*Max Liedtke*

# Vom Nationalsozialismus in die Demokratie. – Das Beispiel eines Kulturwandels?*

## 1. Der Zusammenbruch Deutschlands von 1945 und die Veränderung der weltpolitischen Situation

Durch den 2. Weltkrieg sind Prozesse in Gang gesetzt worden, mit denen weltweit tief greifende Veränderungen verbunden waren. Der Weltkrieg hat über 62 Millionen Menschen das Leben gekostet, etwa 20 Millionen Menschen mussten fliehen, wurden deportiert oder vertrieben (Brockhaus 1994, Bd. 24, 48), über 7 Millionen Menschen waren in nationalsozialistischen Konzentrationslagern, ca. 6 Millionen jüdische und weitere ca. 500.000 nicht-jüdische Menschen fanden in den nationalsozialistischen Vernichtungslagern oder durch Massenerschießungen den Tod (Brockhaus 1990, Bd. 12, 325), Japan und die bisherigen europäischen Großmächte (Deutschland, England, Frankreich) verloren ihre weltpolitische Geltung, die USA und die Sowjetunion entwickelten sich zu Supermächten. Mit der Neueinteilung der Interessensphären der Supermächte verloren traditionelle Staaten ihre Existenz (z. B. in Europa: Danzig – 1920–1939 Freistaat, Estland, Lettland, Litauen, Kroatien, Montenegro, Serbien, Karpato-Ukraine: Stein, W. 1971, 1159), andere Staaten wurden wiedergegründet (z. B. Europa: Österreich, Polen, Jugoslawien, Tschechoslowakei: a.a.O.), weitere entstanden neu (z. B. Europa: Island, Triest – 1947–1954 Freistaat: a.a.O.). Allein schon diese markanten Daten lassen erwarten, dass sich in vielen Lebensbereichen der Weltgesellschaft und der einzelnen Menschen, soweit sie von diesen Daten mittelbar oder unmittelbar betroffen waren, in dieser Zeit große Wandlungsprozesse vollzogen haben.

Mittel- und langfristig war vermutlich noch von größerer Bedeutung, dass sich in den jeweiligen Interessensphären der Supermächte deren Lebensstil, deren Weltbild, deren politisches System, deren Technik und deren Wirtschaftsform durchzusetzen begann, entweder durch unmittelbaren politischen Druck, durch wirtschaftliche Zwänge, durch Umerziehungsprogramme oder auch durch die Attraktivität und den faktischen Erfolg der jeweiligen Kulturen.

In einigen Ländern waren diese Veränderungen so einschneidend, dass man erwarten darf, diese Veränderungen sind auch von der Bevölkerung als

„Kulturwandel", ja als „revolutionärer Kulturwandel" empfunden worden sind.

## 2. Die radikal veränderte Situation Deutschlands nach 1945 und die hier induzierten Wandlungsprozesse

Einen „revolutionären Kulturwandel" würde man in besonderer Weise für Deutschland erwarten, das durch den Verlauf des Krieges zu vielfältigen Veränderungen gezwungen worden ist. Deutschland, das durch den Krieg und durch die Verbrechen des Nationalsozialismus eine in ihrem Gewicht nicht zu ermessende Schuld auf sich geladen hat, hatte am 8. 5. 1945 bedingungslos kapituliert. Das Land war in großem Umfang zerstört, Millionen Mitbürger hatten Haus und Heimat verloren, das totalitaristische politische System, unter dem das Land zwölf Jahre gelebt hatte, war zusammengebrochen. Es musste ein wirtschaftlicher, politischer und kultureller Wiederaufbau beginnen. Insbesondere der politische Wiederaufbau durfte selbstverständlich keine Wiederbelebung des Nationalsozialismus sein, sondern sollte ein Neubeginn sein. Es war das Ziel der Alliierten, das politische System des Nationalsozialismus zu zerschlagen und auch jeden möglicherweise verbleibenden Einfluss dieses Systems auf Staat und Gesellschaft zu unterbinden (vgl. Buchinger, H. 1997, 553). Die NSDAP und ihre Untergliederungen samt aller ihrer Publikationsorgane usw. wurden verboten und die Hauptverantwortlichen des NS-Systems als Kriegsverbrecher gerichtlich abgeurteilt. Die Mitglieder der NSDAP wurden einem Entnazifizierungsverfahren unterzogen (vgl. Lutzebäck, R. 1991, 270). Diese Verfahren wurden je nach Besatzungszone unterschiedlich gehandhabt (vgl. Herrlitz, H.-G. u. a. 1981, 144). Es gab auch zwischen den Amerikanern und Briten sehr unterschiedliche Vorstellungen über den Umgang mit dem besiegten Deutschland (vgl. Thron, H. J. 1972, 7-9). Die Amerikaner verfuhren in ihrer Besatzungszone zunächst mit besonderer Strenge, während die britische Militärregierung sich vergleichsweise großzügig verhielt (Lutzebäck, R. 1991, 270f.). Aber in allen Besatzungszonen hatten diese Entnazifizierungsverfahren dennoch für den einzelnen Betroffenen – mindestens während der frühen Nachkriegsjahre – tiefgreifende soziale und berufliche Konsequenzen. Bei vielen haben diese Verfahren auch zu dauerhaften psychischen, ressentimentgeladenen Verletzungen geführt (vgl. Guthmann, J. 1972, 230f.; Müller, W. 1995, 69-88; Heinemann, M. 1997, 492). Die meisten Mitglieder der NSDAP wurden ihrer Ämter bzw. verantwortlicher Positionen in der Wirtschaft und im öffentlichen Leben enthoben und erst im Rahmen der individuellen Entnazifizierungsverfahren – je nach dem Grad der ideologischen Verstrickung – wieder zu bestimmten Laufbahnen oder

Berufen zugelassen. Parallel zur Entnazifizierung verlief der Prozess der Umerziehung, auch hier wieder mit Unterschieden in den einzelnen Besatzungszonen, mit deutlichen Unterschieden zwischen der sowjetischen und den westlichen Besatzungszonen. Die sowjetische Umerziehung zielte auf die gesellschaftliche Implantierung des Marxismus-Leninismus, die westliche auf den Aufbau einer demokratischen Gesellschaft und einer wettbewerbsorientierten Wirtschaft.

### 3. Entnazifizierung und Umerziehung am Beispiel der Schule

Wenn man Entnazifizierung und Umerziehung auch nur am Beispiel der Schulen illustriert, zeigt sich der einschneidende Wandel - mindestens wieder in den äußeren Parametern – deutlich (vgl. Buchinger, H. 1997; Heinemann, M. 1997). Unmittelbar nach Einmarsch der Alliierten war der schulische Unterricht, wenn er denn überhaupt räumlich und personell möglich gewesen wäre, verboten (Buchinger, H. 1997, 549; vgl. Liedtke, M. 1999, 144; vgl. Heinemann, M. 1997, 492). Ich selbst hatte von Ende Dezember 1944 bis Oktober 1945 keinerlei Schulunterricht. Als der Unterricht im Herbst 1945 – stufenweise – wieder aufgenommen werden durfte (vgl. Buchinger, H. 1997, 549), waren die Lehrer, die der NSDAP angehörten, zumeist aus dem Dienst entlassen (vgl. Buchinger, H. 1997, 551). In Würzburg, das die Entnazifizierung zunächst mit besonderer Härte durchführte – es wurden auch die Lehrpersonen, die lediglich einer Gliederung der NSDAP angehörten (NSV, HJ, BDM, NSLB u. ä.), entlassen – waren 92 % des Lehrpersonals von der Entlassung betroffen, nach der Weihnachtsamnestie von 1945 immerhin noch 80 % (Dettelbacher, W. 1997, 658). Im Landesdurchschnitt waren in Bayern zum 25. 9. 1946 noch 55,17 % der Volksschullehrer von den Entlassungen betroffen (Müller, W. 1995, 71).[1] Für die höheren Schulen liegen bislang keine entsprechenden Statistiken vor. Man muss aber davon ausgehen, dass auch im Bereich der höheren Schule in Bayern „zum Zeitpunkt der Wiedereröffnung ... fast zwei Drittel der Lehrer im Zuge der Entnazifizierung entlassen" waren (Müller, W. 1995, 72). Aber auch für die britische Besatzungszone galt nach Einschätzung des Leiters der Erziehungsabteilung der Militärregierung, dass Ende 1945 hier kein Lehrer mehr beschäftigt war, „dessen Beziehung zum Nationalsozialismus bekannt oder dem entsprechend den Bestimmungen des Potsdamer Abkommens mehr als die nominelle Mitgliedschaft in der NSDAP und der

[1] Ein hoher Prozentsatz der entlassenen Lehrer ist aber wieder in den Schuldienst zurückgekehrt. Im Oktober 1950 waren 92 % der seinerzeit entlassenen Lehrer wieder verbeamtet, nur 7,6 % der entlassenen Lehrer waren bis dahin noch nicht wieder im Schuldienst (vgl. Müller, W. 1995, 81).

angeschlossenen Organisationen nachzuweisen wäre" (Lutzebäck,R. 1991, 272). Gleichwohl war die Zahl der entlassenen Lehrer in der britischen Besatzungszone geringer als in der amerikanischen (Lutzebäck, R. 1991, 271). Doch selbst in den Städten, Regionen und Besatzungszonen, in denen die Entnazifizierung behutsamer erfolgte, war die Zusammensetzung der Lehrerschaft nach dem Krieg auch durch die Rückkehrer aus dem Militärdienst und durch Heimatvertriebene deutlich verändert.[2] Überdies waren alle Schulbücher, die in Bild oder Text nationalsozialistisches oder militaristisches Gedankengut enthielten, verboten und sollten eingezogen werden (vgl. Liedtke, M. 1997, 670-672). Über ein Schulbuchnotprogramm wurde versucht, die so entstandenen großen Schulbuchlücken durch Nachdrucke von Schulbüchern aus der Weimarer Zeit zu schließen (a.a.O., 673). Im geschichtlichen Rückblick stellen sich allein schon der starke personelle Wechsel in der Lehrerschaft und der ebenfalls beträchtliche Wechsel im Schulbuchbestand als ein einschneidender Wandel dar, der eigentlich auch von der älteren Schülerschaft, die bereits einige Jahre unter den Bedingungen des Nationalsozialismus die Schule besucht hatte, als solcher hätte wahrgenommen werden müssen.

## 4. Veränderungsdruck und ausbleibender kultureller Wandel

Aber selbst eine unübersehbare und gravierende Veränderung der äußeren Parameter muss nicht als einschneidender Kulturwandel erfahren werden. Einmal können diese Veränderungen – mindestens zunächst – überlagert werden, z. B. durch die Sorgen und Mühen um das bloße Überleben. Die elementarsten Bedürfnisse des Menschen bleiben weitgehend konstant und verlangen schließlich ihr Recht auch unter sehr veränderten sozialen Bedingungen. Durch das Maß der so erfahrenen Not werden alle sonstigen Veränderungen in der Regel als eher sekundär erfahren. Die Veränderungen können aber auch, insbesondere wenn man die Umstellungen als leidig erfährt, durch den starken Wunsch nach Normalität und durch mindestens partielle Restauration überkommener Strukturen, in denen man sich heimisch fühlte, überdeckt werden. J. Timmermann meint, es sei gerade auch eine Konsequenz „der verheerenden Zustände" gewesen, „dass sich viele Lehrer 1945 darum bemühten, bei der Wiedereröffnung der Schulen zu unterrichten, als wenn nichts gewesen wäre" (Timmermann, J. 1997, 602). Timmermann zitiert als Beleg den allerdings erst 1959 gefertigten Bericht

[2] Die Quote der „Flüchtlingslehrer" in den Schulen der einzelnen Länder variierte sehr stark. Im Dezember 1949 hatte z. B. Schleswig-Holstein in der Gesamtlehrerschaft eine Quote an Flüchtlingslehrern von 46 %, Bayern von 30 %, Nordrhein-Westfalen von 14 % (Müller, w. 1995, 85).

eines Schülers über den Wiederbeginn des Unterrichts im Herbst 1945 am Münchener Wilhelmsgymnasium, das nur geringe Kriegsbeschädigungen davon getragen hatte: „Aufgeschossene, abgemagerte junge Menschen in Militärmänteln und rasch geänderten Uniformstücken, so kamen wir im Spätherbst 1945 wieder zusammen ..., alles war fast unverändert, erinnerte an lange, gemütliche und ungemütliche Spiele und unsere geliebten bösen Streiche. Ob das alles wiederkommen würde? Wir trafen die Kameraden und setzten uns in der alten Reihenfolge in die alten Bänke und dann – öffnete sich energisch die Tür und, wie immer trat ein unser verehrter Professor Franz Pauer ... . Nichts dankten und danken wir ihm und unseren anderen Lehrern mehr als dieses einfache Fortsetzen des Alten, Bewährten, des Geistigen, ohne einen Blick auf das Trostlose um uns. Im Gymnasium fanden wir wieder Ordnung, einen Wiederbeginn ... . Die neue alte Form unseres Lebens" (Timmermann, J. 1997, 603).

Man kann eigentlich nur erschrecken, mit welcher Naivität, in welcher Blindheit nach den unvorstellbaren Greueln des Nationalsozialismus und des Krieges an diesem deutschen Gymnasium Unterricht wieder begann, wie nicht die Spur einer Auseinandersetzung mit der Vergangenheit auftauchte, wie einmalige pädagogische Chancen einer Neubesinnung vertan worden sind durch Verschweigen und Übergehen.

Aber man wird nicht zu hart urteilen dürfen. Wahrscheinlich war es auch dem berichtenden Schüler des Wilhelmsgymnasiums gar nicht bekannt, dass Themen der Zeitgeschichte die problematischsten Unterrichtsgegenstände der Nachkriegszeit waren. Problematisch, weil es keinerlei Unterrichtsmaterial zu diesem Gegenstandsbereich gab. Neben den rassekundlichen Schulbüchern galten die Geschichtsbücher als die am stärksten mit nationalsozialistischem Gedankengut befrachteten Schulbücher. Die herkömmlichen Geschichtsbücher waren allesamt verboten. Es gab auch keinerlei Anweisungen für eine neue Form des Geschichtsunterrichts. Die bayerischen „Weisungen für den Schulbeginn an den höheren Lehranstalten" vom 17. 10. 1945 stellen dazu nur fest, dass die bisherigen Anweisungen für den Geschichtsunterricht „vollkommen unbrauchbar" seien. Allerdings wird gesagt, dass „künftig die Geschichte des deutschen Volkes mit besonderer Betonung der Kulturgeschichte betrachtet" werden solle, wobei auch „die bayerische Geschichte ... eingehend zu behandeln" sei. Überdies solle die „Verflochtenheit der Geschicke aller europäischen Staaten und die Entwicklung der Großstaaten der Gegenwart" aufgezeigt werden (Merkt, II. 1952, 28). Die Zeitgeschichte war aber auch deshalb problematisch, weil die Militärregierung Bedenken hatte, ob die deutsche Lehrerschaft – trotz Entnazifizierung – überhaupt in der Lage war, adäquat über diesen Fragen-

kreis unterrichten zu können (vgl. Müller, W. 1995, 69f.; 254). In den bayerischen Volksschulen war deswegen das Fach „Geschichte" aus den Unterrichtsfächern zunächst ausdrücklich ausgeschlossen. In den „Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen" vom 10. 10. 1945 wird lapidar fest gestellt: „Der Geschichtsunterricht wird erst erteilt, wenn entsprechende Weisungen dazu kommen" (Merkt, H. 1952, 27). Ein planmäßiger Geschichtsunterricht wurde hier aber erst 1948 wieder aufgenommen (vgl. Müller, W. 1995, 255). Ebenso war den Schülern in der Regel nicht bekannt, welche Überprüfungsverfahren die Lehrerschaft des Wiederbeginns schon hatte über sich ergehen lassen müssen bzw. welche ihr möglicherweise noch bevorstanden oder welche sie befürchtete. Zu den Hauptsorgen der Lehrerschaft, die eben nicht sogleich in einen auf Lebenszeit gesicherten Beamtenstatus übernommen wurde, zählte in der frühen Besatzungszeit und mitten im Prozess der Entnazifizierung selbstverständlich die Sorge um ihren Arbeitsplatz (vgl. Müller, W. 1995, 69-88). Auch zunächst zum Unterricht wieder zugelassene Lehrer mussten damit rechnen, dass ihre Zulassung revidiert wurde, sofern neue Belastungsgründe auftauchten (Lutzebäck, R. 1991, 269). Die Zulassung galt eben auch nur unter der Bedingung, dass die Lehrer bereit wären, „im Sinne der Bestimmungen der Militärregierung zu handeln" (a.a.O., 271) und sich „dem Geist und Buchstaben der Bestimmungen der Militärregierung gegenüber" loyal zu verhalten (a.a.O., 273). So brachten viele Lehrer sicher auch kaum den Mut auf, bereits 1945 in der Öffentlichkeit der Schulklasse über die jüngste Vergangenheit und über die aktuelle politische Entwicklung auch nur in Nebensätzen zu sprechen. Aber eben genau dieses in solchen Situationen häufig beobachtbare Verhalten ist ein Beispiel dafür, wie ein nach den äußeren Parametern offenkundiger Wandel als Wandel verdrängt und nicht wahrgenommen wird.

Aber dies betraf 1945/46 nicht nur den einzelnen Lehrer. Es betraf das gesamte Bildungssystem. So signalisiert auch das Schulbuchprogramm der Zeit 1945–1949, dass ein konzeptioneller und gestalterischer Aufbruch, der auch nur annähernd als Komplement der Größe des Zusammenbruchs von 1945 hätte bezeichnet werden können, auch im Schulbuch noch nicht stattgefunden hatte (Liedtke, M. 1997, 675; vgl. Müller, W. 1995, 249-257).

Schon aus diesen Gründen gab es 1945 keine Stunde Null einer neuen Geschichte. Eine „Neuschöpfung" war selbstverständlich nicht möglich. Aber selbst der Begriff „Neuaufbau" ist mit zu viel Kreativität konnotiert, als dass dieser Begriff die Entwicklung nach 1945 angemessen widerspiegelte. Unter dem konkreten Druck der Verhältnisse gab es lediglich den Versuch eines mühsamen, mit vielen Unzuträglichkeiten versehenen Wieder-

aufbaus, einen Wiederaufbau, der keine andere Alternative hatte, als – vielfach hilflos und verlegen – auf die Zeit vor dem Nationalsozialismus zurückzugreifen, und der insoweit deutlich konservierend und restaurierend war. Die „Übergangsrichtlinien für die bayerischen Volksschulen" vom 10. 10. 1945 gestehen ausdrücklich ein, dass man in dieser Zeit keine „auf lange Sicht geltende Lehrordnung" erwarten dürfe: „Was jetzt errichtet wird, ist vorerst ein Behelfsbau, der den allerdringendsten Bedürfnissen Rechnung trägt und der schreiendsten Not steuert" (Merkt, II. 1952, 23). Das zeigt sich anschaulich wiederum in der Schulbuchentwicklung dieser Zeit. Nationalsozialistisch „unbelastete" Schulbücher (z. B. Katechismus, Bibel, Grammatiken) konnten – mit Freistempel – weiter benutzt werden, aus anderen nur wenig belasteten Büchern wurden die anstößigen Seiten entfernt. Im Übrigen nutzte man Nachdrucke von Schulbüchern der Weimarer Zeit („Notausgaben") (vgl. Liedtke, M. 1997, 670ff.). Natürlich ist wiederum zuzugestehen, dass die Not der Zeit auch kaum andere Lösungen im Schulbuchbereich zugelassen hätte (vgl. Liedtke, M. 1997, 675). Es fehlten Autoren, es fehlte die Zeit, es fehlten die finanziellen und die sonstigen materiellen Ressourcen. Es war in erster Linie der große Handlungsdruck, durch den dieser Weg des restaurativen Wiederaufbaus erzwungen wurde.

## 5. Äußere Veränderungen und das Problem dauerhafterer Mentalitäten

Ein an äußeren Parametern angezeigter „Kulturwandel" kann von den Zeitgenossen insbesondere deswegen „unbemerkt" bleiben, weil die Mentalität eines Menschen, seine Einstellungen, seine Wertungsmuster, seine Interessen, seine Vorlieben usw. wesentlich konstanter sind als das kulturelle Umfeld. Die Veränderung von Umweltbedingungen bedeutet nicht auch eine unmittelbare Veränderung der Mentalität. Es können einschneidende kulturelle Wandlungsprozesse ablaufen, ohne dass sich Mentalitäten merklich wandeln. Aus der relativ großen Stabilität der Mentalität folgt aber nicht nur, dass vielleicht bewusst auf Konstanz gesetzt, Veränderungen hingegen aber abgewehrt werden. Aus der Stabilität der mental beeinflussten Verhaltenstendenzen kann auch folgen, dass sich zwar in Teilbereichen unserer Einstellungen Veränderungen vollziehen und dass eine bewusste Abkehr von bisherigen Einstellungen erfolgt ist. Dennoch können in anderen mentalen Bereichen lange eingeübte Einstellungen und Wertungsmuster unbewusst gleichwohl weiterhin wirksam sein. So könnte man sich durchaus aus der Erfahrung des nationalsozialistischen Totalitarismus überzeugt auf die Seite der Demokratie geschlagen haben. Aber eben diese Umstellung schließt nicht aus, dass in irgendwelchen Teilbereichen der Einstellungen immer noch Grundmuster bemerkbar sind, an denen Ein-

flüsse nationalsozialistischer Erziehung abgelesen werden können. Man kann sich von Hitler lossagen und – wider Willen – partiell doch in seiner Gefolgschaft bleiben (vgl. Liedtke, M. 1999, 157-162).

## 6. Wie einschneidend waren die Änderungen 1945?

Die politisch und wirtschaftlich unbestreitbar großen Veränderungen von 1945 relativieren sich nach den jeweiligen Einstellungen und Erwartungen der Zeitgenossen. Für die Gruppe der Menschen, die z. B. wegen ihrer pointiert christlichen oder demokratischen Orientierung stets in Distanz zum Nationalsozialismus standen, veränderten sich die konkreten Lebensbedingungen und die politischen Verhältnisse zwar genauso wie für die Gruppe der Menschen, die stärker in das Systems des Nationalsozialismus eingebunden waren. Aber für die erste Gruppe bestand im Gegensatz zu der zweiten kein Anlass, Mentalitäten so einschneidend umzustellen. Denn mit der Niederlage des Nationalsozialismus und mit dem Sieg des freiheitlichen, am Kanon der elementaren Menschenrechte orientierten politischen Systems bestätigten sich jedenfalls für den in den westlichen Besatzungszonen lebenden Anhänger der ersten Gruppe doch alle Erwartungen. Der Nationalsozialismus galt in den Augen dieser Menschen als die bisher teuflischste Verirrung des Menschen, aber sie war gleichwohl nur eine Episode der christlichen Heilsgeschichte bzw. nur eine Episode im Prozess der Aufklärung und der Demokratisierung der Weltgesellschaft. In dieser Gruppe selbst bedurfte es keiner wesentlichen mentalen Veränderungen. Insoweit würden sich für diese Gruppe die Veränderungen von 1945 auch nicht in gleicher Weise als einschneidender Kulturwandel darstellen, wie es für die andere Gruppe, soweit sie den Prozess überhaupt bewusst wahrgenommen und akzeptiert hat, zu erwarten wäre. „Kulturwandel" wäre es hier gewesen, wenn es Gründe gegeben hätte, von seiner christlichen oder demokratischen Positionierung abzugehen. Wenn ich mich nur auf die christlich orientierte Gruppe beziehe, waren die Auflösungsprozesse innerhalb des Christentums in der späteren Nachkriegszeit die wesentlich einschneidenderen Formen kulturellen Wandels, als es der Umbruch von 1945 gewesen ist.

## 7. Umfrage in einer Gruppe ehemaliger Schüler (Geburtsjahrgänge ca. 1930/31) des Görres-Gymnasiums Düsseldorf über die Einschätzung des Umbruchs von 1945

Um einige zusätzliche Hinweise zu erhalten, wie der Umbruch 1945 von Schülern der Geburtsjahrgänge 1930/31 eingeschätzt wird, habe ich mich 1999 mit einer schriftlichen Umfrage an eine kleine Gruppe meiner ehema-

ligen Mitschüler gewandt, die allesamt das seinerzeitige Hohenzollern-Gymnasium (heute: Görres-Gymnasium) in Düsseldorf besuchten, 1944/45 im Schulverlegungslager Leutenberg/Thür. waren, dort das Kriegsende erlebten und erst ca. im Mai 1945 wieder in ihre Heimatstadt bzw. zu dem zeitweilig ausgelagerten Wohnsitz der Eltern ins westliche Deutschland zurückgekehrt waren. Von den 15 angeschriebenen ehemaligen Mitschülern sandten 8 den mit 14 Fragen versehenen Bogen ausgefüllt und zurück.

Im Folgenden sind die 14 Fragen des Erhebungsbogens und die Ergebnisse der Umfrage (jeweils kursiv gesetzt) zusammenfassend wiedergegeben. Die anonymisierten Fragebogen wurden nach Rückgabe mit den Buchstaben a–h markiert. So lässt sich auch bei der zusammenfassenden Auswertung - unter Wahrung der Anonymität – erkennen, welche Antworten von welchem Mitschüler (a–h) gegeben worden sind.

**„1. Vermutlich hast du den Übergang vom 2. Weltkrieg in die Nachkriegszeit als „Wandel" empfunden. Einiges in der gesellschaftlichen Umwelt ist aber auch konstant geblieben. Ich nenne einige Lebensbereiche. Gib bitte an, ob du persönlich in diesen Bereichen etwa in der Zeit zwischen 1944 und ca. 1948 eher „Wandel" oder eher „Konstanz" erfahren hast (betreffende Aussage bitte umranden).**

| | | |
|---|---|---|
| Politisches System: | eher Wandel: *a, b, c, d, e, f, g, h* | eher Konstanz: - |
| Lebensstil: | eher Wandel: *d, e, f, h* | eher Konstanz: *a, c, g* |
| Technik: | eher Wandel: *b, e, h* | eher Konstanz: *a, c, d, f, g* |
| Weltanschauung: | eher Wandel: *a, c, d, e, f, g, h* | eher Konstanz: *b* |
| Musik: | eher Wandel: *a, c, d, e, gh* | eher Konstanz: *b, f* |
| Malerei: | eher Wandel: *b, c, d, g, h* | eher Konstanz: *a, e, f* |
| Literatur: | eher Wandel: *a, b, c, d, e, g, h* | eher Konstanz: *f* |

- Weitere, hier nicht genannte, aber für wesentlich gehaltene Bereiche:

| | | |
|---|---|---|
| - Sport *(a, b)* | eher Wandel: - | eher Konstanz: *a, b* |
| - Film *(a)* | eher Wandel *a* | eher Konstanz: - |
| - Ausbildung *(b)* | eher Wandel: - | eher Konstanz: *b* |
| - Frömmigkeit *(c)* | eher Wandel: *c* | eher Konstanz: - |
| - Religiöses Leben *(d)* | eher Wandel: | eher Konstanz: *d* |
| - Nationalbewusstsein *(d)* | eher Wandel: *d* | eher Konstanz: - |
| - allg.-bürg. Wert- und Moralvorst *(d)* | eher Wandel: - | eher Konstanz: *d* |

**2. Könnte man den von dir erfahrenen „Wandel" dieses Zeitraums als „Kulturwandel" bezeichnen?**

| | |
|---|---|
| eher ja: *a, b, c, d, g, h* | eher nein: *e, f* |

3. **Hast du den Schulunterricht nach der Nazizeit (ca. 1945/48) als „Wandel von Erziehung und Unterricht" empfunden oder gab es da mehr „Konstanz"?**

Inwiefern eher als „Wandel"? (Bitte um Beispiele)

*- mehr wissenschaftliche und ethische als „völkische" Erziehung (a)*
*- Wegfall von Drill, Kommandoton und „richtiger" (pol.) Gesinnung (vergleichende Erfahrungen von 2 Oberrealschulen u. 2 Gymnasien während der Kriegs- und Nachkriegszeit (d)*
*- Geschichtsunterricht änderte sich völlig. Es wurde allerdings auch manches verschwiegen (e)*
*- Ende NS-System*
*- Wiederzulassung von bisher verbotener Literatur (Wilhelm Tell); Verbot fast aller vorhandener Schulbücher, die nationalsozialistisches Gedankengut enthalten haben; Religionsunterricht erhielt wieder sehr hohen Stellenwert (g)*
*- In der Mathematik (h)*

Inwiefern eher als „Konstanz"? (Bitte um Beispiele)

- Die humanistische Ausbildung mit ihrem Lehrer-Collegium boten kaum Möglichkeiten für politische Einflussnahme (b)
- 1949/50: 1. Amerikaner namens? hatte sich in Paris niedergelassen als 1. Weltbürger. Ich fand eine Weltbürgerschaft großartig, unser Deutschlehrer Dr. R. nicht, was sich in der Beurteilung meines Aufsatzes negativ niederschlug (c)

4. **Hat es in deinem Freizeitbereich dieses Zeitraums einen merklichen „Wandel" gegeben?**

eher ja: *a, c, d, e, h* eher nein: *a, b, f, g*

Evtl. Beispiele für „Wandel":

*- Ausländische Filme (a)*
*- Kein Druck mehr von der HJ (c)*
*- Da die Familie durch Wohnungsverlust in Düsseldorf in ländliches Gebiet umgesiedelt ist, bestand die „Freizeit" größtenteils in Garten- und Feldarbeit zur Aufbesserung des Familienbudgets an Lebensmitteln (Frühjahr bis Herbst). Im Winter nur Schule und 2 Freunde; auch 2 Freundinnen (nacheinander).(d)*
*- Man traf sich ungehemmt und ohne Uniform (e)*
*- Mehr Zeit für mich selber; es wird einem nichts mehr vorgeschrieben (h)*

Evtl. Beispiele für „Konstanz": -

*- sportliche Betätigung (a)*
*- Verbleib im Familien-Verbund mit entsprechenden Aufgaben (z. B. Gartenarbeit); Erledigung schulischer Hausaufgaben; Sport; Hausmusik (b)*
*- Ab Mitte 1948 Rückkehr nach Düsseldorf und in altes Gymnasium – regelmäßig Kontakte zu 3 Klassenkameraden und einem alten Freund aus früheren Jahren; gel. Kino-, Konzert- und Theaterbesuche (d)*
*- Meine Freizeitbeschäftigungen haben sich nicht geändert (g)*

5. **Erinnerst du Dich, ob dir der „Wandel" in der Gesellschaft zu schaffen gemacht hat?**

( - *nein: a; e, g*)

Wenn ja,
welcher „Wandel", in welchem Bereich?

- *In den Organisationen DJK[3], „Neudeutschland"[4], kathol. Pfarrjugendgruppe etc. (c)*
- *überall (g)*

aus welchen Gründen?
- *Ich wollte nie mehr in einer Organisation geführt, gegängelt oder bestimmt werden (c)*

**6. Hat dieser „Wandel" nach deinen Beobachtungen anderen Personen aus deinem unmittelbaren Umfeld zu schaffen gemacht?**
*(nein: a)*

- Eltern

Wenn ja,
welcher „Wandel", in welchem Bereich?

- *Die Umstellung vom Großstadtleben auf das Leben in einem 700-Seelen-Dorf abseits von kulturellen Einrichtungen, auch bedingt durch sehr ungünstige Verkehrsanbindung, außerdem Verlust familiärer und – für den Vater – beruflicher Kontakte durch die Kriegsfolgen (d)*
- *Überall (g)*

aus welchen Gründen?

- *Entnazifizierung, Besatzung (e)*

- Lehrern *(nicht erinnerlich: d; nein: g)*

Wenn ja,
welcher „Wandel"?
- *Ende NS-System (f)*
- *Manchen, die autoritär geblieben sind (a)*
- *Sinneswandel (Wendehälse) (e)*

aus welchen Gründen?

- *Weil sie mehr Antworten auf Fragen geben mussten, die bis dato „tabu" waren (a)*
- *Anpassung (e)*

- Mitschülern *(nicht erinnerlich: d)*

Wenn ja, *(nur Einzelfälle) (e); kaum (f)*
welcher „Wandel"?

[3] Deutsche Jugendkraft: 1920 gegründeter katholischer Verband für Leibesübungen, 1935 durch die Nationalsozialisten verboten, 1947 wiedergegründet.

[4] Im Jahre 1919 als katholischer Schülerverband gegründet.

- *Von der „Kameradschaft der Pimpfe" zur Konkurrenz von Leistungsträgern (a)*

aus welchen Gründen?

- *Weil mehr Wissen verlangt wurde (a)*
- *Anpasser (e)*
- *Ende des NS-System (f)*

**7. Hat dir oder deinen Eltern, den Lehrern bzw. den Mitschülern mögliche „Konstanz" des gesellschaftlichen Umfeldes zu schaffen gemacht?**
(*nein: a*)

Wenn ja, Bitte um Beispiele:

**8. Hat der evtl. „Wandel" dieses Zeitraums bei dir zu veränderten Einstellungen geführt?**
(*nein: g*)

Wenn ja, Bitte um Beispiele:

- *Vermehrte Skepsis gegenüber allen „Autoritäten" wie staatliche Verwaltungen, Kirche, auch Schule, jedoch nicht gegenüber Eltern/Großeltern (d)*
- *Verstehen anderer Meinungen. Multikulturelles Denken. Toleranz (a)*
- *Langsam ja. Sehnsucht nach Europa und Frieden (e)*
- *Selbst entscheiden; Selbstverantwortung (h)*

**9. Welche Einstellungen sind weitgehend unverändert geblieben?**

- *Verhalten zu Respektspersonen, die Respekt verdienten (a)*
- *Christliche Weltanschauung, solide Ausbildung, Streben nach Beruf gemäß Neigung und guter materieller Grundlage; Gründung einer eigenen Familie (b)*
- *Familie (e)*
- *Alle (g)*

**10. Meinst du, dass du die nationalsozialistische Erziehung psychisch/charakterlich weitgehend „schadlos" überstanden hast ?**

eher ja: *a, b, c, d, e, f, g, h* eher nein: -

**11. Gibt es nach deiner Meinung bei dir auch Wertvorstellungen, Vorlieben, Verhaltensweisen usw., die vielleicht doch wesentlich durch die nationalsozialistische Erziehung beeinflusst sind?**

eher ja: *a, c, e (wenige)* eher nein: *b, d,* f, g, h

Wenn ja, Bitte um Beispiele:

- *„Schnell wie die Windhunde, zäh wie Leder, hart wie Kruppstahl" (a)*
- *Kameradschaft, Ehrlichkeit und Treue untereinander (c)*
- *Skepsis gegenüber Israel (e)*

**12. Hast du vielleicht bei Mitschülern Wertvorstellungen, Vorlieben, Verhaltensweisen usw. beobachtet, die nach deiner Meinung noch wesentlich durch die nationalsozialistische Erziehung beeinflusst sind?**

eher ja: *a, e, f* eher nein: *b, c, d, f, h*

**13. Hast du nach 1944/48 Erfahrungen gemacht, von denen du sagen würdest, dass sie einen einschneidenderen kulturellen Wandel herbeigeführt haben als das Ende des 2. Weltkrieges?**

eher ja: *a, b, e, f* eher nein: *c, d, g, h*

Wenn ja, Bitte um Beispiele:

*- Währungreform und freie Wahlen (a)*
*- Nachäffen des „american way of life", Wandlung zur high-tech-Gesellschaft; Hin wendung zum Materiellen; Ablehnung der Übernahme von Verantwortung in der und für die Gemeinschaft; Abwertung der Familie ( Single-Dasein; US-Amerikanismus (b)*
*- Eisener Vorhang; Gründung der Bundesrepublik Deutschland; EU (e)*
*- Verhältnis Demokratie–NS-Zeit wurde erst mit der Einrichtung der BRD geklärt (f)*

**14. Könnten diese Erfahrungen (Frage 13) nach deiner Meinung gleichwohl in einem engen Zusammenhang mit den Veränderungen um 1945/48 stehen?**

eher ja: *a, b, d, e* eher nein: *g, h*

Wenn ja, inwiefern?

*- Weil sie ohne das Ende der Naziherrschaft nicht möglich gewesen wären (a)*
*- Einzug der US-Amerikaner nach Europa ( Globalisierung unter dem Motto „Geld regiert die Welt" (b)*
*- Durch zunehmende Verbreitung amerikanischer Tanzmusik, Filme und Literatur, zusätzlich ergänzt durch Werke bis Kriegsende verbotener deutschsprachiger Schriftsteller; für viele neu: politisches Kabarett (Kommödchen) (d)*
*- s. o. (e)*

Wenn nein, inwiefern?"

## 8. Auswertung der Umfrage

Die Umfrage zeigt in einer Anzahl der Punkte deutliche Übereinstimmungen der Erfahrungen, in einigen Fällen allerdings auch erstaunliche Unterschiede in der Wahrnehmung und Einschätzung. Sofern mindestens 6 der 8 befragten Mitschüler in gleicher Weise geantwortet haben, stufe ich dies als weitgehende Übereinstimmung ein, streuen die Antworten in einem Verhältnis 5:3 spreche ich in der Regel bereits von unterschiedlichen Wahrnehmungen oder Beurteilungen, selbstverständlich bei dem Verhältnis 4:4.

*8.1 Weitgehende Übereinstimmungen in den Aussagen*

Nur in drei Punkten der Befragung stimmten alle Mitschüler überein. In Frage 1 stellten alle acht befragten Personen erwartungsgemäß fest, dass sich mit dem Ende des 2. Weltkrieges das politische System gewandelt habe. Weniger selbstverständlich ist es, dass auch alle der Meinung waren, sie hätten die nationalsozialistische Erziehung psychisch und charakterlich weitgehend schadlos überstanden (Frage 10). Auch bei Frage 7 (Probleme mit möglicher Konstanz des gesellschaftlichen Umfeldes) gab es offenbar eine völlig übereinstimmende Position der Befragten (s. u.).

Die große Mehrheit von 7:1 stimmte auch darin überein, dass sich zwischen 1944 und 1948 die weltanschauliche Positionierung eher gewandelt habe, desgleichen die Literatur (Frage 1).

Mit einer Mehrheit von 6:2 war die Gruppe der Meinung, dass sich in der fraglichen Zeit auch die Musik verändert habe (Frage 1).

Mit gleicher Mehrheit (6:2) meinte die Gruppe, dass der „Wandel" zwischen 1944 – ca. 1948 als „Kulturwandel" bezeichnet werden kann. Hier zeichnen sich aber bereits unterschiedliche Einschätzungen ab, die für diese Erhebung durchaus charakteristisch ist. Zwei Mitschüler („e", „f") verneinen die Frage, ob für die hier aufgeführten unterschiedlichen Wandlungsprozesse der Begriff „Kulturwandel" anwendbar sei. Mitschüler „f" hatte auch bei Frage 1 (Wandel in verschiedenen Bereichen) bei 4 von 7 Bereichen schon „eher Konstanz" markiert, Mitschüler „e" allerdings nur in einem Bereich. Vier der Mitschüler („a", „b", „c", „d"), die den Begriff „Kulturwandel" für den wahrgenommenen Wandlungsprozess als akzeptabel ansehen, führten unter Frage 1 noch sieben weitere von ihnen als wesentlich angesehene Bereiche auf. Aber nur bei 3 Bereichen wurde – jeweils von einer Person – „eher Wandel" markiert (Film, Frömmigkeit, Nationalbewusstsein), in den anderen vier Bereichen „eher Konstanz". Dadurch relativiert sich das Eintreten für den Begriff „Kulturwandel" in gewisser Weise, zumal sich die Mitschüler „a", „b", „c", „d" auch in den von mir vorgegebenen Bereichen der Frage 1 insgesamt bereits achtmal in fünf Bereichen für „eher Konstanz" entschieden hatten. Es ist offenbar Ausfluss der unterschiedlichen Biographien, dass Mitschüler „c" bei dem von ihm selbst als wichtig eingebrachten Bereich „Frömmigkeit" auf Wandel setzte, während Schüler „d" unter dem von ihm eingebrachten Bereich „religiöses Leben" für „Konstanz" plädierte.

Schließlich entschieden sich auch 6 der 8 Mitschüler („a", „d", „e", „f", „g", „h") bei der Frage 3, ob der Schulunterricht 1945/48 eher als Wandel oder

als Konstanz wahrgenommen worden sei, für „Wandel", 2 für „Konstanz". Offensichtlich wurden von der Mehrheit die Abwendung von der „völkischen" Erziehung, von Drill, Kommandoton und politischer Indoktrination, die Veränderung des Geschichtsunterrichts, die Zulassung der durch die Nationalsozialisten verbotenen Literatur wie umgekehrt das Verbot nationalsozialistisch infiltrierter Schulbücher und die neue Bedeutung des Religionsunterrichtes als Indizien eines Wandels deutlich wahrgenommen. Mitschüler „b", der ansonsten den gesamten gesellschaftlichen Prozess dieser Zeit durchaus auch als „Kulturwandel" verstand, entschied sich hinsichtlich der Entwicklung der Schule eher für Konstanz, weil die humanistische Tradition des Hohenzollern-Gymnasiums (des jetzigen Görres-Gymnasiums) nach seiner Ansicht auch durch den Nationalsozialismus nicht gebrochen worden sei, diese Tradition sich vielmehr, so darf man wohl interpretieren, auch nach dem Krieg fortgesetzt habe. Mitschüler „c", der in der Frage 1 nur bei den Bereichen „Lebensstil" und „Technik" eher für Konstanz plädierte, aber die Nutzung des Begriffs „Kulturwandel" (Frage 2) für gerechtfertigt ansah, hatte wegen der negativen Erfahrung im Deutschunterricht wohl den Verdacht, dass die Lehrerschaft des Gymnasiums, wie es das Beispiel des Deutschlehrers, der das Engagement des Schülers für das Weltbürgertum nicht angemessen honorierte, nahe legen könnte, zu einschneidenderen politischen Veränderungen noch nicht bereit gewesen sei.

Weitgehend übereinstimmende Antworten ergeben sich auch zu den Fragen 5-7. Bei diesen Fragen ging es nicht mehr darum, ob „Wandel" stattfand oder nicht, vielmehr darum, wie der „Wandel" bzw. die „Konstanz" von den einzelnen Menschen verkraftet worden ist.

Die Frage 5, ob der „Wandel" in der Gesellschaft dem einzelnen befragten Mitschüler zu schaffen gemacht habe, wurde von zwei Mitschülern („a", „e") ausdrücklich verneint, obwohl nur im Falle einer bejahenden Antwort um die Angabe von Beispielen gebeten worden war. Da vier weitere Mitschüler („b", „d", „f", „h") zu dieser Frage keine Antwort gaben, ist davon auszugehen, dass auch diese 4 Mitschüler keine besonderen Probleme mit dem gesellschaftlichen Wandel hatten. Mitschüler „g" bejahte jedoch die Frage und zwar – ohne Differenzierung – auf alle Bereiche bezogen („überall"). Mitschüler „c" hatte Schwierigkeiten im Umgang mit den wiedererstandenen katholischen Organisationen wie der „Deutschen Jugendkraft" (DJK), dem Bund „Neudeutschland", den Pfarrjugendgruppen usw. Die Schwierigkeiten rührten nach seinen Angaben daher, dass er nicht mehr durch eine Organisation gegängelt werden wollte.

Aus der Reaktion auf die Frage 5 lässt sich wohl ableiten, dass fast alle befragten Mitschüler der Meinung sind, die Umstellung auf die Nachkriegs-

verhältnisse undramatisch bewältigt zu haben. Obwohl Schüler „g" für alle Bereiche und Schüler „c" für einige Teilbereiche Umstellungsprobleme anmeldeten, wird man dies wohl auch nicht als gravierende Vorgänge, die körperliche oder psychische Traumata ausgelöst hätten, deuten dürfen. Wenn an dieser Stelle tiefgehendere Verletzungen entstanden wären, wäre wohl auch die Frage 10, ob man die nationalsozialistische Erziehung psychisch/charakterlich weitgehend „schadlos" überstanden habe, nicht so einmütig bejaht worden.

In Frage 6 und 7 sollte angegeben werden, ob Personen aus dem Umfeld der Befragten Probleme mit dem gesellschaftlichen Wandel bzw. mit der möglichen Konstanz des gesellschaftlichen Umfeldes hatten. Speziell ging es um mögliche Probleme der Eltern, der Lehrer und der Mitschüler. Bei beiden Fragen war auch hier im Falle einer bejahenden Antwort um Beispiele dieser Probleme gebeten. Aber wie bereits bei Frage 5 lassen auch die Reaktionen bei den Fragen 6 und 7 nicht auf dramatische Vorgänge schließen.

Mitschüler „a" verneinte die Frage 6, ob der Wandel nach den eigenen Beobachtungen anderen Personen aus dem persönlichen Umfeld zu schaffen gemacht habe, ausdrücklich. Bezüglich der Eltern notierte Mitschüler „g" erneut Umstellungsprobleme in allen Feldern („überall"). Von Mitschüler „d" wurde insbesondere auf die beruflichen Probleme des Vaters verwiesen, der durch den kriegsbedingten Umzug auf das Land auch beruflich isoliert war. Mitschüler „e" gab zwar kein Beispiel für irgendeine spezifische Belastung der Eltern an, bei der Frage nach der Begründung für die Belastung notierte er aber „Entnazifizierung, Besatzung". Alle übrigen befragten Mitschüler („a", „b", „c", „f", „h") hatten bei ihren Eltern offenbar aber keine spezifischen Umstellungsprobleme beobachtet.

Aber auch bezüglich der Lehrer und der Mitschüler ist die Situation nicht wesentlich anders. Mitschüler „d" gab an, dass ihm Umstellungsprobleme der Lehrer nicht erinnerlich seien, Mitschüler „g" verneinte ausdrücklich, solche Probleme bei Lehrern beobachtet zu haben. Drei Mitschüler hatten solche Probleme, die sich generell auf die Umstellung nach dem Ende des NS-Systems bezogen („e", „f") oder auf den Erziehungsstil (autoritäres Verhalten: „a"), jedoch beobachtet. Bedeutsam ist sicher der Hinweis, dass ein spezifischer Grund für die Umstellungsprobleme der Lehrer darin bestand, Fragen beantworten zu müssen, „die bis dato 'tabu' waren". Aber weitere drei Mitschüler („b", „c", „h") hatten in diesem Bereich keine Auffälligkeiten bemerkt.

Auch bei Mitschülern wurden durch die befragten Personen keine auffallenden Beobachtungen über Umstellungsprobleme gemacht. Mitschüler „d"

erinnerte sich keiner Auffälligkeiten, „e" notierte „nur Einzelfälle", die offenbar als „Anpasser" auffielen, „f" kannte „kaum" entsprechende Fälle. Als ein die Schüler betreffender Wandel wurde von Mitschüler „a" die Umstellung „Von der 'Kameradschaft der Pimpfe' zur Konkurrenz von Leistungsträgern" genannt. Diese Umstellung habe damit zusammengehangen, dass in der Schule mehr Wissen verlangt worden sei. Die weiteren vier befragten Mitschüler („b", „c", „g", „h") hatten offenbar keinerlei Beobachtungen zu diesem Punkt der Frage 6 gemacht.

Mit Frage 7 sollte herausgefunden werden, ob es im familiären oder schulischen Umfeld der Befragten auch Reibungsprobleme gab, die möglicherweise daran lagen, dass das gesellschaftliche Umfeld – evtl. in Teilbereichen – unerwartet konstant geblieben war und eben noch nicht den Bedingungen einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft entsprach. Beispiele solcher Reibungsprobleme wurden von den Befragten in keinem Fall genannt.

*8.2 Unterschiedliche Wahrnehmungen und Beurteilungen*

Wie sich schon bei den weitgehend einheitlich beantworteten Fragen abzeichnete, streuen die Antworten bei einigen Fragen erheblich (vgl. Frage 6).

Zu den divergent beantworteten Fragen muss die Frage 4 gezählt werden, in der nach merklichem Wandel im Freizeitverhalten gefragt wurde. Der Mitschüler „a" entschied sich bei seiner Antwort sowohl für den „Wandel" wie auch für „Konstanz". Von den verbleibenden befragten Mitschülern sprachen sich 4 für merklichen Wandel aus, 3 für Konstanz, wobei aber auch Mitschüler „d", obgleich er sich ‚eher für den Wandel' entschieden hatte, sowohl Beispiele für „Wandel" als auch für „Konstanz" nannte. Als Beispiele für den Wandel verwiesen die Mitschüler „c", „e" und „h" darauf, dass die Einflüsse des Nationalsozialismus auf die Freizeitgestaltung (Druck von Seiten der HJ; Uniform; Vorschriften) entfallen waren. Mitschüler „a" erinnerte sich insbesondere an die Möglichkeit, nunmehr auch ausländische Filme sehen zu können. Mitschüler „d" erfuhr den Wandel eher in den veränderten Lebensbedingungen und in den veränderten Kontakten (neuer Freundeskreis), nachdem der Familienwohnsitz aus der Stadt auf das Land verlegt werden musste. Die Kontakte zu „zwei Freundinnen (nacheinander)" entsprechen aber wohl weniger den veränderten politischen oder räumlichen Verhältnissen als den pubertären Schüben in der Ontogenese des ca. 14/15-Jährigen.

Innerhalb des Freizeitverhaltens wurde der Sport als konstant angesehen (Mitschüler „a" und „b", wie bereits in Frage 1), die Einbindung in die

Familie und in deren Aufgabenkreis („b"). Mitschüler „g" sah keinerlei Veränderungen in seinem Freizeitverhalten dieser Zeit, Mitschüler „d", dessen Familie eben zunächst auf das Land gezogen war, empfand nach der Rückkehr in die Heimatstadt die (wohl wieder aufgenommenen) Kontakte zu einigen Klassenkameraden und zu einem „alten Freund aus früheren Jahren" als „Konstanz".

Die Fragen 8–10 bezogen sich auf das Problem, inwieweit die befragten Personen oder auch die weitere Mitschülerschaft den Übergang von der Erziehung unter den Bedingungen des Nationalsozialismus zu einem Leben unter freiheitlich-demokratischen Bedingungen auch einstellungsmäßig adäquat bewältigt hatten. Es ist schon vermerkt worden, dass alle befragten Mitschüler der Meinung waren, sie hätten die Erziehung in nationalsozialistischer Zeit psychisch/charakterlich weitgehend „schadlos" überstanden (Frage 10). Die Fragen nach differenzierteren Verläufen in der Entwicklung der Einstellungen ergaben dann allerdings ein weniger einheitliches Bild.

Bei der Frage nach möglichen veränderten Einstellungen angesichts des Wandels in den Jahren 1944/48 gab Mitschüler „g", obwohl wieder nur im bejahenden Fall nach Beispielen gefragt war, an, dass der „Wandel" in diesem Zeitraum bei ihm nicht zu veränderten Einstellungen geführt habe. Vier Mitschüler verwiesen auf veränderte Einstellungen: Mitschüler „a" nannte die Toleranz, das Verstehen anderer Meinungen, ein multikulturelles Denken als veränderte Einstellungen. Bei Mitschüler „d" wurde die größere Skepsis gegenüber allen „Autoritäten", ob es sich um die staatliche Verwaltung, um die Kirche oder um die Schule handelte, genannt. Diese Skepsis habe sich aber nicht auf Eltern oder Großeltern bezogen. Mitschüler „e" sprach von einer langsamen Veränderung der Einstellungen, insbesondere von einer „Sehnsucht" nach Frieden und nach „Europa", Mitschüler „h" verwies auf die veränderte Einstellung bezüglich eigener Entscheidungen und der Selbstverantwortung. Die Mitschüler „b", „c", „f" wussten, wie ausdrücklich schon Mitschüler „g", offenbar nicht von veränderten Einstellungen zu berichten.

Die Frage nach unverändert gebliebenen Einstellungen (Frage 9) beantworteten vier Mitschüler. Einmal sei das Verhalten gegenüber Respektspersonen, „die Respekt verdienten", unverändert geblieben („a"), zum zweiten die christliche Orientierung, das Bemühen um eine solide Ausbildung und einen zusagenden und einträglichen Beruf („b"), zum dritten die Einstellung zur Familie („e"). Mitschüler „g" sah alle seine Einstellungen als unverändert an. Die übrigen vier der befragten Mitschüler („c", „d", „f", „h") gaben zu dieser Frage keinen Hinweis.

Bei den Fragen 11 und 12 geht es um das Problem, ob, selbst wenn man meint, man sei von der nationalsozialistischen Erziehung weitgehend unberührt geblieben (vgl. Frage 10), nicht doch bei einem selbst oder bei Mitschülern noch Reste nationalsozialistischer Beeinflussungsversuche zu finden sind. Bezogen auf die eigene Person verneinten fünf Schüler diese Frage („b", „d", „f", „g", „h"), drei räumten solche andauernden und möglicherweise nationalsozialistisch beeinflussten Einstellungen ein: die Zielvorstellungen des jungen Deutschen nach Hitlers Vorstellungen („Zäh wie Leder ...") („a"), die Betonung von Kameradschaft, Ehrlichkeit, Treue („c") und die „Skepsis gegenüber Israel" („e"). Nun lässt sich aus dem Fragebogen der Grad der aktuellen Wirksamkeit dieser Einstellungen nicht ablesen. Es kann sich auch um Einstellungen handeln, die latent vorhanden sein mögen, sich dann und wann in Verhaltenstendenzen einzudrängen versuchen, aber konkret nicht wirksam werden. Aber es kann auch kaum zweifelhaft sein, dass sich in diesen drei aufgeführten Beispielen Einstellungen widerspiegeln, die in der Ideologie des Nationalsozialismus angesiedelt waren und die zudem im Falle der Trias „Kameradschaft, Ehrlichkeit, Treue" nichts mehr als ein hohler, nie eingelöster Anspruch waren.

Bezogen auf die Mitschülerschaft meinten drei der befragten Personen, dort doch Verhaltensweisen bemerkt zu haben, die noch in der nationalsozialistischen Erziehung wurzelten („a", „e", „f"). Die übrigen fünf verneinten diese Frage. Dabei ist auffallend, dass hier auch Mitschüler „c", der in Frage 11 für sich persönlich solche nationalsozialistischen Residuen zugestand und der insoweit für solche Beobachtungen sensibilisiert sein müsste, dies bei anderen Mitschülern nicht beobachtet hatte.

Die Fragen 13 und 14 sollten problematisieren, ob der Zusammenbruch von 1945 in seiner Bedeutung für den nach dem 2. Weltkrieg eingetretenen Kulturwandel nicht möglicherweise über- oder unterschätzt würde. Bei beiden Fragen waren die Antworten sehr gegensätzlich.

Frage 13 beantworteten vier Mitschüler mit „eher ja" („a", „b", „e", „f"), ebenso vier mit „eher nein" („c", „d", „g", „h"). Mitschüler „a" sah in der Währungsreform und in den freien Wahlen den Anstoß zu einschneidenderen Wandlungsprozessen. Auch Mitschüler „e" und „f" nannten fixierbare politische Daten, die für den Kulturwandel bedeutsamer gewesen seien als das Kriegsende („e": der Eiserne Vorhang, die Gründung der Bundesrepublik Deutschland und die Gründung der europäischen Union; „f": Einrichtung der Bundesrepublik Deutschland). Der Mitschüler „b" sah die Anlässe grundlegender Veränderungen eher in mentalen, sozialen und wissenschaftlich-technischen Prozessen: z. B. Übernahme des „american way of

life", der Übergang zur high-tech-Gesellschaft, Hinwendung zum Materiellen, Abwertung der Familie, Wechsel zum Single-Dasein, Trend zur Ablehnung der Übernahme von Verantwortung in der und für die Gemeinschaft.

In Frage 14 räumten vier Mitschüler („a", „b", „d", „e") ein, dass die Erfahrungen, wie sie in Frage 13 angesprochen waren, doch eng mit den Wandlungsprozessen der Zeit 1945/48 zusammenhängen. Zwei Mitschüler („g", „h") verneinten diesen Zusammenhang, ohne allerdings die Antwort zu belegen oder durch Beispiele verstehbarer zu machen. Zwei weitere Mitschüler ließen die Frage unbeantwortet („c", „f"). Als Argumente für den kausalen Zusammenhang zwischen den einschneidenderen Wandlungsanstößen (vgl. Frage 13) und den Prozessen zwischen 1945 und 1948 wurden angeführt: Die Wandlungsprozesse wären ohne das Ende der Naziherrschaft nicht denkbar gewesen („a"; ähnlich: „f"), sie seien durch den Einzug der US-Amerikaner ausgelöst worden („b": Geld regiert die Welt; Globalisierung). In dieser Weise (Einzug der US-Amerikaner) ist sicher auch die Notiz von Mitschüler „d" auszulegen, dass die zunehmende Verbreitung amerikanischer Kultur (Tanzmusik, Filme, Literatur) und die Auswirkungen der bis Kriegsende verbotenen deutschsprachigen Literatur zu jenen Wandlungsprozessen geführt hätten.

## 9. Diskussion

Die Umfrage kann selbstverständlich keine Grundlage sein für repräsentative Aussagen über den Übergang vom Totalitarismus in die Demokratie, selbstverständlich auch nicht für alle männlichen Mitglieder der betreffenden Geburtsjahrgänge, nicht einmal für die gesamte Schülergruppe dieses Jahrgangs, die 1944/45 nach Leutenberg/Thür. „schulverlegt" war. Da sich nur 8 der 15 eingeladenen Mitschüler an der Umfrage beteiligten, lässt sich nicht von einer Zufallsverteilung reden. Das allein schon durch die Rückgabe des Fragebogens offenkundige Interesse der acht ehemaligen Mitschüler an der Fragestellung könnte ein verfälschendes Moment sein, wollte man von den vorliegenden Angaben auf die Meinung der Gesamtgruppe schließen. Die Umfrage, die zudem ziemlich spontan entstanden war und auch deswegen einige methodische Unzulänglichkeiten hatte, kann lediglich als eine kleine Pilotstudie verstanden werden, die Grundlage zu weiteren Untersuchungen sein könnte bzw. mit der ein subjektives Bild des thematisierten Fragenkreises ergänzt werden kann.

Ich möchte nur einige der mir zentral erscheinenden Ergebnisse herausgreifen.

*9.1 Kulturwandel*

Es war natürlich zu erwarten, dass die Phase 1944/48 bei allen Befragten als einschneidender Wandlungsprozess in Erinnerung geblieben ist bzw. in dieser Weise eingestuft würde. Die leichte Streuung bei der Beurteilung des Wandels in den einzelnen Bereichen der Frage 1 (Lebenssstil, Technik, Weltanschauung usw.) erklärt sich wohl in erster Linie aus den unterschiedlichen Biographien, aus der Intensität des Umgangs mit den betreffenden Bereichen. Wenn 6 von 8 der ehemaligen Mitschüler den Wandlungsprozess dieser Zeit als „Kulturwandel" bezeichneten, so zeigt dies auch, dass der Prozess als umfassend und tiefgehend empfunden worden ist bzw. heute interpretiert wird.

*9.2 Auswirkungen des Kulturwandels*

Wenn dieser Wandel aber so einschneidend war, wäre zu erwarten, dass der Umstellungsprozess auch mit erheblichen Problemen belastet war. Es gehört zu den erstaunlichen, ja kaum glaublichen Ergebnissen der kleinen Untersuchung, dass – wenigstens in der Tendenz – die große Mehrzahl der Beteiligten, ob es die Befragten waren oder deren Eltern, Lehrer und Mitschüler, den gesamten, kaum einen Lebensbereich aussparenden Wandlungsprozess, nach der Wahrnehmung der befragten Mitschüler weitgehend unbeschadet überstanden hatten. Man muss sich nur einmal verdeutlichen, dass die befragten Mitschüler durch eine ideologisierte öffentliche Erziehung, die durch die meist christlichen Einflüsse aus dem Elternhaus noch gebrochen war, gegangen waren, dass sie den Krieg unmittelbar miterlebt und Jahre hindurch Ängste vor Bombenangriffen erfahren hatten, dass sie über Monate und Jahre existentielle Ängste um das Leben Ihrer Angehörigen hatten und dass sie schließlich auch höchst konkret den Zusammenbruch des nationalsozialistischen Deutschlands erlebten. Eben diese Schüler hatten dann die Not der Nachkriegszeit erfahren, hatten durch vielfache Presse- und Radioberichte sowie schließlich durch die Kriegsverbrecherprozesse die ungeheure Abscheulichkeit des Nationalsozialismus kennen gelernt (vgl. Liedtke, M. 1999, ). Aber offensichtlich können solche Erfahrungen, die für den geschichtlich analysierenden Pädagogen eigentlich nur als hoch belastende Ausnahmezustände einzustufen sind, weitgehend „schadlos" überstanden werden. Es gibt in der Tat keinen Anlass, an der Richtigkeit dieser Selbsteinschätzung der befragten Personen zu zweifeln.

Noch auffallender ist es, dass die Mitschülerschaft auch bei Eltern und Lehrern kaum auf dramatischere Umstellungsprozesse verweisen kann. Es macht den Eindruck, als seien auch diese Prozesse weitgehend undramatisch verlaufen.

Aber hier stellt sich dann doch die Frage, ob die befragte Schülerschaft, die zum Wiederbeginn der Schule 14/15 Jahre alt war, überhaupt in der Lage war, die Situation ihrer Eltern und insbesondere ihrer Lehrer[5] hinreichend zu erfassen. Es ist anzunehmen, dass hier eine deutliche Kluft zwischen subjektivem Eindruck und der objektiven Situation, insbesondere der realen Befindlichkeit von Lehrern und Eltern vorliegt. Hier taucht das generelle Problem auf, inwieweit Aussagen von Kindern und Jugendlichen geeignet sind, über subjektive Eindrücke hinaus eine geschichtliche Situation angemessen zu beschreiben oder gar zu interpretieren. Man muss davon ausgehen, dass z. B. keiner der befragten Schüler Kenntnisse über die beamtenrechtliche Situation einzelner Lehrer hatte oder darüber, ob und in welchem Umfang einzelne Lehrer in Entnazifizierungsverfahren verwickelt waren oder sich unter Rechtfertigungsdruck für ihr Verhalten im Nationalsozialismus gesetzt gefühlt sahen[6] Wir erfuhren seinerzeit auch nicht, in welchem Umfang sich die von der Entnazifizierung betroffenen Lehrer – die Entlassung aus den bisherigen Funktionen konnte zunächst natürlich nur sehr pauschal und ohne Berücksichtigung einer persönlichen Schuld erfolgen – ungerecht behandelt fühlten. Zwar hatten wir alle wahrgenommen, dass z. B. der frühere Leiter des Gymnasiums, Oberstudiendirektor Dr. J. Bisinger, abgelöst worden war, aber niemand kannte die genaueren Begleitumstände oder die beruflichen und besoldungsrechtlichen Konsequenzen dieser Ablösung. Darüber erfuhren wir zumeist erst Jahrzehnte später (vgl. Masberg, A. 1985, 443). Die politischen und privaten Hintergründe der seinerzeitigen Situation der Lehrer sind uns in allen Fällen weitgehend unbekannt geblieben. Aus diesem Grund konnte auch keiner der Schüler die psychische Situation der Lehrer abschätzen. Und hätten wir Details gekannt, dann hätte es vielleicht auch an der nötigen Sensibilität gefehlt, sich in die Situation der Lehrer zu versetzen. Auch hinsichtlich der Unterrichtsinhalte wussten wir zwar, dass jedwedes Gedankengut des Nationalsozialismus aus dem Unterricht verbannt worden war, aber irgendwelche Details von Verordnungen zum Inhalt oder zur Methodik des neuen Unterrichts oder von Verhaltensregeln, die den Lehrern vorgegeben oder empfohlen worden waren, kannten wir nicht. Deswegen war es uns auch unbe-

[5] Es handelte sich am Hohenzollern-Gymnasium dieser Zeit (ab 1947: Görres-Gymnasium Düsseldorf) in der Tat nur um Lehrer.

[6] Bis 21. 6. 1945 waren die Amerikaner die zuständige Besatzungsmacht für die Rheinprovinz (Masberg, A. 1985, 442). Sie betrieben die „Entnazifizierung" in dieser Phase hier so rigoros wie in Bayern (vgl. Abschnitt 3). Aber auch die Engländer, die ab 21. 6. 1945 in der Rheinprovinz als Besatzungsmacht fungierten, waren in dieser frühen Phase der Nachkriegszeit noch auf eine strenge Durchführung der Entnazifizierung eingestellt (vgl. Masberg, A. 1985, 442f.).

kannt, wo genauer denn die neuen Akzente in Erziehung und Unterricht liegen sollten. Selbstverständlich war uns auch unbekannt, dass innerhalb der Westzonen die Amerikaner und Franzosen eine rigidere Umerziehung zu praktzieren versuchten als die Engländer (Herrlitz, H.-G. u. a. 1981, 144; Eich, Kl.-P. 1987, 17). Gerade am Beispiel des Neuaufbaus der höheren Schulen hat sich gezeigt, dass die Engländer die Aufgabe der Umerziehung in möglichst großem Umfang den Deutschen selbst überlassen wollten (Eich, Kl.-P. 1987, 53).

Ähnliches gilt für die Situation unserer Eltern. Zwar blieben uns innerfamiliäre Vorgänge wie die berufliche und finanzielle Situation der Eltern, die große Lebensmittelknappheit, die Wohnungsnot, die Not an Heizmaterial, an Kleidung und Papier, die Sorge um Angehörige, die noch in Kriegsgefangenschaft oder noch vermisst waren, sicher nicht verborgen. Und sicher ließen uns diese Kümmernisse auch keineswegs unberührt. Aber ich zweifle, ob wir in der Lage waren, insbesondere die Sorgen, die unsere Eltern mit uns selbst vermutlich hatten, hinreichend zu verstehen.

Erst als Erwachsener erschrecke ich, wenn ich mir ausmale, was unsere Eltern empfunden haben mussten, ihre Kinder, ohne Schutz gewähren zu können, Jahre hindurch Krieg und Bomben ausgesetzt gesehen zu haben, Situationen, die von uns Kindern zwar oft auch mit Ängsten, häufig aber doch ebenso mit einem Schuss Abenteuertum oder mit Anflügen von heldenhafter Bewährung erlebt wurden. Nach dem Krieg waren es nicht mehr Krieg und Bomben, die uns bedrohten. Aber die Eltern mussten mit ansehen, wie ihre Kinder unter dürftigsten Bedingungen, durch Jahre auch von Unterernährung bedroht, aufwuchsen, in den ersten Nachkriegsjahren noch ohne deutliche Perspektive einer Verbesserung. Das waren wiederum Situationen, die die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen, schon weil sie kaum etwas anderes kannten, relativ leicht, in gewisser Weise fast unbeschwert, durchlebten. Aber für Eltern waren dies wahrscheinlich hoch belastende Jahre.

*9.3 Übersehene Konstanz?*

Als höchst auffallend empfand ich es auch, dass keiner der Befragten Beispiele für mögliche Spannungen zwischen den erforderliche Neuorientierungen und der, wenn vielleicht auch nur in Teilbereichen des gesellschaftlichen Umfeldes zu beobachtenden „Konstanz" von Verhaltensweisen, von Denkgewohnheiten, von politischen und weltanschaulichen Einschätzungen usw. aufgeführt hatte. Wiederum gibt es keinen Anlass, an der Verlässlichkeit der Angaben, wie die Situation seinerzeit erlebt wurde, zu zweifeln. Aber es ist doch erneut zu fragen, was dieser Eindruck der jugendlichen

Zeitzeugen, wenn man eben von der Auskunft über das subjektive Erleben der Jugendlichen selbst absieht, zur Erfassung der konkreten historischen Situation beiträgt. Einmal ist zu bezweifeln, ob wir – als Kinder der Zeit, die kaum andere Welten, weder real noch als Entwurf, kannten – überhaupt in der Lage waren, zu erkennen, wo sich unangemessene Konstanzen im gesellschaftlichen Umfeld zeigten, insbesondere wenn es sich um Nuancen des Verhaltens oder um unterschwellige Wertvorstellungen handelte. Man muss sich vor Augen führen, dass der Unterricht – wie am Wilhelmsgymnasium München und wie wohl an den meisten deutschen Schulen – in den wesentlichen Strukturen und in den meisten Unterrichtsstunden nahezu unverändert fortgesetzt wurde (vgl. stundenmäßige Dominanz der alten Sprachen – ab Untertertia 6 Wochenstunden Latein, 6 Wochenstunden Griechisch –, des Deutsch- und des Mathematik-Unterrichts). Selbstverständlich waren einige Lehrkräfte ausgetauscht, Uniformen und Parteiabzeichen waren abgelegt, die nationalsozialistischen Symbole waren aus dem Schulhaus entfernt, die nationalsozialistischen Schulbücher durften nicht mehr benutzt werden, Lehrer, die wegen ihrer Parteizugehörigkeit früher als antikirchlich eingeschätzt waren, fanden sich in den vorderen Bänken des Schulgottesdienstes ein, das Eröffnungsritual des Unterrichts war verändert, – im Grunde Zeichen deutlichen Wandels. Aber dies bedeutete erstens natürlich nicht, dass alle eingeschliffenen Attitüden und Einstellungen abgelegt waren. Zweitens bedeutete dies ebenso nicht, dass die Lehrerschaft nunmehr durchgängig über das intellektuelle und fachliche Rüstzeug verfügte, den Übergang vom Totalitarismus in die Demokratie zu thematisieren. Das Lehrerverhalten, das – in der Regel sicher nicht unfreundlich oder lieblos – traditionell aber doch eher als autoritär einzustufen war, blieb nach meiner Erinnerung völlig unverändert. Dieses Verhalten wurde aber auch von Seiten der Schüler, sieht man von den üblichen Schülerstreichen oder von dem gelegentlichen Aufbegehren gegen einzelne Lehrer ab, niemals in Frage gestellt. Vielleicht wäre es uns Schülern auch als ein sehr aufgesetztes Verhalten erschienen, hätten sich die Lehrer, die zudem allesamt nicht zur jüngeren Lehrergeneration zählten, anders gegeben als früher. Aber wenn man danach fragt, wie denn schulisch der Übergang vom Nationalsozialismus in die demokratische Gesellschaft bewältigt wurde, dann muss man wohl zugestehen, dass ein solcher Übergang auf der Verhaltensebene in der frühen Nachkriegszeit nicht stattfand. Er wurde nach meiner Erinnerung auch nicht diskutiert. Ich erinnere mich nicht, dass z. B. auch nur einmal in einem Nebensatz ein Wort über das veränderte Grußritual zum Unterrichtsbeginn gefallen wäre. Der Übergang verlief kommentarlos, ohne Erläuterung, ohne jede Erklärung, selbstverständlich auch ohne ein Wort der Entschuldigung.

„Konstanz" gab es zudem in großem Umfang auch inhaltlich. Hier mögen auch die Übergangslehrpläne, die natürlich Rücksicht auf den – kriegsbedingt – sehr unterschiedlichen Kenntnisstand der Schüler und auf die katastrophale Schulbuchsituation nehmen mussten, eine einengende Rolle gespielt haben.

Zunächst ist zuzugestehen und dies ist ohne Zweifel äußerst positiv, dass es in dieser frühen Nachkriegszeit meines Wissens keine auch nur unterschwellige Verehrung nationalsozialistischer Positionen im Bereich unseres Klassenjahrgangs am Hohenzollern/Görres-Gymnasium gab. Dies war an diesem Traditionsgymnasium selbst unter den Bedingungen des Nationalsozialismus nur selten der Fall gewesen (vgl. Liedtke, M. 1999, 160f.). Aber im Rückblick war „Konstanz" – oder negativ ausgedrückt „mangelnde Innovation" – dennoch in einer Anzahl Felder bemerkbar. So blieb es in den alten Sprachen noch auf Jahre weiterhin bei den weitgehend kriegsgeschichtlich orientierten Texten. Der am deutlichsten haftende, weil über Jahre am häufigsten trainierte, Vokabelbestand aus dem Lateinischen und Griechischen war bei dieser Schülergeneration, sofern bei der katholischen Schülerschaft durch den Umgang mit der katholisch-lateinischen Liturgie nicht andere außerschulische Erfahrungen hinzu traten, vermutlich der militärisch-kriegerische, nicht der zivile oder der wissenschaftlich-künstlerische. Das allerdings war die – wenig rühmliche – Tradition des humanistischen Gymnasiums seit mindestens der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Liedtke, M. 1992, 139).

Aber wesentlich gravierender erscheint es mir, dass es in dem Gymnasium während der ersten Nachkriegszeit auch keine intensivere Auseinandersetzung mit der im Nationalsozialismus verbotenen oder bekämpften Literatur, Kunst oder Wissenschaft gab. Der Unterricht bewegte sich mindestens bis 1948/49 in völlig traditionellen Bahnen. Literatur, die der Bücherverbrennung zu Beginn des Nationalsozialismus zum Opfer gefallen war, tauchte vorerst auch weiterhin im Unterricht nicht auf, mindestens nicht in nennenswertem Umfang. Im „Anstaltslehrplan" des Gymnasiums von 1945 für das Fach Deutsch (Klasse 1–7 und für die unmittelbar zum Abitur führenden Sonderlehrgänge 1–3) sind ausschließlich die Namen Storm, M. Claudius, Uhland, Schiller, Lessing und Goethe genannt (Anstaltslehrplan, abgedruckt in Masberg, A. 1985, 746f.). Natürlich kann dies zu einem Teil auch wieder an der Schulbuchknappheit gelegen haben. Aber ich vermute, dass es hier auch bei der Lehrerschaft an unmittelbarem persönlichen Zugang fehlte. Dies gilt vermutlich noch in wesentlich größerem Umfang für den Zugang zu den moderneren Formen der Musik und der bildenden Kunst. Ich habe aus dem Verhalten der Lehrerschaft keinen Anhaltspunkt

dafür, dass die Lehrerschaft eine positive Einstellung zur Kunst des 20. Jahrhunderts hatte. Hier gab es – sicher wohl unbeabsichtigt – ärgerliche „Konstanten". Die sehr konservative Einstellung des Lehrerkollegiums zeigte sich ja auch bei den Beratungen zur Neubenennung des Hohenzollern-Gymnasiums im Juli 1947. Die seit 1906 im Namen des Gymnasiums angezeigte Bindung an die Hohenzollern sollte – völlig zu Recht – als unzeitgemäß aufgegeben werden. Nach den Vorstellungen des Direktors Dr. R. Friebe sollte sich die Schule nunmehr „mit ihrem Namen zu Traditionen und Persönlichkeiten mit positivem Wert für die Menschheit bekennen" (Schularchiv Görres-Gymnasium. Zitiert nach Masberg, A. 1985, 452). Dies konnte aber nur ein Name sein, der sich mit den Vorstellungen des „christlichen Humanismus", wie er der Schulbehörde, aber eben auch der deutlichen Mehrheit der Lehrerschaft des Hohenzollern-Gymnasiums vorschwebte (vgl. Masberg, A. 1985, 456f.), vertrug. Der Name Heinrich Heine – Heine war im Gegensatz zu Joseph Görres Schüler dieses Gymnasiums, und sicher der namhafteste Schüler – wurde deswegen nicht einmal in die engere Wahl einbezogen.

Einen Zugang zu den auch philosophisch höchst bedeutsamen Entwicklungen in den Naturwissenschaften, speziell in der Physik (Quantenphysik, Relativitätstheorie), hatte die seinerzeitige Lehrerschaft des Hohenzollern/Görres-Gymnasiums auf Grund ihres eigenen Bildungsganges vermutlich überhaupt nicht. Deswegen tauchte dieser Ausschnitt der „neuen Welt" im Horizont dieses Gymnasiums nach meiner Erinnerung auch nicht auf. Nur so ist auch zu verstehen, dass sich die Leitung des Gymnasiums nach A. Masberg noch Anfang 1947 in Opposition zur Schulpolitik der Engländer für die Vorrangstellung des altsprachlichen Gymnasiums einsetzte und mit dem allerdings philologisch wie naturwissenschaftlich hochgebildeten Leiter der Abteilung für höhere Schulen der Nordrhein-Provinz, Dr. Josef Schnippenkötter, der bis 1933 Leiter eines Realgymnasiums in Essen gewesen war (Eich, Kl.-P. 1987, 30), aber, obgleich Physiker, im naturwissenschaftlichen Denken doch eher materialistisch-mechanistische Züge vermutete, eine Gleichberechtigung des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des neusprachlichen Gymnasiums ablehnte (Masberg. A. 1985, 455f.). Mit Schnippenkötter, der als ehemaliges Mitglied des katholischen Akademikerverbandes schon Anfang Mai 1945 auf Vorschlag katholischer Kreise von den Amerikanern als führender Mitarbeiter der Schulabteilung vorgesehen war (vgl. Eich, Kl.-P. 1987, 30), wollte offensichtlich auch die Mehrheit des Lehrerkollegiums des Hohenzollern-/Görres-Gymnasiums primär auf die erneuernde und bildende Wirkung des „Geistigen und Religiösen" setzen (Eich, Kl.-P. 1987, 59). So wenig Anlass gegeben ist, das pädagogische Engagement der Lehrer des Gymnasiums in Frage zu stellen

oder auch deren unterrichtsfachliche Kompetenz, aber es kann wohl auch kaum einen Zweifel geben, dass das seinerzeitige Hohenzollern/Görres-Gymnasium durch seine zu enge humanistische Ausrichtung, der zwar im Nationalsozialismus die erfreuliche Widerständigkeit der Schule gegenüber dem herrschenden System zu danken war (vgl. Liedtke, M. 1999, 160f.), unsensibel war für die Zeichen der Zeit und in der ersten Nachkriegszeit wohl auch unfähig, über restaurierende Ideen hinaus neue Entwürfe zu machen.[7]

*9.4 Residuen*

Alle befragten Mitschüler waren der Meinung, die nationalsozialistische Erziehung weitgehend „schadlos" überstanden zu haben (Frage 10). Fünf Mitschüler verneinten auch die Frage, ob sich in ihren verschiedenen Wertvorstellungen, Vorlieben und Verhaltensweisen doch noch wesentliche Reste nationalsozialistischer Erziehung fänden, drei wollten dies für sich eher nicht ausschließen (Frage 11). Dass als Beispiel eines solchen Residuums auch „Skepsis gegenüber Israel" genannt wird („e"), zeigt die Bedeutung dieser Frage. Sicher wäre hier auch zu prüfen, ob diese „Skepsis" nicht auch schon aus „vor-nationalsozialistischer" Tradition stammt, z. B. aus der christlichen Tradition. Aber natürlich liegt es nahe, dass hier unmittelbarer nationalsozialistischer Einfluss vorlag. Ähnlich aber wäre auch zu fragen, wie Einstellungen, Vorlieben, Aversionen, Interessen, Attitüden usw. in allen Verhaltensbereichen beeinflusst sind. Es bedürfte vermutlich wesentlich eingehenderer Selbstbeobachtung und Erinnerungsarbeit, als sie bei der schnellen Beantwortung eines solchen Fragebogens möglich war. Selbstverständlich stehen Anlage und Umwelt ein Leben lang unablässig in Wechselwirkung. Deswegen ist Umlernen, sofern man sich beständig neuen Anforderungen stellt und sich dadurch auch flexibel und im Training hält, auch in großem Umfang möglich. Aber in der Kindheits- und Jugendzeit gibt es wohl doch Phasen besonders intensiver und prägender Wechselbeziehungen zwischen Anlage und Umwelt. Eben dieser Umstand lässt mich zweifeln, ob das nationalsozialistische System nicht doch mehr Spuren in uns hinterließ, als es uns zunächst erscheint. Dazu

[7] Kl.-P. Eich (1987, 60) berichtet, dass der Leiter des „Land Education Department" in Nordrhein-Westfalen, der Brite Oberst Walker, scharf die nach dessen Ansicht im Umfeld Schnippenkötters vertretene Position kritisiert habe, „die Katastrophe der Naziherrschaft" sei „durch die Unterdrückung klassischer und christlicher Bildungsideale verursacht worden." Nun wolle man dort „den Glauben 'ihres ‚Abendlandes' dem übrigen Deutschland und der Welt" nahebringen. Diese Position, in der „eine fast trotzige Rückkehr zu den Helden und zu dem Glauben des Mittelalters" angestrebt werde, sei in den Augen Walkers „reaktionär" gewesen. „In jenen Kreisen herrsche eine unterschwellige Angst vor neuen Ideen und liberalen Gedanken ... ."

zählen aber nicht nur Auswirkungen des aktiven nationalsozialistischen Angebots an Ideologien, es zählen dazu auch mögliche Auswirkungen des absichtlich ausgesparten Angebots (z. B. was an – heimischer und internationaler – Musik wurde ausgespart, was an bildender Kunst, was an Literatur, was an Weltanschauungen, was an Wissenschaften, was an internationaler Kultur?).

*9.5 Kulturwandel verspätet*

Dass die Phase 1944/48 als „Kulturwandel" bezeichnet werden kann, hatten sechs der acht befragten Mitschüler zugestanden (Frage 2), obgleich die Bedeutung des Umbruchs nach 1945 insbesondere von den Kindern und Jugendlichen zum damaligen Zeitpunkt sicher kaum erfasst werden konnte. Dazu ließ auch der Druck der ungünstigen Lebensumstände kaum die nötige Zeit. Unschlüssig war sich die befragte Gruppe, ob es nach 1944/48 Erfahrungen gab, die einen einschneidenderen kulturellen Wandel herbeiführten als das Ende des 2. Weltkrieges (Frage 13). Vier bejahten die Frage, obwohl man sich weitgehend bewusst war, dass auch die späteren Wandlungsprozesse wohl mit dem Umbruch von 1945 zusammenhingen (Frage 14), vier verneinten sie. Die Gleichverteilung der Antworten ist aber wohl nicht als ein scharfer Gegensatz zwischen den beiden Gruppen zu verstehen, sondern eher als eine komparativische Akzentuierung. Sicher war das Ende des Krieges der Auslöser für viele spätere Wandlungsprozesse. Aber die konkret ausgelösten Wandlungsprozesse hingen von vielen zufälligen Konstellationen ab. Es machte eben einen gewaltigen Unterschied, ob man in einer westlichen oder in der östlichen Besatzungszone aufwuchs. Diese Zufälligkeit der geographischen Verteilung bestimmte darüber, ob der Umbruch von 1944/48 in eine marxistisch-leninistische Entwicklung bzw. in eine Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung führte oder in eine freiheitlich-demokratische.

Schließlich wird man sich aber auch fragen müssen, ob nicht wissenschaftlich-technische Entdeckungen wesentlich einschneidendere kulturelle Wandlungsprozesse in Gang gesetzt hatten, als es das Ende des Krieges vermochte (vgl. Antwort von Mitschüler „b" zu Frage 13). Die weitgehende Akzeptanz der Evolutionstheorie innerhalb der Wissenschaften, die Entwicklung der Gentechnik, die Entwicklung der elektronischen Rechenmaschinen usw. veränderten das Leben jedes einzelnen Menschen weltweit in einem Maße, wie es bei Kriegsende 1945 nicht voraussehbar war. Diese Entwicklung hängt zudem aber auch nicht primär mit dem Ausgang des 2. Weltkrieges zusammen. Sie mag durch ihn begünstigt worden sein. Aber einen unmittelbaren ursächlicher Zusammenhang sehe ich nicht.

*9.6 Korrektur der Geschichte?*

Die Geschichte lässt sich rückblickend nicht korrigieren. Es könnte auch heute niemand wissen, wie sie denn idealiter hätte verlaufen sollen. Aber es ist ein Informationsgewinn, eine ungefähre Vorstellung davon zu haben, wie die Geschichte lief und insbesondere wie man sich einzustufen hat, wenn es sich um einen Ausschnitt der Geschichte handelt, den man selbst miterlebte. Und obwohl es rückblickend nichts zu korrigieren gibt, man darf und muss dennoch fragen, warum man sich gerade so verhielt, wie man sich verhalten hatte, und wie die Entwicklung wohl verlaufen wäre, wenn man sich anders verhalten hätte. Nur über die kritische Analyse der Vergangenheit lässt sich die Zahl künftiger Fehler minimieren. Das ist die elementare Funktion jedes Lernprozesses und der Vorteil von Lernfähigkeit überhaupt. Wäre Lernen dauerhaft ohne Effekte, es hätte sich stammesgeschichtlich niemals entwickelt.

Nun besteht im historischen Rückblick immer die Gefahr, aus der Position dessen, der bereits auch die spätere Entwicklung kennt, eine frühere Position zu beurteilen und dabei zu übersehen, dass die seinerzeit Agierenden eben die weitere Entwicklung nicht kennen konnten. Es ist unhistorisch gedacht und zugleich ein Unrecht, wenn man das Verhalten eines Menschen nicht im Kontext seiner geschichtlichen Möglichkeiten sieht.

Soweit ich das Engagement und das Verhalten unserer Eltern und Lehrer in der frühen Nachkriegszeit beurteilen kann, sehe ich nicht den geringsten Anlass, diesen Eltern und Lehrern Achtung und Dank zu versagen, Achtung, weil sie nach meinem Eindruck besten Wissens ihre Arbeit taten, Dank, weil sie uns doch so ausstatteten, dass wir auf den sehr unterschiedlichen Wegen, die wir nach Abschluss der Schule eingeschlugen, nicht scheiterten. Auch wenn es besonderen Anlass gibt, kritisch nach den Leistungen der Lehrer in der Umbruchphase von 1944/48 zu fragen, und auch wenn ich mir bewusst bin, dass es deutliche Unterschiede im Engagement, in der Fürsorglichkeit und in der geistigen Beweglichkeit der Lehrer gab, ich nehme die Lehrerschaft von dieser Achtung und von diesem Dank nicht aus. Es gab Lehrer, deren soziales Verhalten ich noch heute als so vorbildlich ansehe, dass ich wünschte, ich würde mich in vergleichbaren Situationen ähnlich verhalten können.[8] Aber weder Achtung und Dankbarkeit, noch das Verständnis für den historischen Kontext können rechtfertigen,

[8] So empfand ich es schon damals als vorbildlich, wie Lehrer Johann Meiers – „der kleine Meiers" – sich gelegentlich auch eine Suppe von der staatlichen Schulspeisung nahm, aber immer nur, wenn die Schülerschaft etwas übrig gelassen hatte. Das war nach meiner Erinnerung ausschließlich bei der uns unangenehm schmeckenden, mit keiner Ein-

auf kritische Fragen zu verzichten, darauf zu verzichten zu fragen, an welcher Stelle und wie die Entwicklung günstiger, bewusster, reflektierter, menschlicher, zukunftsoffener und mit weiteren Horizonten hätte verlaufen können. Andernfalls würde man Geschichte zu einem fatalistischen Mechanismus abstufen, in dem kein Freiraum für gestaltende und korrigierende Eingriffe und kein Raum für Lernen bliebe. Genau dies ist Geschichte nicht. Durch die Mitwirkung des Menschen kann Geschichte grundsätzlich immer auch einen alternativen Verlauf nehmen und hätte ihn immer nehmen können.

Wenn man sich den Übergang vom Nationalsozialismus in die Demokratie am Beispiel des Düsseldorfer Hohenzollern/Görres-Gymnasiums noch einmal vor Augen führt, wird man zunächst wohl sagen dürfen, dass der Übergang schließlich erfolgreich verlief. Das bestätigt sich auch in der Umfrage unter den Mitschülern. Die Schülerschaft überstand die nationalsozialistische Erziehung wohl weitgehend „schadlos" und fand den Weg in die demokratische Gesellschaft. Sie half schließlich mit, einen demokratischen Staat aufzubauen, in dem die Menschenrechte in einer Weise gewährleistet sind, wie es dies in der Geschichte des deutschen Volkes noch nicht gab, einen Staat, der uns die längste Friedensphase unserer Geschichte bescherte, und einen Staat, der auch wirtschaftlich in einem Maße erfolgreich war, wie es dies in der deutschen Geschichte noch nicht gegeben hatte. An diesem Erfolg sind selbstverständlich auch unsere Eltern und Lehrer mittelbar und unmittelbar beteiligt. Es gibt keinen Anlass, mit Bitterkeit auf einen solchen Verlauf der Geschichte zurückzublicken oder jemandem mit hartem Vorwurf nachzutragen, dass – mindestens aus heutiger Sicht – einiges auch besser hätte verlaufen können.

Andererseits muss man sich aber dennoch eingestehen, dass dieser Übergang auch am Hohenzollern/Görres-Gymnasium nicht in einer wegweisenden Form geschafft worden war. Vom Hohenzollern/Görres-Gymnasium – und natürlich denke ich hier in erster Linie an die Lehrerschaft – wurden in dieser Zeit nicht die Orientierungspunkte künftiger Entwicklungen gesetzt, man hatte sie, obwohl es von anderer Seite Hinweise gab, nicht einmal gesehen. Es wurden in der Umbruchphase 1944/48, auch wenn man die ungünstigen geschichtlichen Bedingungen der Zeit in Rechnung stellt, große Chancen vertan, politisch und pädagogisch. Es war ein Kulturwandel. Aber im Übergangsprozess war von der großen Dimensionierung des

lage versehenen und lediglich aus einem Erbsenextrakt bestehenden „Erbsensuppe", die es im Wechsel mit einer süßen und für uns Schüler sehr attraktiven „Biskuit-Suppe" gab, der Fall (zur Schulspeisung vgl. Lutzebäck, R. 1991, 347-362).

Umbruchs kaum etwas zu spüren. Und sollte die Lehrerschaft die Dimensionen des Umbruchs gekannt oder geahnt haben, sie konnte es uns nicht vermitteln. Der Neuanfang war trivial, er hatte nichts von einem Anfang, in dem man noch die Nachbeben des Zusammenbruchs, der Verbrechen des Nationalsozialismus und des Krieges hätte spüren können, er hatte nichts von der Einmaligkeit dieser geschichtlichen Situation. Es wurde geschwiegen, wo Diskussion geboten war, es wurde restauriert, wo Innovation erforderlich war, es wurde gesiedelt, wo Aufbruch nötig war. Es fehlte – soweit ich das rückblickend beurteilen kann – schlicht an Kenntnissen, es fehlte an Ideen, an Weitsicht und an Mut.

Hier hätte man sich Lehrer gewünscht, die wacher gewesen wären. Aber es wäre wohl auch wünschenswert, es hätte widerständigere Schüler gegeben, als wir es waren.

Eine Korrektur der Geschichte ist nicht möglich, aber eine Korrektur der Zukunft, sofern man lernt, immer.

Literatur


BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE (1986ff.). 24 Bände. Mannheim.

BUCHINGER, Hubert (1997): Wiederaufbau aus bayerischer Sicht. In: Liedtke, Max (Hg.): Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, 549-593. Bad Heilbrunn.

EICH, Klaus Peter (1987): Schulpolitik in Nordrhein-Westfalen 1945-1954.

DETTELBACHER, Werner (1997): Wiederaufbau: Re-education 1945-1949. Regionalgeschichtliche Ergänzung: Unterfranken. In: Liedtke, Max (Hg.): Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, 657-660. Bad Heilbrunn.

GUTHMANN, Johannes (1972): Unterfränkischer Lehrer- und Lehrerinnenverein. - Geschichte der Schule, des Standes und des Vereins.Würzburg.

HEINEMANN, Manfred (1997): Wiederaufbau aus amerikanischer Sicht. In: Liedtke, Max (Hg.): Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, 474-548. Bad Heilbrunn.

HERRLITZ, Hans - Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein/Ts.

LIEDTKE, Max (1992): Krieg im Schulbuch - Erklärt, geführt, verhindert.- Eine Pilotstudie. In: Koenig, Otto (Hg.): Matreier Gespräche. Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Verhaltensforschung. Krieg, Friede, Konflikt. Wien. S. 138-172.

LIEDTKE, Max (1997): Schulbücher 1945-1949. In: Liedtke, Max (Hg.): Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, 670-678. Bad Heilbrunn.

LIEDTKE, Max (1999): Für Hitler erzogen? Briefe und Notizen des Edgar Winzen aus der Kinderlandverschickung Leutenberg/Thüringen 1944/45. Münster, New York, München, Berlin.

LUTZEBÄCK, Rolf (1991): Die Bildungspolitik der britischen Militärregierung im Spannungsfeld zwischen „education" und „reeducation" in ihrer Besatzungszone, insbesondere in Schleswig-Holstein und Hamburg in den Jahren 1945-47. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris.

MASBERG, Angelika (1985): Schulalltag im Spiegel zeitgeschichtlicher Entwicklungen.- Studien zum Wandel der ältesten höheren Schule in Düsseldorf, des heutigen Görres-Gymnasiums. Privatdruck Düsseldorf („Verein der Ehemaligen").

MERKT, Hans (Hg.): Dokumente zur Schulreform in Bayern. München.

MÜLLER, Winfried (1995): Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1945-1949. München.

STEIN, Werner (1971): Kulturfahrplan.- Die wichtigsten Daten der Kulturgeschichte. Von Anbeginn bis 1969. München, Berlin, Wien.

THRON, Hans - Joachim (1972): Schulreform im besiegten Deutschland. Die Bildungspolitik der amerikanischen Militärregierung nach dem 2. Weltkrieg. Diss. München.

TIMMERMANN, Johannes (1997): Regionalgeschichtliche Ergänzungen. Oberbayern. In: Liedtke, Max (Hg.): Geschichte des Bayerischen Bildungswesens. Bd. 3, 595-608. Bad Heilbrunn.

ÜBERGANGSRICHTLINIEN FÜR DIE HÖHEREN SCHULEN IN DER NORD-RHEINPROVINZ. (Oktober 1945). Abgedruckt (Auszüge: Grundsätze; Deutsch; Alte Sprachen) in: Masberg, Angelika (1985): Schulalltag im Spiegel zeitgeschichtlicher Entwicklungen.- Studien zum Wandel der ältesten höheren Schule in Düsseldorf, des heutigen Görres-Gymnasiums. Privatdruck Düsseldorf („Verein der Ehemaligen"), S. 739-745.

* Ich habe diesen Beitrag in einem Vorabdruck zum 15. 2. 2001 den Mitschülern gewidmet, die an diesem Tag vor 50 Jahren gemeinsam mit mir am Görres-Gymnasium Düsseldorf das Abitur abgelegt haben.

# ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg

Jahr/Year: 2001

Band/Volume: 2001

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: Vom Nationalsozialismus in die Demokratie. - Das Beispiel eines Kulturwandels?* 264-295