

Lehrerbegleitheft von Christine Hagemann (ENTWURF) zu
„Anton oder die Zeit des unwerten Lebens“ von Elisabeth Zöllner

Materialien für den Unterricht in der Mittelstufe
Teil 1: Anregungen für eine pädagogische Zielsetzung
Hintergründe und Zusammenhänge

Einführung

Wie konnte so etwas geschehen?

Seit dem Ende des „Dritten Reiches“ werden auf diese Frage Antworten gesucht, aus historischer, politischer, soziokultureller und psychologischer Sicht. Die Lehrpläne für die Mittelstufe beinhalten die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, und die allermeisten Lehrer/innen nehmen ihre Aufgabe als Aufklärer und Mahner sehr gewissenhaft wahr. Für die Schüler bleiben jedoch auch die eindrücklichsten Berichte und Zahlen oft nur Lehrbuchwissen, denn sie befassen sich mit einem vergangenen Geschehen, das allgemein als unwiederholbar angesehen wird. Dies mag unter politischen Gesichtspunkten zutreffen, es gilt aber, die allgemein menschlichen Bedingungen, die in uns allen vorhanden sind, als mögliche Quelle für unmenschliche Entwicklungen erkennbar zu machen und die Schüler/innen zu befähigen, das eigene Verhalten und die Einflüsse ihrer Umgebung bewusst und kritisch zu beurteilen.

Elisabeth Zöllners Buch „Anton oder Die Zeit des unwerten Lebens“ weist über die Zeitebene der Handlung hinaus. Anton erlebt mit seiner besonderen Sensibilität die Geschehnisse der NS-Zeit in seiner eigenen Erfahrungswelt, in seiner ganz konkreten Nachbarschaft, seiner Stadt, seiner Familie. Er spürt die schrittweise Veränderung im Verhalten der Menschen, Bekannte verschwinden, die Atmosphäre wird feindselig. Die politische Entwicklung, über die die Erwachsenen sprechen, interessiert ihn nicht so sehr, aber was ist nur mit den Menschen los, die er kennt, die ihn kennen und die ihn bisher immer gemocht haben? Er ahnt nicht, wie viel Gefahr, Angst und Solidarität es kostet, einem behinderten Kind in dieser Zeit einfach nur das Leben zu erhalten.

Im Folgenden soll versucht werden, die Perspektive von der Rückschau auf die Vergangenheit umzurichten auf die Implikationen der heutigen Lebens- und Denkwelt. Für die Möglichkeiten der Pädagogik bedeutet dies, die Gefahr des Empathie-Verlustes zu kennzeichnen und eine wache Vorsicht gegenüber jeder Art von Demagogie zu fördern.

Inhaltsübersicht:

1. Begriffsklärungen und Hintergründe
 1. „Ein Volk, ein Reich, ein Führer“
 1. Verachtung als Prinzip der sozialen Abstumpfung
 2. Von der Verachtung zum Empathieverlust
 2. Euthanasie
 3. Rassenhygiene
 4. Rassengesetze
 5. Zeittafel
2. Empathieverlust und Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen
 1. Der Zusammenhang von Angst und Aggression
 2. „Wer will schon gerne unten sein?“
 3. Die Attraktivität der Neo-Nazis
3. Meinungsbildung in der Schule: Anleitung zum Selber-denken
 1. Ethische Argumentation
 2. Politische Meinungsbildung

Anhang:

1. Der Hippokratische Eid / Das Ärztegelöbnis
2. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 1-7
3. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Artikel 1-3

Literatur

1. Begriffsklärungen und Hintergründe

1.1. „Ein Volk, ein Reich, ein Führer“

Es waren nicht allein die Ideen eines Adolf Hitler, die den Holocaust Wirklichkeit werden ließen, und auch ein irreführender Staatsapparat wäre nicht in der Lage gewesen, so grausam an Menschen zu handeln, wenn nicht die überwiegende Mehrheit des „ganz normalen“ Volkes die erdachten Maßnahmen gebilligt, adaptiert und ausgeführt hätte. Auch diejenigen, die wir heute zu Recht als Täter bezeichnen, waren zu Beginn der Entwicklung ehrbare Bürger, liebende Familienväter und –mütter, warmherzige Freunde, hilfsbereite Mitmenschen.

Nach dem Ende des 1. Weltkriegs war Deutschland nicht nur ökonomisch in einer desolaten Situation. Viele Deutsche empfanden die Reparationsleistungen an die Siegerstaaten als ungerecht und erniedrigend, sie fühlten sich entehrt, beschämt und schwach. Arbeitslosigkeit und politische Instabilität trugen bei zu einem allgemeinen Gefühl von Niedergeschlagenheit und Ausweglosigkeit. In dieser Situation erschien die Bewegung der Nationalsozialisten wie eine Rettung. Schon nach kurzer Zeit der straffen Führung hatten viele Menschen das Gefühl: Man konnte wieder „stolz sein, ein Deutscher zu sein“. Sie konnten sich mit einem starken Staat identifizieren, wodurch diese Stärke gesichert wurde, war für die meisten zweitrangig.

Die Führung machte sich diese Angst vor Erniedrigung und die Sehnsucht nach Stärke zunutze. Die heute ein wenig seltsam anmutende Glorifizierung des Germanen- und

Ariertums sollte eine Überlegenheit manifestieren, die schon aus der Abstammung legitimiert war. So war es auch leicht zu begründen, dass ein solches Volk besondere Rechte haben sollte, ja sogar die Pflicht, diese stolze Größe zu schützen und zu verteidigen. Die mystische Überhöhung machte möglich, dass sich jeder einzelne nun als Teil einer großen „heiligen“ Sache fühlen konnte, alle moralischen Erwägungen hatten sich unterzuordnen.

Diese Bewegung spielte sich unter dem Druck des Wunschdenkens so emotional ab, dass die meisten die Definition dieses „großen deutschen Ziels“ lieber denen überließen, von denen sie das „Heil“ erhoffte. Adolf Hitler genoss als „Der Führer“ eine fast religiöse Verehrung, was ihm ermöglichte, die Handlung unkritisiert zu bestimmen. Was die Deutschen ihre „heilige Pflicht“ nannten, war so nur noch blinder Gesinnungs-Gehorsam.

1.1.1. Verachtung als Prinzip der sozialen Abstumpfung

Dem deutschen Volk wurde erklärt, dass jeder Opfer bringen müsse für die gemeinsame Sache. Eines der wichtigsten Opfer war der Verlust des Mitgefühls. Gezielt schürte die Propaganda das Gefühl der Verachtung gegenüber allen, die die definierten Kriterien für Deutschtum nicht erfüllten, jede Form von Schwäche galt als undeutsch. Also versuchte jeder, der anerkannt werden wollte, nicht schwach zu erscheinen, nicht zögerlich, nicht mitleidvoll, sondern stark, hart und unempfindlich. So war es nicht mehr nötig, sich mit den eigenen Defiziten zu konfrontieren, auch Gefühle von Neid wurden durch die Herabwertung der anderen überdeckt. Die gesetzliche Fassung der Diskriminierung gab die Möglichkeit, sich einzeln und in der öffentlichen Meinung auf der Seite des Rechtes zu fühlen: was legitim war, musste richtig sein.

Sicherlich gab es auch damals Menschen, die nicht einverstanden waren, für deren Gewissen die NS-Legitimationen suspekt blieben. Je fester aber der Zugriff der NS-Staatsgewalt wurde, desto rigider wurde die öffentliche Meinung bestimmt, desto gefährlicher wurde es für die eigene Sicherheit, eine abweichende Meinung zu vertreten. Für die meisten war endlich der Ausweg aus den Gefühlen der Unterlegenheit gekommen. Offen wurde propagiert, die Juden hätten selber Schuld an ihrer Verfolgung, geistig Behinderte seien es nicht wert, erhalten zu werden. Wenn es gelang, Menschen bestimmter Gruppen als „schädlich“ zu kennzeichnen, war es leichter, Gründe für ihre „Beseitigung“ zu rechtfertigen. Die These von der „Überlegenheit der arischen Rasse“ war Begründung genug für beispiellose Grausamkeiten an allen, die nicht der eigenen Gruppe angehörten.

1.1.2. Von der Verachtung zum Empathieverlust

Die Haltung der Verachtung, sei sie aus Minderwertigkeitsgefühlen oder aus Überheblichkeit erwachsen, benötigt ein Gegenüber, der „Ich-bin-besser“ muss sich an einem „Du-bist-schlechter/wertloser“ ausleben können.

Der NS-Führung war durchaus bewusst, dass der emotionale Motor, die Verachtung, ständig geschürt werden musste, wenn es gelingen sollte, die Steigerung zum kollektiven Hass zu erreichen. Die Reden, die vor allem Hitler und Goebbels immer wieder an das Volk hielten, sind nur vordergründig sachlich strukturiert; ihr eigentliches Ziel war einerseits das Zusammenschweißen der Menge, und sei es unter dem kleinsten gemeinsamen Nenner, dem Deutschsein, andererseits die Gleichschaltung der Aggressionen, die die gelenkte Verachtung

hervorgebracht hatte. Eine emotional aufgeheizte Atmosphäre verhinderte das Nachdenken der einzelnen, der Rausch der Masse machte sie lenkbar.

Empathie, die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellung anderer Menschen einzufühlen, war den Menschen nicht völlig verloren gegangen, es hatte ihnen nur jemand erklärt, dass es andere gab, die die Zuwendung der „Herrenrasse“ nicht verdienten. Diese Haltung wurde regelrecht eingeübt durch die immer wiederkehrende Wortwahl: Arbeitsunfähige wie Nichtsesshafte, Alkoholiker oder pflegebedürftige Behinderte wurden zu „Ballastexistenzen“ erklärt, Homosexuelle, Sinti und Roma und Angehörige nichtarische Volkgruppen zu „minderwertigem Menschenmaterial“, Juden wurden gar mit Ungeziefer verglichen. Psychisch Kranke und geistig Behinderte wurden als „leere Hülsen“ und „lebende Tote“ bezeichnet, was jedes Mitgefühl als überflüssig erscheinen lassen sollte.

Die ständig propagierte Ablehnung der „Minderwertigen“ führte zu einer Abstumpfung, die schließlich zu emotionsloser Grausamkeit eskalierte. Diejenigen, die sich als Mitwisser oder durch aktive Beteiligung in Schuld verstrickt hatten, benutzten die allgemein verbreiteten Rechtfertigungen, um ihr Gewissen zu beruhigen und schließlich völlig abzustumpfen. Einige Ärzte, die nach dem Krieg von Gerichten zur Rechenschaft gezogen wurden für grausame Menschenexperimente „im Dienste der Wissenschaft“ und die Tötung von pflegebedürftigen Behinderten, waren noch immer von ihrer edlen Motivation überzeugt und bezeichneten die massenhaften Morde als „Gnadentod“ und „Erlösung“.

1.2. Euthanasie

Der heutige Gebrauch des Begriffs umfasst zwei Hintergründe:

Die seit Beginn des 20. Jahrhunderts geführte Diskussion um das Recht eines Sterbenden auf einen angenehmen Tod bezieht sich auf die schon in der Antike geprägte Bedeutung (Euthanasie: griech. „schöner Tod“) eines schnellen und schmerzlosen Todes und ringt um die rechtliche Anerkennung von Sterbehilfe. Hier geht es um die Unterlassung lebenserhaltender Maßnahmen bei völliger Aussichtslosigkeit weiterer Behandlung, wobei der selbstbestimmte Wille und die Würde des Patienten im Vordergrund stehen.

Die nationalsozialistische Regierung in Deutschland benutzte ab 1938 den Begriff Euthanasie als irreführende Bezeichnung für ein Programm zur systematischen Tötung von körperlich und geistig behinderten Menschen. Hierbei ging es nicht um die Würde von Sterbenden, sondern um die Bewertung von Menschenleben nach Nützlichkeit und Kosten aus NS-Sicht. Den betroffenen Menschen wurden keinerlei Rechte zugestanden.

Die Zustimmung Hitlers zu der „Gewährung des Gnadentodes“ (auf den 1.9.1939 datiert) kaschierte den Beginn eines Massenmord-Programms, das von Medizinern, Juristen und Wissenschaftlern unterstützt wurde. Es wurde „Aktion T4“ genannt, nach dem Sitz ihrer Steuerzentrale in der Tiergartenstraße 4 in Berlin. Bis 1941 starben in eigens eingerichteten „Tötungsanstalten“ 70.000 bis 90.000 körperlich oder geistig behinderte, seelisch leidende und chronisch kranke Menschen einen grausamen Tod durch Vergasung.

Zunehmende Proteste der Kirchen, der Weltöffentlichkeit und aus der Bevölkerung ließen Hitler die offiziellen Vergasungen stoppen (24.8.1941), unter strenger Geheimhaltung wurden die Tötungen allerdings fortgesetzt. Unter der maßgeblichen Verantwortung von Ärzten in Konzentrationslagern und in Pflegeanstalten starben bis 1944 (in einigen Anstalten bis April

1945) noch einmal zigtausend Menschen in Gaskammern, durch medizinische Experimente oder durch Verhungern.

Diese Morde wurden offen als ökonomischer und „rassenhygienischer“ Nutzen für das Deutsche Volk propagiert. Die Zahl der Opfer wird insgesamt auf etwa 200.000 geschätzt.

1.3. Rassenhygiene

Die Erkenntnisse der genetischen Vererbungslehre aus der Botanik und Zoologie im 19. Jh. führten bald auch zu Überlegungen zur menschlichen Erbgesundheit. 1883 prägte der britische Biologe F. Galton die Bezeichnung **Eugenik** (griech.: gut geboren, gute Abkunft) für die Wissenschaft von der Verbesserung des Erbguts. Ziel war die Sicherung des Fortbestands günstiger menschlicher Erbanlagen und die Einschränkung nachteiliger Gene. Was in Großbritannien als Wunsch nach individueller Chancengleichheit begann (Galton wollte, dass jeder einzelne nach seiner Begabung und Fähigkeit gefördert würde und eine Karriere nicht mehr von Vermögen oder Titeln abhängig war), wurde in Amerika deutlich rassistisch ausgelegt: Die „Gesetze zur Verhinderung von Schwachsinn und Kriminalität“ (1905) sahen Zwangssterilisationen vor, das Einwanderungsgesetz von 1924 sollte durch rassistische Argumente die Einwanderung von Süd- und Osteuropäern verhindern. Ab etwa 1930 beschäftigte sich die Eugenik mehr wissenschaftlich mit Fragen der genetischen Beratung und den medizinischen Problemen von Erbkrankheiten.

Die rassistische Eugenik wurde in Deutschland von den Nationalsozialisten wieder aufgegriffen. Eine sozialdarwinistische Humangenetik war schon in der Weimarer Zeit die Grundlage für den Begriff Rassenhygiene. In der 1920 veröffentlichten Schrift „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ (K. Binding, Jurist, und A. Hoche, Psychiater) geht es nicht mehr nur um Sterbende, sondern vor allem um die Tötung von pflegebedürftigen geistig Kranken. Die verachtenden Bezeichnungen „leere Menschenhülsen“ und „Ballastexistenzen“ sollte klar machen, dass diesen Menschen ein Recht auf Leben abgesprochen wird, dass die Gesellschaft sogar das Recht haben müsse, sie zu beseitigen.

Seit der Machübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland 1933 war die Sterilisation von Psychriepatienten erlaubt. Die These der Überlegenheit der arischen/deutschen Rasse diente als Ausgangspunkt für die genetische Selektion.

Die Nazis benutzten diese Argumentationen als Rechtfertigung für die Ermordung an allen, die sie als „lebensunwert“ definierten. Sie erweiterten den Begriff auf Gruppen, die sie als „minderwertiges Menschenmaterial“ bezeichneten, Nichtsesshafte, Sinti und Roma, Juden, Homosexuelle, Kriminelle, Alkoholiker. Sie leiteten daraus das Recht ab, zum Zweck der „Züchtung eines erbgesunden Ariertums“ diese Menschen auf staatliche Anordnung zu sterilisieren oder zu töten. Etwa 400.000 Männer und Frauen wurden auf Anordnung der „Erbgesundheitsgerichte“ sterilisiert.

Seinen Höhepunkt erreichte der rassistische Dogmatismus in der Unterscheidung einer „höherwertigen arischen Rasse“ von den „nichtarischen Untermenschen“. Diese Verirrung führte einerseits zu einer gezielten Menschenzüchtung in den Häusern des Vereins „Lebensborn“, andererseits konnte sie andere Gründe für die Vernichtung z.B. der Juden vertuschen. Die Thesen der Rassenhygiene dienten als offizielle Rechtfertigung für die systematische Ermordung von Millionen von Menschen.

1.4. Rassengesetze

Die Fortschritte der Vererbungslehre waren auch für die Ethnologie und Rassenkunde wichtig. Für die Nazis stand aber nicht die Mehrung der wissenschaftlichen Erkenntnis im Vordergrund, sie suchten in den Unterscheidungsmerkmalen der Menschengruppen nach „Beweisen“ für eine Bewertung. Die Annahme, äußerliche Unterschiede ließen auf kognitive und charakterliche Fähigkeiten schließen, ist heute eindeutig widerlegt. Die Nazis versuchten, das eigene Volk / die arische Rasse als höherwertig darzustellen. Die „Überlegenheit der arischen Rasse“ sollte gleichzeitig die Verachtung und Bekämpfung aller anderen, „minderwertigen“ Gruppen rechtfertigen.

Die nationalsozialistische Reichs-Regierung erließ Gesetze zur Umsetzung dieser Rassenideologie, die die sogenannten Nichtarier betrafen, vor allem jüdische Staatsbürger, aber auch Sinti und Roma, später alle Angehörige der slawischen Volksgruppen, und Personen, die als „erbkrank“ galten.

Die Umsetzung erfolgte stufenweise, in einer Atmosphäre der allgemeinen Feindseligkeit und Isolierung. Sie begann mit einem Berufsverbot für jüdische Beamte („Arierparagraph“) und steigerte sich, bis ins Kleinste geregelt, zu einer umfassenden Entrechtung aller Nichtarier, Errichtung von Sperrbezirken, Enteignungen. Für Behinderte bestand eine strenge Meldepflicht, die Entscheidungen über das weitere Vorgehen behielten sich die Behörden vor. Für die Betroffenen bedeutete das ein Alltag aus Repressalien, Schikanen und offenen Demütigungen, an denen sich jeder NS-Deutsche nach Belieben und vom Gesetz gedeckt beteiligen konnte.

Sprachlich wurde die Entrechtung per Gesetz so verbrämt, als handle es sich um einen positiven Vorgang der Reinigung: Der „deutsche Volkskörper“ sollte von „schädlichen oder erbkranken Elementen gereinigt“ werden. Es wurde von „Volkshygiene“ gesprochen, der Begriff „Säuberung“ erhielt in der Folgezeit eine makabre Umdeutung.

1.5 Zeittafel

- 1883 F. Galton prägt den Begriff Eugenik, in Deutschland „Erbgesundheitslehre, Erbhygiene“, Diskussion um das aktive Eingreifen in das menschliche Erbgut
- 1905 „Gesetze zur Verhinderung von Schwachsinn und Kriminalität“ USA sahen Zwangssterilisationen vor
- 1920 „Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ Deutschland, Schrift von K. Binding und A. Hoche
- 1924 Einwanderungsgesetz USA, sollte durch rassistische Argumente die Einwanderung von Süd- und Osteuropäern verhindern
- 1930 „Tod dem lebensunwerten Leben“ Artikel in den „Nationalsozialistischen Monatsheften“
- 1933 Hitler wird Reichskanzler
- 1933 „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ Durch Zwangssterilisation sollten so genannte Schwachsinnige, Schwerbehinderte, Blinde und Taube unfruchtbar gemacht werden. „Erbgesundheitsgerichte“
- 1939 Hitler stimmt dem „Gnadentod durch namentlich zu bestimmende Ärzte“ zu, Ziel ist die „Tötung lebensunwerten Lebens“

„Aktion T4“

- 1940 Proteste von Ärzten und Juristen, vor allem der Kirchen
- 1941 Stopp der offiziellen Aktion T4, geheim weitergeführt (Medikamente, Vergasung)
- 1942 Meldepflicht aller Psychiatriepatienten
- bis 1945 geheim fortgesetzte Tötungen und Experimente in Pflegeanstalten und KZs

- Eine ausführlichen Zeittafel zu diesem Themenbereich finden Sie in:
Ernst Klee, „Euthanasie“ im NS-Staat
- Eine umfangreiche Chronik des Geschehens in Deutschland 1933-1939 in:
Wolfgang Schneider (Hg.), Alltag unter Hitler

2. Empathieverlust und Gewaltbereitschaft unter Jugendlichen

In diesem Abschnitt sollen keine Parallelen gezogen werden zwischen Tätern der NS-Zeit und dem Verhalten heutiger Jugendlicher. Die Aufmerksamkeit aber muss gerichtet werden auf grundlegende Strukturen, die Gefahren von Gewalteskalation und Empathieverlust beinhalten. Seit dem Ende des NS-Staates sind uns schreiende Heilsverkünder suspekt, das heißt aber nicht, dass eine schleichende Indoktrinierung nicht auch auf anderem Wege stattfinden kann. In einer Zeit, in der „Ellenbogen“ die erfolgreichsten Hilfsmittel sind und in der „Coolsein“, unter Kindern und Erwachsenen, die meist bewunderte Eigenschaft ist, sollten wir darauf Acht geben, dass es nicht wieder „in“ wird, die Stärken der Leisen und Empfindsamen zu verachten.

2. 1. Der Zusammenhang von Angst und Aggression

Zu den meisten der folgenden Begriffe ist Fachliteratur, auch auf Schule bezogen, ausreichend verfügbar. Es soll aber hier deutlich gemacht werden, in welcher Weise sich Gefühle und Verhaltensweisen aufeinander beziehen und sich gegenseitig bedingen. Deshalb ist an dieser Stelle zu jedem Begriff eine kurze Zusammenfassung aufgeführt, um Hintergründe zu beleuchten und Zusammenhänge herzustellen.

Angst

Angst ist eine grundlegende und stark unbewusste Schutzreaktion auf eine erlebte oder angenommene Bedrohung. Angstgefühle, punktuell oder latent andauernd, können sowohl aus einer äußerlichen Gefahrensituation als auch aus inneren Stress-Situationen erwachsen. Sie zeigen das Erreichen der Grenzen der Belastbarkeit an. Reaktionen können Flucht sein, aber auch ein Umschlagen in gesteigerte Bereitschaft zu aggressivem Verhalten. Der Mensch, der angstfrei in der Lage ist, durch Wahrnehmen, Denken und Planen auf Situationen flexibel und differenziert zu reagieren, ist im Zustand der Angst stark abhängig von unterbewussten Impulsen. Gerade diese Unsicherheit, sich nicht mehr rational für eine angemessene Reaktion entscheiden zu können, führt oft zu regrediertem Verhalten in der akuten Situation: Der einzelne verhält sich unter Druck anders, als er es aus distanzierter, bewusst-rationaler Überlegung heraus tun würde.

Frustration

Mangelnde Zuwendung, wiederholtes Erleben von Erniedrigung oder eine beständig als ausweglos empfundene Situation kann zu tief verwurzelten Frustrationen führen. Die Reaktion darauf kann ängstliches Rückzugsverhalten oder auch verstärkte Aggressionsbereitschaft sein. Der Abbau der aufgestauten Frustration findet in Wut- oder Gewaltausbrüchen statt, oder unkörperlich als Mobbing. Durch die (Ersatz-)Handlung tritt Befriedigung ein. Wenn der Abbau der Frustration durch aggressives Verhalten auf diese Weise als „erfolgreich“ erlebt wird, wird in ähnlichen Fällen eine Wiederholung angestrebt werden, eine Gewöhnung an diesen Verhaltensablauf ist die Folge.

Aggression

Aggressivität ist zunächst ein natürlicher körperlicher Mechanismus. Der Wille, sich in einer Auseinandersetzung zu behaupten oder einer Bedrohung zu entgehen, löst als Reaktion eine erhöhte Fähigkeit aus, dieses Ziel zu erreichen. Stress (Angst, innere Unsicherheit, Überforderung), Frustration (Ärger, Enttäuschung, Minderwertigkeitsgefühle, mangelnde Triebbefriedigung) und enthemmende Einflüsse (gruppenpsychologische Mechanismen, Alkohol) fördern die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten.

Wer aggressives Verhalten zeigt, ist nicht von vornherein böse. Er/sie handelt aus einem (bewussten oder unbewussten) Anlass, der diesem Verhalten zugrunde liegt. Verhalten ist allenfalls richtig oder falsch, angemessen oder überzogen.

Aggressives Verhalten kann **Erfolg** bringen. Vorbilder, durch die Aggressivität gegen die Umwelt gerechtfertigt wird, haben einen großen Einfluss auf das Verhalten des einzelnen. Er lernt Verhaltensmuster kennen, durch die andere (Vorbilder) Macht, Einfluss oder Vorteile erlangen. Es erscheint folgerichtig, diese Verhaltensweisen selber anzuwenden, um zu den angestrebten Zielen zu gelangen.

- Für Führungskräfte in Politik und Wirtschaft ist es längst unerlässlich, aggressiv auftreten zu können. Es werden Seminare angeboten, in denen durch Erlernen so genannter „Oberhandtechniken“ auch ohne sachliche Grundlage Überlegenheit und Macht gesichert werden soll.
- Ein Sportler, der die nötige Aggressivität vermissen lässt, kann nicht erfolgreich sein. Der Trainer, der seiner Fußballmannschaft sagt: „Wir müssen verinnerlichen, dass sie (die gegnerische Mannschaft) uns etwas wegnehmen wollen“ (R. Völler, 22.06.04), erwartet durch die suggerierte Kränkung ein angriffsstärkeres Verhalten.
- Auch subtilere Formen der Aggressivität werden als Erfolg bringend erlebt. Sprachliche Entwertung, Demütigung oder herablassender Sarkasmus kommen nicht nur unter Politikern, sondern auch bei Lehrern und Eltern vor. Der Unterlegene wendet sie an, um durch sie zum Überlegenen zu werden, selber Macht zu spüren.

Gewalt

Dort, wo Aggressivität einen körperlich spürbaren Ausdruck braucht, ist Gewalt oft ihre Ausdrucksform. Die Erscheinungsformen von Gewalt sind vielfältig. Gewalt wird angewandt zum Erzwingen einer Machtposition oder zum Abbau von Aggressivität. Instrumentalisierte Gewalt soll Vorherrschaft bringen oder Macht sichern.

Dort, wo Aggressivität einen körperlich spürbaren Ausdruck braucht, ist Gewalt oft ihre Ausdrucksform.

Angst > Frustration > Aggression > Gewalt / Mobbing

Dem Bedürfnis Gewalt anzuwenden können Gefühle wie Angst, Unterlegenheit oder Frustration zugrunde liegen. In diesem Fall hat die Tat mehr mit dem Täter als mit dem Opfer zu tun, zu Empathie oder Rationalität ist er nicht mehr fähig, er sucht ein möglichst „risikoloses“ Objekt als Ventil.

Da der Täter in diesem Geschehen oft „blind vor Wut“ ist, muss zum Schutz der Opfer direkt eingegriffen werden. Auch die Bearbeitung der Situation sollte direkt im Anschluss geschehen, um zu verhindern, dass gewalttätiges Verhalten als Bewältigungsmöglichkeit für unangenehme Gefühle als wiederholbares **Muster** erlernt wird.

2.2. „Wer will schon gerne unten sein?“

Im **Selbstbild** vieler gewaltbereiter Jugendlicher weicht das ersehnte Idealbild von sich selbst stark von ihrer Wirklichkeit ab. Die eigene Erfolglosigkeit oder Unbedeutendheit wird kompensiert durch den Wunsch nach Unbesiegbarkeit, Überlegenheit und Macht. In der Gewaltanwendung verschaffen sie sich zumindest kurzfristig dieses Gefühl, der andere ist der Unterlegene, Hilflose, nicht sie selber. Hierin besteht ihr Erfolg, und sie sind stolz auf sich, solange sie sich mit nichts als ihrem eigenen „Gewinn“ auseinandersetzen müssen.

Den „Genuss“ an dem Gefühl der eigenen Großartigkeit und Überlegenheit ungetrübt zu genießen erfordert es, kein Mitgefühl für das Opfer zu haben, sich von Schuld- oder Schamgefühlen zu befreien. **Neutralisierungstechniken** sind z.B. die Ablehnung des Opfers („Das war doch nur ein ..“), Verharmlosung des Geschehens („Das war doch gar nicht so schlimm“), die Umdeutung der Tat als Selbstschutz, die Umdeutung des Opfers zum Aggressor.

Die Gruppe gibt einzelnen Schwachen das Gefühl von Stärke im Zusammenschluss. Durch eine gewisse, durch die Struktur der Gruppe geforderte Konformisierung wird differenziertes Verhalten erschwert. Das Akzeptieren der Gruppennorm entbindet den einzelnen von individuellen Entscheidungen und Verantwortungen. Dies kann zu einer **Enthemmung** führen: Der einzelne handelt ohne schlechtes Gewissen der Gruppennorm entsprechend anders als er es aus eigenem Impuls oder eigener Überlegung tun würde.

2.3. Die Attraktivität der Neo-Nazis

„Der Nazismus hat keine denkerische Basis, das sind nur Affekte, ... es gibt überhaupt keine nazistischen Intellektuellen, das waren nur Hochstapler“, sagte der Philosophieprofessor Francois Fédier in einem Interview. Trotz dieser Erkenntnis hat die Nazi-Bewegung auch in Deutschland noch immer Anziehendes für viele Jugendliche. Sie akzeptieren hier bereitwillig straff reglementierte Strukturen und hierarchische Autorität, was sie in ihrem sonstigen Umfeld strikt ablehnen.

Im Sinne der entwicklungspsychologischen Theorie einer fortschreitenden Autonomie des einzelnen, die Regeln nicht mehr als unumstößlich vorgegeben, sondern als verhandelbare Übereinkunft begreift, scheint diese Haltung eine Regression, zumindest eine Stagnation darzustellen. Andererseits muss bedacht werden, dass an der Schwelle von der Kindheit (heteronom) zum Erwachsensein (autonom) die neue Rolle noch diffus ist und kompliziert erscheint, bekannte Muster aber Sicherheit geben. Die Eingliederung in eine neue Gruppe und die Ausrichtung auf „höhere Werte“, die „große gemeinsame Sache“, verschleiern, dass auf der Verhaltensebene kein Fortschritt stattfindet.

In Deutschland ist der Rechtsextremismus in den westlichen Bundesländern vor allem partei- und verbandsförmig organisiert, in den östlichen herrschen Kleingruppen und Cliques vor, die ein Lebensgefühl ausdrücken. Hier wie dort werden in den aktiven Stoßtrupps diejenigen gefördert und von den Mitgliedern als Anführer bewundert, die sich durch besondere Härte und Skrupellosigkeit auszeichnen. Die neuere Forschung weist hier auf mangelnde biologische Strukturen im Gehirn hin, die eine Empathiefähigkeit grundsätzlich verhindern („Soziopathen“). Die Unfähigkeit, eine emotionale Furcht vor einem drohenden Ereignis zu empfinden, prädestiniert sie als Vorbilder in gewalttätigen Gruppen. Die anderen erreichen durch wiederholtes Ausüben von Gewalt ein Einschleifen dieser Verhaltensmuster und eine Abstumpfung ihrer Empathiefähigkeit, die im Sinne der Gruppen-Ideologie gefördert und belohnt wird.

Der Weg von desorientierten Jugendlichen führt nicht zwangsläufig in die rechtsradikale Szene. Sie stellt ein Auffangbecken dar, auch einen Fluchtpunkt aus der realen Umwelt, mit festem Halt und einfachen Lösungen, wie ihn andere Jugendliche etwa auch in Sekten, Drogen oder anderen Süchten suchen. Für viele ist es nicht die Ideologie, die diese Szene attraktiv macht, sondern ihr Angebot von Akzeptanz, Sinn und Macht. Das konkrete Ziel bleibt nebulös, es gestaltet sich eher als ein „Befreien-von“, womit sich die Jugendlichen emotional leicht identifizieren. Sie treffen auf „Gleichgesinnte“, bei denen sie sich nicht mehr unverstanden und abgelehnt fühlen. Sie erhalten die Anerkennung, die ihnen ihr Umfeld bisher verweigert hatte.

3. Meinungsbildung in der Schule: Anleitung zum Selber-denken

Die Jugendlichen sind durchaus auf der Suche nach Sinn, Werten und grundsätzlicher Akzeptanz, die weder von Wohlverhalten abhängt noch von Konflikten erschüttert werden kann. Nur wenn sie Gefühle anderer sich gegenüber nicht als Klischees, sondern als verlässliche Basis erlebt, können sie ein tragfähiges Zutrauen in die eigenen Gefühle entwickeln. Was kann die Schule tun, um Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstsicheren, bewusst und interpersonal tolerant handelnden Personen zu fördern?

1. Ethische Argumentation

Kinder brauchen eine Anleitung zum Selber-denken. Weder der Verweis auf Recht und Ordnung noch die Verlagerung der Zuständigkeiten können diese Forderung ersetzen. Die Verantwortung hierfür liegt in großem Maße bei der Schule, da gegenüber dem Elternhaus

eine eigenständige Meinungsbildung oft von subjektiven Bedingungen (wie z.B. pubertäre Abgrenzung oder übertragene Konflikte) zu sehr überlagert wird.

Ethische Argumentation kann erlernt werden.

Hier ist nicht in erster Linie die spontane Auseinandersetzung mit aktuellen Problemthemen gedacht. Diese werden auch in der Gesellschaft meist kontrovers und emotional diskutiert, auch dort oft genug nur „aus dem Bauch heraus“, sodass Schüler wie auch Lehrer mit einer kompetenten Analyse überfordert sind. Wünschenswert ist eine operante Beschäftigung mit den Normen unseres Verhaltens, die die Schüler in die Lage versetzen, selber auch in anderen Situationen zwischen einfachem Appell, Paränese und Argumentation zu unterscheiden. Kinder haben oft ein gutes „Gefühl“ für ethische Werte, wissen es aber gegenüber sicher vorgebrachten Gegenargumenten nicht zu verteidigen. Kinder haben einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit, das weiß jeder, der mit Heranwachsenden über ihre „Rechte“ diskutiert. Spontan haben sie zunächst sich selber im Blick, sie kämpfen um ihre Position in der Erwachsenenwelt oder einfach um ihren Vorteil, aber abgesehen von jugendlichem Egoismus haben sie durchaus die Sensibilität und die Einsicht, dass Pauschalisierungen als Argument nicht zulässig sind, oder dass jeder Mensch grundsätzlich Rechte auf Selbstbehauptung hat wie sie selber, dass aus Unterschieden zwischen Menschen keine Ungleichwertigkeit abgeleitet werden kann. Wenn diese grundlegenden Folien bewusst sind, werden die Thesen des Rassismus absurd.

Der Umgang mit Analyse und Argumentation muss mit den Jugendlichen erarbeitet werden. Hierbei geht es nicht um Belehrung, sondern um den Weg zu einer begründeten eigenen Position, die ihnen ermöglicht, sich gegen Indoktrinierung, Polemisierung und kurzschlüssige Scheinargumente zu behaupten.

2. Politische Meinungsbildung

Die politische Meinungsbildung ist vielfältigen Einflüssen ausgesetzt. Die Jugendlichen erkennen sehr wohl, dass unter wachsendem Druck durch internationale Krisen, Terrorismus oder Migration die gesamtgesellschaftliche Toleranz abnimmt, die rechtsstaatlichen Werte mehr beschworen als beworben werden. Gerade deshalb ist die Auseinandersetzung mit den grundlegenden Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens unerlässlich. Eine kritische Betrachtung führt keineswegs zur Erodierung von Werten oder ihrer Aufhebung, sie ist die Basis für einen begründeten und einsichtigen Umgang. Der zukünftige mündige Staatsbürger hat das Recht zu erfahren, warum Normen sinnvoll sind, wer sie setzt und warum, nur so ist eine gewissenhafte eigene Beteiligung an ihrer Weiterentwicklung möglich. Jugendliche, die nicht gelernt haben zu hinterfragen, oder deren Fragen nicht ernst genommen werden, sind leichte Opfer für Demagogen aller Art. Ob das Kind sich weiterhin fraglos neuen Rollen- und Gruppenzwängen unterwirft oder ob es in der Lage ist, sich kritisch mit Normen und Erwartungen auseinanderzusetzen, entscheidet sich auch unter dem Einfluss der Schule.

Anhang:

Das Ärztegelöbnis / Hippokratischer Eid, die ethischen Leitsätze ärztlichen Handelns:

Das Genfer Gelöbnis,

vom Weltärztebund 1948 in Genf beschlossene Neufassung der ärztlichen Berufspflichten, in Anlehnung an den von Hippokrates um 400 v.Chr. formulierten Eid, der als Selbstverpflichtung von Ärzten und Ärztinnen bei Antritt ihrer Berufstätigkeit geleistet wird, deutsche Fassung:

„Bei meiner Aufnahme in den ärztlichen Berufsstand gelobe ich feierlich, mein Leben in den Dienst der Menschlichkeit zu stellen. Ich werde meinen Beruf mit Gewissenhaftigkeit und Würde ausüben. Die Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit meiner Patienten soll oberstes Gebot meines Handelns sein. Ich werde alle mir anvertrauten Geheimnisse wahren. Ich werde mit all meinen Kräften die Ehre und die edle Überlieferung des ärztlichen Berufes aufrechterhalten und bei der Ausübung meiner ärztlichen Pflichten keinen Unterschied machen, weder nach Religion, Nationalität, Rasse noch nach Parteizugehörigkeit oder sozialer Stellung. Ich werde jedem Menschenleben von der Empfängnis an Ehrfurcht entgegenbringen und selbst unter Bedrohung meine ärztliche Kunst nicht in Widerspruch zu den Geboten der Menschlichkeit anwenden. Ich werde meinen Lehrern und Kollegen die schuldige Achtung erweisen. Dies alles verspreche ich feierlich auf meine Ehre.“

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte

Generalversammlung der UNO 10.12.1948

Artikel 1 Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2: Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Artikel 3: Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.

Artikel 4: Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel in allen ihren Formen sind verboten.

Artikel 5: Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.

Artikel 6: Jeder hat das Recht, überall als rechtsfähig anerkannt zu werden.

Artikel 7: Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz

gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung.

(vollständiger Text unter www.uno.de)

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (23.05.1949)

I. Die Grundrechte

Artikel 1

(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

(2) Das Deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.

Artikel 2

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 3

(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.

(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

(vollständiger Text unter: www.dejure.org/gesetze/GG)

Literatur

Das „Milgram-Experiment“

In den 60er Jahren wollte der Sozialpsychologe Stanley Milgram herausfinden, wie groß die Bereitschaft eines Menschen zu Gehorsam und Gewaltanwendung/Quälen ist. hierzu:

www.stangl-taller.at/TESTEXPERIMENT/experimentbspmilgram.html

- Benz, W. (Hg.), Auf dem Weg zum Bürgerkrieg? Rechtsextremismus und Gewalt gegen Fremde in Deutschland, Frankfurt a.M. 2002
- Dambach, K. E., Mobbing in der Schulklasse, München/Basel 1998
- Döbert, R./ Habermas, J./ Nummer-Winkler, G., Entwicklung des Ichs, Bodenheim 1984
- Edelstein, W., Nummer-Winkler, G., Noam, G. (Hg.), Moral und Person, Frankfurt a.M. 1993
- Falter, K., Kerntke, L., Wachmann, S.: Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit, Mühlheim 1996
- Findeisen, H.V., Kersten, J.: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt, München 1999
- Flitner, A., Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung, München 1994
- Ginters, R., Typen ethischer Argumentation. Zur Begründung sittlicher Normen, Düsseldorf 1976
- Ginters, R., Werte und Normen. Einführung in die philosophische und theologische Ethik, Düsseldorf 1987
- Guggenbühl, A., Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern, München 1997
- Habermas, J., Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Stuttgart 2001
- Klee, E., „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“, Frankfurt a.M. 1989
- Klee, E. (Hg.), Dokumente zur „Euthanasie“, Frankfurt a.M. 1985
- Milgram, S., Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität, Reinbek b. Hamburg 1993
- Modena, E., Das Faschismus-Syndrom. Zur Psychoanalyse der Neuen Rechten in Europa, Gießen 2001
- Oser, F., Moralisches Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit, Frankfurt a.M. 1981
- Portmann, R.: Spiele zum Umgang mit Aggressionen, München 1995
- Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik, München 1987
- Richter, H.E., Wer nicht leiden will, muss hassen. Zur Epidemie der Gewalt, Hamburg 1995

Schneider, W. (Hg.), Alltag unter Hitler, Berlin 2000

Schulte-Markwort, M., Gewalt ist geil. Mit aggressiven Kindern und Jugendlichen umgehen, Stuttgart 1994

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D., Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings, Weinheim 1997

Teil 2: Behandlung des Romans im Schulunterricht

1. Fachdidaktische Hinweise

Die Behandlung dieses Romans ist im Kontext sozialgeschichtlicher oder politischer Unterrichtseinheiten sowohl im Fach **Deutsch** als auch **Politik**, **Geschichte**, **Religion** oder **Sozialkunde** in den Klassenstufen 6 bis 8 in allen Schulformen denkbar.

Die Autorin stellt in ihrem Buch die für das Verständnis des politischen Settings notwendigen Basisinformationen adressatengerecht bereit, so dass die Lektüre des Romans als **eigenständige Unterrichtseinheit** im Rahmen von 8 – 10 Stunden , aber auch als umfangreicheres **fächerübergreifendes Projekt** unter Hinzuziehung weiterer Quellen und Materialien geplant werden kann.

Elisabeth Zöller lässt ihre Leser/Innen sehr nah an die Hauptfigur heran und durch den Gebrauch der direkten Rede erfahren wir immer wieder, wie Anton selbst seine Umwelt und Mitmenschen erfährt, welche Fragen und Antworten er während der grauenvollen Kriegereignisse sich selbst und anderen stellt. Mit „fühlbarer“ Intensität schildert die Autorin vor allem die Sprach- und Ratlosigkeit in der Familie, in denen vier Geschwister anfangs eine sehr unterschiedliche politische Haltung einnehmen.

Es gelingt der Autorin einerseits ein „hautnahes“ Milieuportrait des Alltags einer Familie in Münster , so wie Kinder es damals erlebt haben , andererseits geht sie deutlich über die Darstellung historischer und politischer Ereignisse hinaus . Aufgrund des **sozialbiographischen Ansatzes** ist der literarische Wertungsprozess im Unterricht überwiegend auf die Handlung statt auf sprachlich-ästhetische Kriterien zu konzentrieren. Allerdings lässt Elisabeth Zöller quasi parallel zur Zeitleiste immer wieder sehr subjektive Eindrücke aus der Perspektive der Hauptperson Anton einfließen, indem sie seine Bilder beschreibt, ihn erzählen lässt und dem Leser Einblick in seine Gefühle und Empfindungen mittels der Technik des inneren Monologs gestattet, die sehr anrührend sind.

Die exemplarische inhaltliche Zuspitzung des Romans auf die Politik der Verfolgung unwerten Lebens und Euthanasieprogramme geht deutlich über die „schulbuchübliche“ Thematisierung von Judenverfolgung und Terror der Nazis hinaus und führt dem Leser die im Buch beschriebenen Konsequenzen menschlicher **Verhaltensweisen von Mitläufern und Widerständlern** „hautnah“ vor Augen. (vgl. dazu auch Teil I, „Kinder stark machen“)

Trotz seiner hohen Authentizität wirkt der Text vor allem auch durch **fiktionale Elemente** auf seine Leser/Innen . „**Geheimsache Anton**“ enthält von Beginn an eine Spannungskurve aufrecht, die die Aufmerksamkeit der Leser/Innen bei der Lektüre der Geschichte gut unterstützt und auch die zum Teil etwas ausführlicheren Passagen zum zeitpolitischen Hintergrund gut integriert und „spannend“ macht.

Die Vermittlung abstrakter Modelle vom NS-Staat kann niemals so nachhaltig wirken, wie die annähernd authentische Geschichte Antons, die dem Leser einen lebensweltlichen Zugang zu diesem Kapitel deutscher Geschichte ermöglicht und viele Fragen beantwortet, vor allem aber auch anregt, selbst Fragen zu stellen .

2. Anmerkungen zum Genre und zur Erzählperspektive

„Anton“ ist ein **biographischer Roman**. Die im Nachwort enthaltenen persönlichen Anmerkungen der Autorin werfen Licht auf die Gesamtkonzeption des Romans, der die Kindheit des behinderten Antons im Nationalsozialismus erzählt. Die Autorin entwickelt auf der Grundlage gründlicher und aufwendiger Recherchen ein eindrucksvoll authentisches Portrait eines **Kinderschicksals** in Münster **in den Jahren 1938 bis 1943** .

Der **Schauplatz der Handlung** ist anhand eines Stadtplans schnell auszumachen; Frau Zöllers detailgetreue Erzählung enthält Straßennamen , Plätze und Gebäude der Innenstadt, die auch heute noch in **Münster** existieren und begehbar sind.

Erzähltechnisch geschickt entfaltet **Elisabeth Zöller** im Verlauf der Handlung, wie sich die Alltagswelt in der westfälischen Stadt vor Einbruch des Krieges plötzlich verändert und orientiert Auswahl und Komplexität der Erläuterungen eng an dem Blickwinkel der **Hauptfigur Anton**, den sie zum Teil selbst Fragen formulieren lässt.

2. Die Handlung

2.1. behandelter Zeitraum

Teil I: 1932 - 1938

Teil II: 1938 – 1943

Teil III: Frühjahr bis Winter 1943

2.2 Inhalt

Teil I (S.11 – 29)

Anton wächst heran

Der 1938 sechsjährige Anton erlebt seine Einschulung unter dem Druck der Politik der „Rassenpflege und Volksgesundheit“. Anton zählt mit seiner Sprachhemmung und einer leichten Lähmung im rechten Arm als Behinderter zu den Menschen, die ab 1939 systematisch unter strengster Geheimhaltung „zum Nutzen des Volkskörpers“ verhaftet und getötet werden („Aktion Gnadentod“).

Teil II (S.33 – 168)

Anton geht zur Schule

Anton besucht die Klasse von Onkel Franz, der hofft, seinen Neffen schützen zu können. Anton wird bald von zwei Mitschülern als „minderwertiger Krüppel“ beschimpft und von Nachbarskindern gemieden: „Wir dürfen nicht mit dir spielen“. David aus seiner Klasse, dessen „schönen gelben Stern“ Anton bewundert, wird von Herrn Heimann mit Stockschlägen aus der Klasse gejagt.

In der Kristallnacht 1938 wird Anton Zeuge der Verzweiflung seiner Eltern und einiger jüdischer Nachbarn, deren Verhalten ihn verwirren und viele Fragen stellen lassen. Die Situation in der Schule wird immer schwieriger für Anton und seine Eltern. Die „schiefe Gertrud“ und der mongoloide Franz-Josef werden von Nachbarskindern gequält, Gertruds Eltern ziehen fort und Franz-Josefs Eltern geben den Jungen auf Drängen der Gesundheitsbehörden in ein Heim, wo er schnell an „einer Infektionskrankheit“ stirbt. Die Erwachsenen sprechen über Vergasung, aber „das durfte keiner wissen“.

Bei Kriegsausbruch hoffen die Eltern auf ein schnelles Ende – vergeblich. Anton verbringt viele Nächte mit seinen Eltern im Luftschutzbunker.

1941 hält der Münsteraner Bischof Graf von Galen eine Protestrede gegen die Euthanasie und diese Rede hat eine ungeheure Wirkung. „Auch die Jungen und Mädchen aus den Klassen sind vorübergehend freundlicher“. (S.134)

Lehrer Heimann lässt Anton im Rassenkundeunterricht 50 mal schreiben „Ich bin minderwertig“. Januar 1943 wird Anton so schlimm von Mitschülern verprügelt, dass seine Eltern beschließen, ihn nicht mehr zur Schule zu schicken. „Es ist soweit“, sagt Mama.

Teil III (S.171-213)

Geheimsache Anton

Die Eltern verstecken Anton in einem Dachzimmer. Er darf jetzt nicht mehr mit in den Luftschutzbunker, denn Anton ist „abwesend“, eine „Geheimsache“.

Mit Buntstiften der Patentante und Papier vom Apotheker ausgestattet, verbringt Anton viel Zeit in seinem Versteck auf dem Dachboden und malt für sich und seine Eltern viele Bilder ,auf denen sein Bruder Bernhard, bei einem Fronturlaub das „Grauen des Gequälten“ wieder erkennt.

Bernhard , der zu Kriegsbeginn überzeugter Soldat war, sehnt mit seinen Eltern ein schnelles Kriegsende herbei. Doch die Nachrichten über den verbotenen englischen Sender bringen wenig Hoffnung.

In einer Kellerecke, die der Vater für Anton herrichtet, lauscht Anton in den Kriegsnächten Ende 1943 dem Bombenhagel in unsäglicher Angst. Manchmal leistet

der Opa ihm Gesellschaft. Als der Blockwart auf der Suche nach Wohnraum für Soldaten das Haus inspiziert, beschließen die Eltern, Anton zum Onkel an der holländischen Grenze zu bringen.

Die Mutter leiht vom Apotheker Geld für die Fahrkarten und bringt Anton nachts auf den Bauernhof von Onkel Emil. Tante Hedwig ist eine harte Frau und lässt den elfjährigen Anton schwer arbeiten und bei wenig Nahrung im Stall bei den „Ostarbeitern“ schlafen.

Zuhause erhalten die Eltern einen Brief der Gesundheitsbehörde, die Anton „zu wissenschaftlichen Zwecken“ einem Arzt vorführen will. Zur gleichen Zeit erreicht die Mutter eine Karte von Annie Schulenburg, die ihr anbietet, in „diesen schweren Zeiten“ sei ihr Haus „für alle offen“.

Anton ist in einem gesundheitlich schlechten Zustand, als Mutter ihn heimlich zu Schulenburgs bringt. Kaum angekommen, fragen zwei SS-Leute nach Anton und mit einem Schinken besticht Tante Annie den örtlichen Arzt, einen Totenschein für Anton auszustellen. Hier endet die Romanhandlung. Der Leser/die Leserin erfährt noch, dass Annie den Jungen gut versorgt und bis Kriegsende versteckt.

Epilog

Anton überlebt den Krieg und lebt nach dem Tode seiner Eltern in einem Krankenhaus für Behinderte, das über eine Malschule verfügt. Er verstirbt dort mit über sechzig Jahren.

Nachwort der Autorin

Elisabeth Zölller erläutert den biographischen Anteil des und den Entstehungs-prozeß des Romans.

3. Methodische Tipps für den Einsatz im Unterricht

Einstieg

Elisabeth Zöllers Roman bietet für die Behandlung im Unterricht vielfältige und perspektivreiche inhaltliche und methodische Anknüpfungspunkte.

Sowohl die Kenntnis des Gesamtwerkes bei Projektbeginn (ab Kl.8) als auch die lehrergestützte Einführung/Begleitung des Leseprozesses im Unterricht (Kl.5/6) sind denkbar. Die im Buch enthaltenen inhaltlich und graphisch lesefreundlich gestalteten Abschnitte zum zeitgeschichtlichen Hintergrund der Handlung erlauben eine weitgehend selbstständige Lektüre.

- Die Selbstkontrolle des Leseprozesses könnte – bei Bedarf auch binnendifferenzierend - durch Anfertigung von „**Leseprotokollen**“ für einzelne Abschnitte oder Kapitel durch Schüler oder Gruppen bzw. den

Auftrag, ein „**Lesetagebuch**“ der Ganzschrift anzufertigen, gefördert und dokumentiert werden.

- Je nach Zielsetzung und Voraussetzungen durch die Lerngruppe können inhaltliche Aufträge im Sinne einer „**Recherche**“ mit der Romanlektüre verbunden werden. Schüler(gruppen) können beauftragt werden, Milieudetails zu vermerken und zusammenzutragen, die Elisabeth Zöller in Antons Umfeld beschreibt: **Schulalltag – Wohnen – Einkaufen – Währung – Arbeitsmarkt - Spiel- und Freizeit – Familienleben – Kirche** – *(für Münsteraner Schülerinnen sicherlich besonders lohnenswert: stadtgeographische/-historische Detailangaben zu dokumentieren, vgl.oben, unter 2.)*
- Eine Teilgruppe der Klasse/Stufe könnte ein **Materialdossier** mit den im Roman erwähnten **gesetzlichen Massnahmen** und **politischen Reden** der Nationalsozialisten zwischen 1938 und 1945 zusammenstellen.
- Die anhand des Romans zusammengestellten Informationen können – bei ausreichender Zeit - auch in Form eines **Glossars** zusammengefügt werden, dass dann allen Mitschülern/Gruppen ausgehändigt und ggf. gemeinsam ergänzt oder roman- und/oder fachübergreifend erweitert wird.

Lässt die Unterrichtsplanung es organisatorisch und zeitlich zu, ist ein **projektorientierter Ansatz** ideal, der viele Chancen eröffnet, anhand der Geschichte Antons **exemplarisch und perspektivreich** zu untersuchen, wie gleichaltrige Schülerinnen und Schüler während des Nationalsozialismus ihre Schulzeit und ihren Alltag erlebten

Im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts lassen sich folgende „**Bausteine**“ denken, die alternativ, unterschiedlich kombiniert oder additiv zu bearbeiten sind. Entsprechend sind verschiedene Varianten der zeitlichen Umsetzungen, je nach schulorganisatorischen Voraussetzungen, möglich .

Das folgende **Raster a)** zeigt **ein Modell** möglicher inhaltlicher Akzente, die von einzelnen Fächern der Stundentafel beigetragen werden könnten. Die Schüler/innen sollten dabei – im Rahmen einer guten Lernkultur - weitgehend an der Themensetzung beteiligt werden und Ideen zu deren Bearbeitung beitragen.

Mit den jeweils vom Unterrichtenden und seiner Lerngruppe auszuwählenden fachlichen Lernzielen sollte auch der Erwerb übergreifenden und anwendungsfähigen Wissens und variabel nutzbarer Schlüsselkompetenzen vernetzt werden. Die SchülerInnen in der Sek I können mehr als Fakten lernen, organisieren und reproduzieren, die gemeinsame Lektüre dieses Buchs eröffnet optimal die Chance, ihr **soziales Verstehen** und ihre **Empathiefähigkeit** zu schulen (vgl. dazu Anregungen in Teil 1) Dies kann auch unter Einbeziehung externer Partner und Experten vertieft werden (**Raster b**).

Wird das Buch ausschließlich in einem der folgenden Fächer behandelt, so können beide Übersichten eine Art „Mindmap“ für die Planung der Reihe sein.

Mögliche inhaltliche Akzente (a):

<p>1</p> <p style="text-align: center;">Deutsch</p> <p>Erzählperspektiven und ihre Wirkung auf den Leser/die Leserin</p>	<p>2</p> <p style="text-align: center;">Geschichte</p> <p>Stationen auf Hitlers Weg in Deutschland 1933 - 1945</p>	<p>3</p> <p style="text-align: center;">Politik/Sozialkunde</p> <p>Jugendorganisationen im Nationalsozialismus</p>
<p>4</p> <p style="text-align: center;">Biologie</p> <p>Rassenkunde im Schulunterricht des deutschen Reiches</p>	<p style="text-align: center;">Leseprojekt „Anton“, von E. Zöller</p>	<p>5</p> <p style="text-align: center;">Mathematik</p> <p>Schulbücher als Instrument der Hitlerdiktatur</p>
<p>6</p> <p style="text-align: center;">Religion</p> <p>der „Löwe von Münster“</p>	<p>7</p> <p style="text-align: center;">Musik</p> <p>Musik als Medium politischer Propaganda</p>	<p>8</p> <p style="text-align: center;">Kunst</p> <p>Architektur des 3. Reichs</p>
<p>9</p> <p style="text-align: center;">Ethik</p> <p>Aktion „Gnadentod“ und „unwertes Leben“</p>	<p>10</p> <p><i>für Münsteraner Klassen:</i> Erdkunde</p> <p>Schauplatz Münster 1938 – 1945</p>	<p>11</p> <p style="text-align: center;">Sport</p> <p>Körperkult im 3.Reich</p>

Methodenkiste/ potentielle Kooperationspartner (b)

<p>1</p> <p style="text-align: center;">Deutsch</p> <p>Lesetagebuch Charakteranalyse Leserbrief Analyse politischer Propaganda Literaturkartei ...</p> <p style="text-align: right;">➤ Autorenlesung</p>	<p>2</p> <p style="text-align: center;">Geschichte</p> <p>Recherche im Zeitungsarchiv Bibliothekerkundung Histogramm Analyse von Dokumentarfilmen Glossar ...</p> <p style="text-align: right;">➤ Lokales Zeitungsarchiv / Bibliothek</p>	<p>3</p> <p style="text-align: center;">Politik/Sozialkunde</p> <p>Analyse politischer Reden Dossier zu Jugend im Nationalsozialismus Systemanalyse und Strukturdiagramm Interviewtechnik Moderation ...</p> <p style="text-align: right;">➤ Lokale Arbeitskreise „Wider das Vergessen“/ Zeitzeugen</p>
<p>4</p> <p style="text-align: center;">Biologie</p> <p>Informationen beschaffen und zusammenfassen Kurzvortrag Handout ...</p>	<p style="text-align: center;">Fächerübergreifendes Leseprojekt „Anton“, von E. Zöller</p>	<p>5</p> <p style="text-align: center;">Mathematik</p> <p>historische Schulbuchtexte untersuchen relevante Daten aufzeichnen ,beschreiben und auswerten</p>
<p>6</p> <p style="text-align: center;">Religion</p> <p>Quellenstudium Berichte verfassen Schreibgespräch Meditation ...</p> <p style="text-align: right;">➤ Pfarrer und Priester der Gemeinde/</p>	<p>7</p> <p style="text-align: center;">Musik</p> <p>Auswertung von Audioquellen Wirkungsanalyse akustischer Mittel untersuchen und darstellen Internetrecherche ...</p>	<p>8</p> <p style="text-align: center;">Kunst</p> <p>Photomaterial auswerten und kommentieren Präsentation organisieren ...</p> <p style="text-align: right;">➤ ggf. Ausstellungsbesuch</p>

Exkursion zu einem jüdischen Museum/ einer Gedenkstätte/Synagoge		
9 Ethik Mindmapping Normen und Werte beschreiben und untersuchen eine Gesprächsrunde vorbereiten einen Standpunkt entwickeln und vertreten	10 <i>für Münsteraner Klassen:</i> Erdkunde Stadtplan lesen Wege kartieren Exkursion vorbereiten und durchführen ... ➤ Stadtmuseum	11 Sport Filmdokumente auswerten gesellschaftliche Rolle des Sports untersuchen Eine Ausstellung planen und durchführen ...

Literaturtipps :

Die folgenden Titel können bei der Vorbereitung der Romanbesprechung nützlich sein und sind fast alle in gängigen Verlagen erschienen, also schnell erhältlich. Es handelt sich – angesichts des Umfangs der zum Thema Nationalsozialismus zur Verfügung stehenden Literatur für Pädagogen - lediglich um eine pragmatische Auswahl von sieben neueren Titeln, die alle weiterführende Literaturhinweise oder links enthalten und eng an dem Genre bzw. Inhalt des Buchs orientiert sind und eine schnelle Einarbeitung ermöglichen.

1“Die Gegenwart der Vergangenheit, Spiegel spezial, Nr.1/2001, vgl. insbesondere S.132-138: Dokumentation über Euthanasieprogramme der Nazis. Literaturtipps.

2“Ärzte unter dem Hakenkreuz“, www.zdf.de
 Dreiteilige Fernsehdokumentation von April 2004, die für den Unterrichtenden eine hervorragende Einführung und Übersicht in die (Kinder-)Euthanasie Programme im Nationalsozialismus bietet. Für Schüler so nicht einsetzbar; hier müsste gezielt eine Auswahl von Ausschnitten erfolgen, deren Präsentation entsprechender Vorbereitung bedarf.

Teil I: Rassenwahn

Teil II. Tödliche Reformen

Teil III: Selektion

Bereitgestellt wird hier ebenfalls eine umfangreiche Literaturliste zu den im Film behandelten zentralen Apekten der Medizin im Dritten Reich.

3www.bnr.de

"Blick nach rechts" ist ein Informationsdienst „ für alle, die sich gegen den Rechtsextremismus und gegen rechte Gewalt, gegen Neonazis, gegen Rassismus und Antisemitismus stellen“. Das Archiv bietet eine Fülle von Stichwörtern und historischen Quellen , die für die Unterrichtsvorbereitung herangezogen werden können.

4Gansel, „Moderne Kinder- und Jugendliteratur, Ein Praxishandbuch für den Unterricht“, 2003 (5. Auflage).

(Cornelsen Scriptor)

Im 3. Kapitel dieses Handbuchs (S. 133 – 150) werden sehr übersichtlich Formen der Darstellung von Rechtsradikalismus und Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur seit 1980 behandelt. Der Autor gibt insbesondere für die Vorbereitung von Deutschstunden geeignete methodische Tipps und Vorschläge für den Unterricht.

5Emmy Herzog, Leben mit Leo, Ein Schicksal im Nationalsozialismus, Aschendorf, 2.Aufl. 2004.

Emmy Herzog, heute 101 Jahre alte Münsteranerin, erzählt ihr Leben mit ihrem jüdischen Mann Leo Steinweg, der 1938 nach Holland fliehen musste, sich dort versteckt hielt, bis eine Nachbarin ihn verriet und er schließlich im KZ umkam. Diese Autobiographie spiegelt „aus erster Hand“ genau das örtliche und zeitliche Setting , dass in Elisabeth Zöllers Roman geschildert wird. Auszüge könnten im Unterricht zum Vergleich /zur perspektivischen Erweiterung behandelt werden, bzw. an einzelne interessierte SchülerInnen vergeben werden.

6Wolfgang Vogelsaenger, „Literaturkartei zum Jugendbuch Damals war es Friedrich“, von Hans Peter Richter ,Mülheim , 1993 (1. Auflage).

(Verlag an der Ruhr)

Der kopierfähige Loseblattheft im Din-A-4 Format enthält übertragbare Anregungen. Vogelsaenger entwirft variantenreiche Arbeitsblätter, von denen einige auch für Klasse 8 entsprechend umgesetzt werden können. Für den Deutsch- und Sozialkundeunterricht sind seine Tipps zur Zusammenstellung einer Bücherkiste zur Reihe oder die Arbeit mit Lexika hilfreich. Weiter werden in dem Heft Projekte zur Präsentation eines Romans als Theaterstück oder in Plakatform mit Hintergrundinformation angeregt und abschließend Infoblätter für die Hand der SchülerInnen zum „Dritten Reich“ angefügt, die sich ebenfalls auch für Recherchaufträge gut eignen.

7Hiltrud Hainmüller, „Eine Persönlichkeit sein, Ethik für Jugendliche, Mülheim, 1998.

(Verlag an der Ruhr)

Die Autorin präsentiert in sieben Schritten ein Programm mit zentralen Lebensfragen für Jugendliche, das ab Klasse 8/9 eingesetzt werden kann. Die im Laufe der Romanlektüre von den SchülerInnen aufgeworfenen Fragen können mit Teilen dieses Programms in der Lerngruppe (romanübergreifend/fächerübergreifend) vertieft

werden . Der Einsatz im Unterricht setzt sehr gute Kenntnisse der Lerngruppe durch den/die Lehrer/in (und Kompetenzen in der Umsetzung und Durchführung von Selbsterfahrungsübungen)voraus.