

Dudek, Peter

Antifaschismus. Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff?

Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 353-370



Quellenangabe/ Reference:

Dudek, Peter: Antifaschismus. Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 3, S. 353-370 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145505 - DOI: 10.25656/01:14550

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145505>

<https://doi.org/10.25656/01:14550>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 3 – Mai 1990

I. Essay

- WOLFGANG SÜNDEL Die Situation des offenen Anfangs in der Erziehung, mit Seitenblicken auf PESTALOZZI und MAKARENKO 297

II. Thema: Pädagogische Ethik

- LOTHAR WIGGER Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik. Einige Reflexionen über Grenzen, Defizite und Paradoxien pädagogischer Ethik und Moral 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Entwicklung *versus* Erziehung: Ein Diskussionsbeitrag zur Verhältnisbestimmung von Entwicklungslogik, Ethik und Pädagogik 331

III. Diskussion

- PETER DUDEK Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff? 353
- CHRISTEL HOPF Autoritarismus und soziale Beziehungen in der Familie. Qualitative Studien zur Genese autoritärer Disposition 371
- GERT SCHUBRING Der Süvernsche Lehrplan – „Ideales Muster“ oder staatlicher Zugriff? 393

IV. Besprechungen

- MICHAEL PARMENTIER SABINE KIRK: Unterrichtstheorie in Bilddokumenten des 15. bis 17. Jahrhunderts. Eine Studie zum Bildtypus der „Accipies“ und seinen Modifikationen im Bildbestand der Universitätsbibliothek Helmstedt und des Augusteischen Buchbestandes der Herzog August Bibliothek in Wolfenbüttel 419
- FRITZ OSTERWALDER PETER STADLER: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie. Von der alten Ordnung zur Revolution (1746–1797) 422
- HEINZ-ELMAR TENORTH WERNER SACHER: Eduard Spranger 1902–1933. Ein Erziehungsphilosoph zwischen Dilthey und den Neukantianern 425
- PETER DUDEK FRANZ-WERNER KERSTING: Militär und Jugend im NS-Staat. Rüstungs- und Schulpolitik der Wehrmacht 429

V. Dokumentation

- Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1989 433
- Pädagogische Neuerscheinungen 461
- Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 463

Contents

I. Essay

- WOLFGANG SÜNDEL The situation of the open beginning in education,
with glances at PESTALOZZI and MAKAREN-
KO 297

II. Topic: Pedagogical Ethics

- LOTHAR WIGGER On the practical irrelevance of pedagogical ethics –
Reflections on the limits, deficits, and paradoxies
of pedagogical ethics and morals 309
- HANS-ULRICH MUSOLFF Development *versus* education – A contribution to
the discussion on the definition of the relation
between developmental logic, ethics, and ped-
agogics 331

III. Discussion

- PETER DUDEK Antifascism – From a political slogan to a pedagog-
ical concept? 353
- CHRISTEL HOPF Authoritarianism and social relations within the
family – Qualitative studies on the genesis of
authoritarian dispositions 371
- GERT SCHUBRING The Süvern syllabus – “Ideal model” or state
intervention? 393

IV. Book Reviews 419

V. Documentation

- Habilitations and dissertations in educational science in 1989 433
- New Books 461
- Style sheet 463

Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff?

Zusammenfassung

Der politische Kampfbegriff „Antifaschismus“ wird seit einiger Zeit auch in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen genutzt. Der Beitrag rekonstruiert die Geschichte und Substanz dieses Begriffes in der Bundesrepublik Deutschland auf einer historischen, einer gesellschaftspolitischen, einer pädagogischen und einer erziehungstheoretischen Ebene. Er zeigt auch, daß „Antifaschismus“ kein realistischer Erziehungsbegriff ist, sondern a) der Orientierung von Lehrern und Sozialarbeitern in der Auseinandersetzung mit rechten Deutungsmustern bei Jugendlichen dient und b) in erziehungshistorischen Kontroversen zur Abgrenzung von bestimmten Theorien und Theoretikern instrumentalisiert wird. In beiden Fällen bleibt der Begriff substanzlos und ist nicht geeignet, auf aktuelle Jugendprobleme angemessen zu reagieren.

1. Einleitung

Die Wahlerfolge rechter fundamentalistischer Parteien, die beachtliche Akzeptanz rechtsextremer Orientierungsmuster unter politisch nicht organisierten Jugendlichen (HEITMEYER 1987), die offenkundige gesellschaftliche Aufwertung von Ideologien der Ungleichheit im Kontext der Asyl-, Ausländer- und Aussiedlerdiskussion haben in der Bundesrepublik auch die Debatte um eine antifaschistische Pädagogik bzw. Erziehung neu belebt. Seminare im Rahmen der politischen und kirchlichen Bildungsarbeit, Fortbildungsveranstaltungen für Sozialarbeiter und Lehrer haben gegenwärtig – ähnlich wie zu Beginn der achtziger Jahre – wieder Konjunktur.

Angesichts historischer Gedenktage und rechtsextremer Wahlerfolge nimmt die (bildungs)politische Öffentlichkeit Schule und Jugendarbeit in die Pflicht, durch historische Aufklärung der Attraktivität rechtsextremer Denkmuster zu begegnen bzw. Versäumnisse politischer Bildungsarbeit durch neue Lernangebote zu kompensieren. Nicht zufällig schlägt auch der vom Europäischen Parlament eingesetzte Untersuchungsausschuß zum „Wiederaufleben des Faschismus und Rassismus in Europa“ ein ganzes Bündel pädagogischer und bildungspolitischer Maßnahmen zur Eindämmung rechtsextremer Orientierungsmuster unter Jugendlichen vor (EUROPÄISCHES PARLAMENT 1985, S. 120f.). Pragmatisch werden in diesem Kontext Begriffe wie „antifaschistische Jugendarbeit“ oder „antifaschistische Erziehung“ synonym für historisches Lernen am Beispiel des Nationalsozialismus verwendet (DUDEK/JANSON 1988). Symbolisch erhält „Antifaschismus“ einen neuen Gegner, scheinen der Ruf, den Anfängen zu wehren, und die jahrelang eingeklagten Befürchtungen vor dem Erstarken einer authentischen Rechtspartei sich zu bestätigen. Anti-

faschismus, so die Schlußfolgerung, ist das Gebot der Stunde und gefordert seien unter anderen die Pädagogen.

Seit Ende der siebziger Jahre wiederum denken kritische Erziehungswissenschaftler und Pädagogen über eine Orientierung von Erziehungs- und Lernkonzepten am Leitbegriff des Antifaschismus als dem „Auftrag einer humanistischen Pädagogik“ (GAMM 1985) nach. Selbst in der Auseinandersetzung mit der Geschichte der eigenen Disziplin wird neuerdings Antifaschismus als wissenschaftspolitischer Abgrenzungsbegriff funktionalisiert, um vermeintliche Verharmlosungen und Verdrängungen dieser Geschichte in historischen Untersuchungen identifizieren zu können (KEIM 1989, S. 139f.) und „die sich in der Wissenschaftsauffassung bürgerlicher Pädagogik manifestierende Gesamt-tendenz pädagogischen Denkens“ (BERNHARD 1987, S. 178) mit Hilfe marxistischer Analyse kritisierbar zu machen. Manche Autoren interpretieren die gegenwärtige Kontroverse um die Analyse von Erziehung und Erziehungswissenschaft während des Nationalsozialismus sogar als einen „Historikerstreit“ der Pädagogen (FEIDEL-MERTZ 1988, S. 177), sehen das „wissenschaftliche Interesse am faschistischen Erziehungssystem auf eine wertneutrale Beschreibung dieses Systems reduziert“ (KEIM 1988, S. 8) oder deuten sie als neokonservativen Versuch „eine(r) völlige(n) Neuinterpretation der deutschen Geschichte“ (BERNHARD 1986, S. 22). Entdeckt wird zugleich ein Defizit in der erziehungstheoretischen Analyse des aktuellen „Neofaschismus“, obwohl er „die entschiedenste Herausforderung... für den antifaschistisch-demokratischen Konsens“ (HIMMELSTEIN 1988, S. 207) darstelle.

Unabhängig davon, ob das eine adäquate Beschreibung des gegenwärtigen Standes der erziehungswissenschaftlichen Faschismus- und Rechtsextremismus-Diskussion ist oder ob nicht „ein Nebel von Schlagworten, halbgeklärten Begriffen und undurchdachten Imperativen sich zwischen die Parteien legt“ (LITT 1958, S. 6)¹, bleibt es die Frage, ob der Antifaschismus-Begriff eine tragfähige Basis für Erziehungstheorie sein kann. Dies setzt eine grundsätzliche Begriffsbestimmung voraus. Aber Begriffe zu definieren, heißt ihre Geschichte zu schreiben und nicht ihren Prozeß semiotisch zusammenzufassen. Deshalb ist zuallererst zu fragen: Was ist Antifaschismus heute? Ist er mehr als ein subjektives Bekenntnis oder ein moralisch-politischer Appell, der den Preis politischer Beliebtheit zahlt? Denn wer würde sich heute noch als Faschist bezeichnen? Ist der Begriff Chiffre für gesättigte politische Erfahrungen, die in unserer Gesellschaft verwurzelt sind? Ist Antifaschismus konstitutiv für die politische Kultur der Bundesrepublik oder eine historische Reminiszenz, mit deren Hilfe man die Schlachten von gestern nochmals schlagen kann?

Der folgende Beitrag versucht diese Fragen auf vier verschiedenen Ebenen zu verfolgen: einer historischen, einer gesellschaftspolitischen, einer pädagogischen und einer erziehungstheoretischen. Er ist zentriert auf die Frage: Gibt es eine antifaschistische Erziehung in der Bundesrepublik, die mehr ist als politischer Appell oder sprachliche Selbstverständigung linker politischer Bildungsarbeit? Um es vorwegzunehmen: Er wird sie verneinen². Zwar bleibt die Hoffnung auf historisches Lernen, doch zugleich die Skepsis gegenüber der

Kraft der Erziehungsintentionen professioneller Pädagogik auch unter dem Vorzeichen „Antifaschismus“.

2. Antifaschismus als historisches Phänomen

Die Geschichte des Antifaschismus ist die Geschichte der vielfältigen Formen von Opposition und Widerstand gegen die faschistischen Bewegungen und Regime im Europa der Zwischenkriegszeit. Schon entstehungsgeschichtlich ist Antifaschismus aber nicht auf den direkten Widerstand gegen den Nationalsozialismus einzuengen, wie er umgekehrt z. B. nicht die nationalkonservative Opposition als „ein eigenständiges Phänomen“ (MÜLLER 1986, S. 19) erfaßt³. Die antifaschistische Widerstandsbewegung in Europa war ein zentraler Teil der Opposition, die ihren sozialen Träger in der Arbeiterbewegung gehabt hat. Es ist aber nicht zu übersehen, daß ihr Spektrum politisch und ideologisch so breit war, daß schon vor 1933 von einem „antifaschistischen Grundkonsens“ kaum die Rede sein kann. Zwischen der linksradikalen Einheitsfrontpolitik der Kommunistischen Internationale mit ihrer Sozialfaschismus-These, den Sozialdemokraten und kleineren linkssozialistischen Gruppierungen gab es so gravierende Differenzen, daß ein Verteidigungsbündnis gegen die NS-Bewegung nicht zustande kommen konnte. Dies sollte sich auch nach 1933 nicht ändern, obwohl unter dem Eindruck der politischen Ereignisse in Europa der Antifaschismus sich zu einer internationalen Massenbewegung entwickelte. Der Aufstand der Wiener Arbeiter gegen das klerikale DOLLFUSS-Regime, die italienische Widerstandsbewegung gegen MUSSOLINI, das Volksfrontbündnis in Frankreich, die Volksfrontregierung in Spanien und schließlich der Einsatz der „Internationalen Brigaden“ im spanischen Bürgerkrieg deuten schon die politische Spannbreite des historischen Antifaschismus an. Sie basiert weniger auf unterschiedlichen Theorien über Entstehung und Überwindung von Faschismus, sondern ist primär auf dessen Verhinderung in seinen verschiedenen Varianten ausgerichtet. Der Begriff selbst ebnet aber auch die Unterschiede zwischen Nationalsozialismus und Faschismus ein, die nicht nur gesellschaftstheoretisch und historiographisch (MARTIN 1981) bedeutsam sind, sondern vor allem erziehungsgeschichtlich für die Pädagogik im Nationalsozialismus mit ihrer Fixierung auf Rasse, Formung und Zucht folgenreich bleiben. Gerade erziehungshistorische Untersuchungen sollten zur Kenntnis nehmen, daß die europäischen Faschismen bei aller Gemeinsamkeit in Ideologie und Erscheinungsbild „durch eine gewisse Varietät gekennzeichnet“ (WIPPERMANN 1983, S. 206) sind, die auch einer politischen Ausbeutung der Antifaschismus-Formel ihre Grenzen setzt.

Als politisch-strategischer Begriff bezeichnet Antifaschismus seither den prinzipiellen Gegensatz zu jeder Form faschistischer und rechtsextremistischer Politik und Ideologie. Er ist eine politisch-moralische *Fundamentalnorm* und ein Sammelbegriff, der politische Programme, individuelle politische Haltungen oder eine soziale Bewegung umfaßt.

Historischen Sinn erhält sein Programm „nur als das einer gründlichen *demokratischen* Umgestaltung von Staat und Gesellschaft, die sich nicht auf die Durchsetzung der

demokratischen Rechte des Volkes und der Sicherung bzw. Wiederherstellung des Parlamentarismus beschränkt, sondern mit den Schlüsselindustrien, der Großfinanz und gegebenenfalls dem Großgrundbesitz sowie dem alten Staatsapparat die Machtpositionen der gesellschaftlichen Stützen des Faschismus in Frage stellt“ (BRANDT 1985, S. 13).

Mit dem Sieg der Anti-HITLER-Koalition 1945, den gemeinsamen Erfahrungen von Widerstand, Verfolgung und Vernichtung schien die historische Chance für eine Politik antifaschistisch-demokratischer Strukturreformen aller gesellschaftlichen Bereiche gegeben. Der legendäre Schwur der befreiten Häftlinge des KZ-Buchenwalds, das Stuttgarter Schuldbekennnis der evangelischen Kirche, die Arbeiten der „Antifaschistischen Ausschüsse“ (NIETHAMMER/BORS-DORF/BRANDT 1976), die Zugeständnisse bürgerlicher Parteien an antifaschistische Strukturreformen deuteten die Möglichkeit grundlegender politischer Veränderungen im Sinne der oben skizzierten Vorstellungen an, und sie werden in dieser Zeit auch durch massive Eingriffe der Militärregierungen (besonders in der späteren DDR) befördert. Unmittelbar nach 1945 scheint die politisch-psychologische Kraft des Slogans „Nie wieder Faschismus, nie wieder Krieg“ noch relativ stark gewesen zu sein. Die 1946/47 entstandenen Länderverfassungen in den westlichen Zonen enthalten eine Reihe antifaschistischer Bestimmungen, in den Präambeln der Verfassungen Bayerns (1946) und Bremens (1947) z. B. sind Reaktionen auf die nationalsozialistische Diktatur zu finden. Die sächsische Bevölkerung stimmte in einem Volksentscheid am 30.6.1946 mit 77,6% für die „entschädigungslose Enteignung der gewerblichen Betriebe von aktiven Nationalsozialisten und Kriegsverbrechern“. Gleichzeitig ist aber nicht zu übersehen, daß die Bereitschaft zu einschneidenden gesellschaftlichen Strukturveränderungen und einer harten Verfolgung und Bestrafung aktiver Nationalsozialisten bereits seit 1948 in der Bevölkerung wie bei den bürgerlichen Parteien deutlich abnahm.

Die Gründe, warum Antifaschismus in den vier Zonen keine Massenbewegung wurde, sind vielfältig und hier im einzelnen nicht darzustellen. Sie liegen einmal in der Politik der Alliierten selbst, dann in den katastrophalen Lebensbedingungen, die eine Belastung für die neuen politischen Verhältnisse waren, im allgemein zu konstatierenden politischen Desinteresse weiter Bevölkerungskreise und in den erneuten Zerwürfnissen zwischen SPD und KPD⁴. Schließlich gilt auch festzuhalten: „Die Ebene der staats- und wirtschaftstheoretischen Strukturfragen ist von derjenigen der alltäglichen Reproduktion und der Erfahrung des 8. Mai 1945 abgekoppelt und vermittelt deshalb eine entfremdet-abstrakte Strukturdiskussion“ (HENNIG 1989, S. 57), die weder auf die (durch den Nationalsozialismus geprägten) Mentalitäten in der Bevölkerung noch auf deren Probleme der Existenzsicherung angemessen reagiert. Die Begleitumstände der Gründung der SED in der sowjetisch besetzten Zone, der Unvereinbarkeitsbeschluß der SPD vom 6.5.1948 gegenüber der damals 300 000 Mitglieder starken „Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes (VVN)⁵, die Funktionalisierung des Antifaschismus-Begriffs zur herrschaftspolitischen Legitimationsformel in der DDR und die westliche Deutung des Faschismus als *eine* Spielart des Totalitarismus haben in der Bundesrepublik die Möglichkeiten einer antifaschistischen Politik schon frühzeitig verhindert und

den Antifaschismus-Begriff in weiten Teilen der Bevölkerung diskreditiert. Anders als in Italien, Frankreich oder Spanien, wo die Traditionen des antifaschistischen Widerstandes bis heute noch einen innenpolitischen Faktor darstellen, sind sie in der Bundesrepublik parteipolitisch fraktioniert, jahrelang verschüttet gewesen und werden heute eher im Rahmen der politischen Bildungsarbeit von Gewerkschaften, SPD und anderen Teilen der bundesdeutschen Linken tradiert oder als politisches Ritual im Protest gegen rechtsextreme Parteien gepflegt.

Wie schwach in der Bundesrepublik der von Pädagogen reklamierte „antifaschistische Grundkonsens“ war, läßt sich schon an den Resultaten der ersten Landtags- und Bundestagswahlen ablesen. Bei der Bundestagswahl 1949 erhielten SPD und KPD zusammen 34,9 %, 4 Jahre später 31 % der Stimmen. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Landtagswahlen Ende der vierziger und Anfang der fünfziger Jahre. In Baden-Württemberg, Bayern, Schleswig-Holstein waren beide Parteien traditionell schwach, in Hessen, in den Stadtstaaten Bremen, Hamburg und in Berlin bildet die SPD zwar die stärkste politische Kraft und verfügt mit der KPD zum Teil über die absolute Mehrheit. In Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Südbaden sind bis 1947/48 sogar die Kommunisten in Koalitionsregierungen (zum Teil mit der CDU) eingebunden. Aber das sind politische Konstellationen, die teilweise durch Anordnungen der Militärregierungen geschaffen wurden und wenig über die politische Bereitschaft zur Durchsetzung „antifaschistischer Strukturreformen“ aussagen. Jene Minderheit antifaschistischer Aktivbürger versuchte dort wieder anzuknüpfen, „wo sie in Weimar (erfolglos!) gestanden bzw. aufgehört hat“ (HENNIG 1989, S. 53).

Angesichts des „Historikerstreits“, politischer Erfolge rechtsextremer Parteien und der gesellschaftlichen Aufwertung von Fremdenfeindlichkeit spricht jedenfalls gegenwärtig nichts für die These HAUGS, „daß der Antifaschismus – wie der Antirassismus – hegemoniefähige Elemente einer linken Alternative sind“ (HAUG 1986, S. 519). In der DDR wiederum wurde Antifaschismus zum herrschaftspolitischen Legitimationsbegriff. Er ist hier Verfassungsauftrag und Staatspolitik zugleich. Die Berufung auf seine Tradition ermöglichte die Konstruktion zweier Kontinuitätslinien in der deutschen Geschichte, mit der man die historische Verantwortung für den Nationalsozialismus weit von sich weisen und das positive Erbe, die bessere deutsche Tradition der Geschichte für sich reklamieren konnte⁶.

3. *Antifaschismus als gesellschaftspolitisches Phänomen in der Bundesrepublik*

HAUGS These wird nicht nur durch die Gegenwart dementiert, sondern auch durch die *Geschichte* des Antifaschismus in der Bundesrepublik nicht gedeckt. Schon deren verfassungsrechtlicher Rahmen läßt wenig von jenem „antifaschistischen Grundkonsens“ erkennen, den vor allem die ABENDROTH-Schule⁷ immer wieder eingeklagt hat, und sie hat damit zu Recht vor den restaurativen Entwicklungen in der jungen Republik und dem Verlust der historischen Er-

fahrung gewarnt. Aber nicht antifaschistische Parteien wie die SPD und KPD bestimmten in den fünfziger Jahren die politischen Geschehnisse der Republik, sondern die bürgerliche Sammlungspartei CDU, der als Partei neuen Typs, nämlich als „Volkspartei“, die Integration bürgerlicher und rechter Gruppierungen gelang. Nicht zuletzt ihr Erfolg zeigt, daß von einer stabilen antifaschistischen Grundstimmung in den fünfziger Jahren nicht gesprochen werden kann. Die CDU/CSU nämlich prägte den neuen politischen Grundkonsens der Republik, und der hieß nicht Antifaschismus, sondern „streitbare Demokratie“, Westbindung, Wiederbewaffnung und soziale Marktwirtschaft.

Die Urteile des Bundesverfassungsgerichtes gegen die neonazistische Sozialistische Reichspartei (SRP) 1952 und die KPD 1956 haben dann endgültig die verfassungsrechtliche Konzeption der „streitbaren Demokratie“ als Anspruch staatlichen Selbstschutzes formuliert, nach der der demokratische Staat gegen seine politischen Feinde das Recht auf Selbstverteidigung habe.

In diesem Konzept wird Extremismus als Gegenbegriff zur Demokratie aufgefaßt (LAMEYER 1978; BOVENTER 1985) und normativ auf den Minimalkonsens der Prinzipien der freiheitlich-demokratischen Grundordnung bezogen. Das politikwissenschaftliche Konzept der „militant democracy“ bestimmt nicht nur die juristische Praxis, sondern auch das Selbstverständnis der etablierten politischen Parteien und die Praxis der Politik der inneren Sicherheit. Es strukturiert zugleich die Wahrnehmungsperspektiven gegenüber „extremistischen“ Parteien und die Auseinandersetzung mit dem Terrorismus (BERLIT/DREIER 1984). Unter dem Einfluß des Kalten Krieges hat es in den fünfziger und sechziger Jahren die Praxis der politischen Strafrechtspflege dominiert, die damit einen nicht zu überschätzenden Beitrag zur Stabilisierung des Antikommunismus leistete. Die politische Justiz hatte einen wesentlichen Anteil an der innerstaatlichen Feinderklärung gegen die Kommunisten in den fünfziger Jahren (BRÜNNECK 1978) und sie wurde gestützt durch eine politisch instrumentalisierte Totalitarismustheorie, die ihre ursprünglich faschismuskritischen Impulse preisgab und das Faschismusproblem in die osteuropäischen Staaten auslagerte. In diesem politischen Ambiente wurde Antifaschismus ein Opfer des Kalten Krieges und bis heute zum Synonym für einen kommunistischen Kampfbegriff. Die Erosion der Nationalsozialismuserfahrung in eine zeitlose Totalitarismusgefahr konnte unter dem Einfluß der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre auch in den Sozialwissenschaften zeitweise aufgebrochen werden, gleichzeitig machte die Studentenbewegung vom Faschismus- und Antifaschismusbegriff inflationär Gebrauch und entwertete damit beide. Gegenwärtig scheint trotz der gesellschaftlichen Veränderungen in der Sowjetunion die Wirkungskraft der Totalitarismustheorie ungebrochen. Zwar ist sie innerhalb der Faschismuskritik noch immer umstritten, wie übrigens der Faschismusbegriff selbst (WIPPERMANN 1983; JESSE 1983), in der innenpolitischen Auseinandersetzung mit dem politischen Extremismus bleibt sie die hegemoniale Denkfigur, um „das Problem der politischen Wertbezogenheit in der Demokratie“ präsent zu halten (BRACHER 1989, S. 4).

Im Unterschied zu meiner These, daß der Antifaschismus ein Opfer des Kalten

Krieges wurde und seine Tradition heute zwar lautstark beschworen, aber letztlich nur bildungspolitisch verwaltet wird, betonen konservative Politologen und Historiker (im Umfeld der BRACHER-Schule und der Unionsparteien) dessen *historische und aktuelle* Funktion als „Schrittmacher des Kommunismus und der sowjetischen Expansionspolitik“ (STADTMÜLLER 1980, S. 41). Sie negieren die gesellschaftspolitisch und für die am Widerstand Beteiligten auch lebensgeschichtlich relevante Faschismuserfahrung, indem sie Antifaschismus nur noch als Methode kommunistischer Agitation und als Beitrag zur „semantischen Unterwanderung der westlichen Welt“ (ebd., S. 44) wahrnehmen. In *dieser* Sichtweise wird Antifaschismus zu einem politisch bedeutsamen⁸ und aktuellen „Mittel der Destabilisierung der Bundesrepublik Deutschland“ (KNÜTTER 1988, S. 71). Eine solche handlungsorientierte Politikwissenschaft untersucht Antifaschismus nicht nur, um „ein zeitgeschichtliches Phänomen zu deuten, sondern in ideologiekritischer Absicht, um eine Fehlentwicklung der politischen Kultur zu steuern“ (KNÜTTER 1987, S. 365) oder die „Abgrenzungsdefizite“ der SPD gegenüber kommunistischer Bündnispolitik als „Gefährdung freiheitlicher Demokratie“ (RUDZIO 1988, S. 246) zu analysieren⁹. Sie fordert eine Rückkehr zu normativen Theorien, schließt ihr Erkenntnisinteresse mit dem Sanktionsinteresse der Verfassungs- und Strafverfolgungsbehörden gleich, um darüber zu wachen, daß „der in der Demokratie herrschende weltanschauliche Pluralismus . . . nicht in Wertrelativismus ausarten“ (BACKES/JESSE 1983, S. 6) kann. Folgt man ihrem Verständnis, so ist Antifaschismus in der Bundesrepublik selbst Teil des politischen Extremismus und dann kann man beklagen, „daß uns erneut eine Faschismuskonversation aufgezwungen ist“ (ROHRMOSER 1979, S. 34). Die historisch verständliche Tatsache, daß die bundesdeutsche Linke ihre Faschismuserfahrung politisch einklagt, wird von KNÜTTER als Indiz für deren Verfassungsfeindlichkeit gewertet. Er kann dabei zu Recht den häufig inflationär gebrauchten Faschismus-Vorwurf kritisieren, nimmt jedoch seine eigene Unterscheidung zwischen einem sozioökonomisch und einem moralisch argumentierenden Antifaschismus nicht ernst, indem er beide nur als Varianten einer extremistischen politischen Strategie deutet. So hat er zwar Schwierigkeiten, die NPD „in das Spektrum des Rechtsextremismus ein(zu)ordnen“ (KNÜTTER 1988, S. 48), ist jedoch zugleich davon überzeugt, daß es das Problem des „Neonazismus“ „ohne eine linksextreme Propaganda, die ihre eigene Daseinsberechtigung aus der Existenz, einer neonazistischen Gefahr ableitet, mindestens in diesem Umfang nicht“ (KNÜTTER 1988, S. 45) gäbe.

KNÜTTER, RUDZIO und STADTMÜLLER vertreten keine Außenseiterpositionen, sondern ein Grundaxiom des in der Bundesrepublik vorherrschenden Demokratieverständnisses, wonach jede Form des politischen Extremismus gleichermaßen bekämpft werden müsse, seine linke Spielart jedoch weit gefährlicher sei als die rechte. Diese Position liegt dem Konzept der streitbaren Demokratie zugrunde. Sie ist nicht nur Basiskonsens des politischen Konservatismus, sondern auch Leitlinie der Lehrpläne der historisch-politischen Bildung und der Arbeit der Bundes- und Landeszentrale(n) für Politische Bildung¹⁰.

4. Antifaschismus als politisch-pädagogisches Phänomen

Die Entdeckung des Antifaschismus in der pädagogischen Diskussion ist dagegen ein relativ neues Phänomen. Es entsteht Ende der siebziger Jahre im Umfeld der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit und als Reaktion auf die Tatsache des rapiden Verjüngungsprozesses des organisierten Rechtsextremismus (DUDEK/JASCHKE 1982; DUDEK 1985). Durch die Erkenntnis, daß Rechtsextremismus als politische Bewegung und Orientierungsmuster kein Phänomen ist, daß sich biologisch erledigt, aufgeschreckt durch die neue Militanz jugendlicher Rechtsextremisten, Skinheads und Fußballfans, durch „neonazistische“ Provokationen an Schulen, beginnt unter Lehrern und Sozialarbeitern eine Diskussion über neue pädagogische und bildungspolitische Wege im Umgang mit Jugendlichen, die als rechtsextrem anfällig gelten. Diese Diskussion ist von der akademischen Erziehungswissenschaft jahrelang nicht zur Kenntnis genommen oder offensichtlich nur als Frage der Versäumnisse politischer Bildungsarbeit wahrgenommen worden. Sie zeichnet sich in ihrer Anfangsphase aus

- durch eine pragmatische Verwendung von Begriffen wie „antifaschistische Jugendarbeit“ (DUDEK 1980), „antifaschistischer Geschichtsunterricht“ (BERGMANN 1984), „antifaschistisches Lernen“ (JOACHIM u. a. 1980), mit der der aktuelle politische Aspekt dieser Jugendarbeit charakterisiert werden soll.
- durch die theoretische Ablehnung der Totalitarismuskonzeption und die Suche nach neuen didaktisch-methodischen Zugängen in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Kritisiert wird die traditionell „rationalistische Aufklärungspädagogik“, favorisiert werden subjektorientierte Formen des Lernens, Zugänge zur Lokal- und Alltagsgeschichte, forschendes Lernen, Begegnungen mit Widerstandskämpfern. Neue Wege werden auch in der Gedenkstätten- und Museumspädagogik beschritten.
- durch kontroverse Debatten über den Umgang von Pädagogen mit rechtsextremen Jugendlichen oder solchen, die sie dafür halten. Sie spitzt sich schließlich auf die Frage zu, ob man rechtsextremen Jugendlichen in erster Linie als Jugendlichen oder als Rechtsextremisten begegnen soll.

Die Diskussionen über Rechtsextremismus als politischer Gefahr und rechts-extreme Jugendliche als einer seiner sozialen Träger verlagert sich sehr schnell auf die Ebene der didaktischen Bearbeitung des Nationalsozialismus und auf warnende, aber letztlich folgenlose Appelle vor zu schneller Stigmatisierung dieser Jugendlichen. Der dabei verwendete Antifaschismus-Begriff bleibt hochgradig plakativ, und erschöpft sich in Demonstrationen und Verbotsforderungen von Organisationen. Antifaschismus ist keine neue pädagogische Konzeption, sondern eine Form politischer Selbstetikettierung, die heute nur mühsam unterschiedliche Einschätzungen über Ursachen, Ausmaß und Gefahren des „Neofaschismus“ verdecken kann. Bereits Anfang der achtziger Jahre wird aber schon über die „Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit“ (DUDEK 1981, S. 115 ff.) nachgedacht und davor gewarnt, Antifaschismus zur Grundlage von Jugendarbeit zu machen, da dieser Begriff „in der Substanz zu negativ definiert, zu sehr vom Gegner und zu wenig von positiven Zielen bestimmt“ (RADKAU 1981, S. 173) sei, um ihm eine General-sanktion geben zu können. Nicht jeder Jugendverband, so RADKAU damals,

habe ein antifaschistisches Selbstverständnis, und nicht jede Jugendarbeit kann dem Begriff eine aus Lebenserfahrungen und Verbandsgeschichte gespeiste Tradition unterlegen.

Versuche in der zweiten Phase der Diskussion, dem Antifaschismusbegriff eine neue politische und pädagogische Identität zu geben¹¹, sind für die pädagogische Diskussion ebenso folgenlos geblieben wie die Hinweise auf die strukturellen Probleme „antifaschistischer Jugendarbeit“ in den achtziger Jahren (DUDEK 1982). Das gleiche gilt auf der Ebene didaktisch-methodischer Begründungen für historisches Lernen. Sie bleiben folgenlos, weil sie über gutgemeinte Plädoyers für eine „antifaschistische Heimatkunde“ (MARSEN 1980) oder Postulate – „Die Geschichte der Bundesrepublik muß auch vor allem unter der Perspektive einer Antigeschichte zum Faschismus betrachtet werden“ (JUNG 1980, S. 289) – für „antifaschistischen Unterricht“ deshalb nicht hinauskommen kann, weil ein „antifaschistischer Grundkonsens“ in der Bundesrepublik gesellschaftlich (und in den Reihen der Lehrer) nicht gesichert ist, weil die politischen Grundorientierungen einzelner Generationen auseinanderlaufen und der Beitrag des historisch-politischen Unterrichts für die politische Sozialisation Jugendlicher eher gering zu veranschlagen ist (DUDEK 1989). Konzeptionell sind sie zudem den neuen didaktischen und historischen Zugängen zum Nationalsozialismus verpflichtet, die in der Betonung von Alltags-, Lokal- und Lebensgeschichte(n), von Resistenz und Widerstand einen Bezugspunkt für Jugendliche und für die politische Kultur der Bundesrepublik suchen. Zugleich versuchen solche subjektorientierten Ansätze, Jugendlichen Faschismuserfahrung durch Betroffenheit zu vermitteln, in der Hoffnung auf die Einsicht, daß das Thema sie heute noch betrifft.

Erst in jüngerer Zeit häufen sich im Rahmen der außerschulischen Jugendarbeit kritische Stimmen, die in der ausschließlich bildungspolitischen, seminari-stischen und hochgradig adressatenunspezifischen Reaktion auf rechtsextreme Orientierungen Jugendlicher keine angemessene Perspektive für Jugendarbeit sehen. Das bloße „Anti“ genüge nicht mehr (STADELMAIER 1987), um den sozialen Problemen Jugendlicher Ende der achtziger Jahre gerecht zu werden. Gefordert wird eine Jugendarbeit, die sich aktiv und präventiv mit ihrer Klientel auseinandersetzt und sich auf deren Alltagswelt, ihre Sozialisationsschicksale und ihre Zukunftswünsche unterstützend einläßt. Damit verliert der Nationalsozialismus seinen Status als ausschließlicher Bezugspunkt „antifaschistischer“ Jugendarbeit und es eröffnen sich neue pädagogische Arbeitsformen, die „die Frage stellen nach der Verantwortlichkeit für gegenwärtige und zukünftige politische Entwicklungen“ (HEITMEYER/MÖLLER 1989, S. 31 f.). Solche Plädoyers reagieren auch auf die Tatsache, daß Jugendliche heute den Nationalsozialismus als Herrschaftssystem und Gesellschaftsentwurf ablehnen *und* zugleich sich an Ideologien des Nationalismus und der Ungleichheit orientieren. Auf sie kann weder eine „antifaschistische“ Pädagogik angemessen reagieren, weil sie deren Probleme und Ängste nicht ernstnimmt, noch tragen ordnungspolitische und strafrechtliche Stigmatisierungsstrategien, von der Etikettierung als „Neonazi“ bis hin zum Verbot von Parteien, etwas zur Problembewältigung bei¹². Die Berufung auf den historischen Antifaschismus wird spätestens dort problematisch, wo eine moderne Rechte sich selbst als

antinazistisch versteht und einen „Antifaschismus ohne Verrat“ (SCHÖNHUBER) fordert.

5. Antifaschismus als erziehungstheoretischer Grundbegriff?

In einer grundsätzlichen erziehungstheoretischen Argumentation hat dagegen GAMM die Bedeutung des Antifaschismus als Auftrag einer humanistischen Pädagogik hervorgehoben. Er sieht im Faschismus das bestimmende historische Ereignis, „das die Sittlichkeit der kapitalistischen Welt ad absurdum führte und unsägliche Grauen über eine Epoche ausbreitete“, und fordert, daß „die Auseinandersetzung mit dem Faschismus zugleich als das grundlegende Thema einer demokratischen Gesellschaft aufgefaßt werden“ muß (GAMM 1985, S. 22). Antifaschismus ist dabei identisch mit der Forderung nach politischer Entschiedenheit, „sich der Barbarei des Faschismus jederzeit und unter allen Umständen zu verweigern“ (ebd.). Er soll zugleich die Plattform sein, von der aus eine humanistische Pädagogik gedanklich erst bestimmt werden kann.

Diese humanistische und zugleich antifaschistische Pädagogik verfolgt „das Ziel, durch die Erziehung Abscheu vor jedem Blutvergießen so früh wie möglich in die Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen einzubringen, Kriege generell zu ächten, denn sie schaffen keine Lösung für jene Kontroversen und Konflikte, die zur bewaffneten Auseinandersetzung führten. Sieger und Besiegte ... müssen als Chiffren der Vergangenheit interpretiert werden, in der das psychische Archaikum noch wirksam war. Humanistische Pädagogik hebt demgegenüber die Einmaligkeit jedes Menschen hervor, der dazu bestimmt ist, sich durch unverkennbare Beiträge in seiner Welt und Geschichte darzustellen. In einer solchen Pädagogik ist vermittelbar, daß die Gattung ärmer wäre, könnte nur eines ihrer empirischen Mitglieder sich nicht enttäubern“ (GAMM 1985, S. 23).

Natürlich mag man solchen Programmsätzen zustimmen, und man muß auch GAMMs Warnungen ernst nehmen, daß „die unverarbeitete Vergangenheit“ der Disziplin (GAMM 1980, S. 388) die erziehungswissenschaftliche Forschung belastete. Aber allein der Versuch, Erziehungsdenken in die Tradition des Humanismus und der Aufklärung zu stellen, reicht empirisch und theoretisch nicht aus. Denn hier ergibt sich schon das Problem, daß diese Tradition nicht so eindeutig ist wie ihre Instrumentalisierung unterstellt. Auch wird man vor dem Hintergrund der Geschichte der Erziehung skeptisch sein müssen gegenüber dem vorgetragenen pädagogischen Optimismus. Eine andere Frage ist es, ob sie in dieser Allgemeinheit der Faschismuserfahrung bedürfen, ob diese erzieherisch überhaupt vermittelbar ist. Es ist immer ein schwieriges Unterfangen, philosophische Aussagen über die geschichtliche Entwicklung der menschlichen Gattung auf Probleme der Erziehungswirklichkeit zu transformieren und dabei die Bedingungen ihrer Geltung zu kontrollieren. Die Geschichte der Pädagogik ist reich an Reflexionen über Erziehungsideale, die mit dem Versprechen antraten, die Erziehung des Bürgers und des Menschen so zu vollenden, daß alle gesellschaftlichen Widersprüche aufgehoben sein würden. Aber das ist in einer hochkomplexen Industriegesellschaft ebensowenig einzulösen wie die utopischen Entwürfe der Erziehung zum „neuen Menschen“ durch sozialistische oder jugendbewegte Pädagogen der zwanziger Jahre. Die

Begründungsschwierigkeiten „antifaschistischer“ Erziehungskonzeptionen ergeben sich aber nicht nur auf der Höhenlage erziehungsphilosophischer Argumentation, sondern liegen primär in der Fragestellung selbst. Würde GAMM pädagogisch und nicht nur philosophisch argumentieren, so müßte er, statt sich auf der Ebene von Postulaten zu bewegen, das Problem diskutieren, warum Antifaschismus offensichtlich so schwer lernbar ist, warum die vermeintliche historische Wahrheit sich in den Köpfen Jugendlicher (und Erwachsener) nicht Bahn bricht. Er hätte zu fragen, ob es an der Erziehungswirklichkeit Jugendlicher heute liegt, daß Antifaschismus ein nicht mehr erfahrungsfähiger politischer Kampfbegriff ist, daß Faschismuserfahrung weder vermittelbar noch lernbar ist. Alle bekannten empirischen Befunden weisen zudem daraufhin, daß der Anteil historischen Lernens und politischer Bildung für die politische Sozialisation Jugendlicher eher gering zu veranschlagen ist. Jugendliche gewinnen ihre gesellschaftlichen Grundorientierungen eher in der Auseinandersetzung mit für sie biographisch bedeutsamen Problemen und Fragen. Diese sind in der Regel auf Zukunft und Gegenwart, weniger auf Vergangenheit gerichtet. Mit zeitlichem Abstand zum Nationalsozialismus verschärfen sich die Begründungsprobleme antifaschistischer Lern- und Erziehungskonzepte (DUDEK 1982, S. 328ff.).

Zudem ist es auch aus systematischen Gründen problematisch Geschichte zur Grundlage für Erziehung und damit zur Sinnstiftung und Orientierung zu machen. Nach dem Anspruch von WILMS soll „antifaschistische Erziehung“ einen Bildungs- und einen Erziehungsaspekt beinhalten. Bildungstheoretisch soll sie die fundierte Aneignung der historischen Fakten über Entstehung und Ursachen des Faschismus organisieren. Erziehungstheoretisch hat sie sich „auf den persönlichkeitskonstituierenden Transformationsprozeß des historischen Erbes ins Individuelle als Prozeß aktiver Aneignung des Erbes einschließlich der parteilichen Bewertung, der Gewinnung eines Standpunktes, der Entwicklung geschichtlichen Denkens“ (WILMS 1986, S. 221) zu konzentrieren. Dies ist jedoch allenfalls eine lerntheoretische Forderung im Rahmen politischer Bildungsarbeit, aber noch keine erziehungstheoretische Konzeption. Sie würde aus antifaschistischer Sicht den Prozeß der Identitätsbildung auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus einengen und ihre Hoffnungen zu sehr in die Erziehungsmöglichkeiten pädagogischer Institutionen wie der Schule legen. Beides erscheint mir nicht nur zweifelhaft, sondern auch nicht wünschenswert. Die Schwierigkeiten, in die eine solche Erziehungskonzeption kommt, hat HEITMEYER jüngst dargestellt. Ohne hier den spekulativen Überlegungen zum „technoiden Faschismus“ zu folgen, teile ich seine zentrale These:

„Die antifaschistische Erziehung ist blind für die aktuelle wirksame Dialektik der Aufklärung, obwohl sie aufklären will über den Faschismus. . . Der Grund liegt darin, daß antifaschistische Erziehung *heute* plaziert ist, zwischen der *fehlenden* historischen *Erfahrung* und den *unbegriffenen* zukünftigen, potentiellen Gefahren“ (HEITMEYER 1988, S. 424).

Auschwitz, so meine erweiterte These, läßt sich nicht pädagogisch bewältigen und das Wissen um den Holocaust schließt die Immunisierung gegen Xenophobie

bie und Rassismus nicht ein. Auch eine humanistische Pädagogik oder eine „antifaschistisch orientierte Erziehungswissenschaft“ (HIMMELSTEIN 1988, S. 224) wird nicht die Wirkungsmacht der Erziehungsverhältnisse in den Lebenswelten Jugendlicher kontrollieren können¹³. Statt Programmsätze zu formulieren, müßte sie gerade jene Widerständigkeiten der Edukanden analysieren.

Am Beispiel der literarischen Verarbeitungsbemühungen des Ersten Weltkrieges hatte 1929 schon THEODOR LESSING vor der Illusion gewarnt, „daß durch Darstellungen von Krieg, Elend, Not, Verzweiflung das Menschenherz jemals erweicht und zur Weltverbesserung erzogen werden kann. Wer die wirkliche Welt verändern will, der muß den Menschen ganz unmittelbar auf den Leib rücken. Er muß ganz unmittelbar Pflichten und Konflikte aussäen. Das bloße Bild dagegen wirkt verstumpfend, in dem es zu den gefürchteten Gewalten der Wirklichkeit Distanz schafft, indem es diese von der Seele abstellt. Im besten Fall wirkt das Bild der Wirklichkeit wie jener Unglückliche auf den Bankherrn wirkt, der voll Mitleid aufschreit: Werft mir den Schnorrer aus dem Hause, sein Anblick zerrißt mir das Herz“ (LESSING 1986, S. 60). LESSING verweist hier auf ein pädagogisches Problem, daß auch am Beispiel des Faschismus zu studieren ist, nämlich der Frage der Vermittelbarkeit von Terror, Krieg und Elend und ihrer möglichen kontraproduktiven Effekte.

Geht man von der These aus, daß die Epoche des Faschismus noch nicht beendet ist, sondern die Gefahr potentiell in den gesellschaftlichen Verhältnissen lagert, so ist die Forderung nach einer „Pädagogisierung der Gesamtgesellschaft“ (GAMM 1979, S. 267) eine sehr ambivalente Perspektive. Sie überfordert nicht nur die Pädagogik, sondern verwischt auch die Grenzen zwischen gesellschaftspolitischen Problemlagen und erziehungstheoretischen Konzepten. ARDORNOS gern zitierter Satz: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“ (ADORNO 1969, S. 88) wird in diesem Zusammenhang häufig „antifaschistisch“ und pädagogisch mißverstanden. Er war aber grundsätzlicher gemeint, keineswegs ein Produkt pädagogischer Allmachtsphantasien, sondern skeptisch gedacht vor dem Hintergrund seiner These, daß die Barbarei im Zivilisationsprozeß selber liege. ADORNO sprach nämlich von den Aufgaben der Erziehung in der Demokratie als einer Gesellschaft von Mündigen und er warnte davor, unkritisch den Begriff der Mündigkeit zu verfechten, „ohne daß man die unermeßliche Last der Verdunkelung des Bewußtseins durch das Bestehende mitaufnimmt. . . Mündigkeit bedeutet in gewisser Weise soviel wie Bewußtmachung, Rationalität. Rationalität ist aber immer wesentlich auch Realitätsprüfung, und diese involviert regelmäßig ein Moment von Anpassung“ (ADORNO/BECKER 1967, S. 3). Nicht zufällig wird man bei ADORNO den Begriff „antifaschistisch“ vermissen und folgerichtig plaziert er seine Hinweise zur „Mündigkeit“ als Erziehungsprinzip vor dem Hintergrund der These vom „autoritären Sozialcharakter“. Stärker als seine Rezipienten hat ADORNO aber seine Argumentation auf die gesellschaftstheoretischen Grundlagen und ihre subjektpsychologischen Wirkungen für Erziehung abgestellt, und deutlich gemacht, „daß Erziehung heute nicht mehr Erziehung auf fixierte Leitbilder hin sein kann“ (ADORNO/BECKER 1967, S. 4). Das gilt auch für das „Leitbild Antifaschismus“. ADORNOS Behauptung

tung, daß im Zivilisationsprozeß selbst die Barbarei liege, führt ihn letztlich aber zu (problematischen) Pädagogisierungsstrategien, etwa wenn er „die Entbarbarisierung des Landes für eines der wichtigsten Erziehungsziele“ (ADORNO 1969, S. 94) hält, einen entsprechenden Einsatz des Fernsehens fordert und sich gar vorstellen kann, „daß etwas wie mobile Erziehungsgruppen und -kolonnen von Freiwilligen gebildet werden, daß sie aufs Land fahren und in Diskussionen, Kursen und zusätzlichem Unterricht versuchen, die bedrohlichsten Lücken auszufüllen“ (ebd.). Aber auch seine anderen pädagogischen Vorschläge sind eher um die Idee einer Aufklärung durch soziologischen Unterricht zentriert als um einen systematischen Erziehungsbegriff.

Von einer antifaschistischen *Erziehung* zu sprechen, macht ebensowenig Sinn wie die Verwendung anderer plakativer Formeln, etwa Erziehung zur Demokratie oder Erziehung zum Frieden. In der Regel sagen solche Etiketten wenig über Erziehung und Erziehungsprozesse aus, sondern haben eine spezielle Verständigungsfunktion für Pädagogen.

Vorsichtig gefragt: Kann es nicht sein, daß (antifaschistische) erziehungstheoretische Entwürfe zwar Orientierungswissen für Pädagogen bereitstellen, die damit ihr professionelles Handeln legitimieren, aber an der Subjektivität der Edukanden scheitern? Wenn antifaschistische Pädagogik die humane und aufklärerische Tradition der Emanzipationsgeschichte der Menschheit verkörpert, warum verliert sie offensichtlich „den Kampf um die Köpfe der Menschen“ (WILMS 1986, S. 221), warum gelingt nicht die „Einheit von Kognition und Emotion, von Denken und Fühlen“ (ebd.)? Die Antworten sind nicht in der politischen und administrativen Verhinderung „richtiger“ Aufklärung zu suchen, auch nicht in der Debatte um neue methodisch-didaktische Konzepte oder im Fehlen einer „antifaschistischen Erziehungswissenschaft“, sondern in den Erziehungsverhältnissen selbst. Die Schule z. B. ist eben nicht nur ein Ort, der Vorurteile, Gewaltakzeptanz und Feindbilder durch Lernen abbaut. Sie ist auch ein Lernfeld für die Ideologien sozialer Ungleichheit und sie versucht zugleich, diese durch Unterricht zu bearbeiten. Vor allem aber kann keine Didaktik oder Erziehung die Differenz von politischem Lernen in der Schule zu einer „antifaschistischen“ Politik überwinden.

Antifaschismus ist keine Theorie. Als politische Einstellung, Programm oder Fundamentalnorm hat der Begriff zwar erziehungstheoretische Implikationen und will ein bestimmtes Geschichtsbild des Faschismus vermitteln, ist selbst jedoch kein Begriff, auf dem sich eine Erziehungstheorie aufbauen ließe. Ebenso ungeeignet ist er als Hilfsmittel zur Analyse von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Hier fungiert er gegenwärtig eher als Schlagwort, um wissenschaftspolitische Revierabgrenzungen und Schaukämpfe zu inszenieren. In dem Versuch, durch Reklamieren politisch-moralischer Positionen erziehungswissenschaftliche Probleme lösen zu wollen, erweist Antifaschismus sich noch immer als Kampfbegriff.

Anmerkungen

- 1 So THEODOR LITT in seinem Kommentar zu den unterschiedlichen Reaktionen auf den Vortrag „Führen oder Wachsenlassen“ 1927. Auch die gegenwärtige Kontroverse scheint mir weniger von wissenschaftstheoretischen oder politischen Divergenzen bestimmt zu sein, als von der Tatsache, daß die Erziehungswissenschaft ihre grundlegenden Begriffe noch nicht gesichert hat. Nicht zufällig entzündet sich die Diskussion an Termini wie „Unpädagogik“, „Perversion“, „Umerziehung“ oder Erziehung.
- 2 Es geht mir bei dieser These nicht darum, die Bedeutung des antifaschistischen Widerstandes zu schmälern oder zu leugnen, auch nicht um den konservativen Versuch, Antifaschismus als kommunistische Destabilisierungsstrategie zu diffamieren (siehe unten), sondern um die Analyse seiner verschiedenen Verwendungsvarianten in Pädagogik und Erziehungswissenschaft.
- 3 ERNST NOLTE hatte schon früh mit Blick auf den militärischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus darauf verwiesen, daß nicht alle Teile der Widerstandsbewegung in Deutschland als antifaschistisch bezeichnet werden können (NOLTE 1966, S. 180 ff.).
- 4 Die Bedeutung der „Antifaschistischen Ausschüsse“ wird häufig überschätzt. Es bleibt aber zu erinnern, daß die KPD unter ULBRICHT selbst diese spontan gebildeten Ausschüsse als Störfaktor betrachtete. Entsprechend dem äußeren Druck durch die West-Alliierten und der Absicht der KPD-Führung, den Schwerpunkt auf die personelle Besetzung der Verwaltungsstellen zu legen, lösten sich die meisten „Ausschüsse“ bereits im Frühjahr 1945 wieder auf.
- 5 Die starke kommunistische Orientierung der VVN führte denn auch schon 1950 seitens der Bundesregierung dazu, die VVN-Mitgliedschaft für unvereinbar mit einer Tätigkeit im öffentlichen Dienst zu erklären. Zur Geschichte und Politik der VVN vgl. HÖPEL (1986) und materialreich, aber häufig überzeichnend RUDZIO (1988, S. 111 ff.).
- 6 1948 bereits sprach FRIEDRICH TENBRUCK in der Rezension eines 1939 erschienenen Buches über „Totalitarismus“ von der „antifaschistischen Illusion... daß der Faschismus der geschichtswidrige Aufstand gegen eine unversehrte Ordnung sei, daß weiterhin die wirtschaftliche Sicht das gesellschaftliche Handeln allein bestimme, daß man dem Totalitarismus durch wirtschaftliche Versprechen begegnen könne...“ (TENBRUCK 1948, S. 719). Auch zeigt die Existenz einer rechtsradikalen Jugendszene in der DDR, daß eine staatlich legitimierte antifaschistische Erziehung mit ähnlich kontraproduktiven Effekten zu rechnen hat wie Erziehung und Bildung hierzulande.
- 7 Speziell im Artikel 139 GG und einschlägigen Artikeln in den Verfassungen einzelner Länder sah ABENDROTH den Beweis für den antifaschistischen Charakter des Grundgesetzes. Verfassungsrechtler wie INGO VON MÜNCH interpretieren ihn dagegen als eine zeitlich bedingte „antidemokratische Ausnahme-Vorschrift einer demokratischen Verfassung“, die „mit Abschluß der Entnazifizierung durch das Recht der Länder (1949–1953) ihre Bedeutung verloren hat“ (MÜNCH 1978, S. 1087).
- 8 Der Bonner Politologe und BRACHER-Schüler HANS-HELMUTH KNÜTTER sieht etwa in den GRÜNEN eine neue gefährliche Kraft des Antifaschismus, die zwar mit ihrer hedonistischen Lebenseinstellung eine grundsätzliche Gegenposition zum Wertsystem des Faschismus symbolisiere, aber Antifaschismus, Ablehnung des Antikommunismus und „Frontstellung gegen die politische Ordnung der Bundesrepublik zu einem Gesinnungsbrei“ vereine (KNÜTTER 1988, S. 85).
- 9 Am Beispiel der Gewerkschaften versucht WILKE (1985) einen ähnlichen Beweis zu

- führen; für den „antifaschistischen Jugendverband“ SDAJ vgl. WILKE/BRABANT (1988).
- 10 Für die Lehrpläne und die Selbsteutungen von Geschichtslehrern vgl. HOPF/NEVERMANN/SCHMIDT (1985), für die Bundeszentrale für Politische Bildung WIDMAIER (1987), für das Konzept des „informativen Verfassungsschutzes“ bzw. des „Verfassungsschutzes durch Aufklärung“ die jährlichen Verfassungsschutzberichte des Bundes und der Länder auf der Basis der Beschlüsse der Innenministerkonferenz vom 9.12.1974.
 - 11 Vgl. hierzu die Versuche, einen neuen „antifaschistischen Grundkonsens“ zu formulieren bei ABENDROTH u. a. (1980, S. 152 ff.), BRANDT (1985, S. 46 f.); historisch DOERRY (1980, S. 6 ff.). Stärker auf Jugendarbeit bezogen fordert RISTAU: „Antifaschismus darf nicht rückwärtsgewandt sein, auf Auseinandersetzung mit den ‚Ewig-Gestrigen‘ reduziert werden. Antifaschismus muß alternative Lebenswelten in Theorie und Praxis entwickeln. Der Begriff Antifaschismus darf nicht inflationär gehandhabt werden. Die antifaschistische Arbeit muß eingebunden werden in eine pädagogische und politische Gesamtstrategie („Demokratisierung aller Lebensbereiche“ (RISTAU 1984, S. 10).
 - 12 Gerade an den von männlichen Jungwählern maßgeblich mitverantworteten Wahlerfolgen der „Republikaner“ läßt sich die Erfolglosigkeit solcher antifaschistischer Politikkonzepte und gleichzeitig das Ausmaß eines politischen und sozialen Bindungsverlustes studieren.
 - 13 In jüngster Zeit scheinen die Defizite „antifaschistischer“ Politik und Erziehung auch innerhalb der VVN thematisiert zu werden. So fordert KURT FALLER, Mitarbeiter beim Bundesvorstand der VVN, „die Entwicklung der antifaschistischen Bewegung von einer Anti-Bewegung zu einer die politische Kultur formenden und die Politik verändernden Kraft... , die bei der Beschäftigung mit der Vergangenheit die Fragen der Gegenwart und der Zukunft in den Mittelpunkt stellt“ (FALLER 1989, S. 122).

Literatur

- ABENDROTH, W.: Wie Faschismus entsteht – und verhindert wird. Frankfurt 1980.
- ADORNO, TH. W.: Erziehung nach Auschwitz. Frankfurt 1969.
- ADORNO, TH. W./BECKER, H.: Erziehung wozu. In: Neue Sammlung 7 (1967), S. 1–10.
- BACKES, U./JESSE, E.: Demokratie und Extremismus. Anmerkungen zu einem antithetischen Begriffspaar. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44 (1983), S. 3–18.
- BERGMANN, K.: Antifaschistischer Geschichtsunterricht. Überlegungen und Vorschläge. In: RISTAU, M. (Hrsg.): Antifaschismus – Was ist das? Bonn 1984, S. 66–74.
- BERLIT, U./DREIER, H.: Die legislative Auseinandersetzung mit dem Terrorismus. In: SACK, F./STEINERT, H. (Hrsg.): Protest und Reaktion. (Analysen zum Terrorismus. Band 4/2.) Opladen 1984, S. 228–387.
- BERNHARD, A.: Pädagogische Betriebsunfälle. In: Päd-Extra, (1986) H. 12, S. 22–23.
- BERNHARD, A.: Faschismus und Pädagogik. In: Jahrbuch für kritische Erziehungswissenschaft, (1987) H. 1, S. 170–188.
- BOVENTER, G.: Das Konzept der streitbaren Demokratie im internationalen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 16 (1985), S. 33–45.
- BRACHER, K. D.: Orientierungsprobleme freiheitlicher Demokratie in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 1/2 (1989), S. 3–14.
- BRANDT, P.: Antifaschismus in Deutschland – Eine historisch-politische Bestandsauf-

- nahme. In: BRANDT, P./SCHULZE-MARMELING, U. (Hrsg.): Antifaschismus. Ein Lesebuch. Berlin 1985, S. 8–55.
- BRÜNNECK, A. von: Politische Justiz gegen Kommunisten in der Bundesrepublik Deutschland 1949–1968. Frankfurt 1978.
- DOERRY, TH.: Antifaschismus in der Bundesrepublik. Vom antifaschistischen Konsens 1945 bis zur Gegenwart. Frankfurt 1980.
- DUDEK, P.: (Hrsg.): Hakenkreuz und Judenwitz. Antifaschistische Jugendarbeit in der Schule. Bensheim 1980.
- DUDEK, P.: Grenzen und Möglichkeiten antifaschistischer Jugendarbeit. In: HAFENEGGER, B./PAUL, G./SCHOSSIG, B. (Hrsg.): Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus. München 1981, S. 115–134.
- DUDEK, P.: „Aufarbeitung der Vergangenheit“ als Erziehungsprogramm? – Über die Schwierigkeit, antifaschistische Jugendarbeit zu begründen. In: Neue Praxis 12 (1982), S. 317–332.
- DUDEK, P.: Jugendliche Rechtsextremisten. Zwischen Hakenkreuz und Odalsrune 1945 bis heute. Köln 1985.
- DUDEK, P.: „Aufarbeitung der Vergangenheit“ im schulischen Unterricht? In: RATHE-
NOW, H.-F./WEBER, N. (Hrsg.): Erziehung nach Auschwitz. Freiburg i. Br. 1989, S. 109–116.
- DUDEK, P./JASCHKE, H.-G.: Jugend rechtsaußen. Bensheim 1982.
- DUDEK, P./JANSON, E.: Historisches Lernen oder antifaschistische Erziehung. In: Päd-
Extra/Demokratische Erziehung (1988) H. 9, S. 6–10.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT: Untersuchungsausschuß „Wiederaufleben des Faschismus
und Rassismus in Europa“. Bericht über die Ergebnisse und Arbeiten. Straßburg
1985.
- FALLER, K.: Antifaschismus ist mehr als eine Gegenbewegung. In: HELLFELD, M.
(Hrsg.): Dem Haß keine Chance. Der neue rechte Fundamentalismus. Köln 1989,
S. 117–122.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Sisyphos im Exil – Die verdrängte Pädagogik 1933–1945. In: KEIM,
W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes
Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1988,
S. 161–178.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek 1979.
- GAMM, H.-J.: Die Verdrängung des Faschismus in der bundesdeutschen Pädagogik. In:
BECK, J./BOEHNCKE, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrer 5, Reinbek 1980,
S. 385–390.
- GAMM, H.-J.: Antifaschismus als Auftrag einer humanistischen Pädagogik. In: Demo-
kratische Erziehung (1985) H. 4, S. 20–23.
- HAUG, W.F.: Die neuen Deutungskämpfe um Anti/Faschismus. Eine Untersuchung zur
neokonservativen Offensive im Spiegel der Frankfurter Allgemeinen. In: Das Ar-
gument 158 (1986), S. 502–526.
- HEITMEYER, W.: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Wein-
heim/München 1987.
- HEITMEYER, W.: Aufklärung und Faschismuspotential. Gibt es eine zeitgemäße antifa-
schistische Erziehung? In: Neue Sammlung 28 (1988), S. 419–432.
- HEITMEYER, W./MÖLLER, K.: „Nazis raus aus dieser Stadt!“? Für neue Wege im Umgang
mit rechtsextremistisch orientierten Jugendlichen. In: Deutsche Jugend 37 (1989),
S. 19–33.
- HENNIG, E.: „Ohne Zellenleiter und Blockwart“: Die Staatsgründung des Landes Hes-
sen (1945–1954). In: GREVEN, M./SCHUMANN, H.-G. (Hrsg.): 40 Jahre Hessische
Verfassung. 40 Jahre Politik in Hessen. Opladen 1989, S. 47–70.
- HIMMELSTEIN, K.: Neofaschismus in der Bundesrepublik als Problem der Erziehungs-

- wissenschaft. In: KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1988, S. 207–225.
- HÖPEL, S.: Das demokratische Gewissen der Bundesrepublik. Die Politik der VVN-Bund der Antifaschisten gegen die Neonazis. Hannover (Eigendruck) 1986.
- HOPF, CH./NEVERMANN, K./SCHMIDT, I.: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht? Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht. Frankfurt/New York 1985.
- JESSE, E.: Renaissance der Totalitarismuskonzeption? Zur Kontroverse um einen strittigen Begriff. In: Neue Politische Literatur 28 (1983), S. 459–492.
- JOACHIM, D./KELLER, B.: Antifaschistisches Lernen: Subjektivität und Alltag. In: Demokratische Erziehung, (1980) H. 6, S. 636–643.
- JUNG, H.-W.: Was heißt antifaschistischer historisch-politischer Unterricht? In: Geschichtsdidaktik 5 (1980), S. 285–299.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Bern/New York/Paris 1988.
- KEIM, W.: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 133–145.
- KNÜTTER, H.-H.: Antifaschismus und politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. In: FUNKE, M./JACOBSEN, H.-A./KNÜTTER, H.-H./SCHWARZ, H.-P. (Hrsg.): Demokratie und Diktatur. Geist und Gestalt politischer Herrschaft in Deutschland und Europa. Bonn 1987, S. 365–382.
- KNÜTTER, H.-H.: Hat der Rechtsextremismus in der Bundesrepublik Deutschland eine Chance? Bonn 1988.
- LAMEYER, H.: Streitbare Demokratie: Eine verfassungshermeneutische Untersuchung. Berlin 1978.
- LESSING, TH.: Ich warf eine Flaschenpost ins Eismeer der Geschichte. Darmstadt/Neuwied 1986.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1958.
- MARSEN, G.: Aspekte antifaschistischer Heimatkunde. In: Demokratische Erziehung 5 (1980), S. 501–505.
- MARTIN, B.: Zur Tauglichkeit eines übergreifenden Faschismusbegriffs. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 29 (1981), S. 48–73.
- MÜLLER, K.-J.: Die nationalkonservative Opposition 1933–1939. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 50 (1986), S. 19–30.
- MÜNCH, I. von (Hrsg.): Grundgesetz. Kommentar Band 3, München 1978.
- NIETHAMMER, L./BORSODORF, U./BRANDT, P. (Hrsg.): Arbeiterinitiative 1945. Antifaschistische Ausschüsse und Reorganisation der Arbeiterbewegung in Deutschland. Wuppertal 1976.
- NOLTE, E.: Die faschistischen Bewegungen. München 1966.
- RADKAU, J.: Historische Authentizität und politische Aktualität aus der Sicht der Geschichtsdidaktik. In: HAFENEGER, B./PAUL, G./SCHOSSIG, B. (Hrsg.): Dem Faschismus das Wasser abgraben. Zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus. München 1981, S. 164–185.
- RISTAU, M.: Überlegungen zum Stellenwert und zur Zielrichtung antifaschistischer (Jugend-)Arbeit. In: RISTAU, M. (Hrsg.): Antifaschismus – Was ist das? Bonn 1984, S. 6–11.
- ROHRMOSER, G.: Metamorphosen des Faschismus – eine bleibende Herausforderung. In: BOSSLE, L./GOLDBERG, G. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Kritik am Begriff und an der Erscheinungsweise des Faschismus. Würzburg 1979, S. 33–46.
- RUDZIO, W.: Die Erosion der Abgrenzung. Opladen 1988.

- STADELMAIER, M.: Nur „Anti“ genügt nicht. Zur Arbeit mit rechtsextremistischen Jugendlichen. In: Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte, 11 (1987), S. 1045–1050.
- STADTMÜLLER, G.: Sozialismus. Nationalsozialismus. Faschismus. (Hanns Seidel-Stiftung). München 1980.
- TENBRUCK, F.: Die antifaschistische Illusion. In: Frankfurter Hefte 3 (1948), S. 711–720.
- WIDMAIER, B.: Die Bundeszentrale für Politische Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte staatlicher politischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/Bern 1987.
- WILKE, M.: Einheitsgewerkschaft zwischen Demokratie und antifaschistischem Bündnis. Melle 1985.
- WILKE, M./BRABANT, M.: Totalitäre Träumer. Die Politik der SDAJ und die Wirklichkeit des realen Sozialismus. München 1988.
- WILMS, W. R.: Thesen zur antifaschistischen Erziehung. In: FALLER, K./SIEBOLD, H. (Hrsg.): Neofaschismus. Dulden? Verbieten? Ignorieren? Bekämpfen? Frankfurt 1986, S. 219–224.
- WIPPERMANN, W.: Europäischer Faschismus im Vergleich 1922–1982, Frankfurt 1983.

Abstract

Antifascism – From a political slogan to a pedagogical concept?

For some time now, the political slogan “antifascism” has also been used in different contexts in both pedagogics and educational science. The author reconstructs the history and the substance of this concept for West Germany on a historical, socio-political, and pedagogical level. He furthermore shows that “antifascism” is not a realistic educational concept but, rather, a) serves the orientation of teachers and social workers in the confrontation with right-wing patterns of interpretation adopted by juveniles and b) is instrumentalized in pedagogical controversies in order to mark off certain theories and theorizers. In both cases, the concept remains insubstantial and cannot be employed to react appropriately to current problems of young people.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Peter Dudek, Ziegelstraße 3, 6463 Freigericht 1.