiven Blick auch des Schülers verstellen und ihn hineinschlittern lassen in jene Indifferenz des „Es geht mich nichts an!“ Daher hat neben dem Kampf gegen die Phrase, die die immanente Gefahr jeder Belehrung Halbwüchsiger ist, und neben der Förderung des Mißtrauens gegen alles Verbalistische durch den kritischen Umgang mit der Sprache vor allem auch diejenige Bemühung im Abbau des nationalsozialistischen Syndroms ihren Platz, die jene Egozentrik, jene individualistische Resignation, die Verantwortung flieht, zu überwinden und statt ihrer jene Haltung zu bereiten zu sucht, die die öffentliche Angelegenheit auch als die persönliche erkennen lehrt. Ausdruck solcher Haltung dürfte in jenem Worte zu finden sein: „Was ihr dem geringsten meiner Brüder getan habt, das habt ihr mir getan!“ (Mt 25, 40) – es gilt dies im Guten wie im Bösen. Ebendarum ist es nicht mehr zu übersehen, daß die Bewältigung der sogenannten „Vergangenheit“ gar nicht eine bloß intellektuelle Leistung des richtigen Rubrizierens der geschichtlichen Fakten ist, sondern im Aufbau der sittlichen Persönlichkeit besteht. Die Vergangenheit, sofern sie als echte Vergangenheit aufgefaßt wird, kann darum nur eine exemplarische Bedeutung haben.

6. Zum Abbau der hinderlichen Vorurteile gehört es schließlich auch, diejenigen als virulent nationalsozialistisch zu entlarven, die dem Rückblick nicht sogleich als im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus stehend erkennbar, aber dennoch Wegbereiter des Nationalsozialismus gewesen sind. Derartige Vorurteile finden sich nicht nur im eigentlichen historisch-politischen Bereich; sie finden sich auf allen Fachgebieten bis hin zur Biologie und zur Geographie. Es han-

delt sich um Fermente des nationalsozialistischen Weltbildes, die seine Verdikte wie seine unkritischen Lobpreisungen bestimmen. Nicht nur die Einschätzung der Juden „erfreut“ sich einer so hartnäckigen Perseveration; auch die der anderen Völker, namentlich auch der andersfarbigen, unterliegt ähnlichen Verkennungen; heute sind es auch „die Russen“, die sozusagen alle über den gleichen Kamm geschoren werden, so lange, wie es scheint, bis ihre Physiognomie jeden menschlichen Zug verliert. Auch der politisch Andersdenkende wird leicht in ähnlicher Weise verdächtigt. Darüber hinaus sind es generelle Wertungen, die noch immer das Sich-zurecht-Finden erschweren, so etwa, wenn der Erfolg als Ausweis nicht nur eines Könnens, sondern als einer Berechtigung bewertet wird; wenn Hemmungen fehlen, den Menschen als Mittel zu außermenschlichen oder doch wenigstens fremdmenschlichen Zwecken zu degradieren; wenn das politische Leben – etwa der Parteien – zur Gefolgschaftsleistung um jeden Preis absinkt; wenn wissenschaftliche, künstlerische und allgemein-menschliche Leistungen und Verdienste zu Inhalten eines politischen Sportes werden, in dem chauvinistisch-nationalistischer Ehrgeiz und allgemein-menschlicher Hang zum Prestige die oft beteuerte Freundschaft und Versöhnung der Völker gefährden usw. usw. Der Katalog der im geistigen Umfeld nationalsozialistischer Mentalität auffindbaren Gesinnungen und Teilhaltungen erscheint unerschöpflich. Deren Virulenz sichtbar zu machen, die innere Verwandtschaft jeder Gedankenlosigkeit in diesem Felde mit dessen Zentrum in ihrer gradweisen Abstufung zu erkennen – dies ist nicht minder wichtig, als die vordergründige Beschäftigung mit Gestalten und Ereignissen, die ohnehin allen sichtbar das Etikett „nationalsozialistisch“ tragen. So ehrenwert und so strapaziös gewiß das sorgsame Studium der Geschichte des Nationalsozialismus in Forschung und Lehre ist: es allein kann nicht verhindern, daß der Gegen-Nationalsozialismus nicht bloß ein Nationalsozialismus mit umgekehrten Vorzeichen wird: eine Gegendiktatur, die sich noch immer der einstmals, wenn auch vorübergehend, so doch über alle Erwartung sehr nachhaltig wirksamen Praktik faschistischer Menschenlenkung bedient, ja diese durch noch ausgeprägtere Konsequenz zu größerer Perfektion als ehemals zu bringen sucht. Denn nicht darauf kommt es an, nur die *Inhalte* nationalsozialistischer Wunschträume zu verneinen und durch andere, für besser gehaltene abzulösen, sondern darauf, jene Entwürdigung des Menschen unmöglich zu machen, die allein schon in der Ausschaltung der eigenen Initiative, der eigenen Kritik an sich und anderen und in der heilig gesprochenen „Schulung“ des Menschen durch die fast experimentelle Zurechtweisung der Umwelt gegeben ist, in der die Aktivität des Menschen zur bloßen Reaktivität zusammenschrumpft. Den Nationalsozialismus als Inhalt *und* als *Methode* zu überwinden, ist ohne Zweifel dasjenige Denken mitaufgerufen, dessen eigentlicher Beruf es ist, den Zusammenhang zwischen Methode und Ziel als Einheit zu begreifen, die ungestraft nicht getrennt werden darf: das pädagogische Denken. Denn im pädagogischen Denken sind Weg und Ziel identisch: Soll das Ziel unnationalsozialistisch sein, so muß auch der Weg unnationalsozialistisch sein. Oder – anders gewendet: bleibt der Weg nationalsozialistisch, dann bleibt es auch das Resultat. Die Revision des Zieles schließt die Revision des Weges ein, ja sie ist identisch mit dieser! Dies ist der eigentliche pädagogische Ansatz, um den bei der Bewältigung der „Vergangenheit“ gerungen werden muß: die Realistik des Zieles allein verbürgt dem konsequenten Denken einen realistischen Weg. Der Holzhammer hingegen verfehlt Weg und Ziel!