

Zivilcourage in der Schule – Eine Herausforderung für Lehrer/-innen

Zivilcourage als sozialer Mut ist als demokratische Basiskompetenz unverzichtbar in der Schule zu lernen und zu erfahren. Hier sind Lehrer/-innen und Schüler/-innen herausgefordert, die demokratischen Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit und Solidarität jeweils zu aktualisieren und neu zu beleben. Einmischen statt wegsehen ist eine auch im Alltag nicht immer realisierte Notwendigkeit. Sensibilität gegenüber „rechten“, menschenfeindlichen Sprüchen, Liedern, Ideologien und Handlungen kann erlernt und handlungsrelevant werden.

„Je mehr Bürger mit Zivilcourage ein Land hat, desto weniger Helden wird es einmal brauchen.“

„Wo die Zivilcourage keine Heimat hat, reicht die Freiheit nicht weit. Und wo die Freiheit nicht beizeiten verteidigt wird, ist sie nur um den Preis schrecklich großer Opfer zurückzugewinnen.“¹

Demokratie in Gefahr

In den Nachrichten wird über den NSU-Prozess berichtet, in einer 7. Klasse fällt folgende Schmiererei auf: „Love Hitler“. Kommunalwahlen stehen im nächsten Jahr an. Dies macht wieder deutlich, dass Demokratie eine ständige Aufgabe darstellt und die errungenen Wahlrechte keine Selbstverständlichkeit sind! Die Neigung von immer mehr Bürgern, sich bei Bürgermeister-, Kommunalwahlen-, Landtags- und Bundestagswahlen zu verweigern, äußert sich in einer oft geringen Wahlbeteiligung. Viele Bürgerinnen und Bürger engagieren sich nicht mehr politisch, sondern nur noch in Bürgerinitiativen und nur in einem speziellen Projekt, sei es die Verhinderung von Stuttgart 21, Windkraftwerken oder einem Nationalpark Schwarzwald. Der Slogan: „Die da



oben machen eh was sie wollen, da kann man nichts machen!“ schadet jedoch der Lebensform Demokratie und stärkt undemokratische Tendenzen. Eine Demokratie ohne Demokraten ist nicht (über-)lebensfähig, wie das Weimarer Beispiel zeigt; deshalb braucht unsere Demokratie zivilcourageierte und engagierte Demokraten², die das Grund-Gesetz mit Leben erfüllen.

Die „Gefährdungslage“ manifestieren die Untersuchungen von *Oliver Decker* und *Elmar Brähler* (2006, 2010). Diese zeigten, dass knapp 25% der Deutschen ausländerfeindliche, knapp 20% chauvinistische und rund 5% faschistoide Meinungen vertreten.³ Der Kern dieser undemokratischen Lebenshaltung ist ein reaktionär-autoritäres Menschenbild, bestehend aus Rassismus und Gewaltaffinität. Xenophobie und Ethnozentrismus gelten als ideologisches Rückgrat des rechtsextremen Weltbildes, fungierten als dessen chauvinistisch-menschenfeindlicher „Leitfaktor“. Das hierin sich verdeutlichende Syndrom **Gruppenspezifischer MenschenFeindlichkeit (GMF)** manifestiert sich durchaus in einer rechten Jugendszene, die sich auch in Schulen, wenn auch nicht immer offensichtlich, zeigt.

Der „Erlebnisgehalt“ rechter Musik, die Subkulturen, Netzwerke und Internetportale u.Ä. haben durchaus aufgrund ihrer Vereinfachung der Erklärungsmuster und ihrer chauvinistisch-aggressiven Aufwertung von „Kameradschaft“ Attraktivität für spezifische Schüler/-innengruppen. Die Konsequenzen dieses reaktionären Welt- und Menschenbildes zeigen sich als Gruppenspezifische MenschenFeindlichkeit in den Dimensionen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit, Sexismus, der Abwertung von homosexuellen, behinderten, obdachlosen und langzeitarbeitslosen Menschen sowie der Demonstration von Etabliertenvorrechten gegenüber Neuankömmlingen.

Der „braune Faden“ dieses Weltbildes ist eine Ideologie der Ungleichwertigkeit, eine massive Verletzung von Gleichheitsgrundsätzen. Verstetigt sich diese Haltung, birgt dies die Gefahr des Abdriftens in Unfreiheit, Dik-

tatur und Krieg in sich, der Kreislauf von Desintegration, Rechtspopulismus und Gruppenspezifische Menschen-Feindlichkeit muss politisch-pädagogisch deeskaliert werden. Dies gilt es frühzeitig zu erkennen und gemeinsam aktiv dagegen anzugehen, denn Demokratie ist „angewandte Liebe zum Leben“ (Hannah Arendt). Ihr Ziel ist eine lebendige und solidarische Bürgergesellschaft. Dies beinhaltet das Lernen an ‚normalen‘ Vorbildern vor Ort, die zeigen, welche Möglichkeiten und Mittel hatten und haben ‚normale‘ Bürger/-innen, um in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld für Demokratie und gegen Extremismus zu streiten und einzustehen?

Gelebte Zivilcourage

Denn demokratische Zivilcourage kann und muss erlernt werden,⁴ um den Mutkreislauf⁵ in Schwung zu setzen. Der innere Motor und das wachsende Grundgefühl im Mut-Stärke-Dreieck ist nicht mehr Angst, sondern (sozialer) Mut, wurzelnd in selbst erlebter Authentizität. Das demokratische Lebensprinzip muss klar sein. Es geht nicht um Herrschen und Macht, sondern um Leben, Stärke und Teilhabe. Das Mut-Stärke-Dreieck verfolgt dementsprechend nicht das Ziel des Machtausbaus, sondern der Echtheit und Lebendigkeit. Um dies zu implementieren, sind schulische „Mutkulturen“ erforderlich, die authentische Menschen als Vorbilder und ein an ethischen Werten orientiertes Handeln als Modelle präsentieren.

Dies lässt sich durchaus historisch mit dem Widerstand im Dritten Reich an zahlreichen Positivbeispielen belegen. Solche „Mutbeispiele“ bzw. Vorbilder wären: der „chinesische Oskar Schindler“ *John Rabe* (Nanking), *Hermann Maas* (HD), *Emil Julius Gumbel* (HD), Polizeioberleutnant *Wilhelm Krützfeld* (Berlin), Hauptsturmführer *Otto Rudolf Hess* (Berlin), Oberleutnant *Dr. Battel* und *Major Lietdke*, Feldwebel *Anton Schmid*⁶ u. a. (vgl. Anhang 1).

Demokratisches Denken und Handeln ist seit Rousseau und Pestalozzi zutiefst verwoben mit pädagogischem Denken und Handeln, die beide auf Mündigkeit, Selbstwirksamkeit und Menschenwürde zielen. Denn Bildung und der damit verbundene Kompetenzerwerb fördert die Aneignung und Aktualisierung humaner Fähigkeiten wie Empathie, Toleranz, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit, Solidarität, Übernahme von Verantwortung und schließlich Integration und Inklusion ein. Personale Gefährdungspunkte wie elementare Sozialisationsdefizite, bspw. mangelndes Selbstwertgefühl (defizitäre Ich-Stärke), gering ausgeprägte Empathiefähigkeit und unzureichende prosoziale Kompetenzen, müssen kompensiert oder angeeignet werden. Doch täuschen wir uns nicht, manchmal erscheint uns sozialer Mut nicht nur in der Schule als unverschämt, störend und unbequem, oft schwingt die Assoziation

Ungehorsam negativ konnotiert mit.⁷ Das Einmischen von Schüler/-innen in Situationen, die diese als ungerichtet empfinden, wirkt auf Lehrer/-innen oft als unpassend. Es setzt voraus, dass wenn wir Demokratie in der Schule ernst nehmen, es dann Zeit wird, dass Lehrer/-innen und Schüler/-innen in der Schule den aufrechten Gang erfahren und lernen, wie man/frau sich zivilcourageiert einmischt⁸ und dies als positiv empfindet.

Kleine Theorie der Zivilcourage

In der praktikablen Definition von *Gerd Meyer*⁹ ist Zivilcourage eine Art des prosozialen Handelns in bestimmten, durchaus intransparenten Situationen, die charakterisiert sind durch: ein Geschehen, das das subjektive Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden einer Person verletzt; einen daraus resultierenden Konflikt mit anderen verursacht; Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum eröffnet; in der Öffentlichkeit stattfindet; ein Machtungleichgewicht zum Nachteil dessen aufweist, der mutig handelt, etwa in einer Minderheits-/Mehrheitssituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung z. B. am Arbeitsplatz Schule oft verbunden mit Konformitätsdruck; dies ist auch gekennzeichnet durch Risiken, d. h. der Erfolg zivilcourageierten Handelns ist unsicher und es sind eher Nachteile zu erwarten.

Zivilcourage folgt demnach primär ideellen, nicht-materiellen Motiven, Werten und Interessen, bspw. Freiheit, Gleichheit, Solidarität, Leben und Frieden.¹⁰ Moralische Überzeugungen und ethische Prinzipien müssen jedoch nicht bewusst sein oder als solche formuliert werden. Sozial mutig handeln heißt freiwillig, sichtbar und aktiv für allgemeine humane und demokratische Werte, für die legitimen Interessen vor allem anderer Menschen (aber sekundär auch für eigene) eintreten. Wer Zivilcourage zeigt, übernimmt öffentlich sichtbar Verantwortung für andere wie für sich selbst. Allerdings kommt es nur dann zum aktiven (Rettungs-)Handeln, wenn zur Empörung über Ungerechtigkeiten auch eine „fürsorgemoralische“ Haltung hinzukommt. Die Bereitschaft dazu wird durch die persönliche emotionale und/oder soziale Nähe zu einer unterstützungsbedürftigen Person gefördert. Ziel wäre demnach das Lernen spontaner und empathischer Solidarität. Zivilcourage (sozialer Mut) unterscheidet drei Arten:

- Eingreifen zugunsten anderer, meist in unvorhergesehenen Situationen, in denen man schnell entscheiden muss, was man tut. Hier ist spontane Empathie und Solidarität gefordert.
- Sich einsetzen – meist ohne akuten Handlungsdruck – für allgemeine Werte, für das Recht oder die legitimen Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen, wie z. B. in der Schule, am Arbeitsplatz oder einer alltäglichen Konfliktsituation.

- Sich wehren z. B. gegen körperliche Angriffe, (Cyber-)Mobbing oder Ungerechtigkeit; zu sich und seinen Überzeugungen stehen, standhalten, sich behaupten; widerstehen, nein sagen, aus guten Gründen den Gehorsam verweigern.

Hierzu gilt es das Wahrnehmen, Beurteilen, Entscheiden für zivilcouragiertes Handeln zu lernen.¹¹

Zivilcourage in der Schule

Im schulischen Erfahrungslernen baut sich Selbstwert-, Selbstbehauptung, Empathie-Perspektivewechsel auf einer normativen Grundlage zur Zivilcourage auf, wenn ein schülerorientierter Unterricht, ein erkennbarer Lebensweltbezug der lebensalltäglichen, relevanten Lerninhalte durch ein förderndes Lehrerengagement verstärkt werden. Eine didaktisch-methodische Phantasie und geringer Leistungsdruck wirken sich positiv auf die Lernmotivation der Schüler aus. Die Erhöhung der positiven Anerkennung und die Fokussierung auf praktisches Handeln und soziale Erfahrung können somit einen bedeutsamen Beitrag zum prosozialen Handeln und der Stärkung der Selbstwirksamkeit der Schüler/-innen leisten.

Denn in der Schule können die Schüler/-innen besonders gut auf zivilcouragiertes Verhalten vorbereitet werden. Hier finden sich Bedingungen, unter denen sozialer Mut nicht nur gelernt, sondern praktisch angewandt werden kann. So kann jeder Einzelne seinen Beitrag zum demokratischen Zusammenleben leisten. Hier ist Solidarität, ein gemeinsames Eintreten und Bürgermut aller für eine demokratische Schulkultur und Menschlichkeit gefordert. An dieser Stelle sei an den inklusiven Gedanken erinnert, der davon ausgeht, dass jede einzelne Person für das Gelingen und Erreichen einer demokratischen Kultur wichtig ist,

Pädagogische Maßnahmen

Doch wie kann man Zivilcourage oder sozialen Mut praktisch und pädagogisch fördern? Wir könnten den mutigen Einsatz für andere und auch für uns selbst verstärken, indem wir durch Erziehung und Bildung in Familie und Schule Handlungskompetenzen (nicht nur kognitiv) vermitteln, indem wir durch positive persönliche und soziale Erfahrung dazu anregen und indem wir z. B. als Lehrende oder Vorgesetzte günstigere Strukturen und soziale Ressourcen für sozialen Mut schaffen, ohne dass wir uns von pädagogischen Machbarkeitsillusionen hinreißen lassen.

Der Entscheidungsprozess zu einem zivilcouragierten Handeln kann durch etliche Risiken unterbrochen werden, wie die Beispiele von Bahnhofschlägereien, Unfallfluchten, fremdenfeindlichen und rassistischen Übergriffen usw. zeigen. Das Faktorenmodell¹² zeigt, dass ein zivilcouragiertes Handeln dann stattfindet, wenn die Konfliktsituation von einer Person als „betroffen“ wahr-

genommen wird, eine normative und soziale Beurteilung der Situation in dem Sinne stattfindet, dass sie eine Entscheidung herbeiführt, die dann zu zivilcouragierter Verantwortungübernahme und effektivem Handeln führt.

Hierzu kann auch das *Einnischspiel* einen Beitrag leisten. (Hier steht *Heinemanns* Metapher von der Hand im Vordergrund: Die Hand, mit der ich auf andere zeige, weist mit drei Fingern auf mich selbst zurück.)

Vor dem Plenum wird eine alltägliche Szene als (lebendes) Standbild aufgebaut. Das *Einnischspiel* bildet eine Situation ab, in der nicht nur fremdenfeindliche Gewalttäter, sondern auch die Zuschauer in Szene gesetzt werden. Das soziologische Experiment wird so schnell zur Selbsterfahrung und verlangt, dass die Spieler, zeigen sie mit dem Finger auf andere, im Sinne *Heinemanns* mit vier Fingern auch auf sich selbst zeigen.

A) Im Treppenhaus eines Hochhauses treffen sich mehrere Nachbar/-innen und reden miteinander. Da tritt Insa K. (27 J.) mit ihrem kleinen Sohn Özmir (3 J.) aus dem Fahrstuhl hinzu, die mit einem Türken (Polen, Sinto, usw.) verheiratet ist. Nach der Einstimmung und Einteilung der Rollen durch den Spielleiter (dieser übernimmt die Rolle von Karl, 60 J.) verstellt Karl Insa den Weg und pöbelt/greift sie an.

Auswertung:

- Wie haben die Nachbar/-innen reagiert?
- Wer hat wie Partei ergriffen?
- Wer war passiver Zuschauer, warum? Mit welchen Gefühlen?
- Wer hat Karl wie und warum zugestimmt?
- Wie hat sich Insa gefühlt?

B) Vor dem Plenum wird eine alltägliche Verkehrsszene als (lebendes) Standbild aufgebaut. In einem fast leeren Bus/einer S-Bahn fährt spät am Abend ein Busfahrer mit zwei farbigen/alten/behinderten/homosexuellen Fahrgästen, einem Zärtlichkeiten austauschendes Liebespaar. Zwei sich lautstark zuprostende Jugendliche mit Bomberjacken, Springerstiefeln und Glatze steigen mit ihnen ein. Kaum sitzen sie, beginnen die zwei Glatzen, die drei Bänke vor ihnen sitzenden anderen Passagiere anzupöbeln und anzurempeln.

Auswertung:

- Wie haben die Nachbar/-innen reagiert?
- Wer hat wie Partei ergriffen?
- Wer hat für die zwei Partei ergriffen? Welche Ängste, Befürchtungen kamen hoch?
- Wer war passiver Zuschauer, warum? Mit welchen Gefühlen?
- Wer hat den Glatzen wie und warum zugestimmt?
- Wie haben sich die zwei Attackierten gefühlt?

Hierzu bieten sich diverse Lernprojekte an: demokratiepädagogische Projekte¹³ wie „Team meX. Mit Zivilcourage

gegen Extremismus“, „für Demokratie Courage zeigen“. Denn halten wir fest: Durch demokratiepädagogische Bildung kann zur Zivilcourage ermutigt werden. Engagement kann sich erweisen in einer „Schule ohne Rassismus“ oder mit Kooperationen in einem Unterstützungsnetzwerk.

Wichtig erscheint auch die Sensibilisierung für rechte Symbole [18, 88], Musik [Schulhof-CD] und fremdenfeindliche, rassistische Witze [Die haben es hinter sich, ihr habt es noch vor euch.], Sprüche [Du Opfer, ...] und Schmierereien. Allerdings setzt Zivilcourage neben Sach- bzw. Fachkompetenzen auch emotionale, methodische, personale und soziale Kompetenzen voraus – für uns Lehrer/-innen eine ganzheitliche Herausforderung.

Courage-Trainings

In diesem Sinne sind auch Courage-Trainings¹⁴ und/oder Rollenspiele („Einmischspiel“, s. Anhang 2) eine Methode der Wahl. Hier geht es um das Erkennen von Gewalt und deren Benennung: Verweigerung der Zustimmung zu „Spaßkloppe“, wollten ja nur „spielen“, „war ja nicht so gemeint“, „hat mich provoziert“ usw. Als Nächstes geht es darum, körperliche, seelische und verbale Grenzen sensibel wahrzunehmen und Überschreitungen der Grenzen und deren Verletzungen zu benennen. Hierzu sind auch nonverbale Elemente heranzuziehen. So ist die eigene und fremde Körpersprache auszuprobieren und gezielt einzusetzen.

Denn mischen Lehrer sich nicht ein, lernt der Schüler: „Die Lehrer sagen nichts, also mache ich’s richtig!“ Das wäre ein fataler Lernprozess, der unsere ganze pädagogische Arbeit unterminieren würde! Auf der anderen Seite müssen Lehrpersonen in der Dilemma-Situation an ihre körperliche und psychische Unversehrtheit denken. Auch am nächsten Tag findet noch Schule statt mit Ihnen, also Emotionen herunterkühlen, cool und überlegt und selbstbewusst agieren. Deshalb, geben Sie sich als Lehrer einen Ruck, auch wenn es manchmal schwer fällt und handeln Sie:

- Sich einmischen: das Gegenteil von wegsehen und weggehen. Sie können durchaus auch andere zur direkten Hilfeleistung auffordern, z. B. zwei verlässliche Zehntklässler zum Trennen auffordern.
- Personale Konfrontation: Ein allgemein in den Raum gestelltes „Schluss, hier wird nicht geprügelt“ wird eher verstanden als sanfte Ermahnungen.
- Kontrahenten trennen und dazwischengehen: verbal und/oder sich dazwischen stellen.
- Sofort eindeutige Grenzen setzen: „[Max und Tim], hier wird nicht geprügelt!“
- Personale Wertung: „Hier läuft das nicht. Mit mir läuft das nicht.“
- Art der Gewalt einschätzen: Bei ängstlich-depressiver Gewalt auf Stärken aufmerksam machen, d. h.

ermutigen. Bei draufgängerisch-chaotischer Gewalt begrenzen, d. h. Folgen und Konsequenzen des gewalttätigen Verhaltens aufzeigen.

- Nicht entwischen lassen: Gewalttäter, die sich nicht mit den Folgen ihres Tuns auseinandersetzen wollen, konfrontieren, d. h. als konkrete Person verantwortlich machen. „Max, du hast Jennifer heftig geschlagen, du bleibst jetzt hier! Oder „Max, ich habe gesehen, dass du zugetreten hast, du gehst jetzt ins Klassenzimmer, und wir sprechen uns um 11:00 Uhr vor dem Lehrerzimmer.“ Wenn Sie den Täter selbst nicht kennen, gleich andere Schüler/-innen nach Namen und Klasse fragen und sich Charakteristika merken.
- Ernst nehmen – nicht beschönigen: „Max, die Jacke von Tim ist zerrissen, die muss ersetzt werden!“
- Spiegeln: Das eigene Tun muss Konsequenzen haben. „Du hast Jennifer eine blutige Lippe geschlagen, überlege, wie du das wieder in Ordnung bringst!“
- Über die Gewalttat hinaus begleiten: d. h. bewältigen, nicht nur unterdrücken. „Jennifer, wir gehen jetzt beide ins Sekretariat und schauen, ob wir einen ruhigen Raum zum Sprechen finden.“

Den Abschluss bildet ein Training zum Verhalten und Handeln in Konflikt-, Bedrohungs- und Gewaltsituationen. Denn vergessen wir nicht, Zivilcourage kann riskant sein, wie das Beispiel von *Dominic Brunner* (S-Bahnhof Solln, 12.9.2009) dramatisch aufwies. Deshalb gilt es realistisch abzuwägen:¹⁵ Hinwendung und Solidarität zum Opfer signalisieren, weitere Solidarität einfordern, um die Täter nicht weiter zu provozieren.

Trotz dieses Risikos kommen wir um die alltägliche Herausforderung nicht herum. Konflikte auf dem Schulhof und in der Pause, auf dem Gang u. Ä. sind für uns die Nagelprobe auf unsere Zivilcourage; hier sind wir Vorbild für heranwachsende und lernende Schüler/-innen, hier ist unsere Konfliktkompetenz, unser sozialer Mut gefragt – im Sinne derjenigen, die unsere Solidarität gegen gewalttätige Menschenfeindlichkeit benötigen. Erst wenn uns das gelungen ist, können wir von einer demokratischen Schulkultur sprechen, die keine Helden, wohl aber Zivilcourage (vor-)lebt.

Anhang

John Raabe (Repräsentant der Firma Siemens in China, 1882–1950) gelang es in Nanking im Dezember 1937 rund 200 000 geflüchtete chinesische Zivilisten vor den Massakern der Japaner (Prinz Asaka Yasuhiro) in eine „Schutzzone“ zu retten. In China gilt er als der „Gute Deutsche von Nanjing“.

Hermann Maas (ev. Kirchenrat, 1877–1970), Mitglied des Vereins zur Abwehr des Antisemitismus und des Pfarrernotbundes, leitete die Hilfsstelle für „rassistisch“ Verfolgte und betrieb eine „Untergrundbahn“ zur Ret-

tung jüdischer Mitbürger. 1943 zur Zwangsarbeit verurteilt, konnte er 1945 wieder eine Pfarrei übernehmen.

Emil Julius Gumbel (Mathematikprofessor in Heidelberg, 1891–1966) deckte schon in den dreißiger Jahren die Machenschaften der Nazis auf, zeigte ihre Verbindungen in die Justiz und die damit verbundene „Unrechtsprechung“. Er sprach von „politischen Morden“ und der „Einäugigkeit der deutschen Justiz“. Er wurde suspendiert und ins französische und amerikanische Exil gezwungen.

SS-Hauptsturmführer Otto Rudolf Hess. Als direkt der Reichsführung SS unterstehender Spezialist für Angelegenheiten der Kultur erhielt er im Juli 1939 den Auftrag, für aus Tibet zurückgekehrte „Karst- und Höhlenforscher“ in der Widenmayerstraße 35 eine SS-Dienststelle einzurichten. In Berlin hatte man Hess gesagt, dass die Räumung abgeklärt sei. Vor Ort in München stellte sich das anders dar, es ging um die Enteignung von Wohnung und Kunstgegenständen der Familie *Pringsheim*, den Schwiegereltern von *Thomas Mann*. Außerdem weigerte sich Berlin, die für die klaglos hingegenommene Enteignung versprochenen Gegenleistungen – die Ausreisepapiere – zu erbringen. Da entschloss sich *Hess*, seinem Gewissen zu folgen und die Räumung der Wohnungen erst dann durchzuführen, wenn er sicher sein konnte, dass *Hedwig* und *Alfred Pringsheim* die ihnen versprochenen Gelder in Schweizer Franken sowie gültige Personalpapiere erhalten hatten, die ihnen im „allerletzten Moment“ [Hitler-Attentat von Georg Elser im Hofbräukeller in München am 9.11.1939] die Ausreise aus Nazideutschland und die Einreise in die Schweiz garantierten. So zeigte SS-Hauptsturmführer *Otto Rudolf Hess*, trotz des dringlichen Spezialauftrags des Reichsführers *Heinrich Himmler*, die enteignete Villa der *Pringsheim* in München zu räumen, die Courage, die Zwangsäumung derart zu verzögern, bis er die Geldüberweisung und das Ausstellen der lebensrettenden Pässe veranlassen konnte. Vermutlich hatten die in Zürich in einem Altersheim lebenden *Pringsheim* nie erfahren, dass *Otto Rudolf Hess* seine Hilfe, die er fast ein Jahr später in einer für ihn noch gefährlicheren Situation auch dem Ehepaar *Feibelmann* zuteil werden ließ, mit der Aufhebung seiner Unabkömmlichkeits-Stellung bezahlen musste. Er hatte im Juni 1940 das jüdische Ehepaar in voller SS-Uniform nach Lindau begleitet und für einen sicheren Grenzübergang gesorgt. Hierfür wurde er an die Front nach Griechenland abkommandiert, wo er im Oktober 1941 so schwer verwundet wurde, dass er fortan zu 70% erwerbsunfähig blieb. Unter Würdigung seiner Courage und seines Eintretens für die beiden Ehepaare *Pringsheim* und *Feibelmann* sowie des Eintretens für Zwangsarbeiter wurde er von der alliierten Spruchkammer im Oktober 1948 trotz seines hohen SS-Ranges nur als „Mitläufer“ eingestuft.

Polizeioberleutnant Wilhelm Krützfeld. Widerstand und Empörung zeigte sich auch in einem recht wenig bekannten Fall, der Rettung der Synagoge in der Oranienburger Straße in Berlin. Im Gegensatz zum Beispiel

Hess traf den Polizeioberleutnant *Wilhelm Krützfeld* keine existenziell bedrohliche Repression. Wenn auch seine Rettungstat bei den Nazis in der Reichshauptstadt große Empörung auslöste, da der Reviervorsteher des Polizeireviers 16, *Wilhelm Krützfeld*, am 9.11.1938 der SA, die die Neue Synagoge in der Oranienburger Straße in Berlin demolieren und abbrennen wollte, mit der gezogenen Pistole entgegentrat. Es gelang ihm, die schon gelegten Brände mit Hilfe seiner Mitarbeiter zu löschen und so die Synagoge als „Kulturgut des Deutschen Reiches“ vor der Zerstörung durch die SA zu bewahren – leider brannte sie bei einem Bombenangriff 1943 aus. Er zeigte dem organisierten „Volkszorn“ gegenüber Mut und gerechte Empörung, dem auch der Polizeipräsident von Berlin, *Wolf Heinrich Graf von Helldorf*, sich nicht ganz entziehen konnte. Etliche Strafversetzungen und eine gern akzeptierte vorzeitige Pensionierung 1942 [wegen der durchgesickerten „Endlösung“] beendeten den Gewissenskonflikt von *Krützfeld* zwischen „preußischer Pflichterfüllung“ und Festhalten an humanen Werten und mitmenschlicher Solidarität.

Feldwebel Anton Schmid. Existenzielle Konsequenzen hatte der Rettungswiderstand für Feldwebel *Anton Schmid* (Wilna 1941–1942). Diesem gelang es als Leiter der Versprengten-Sammelstelle im Zeitraum von wenigen Monaten, vom Spätsommer 1941 bis zum Januar 1942 viele Leben zu retten. Er transportierte mit seinen Wehrmachts-Lastwagen, mit Marschbefehlen, die er selbst ausgestellt hatte, über dreihundert Juden aus Wilna nach Woronowo, Grodno, Bialystok und Lida, indem er z. B. mehrmals wöchentlich zur Tarnung Baumstämme nach Lida fuhr, denn die Juden Weißrusslands waren noch nicht so wie in Wilna von der Vernichtung bedroht. Je 20 bis 25 seiner Schützlinge mussten sich nach einem ausgeklügelten System in *Schmid's* Werkstätten verstecken und oft übernachten, bis der Abfahrtstermin kam. *Schmid* beschäftigte in den seiner Sammelstelle angeschlossenen Werkstätten 140 Handwerker, die er mit gelben Scheinen ausstattete, was sie und ihre Familien vor Razzien schützte. Er versorgte sie auch mit Lebensmitteln. Mehrmals holte er „seine“ Arbeiter aus dem Lukiszki-Gefängnis heraus. In seinem letzten Brief vor seiner Exekution am 13. April 1942 in Wilna schreibt er an seine Frau: „Ich habe nur als Mensch gehandelt.“

So auch **Major Karl Plagge**, Leiter des Heereskraftfahrzeugparkes 562 in Wilna. Dank seiner stetigen Bemühungen, Juden in sein Arbeitslager zu holen und auch die Familien zusammenzuhalten, konnten etwa 250 Juden den Holocaust überleben. Er erkannte rechtzeitig, dass die Juden nur gerettet werden konnten, wenn sie „unentbehrliche Arbeitsleistungen“ erbrachten. So ging die Gründung eines Arbeitslagers auf seine Initiative zurück und auch die Ansiedlung von privaten Textilfirmen, um Arbeitsplätze für die Frauen zu schaffen. In den Lagern wurden auch völlig ungebildete Arbeiter als „kriegswichtig“ eingestuft, was sie vor dem Zugriff der SS bewahrte.

Bevor die Wehrmacht 1944 Vilnius vor der anrückenden Roten Armee räumte, warnte *Plagge* die Zwangsarbeiter vor der drohenden Übernahme des Lagers durch die SS und verhalf vielen von ihnen zur Flucht.

Ähnlich agierten auch **Oberleutnant Dr. Battel** und **Major Liedtke** in Przemyśl. Hier kam es am 26. Juli 1942 im Zusammenhang mit einer „Aktion“ der SS, die Juden der Stadt in das Vernichtungslager Belzec zu deportieren, zu einer offenen Konfrontation zwischen Wehrmacht und SS. Wehrmachtsoffiziere schützten „ihre“ Arbeitsjuden, indem sie die einzige Brücke über den San, die zum Ghetto führte, sperrten. Gleichzeitig ließen sie SS-Polizeikräfte unter (Androhung von?) Maschinengewehrfeuer von der Brücke abdrängen. So wurden diese gewaltsam daran gehindert, die Juden zu deportieren, die unter dem Kommando der Ortskommandantur standen. *Battel* konnte sowohl *Liedtke* als auch die anderen Offiziere der Kommandantur von seiner Idee überzeugen, dass der Schutz der „Wehrmachtssjuden“ gegenüber der SS durchgesetzt werden müsse. Diese würden dringend für Arbeiten in den Lagern benötigt, die den Nachschub der Heeresgruppe Süd sicherstellen sollten. So wurde jedenfalls gegenüber der SS argumentiert. *Liedtke* und *Dr. Battel* brachten mehr als 500 Menschen, darunter auch Familienangehörige der Arbeiter, im Keller der Ortskommandantur unter und stellten sie eine ganze Woche lang unter ihren Schutz – während die SS-Schergen später, nach einem Gegenbefehl von draußen, die anderen Bewohner des Ghettos zusammentrieben. So rettete *Dr. Battel* mindestens 2500 Menschen vor der Vernichtung in Belzec, was ihm eine öffentliche Rüge von *General von Unruh* einbrachte und den Tadel von *Heinrich Himmler*, der nach dem Krieg ein Parteiauschlussverfahren gegen *Dr. Battel* anstreben wollte.

Anmerkungen und Literaturhinweise

- ¹ Franca Magnani. In: Museum Passeier. Andreas Hofer in St. Leonhard/Südtirol. Willy Brandt, ehemaliger Bundeskanzler und Friedensnobelpreisträger. In: <http://www.civil-courage.net/download/98501-1-SchrittezurCCfuerGS.pdf>. vgl. Stiftung Civil-Courage in 77839 Lichtenau (www.civil-courage.net).
- ² Bülow, M.: Demokratie braucht mutige Demokraten. Wir „Abnicker“ – Volksvertreter in Loyalitätskonflikten. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): *Aufrechter Gang: Zivilcourage im Alltag. Der Bürger im Staat* (2011), H. 3, S. 149-156.
- ³ Decker, O./Brähler, E. unter Mitarbeit von Geißler, N.: *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Bonn 2006. Decker, O./Weißmann, M./Kiess, J./Brähler, E.: *Die Mitte in der Krise. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2010*. Bonn 2010.
- ⁴ Meyer, G./Dovermann, U./Frech, S./Gugel, G. (Hrsg.): *Zivilcourage lernen. Analysen, Modelle, Arbeitshilfen*. Tübingen 2004, S. 23-40, bes. S. 28; vgl. Wehr 2012. In: von Carlsburg/Dammer/Wehr (Hrsg.) 2012, S. 73-99, hier S. 92f.
- ⁵ Czwalina, J.: *Zivilcourage statt Opportunismus. Zivilcourage in der Marktwirtschaft: „Wer mutig ist, der kennt die Angst.“* In: *lpg* 2011, S. 134-137, hier S. 136.

- ⁶ vgl. Wehr 2012, S. 87-91 und http://www.gedenkstaette-stillehelden.de/stille_helden.html. Wette, W.: *Retter in Uniform – Handlungsspielräume im Vernichtungskrieg der Wehrmacht*. Frankfurt 2002. Wette, W.: *Zivilcourage – Empörte, Helfer und Retter aus Wehrmacht, Polizei und SS*. Frankfurt 2004. Einen ähnlichen Ansatz bevorzugt „Lernort Zivilcourage“ [<http://www.lernort-zivilcourage.de/>], der u. a. den alltäglichen Widerstand gegen den beginnenden Nationalsozialismus und Erinnerungskultur verbinden will.
- ⁷ von Carlsburg, G.-B./Dammer, K.-H./Wehr, H., 2012, S. 10-23; S. 109-120; S. 121-129. Frech, S.: *Zivilcourage als sozial mutiges Handeln*. In: *Wochenschau, Sonderausg. Soziales Lernen*, September/Oktober 2013, S. 30-39, bes. S. 32.
- ⁸ vgl. Frankenberger/Frech/Grimm (Hrsg.): *Politische Psychologie und politische Bildung*. Schwalbach/Ts. 2007, S. 350-367; Meyer, G./Hermann, A.: „... normalerweise hätt' da schon jemand eingreifen müssen.“ *Zivilcourage im Alltag von Berufsschüler/-innen*. Schwalbach/Ts. 1999.
- ⁹ Meyer, G.: *Perspektiven: Sozialer Mut im Alltag – Chancen couragierten Handelns*. In: *lpg* 2011, S. 178-192; Meyer, G.: *Was heißt mit Zivilcourage handeln?* In: Meyer, G./Dovermann, U./Frech, S./Gugel, G. (Hrsg.): *Zivilcourage lernen. Analysen, Modell, Arbeitshilfen*. Tübingen 2004, S. 23-40; Frech 2013, S. 30-39, bes. S. 32; vgl. auch <http://de.wikipedia.org/wiki/Zivilcourage> [22.11.13].
- ¹⁰ Breit, G.: *Demokratische Grundwerte-Orientierungshilfen für das soziale Lernen*. In: *Wochenschau*, 2013, S. 8-18. *Zivilcourage kann auch als „Mut zur Freiheit“ als „Sein-für-Andere“ und „Mit-Sein“ verstanden werden, als eine Bejahung der Freiheit, die der Mensch ist und daher als ein Schlüsselbegriff für menschliche Existenz und ihren Grundvollzug zu interpretieren. Sie ist der Mut zur eigenen Authentizität und zur (bunten) Ganzheit menschlicher Wirklichkeit.*
- ¹¹ Meyer, G./Dovermann, U./Frech, S./Gugel, G. (Hrsg.): *Zivilcourage lernen – Analysen, Modelle, Arbeitshilfen*. Bundeszentrale und Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Bonn 2007 (auch Institut für Friedenspädagogik Tübingen 2004), Meyer, G./Hermann, A.: 1999 (vergriffen). Zusammenfassung in dies.: *Zivilcourage im Alltag – Ergebnisse einer empirischen Studie*. In: *Aus Parlament und Zeitgeschichte B 7-8/2000*, S. 1-13; vgl. von Carlsburg, G.-B./Dammer, K.-H./Wehr, H. (Hrsg.) 2012, S. 149-205; Jonas, K. J.: *Zivilcourage ist erlernbar. Zivilcourage lernen: Was können Zivilcourage-Trainings leisten?* In: *lpg* 2011, S. 164-170; Frey, A./Weiß, S.: *Zivilcourage in der Schule entwickeln, unterrichten und üben*. In: *lpg* 2011, S. 171-177; Frech 2013, S. 30-39.
- ¹² Meyer 2011. In: *lpg* 2011, S. 102-112, hier S. 107, zugleich Meyer 2012. In: von Carlsburg, G.-B./Dammer, K.-H./Wehr, H. (Hrsg.) 2012, S. 109-120, hier Grafik, S. 112.
- ¹³ Beutel, W.: *Demokratische Schulentwicklung durch Unterstützung – das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“*. In *Lehren & Lernen* (2012), H. 2, S. 28-32. Fritzsche, K. P.: *Die kritische Kraft der Menschenrechte. Menschenrechte mutig wahrnehmen – zehn Thesen*. In: *lpg* 2011, S. 113-115, hier S. 115.
- ¹⁴ Frech, S./Metzger, R.: *NEIN zu Stammtischparolen! – Ein Argumentationstraining*. In: von Carlsburg, G.-B./Dammer, K.-H./Wehr, H. (Hrsg.) 2012, S. 158-169.
- ¹⁵ *Riskante Zivilcourage*. *lpg* 2011, a. a. O., H. 3, S. 97 und 101.