

Dudek, Peter

"Antifaschistische Erziehung"? Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 474-483



Quellenangabe/ Reference:

Dudek, Peter: "Antifaschistische Erziehung"? Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 4, S. 474-483 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323959 - DOI: 10.25656/01:32395

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323959>

<https://doi.org/10.25656/01:32395>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 4 / 1990

Achim Leschinsky

Schultheorie und Schulverfassung

390

Die Interdependenz von Schulverfassung und Schulreform ist seit einiger Zeit aus dem Blickfeld geraten. Achim Leschinsky erinnert an diesen Zusammenhang und tritt im Zuge seiner Sichtung der Reformergebnisse ein für eine gestärkte Rolle der Schulverfassung als sicherndes und zentrierendes Moment schulischer Lern- und Reflexionskultur. Angesichts herausziehender Gefahren curricularer Warenhaus-Beliebigkeiten und kurzatmiger Spaßinszenierungen eine notwendige Provokation.

Christian Rittelmeyer

Die entmachtete Aufklärung. Pluralität und Intuition in der postmodernen Schule

408

In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion sind die Thesen der „postmodernen“ Theoretiker bisher nicht breit aufgegriffen worden. Eine Einführung in deren Diskussion bietet Christian Rittelmeyer. Aus dem breiten Spektrum philosophischer wie kunsttheoretischer Kritik an der Moderne erfolgen Zuspitzungen wie die von der Entmachtung der logozentrischen Aufklärung. Ob das postmoderne Denken mit seiner Präferenz für das Spiel mit Bedeutungen, für Intuition und Mythos in einer neuen Schulvielfalt realisiert werden soll, diese Frage beantwortet der Verfasser mit postmoderner Skepsis.

Klaus Hurrelmann

Die Rolle der Schule im sozialen Unterstützungsnetzwerk Jugendlicher

426

Viele Jugendliche reagieren auf den tiefgreifenden Wandel unserer Lebensformen mit Symptomen der Überlastung und Überforderung. Sie sind stärker als andere auf ein unterstützendes Netzwerk angewiesen. Daß Jugendliche bereit sind, ihre Lehrerinnen und Lehrer als hilfreiche Bezugspersonen in Krisen zu akzeptieren, weist Klaus Hurrelmann anhand seiner empirischen Untersuchung von 1700 nordrhein-westfälischen Schülern nach. Aus dieser Studie zieht er wichtige Konsequenzen.

387

Gerd Brenner

Gesellschaftliche Pluralisierung und Schule

439

„Pluralisierung“ der Lebensformen, „Individualisierung“ der biographischen Lebenslaufmuster, Zwang zur Option und Tendenz zu einer egozentrischen Moral sind die wichtigen Stichworte der gegenwärtigen jugendtheoretischen Diskussion. Gerd Brenner stellt diese in ihren Konsequenzen für Schule und LehrerInnen dar und gibt Anregungen zur Problembewältigung.

Luise Wagner-Winterhager

Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses: Auswirkungen auf die Schule

452

Der Beitrag von L. Wagner-Winterhager akzentuiert in der jugendtheoretischen Debatte um die Folgen von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen die entwicklungspsychologische Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer sind von der Dynamik jugendlicher Ablösungsprozesse heute stärker betroffen als die Eltern. Im Widerstreit von Idealisierungsbedürfnissen Jugendlicher und ihren abgrenzenden Entwertungen müssen neue Balancen gefunden werden. Dazu ist es nötig, der Erosion des Erwachsenenstatus nicht mit Juvenilisierung, sondern mit der Verdeutlichung von Generationendifferenz zu begegnen.

Uta-Tilla Schöllchen

Hauptschule auf dem Weg in die Ganztagsform

466

Eine der möglichen Antworten auf den Wandel der erwachsenen und der kindlichen Lebenssituation ist die Umwandlung von Halbtagschulen in Ganztagschulen. T.-U. Schöllchen, Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Hauptschule in Lüdenscheid gibt aus eigener Erfahrung einen Überblick über pädagogische und administrative Bedingungen und Ziele von Ganztagschulen.

Peter Dudek

Antifaschistische Erziehung? – Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

474

Als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip galt „antifaschistische“ Erziehung vielen Lehrerinnen und Lehrern als Zentrum ihrer pädagogischen Gegenwirkung gegen rechtsradikale Tendenzen in der Schülerschaft. Peter Dudek macht Gegenargumente geltend, erinnert daran, daß die Ursachen für autoritäres Denken und Gewaltverherrlichung eher in unserer Gegenwart als in unserer Vergangenheit zu finden sind.

Ferdinand Buer

LehrerInnen beraten LehrerInnen. – Das psychodramatische Arrangement kollegialer Praxisberatung bei Problemen am Arbeitsplatz Schule

484

Schule bringt für viele Lehrerinnen und Lehrer Kränkungen und Enttäuschungen mit sich, die sie nicht immer allein bewältigen können, soll die Freude an diesem Beruf nicht dauerhaft Schaden nehmen. Bei anderen Berufsgruppen aus dem Bereich der kommunikativen „Beziehungsarbeit“, wie etwa den Sozialpädagogen ist Supervision fester Bestandteil der Berufshygiene. Ferdinand Buer stellt ein für LehrerInnen mögliches Supervisionskonzept vor.

- Bibliographie Heinrich Roth
- Wenigers Werke
- Die Kontinuität des Einheitsschulgedankens
- 100 Schulumuseen
- Aktualisierung(en)
- Aufklärung in der Postmoderne
- Elemente einer Didaktik
- Laborschule aus SchülerInnensicht
- Lebenssinn lernen?
- Disziplin im Unterricht
- Frühere Beiträge zu den Themen dieses Heftes
- Deutscher Kinderschutzbund: Kriterien für die Einrichtung von Ganztagschulen

„Antifaschistische Erziehung“?

Skeptische Überlegungen zu einem pädagogischen Leitbegriff

Die Diskussionen um die pädagogische Verarbeitung des Nationalsozialismus, um die Eindämmung und Verhinderung rechtsextremer Orientierungen unter Jugendlichen sind geprägt von ambivalenten Reaktionsmustern der Profession. Einerseits lebt die Debatte von den lautstarken Klagen der Praktiker, es werde ausschließlich der Schule überlassen, „den Neonazismus und Rechtsradikalismus unter Jugendlichen zu bekämpfen“ (Moll 1990, S. 193). Lehrer, so die Diagnose, fühlten sich von Gesellschaft und Politik im Stich gelassen. Andererseits sehen Pädagogen es als ihre Aufgabe an, eine „emotional-engagiert, antifaschistische Einstellung“ (ebd.) nicht nur Schülern zu vermitteln, sondern selbst als berufsethisches Parteilichkeitsprinzip zu vertreten. Angemahnt wird die Verantwortung der Pädagogik dafür, „daß es niemals zu einem Wiederaufleben des Faschismus kommt“ (Rang 1988, S. 65). Denn ihre Aufgabe sei es, „jeden möglichen Verrat am Glück nachfolgender Generationen“ (Gamm 1984, S. 39) im Namen der pädagogischen Verantwortung abzuwehren. Die häufige Rat- und Hilflosigkeit der Praktiker sieht sich konfrontiert mit emphatischen Postulaten und Aufgabenkonstruktionen von Teilen des „pädagogischen Establishments“ (Luhmann/Schorr).

Aber solche Aufgabenorientierungen samt ihrer appellativen Semantik sind weder neu noch sehr originell, und sie benennen allenfalls das Problem, dessen Lösung sie versprechen. An die wissenschaftliche Pädagogik werden mit solchen Postulaten nämlich Erwartungen gerichtet, die sie zwar theoretisch bearbeiten, aber praktisch nicht kontrollieren und garantieren kann. Denn das von ihr erzeugte Wissen orientiert vielleicht die Lehrerinnen und Lehrer, aber es ist kein Wissen, das Lösung für deren schulische Handlungsprobleme im Umgang mit rechtsextremen Orientierungsmustern von Schülern verspricht. Statt systematisch über die strukturellen Schwierigkeiten und begrenzten Reichweiten einer „Pädagogik gegen rechts“¹ nachzudenken, sich um realistische Befunde zu bemühen, dominiert nach meiner Einschätzung primär die Suche nach konsensfähigen Leitbegriffen, etwa dem der „antifaschistischen Erziehung“. Er soll die pädagogische Praxis gestalten helfen, die politische Sozialisation und das historische Lernen Jugendlicher anleiten.

Aber der Ertrag einer über zehnjährigen Diskussion zur „antifaschistischen Erziehung“ muß nicht zuletzt mit Blick auf die kontraproduktiven Effekte eines staatlich verordneten Antifaschismus in der DDR zu theoretischer Ernüchterung führen, und er nötigt auch die Pädagogen, politische Enttäuschungen und professionelle Selbstüberschätzungen einzugestehen. Dies

heißt in erster Linie, künftig die gesellschaftliche Rolle der Erziehung und die Möglichkeiten der Pädagogik bei der Entstehung und Eindämmung antidemokratischer Orientierungsmuster unter Jugendlichen selbstkritisch zu prüfen, statt strukturelle soziale und politische Problemlagen unbesehen in pädagogische Aufgabenkonstruktionen zu übersetzen.

Sechs skeptische Überlegungen zur „antifaschistischen Erziehung“

Seit dem politischen Bedeutungszuwachs rechtsextremer Parteien und vor dem Hintergrund historischer Gedenktage dreht sich gegenwärtig wieder das Tagungskarussell, wird allenthalben auf Seminaren, Rundgesprächen und Kongressen über antifaschistische Gegenstrategien nachgedacht. Die antifaschistische Tradition, in der sich Gewerkschaften und SPD, aber auch die DKP und die GRÜNEN sehen, macht es scheinbar plausibel, diese Tradition nun wieder verstärkt zu bemühen und unter der Parole „Wehret den Anfängen“ zu aktualisieren. Dies geschieht nicht zuletzt mit Blick auf die ehemalige DDR, in der man seit dem Herbst 1989 die These, hier sei „faschistische Vergangenheit bewältigt, als illusionäre und gefährliche Anmaßung“ (Wiegmann 1990, S. 297) zu erkennen und über eine „authentische“ antifaschistische Erziehung nachzudenken beginnt. Solche Plädoyers werden in der Regel mit Aufforderungen an Pädagogik und Politische Bildung begleitet, endlich ausreichend, gründlich und nachdrücklich über das Terrorregime des Nationalsozialismus aufzuklären. Gewöhnlich sind sie mit der Klage verbunden, Schule und Jugendarbeit hätten bei der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ versagt und die Lösung sei in neuen didaktischen Zugängen zu suchen, die Betroffenheit, Identifikation mit den Opfern und dem Widerstand ermöglichen.

1) Ich bezweifle dagegen entschieden diesen Befund und bin skeptisch gegenüber dem Glauben, daß in Situationen „offener Jugendkrisen“ Politische Bildung oder historisches Lernen in der Schule geeignete Krisenvermeidungsinstrumente sind. Denn die administrative Funktionalisierung politischer Bildungsarbeit folgt im Kontext einer antifaschistischen „Aufarbeitung der Vergangenheit“ einem höchst zweifelhaften Paradigma. Dieses unterstellt nämlich a) eine politisch wirksame Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus könne das Bildungssystem qua Vermittlung historisch fundierter Kenntnisse leisten, und b) solche Kenntnisse immunisierten gegen die Übernahme nationalistischer, rassistischer und militaristischer Orientierungsmuster unter Jugendlichen.

Ich will im folgenden, eher thesenartig und verkürzt, auf solche Anforderungen an Pädagogik, Schule und Jugendarbeit eingehen. Dies geschieht in der Absicht, vor der Hoffnung zu warnen, man könne unübersehbare gesellschaftspolitische Konflikte und demokratiefeindliche Entwicklungen der Schule und der Jugendarbeit als Problemlösungsinstanzen überlassen. Um dabei nicht mißverstanden zu werden: Nationalsozialismus ist ein notwendiges und unverzichtbares Thema historisch-politischer Bildung ebenso wie Fragen des Friedens, der Abrüstung oder der ökologischen Folgeprobleme industrieller Reichtumsproduktion. Aber Aufklärung und Unterrichtung über diese Themenfelder sind eine Sache, die Delegierung gesellschaftspoli-

tischer Probleme an das Bildungssystem, in der Hoffnung auf Lösung, eine andere. Die Pädagogen wären gut beraten, solche Erwartungshaltungen nicht anzunehmen, weil sie damit die Einlösung von Leistungsansprüchen signalisieren, zu denen das Bildungssystem keine praktikablen Problemlösungen bereitstellt. Wir wissen doch nicht erst seit den siebziger Jahren, daß Bildungspolitik Gesellschaftspolitik nicht ersetzen kann, und in beiden pädagogische Argumente nur eine marginale Rolle spielen. Dies gilt aktuell auch für Forderungen nach „antifaschistischer Erziehung“ oder Friedenserziehung. Sie verdecken darüberhinaus eher das Problem anstatt es zu benennen, nämlich, daß der Abstand zwischen dem, was Schule an Vorbereitung, an Politik und politischen Bewußtsein tun kann und einer Politik, die Krieg, Nationalismus und Fremdenhaß verhindern soll, durch keine Didaktik und Erziehung zu überwinden ist.

2) Mein Problemaufriß ist auf dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zu lesen. Freilich, einen Königsweg zur Eindämmung rechtsextremer Orientierungsmuster und Politikkonzepte kann ich selbstverständlich nicht anbieten. Solche pädagogischen Interventionen können nicht am Schreibtisch entworfen werden, sondern nur in der politischen und pädagogischen Praxis selbst. Wofür ich aber plädiere, ist der Abschied von falschen (linken) Gewißheiten, die mit Kampfbegriffen wie Antifaschismus² zwar polarisieren und Gegner identifizieren, eine differenzierte Wahrnehmung aber verhindern. Über „antifaschistische Erziehung“³ zu sprechen ist heute problematisch und heißt zweierlei: a) sich zu verständigen über die Bilanz der politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus und b) zu überlegen, welchen Beitrag Jugendarbeit zur Eindämmung rechtsextremer Orientierungsmuster unter Jugendlichen leisten kann. Beides, so meine These, läßt sich *nicht mehr* unmittelbar aufeinander beziehen. Denn Rechtsextremismus unter Jugendlichen ist nur *eine* von möglichen Ausdrucksformen politischer Entfremdung, mit der diese auf ihre sozialen Perspektiven und Alltagserfahrungen reagieren. Das hat wenig mit der historischen Hypothek des Nationalsozialismus zu tun. Deshalb sind „antifaschistische“ Erziehungskonzepte keine Antwort auf Jugendprobleme heute. Zudem kann der Antifaschismus in der Bundesrepublik auf keine erfahrungsgesättigte Tradition zurückgreifen. Er wurde schon in den fünfziger Jahren erfolgreich als kommunistischer Kampfbegriff und Destabilisierungsstrategie stigmatisiert. Heute erschöpft sich Antifaschismus häufig im Beschwören einer Wiederholungsgefahr der Geschichte, in Stellvertreterkämpfen mit rechts-extremen Splittergruppen, in moralischer Selbstgerechtigkeit bei Teilen der heutigen Linken⁴ und in der Einengung der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ zu einer pädagogischen Angelegenheit.

3) Es wäre eine Simplifizierung, die Geschichte der Politischen Bildung zum Nationalsozialismus ausschließlich als eine Geschichte des Versagens und Verdrängens schreiben zu wollen. Sicher gibt es für die fünfziger Jahre gute Gründe für die These, für die sechziger stimmt dies in pauschaler Form schon nicht mehr, für die siebziger und achtziger Jahre vollends nicht.⁵ Spätestens seit dem Medienereignis „Holocaust“ 1979 und der Erkenntnis, daß auch zunehmend Jugendliche rechtsextreme Orientierungsmuster übernehmen,

gewinnt das Thema Nationalsozialismus in der Diskussion um schulische und außerschulische Jugendarbeit unübersehbar an Bedeutung. Es sei dahingestellt, ob diese Diskussion um neue didaktische Zugänge zum Nationalsozialismus auch die Praxis des Unterrichts thematisch und methodisch verändert hat. Zumindest aus der didaktischen Literatur, aus den Erfahrungsberichten von Lehrern und Sozialarbeitern, den Veröffentlichungen diverser Geschichtswerkstätten läßt sich aber ein eindeutiger Trend ablesen: Vorwiegend strukturtheoretische und politikorientierte Unterrichtskonzepte geraten immer mehr als didaktisch ungeeignet und die Schüler demotivierend in die Kritik. Erprobt werden dagegen neue thematische Zugänge, die Alltags- und Lokalgeschichte bieten⁶, das Interesse an den Lebensschicksalen Einzelner im Dritten Reich nimmt zu. Man entdeckt (viel zu spät) die vergessenen Widerstandskämpfer, lädt sie in Schulen oder Jugendzentren ein. Organisiert werden alternative Stadtrundfahrten und Ausstellungen, neue Wege werden in der Gedenkstätten- und Museumspädagogik (Puvogel 1987; Lehrke 1988) beschritten. Selbst kultusministerielle Erlasse ermuntern inzwischen zu selbständiger Aneignung der Geschichte in Form von Projekten oder forschendem Lernen. In diesem Trend liegen auch die zum Teil sehr erfolgreichen Schülerwettbewerbe der letzten Jahre. Dies freilich ist noch nicht der Alltag historischer Bildung an den Schulen. Noch immer, so ergab jüngst die Studie von Hopf, Nevermann und Schmidt, ist das Schulbuch die meist genutzte Informations- und Deutungsquelle im Unterricht. Vor allem sind die hier an der Totalitarismus-Doktrin orientierten Politik- und Geschichtslehrpläne der meisten Bundesländer revisionsbedürftig, müßte Gesellschaftslehre gestärkt, und nicht wie gegenwärtig in Hessen demontiert werden.

4) Man wird den Nationalsozialismus heute dennoch nicht mehr wie Lothar Kreyer 1955 als „Stiefkind des Geschichtsunterrichts“ bezeichnen können. Das ist ein Fortschritt, aber kein Anlaß zur Beruhigung. Die mangelnde Wirksamkeit historisch-politischer Bildung ist trotz aller Anstrengungen nämlich unübersehbar und man kann sie nicht wie vor 30 Jahren mit dem geringen zeitlichen Abstand und der lebensgeschichtlichen Verstrickung der Elterngeneration in das „Dritte Reich“ erklären. Angesichts wachsender Fremdenfeindlichkeit, angesichts einer beachtlichen Akzeptanz rechtsextremer Orientierungsmuster und zunehmender Gewaltdispositionen auch unter politisch nicht organisierten Jugendlichen (Heitmeyer 1987) muß man heute die Frage erneut diskutieren, ob sich nicht hinter der Fassade der parlamentarischen Demokratie nationalistische und vordemokratische Mentalitätsstrukturen kollektiv tradiert haben. Wir müssen auch zur Kenntnis nehmen, daß viele Jugendliche (und nicht nur sie) unsere multikulturelle Gesellschaft in der Bundesrepublik als Multiproblemgemeinschaft erfahren und wahrnehmen.

Der Anteil, den Schule und Unterricht zur Verstärkung oder Verminderung solcher Mentalitätsstrukturen beitragen, ist schwer auszuloten. Bisher wissen wir sehr wenig darüber, wie politische und soziale Erfahrungen und historisches Lernen sich bei Jugendlichen subjektiv zu politischen Grundorientierungen verdichten. Aber eines ist sicher: Historisch-politischer

Unterricht ist nur ein kleines Segment im politischen Sozialisationsprozeß Jugendlicher, und Schule ist kein exklusiver Ort für die Auseinandersetzung mit Geschichte und Gesellschaft, mit Herrschaft und Interessendurchsetzung. Hier haben etwa die Familie, die peer-groups und besonders die Medien einen hohen Stellenwert (vgl. Claussen/Wasmund 1982). Schule und Unterricht sind zudem nicht nur Orte, die Vorurteile, Feindbilder und Gewaltakzeptanz durch Lernen abbauen. Sie sind zugleich auch ein Lernfeld für die Einübung in die Ideologien sozialer Ungleichheit, sie sind Erfahrungsräume für vielfältige Formen psychischer und physischer Gewaltanwendung. Die Institution Schule steht so vor der paradoxen Aufgabe, gesellschaftlich problematische Entwicklungen unter Jugendlichen pädagogisch bearbeiten zu sollen, obwohl sie unter Umständen deren Mitverursacher ist. Ich denke dabei weniger an politische Ideologien, sondern z. B. an die zahlreichen Konflikte im schulischen Alltag zwischen ausländischen und deutschen Schülern, an die kleinen psychischen Verletzungen, die die Gewalt der Sprache und der Gesten zufügen kann. Ich denke auch an die Ängste und Verunsicherungen, die kulturelle Fremdheit hervorrufen, und die der Nährboden für Gewalt und Fremdenfeindlichkeit sind, nicht nur bei Schülern, sondern gelegentlich auch bei Lehrern.

5) Die oben skizzierten neuen didaktischen Zugänge zum Nationalsozialismus waren schließlich eine Reaktion auf die Erkenntnis, daß 40 Jahre nach der Befreiung vom Faschismus für Jugendliche heute der Bildungswert des Grauens gering ist und die in den siebziger Jahren entwickelten strukturgeschichtlichen Curricula häufig die entwicklungspsychologischen Möglichkeiten der Schüler überforderten. Sie setzen stattdessen auf Konzepte des „forschenden Lernens“, versuchen bei Jugendlichen Betroffenheit zu erzeugen (Spies 1986) und „emotionale Zugänge zu den Opfern des NS-Regimes zu öffnen und zu vertiefen“ (Moll 1990, S. 202). Wir verfügen gegenwärtig aber über keine empirisch zuverlässigen Befunde, ob und wie wirksam diese Konzepte bei der Vermittlung der NS-Geschichte greifen.⁷ Stattdessen zeigt sich ein anderes Problem deutlich.

Wesentlich schwieriger nämlich ist es, Jugendlichen heute zu vermitteln, daß der Nationalsozialismus auch sie noch betrifft. In ihren Einstellungen hat sich längst dessen Historisierung durchgesetzt. Der begegnet man nicht durch inszenierte Betroffenheitsrituale anlässlich historischer Gedenktage, die häufig nur der politischen Instrumentalisierung der Opfer dienen und wenig das Nachdenken fördern. Jede unter Gegenwartsbezug versuchte historische Aufklärung über den Nationalsozialismus konfrontiert deshalb Jugendliche mit Deutungen und Geschichtsbildern, die diese als vergangenheitsorientiert interpretieren, und die sich nicht direkt auf ihre Probleme, Ängste und Konflikte beziehen lassen. Was „Trauerarbeit“ für Jugendliche Ende der achtziger Jahre heißen kann, ist weitgehend ungeklärt.

Wenn ich die jüngsten Befunde der Jugendforschung richtig deute, so liegen die drängendsten Problembereiche Jugendlicher nicht in der Geschichte, sondern in den Fragen nach der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklung ihrer Lebenswelt. Unübersehbar sind hier zwar die Diskrepanzen zwischen der Einschätzung des persönlichen und des gesellschaftlichen

Bereichs. Denn besonders auffällig ist der Befund, daß es vor allem globale Fragestellungen wie die nach der Friedenssicherung, der Zerstörung der Umwelt, der Arbeitslosigkeit sind, die Jugendliche zu pessimistischen Zukunftserwartungen kommen lassen, während sie ihre persönlichen Lebensperspektiven vorsichtig optimistisch beurteilen (Allerbeck/Hoag 1985, S. 148ff.). Sie nehmen andererseits in ihren Erfahrungen von Ohnmacht und Handlungsunsicherheit, von Statusängsten und Vereinzelungserfahrungen auch die Diskrepanz zwischen Verfassungswirklichkeit und Verfassungsnorm in der Bundesrepublik wahr. Parallel dazu wächst das Potential politisch Desinteressierter unter Jugendlichen, vergrößert sich die Distanz zum politischen System und seiner Repräsentanten. Das gilt anders als Ende der siebziger Jahre inzwischen auch für die GRÜNEN. Es schien aber zeitweise nicht für die sogenannten „REPUBLIKANER“ zu gelten, denn deren jüngste Wahlerfolge sind auch auf das Protestverhalten männlicher Jungwähler zurückzuführen. Sowohl bei den Wahlen zum Berliner Senat, den Kommunalwahlen in Frankfurt und den Europa-Wahlen waren es männliche Jungwähler zwischen 18 und 24 Jahren, die überdurchschnittlich für die REPs votierten. Gleichwohl sind die REPs keine Jungwähler-Partei und junge Heranwachsende, die sie gewählt haben, sind über das „Dritte Reich“ und seine Folgen in der Schule sehr wohl aufgeklärt worden. Aber das ist nicht das Problem. Denn es sind vor allem Jugendliche, die sich in ihren Berufs- und sozialen Beteiligungschancen bedroht sehen, bereits soziale Ausschlußerfahrungen gemacht, und vielfach ihre eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten beim Aufbau eines subjektiv attraktiven Lebensplans erfahren haben (Wagner-Winterhager 1985; 1983).

Soziale Ausschlußerfahrungen und die Angst vor Deklassierung erleichtern Gruppenidentifikationen mit jenen, die die Partituren des rechten politischen Populismus (Glotz 1989; Jaschke 1990) beherrschen, die in der Lage sind, Feindbilder anzubieten und das Ressentiment zum politischen Programm erheben. Nicht zufällig haben die REPs bundesweit den größten Erfolg bei Facharbeitern und schneiden überdurchschnittlich gut bei un- und angelernten Arbeitern ab. Andererseits zeigt der gegenwärtige Bedeutungsverlust der REPs auch, daß es Diskrepanzen zwischen dem wirklichen Wahlverhalten Jüngerer und ihrer gefühlsmäßigen Sympathie für politisch-ideologische Orientierungsangebote gibt. Denn die Akzeptanz rechter Ideologien impliziert nicht automatisch ein entsprechendes Wahlverhalten, und umgekehrt darf die Wählerschaft der REPs nicht automatisch als rechtsextrem etikettiert werden. Denn im Unterschied zur NPD haben die REPs keine eigene Wählerschaft, „sondern finden nur Anklang bei derzeit vernachlässigten Teilen der alten Klientel der beiden Volksparteien. Sie haben deshalb auch kaum eine Chance, sich auf Dauer diese Teile herauszubrechen“ (Roth 1989, S. 19f.). Aber das ist kein Anlaß, politische Entwarnung zu geben. Denn die gesellschaftliche Akzeptanz rechtsextremer Orientierungsmuster vollzieht sich relativ unabhängig von Protestwahlverhalten.

6) Wir erleben gegenwärtig, daß die ideologische Modernisierung der Rechtsextremen jenseits von Wahlentscheidungen politische Früchte zu

tragen beginnt, daß die Brücken zwischen Konservatismus und Rechtsextremismus stabiler werden, kurz, daß die Grenze zwischen Rechtsaußen und Rechtsdraußen sich verschoben hat. Ende der achtziger Jahre gelten Positionen in der Asyl- und Ausländerpolitik als demokratisch legitim, die zehn Jahre zuvor noch das Negativprivileg rechtsextremer Splittergruppen waren. Andererseits haben wir es heute mit einer Rechten zu tun, die inzwischen selbst alle Register antifaschistischer Distanzierung zieht und einen „Antifaschismus ohne Verrat“ (Schönhuber) fordert. Zugleich müssen wir nach den Untersuchungen von Wilhelm Heitmeyer (1987) die Tatsache zur Kenntnis nehmen, daß Jugendliche heute den Nationalsozialismus als Herrschaftssystem und Gesellschaftsentwurf ablehnen *und* zugleich sich an antidemokratischen Ideologien des Nationalismus und der sozialen Ungleichheit orientieren. Auf sie kann weder eine „antifaschistische“ Pädagogik angemessen reagieren, weil sie die Probleme und Ängste der Jugendlichen nicht ernst nimmt, noch helfen hier ordnungspolitische oder strafrechtliche Stigmatisierungsstrategien. Schließlich kann das Reden und Schreiben *über* rechte Jugendliche nicht darüber hinwegtäuschen, daß es eine pädagogische Arbeit *mit* ihnen nicht gibt. Das liegt zum einen daran, daß eine solche Jugendarbeit mit dem harten organisierten Kern sinnlos wäre, zum anderen aber auch daran, daß linke Pädagogen dazu neigen, rechtsextreme Jugendliche in erster Linie als Rechtsextremisten und nicht als Jugendliche wahrzunehmen. Strukturell besteht zudem die Schwierigkeit einer pädagogischen Arbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendcliquen darin, deren Orientierungsmuster und Gruppenzusammenhänge zurückzudrängen und schwächen zu müssen, zugleich aber den Kontakt mit den Jugendlichen durch lebenspraktische Hilfestellungen und persönlicher Beziehung stabilisieren zu sollen.

Für Pädagogik und politische Bildungsarbeit muß das zur Konsequenz haben, endlich Abschied zu nehmen von der Illusion, man könne mit „antifaschistischen“ Erziehungs- und Bildungskonzepten auf die Rechtsentwicklung Jugendlicher angemessen reagieren. Antifaschismus taugt in diesem Zusammenhang allenfalls zur politischen Selbstvergewisserung linker Pädagogen, um damit ihr professionelles Selbstverständnis zu legitimieren. Mit dem Schielen auf Auschwitz oder den Warnungen vor einem neuen „1933“ ist hier weder pädagogisch noch politisch etwas gewonnen. Was wir gegenwärtig brauchen, sind keine programmatischen Postulate, die die Herausforderung des Rechtsextremismus an die Pädagogik einklagen oder dessen politische Gefahren beschwören, keine Enquete-Kommissionen des Bundestages, sondern neue Konzepte in der Jugendarbeit, die sich ernsthaft auf die gegenwärtigen und zukünftigen Probleme Jugendlicher einlassen, eben auch auf jene Jugendlichen, die sich in Verhalten und Einstellungen den sozialdarwinistischen Gewaltphantasien rechtsextremer Deutungsmuster verschrieben haben. Politische Feinderklärungen gegen diese Jugendlichen sind allemal pädagogische Bankrotterklärungen. Wenn denn die Befunde der Jugendforschung stimmen, daß die Statuspassage „Jugend“ zunehmend durch Individualisierung und Verlust an sozialer Einbindung gekennzeichnet ist, so ist das auch ein Hinweis an die Jugendar-

beit, ihre Konzepte neu zu überdenken. Wir müssen hier neue Formen entwickeln, die den Identifikationsbedürfnissen auch rechter Jugendlicher entgegenkommt, und zugleich die Gratwanderung „zwischen Verurteilungspflicht und Verstehensversuch“ (Hafemann 1989, S. 19) erkennen, die Pädagogik häufig in paradoxe Situationen führt. Hier sind auch und vor allem die Jugendverbände gefordert. Schließlich brauchen wir engagierte Lehrer, die Jugendliche auch aufrichten und nicht nur unterrichten. Bei vielen von ihnen sehe ich die problematische Tendenz, ihre Hilflosigkeit gegenüber rechtsextremen Provokationen an Schulen hinter der Suche nach geeigneten didaktischen Materialien zu verstecken oder in Fortbildungsveranstaltungen auf Lösungsangebote seitens der Erziehungswissenschaft zu hoffen. Beides kann nur in Enttäuschungserlebnissen enden.

Pädagogisches Handeln ist immer auch situatives Handeln. Deshalb ist es schwierig, Rezepte zu geben, wie man vor Ort auf die Rechtsentwicklung Jugendlicher als Lehrer reagieren muß. Leichter läßt sich da schon angeben, was man nicht tun sollte, nämlich sich als Lehrer nur auf die Funktion des Unterrichtsbeamten zurückzuziehen oder in moralischer Selbstgerechtigkeit Jugendliche zu politischen Gegnern zu erklären. Wenig hilfreich scheinen mir auch die Wege der Dramatisierung und Stigmatisierung zu sein. Manchmal verspricht ein offenes Zugehen auf rechte Jugendliche und die Vermittlung des Gefühls, daß man sie ernst nimmt, obwohl man alles für falsch hält, was sie sagen, mehr Erfolg als die Analyse des NPD-Parteiprogramms im Sozialkundeunterricht.

Letztlich aber, und das scheint mir das vordringlichste, benötigen wir eine neue Jugend- und Sozialpolitik, die diesen Namen verdient. Sie muß mehr sein als nur die Verwaltung von finanziellen Budgets und sie hat zur Kenntnis zu nehmen, daß noch immer Arbeit und Beruf einen zentralen Stellenwert für die Identitätsfindung Jugendlicher besitzen.

Ich will damit die Pädagogik nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. Aber sie muß von dem gesellschaftlichen Handlungsdruck entlastet werden, der ihr die Aufgabe zuschiebt, durch Bildung und Erziehung jene Probleme lösen zu sollen, die die Politik erzeugt. Wer auf die politische Rechtsentwicklung Jugendlicher nur mit „Antifaschismus“ reagiert, präsentiert ihnen Antworten auf Fragen, die nicht die ihren sind. Aber: Neue Konzepte in Jugendarbeit und Jugendpolitik sind gegenwärtig nicht in Sicht und angesichts einer Bildungspolitik, die seit Jahren nur noch fiskalisch den Notstand verwaltet, ist Skepsis angebracht, ob sich in naher Zukunft schul- und jugendpolitisch etwas verändern wird.

Anmerkungen

- 1 Dieser häufig verwendete Terminus unterschlägt allerdings ein Problem, auf das Hans-Jochen Gamm schon 1966 in seinen pädagogischen Studien zum Antisemitismus verwiesen hatte. Es sei, so sein Argument, pädagogisch höchst problematisch, „gegen etwas zu unterrichten“ (Gamm 1966, S. 71).
- 2 Gerade Pädagogen sollten sich vor einem inflationären Gebrauch des Antifaschismus-Begriffs hüten. Sie sind nämlich diejenigen, die professionell mit den kaum mehr vermittelbaren Unterschiedlichkeiten in den Lebenserfahrungen verschie-

dener Generationen konfrontiert sind, und sie in ihrer Berufsarbeit nicht ignorieren dürfen.

- 3 Zur Theorielosigkeit dieses Begriffs, der in der Regel eher auf historisches Lernen und weniger auf Erziehung abgestellt ist vgl. Dudek (1990). Mit welcher Emphase gegenwärtig in der ehemaligen DDR-Pädagogik der Antifaschismus-Begriff noch diskutiert wird, wird bei Wiegmann deutlich: „Antifaschismus kennt keine Feindbilder. Er ist kein bloßes Glaubensbekenntnis und duldet keine verordneten Dogmen. Antifaschismus bedeutet Wahrheitsliebe, Realitätssinn und Toleranz . . . Antifaschismus, und das zeigt die Beschäftigung mit dem faschistischen deutschen Erbe nachdrücklich, ist unvereinbar mit dem Antikommunismus, nicht aber identisch mit der marxistischen Weltanschauung“ (Wiegmann 1990, S. 299).
- 4 Vgl. hierzu den sehr luziden Beitrag von Fetscher (1989) über die selbstgerechte Moral der Nachgeborenen.
- 5 Zur Geschichte der bildungspolitischen und pädagogischen Anstrengungen der „Aufarbeitung der Vergangenheit“ vgl. Dudek (1982; 1982 a), Hafener (1989).
- 6 Zur Übersicht vgl. Frese (1985), Galinski/Lachauer (1982), Galinski/Herbert/Lachauer (1982).
- 7 Hier bestätigt der insgesamt anregende Beitrag von Moll durch Verlegenheitsformulierungen wie „viele Lehrer“ (S. 193), „die meisten Schüler“ (S. 194), „viele Schüler“ (S. 195) nochmals die allgemeine Unwissenheit über die Motive und die historisch-politischen Grundorientierungen von Schülern und Lehrern im Umgang mit der NS-Geschichte.

Literatur

- Allerbeck, Klaus/Hoag, Wendy, 1985: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven, München.
- Claussen, Bernhard/Wasmund, Klaus (Hg.), 1982: Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig.
- Dudek, Peter, 1982: Kleine Geschichte der antifaschistischen Jugendarbeit in der Schule, in: Dudek, Peter/Jaschke, Hans-Gerd: Jugend rechtsaußen, Bensheim, S. 109–132.
- Dudek, Peter, 1982a: „Aufarbeitung der Vergangenheit“ als Erziehungsprogramm? – Über die Schwierigkeit, antifaschistische Jugendarbeit zu begründen, in: Neue Praxis, (12), S. 317–332.
- Dudek, Peter, 1990: Antifaschismus: Von einer politischen Kampfformel zum erziehungstheoretischen Grundbegriff?, in: Zeitschrift für Pädagogik, (36), S. 353–370.
- Fetscher, Sebastian, 1989: Das Dritte Reich und die Moral der Nachgeborenen. Vom Dünkel der Betroffenheit, in: Neue Sammlung, (29), S. 161–185.
- Frese, Mathias, 1985: Unterrichtsmodelle, Lehrbücher und Materialienbände zum Nationalsozialismus in Schule und politischer Bildungsarbeit, in: Neue Politische Literatur, (30), S. 272–295.
- Galinski, Dieter/Lachauer, Ursula (Hg.), 1982: Alltag im Nationalsozialismus 1933–1939, Braunschweig.
- Galinski, Dieter/Herbert, Ulrich/Lachauer, Ursula (Hg.) 1982: Nazis und Nachbarn. Schüler erforschen den Alltag im Nationalsozialismus, Reinbek.
- Gamm, Hans-Jochen, 1966: Pädagogische Studien zum Problem der Judenfeindschaft, Neuwied.
- Ders., 1984: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, Frankfurt/New York (2. Aufl.).
- Glötz, Peter, 1989: Die deutsche Rechte. Eine Streitschrift, Stuttgart.

- Hafemann, Helmut, 1989: Ansätze und Probleme einer Jugendarbeit mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen, in: Jugendschutz (34), H 6, S. 12–21.
- Hafeneger, Benno, 1989: Pädagogik gegen rechts. Zur Geschichte pädagogischer Reaktionsmuster gegen den Rechtsextremismus, in: Paul Gerhard (Hrg.): Hitlers Schatten verblaßt. Die Normalisierung des Rechtsextremismus, Bonn, S. 195–219.
- Heitmeyer, Wilhelm, 1987: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen, München/Weinheim.
- Hopf, Christel/Neumann, Knut/Schmidt, Ingrid, 1985: Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht. Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht, Frankfurt/New York.
- Jaschke, Hans-Gerd, 1990: Die „Republikaner“. Profile einer Rechtsaußen-Partei, Bonn.
- Krecker, Lothar, 1955: Die jüngste Vergangenheit, ein Stiefkind des Geschichtsunterrichts, in: Die Pädagogische Provinz, (10), S. 475–478.
- Lehrke, Gisela, 1988: Gedenkstätten für Opfer des Nationalsozialismus, Frankfurt/New York.
- Moll, Michael, 1990: Gedichte der Opfer. Ein anderer Zugang zur NS-Geschichte in der Schule, in: Die Deutsche Schule (82), S. 193–202.
- Puvogel, Ulrike, 1987: Gedenkstätten für die Opfer des Nationalsozialismus. Eine Dokumentation, Bonn (Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung Nr. 245).
- Rang, Adalbert, 1988: Spranger und Flitner 1933, in: Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft, Frankfurt, S. 65–78.
- Roth, Dieter, 1989: Sind die Republikaner die fünfte Partei?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 41/42), S. 10–20.
- Spies, Barbara, 1986: Was kann heute Betroffenheit heißen? Überlegungen zu Äußerungen Jugendlicher, in: Diskussion Deutsch (17), H 89, S. 252–258.
- Wagner-Winterhager 1983: Hitler als Supermann. Was suchen Jugendliche in rechtsradikalen Organisationen, in: Die Deutsche Schule, (75) H. 5, 1983, S. 391–405.
- Wagner-Winterhager 1985: Totenkult und Rebellion. Rechtsextreme Orientierung als Reaktion auf die Erfahrung sozialer Marginalität. In: Kurt Franke (Hg.) 1985: Jugend. Politik und Politische Bildung. Opladen, S. 225–233.
- Wiegmann, Ulrich, 1990: Bildungsgeschichtliche Faschismusforschung – Aufgaben und Probleme, in: Pädagogik (45), S. 297–303.

Anschrift des Autors: PD Dr. phil. habil. Peter Dudek, Ziegelstr. 3,
6463 Freigericht 1.