

Dokumentation

Frankfurt am Main ■ 24. Januar 2006

www.epd.de **Nr. 4/5**

»Wie sagen wir es unseren Kindern?« Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht

In den Schulen ist das Thema Schoah oder Holocaust seit langem fest verankert. Trotzdem sind heute wieder antisemitische Einstellungen und Äußerungen verstärkt unter Jugendlichen verbreitet. Der schulische Unterricht habe in vielen Fällen zu einem Überdruß am Thema geführt, beobachten Pädagogen. Auf einer Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung ging es um Fragen der praktischen Vermittelbarkeit des Themas Holocaust in Schule und Erwachsenenbildung.

Impressum

Herausgeber und Verlag:
Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik (GEP)
gGmbH
Anschrift: Emil-von-Behring-Str. 3,
60439 Frankfurt am Main.
Briefe bitte an Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

Direktor:
Jörg Bollmann
Verlagsleiter:
Frank Hinte
epd-Zentralredaktion:
Chefredakteur: Dr. Thomas Schiller

epd-Dokumentation:
Verantwortlicher Redakteur
Peter Bosse-Brekenfeld
Tel.: (069) 58 098 -135
Fax: (069) 58 098 -294
E-Mail: doku@epd.de

Der Informationsdienst
epd-Dokumentation dient der
persönlichen Unterrichtung.
Nachdruck nur mit Erlaubnis und
unter Quellenangabe.

Druck: druckhaus köthen

■ Die Schoah im schulischen Unterricht

»In den Schulen ist das Thema Schoah/Holocaust seit langem fest verankert. Es fehlt weder in den Lehrplänen noch in den Lehrbüchern und wird im schulischen Fächerkanon mehrfach an verschiedenen Stellen behandelt. Und dennoch erweist sich - selbst 60 Jahre nach Auschwitz -, dass es nur beschränkt gelungen ist, antisemitische Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern kritisch aufzuarbeiten oder gar zu verhindern. Der schulische Unterricht hat in vielen Fällen sogar zu einem Überdruß am Thema geführt und somit nicht selten dazu beigetragen, gerade jene Lernprozesse zu verhindern, die dringend nötig wären, um dem in unserer Gesellschaft nach wie vor virulent vorhandenen Rassismus und Antisemitismus entgegenzuwirken.

Die Schoah ist im Bewusstsein der großen Mehrheit der Schüler/-innen präsent und negativ besetzt. Die Einstellungen Jugendlicher reichen von Abwehr, Ignoranz und Unkenntnis bis hin zu Apathie sowie einer Abwehrhaltung gegenüber dem ‚Negativen‘.

27. Januar: Holocaust-Gedenktag

Die Vereinten Nationen haben am 31. Oktober 2005 den 27. Januar zum internationalen Holocaust-Gedenktag erklärt. Die UN-Vollversammlung fordert alle Staaten auf, die Erinnerung an die Judenverfolgung wach zu halten, um ähnliche Akte von Völkermord künftig zu verhindern. Historische Stätten wie Konzentrations- und Arbeitslager sowie Gefängnisse der Nazis, die an den Holocaust erinnern, sollten erhalten werden. Die UN-Entschließung geht auf eine Initiative Israels zurück. Dem Vorschlag hatten sich neben anderen die USA, Kanada, Russland, Australien, Neuseeland sowie verschiedene EU-Länder angeschlossen.

In Deutschland hatte 1996 der damalige Bundespräsident Roman Herzog den Jahrestag der Befreiung des Vernichtungslagers Auschwitz am 27. Januar 1945 zum offiziellen Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus erklärt. Auch in einigen europäischen Ländern, darunter Großbritannien und Italien, wird der 27. Januar bereits als Holocaust-Gedenktag begangen. (Red.)

Andererseits gibt es großes Interesse auch bei den Schüler/-innen, die politisch und historisch ansonsten nicht interessiert sind. Des weiteren gibt es unter Schüler/-innen auch eine Faszination für Gewalt bis hin zu einer Art ‚Geilheit auf den Horror‘. Und schließlich ist trotz dieser teils in sich widersprüchlichen Einstellungen ein vermehrter Zulauf junger Menschen zu Gruppierungen und Parteien zu verzeichnen, die der nationalsozialistischen Ideologie nahe stehen.

Wie gehen wir damit um? Was ist falsch gelaufen? Wie müsste im Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und der Schoah eine ‚Ethik des Gedächtnisses‘ (Alfred Grosser) pädagogisch angemessen und sinnvoll umgesetzt werden? ‚Wie lässt sich eine Kultur der Erinnerung an den Nationalsozialismus etablieren, die hilft, das Wesen faschistischer Ideologie zu durchschauen, die Erfahrungen kritisch zu hinterfragen, die Situation von Opfern und Tätern im Kontext ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu beurteilen?‘
(Rudolf W. Sirsch, Seite 4)

Quellen:

»Wie sagen wir es unseren Kindern?«

Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht

Überarbeitete Referate einer Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit (Bad Nauheim) und der Konrad-Adenauer-Stiftung (Sankt Augustin), Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

Zum Thema vgl. auch epd-Dokumentation 3/2005: »Erinnern und Verstehen - Schwerpunkte einer nachhaltigen Pädagogik nach Auschwitz«. Im Internet: http://www.epd.de/dokumentation/dokumentation_index_32500.html

Aus dem Inhalt:

»Wie sagen wir es unseren Kindern?«

Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht / Zum Thema

► Rudolf W. Sirsch:

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht / Zum Thema«

4

Beiträge zur Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung

► Prof. Dr. Berndt Schaller:

»Einführung«

7

► Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann:

»Holocaust im Unterricht – Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht«

9

► Georg Wagensommer:

»Schulunterricht, Familiendynamik, Generationenzugehörigkeit – Zur Rezeption von Nationalsozialismus und Schoah bei Jugendlichen. Erträge empirischer Religionspädagogik«

28

► Eva-Maria Glück:

»Die Vermittlung von Holocaust und NS mit dem Medium ‚Schulbuch‘«

39

► Prof. Dr. Bodo von Borries:

»Lernen und Lehren zum Holocaust – Konventionen, Irritationen, Provokationen?«

48

► Beate Kosmala:

»Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander. Ein Berliner Projekt«

66

► Niko Lamprecht:

»Die Botschaft ... der zum Tode Verurteilten: Das Nono-Projekt an Schulen«

71

► Dr. Wolf Kaiser:

»Die Schoah in der Erwachsenenbildung«

75

► Gottfried Kößler:

»Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen – Erfahrungen mit dem Projekt ‚Konfrontationen‘«

83

Referenten der Tagung

► Die Autoren und Autorinnen

91

»Wie sagen wir es unseren Kindern?« Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht / Zum Thema

Von Rudolf W. Sirsch

Zur Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung in Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

»Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. ...«, weil »... die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und Unterbewusstseinszustand der Menschen anlangt, fortbesteht«.

Mit diesem Satz führte der Philosoph und Soziologe Theodor W. Adorno 1966 einen Rundfunkvortrag mit dem Thema »Erziehung nach Auschwitz« ein. Mit »Erziehung nach Auschwitz« meint Adorno eine Erziehung, die »Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen« entwickeln müsse. Keineswegs dürfe Auschwitz verdrängt werden, keinesfalls dürfe man sich der »Konfrontation mit dem Grauen entziehen«.

Heute, 60 Jahre nach der Befreiung vom NS-Terror-Regime und sechs Jahrzehnte seit der Befreiung von Auschwitz, hat sich die Kultur der Erinnerung dramatisch verändert, finden allorts Gedenkveranstaltungen statt. Die Medien berichten mit historischen Reportagen zu den unterschiedlichsten Aspekten des Unrechts und des Leids, welches die nationalsozialistische Herrschaft über Europa gebracht hat.

Anders Anfang der 50er Jahre, als man ernsthaft darüber diskutierte, ob die Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht überhaupt wissenschaftlich und pädagogisch verantwortbar sei. Auch in der pädagogischen und fachdidaktischen Literatur bis Anfang der sechziger Jahre finden sich zahlreiche Belege für das Ressentiment seitens der Lehrer, der Eltern und der Schüler gegenüber der Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht.

Konnte Kreckler 1955 die jüngste Vergangenheit noch als »Stiefkind des Geschichtsunterrichts« bezeichnen, so sprechen Schüler 1962 schon von einer Übersättigung. Spätestens mit den antisemitischen Schmierwellen 1959/1960 setzt ein Institutionalisierungsschub ein, der die »Aufarbeitung der Vergangenheit« der politischen Bildung überantwortete, die durch Vermittlung fundierter historischer Kenntnisse gegen totalitäre Einstellun-

gen und Verhaltensdispositionen immunisieren sollte, so Peter Dudek.

War der Vorwurf des Verschweigens und Verdrängens bis in die Mitte der 60er Jahre noch berechtigt, so trifft das heute für die pädagogische Theorie und Praxis sowie für die politische Kultur der Bundesrepublik nicht mehr zu.

In den Schulen ist das Thema Schoah/Holocaust seit langem fest verankert. Es fehlt weder in den Lehrplänen noch in den Lehrbüchern und wird im schulischen Fächerkanon mehrfach an verschiedenen Stellen behandelt. Und dennoch erweist sich - selbst 60 Jahre nach Auschwitz -, dass es nur beschränkt gelungen ist, antisemitische Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern kritisch aufzuarbeiten oder gar zu verhindern. Der schulische Unterricht hat in vielen Fällen sogar zu einem Überdruß am Thema geführt und somit nicht selten dazu beigetragen, gerade jene Lernprozesse zu verhindern, die dringend nötig wären, um dem in unserer Gesellschaft nach wie vor virulent vorhandenen Rassismus und Antisemitismus entgegenzuwirken, wie es bereits in der Ankündigung zur Tagung heißt.

Die Schoah ist im Bewusstsein der großen Mehrheit der Schüler/-innen präsent und negativ besetzt. Die Einstellungen Jugendlicher reichen von Abwehr, Ignoranz und Unkenntnis bis hin zu Apathie sowie einer Abwehrhaltung gegenüber dem »Negativen«. Andererseits gibt es großes Interesse auch bei den Schüler/-innen, die politisch und historisch ansonsten nicht interessiert sind. Des weiteren gibt es unter Schüler/-innen auch eine Faszination für Gewalt bis hin zu einer Art »Geilheit auf den Horror«. Und schließlich ist trotz dieser teils in sich widersprüchlichen Einstellungen ein vermehrter Zulauf junger Menschen zu Gruppierungen und Parteien zu verzeichnen, die der nationalsozialistischen Ideologie nahe stehen.

Wie gehen wir damit um? Was ist falsch gelaufen? Wie müsste im Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und der Schoah eine »Ethik des Gedächtnisses« (Alfred Grosser) pädagogisch angemessen und sinnvoll umgesetzt werden? »Wie lässt sich eine Kultur der Erinnerung an den Nationalsozialismus etablieren, die hilft, das

Wesen faschistischer Ideologie zu durchschauen, die Erfahrungen kritisch zu hinterfragen, die Situation von Opfern und Tätern im Kontext ihrer Lebenswelt wahrzunehmen und zu beurteilen?« (Christoph Schneider-Harpprecht)

Nach Ido Abram muss »Erziehung nach Auschwitz als Ziel Erziehung zur Entbarbarisierung haben. Barbarei wie Auschwitz - ist das Fehlen von Liebe und Wärme, ist Kälte, ist das Unvermögen zur Identifikation. Erziehung muss sich daher zur Aufgabe machen, diese Fähigkeit zur Empathie beim Erzogenen herauszubilden. Zugleich muss der Schüler lernen, einen Bezug zu sich selbst und seine Situation herzustellen. Eine solche Selbstreflexion und Bewusstmachung der »Kälte« bedeutet auch die Ablehnung von Hass und Aggression an anderen Menschen auszuleben. Der Schüler muss sich daher in die Täter des Holocaust hineinversetzen, das Grauen von Auschwitz an sich herankommen lassen und zugleich zu einer Einsicht in die Mechanismen und Umstände zu kommen, die unter dem Nationalsozialismus Menschen zu Aggressoren und Mördern werden ließen«.

Zugleich muss sich der Lehrer mit seinen eigenen Ambivalenzen im Hinblick auf die Nazi-Vergangenheit auseinandersetzen. Er muss in sich selbst freilegen, was ihn damit verbindet. Erst, wenn er dies geleistet hat, kann er offen und ehrlich mit Schülern darüber sprechen, um einen Austausch zu erreichen, so Martin Wagh.

Ähnlich hat es auch Rathenow formuliert: »Reflektiertes handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen stellt die notwendige Ergänzung zu Adornos Forderung nach Aufklärung dar. In diesem Sinne bewirkt »Bildung des Menschen zur Menschheit« lässt die Hoffnung zu, »die Kontinuität der Kathederpädagogik« zu durchbrechen«.

■ In seiner Einführung skizziert **Berndt Schaller** die vier Problemfelder der Thematik. »Wie bringen wir es unsern Kindern und Enkeln nahe, was damals geschah? Wie lässt sich ein Negativ-Symbol für Jugendliche im Rahmen der eigenen Identitätsfindung positiv umsetzen? Wie weit kommt das bei der Behandlung der Schoah in den jeweiligen Schultypen zum Tragen? Wie weit werden die sich daraus ergebenden unterschiedliche Zugänge hinreichend kritisch begleitet und bedacht? Und das vierte Problemfeld hängt mit der Vorbildung, Ausbildung und Weiterbildung der Lehrer/-innen ab. Lehrpläne sind eines, für die pädagogische Umsetzung ist die Fachkenntnis

und das Problembewusstsein der Lehrenden entscheidend«.

■ **Nach Ansicht von Wilhelm Schwendemann** liegt das größte Problem des Unterrichts über den Gegenstand Auschwitz darin, »dass sich das Grauen über Auschwitz dem Unterrichtenden, dem Lernenden aufzwingt und sich gleichzeitig die Lernenden und Lehrenden dem Unterrichtsgegenstand entziehen wollen«. Die Kluft zwischen moralischem Denken und dem Handeln im Alltag kann nur dann überwunden werden, wenn Moralerziehung im schulischen Alltag die Komplexität der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen abbildet und gleichzeitig zur positiven Identitätsbildung der unterrichteten und lernenden Jugendlichen beiträgt, so der Autor.

■ **Georg Wagensommer** stellt in seinem Beitrag u.a. dar, dass die Schule geschichtliches Wissen vermittelt und Zugehörigkeitsstrukturen herausbildet. Zugleich begünstigt der Unterricht Lernblockaden und Störungen. Der Unterricht wird nicht mit persönlichen Erfahrungen in Beziehung gebracht und die allgemeine Darstellung jener Zeit nicht mit Alltagserlebnissen gefüllt.

Der Nationalsozialismus gehört zu den best erforschten Epochen der Zeitgeschichte; gleichzeitig macht sich ein pädagogisches Verstummen breit. Denn nicht nur ein Schweigen kann Verdrängung bedeuten; auch die Vermittlung von Informationen kann eine Abwehr mobilisieren und tradieren, bzw. das Gegenteil dessen erreichen, was beabsichtigt ist.

■ **Eva-Maria Glück** gibt in ihrem Beitrag zunächst einen Überblick über den Unterricht des Holocaust seit 1945 und die 1985 erarbeiteten Schulbuchempfehlungen. Im zweiten Schritt erläutert sie die an den Unterricht herangetragenen Forderungen und analysiert in einem dritten Schritt mit Hilfe eines Analyserasters die Unterrichtseinheiten zum Thema in Religionsbüchern.

■ **Bodo von Borries** beschreibt in seinem Beitrag, »dass der Geschichtsunterricht - im Interesse der Autonomie und Kompetenz der lernenden Individuen - Freiheitsspielräume braucht, es braucht Platz zum Ausprobieren, braucht Zeit für Umwege und Verzögerungen« und es müssen Emotionen zugelassen werden im Unterricht. Zugleich weist er auf den Konflikt zwischen der offiziellen schulischen und gedenkstätten-gestützten NS-Darstellung und dem familiären Erzählungsstrang hin.


■ **Beate Kosmala** erinnert anhand neuerer Studien für Deutschland daran, dass antisemitische Vorurteile quer durch die politischen und sozialen Lager an Einfluss gewinnen. Vor diesem Hintergrund entstand das Projekt ‚Fit machen für Demokratie und Toleranz - Jugendliche setzen sich mit dem Antisemitismus auseinander‘. Ziel des Projekts ist es, Jugendliche zu befähigen, sich argumentativ mit antisemitischen Äußerungen und Erscheinungsformen in der eigenen Umgebung auseinander zu setzen und ihnen entgegen zu treten. Zugleich entwickeln sie die Fähigkeit, Konfliktsituationen wie beispielsweise der Nahost-Konflikt ohne einseitige antiisraelische Schuldzuweisung differenziert einzuschätzen, und lernen, wie man über die Situation Israels, die Lage der Palästinenser und den israelisch-palästinensischen Konflikt angemessen diskutieren kann.

■ **Niko Lamprecht** stellt das Nonoprojekt und die damit gemachten Erfahrungen für Schulen vor. Die Komposition *Il canto sospeso* von Luigi Nono basiert auf den zehn letzten Briefen von Jugendlichen, die gegen die Nationalsozialisten Widerstand leisteten und von der Wehrmacht in den Jahren 1942/43 ermordet wurden. Die Briefe enthalten Botschaften, die jungen Menschen in Europa auch heute noch ein lebendiges Beispiel für Werte, Kultur, Bildung und Verantwortlichkeit für das eigene Handeln und für das Wohl anderer Menschen geben.

■ **Wolf Kaiser** gibt einen Überblick über die pädagogische Arbeit des Hauses der Wannseekonfe-

renz. Die Bildungsangebote wenden sich an Schulklassen und Jugendgruppen. Veranstaltungen für Erwachsene sind in der Regel als berufsspezifische Seminare konzipiert. Für ihn ist das der einzig gangbare Weg, um Erwachsene an eine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus heranzuführen, bei der zugleich die eigene Haltung und das eigene Handeln kritisch in Frage gestellt wird.

Die Seminare, an der u.a. Polizeischüler, Verwaltungsangestellte und Grenzschrützer teilnehmen, sind so angelegt, dass die Teilnehmenden sich auf eine intensive Beschäftigung mit der Geschichte einlassen sollen und können. U.a. geht man der Fragestellung nach, welche Bedeutung die Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen heute haben kann.

■ Nach Ansicht von **Gottfried Kößler** bewegt sich Unterricht zum Holocaust heute im Dreieck von Erinnerungspolitik, Generationenbeziehungen und der veränderten Zusammensetzung der Schülerschaft. Eine Chance für historisches Lernen liegt darin, den Schüler/-innen zu verdeutlichen, dass die Geschichte NS-Deutschlands vom Scheitern demokratischer Kontrolle handelt, von den Folgen fehlender Akzeptanz und Übung in Demokratie und Zivilcourage. Sie ist zugleich die Geschichte des Verrates an den Werten und Normen der westlichen Demokratie. Hier liegt nach Ansicht des Autors eine Chance für historisches Lernen und für die Menschenrechtsbildung. 

»Schulunterricht: Ein Problem der Qualität« / Einführung

Von Prof. Dr. Berndt Schaller

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

Im Blick auf das Thema, das uns heute und in den nächsten zwei Tagen beschäftigen wird: »Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, ist in diesem Raum Sachkenntnis und Fachkunde geballt versammelt. Die meisten von Ihnen kommen aus der schulischen Praxis und sind entsprechend ebenso erfahrungsbetroffen wie theoriebewusst. Und auch die Nichtpraktiker unter Ihnen sind in der Sache sicherlich nicht ganz unbewandert. Eine übliche Einführung kann ich mir und ihnen daher ersparen. Sie ist im Programm zwar angesagt, aber in diesem Kreis kaum angebracht. Ich beschränke mich daher jetzt darauf, gleichsam zur Einstimmung die Problemlage zu benennen, mit der wir konfrontiert sind, und dann einige Problemfelder zu skizzieren, die aus meiner Wahrnehmung und Sicht in dem ganzen Fragenkomplex eine wesentliche Rolle spielen.

1. Problemlage

Die Problemlage ist durch zwei gegenläufige Sachverhalte bestimmt. Auf der einen Seite ist festzustellen, dass das Thema Schoah/Holocaust seit langem in den Lehrplänen - wenn ich recht sehe - für alle Schulformen curricular verankert ist und dazu sogar in verschiedenen Unterrichtsfächern gleich mehrfach verhandelt wird. In den Lehrplänen, in den Lehrbüchern und auch im Lehrbetrieb der Schulen ist das Thema »Schoah« nicht ausgespart; im Gegenteil, es wird vielfältig traktiert, im Geschichtsunterricht, im der Gemeinschaftskundeunterricht, im Religionsunterricht und auch im Deutschunterricht.

Und trotzdem ist nicht zu übersehen: selbst 60 Jahre nach Auschwitz machen sich judenfeindliche, antisemitische Einstellungen und Äußerungen sich in unserer Gesellschaft verstärkt wieder bemerkbar und finden nicht zuletzt auch unter Jugendlichen Verbreitung und Zustimmung.

Man kann geradezu von einem Dilemma sprechen. Wie gehen wir mit ihm um?

Äußerungen aus berufenen oder unberufenem Mund politischer Meinungsmacher; Gesellschaftshüter und -kritiker, die sich namentlich dann zu Wort melden, wenn der antisemitische Bodensatz in der Öffentlichkeit aufgewühlt und akut sichtbar wird, laufen da ins Leere, wenn sie mit der Forderung daher kommen, in den Schulen müsste das Thema mehr berücksichtigt werden. An Quantität mangelt es schwerlich. Eher wird so gar zu viel des Guten getan. Dass Schüler und Schülerinnen bisweilen mit Überdruß auf die Behandlung der Schoah im Unterricht reagieren - »schon wieder!« -, das muss keineswegs Ausdruck einer negativen, in der Sache abschätzigen Einstellung sein oder gar antijüdischen Motiven entspringen; das kann, das dürfte nicht selten auch auf »Überfütterung« beruhen.

Das Problem ist keines der Quantität, sondern der Qualität. Es ist ein Problem der pädagogischen Vermittlung und damit - nicht zu vergessen - insbesondere auch ein Problem der praktischen Vermittelbarkeit. Mit dieser Feststellung ist freilich noch nicht viel gewonnen. Die Frage ist, wie lässt sich diese Feststellung in der Praxis umsetzen, wie kann das Thema Schoah pädagogisch wirklich sinnvoll im schulischen Alltag vermittelt werden, wie steht es mit der praktischen Vermittelbarkeit für Schüler und Schülerinnen?

Hier tut sich gleich ein ganzes Bündel von Problemfeldern auf, die in diesem Zusammenhang sich abzeichnen und die es zu beackern gilt. Ich will nur vier herausgreifen. Im Lauf unserer Tagung werden wir sicherlich mit manchen anderen auch noch konfrontiert werden.

2. Problemfelder


■ Ein erstes, besonders weitläufiges Problemfeld hängt mit der historischen Distanz zusammen, die uns - inzwischen zeitlich zunehmend - von den Ereignissen der Schoah trennt. Auch unter uns gibt es nur noch wenige, die über eigenständige Erinnerung verfügen. Der Modus der so genannten Betroffenheit ändert sich geradezu sprunghaft. Für die jetzt heranwachsenden Jugendlichen ist die Schoah längst vergangene Geschichte, sind die Schatten der Schoah, wenn überhaupt, nur noch als Schemen einer lange zurückliegenden Vergangenheit greifbar. Noch gibt es zwar gelegentlich Zeitzeugen, die unmit-

telbare Betroffenheit vermitteln können. Aber ihre sowieso nur kleine Zahl nimmt stetig ab. Eine darauf aufbauende Erlebnispädagogik hat keine Zukunft. Wie bringen wir es unseren Kindern und Enkeln dann nahe, was damals geschah? Welche Formen von Erinnerungspädagogik müssen wir entwickeln, um der sich in unserer Gesellschaft allgemein ausbreitenden Geschichtsvergessenheit und Geschichtslosigkeit zu begegnen?

■ **Zweites Problemfeld:** Die Schoah stellt sich den Jugendlichen nicht nur als ein Datum vergangener Geschichte dar. Im Rahmen der in bundesrepublikanischen Gesellschaft betriebenen ritualisierten Erinnerungskultur begegnet sie ihnen zusammengefasst in der Metapher Auschwitz als Schandmal der nationalen Geschichte und zugleich als eine die nationale Identität prägende Größe. Wie kann Jugendlichen dieses Doppelgewicht - um nicht zu sagen Doppelgesicht - der Erinnerung an die Schoah angemessen vermittelt werden? Wie lässt sich ein Negativ-Symbol für Jugendliche im Rahmen der eigenen Identitätsfindung positiv umsetzen? Und was fangen wir damit an, wenn Jugendliche ihren Protest gegen die etablierte Gesellschaft mit provokativen Parolen wie »Geil! Opa war Nazi« schmücken und nicht davor zurückschrecken, das NS-System zu verherrlichen und im gleichen Zug die Ereignisse der

Schoah zu verharmlosen oder gar zu rechtfertigen?

■ **Drittes Problemfeld:** Die schulische Landschaft in unserer Republik ist stark zerklüftet: Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule. Darin spiegeln sich neben wirklichen oder vermeintlichen Unterschieden in den Leistungsniveaus zugleich auch - inzwischen sogar wieder vermehrt - die Unterschiede der sozialen Schichtungen wider. Wie weit kommt das bei der Behandlung der Schoah in den jeweiligen Schultypen zum Tragen? Wie weit werden die sich daraus ergebenden unterschiedliche Zugänge hinreichend kritisch begleitet und bedacht?

■ **Und schließlich, viertes Problemfeld:** Die Qualität schulischen Unterrichts hängt in nicht geringem Maße von der Vorbildung, Ausbildung und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer ab. Lehrpläne sind eines, für die pädagogische Umsetzung ist die Fachkenntnis und das Problembewusstsein der Lehrenden entscheidend. Wie weit ist an den Universitäten und vor allem auch an den staatlichen Studienseminaren dafür gesorgt, dass das Thema »Schoah« fachlich und didaktisch intensiv behandelt wird und das ganze im Unterricht nicht nur als eine Pflichtübung behandelt wird? 

Bitte bestellen Sie ein kostenloses Probeexemplar epd Dokumentation unter
Tel.: (069) 580 98-1 91
Fax: (069) 580 98-2 26
E-Mail: aboservice@gep.de

www.epd.de

Gemeinschaftswerk
der Evangelischen
Publizistik gGmbH
Aboservice
Postfach 50 05 50
60394 Frankfurt



epd Dokumentation

Informationen aus erster Hand

Texte und Dokumente aus Kirche und Gesellschaft

Holocaust im Unterricht - Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht

Von Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-

Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

1. Einleitung

Ich stelle drei Zitate von Theodor Wiesel und Adorno zu Anfang dieses **Vortrags Holocaust im Unterricht - Von der Unmöglichkeit zu unterrichten und der Macht psychodynamischer Strukturen im Unterricht**¹, sozusagen als Leitmotto voran, um die Problematik des Unterrichts und der Erziehung über Auschwitz zu verdeutlichen:

Hitler hat den Menschen im Stande ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe. Dieser Imperativ ist so widerspenstig gegen seine Begründung wie einst die Gegebenheit des Kantischen. Ihn diskursiv zu behandeln, wäre Frevel: an ihm lässt lebhaft das Moment des Hinzutretenden am Sittlichen sich fühlen. [...].²

Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fortauern. Das ist das ganze Grauen. Der gesellschaftliche Druck lastet weiter, trotz aller Unsichtbarkeit der Not heute.³

Wenn im Zivilisationsprinzip selbst die Barbarei angelegt ist, dann hat es etwas Desperates, dagegen aufzubegehren. Die Besinnung darauf, wie die Wiederkehr von Auschwitz zu verhindern sei, wird verdüstert davon, dass man dieses Desperates sich bewusst sein muss,

wenn man nicht der idealistischen Phrase verfallen will.⁴

Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. Das wäre möglich nur, wenn zumal er ohne Angst, bei irgendwelchen Mächten anzu stoßen, offen mit diesem Allerwichtigsten sich beschäftigt.⁵

In diesen kurzen Verweisen auf Auschwitz und vor allem in der zuletzt zitierten Rundfunk-Rede von 1966 reformuliert Adorno für die Pädagogik unter dem Eindruck des Völkermords die Wendung aufs lernende Subjekt in seiner Autonomie und mit seiner Kraft zur Reflexion und damit zur Selbstbestimmung. Gleichzeitig zeigt er die Verstrickung des modernen Menschen in die Dialektik der Aufklärung.

Seine These ist: Auschwitz ist als Völkermord nur verständlich auf dem Hintergrund des sich aufklärerisch gebenden Zivilisationsprozesses.

Nur im Einzelnen verwirkliche sich das Allgemeine, nicht Instrumentelle der Vernunft.

Die Hoffnung Adornos: nur das autonome Subjekt entziehe sich nicht der Konfrontation mit dem Grauen und widerstehe dem Erziehungsbild der Härte und Kälte.

An der nationalsozialistischen Pädagogik und an ihrem gewalttätigen Menschenbild kritisiert Adorno die Kaltblütigkeit der Vernunft, die zum Spießgesellen der Mörder geworden ist.

2. Das Problem des Unterrichts über Auschwitz

Das größte Problem des Unterrichts über den Gegenstand Auschwitz liegt darin, dass sich das Grauen über Auschwitz dem Unterrichtenden,

dem Lernenden aufzwingt und sich gleichzeitig die Lernenden und Lehrenden dem Unterrichtsgegenstand entziehen wollen.

Thesen

1. Das größte Problem des Unterrichts über den Gegenstand Auschwitz liegt darin, dass sich das Grauen über Auschwitz dem Unterrichtenden, dem Lernenden aufzwingt und sich gleichzeitig die Lernenden und Lehrenden dem Unterrichtsgegenstand entziehen wollen.
2. Wenn das Ziel von Unterricht im Bereitstellen einer kognitiv-pragmatischen Haltung im Sinn des NIE WIEDER sein soll, wird vergessen, dass ein Lernprozess über Menschenrechtsschändung tatsächlich in moralerzieherischer Perspektive mehr sein muss, als eine politisch-korrekte Haltung ins Öffentliche zu kehren.
3. Die These im Freiburger Forschungsprojekt »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts« ist, dass Informationswissen nur ungenügend rezipiert werden kann, wenn der Unterricht zur Identitätsgefährdung der Schüler und Schülerinnen beiträgt, Orientierungswissen nicht vorhanden ist und auch erst gar nicht versucht wird und unterrichtliche Blockaden von Seiten der Lehrenden unzureichend mit mehr Einsatz an Informationswissen nur scheinbar gelöst werden und sich in dieser Spirale letztlich die Kälte der NS-Ideologie wiederholt.
4. Adornos Auftrag sollte also auf keinen Fall in einer moralisierenden Weise rezipiert und sein philosophischer Imperativ nicht mit ethischer Erziehung gleichgesetzt werden.
5. Den Schülern und Schülerinnen müssen Erfahrungen bereitgestellt werden, die das Entsetzen, aber auch die Empörung sprachlich-biografisch verdichten, um sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Mordtaten und Verbrechen wider die Menschlichkeit auseinander setzen zu können. Gleichsam muss das Psychogramm der Täter und Mitläufer mit ihrem Antisemitismus geklärt werden. Unterricht müsste so etwas wie versprachlichte Trauer über den unersetzbaren Verlust von Menschenleben sein.
6. Erinnerungsarbeit kann nur gelingen, wenn diejenigen in einem Lernprozess, die sich an einen erinnernden und eingedenkenden Lernprozess heranwagen, verstehen und empfinden können, dass die Erinnerungsarbeit etwas mit ihnen als Subjekten des Prozesses und ihren Lebens- und Alltagsbedingungen zu tun hat. Erinnerung ist als Lernprozess nur innerhalb eines solidarischen Begegnungsrahmens möglich, in dem das Nichtwissen um Erinnerung nicht zum moralischen Vorwurf generiert, und in dem eine Lernsituation der Achtsamkeit und Wahrnehmung aufgebaut wird.
7. Erinnerung darf nicht in einem Kontext von Schuld, Scham und Schande geschehen, sobald dies jedoch im Unterrichtsgeschehen geschieht (z.B. Beschämen eines Schülers durch den Lehrer oder durch die Lerngruppe beim geben einer falschen Antwort), wiederholt sich die Kälte der NS-Ideologie und repräsentiert sich sofort im psychodynamischen Grundprozess der unterrichtlichen Interaktionen

Denn der Lernprozess als solcher im Umfeld des Grauens ist die Aufhebung aller Lernprozesse, die Vernichtung, die Unterricht nichtet; dass wir dennoch unterrichten, ist der Hoffnung geschuldet, dass sich Auschwitz nicht wiederhole und dass das Bekenntnis zu dieser Hoffnung als politisches und auch religionspädagogisches Minimalziel Lernende und Lehrende eint.

Adorno gibt mit seinen Zielperspektiven der Pädagogik eine schwere Aufgabe: Wenn das Ziel von Unterricht im Bereitstellen einer kognitiv-pragmatischen Haltung im Sinn des NIE WIEDER sein soll, wird vergessen, dass ein Lernprozess über Menschenrechtsschändung tatsächlich in moralerzieherischer Perspektive mehr sein muss, als eine politisch-korrekte Haltung ins Öffentliche zu kehren. Je mehr aber betont wird, dass der Lernende selbst Entscheidendes zum Lernerfolg

beiträgt, wird Denken und Denkentwicklung interessant, weil hier dann eine Verbindung zur Moralerziehung stattfindet, die sich nicht allein auf kognitiv-pragmatische Urteilsfähigkeit stützt, sondern die Persönlichkeitsbildung des Edukanden im Ganzen sieht.⁶

Unterricht, der nur die formale Forderung Adornos aufnimmt, ist zum Scheitern verurteilt, weil er auf eine kognitivistische Perspektive verengt bleibt und die Wahrnehmung emotionaler und sozial-kommunikativer Untergrundbewegungen in der unterrichtlichen Interaktion unterdrückt.

Die Kluft zwischen moralischem *Denken* und dem *Handeln* im Alltag kann nur dann überwunden werden, wenn Moralerziehung im schulischen Alltag die Komplexität der Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen abbildet (vgl. Schwen-

demann 2003) und gleichzeitig zur positiven Identitätsbildung der unterrichteten und lernenden Jugendlichen beiträgt.⁷

Adorno selbst verweist, wenn man die bekannten Sätze aus *Erziehung nach Auschwitz* weiterverfolgt, auf die soziale Kälte, den sozialen Tod, der sich m.E. im Unterrichtsgeschehen repräsentiert, wenn allein nur die politisch-korrekte Haltung des Schülers, der Schülerin erwünscht ist und gleichzeitig sich das Unterrichtsgeschehen nur auf die Informationswissensebene konzentriert.

Wichtig im Unterricht, vor allem im Religions- und Ethik- und Gemeinschaftskundeunterricht ist nicht nur das Informationswissen, sondern vor allem das Orientierungswissen, das beim Schüler und der Schülerin vorhanden sein muss. Die These im Freiburger Forschungsprojekt »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts« ist, dass Informationswissen nur ungenügend rezipiert werden kann, wenn der Unterricht zur Identitätsgefährdung der Schüler und Schülerinnen beiträgt, Orientierungswissen

nicht vorhanden ist und auch erst gar nicht versucht wird und unterrichtliche Blockaden von Seiten der Lehrenden unzureichend mit mehr Einsatz an Informationswissen nur scheinbar gelöst werden und sich in dieser Spirale letztlich die Kälte der NS-Ideologie wiederholt.

Dazu kommt u.E., dass im schulischen Unterricht bisher zu wenig den Familiendynamiken und den Dynamiken von Peer Groups Rechnung getragen wurde, wie ein Schaubild von Christoph Steinebach verdeutlichen kann (Steinebach 2004).

Ergebnis ist bei dieser Synopse, wenn man sie noch um die vierte biologische Generation ergänzt, dass sich Täter-Generation und dritte / vierte Generation in Haltungen und Praktiken annähern und dass die jetzige Generation davon ausgeht, dass in der Tätergeneration mehr oder weniger Widerstandskämpfer gegen den NS vorhanden waren, zumindest wenn es um Sicht der eigenen Familie und der Darstellung derselben in Peer-Groups und im schulisch-unterrichtlichen Kontext geht.⁸

Tabelle 1: Generationenmerkmale (vgl. Steinebach 2003)

	Großeltern-Generation	Eltern-Generation	Kinder-Generation
Jahrgänge	1930 – 1940	1955 – 1965	1983 – 1991
Jugend	1945 – 1955	1970 – 1980	1998 – 2006
Zukunftssicht	Optimisten	Pessimisten	Optimisten
Lebensorientierung	Pragmatiker	Idealisten	Pragmatiker
Utopien	Post-Ideologen	Ideologen	Post-Ideologen
Konsum	Materialisten	Post-Materialisten	Materialisten
Erziehungsmilieu	Autoritär	liberal	post-liberal
Rituale	traditionell	informell	neo-traditionell

Peer-Beziehungen sind als Sozialisationsagenten wesentlich stärker zu beachten, als dies bisher angenommen wurde. Dabei sollten auch die positiven und nicht nur die negativen Wirkungen

dieser Beziehungen beachtet werden Peer-Beziehungen unterscheiden sich ganz wesentlich von familialen Beziehungen (vgl. die folgende Tabelle, Steinebach 2003 / Steinebach 2004).

Tabelle 2: Eltern-Jugendlichen und Peer-Systeme im Vergleich (nach Steinebach 2003 und Steinebach 2004)

Merkmale	Eltern	Peer-Beziehung
Rolle	gegeben	Angestrebt
Beginn	vorgegeben	Initiiert
Ende	unkündbar	Auflösbar
Ziel	Eltern bestimmen	Offen
Sanktionen	formell, emotional	Ausschluss, ...
Zeit	zukünftig Ende	Verdichtung
Körper	distanzierend	Steigerung

Im Peer-Group Bereich wird das den Jugendlichen angeboten, was indirekt in der Tätergeneration Kindern und Jugendlichen z.B. im Bereich der Hitlerjugend missbräuchlich versprochen wurde: Abenteuer, Selbstbestimmung, Freiheit, Ablösung von Elternautoritäten, was die Attraktivität der Aktionen bei der Hitlerjugend ausmachte und was in Interviews mit Angehörigen der Tätergeneration immer wieder durchscheint.⁹

„ Wichtig im Unterricht, vor allem im Religions- und Ethik- und Gemeinschaftskundeunterricht ist nicht nur das Informationswissen, sondern vor allem das Orientierungswissen, das beim Schüler und der Schülerin vorhanden sein muss.

In dem bekannten Vortrag nennt Adorno einige, wie er sagt, Nervenpunkte einer solchen Erziehung, dessen Ausgangspunkt die eingangs zitierte Forderung ist, die *»...sosehr jeder anderen voran(geht), dass ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. (...) Dass man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewusst macht, zeigt, dass das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, dass die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewusstseins- und Unbewusstseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fort dauern, das ist das ganze Grauen.«*¹⁰ Der Auftrag an jede Erziehung ist demnach einer nach Entbarbarisierung, der die Bedingungen, die jene Barbarei zeitigten, zum Ausgangspunkt hat.

Eine so verstandene Erziehung nach Auschwitz muss aber gerade in der dritten und vierten Generation auf Selbstreflexion hinarbeiten und früh beginnen. In diesem Sinne sind Menschen *»...davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen. Da aber die Charaktere insgesamt, auch die, welche im späteren Leben die Untaten verübten, nach den Kenntnissen der Tiefenpsychologie schon in der frühen Kindheit sich bilden, so hat Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren.«*¹¹

Das bedeutet: Eine gelingende Identität des Kindes muss schon durch eine geeignete Menschen-

rechtserziehung im Vorschulalter begonnen werden. Neben der Kindheit muss Erziehung jedoch auch auf eine allgemeine Aufklärung hinarbeiten, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt.

Th. W. Adorno glaubte nicht, dass es viel Sinn mache, um der Wiederholung von Antisemitismus entgegenzuarbeiten, öffentlich an allgemeine Werte zu appellieren oder gar darüber aufzuklären, welche positiven Qualitäten die jeweils verfolgten Minderheiten besitzen. Vielmehr sei nach den Wurzeln in den Verfolgern zu suchen. Nötig ist, was er eine Wendung aufs Subjekt nennt - der Versuch, sich in die Täter hineinzusetzen, ohne sich mit ihnen zu identifizieren.¹²

Denn: »Man muss die Mechanismen erkennen, die die Menschen so machen, dass sie solcher Taten fähig werden, muss ihnen selbst diese (...) aufzeigen und zu verhindern trachten, dass sie abermals so werden, indem man ein allgemeines Bewusstsein jener Mechanismen weckt.«¹³ Dem ist allerdings noch hinzuzufügen, dass man Auschwitz an sich selbst herankommen lassen muss - die Möglichkeit der Verdrängung hingegen ist dem Grauen inhärent. Und darin liegt nach Th. W. Adorno auch die Gefahr: dass es sich wiederholt, da man es nicht an sich herankommen lässt *»...und den, der auch nur davon spricht, von sich wegschiebt, als wäre er, wofern er es ungemildert tut, der Schuldige, nicht die Täter.«*¹⁴

Auschwitz und die Shoa stellen für die Erziehungswissenschaft und insbesondere für die Religions- und Ethikdidaktik und das Projekt der Erziehung eine grundsätzliche Herausforderung dar und ein wesentlicher Impuls ging von diesem Vortrag Th. W. Adornos aus.

Jedoch war Th. W. Adorno kein Pädagoge, sondern Philosoph und kritischer Analytiker gesellschaftlicher Prozesse und so geht es ihm mehr um die Bedeutung von Auschwitz **für** die Erziehung an sich als um das alltägliche Geschäft der pädagogischen Auseinandersetzung.¹⁵ So weist sein Vortrag und der Begriff von der »Erziehung nach Auschwitz« als »Rahmenprogramm« über die Frage, welche Rolle Nationalsozialismus und Auschwitz in der schulischen Erziehung beigemessen und wie darüber unterrichtet werden soll, hinaus, d.h.: »Das Wort von der »Erziehung nach Auschwitz« thematisiert und akzentuiert zugleich die grundsätzlicheren Implikationen des Auschwitz-Geschehens für jede Erziehung nach Auschwitz.«¹⁶

Andererseits stellt sich allerdings für die pädagogische Praxis unweigerlich die Frage, was über den Holocaust vermittelt werden und wie dies geschehen soll. Demnach sind in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit

Auschwitz zwei grundsätzliche Zugänge zu unterscheiden:

- a. »Erziehung nach Auschwitz«
- b. »Holocaust Education«

3. Erziehung nach und über Auschwitz

Mit dem Begriff »Erziehung nach Auschwitz« verbindet sich im deutschsprachigen Raum die Frage, was Auschwitz für die Erziehung nach Auschwitz insgesamt bedeutet. Andererseits, so der Erziehungswissenschaftler M. Heyl, sind Antworten auf die Frage zu formulieren, »...wie das Geschehene selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung zu machen sei.«¹⁷ Für diesen Zugang wurde in den USA der Begriff der »Holocaust Education«¹⁸ geprägt und in diesem Sinne findet er auch in der deutschen wissenschaftlichen Diskussion Anwendung. Dieses Faktum ist u.a. auch Spiegelbild dessen, dass im deutschsprachigen Raum die Frage nach der pädagogischen Praxis bisher vernachlässigt wurde, was dazu führte, dass Lehrerinnen und Lehrer vor allem in der (Geschichts-) Didaktik und Schulbuchliteratur nur bedingt Hilfe finden.

Zusammenfassend lassen sich - wenn »Erziehung nach Auschwitz« als Oberbegriff für alle erziehungswissenschaftlichen Bemühungen verstanden wird - drei Fragenkomplexe voneinander unterscheiden:

1. Was bedeutet Auschwitz für das Projekt der Erziehung, wenn man dieses, so H. Schreier, »...als ein durch das Datum Auschwitz ein an seine Grenze gelangtes Unternehmen begreift?«¹⁹ Diese Frage ist die grundlegende in der Diskussion um Erziehung nach Auschwitz und »...eng verbunden mit der nach der Einordnung des Geschehens in die Geschichte der menschlichen Zivilisation und der Moderne.«²⁰ Aus dieser Frage lassen sich solche nach Sinn und Zweck und Ziel einer jeden Erziehung ableiten; mit ihr hinterfragt man demnach das Selbstverständnis von Pädagogik.

2. Welche Schlussfolgerungen hat Erziehungswissenschaft aus der Tatsache, dass Auschwitz stattgefunden hat, gezogen oder zu ziehen? Diese Frage zielt auf den theoretischen Umgang mit dem Auschwitz-Geschehen in pädagogischen Prozessen.

3. Was bedeutet dies für die pädagogische Praxis? Diese dritte Frage legt den Akzent auf

die praktischen Erfordernisse und beschreibt das Interesse der »Holocaust Education«: »Was können und müssen wir davon weitergeben? Wie sollen wir es tun?«²¹

Th. W. Adornos Begriff der »Erziehung nach Auschwitz« umfasst diese drei Bereiche erziehungswissenschaftlicher Forschung und deren Bemühungen müssen zuallererst jener Forderung nachkommen, »...dass Auschwitz nicht noch einmal sei (...)«²². Das zweite ist, dass das Negieren dieser Forderung und der Fragen, die sie aufwirft, einer Wiederholung von Auschwitz ebenso entgegenkommt wie eine Verdrängung, denn »nicht zuletzt darin liegt die Gefahr, dass es sich wiederhole, dass man es nicht an sich herankommen lässt (...)«²³. Allerdings stehen diese Adorno-Worte in der Gefahr, schmückendes Beiwerk zu werden. D.h. eine »Erziehung nach Auschwitz« im Sinne einer »Holocaust Education« krankt oft daran, so der Historiker und Pädagoge M. Heyl, »...dass das *deklamatorische* »Nie wieder!« solange Makulatur bleibt, wie es nicht davon weiß, was denn nie wieder sein dürfe, solange das »*Wie war das nur möglich*« moralische Platitude bleibt.«²⁴

Neben der fachlichen Qualifikation sind hier somit auch psychische Dispositionen des Erziehenden angesprochen, die einerseits historisch-biographisch vermittelt sind und andererseits dem Reflexionsvermögen unterliegen. Der Konflikt, den der Lehrende dabei auszutragen hat, ist jener zwischen Neugier und dem Wunsch, unwissend zu bleiben.

Für den Psychoanalytiker M. Wagh bedeutet dies, dass der Pädagoge dabei »...zu allererst die Hindernisse in sich selbst aufspüren (muss), wenn er beginnt, diesen Teil deutscher Geschichte zu erforschen. Ist es Stolz, Scham, Schuld, sadistische oder masochistische Erregung - etwas davon oder von jedem etwas -, das ihn an der Untersuchung dessen, was sein älterer Bruder oder seine ältere Schwester, Mutter oder Vater während des »Krieges gegen die Juden« tat oder nicht tat, hindert (...)«²⁵. Auf diesem Hintergrund stellt eine »Holocaust Education« für all jene, die

in der pädagogischen Praxis stehen, eine besondere Herausforderung dar, denn das Verhalten und der Umgang des Lehrers mit Nationalsozialismus und Holocaust wirken sich auf die Schülerinnen aus (s.u.).

„ Zusammenfassend lässt sich für die Untersuchungsergebnisse aus den 60ern und 70ern des 20. Jahrhunderts sagen, dass erkannt wurde, dass das Argument der Übersättigung aufgrund einer Überinformation offensichtlich nicht den Kern der Problematik trifft.

Zugleich sind die »Ergebnisse« einer Erziehung nach Auschwitz ernüchternd. Schönberger weist in dem Buch »Erinnern gegen den Schlussstrich« darauf hin, dass es den Anschein hat, dass die NS-Zeit, seit sie fester Bestandteil des Unterrichts ist, »...durch immer mehr SchülerInnen, zumindest was die Quantität anbelangt, abgelehnt (wird).«²⁶ Und häufig berichten Pädagogen, dass sie bei Schülern auf eine »Front« der Ablehnung stoßen, wodurch der Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust sein Ziel, prophylaktische Lerneffekte bei Schülern zu bewirken, verfehle. Unter Umständen könne der Schulunterricht auch ungewollt dazu beitragen, das

Interesse von Schülern am Nationalsozialismus zu schüren, oder sogar, so R. Erb vom Zentrum für Antisemitismusforschung, zu einem »sekundären Antisemitismus führen«...- einem Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz.«²⁷ Adornos Auftrag sollte also auf keinen Fall in einer moralisierenden Weise rezipiert und sein philosophischer Imperativ nicht mit ethischer Erziehung gleichgesetzt werden.²⁸

Zusammenfassend lässt sich für die Untersuchungsergebnisse²⁹ aus den 60ern und 70ern des 20. Jahrhunderts sagen, dass erkannt wurde, dass das Argument der Übersättigung aufgrund einer Überinformation offensichtlich nicht den Kern der Problematik trifft. Zudem verdeutlichen die von Schülern vorgetragenen Behauptungen über Juden, dass hier offensichtlich außerschulische und keineswegs objektiv ausgerichtete Informationsquellen wirksam waren. Die Darstellung der Vermittlungsproblematik und deren Erklärungsversuche im historischen Rückblick zeigen aber auch, dass das Problem von Beginn an bis heute bewusst war und dennoch nicht ausgeräumt werden konnte. Denn immer noch scheitern Unterrichtseinheiten zu Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust, was Primärerfahrungen in der Schule belegen.³⁰

4. Das Freiburger Forschungsprojekt

Ziel unseres Projektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema. Unterrichtsblockaden bei Schülern und Lehrern und andere didaktische und methodische Probleme - Ein Forschungsprojekt über nicht gelingenden Unterricht an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg«³¹ war es, Einsichten in die Genese des Nationalsozialismus und Antisemitismus / Fremdenfeindlichkeit und in die innere, psychosoziale Dynamik von NS / Antisemitismus vornehmlich bei Angehörigen der dritten und vierten Generation nach dem Nationalsozialismus (heutige Lehrer- und Schülergeneration) und bei Angehörigen der vierten Generation (heutige Schülergeneration) zu gewinnen. Vor allem interessierten die Unterrichtsblockaden (bei Schülern und Lehrern) und kontraproduktiver Unterricht (Probleme der Prozesssteuerung und Kybernetik des Unterrichts). Wenn die psychischen und psychodynamischen Mechanismen der Unterrichtsblockaden im kognitiven und emotionalen Lernzielbereich geklärt wären, so unsere Grundannahme, sei es eher möglich, didaktische Strategien aufzubauen, um ein Widerstandspotenzial gegen Antisemitismus und Neonazismus zu er-

zeugen und produktive Lernprozesse zu initiieren.

Im Zuge des Forschungsvorhabens wurden qualitativ orientierte Interviews (40) sowohl mit Angehörigen der Tätergeneration als auch mit Angehörigen der dritten und vierten Generation (LehrerInnen und Schüler und Schülerinnen) an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen geführt und ausgewertet. Der Untersuchung lagen vier erkenntnisleitende Hypothesen zugrunde:

1. Gespräche über mit am Nationalsozialismus Beteiligten (»Täter«, »Mitläufer«, »Opfer«) entbergen die psychosoziale Struktur des Nationalsozialismus und die Faszination, die von dieser Ideologie ausgehen.
2. Die Beteiligungs- und Motivationsstruktur der NS-Ideologie wird deutlich.
3. In den Gesprächen und Interviews werden die emotionalen Hindernisse und Blockaden gegen Informationen über Nationalsozialismus deutlich.

4. Zudem lässt sich die psychodynamische Tradition, d.h. Weitergabe von nazistischen und antisemitischen Einstellungen von einer Generation zur nächsten klären, wenn Interviews und Gespräche sowohl tiefenpsychologisch als auch soziokulturell ausgewertet werden können.

Eine Begründung für das Vorhaben ergab sich aus dem Umstand und der Unterrichtsbeobachtung, dass bei den alten Lehrplanthemen von 1994 im Fach ev./rk. Religion (z.B. Juden und Christen nach Auschwitz) im Bereich der 8.-10. Klassenstufen Haupt-Realschulen, Gymnasien) oder im entsprechenden Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht, aber auch im Ethikunterricht, oft erhebliche Blockaden bei Schülern und Schülerinnen auftraten, die Lernprozesse in diesem Bereich kontraproduktiv werden lassen. Erinnerungs- und Trauerarbeit, die oft sehr plakativ eingefordert werden, werden durch diese Umstände im Unterricht unmöglich gemacht. Unsere Hypothese lautete deswegen, dass nicht verarbeitete Einstellungen der Lehrenden zu Antisemitismus und/oder zur jüngeren deutschen Geschichte und/oder zu Juden und Jüdinnen überhaupt mit verantwortlich für entsprechende Unterrichtsblockaden sind.

»**Wer keine Erinnerung hat, hat keine Zukunft**«, sagte einst Primo Levi, ein Überlebender des Holocaust. Im Unterricht wurden unserer Meinung nach Erinnerungen - sicherlich zu Recht - allein auf die Opfer des Nationalsozialismus bezogen; die Täter und Mitläufer, die sich z.T. euphorisch auf den Nationalsozialismus eingelassen haben, wurden jedoch ausgeblendet und stellten in ihrer Nichtanwesenheit einen Reiz für Schüler und

Schülerinnen dar. Aber wie kann man aus der Vergangenheit lernen, wenn geschichtliche Erinnerung unvollständig bleibt und die Erinnerungen der Täter /Mitläufer Schüler /Schülerinnen nicht erschüttern können? Gerade als Dokumente der Zeitgeschichte und der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und Verblendung sind diese Erinnerungen für die nach dem II. Weltkrieg Geborenen wichtig, weil sie das Unfassbare, Unvorstellbare und das Grauen angesichts nationalsozialistischer Gräueltaten persönlich werden lassen.

Den Schülern und Schülerinnen müssen Erfahrungen bereitgestellt werden, die das Entsetzen, aber auch die Empörung sprachlich-biografisch verdichten, um sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Mordtaten und Verbrechen wider die Menschlichkeit auseinander setzen zu können. Gleichsam muss das Psychogramm der Täter und Mitläufer mit ihrem Antisemitismus geklärt werden. Unterricht müsste so etwas wie versprachlichte Trauer über den unersetzbaren Verlust von Menschenleben sein. Nur wer sich die Versuchungen, Ideologien, Verstrickungen, Irrwege dieser Zeit schonungslos vor Augen hält, kann umkehren.

Deshalb beschäftigten wir uns in erster Linie mit den Beweggründen und Motiven, sich auf NS-Ideologie einzulassen und versuchten zu rekonstruieren, wie aus bestimmten psychischen, sozialpsychologischen und sozialen Konstellationen heraus der Weg in die Barbarei angetreten wurde. Ohne die Konfrontation mit den Tätermotiven bleibt die Erinnerung unvollständig und der Lernprozess von Widerstand gegen Nationalsozialismus und Antisemitismus brüchig und gefährdet.³²

5. Religionsunterricht nach Auschwitz

Im neuen Bildungsplan 2004³³ für das Fach evangelische Religion für die 9. und 10. Klasse wird in den Dimensionen Gott und Kirche und Kirchen und im Themenfeld Kirche und Auschwitz das Thema Auschwitz in den Unterricht eingebracht. In der Dimension Gott heißt es: »Die Schülerinnen und Schüler können Sprachformen der Bibel als Ausdruck unterschiedlicher Erfahrungen mit Gott deuten; können darstellen, dass christliche Hoffnungsbilder angesichts des Todes im Glauben an Gott gründen können begründen, dass der Glaube an Gott Freiheit gegenüber totalitären menschlichen Ansprüchen ermöglicht; können darlegen, inwiefern »Auschwitz« den Glauben an Gott in eine Krise geführt hat.« Die Dimension

Kirche und Kirchen formuliert: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Haltungen von Christinnen und Christen zum Nationalsozialismus aus deren theologischen Vorstellungen (Antijudaismus, Verständnis der Obrigkeit) herleiten; können an einem Beispiel erläutern, wie aus christlicher Überzeugung gegen die nationalsozialistische Ideologie und Praxis Widerstand geleistet wurde.« Für beide Dimensionen wird dann das Themenfeld Kirche und Auschwitz angeboten, das vor der Lehrplanrevision noch Juden und Christen nach Auschwitz hieß. Im neuen Themenfeld sollen folgende Fragestellungen angesprochen werden: Antijudaismus und Antisemitismus, Beispiele aus der Geschichte der Ju-

denverfolgung, die NS-Judenpolitik und Reaktionen der Kirchen, ein Beispiel christlichen Widerstandes, Christen und Juden nach Auschwitz: zum Beispiel EKD-Denkschriften ‚Juden und Christen‘, Aktion Sühnezeichen, Spurensuche vor Ort, Nach Auschwitz an Gott glauben?

„ Den Schülern und Schülerinnen müssen Erfahrungen bereitgestellt werden, die das Entsetzen, aber auch die Empörung sprachlich-biografisch verdichten, um sich so mit dem Nationalsozialismus und seinen Mordtaten und Verbrechen wider die Menschlichkeit auseinander setzen zu können. Gleichsam muss das Psychogramm der Täter und Mitläufer mit ihrem Antisemitismus geklärt werden.

Soweit der Lehrplan evangelische Religion; in der kath. Religionslehre heißt es ganz kurz in der Dimension Kirche; die Kirchen und das Werk des Geistes Gottes: Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Verhaltensweisen von Christen in der Zeit des Dritten Reiches darlegen und bewerten. In der Dimension Religionen und Weltanschauungen: Die Schülerinnen und Schüler kennen Beispiele für christlichen Antijudaismus und können sich kritisch damit auseinander setzen. Als verbindliches Themenfeld sieht der Kath. Lehrplan vor: Die Kirchen in der Zeit des Nationalsozialismus: Zeugnis und Versagen

In beiden Lehrplankonstruktionen fällt auf, dass auch hier in Fortführung des alten Lehrplanes die Themen Holocaust bzw. Schoah und Nationalsozialismus sowohl mit den Bereichen Kirche als auch Judentum verbunden sind, was zwar von der Sache her einleuchtend scheint, aber didaktisch problematisch ist. Holocaust - Judentum - Kirche werden in der Perspektive des Lehrplanes historisierend betrachtet, also als Lerngegenstände der Vergangenheit, die mit uns Heutigen nichts mehr zu tun hat. Sowohl Judentum aber auch Christentum erscheinen in dieser Perspektive als vergangen und überholt und nur noch von musealem Interesse, was sich in der Verbindung mit der Schoah als verheerend erweist. Die persönlichkeitsbildende Grunddimension des Religionsunterrichts wird hier völlig ausgeblendet, sie scheint nur im ev. Lehrplan an der Stelle »Spurensuche vor Ort« durch, in der das Eigeninteresse des Schülers oder der Schülerin eine Rolle spielt.

Der erhobene moralisierende Zeigefinger, der aber tatsächlich in der Haltung des Schülers nur Widerstände hervorruft, ist bei dieser Lehrplan-

konstruktion m.E. deutlich wahrnehmbar, denn der Holocaust ist in dieser Sicht etwas, was die Urgroßeltern- bzw. Großelterngeneration angeht, die nach den eingangs zitierten empirischen Erhebungen im familialen Kontext so lange weichgespült wird, bis aus Tätern und Mitläufern vehemente Befürworter der Demokratie und sogar Widerstandskämpfer gegen den Nationalsozialismus geworden sind. In den aktuellen Lehrplänen wird die Frage ausgeblendet, worüber wir reden, wenn wir über Auschwitz reden oder sollte man besser sagen, schweigen?³⁴ Religionsunterricht über Auschwitz ist eine abgründige Form, die Gottesfrage in existenzieller, theologischer und pädagogischer Absicht zu stellen.³⁵ Auschwitz lässt sich nicht vermitteln, aber gleichzeitig darf das Schweigen angesichts des Grauens nicht die einzige Antwort bleiben.

Bevor ich jedoch dieses didaktische Grundproblem weiter vertiefe, will ich ein paar Hinweise auf das institutionalisierte religiöse Lernen im Religionsunterricht im Unterschied z.B. zum Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht geben.

Der Lernort Schule zeichnet sich durch einige Besonderheiten aus: Zu nennen wären z.B. die allgemeine Schulpflicht und Nichtfreiwilligkeit des Lernens, die alle Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren umfasst oder die multikulturelle Zusammensetzung der Schulklassen in Bezug auf soziale Milieus, Herkunft, Nationalität, Religionszugehörigkeit usw. Dabei wird recht schnell deutlich, dass Schule eine sehr komplexe und nicht eindeutige Institution darstellt, die sich in Funktion und Zielsetzung von anderen Institutionen des Bildungsbereichs unterscheidet. In einer Gesellschaft, in der aber das Unentschiedene oder Ambivalente oder auch die Pluralität der Lebensverhältnisse und des Sozialen zum Normalfall geworden sind, kommt es entscheidend darauf an, dass die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution sich im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell bildet.³⁶ Schulklassen sind künstliche und mehr oder wenig zufällig zusammengesetzte Gruppen, die von Lehrenden nach bestimmten Kriterien wie z.B. Lerntempo, Lernvoraussetzungen, Lernergebnis usw. unterschieden werden. Die Wahrnehmung von Wirklichkeit eines Lernprozesses in einer Schulklasse unterliegt dabei konstruktivistischen Modellen.

Die Konstruktionen von Wirklichkeit, also auch das, was als religiös oder nichtreligiös, christlich

oder nichtchristlich gilt, ist nicht individuelle Einzelleistung eines Lehrenden, sondern bedient sich bestimmter tradierter Wissensinhalte oder kultureller Codes, die bestimmte Deutungen der Situation zulassen oder verhindern.³⁷ So ist die Deutung einer Klasse als religiös einheitlich oder als multireligiös eine Konstruktion von Wahrnehmung des Lehrenden. Schüler und Schülerinnen sind in gleichem Maß wie die Lehrenden dieser uneindeutigen, aber konstruierten Lernsituation ausgesetzt und müssen die Fähigkeit erwerben, die Konstrukte von Wirklichkeit zu hinterfragen, Gemeinsamkeiten zu entdecken und die Unterschiede zu benennen.

Die grundsätzliche Problematik im Unterricht besteht in Bezug auf die Lernenden darin, dass diese mehr als ihre Lehrenden im Begriff sind, eine Patchworkidentität heranzubilden, was sich selbstverständlich auch auf die religiöse Lernkultur bezieht. Keupp und andere sprechen dabei von einer fluiden Gesellschaft, in der die Milieus nicht mehr abgegrenzt sind, sondern sich in Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilität und Mobilität auflösen. Die Identitätskonstruktionen heutiger Jugendlicher sind genau in diesen Prozess eingeschlossen und gehören zur Normalität heutigen Alltagslebens. Diese Normalität unterzieht sich dem Sog des Kapitalismus, der einerseits neue Lebenskonzepte wie die Winner-Loser-Ideologie aber auch einen Werteverlust nach sich zieht und dazu verhilft, Fremdes nicht mehr als Fremdes zu akzeptieren und zu respektieren. Die daraus resultierende Ungleichverteilung der Güter und Ressourcen wird nicht mehr infragegestellt, sondern als »naturgegeben« hingenommen, was wiederum sich zu einer ambivalenten Grunderfahrung von Jugendlichen verdichtet. Ich-Identität als eine Form sich selbst vergewissernder emotionaler und sozialer Sicherheit geht verloren und damit aber auch eine Quelle des Widerstands gegen die Bodenlosigkeit von Auschwitz.³⁸

In einem elementaren Sinn geht es hierbei um einen sozialen Lernprozess, dessen Kern aber nicht die Festlegung auf Fremdes, sondern die Entdeckung der Gemeinsamkeiten zwischen den Lernenden ist. Schüler und Schülerinnen werden also nicht auf ihre religiösen und kulturellen Herkunftsmilieus festgelegt (nach dem Motto: Du bist doch Christ oder Jude oder Muslim, also musst Du Dich auch so verhalten), sondern lernen sich als Mitglieder einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu verstehen.

Das Gemeinsame, das entsteht, ist der Lernprozess in dieser Lerngruppe. In einer demokratischen und pluralen Gesellschaft ist deshalb die Schule in einzigartiger Weise ausgezeichnet, den Umgang mit »Fremdheit« kreativ zu vermitteln, nicht auf kulturelle oder individuelle Eigenarten festzulegen und das Gemeinwesen mit seinen Aufgaben zu stärken: *Aber was ist religiöse Grundbildung in einem schulischen Kontext?*

Bei der Antwort auf diese Frage wird man mit dem evangelischen Paradoxon konfrontiert, dass Religion als kognitives Kompetenzbündel zwar lehrbar, gleichzeitig der Glaube nicht lehrbar ist. Kognitive oder abfragbare Inhalte einer bestimmten positiven Religion bzw. Religionsgemeinschaft sind lernbar (z.B. im Bereich des Christentums kirchengeschichtliche Daten und Zusammenhänge oder biblisches Einleitungswissen usw.), die innere Teilnahme des Lernenden an den Inhalten in Form eines praktischen Vollzugs unter innerer Teilnahme jedoch nicht. Die innere Teilnahme am Kult bzw. das Berührtwerden durch Inhalte verstehe ich als Glaubensausdruck bzw. als emotionalen Anteil der jeweiligen Religion. Glaube im Christentum als Geschenk Gottes bedarf aber keiner Bedingungen, ist an keine Lernleistung geknüpft und setzt nichts voraus. Keine Kognition, kein Inhalt ist hierbei im strengen Sinn Lernvoraussetzung.

Im diesem Sinn ist Glaube auch keine Kompetenz als zu erwerbende Fertigkeit oder Fähigkeit. Schüler und Schülerinnen können im Religionsunterricht zwar verschiedene Inhalte (in allen fünf Lerndimensionen: kognitiv, affektiv, sozial-kommunikativ, psychomotorisch, operativ), nicht aber die innere Teilnahme an der Religion lernen.

Schüler und Schülerinnen erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen.

Die Schule und speziell der Religionsunterricht bieten hierfür im Sinn oben angedeuteter Kompetenz eine Möglichkeit, sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinandersetzen zu können, um **so zu** lernen und entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert.

Die Lehrbarkeit von Religion am Lernort Schule bezieht sich aber zuerst auf die kognitive Außen-

sicht des Glaubens und dort eher auf eine kognitive und sozial-kommunikative Lerndimension.

Zwar bleibt der Glaube unverfügbar, enthebt aber die Religionspädagogik nicht von der Notwendigkeit, Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren; - wenn möglich - in Bezug auf die kognitiv-affektive Dimension auch zu evaluieren.³⁹

Die Ambivalenz der Lehrbarkeit von Religion und die Nichtlehrbarkeit des Glaubens (aber die Partizipation und Begegnung mit ihm) macht den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu einer für Schüler und Schülerinnen attraktiven und zugleich kritischen Instanz, die dem gegenwärtigen Bildungsverständnis als »Technologie und Marktgerechtigkeit« entgegen- und widersteht.

Schulpädagogisch begründet sich deshalb der Religionsunterricht vor allem über seine Möglichkeit, das Zusammenleben von Lehrenden und Lernenden unterschiedlicher kultureller Milieus zu fördern und das Angebot religiöser Bildung in einer multikulturellen und pluralen Schulgemeinde zu machen.

Der christliche Religionsunterricht wird sich selbstverständlich als solcher im Rahmen der Schulentwicklung positionieren und die Themen des Unterrichts entsprechend gestalten. Das, was im Religionsunterricht m.E. gelernt werden kann, steht unter einer biblisch-weisheitlichen Perspektive des Lernens ohne Vernutzungs- und Ideologecharakter.⁴⁰

Im aufklärerisch gefüllten Begriff BILDUNG schwingen Selbstgestaltungs- oder Selbstverfüggungsmotive des Menschen mit oder auch eigenwillige Konstruktionen von Subjektivität oder Freiheit.⁴¹ In diesem Zusammenhang sind Religion Lehrende aber sofort in die Dialektik der Aufklärung verstrickt, die die barbarischen Anteile im Zivilisationsprozess vor Augen führt.⁴²

Nach Adorno gehört eben zur Bildung mehr als nur Informiertheit oder bloßes Bescheidwissen. Es gehöre das Differenzieren, das Herausarbeiten des Besonderen, aber auch das Stehenlassen von Fremdheit, das Verstehen, die Offenheit und Begegnung hinzu, also das, was zu den Bedingungen der so genannten hermeneutischen Kompetenz gezählt wird.

6. Lernende im Fach Religion

Lernende bleiben mit einem Informationswissen in einem Fach wie Religionskunde, das nicht in Bedeutungs- oder Orientierungswissen verwandelt ist, allein mit ihren Fragen. In wirklichen religiösen Bildungsprozessen geht es immer um den Überschuss des Humanen, um dieses Mehr, das Orientierung von bloßer Information unterscheidet⁴³, denn Bildung zielt auf die Gestaltung der ganzen menschlichen Persönlichkeit. Es geht eben gerade im Religionsunterricht darum, die Welt unter verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen und in ihr einen Sinn zu sehen, d.h. nach Sinn und Bedeutung im religiösen und transzendenten / transzendentalen Bezug zu suchen. Gelesenes, Verstandenes wird in die Beziehungsstruktur der Gott-Welt-Erfahrung, Gottes- und Selbsterkenntnis eingebracht und in Beziehung dazu gesetzt.⁴⁴ »Der Mensch ist ein Beziehungswesen, deshalb gehört zur Förderung der Beziehungsfähigkeit des Menschen auch das Einüben von sozialem Leben, von Leben in der Gemeinschaft, Familie, Gruppe, Gesellschaft, globalen Welt.«⁴⁵

Die Fragen, die sich in Bezug auf Schoah als Unterrichtsthema ergeben, sind: Warum sollen wir

uns überhaupt im schulischen Unterricht auf diese Form der Erinnerung einlassen und wer erinnert sich in welcher Weise und was hat diese spezifische Form von Erinnerung mit dem eben Gesagten über den Religionsunterricht im Allgemeinen zu tun? Also, warum sollen wir uns überhaupt mit diesem Teil deutscher Vergangenheit beschäftigen?⁴⁶

Wie ich oben angedeutet habe, gehören Erinnerung in kommunikativer und kultureller Form zu den Grundlagen des Religionsunterrichtes, wie auch die letzte EKD Denkschrift zu religiöser Bildung feststellt.⁴⁷ Auch gerade der Bereich des Holocaust gehört in die Erinnerungsarbeit evangelischen Religionsunterrichts wie die Lehrplangestaltung 2004 deutlich zeigt.

Ottmar Fuchs und Reinhold Boschki sprechen von einer anamnetischen Religionspädagogik, aber noch einmal nachgefragt: wer erinnert sich - wer sind die Subjekte der Erinnerung?⁴⁸

Erinnerungsarbeit kann nur gelingen, wenn diejenigen in einem Lernprozess, die sich an einen erinnernden und eingedenkenden Lernprozess

heranwagen, verstehen und empfinden können, dass die Erinnerungsarbeit etwas mit ihnen als Subjekten des Prozesses und ihren Lebens- und Alltagsbedingungen zu tun hat. Erinnerung ist als Lernprozess nur innerhalb eines solidarischen Begegnungsrahmens möglich, in dem das Nichtwissen um Erinnerung nicht zum moralischen Vorwurf generiert, und in dem eine Lernsituation der Achtsamkeit und Wahrnehmung aufgebaut wird.



Die Fragen, die sich in Bezug auf Schoah als Unterrichtsthema ergeben, sind: Warum sollen wir uns überhaupt im schulischen Unterricht auf diese Form der Erinnerung einlassen und wer erinnert sich in welcher Weise und was hat diese spezifische Form von Erinnerung mit dem eben Gesagten über den Religionsunterricht im Allgemeinen zu tun? Also, warum sollen wir uns überhaupt mit diesem Teil deutscher Vergangenheit beschäftigen?

Schülerkohorten der vierten Generation⁴⁹ setzen sich nicht von sich aus mit dem Thema Holocaust auseinander, nur weil das von Lehrenden im Blick auf Lehrpläne gefordert wird.⁵⁰

Hinzu kommt, dass Erinnerung nur dann geschieht, wenn für die Subjekte dieses Prozesses eine Zukunft existiert, sei es in beruflicher, sozialer, personaler Hinsicht.

Jugendliche, die von der Sorge um Ausbildung, Studium und anderen existenziellen Sorgen umgetrieben werden, haben kaum noch Energie, sich mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, denn abgebrochene Zukunft zerbricht Vergangenheit.

Erinnerungsarbeit in einem unterrichtlichen Kontext wird dann auch nicht als Informationsweitergabe über die Zahlen der Gräueltaten oder Ermordeten möglich sein, sondern nur als ein sich Betreffen-Lassen von der Biografie Einzelner, d.h. Erinnerung ist letztlich nur als Begegnung möglich, mit den Überlebenden oder Nachfahren des Holocaust und mit der eigenen familialen Biografie, die zu Tage fördern könnte, dass eigene Familienangehörige in die Verbrechen des Nationalsozialismus verstrickt gewesen sein könnten.

Hier ist die heikelste Stelle innerhalb des didaktischen Prozesses: Erinnerung darf nicht in einem Kontext von Schuld, Scham und Schande⁵¹ geschehen, sobald dies jedoch im Unterrichtsgeschehen geschieht (z.B. Beschämen eines Schülers durch den Lehrer oder durch die Lerngruppe

beim geben einer falschen Antwort), wiederholt sich die Kälte der NS-Ideologie und repräsentiert sich sofort im psychodynamischen Grundprozess der unterrichtlichen Interaktionen. Vielmehr geht es in der didaktischen Vorentscheidung um eine Unterrichtskonstruktion, in der der Selbstwert der Lernenden gestärkt und unterstützt wird, d.h. also in einem Kontext der Verantwortung für die Gegenwart und Zukunft.

Für den Lernprozess selbst bedeutet dies, dass die lernenden Subjekte in einem gegenwärtigen Unterricht erfahren und diesem Unterricht abspüren können, dass die in der Vergangenheit Handelnden ebenso Subjekte gewesen sind, die sich in einer bestimmten Weise entschieden haben zu handeln oder zuzuschauen oder gar aktiv am Nationalsozialismus beteiligt waren.

Hier gilt zu unterscheiden, dass die Opfer des Nationalsozialismus tatsächlich auch also solche wahrgenommen werden, ohne sie jedoch auf diese Rolle festzulegen. Erschreckend hierbei ist in unserem Freiburger Forschungsprojekt, dass SchülerInnen stereotyp auf Kenntnisse nach dem Judentum befragt mit der Festlegung auf die Opferrolle antworten: jüdische Menschen sind in dieser Perspektive allein und ausschließlich Opfer oder Ermordete, aber losgelöst von Lebensalltag, Lebenspraxis, Biografie.

Die Festlegung auf den Opferstatus war in vielen Interviews, die wir an Hauptschulen durchgeführt haben, das Einzige, was Schülern zum Thema Judentum eingefallen ist. Aber »man muss nichts vom »Dritten Reich« verstehen, um zu wissen, dass man nicht die Wohnung vom Türken anzündet.«⁵²

Die didaktische Schlussfolgerung daraus ist zunächst einmal, diese stereotype Konstruktion aufzuweichen und eine ethische Haltung nicht zu historisieren. Dann ist zudem nötig, dem Lernen in einer entsprechend gestalteten Lernsituation eine Entsprechung zwischen gelebter Solidarität - Zivilcourage und Erinnerungs- bzw. Trauerarbeit aufzuzeigen, denn Erinnerung - so zum Beispiel im Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht bewirkt als solche noch keine ethische Haltung, was wiederum auch in unseren Forschungsergebnissen deutlich wird (Schwendemann 2003).

Am Beispiel der so genannten Leichenbergpädagogik⁵³ wird das sehr deutlich: Solange Schüler und Schülerinnen durch den Kontakt mit AV-

Medien oder Bildern allein traumatisiert werden, wird Lernen blockiert.

Das Schlimmste, was im Unterricht passieren kann, ist der Umstand, dass Lehrende diese Form von Traumatisierung nicht wahrnehmen und in Unkenntnis dieser hoch emotionalisierten Situation drauf noch einmal kognitives Informationswissen setzen, d.h. also die entsprechenden Bilder »erklären«.

Die Vergegenwärtigung des Vergangenen und die Motivation, sich auf soziales und damit auch auf ethisches Lernen einzulassen wachsen nicht aufgrund eines Schocks, sondern nur im allmählichen Herantasten.

Aber auch die Erinnerung selbst ist ambivalent, denn man muss sich fragen, von welcher Seite, z.B. in Unterrichtsmedien, wird erinnert und mit welcher Intention. Nehmen die SchülerInnen Medien aus der Sicht der Täter und Mitläufer auf oder handelt es sich tatsächlich um Erinnerung von der Seite der Opfer, denn »Geschädigte und Nutznießer, Opfer und Täter gibt es in beiden Zeitbereichen. Hier wie dort entscheidet die Frage, wovon her, von welchen Inhalten und Personen her wir die Wirklichkeit wahrnehmen.«⁵⁴

Zur hermeneutischen Kompetenz, die im Religionsunterricht oder Ethikunterricht erworben werden kann, gehört das Verstehen aus der Sicht der Anderen, in diesem Fall aus der Sicht der tatsächlichen Opfer. Das wäre der eigentliche soziale Lernprozess, um den es didaktisch in erster Linie gehen muss: Sensibilisierung für die Gestaltung sozialer Beziehung.⁵⁵

Um noch einmal zu Adorno zurückzukehren: Schüler müssen lernen, dass der Nationalsozialismus seinen Anfang nimmt in der rassistischen Haltung gegenüber z.B. dem Judentum und dass lange vor dem Völkermord die soziale Diffamierung, Demütigung und Erniedrigung stehen und dieser Anfang sich rational und zivilisiert gibt.

Gerade im christlichen Religionsunterricht beider Konfessionen haben Teilnehmende die Grunderinnerung an »einen, dessen Solidarisierung mit den Schwachen und Bedrängten ihm das Leben gekostet hat.«⁵⁶

Die christologische und soteriologische Dimension des Religionsunterrichts ist anamnetisch. Die Spur wird verlassen in dem Moment, wo die Opfer nichts anderes mehr als Opfer sind und so in einer Weise versachlicht werden, dass ihnen ein zweites Mal die Menschenwürde geraubt wird.

7. Schlussfolgerungen

Auf den tatsächlichen Lernprozess im Unterricht auf Holocaust bezogen bedeutet dies, dass Auschwitz in keiner Weise für den Lehrenden aber auch für den Lernenden instrumentalisiert und schon gar nicht, wie es in der eingangs zitierten Lehrplankonstruktion auf das christlich-jüdische Verhältnis bezogen werden darf.⁵⁷ Schüler und Schülerinnen sind nicht passive Adressaten, sondern Akteure des Unterrichts, deren Grundfragen von den Lehrenden ernst genommen werden müssen.

Solange SchülerInnen jedoch überhaupt nicht als Subjekte und Akteure des Unterrichts wahrgenommen werden, kann eine konstruktive und persönlichkeitsbildende Auseinandersetzung mit Schoah / Holocaust überhaupt nicht gelingen.⁵⁸ Für die Didaktik bedeutet dies grundsätzlich, dass es auf aktive Formen der Aufarbeitung ankommt und die fremdbestimmte Konfrontation mit dem Nationalsozialismus Widerstände produziert.⁵⁹

Je höher der Anteil an aktiven Interaktionen seitens der Schüler und Schülerinnen im Unterricht über Auschwitz, desto geringer die Wahrscheinlichkeit von Blockaden, denn Jugendliche sind Subjekte ihrer eigenen Lebensvollzüge und ihrer Aktionen in Bezug auf Erinnerung.⁶⁰

Der Religionsunterricht muss also drei Pole ausbalancieren: sich an den lernenden Subjekten orientieren - erinnern und gedenken - aktiv handeln.⁶¹

Das Erinnern und Gedenken orientiert sich am Erinnern überlebender Opfer, ohne die Täterperspektive auszublenden und ist zugleich ein kommunikationsorientierter Unterrichtsprozess, den Lehrende vor allem achtsam⁶² gestalten müssen. Aktives Gestalten wird sensibel machen für Menschenrechtsverletzungen der heutigen Zeit, ohne die Singularität des Holocaust infragezustellen. Religionspädagogisch handeln heißt, sich auf möglichst viele Begegnungsmöglichkeiten und Begegnungsebenen einzulassen.

Anmerkungen:

¹ Zu den hinreichend diskutierten Schwierigkeiten siehe vor allem v. Borries (2004; 1999); Brendler (1997); Brumlik (1995); Schreier (1995; 1994); Schreier & Heyl (1995; 1994; 1992).

² [Band 6: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit: Dritter Teil: Modelle. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 3422 (vgl. GS 6, S. 358)]

³ [Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II: Erziehung nach Auschwitz. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 8516 (vgl. GS 10.2, S. 674)]...

⁴ [Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II: Erziehung nach Auschwitz. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 8517 (vgl. GS 10.2, S. 674-675)]

⁵ [Band 10: Kulturkritik und Gesellschaft I/II: Erziehung nach Auschwitz. Digitale Bibliothek Band 97: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, S. 8543 (vgl. GS 10.2, S. 690)]

⁶ Steinebach 2000; 2004

⁷ Wilhelm Schwendemann / Stephan Marks (2003): Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210

⁸ vgl. dazu auch die Studie von Silbermann / Stoffers (2000).

⁹ Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (2003a): Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210.

¹⁰ Ebd., S. 674

¹¹ Ebd., S. 676

¹² Fuchs, Ottmar (2001): Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Ein vergessener Zusammenhang? Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Fuchs Ottmar / Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.) (2001): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit u.a., aaO., S. 309-345, hier S. 336.

¹³ Ebd., S. 676

¹⁴ Ebd., S. 679

¹⁵ Vgl. Heyl, Matthias (1996): (Erziehung nach Auschwitz(und Holocaust Education) - Überlegungen, Konzepte und Vorschläge, in: Abram, Ido/Heyl, Matthias(Hg.)(1996), S. 61 - 164, hier S. 64

¹⁶ Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg, S. 120

¹⁷ Ebd., S. 20

¹⁸ Zur Kontextualisierung des Holocaust in den USA siehe: Heyl, M., 1997, S. 114ff.; Bialystock, F., 1994, S. 129-138. Positiv ist, so M. Heyl in seiner Studie, dass der hohe Grad an Institutionalisierung dessen, was in den USA mit dem Begriff »Holocaust Education« gefasst wird, eine große Vielfalt und hohe Qualität pädagogischer Materialien hervorgebracht hat. Auch stehen die amerikanischen Holocaust Curricula auf einer fachwissenschaftlichen Basis, wie es für den deutschsprachigen Raum in dieser Breite (noch) nicht der Fall ist. (Vgl. Heyl, M., 1997, S. 279) Es sind diese Bemühungen um die pädagogische Praxis, die den amerikanischen Begriff zum Feststehenden auch in Europa werden ließen, auch wenn deren Beweggründe hinterfragt werden können. Z.B. hat das Programm »Facing History and Ourselves« den Schwerpunkt von der Diskussion universeller

Implikationen des Holocaust zur Analyse der amerikanischen Gesellschaft verschoben. Und es scheint, die zentrale Prämisse einer Amerikanisierung des Holocaust zu sein, dass »...Schüler, indem sie über dieses Geschehen lernen, eine weniger rassistische, dafür aber einfühlsamere und immer tolerantere Gesellschaft schaffen werden.« (Bialystock, F., 1994, S. 132)

¹⁹ Schreier, H., 1994, S. 264 und Meier 1990.

²⁰ Heyl, M., 1997, S. 21

²¹ Ebd., S. 21

²² Adorno, Th. W., 1966, S. 674

²³ Ebd., S. 679

²⁴ Heyl, M., 1994, S. 69

²⁵ Wangh, Martin (1992): How to teach the Holocaust?, in: Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hg.) (1992), S. 161 - 167, hier S. 162.

²⁶ Schönberger, Klaus, 1997, S. 24 (Haug, J. (Hg.) (1997):Erinnern gegen den Schlußstrich : {zum Umgang mit dem Nationalsozialismus}. - Freiburg i. Br. : Haug, 1997).

²⁷ Erb, R., 1991, S. 215

²⁸ Boschki in: Fuchs u.a., aaO., S. 354 und Friedrich Schweitzer: Education after Auschwitz - Perspectives from germany, in: Religious Education. An Interfaith Journal of Spirituality, Growth and Transformation 95, 2000, S. 360 - 372 und dito: Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik, in: Reinhold Boschki / Franz-Michael Konrad (Hg.) Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S. 21-36 und dito: Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik?, in: ZPT 4 /2003, S. 327-338 und Michael Wermke (Hg.): Die Gegenwart des Holocaust. »Erinnerung« als religionspädagogische Herausforderung, LIT- Münster, 1997

²⁹ z.B. Filser 1971 und Langer-Plän 1995 und Norden 1973.

³⁰ vgl. Breitingen 2000 und Brendler 1997 und Bar-On 1997.

³¹ zu Methoden siehe vor allem Brusten, & / Beiner &Winkelmann (1991) / Deppermann (1999) / Flick (1999) / Jüttemann (1985) / Schmidt-Grunert (1999) / Strobl & Böttger (1996) / Watzlawick & Beavin & Jackson (1996) / Witzel (2000; 1996; 1985;1982) und die Forschungsergebnisse in folgenden Publikationen:

Veröffentlichungen im Forschungsprojekt der EFH-Freiburg:

Stefanie Hepp: Forderungen an eine gelungene Erinnerungsarbeit am Beispiel des Ökumenischen Jugendprojektes Mahnmal, in: Friederle Rundbrief der Arbeitsstelle Frieden (Evangelische Landeskirche in Baden), Nr. 29 / April 2005, S. 3

Didaktisches Chaos oder alles im Griff? - Erziehung nach und über Auschwitz, in: Freiburger Rundbrief NF 12, 2005/3, S. 196-205.

Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus, zusammen mit Georg Wagensommer, in: Freiburger Rundbrief (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) Neue Folge 12, 2005/1, S. 70+71.

zusammen mit Eva-Maria Glück und Georg Wagensommer:

Mein Opa ist geil, mein Opa war Nazi - Bericht des Freiburger Forschungsprojekts Antisemitismus und

Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts, in: Zeitschrift für Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research 26, 2004/3, S.313-321.

Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Aspekte einer Erziehung nach und über Auschwitz, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): Erinnern ist mehr als Infor-

miertsein. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 33-47.

zusammen mit Bock, Ulrike: Abgründe des Holocaust im Religionsunterricht, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 75-79

Glück, Eva-Maria und Georg Wagensommer (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*, in: Wilhelm Schwendemann / Georg Wagensommer (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 97-109.

Glück, Eva-Maria zusammen mit Wilhelm Schwendemann und Georg Wagensommer (2004): *Aufklären, Erinnern und Gedenken - Weiterer Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts«*, in: *Im Gespräch* Nr. 9 / Herbst 2004 (Hefte der Martin Buber Gesellschaft), S. 60-71.

Glück, Eva-Maria (zusammen mit Wilhelm Schwendemann und Georg Wagensommer) (2004): »Mein Opa ist geil. Mein Opa ist Nazi.« Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Thema des Unterrichts«. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 3 (2004), Heft 1, S. 120-133.

Glück, Eva-Maria (2003): *Von der Verletzung an einem Altemnachmittag - von einem gescheiterten Versuch zur Thematisierung des Nationalsozialismus bei alten Menschen*, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Band: 1 Grundsätzliche Überlegungen*, Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 326-332.

Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (2005): *Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus*, in: *Freiburger Rundbrief (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung)* Neue Folge 12, 2005/1, S. 70+71.

Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a.

Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (2004): *Vorwort der Herausgeber*, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 5-10.

Schwendemann, Wilhelm (2004): *Didaktisches Chaos oder alles im Griff? Aspekte einer Erziehung nach und über Auschwitz*, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 33-47.

Schwendemann, Wilhelm und Bock, Ulrike (2004): *Abgründe des Holocaust im Religionsunterricht*, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen (2), LIT-Verlag Münster u.a., S. 75-79.

Schwendemann, Wilhelm / Georg Wagensommer (2004) (Hg.): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen Band 2, LIT-Verlag, Münster u.a. 2004

Schwendemann, Wilhelm / Wagensommer, Georg (2004): *Das Unfassbare hereinholen. Fachtagung: »Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus.«* In: *Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen*, Jg. 30 (2004), S. 75-76

Schwendemann, Wilhelm (zusammen mit Eva Maria Glück und Georg Wagensommer) (2004): »Mein Opa ist geil, mein Opa war Nazi.« Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Themen des Unterrichts«, in: *theo-web, Zeitschrift für Religionspädagogik*, 3. Jahr-

gang 2004, Heft 1, S. 120-133, in:

http://www.user.gwdg.de/~theo-web/Theo-Web/theo-web-wissenschaft_04-1.htm/ und: *Im Gespräch* 2004/2 und in der *Internationalen Zeitschrift für Schulbuchforschung*.

Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Band: 1 Grundsätzliche Überlegungen*, Münster u.a.: LIT-Verlag.

Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (2003a): *Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert*, in: Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210.

Schwendemann, Wilhelm (2003b, April). Rezension zu: Harald Welzer (Hrsg.) (1999). *Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Bauman* [15 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 4(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03review-schwendemann-d.htm> // Volume 4, No. 2 - May 2003 // Harald Welzer (Ed.) (1999). *Auf den Trümmern der Geschichte: Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Bauman* [On the Ruins of History: Discourses with Raul Hilberg, Hans Mommsen and Zygmunt Bauman]

Schwendemann, Wilhelm (2003c): »Mein ist die Rache!«, spricht der HERR. Sinn und Bedeutung der Rachepsalmen im Alten Testament. Gesprächsabend in der Reihe »Befreiung von biblischen Alpträumen«, in: *Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit der Pfalz*, unter: <http://www.Christen-und-juden.de/html/rache.htm> (4.4.2003/22.00)

Schwendemann, Wilhelm; Marks, Stephan (2002a): *Unterrichtsthema »Nationalsozialismus« in einer Hauptschule- Ergebnisse einer Pilotstudie*, in: *Im Gespräch, Hefte der Martin Buber - Gesellschaft* Nr.5, Herbst 2002, S. 62-77.

Schwendemann, Wilhelm (2002b): *Forschungsprojekt Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema (Unterrichtsforschung)*, in: Jürgen Sehrig, Stephan Marks, Werner Nickolai, Christoph Steinebach (Hg.): *Mit alten Menschen über den Nationalsozialismus sprechen*. KFH Focus 12/2002, Freiburg 2002, S. 63

Schwendemann, Wilhelm (2002c): *Philosophie schützt vor Torheit nicht. Einige Bemerkungen zum Antisemitismus in der Philosophie des 19. Jahrhunderts*, in: *Im Gespräch* 3, (Hefte der Martin Buber - Gesellschaft) 2002/5, S. 83-85

Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan / Sehrig, Jürgen (2001a): *Die Befragung der Zeitzeuginnen und Zeitzeugen. Gedenke! - Geschichte und Erinnerung: Ein Forschungsverbund von PH, EFH und KFH Freiburg*, in: *Hochschulbrief* 27/2001, S. 42-45

Schwendemann, Wilhelm (2001b): *Antisemitismus und Nationalsozialismus als Unterrichtsthema*, in: *Im Gespräch. Hefte der Martin Buber Gesellschaft* Nr. 2, Frühjahr 2001, S. 57-63

Wagensommer, Georg (zus. mit Glück, Eva-Maria/Wilhelm Schwendemann): »Mein Opa ist geil. Mein Opa ist Nazi.« Bericht des Freiburger Forschungsprojektes »Antisemitismus und Nationalsozialismus als Thema des Unterrichts«. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, Jg. 3 (2004), Heft 1, S. 120-133

Wagensommer, Georg (zusammen mit Wilhelm Schwendemann) (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein*. Aus der Geschichte lernen Band 2, LIT-Verlag, Münster u.a.

Wagensommer, Georg (2004): *Gegen Abhängigkeit wappnen. Die gesellschaftlichen Aufgaben und der pädagogische Auftrag von Schule in der Gesellschaft - Die Position Wolfgang Klafkis*. In:

Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, Jg. 30 (2004), S. 61-65

Wagensommer, Georg (2003): Rezension Peter Roos: Hitler lieben. Roman einer Krankheit. In: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 7, 2003, S. 103-104

Wagensommer, Georg (2003): »Antisemitismus wegen Auschwitz.« Vortrag anlässlich der Preisverleihung der EFH. In: Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stefan (Hg.): Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema. Band I: Grundsätzliche Überlegungen. Münster, Hamburg, London 2003, S. 180-186

Wagensommer, Georg (2003): Die Psychodynamik von Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust in der vierten Generation nichtjüdischer Deutscher. Eine qualitative Untersuchung, in: Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stephan (Hg.) (2003): Aus der Geschichte lernen? Band: 1 Grundsätzliche Überlegungen, Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 43-171.

Wagensommer, Georg (2002): Die Trauer nicht vertilgen. Trauerarbeit als Aufgabenfeld Sozialer Arbeit. In: Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, Jg. 28 (2002), S. 48-53

Wagensommer, Georg (2002): Den anderen wahrnehmen. Zur Wirkung von Fotodokumenten des Holocaust auf Schüler, in: Im Gespräch, Hefte der Martin Buber-Gesellschaft Nr. 4, Frühjahr 2002, S. 67-71.

Wagensommer, Georg (2002): Unterrichtsforschung zu Nationalsozialismus und Holocaust. In: person-zentriert. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft für klientenzentrierte Therapie und humanistische Pädagogik, Nr.10, 2002, S. 19-22

Wagensommer, Georg (2001): »Ich habe nichts Näheres damit zu tun...« Zur Psychodynamik von Nationalsozialismus und Holocaust bei Jugendlichen. In: Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, Jg. 27 (2001), S. 46-48

Wagensommer, Georg (2001): Zur Konfrontation Jugendlicher mit Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht: »In der Schule darüber reden, das ist nicht gerade mein Ding.«, in: Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft, Nr. 2, Frühjahr 2001, S. 64 - 68

Wagensommer, Georg (2001): »Ich habe nichts Näheres damit zu tun...« Zur Psychodynamik von Nationalsozialismus und Holocaust bei Jugendlichen, in: Hochschulbrief der Evangelischen Fachhochschulen, 27/2001, S. 46 - 48

³² Bohleber / Drews (1991) / Brendler (1991) / Brendler (1997) / Erikson (1980) / Grünberg (1997)

³³ http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsstandards/Gym/Gym_evR_bs.pdf und Ministerium 1994.

³⁴ vgl. dazu Reck, Norbert (1998): Im Angesicht der Zeugen : eine (Theologie nach Auschwitz), Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

³⁵ Boschki, Reinhold (1994): Der Schrei : Gott und Mensch im Werk von (Elie Wiesel), mit einem Vorw. von Elie Wiesel, Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

³⁶ Siehe dazu: Bauman, Zygmunt (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt a.M., S. 76ff. und Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Darmstadt, S. 15

³⁷ vgl. zu den Konstruktionen von Wirklichkeit vor allem auch mit ihrer Kritik an Auernheimer Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Grundriß der Pädagogik Band 3, Stuttgart u.a, S. 38ff.

³⁸ Bauman, Zygmunt (2005): Liquid life, Cambridge und dito (1997): Flaneure, Spieler und Touristen : Essays zu (postmodernen Lebensformen), Hamburg und Keupp, Heiner u.a. (Hg.) (2001) Identitätsarbeit heute: (klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung), Frankfurt a.M. und dito (2002): Identitätskonstruktionen: das (Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne), 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg und dito (Hg.) (1990) Risiken des Heranwachsens : (Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter) / [Sachverständigenkommission 8., München und Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch : die (Kultur des neuen Kapitalismus, München.

³⁹ Siehe dazu Schweitzer, Friedrich (1990): Zwischen Theologie und Praxis. Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, S. 3-41 und aus der neueren Diskussion: Dressler, Bernhard (2003): Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft 4, S. 261-271.

⁴⁰ siehe Ladenthin, Volker (2003): Was ist »Bildung«?. Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft 4, S. 237-260.

⁴¹ Vgl. dazu. Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim.

⁴² Vgl. dazu vor allem Welzer, Harald (Hg.) (1999): Auf den Trümmern der Geschichte : Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann , Tübingen., und Theodor Wiesengrund Adorno (1997): Theorie der Halbbildung, in: Theodor Wiesengrund Adorno: Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a.M., S.93-121.

⁴³ Vgl. Heydorn, Heinz Joachim (1995): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: dito Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 4, Vaduz 1995, S. 57-157 und dito: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht, aaO., 283-304 und Luther, Henning (1992): Religion und Alltag : Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart.

⁴⁴ 1. Kor 1.

⁴⁵ Gäfgen-Track, Kerstin (2002): PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen ?ildungsbegriff, in: Locomer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/02, S. 122.

⁴⁶ Vgl. Boschki, Reinhold (2000): Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar / Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.): Zugänge zur Erinnerung, LIT Münster u.a., , S. 346-371 und Holzbach, Heidrun (2000):.

⁴⁷ EKD (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh, S. 82ff.

⁴⁸ zum Folgenden siehe vor allem: Fuchs, Ottmar /Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.) (2000): Zugänge zur Erinnerung, LIT Münster u.a., bes. 309-345

⁴⁹ vgl. Roberts 1998 und 1997 und Rommelsbacher 1994.

⁵⁰ siehe Fuchs, Ottmar: Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Fuchs, Ottmar u.a., 2000, S. 309

⁵¹ vgl. Marks (2004; 1999)

⁵² Rudolph, Karsten (2000): Vom Nutzen der Historie, in: Die Zeit Nr. 44, 26.10.2000, S.5

⁵³ <http://www.ghwk.de/deut/tagung/haase.htm> [Zugriff am 6.10.2005, 21.16]

⁵⁴ Fuchs, Ottmar, aaO., S. 323

⁵⁵ zu den psychologischen Aspekten von z.B. Trauerarbeit siehe: Abram /Heyl (1996) / Cohen (1992) / : Freud (1972): Giordano (1994): Grünberg (1997) / Juelich (1992) / Kast (1982) / König (1997) / König & Heim, Robert (1997) / Massing & Beushausen (1986) / Moser (2000;1996; 1993) / Müller-Hohagen (1992) / Ochsmann (1991) / Ohlmeier (1991) / Roberts (1998; 1997) / Rosenthal (1992) / Schulz-Hardt (1997)

⁵⁶ ebda, S. 330

⁵⁷ siehe hierzu vor allem die Ergebnisse des universitären Freiburger Forschungsprojektes: Lernprozess Christen Juden, so z.B.: Fiedler, Peter (1980): Das Judentum im katholischen Religionsunterricht : Analysen, Bewertungen, Perspektiven, Düsseldorf : Patmos Verlag; Rothgangel, Martin (1995): Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung : eine Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11, Freiburg : Herder; Biemer, Günter; Biesinger, Albert (1981): Universität <Freiburg, Breisgau> / Forschungsprojekt Judentum im Katholischen Religionsunterricht. Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen, Juden : theologische und didaktische Grundlegung ; (Forschungsprojekt »Judentum im katholischen Religionsunterricht« am Seminar für Pädagogik und Katechetik der Universität Freiburg, Düsseldorf : Patmos-Verlag; Biemer, Günter (1984): Was Juden und Judentum für Christen bedeuten : eine neue Verhältnisbesinnung zwischen Christen und Juden ; Lehr-Lerneinheiten für die Sekundarstufen, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder; Fiedler, Peter (Hg.) (1984): Lernprozeß Christen Juden : ein Lesebuch, Freiburg : Herder, Schöppner, Lothar (1993): Begegnungsmodell jüdisch-christlicher Dialog : {empirische Analysen des Würzburger Lernprojekts Juden - Christen}, Freiburg im Breisgau : Herder;

Niekamp, Gabriele (1994): Christologie »nach Auschwitz« : {kritische Bilanz für die Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog}, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder.

⁵⁸ Siehe Schwendemann / Wagensommer (2005) und Dan Bar-On / Konrad Brendler / A. Paul Hare (Hg.) (1997): »Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln.« Identitätsformation deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt / New York und Reinhold Boschki: »Es gibt keine Lehren von Auschwitz«, in: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft 40, 2000, S. 519-536.

⁵⁹ zum Subjektbegriff in der Didaktik siehe vor allem: Baacke, Dieter; Vollbrecht, Ralf (2003): Die 13- bis 18-jährigen: Einführung in die {Probleme des Jugendalters},. Überarb.: Ralf Vollbrecht. - 8., überarb. Aufl., Weinheim ; Basel : Beltz und Baacke, Dieter (2004): Jugend und Jugendkulturen : Darstellung und Deutung, - 4. Aufl., Weinheim : Juventa-Verl., 2004; Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend : eine (Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung), 7., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; München : Juventa-Verl.; Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie / Klaus Hurrelmann. - 8., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; Basel : Beltz, 2002.

⁶⁰ Boschki, es gibt keine..., 2000, S. 525

⁶¹ Schweitzer, Friedrich (2003): An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«, in: dito: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen - Perspektiven - Beispiele, Neukirchen-Vluyn, S. 71-92.

⁶² Vgl. Schulz von Thun (1998).

Literatur:

Abram, Ido (1996): Erziehung und humane Orientierung, in: Abram, Ido/Heyl, Matthias (Hg.) (1996), S. 11 - 60.

Abram, Ido/Heyl, Matthias (Hg.) (1996): Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule, Reinbek bei Hamburg.

Adorno, Theodor W. (1966): Erziehung nach Auschwitz, in: Tiedemann, Rolf (Hg.) (1977), S. 674-690 (Druckausgabe) und: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften, hg. von Rolf Tiedemann u.a., directmedia Publishing Berlin 2003 (digitale Bibliothek).

Adorno, Th. W. (1997): Theorie der Halbbildung, in: Theodor Wiesengrund Adorno: Gesammelte Schriften Band 8, Frankfurt a. Main S. 93-121.

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die interkulturelle Pädagogik, 3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Darmstadt.

Baacke, Dieter (2004): Jugend und Jugendkulturen : Darstellung und Deutung, - 4. Aufl. - Weinheim: Juventa-Verlag.

Baacke, Dieter / Vollbrecht, Ralf (2003): Die 13- bis 18-jährigen : Einführung in die {Probleme des Jugendalters},. Überarb.: Ralf Vollbrecht. - 8., überarb. Aufl., Weinheim ; Basel: Beltz.

Bar-On, Dan / Brendler, Konrad / Hare, A. Paul (Hg.) (1997): (Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...). Identitätsformationen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust, Frankfurt a.M., New York.

Bauman, Zygmunt (2005): Liquid life, Cambridge

Bauman, Zygmunt (1997): Flaneure, Spieler und Touristen : Essays zu {postmodernen Lebensformen}, Hamburg.

Bauman, Zygmunt (1996): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Frankfurt am Main.

Bialystok, Franklin (1994): Die Amerikanisierung des Holocaust - Jenseits der Limitierungen des Universellen, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1994), S. 129 - 138.

Biemer, Günter (1984): Was Juden und Judentum für Christen bedeuten : eine neue Verhältnisbesinnung zwischen Christen und Juden ; Lehr-Lerneinheiten für die Sekundarstufen, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder

Biemer, Günter; Biesinger, Albert (1981): Universität <Freiburg, Breisgau> / Forschungsprojekt Judentum im Katholischen Religionsunterricht. Freiburger Leitlinien zum Lernprozess Christen, Juden : theologische und didaktische Grundlegung; (Forschungsprojekt »Judentum im katholischen Religionsunterricht« am Seminar für Pädagogik und Katechetik der Universität Freiburg, Düsseldorf : Patmos-Verlag

Bohleber, Werner; Drews, Jörg (Hg.) (1991): »Gift, das du unbewußt trinkst...«. Der Nationalsozialismus und die deutsche Sprache, Bielefeld.

Borries, Bodo von (2004): Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus 2004, in: Schwendemann & Wagensommer (2004), aaO., S. 48-74.

Borries, Bodo von (1999): Jugend und Geschichte: ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen.

Boschki, Reinhold: »Es gibt keine Lehren von Auschwitz«, in: Neue Sammlung. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft 40, 2000, S. 519-536.

Boschki, Reinhold (2000): Zugänge zum Unzugänglichen. Religionspädagogik nach Auschwitz, in: Ottmar Fuchs / Reinhold Boschki / Britta Frede-Wenger (Hg.): Zugänge zur Erinnerung, LIT Münster u.a., , S. 346-371.

Boschki, Reinhold / Konrad, Franz-Michael (Hg.) (1997): Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen.

Boschki, Reinhold (1994): Der Schrei : Gott und Mensch im Werk von {Elie Wiesel}, mit einem Vorw. von Elie Wiesel, Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

Breitinger, Eric (2000): »Schule kann Rechtsextremismus nicht verhindern.«, in: Badische Zeitung, 24. August 2000, S. 2.

Brendler, Konrad (1997): Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration, in: Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul (Hg.) (1997), S. 53 - 104.

Brendler, Konrad (1991): Die Unumgänglichkeit des »Themas« Holocaust für die Enkelgeneration, in: Brendler, Konrad/Rexilius, Günter (Hg.) (1991), S. 220 - 258.

Brendler, Konrad / Rexilius, Günter (Hg.) (1991): Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit, Wuppertal.

Brumlik, Micha (1995): Gerechtigkeit zwischen den Generationen, Berlin.

Brusten, M./Beiner, F./Winkelmann, B. (1991): The relevance of the Holocaust for Current Perspectives of German Youth, in: Brendler, Konrad/Rexilius, Günter (Hg.) (1991), S. 164 - 186.

Cohen, Ellie A. (1992): Die Schuld der Deutschen, in: Schreier, H./Heyl, M. (Hg.) (1992), S. 19 - 26.

Deppermann, Arnulf (1999): Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden, Opladen.

Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Grundriß der Pädagogik Band 3, Stuttgart u.a.

Bernhard Dressler (2003): Menschen bilden? Theologische Einsprüche gegen pädagogische Menschenbilder, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft 4, S. 261-271.

Erb, Rainer (1991): Antisemitismus wegen Auschwitz in der jungen Generation?, in: Brendler, Konrad / Rexilius, Günter (Hg.) (1991), S. 204 - 218.

Erikson, Erik H. (1980): Jugend und Krise. Die Psychodynamik im Sozialen Wandel, 3. Aufl., Stuttgart.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg) (2003): Maße des Menschlichen: evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft / eine Denkschrift des Rates der Evang. Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Fiedler, Peter (Hg.) (1984): Lernprozeß Christen Juden : ein Lesebuch, Freiburg : Herder.

Fiedler, Peter (1980): Das Judentum im katholischen Religionsunterricht : Analysen, Bewertungen, Perspektiven, Düsseldorf : Patmos Verlag.

Filser, Karl (1973): Geschichte: mangelhaft. Die Krise eines Unterrichtsfaches in der Volksschule, München

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung, 4. Auflage, Reinbek bei Hamburg.

Freud, Sigmund (1972): Zur Psychopathologie des Alltagslebens. Über vergessen, versprechen, vergeifen, Aberglaube und Irrtum, 15. Auflage, Frankfurt am Main.

Fuchs, Ottmar / Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.) (2001): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit, Münster.

Fuchs, Ottmar (2001): Doppelte Subjektorientierung in der Memoria Passionis. Ein vergessener Zusammenhang? Elemente einer Pastoraltheologie nach Auschwitz, in: Fuchs Ottmar /

Boschki, Reinhold / Frede-Wenger, Britta (Hg.) (2001): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit u.a., aaO., S. 309-345

Gäfigen-Track, Kerstin (2002): PISA und der Religionsunterricht oder neue Chancen für einen protestantischen Bildungsbegriff, in: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde 3/02, S. 122

Giordano, Ralph (1994): »Von allem Schweren ist es das Leichteste, sich der Wahrheit zu stellen...«, in: Krahulec, Peter/Schopf, Roland/Wolf, Siegfried (Hg.) (1994), S. I - IV.

Grünberg, Kurt (1997): Schweigen und Ver-Schweigen. NS-Vergangenheit in Familien von Opfern und von Tätern oder Mittläufern, in: Psychosozial 68, S. 9 - 22.

Haug, Joachim (Hg.) (1997): Erinnern gegen den Schlussstrich. Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus, Freiburg: Haug (Geschichtswerkstatt Band 29).

Heydorn, Heinz Joachim (1995): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: dito Werke. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften Band 4, Vaduz.

Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg.

Heyl, Matthias (1996): (Erziehung nach Auschwitz(und Holocaust Education(- Überlegungen, Konzepte und Vorschläge, in: Abram, Ido / Heyl, Matthias (Hg.) (1996), S. 61 - 164.

Heyl, Matthias (1994): Erziehung nach Auschwitz. Eine deutsche Perspektive, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, 22 Jg., Heft 1-2/1994, S. 63 - 73.

Heyl, Matthias (1994a): Zur Gegenwart der Schoah - Generationen und Identitäten nach dem Mord an den europäischen Juden, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1994), S. 51 - 110.

Holzbach, Heidrun (2000): Holocaust - was soll dass sein?, in: Die Zeit, Nr. 33/2000, S. 5.

Hurrelmann, Klaus (2004): Lebensphase Jugend: eine (Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung) / Klaus Hurrelmann. - 7., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; München : Juventa-Verl.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie / Klaus Hurrelmann. - 8., vollst. überarb. Aufl. - Weinheim ; Basel: Beltz.

Juelich, Dierk (1992): Die Wiederkehr des Verdrängten - Sozialpsychologische Aspekte zur Identität der Deutschen nach Auschwitz, in: Schreier, H. / Heyl, M. (Hg.) (1992), S. 57 - 71

Jüttemann, Gerd (Hg.) (1985): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim, Basel.

Kast, Verena (1982): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses, Stuttgart.

König, Hans-Dieter (1997): Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht, in welche Falle eine Lehrerin trotz guter Absichten aufgrund einer uneingestanden Gefühlsambivalenz tappte, in: Gegenwartskunde 46, H. 1/1997, S. 73-82.

Keupp, Heiner (2002): Identitätskonstruktionen: das (Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne), 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

Keupp, Heiner u.a. (Hg.) (2001) Identitätsarbeit heute: (klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung), Frankfurt a.M.

Keupp, Heiner (Hg.) (1990) Risiken des Heranwachsens : {Probleme der Lebensbewältigung im Jugendalter} / [Sachverständigenkommission 8., München.

König, Hans-Dieter / Heim, Robert (1997): Editorial, in: Psychosozial 68, S. 5-7.

Krahulec, Peter / Schopf, Roland / Wolf, Siegfried (Hg.) (1994): Buchenwald - Weimar: April 1945. Wann lernt der Mensch?, Münster, Hamburg.

Ladenthin, Volker (2003): Was ist >Bildung<?. Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff, in: Evangelische Theologie 63, 2003, Heft 4, S. 237-260.

Langer-Plän, Martina (1995): Darstellung und Rezeption deutsch-jüdischer Geschichte als didaktisches Problem, Frankfurt am Main / New York.

Luther Henning (1992): Religion und Alltag : Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart.

Marks, Stephan (2004): »Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen« (Talmud). Scham und Schamabwehr als Thema für die Schule, in: Schwendemann, Wilhelm / Wagen-sommer, Georg (2004), aaO., S. 20-32.

Marks, Stephan: Kurzbeschreibung des Projekts Geschichte und Erinnerung. Unveröffentlichtes Manuskript, o.J.

Marks, Stephan (1999): Geschichte und Erinnerung: Täter und Mittläufer im Nationalsozialismus, in: Sozialwissenschaftliche Informationen, Heft 4, S. 297-298.

Massing, Almuth / Beushausen, Ulrich (1986): »Bis ins dritte und vierte Glied« - Auswirkungen des Nationalsozialismus in den Familien, in: Psychosozial 28, S. 27-42 .

Meier, Christian (1990): Vierzig Jahre nach Auschwitz. Deutsche Geschichtserinnerung heute, 2. erw. Aufl., München.

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994): Bildungsplan für die Realschule, Lehrplanheft 3/1994, Stuttgart.

Moser, Tilman (2000): Diese Mischung aus Schamlosigkeit und Gier, in: Badische Zeitung, 12.05.2000, S. 24.

Moser, Tilman (1996): Dämonische Figuren. Die Wiederkehr des Dritten Reiches in der Psychotherapie, Frankfurt am Main.

Moser, Tilman (1993): Politik und seelischer Untergrund. Aufsätze und Vorträge, Frankfurt am Main.

Müller-Hohagen, Jürgen (1992): Psychotherapeutische Erfahrungen bei der Behandlung von psychischen Störungen in der dritten und vierten Generation, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1992), S. 43 - 71.

Niekamp, Gabriele (1994): Christologie »nach Auschwitz«: {kritische Bilanz für die Religionsdidaktik aus dem christlich-jüdischen Dialog}, Freiburg ; Basel ; Wien : Herder.

Norden, Günther van (1973): Das Dritte Reich im Unterricht, 2. Auflage, Frankfurt am Main.

Ochsmann, Randolph (1991): Todesfurcht und ihre Auswirkungen: Wenn die eigene Sterblichkeit bewußt wird..., in: ders. (Hg.) (1991), S. 119 - 136.

Ochsmann, Randolph (Hg.) (1991): Lebens-Ende. Über Tod und Sterben in Kultur und Gesellschaft, Heidelberg.

Ohlmeier, Dieter (1991): Nazifaschistische Züge in der Sprache der Psychoanalyse, in: Bohleber, Werner; Drews, Jörg (Hg.) (1991), S. 38 - 47.

Pongratz, Ludwig A. (1986): Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim.

Reck, Norbert (1998): Im Angesicht der Zeugen : eine {Theologie nach Auschwitz}, Mainz : Matthias-Grünwald-Verlag.

Roberts, Ulla (1998): Spuren der NS-Zeit im Lebender Kinder und Enkel. Drei Generationen im Gespräch, München.

Roberts, Ulla (1997): Anklagen, Verschweigen, Verdrängen. Die NS-Zeit im Konflikt der Generationen, in: Psychosozial 67, S. 61 - 75

Rommelsbacher, Birgit (1994): Schuldlos - Schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen, Hamburg.

Rosenthal, Gabriele (1992): Kollektives Schweigen zu den Nazi-Verbrechen, in: Psychosozial 51, S. 22-33.

Rothgangel, Martin (1995): Antisemitismus als religionspädagogische Herausforderung : eine {Studie unter besonderer Berücksichtigung von Röm 9-11}, Freiburg : Herder.

Rudolph, Karsten (2000): Vom Nutzen der Historie, in: Die Zeit Nr. 44, 26.10.2000, S.5

Schmidt-Grunert, Marianne (1999): Grundlagen, in: dies. (Hg.) (1999), S. 11 - 64

Schmidt-Grunert, Marianne (Hg.) (1999): Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode, Freiburg i.Br.

Schöppner, Lothar (1993): Begegnungsmodell jüdisch-christlicher Dialog : {empirische Analysen des Würzburger Lernprojekts Juden - Christen}, Freiburg im Breisgau : Herder.

Schreier, Helmut (1995): Anmerkungen über das Sammeln von Überlegungen zur Erziehung nach Auschwitz, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1995), S. 17 - 26.

Schreier, Helmut (1994): Einige schultheoretische Voraussetzungen und ein didaktischer Vorschlag zum Projekt der Erziehung nach Auschwitz, in: Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1994), S. 263 - 283.

Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1995): »Daß Auschwitz nicht noch einmal sei...«. Zur Erziehung nach Auschwitz, Hamburg.

Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1994): Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden, Hamburg.

Schreier, Helmut / Heyl, Matthias (Hg.) (1992): Das Echo des Holocaust: Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Hamburg.

Schulz von Thun, Friedemann (1998): Das (Innere Team) und situationsgerechte Kommunikation, Reinbek bei Hamburg.

Schulz-Hardt, Stefan (1997): Wozu ist das gut?, in: Psychologie Heute, 24 Jg., Heft 10, S. 28-33.

Schweitzer, Friedrich (2003): An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«, in: dito: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen - Perspektiven - Beispiele, Neukirchen-Vluyn, S. 71-92.

Schweitzer, Friedrich (2003): Was heißt Subjektorientierung einer dem Gedenken verpflichteten Religionspädagogik?, in: ZPT 4 /2003, S. 327-338.

Schweitzer, Friedrich (2000): Education after Auschwitz - Perspectives from germany, in: Religious Education. An Interfaith Journal of Spirituality, Growth and Transformation 95, 2000, S. 360 - 372.

Schweitzer, Friedrich (1997): Erziehung nach Auschwitz. Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten einer dem Erinnern verpflichteten Pädagogik, in: Reinhold Boschki / Franz-Michael Konrad (Hg.) Ist die Vergangenheit noch ein Argument? Aspekte einer Erziehung nach Auschwitz, Tübingen 1997, S. 21-36.

Schweitzer, Friedrich (1990): Zwischen Theologie und Praxis. Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion, in: JRP 7 (1990), Neukirchen-Vluyn 1991, S. 3-41.

Schwendemann, Wilhelm / Wagensommer, Georg (2005): *Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus*, in: *Freiburger Rundbrief* (Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung) Neue Folge 12, 2005/1, S. 70+71.

Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*. Münster u.a.: LIT-Verlag.

Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan (2003a): *Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert*, in: *Schwendemann, Wilhelm / Marks, Stephan* (Hg.) (2003): *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*. Münster u.a.: LIT-Verlag, S. 187-210.

Sennett, Richard (2000): *Der flexible Mensch : die Kultur des neuen Kapitalismus*, München.

Silbermann, Alphons / Stoffers, Manfred (2000): *Auschwitz: Nie davon gehört?*, Berlin.

Steinebach, Christoph (2004): *Was müssen wir entwicklungspsychologisch bedenken, wenn wir über Nationalsozialismus unterrichten?*, in: *Schwendemann, Wilhelm / Wagensommer, Georg* (Hg.) (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen* (2); Münster u.a.: Lit-Verlag, S.80-96.

Steinebach, Christoph (2003): *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Steinebach, Christoph (2000): *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Strobl, Rainer / Böttger, Andreas (Hg.) (1996): *Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... <1995, Hannover>; Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen - (KFN); Wahre Geschichten?: zu Theorie u. Praxis qualitativer (Interviews) ; Beitr. zum Workshop Paraphrasieren, Kodieren, Interpretieren ... im Kriminologischen Forschungsinst. Niedersachsen am 29. u.*

30. Juni 1995 in Hannover, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft.

Tiedemann, Rolf (Hg.) (1977): **Th. W. Adorno**: *Gesammelte Schriften*, Band 10.2. *Kulturkritik und Gesellschaft II.*, 1. Auflage, Frankfurt am Main.

Wangh, Martin (1992): *How to teach the Holocaust?*, in: *Schreier, Helmut / Heyl, Matthias* (Hg.) (1992), S. 161 - 167.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1996): *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, 9., unveränderte Auflage, Bern.

Welzer, Harald (Hg.) (1999): *Auf den Trümmern der Geschichte : Gespräche mit Raul Hilberg, Hans Mommsen und Zygmunt Baumann*, Tübingen.

Wermke, Michael (Hg.) (1997): *Die Gegenwart des Holocaust. »Erinnerung« als religionspädagogische Herausforderung*, LIT-Münster.

Witzel, Andreas (Januar 2000): *Das problemzentrierte Interview* (26 Absätze). *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (On-line Journal), 1. Abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> (Zugriff: 17.03.00).

Witzel, Andreas (1996): *Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen*, in: *Strobl, Rainer / Böttger, Andreas* (Hg.) (1996), S. 49-74.

Witzel, Andreas (1985): *Das problemzentrierte Interview*, in: *Jüttemann, Gerd* (Hg.) (1985), S. 227 - 255.

Witzel, Andreas (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*, Frankfurt am Main / New York.

Bitte bestellen Sie
ein kostenloses
Probeexemplar
epd Wochenspiegel unter
Tel.: (069) 580 98-1 91
Fax: (069) 580 98-2 26
E-Mail: aboservice@gep.de

www.epd.de
Gemeinschaftswerk
der Evangelischen
Publizistik gGmbH
Aboservice
Postfach 50 05 50
60394 Frankfurt

epd Wochenspiegel



**Jede Woche das Wichtigste aus
protestantischer Perspektive**

Schulunterricht, Familiendynamik, Generationenzugehörigkeit Zur Rezeption von Nationalsozialismus und Schoah bei Jugendlichen – Erträge empirischer Religionspädagogik

Von Georg Wagensommer

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

Jahrestage

Am 27. Januar 2005 jährte sich die Befreiung der noch lebenden Menschen im Konzentrationslager von Auschwitz zum sechzigsten Male. 1945 war damit dem vom Deutschen Staat angeordneten Morden in Auschwitz ein Ende gesetzt. Am 8. Mai 2005 jährte sich das Kriegsende zum Sechzigsten Male. In Reden wird auch dieser Tag als einer der Befreiung genannt. Dies kann jedoch nur aus der Retrospektive so gesagt werden, es kann gleichsam nur als eine nachträgliche Einsicht gemeint sein - hinzukommt, dass Deutsche wenig bis nichts für diese Befreiung getan haben.

Auch ist davon auszugehen, dass dieser Tag, der 08. Mai 1945, für viele Deutsche nicht ein Tag der Befreiung war, sondern vielmehr ein Tag der Niederlage. Günter Grass beschreibt sein Erleben: »In Marienbad erlebte ich den 8. Mai als siebzehnjähriger Dummkopf, der bis zum Schluss an den Endsieg geglaubt hatte. Also schlug mir nicht die Stunde der Befreiung; vielmehr beschlich mich das dumpfe Gefühl nach totaler Niederlage ein Besiegter zu sein. Als befreit konnten sich allenfalls diejenigen sehen, die den Massenmord in den deutschen Konzentrationslagern überlebt hatten und in einem Zustand waren, der den Gebrauch von Freiheit sogleich wieder einschränkte.«¹ Es ist nicht davon auszugehen, dass lediglich Günther Grass dieses Empfinden hatte, sondern dass Millionen Deutscher in einer ähnlichen Gemütsverfassung sich befunden haben.

Günter Grass reflektiert im Fortgang seiner Überlegungen zum 60 Jahrestag des Kriegsendes das Verhältnis von uns Deutschen zur Demokratie und wirft dabei einen kritischen Blick auf unser Verhältnis zur Ökonomie. Bezeichnenderweise ist sein Aufsatz überschrieben mit »Freiheit nach Börsenmaß«.

Die Gegenwart der Vergangenheit

Im Übrigen scheint der Aspekt von wirtschaftlichem Erfolg und Wiederaufbaubestrebungen einerseits und der Umgang der Deutschen mit der Zeit des Nationalsozialismus andererseits Interessantes zu bergen. Beispielsweise zeigen die Untersuchungen der Mitscherlichs vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Theorie, dass der hektische Wiederaufbau und die Konsumorientierung in Verbindung stehen mit nicht geleisteter psychischer Arbeit - genauer: Trauerarbeit: »Konsumorientierung löste die Liebe zum Führer ab, nationale Kränkung wurde mit Hilfe materieller Bedürfnisbefriedigung in den Hintergrund gedrängt.«² D.h. eine notwendige Erinnerungsarbeit und Trauerarbeit sind unterblieben. An deren Stelle hat sich die materielle Bedürfnisbefriedigung durchgesetzt.

Eine weitere These von Margarete Mitscherlich ist, dass sich diese nicht geleistete psychische Arbeit auch in der Gleichgültigkeit gegenüber der Zerstörung der Umwelt und vor allen in einer von Antikommunismus geprägten Rüstungsmentalität durchgesetzt habe.³ Der Nationalsozialismus, so zeigen uns diese psychoanalytischen Arbeiten, wirkt auf subtile Art und Weise weiter. Dies belegen darüber hinaus weitere zahlreiche psychologische Studien⁴. Darüber hinaus belegen jedoch auch zahlreiche Studien aus den Bereichen Theologie⁵, Religionspädagogik⁶, Politologie⁷ und Erziehungswissenschaft⁸, dass diese Vergangenheit aufgrund verschiedener Aspekte eine Dynamik entfaltete, die über die ersten Nachkriegsjahre hinaus bis in die Gegenwart hinein sich auswirkt. Nicht allein dass Gebäude und Orte an diese Zeit erinnern. Es ist vielmehr so, dass die Taten und Untaten, die während der Regierungszeit dieser deutschen Regierung von Deutschen begangen wurden, sich sowohl tief in diese Menschen damals als auch in deren Nachkommen eingeprägt haben. Mit anderen Worten:

Die nachträgliche Wirksamkeit von Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust ist bis in die Gegenwart hinein belegt. Das heißt: die NS-Vergangenheit ist auch für heutige nichtjüdische junge Deutsche *kein* historisches Ereignis, das

diese lediglich als Gegenstand eines archivari-schen Interesses tangiert. Das im Frühsommer 2005 im rororo/Spiegel Buchverlag in der Paperback-Ausgabe erschienene Buch »Die Gegenwart der Vergangenheit - der lange Schatten des Dritten Reiches«⁹ nimmt hierauf Bezug. Zeitzeugen, Publizisten und Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (stellvertretend genannt seien hier Helmut Schmidt, Ralf Dahrendorf, Margarethe Mitscherlich, Yehuda Bauer) setzen sich hier mit diesen Themen auseinander. Das Fazit: Die nationalsozialistische Vergangenheit lässt die Deutschen nicht los. Sie begleitet nicht nur die regierenden Politiker in ihrem Amt, sondern eine jede Generation muss sich aufs Neue mit ihr auseinandersetzen.

Generationenzugehörigkeit

Der Generationen-Begriff, so Stefan Marks, weise in dem vorliegenden Zusammenhang darauf hin, »... dass die Erfahrung der nationalsozialistischen Herrschafts- und Unterdrückungspraxis intergenerationell weitergereicht wird, wie vielfach an Nachkommen von NS-Tätern wie -Überlebenden beobachtet wurde.«¹⁰ So bewirk(t)en Nationalsozialismus und Holocaust bei den überlebenden Juden und ihren Nachkommen traumatische Folgen von nahezu unvorstellbaren Ausmaßen. Dies über die Generationen hinweg zu verstehen, gehört für Hans-Dieter König zu den belastendsten und schwierigsten Vorhaben der Psychoanalyse überhaupt¹¹ und diese Erfahrungen haben von Seiten der Täter kein Äquivalent! Wenn im Folgenden und in einem noch zu charakterisierenden Sinne (s.u.) auf den Generationenbegriff Bezug genommen wird, so sollte dies im Bewusstsein geschehen, dass die Generationenzählung als Kategorie zur Unterscheidung von Abstammungsfolgen in Familien im vorliegenden Zusammenhang zurückgeht auf die Kinder von Holocaust-Überlebenden. Sie wurden mit den Traumata ihrer Eltern konfrontiert. Der Begriff der »Second Generation« hat hier seinen Ursprung und hier, bei den Nachkommen der Opfer, ist der ursprüngliche Ort der Rede von der Generation nach dem Holocaust.

Daneben gibt es bei den Tätern und Mitläufern und deren Kindern, Enkeln und Urenkeln Kontinuitäten und Brüche im seelischen Erbe¹²; ein Eingebundensein in eine problematische und oftmals verschwiegene Familiengeschichte. Verifiziert sieht dies der israelische Psychologe Dan Bar-On durch sozialwissenschaftliche Studien, die der Frage nachgingen, wie sich israelische und deutsche Jugendliche Anfang der 1990er Jahre

zum Thema Holocaust ansprechen lassen. Diese Studien belegen, dass emotionale und kognitive Auswirkungen des Holocaust bis in die zweite und dritte Generation wirksam sind. Aufgrund dieser und eigener Untersuchungen kommt er zu dem Schluss, dass diese Jugendlichen bis zum damaligen Zeitpunkt unter dem Einfluss des Holocaust standen.¹³ Es ist nun davon auszugehen, dass auch noch bei heutigen Jugendlichen - sie gehören möglicherweise bereits der vierten Generation an - Auswirkungen von Holocaust und Nationalsozialismus feststellbar sind. Aufgrund dieser Beobachtungen scheint der Terminus »Generation«, gleichwohl er unscharf und nicht unproblematisch ist, als geeignet. Im Zusammenhang mit erster, zweiter, dritter und vierter Generation verwendet, meint er Folgendes¹⁴:

Erste Generation: Mit diesem Begriff ist die Generation der Täter und Mitläufer angesprochen; diejenigen, die zur Zeit des Nationalsozialismus und dessen Judenverfolgungen erwachsen waren und aktiv oder passiv am damaligen Geschehen Anteil hatten, bzw. Anteil haben konnten. In Geburtsjahrgängen könnte die Grenze zur zweiten Generation etwa in den 1920er Jahren liegen.

Zweite Generation: Dies ist die Generation derer, die während der NS-Zeit Kinder waren oder als Nachkommen der ersten Generation kurz nach 1945 geboren wurden. Es sind also all jene, deren Eltern an Kriegshandlungen und Verbrechen gegen die Menschheit beteiligt waren/sein konnten.

Dritte Generation: Nachkommen der zweiten Generation; all diejenigen, deren Großeltern an Kriegshandlungen und Verbrechen gegen die Menschheit beteiligt waren/sein konnten.

Vierte Generation: Die Vierte Generation sind all diejenigen, deren Urgroßeltern an Kriegshandlungen und Verbrechen gegen die Menschheit beteiligt waren/sein konnten.

Natürlich ist ein so verwendeter Generationenbegriff relativ ungenau, da er z.B. bezogen auf die erste Generation, die älteren und jüngeren damaligen Erwachsenen, die selbst oft durch eine Generation getrennt waren, zusammenfasst. Auf Probleme im Umgang mit dem Terminus »Generation« weisen auch die Forscherinnen Birgit Rommelspacher und Ulla Roberts hin¹⁵. Sie gingen der Frage nach, wie die dritte Generation mit Nationalsozialismus und Antisemitismus umgeht und stellten dabei fest, dass ihre Interviewpartnerinnen gesellschaftlich aufgrund ihres Alters der dritten Generation zuzurechnen sind, familiär

jedoch der zweiten angehört. So sei an dieser Stelle vor einer pauschalisierten und theorielosen Verwendung dieser Begriffe gewarnt. Im Rahmen eines sorgsamsten Umgangs sind sie jedoch anwendbar. Sie bieten den Vorteil, durch die Vergabe des Prädikats »Generation« zu einer Kategorisierung zu gelangen.

„ Einige der Jugendlichen, die von uns interviewt wurden, berichteten, dass sie mit ihren Eltern über Nationalsozialismus und Holocaust gesprochen haben. Diese Gespräche hatten dabei mehr den Charakter einer Wissensvermittlung und weniger den einer individuellen Auseinandersetzung. Das heißt Familiengeschichte wurde nicht thematisiert.

In Form einer ersten Zusammenfassung lässt sich damit festhalten: zahlreiche Studien verschiedener Disziplinen beschäftigen sich unter Rückgriff auf den Begriff »Generation« mit der Tatsache, dass der Nationalsozialismus und dessen Massenverbrechen sich auf verschiedenen Ebenen bis in die Gegenwart hinein auswirken. Dabei ist oftmals die Rede von einer ersten, zweiten, dritten Generation - und mittlerweile schon von einer vierten Generation nach dem Nationalsozialismus.

Generationenverhältnis, Familie, Schule - eine Problemanzeige

Sehr vereinfacht lässt sich sagen, dass die Generation der Täter, Mitläufer und Zuschauer ihre Schuld- oder Hassgefühle, Feindbilder, Voreingenommenheiten, Befangenheiten oder Berührungssängste der Kinder- und Enkelgeneration verschwiegen, verdeckt oder explizit tradiert hat, was nicht folgenlos für die Angehörigen dieser Generationen bleibt. Zudem sind die Auswirkungen der deutschen nationalsozialistischen Vergangenheit auf mehreren Ebenen wahrnehmbar: die Studien, auf die ich eingangs verwiesen habe, zeigen, dass sie sich auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene (Makroebene) ebenso auswirken¹⁶, wie auf Peergroups, Schulklassen und Familien¹⁷ (Mesoebene) und sie beeinflussen den einzelnen Menschen¹⁸ (Mikroebene). Diese drei Ebenen stehen dabei in Interdependenz, d.h. sie beeinflussen sich gegenseitig. Diese Beobachtung ist von Belang für den Unterricht, der Nationalsozialismus, Holocaust und Antisemitismus zum Thema hat, denn die genannten drei Ebenen wirken sich auf ihn aus. Dies ergibt sich auch aus der Erkenntnis der Pluralität der Lernfaktoren¹⁹:

Schule, Peer-Group, Familie, Medien, gesellschaftliches Traditionsgefüge u.a.m. können hierzu gezählt werden.

Demnach erfolgt die Aneignung von Geschichte, und hierzu gehört auch jene des Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust, über mehrere Wege. Dabei vermittelt sich Geschichte, so Matthias Heyl, »...zuerst durch unsere Eltern und Großeltern, dann, in zweiter Linie, auch durch andere gesellschaftliche Institutionen, zu denen die Schule mit ihren Lehrerinnen und Lehrern gehört.«²⁰ Familie und Schule kristallisierten sich auch in unserem Forschungsprojekt²¹ als zwei wichtige Bedingungsfaktoren individueller Auseinandersetzung von Jugendlichen mit dem Nationalsozialismus heraus.

Familiendynamik

Der Zugang, den die Familie zur Geschichte bietet, ist einer über persönliche Erfahrungen und individuelle Sichtweisen. Bei der Weitergabe der NS-Geschichte handelt es sich also auch um familiäre Transformationen. Aufgrund dieser Familiendynamik erhält dieses Thema jedoch eine besondere Brisanz, da es hierbei sowohl um die Vermittlung von Geschichte, als auch um Beziehungen geht. Mit anderen Worten: Hier geht es auch um die Frage, was die Mitglieder meiner eigenen Familie taten oder auch nicht taten. Mit diesen Fragen sind Lehrer wie Schüler gleichermaßen konfrontiert: Der Konflikt, den jeder dabei auszutragen hat, ist jener zwischen Neugier und dem Wunsch, unwissend zu bleiben. 1992 formulierte dies der Psychoanalytiker Martin Wagh folgendermaßen: Für den Pädagogen bedeute dies »... zu allererst die Hindernisse in sich selbst aufspüren, wenn er beginnt, diesen Teil deutscher Geschichte zu erforschen. Ist es Stolz, Scham, Schuld, sadistische oder masochistische Erregung - etwas davon oder von jedem etwas -, das ihn an der Untersuchung dessen, was sein älterer Bruder oder seine ältere Schwester, Mutter oder Vater während des ‚Krieges gegen die Juden‘ tat oder nicht tat, hindert (...).«²² Wir heute sollten uns als Lehrende fragen, was unser Vater oder Großvater, unsere Mutter oder Großmutter während dieser Zeit tat oder nicht tat. Unsere Schüler hingegen stellen sich die Frage, was ihre Großeltern bzw. Urgroßeltern taten oder nicht taten.

Problemanzeige

Einige der Jugendlichen, die von uns interviewt wurden, berichteten, dass sie mit ihren Eltern über Nationalsozialismus und Holocaust gesprochen haben. Diese Gespräche hatten dabei mehr den Charakter einer Wissensvermittlung und weniger den einer individuellen Auseinandersetzung. Das heißt Familiengeschichte wurde nicht thematisiert. Mehrere Forschungsarbeiten weisen nun nach, dass eine solche Thematisierung und Auseinandersetzung auch nicht zwischen den vorangegangenen Generationen stattgefunden habe. Vielmehr sei zwischen diesen Generationen die Zeit des Nationalsozialismus mit einem Schweigen belegt worden.²³ Verschweigen, Verhüllen und Verschleiern als Verhaltensmuster im Umgang mit dem Nationalsozialismus sind allerdings schon bei der ersten Generation feststellbar; sie reichen bis in die NS-Zeit zurück. Zum einen drücke sich darin, so der Psychoanalytiker Sammy Speier, ein gestörtes Verhältnis der Täter und Zuschauer zu ihrer eigenen Biographie aus.²⁴ Kurt Grünberg sieht die Motivation für solche Verhaltensweisen, mit denen ein wesentlicher Bestandteil der Lebenserfahrung ausgeblendet würde, in der Weigerung einer Verantwortungsübernahme für das eigene Tun oder Nicht-Tun.²⁵ Zugleich aber verstellten sie den Nachkommen den Weg zur Familiengeschichte. Diese bleibt damit »im Dunkeln« und bietet Raum, in irgendeiner Weise (mit Phantasien?) ausgefüllt zu werden. So stellt Jürgen Müller-Hohagen bei Angehörigen der dritten und vierten Generation nichtjüdischer Deutscher erhebliche »Einbrüche« im Alltagsbewusstsein fest, »...wenn der persönliche oder familiäre Bezug zur Nazi-Vergangenheit einmal etwas konkreter thematisiert wird. (...) Die Hoffnung aber dürfte trügerisch sein, dass sich das Verdrängen und Verleugnen mit der Tätergeneration allmählich verlieren würde, sondern es geht oftmals weiter.«²⁶

Auch die Aussagen der von mir interviewten Jugendlichen über ihre Gespräche mit ihren Großeltern bezüglich Nationalsozialismus und Holocaust können in diese Richtung gedeutet werden. Stefan Marks, Leiter des Forschungsprojektes »Geschichte und Erinnerung«²⁷, stellt dabei starke Ähnlichkeiten zwischen den von mir vorgestellten Ergebnissen (s.u.) und jenen seines Forschungsprojektes fest²⁸. Interessant hierbei: seine Forschergruppe interviewte Angehörige der ersten Generation. Damit aber scheinen sich die oben genannten Mechanismen und Dynamiken von den Tätern, Mitläufern und Zuschauern (erste Generation) über Generationen hinweg auf

heutige Jugendliche (dritte, bzw. vierte Generation) zu tradieren.

Ergebnisse qualitativer Forschung²⁹

Fragt man Jugendliche, in welchem Zusammenhang sie ihre Großeltern, bzw. Urgroßeltern mit dem Nationalsozialismus bringen, bzw. was ihre Großeltern oder Urgroßeltern ihnen über diese Zeit erzählen, kann man folgende Antworten erhalten:

»Früher, als Kinder waren mein Bruder und ich immer bei den Großeltern. Ja, und Samstagabend, so in der Dämmerstunde, da hat der Opa uns dann so zu sich gerufen, um sich versammelt und hat dann so richtig diese klassischen Geschichten aus dem Krieg erzählt. Die Oma war da nicht dabei, die war in der Küche und hat das Abendessen gekocht.«³⁰

Auf die Frage nach dem Nationalsozialismus antwortet eine Enkelin, dass der Opa vom Krieg im Modus einer Märchenstunde erzählt habe - Nationalsozialismus kommt nicht vor. Dies ist die Aussage einer Jugendlichen aus dem Jahre 1997 gegenüber Ulla Roberts, die sich um die Rezeption des Nationalsozialismus mit Hilfe qualitativer Forschung bemüht. Jugendliche, die im Rahmen unseres Forschungsprojektes interviewt wurden, äußerten sich wie folgt³¹. Einen Schüler - nennen wir ihn Holger - frage ich, ob er mit seinem Großvater, bzw. Urgroßvater über die Zeit des Nationalsozialismus gesprochen habe. Er antwortet:

»Ja. Schon oft. Weil der war auch im Zweiten Weltkrieg Soldat und... (Pause). Ja, wie, wie schlimm das halt damals war und so, weil großartig viel, das ist schon länger her, der ist schon lange tot, aber er hat mir erzählt, wie schlimm das war, wenn sie halt, er war auch in Russland in Gefangenschaft. (...) und wie hart die arbeiten mussten, wie kalt es war und so er hat auch gesagt...«

Nach der NS-Vergangenheit gefragt, kommen bei Holger Geschichten vom Krieg als Antwort. Diese Kriegererlebnisse werden aus der Perspektive des Erduldens und Erleidens geschildert. Hier lässt sich nun spekulieren, ob solche Erzählungen über Not und Elend nicht auch ein Hinweis darauf sind, dass den (Ur)Großeltern Anteilnahme gebührt und kein kritisches Nachfragen.

Eine 17jährige Jugendliche - nennen wir sie Janine - sagte zu mir, auf ihre Gespräche mit ihrer Urgroßmutter und Großmutter befragt:

»Nee. Meine Oma die hat in der DDR gewohnt, also und die ist auch noch ein bisschen jü... die ist jetzt 65 Jahre alt. Die hat das nicht mehr mitgekriegt... Die hat das erst hinterher dann mitgekriegt so. Und da sie in der DDR war und die da eh ärmer und früher da sind sie dann Betteln gegangen und so halt. Das weiß ich aber mehr... ich habe sie auch noch nicht, also so richtig gefragt. Ich habe das nur mitgekriegt und ich weiß ja auch, dass sie da nicht so richtig drin war, sondern eher... ähm... hinterher geboren worden ist... ja.«

„ Auf die Frage nach dem Nationalsozialismus antwortet eine Enkelin, dass der Opa vom Krieg im Modus einer Märchenstunde erzählt habe - Nationalsozialismus kommt nicht vor.

Für Janine haben Nationalsozialismus und die eigene Großmutter nichts gemein. Die Gründe: Zunächst die Herkunft aus der ehemaligen DDR. Zudem hat die Großmutter das nicht so mitgekriegt, sie hat es erst hinterher mitgekriegt. Sie war schließlich noch zu jung, bzw. sie war da nicht so richtig drin, da sie doch eher hinterher geboren worden ist (dieses Interview wurde im Sommer 2000 geführt - ihre Großmutter war zu diesem Zeitpunkt 65 Jahre alt, d.h. sie ist Jahrgang 1935). Die Ausführungen Janines kreisen um etwas Unbenanntes. Mit Hilfe von Tabuisierungen und Entlastungen versucht Janine ihre Familie mit Nationalsozialismus nicht in Verbindung zu bringen.

Eine dritte Jugendliche - nennen wir sie Lea - sagt:

»Ja (betont, G.W.)... also ich habe gesagt, dass wir in Geschichte bald 'ne Arbeit darüber schreiben. Und dann hat mein Opa angefangen mir so tausend so Daten da an den Kopf zu schmeißen. Also der kann sich noch gut auf jeden Fall daran erinnern. (Lacht) Und dann erzählt er dann ab und zu. Aber die haben's jetzt nicht so (betont, G.W.) mitgekriegt damals, also die waren damals auch noch klein.« Wenig später fährt sie fort: »... weil bei ihm war das jetzt nicht so schlimm. Also er hat jetzt da so keine Wahnsinnsgeschichte (betont, G.W.). Also irgendwie, dass da bei denen 'was schlimmes passiert ist - das war jetzt eigentlich nicht so.« **Interviewer:** »Was ist für dich schlimm? Was, was wäre schlimm gewesen, wenn

es bei deinem Opa passiert wäre, was wäre das?«

Janine: »Ja wenn da irgend jemand umgebracht worden wäre, weil er Jude gewesen wäre oder so, aber das war bei uns halt nicht.«

Das Gespräch mit dem Großvater erlebt sie als einen Monolog, in dem er ihr »Daten und Fakten«, also reines Informationswissen, wie es scheint, in einer Art und Weise übermittelt, die von ihr als aggressiv, auf jeden Fall als überfordernd empfunden wird. Daraus schließt sie, dass er sich »auf jeden Fall« noch gut erinnern kann. Diese Aussage schränkt sie sogleich mittels einer adversativen Konjunktion (aber) und dem Hinweis ein, dass ihre Großeltern »es« nicht »so« mitgekriegt haben, was sie betont. Auf den sich daraus ergebenden Widerspruch geht sie nicht ein. Wichtig scheint für sie zuallererst, ein Nichtwissen ihres Großvaters und dessen (kindliche) Unschuld (»die waren damals auch noch klein«) hervorzuheben (ihr Großvater war, so geht es aus ihren persönlichen Informationen hervor, 1945 13 Jahre alt). Aufgrund seines Alters scheint er für sie als persönlich unbelastet. Nichtsdestotrotz sind ihre Kognitionen und ihre Empfindungen interessant. Demnach wäre für sie Nationalsozialismus und Holocaust dann emotional belastend, wenn einen Angehörigen eine »Wahnsinnsgeschichte« damit verbinden würde, sprich: wenn er an Tötungen von Juden oder anderem »Schlimmen« beteiligt gewesen wäre. Die Schuldlosigkeit ihrer Großeltern hingegen hat einen hohen Stellenwert für Janine: so fühlt sie sich emotional unbelastet aufgrund der (vermeintlichen) Tatsache, dass ihr Großvater an Verbrechen nicht beteiligt war.

Diese vier Jugendlichen stehen mit ihren Aussagen über ihre familiären Zeitzeugengespräche stellvertretend für viele.

Nach Durchsicht mehrerer Studien und Analyse unserer Daten³² lässt sich sagen: die familiäre Kommunikation über den Nationalsozialismus und dessen Verbindungen zur Familienbiographie können bis in die gegenwärtige Schülergeneration hinein - dies ist die dritte, bzw. vierte Generation - gestört bleiben; bei vielen herrscht eine Unkenntnis über die eigene Familienbiographie:

Nach der NS-Vergangenheit gefragt, kommen Geschichten vom Krieg als Antwort: Urgroßväter und Großväter erzählen von »Abenteuern« in Afrika, »Urlauben« oder »Aufenthalten« in Frankreich oder »Tragödien« in Russland. Auch stellen sich die Zeitzeugen in ihren enthistorisierten und entpolitisierten Kriegserzählungen als tapfere

Leidende, Unbeteiligte oder manche auch als Widerständler dar. Viele der Großelternerzählungen über die NS-Zeit kreisen zudem um vom Nationalsozialismus »gereinigte« Ereignisse. Eine Verstrickung der eigenen Familie in die Massenverbrechen und die Schoah wird nicht gesehen, bzw. erzählt. Auch sind Jugendliche bemüht, einer Verbindung ihrer (Ur)Großeltern zu Nationalsozialismus und Schoah ungefragt zu widersprechen. Das Spektrum reichte dabei vom Hinweis auf die »DDR-Vergangenheit« der Großmutter (s.o.) bis zu demjenigen auf das Alter der Großeltern, die fast alle in den 1930er Jahren oder später zur Welt kamen. Auf Nachfragen gaben die Jugendlichen allerdings auch an, dass sie ihre Großeltern noch nicht nach ihrem Leben im Nationalsozialismus befragt hatten.

Abschließend lässt sich an dieser Stelle formulieren, dass die Familie die ihr zukommende Rolle bei der Vermittlung und Aneignung von Geschichte bei den von uns interviewten Jugendlichen in einem ungenügenden Maße wahrgenommen hat. Vor diesem Hintergrund zeichnet sich für Matthias Heyl ein Aufgabengebiet für die Schule ab. »Dort könnte der Ort sein, wo Geschichte und Geschichten auch gegen den gesellschaftlichen, historischen und psychischen Druck, der auf uns allen lastet, zum Leben erweckt wird.«³³ Dabei sollte beachtet werden, dass der schulischen Erziehung bei der Vermittlung und Aneignung von Geschichte eine andere Rolle zukommt. Schule thematisiert Geschichte vielmehr als ein gesellschaftliches Ereignis und erklärt aus dem Zusammenhang heraus. Aufgrund dessen kann eine schulische Erziehung die Leerstellen familiärer Sozialisation nur schwer kompensieren. Wenn Birgit Rommelspacher nun die Hoffnung äußert, dass diese beiden unterschiedlichen Zugänge zur Geschichte die Chance in sich bergen, sich gegenseitig anzuregen und zu bereichern³⁴, so ist es jedoch genauso möglich, dass sich beide in ihrer Abwehr verstärken. Mit anderen Worten: die Tatsache, dass die familiäre Kommunikation bezüglich Nationalsozialismus und Holocaust gestört ist und »darüber« geschwiegen wird, kann sich auch negativ auf die schulische Erziehung auswirken.

Der Vermittlung in der Familie, wie ich sie hier charakterisiert habe, stehen die Vermittlungsversuche der Schule und auch der Medien gegenüber, in denen von den entsetzlichen Verbrechen berichtet wird.

Schule

Für den Unterricht, der Nationalsozialismus und Holocaust zum Thema hat, ist nicht nur von sehr großer Bedeutung »Was« vermittelt wird, sondern auch »Wie« dies geschieht. Denn nicht nur ein Schweigen kann Verdrängung bedeuten; auch die Vermittlung von Informationen kann eine Abwehr mobilisieren und tradieren, bzw. das Gegenteil dessen erreichen, was beabsichtigt ist. So ist eines der Hauptanliegen unserer Forschungsbemühungen, eine Antwort auf die Frage zu finden, *wie* man das Geschehen selbst zum Gegenstand pädagogischer Vermittlung machen kann, so dass sich die Wirkung des Unterrichts auch als eine »prophylaktische« gegen Rassismus, Antisemitismus und Fanatismus erweisen kann.³⁵ Dies geschieht im Wissen darum, dass Schule alleine Rechtsextremismus nicht verhindern kann.³⁶ Gleichwohl kann sie jedoch ihren Beitrag zu dieser Aufgabe leisten.

Problemanzeige

Der Nationalsozialismus gehört zu den best erforschten Epochen der Zeitgeschichte; gleichzeitig macht sich ein pädagogisches Verstummen breit, diesen Zeitabschnitt deutscher Geschichte zu unterrichten. Darüber hinaus belegen Studien seit den 1950er Jahren (!), dass mancher Schulunterricht zur Verharmlosung, Überdruß oder Abwehr gegen »das Thema« beiträgt.³⁷ So ist das Abwehrverhalten von Jugendlichen »diesen Themen« gegenüber zwar bewusst; dennoch konnte es keiner Bearbeitung zugänglich gemacht werden, bzw. bewältigt werden.

Hingegen beklagen Lehrer oftmals, dass ihr Unterricht, der Nationalsozialismus und Holocaust zum Thema hat, nicht nur häufig die oben genannten Ziele verfehlt, sondern sogar dazu beiträgt, das Interesse am Nationalsozialismus zu schüren, oder zu einem »sekundären Antisemitismus« führt: »einem Antisemitismus nicht trotz, sondern wegen Auschwitz«³⁸. Andererseits reagierten manche Schüler und Lehrer mit einem »Ich kann es nicht mehr hören!«, wenn sie auf den Nationalsozialismus und den Mord an den europäischen Juden angesprochen werden, oder sie beklagten ein »Zuviel des Guten«³⁹. Und in der Tat scheint es so zu sein, dass die NS-Zeit, seit sie fester Bestandteil des Lehrplans ist, als Unterrichtsthema durch immer mehr Schüler abgelehnt wird - zumindest was die Quantität, das Ausmaß anbelangt, in dem unterrichtet wird⁴⁰.

So besteht nach wie vor ein Bedarf an didaktischen Konzepten. Bevor man diesen jedoch nachgehen kann, sollte man die Barrieren bei Schülern kennen; es stellt sich die Frage nach dem »Warum« der Ablehnung und des Scheiterns. Hierzu ist es geboten, nach der Rezeption des Unterrichts bei den Jugendlichen zu fragen und die Effekte der betreffenden Unterrichtseinheiten zu untersuchen. In unserem Forschungsprojekt gehen wir dieser Aufgabe nach: wir untersuch(t)en die Rezeption jenes Unterrichts bei Schülern, der Nationalsozialismus und den Mord an den europäischen Juden zum Thema hat.

Ergebnisse qualitativer Forschung⁴¹

Die folgenden Interviewauszüge sind einer Arbeit entnommen, die zunächst der Frage nachgegangen ist, wie Schülerinnen und Schüler den Unterricht zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust empfunden haben. Eine 15jährige Schülerin - nennen wir sie Lea - erinnert sich dabei an erster Stelle an die Konfrontation mit einem Text, der im Geschichtsunterricht gelesen wurde:

»Also, wenn wir dann so gelesen haben, wie so'n Mann, der da damals gearbeitet hatte, irgendwie gesagt hatte... ›ich habe das und das da rein gemacht, und wir hörten, wenn die Schreie aufhörten, wussten wir dann, dass sie gestorben waren‹, also das war, fand ich, schon schrecklich, also... das macht einen einfach traurig. Wie die da mit denen umgegangen sind, also es nimmt einen irgendwie schon mit...«



In der Tat scheint es so zu sein, dass die NS-Zeit, seit sie fester Bestandteil des Lehrplans ist, als Unterrichtsthema durch immer mehr Schüler abgelehnt wird - zumindest was die Quantität, das Ausmaß angeht, in dem unterrichtet wird.

Lea spricht dabei von Tätern und Opfern in ganzzahliger Anonymität, wodurch diese nicht nur als Menschen, sondern auch als Gesamtheit identitäts- und namenlos werden, und gibt mittels euphemistischer Umschreibungen und Auslassungen das für sie emotional Belastende wider. Auf die schulische Konfrontation mit dem Holocaust kam auch Thomas, 15 Jahre, sehr schnell zu sprechen:

»Auschwitz oder so was wie KZs haben mich gestört. Das zu lernen ist nicht gerade so... Dings,

wo gerade klick macht. (...) Also, ich red' nicht gerne darüber... und dann noch in der Schule. In der Schule darüber reden, also das ist nicht gerade so mein Ding.«

Auf die Nachfrage, mit welchen Medien er im Unterricht konfrontiert worden sei, antwortete er: *»Das habe ich vergessen... mein Gedächtnis ist wohl nicht das beste.«* Ein solches Vergessen stellte ich auch bei Holger (16 Jahre) fest, der mir nicht mehr sagen konnte, ob er Bilder oder einen Dokumentarfilm gesehen oder einen Text gelesen hatte. Verfügbar waren für ihn »nur« noch die überwältigenden Eindrücke, welche die Konfrontation mit dem Holocaust auslöste, und so antwortete er auf die Frage, wie er den Unterricht empfand:

»Bedrückend, weil, wenn man sich überlegt, was die Menschen alles mitgemacht haben in ihrem kurzen Leben, oder die, welche halt da gestorben... in ihrem kurzen Leben und pffft (atmet tief). Ich weiß nicht, das kann ich mir eigentlich gar nicht vorstellen heutzutage, weil heutzutage geht's eigentlich jedem so gut... hmm man kann sich das eigentlich gar nicht vorstellen.«

Bei Holger scheint die Konfrontation mit dem Leid Unzähliger als ein »unverdautes« Erlebnis zurückgeblieben zu sein, und in seinen Worten schwingt ein Akzeptanzvorbehalt mit. Ganz anders reagiert dagegen der 15jährige Nicolas, der fast begeistert erzählt:

»Ich wollte wissen, was wirklich los war zu dieser Zeit, weil, das Einzige, was man hört, ja, Hitler hat Juden vergast... Ja und ich will eigentlich wirklich wissen, was los ist, das ist ein Thema, das mich interessiert, und jetzt kommen wir auch Richtung Judenverfolgung... jetzt geht's richtig los mit Judenverfolgungen. Jetzt tun wir das Thema ganz intensiv... angreifen.«

Etwas später fügt er noch hinzu:

»Es hätte aber nicht sein müssen. Ganz einfach, es hätte nicht sein müssen. Nur weil Hitler irgendwas gegen die Juden hat, dann... muss er sie nicht einfach umbringen. Er hätte sie in' Zug setzen können und ins Ausland fahren. Basta. Das wär's.«

In diesen wenig kontrollierten Bemerkungen von Nicolas manifestiert sich eine Empfindungslosigkeit, die Tendenzen eines neuen Antisemitismus erkennen lässt. Der Psychoanalytiker Dierk Juelich sieht in einer solchen Empfindungslosigkeit

und scheinbar totalen Absenz von Gefühlen eine Möglichkeit innerhalb des Verhaltensspektrums im Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust; dies zeigt zugleich die Schwierigkeit auf, sich diesem Abschnitt deutscher Geschichte zu nähern.⁴²

Diese exemplarisch aus unseren Forschungsarbeiten herausgegriffenen Passagen sind Antworten von Jugendlichen auf die Frage, wie sie den Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust empfanden und was sie diesbezüglich erinnern; in ihnen treten verschiedene Aspekte hervor, die unseres Erachtens als Abwehrverhalten bezeichnet werden können. Solche Ergebnisse einer »Erziehung nach Auschwitz« sind Bedingungsfaktoren einer individuellen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit, und sie sind mit verantwortlich für das Zustandekommen von Zugehörigkeitsstrukturen und letztlich für eine nationale Identitätsfindung.

Forschungsergebnisse im Überblick

Die von uns interviewten Schüler hatten oft wenig bis keine Kenntnis über das Judentum, das zudem mit Chiffren wie Konzentrationslager in Verbindung gebracht wird. Juden werden als »Opfer« und »Vergaste« wahrgenommen oder als »Ausländer« definiert. Dass das »Judesein« nichts über die Nationalität eines Menschen aussagt, sondern über die Zugehörigkeit zu einer Religion, war den Befragten selten bewusst. Ein schmerzlicher Befund für alle Unterrichtenden - besonders für alle jene in katholischer und evangelischer Religionslehre.

Oftmals rief der Unterricht bei den Schülern Emotionen hervor, die unbewältigt und unbearbeitet bei den Jugendlichen zurückgeblieben sind: Abscheu, Trauer, Erschütterung, Betroffenheit, Scham, Nichtwohlfühlen, Deprimiertsein, Sich-überfahren-Fühlen, Verlorenheit, Begeisterung, Faszination in Bezug auf die Möglichkeit der Machtausübung, Wut. Hervorgerufen wurden diese u.a. durch:

- Den Besuch eines Konzentrationslagers (Natzweiler im Elsaß)
- Unterrichtsmaterialien zum Holocaust (Bilder und Texte)
- Einen moralisierenden Umgang mit der NS-Zeit und der Schoah
- Einem schwerpunktmäßig kognitiven Umgang mit der NS-Zeit und der Schoah.

Ein weiteres Ergebnis war, dass ein moralisierender Umgang und dementsprechende Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler auch dazu führten, dass es im Unterricht zu Vorurteilsproduktionen kam. Mit anderen Worten: Die Schüler lernten, dass nur bestimmte Menschen für Rechtsextremismus und Neonazismus ansprechbar sind, zu denen sie nicht gehören.⁴³

Zudem verfügte fast jeder Jugendliche über ein vages Vorwissen über/aus der NS-Zeit. Familiär wurde dieses weitgehend durch die Urgroßväter, Großväter oder Väter vermittelt. Die Probleme dieser Vermittlung habe ich oben charakterisiert.

Schlussfolgerungen

Diese Faktoren sind für die im Unterrichtsalltag wahrnehmbaren Kommunikationsstörungen und Lernblockaden mitursächlich. Unsere Untersuchungen bestätigen dabei die Ergebnisse vorangegangener Untersuchungen: Wird der Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust als zielorientierter kognitiver Lernprozess organisiert und konzentriert sich der Lehrer auf eine objektivierende Analyse der Fakten, bemüht er sich, »den Lerngegenstand ‚Holocaust‘ endlich zu historisieren«⁴⁴ und um eine »Entemotionalisierung des Themas«, indem er beispielsweise die Schüler in einer undialogisch-mechanistischen Art und Weise mit den Dokumentationen der Menschenvernichtung konfrontiert, dann ignoriert er den emotionalen Untergrund der Jugendlichen. Dieser wird dann zu einer heimlichen Bedingung von Lernprozessen. Hieraus resultieren bei Lehrern und bei Schülern kommunikative Unsicherheiten, in deren Folge sich Störungen und Blockaden einstellen.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Schule bei der heutigen Pluralität der Lernfaktoren einen [TR1]Faktor darstellt, der geschichtliches Wissen vermittelt und Zugehörigkeitsstrukturen herausbildet. Ihr Einfluss in Bezug auf die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust ist nicht unwesentlich. Zugleich begünstigt der Unterricht Lernblockaden und Störungen. Ein Augenmerk sollte u.E. auch dem Rezeptionsfaktor Schulbuch zukommen, da es augenscheinlich so ist, dass die Vermittlungsprobleme auch mit den eingesetzten Medien zu tun haben. So bedarf es unter anderem einer Sensibilisierung für den Umgang mit Unterrichtsmaterialien zum Thema NS und Holocaust. Denn oftmals wirken diese Bilder und Texte für die Schülerinnen und Schüler als von außen auf-

gesetzt und führen für die Jugendlichen zu einem Widerspruch zwischen dem, was in der Schule gelehrt wird, und dem, was sie durch ihre Familie erfahren und wie sie deren Mitglieder erleben.⁴⁵ Eine von Harald Welzer interviewte junge Frau hat diesen Umstand treffend ausgedrückt, indem sie sagt, dass sie sie nicht zusammenbringen könne, diese »große Geschichte mit dem kleinen Opa«.⁴⁶ Mit diesem Satz drückt sie die Dissonanz aus, die sich für die Nachkommen aus dem gleichzeitigen Wissen um die überlebensgroße Schrecklichkeit der Geschichte und der ganzen lebensnahen Freundlichkeit der geliebten Großeltern oder Urgroßeltern ergibt. »Nazis, das waren blonde, blauäugige hackenschlagende Gestalten, diabolisch, Täter vom Schlage eines Himmler, Heydrich oder Höß, irgendwo zwischen den Nazis aus Spielfilmen und dem Bild, das die Nazi-propaganda selbst zu erzeugen versuchte. Damit wird abgewehrt, sich mit den eigenen Eltern und Großeltern konkret zu beschäftigen, die heute (sofern sie noch leben) grauhaarig, schwach und alt sind, dem stereotypen Bild vom Nazi jedenfalls nicht entsprechen.«⁴⁷

Wird also in der Schule von den entsetzlichen Verbrechen berichtet, so herrscht in der Familie ein Schweigen. Demnach geraten die einen in den Verdacht, einem etwas aufzwingen zu wollen. Das heißt die Bilder und Texte wirken von außen aufgesetzt. Zugleich aber werden die eigenen Familienmitglieder unglaublich, da sie nach ihrem Bekunden an »dieser Geschichte« in keiner Weise beteiligt waren und »darüber« nichts wissen.

Letztlich hinterlässt das Schweigen in der Familie den gleichen Eindruck, wie die schulischen Vermittlungsversuche: »Ich habe nichts damit zu tun auf gut deutsch... also ich habe nichts Näheres damit zu tun...« wie mir ein Schüler versicherte. Und in gewissem Sinne stimmt dies auch, da der Unterricht nicht mit persönlichen Erfahrungen in Beziehung gebracht und die allgemeine Darstellung jener Zeit nicht mit Alltagserlebnissen gefüllt werden kann: So werden NS und Holocaust als etwas begriffen, das sich irgendwann, irgendwo da draußen abgespielt hat, in einem historischen Nirgendwo und eine Verbindung »damit« lehnen die Jugendlichen ab.⁴⁸

Anmerkungen:

¹ Grass, G., 2005, S. 1

² Mitscherlich, M., 1993, S. 25

³ Vgl. ebd., S. 11

⁴ Vgl. Eckstaedt, 2001; Grünberg, K./Straub, J., 2001; Marks, 2004; Rosenthal, 1999

⁵ Vgl. Görg, M./Langer, 1997; Kellenbach, Katharina von/Krondorfer, Björn/Reck, Norbert, 2001

⁶ Fuchs, O./Boschki, R./Frede-Wenger, B., 2001; Schwendemann, W./Wagensommer, G., 2004

⁷ Vgl. Grunenberg, A., 2001

⁸ Vgl. Brendler, K., 1997; Heyl, M., 1997; Roberts, U., 1997; 1998

⁹ Vgl. Aust, S./Spörl, G., 2005

¹⁰ Marks, S., 1999, S. 298

¹¹ Vgl. König, H.-D., 1997, S. 73

¹² Vgl. ebd., S. 73

¹³ Vgl. Bar-On, D., 1997, S. 9

¹⁴ In der Generationenzählung folge ich Heyl, M., 1997, 126f.

¹⁵ Vgl. Rommelspacher, B., 1994, 68f. u. Roberts, U., 1997, S. 69f.

¹⁶ Vgl. Marks, S., 2004; Mitscherlich, M., 1993; Grunenberg, A., 2001

¹⁷ Vgl. Glück, E.M./Wagensommer, G., 2004; Roberts, U., 1997; Rosenthal, G., 1999

¹⁸ Vgl. Eckstaedt, A., 2001

¹⁹ Vgl. Giesecke, H., 1999, S. 144

²⁰ Heyl, M., 1994, S. 69

²¹ Zur Kurzcharakterisierung des Projekts siehe Fußnote 29!

²² Wangh, M., 1992, S. 162

²³ Vgl. Brendler, K., 1997, S. 79ff.; Hardtmann, G., 1997, S. 107f.; Marks, S. 2003, S. 173ff.;

²⁴ Speier, Sammy: Der ges(ch)ichtslose Psychoanalytiker - die ges(ch)ichtslose Psychoanalyse, in: Psyche 6/41. Jg. Juni 1987, zit. nach Heyl, M., 1994, S. 69

²⁵ Vgl. Grünberg, K., 1997, S. 9

²⁶ Müller-Hohagen, J., 1992, S. 55

²⁷ Siehe hierzu Fußnote 29!

²⁸ Vgl. Marks, S., 2003, S. 174

²⁹ Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse qualitativer Forschung basieren auf Daten, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Freiburger Forschungsprojekts »Antisemitismus« erhoben und ausgewertet haben. Dabei gehen wir aus von der Problemstellung, dass der Nationalsozialismus zwar zu den best erforschten Epochen der Zeitgeschichte gehört, sich aber ein pädagogisches Verstummen breit macht, wenn es diesen Zeitabschnitt deutscher Geschichte zu unterrichten gilt. Darüber hinaus belegen Studien seit den 1950er Jahren (!), dass mancher Schulunterricht zur Verharmlosung, Überdross oder Abwehr gegen »das Thema« beiträgt. Die Frage, die sich nach wie vor stellt, ist: Wie können der Nationalsozialismus und das Unfassbare des Holocaust Schülern vermittelt werden, damit der Unterricht prophylaktisch gegen rechtsextremistisches Gedankengut, Antisemitismus und Rassismus wirkt? Der Beantwortung dieser Frage widmet sich das Forschungsprojekt »Antisemitismus«, das seit vier Jahren an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg besteht. Dieses Projekt befindet sich in einer Forschungskoope-ration mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Projekt: »Geschichte und Erinnerung«) und der Katholischen Fachhochschule Freiburg (Projekt: »Mit alten Mensch über Nationalsozialismus reden.«). Die bisherigen Ergebnisse des Forschungsprojekts »Antisemitismus« wurden in einem zweibändigen Werk

veröffentlicht (vgl. Schwendemann, W./Marks, S., 2003; Schwendemann, W./Wagensommer, G., 2004). Hier finden sich detaillierte Angaben zum Forschungsprozess. Die hier dargestellten Ergebnisse basieren auf Analysen von Interviews, die in den Jahren 2000-2003 in Südbaden mit Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Realschulen geführt wurden (9.te, bzw. 10.te Klasse).

³⁰ Roberts, U., 1998, S. 170

³¹ Die folgenden Interviewpassagen und ihre Auswertungen sind Auszüge einer Forschungsarbeit. Sie sind entnommen bei Wagensommer, G., 2003, S. 92-115. Es handelt sich hier um eine mit einem Förderpreis ausgezeichnete Diplomarbeit. Zu finden ist diese in dem Band »Aus der Geschichte lernen?«, der von Wilhelm Schwendemann und Stefan Marks 2003 herausgegeben wurde (s. Literaturangaben). Hier finden sich auch weitere Beiträge von Forscherinnen und Forschern zu dem Themenkreis. Sie beruhen in ihrer Mehrzahl auf qualitativer Forschung.

³² Vgl. Heyl, M., 2001, S. 4f.; Roberts, U., 1997, S. 73; Rommelspacher, B., 1995, S. 86; Rosenthal, G., 1999, S. 349; Marks, S./Schwendemann, W., 2003, S. 188ff.; Wagensommer, 2003, S. 98ff.

³³ Heyl, M., 1994, S. 69

³⁴ Vgl. Rommelspacher, B., 1995, S. 29

³⁵ Vgl. Schwendemann, W./Wagensommer, G., 2005, S. 70

³⁶ Vgl. Breiting, E., 2000, S. 2

³⁷ Vgl. Wagensommer, G., 2003, S. 58ff.

³⁸ Erb, R., 1991, S. 215

³⁹ Vgl. Heyl, M., 2001, S. 3

⁴⁰ Vgl. Schönberger et al. 1997, S. 24

⁴¹ Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse sind Zusammenfassungen bisheriger Forschungsarbeiten. Ausführlich dargestellt und diskutiert finden sich die Ergebnisse im Einzelnen bei Glück, E.-M./Wagensommer, G., 2004; Marks, S./Schwendemann, W., 2003, S. 187ff.; Wagensommer, G., 2001; 2003, S. 157ff. Zur Dokumentation der Forschungsprozesse vgl. Marks, S./Schwendemann, W., 2003, S. 189ff. u. Wagensommer, G., 2003, S. 74ff.

⁴² Vgl. Juelich, D., 1992, S. 57

⁴³ Ähnliches erbrachten die Studien von Hans-Dieter König. Er analysierte auf der Grundlage der Tiefenhermeneutik als psychoanalytischer Methode qualitativer Forschung drei Unterrichtsstunden zum Thema Nationalsozialismus und konnte u.a. nachweisen, dass es hierbei im Zuge einer projektiven Abwehr zu unfreiwilligen Vorurteilsproduktionen im Unterricht kam (vgl. König, H.-D., 1997; 2001).

⁴⁴ Konrad Brendler, der sich eingehend mit den »Identitätsformationen Jugendlicher im Schatten der Shoa« (vgl. Brendler, K., 2001, S. 31) auseinandergesetzt hat, weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass man durch solche Methoden weder »...das zwiespältige Verhältnis der Jugendlichen zu ihrer Geschichte noch ihre Abwehr der Konsequenzen aufheben kann.« (Ebd., S. 32)

⁴⁵ Unsere Forschungsergebnisse verifizieren dabei jene von vorangegangenen Studien (vgl. Rommelspacher, B., 1995, S. 15ff.; Welzer, H., 2001, S. 63ff.).

⁴⁶ Vgl. Welzer, H., 2001a, S. 39

⁴⁷ Heyl, M., 1999, S. 5

⁴⁸ Verifiziert sehe ich diese Ergebnisse durch die Studie von Marks/Schwendemann, 2003. Diese erbrachte, dass die NS-Zeit bei vielen Schülern in ein mythisches Licht getaucht würde, was

u.a. dadurch hervorgerufen werde, dass die Person Adolf Hitlers zu einer ambivalent belegten Chiffre geworden sei, die Emotionen der Schüler bezüglich des Nationalsozialismus ebenso ambivalent seien und sowohl die NS-Zeit als auch die Chronologie der Ereignisse von den Schülern zeitlich nicht genau bestimmt werden könnten (vgl. Marks, S./Schwendemann, W., 2003, S. 199).

Verwendete Literatur:

Aust, Stefan/Spörl, Gerhard (2005): Die Gegenwart der Vergangenheit. Der lange Schatten des Dritten Reichs. Reinbek: Rowohlt

Bar-On, Dan (1997): Wie lassen sich deutsche und israelische Jugendliche zum

Thema Holocaust ansprechen?, in: **Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul** [Hg.] (1997), S. 9 - 18

Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul [Hg.] (1997): »Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...« Identitätsformen deutscher und israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust. Frankfurt a.M., New York: Campus

Breiting, Eric (2000): »Schule kann Rechtsextremismus nicht verhindern.« Interview mit Marianne Demmer. In: Badische Zeitung. Ausgabe vom 24. August 2000, S. 2

Brendler, Konrad (1997): Die NS-Geschichte als Sozialisationsfaktor und Identitätsballast der Enkelgeneration. In: Bar-On, D./Brendler, K./Hare, A.P. [Hg.] (1997), S. 53-104

Brendler, Konrad (2001): Identitätsformen von Jugendlichen im Schatten der Schoah. Zur Wirkung der Schoah und den Chancen der Erinnerungsarbeit. In: Fuchs, Ottmar et al. [Hg.] (2001), S.31-56

Brendler, Konrad/Rexilius, Günter (Hrsg.): Drei Generationen im Schatten der NS-Vergangenheit, Wuppertal: Schriftenreihe des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Bergischen Universität, Eigenverlag 1991.

Eckstaedt, Anita (2001): Vergewaltigung und Flucht während des Zweiten Weltkrieges und die Wiederkehr des Verdrängten bei einer deutschen Frau in der dritten Generation. In: Grünberg, Kurt/Straub, Jürgen [Hg.] (2001), S. 57-81

Rainer Erb: »Antisemitismus wegen Auschwitz in der jungen Generation«; in: Brendler, Konrad/Rexilius; Günter [Hrsg.] (1991), S. 204-216.

Fuchs, Ottmar et al. [Hg.] (2001): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Münster, Hamburg, London: Lit-Verlag

Geschichtswerkstatt e.V. [Hrsg.] (1997): Erinnern gegen den Schlußstrich: Zum Umgang mit dem Nationalsozialismus, Freiburg i. Br.: Verlag Joachim Hauck

Giesecke, Herrmann (1999): Einführung in die Pädagogik. 5. Aufl. der Neuausgabe. Weinheim/München: Juventa

Glück, Eva-Maria/Wagensommer, Georg (2004): Erinnern ist mehr als Informiertsein. In: Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg [Hg.] (2004), S. 97-109

Görg, Manfred/Langer, Michael [Hg.] (1997): Als Gott weinte. Theologie nach Auschwitz. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet

Grass, Günther: Freiheit nach Börsenmaß. In: DIE ZEIT. Ausgabe vom 04. Mai 2005, S. 1-2

Grünberg, Kurt (1997): Schweigen und Ver-Schweigen. NS-Vergangenheit in

Familien von Opfern und von Tätern oder Mittläufern, in: Psycho-sozial 68, S. 9 - 22

Grünberg, Kurt/Straub, Jürgen [Hg.] (2001): *Unverlierbare Zeit. Psychosoziale Spätfolgen des Nationalsozialismus bei Nachkommen von Opfern und Tätern*. Tübingen: edition diskord

Grunenberg, Antonia (2001): *Die der Lust an der Schuld. Von der Macht der Vergangenheit über die Gegenwart*. Berlin: Rowohlt

Hardtmann, Gertrud (1997): *Auf der Suche nach einer unbeschädigten Identität*, in:

Bar-On, Dan/Brendler, Konrad/Hare, A. Paul (Hg.) (1997), S. 105 - 136

Heyl, Matthias (1994): *Erziehung nach Auschwitz. Eine deutsche Perspektive*, in:

Geschichte, Politik und ihre Didaktik. Zeitschrift für historisch-politische Bildung, 22 Jg., Heft 1-2/1994, S. 63 - 73

Heyl, Matthias (1997): *Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. Hamburg: Krämer

Heyl, Matthias (1999): *»Holocaust Education«: Internationale Tendenzen im pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Holocaust*, online unter URL:

<[http://fasena.de/service/download/hey/Heyl\(1999\).pdf](http://fasena.de/service/download/hey/Heyl(1999).pdf)> [Zugriff: 14.11.2003].

Heyl, Matthias (2001): *»Dialektik der Aufklärung« der anderen Art - Generationen nach Auschwitz*. In: *Polis: Report der Deutschen Vereinigung für politische Bildung*. Heft 4/2001, S. 3-6

Juelich, Dierk (1992): *»Die Wiederkehr des Verdrängten - Sozialpsychologische Aspekte zur Identität der Deutschen nach Auschwitz«*; in: *Schreier, Helmut/Heyl, Matthias* [Hg.] (1992), S. 57-71.

Kellenbach, Katharina von/Krondorfer, Björn/Reck, Norbert [Hg.] (2001): *Von Gott reden im Land der Täter*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

König, Hans-Dieter (1997): *Unfreiwillige Vorurteilsproduktion im politischen Unterricht*. In: *Gegenwartskunde*. Heft 1/1997, S. 73-82

König, Hans-Dieter (2001): *Pädagogische und politische Praktiken eines scheiternden Umgangs mit der Schoah in der Regierungszeit Helmut Kohls*. In: *Grünberg, Kurt/Straub, Jürgen* [Hg.] (2001), S. 119-150

Marks, Stephan (1999): *Geschichte und Erinnerung: Täter und Mitläufer im Nationalsozialismus*, in: *Sozialwissenschaftliche Informationen*, Heft 4, S. 297-298

Marks, Stephan (2003): *Wissenschaft nach Auschwitz*. In: *Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stefan* [Hg.] (2003), S. 172-176

Marks, Stephan (2004): *»Jemanden öffentlich beschämen ist wie Blutvergießen« (Talmud) Scham und Schamabwehr als Thema für die Schule*. In: *Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg* [Hg.] (2004), S. 20-32

Marks, Stephan/Schwendemann, Wilhelm (2003): *Antisemitismus - in Interviews rekonstruiert*. In: *Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stefan* [Hg.] (2003), S. 187-210

Mitscherlich, Margarete (1993): *Erinnerungsarbeit. Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern*. Frankfurt a.M.: Fischer

Müller-Hohagen, Jürgen (1992): *Psychotherapeutische Erfahrungen bei der Behandlung von psychischen Störungen in der dritten und vierten Generation*, in:

Schreier, Helmut/Heyl, Matthias (Hg.) (1992), S. 43 - 71

Roberts, Ulla (1997): *Anklagen, Verschweigen, Verdrängen. Die NS-Zeit im Konflikt der Generationen*, in: *Psychosozial* 67, S. 61 - 75

Roberts, Ulla (1998): *Spuren der NS-Zeit im Lebender Kinder und Enkel. Drei Generationen im Gespräch*, München

Rommelspacher, Birgit (1995): *Schuldlos - schuldig? Wie sich junge Frauen mit Antisemitismus auseinandersetzen*. Hamburg: Konkret Literatur Verlag

Rosenthal, Gabriele [Hg.] (1999): *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Schoah und von Nazi-Tätern*. 3., korrigierte Aufl. Giessen: Juventa

Schönberger, Klaus et al.: *»Gedenkinflation, Schlusstrich oder Veränderung?« Podiumsdiskussion*; in: *Geschichtswerkstatt e.V.* [Hrsg.] (1997), S. 23-35.

Schweitzer, Friedrich (2003): *An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«*. In: *ders.* [Hg.] (2004), S. 71-92

Schreier, Helmut/Matthias Heyl [Hg.] (1992): *Das Echo des Holocaust: Pädagogische Aspekte des Erinnerns*, Hamburg: Verlag R. Krämer

Schweitzer, Friedrich [Hg.] (2003): *Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen. Perspektiven. Beispiele*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stephan [Hg.] (2003): *Aus der Geschichte lernen? Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema*. Münster: LIT-Verlag

Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg [Hg.] (2004): *Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2)*. Münster: LIT-Verlag

Schwendemann, Wilhelm/Wagensommer, Georg (2005): *»Aus der Geschichte lernen? Unterrichtsthema Antisemitismus.«* In: *Freiburger Rundbrief. Neue Folge. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung*. Jg. 12 (2005), Heft 1, S. 70-71

Wagensommer, Georg (2001): *Zur Konfrontation Jugendlicher mit Nationalsozialismus und Holocaust im Unterricht: »In der Schule darüber reden, das ist nicht gerade mein Ding.«*. In: *Im Gespräch. Hefte der Martin Buber-Gesellschaft*, Nr. 2, 2001, S. 64-68

Wagensommer, Georg (2003): *Die Psychodynamik von Nationalsozialismus, Antisemitismus und Holocaust in der vierten Generation nichtjüdischer Deutscher. Eine qualitative Untersuchung*. In: *Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stephan* [Hg.] (2003), S. 43-172

Wagensommer, Georg (2003a): *»Antisemitismus wegen Auschwitz.« Vortrag anlässlich der Preisverleihung der EFH*. In: *Schwendemann, Wilhelm/Marks, Stefan* [Hg.] (2003), S. 180-186

Wangh, Martin (1992): *How to teach the Holocaust?* In: *Schreier, Helmut/Heyl, Matthias* (Hg.) (1992), S. 161 - 167

Welzer, Harald (2001): *Kumulative Heroisierung. Nationalsozialismus und Krieg im Gespräche zwischen den Generationen*. In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*, 10. Jg., Heft 2/2001, S. 57-73

Welzer, Harald (2001a): *Stille Post oder die alltägliche Weitergabe von Geschichte*. In: *Psychologie Heute*. 28. Jg. Heft 5/2001, S. 38-43

Die Vermittlung von Holocaust und NS mit dem Medium »Schulbuch«

Von Eva-Maria Glück

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungs-

rates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

Einleitung

In meinem Beitrag lade ich Sie in einem ersten Schritt zu einem Gang durch die Geschichte der Vermittlung des Holocaust und Nationalsozialismus ein und gebe Ihnen einen kurzen Einblick über die Vielzahl der Forderungen an den Unterricht zu diesem Thema.

Danach stelle ich Ihnen einen Auszug aus einem Unterrichtswerk für das Fach Evangelische Religion vor. Wie dieser Auszug von uns bewertet wurde, deckt sich im wesentlichen mit der Bewertung einer Workshopgruppe, der wir den Entwurf zur kritischen Begutachtung vorgestellt haben und die das Ende meines Beitrages markieren soll.

I. Abriss der Geschichte des Unterrichts über den Holocaust seit 1945

Da das Thema Holocaust immer im Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus verpflichtend unterrichtet wird, im Religionsunterricht aber lediglich im Zusammenhang mit anderen Themen, was ich hier schon kritisieren möchte, bezieht sich folgende Übersicht auf die Darstellung des Holocaust in Geschichtsbüchern.

Sie gibt Ihnen zunächst einen Überblick über die Entwicklung über das Thema Holocaust in Geschichtsbüchern und hilft Ihnen die später vorgestellte Unterrichtsstunde einzuordnen, bzw. die Kluft zwischen Forschung und deren fehlenden Niederschlag in Schulbüchern zu erkennen.

Der Unterricht über den Holocaust hat im Verlauf der letzten 60 Jahre verschiedene Phasen durchlaufen und in jeder dieser Phasen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die gesellschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema, wie auch gesellschaftliche Ereignisse spiegeln sich jeweils im Unterricht. Des weiteren wurde die Darstellung des Themas in Geschichtsbüchern ab 1979 von der deutsch-israelischen Schulbuchkonferenz kritisch betrachtet.

Ich betone, dass die folgende Übersicht nicht auf einer eigenen Untersuchung beruht, sondern einige Beiträge aus der Enzyklopädie des Holocaust¹

aber im Wesentlichen die Beiträge aus einer Dissertation von Matthias Heyl² zusammen fasst.

Die Jahre 1945 bis 1952:

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurden von den Besatzungsmächten alle Schulbücher eingezogen, die nationalsozialistisch belasteten Lehrer vom Unterricht suspendiert und erste Ansätze für den Unterricht über das Thema entwickelt. Ab 1947 erschienen die ersten Lehrpläne dazu und in den Geschichtsbüchern wurde die Zeit des Nationalsozialismus und der Terror in den Konzentrationslagern besonders herausgestellt.

Bis Ende der 50er Jahre:

Sogar in der Geschichtsdidaktik wurden Widerstände gegen die Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht laut.

Wenn er dennoch behandelt wurde, waren Hitler und seine Gefolgsleute mit ihren rassistischen Wahnvorstellungen diejenigen, denen die Verbrechen angelastet wurden.

Das Jahr 1959 bis Ende der 60er Jahre:

Hakenkreuzschmierereien und Schändungen von Synagogen riefen Behörden, Kirchen und auch Studenten- und Lehrerorganisationen auf den Plan. Sie untersuchten in welchem Umfang und auf welche Weise das Thema unterrichtet wurde. 1960 beschloss die Kultusministerkonferenz der Länder ich zitiere: »die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht«³.

Der Kalte Krieg bildete den gesellschaftlichen Hintergrund dieser Zeit, in der sich die Bundesrepublik vor allem um die Wirtschaft und um innenpolitische Stabilisierung bemühte. Die Erörterung um NS-Verbrechen wurde in diesem Zusammenhang als Angriff auf diese Bemühungen verstanden und in den Hintergrund gedrängt, was durch das Zurückkehren der alten Lehrergeneration begünstigt wurde. Bereits 1962 wurde in Richtlinien ausgedrückt, dass es notwendig sei, sich in den Schulen mit dem Nationalsozialismus auseinander zu setzen. Dies wurde in allen Lehrplänen der deutschen Länder berücksichtigt und das Thema in allen Schulbüchern behandelt.

Ende der 60er Jahre bis Ende der 70er Jahre:

Diese Zeit war geprägt von einer kritischen jungen Generation, den bekannten 68ern, die ihre Eltern vor dem Hintergrund der Debatte um die Verjährung von NS-Gewaltverbrechen und den NS-Prozessen, bedrängten. Erste Wahlerfolge der NPD zwangen dazu, sich der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erneut zu stellen und bisherige pädagogische Maßnahmen anzuzweifeln. Zudem wurde unter der - ich zitiere Matthias Heyl: »nachgewachsenen Lehrergeneration« eine »antifaschistische Erziehung« propagiert. *Antifaschistische Erziehung bedeutete in der Negativ-Positionierung des 'Anti' zugleich eine (...) Ablehnung des Faschismus wie die Aufwertung der eigenen Position im Dagegensein*«. Die Folge war eine Moralisierung des Geschehens.

Die Forderung, die Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht zu untersuchen, wurde laut und 1979 daraufhin eine deutsch-israelische Schulbuchkonferenz gegründet.

Ende der 70er Jahre bis Mitte der 80er Jahre:

Diese Schulbuchkonferenz untersuchte in sechsjähriger Arbeit Schulbücher der Sekundarstufe I und legte 1985 neu erarbeitete Schulbuchempfehlungen vor. In ihnen wurde gefordert, die Ju-

den nicht nur als Objekte und Opfer der Geschichte darzustellen, sondern auch als eigenständige, über lange Zeit nicht verfolgte Gruppe mit eigener Kultur und Identität. Die Untersuchung konnte 1985 zwar bestätigen, dass der Massenmord detailliert beschrieben wurde, aber die Beschreibung erschöpfte sich im Darstellen von Fakten und Zahlen, kommentiert von Ausdrücken der Bestürzung und des Schocks. Die Wurzeln des Antisemitismus und seine Bedeutung für den Aufstieg der NSDAP wurden nicht analysiert. Der Antisemitismus in der Weimarer Republik wurde nicht als eigenständiges Phänomen dargestellt. Der Frage nach Verantwortung und Schuld wurde nicht nachgegangen und der Massenmord wiederum dem Rassenwahn Adolf Hitlers und führender Nationalsozialisten angelastet.

Der alltägliche Umgang der deutschen Bevölkerung mit der jüdischen Minderheit wurde nicht thematisiert und die Verfolgung wurde ausschließlich aus der Perspektive der Täter gesehen. Die Opferseite war völlig unterrepräsentiert. Die »Sicht der Opfer«, wie Selbstverständnis und Deutung der Vorgänge, Lebenswille, Hoffnungen, Selbsthilfe, Emigration und Widerstände seien in den Hintergrund gedrängt worden. Die Forderung der Kommission war, in den Schulbüchern »Einsichten in die Zusammenhänge jüdischen Lebens und jüdischer Kultur zu vermitteln.«⁵ Zusammenfassend lässt sich sagen:

So wie bis jetzt unterrichtet wurde, geschieht die Geschichte an Juden und nicht durch sie. Sie tauchen erst im Zusammenhang mit der Verfolgung der NS-Zeit auf und werden nur im Zusammenhang von Vernichtung gesehen.

Zumindest erkannten Pädagogen nach der Ausstrahlung der amerikanischen Serie »Holocaust«, dass der Unterricht rein auf der kognitiven Ebene, der Thematik nicht gerecht würde. Erstmals dachte man über die affektive Vermittlung bei der Behandlung des Nationalsozialismus und des Holocaust nach:

»Der Film hat deutlich gemacht, dass die Notwendigkeit des Mitfühlens, Mitleidens und Nacherlebens bislang zu wenig beachtet wurde.«⁶

Mitte der 80er Jahre bis Mitte der 90er Jahre:

Etwa seit Mitte der 80er Jahre wurden der Unterricht, bzw. die Schulbücher immer wieder Untersuchungen unterzogen.

1987 stellte Renn ein ‚inadäquates Verhältnis‘ zwischen Geschichtswissenschaft und Schulbuchproduktion fest, in der sich von den mehr als 3 000 pro Jahr erscheinenden wissenschaftlichen Titel zur Zeit des Nationalsozialismus, kaum etwas niederschlagen würde. Die Verfasser würden sich eher an die Lehrpläne und Richtlinien halten, als an die »jüngeren Ergebnisse der geschichtswissenschaftlichen Forschung.«⁷ Es sei zwar inzwischen eine sympathisierende Haltung gegenüber den jüdischen Opfern wahrzunehmen, aber die jüdische Geschichte, und besonders die Geschichte der deutschen Juden und die Geschichte des Antisemitismus bzw. Antijudaismus seien immer noch nicht berücksichtigt.

Zehn Jahre später konstatiert Schatzker, dass der Antisemitismus in allen Schulbüchern als Teil der nationalsozialistischen Ideologie behandelt würde, nicht jedoch als ‚zentrale Stellung‘, die er innerhalb dieser Ideologie gehabt hätte.⁸ Und Renn stellt 1987 fest, dass antijudaistischen und antisemitischen Darstellungen die nötige sprachliche und inhaltliche Distanz fehlen würde.⁹ Die deutsch - israelische Schulbuchempfehlung bemängelte 1992 die Verwendung des Begriffes ‚Judenfrage‘, wo es sich doch in Wirklichkeit um eine Antisemitenfrage handle, und sie bemängelte die Ausdrücke ‚Rasse‘ oder ‚rassische Verfolgung‘, die doch eigentlich eine rassistische Verfolgung wäre. Genauso kritisch standen sie den nationalsozialistischen Begriffen ‚Halbjude‘, ‚Volljude‘ und ‚Mischling‘ gegenüber, die eine Fortführung der rassistischen Definition mit sich bringen würden. (...) Antisemitismus würde nicht als eine

Form des Vorurteils, sondern als ‚Rassenwahn‘ vorgestellt.

Schatzker stellte 1992 fest, dass alle Lehrwerke eine zeitliche Schiene der Faktenvermittlung repräsentierten: 1933 Aprilboykott und Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, 1935 Nürnberger Gesetze, 1938 Nazipogrom, wirtschaftliche, berufliche, soziale und kulturelle Ausgrenzung und Emigration der Juden, 1942 Wannseekonferenz. Erst spärlich kämen später die Deportationen aus dem Deutschen Reich nach den Vernichtungslagern dazu. Die Konzentrations- und Vernichtungslager seien, ebenfalls oft mit schockierenden Fotos von den umgebrachten Juden und die große Anzahl der Ermordeten, in allen Büchern erwähnt, jedoch nicht aus der Perspektive von Überlebenden.¹¹

Longerich und Schatzker (1993) beklagen, dass das Verhalten der nichtjüdischen Bevölkerung (...) gegen die Juden gerichteten Verfolgungsmaßnahmen ebenso wenig behandelt würde wie individualisierende Überlegungen zur Verantwortung des Einzelnen.¹² Und Pingel (1994) beklagt den ‚spröden Stil‘ und ‚die hoch rationale Argumentationsweise‘, die vielen Schülern den Zugang zum Thema, (...) insbesondere auf emotionaler Ebene verschlossen.¹³ Wenzel und Weber (1990) konstatieren, dass die Juden immer noch eine ‚namen- und gesichtslose Masse Mensch‘ blieben und sich ihre Geschichte auf Tabellen und sie betreffende Gesetze und Verordnungen reduzieren würde.¹⁴

II. Ein Auszug der Forderungen an den Unterricht¹⁵

Die Forderungen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust

Beim Durchsehen der verschiedenen Forderungen, stelle ich mir verzeihend die Frage, wie man denn als Lehrender der Vielzahl von Forderungen gerecht werden kann. Im Folgenden möchte ich auf einzelne Forderungen - es sind längst nicht alle - näher eingehen. Es sind Erkenntnisse aus der Forschung, die wie Sie später selbst beurteilen können, nicht ausreichend bei der Konzeption der von uns untersuchten Unterrichtseinheiten im Fach evangelischer Religion berücksichtigt wurden. Andererseits ist es auch schwierig allen Forderungen gerecht zu werden.

M.E. werden Lehrende Schwerpunkte setzen und IHREN Weg für IHRE Klasse finden müssen. Letztendlich wird es nie eine Ideallösung für den Unterricht zu diesem Thema geben.

Die Reihenfolge der folgenden Forderungen zum Unterricht über den NS und Holocaust stellt keine Wertung dar und ist willkürlich.

Forderung: Handlungsorientierung statt Versachlichung

Wir haben gesehen, dass das reine Vermitteln von Fakten und Zahlen den Schülern die Möglichkeit zur Verarbeitung verschließt. So argumentiert auch Ehmann: »Allein durch lehrbuchmäßige Behandlung zeitgeschichtlicher Ereignisse

kann sich individuelles Bewusstsein nicht verändern«¹⁶ und fordert verstärkt handlungszentrierte Methoden, wie Archivrecherchen der Schüler, Befragung von Zeitzeugen, Spurensuchen, das Schreiben eigener Texte. Im Unterricht solle möglichst authentisch - originale Begegnung stattfinden. Brendler fordert auch diese Art der Auseinandersetzung, um die Schüler schrittweise an das Grauen heranzuführen. Spurensuchen im Heimatbereich, die Rekonstruktion von Einzelschicksalen und Untersuchungen über die Familiengeschichte sind seine Anregungen dazu.¹⁷ Dass diese Vorschläge auch Schülerwünschen entsprechen, zeigen die Reaktionen von Schülern, die sich mehr als angetan zum Besuch eines Überlebenden des Holocaust äußerten, indem sie über den Vortrag des Besuchers Eindrücke verfassten:

»Der Bericht von P. Niedermann ließ mich nachdenklicher an das Thema ‚Drittes Reich‘ herangehen./ Der Vortrag hat mich sehr beeindruckt und zum Nachdenken angeregt. (...) Man sieht es sonst nur aus der Entfernung und bei dem Vortrag kam man sich vor, als wäre man mittendrin.«¹⁸

Grundsätzlich plädiere ich auch für einen handlungsorientierten Unterricht. Allerdings muss man sich im Klaren sein, dass im Schulalltag Projekte, wie z.B. das Spurensuchen, höheren Aufwand bedeuten, als der normale Unterricht. Sie sollten so oft wie möglich *zusätzlich* erfolgen. Die Begegnung mit Zeitzeugen wird in naher Zukunft nicht mehr möglich sein. An diese Stelle sollten Begegnungen mit jüdischen Menschen erfolgen. Eine gute Möglichkeit für den handlungsorientierten Unterricht ist m.E. das Internet, das man einbeziehen könnte, indem Schüler Homepages jüdischer Gemeinden, Gedenkstätten, usw. besuchen.

Forderung: Emotionale Betroffenheit nicht missbrauchen

Die Aussagen der von uns interviewten Jugendlichen zu Juden und Vergasung wurden in einer affektneutralen Sprache daher gesagt. die einerseits, wie ich in diesen Fällen auch vermute, eine wirkliche Abwesenheit von Gefühlen bedeuten könnte, andererseits könnte es auch eine Form sein, die die Schüler wählen, um sich zu schützen.¹⁹

Ein Weg, diese »Kälte« zu durchbrechen, war in der Anfangszeit der Vermittlung der Thematik, das Zeigen von grauenvollen Bildern, wie Leichen-

berge usw. gewesen. In letzter Zeit will man das mit dem Besuch von Gedenkstätten erreichen, damit die Jugendlichen vor Ort, eine Vorstellung von dem Grauen bekommen. Aufgrund mangelnder Vor- und Nachbereitung, hat ein solcher Besuch, wie eine Untersuchung innerhalb unseres Forschungsprojektes gezeigt hat, eher Negatives bewirkt. Außer der von uns beschriebenen emotionalen Irritation könnte das Gegenteil von dem eintreten, was wir eigentlich erreichen wollten, nämlich **»Empathie mit den Opfern entwickeln«**

Statt dessen wird dem Opfer die Schuld an seinem Leiden gegeben, in der Psychologie mit *‚blaming the victim‘* bezeichnet.

Meine eigene Auswertung von Schülerinterviews von 2002 hat erbracht, dass nur zwei der acht von mir interviewten Schüler ihre Gefühle äußern konnten. M.E. wäre es wichtig, dass Gefühle der Schüler im Unterricht zum Ausdruck kommen könnten bzw. dass sie erst einmal Gefühle entwickeln, was eigentlich nicht erst bei der Behandlung dieses Themas zu geschehen hätte, sondern generell zu fördern wäre. Setzt man erst bei unserem Unterrichtsthema damit an, so hebt sich das derartig vom normalen Alltag ab, dass es keinerlei Einfluss auf das eigene Verhalten haben wird, nämlich in Zukunft Vorurteilen zu begegnen und einzuschreiten, wenn andere bedroht werden.

Man darf jedoch nicht der Versuchung erliegen, Gefühle inszenieren und damit instrumentalisieren zu wollen. Heyl meint, dass die Gefahr dabei sei, dass der Anlass der Betroffenheit schnell in den Hintergrund geraten könnte:

»Zu schnell sprechen wir nur noch über unsere Gefühle anstatt über historische Fakten, die Pein der Opfer, die Schuld der Täter und die Verantwortung der Mitläufer zu erkennen.«²⁰

Und von Borries zur selben Problematik:

»Entscheidend ist nicht das Mitleid mit den Opfern und die Empörung über die Täter. Beides ist ziemlich leicht zu haben, relativ billig. Aber das ganze Problem muss durch den Kopf und durch das Herz und durch den Bauch. Sonst ist alles vergeblich. Die Affekte müssen kultiviert, nicht geschockt oder eingefroren werden. Dafür ist Analyse, Selbstbeobachtung, Trauer unerlässlich.«²¹

Die Lösung des Problems bietet für von Borries ein Balancelernen zwischen kognitivem und affektivem Lernen.

Forderung : Moral- und Werterziehung - oder doch nicht?

Diese widersprüchliche Überschrift weist auf ein Dilemma hin.

Schon zu Beginn der siebziger Jahre, als sich Schändungen von jüdischen Friedhöfen mehrten, und in jüngster Zeit, besonders nach den ausländergefeindlichen Anschlägen von Mölln und Solingen und dem Zulauf, den rechtsextremistische Gruppierungen fanden, forderten Politiker von den Schulen den Nationalsozialismus verstärkt zu behandeln und dies insbesondere, um die Schüler auf demokratische Werte zu verpflichten und den Faschismus zu verdammen, damit die Bundesrepublik ihr Ansehen im Ausland nicht verliert.

Hier wird der Holocaust von Politikern instrumentalisiert und von Lehrern ein Krisenmanagement gefordert. Zwei Themenkomplexe werden vermischt und stark vereinfacht. Die Gesellschaft des Nationalsozialismus war eine andere als die heutige. Die Ursachen für den heutigen Rechtsextremismus gehen auch auf Versäumnisse der Politik zurück und können mit einer bloßen Behandlung des Nationalsozialismus nicht beseitigt werden. Außerdem bemerken Schüler sehr schnell, wenn sie mit erhobenem Zeigefinger unterrichtet werden und lernen, das Gewünschte im Sinne einer »political correctness« zu sagen. Schon 1980 wurde der Ruf, wie wir gehört haben, nach weniger Moral im Umgang mit diesem Thema laut.

Ich sehe im heutigen Rechtsextremismus einen Anknüpfungspunkt für die Behandlung des NS und Holocaust, weil er die Lebenswelt der Jugendlichen, vor allem die der Hauptschüler, betrifft. Ihn ganz aus der Thematik herauszuhalten halte ich für falsch, gerade weil über Neonazis verzerrte Informationen über die NS-Zeit an die Schüler weitergegeben werden. Die Beurteilung des NS sollte den Schülern überlassen und nicht vom Lehrer vorgegeben werden. Der Lehrer kann aber Situationen schaffen, die dazu geeignet sind, dass Schüler das »werten« lernen. Dem entspricht auch die Auffassung Heyls, der in den Lehrwerken die Darstellungsformen und Aufgabenstellungen vermisst, die Reflexionen und eigene Wertungen der Schülerinnen herausforderten.²² Doch auch hier ist Vorsicht geboten, wenn wir Schüler in Situationen versetzen wollen, die von ihnen verlangt zu entscheiden, was sie in der jeweiligen Situation getan hätten. Das würde wieder eine herkömmliche Moralerziehung bedeuten, die

Schüler sehr schnell durchschauen und ablehnen könnten.

Forderung: Identifikation bei gleichzeitiger Distanz

Durch Filme wie »Holocaust«, »Schindlers Liste« und Bücher wie das »Tagebuch der Anne Frank« werden Personen vorgestellt, die sich gut als Identifikationsmodelle für die Schüler eignen.

Mit Identifikation ist gemeint, sich in eine andere Person hineinzuversetzen. Damit könnte die zeitliche Distanz des Geschehens abgebaut werden, und die Schüler so eine bessere Vorstellung in die Gefühle und Motivationen der je angebotenen Identifikationsfigur bekommen. Identifikatorisches Lernen in Bezug auf den Holocaust ist nicht neu, wie die häufige Verwendung des Tagebuches der Anne Frank im Unterricht gezeigt hat.

Kritik an diesem Verfahren übt Heyl jedoch, wenn diese Identifikation nicht angemessen durchbrochen werden könne und um der eigenen identifikatorischen Bedürfnisse willen die Identität der Identifikationsperson in den Hintergrund trete. Die Gefahr einer Überidentifikation liege nahe, die einer Konversion gleichkomme.²³

Lohrbächer meint zur selben Problematik:

»Nicht selten ist auch der Versuch unter Deutschen zu beobachten, durch Identifikation mit den ‚Opfern‘ gerade beim Erinnern den wunderbaren Verwandlungsprozess von ‚Tätern‘ in ‚Opfer‘ einzuleiten. Einführendes Nachempfinden der Leiden darf auf keinen Fall zur Aufhebung der Distanz führen, auch noch so starke Distanzierung von den Generationen zuvor hebt gerade nicht mein Eingebundensein in die Generationenfolge der Täter und deren Kinder auf.«²⁴

Dazu Hurwitz ergänzend:

»Je mehr sich die Täter mit den Opfern identifizieren, um so eher verschwinden Schuld und Verantwortung aus dem Bewusstsein, und die Grenze zwischen Opfern und Tätern wird bis zur Unkenntlichkeit verwischt.«²⁵

Nun sind die Kinder der vierten Generation **nicht** die Täter von gestern und ich denke nicht, dass etwas dagegen sprechen kann, sich den Opfern nahe zu fühlen, (was bisher wenig gelungen war) wenn es auch klar sein muss, dass diese nicht ihrer Identität beraubt werden dürfen. Insofern stimme ich den Kritikern zu.

Forderung: Den Opfern ein Gesicht geben und Juden nicht nur als Opfer zeigen

Wir haben in einer unserer Befragungen festgestellt, dass die Schüler wissen, dass während der NS-Zeit die Rechte der Juden eingeschränkt wurden und dass sie »vergast wurden in großer Zahl«, wie ein Schüler es formulierte. Um die Anonymität zu durchbrechen, wurde dringend empfohlen den Zahlen Gesichter und Geschichten zu geben. Diese Forderung halte ich für unabdingbar, damit wir der Würde der Opfer gerecht werden. Die Schülerinnen sollen eine Ahnung davon bekommen, dass Menschen ermordet wurden. Natürlich wissen sie das, aber es kommt nicht an sie heran, wie wir gesehen haben.

Die andere Forderung, ‚die Juden‘ nicht nur als Opfer zu zeigen, sollte genauso ernst genommen werden wie die erst genannte, wenn wir das Ergebnis unserer Befragungen in Betracht ziehen, in denen die Schüler Juden überwiegend in Verbindung mit dem Holocaust, also mit ihrer Vernichtung gebracht haben. Ido Abram konstatierte 1992:

»Indem die Juden vielfach auf den Opferstatus reduziert werden, wird zu einer neuen, Stereotypenbildung beigetragen (...)«²⁶

Dies würde nicht nur die historische Perspektive unzulässig einengen, sondern auch die Auseinandersetzung mit jüdischer Geschichte zusätzlich erschweren. Eine weitere Forderung in diesem Zusammenhang ist die, auch Formen jüdischen Widerstands während der NS-Zeit zu zeigen, um dem Bild entgegenzuwirken, dass die Juden wie ‚die Schafe zur Schlachtbank‘ in ihren Tod gegangen seien. Ein Umstand übrigens, der den Nachkommen der Überlebenden zu schaffen macht.

Viele Historiker usw. warnen davor, das Judentum auf eine immer währende Trauer- u. Leidensgemeinschaft zu reduzieren. Jüdische Identität und jüdische Geschichte umfassten mehr als den Holocaust., denn **»würde sich das Judentum entlang eines von den Nazis vorgegebenen Rahmens definieren wäre das der endgültige Triumph Hitlers.«**²⁷

III. Untersuchung von Schulbüchern im Fach Evangelische Religion

Zwischen 2002 und 2004 untersuchten wir zusammen mit Studenten verschiedene Unterrichtseinheiten in Religionsbüchern, die das Thema Nationalsozialismus und Holocaust behandelten. Wie wir dabei vorgingen und das Ergebnis davon spiegelt sich in einem Workshop wieder, dass Georg Wagensommer und ich innerhalb des Fachtages: »Aus der Geschichte lernen? - Unterrichtsthema Antisemitismus« im Januar 2004 unter der Leitung von Wilhelm Schwendemann an der Evangelischen Fachhochschule in Freiburg veranstalteten und das ich Ihnen jetzt vorstellen möchte.²⁸

Die Teilnehmer sollten einen Unterrichtsentwurf zum Thema NS und Holocaust nach einem von Professor Schwendemann erarbeiteten Analyseraster kritisch begutachten. Dieses bietet eine wichtige Hilfestellung zum Umgang mit Unterrichtsmaterialien zum Thema Holocaust und NS. Es zwingt den Unterrichtenden, sein Augenmerk auf bestimmte Kriterien zu richten und sich kritischen Fragen zu stellen. Dadurch soll es vor einem unreflektierten Übernehmen der angebotenen Materialien bewahren helfen.

Das Analyseraster

- Untersuchen Sie, ob Kriterien der Text- und Bildauswahl erkennbar sind.
- Nehmen Sie Stellung zum Sprachstil der verwendeten Texte.
- Welche Inhalte werden bevorzugt und welche Inhalte fehlen Ihres Erachtens und warum?
- Welche Wirkungen erzielen Texte und Bilder auf den Rezipienten und versuchen Sie Ihre inneren Stimmungen zu benennen.
- Nehmen Sie Stellung zum Layout von Text und Bild
- Was können die SchülerInnen Ihrer Meinung nach lernen?
- Werden die SchülerInnen intellektuell und / oder emotional angesprochen?
- Wird die Kommunikation zum Thema gefördert?
- Welche Chancen und Risiken birgt der Unterrichtsentwurf?
- Können Sie versteckte oder indirekte antisemitische Tendenzen entdecken?
- Wird mit dem Unterrichtsentwurf die Fähigkeit zur Empathie ermöglicht?

III. 1) Erläuterungen zum Unterrichtsentwurf ²⁹

Die SchülerInnen erhalten eine Kopie der Schulbuchseite mit den Stufen wie in der unteren Grafik abgebildet (links von den Stufen ist im Schülerbuch eine Fotografie mit Chanukkaleuchter und Hakenkreuzfahne zu sehen) und sollen nach einer kurzen Schreibmeditation über die Symbole Hakenkreuz und Chanukkaleuchter, die die Lehrkraft danach näher erläutert, die verschiedenen Phasen von den Anfängen bis zum Massenmord in Form einer Zuordnungsaufgabe und dem Erstellen einer Collage erarbeiten.

1. Erste Verfolgungen 1933 – 1935

einzelne Maßnahmen gegen die Juden, z.B. Boykott jüdischer Geschäfte und Entfernung aus der Beamtenschaft (Arierparagraph) 1. April 1933

2. Bürger zweiter Klasse 1935 – 1938

verstärkte Diskriminierung aufgrund der Nürnberger Rassegesetze von 1935

3. Erste von den Nazis organisierte Pogrome und Deportationen 1938 – 1945

organisierte Ausschreitungen gegen Juden und jüdisches Eigentum (9.10.11.1938: »Pogromnacht«) und erste Massentransporte in polnische Lager; Juden wird der Besuch deutscher Schulen, Theater und Kinos verboten.

4. Massenmord an den europäischen Juden 1941 – 1945

1941: Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden.

1942. Besprechung in Berlin über die »Endlösung der Judenfrage.«

Neben dem kopierten Arbeitsblatt mit der sehr verkürzten Form der vier Phasen der NS-

Judenverfolgung in **Form der absteigenden Treppe** erhalten die SchülerInnen Fotos aus der NS-Zeit, die den Phasen der oben abgebildeten Grafik entsprechen. Der leere Raum links der absteigenden Stufen soll nun mit den Fotos in zeitlich korrekter Abfolge beklebt werden. Ebenfalls sollen folgende Texte³⁰ zeitlich korrekt den verschiedenen Phasen zugeordnet werden:

Aus einer Anordnung des Präsidenten der Reichskulturkammer vom November: *Den Juden ist der Zutritt zu Darbietungen der deutschen Kultur, zu Theatern, Lichtspielunternehmungen (...) mit sofortiger Wirkung nicht mehr zu gestatten.*

Schulunterricht an Juden (in Fraktur, Anm.Verf.):

Nach der ruchlosen Mordtat von Paris kann es keinem deutschen Lehrer und keiner deutschen Lehrerin zugemutet werden, an jüdische Schulkinder Unterricht zu erteilen. Auch versteht es sich von selbst, dass es für deutsche Schüler und Schülerinnen unerträglich ist mit Juden in einem Klassenraum zu sitzen ...

Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre vom 15. September:

§ 1 Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes sind verboten. Trotzdem geschlossene Ehen sind nichtig...

§ 2 Außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes ist verboten ...

Es folgen noch drei weitere Texte, die hier nicht weiter aufgeführt werden sollen. (Aus einer Anordnung der NSDAP vom 28. März, aus dem Protokoll der so genannten »Wannsee-Besprechung« und aus der Polizeiverordnung über die Kennzeichnung der Juden)

III. 2) Die Kritik der Teilnehmer des Workshops

Die Kritik der Teilnehmer deckt sich im Wesentlichen mit der Kritik der Studenten in unserem Forschungsprojekt und sie sei Ihnen in Kürze vorgestellt.

Auf Kritik der Teilnehmer stieß zunächst die überwiegende Verwendung von Originaltexten im Nazijargon. Als problematisch wurde dabei besonders der Umstand gewertet, dass diese völlig unkommentiert im Schulbuch stehen und zu keinerlei kritischem Umgang mit ihnen aufgefordert

wird. So müsste man z.B. bei dem Text »Schulunterricht an Juden« hervorheben, dass Juden Deutsche waren und sind. Des Weiteren, so ein Teilnehmer, sollte man auf die jüdischen Kinder eingehen, die damals sicher nicht hätten verstehen können, dass sie aufgrund der Nazi-Gesetzgebung plötzlich nicht mehr Deutsche sein sollten. Durch die Zuordnung von Texten allein könne noch keine Empathie in die von den Maßnahmen betroffenen Menschen erzielt werden. Ein anderer Teilnehmer bemerkte, dass bei der

Zuordnung der Texte, die SchülerInnen quasi zu »Vollstreckern« der einzelnen Stufen würden.

Des Weiteren wurde kritisiert, dass bei einer - wie in diesem Falle - unreflektierten Verwendung von Originaltexten die Gefahr der Verinnerlichung oder gar Herausbildung von Vorurteilen gegenüber Juden bestehe. Auch lernten die SchülerInnen bestenfalls die zeitliche Einordnung der einzelnen Maßnahmen gegen die jüdischen Deutschen. Es fehle die Gegensprache historischen Erlebens. Das Thema »verdampfe« abstrahierend und beschränke sich auf das Lernen von Zahlen und Fakten. Die Teilnehmer bemängelten fehlende Inhalte, wie die Stimmen von Menschen, die von den Maßnahmen betroffen waren, die Erlebtes erzählen. - Auch sei es ihrer Meinung nach wichtig, die Lebensgeschichten von jüdischen und nichtjüdischen Deutschen, von Opfern, Tätern und Zuschauern darzustellen. Sie forderten also biografisches Lernen und damit genau das, was schon so lange gefordert wird und sehr wenig in Schulbüchern, hier im Fach evangelische Religion, Einzug gehalten hat.

Bei der Darstellung der Phasen von der Verfolgung bis zum Massenmord folgen die Schulbuchautoren in etwa der Strukturierung, die Raul Hilberg 1982 herausgearbeitet hat: 1. Definition, 2. Enteignung, 3. Konzentration, 4. Vernichtung. Matthias Heyl bezeichnet dieses Vorgehen als unabdingbare Voraussetzung um auf der kognitiven Ebene einen Bezugsrahmen herzustellen, mit dem Thema umzugehen.

Aber die Darstellung des Geschehens darf sich nicht auf die reine Strukturierung beschränken, wie es in diesem Unterrichtsvorschlag der Fall ist.

Kritisiert wurden von den Teilnehmern zudem die viel zu kurzen Erläuterungen der einzelnen Phasen und die Verwendung des »Nazijargons« selbst bei den Erklärungen, wobei auch die Anführungszeichen nicht viel nützten, wie z.B. bei dem Ausdruck: »Endlösung der Judenfrage«. Im Schulbuch fehle zudem ein Arbeitsauftrag, der zur Auseinandersetzung mit der Sprache der Nationalsozialisten auffordere. Der Historiker Schnackenberg bemerkt hinsichtlich solch eines Vorgehens. Ich zitiere:

»Zu nennen wären thematisch vor allem die Umwertung von Begriffen, die Versachlichung von Menschen und die Verwendung von Euphemismen, die das Morden nicht nur verschleierte, sondern die es auch ermöglichten, weil sie den

Tätern einen psychologischen Schutz lieferten, den diese offenbar brachten.«³¹

Die bereits erwähnten Texte des Schulbuchs, sind keineswegs die einzigen Texte im Originaljargon der Nationalsozialisten. Im Schulbuch sind noch zwei Seiten unkommentierter Texte zu finden, Sie transportieren die anonymisierte, unpersönliche, die Juden verunglimpfende Sprache der Nationalsozialisten, die keinerlei Emotionen zulassen. In der Folge berichteten die Teilnehmer des Workshops, wie schon die Studenten zuvor von einem beklemmenden Gefühl, das die Texte bei ihnen hervorgerufen hätten.

Wenn nun von den Teilnehmern bemängelt worden war, dass Originaltexte den größten Teil der verwendeten Texte ausmachten und folglich die Sprache der Nationalsozialisten den größten Teil der Texte durchdringe, so gilt dieser Befund auch für die Bilddokumente, die den Schülern zur Verfügung gestellt wurden. Dabei fiel den Teilnehmern auf, dass die Fotodokumente sich darauf beschränkten, darzustellen, was Juden alles widerfuhr: Kennzeichnung, Diffamierung, Entzug der Lebensgrundlage und am Ende der Mord - selbst wenn dieser durch die Darstellung eines Verbrennungsofens »nur« angedeutet würde.

Eine weitere Kritik richtete sich auch auf die Darstellung der einzelnen Phasen der Verfolgung in Form der absteigenden Stufen. Dies würde suggerieren, dass es gar keine Möglichkeit gab, das Geschehen aufzuhalten. Fragen nach Entscheidungssituationen und geleitetem oder unterlassenen Widerstand würden damit eventuell nicht mehr gestellt, bzw. animiere der Entwurf nicht, solche Fragen zu stellen.

Die Ergebnisse unserer Arbeitsgruppe bestätigen damit die Analysen im Rahmen unseres Forschungsprojekts: So sind Unterrichtsmaterialien kritisch zu betrachten, die Originaltexte und Originalbilder verwenden und diese Tatsache als solche nicht thematisieren. Zudem sollte der Lehrer berücksichtigen, dass eine Konfrontation mit den verbrecherischen Fakten und den Leidenschicksalen von Opfern vermutlich immer krisenhafte Momente im Leben junger Menschen sind. »Bilder des Grauens« sind auch aus diesem Grunde zu vermeiden!

Vielmehr bedarf es einer Sensibilisierung für den Umgang mit Unterrichtsmaterialien zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust und einer emotionalen Unterstützung im akzeptierenden Dialog.

Unsere Bemühungen sollten dahingehen, dass die Schüler dazu kommen, Menschen nicht mehr nach ihrer Gruppenzugehörigkeit zu beurteilen.

Primo Levi, ein Überlebender des Konzentrationslagers Auschwitz schrieb an den Übersetzer seines Buches »Ist das ein Mensch«:

»Ich begreife es nicht, ich ertrage nicht, dass man einen Menschen nicht nach dem beurteilt, was er ist, sondern nach der Gruppe, der er zufällig angehört.«³²

Anmerkungen:

¹ Jäckel, Eberhard; Longerich, Peter; Schoeps, Julius, (Hrsg.): *Die Enzyklopädie des Holocaust*, Piper, München, Zürich, 1998, aus dem Kapitel: »Aufklärung und Unterricht über die Verfolgung und Ermordung der europäischen Juden«, S. 98ff

² Heyl, Matthias: *Erziehung nach Auschwitz - eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA*, Verlag Dr. Krämer, Hamburg, 1997

³ vgl. Renn in Heyl, 1997, S. 151: »Bis zum Jahr 1956 fehlte in den Lehrplänen einiger Bundesländer jegliche Erwähnung der nationalsozialistischen Judenverfolgung.«

⁴ Heyl, 1997, S.144f

⁵ Heyl, 1997, S.179

⁶ aaO., S.147

⁷ ebd.S.169

⁸ ebd., S.170

⁹ ebd.

¹⁰ ebd.

¹¹ ebd., s.172

¹² ebd., S.177

¹³ ebd., S.180

¹⁴ ebd., S.186

¹⁵ Aus: Glück, Eva-Maria: *Versuch einer Dikaktik zur Thematisierung des Holocaust im Religionsunterricht*, Diplomarbeit an der Evangelischen Fachhochschule, 2002, S.57ff

¹⁶ Ehmann, Annegret in Fechner, Bernd; Köbler, Gottfried; Liebertz-Groß, Till (Hrsg.): *Erziehung nach Auschwitz in der multikulturellen Gesellschaft - Pädagogische und soziologische Annäherungen*, Weinheim und München, 2000, S. 190

¹⁷ Brendler, Konrad in Bar-On, Dan, Brendler, Konrad; Hare, Paul A.: »Da ist etwas kaputtgegangen an den Wurzeln...« *Identitätsformation deutscher u. israelischer Jugendlicher im Schatten des Holocaust*, Frankfurt/Main, New York, 1997, S.101

18 Aus: Info-Brief vom 10.3.2002: »Erinnern und Begegnen«

¹⁹ Die Interviews wurden in einem Projekt der Evangelischen Fachhochschule Freiburg unter der Leitung von Wilhelm Schwendemann geführt. Dieses Projekt besteht seit 1999 und hat das Thema: »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema«.

²⁰ Heyl, aaO., S. 150

²¹ von Borries, Bodo: »Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn« - In: *Beiträge zur Geschichtskultur* 3, Hagen, 190, S.149

²² Heyl, aaO., 1997, S.181

²³ Heyl, aaO., S. 231

²⁴ Lohrbächer, Albrecht; Ruppel, Helmut; Schmidt, Ingrid; Thierfelder, Jörg (Hrsg.): *Schoa - Schweigen ist unmöglich*, Stuttgart, Köln, 1999, S.138

²⁵ ebd., S.68

²⁶ Abram in Heyl; aaO., S.169

²⁷ Seligmann in Heyl, aaO., S.104

²⁸ Siehe: Schwendemann, Wilhelm; Wagensommer, Georg (Hrsg.): *Erinnern ist mehr als Informiertsein - aus der Geschichte lernen* (2), aus der Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Bd.28, LIT Verlag Münster, 2004, S.97-109

²⁹ Kraft, Gerhard; Petri, Dieter u.a. (Hrsg.): *»Kursbuch Religion 9/10/2000«*, Calwer Verlag, Stuttgart, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main, 1999, S.98f

³⁰ Kraft / Petri aaO., S.99

³¹ Schnackenberg, Martin: »... die Sprache bringt es an den Tag« - Über die Analyse des nationalsozialistischen Sprachgebrauchs das Grauen greifen, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 9/2000, S. 541

³² Levi, Primo: *Ist das ein Mensch?* dtv, München, 1992 10, S.7

Lernen und Lehren zum Holocaust - Konventionen, Irritationen, Provokationen?¹

Von Prof. Dr. Bodo von Borries

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

Der Holocaust ist für den Geschichtsunterricht in Deutschland - und für die Erziehung insgesamt - absolut wichtig. Niemand bestreitet das! Rund 80 % der Jugendlichen lehnen den Nationalsozialismus strikt ab, 80 % assoziieren bei ihm sofort den Völkermord an den Juden, 80 % treten für politische Konsequenzen und besondere Verpflichtungen Deutschlands (nämlich bei der Wahrung der »Menschenrechte«) ein. Wo liegt also

das Problem? Warum werden zu diesem Thema alljährlich Dutzende von Tagungen - so auch hier - veranstaltet und - wie man sieht - neue Sammelbände gedruckt?

Warum ereignet sich bei anderen - vergleichbar wichtigen² - historisch-politischen Themen wie »Umweltbelastung« und »Wachstumsgrenzen«, »Kolonialismus« und »Nord-Süd-Gegensatz«, »Migration« und »Pluralisierung«, »Supertechnologien« und »Moralgrenzen-Überschreitungen«, »Bevölkerungsexplosion weltweit« und »Deutschland als Altengetto« sowie »Fundamentalismus« und »Terrorismus« nichts irgendwie Vergleichbares? Gibt es da eine mentale Fixierung oder eine sich selbst beschäftigende Organisations-Wucherung? Oder was sonst?

1. Holocaust-Völkermord als Dominante der deutschen Geschichtskultur

Der Holocaust ist als negativer Gründungsmythos des modernen Deutschland oder - durch das Projekt »*Erzählt es euren Kindern*« (vgl. Bruchfeld/Levine 2000, vgl. auch Jeismann 2001) - gar des modernen Europa anzuerkennen. Das Wort »Mythos« ist in diesem Kontext natürlich nicht negativ konnotiert/assoziiert und hat überhaupt nichts mit etwaiger empirischer Untriftigkeit zu tun. Man hat den »Holocaust« ja auch die »*negative Religion des 20. Jahrhunderts*« genannt.³ Das absolut Sinnlose gewinnt in der ein neues Deutschland und ein neues Europa fundierenden Bedeutung aus der Verneinung heraus (»*Die Wiederholung ist unbedingt zu vermeiden*«) - in einer seltsamen Kehrtwendung - auch einen positiven Sinn. Manche reden schon kritisch von Instrumentalisierung und vermissen die »anamnetische Solidarität«. In dieser Funktion verdeckt und verdunkelt der Holocaust allerdings alle möglichen anderen wichtigen Punkte:

- Er entwickelt Dominanz und Überdominanz sowohl in der öffentlichen Geschichtskultur (Buchmarkt, Fernsehen, Filme, Feiern und Gedenktage, Museen und Gedenkstätten, Tages- und Wochenzeitungen) als auch im individuellen Seelenhaushalt von jungen Menschen, besonders in Deutschland. Das führt allerdings bei recht vielen Menschen offenkundig zu einer - echt empfundenen oder angeblichen - »Überfütterung«

mit dem Holocaust-Thema, also eindeutig nachweisbaren unbewussten »Widerständen« gegen die Thematisierung, die sich in minimalen Kenntnissen trotz behaupteter dauernder »Berieselung« festmachen lassen. Das geschieht gleichzeitig mit bevorzugt betriebener und hoch-motivierter Verarbeitung des Gegenstandes bei vielen anderen Menschen.

- Die Holocaust-Dominanz bedeutet eine unverkennbare Kollektivscham der Deutschen (u.U. auch der Europäer) wegen des Holocaust und zugleich - in einer erstaunlichen Umkehrung - ein wirksames Kollektivvergessen der anderen NS-Großverbrechen (u.a. an den Slawen, den Sinti und Roma, den Geisteskranken, den »Linken«, den Homosexuellen) und möglicherweise auch anderer weltgeschichtlicher Groß-Verbrechen. Ganz nebenbei verursacht diese Fokussierung des deutschen Geschichtskultur auf den Holocaust beträchtliche Belastungen und Irritationen im deutsch-polnischen wie im deutsch-russischen Verhältnis, wo man andere NS-Massenverbrechen im Vordergrund sieht.

- Damit verbunden ist - jedenfalls im Verhältnis zu Polen und den anderen Nachbarn im Osten - auch eine Vernachlässigung (geradezu »Entleerung«) von anderen historischen Themen der etwas älteren Chronologie, insbesondere im Zu-

sammenhang mit der deutschen Ostsiedlung des Mittelalters und der ehemals deutschen Ostgebiete. Sie sind dem Bewusstsein der Jüngeren schlicht völlig entglitten und haben eine große Leere hinterlassen: Um nur zwei besonders krasse Fälle zu nennen: Warum eigentlich lehrte Kant ausgerechnet in »Kaliningrad« und schrieb Kafka in Prag? Das wissen heute auch Studierende in vielen Fällen nicht.

„ Wenn von Nationalsozialismus die Rede ist, hört oft das Denken auf. Der Holocaust bedeutet nämlich vielfach geradezu eine »Lähmung«, gelegentlich sogar ein - strafbewehrtes - Zweifelsverbot.

– Die deutsche Geschichte wird tendenziell rückblickend abgeschnitten und durch ein schlichtes Modell von »Sündenfall und Erlösung« ersetzt, in dem natürlich die NS-Verbrechen 1933/45 den »Sündenfall« und die Kombination von Währungsreform und Grundgesetz 1948/49 die »Erlösung« ausmachen. Das ist ein recht schlichtes und ein - trotz der in der jüngeren Generation inzwischen mit Unwillen getragenen Kollektivscham - vergleichsweise bequemes Identitätsmodell.⁴ Was aber geschieht in einer Krise der Marktwirtschaft und der Parteiendemokratie (nach 1989), wenn gleichzeitig beide Momente der »Erlösung« nicht mehr greifen? Als Historiker möchte man tiefer graben und »Menschen- und Bürgerrechte«, jüngere »Europa-Einigung« und neugewonnene »Bürger-nation« fester verankern. Gilt das auch als »Politikdidaktiker«?

– Merkwürdigerweise verschwinden unter der Last des Holocaust auch die Juden aus der Geschichte vor dem Holocaust. Es erscheinen nur die - weitgehend hilflosen und zugleich angeblich recht »anderen« - Opfer (so auch schon im Mittel-

alter). Leben und Leistung zuvor entziehen sich der Wahrnehmung. Tendenziell setzt sich dabei also in erschreckender Weise das Nazi-Stereotyp vom gänzlich fremden »Kaftan-Juden« durch. Die Tatsachen der »Normalität« und »Ähnlichkeit«, der »Symbiose« und »Assimilation« seit der Aufklärung werden weitgehend unsichtbar; hunderttausende von »gemischten« Familien verschwinden aus dem Blick. Das überaus fruchtbare Geben und Nehmen von Minderheit und Mehrheit, wie es - neben unbestreitbaren Konflikten und Vorurteilen - auch in anderen Fällen üblich war und ist, wird verdunkelt. »Jüdische« Hochschullehrer, Rechtsanwälte und Ärzte konnten nur ausgeschlossen, vertrieben und ermordet werden, nachdem es sie gab.

– Bei aller Dominanz des Holocaust - wo bleibt eigentlich »Trauer«? Was haben »wir«, die nicht-jüdischen Deutschen, eigentlich schmerzlich verloren und beklagen es bis heute, außer natürlich der selbstverschuldeten Einbuße an Land (»Heimat«), Ehre und Prestige. Die Entgegensetzung von »Deutschen« und »Juden«, die weiterhin überall geläufig ist und - wie damals die Nazis - auch weiterhin alle »Getauften« selbstverständlich zu den »Juden« zählt, verrät etwas tief Beunruhigendes. Wo ist der gespürte Verlust? Ich wäre schon froh, wenn Felix Nussbaum und Gertrud Kolmar, wenn Edith Stein (die sich als deutsche Katholikin verstand) und Anne Frank (die allerdings selbst jüdische Niederländerin sein wollte), wenn die nicht-deutschen Jüdinnen und Juden - immerhin bilden sie etwa 95% der Holocaust-Opfer - als kulturelle und menschliche Verluste erkannt - und auch persönlich »betrauert« - würden. Da ist mir eine mögliche - leicht eitle - Nostalgie lieber als eine - gelangweilte - Gleichgültigkeit.

2. Holocaust-Völkermord als lähmendes Denkhindernis

Wenn von Nationalsozialismus die Rede ist, hört oft das Denken auf. Der Holocaust bedeutet nämlich vielfach geradezu eine »Lähmung«, gelegentlich sogar ein - strafbewehrtes - Zweifelsverbot. Dafür gibt es gute Gründe.⁵ Hier geht es um die mentalen Folgekosten dieses Zustands, gewissermaßen um die Kollateralschäden einer verständlichen, vielleicht unvermeidlichen deutschen mentalen Fixierung auf den Völkermord an den europäischen Juden.

2.1. Vergleich zweier Politikerreden

Ein illustres Beispiel, das man inzwischen bereits im Oberstufenunterricht behandeln kann, ist der Vergleich der berühmten Reden von Bundespräsident von Weizsäcker am 8. Mai 1985 (vgl. Gill/Steffani 1986) und von Bundestagspräsident Jenninger vom 9. November 1988 (vgl. Latschet/Malangré 1989).

Weizsäckers Rede gilt bekanntlich als Meisterwerk und als Kanonisierung der Deutung des

8. Mai 1945 als »Befreiung«, nicht mehr als »Zusammenbruch« oder »Niederlage«. Dabei wird einerseits übereifrig vergessen, dass das Konzept in der alten Bundesrepublik damals durchaus umstritten war. Eine beträchtliche Minderheit von CSU-Abgeordneten des national-konservativen Flügels (auch aus dem Umfeld der Vertriebenenverbände) war aus Protest der Rede ferngeblieben. Im Endeffekt hat das der Wirksamkeit jedoch eher genützt als geschadet: Es gab dem Ereignis einen Hauch von Konflikt und Opfer, von Durchbruch und Courage.

Ebenso unbeachtet ist die Tatsache geblieben, dass die Rede analytisch, d.h. hinsichtlich der Deutung und Erklärung des Nationalsozialismus und seiner Massenverbrechen, ausgesprochen bescheiden ausgefallen ist. Sie zeigt eine schwer erträgliche Personalisierung, eine Verengung der Kausalität auf Handeln und Wollen allein Adolf Hitlers, und klammert das Problem der Massenbegeisterung bzw. -loyalität weitgehend aus. Insbesondere ist eine erhebliche Unschärfe bei der Definition von Täter- und Opferkategorien zu verzeichnen (so eine starke Einbeziehung der Deutschen unter die Opfer), wie man sie ja auch der groß angelegten und langfristig wirksamen Geschichts-Politik des damaligen Bundeskanzlers Helmut Kohl vorgeworfen hat.

Das Meisterhafte liegt, wenn man nicht gar die Rhetorik und den Stil selbst heranziehen will, in den - gerade noch erträglich gemachten - Folgerungen für Gegenwart und Zukunft. Die Weizsäckerrede zeigt unübersehbar, dass Historie nicht nur aus Fakten (Tatsachen) besteht und nicht einmal bloß aus Zusammenhängen (Deutungen), sondern dass sie Handlungsanweisungen (Zukunftskonsequenzen) einschließt. Historiker bestreiten das zwar gerne; aber auf genau diese *politische und mentale Verarbeitung*, die übrigens auch erst den Einbau in die eigene kollektive und individuelle Identität ermöglicht, kommt es an. Identität kann man nur gewinnen und weiterentwickeln, wenn man ein Gleichgewicht zwischen Verurteilung (»Selbstkritik«) und Akzeptanz (»Selbstachtung«) findet. Dafür ein - gerade wegen der Aussparungen und Vagheiten - weithin akzeptables Angebot gemacht zu haben, war - nüchtern betrachtet - die große Leistung des Bundespräsidenten 1985.

Bundestagspräsident Jenninger musste bekanntlich am Tage nach seiner Rede 1988 zurücktreten, weil ihn ein Sturm der Entrüstung hinwegfegte. Viele Abgeordnete verließen den Saal; sie konnten und wollten nicht zuhören; eine Intrige ande-

rer Parteien, ein Bezahlen alter Rechnungen (Staeck-Affäre) wird nicht ausgeschlossen. Ausländische, besonders italienische und britische Zeitungen berichteten zunächst, im Bundestag seien neofaschistische Formulierungen gefallen. Was nicht hingenommen, sondern - gerade in Deutschland - empört abgelehnt wurde, war der Versuch des Verstehens (auch Erklärens) der Massenbegeisterung und Massenloyalität um 1938 selbst. Offenbar können (konnten) die Deutschen nicht ertragen, mit ihrer eigenen (ehemaligen) Begeisterung für Hitler und sein Regime konfrontiert zu werden. Um sich nicht selbst mit Ihrer - heute verstörenden - Identifikation von 1938 auseinandersetzen zu müssen, verschoben (»projizierten«) sie die nötige Empörung auf den provokativen Darsteller (geradezu Mahner) Jenninger.

Im Inland und Ausland allerdings haben nüchterne Betrachter schon damals festgestellt, dass an der gesamten Rede allenfalls die zu seltene Benutzung des Konjunktivs und seiner Substitute (*»so dachte man damals«, »nach ihrer Meinung«, »im Sinne der Zeitgenossen«, »so offenbar die Wahrnehmung«*) zu kritisieren waren. An Jenninger kann man klassisch zeigen, dass Historiker auf berichtendes Konjunktiv und auf experimentelle »Empathie« angewiesen sind (was aber gerade nicht »Identifikation« bedeuten kann). Sonst gibt es keine historische Erkenntnis. Jenninger ist also nicht seiner etwaigen »neofaschistischen« Gesinnung - und auch nicht seinem mangelnden Stilgefühl - zum Opfer gefallen, sondern den neurotischen Reaktionen anderer, ihren Verdrängungen und Tabus.

Natürlich hört man oft das Argument, Jenninger habe ein geschichtswissenschaftliches Seminar mit einer öffentlichen Gedenk- und Trauerfeier verwechselt, also Funktion, Medium und Ort falsch eingeschätzt. Das mag stimmen, ist aber bezeichnend und riskant. Beim öffentlichen Ritual wird eben keine Erkenntnis gewünscht, sondern nur ein Bekenntnis. Und das soll gerade eine Auseinandersetzung, einen Diskurs, eine Denkleistung, ausschließen, nicht hervorbringen. Das Phänomen soll nicht in seiner ganzen Schrecklichkeit vergegenwärtigt, sondern auf einer Metaebene der Symbolisierung und Transformation verarbeitet und still gestellt werden. Ist diese Verschiebung ins Indirekte und Ritualisierte wirklich ein Vorbild für schulische Behandlung? Wie will man - übrigens auch bei öffentlichen Feiern! - dann ein Leerlaufen, ein Absinken zur Pflichtübung verhindern? Es bleibt dabei: Von Weizsäckers und Jenningers Reden haben ge-

zeigt, dass das historische Denken durch den Nationalsozialismus nicht angestoßen, sondern gelähmt wird.

2.2. Zwangsarbeit

Zurecht wird das Phänomen »Zwangsarbeit« endlich angemessen berücksichtigt. Dazu genannte Zahlen bewegen sich nicht mehr - wie in Geschichtsbüchern der fünfziger Jahre (z.B. meinem eigenen als Schüler) - um ein paar Tausend, sondern korrekt bei acht oder zehn Millionen. Aber was heißt »Zwangsarbeit«? Die Durchsetzung der gleichsam automatischen historischen Assoziation - als gesellschaftliche Selbstverständlichkeit und historische Kanontatsache - muss wohl mit einer schwer erträglichen Vergröberung und Vereinfachung bezahlt werden. In den schulischen - und auch den für Gedenkstätten spezifischen - Darstellungen ist Zwangsarbeit schlicht die Hölle gewesen.



Es bleibt dabei: Von Weizsäckers und Jenningers Reden haben gezeigt, dass das historische Denken durch den Nationalsozialismus nicht angestoßen, sondern gelähmt wird.

Was macht man nun, wenn ein gänzlich unverdächtigter Lehrer berichtet, dass sich in seinem Dorf nach dem Krieg einer von zwei polnischen Zwangsarbeitern eines Bauern (die wurden bekanntlich nicht besonders gut, sondern besonders schlecht behandelt!) als DP (»displaced person«) in Deutschland geblieben ist und sich mit einer Deutschen verheiratet hat (während des Krieges hätte ein solcher Versuch der Annäherung zu einem Todesurteil geführt!) und dass die Söhne des heimgekehrten - und inzwischen verstorbenen - anderen bei einem sehr spät, nach 1989, zugesandten Entschuldigungsbrief sofort für heute ihre eigene Arbeitskraft angeboten haben.

Sollen wir das als platte »legitimatorische« Lüge und Verfälschung abtun - oder sollen wir uns die Schriftstücke (Heiratsurkunde, Briefe) zeigen lassen und dann gegebenenfalls große Differenzierungen anerkennen, die von überlebensgünstiger Fast-Freiwilligkeit bis zu lebensgefährlicher Ganz-Sklaverei reichen (und das selbst im polnischen Falle)? Ist man ein »Revisionist«, wenn man so etwas schreibt? Bin ich ein »Revisionist«? Und das andere Risiko: Kriegen wir solche Differenzierungen, die auch mehr Lern-Zeit kosten, überhaupt hin? Überfordert das nicht einen großen Anteil der Mitbürger, die verhältnismäßig

»schlichte Gemüter« sind? Oder ist diese Feststellung bereits wieder ein arrogant-elitäres - und damit undemokratisches - Missverständnis?

2.3. KZ-Sterberaten

Wenn man deutsche - oder auch polnische - KZ-Gedenkstätten besucht, werden - mit guten Quellenbelegen - die Überlebensbedingungen als katastrophal, die Mordabsichten als zynisch und plakativ eingestanden und die Überlebensdauer/die Sterbefrist als überaus niedrig dargeboten. Andererseits zeigen auch nur flüchtige Vergleiche der Gesamt-Häftlingszahlen und der Gesamt-Opferlisten an vielen Orten (so in Hamburg-Neuengamme und in Stutthof bei Danzig), dass etwa die Hälfte der Eingesperrten überlebt haben. Ohne damit irgendeine Verharmlosung der NS-Verbrechen zu bezwecken, ist für einen heutigen Jugendlichen in Deutschland, der überhaupt noch zu denken wagt, die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit zwingend. Und dabei kommen - das ist nicht neu - auch die Opfer und ihre Anpassungsbereitschaft aus Überlebenswillen - ins Spiel.

Versucht man die Frage nach der Überlebensrate zu beantworten, was im herkömmlichen Schulunterricht und üblichen Gedenkstättenbetrieb mental kaum möglich ist und wahrscheinlich als Provokation aufgefasst würde, dann taucht ein differenzierteres - und abgründigeres - Bild auf, das aber keinerlei Entlastung bedeutet. Es wird nämlich ein abgestuftes Privilegien- und Sanktionssystem sichtbar, das bewusst ausgeklügelt war und zur »Stabilität« des Lager(un)wesens entscheidend beitrug. Primo Levi hat das in der italienischen Urausgabe von »Ist das ein Mensch« schon 1947 (oder 1958) analysiert. Übrigens spielt diese Tatsache, spielt eine Art Schuldgefühl der Überlebenden, auch in den Post-KZ-Traumen und -Depressionen eine erhebliche Rolle.

Mit anderen Worten: Hier liegt gar kein Widerspruch, sondern wir - d.h. nicht nur ein paar Spezialisten, die es ohnehin seit langem wissen - müssen uns die perverse Logik und Struktur des KZ-Systems genauer klarmachen. Sind wir dazu bereit oder blocken wir das ab, weil wir Missbrauch zu Verharmlosungszwecken fürchten? Sind wir dazu in der Lage, präzise zu werden und ins Detail zu gehen, oder können wir es nicht, weil die meisten Menschen - schon gar bei der obligatorischen Pflichtunterweisung in der Schule - für so differenzierte und abgründige Überlegun-

gen zu ungeduldig, zu oberflächlich, zu stumpf, zu unmotiviert sind?

2.4. Opferhierarchie und Opferverschwinden

Noch einmal: Der Holocaust (als anti-jüdischer Völkermord) ist unbestritten, ebenso übrigens wie die meist - ohne schlechtes Gewissen - im Halbdunkel liegenden anderen Völkermorde (wie erwähnt: Slawen, Sinti und Roma, Behinderte, »Linke«, Homosexuelle, Zeugen Jehovas). Aber er ist eben auch zu einem Schutzschild gegen andere Einsichten in benachbarte historische Massenverbrechen und andere (heutige) humanitäre Katastrophen geworden. Wenn der Holocaust das Allerschlimmste und Allerböseste überhaupt Denkbare darstellt, dann ist er eigentlich nicht ernsthaft wiederholbar; dann sind - das entlastet - Introspektion auf eigene »Verführbarkeit« und Beobachtung umgebender »Risiko-Entwicklungen« überflüssig.

Das ist übrigens oft damit verbunden, die Schwellen abbauenden Anfangsschritte und die alltäglichen Verstrickungen eher wegzulassen und gleich auf das unvorstellbar schreckliche und offiziell geheim gehaltene Ende fixiert zu sein, an dem ja wesentlich weniger direkte »Täter« teilnahmen. Über »Volksgemeinschaft« und »Staatsanfänge« im Nationalsozialismus, über eine populäre, ja geradezu »bestechende« Diktatur (im doppelten Sinne!) wird erst neuerdings wieder intensiv diskutiert. Die Beteiligung auch der »kleinen Leute« an den »Arisierungen« und »Ausplünderungen« (vgl. »Betrifft: ‚Aktion 3‘«, Dreßen 1998) hat sich niemals wirklich in Deutschland herumgesprochen. Wenn vom NS-Alltag die Rede ist, überwiegen noch die Themen KdF, HJ und NS-Frauenschaft, allenfalls Aufrüstung. Über die so genannten Erfolge und die unzweifelhafte Loy-

alitäts-Gewinnung wird allenfalls vorsichtig geredet. Lehrer(innen) sind da wohl auch schlicht ängstlich, Wellen auszulösen, die sie nicht mehr kontrollieren können.

Wer sich aber mit der Beteiligung der »kleinen Leute« am System befasst, muss auch mit den damaligen Rechtfertigungen (»Legalität«, stufenweiser Verlauf, eigenes vorheriges Elend, angebliche »Notwehr«-Situation, Kriegs-Belastungen) umgehen, nicht nur mit den heutigen »falschen« oder verharmlosenden Erinnerungen. *Empörung vorweg* ist merkwürdigerweise mental leichter erträglich als detailliertes und bewusstes Durchgehen, Vergleichen, Abwägen, Zeitspringen (zwischen damals und heute). Selbst im Nationalsozialismus - jedenfalls im Alltagsleben damaliger Bürger(innen) - steckt deutlich mehr Ambivalenz, als wir heute wahrnehmen und zugeben wollen. Man müsste z.B. auch diskutieren, welcher ungeheurer Abstand an Lebensstandard uns heute vom Nationalsozialismus trennt und inwieweit es ein »richtiges« Leben in Nischen des »falschen« Lebens gibt.

Insofern kann die hohe symbolisch-rituelle Anerkennung des Holocaust unter Demutsgebärden und Aufständern zu »Einmaligkeit« und »Unvergleichbarkeit« sogar ein Mittel von Denkfaulheit und Bequemlichkeit werden. Dass damit manchmal eine gewisse De-Realisierung und Entfernung, eine Verschiebung ins Metaphysische, verbunden ist, wurde schon oft ausgesprochen. Wir »Deutschen« haben unser Bündel zu tragen, geben das zu und brauchen keine anderen Belastungen oder besondere Aufmerksamkeits-Anforderungen mehr. Übrigens sind wir - nach der »Weltmeisterschaft im Völkermord« - jetzt ja auch »Weltmeister in Erinnerungskultur und Denkmalsbau«.⁶

3. Holocaust-Völkermord als mentale und gesellschaftliche Provokation

Der Holocaust bildet einen vernunftwidrigen Skandal. Das lässt sich schwer bestreiten, aber auch kaum begreifen, schon gar nicht für Anfänger(innen). Jetzt gilt es die Bedingungen näher zu betrachten, die in Deutschland heute für Lernprozesse von Jugendlichen zum Nationalsozialismus und insbesondere zum Holocaust bestehen.

3.1. Familiäres (kommunikatives) Gedächtnis und offizielle (kulturelle) Überlieferung

Wie Welzer und seine Gruppe (Welzer u.a. 1997, 2002) - unbeschadet einzelner Schwächen ihrer Studien (vgl. Schörken 2003) - überzeugend erwiesen haben, gibt es einen gravierenden Konflikt zwischen dem familiären Erzählungsstrang (also dem »kommunikativen Gedächtnis«) und der offiziellen schulischen und gedenkstätten-gestützten NS-Darstellung (also der »kulturellen

Überlieferung«). Dabei unterläuft gerade den angeblichen »Zeitzeugen« in den Familien nicht selten eine Osmose mit literarisch-fiktionalen Formen (z.B. »Das Boot«, »Des Teufels General«); sie sind also weniger zuverlässig als die Schulbücher. Aber das dürfte von den Betroffenen selten so gesehen werden.

Übrigens ist das Vertrauen in die Schulbücher unter den Fünfzehnjährigen (9. Klassenstufe) ohnehin ziemlich schwach ausgeprägt, und die Erzählungen von Erwachsenen werden von Jugendlichen fast ebenso so ernst genommen (vgl. v. Borries 1999 u.a., 52, 55), wenn auch weniger als in allen anderen Ländern, wo auch teilweise historische Romane und Spielfilme mehr Vertrauen genießen als Schulbücher. Die Drastik der Befunde sollte nicht unterschätzt werden. Obwohl der verbrecherische Charakter des Systems aus heutiger Sicht voll anerkannt ist, kann sich praktisch niemand vorstellen, die eigenen Vorfahren seien Antisemiten gewesen oder hätten dem System zugestimmt oder es gar unterstützt. Dagegen sind sehr hohe Prozentsätze von »Hilfe für verfolgte Juden« oder gar »Widerstand« ihrer Ahnen überzeugt. Das gilt für bildungsmäßig Bevorzugte noch mehr als für andere (vgl. Welzer u.a. 2002, Anhang).

Die intergenerationelle Familiendynamik ist in Theorie und Empirie zum »Erinnern in Deutschland« als Schlüsselproblem erkannt worden. Was sich allerdings beim Konflikt zwischen »Familiengeschichten« und »offizieller Überlieferung« - im Zeitalter der Massenmedien - wirklich durchsetzen wird, ist durchaus nicht ausgemacht. Dass das Familiengedächtnis - wie sonst üblich (vgl. Assmann 1997) - nach etwa 80 Jahren bzw. drei Generationen absterben werde, ist keineswegs gewiss. Dafür ist zu viel Interesse investiert, ist das Thema zu außergewöhnlich, werden zu viele Projektionen geweckt und entstehen zu viele unsichtbare, aber folgenreiche Osmosen zwischen Familien-Erzählungen und Massenmedien-Rezeption.

Eine neuere noch unabgeschlossene Forschungsarbeit (Dissertation) hat übrigens die Befunde von Welzer weithin bestätigt. Dabei wurden die Effekte des Unterrichts während eines Jahres ausdrücklich mit den außerschulischen Sozialisationswirkungen verglichen. Nicht nur blieben die Kenntnisse ausgesprochen bescheiden, vor allem erwiesen sich die schulischen Einfluss-Momente als schwach und instabil. So wurde - gegen die Intentionen - die *Unschuldsvormutung* hinsichtlich der eigenen Familie zur *Unschuldsgewissheit*.

Die einzelnen Lernorte und Speicherregister der Geschichte klaffen - hinsichtlich des NS - so weit auseinander, dass nicht einmal ein Versuch der Klärung und Konsistenz-Herstellung gemacht wird.

3.2. »Vierte« Generation als Regelfall

Zugleich ist es deutlich - und darauf ist Welzer viel zu wenig eingegangen -, dass wir zur Zeit den Übergang von der »dritten Generation« zur »vierten Generation« - gezählt von den »Tätern« aus - erleben. Wer heute zum ersten Male vom NS hört, ist ca. 1996 geboren, hat also Eltern, die um 1964, Großeltern, die um 1932 und erst Urgroßeltern, die - wie Himmler - um 1900 geboten sind. Natürlich gibt es in einzelnen Familien - so meiner eigenen - auch längere Generationsabstände, aber die potentiell »schuldigen« Großväter (und Großmütter) sind eben nicht mehr typisch, sondern mittlerweile ausgesprochen selten. Das Reden von den »Großvätern« und ihrer Verantwortung ist heute so falsch und missleitend, wie es um 1975 unfruchtbar (aber üblich) war, noch von der »Schuld der Väter« zu sprechen (die ja fast alle nach 1928 geboren waren und ohne besondere Prüfung und Erklärung nach Israel einreisen durften). Es fällt aber offenbar maßlos schwer, solche Wandlungen einzusehen und aus ihnen die Konsequenzen zu ziehen.

Für die ganze Alterskohorte (»Generation«) stilprägend ist jetzt der Abstand zu den Urgroßeltern. Das macht deshalb einen beträchtlichen Unterschied, weil eine direkte persönliche und affektive Bindung damit nicht mehr besteht. Die Bibel (Exodus 10) spricht nicht zu unrecht von einer besonderen Belastung (»Heimsuchung«) bis ins dritte und vierte Glied, womit Enkel und Ur-enkel der »Täter« gemeint sind. Die krasse Besonderheit der Deutschen wird sich im Verlaufe dieser Generation abzumildern beginnen. Das Wort von der »Gnade der späten Geburt« (es war auch schon bisher triftig und ist allenfalls manchmal missbraucht worden) bezeichnet da einen wichtigen Wandel. Das macht einen neuen didaktischen Zugriff nötig. Aber über den ist praktisch noch kaum geredet worden. Die offenkundigen Tatsachen werden nicht recht ernst genommen.

3.3. Ende der »Zeitzeugenschaft« und Erneuerung des »Opferstatus«

Übrigens fallen damit auch die Zeitzeugen aus; selbst Guido Knopp kann in seinen so genannten

Film-«Dokumentationen» (vgl. v. Borries 2001, Näpel 2003) bald nur noch mit als »authentisch« ausgegebenen Kindern und Enkeln von Tätern und Opfern, Widerstands-Leistenden oder Zuschauern Punkte machen. Die gegenwärtig beobachtbare Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus auf »Kriegskinder« ist auch ein taktischer Trick, um noch für einige Jahre »Zeitzeugen« zu sichern. Nebenbei ist diese Verlagerung ein ausgesprochen heikler Vorgang. Die angebliche »neue« Viktimisierung der Deutschen - so neu ist das Phänomen ja keineswegs; die vierziger bis sechziger Jahre waren vielmehr voll von Opfergeschichten und -erzählungen! - wird besonders an den Büchern von Grass und Friedrich festgemacht, aber eine Diskussion der Tiefendimension vermisste ich.



Die gegenwärtig beobachtbare Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus auf »Kriegskinder« ist auch ein taktischer Trick, um noch für einige Jahre »Zeitzeugen« zu sichern. Nebenbei ist diese Verlagerung ein ausgesprochen heikler Vorgang.

Die Sache liegt ja schwieriger: Wer bis 1939 oder 1941 Wegseher, NS-Nutznieser, Gaffer, gar NS-Täter gewesen war, konnte, ja musste sich bis 1944, 1945 oder 1948 durchaus in ein Opfer verwandelt haben und entsprechend selbst als Opfer ansehen (von den völlig Unschuldigen, z.B. Kindern ganz abgesehen). Es dürfte nicht nur für Deutsche, sondern für Menschen typisch sein, dass eigene Leiden und Verluste nicht in einem kognitiven und moralischen Abwägungsakt mit anderen auf Schwere und Reihenfolge abgeklopft werden, ehe man sich Klagen und Reden darüber erlaubt. Mit anderen Worten: Den Deutschen *vorweg* einen Opferstatus verweigern oder verbieten zu wollen, ist kognitiv und psychologisch untriftig, übrigens auch lächerlich. *Nachträgliche* Einordnungen, Abstufungen, Abfolgeüberlegungen und Kausalzuschreibungen einzufordern, ist völlig korrekt. Aber dazu muss überhaupt erst einmal argumentiert werden. Und das ist schwer, solange Historizität, Tradition, Wandelswahrnehmung insgesamt einen so geringen Stellenwert einnehmen.

3.4. »Migrantenkinder« als Selbstverständlichkeit

Wir müssen auch zur Kenntnis nehmen, dass die Lernenden in Deutschland ethnisch und kulturell weniger homogen sind denn je; insofern sind sie

auch weniger »deutsch«. Etwa 25% (mit steigender Tendenz) kommen von einer oder beiden Seiten aus einem Migrationshintergrund, wobei die Nachkommen der Flüchtlinge und Vertriebenen von 1945/48 und der innerdeutschen Ost-West-Migranten um 1953 und um 1989/90 nicht einmal mitgerechnet sind. Erschwerend kommt hinzu, dass die Quote der »Anderen« von Ort zu Ort (in den neuen Bundesländern fast Null), von Stadtteil zu Stadtteil und von Schulform zu Schulform heftig schwankt. Klassen mit Zuwanderer-Mehrheit sind nicht selten, vereinzelt gibt es schon Klassen ohne »Deutsche«.

Inzwischen wissen wir auch - nicht zuletzt durch Spezialstudien (vgl. Georgi 1997, 2000, 2003), dass diese Gruppen ein anderes Geschichtsbewusstsein, ein anderes Verhältnis zum NS und andere Sorgen haben (vgl. auch v. Borries u.a. 1999, 292ff., 352ff.). Andererseits ist klar, dass die Neu-Eingebürgerten sich nicht nur von den Alt-Einheimischen unterscheiden, sondern auch eine Einstellung mit überhöhter Fremdendistanz, gar Fremdenfeindlichkeit, entwickeln (vgl. Oesterreich 2002, 147ff.). Vermutlich gilt für sie, die auf dem Arbeitsmarkt besonders der Konkurrenz neuer - teils illegaler - Einwanderer ausgesetzt sind, schlicht das Motto: »*Wir sind drin der Bus ist voll.*«

Ein »Über-einen-Kamm-Scheren« der Lernenden mit Migrationshintergrund verbietet sich also strikt, u.a. wegen der höchst verschiedenen kulturellen Herkunft, religiösen Bindung, sprachlichen Fähigkeiten (in der Unterrichtssprache Deutsch), wirtschaftlichen Lagen, rechtlichen Situationen und partiellen Anpassungsleistungen. Nur absehen kann man von der neuen Inhomogenität der Lernenden keinesfalls, gerade beim Thema »NS und Holocaust« nicht. Ohne neue und nüchterne Wege zu einer Verbindung zwischen Lebenswelt und Geschichte - das ist nicht die früher gewünschte überwältigende »Betroffenheit« - geht es nämlich nicht. Detaillierte Kenntnisse über die Adressaten - genauer: Subjekte - historischer Lernprozesse sind aber eine alte, uneingelöste Forderung der Geschichtsdidaktik.

Auch das Curriculum - besser die Regeln für jeweils ziemlich individuelle und gruppenspezifische - Curricula des Geschichtsunterrichts werden sich - gegenüber herkömmlicher »Staatsnations-Loyalität« - wohl grundlegend ändern müssen. Um das Problem überhaupt diskutierbar zu machen, habe ich vier mögliche »Konzepte der Inhaltsauswahl« für Geschichtslernen in der »Einwanderungsgesellschaft« angesichts »kultureller

Pluralisierung« unterschieden. Und zwar (1.) »Nationalgeschichte als Eintrittsbillet«, (2.) »Menschenrechtsgeschichte als Zivilreligion«, (3.) »Nahweltgeschichte als Orientierungshilfe« und

(4.) »Mentalitätsgeschichte als Identitätserweiterung« (v. Borries 2000c). Eine wirkliche Debatte darüber muss aber erst noch geführt werden.

4. Holocaust-Völkermord als schulisches Lernhindernis

Seien wir ehrlich: Aus Sicht der Geschichtsdidaktik ist der Holocaust zwar ein besonders wichtiger, aber kein lerngünstiger Gegenstand.

4.1. Ästhetisch-moralische Widerlichkeit und kognitive Unfassbarkeit

Micha Brumlik hat immer wieder betont: Der Holocaust ist ein ungewöhnlich widerliches Phänomen, mit dem sich - außer einigen »Sadisten« und »Masochisten« (gewissermaßen auch »Voyeuren« und Freunden »sensationsgieriger Angstlust«) - von Haus aus niemand gerne befasst. Man hat stets den Eindruck, seine psychische Gesundheit zu riskieren. Und das Empfinden der eigenen körperlicher Ekelreaktionen bei der ersten KZ-Dokumentation wird wohl niemand jemals wieder vergessen. Wer also beim Thema erst einen inneren Widerstand überwinden muss, braucht sich noch nicht als Person zu verdächtigen, die eigentlich nur verdrängen, verschweigen oder vergessen will.

Es gibt historische Gegenstände, die mehr Spaß machen. Eigentlich ist es eher erstaunlich, dass - neben vielen, die sich abwenden - im ganzen das Thema Nationalsozialismus unter Jugendlichen zu den motivierendsten überhaupt zu gehören scheint (vgl. Rüsen u.a. 1991). Es bleibt aber dabei, dass jederzeit gerade die sensibelsten Lernenden - vor allem Mädchen - verstummen, weinen oder abblocken können. Das ist ihr gutes Recht: Sie brauchen eben etwas mehr Zeit, um sich an die Unbestreitbarkeit des Unerträglichen, die »Akzeptanz« des Unfassbaren, die Wirklichkeit des »Unmöglichen«, zu gewöhnen. Mir ist das lieber als eine Fixierung bei gleichzeitigem quasi-professionellem - und das heißt eben auch distanzierendem - Umgang.

4.2. Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot

In einer Krisensituation des Politikunterrichts haben »rechte« und »linke« Politikdidaktiker 1976 versucht sich auf gemeinsame Prinzipien zu einigen. Heraus kam der bis heute anerkannte »Be-

telsbacher Konsens« in drei bzw. eigentlich vier Punkten, den ganz zu zitieren sich lohnt:

»1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der - rundum akzeptierten - Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik *kontrovers* ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind./ Bei der Konstatierung dieses zweiten Grundprinzips wird deutlich, warum der persönliche Standpunkt des Lehrers, seine wissenschaftstheoretische Herkunft und seine politische Meinung verhältnismäßig uninteressant werden. Um ein bereits genanntes Beispiel erneut aufzugreifen: Sein Demokratieverständnis stellt kein Problem dar, denn auch dem entgegenstehende andere Ansichten kommen ja zum Zuge.

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenslage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung *operationaler Fähigkeiten* ein, was aber eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist.

Die drei vorgenannten Grundprinzipien eines möglichen Minimalkonsenses in der Politischen Bildung

haben sowohl für die Stundentafeln (wenn wir einmal nur die Folgen für die Schule betrachten) wie auch für die methodische Gestaltung des Unterrichts Folgen: Mindestens zwei Stunden pro Woche müssten dem Politikunterricht durchgehend in der Sekundarstufe I und II zur Verfügung stehen (wobei die Berücksichtigung der Politik im Rahmen des Sachunterrichts der Grundschule hier unerörtert bleiben soll). In methodischer Hinsicht folgt daraus, dass Selbständigkeit und Eigenarbeit des Schülers Vorrang haben müssen vor Formen des Belehrens.« (Schiele/Schneider 1977, 179f.)

„ In erster Instanz widerspricht ein Lernen zum Holocaust elementaren mentalen Bedürfnissen und Interessen junger Leute. Es handelt sich um eine Belastung, die manche - gerne und unsanktioniert - zu vermeiden trachten.

Was heißt das für das Nachbarfach der Politik, die Geschichte? Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot gelten zweifellos uneingeschränkt parallel. An die Stelle der »Schülerorientierung« im Sinne der »Vertretung der eigenen Interessen« muss analog die »Ausprägung der eigenen historischen Identität« treten. Und die »Methodenorientierung« als Kompetenzerwerb ist wieder schlicht zu übernehmen, nur dass »politische«/»politikwissenschaftliche« und historische Methode nicht einfach identisch sind.

Aber wie lassen sich beim Nationalsozialismus »Überwältigungsverbot« und »Kontroversitätsgebot« überhaupt einlösen? Inwiefern ist der im Kern und uneingeschränkt verbrecherische Charakter des NS umstritten? Welche Gegenpositionen muss man da noch kennen und zu Ende durchdenken? Es sind übrigens nicht so sehr die Lehrpersonen, die ihre Überlegenheit unfair und suggestiv - eben »überwältigend« - einsetzen, um die Lernenden auf ihre Linie zu trimmen. Sondern es ist die Sache selbst, die die Schüler emotional und mental zu übermächtigen droht. Das nutzt aber in mehrerer Hinsicht nichts; denn Glaubwürdigkeit wie Erfolg des Geschichtslernens sind gleichwohl zutiefst bedroht:

- Jugendliche lernen - gerade in der Pubertät, in der der NS nach Richtlinien »dran« ist (und das viel zu spät) - bekanntlich nicht nur durch Imitation und Übernahme, sondern auch durch Sich-Reiben und Abgrenzung (ja: Ablehnung). Es ist nicht nur mit lernzielwidrigen »Bumerang«-Effekten zu rechnen, sondern diese können durchaus produktiv sein. Als nach 1968 viele junge Leute gegen ihre Lehrer(innen) und Eltern

den NS im Alltag entdeckten (*»Nicht irgendwo, sondern hier bei uns!«, »Nazis und Nachbarn«*), da geschah genau das: Ein weiterführendes Lernen aus der Generationendistanz, aus der Ablösung von Autoritäten heraus. Wenn Jugendliche heute dasselbe versuchen, landen sie nicht zufällig in der Verharmlosung - oder Schlimmerem.

- Jugendliche werden ihren möglichen eigenen mentalen Widerstand, ihre Versuche zu Verweigerung und Ablehnung (*»Weil, so schließt er messerscharf, nicht sein kann, was nicht sein darf!«*), auf den Lernprozess und die Rolle der Lehrer(innen) darin projizieren, denn als Widerstand gegen die unvermeidliche Einsicht können sie sich ihre Ablehnung ja nicht eingestehen - und mit der aufgestauten negativen Emotion müssen sie irgendwo bleiben. Jede Menge Übertragung und Gegenübertragung - im psychoanalytischen Sinne - ist möglich. Dazu gehört z.B. der Vorwurf, die '68er Lehrer würden die Generation mit NS-Themen geradezu überfüttern, verhielten sich dabei stets hochgradig moralisierend und wollten den Nachwachsenden ein Schuldbewusstsein einreden. Das mag vereinzelt stimmen; aber in vielen Fällen dürfte es schlicht projektive »Verschiebung« sein.

- In erster Instanz widerspricht ein Lernen zum Holocaust elementaren mentalen Bedürfnissen und Interessen junger Leute. Es handelt sich um eine Belastung, die manche - gerne und unsanktioniert - zu vermeiden trachten. Das klassische Nietzsche-Zitat scheint mir immer noch erhellend und müsste auch mit Klassen besprochen werden: *»'Das habe ich gethan' sagt mein Gedächtniss. Das kann ich nicht gethan haben - sagt mein Stolz und bleibt unerbittlich. Endlich - giebt das Gedächtniss nach.«* (Nietzsche 1968, 86) Gerade das Insistieren kann - wie oft gesagt wurde - zu einem Antisemitismus nicht trotz sondern wegen Auschwitz führen.⁷

- Für die Jugendlichen muss der Eindruck entstehen, gerade beim Thema NS sei der demokratische Anspruch auf selbstständiges Denken und eigene Entscheidung der Lernenden, sei die methodische Forderung nach Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität der Historie⁸ verabschiedet, suspendiert. Diese Einschränkung allerdings würde eine radikale Rücknahme bedeuten, wenn sie gerade beim wichtigsten Thema passieren würde. Das impliziert nämlich weitgehende Unglaubwürdigkeit der plakativ verkündeten Prinzipien überhaupt. Entweder es gelingt, auch den Holocaust multiperspektivisch, kontrovers und plural anzugehen, oder die einschlägige ge-

schichtsdidaktische Theorie taugt nicht für die Praxis - und damit überhaupt nicht.

4.3. Reflexivität und Konstruktcharakter

Man kann die Sache noch von einer anderen Seite aus angehen. In der Geschichtsdidaktik gilt nicht mehr die so genannte »Realgeschichte« (= »Vergangenheit«) als Ziel und Gegenstand des historischen Lernens, sondern das »Geschichtsbewusstsein«, genauer ein »reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein«. Historie ist demnach immer selektiv und perspektivisch, vor allem aber narrativ und konstrukthaft, sie stellt eine »sinnbildende Erzählung« (mit Anspruch auf Triftigkeit) dar und kommt nicht ohne Theorien und Hypothesen aus.

Solche theoretischen Einsichten ausgerechnet an den Nationalsozialismus heranzutragen, wird vielen Lehrenden, die diese Theorie ohnehin kaum kennen oder lieben, schon fast als Sakrileg gelten. In der Tat: Die Begriffe »Faktum« und »Objektivität« lassen sich nach dem Durchgang durch gemäßigten Konstruktivismus und Narrativitätsdebatte in der Historik (Geschichtstheorie) nur noch eingeschränkt und mit einer gewissen Vorsicht gebrauchen. Da liegt die Rückfrage nahe: *»Ist der Holocaust etwa keine Tatsache? Wollen Sie - unter dem Ausdruck »bloße Konstruktion« - etwa die Massenverbrechen des Nationalsozialismus leugnen oder relativieren?«* Natürlich sind diese Rückfragen falsch gestellt; aber das klarzumachen, ist nicht so einfach. Der Satz *»Der Holocaust ist nicht einfach ein Faktum«* meint nicht, dass der Holocaust nicht geschehen oder nicht nachweisbar sei, sondern dass es sich um ein höchst zusammengesetztes und voraussetzungsreiches Phänomen handelt:

– Auf der Ebene der Quellenbelege gibt es bekanntlich nicht ein einzelnes unwiderleglich-schlagendes Material, sondern eine Fülle direkter und indirekter Zeugnisse, von Transportlisten und systeminternen »Erfolgs«-Berichten über Fotodokumente, Massengräber, Effektenhaufen und Aschenreste bis hin zu Augenzeugenberichten, Aussagen Überlebender und - nicht erfolgter - Täter-Teilgeständnissen (auch und gerade aus Strafprozessen). Das setzt das Geschehen *»Völkermord an den europäischen Juden in vielerlei Formen«* selbst außer jedem Zweifel.

– Auf der Ebene der Terminologie war bekanntlich zuvor von »Endlösung der Judenfrage« und von »Auschwitz« die Rede, inzwischen wird statt

»Holocaust« vielfach - auch hier - der Begriff »Schoah« vorgezogen. Was darunter zu verstehen sei, ist durchaus strittig. Sollen z.B. auch Sinti und Roma, auch »Behinderte« einbezogen werden? Die »Begriffsbildung«, ja die »Terminologie«, schließt also Entscheidungen über Theorien, Auswahlprinzipien, Perspektiven und Bewertungen bereits ein. Es geht beim »Holocaust« also nicht um ein einfaches »Faktum«, sondern um ein vielfältig und umfassend dokumentarisch belegtes, komplex-kompliziertes »Faktum« höherer - ja höchster - Ordnung (nicht frei von Theoriebildung).

So klar dieser Zusammenhang theoretisch ist, so sehr werden viele Lehrende, selbst wenn sie sich solche Gedanken machen sollten, zögern, die Sache so mit Lernenden zu betrachten. Ist der Holocaust wirklich ein Feld, auf dem man Theorierörterungen pflegen könnte, die auch zu Missverständnissen führen können? Aber was passiert eigentlich, wenn man das nicht macht? *Dann landet man - fatalerweise - wieder bei einer - an sich verbotenen - Mischung von positivistischem Geschichtsbegriff und umstandslosem Moralisieren.*

4.4. Methodenorientierung und Kompetenzentwicklung

In den letzten Jahren wird das Fach Geschichte - jedenfalls dem Anspruch nach - zunehmend von kanonischen Stoffkenntnissen auf methodenorientierte Kompetenzentwicklung umgestellt. Kompetenzen in diesem Sinne sind domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften (unter Einschluss von Kenntnissen) zur Lösung konkreter Probleme in Lebenssituationen. Als Kompetenzbereiche werden z.B. »historische Fragekompetenz«, »historische Methodenkompetenz« (Re-Konstruktion und De-Konstruktion), »historische Sachkompetenz« (Erkenntnislogik, Kategorien) und »historische Orientierungskompetenz« genannt (vgl. Schreiber 2004). Diese Transformation vom »Paukfach zum Denkfach« hat z.B., wenn man sie ernst nimmt, zur Folge, dass Unterrichtseinheiten jeweils nicht nur ein inhaltliches Thema, sondern auch - vielleicht in erster Linie - eine methodische Zuspitzung haben müssen, z.B.

– Nachweis und Prüfung von »Selektivität« und »Perspektivität« von historischen Quellen wie von geschichtlichen Darstellungen,

– Analyse und Kritik (gleich »prüfende Unterscheidung«) eines Spielfilmes einschließlich des Nachdenkens über Legitimität von »Fiktionen« und Rückbindung an »Quellentreue«,

– systematischer Vergleich mehrerer Darstellungen zum gleichen Thema hinsichtlich ihrer theoretischen und normativen Voraussetzungen und ihre »Botschaften« für die Leser(innen),

– Produktion einer eigenen sinnhaften und sinnbildenden Erzählung (»Geschichtsgeschichte«, »narrative Kompetenz«).

Eine immer gleiche methodische Monostruktur des Unterrichts im Sinne verkürzter »Quellenorientierung«, übrigens auch eine Abfolge strukturell stets gleicher Schulbuchkapitel, ist daher eher ungünstig. Das historische Lernen braucht, was aber leider selten geschieht (vgl. v. Borries u.a. 2005), zwingend den Sprung auf die »Metaebene«, also Reflexion von Erkenntnis-Möglichkeit und Lebens-Bedeutsamkeit. Kontroversen durcharbeiten (auch Quellen verschiedener Seiten analysieren und abweichende Orientierungsangebote vergleichen), darf gerade nicht heißen, von Anfang an auf einen flauen/faulen Kompromiss »genau in der Mitte« zuzusteuern.

Was bedeutet das für den Unterricht zum Nationalsozialismus? Wenn man eine Ausnahme macht und behauptet, der Geschichtsunterricht über dieses heikle Thema sei nur um eben dieses Themas selbst willen da, verliert man - s.o. - wieder mächtig an Glaubwürdigkeit. Wenn man auch

den Nationalsozialismus in die »Methodenorientierung« einbezieht, setzt man sich dem Vorwurf aus, das ungeheuerliche Geschehen zu vernutzen, zu Instrumentalisierungen für Kompetenzerwerb zu missbrauchen und damit die »anamnetische Solidarität« zu durchbrechen. Man würde, könnte der Einwand lauten, ja auch nicht einen Massenmord nehmen, um den Gebrauch des korrekten Konjunktivs einzuüben...

Vielleicht ist das Problem nicht unlösbar, wenn es erst einmal Erfahrungen damit gibt, was es eigentlich heißt, den Geschichtsunterricht auf einen methodisch angeleiteten Erwerb gestufter Kompetenzen umzustellen. Denn das sind ja nicht schlichte Arbeitstechniken (z.B. Powerpoint-Präsentationen) oder Materialbesonderheiten (z.B. Bildquellenarbeit), sondern fundamentale Fähigkeiten zum verantwortlichen Umgang mit Geschichte und Geschichtskultur. Aber so weit ist es vorläufig noch nicht - und entsprechende Reserven werden auftreten. Vermutlich sollte der Schwerpunkt gerade nicht auf den Quellen und den durch sie belegten »Vergangenheitspartikeln« liegen; denn da ist eigentlich nicht viel streitig. Ganz anders sieht es mit den »Kontextualisierungen«, also den Verlaufsvorstellungen, Synthesen, Generalisierungen, Gewichtungen, Kausalitätszuschreibungen, Theorieanleihen aus (und erst recht mit den Angeboten, ja Zumutungen von Konsequenzen und Orientierungen). Das erlaubt jede Menge Kontroversen und Kommunikationen, aber eben nicht mit Leugnern und Verharmlosern als einer Partei, sondern mit diskutablen und argumentativen Positionen.

5. »Holocaust« als europäisches Phänomen?

Es gibt, auch wenn uns dabei unbehaglich wird, andere Katastrophen von Völkermord und Unterdrückung, die wir ebenfalls wahrzunehmen haben, wenn wir uns nicht in der einen - deutschverschuldeten, zwei Menschenalter zurückliegenden - Katastrophe des Holocaust relativ bequem einrichten wollen.

5.1. »Einmaligkeit« und »Unvergleichlichkeit«?

Vor knapp 20 Jahren wurde bekanntlich eine Diskussion über Einmaligkeit und Unvergleichlichkeit des »Holocaust« geführt.⁹ In Deutschland ist es danach um diese Frage bemerkenswert ruhig geworden. Dagegen hat sich - besonders von Schweden ausgehend - eine merkwürdige Internationalisierung und Europäisierung ereig-

net: »*Erzählt es euren Kindern*« (Bruchfeld/Levine 2000). Damit wird der antijüdische Völkermord zugleich generalisiert und europäisiert (vgl. auch Jeismann 2001). Er wird - ohne seinen besonderen »deutschen« Charakter einzubüßen - als negatives Gründungsfundament in die europäische Integration und Identität eingebaut.

Damit gehört er - als verpflichtende Mahnung an die »Menschenrechte« - zur europäischen Identität wie »Rationalität in Hellas«, »Römisches Recht«, »Aufklärung« und »Demokratie«. Das ist eine merkwürdige Umkehrung der Funktion von absolut Negativem und Sinnlosem ins relativ Positive und Zukunftsweisende. Mit dieser *symbolischen Harmonisierung*, die - jedenfalls ohne energisches europäisches Eingreifen bei Völkermordkonflikten der Gegenwart, z.B. in Ruanda

oder im Sudan, - ziemlich folgenlos bleibt, scheint es allerdings keineswegs getan, erledigt zu sein. Aus anderen Richtungen wird nämlich ein ganz anderer »Holocaust-Diskurs« geführt, wie man u.a. an zwei Neuerscheinungen von 2004 zeigen kann.

Diese - tief beunruhigende, ja skandalisierende - Debatte wird in Europa eher von Außenseitern geführt. Demnach gehört gerade der Vergleich mit den Armeniergreueln und dem GULAG zu einer Europäisierung des Holocausts in einer ganz anderen Radikalität (vgl. Riekenberg 2005, auch Traverso 2003, Applebaum 2003). Ein Beispiel:

»In der Aufklärung angelegt, die den wissenschaftlichen Naturgesetzen höchste Autorität beimaß und Schönheitsvorstellungen der klassischen Antike zum Maß aller Menschen erhob, beschreibt die Karriere von Rassismus und Nationalismus einen Ideentransfer, der sich innerhalb der transnationalen Kommunikationsstrukturen europäischer Eliten vollzog.(...) Die modernen Kriege, die ethnisch-nationalistischen Vertreibungen, die Säuberungen und der Holocaust schreiben eine europäische Geschichte der Gewalt, (...) Die Lager sind die Orte einer das 20. Jahrhundert prägenden Gewalt, die unter dem Einfluss kulturgeschichtlicher Ansätze in jüngerer Zeit zunehmend als Geschichte des Kontinents gedacht und geschrieben wird.« (Weber 2005, 149f.)

„ Die Terminologie »Holocaust« - sogar im Plural - ist offenbar in den USA weniger verpönt als in Deutschland, zumal dort mit Klein- oder Großschreibung weiter differenziert wird (»Holocaust« ist anti-jüdischer NS-Völkermord, »holocaust« heißen andere Völkermorde).

Es ist eben nicht das Herausfallen der Deutschen aus der europäischen Entwicklung, das sie den Holocaust hat begehen lassen, sondern es war eine gemeineuropäische Tendenz gerade führender Geister (besonders genannt werden der Schweizer Lavater und der Franzose Graf Gobineau, der Brite Chamberlain und der Italiener Lombroso fehlen merkwürdigerweise), die den Nationalismus und den Rassismus mörderisch gemacht hat. Und dann fällt - neben »Sozialdarwinismus« - unvermeidlich auch der Begriff »Kolonialismus«.

5.2. »Late Victorian Holocausts« als »Säuberung« für die »überlegene Rasse«?

Mike Davis' Buchtitel »Die Geburt der Dritten Welt. Hungerkatastrophen und Massenvernichtung im imperialistischen Zeitalter« (2004) klingt noch einigermaßen harmlos. Aufmerksamkeit erregt erst der englische Originaltitel: »Late Victorian Holocausts. El Nino Famines and the Making of the Third World« (2001). Elektrisiert wird man also durch den Buchtitel: Obertitel und Untertitel sind in der Übersetzung vertauscht und das Wort »Holocaust« ist in der deutschen Ausgabe vollends gestrichen, d.h. durch »Massenvernichtung« ersetzt.¹⁰

Den Inhalt bilden Klima- und Umweltgeschichte, Kolonialismus und Imperialismus, Geschichte von Weltwirtschaft und Weltgesellschaft, Kritik an der damaligen - wie der heutigen - Marktideologie. Das lässt sich durchaus mit Immanuel Wallersteins »Das moderne Weltsystem«, (I-IV, Neuauflage 1998) vergleichen. Die These von der absichtlichen Vernichtung von Dutzenden Millionen Menschen durch die Kolonialmächte im späten 19. Jahrhundert - und die Entstehung der heutigen »Dritten Welt« einschließlich ihrer ökologischen Katastrophen erst in eben diesen Jahrzehnten - ist, wenn sie sich denn belegen lässt, schlechterdings entscheidend für Politische Ökonomie in Theorie und Praxis - und für die europäische Identität.

Zu den Holocaust-Vergleichen gehört z.B. die Feststellung von Zwangsarbeiterlagern und von Essensrationen in diesen Zwangsarbeitslagern, die unter denen von Buchenwald lagen. Dazu kam das Verbot von privater Wohltätigkeit (Sammlungsverbote sowie ein Verbot des Essen-Zusteckens). Der Tod von möglichst vielen Menschen wurde ausdrücklich begrüßt: Das »säuberte« die Welt von überflüssigen Essern aus minderwertigen Rassen. Der Hungertod von 100.000 Indern z.B. erfolgte allein während eines mehrtägigen Festmahles für 68.000 Personen bei der Krönung von »Kaiserin« Victoria. Diese Politik in Großbritannien - aber ähnlich auch in Frankreich - beruhte auf einem Wunsch nach dem Phantasma imperialer Größe (für die Massen) und nach gewinnbringenden Geschäften (für ganz wenige). Warum will Davis daran heute erinnern?

Ist diese scharfe Provokation ein nützlicher Denkanstoß? Die Terminologie »Holocaust« - sogar im Plural - ist offenbar in den USA weniger verpönt als in Deutschland, zumal dort mit Klein- oder Großschreibung weiter differenziert wird (»Holo-

caust« ist anti-jüdischer NS-Völkermord, »holocaust« heißen andere Völkermorde). Bedeutet diese Wortverwendung »Verharmlosung« oder »Triftigkeit«? Beinhaltet sie - für Amerikaner - »Sensationsgier« oder »Strukturvergleich«? Befördert sie - in Deutschland - »Aufrechnung« oder »Verschärfung«? Liefert sie - für Neo-Nazis - »Munition« oder »Denk-Herausforderung«? Und reicht das als Legitimation für Verkünden oder Verschweigen? Wird man als »Revisionist« verdächtigt, wenn man überhaupt auf die Frage eingeht?

In der Sache gilt wohl: Der »Kolonialismus« war das geheime Vorbild und das offizielle Hetzbild der Nazis gleichzeitig. Was die Nazis eigentlich wollten, war u.a. ein deutsches Indien in der Ukraine. Und ihre Behandlung der Slawen folgte den »Erfahrungen« aus den Kolonien (nicht zuletzt denen aus dem deutschen Völkermord an den Hereros 1904). Hannah Arendt kannte die Verbindung von Imperialismus (besonders in Südafrika) und NS noch; aber der erste Teil ihres Buches »Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft«, der diesen Zusammenhang breit entfaltet, wurde in Deutschland oft gestrichen (so Arendt 1958). Noch einmal: In der Ukraine geht es um Deutschlands Indien (und auch dort war man ja über Millionen Leichen gegangen).¹¹

Was hat das mit Europa - und einer »Europäisierung des Holocaust« - zu tun? Sehr viel: Ohne Kolonialgeschichte seit 1492 kein modernes Europa, keine Industrialisierung, keine Demokratisierung, vielleicht nicht einmal eine Aufklärung. Das ist die These von Davis, und noch darüber hinaus: Die imperialistischen Untaten, die die »Dritte Welt« und den anhaltenden Vorsprung Europas erst geschaffen haben, kann und muss man unumwunden als »Holocaust« bezeichnen. Das wird vielen als »massive Herausforderung« - wenn nicht als »unerträglicher Unsinn« - erscheinen und geht durchaus über die »dependenztheoretischen Diskurse« der siebziger Jahre und die alte »Williams-These« - von der Abstammung der Dampfmaschine und der Industrialisierung aus Sklavenhandel und Zuckerplantagen - hinaus.

5.3. »Weiße Barbarei« und »Amerikanische Konzentrationslager«?

Das Parallelphänomen eines Buches von Plumelle-Uribe »Weisse Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis« (2004), einer Kolumbianerin mit indigen-amerikanischen und afro-amerikanischen Vorfahren (früher hätte man »Zambo« gesagt), die in Frankreich lebt und

schreibt, macht die Sache noch deutlicher. Da geht es gar nicht eigentlich um eine historische Darstellung, sondern um eine systematische Abhandlung. Demnach sind der Völkermord an den amerikanischen Ureinwohnern und an den Schwarzen Afrikas nicht nur früher, sondern auch ursprünglicher als der Nazi-Mord an den Juden. Schlimmer noch: Sie waren Vorgänger, Ursache und Vorbild (z.B. 142). In ihnen wurde jahrhundertlang eben das Denken eingeübt, routinisiert und »wissenschaftlich« fundiert, das dann von Hitler nur auf Europa selbst und auf Weiße, eben Juden und Slawen, übertragen wurde.

Damit allerdings wurde es für Amerikaner, Briten und Franzosen unerträglich und deshalb nach der Niederlage Deutschlands - wenn auch inkonsequent - bestraft und für einmalig und unvergleichlich erklärt. Statt dessen allerdings wurde die genau gleiche Politik des Ausschlusses anderer »Rassen« (Hautfarben) aus der Menschheit und ihrer Ermordung an vielen Stellen der Welt fortgesetzt, vor allem in der Apartheid Südafrikas sowie in den Lynchmorden und Justizmorden der USA. Gleichzeitig blieben die Völkermorde an den »native Americans« und in den »amerikanischen Konzentrationslagern« weiterhin vom Geschichtsbewusstsein ausgeschlossen und verleugnet.

So also die Kernthesen des Buches von Plumelle-Uribe, das bezeichnenderweise erst nach einem Gutachten Lothar Baiers (kurz vor seiner Selbsttötung) und in einem Schweizer Verlag erscheinen konnten (in Deutschland wäre die Sache wohl zu heikel gewesen). Sie werden im einzelnen weniger aus Primärquellen als aus Darstellungen belegt und vielfach mit schrecklichen Dokumenten mehr illustriert als bewiesen. Natürlich handelt es sich um eine Frage der Generalisierungen, der Kausalzuschreibungen und der synthetischen Modelle und Theorien. Deutungen von Zusammenhängen sind immer hypothetische »Konstruktionen«, deren Plausibilität (»normative und narrative Triftigkeit«) nur argumentativ ausgehandelt werden kann.

Wie steht es mit der *Plausibilität*? Frau Plumelle-Uribe behandelt die Deutungen zwar - theoretisch unbefriedigend - als schlichte Tatsachen und moralische Selbstverständlichkeiten, aber bei näherer Betrachtung gibt es tatsächlich sehr viele Überlegungen, die ihre inhaltlichen Kontextualisierungen attraktiv erscheinen lassen. Tatsächlich sind auch die Übereinstimmungen auf der Phänomenebene oft verblüffend (so die Ermordung auch der Kinder als möglicher künftiger Rächer

oder die Zählung noch des geringsten farbigen Blutanteiles als »Schwarz«). Auch die ähnlichen Zahlen (Größenordnung von Millionen) und die exzessive Grausamkeit (kalkulierter Sadismus) lassen sich nicht bestreiten.

Eine grundsätzliche Differenz der Motive (Kapital-Gewinnsucht in den Kolonien, NS-Vernichtungswunsch gegenüber den Juden) wird vielfach behauptet. Aber das lässt die Autorin - angesichts der imperialistischen Massenmorde und der inzwischen endlich genauer untersuchten NS-Plünderungszüge der Bonzen wie der Nachbarn (nicht nur bei den »Arisierungen«) - wohl zu Recht nicht gelten. Die spannende Frage ist eher, was denn aus dem europäischen Menschheitsverbrechen »Kolonialismus« folge.

Für Frau Plumelle-Urbe ist die »Weiße Barbarei« ein europäisches Verbrechen, das - obwohl von der Art des Holocaust (ja das »ursprünglichere« Verbrechen) und für diesen ursächlich (z.B. Plumelle-Urbe 2004, 142) - niemals eingestanden, entschädigt und ausgeglichen wurde. Anders gesagt: *Wer vom »Kolonialismus« schweigt, der den »Holocaust« verschuldet hat, hat auch den »Holocaust« nicht verarbeitet, sondern bereitet eher seine Wiederholung vor.* Mit dieser radikalen Kritik steht sie nicht allein; wer heute »Europa« sagt, muss sich wohl unvermeidlich mit den Kolonialverbrechen auseinandersetzen. Mit der schlichten »Nulleffekt-These«, die so viele Wirtschaftshistoriker vertreten, ist es gewiss nicht getan.¹²

„ Wer sich auskennt, wusste ohnehin, dass Auschwitz als Symbol eines umfassenden Genozids - umgehen wir die Sprachfrage und das Wort »Holocaust« - sich nach 1945 längst wiederholt hat. Für Ruanda, Kambodscha und Indonesien lässt sich das überhaupt nicht bestreiten. Für China, die Sowjetunion, den Sudan, den Kongo und Südafrika kann man die These jedenfalls vertreten und prüfen.

Für uns ist etwas anderes bedeutsamer. Ist das nun eine Verharmlosung des Nationalsozialismus und des Judenmordes? Man kann mit guten Gründen argumentieren, dass das - trotz einzelner, ja häufiger entgleister Formulierungen - nicht der Fall ist, dass vielmehr die Belastung steigt, weil der massenmörderische Rassismus als jahrhundertlanges europäisches Erbe erscheint. Alle Europäer stehen plötzlich so da wie die Deutschen bei Goldhagen (1996), als »eliminatorische Anti-Africans« und »eliminatorische Anti-

Americans«. Insofern gibt es kein »Sich-Verstecken zwischen den anderen Mördern«. Dennoch passiert auf der Deutungsebene und der Orientierungsebene etwas überaus Dramatisches.

5.4. »Europäische Völkermorde«?

Wer sich auskennt, wusste ohnehin, dass Auschwitz als Symbol eines umfassenden Genozids - umgehen wir die Sprachfrage und das Wort »Holocaust« - sich nach 1945 längst wiederholt hat. Für Ruanda, Kambodscha und Indonesien lässt sich das überhaupt nicht bestreiten. Für China, die Sowjetunion, den Sudan, den Kongo und Südafrika kann man die These jedenfalls vertreten und prüfen (auf dem Balkan und im Kaukasus sind die Opferzahlen viel geringer). Bekanntlich hat es auch vorher - um 1900 - Völkermorde gegeben; man denke nur an den Kongo, die osmanische Türkei und Südwestafrika, auch Mexiko.

Die höchst eindrucksvollen, pathetischen und moralisierenden Darstellungen von Davis und Plumelle-Urbe kommen also nicht wirklich unerwartet. Sie kennzeichnen jetzt nur plötzlich die Europäer - und natürlich die US-Amerikaner - als die Großverbrecher der Weltgeschichte, die eindeutig seit Jahrhunderten überall massenhaft gemordet haben. Das Moralisieren dabei ist nicht unbedingt historisch und wird nicht reflektiert. Im Gegenteil: Das gute Gewissen der Zeitgenossen, die »wissenschaftsgestützte« Überzeugung vom Recht des Stärkeren und der Minderwertigkeit des Schwächeren wird ausdrücklich betont. So gesehen ist Hitler nur ein Fortsetzer.

Aber wie »normal« sind Völkermorde überhaupt? Vielleicht steht eine solche Argumentation wie bei Davis und Plumelle-Urbe zwar nicht kurz vor der Verharmlosung, aber kurz vor dem Umschlag von Moralismus in Zynismus. Was ist eigentlich, wenn vielfach auch Nicht-Europäer genau dieselben Völkermord-Methoden - oder ganz ähnliche - angewandt haben? Was ist eigentlich mit den Mongolen des Dschingis-Khan, den Türken des Timur-Lenk, den Azteken des Moctezuma, den Zulu des Tschaka, den Extremisten des Mahdi? Haben die nicht auch alle - wörtlich oder bildlich - Schädelpyramiden gebaut und auf Leichenbergen gefeiert? Wenn das so ist, führt u.U. Moralismus nicht mehr weiter.

Denn dann hat plötzlich - auf eine abseitige Weise - Adolf Hitler vielleicht recht: Weltgeschichte ist dann ein Kampf um Lebensraum zwischen

Starken-Mörderischen und Schwachen-Mitleidigen. Diese Nuss ist nicht leicht zu knacken. Nietzsche lässt wieder einmal mit seiner »Herrenmoral« und »Sklavenmoral« grüßen. Wenn man nicht den Entwicklungsgedanken einführt (»Menschen- und Bürgerrechte« als »konkrete Utopie« im Prozess eben jener kolonialistischen Massenverbrechen) und den NS als »Regression« nach Erfindung und Anerkennung der »Menschen- und Bürgerrechte« charakterisiert, landet man leicht in einem nihilistischen Voluntarismus.

Selbst wenn man nicht in diese Tiefendimension geht, wird das Bild komplexer: Nach 1945 sind viele und gerade sensible Deutsche in einer Art »negativem Nationalismus« aus Enttäuschung zu einer starken Europa-Identifikation übergegangen. Im »langen Weg nach Westen« schien eine Art Widerruf des »deutschen Sonderweges«, eine Art »Normalisierung« zu liegen. *Europa*, das war - anders als das *schlechte* Deutschland - unzweifelhaft etwas *Gutes*, zu dem man flüchten konnte. So ließ sich eine neue, wertvolle Identität gewinnen. Genau dieses Muster funktioniert in großen Teilen der neueren Debatte - besonders »Post-Kolonialismus« und »Anti-Kolonialismus« - nicht mehr. Man landet mit Europa in eben jenem Problem, dem man zu entkommen trachtet. Anders gesagt: *Man kommt vom Regen in die Traufe*. Und dieser Vorwurf kommt nicht von »anderen«, von »irgendwem«, sondern auch aus der Mitte selbst. Das ist dann eine recht andere »Europäi-

sierung des Holocausts« als die schwedische, aber für Europäer wahrscheinlich unzumutbar.

Das ist die Situation, in die hinein Geschichtsdiaktik stets arbeiten muss. Ein Ergebnis fehlender Reflexion von Selektivität, Perspektivität, Konstruktivität und Sinnbildung im Prozess der Geschichtsschreibung und des Aufbaus von Geschichtsbewusstsein ist krasser »Eurozentrismus« - in der Themenauswahl, in der Perspektive, in den vorausgesetzten kulturellen Selbstverständlichkeiten und nicht zuletzt in der wissenschaftlichen Methode; jede Möglichkeit einer Einsicht, dass es noch andere Zugänge und Interessen geben könnte, muss verleugnet werden. Man fragt sich, ob das mehr Zwanghaftigkeit oder Dummheit ist.

Öffentlichkeit und Fachwissenschaft, Lehrer und Schüler verweigern wichtigste strukturelle Einsichten (»Multiperspektivität«, »Kontroversität«, »Pluralität«) ziemlich konsequent, denn sie denken meist selbstsicher-positivistisch oder postmodern-beliebig oder (widersprüchlich, aber geläufig!) beides zugleich. Und sie haben den plattesten Eurozentrismus wiederhergestellt oder bewahrt. Wer, und sei es beim Europathema, auf die schlichte Tatsache verweist, dass es auf der Welt neben 10% Europäern (und ihrer Geschichte) noch 90% Nichteuropäer (und deren Geschichte) - sowie interdependente Prozesse zwischen beiden - gibt, bleibt ein oppositioneller Außenseiter.

6. Fazit

Das ausgemachte Thema lautet »Konventionen, Irritationen, Provokationen«. Nur davon, nicht von Therapien und Rezepten, sollte die Rede sein. Nötig ist allerdings eine kurze Zusammenfassung.



Vermutlich ist der Holocaust in der deutschen Geschichtskultur nicht zu wenig präsent, sondern eher zu dominant. Der entstandene Sonderstatus (»Einmaligkeit« und »Unvergleichlichkeit«) schadet wahrscheinlich ebenso schulischen historischen Lernprozessen bei der Besprechung des Holocaust wie solchen beim Erlernen anderer geschichtlicher Themen.

- Die Erfolge im schulischen und außerschulischen Umgang mit dem NS und dem Holocaust sollten nicht unterschätzt werden. Wir haben keinen Anlass zu Stolz und Überheblichkeit,

aber die Ergebnisse können sich einigermaßen sehen lassen. Das gilt für den Vergleich mit anderen Fächern (z.B. Geographie, Englisch), mit anderen historischen Gegenständen (z.B. Industrialisierung, De-Kolonisation), anderen belasteten Ländern (Japan, Italien, Österreich, Russland). Unterrichtswirkungen bleiben stets ziemlich begrenzt - und Schule bekommt vielfach Unlösbares aufgeladen. Vielleicht erwarten wir von ein paar Stunden im Geschichtsunterricht einfach zu viel. Mit kollektiven Konversionen ist nicht zu rechnen, selbstverständlich gewordene öffentliche Rituale müssen genügen. Den einzelnen Heranwachsenden können wir nur irritierende Angebote zur Durcharbeitung machen, die angenommen oder - im Augenblick, nicht für die ganze Lebenszeit - ausgelassen werden können.

- Vermutlich ist der Holocaust in der deutschen Geschichtskultur nicht zu wenig präsent, sondern

eher zu dominant. Der entstandene Sonderstatus (»Einmaligkeit« und »Unvergleichlichkeit«)¹³ schadet wahrscheinlich ebenso schulischen historischen Lernprozessen bei der Besprechung des Holocaust wie solchen beim Erlernen anderer geschichtlicher Themen. Eine historisch fundierte Orientierung für Gegenwart und Zukunft wird dadurch wohl nicht erleichtert, wenn man denn diese These eines »Lähmungseffektes« akzeptiert. Geschichtsunterricht braucht - im Interesse der Autonomie und Kompetenz der lernenden Individuen - Freiheitsspielräume, braucht Platz zum Ausprobieren, braucht Zeit für Umwege und Verzögerungen. Das moralische Übergewicht macht das beim Thema NS besonders schwer, erübrigt es aber nicht.

- Zwar ist der Holocaust nicht ein Schulstoff wie jeder andere und kann es nicht sein. Aber zum einen gibt es auch eine Reihe anderer historischer Gegenstände, die sich als vergleichbar belastend erweisen, wenn auch nicht unbedingt für deutsche Lernende. Mit dem exzessiv und unerträglich Grausamen - und sensible Kinder Schockierenden - ist auch an einigen anderen Stellen zu rechnen. Und zum anderen darf der Holocaust - jedenfalls im Geschichtsunterricht - nicht unhistorisch und unmethodisch angegangen werden. Sonst verliert »historisches Denken« insgesamt seine Glaubwürdigkeit. Emotionen allerdings müssen im Fach Geschichte überhaupt erst wahrgenommen, zugelassen und für wichtig erachtet werden; das gilt auch für unkonventionelle und unerwünschte. Bisher werden sie - das scheint eine aus der Geschichtswissenschaft fälschlich herübergenommene Fachkultur zu sein - eindeutig eher eingefroren und stillgestellt (vgl. v. Borries u.a. 2005), also im Unterricht abgespalten und ausgeklammert, was negative Folgen für Tiefe und Nachhaltigkeit des Lernens haben dürfte.

- Natürlich ist es richtig, dass bloße Belehrung durch dialogisches Lernen und authentisches Gespräch ergänzt und begleitet werden sollen. Aber es ist auch das Risiko zu beachten, Lernende zu überwältigen oder zu konformen Äußerungen zu nötigen (Lehrende verteilen ja auch Noten und entscheiden über Chancen und Berechtigungen). Blockaden von Schüler(inne)n können auch darauf beruhen, dass sie sich gegen eine »Kolonialisierung ihrer Lebenswelt« durch die Lehrenden wehren. Vielleicht muss den Jugendlichen einfach mehr Zeit im Verlauf ihrer Biografie gelassen werden - wie ja auch die Lehrenden sie genutzt haben. Das weitgehende Fehlen von Fortbildung für Erwachsene zum NS - und wesentliche Defi-

zite der öffentlichen Geschichtskultur in den Massenmedien - sind möglicherweise gravierender als Mängel im - ohnehin notwendig begrenzten - Geschichtsunterricht.

Anmerkungen:

¹ Da ich in den letzten 15 Jahren ziemlich oft über eng verwandte Themen vorgetragen und publiziert habe (vgl. v. Borries 1992, 1993, 1994, 2000a/b, 2002, 2004a/b, 2005), verzichte ich auf Wiederholungen, insbesondere auf Ausbreitung fremder und eigener empirischer Befunde und auf unmittelbare geschichtsdiaktische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis. Da gibt es Berufenere. Immerhin ist auf die Existenz zahlreicher guter Modelle in Spezialreihen (z.B. »Konfrontationen« des Fritz-Bauer-Instituts), in Praxiszeitschriften (»Geschichte lernen«, bes. 12. Jg. 1999, Heft 69, »Praxis Geschichte«, bes. Heft 6, 1995) und Schulbüchern hinzuweisen.

² Wenn man wieder einmal gründlich in Quellensammlungen, Einzelzeugnisse oder Nahanalysen der Opferseite hineinschaut (z.B. Malvezzi/Pirelli 1962, Rosenfeld/Luckner 1968, Rubinowicz 1988, Levi 1961, Kogon 1946), stellen sich - angesichts der berichteten Ungeheuerlichkeiten - zwar physische Beklemmung, nagender Zweifel und moralisches Zögern ein. Aber es hilft nichts, die Augen zu verschließen: Gerade die NS-Opfer wollten - und verlangen - nicht nur dauerndes Andenken, sondern auch eine menschlichere Zukunft, die durch viele andere Katastrophen und Risiken bedroht wird.

³ Aus diesem Zusammenhang stammt im Grunde auch der (griechische) Begriff »Holocaust« (= »Ganz-Brandopfer«). Demgegenüber bedeutet (hebräisch) »Schoa«/»Schoah« Katastrophe, ist also nur mit dem bestimmten Artikel eindeutig. Hier wird - mangels einer besseren Bezeichnung - am üblichen Terminus »Holocaust« festgehalten, weil es um das dominante geschichtskulturelle Phänomen geht.

⁴ Tatsächlich habe ich schon persönlich miterleben können, wie - auch türkische - Hauptschüler mit geringen deutschen Sprachkenntnissen die vier großen »W« der deutschen Nachkriegsgeschichte (»Währungsreform«, »Wirtschaftswunder«, »Westbindung«, »Wiederbewaffnung«) nicht nur als Eselsbrücke benutzen durften, sondern auswendig lernen mussten (so auch Namen und Amtszeiten von Bundeskanzlern und Bundespräsidenten) und sogar als »Telos« der deutschen Geschichte anzusehen hatten.

⁵ Mit denen, die eine Strafwürdigkeit der »Auschwitz-Leugnung« juristisch normiert haben, sie allerdings angesichts der Internationalität der Kommunikationswege (Internet und internetgestützter Versandhandel) keineswegs faktisch durchsetzen können, rechte ich nicht. In dem vorhandenen Zielkonflikt hat man in voller Verantwortung so entschieden und kann das gut vertreten.

⁶ Selbst eine Geschichtsstudentin fragte mich beim letzten Besuch in der KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hamburg) - wo allenfalls 10% oder 15% jüdische Menschen unter den 55.000 Todesopfern zu betrauern sind - ganz verunsichert: »Wo sind denn hier die Gaskammern für die Juden?«

⁷ Nach dem Motto: »Dass unsere Urgroßeltern Ihre Urgroßeltern umgebracht haben - und dass sie uns und andere daran überall und immer erinnern -, das können wir den Juden nie verzeihen.«

⁸ Dass diese Forderung nachweislich auch bei anderen Themen eher selten eingelöst wird (vgl. v. Borries u.a. 2005), steht auf einem anderen Blatt. Sie ist jedenfalls in den Normhimmeln der Lehrerschaft verankert - und auch den Lernenden durchaus bekannt.

⁹ Schon damals (1986/87) habe ich den Verlauf für höchst unglücklich - und nur aus triebdynamischen Projektionen und Tabuisierungen erklärbar - gehalten, gewissermaßen die falsche Kontroverse am falschen Orte, mit mehr verdunkelndem als weiterführendem Charakter (vgl. v. Borries 1987).

¹⁰ Das Buch ist übrigens mit dem World History Association Book Award 2002 ausgezeichnet worden; es stammt also nicht von einem reißerischen Winkelhistoriker, sondern von einem hoch angesehenen, wenn auch recht systemkritischen Stadtsoziologen.

¹¹ A. Paul Weber (1943) und O. E. Plauen (Erich Ohser/o.e. plauen 2000), beide ausgewiesene Anti-Nazis, haben in Nazi-Publikationen gegen England als Kolonialmacht gezeichnet. Haben sie damit auch gegen England gehetzt (oder hetzen wollen)? Oder haben sie - mit England in Indien - bereits Deutschland in der Ukraine mitgezeichnet und treffen wollen? Man hätte ja nur statt nur »zwischen den Zeilen zu lesen« auch die nationalen ikonischen Anspielungen auszutauschen verstehen müssen, um das zu begreifen...

¹² Auch die Frage nach der Terminologie »Holocaust« ist zwar schockierend, aber nicht letztlich entscheidend - so wenig wie die merkwürdige Tatsache, dass Frau Plumelle-Urbe - ausweislich ihres Literaturverzeichnisses - zwar Hannah Arendts »Eichmann in Jerusalem« kennt, nicht aber ihr für das Thema viel wichtigeres Standardwerk »Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft«.

¹³ Natürlich soll die Notwendigkeit des Vergleichens und Struktur- aufklärens nicht von Wunsch nach »Entlastung« und »Verharmlosung« eingegeben sein (tatsächlich bedeuten die vielen Ähnlichkeiten, Vorgänger und Nachfolger beim Völkermord eher eine zusätzliche Belastung als das bequeme, wenn auch etwas depressive, Sich-Ausruhen im eigenen Eingeständnis den Unvergleichbaren). Vielleicht hilft eine Analogie weiter: Wie selbst in der Physik das Licht einmal als Korpuskel und einmal als Wellen angesehen wird, ohne beide gegeneinander auszuspielen, so braucht man in der Menschenrechtserziehung und Völkermordprävention vergleichende Genozidforschung und in der Erinnerungskultur und Trauerarbeit die Konzentration auf Besonderheit und Alleinstellungsmerkmale des Holocaust.

Erwähnte Literatur

Arendt, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Ungekürzte Ausgabe; München/Zürich (Piper) 1986 (Original 1951).

Arendt, Hannah: Elemente totaler Herrschaft (Gekürzte Ausgabe); Frankfurt/M. (EVA) 1958.

Arendt, Hannah: Eichmann in Jerusalem. Ein Bericht von der Banalität des Bösen; München (Piper) 1964.

Applebaum, Anne: Der Gulag; Berlin (Siedler) 2003.

Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen; München (Beck) 2. Aufl. 1997.

Borries, Bodo v.: Die Bedeutung der Historikerdebatte und des neuen Nationalismus für die politische Sozialisation von Jugendlichen, in: Politisches Lernen 1987, Heft 4, 29-42.

Borries, Bodo v.: Hilfen zu Einsicht und Trauer? Nationalsozialistische Judenverfolgung im Dokumentar- und Spielfilm, in: Wittern, Jörn und Voß-Fertmann, Thomas (Hrsg.): Medien und Kommunikation. Befunde und Perspektiven der Medienpädagogik; Hamburg (Universität, Fb Erziehungswissenschaft) 1992, 42-56 (= Dokumentation Erziehungswissenschaft 4).

Borries, Bodo v.: Vorstellungen zum Nationalsozialismus und Einstellungen zum Rechtsextremismus bei ost- und westdeutschen Jugendlichen. Einige empirische Hinweise von 1990, 1991 und 1992, in: Internationale Schulbuchforschung 15. Jg. 1993, 139-166.

Borries, Bodo v.: »Wer sich des Vergangenen nicht erinnert, ist verurteilt, es noch einmal zu erleben«. Zu Möglichkeiten und Grenzen historischen Lernens; Hannover (Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung) 1994, 7-32 (= Aktuelles zum Nachdenken 11).

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas, Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht; Opladen (Leske & Budrich) 1999 (= Schule und Gesellschaft 21).

Borries, Bodo v.: Vernichtungskrieg und Judenmord in den Schulbüchern beider deutscher Staaten seit 1949, in: Greven, Michael Th. und Wrochem, Oliver v. (Hrsg.): Der Krieg in der Nachkriegszeit. Der Zweite Weltkrieg in Politik und Gesellschaft der Bundesrepublik; Opladen (Leske & Budrich) 2000, 215-236.(a)

Borries, Bodo v.: Interkulturelle Dimensionen des Geschichtsbewußtseins, in: Fechner, Bernd u.a. (Hrsg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen; Weinheim & München (Beltz) 2000, 119-139.(b)

Borries, Bodo v.: Zwischen »Wurzelsuche« und »Verunsicherung«. Geschichtslernen für Mehrheit und Minderheiten unter interkulturellen Bedingungen, in: Nembach, Ulrich u.a. (Hrsg.): Informationes Theologiae Europae. Internationales ökumenisches Jahrbuch für Theologie, 9. Jg. 2000; Frankfurt/M. etc. (Peter Lang) 2000, 199-222.©

Borries, Bodo v.: Zum Geschichtsbewußtsein deutscher Jugendlichen im Blick auf NS-Zeit und Holocaust, in: Fuchs, Ottmar, Boschki, Reinhold und Frede-Wenger, Britta (Hrsg.): Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung. Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit; Münster etc. (Lit) 2001, 13-30 (= Tübinger Perspektiven zur Pastoral- und Religionspädagogik 5).

Borries, Bodo v.: Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht; in: Gesch. in Wiss. und Unterr. 52. Jg. 2001, 220-227.

Borries, Bodo v.: Forschungen über die Einstellungen Jugendlicher zum Holocaust. Empirische Befunde und sozialpsychologische Bedingungen; in: Kammerer, Bernd und Kammerer-Pröhl, Anja (Hrsg.): recht extrem.de. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus - Konzepte und Projekte der politischen und historischen Bildung; Nürnberg (emwe-Verlag) 2002, 14-36.

Borries, Bodo v.: »Was geht uns eure Geschichte an?« Geschichtsunterricht in einer Einwanderungsgesellschaft, in: Sowi (Sozialwissenschaftliche Informationen), 33. Jg. 2004, Heft 2, 62-73.

Borries, Bodo v.: Lernen und Lehren zum Nationalsozialismus 2004, in: Schwendemann, Wilhelm und Wagensommer, Georg (Hrsg.): Erinnern ist mehr als Informiertsein. Aus der Geschichte lernen (2); Münster (Lit) 2004, 48-74 (= Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg 28).

Borries, Bodo v.: Warum ist Geschichtslernen so schwierig? Neue Problemfelder der Geschichtsdidaktik, in: Behrens, Heidi und Wagner, Andreas (Hrsg.): Deutsche Teilung, Repression und Alltagsleben. Erinnerungsorte der DDR-Geschichte; Leipzig (Forum Verlag) 2004, 69-96, 284-288.

Borries, Bodo v.: Aus Geschichte lernen im Just-in-time-Zeitalter? - Zu erhofften Zukunfts-Leistungen des Faches Geschichte, in: Schlag, Thomas und (Hrsg.): »Bevor Vergangenheit vergeht...« Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2005, 43-63.

Borries, Bodo v. (unter Mitarbeit von Körber, Andreas, Baeck, Oliver und Kindervater, Angela): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht; Opladen (Leske & Budrich) 1999 (= Schule und Gesellschaft 21).

Borries, Bodo v.: Fischer, Claudia, Leutner-Ramme, Sibylla und Meyer-Hamme, Johannes: Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im deutschsprachigen Bildungswesen 2002; Neuried (ars una) 2005 (= Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik 9).

Bruchfeld, Stéphane und Levine, Paul. A.: Erzählt es euren Kindern. Der Holocaust in Europa; München (Bertelsmann) 2000.

Davis, Mike: Die Geburt der Dritten Welt. Hungerkatastrophen und Massenvernichtung im imperialistischen Zeitalter; Berlin (Assoziation A) 2004.

Dreßen, Wolfgang (Ausw. u. Komm.): Betrifft: »Aktion 3«. Deutsche verwerten jüdische Nachbarn. Dokumente zur Arieisierung; Berlin (Aufbau) 1998.

Erich Ohser/e. o. plauen: Zeichnungen, Illustrationen, politische Karikaturen und alle Bildgeschichten Vater und Sohn; Konstanz (Südverlag) 2000, 300-321.

Georgi, Viola: Migrantenjugendliche und NS-Geschichte, in: Kiesel, Doron u.a. (Hrsg.): Pädagogik der Erinnerung. Didaktische Aspekte der Gedenkstättenarbeit; Frankfurt/M. (Haag + Herchen) 1997, 39-55.

Georgi, Viola: Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus, in: Fechter, Bernd u.a. (Hrsg.): »Erziehung nach Auschwitz« in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen; Weinheim & München (Beltz) 2000, 141-162.

Georgi, Viola: Entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland; Hamburg (Hamburger Edition) 2003.

Gill, Ulrich und Steffani, Winfried (Hrsg.): Eine Rede und ihre Wirkung. Die Rede des Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker vom 8. Mai 1985; Berlin (Rainer Röhl) 1986.

Goldhagen, Daniel: Hitlers willige Vollstrecker. Ganz gewöhnliche Deutsche und der Holocaust; Berlin (Siedler) 1996.

Jeismann, Michael: Auf Wiedersehen Gestern. Die deutsche Vergangenheit und die Politik von morgen; Stuttgart (DVA) 2001.

Kogon, Eugen: Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager; München (Alber) 1946.

Laschet, Armin und Malangré, Heinz (Hrsg.): Philipp Jenninger. Rede und Reaktion; Aachen/Koblenz (Einhard & reinischer Merkur) 1989.

Levi, Primo: Ist das ein Mensch?; Frankfurt/M. (Fischer) 1961 (Italienische Erstausgabe 1947/1958 [?]).

Malvezzi, Piero und Pirelli, Giovanni (Hrsg.): Letzte Briefe zum Tode Verurteilter 1939-1945; München (dtv) 1962.

Näpel, Oliver: Historisches Lernen durch »Dokutainment«? - Ein geschichtsdidaktischer Aufruf. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 2, 2003, 213-244 (= Jahresband 2003).

Nietzsche, Friedrich: Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral; Berlin (West) (Walter de Gruyter) 1968 (= Kritische Gesamtausgabe VI,2).

Oesterreich, Detlef: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education; Opladen (Leske und Budrich) 2002.

Plumelle-Urbe, Rosa Amelia: Weiße Barbarei. Vom Kolonialrassismus zur Rassenpolitik der Nazis; Zürich (Rotpunktverlag) 2004.

Riekenberg, Michael (Hrsg.): Geschichts- und Politikunterricht zeitgemäß? Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften; Leipzig (Leipziger Universitätsverlag) 2005.

Rosenfeld, Else und Luckner, Gertrud (Hrsg.): Lebenszeichen aus Piaski. Briefe Deportierter aus dem Distrikt Lublin 1940-1943; München (Biederstein) 1968.

Rubinowicz, Dawid: Das Tagebuch; Weinheim/Basel (Beltz) 1988.

Rüsen, Jörn u.a.: Untersuchungen zum Geschichtsbewußtsein von Abiturienten im Ruhrgebiet, in: Borries, Bodo v., Pandel, Hans-Jürgen und Rüsen, Jörn (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein empirisch; Pfaffenweiler (Centaurus) 1991, 221-344.

Schiele, Siegfried und Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung; Stuttgart (Klett) 1977.

Schörken, Rolf: Nicht nur Opa war kein Nazi - Kritische Anmerkungen zu Harald Welzers Analysen des Familiengedächtnisses, in: Körber, Andreas (Hrsg.): Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag; Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 2003, 51-63 (= Forum Historisches Lernen).

Schreiber, Waltraud: Entwicklung historischer Kompetenz - Das Geschichtsbewusstsein von Grundschulern fördern II, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Bd. 1 (Erster Teilband); Neuried (ars una) 2. erw. Aufl. 2004, 47-111.

Traverso, Enzo: Moderne und Gewalt. Eine europäische Genealogie des Nazi-Terrors; Stuttgart/Karlsruhe (Neuer ISB Verlag) 2003.

Wallerstein, Immanuel: Das moderne Weltsystem, 4 Bde.; Wien (Promedia) 1998.

Weber, A. Paul: Britische Bilder. 48 politische Zeichnungen; Berlin (Nibelungen-Verlag) 1943.

Weber, Claudia: Die ungehorsame Geschichte. Südosteuropa im Unterricht, in: Riekenberg, Michael (Hrsg.): Geschichts- und Politikunterricht zeitgemäß? Fragen und Bemerkungen aus der Sicht der Regionalwissenschaften; Leipzig (Leipziger Universitätsverlag) 2005, 141-156.

Welzer, Harald u.a.: »Was wir für böse Menschen sind!« Der Nationalsozialismus im Gespräch zwischen den Generationen; Tübingen (edition diskord) 1997.

Welzer, Harald u.a.: »Opa war kein Nazi«. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis; Frankfurt/M. (Fischer) 2002 (3. Aufl. 2002).

Fit machen für Demokratie und Toleranz – Jugendliche setzen sich mit Antisemitismus auseinander: Ein Berliner Projekt

Von Beate Kosmala

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

Seit Herbst 2000, dem Beginn der zweiten Intifada in Israel, kam es in verschiedenen europäischen Ländern zu einer Welle antisemitischer Ausschreitungen. Der Nahost-Konflikt übte und übt ganz offensichtlich einen negativen Mobilisierungseffekt aus, nicht nur was Einstellungen gegenüber dem Staat Israel betrifft, sondern gegenüber Juden überhaupt. Es ist aber nicht nur eine Zunahme von Gewalttaten wie Friedhofsschändungen, Anschläge auf Synagogen und jüdische Einrichtungen oder von Überfälle auf einzelne Juden zu beobachten, sondern auch eine größere Unbefangenheit, antijüdische Ressentiments mehr oder weniger offen zu äußern.

Wie neuere Studien für Deutschland feststellen, gewinnen antisemitische Vorurteile quer durch die politischen und sozialen Lager an Einfluss. Oft werden die Auseinandersetzungen zwischen Israel und den Palästinensern und damit verbundene Urteile und Vorurteile nur zum Anlass genommen, überlieferte antisemitische Einstellungen und Weltbilder unter dem Deckmantel der vermeintlich berechtigten Kritik an Israel zu vertreten. Gleichzeitig machen sich die Einflüsse rechtsextremer und islamistischer Judenfeindschaft, die durch CDs (Musik), Computerspiele und vor allem durch das Internet verbreitet werden, auch bei Schülern bemerkbar.

Es handelt sich dabei weniger um einen »neuen Antisemitismus«, sondern eher um Antisemitismus in neuen Kontexten.

I. Überlegungen zu Gegenstrategien

Diese Entwicklung führte dazu, dass im Frühjahr 2004 eine OSZE-Konferenz in Berlin zum Problem des Antisemitismus stattfand. Anschließend wurden von den verschiedensten NGO-Gruppen zahlreiche Projekte ins Leben gerufen, um Gegenstrategien zu dieser Besorgnis erregenden Situation zu entwickeln. In diesem Kontext entstand in Berlin das Projekt »Fit machen für Demokratie und Toleranz - Jugendliche setzen sich mit dem Antisemitismus auseinander«. Träger sind das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), das American Jewish Committee (AJC) und das Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin. Folgende Vorüberlegungen liegen dem Projektkonzept zu Grunde.

»Holocaust-Erziehung« als Prävention gegen Antisemitismus?

Immer wieder ist bei Lehrern und Multiplikatoren in der Bildungsarbeit die Vorstellung anzutreffen, eine noch intensivere »Holocaust-Erziehung« könne als eine Art Präventivmittel gegen Rechtsextremismus, Intoleranz, Ausländerfeindlichkeit

und vor allem gegen Antisemitismus eingesetzt werden. Aber um Empathie mit den Opfern des Holocaust zu ermöglichen, müssen oft erst Vorurteile bis hin zu antisemitischen Stereotypen aufgebrochen werden. Andernfalls kann »Holocaust-Erziehung« kann Jugendliche zwar für die Gefahren des Antisemitismus sensibilisieren, aber nie dagegen »immunisieren«. Es hilft also wenig, mit Schülern, die direkt oder unterschwellig antijüdische Äußerungen von sich geben, eine weitere KZ-Gedenkstätte aufzusuchen, um den mörderischen Charakter des antisemitischen NS-Systems unter Beweis zu stellen. Diese Überlegungen werden bestätigt, wenn etwa ein Berliner Schüler, der im Rahmen einer Klassenfahrt eine KZ-Gedenkstätte sowie eine Synagoge in Polen besucht hat und daraus stereotypen Vorstellungen zum jüdischen Leben ableitet und bestätigt findet.

Umfragen der Anti-Defamation League 2002, 2004 und 2005 in neuen bzw. zwölf europäischen Ländern haben ergeben, dass 42 Prozent der Befragten der Meinung sind, Juden würden »immer noch zu viel über den Holocaust reden«. In Spa-

nien, Deutschland, Österreich, Polen, Ungarn, Italien und in der Schweiz lag der Prozentsatz noch höher. Offenbar hat die mediale Präsenz des Themas nicht nur ein Übersättigungsgefühl ausgelöst, sondern auch den falschen Eindruck verstärkt, Juden würden ständig über ihr Schicksal reden. Die hohe Zustimmung ist aber auch Ausdruck einer Abwehr gegen die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und einer Schuldzuschreibung an die Juden, die dafür verantwortlich gemacht werden, dass der herbeigesehnte Schlussstrich unter die Vergangenheit nicht erfolgen kann. Wir müssen davon ausgehen, dass diese Haltung eines Mainstreams in den Gesellschaften von Jugendlichen geteilt wird.

Zu bedenken ist auch, dass beim Umgang mit dem Thema Antisemitismus (und das trifft auch auf das Thema Holocaust zu) nicht nur die unterschiedliche kulturelle und soziale Herkunft der Klassengemeinschaft zu einer Herausforderung für die Lehrer werden, sondern auch die eigene Einstellung zu Migration und die Wahrnehmung der sozialen Probleme der Migranten. Viele Lehrer haben Angst, benachteiligte Jugendliche noch weiter ins Abseits zu stellen, wenn sie ihnen den Gebrauch antisemitischer Stereotypen vorwerfen. Dies führt dazu, dass antisemitische Einstellungen oft eher verharmlost als konsequent thematisiert werden.

Bisher kam es in Deutschland noch kaum vor, was in einigen skandinavischen Ländern oder in Frankreich und den Niederlanden der Fall ist, dass muslimische Schüler unter Protest den Raum verlassen, wenn das Thema Holocaust auf dem Programm steht. Aber auch Lehrer in Deutschland erleben zunehmend, dass antisemitische Klischees von muslimischen Schülern im Unterricht über den Holocaust geäußert werden. Zuweilen kommt es an diesem Punkt sogar zu »Verbrüderungen« zwischen rechtsextrem eingestellten Jugendlichen und solchen muslimischer Herkunft.

Antisemitismus als Spielart des Rassismus und der Fremdenfeindlichkeit?

Vom Appell der OSCE-Konferenz fühlten sich oft Menschenrechts- und Antirassismus-Initiativen angesprochen, die Erfahrungen in ihrem Arbeitsfeld nun auf den Antisemitismus als Spielart von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit im Rahmen der Menschenrechts- und Antirassismuspädagogik anzuwenden. Programme dieser Art eignen sich jedoch unserer Meinung nach nur bedingt zur

Erklärung und Bekämpfung des Antisemitismus. Zwar ist Rassismus auch Teil des Antisemitismus oder kann es sein, aber das spezifische Phänomen, die Besonderheit der Funktion des Antisemitismus als Jahrhunderte altes »bewegliches Vorurteil« wird so nicht erfasst. Weltverschwörungstheorien, Holocaustleugnung, Antizionismus und Ausgrenzung von Juden als vermeintlich Verantwortliche für die israelische Politik sind Elemente eines Stereotypenkatalogs, die nicht mit der Diskriminierung von Minderheiten im allgemeinen gleichgesetzt werden können.

Obgleich die religiös bedingte Judenfeindschaft keineswegs aus dem Repertoire antisemitischer Stereotypen gestrichen ist und Rechtsextreme in ihrem Hass gegen die Juden rassistische Vorbilder benutzen, richten sich gewalttätige Übergriffe auf Juden und jüdische Einrichtungen in Europa heute häufig gegen die jüdische Minderheit stellvertretend für Israel.

Sieht man vom rechtsextremen politischen Spektrum ab, werden Juden heute nicht aus rassistischen Gründen oder wegen ihrer Religion beargwöhnt. Traditionelle antisemitische Konnotationen haben sich insofern grundlegend geändert, als statt »der Juden« nun der »Zionismus« bzw »Israel« getreten sind. Aus dem früheren »teuflischen Juden« wird der »teuflische Staat Israel«. »Jude« wird oft durch »Zionist« ersetzt und eine weltweite »zionistische Verschwörung« herbeigeredet.

Die Antirassismuspädagogik reicht folglich nicht aus, diesen Vorurteilen beizukommen.

Auseinandersetzung mit dem Internet

Gerade für Jugendliche ist die Welt der Medien, am wichtigsten das Internet, zentrales Mittel zur Informationsbeschaffung, Spiel und Kommunikation. Die Brisanz dieses Mediums auch hinsichtlich der Verbreitung antisemitischer und israel-feindlicher Botschaften und Bilder scheint bisher noch wenig bewusst zu sein. Auch im Bezug auf den Nationalsozialismus und den Holocaust ist die Gefahr groß, dass die Jugendlichen so Seiten finden, die die Leugnung oder Verharmlosung des Völkermords an den Juden als vermeintlich gesichertes Wissen präsentieren. Zuweilen empfehlen Lehrer das Internet als eine Art Nachschlagewerk bzw. Informationsquelle für Referate, ohne dass die Schüler eine Einführung in die Möglichkeiten, Grenzen und Gefahren der Nutzung dieses Mittels erhielten.

Nicht zuletzt deshalb spielt die Lehrerfortbildung im Berliner Projekt »Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus« eine zentrale Rolle. Wichtig ist es dabei, Lehrern einen Einblick in die Internet-Vernetzung verschiedener politischer Richtungen zu vermitteln, die Holocaust-Leugnung, antisemitische Verschwörungstheorien und eine auf antisemitische Stereotypen basierende Israelkritik verbinden.

Dazu gehört aber auch, dass sich Lehrer selbst mit antisemitisch konnotierten Texten und Bildern - seien sie unterschwellig oder eindeutig - konfrontieren und ihre eigene Sicht hinterfragen und reflektieren. Nicht zuletzt kommt es darauf an, Anleitungen für eine kritische Auseinandersetzung mit antisemitischen Bildern und Texten und das erforderliche Wissen zu vermitteln.

II. Bestandteile des Projekts

1. Lehrerfortbildung

1. Unter dem Titel »Demokratie stärken - Pädagogische Strategien zur Auseinandersetzung mit dem Themengebiet Antisemitismus« begann im Februar 2005 in Kooperation mit der Friedrich Ebert Stiftung (FES) in Berlin eine Fortbildungsreihe, an der rund 60 Lehrer aller Schularten monatlich einen Tag teilnehmen. Das Programm gliedert sich in neun Themenblöcke, zu denen vormittags ein Expertenreferat zur Einführung ins Thema gehört, während die Lehrer an den Nachmittagen in interaktiven Workshops, angeleitet von Gruppen wie etwa der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KigA), Anregungen zur Umsetzung im Unterricht erhielten. Im Dezember 2005 wird diese Fortbildungsreihe im Rahmen einer gemeinsamen Fachtagung der beteiligten Lehrer und verschiedener Experten ausgewertet.

Themenfelder der Lehrerfortbildung

- 1) Was ist Antisemitismus? Überblick über seine verschiedenen Formen
- 2) Der sekundäre Antisemitismus bzw. Antisemitismus nach Auschwitz
- 3) Antisemitismus in den Zuwanderergesellschaften
- 4) Die Gründung des Staates Israelkritik und der Nahostkonflikt
- 5) Antisemitismus im World Wide Web: Verschwörungstheorien und Holocaustleugnung
- 6) Neue Unterrichtskonzepte gegen Antisemitismus zur Diskussion gestellt
- 7) Antisemitische Einstellungen unter Schülern und Jugendlichen/Argumentationstraining
- 8) Die Darstellung von Juden in Schulbüchern und -lektüren. Aufklärung oder Reproduktion von Klischees
- 9) Zivilcourage lernen im Umgang mit Antisemitismus
- 10) Abschluss: Gemeinsame Fachtagung – Pädagogische Strategien gegen Antisemitismus

2. Youth Leader Training

Zu Beginn der Projektplanung stand das Youth Leadership Program (YLP), ein 1981 vom AJC für Schulprojekte in den USA entwickeltes Konzept, das die Arbeit mit Jugendlichen an Schulen außerhalb des regulären Unterrichts vorsieht, im Mittelpunkt. Dieses Programm bedeutet, dass interessierte Schüler auf freiwilliger Basis in kleinen Gruppen üben, wie sie ihre schulische Umgebung durch informiertes und couragiertes Auftreten gegen Vorurteile positiv beeinflussen können. Durch interaktive Treffen, offene Diskussionen und andere Aktivitäten sollen Schüler darin gestärkt werden, sowohl ihre eigene Kultur als auch die anderer zu verstehen und zu respektieren. Sie machen sich in einer multi-kulturellen Schulgemeinschaft für Toleranz und gegen Vorurteile stark und haben Vorbildfunktion.

Auf das Antisemitismus-Projekt übertragen lautet das Ziel, Jugendliche zu befähigen, sich argumentativ mit antisemitischen Äußerungen und Erscheinungsformen in der eigenen Umgebung auseinander zu setzen und ihnen entgegen zu treten. Sie sollen sensibilisiert werden, auch subtilere Formen von Judenfeindschaft zu identifizieren und den Antisemitismus als Form einer monokausalen Weltsicht zu erkennen. Eine wichtige Voraussetzung ist die Einsicht, dass es nicht »die Juden« gibt, sondern eine Vielfalt jüdischen Lebens, wie an vielen historischen und aktuellen Beispielen zu sehen ist. Am wichtigsten sind persönliche Begegnungen und Gespräche mit Mitgliedern der Jüdischen Gemeinde bzw. der Zentralen Wohlfahrtsstelle, des Jüdischen Studentenverbandes, Mitgliedern jüdischer Gemeinden in den USA, aber auch mit jungen Leuten, die in den USA und Israel bei Aktion Sühnezeichen gearbeitet haben und ihre Erfahrungen weiter geben können.

Die Auswahl der beteiligten Schulen, vier in Berlin und eine in Potsdam, wurde durch das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LI-

SUM) getroffen. Das Kriterium war hier weniger die Repräsentativität, als vielmehr die bereits in anderen Zusammenhängen bewährte Kooperation dieser Schulen in anderen Projekten, was in diesem Fall von besonderer Bedeutung ist. Die Schultypen variieren von der Hauptschule bis hin zur Gesamtschule mit Gymnasialer Oberstufe.

Eine Sozialpädagogin mit Erfahrung in der Antirassismusbearbeitung und eine ausgebildete Religionspädagogin, die nun am ZfA über ein einschlägiges Thema promoviert, arbeiten auf dieser Basis meist einmal wöchentlich in Gruppen von vier bis sieben Schülerinnen pro Schule. Um den Austausch mit den Youth Leader der anderen Schulen und ein Gruppengefühl zu ermöglichen, finden einmal monatlich Regionaltreffen statt.

Die Youth Leader sind im Alter von 14 bis 19 Jahren. Entsprechend unterschiedlich sind ihre Interessen und Vorkenntnisse. Insgesamt sind Mädchen und Jungen gleich stark vertreten. Nur an einer Schule haben einige der beteiligten SchülerInnen einen Migrationshintergrund und sind muslimischen Glaubens. Wichtigstes Prinzip im Youth Leader Training als Teil des Gesamtprojekts ist aktives Lernen, d.h. die Jugendlichen sind aufgefordert, ihren Lernprozess mitzugestalten. Sie lernen im YLP nicht in erster Linie aus Büchern, sondern in der direkten Kommunikation und Interaktion mit Experten und Betroffenen. Es geht hier nicht in erster Linie um Zeitzeugen der nationalsozialistischen Judenverfolgung und des Holocaust, sondern um Vertreter jüngerer Generationen von Juden, die in Deutschland bzw. Berlin leben. Dies soll nicht heißen, dass Holocaustüberlebende als Gesprächspartner hier überhaupt nicht in Frage kommen. Es soll nur ein häufig einsetzender Automatismus durchbrochen werden, wenn es um die Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus geht.

Um ein Stimmungsbild zu bekommen, fanden Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern über das geplante Projekt statt. Die Frage, ob es an ihrer Schule antisemitische Vorfälle oder Äußerungen gebe, verneinten die Lehrer fast durchweg. In den Gesprächen der Teamerinnen mit den Jugendlichen ergab sich aber ein genaueres Bild. Auf die Frage nach gängigen Schimpfwörtern an der Schule erfuhren sie, dass die Ausdrücke »Du Jude« bzw. »Du Opfer« verbreitet sind. An einer der Schulen etwa wurde ein Youth Leader von einem anderen Schüler als »Du Jude« bezeichnet und geärgert. Darauf folgte ein Gespräch mit dem Schüler und seinen Eltern.

Weitere Schimpfwörter sind eher rassistischer und diskriminierender Art wie »Nigger«, »Zecke«, »Schwuler«. Die Jugendlichen äußerten, dass dies sehr gebräuchlich, aber nicht »böse gemeint« sei.

Auf die Frage, welche Bilder die Jugendlichen von Juden hätten, zeigte sich, dass sie sehr wohl Stereotypen verinnerlicht hatten. So fielen etwa folgende Äußerungen: »Juden haben alle Geld und sind reich. Das sagt meine Tante«, (in anderen Fällen die Familie). Im Geschichtsunterricht vertraten einige die Meinung, dass »Juden die Welt in der Hand« hätten, oder sie äußerten über allgemein über Politik, »das sind die Juden«. Auffallend ist daher einerseits die Nichtwahrnehmung bei Lehrern, andererseits aber die im Gespräch mit den Jugendlichen wahrnehmbare Tendenz zu latentem Antisemitismus. Allerdings zeigte sich, dass der Begriff »Antisemitismus« als Judenfeindschaft bei den Jugendlichen nicht bekannt war und sie sich dieses Phänomens kaum bewusst waren.

3. Unterricht im Wahlpflichtbereich der 9. Klassen

Das Projektteam war sich bewusst, dass die Arbeit mit einer kleinen Gruppe von Schülern auf freiwilliger Basis außerhalb des Unterrichts zwar besonders wünschenswert, aber möglicherweise zu wenig stabil und nicht langfristig genug angelegt werden kann. Es gelang, die Schulleiter der Projektschulen dafür zu gewinnen, im Wahlpflichtbereich Geschichte der 9. Klassen das Thema »Antisemitismus« für das Schuljahr 2005/2006 anzubieten. Natürlich ergibt sich dadurch eine neue Situation, da für den Unterricht eine Benotung auf der Grundlage eines messbaren Lernerfolgs erforderlich ist. Dies stellte sowohl die betroffenen Lehrer als auch das Projektteam vor die Herausforderung, in relativ kurzer Zeit ein Kompendium von Materialien für den Unterricht bereitzustellen. Und es macht umso deutlicher, wie wichtig die längerfristige Entwicklung geeigneter didaktischer und methodischer Ansätze und die Bereitstellung des entsprechenden Materials ist.

Geht es um die Begriffsklärung des Antisemitismus als »Judenhass«, stellt sich heraus, dass die meisten der befragten Jugendlichen im Alter von 14 bis 16 Jahren keine genaueren Vorstellungen haben, wer überhaupt Juden sind und was Judentum bedeutet. Kenntnisse, wie viele Juden heute in Deutschland leben, das Wissen über die Situation von Juden in Deutschland und anderen

Ländern, über jüdische Geschichte und Religion sind eher dürftig und oft von Stereotypen geprägt. Selten sind Jugendlichen jüdische Menschen persönlich bekannt. »Juden« nehmen sie allenfalls summarisch als Opfer des Holocaust wahr.

Dies war der Grund, weshalb es sinnvoll erschien, in einem ersten größeren Komplex einen Einblick in die *Vielfalt jüdischen Lebens* zu geben und Kenntnisse zur sozialen Wirklichkeit von Juden in Deutschland heute zu vermitteln, um einseitige Bilder hinterfragen zu können. Erste Irritationen ergaben sich, als eine Lehrerin dieses Vorhaben zum Anlass nahm, ausgiebig Details jüdischer Bräuche und religiöser Riten zu vermitteln, um Judentum zu erklären. Zwar sollten auch elementare religiöse Grundsätze und jüdische Traditionen vermittelt werden, aber auch das Wissen, dass es Juden gibt, die sich nicht über die Religion definieren. Ob sich die Beschäftigung mit jüdischem Leben als Einstieg zur Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus tatsächlich eignet, wird das Projektteam vor allem im Zusammenhang mit der Entwicklung der geplanten CD ROM weiter beschäftigen. In der Antisemitismusforschung ist eine wichtige Prämisse, das Phänomen Antisemitismus als Problem der Mehrheitsgesellschaft zu erforschen und darzustellen, nicht als Resultat aus der jüdischen Geschichte.

Ziele

- Die Jugendlichen erfahren jüdische Geschichte nicht als fremdes, abgegrenztes Gebiet, sondern als integralen Teil der deutschen und europäischen Geschichte. Jüdische Geschichte wird nicht auf die Geschichte des Holocaust reduziert.
- Die Schüler reflektieren ihr eigenes Verhältnis zur Geschichte und erkennen allgemein verbreitete Formen der Erinnerungsabwehr und Motive des sekundären Antisemitismus.
- Die Jugendlichen stellen Fragen und eignen sich Grundwissen an zur Entstehung und Geschichte Israels als jüdischem Staat und zur Genese und Entwicklung des Nahostkonflikts.
- Sie entwickeln die Fähigkeit, Konfliktslagen ohne einseitige antiisraelische Schuldzuweisung differenziert einzuschätzen, und lernen, wie man über die Situation Israels, die Lage der Palästinenser und den israelisch-palästinensischen Konflikt diskutieren kann. Die kritische Beschäftigung mit der Nahost-Berichterstattung hilft dabei, Schwarz-Weiß-Darstellungen zu erkennen.


4. CD ROM zur Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus

Eine wichtige didaktische Entscheidung bei der Entwicklung einer CD ROM über Antisemitismus ist, inwieweit man in historischen Längsschnitten vorgeht und aus der Antike bzw. dem Mittelalter antijüdische Legenden, Vorurteile und Stereotypen herleitet und sie über die Jahrhunderte in die heutige Zeit führt, oder ob man - ausgehend von aktuellen Erscheinungen - die Langlebigkeit einzelner Versatzstücke exemplarisch zurückverfolgt und ihre gegenwärtige und vergangene Instrumentalisierung durchschaubar macht. Nicht geklärt ist bisher, in welchem Umfang auf jüdische Geschichte und jüdisches Leben Bezug genommen bzw. eine eigene Sequenz entwickelt wird. Wichtiges Ziel ist es, deutlich zu machen, dass bezüglich des Antisemitismus ein Wandel der Kontexte und Bezugspunkte zu verzeichnen ist, die über den als »klassisch« bezeichneten Antisemitismus hinausgehen. Die Vergangenheit des Nationalsozialismus und des Holocaust spielt zwar nach wie vor eine Rolle, im Mittelpunkt aber steht die Frage des Nahostkonflikts und seiner Wahrnehmung und Deutung. Es geht um die Legitimität Israels als politischer Form jüdischer Souveränität.

Die Kontroversen um den Nahostkonflikt gehen oft mit vorschnellen und vordergründigen Schuldzuweisungen an Israel einher. Um die Diskussion darüber angemessen führen zu können, bedarf es einer tieferen Kenntnis der Konfliktlage. Die Entstehung und Geschichte des Staates Israel und der Genese des Nahostkonflikts, Begriffsklärungen wie »Zionismus« und »Antizionismus« sind von besonderer Bedeutung. Daran schließen sich Überlegungen an, inwieweit Diskurse über die Problematik durch den Konflikt selbst geprägt und sachlich gerechtfertigt sind. Es wird zu fragen sein, in welchen Fällen der israelisch-palästinensische Konflikt nur Anlass ist, traditionelle antisemitische Einstellungen und Weltbilder unter dem Vorwand der Kritik an Israel zu vertreten.

Ein wichtiger Themenbaustein bezieht sich auf die verbreitete Vorstellung von der jüdischen Weltverschwörung, nach der Juden - sei es mittels Finanz- oder Medienmacht, das Weltgeschehen kontrollierten, sei es über verdeckten politischen Einfluss vor allem auf die USA, aber auch auf europäische Länder -. Dabei spielen religiöse, wirtschaftliche, politische, kulturelle und soziale Gründe in ihren vielen Facetten eine Rolle. Gerüchte und Legenden finden vor allem mit Hilfe

des Internet weltweit Verbreitung und erreichen via Satellitenfernsehen auch die muslimischen Gemeinschaften in Europa. Im Rekurs auf alte antisemitische Verschwörungstheorien werden im Zuge aktueller Ereignisse neue Hirngespinnste verbreitet, die nicht nur im rechtsextremen Lager eine Rolle spielen, sondern auch von Teilen der Jugendlichen arabischer oder nordafrikanischer und inzwischen auch türkischer Herkunft in Europa rezipiert werden. Konstrukte dieser Art finden sich aber etwa bei einem Teil der Globalisie-

rungsgegner. Damit wird der traditionelle Antisemitismus in eine neue Form übersetzt, die heute in Europa bis hinein in den politischen Mainstream benutzt wird. Die CD ROM entwickelt Material zur kritischen und interaktiven Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen. Sie soll Lehrern und Schülern dienen, geeignet sein für die Arbeit im Unterricht aber auch zum selbstständigen Lernen außerhalb der Schule. Sie soll Ende 2006/Anfang 2007 fertig sein. 

»Die Botschaft ... der zum Tode Verurteilten«: Das Nono-Projekt an Schulen

Von Niko Lamprecht

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005

»Die Botschaft jener Briefe der zum Tode verurteilten Menschen... ist in mein Herz eingemeißelt...« (Luigi Nono in seiner Erwiderung auf eine Kritik Stockhausens, aus Stenzl 1998 S.40)

Die Komposition »Il canto sospeso«

Luigi Nono (1924-1990), heute eine Ikone politisch engagierter und moderner Musik, war 1950 noch ein völlig unbekannter Schlaks aus Venedig. Mit der Kölner Uraufführung von »Il canto sospeso« 1956 wurde er schlagartig in Kennerkreisen bekannt, aus dem Lehrling der Darmstädter Ferienkurse für Neue Musik war ein Anführer geworden, in aktiver Auseinandersetzung mit den seriellen, postseriellen und elektronischen Schulen seiner Epoche hatte er mit dem »Canto« einen Markstein gesetzt. Für Nono bedeutete er ... den Durchbruch in Europa (Stenzl 1998 S.45). Nonos weiterhin klassenkämpferischer Appeal (KPI-Eintritt, Reisen in Castros Kuba etc.) stand lange in einem Kontrast zu seiner radikalen Ästhetik (die sich Arbeiterohren eben kaum vermitteln ließ), seine Verinnerlichung und politisch ruhigere Spätphase ab ca. 1980 löste insofern vielleicht den bisherigen Widerspruch Nonos auf. Eine Bekannte wie Ruth Berghaus sah Nono allerdings unter anderen Vorzeichen: »Ich kann nicht wie andere sagen, in Nonos Leben gab es einen Riss. Gigi war in der Zeit. ... Er ist seinen Weg gegang-

gen - laut oder leise - berührt oder gepanzert. Verlassen hat er niemanden. Er war auf Kuba, als es notwendig war...« (Nachruf von 1990, aus Stenzl 1998, S.142). Diese Notwendigkeit ist vielleicht eine zwingende Linie zu »Il canto sospeso«.

Der »Canto« (übersetzt soviel wie »Der schwebende Gesang«) verarbeitet in einer Art Kantate Briefe von Kriegs- und Terroropfern des II. Weltkrieges bzw. Nazi-Regimes. Die wolhynische Jüdin Esther Srul (vertont im VI. Satz) schreibt z.B. einen letzten Brief im Angesicht der mordenden SS, die deutsche Arbeiterin Elli Voigt (vgl. IX. Satz) verfasst letzte Worte in der Gewissheit des nahenden Todes in Berlin-Plötzensee. Diese erschütternden Dokumente des Abschieds, Widerstandes und auch Stolzes kommen aus halb Europa, aus Griechenland wie aus Italien, aus Polen genauso wie aus Bulgarien. Thomas Mann hatte die Briefe (»Die Flamme wird euch nicht versengen«, italienische Ausgabe 1954, dt. 1955) als Dokumentation und Geste des »Nie-wieder« herausgegeben, der in der Mussolini-Ära aufgewachsene Nono vertonte die (verkürzten) Texte in einer seriell bzw. nach Feldern geordneten Weise. Schönbergs »reiner« Zwölftonstil wird nicht kopiert, jedoch sorgen komplizierte rhythmische Proportionen, Dynamik-Wechsel und die so genannte Allintervallreihe für eine Fortführung des großen Fortbildes. Nono heiratete nicht von ungefähr 1954 Nuria Schönberg-Nono, hierin steckte nicht nur eine persönliche Bindung. Andererseits wäre Schönberg vielleicht gar nicht erfreut über den Schwiegersohn gewesen - über den ebenfalls sehr politischen Eisler hatte er weiland geurteilt, dieser wäre ein sehr guter Komponist, »wenn er nur nicht so politisch wäre« (vgl.

Lamprecht 1997). Wie dem auch sei, im »Canto« setzt Nono den Widerständlern und (bzw. oder) Opfern ein klingendes Denk-Mal, die massive Wucht der Pauken und Bläser im a-Teil des VI. Satzes illustriert die über Esther Srul hereinbrechende Gewalt (»Die Tore öffnen sich, dort sind unsere Mörder. Schwarzgekleidet. ... Paarweise jagen sie uns aus der Synagoge«), im b-Teil des selben Satzes mit subtilen Punkt-Klängen den Abschied vom Leben (»Liebe Schwestern und Brüder, wie schwer ist es, vom schönen Leben Abschied zu nehmen.«). Dieser Text berührt, auch als Extrakt, die komplexe und dissonante Musik verhindert ein Abschalten oder friedfertig-passives Mitträllern.

Das Problem der Textverständlichkeit bleibt natürlich bestehen, Nonos Vertonung fordert heraus, sie bietet keine konsumierbare »Ein bisschen Frieden«-Tapete. Hier liegt schon eine Kernfrage an das Projekt: Wie soll es - angesichts seiner Komplexität, Tiefe und ästhetischen Vielfalt - funktionieren?

Projekt-Formen

Als Vorabinformation kann auf eine vielfältige Erprobung des Projektes hingewiesen werden. Schulen (Scuole di Pace) in Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Nordrhein-Westfalen, Hessen etc., aber auch in Italien, Slowenien, Bulgarien etc. haben das Projekt durchgeführt (Kontakt über www.nonoprojekt.de), meine eigene Erfahrung zeigt seine Verwendbarkeit sowohl für kleine Gruppen (Grund- oder Leistungskurse) als auch für größere Bereiche mit über 100 Schülern (Jahrgangsprojekt, fach- und jahrgangsübergreifendes Schulprojekt, Regionalprojekt mit mehreren Schulen im Verbund).

Gute Referenzen stellen z.B. ein jahrgangsübergreifendes Großprojekt an der Wiesbadener Martin-Niemöller-Schule (Oberstufengymnasium) und ein Jahrgangsprojekt am Internat Schloss Hansenberg (Oberstufengymnasium) dar, die unter meiner Leitung stattfinden konnten. Bei der Kölner Triennale 2004 kooperierten in einem Regional-Projekt 13 Schulen mit verschiedenen Schulformen, über 350 Schüler kamen in Geschichte, Musik, Kunst, Religion, Englisch etc. mit dem Projekt in Berührung und präsentierten in einer gemeinsamen Abschlussveranstaltung Resultate. Das Nono-Projekt mit seiner interdisziplinären, europäischen und an Verantwortung gebundenen Struktur kann somit durchaus seine Anwendbarkeit nachweisen - unter der Voraussetzung ent-

sprechenden Engagements der beteiligten Lehrkräfte.

Der Projekt-Film

Die Film-Version (entstanden 1992, die später nachfolgende Version mit Ben Kingsley ist m.M.n. am ehesten zum Einsatz zu empfehlen) zum »Canto« bietet keine eigene Deutung. Sie präsentiert die verlesenen Briefe, die Aufführung des »Canto« in der Berliner Philharmonie und vielfältige Einblendungen und Überblendungen aus Kunst und Geschichte. Die Fülle des Bildmaterials kann erschlagen, zumal angesichts eingeblendeter Leichenberge und Gewaltszenen. Diese Fülle und Eindringlichkeit bietet aber vielfältigen Anlass zur Reflexion, der Film wird zum Impulsgeber und An-Stoß des Projekts.

Vorschlag zur Projekt-Methode

Der sich auf das Projekt einlassende Lehrer muss natürlich ohne den Anspruch des Sofort-alles-erklären-Wollens arbeiten, er sollte den folgenden methodischen Dreischritt des Projekts beherzigen:

1. Voraussetzungslosigkeit: Schüler und Lehrer gehen ohne lexikalische Vorinformation an die Erfahrung des Filmes (der Musik, der Texte) heran.
2. Spezialisierung: Projektphase II sucht in den Fächern angemessene Fragestellungen und Arbeitsvorhaben.
3. Vernetzung: Projektphase III führt Projektergebnisse zusammen und führt nach Möglichkeit zu einer Präsentation.

Man kann diesen Dreischritt auch anders bzw. in der zeitlichen Abfolge ausdrücken:

1. Initiation: Film/Texte/Bilder führen in einer Eingangsveranstaltung zu einem emotionalen Grund-Erlebnis.
2. Durchführung: Wissenschaft, Reflexion und Transferleistungen führen zu einer Objektivierung und kognitiven bzw. ästhetischen Brechung des Erlebnisses.
3. Finale: Präsentationen, Dokumentationen, Neuschöpfungen führen zu einer gegenseitigen Wahrnehmung und inhaltlichen Verdichtung.

Auf diesem Weg können die »Bausteine« (Texte, Bilder, Töne) des Filmes mit vielfältigen Themen und Fragestellungen (Krieg und Widerstand, Täter und Opfer, Holocaust und Rassismus, NS-Staat und heutiges Europa etc.) verknüpft werden.

Das Projekt am Internat Schloss Hansenberg

Internat Schloss Hansenberg wurde 2003 von der hessischen Landesregierung als Schule für besonders Leistungsfähige gegründet. Das Oberstufengymnasium spricht Schüler an, die einen hervorragenden Notendurchschnitt erbringen, eine Klasse überspringen können und einen naturwissenschaftlich-mathematisch-politischen Schwerpunkt (drei Leistungskurse!) anstreben. Neben einer überdurchschnittlichen Stundenbelastung werden soziale Aufgaben im Internatsbereich und darüber hinaus verlangt, Auslandspraktika (über Partnerfirmen der Schule) und vielfältige kulturelle bzw. musische Aktivitäten runden das Profil der Schule ab. Lernen und Arbeiten an einem Ort werden so verdichtet, der Hansenberg-Schüler hat schon fast einen Manager-Tag.

Das Nono-Projekt muss an solch einer Schule in den normalen Unterricht integriert werden, zusätzliche Belastungen müssen hier dosiert erscheinen. Aus Lehrplan-Gründen wurde das Projekt auf den Jahrgang 12 beschränkt, mehrere Lehrkräfte arbeiteten interdisziplinär (Mu, Ku, D, E, Phil, Ethik, Ge, M, Ph) mit. Die oben angesprochene Grundstruktur vollzog sich am Hansenberg wie folgt:

1. Initiation am 22.2.2005 mit der Filmvorführung vor allen 65 Schülern, mit nachfolgendem Plenumsgespräch. Zeitzeugen (Anneliese Knoop-Graf von der »Weißen Rose«, Franco Lanzarini vom Massaker-Ort Marzabotto/Region Bologna) bereicherten das Plenum, in nachfolgenden kleineren Gruppen wurde das Filmerlebnis reflektiert, die Lerngruppen entwickelten ihre Projekt-Strategie.
2. Durchführung über 3-4 Wochen im normalen Unterricht, z.T. auch mit Auslagerung einzelner Vorhaben in AGs und Einzelvorhaben.
3. Finale durch eine große Präsentation am 16.3.2005, neben Eltern und anderen Internatschülern kamen u.a. Herr Staatsminister Riebel und Herr Vittorio Prodi, MdEP und Ex-Präsident der Region Bologna. Die Schüler führten szenische Darstellungen auf, präsentierten musikalische Verarbeitungen, geschichtliche Vorträge und weitere Bausteine (vgl. anhängenden Pressearti-

kel, s.a. www.hansenberg.de). Ausstellungen (Kunst-Installation zu den Briefen, Stellwände zu Themen wie »Widerstand in Griechenland«, »Naturwissenschaftler im III.Reich« etc.) ergänzten die Bühnenbeiträge.

Die Projektarbeit wurde in allen Kursen von Anfang an dokumentiert (Kurs-Reporter!) und im Schulnetz über die Web-AG abgespeichert, eine gegenseitige Wahrnehmung war auch auf dieser Ebene möglich. Die Rückmeldung über den Projekt-Erfolg war für die Schüler über das Finale sinnlich erlebbar, das Presse-Echo bestärkte dieses Erlebnis. Zusätzlich hatte das Projektteam beschlossen, jedem Schüler eine DVD (Spende von Incontri Europei e.V., übergeben von Herrn Jürgen Petzinger) und ein Zertifikat über die erfolgreiche Projekt-Teilnahme zu überreichen. Immerhin 55 von 65 Jahrgangs-Schülern erreichten dieses Zertifikat. 10 Schüler hatten sich somit eher passiv am Rande bewegt, was zu akzeptieren ist - Zwang wäre bei diesem Vorhaben problematisch gewesen.

Erfolge und Probleme

Die Durchführung am Hansenberg gelang weitgehend problemlos, zum Finale hin zeigte sich aber ein gewisser Zeit-Druck, welcher auch mit individuellen Planungsfehlern zusammenhängen mag - oder generell mit der hohen Termindichte am Internat. Manche Schüler hatten durch 4-5 Fächer Kontakt mit dem Projekt und eine starke Selbstüberforderung installiert. Für die Kollegen galt dies im Einzelfall auch, eine saubere Planung hätte hier vielleicht vorgebeugt. Wichtig war in jedem Fall die Strukturvorgabe, im Projektzeitraum KEINE Klausur schreiben zu müssen. Die Schulleitung hatte dieser Vorgabe entsprochen und insofern Raum geschaffen, was bei der Projektplanung sehr hilfreich war.

Das Projekt verursachte bei vielen Schülern intensive affektive und kognitive Prozesse, die über den Unterricht hinausragten. Eine Schülerin sprach mich persönlich zum »Bösen im Menschen« an, ein anderer Schüler reflektierte in einem längeren Gespräch, warum die Russen, Franzosen oder Engländer »ihre Leichen im Keller sowenig beachten«. In einer selbst organisierten Geschichts-Debatte redeten meine Grundkurs-Schüler intensiv über Formen des Gedenkens - ich wurde als Lehrkraft punktuell überflüssig. Solche Fragen oder Prozesse entstehen im Normalunterricht sehr weniger häufig und weniger intensiv!

Der Präsentationsabend führte einen Schüler Jg.11 zu mir, der bisher eher zurückhaltend und »verkopft« erschien. »Ich kannte diese schrecklichen Dinge, aber heute habe ich sie wirklich erlebt« - seine Reaktion zeigte, wie intensiv die Arbeiten seiner Mitschüler gewirkt hatten.

Für andere Lernorte bzw. Schulen ist natürlich eine andere Planungssituation gegeben, der Hansenberg-Modus ist nicht einfach übertragbar. Die anderen Projektbeispiele (s.Internetadressen) zeigen jedoch die Möglichkeit einer Verwirklichung an anderen Lernorten. Innerhalb der Altersbreite von Jg.10 -13 dürfte die Umsetzung des Nono-Projektes - in Relation zur bereits erwähnten Motivation der Lehrkräfte - jedenfalls möglich sein.

Fazit und Ausblick

Das Nono-Schulprojekt ist sicher nicht der einzige und bestimmt nicht der einfachste Weg zum Thema Holocaust bzw. Gedenkarbeit. Es kann auf keinen Fall der schnellen Vergewisserung (»Nie wieder Krieg und Faschismus, und jetzt bitte das nächste Thema...«) dienen und mutet den Teilnehmern ein komplexes Erlebnis und komplexe, z.T. selbst zu erarbeitende, Materialien zu. Für dieses Projekt muss Zeit investiert werden, es besitzt einen offenen und prozessualen Charakter, welcher nicht für jedes Bedürfnis (nach Sicherheit im Unterricht...?) gemacht ist. Andererseits sind viele Materialien (s. Literatur) erreichbar, die auch vorsichtigen Lehrkräften Sicherheit geben könnten. In der Idealvorstellung kann das Projekt durch Vernetzung (Internet, Schulkontakte) seine europäische Dimension gewinnen, zusätzlich befruchtet durch Kooperation mit geeigneten Instituten, Gedenkstätten oder Lernorten. Letztere müssen bereit sein zum Diskurs auf Augenhöhe - auch Schüler können zu Projekt-Experten werden, ihre Fragen und Eindrücke sind ernst zu nehmen.

Luigi Nonos Satz von den in sein Herz »eingemeißelten« Briefen schafft so gleichzeitig eine Eingangsvoraussetzung und Ausgangs-Lage zum Projekt - wer durch diese Pforte persönlicher Betroffenheit zum Projekt-Teilnehmer wird, gewinnt tatsächlich Zugang zur »Botschaft ... der zum Tode Verurteilten«.

Literatur :

Lamprecht, Niko: Die Entdeckung der Langsamkeit, in: Musik&Bildung 4/1997

Linden, Werner: Luigi Nono, Il canto sospeso; Magisterarbeit Frankfurt M. 1984

Motz, Wolfgang: Analytische Betrachtungen über Il canto sospeso von Luigi Nono; Examensarbeit Freiburg i.Br. 1980

Schaller, Erika: Luigi Nono, Klang und Zahl; Saarbrücken 1997

Stenzl, Jürgen (Hg): Luigi Nono ...; Zürich 1975

Stenzl, Jürgen: Luigi Nono (rowohlts monographien), Reinbek b.H. 1998 Projekt-Literatur:

Lamprecht, Niko: Il canto sospeso - Dem Terror widerstehen; in Musik&Bildung 1/2002

Lamprecht, Niko: Wie schwer ist es, vom schönen Leben Abschied zu nehmen; in Musik&Bildung 4/2003

In Vorbereitung: Lamprecht, Niko zum VII. Satz in: Musik unterrichten, Hg.Bührig, Kissing Ende 2005

Zeuthener Musikbrief, Materialien für den Unterricht, Reader Berlin 2000 (über Incontri Europei e.V., Kontakt: jp@incontri-europei.de)

Projekt im Internet:

www.nonoprojekt.de, dort Verweis auf weitere Kontakte und Materialien

www.wiesan.de/nono zur Projektvariante an der Martin-Niemöller-Schule Wiesbaden

www.hansenberg.de (Schule/Projekte)

Materialien :

Partitur Edition Eulenburg No.8029 (1995 London);

CD Sony Classical SK 53360, Berliner Philharmoniker/Abbado 1993

DVD erhältlich über Herrn Jürgen Petzinger, jp@incontri-europei.de



Die Schoah in der Erwachsenenbildung

Von Dr. Wolf Kaiser

»Wie sagen wir es unseren Kindern? Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht«, Tagung des Deutschen Koordinierungsrates der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und der Konrad-Adenauer-Stiftung, Wesseling, 9. – 11. 10. 2005.

Von Politikern, aber auch von Überlebenden hört man immer wieder: »Die junge Generation soll über den Mord an den europäischen Juden Bescheid wissen«. Der Wunsch ist sicherlich ganz berechtigt und verständlich. Darin drückt sich die Hoffnung aus, dass dieses Wissen nicht verloren geht und von den folgenden Generationen weitergetragen wird. Über die Aufgabe, die Erinnerung an die Schoah wach zu halten, besteht ein gesellschaftlicher Konsens. Wenn auch nicht alle Bundesbürger in diesem Punkt einer Meinung sind, so herrscht die genannte Auffassung doch in der Öffentlichkeit vor.

Das war bekanntlich nicht immer so. Seit die FDP 1957 die Forderung nach einem Schlussstrich erhob, hat die Behauptung, man habe sich nun genug mit den nationalsozialistischen Verbrechen befasst und müsse endlich aufhören, darüber zu reden und zu schreiben, immer wieder viele Anhänger gefunden. Diejenigen, die in den 50er und zahlreicher in den 60er Jahren die Auseinandersetzung mit Faschismus und Völkermord zu ihrem Lebensthema machten, konnten sich als Oppositionsbewegung begreifen, die gegen das Establishment gerichtet war, wie man damals sagte.

Heute plädiert zwar nach wie vor ein erheblicher Teil der deutschen Bevölkerung für einen Schlussstrich, sich dagegen zu wenden kann aber im Jahre 2005 keine radikal gesellschaftskritische, oppositionelle Position mehr begründen.

Was bedeutet das für das Verhältnis zwischen Erwachsenen, genauer gesagt, denjenigen, die auf vielfältige Weise die gesellschaftlichen Diskurse bestimmen, und den Jugendlichen? Jugendliche, insbesondere die Klügeren und Eigenwilligeren unter ihnen, lassen sich in der Regel nicht gerne »in die Verantwortung einbinden«, wie Erwachsene es wünschen mögen. Wie entgehen wir der Gefahr, dass wir für das, was wir für richtig und wichtig halten, nur die Anpassungswilligen gewinnen? Wir können ja nicht gut plötzlich für das

Vergessen plädieren, damit Jugendliche aus der Oppositionshaltung heraus auf den richtigen Weg finden.

Ich denke, der einzig gangbare Weg aus diesem Dilemma ist der, dass die Erwachsenen sich mit der nationalsozialistischen Vergangenheit auf eine Weise auseinandersetzen, die impliziert, die eigene Haltung und das eigene Handeln kritisch in Frage zu stellen.

Nur wenn das gelingt, kann man ernsthaft von einem Beitrag zur Erwachsenenbildung im Sinne historisch-politischer Bildung sprechen und hoffen, dass diese Erwachsenenbildung zugleich einen positiven Einfluss auf Bildungsprozesse in der nachfolgenden Generation hat.

Der eingangs zitierten Wendung an die junge Generation liegt oft unausgesprochen die Annahme zugrunde, die Erwachsenen wüssten schon Bescheid, oder die Einschätzung, die Erwachsenen seien ohnehin unbelehrbar. Beides ist unzutreffend.

Haus der Wannsee-Konferenz

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Hauses der Wannsee-Konferenz haben über mehr als 13 Jahre Erfahrungen mit Bildungsveranstaltungen zur Schoah für Erwachsene gesammelt. Darauf stütze ich mich vor allem, denn diese Erfahrungen scheinen mir in gewissem Maße verallgemeinerbar zu sein, auch wenn die Bedingungen z.B. an Volkshochschulen, in Universitätsseminaren, bei Bildungsreisen zu KZ-Gedenkstätten und wo immer sonst Erwachsene sich mit der Schoah auseinandersetzen, sich sicherlich von denen im Haus der Wannsee-Konferenz unterscheiden.

Für die meisten Bildungseinrichtungen und -träger wird man sagen können, dass die Erwachsenen, die an Bildungsprogrammen teilnehmen, sehr unterschiedliche Motivationen und Kenntnisse mitbringen. Ins Haus der Wannsee-Konferenz kommen Besucher aus eigener Initiative, aber auch solche, für die der Besuch eine Pflichtveranstaltung ist, die andere für sie vorgesehen haben. Zu den freiwilligen Besuchern zählen die Einzelbesucher, aber auch die Teilnehmer der von uns oder von mit uns kooperierenden Bildungsträgern ausgeschriebenen Veranstaltungen.

gen. Das sind Fortbildungsseminare für Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Fächer, die Anregungen für den Unterricht vermitteln sollen, häufiger aber berufsgruppenspezifische Seminare, welche die Geschichte der jeweiligen Berufsgruppe selbst zum Thema haben.

Ausgangspunkt für die Konzeption dieser Seminare war die schon mit der Eröffnung der Gedenk- und Bildungsstätte am 20. Januar 1992 begonnene Kooperation mit der Gewerkschaft ÖTV. Die ÖTV unterhielt ganz in der Nähe des Hauses der Wannsee-Konferenz ein Bildungszentrum, in dem die Teilnehmenden wohnen konnten, während sie an einem Programm in unserem Hause teilnahmen, das eine Woche dauerte. Diese Zusammenarbeit ist fortgesetzt worden, auch nachdem die ÖTV sich mit andern Gewerkschaften zu verd. zusammengeschlossen hat. Jedes Jahr veranstalten wir eine Seminarwoche für Mitglieder der Gewerkschaft aus der ganzen Bundesrepublik zum Thema »Öffentliche Verwaltung und Judenmord«.

Zielgruppe Verwaltungsbeamte

Inzwischen sind zahlreiche weitere Kooperationen hinzugekommen. So findet regelmäßig ein einwöchiges Seminar für Finanzbeamte statt, das sich speziell mit der Rolle der Reichsfinanzverwaltung bei der Ausplünderung der Juden befasst. Aus diesen Erfahrungen ist auch eine Publikation erwachsen, die Aufsätze zum Beamtentum im Nationalsozialismus generell, zum Reichsfinanzhof, zur Ausbildung in der Reichsfinanzverwaltung und selbstverständlich zur Rolle der Finanzverwaltung im Prozess der nationalsozialistischen Judenverfolgung enthält. Diesen Aufsätzen sind jeweils einschlägige Dokumente zugeordnet.¹ Damit wird das Material, das in unseren Seminaren verwendet wird, auch anderen Bildungseinrichtungen wie den Fachschulen für die Finanzverwaltung zur Verfügung gestellt.

Die Beiträge des Bandes sind von heutigen Mitarbeitern der Verwaltung verfasst worden sowie von einem pensionierten Finanzbeamten, der auch einen Zeitzeugenbericht über seine Erfahrungen in einem Berliner Finanzamt in der unmittelbaren Nachkriegszeit verfasst hat. Einer der Autoren hat gerade neben seiner Tätigkeit als Steuerbeamter eine Dissertation zur Geschichte der Reichsfinanzverwaltung im Nationalsozialismus fertig gestellt. Ich erwähne das deswegen, weil es für das berufsgruppenspezifische Konzept von Bedeutung ist, dass die Referenten Spezialis-

ten für das historische Thema sind, im Idealfall aber auch selbst Erfahrungen im jeweiligen Berufsfeld haben. Das erleichtert es ihnen ungemein, sich methodisch-didaktisch auf die Vorerfahrungen, Denkweisen und möglichen Schwierigkeiten der Teilnehmenden einzustellen. Vor allem aber erlaubt es ihnen, kompetent mitzudiskutieren oder auch zu moderieren, wenn es um die Frage geht, welche Bedeutung die im Seminar gewonnenen historischen Erkenntnisse möglicherweise für die heutige Berufspraxis haben. Diese Frage ergibt sich für die Teilnehmenden aus der Arbeit am historischen Material selbst. Das ist entscheidend.

Die Frage nach den Konsequenzen, die aus dem »Verlust der humanen Orientierung« zu ziehen sind (wie Ralph Giordano formuliert hat), wird nicht etwa von der Seminarleitung formuliert und wie ein Wort zum Sonntag den Seminarteilnehmern mitgegeben. Sie sind vielmehr Gegenstand einer aus dem Studium der historischen Quellen selbst sich ergebenden Diskussion. Dabei bringen die Seminarteilnehmer eigene Konflikterfahrungen ein. Die Voraussetzung dafür ist selbstverständlich, dass durch die Seminarleitung und Moderation eine Vertrauensbasis geschaffen worden ist, in der es möglich ist, auch schwierige Entscheidungssituationen und womöglich sogar die Erfahrung, falsch entschieden zu haben oder gescheitert zu sein, zur Sprache gebracht werden können.

So schilderte zum Beispiel in einem Seminar zur öffentlichen Verwaltung im Nationalsozialismus, bei dem sich eine Arbeitsgruppe mit der Flucht und Vertreibung von Juden aus Deutschland in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts befasste, ein Teilnehmer die Gewissensnöte, die er als Entscheider in Asylverfahren hatte. Es war für alle Anwesenden klar, dass es wichtige Unterschiede zwischen der heutigen Flüchtlingssituation und den damaligen Problemen jüdischer Flüchtlinge gibt. Es war aber genauso klar, dass man dieses historische Thema nicht diskutieren kann, ohne auch auf seine aktuelle Dimension einzugehen. Das führt schnell zu moralischen und politischen Fragen, die sich jeder angesichts des Elends von Flüchtlingen stellen muss, selbst wenn er nicht unmittelbar mit Entscheidungen über das Schicksal dieser Menschen befasst ist.

Seminar mit Bundesgrenzschutzbeamten

Noch brisanter war der aktuelle Bezug in Seminaren, die wir mit Mitarbeitern des Bundesgrenz-

schutzes durchgeführt haben, deren berufliche Tätigkeit u. a. darin bestand, abgelehnte Asylbewerber über den Flughafen Berlin-Tegel abzuschieben. Es ist den Teilnehmenden nicht entgangen, dass die arbeitsteilige Organisation und Durchführung der Deportation der Juden formal in vieler Hinsicht dem Verfahren bei der Abschiebung nicht anerkannter Flüchtlinge gleicht. Selbstverständlich und mit Recht legten die Teilnehmenden großen Wert auf die Feststellung, dass diese Vorgänge nicht gleichgesetzt werden können.

Dennoch entwickelten sich Diskussionen über die Frage, ob die Ausführenden am unteren Ende der Hierarchie - und so sahen sich die Teilnehmer - verpflichtet sind, sich über die Legalität und Legitimität ihres Tuns Gedanken zu machen. Dazu gab es durchaus unterschiedliche Ansichten. Einige Teilnehmer waren der Ansicht, man müsse davon ausgehen, dass diejenigen, die ihnen Befehle erteilen, besser über die rechtliche und politische Lage Bescheid wüssten und womöglich auch einen besseren Einblick in den jeweiligen Fall hätten. Außerdem seien diese Vorgesetzten als Mitarbeiter einer gesetzmäßigen Verwaltung auch demokratisch legitimiert. Deshalb habe man ihren Anordnungen Folge zu leisten, ohne zu fragen, ob man selbst die Konsequenzen dieser Anordnungen billigen könne.

Demgegenüber erinnerten andere an das eben zuvor Gelernte, nämlich dass auch das Verfahren bei der Deportation der deutschen Juden durch Verordnungen geregelt war, die sich auf ein Gesetz, das Reichsbürgergesetz, stützten und dass sie im Reichsgesetzblatt veröffentlicht waren. Auch die damals beteiligten Beamten seien davon überzeugt gewesen, dass sie den bestehenden Gesetzen entsprechend handelten und hätten sich dadurch legitimiert gefühlt. Trotzdem könnten wir heute doch wohl nur das Verhalten derjenigen billigen und bewundern, die sich den Anordnungen widersetzt haben oder sich bemühten, sie zu unterlaufen. Deren Risiko sei zudem erheblich höher gewesen als das eines Beamten heute, der aus Gewissensgründen die Ausführung einer Anordnung verweigert. In diesem Zusammenhang konnte dann auf die heute bestehenden Möglichkeiten des Einspruchs und des Remonstrierens hingewiesen werden und darüber hinaus auf die Pflicht, die Ausführung von Anordnungen zu verweigern, wenn der oder die Ausführende überzeugt ist, dass ansonsten in der Verfassung verankerte Grund- und Menschenrechte verletzt würden.

Sicherlich wäre es eine Überschätzung der Einwirkungsmöglichkeiten politischer Bildung, die Wirksamkeit eines solchen Seminars an der Zahl der in der Folge stattfindenden Einsprüche und Remonstrationsverfahren zu messen. Wir können aber hoffen, dass bei dem einen oder anderen ein solcher Denkanstoß nicht ohne Folgen bleibt und sich zumindest ein deutlicheres Bewusstsein einstellt, dass sich unser Handeln im Beruf und als Staatsbürger an allgemeinen Normen orientieren muss und die Übereinstimmung mit dem jeweils geltenden positiven Recht nicht ausreicht, geschweige denn, die Anordnungen eines Vorgesetzten.

Die Teilnehmer an den zuletzt erwähnten Seminaren kamen übrigens keineswegs aus eigener Initiative. Vielmehr hatte der dort für die politische Bildung zuständige Bundesgrenzschutzbeamte in unserem Seminarangebot die Möglichkeit gesehen, seine Kolleginnen und Kollegen mit einem wichtigen historischen Thema und aktuellen Fragestellungen zu konfrontieren. Er hatte zudem vorgeschlagen, dazu auch Vertreter von Amnesty International einzuladen. Diese Idee erwies sich als durchaus problematisch. Zwar ist es sicherlich wünschenswert, dass Beamte des Grenzschutzes sich anhören, wie die Vertreter dieser und ähnlicher NGOs ihre Aufgabe sehen und umgekehrt. Es stellte sich aber als ungünstig heraus, dass die Beschäftigung mit dem ohnehin emotional belastenden Thema Schoah so unmittelbar mit einer aktuellen Konfliktkonstellation verbinden wurde. Die Grenzschutzbeamten sahen die Amnesty-Vertreter nämlich als Kämpfer auf der anderen Seite der Barrikade, obwohl sie durchaus moderat auftraten. Die Gesprächsbereitschaft war ihnen gegenüber deutlich geringer als Mitarbeitern des Hauses der Wannsee-Konferenz gegenüber. Man wird das als einen Hinweis verstehen können, dass aktuelle Fragen manchmal viel besser verhandelt werden können, wenn sie über Historisches vermittelt sind, während die unmittelbare Konfrontation die Reflexions- und Diskussionsbereitschaft möglicherweise blockiert.

Vorurteile, Stereotypen, Feindbilder

Nun könnte man einwenden, solche historisch-politische Bildungsarbeit funktionalisiere die Geschichte der Schoah auf unzulässige Weise für aktuelle Zwecke. Dem ist entgegenzuhalten, dass jede pädagogische Arbeit zu diesem Thema, die sich Ziele setzt, die über das bloße geschichtliche Wissen hinausgehen, die Schoah in gewisser Weise funktionalisiert. Sicherlich ist denkbar,

dass man die Schoah lediglich als »Moralkeule« einsetzt, um das fatale Wort Martin Walsers aufzugreifen, dass man so das historische Geschehen nicht ernst nimmt und die davon Betroffenen instrumentalisiert und herabwürdigt. Das ist aber in den Seminaren des Hauses der Wannsee-Konferenz nicht der Fall. Sie sind immer so angelegt, dass die Teilnehmenden sich auf eine intensive Beschäftigung mit der Geschichte einlassen sollen und können. Geschichte wird also keineswegs als Steinbruch behandelt, aus dem man sich handliche Wurfgeschosse für aktuelle Auseinandersetzungen besorgen kann.

Teilnehmer zu einem intensiven Studium historischer Vorgänge und einer differenzierten Urteilsbildung zu bewegen, die sozusagen abkommandiert worden sind, ist keineswegs immer einfach. Das liegt nicht nur an der dazu notwendigen Anstrengung, sondern auch daran, dass damit nicht selten die Zumutung verbunden ist, Vorurteile, Stereotypen und Feindbilder in Frage zu stellen. So gab es unter den erwähnten Grenzschützern einige, die aus ihren rechtsextrem-revisionistischen Meinungen keinen Hehl machten. Leider ist es im Rahmen einer nur eintägigen Veranstaltung an einem Ort, dem sich zum Rechtsextremismus Tendierende ohnehin in einer Abwehrhaltung nähern, illusorisch, solche Einstellungen verändern zu wollen. Was man bestenfalls erreicht, ist, Gegenpositionen zu stärken und den Einfluss der Rechtsextremisten auf Unentschiedene zu schwächen. Das Beispiel zeigt aber, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem historischen Geschehen notwendig ist und nicht vernachlässigt werden darf, um sich auf aktuelle Debatten zu konzentrieren.

Die Mitarbeiter des Hauses der Wannsee-Konferenz nutzen zur Vermittlung die ständige Ausstellung der Gedenk- und Bildungsstätte, aber auch historische Dokumente, an denen sich das Handeln und die Einstellungen von Beteiligten ablesen lassen. Das sind u.a. Auszüge aus Berufsfachzeitschriften, aber auch Berichte, Briefe und persönliche Erinnerungen. Wir verwenden außerdem Ausführungsverordnungen, Dienstabweisungen, Formulare usw. Hier zeigt sich ein weiterer Vorteil des Konzepts: Die Seminarteilnehmer haben oft schneller Zugang zu diesen Materialien als ein berufsfremder Historiker. Das damit verbundene Erfolgserlebnis ist motivierend, auch wenn es manchmal mit einem Erschrecken darüber verbunden ist, wie nah man denjenigen in gewisser Hinsicht ist, deren Beteiligung an der Judenverfolgung man untersucht.

Das gilt insbesondere für Berufsfelder, in denen sich eine ganz spezifische Sprache und Denkweise ausgebildet hat. Juristen beispielsweise verfügen ja nicht nur, wie andere Berufe auch, über eine Fachterminologie; ihre Vorgehens- und Argumentationsweise hat sich über einen langen Zeitraum sehr spezifisch entwickelt und ist auch in den Perversionen des Justizwesens der NS-Zeit durchaus erkennbar. Die Justizreferendarinnen und -referendare, für die wir regelmäßig Seminartage veranstalten, stellen fest, dass ihr professionelles Instrumentarium zur Legitimierung schreienden Unrechts eingesetzt worden ist, und es entwickeln sich immer wieder Diskussionen darüber, worin eigentlich der Halt zu gewinnen ist, der es ermöglicht, sich der Perversion des Rechts zu einem Instrument staatlich organisierter Unmenschlichkeit zu widersetzen.

Nachdenklich macht Seminarteilnehmer mit akademischer Bildung auch die Entdeckung sozialer Nähe. Das bezieht sich nicht nur auf die so genannten Schreibtischtäter. So brutal und keineswegs mechanisiert die Schoah zu einem großen Teil ausgeführt wurde: Ihre Initiatoren und Planer, aber auch ein großer Teil derjenigen, die die Ausführung leiteten, waren hoch gebildete Leute mit korrekten Umgangsformen. Es sei nicht nur daran erinnert, dass von den 15 Teilnehmern der Wannsee-Konferenz 8 einen Dokortitel trugen, sondern auch daran, dass unter den Kommandeuren der Mordkommandos zahlreiche Doktoren waren.

Um ein Beispiel zu nennen: Professor Franz Alfred Six war Gründer des Instituts für Zeitungswissenschaft an der Universität Königsberg und seit 1940 Dekan der neu gegründeten Fakultät für Auslandswissenschaft an der Berliner Universität. Das passte gut zu seinen Aufgaben als Chef des Amts VII »Weltanschauliche Gegnerforschung« im Reichssicherheitshauptamts. Es hinderte ihn nicht, sich als Chef des Einsatzkommandos 7c der Einsatzgruppe B am Vernichtungskrieg im Osten zu beteiligen. Wer je Berichte über die Einsätze der SS- und Polizeieinheiten gelesen hat, weiß, dass die Täter buchstäblich im Blut wateten. Beteiligte wie Professor Six als Schreibtischtäter zu bezeichnen, wäre irreführend. Die Einsicht, dass zu den NS-Tätern nicht nur stumpfsinnige SA-Schläger gehörten, sondern auch intelligente Ideologen und Karrieristen, mag nicht neu sein; sie hat aber jüngst mit dem immer häufiger zu beobachtenden Auftreten intelligenter junger Leute in rechtsextremen Organisationen wieder an Aktualität gewonnen.

Vorbehalte gegen Fortbildung

Die erwähnten Beispiele haben schon erkennen lassen, dass an den Seminaren Menschen mit sehr unterschiedlicher Vorbildung teilnehmen. Das sei noch durch ein weiteres Beispiel unterstrichen: Mit dem Justizwesen im Nationalsozialismus befassen sich nicht nur Justizreferendare, die sich darauf vorbereiten, Anwälte, Richter oder Staatsanwälte zu werden, sondern auch Menschen in der Ausbildung zu Strafvollzugsbeamten. Sie bringen keine akademische Bildung mit, wohl aber ein erhebliches Maß an Lebenserfahrung.

Für die Teilnahme an dieser Ausbildung sind nämlich eine abgeschlossene Berufsausbildung in irgendeinem anderen Bereich und Berufstätigkeit Voraussetzung. Die in Kooperation mit der Justizvollzugschule durchgeführten Seminare dauern zwei Tage. Sie finden im Rahmen einer Exkursionswoche zur politisch-historischen Bildung statt, die obligater Bestandteil der Ausbildung ist. Die Teilnehmenden haben es sich also nicht ausgesucht, ins Haus der Wannsee-Konferenz zu kommen. Oft ist zunächst erheblicher Widerstand zu spüren. Er richtet sich vor allem gegen den Seminargegenstand. Gelegentlich entstand aber auch der Eindruck, dass Vorbehalte gegen eine als westlich identifizierte Institution und ihre Mitarbeiter eine Rolle spielten; die Teilnehmer dieser Ausbildungsgänge sind zu über 90 % DDR-sozialisiert.

Es hat keinen Sinn, auf den Widerstand gegen die Erinnerung an Nationalsozialismus und Schoah mit moralischer Empörung zu reagieren. Man muss sogar Verständnis dafür aufbringen, dass für viele Menschen ein mit der Schoah verbundenes Haus kein »Ort ist, zu dem man gerne hingeht«, um ein geflügeltes Wort aufzugreifen. Wie aber geht man mit solchem Widerstand um? Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Wahl der am ersten Tag zu bearbeitenden Themen den Teilnehmenden zu überlassen. Wir bieten ihnen ein weites Spektrum von Fragestellungen, Themen und Materialien an (alles selbstverständlich bezogen auf die Geschichte des Nationalsozialismus und der Schoah). Es entwickelt sich dann ein Gespräch, in dem Vorkenntnisse, Interesse und natürlich auch Vorurteile zur Sprache kommen. Die Selbsteinschätzung, man wisse ja schon alles über dieses Thema, erweist sich rasch als Irrtum, und es entwickelt sich eine gewisse Neugier, sich näher mit irgendeinem selbst gewählten Aspekt der Thematik zu befassen. Diesem Interesse können die Teilnehmenden dann in Klein-

gruppen nachgehen, für die wir ihnen aus unserer Mediothek und unserem pädagogischen Archiv rasch geeignete Materialien und Medien zur Verfügung stellen können.

Während das offene Konzept dieses ersten Tages vor allem darauf zielt, Motivation zu schaffen, wendet man sich am zweiten Tag dann einer berufsgruppenspezifischen Thematik zu: dem Strafvollzug im Nationalsozialismus. Über die rassistisch begründete Strafverfolgung der Juden und deren Behandlung im Strafvollzug bis hin zur Auslieferung zur »Vernichtung durch Arbeit«, wie Reichsjustizminister Thierack formulierte, wird dabei der Bezug zur spezifischen Thematik des Hauses hergestellt.

Thema Strafvollzug

Beim Thema Strafvollzug im Nationalsozialismus wird eine Gefahr besonders deutlich, der wir uns auch sonst als Vermittler von NS-Geschichte bewusst sein sollten: Es kann geschehen, dass die Botschaft, die ankommt, das Gegenteil dessen beinhaltet, was wir vermitteln wollen. Wenn man die weitgehende Rechtlosigkeit der Strafgefangenen, die drakonischen Sanktionen für Regelverstöße und die Macht der Gefängniswärter herausstellt, um an diesem Beispiel zu zeigen, dass die Menschenwürde, auf deren Unantastbarkeit auch ein Strafgefangener Anspruch hat, in der nationalsozialistischen Diktatur nichts galt, so kann sich demjenigen, der sich täglich mit renitenten Gefangenen herumplagen muss, etwas ganz anderes einprägen: Hier gab es ein System, in dem Ordnung und Disziplin herrschten, wo die Aufsichtführenden respektiert wurden und man jeden, der nicht spurte, rasch loswerden konnte.

Welcher von verhaltensgestörten Schülern gequälte Lehrer kann behaupten, für eine solche Versuchung kein Verständnis aufbringen zu können? Wir versuchen, diese Problematik aufzugreifen, indem wir das sehr differenzierte Bild der Strafvollzugsbeamten thematisieren, das uns aus den Erinnerungen von ehemaligen politischen Gefangenen entgegentritt. Hier wird aus der Perspektive von Betroffenen, die man nicht als Querulanten und Unruhestifter abtun kann, geschildert, welchen riesigen Unterschied es für die Gefangenen machte, ob sich ein Vollzugsbeamter korrekt und menschlich verhielt oder die systembedingte Ungleichheit brutal ausnützte, um die Gefangenen zu demütigen. Dieser Perspektivwechsel zielt nicht moralisierend darauf, dass sich die zukünftigen Vollzugsbeamten mit den

Gefangenen identifizieren. Er soll vielmehr eine differenziertere Wahrnehmung der Rolle des Vollzugsbeamten ermöglichen. Von da ausgehend kann die Bedeutung des rechtlichen Rahmens im Strafvollzug im Gegensatz zur vollkommenen Willkür den Gefangenen gegenüber in den Konzentrationslagern thematisiert werden, die Wolfgang Sofsky als System der absoluten Macht charakterisiert hat.

Wir haben, als wir mit den zweitägigen Veranstaltungen für Strafvollzugsbeamte begannen, zunächst eine andere thematische Reihenfolge gewählt und am ersten Tag den Strafvollzug im NS behandelt, um die Fragestellung dann am zweiten Tag auf andere Aspekte des Nationalsozialismus auszuweiten und das Seminar schließlich in eine Diskussion über unseren heutigen Umgang mit der Thematik einmünden zu lassen. Dieser Aufbau lag von der Sachlogik her nahe. Wir stießen dabei aber nicht nur auf die erwähnten generellen Motivationsdefizite, sondern noch auf ein anderes Problem: Die Thematisierung des Strafvollzugs im Nationalsozialismus wurde gelegentlich als Herabsetzung des Berufsziels der Teilnehmenden verstanden. Dabei ist zu bedenken, dass dieser Beruf kein hohes soziales Prestige besitzt und die Auszubildenden ihn in der Regel nicht als Traumberuf, sondern wegen der mit dem Beamtenstatus verbundenen sozialen Sicherheit gewählt haben. Wenn die eigene Berufsgruppe erst am zweiten Tag zum Gegenstand gemacht wurde, hatte sich in der Regel genug Vertrauen entwickelt, um die Unterstellung, es ginge um eine Abwertung des Berufs, nicht aufkommen zu lassen.

Dass bei der geschilderten Problematik das Sozialprestige eine entscheidende Rolle spielt, wird im Vergleich deutlich: Bei unseren Veranstaltungen mit Menschen in der Ausbildung für den diplomatischen Dienst wird die Rolle des Auswärtigen Amtes bei der Organisation des Judenmords sehr kritisch beleuchtet. Die Seminarteilnehmer, die durchaus sehr unterschiedliche politische Einstellungen mitbringen, sehen darin aber - wie sie uns auf unsere Nachfrage hin mehrfach versicherten - durchaus keinen Angriff auf ihre Berufsgruppe.

Sicherlich sollte man es vermeiden, bestimmte Berufsgruppe von vornherein gegen sich aufzubringen. Wenn Sie ein Seminar für Berufssoldaten der Bundeswehr mit dem bekannten Tucholsky-Zitat »Soldaten sind Mörder« eröffnen, wird das die Kooperationsbereitschaft nicht gerade fördern. Gelegentlich können allerdings begrenzte Provo-

kationen ganz fruchtbar sein. So setzen wir zum Beispiel bei Seminaren mit Polizeibeamten häufig Auszüge aus einem Dokumentarfilm mit dem Titel »Das war alles schrecklich normal« ein, der die bürokratische Planung und arbeitsteilige Durchführung der Deportation der deutschen Juden in den Tod schildert. In diesem Film wird gezeigt, wie Denunziationen bei Polizeirevieren eingingen und wie Polizisten auf der Suche nach untergetauchten Juden Berlin durchstreiften. Da es kein historisches Filmmaterial dazu gibt, ist die entsprechende Sequenz mit Aufnahmen aus dem heutigen Polizeidienst unterlegt. Die Sequenz fordert die Polizeibeamten verständlicherweise zum Protest heraus. Oft entwickelt sich gerade daraus eine Diskussion über die Frage, wie sich denn Polizisten heute verhalten würden, wenn sie vergleichbare Befehle erhielten.

Handlungsspielräume

In diesen Diskussionen erweist es sich als nützlich, wenn zuvor auch über positive Beispiele gesprochen worden ist, so wenig repräsentativ sie auch sind. Viele haben schon vom mutigen Auftreten des Reviervorstehers am Hackischen Markt in Berlin gehört: Wilhelm Krützfeld rettete beim Novemberpogrom 1938 die größte Berliner Synagoge, indem er den SA-Männern, die das Gotteshaus schon angezündet hatten, weismachte, das Gebäude stehe unter Denkmalschutz und sie würden sich die größten Schwierigkeiten einhandeln, wenn sie ihn daran hinderten, die Feuerwehr zu rufen. Wilhelm Krützfeld hat das spontan erfunden. Er handelte damit gegen die ausdrückliche Anweisung an die Ordnungspolizei, Brandstiftungen nicht zu verhindern und nahm eine nachträgliche Rüge durch den Polizeipräsidenten Graf Helldorf in Kauf.

Noch weiter ging der Frankfurter Polizeimeister Kaspar, der nach der Aussage des Journalisten und Schriftstellers Valentin Senger dessen Familie rettete, indem er Karten aus dem Melderegister fälschte und schließlich vernichtete. Solche Beispiele sollen keineswegs relativieren, was über die deutsche Polizei in der NS-Zeit zu Recht geschrieben worden ist: dass sie ein Instrument des Terrors gegen Oppositionelle und Angehörige von Minderheiten war und schließlich sogar einen erheblichen Teil derer stellte, die den Massenmord an den Juden ausgeführt haben. Vielmehr zeigt das Verhalten der wenigen, die zu Helfern und Rettern wurden, dass es Alternativen zum Mitmachen gab. Anstatt das Urteil über die willigen Vollstrecker und Mitläufer zu relativieren,

wird durch die Ausnahmen die wohlfeile Erklärung ad absurdum geführt, dass man sich eben nicht anders habe verhalten können.

Das gilt selbstverständlich nicht nur für den Bereich der Polizei. Bei der zweiten Ausstellung zu den Verbrechen der Wehrmacht hat Marcus Gryglewski in der Abteilung »Handlungsspielräume« gezeigt, wie unterschiedlich sich Soldaten verhalten konnten, auch wenn sie dieselben mörderischen Befehle erhielten. Das ist ein Ansatz, den wir auch bei unseren Seminaren mit Soldaten und Offizieren der Bundeswehr verfolgen, bei denen die Legende vom »Befehlsnotstand« nach wie vor weit verbreitet ist. Man kann dies feststellen, ohne einen moralischen Vorwurf zu erheben. Die Annahme, diejenigen, die an den Massenerschießungen von Juden teilnahmen, hätten nur aus Angst um ihr eigenes Leben so gehandelt, kann aus der durchaus ehrenwerten Überzeugung entspringen, niemand könne - von krankhaften Ausnahmen abgesehen - stunden- und tagelang wehrlose Menschen ermorden, es sei denn, um sein eigenes Leben zu retten. Dass »ganz normale Männer« dazu fähig waren, ist ja in der Tat nicht leicht zu erklären.

Wir müssen den Soldaten aber zumuten, darüber nachzudenken, anstatt sich mit einer nachweislich falschen Erklärung zu beruhigen. Dabei geht es nicht darum, ein positives Menschenbild zu zerstören, das naiv sein mag, doch zynischer Menschenverachtung bei weitem vorzuziehen ist. Vielmehr sollen die Gefahren gezeigt werden, die aus rassistischer und antisemitischer Propaganda, aus Gruppendruck und Kameraderie, aus gedankenloser Unterordnung und moralischer Abstumpfung erwachsen können. Wenn man die Praxis des Vernichtungskriegs im östlichen Europa an konkreten Beispielen verdeutlicht, so wird die Diskussion über die genannten Gefahren nicht abstrakt geführt, was leicht zum bloßen Austausch der Meinungen führt, die man immer schon hatte. Sie hat vielmehr einen konkreten historischen Bezug, und doch ist nicht zu übersehen, wie aktuell die Fragen sind, über die gesprochen wird.

Multiperspektivität der Geschichtsdidaktik

Abschließend einige Bemerkungen zur Multiperspektivität, die von der Geschichtsdidaktik zu Recht gefordert wird. Das geschilderte Konzept für die Thematisierung der Schoah in der Erwachsenenbildung scheint auf den ersten Blick ausschließlich darauf zu zielen, sich mit den Tä-

tern im weiteren Sinne zu befassen. Es ist ja in der Tat für ein Haus entwickelt worden, das ein Ort der Täter ist. Trotzdem beschränken sich unsere Seminarinhalte nicht auf die Untersuchung der Täter und ihres Verhaltens. Wenn man das täte, bestünde die Gefahr, unwillentlich zu einer Normalisierung der Schoah beizutragen. Man untersucht die Institutionen, in denen die Täter agierten, die Funktionsmechanismen der Verwaltungen, die Motive der darin Arbeitenden: Karrierestreben, Verteidigung oder Streben nach Erweiterung von Zuständigkeiten, persönliche Eitelkeit und Ehrgeiz oder Nicht-Auffallen-Wollen, Korruption und ideologisch motivierter Übereifer. Das ist alles ganz banal und alltäglich.

Dabei ergibt sich eine wichtige Erkenntnis: Die Massenverbrechen der Nationalsozialismus wurden zumeist nicht von Psychopathen geplant und ausgeführt: Sadisten oder gespaltenen Persönlichkeiten nach dem Muster von Dr. Jekyll und Mr. Hyde. Zwar förderten bestimmte Institutionen des NS-Staats wie die Konzentrationslager das Ausleben von Grausamkeit, und Sadisten spielten darin eine wichtige Rolle. Das millionenfache Morden ist so aber nicht zu erklären. Die von den Einsatzgruppen praktizierten Massenerschießungen wurden weitgehend durch andere Methoden ersetzt, nicht zuletzt, weil die Initiatoren des Mordens die sich durch die Erschießungen einstellende Verrohung (die sie die Gefährdung der »Manneszucht« nannten) und den damit einhergehenden Kontrollverlust fürchteten. Angestrebt wurde ein reibungsloses Funktionieren, das allein den umfassenden Charakter der angestrebten »Endlösung« garantieren konnte.

Wenn man aber allein dieses Funktionieren herausarbeitet, gewinnen die Seminarteilnehmer keine Vorstellung von der Ungeheuerlichkeit der Schoah. Eine auch nur annähernde Vorstellung ergibt sich ja weder aus der Analyse des Vorgehens der Mörder, noch aus den Zahlen der Opfer. Sie stellt sich erst ein, wenn man sich damit befasst, was die Verfolgung und schließlich der Massenmord für die davon betroffenen einzelnen Personen und Familien bedeuteten. Es ist deshalb wichtig, nicht allein Dokumente der Täter zu verwenden, sondern auch Tagebücher, Briefe, Zeugenaussagen und Erinnerungen der Opfer. Man kann beispielsweise die frühen Deportationen der Juden aus Baden und der Pfalz im Herbst 1940 nach Gurs in Südwestfrankreich detailliert rekonstruieren. Dazu gibt es Befehle, Berichte und sogar Fotos der Täter. Aber erst wenn man die Briefe liest, die die Verschleppten über den Schock der Deportation und die entsetzlichen

Verhältnisse im Lager geschrieben haben, beginnt man zu begreifen, was die Deportierten erlitten haben. Bei den späteren Deportationen in die Ghettos und zu den Erschießungsplätzen im Osten können allerdings selbst die Berichte der wenigen Überlebenden uns kaum einen Eindruck vermitteln, der dem Geschehen entspricht. Was sie erleben mussten übersteigt unsere Vorstellungskraft, und dennoch sollten wir nicht auf den Versuch einer Annäherung verzichten.

Die Haltung der »Zuschauer«

Aus ganz anderen Gründen ist es schwierig, die Perspektive einer dritten Gruppe von Beteiligten zu rekonstruieren: die der Zuschauer. Ich zähle sie zu den Beteiligten, obwohl man Zuschauer doch im Allgemeinen als Unbeteiligte betrachtet. Es spricht aber viel für die These, dass die »bystanders«, wie sie im englischen Sprachraum genannt werden, nicht unbeteiligt waren, dass ihre Indifferenz, in vielen Fällen aber auch ihre ausdrückliche oder stillschweigende Zustimmung wesentlich dazu beigetragen hat, dass die Schoah möglich wurde.

Die Rekonstruktion ihrer Einstellungen, ihrer Wahrnehmung des Geschehens und ihres Verhaltens ist schwierig, weil dazu wenig schriftlich überliefert ist. Wir sehen sie auf den erhalten gebliebenen Fotografien als neugierige Zuschauer bei der Deportation ihrer jüdischen Nachbarn, wir sehen sie in Volksfeststimmung fröhlich bei der Schnäppchenjagd, wenn das Mobiliar der Verschleppten versteigert wurde, aber das sind Momentaufnahmen von einem Teil der Zuschauer. Was die so genannten Arier gedacht und empfunden haben, ist schwer zu eruieren. Äußerungen und Verhaltensweisen sind allerdings in zeitgenössischen Berichten überliefert, nicht zuletzt in denen des Sicherheitsdienstes der SS.

Diese SD-Berichte sind jüngst von Jäckel und Kulka im Hinblick auf die Äußerungen zur Judenverfolgung durchgesehen und zugänglich gemacht worden. Sich mit den Zuschauern zu befassen, ist vor allem im Hinblick darauf eine lohnende Aufgabe, dass historisch-politische Bildungsarbeit auch auf Selbstreflexion zielen sollte. So schwer man sich vorstellen kann, zu einem Täter oder einer Täterin zu werden, insbesondere

zu jemandem, der unmittelbar Gewalt ausübt, so wenig kann man doch leugnen, dass man leicht Zuschauer wird. Fast jeder dürfte schon Zeuge rassistischer oder sexistischer Pöbeleien, des rabiatischen Umgangs mit Wohnungslosen oder der demütigenden Behandlung von Ausländern auf Ämtern gewesen sein. Und die wenigsten werden von sich sagen können, in jedem Fall aktiv für die Wahrung der Menschenwürde eingetreten zu sein. Nun kann man die Verfolgungsmaßnahmen gegen die Juden im nationalsozialistischen Deutschland sicherlich nicht mit solchen Vorgängen gleichsetzen. Die Untersuchung der Haltung der Zuschauer bietet aber besonders gute Möglichkeiten zu einer nicht selbstgerechten, sondern selbstkritischen Betrachtung.

Damit komme ich zu meiner Frage am Anfang zurück, wie in der Erwachsenenbildung so auf die Schoah eingegangen werden kann, dass damit indirekt auch das Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen gefördert wird. Der Einfluss auf gesellschaftliche Diskurse ist schwer feststellbar, soweit es um Erwachsene geht, die keine herausragende Funktion in der Öffentlichkeit haben. Deutlicher nachvollziehbar ist der Einfluss im Familiengespräch. Es macht einen Unterschied, ob der Vater oder die Mutter, die Großmutter oder der Großvater sich für die Geschichte der nationalsozialistischen Verbrechen interessieren. Erwachsenenbildung kann indirekt auch darauf Auswirkungen haben, ob die Schoah für die Jugendlichen lediglich ein Unterrichtsstoff bleibt, der wie jeder andere mehr oder weniger zur Kenntnis genommen und abgehakt wird, oder ob sie als ein Geschehen von nationaler, europäischer und universeller Bedeutung begriffen wird, das uns zur Erinnerung verpflichtet und von uns fordert, alles daran zu setzen, die Ursachen von Krieg und Völkermord zu bekämpfen.

Anmerkung:

* Die Vortragsform des Tagungsbeitrags des Autors wurde beibehalten.

¹ Die Reichsfinanzverwaltung im Nationalsozialismus. Darstellung und Dokumente. Hrsg. von Martin Friedenberger, Klaus-Dieter Gössel und Eberhard Schönknecht. Bremen: Editionen, 2002 (= Veröffentlichungen der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz. Bd. 1).



Menschenrechtsbildung, moralische Erziehung und historisches Lernen – Erfahrungen mit dem Projekt »Konfrontationen«*

Von Gottfried Kößler¹

Kann man aus dem Holocaust lernen? Diese Frage zu stellen, heißt zugleich, die politische und die pädagogische Ebene zu vermischen. Die Forderung, dass aus dem Nationalsozialismus und dem Holocaust, aus den Genoziden des vorigen Jahrhunderts insgesamt Konsequenzen gezogen werden müssen, ist unstrittig und das Ringen darum

Teil der internationalen Politik spätestens seit 1944. Bereits die Erklärung der Menschenrechte als Grunddokument einer Bemühung um gemeinsame Werte, die eine Prävention gegen Verbrechen gegen die Menschheit erst planbar machen kann, ist mit einem pädagogischen Impetus verbunden. Auf die philosophischen und politologischen Zusammenhänge möchte ich hier nicht eingehen.

Hohe Erwartungen

Aus pädagogischer Sicht ist der Zusammenhang zwischen der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust und dem Anspruch, die Menschen zu einem humanen Umgang miteinander zu befähigen, ebenso bestimmend wie schwierig zu operationalisieren. Ein Beispiel: Im Zusammenhang mit dem »Dokumentationszentrum Reichsparteitagsgelände« in Nürnberg bieten sich der Pädagogik vor dem Hintergrund der historischen Symbolik des Ortes zwei thematische Zugänge an: Einerseits die Vermittlung der Geschichte der Attraktion des nationalsozialistischen Angebots an die Deutschen - also die Frage, wie der Verrat an den Menschenrechten und der Massenmord in der Bevölkerung verankert war; und andererseits die Geschichte der Nürnberger Prozesse - also die Frage nach Gerechtigkeit und Schuld am Morden.

Aus diesen mit dem Erinnerungsort Nürnberg verbundenen Zugängen zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust entwickeln sich zwei pädagogische Arbeitsfelder: Die historisch-politische Bildung und die Menschenrechtsbildung. Die eine verfolgt das Ziel, aus der Erinnerung an den Nationalsozialismus für die Gegenwart Angebote im »Lernfeld demokratisches Verstehen und Handeln« zu entwickeln.² Die andere wird aus dem Anspruch der universalen Geltung der Menschenrechte heraus entwickelt. Auch nach einigen Jahren der erfolgreichen pädagogischen Arbeit des Dokumentationszentrums ist es

noch kaum gelungen, die beiden Arbeitsfelder thematisch zusammenzuführen. Dieser Mangel ist nicht auf die besondere Situation in Nürnberg zurückzuführen, sondern verweist auf ein systematisches Problem: Er liegt in einem Anspruch begründet, der jüngst von K. Peter Fritzsche in seiner sehr informativen Hinführung zum Thema »Menschenrechte«³ formuliert wurde. Nach dem Verweis darauf, dass Menschenrechtsbildung von ihrem Engagement und ihrer Zielsetzung her universell sei, macht er darauf aufmerksam, dass ihr Profil »durch die spezifischen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse« bedingt sei, in denen sie praktiziert werde. Er fährt dann fort:

»In Deutschland ist sie [die Menschenrechtsbildung G.K.] immer auch Erziehung nach Auschwitz und steht damit unter dem Imperativ: Nie wieder!« Die Notwendigkeit, zusätzlich die Geschichte der DDR verarbeiten zu müssen, mache diese Verpflichtung umso dringlicher. Konsequenz aus dieser auf die Geschichte bezogenen Verpflichtung ist die Feststellung, dass Menschenrechtsbildung zum einen die Ursachen von Menschenrechtsverletzungen, zugleich aber auch die Notwendigkeit bürgerschaftlichen Engagements zu vermitteln habe. Ziel müsse immer sein, »die Menschenrechte in ihrer Bedeutung für das eigene Leben zu begreifen«.

Die Konkretisierungen, die an diese grundlegenden Feststellungen anschließen, betonen die Notwendigkeit, Kenntnisse über die Menschenrechte selbst zu vermitteln und auf der Ebene der Werteerziehung ihre Basis zu sichern. Bei der Aufzählung der dabei zu beteiligenden Schulfächer fehlt der Geschichtsunterricht.⁴

Ähnlich beschreibt Volker Lenhart den rechtlichen und politischen Zusammenhang einer »Pädagogik der Menschenrechte«.⁵ Auch bei ihm wird deutlich, wie untrennbar pädagogisches und politisches Handeln in diesem Themenfeld verbunden sind. Es steht außer Frage, dass die Durchsetzung des Rechtes auf Bildung oder der Kinderrechtskonvention und der Kinderrechte insgesamt⁶ ein Anliegen von Pädagogen sein sollte. Dass die Verbindung von politischem und pädagogischem Handeln in diesem Arbeitsfeld nicht nur nicht aufzulösen, sondern gewünscht ist, wird in Lenharts Darstellung deutlich. Sie

gipfelt bei Lenhart ebenso wie bei Fritzsche - um bei diesen beiden aktuellen Beispielen zu bleiben - in der selbstverständlichen Erwartung, dass Menschenrechtsbildung ein Mittel gegen den politischen Rechtsextremismus sei. Lenhart fordert dann auch die Ausweitung der Menschenrechtsbildung in den Schullehrplänen »angesichts mit politischem Anspruch auftretender gewalttätiger Rechtsextremisten«.⁷

Selbst die Erinnerung an die Opfer des Holocaust wird in pädagogischen Kontexten regelmäßig mit dem Thema »Menschenrechtsbildung« verbunden. In konzentrierter Form hat diesen Anspruch kürzlich Micha Brumlik formuliert: »Dass ‚Auschwitz‘ sich nicht wiederhole, heißt dann heute, dass sowohl die politischen und ökonomischen Bedingungen, die zu Entwürdigung, Ausgrenzung und Entrechtung, zu Diktatur, Maßnahmestaat, zu Massaker und Genozid führen, als auch die motivationalen Faktoren, die einem angemessenen Verständnis der Menschenrechte im Wege stehen, pädagogisch zu bearbeiten sind.«⁸ Das zentrale Problem einer solchen didaktischen Konzeption liegt neben dem unerreichbar hohen Anspruch in der unauflösbaren Vermischung von eindeutig politischen Desideraten mit hoch komplexen Zielstellungen für die moralische Erziehung.

Allein die kognitive Lehr-Lernarbeit, die Basis einer Menschenrechtsbildung sein müsste, stellt Pädagogen und die Bildungsinstitutionen vor große Aufgaben. Hier ist in Deutschland unbestritten eine Gegenbewegung zu der seit Jahren andauernden Aushöhlung und Abwicklung der politischen Bildung in den Schulen und Lehrerfortbildungsinstitutionen überfällig. Die geforderte enge Verschränkung zwischen Menschenrechtsbildung und moralischer Erziehung macht allerdings dieses Arbeitsfeld noch unübersichtlicher.

Ich bleibe hier bei der Frage der moralischen Erziehung und verfolge nicht die Ebene der politischen Bildung als Information über Menschenrechte, die in diesem pädagogischen Arbeitsfeld von großer Bedeutung ist.⁹ Unter dieser Schwerpunktsetzung ist für eine Menschenrechtsbildung »am Beispiel ihrer Verletzung« nicht nur die Verankerung des Themas im Curriculum von zentraler Wichtigkeit. Es stellt sich jedoch die Frage, ob zur Herausbildung einer »moralischen Persönlichkeit« oder - je nach theoretischem Kontext - von konventionellem Rechtsbewusstsein oder gar von postkonventioneller Moral tatsächlich das historische Lernen das angemessene Mittel der Wahl ist. Aus sehr unterschiedlicher Perspektive

sind hier Zweifel angebracht. Dieser Frage möchte ich am Beispiel der Entwicklung und Erprobung des am Fritz Bauer Institut entwickelten Konzeptes »Konfrontationen. Bausteine zur pädagogischen Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust« nachgehen.

Empirische Annäherungen an das Programm »Konfrontationen«

In der pädagogischen Forschung ist viel von den gesellschaftlichen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des historischen Lernens die Rede. Normative Fragen der Lehrziele werden mit entwicklungspsychologischen Theorien zusammengestellt. In der Forschung über die Herausbildung moralischen Urteilens, Empfindens und Handelns gibt es nach wie vor Kontroversen darüber, ob sich diese Fähigkeiten naturwüchsig mit der Entwicklung der Persönlichkeit entwickeln oder ob ihre Herausbildung sich durch pädagogische Maßnahmen befördern lässt. Grundsätzlicher stellt sich die Frage, was denn unter Moral zu verstehen sei. Ein Ergebnis der empirischen Forschung ist jedoch offensichtlich: Die kausale Koppelung von moralischer Entwicklung des Individuums mit einer Kompetenz zu moralischem Handeln ist nicht nachweisbar.¹⁰

Auch empirische Studien über die Ausformungen von Geschichtsbewusstsein liegen seit einigen Jahren vor. Eines der beeindruckendsten Ergebnisse ist hier, dass es fast keinen statistisch nachweisbaren Zusammenhang zwischen Geschichtsunterricht und dem Wissen über Geschichte oder dem Geschichtsbewusstsein gibt (vgl. v. Borries in diesem Band)

Über die schulische Praxis und die Umsetzung von Lernkonzepten in der politischen Bildung gibt es bislang kaum Forschung. Die aktuellen Diskussionen über die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchungen zu den Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern (PISA) zeigen, wie wenig selbstverständlich es ist, Informationen darüber zu bekommen, was im Unterricht konkret passiert. PISA beschreibt vor allem Ergebnisse des Lernens und knüpft daran Hypothesen über die Ursachen von Defiziten. Empirische Unterrichtsforschung sollte uns für die alltägliche Arbeit des Unterrichtens aber mehr bieten - und das ist gerade im Feld der moralischen ein hoher Anspruch.

Durch die Zusammenarbeit mit dem Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Jo-

hann Wolfgang Goethe-Universität ergab sich die Chance, das am Fritz Bauer Institut entwickelte Konzept »Konfrontationen. Bausteine für die Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust« im Rahmen einer empirischen Studie über unterrichtliche Kommunikation zu beobachten. Im Rahmen dieses Forschungsprojektes sollte die Realisierung von Programme für das Lehren und Lernen über den Nationalsozialismus im Unterricht empirisch beobachtet werden. Im Untersuchungszeitraum unterrichtete ich selbst in einem Kurs der Jahrgangsstufe 12 Geschichte. So konnte ich den Forschern ein bequemes Feld bieten. Die Schülerinnen und Schüler hatten keine Einwände und auch die Schulleitung sah keinen Grund zum Widerstand. Inzwischen liegt eine Pilotstudie aus diesem Forschungsprojekt vor.¹¹ Das darin analysierte Transkript einer Unterrichtsstunde aus dem Zusammenhang des »Konfrontationen«-Konzeptes möchte ich für eine erste Bilanzierung der Entwicklungsarbeit dieses pädagogischen Versuches nutzen.

Im Unterschied zu der Herangehensweise von Erziehungswissenschaftlern wie Micha Brumlik, der in dem oben zitierten Aufsatz explizit die Beschäftigung mit dem »didaktischen Prozess und seiner methodischen Umsetzung« als zweitrangig zurückstellt¹², kamen die Impulse für »Konfrontationen« aus der Praxis des Unterrichts und der Lehrerfortbildung. Die Konzeptentwicklung ging also nicht von vorausgesetzten Lehrzielen oder aus der Moralphilosophie abgeleiteten Bildungskonzepten aus. Vielmehr wurden die Problemstellungen der praktischen Unterrichtserfahrungen und der Lehrerfortbildung ausgewertet und die entstehenden pädagogischen Bausteine immer wieder in der Praxis erprobt. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, wie Menschenrechtsbildung mit historischem Lernen zu vermitteln sein könnte.

Es sind zwei quasi emblematische Situationen, die aus meiner Sicht die Entwicklung von »Konfrontationen« geprägt haben. 1992 wurde in der Büchnerschule in Frankfurt am Main, einer additiven Gesamtschule, eine Ausstellung gezeigt, die vom Staatlichen Museum Auschwitz-Birkenau in den achtziger Jahren als Wanderausstellung konzipiert worden ist. Meine Kollegin Jaqueline Giere und ich waren mit der Vorbereitung des Kollegiums im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung beauftragt. Bei dem zweiten oder dritten Treffen berichtete eine Lehrerin aus dem Hauptschulzweig, dass sie in ihrer achten Klasse eine Erfahrung mache, die sie sehr verunsichere. Sie behandle nun das Thema Holocaust seit einigen

Stunden. In dieser Zeit habe sich die Hierarchie der ethnischen Gruppen in ihrer multikulturellen Lerngruppe stark verändert. Bislang sei die Gruppe der Marokkaner am schlechtesten dagestanden. Jetzt seien die aus der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Juden die schwächsten in der Hackordnung. Die Marokkaner hatten aus den Informationen über Antisemitismus und Verfolgungen von Juden geschlossen, dass diese - und nicht sie die schwächste Gruppe seien. Wir - die anderen Lehrkräfte und die Fortbildner - waren damals ratlos. So hatten wir uns die Ergebnisse der Beschäftigung mit den Menschenrechtsverbrechen nicht vorgestellt.

Die andere Situation ereignete sich bei einer Studienfahrt in die Gedenkstätte Buchenwald. In der aus Interessierten der 12. Jahrgangsstufe freiwillig zusammengesetzten Gruppe aus einem Beruflichen Gymnasium in Frankfurt am Main fanden besonders an den Abenden nach Beendigung des intensiven Bildungsprogramms ausdauernde Debatten statt. In der Jugendbegegnungsstätte der Gedenkstätte, die bekanntlich in einer ehemaligen SS-Kaserne untergebracht ist, saßen die Jugendlichen und auch die Lehrkräfte zusammen. In dieser Situation beschrieb eine der jungen Frauen erstmals ihre besondere Situation als Armenierin. Bis auf ihre engste Freundin hatte bis dahin in der Schule niemand von ihrer Zugehörigkeit zu dieser Gruppe gewusst. Sie formulierte ein besonderes Interesse an der Frage, wie Genozide zu erinnern sind. Die Teilnehmenden der Gedenkstättenfahrt lernten einiges über den Genozid an den Armeniern, vor allem differenzierte sich das Selbstbild der lernenden Gruppe aus. Das war keine geplante Lernsituation. Vielmehr ergab sich aus einer besonderen Mischung von Gruppenstruktur, Situation und thematischer Vorbereitung die Voraussetzung, dass dieses Thema spontan angesprochen werden konnte.

Für die Entwicklung der pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts wurde aus diesen (und ähnlichen) Erfahrungen eine Ausgangsüberlegung prägend: Die deutsche Erinnerungskultur, wie sie sich gerade im Bewusstsein von Lehrkräften artikuliert, wie sie in Lehrplänen, in Unterrichtskonzepten und vor allem in der alltäglichen Praxis des Unterrichtens gegenwärtig ist, passt nicht zu den Anforderungen einer Schülerschaft, deren familiengeschichtliche Einbindung und deren soziale Erfahrung mehr oder weniger weit von unserer autochthonen Kultur und Geschichte abweichen.¹³

Die Suche nach Vorbildern für einen Geschichtsunterricht, der nicht aus einer nationalen Perspektive strukturiert ist, führte uns nach Nordamerika, Großbritannien und Holland. Ergebnis war für einige Jahre eine intensive Zusammenarbeit mit »Facing History and Ourselves« aus Boston. Die Adaption von Programmen, die sich mit Nationalsozialismus und Menschenrechtspädagogik vor dem Hintergrund anderer nationaler Kontexte befassen, erwies sich jedoch immer mehr als problematisch. Im Lauf der neunziger Jahre gab es verschiedene Adaptionen solcher Programme für den deutschsprachigen Raum. Die bekanntesten sind »Eine Welt der Vielfalt« / »A World of Difference« von der Anti-Diffamation League, »Betzavta« vom Adams-Institut in Israel¹⁴, neuerdings »Hands across the Campus« vom American Jewish Committee¹⁵. Die Programme verändern sich bei der Anwendung in Deutschland; sie werden über die Fortbildungsarbeit der Institutionen transformiert, die mit ihnen in Deutschland arbeiten. Diese Veränderungen sind notwendig, sie werden aber oft nicht weit genug getrieben und selten reflektiert. Es ist hier nicht unser wesentliches Thema, die Schwierigkeiten der Adaption zu behandeln. Aber eine Beobachtung soll doch festgehalten werden: Die Differenzen der Lehr- und Lernstile in den verschiedenen Nationalkulturen spielen bei Problemen der Übertragung eine ebenso große Rolle wie das spezifisch nationale - oder eben multinationale - historische Gedächtnis.

Im Fritz Bauer Institut haben wir uns schließlich entschieden, keine »Adaption« zu versuchen. Wesentliche Anregungen, die aus »Facing History and Ourselves« und anderen Programmen für das entstehende Konzept von »Konfrontationen« gewonnen werden konnten, stammen aus dem Feld der Interkulturellen Pädagogik. Es sind in erster Linie methodische Anregungen. Ein didaktisches Prinzip, das »Facing History and Ourselves« besonders auszeichnet, brauchte aber nicht den Umweg über den Atlantik zu nehmen. Die Multiperspektivität als Prinzip des historischen Lernens entwickelte sich im Lauf der letzten 20 Jahre zu einer der Leitkategorien der deutschen Geschichtsdidaktik.¹⁶

Dennoch gibt es einen deutlichen Einfluss des amerikanischen Curriculums auf unsere Konzeption. Vor allem eine Grundannahme haben wir neben einer Vielzahl von methodischen Zugängen und Verfahren von »Facing History and Ourselves« übernommen: Die Beschäftigung mit Geschichte beginnt nicht bei den Institutionen, sondern bei den Individuen. Und die Verständigung

über Gemeinsamkeit gelingt in multikulturellen Lerngruppen nicht dadurch, dass die Unterschiede der historischen Erfahrung als nationale Differenzen in den Unterricht geholt werden. Vielmehr ist es die zentrale Aufgabe der politisch-historischen Bildung, an den historischen Themen die gemeinsamen Interessen der Lernenden deutlich werden zu lassen. Dies geschieht nicht durch die Definition moralischer Ziele, sondern durch eine Konzeption des Lernprozesses, die es den Einzelnen erlaubt, sich im Wechsel der Perspektiven zu üben, die eigene Sicht auf ein politisches Ereignis zu thematisieren und in Frage zu stellen, ohne immer in dem Zwang zu stehen, eine Position als die der »eigenen ethnischen Gruppe« in Abgrenzung zu anderen Gruppenidentitäten zu legitimieren oder zu verwerfen. Eines der Ziele eines solchen Unterrichts ist es, das Lernen selbst zu einem identitätsstiftenden Prozess zu machen, eine Gruppe zu konstituieren.¹⁷

Haben wir an der schulischen Realität vorbei geplant?

»Konfrontationen« wurde mit dem Anspruch entwickelt, Arbeitsweisen der außerschulischen Bildungsarbeit in die Schule zu übertragen. Das betrifft die Verwendung gestalt- und dramapädagogischer Methoden, die Missachtung der Grenzen zwischen den definierten Schulfächern. Vor allem betrifft es die Vorstellung, dass politische Bildung nicht zuletzt eine prozessorientierte Veranstaltung ist, die nicht immer von den Lehrzielen geleitet sein muss. Diese Idee vom Lernen als Gruppenprozess ist eine pädagogische Haltung, die uns mit vielen Programmen aus der Demokratie- und Menschenrechtserziehung verbindet. Dort stehen aber Verhaltensdispositionen und alltagspraktische Kompetenzen, vor allem Fähigkeiten im Umgang mit Differenzen und Konflikten, im Vordergrund. Darauf komme ich später zurück.

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmer unserer Fortbildungsveranstaltungen wissen wir, dass »Konfrontationen« im schulischen Rahmen nicht als Konzept für einen Bildungsprozess angenommen wird. Das war unsere hoch gesteckte Zielvorstellung zu Beginn der Arbeit an diesem Projekt. Statt dessen verwenden viele Lehrkräfte einzelne Quellen und einzelne Übungsformen, die wir entwickelt oder in den Kontext des historisch-politischen Lernens einbezogen haben. Einige methodische Innovationen haben sich in den letzten zehn Jahren ohnehin breit durchgesetzt.

Vorschläge aus »Konfrontationen«, die 1995 noch originell waren, gehören heute auch in Schulbüchern zum Standard. Beispiele sind Aufgaben zur Perspektivübernahme oder einfache dramapädagogische Übungen. Vermutlich war ein Konzept für einen Lern- und Gruppenprozess, der sich über ein halbes Schuljahr erstrecken musste, mit dem schulischen Alltag nicht zu verbinden. Auch die Grenzen der »Form Schulunterricht« dürften hier eine wichtige Rolle spielen, wenn das Konzept Angebote macht, deren Umsetzung diese Form verlassen würde.

In der außerschulischen Bildung und besonders in der Gedenkstättenpädagogik hingegen erweist sich der Impuls von »Konfrontationen«, die Arbeit am historischen Lernen mit der bewussten Steuerung des Gruppenprozesses in der Lerngruppe eng zu verschränken, als fruchtbar. Allerdings erwarten die Pädagoginnen und Pädagogen im außerschulischen Bereich eine Zielstellung von Lernprogrammen, die sich viel stärker an der Praxis des sozialen Handelns orientiert. Hier fehlt zwar der institutionelle Zwang der Leistungskontrolle und Benotung. Aber es gibt die Erwartung vieler Klienten und nicht zuletzt auch von Geldgebern, dass eine Änderung des Verhaltens erkennbar wird. Da ist zum Beispiel Problembewusstsein über Erscheinungsweisen des Antisemitismus, das ich als Ergebnis schulischen Lernens sehr positiv bewerten würde, nicht hinreichend. In der Arbeit mit bildungsfernen Gruppen, das haben meiner Kollegin Verena Haug und mir bei einem »Konfrontationen«-Seminar im Frühjahr 2003 Praktikerinnen aus der antirassistischen Bildungsarbeit sehr deutlich gemacht, erscheinen die Methoden aus dem »Konfrontationen«-Baukasten oft ausgesprochen schulisch.

Zwischen didaktischem Konzept und schulischem Alltag

In dem Forschungsprojekt »Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht« wird eine Unterrichtsstunde vorgestellt, die Chancen und Grenzen des Ansatzes von »Konfrontationen« in besonders dichter Weise deutlich werden lässt. Es war eine Stunde im Lauf eines längeren Arbeitsprozesses in einem Geschichtskurs mit drei Wochenstunden in der 12. Klasse eines beruflichen Gymnasiums, den ich - wie oben erwähnt - selbst unterrichtete.

Eine Quelle, die in der pädagogischen Arbeit zum Holocaust häufig verwendet wird, sind die Memoiren der Rabbinergattin Marta Appel aus Dortmund. Darin findet sich eine Erzählung, in

der sie beschreibt, wie ihre Freundinnen, mit denen sie sich über lange Jahre regelmäßig in einem Café getroffen hatte, sie verrieten. Sie erschienen nicht zu einem Treffen, ließen Frau Appel allein. Diese kurze Passage wurde mit der Absicht eingesetzt, die Auswirkungen der NS-Rassenpolitik aus der Perspektive der Verfolgten zu zeigen und ihr Erleben zu thematisieren. Zuvor war die Perspektive der NS-Rassenpolitik an Hand einer Rede Hitlers und einiger Auszüge aus den Nürnberger Gesetzen vorgestellt worden.

Obwohl ich als Autor an den Baustein-Heften zu »Konfrontationen« beteiligt bin, verwendete ich die dort zu diesem Thema angebotenen Quellen und Übungen nicht unmittelbar. Vielmehr war es aus meiner Sicht in dieser schulischen Situation erforderlich, Faktenvermittlung und die Chance zu einer Thematisierung der Perspektiven näher zueinander zu bringen. Der Zugang zur Sicht der Verfolgten über einen autobiographischen Text entspricht allerdings den didaktischen Vorstellungen unseres Konzeptes.

Die Diskussion, die durch diesen Text ausgelöst wurde, war ein Beispiel für das Gelingen des Vorhabens, das historische Material so zu arrangieren, dass es zu einem Anlass wird, aktuelle eigene Erfahrungen zu besprechen. Der Impuls nach der Lektüre war laut Transkript: »...wenn jemand was kommentieren möchte, dann können wir das jetzt machen. vielleicht kommen wir dann noch mal ins Gespräch über die Folgen dieser Regelungen.«¹⁸ Es entwickelte sich eine längere Diskussion, die sich um die Beiträge von zwei Schülerinnen organisierte. Die eine ist autochthone Deutsche, die andere türkischer Abstammung. Die Identifikationen der beiden folgten dem zu erwartenden Muster. Die deutschstämmige Schülerin rechtfertigte die Mitläuferinnen, die türkischstämmige identifizierte sich mit der Ausgeschlossenen. Ob dies allerdings wegen der ethnischen Zugehörigkeit so war, bleibt reine Spekulation, wie Matthias Proske in einer neueren Analyse des Transkriptes bemerkt.¹⁹

Meine Aufgabe als Lehrer habe ich tatsächlich so verstanden, wie sie in der Interpretation gezeigt wird: als möglichst zurückhaltende Moderation. Die deutsche Schülerin direkt mit ihrer problematischen Identifikation zu konfrontieren und ihre Haltung damit zu sanktionieren, hätte nicht einem wertschätzenden Umgang mit begründeten Meinungsäußerungen - die ja ohnehin ein seltenes Gut im Unterricht sind - entsprochen. Vielmehr ging es mir um eine Unterstützung der Position der türkischstämmigen Schülerin innerhalb

der Kommunikationssituation. Sie sollte möglichst viel Raum für ihre Position haben. Die Diskussion kam nicht zu einem eindeutigen Schluss. Ich habe die Interpretation noch einmal gebündelt und nach einer abschließenden Stellungnahme gefragt. Niemand wollte explizit ein moralisches Urteil formulieren oder die Erfahrung der Jüdin erläutern. Statt dessen kehrte die Gruppe insgesamt zur »Normalform Unterricht« zurück.

Die Autoren der Studie bieten zwei Erklärungen an, warum aus ihrer Sicht diese Stunde nicht gelungen war. Die eine verlangt eine deutliche Stellungnahme des Lehrers gegen die Meinung der deutschen Schülerin, und zugleich eine klare Aufforderung, doch die Perspektiven zu wechseln. Hier liegt ein Verständnis von »Perspektivenwechsel« vor, das ich nicht teile. Es kann nur das Arrangement der Quellen und die Aufgabenstellung sein, die einen Wechsel der Perspektiven nahe legt. Wenn er nicht erfolgt, kann ich ihn als Lehrer nicht durch direkte verbale Aufforderungen erzwingen. Das wäre der Zwang zu einer Meinungsänderung, und zwar unter den Bedingungen schulischen Lernens und schulischer Leistungsbewertung. Hingegen liegt vermutlich ein Fehler im Arrangement der Lernmaterialien vor, die den Lernenden einen Wechsel der Perspektive hätten nahe legen müssen.

Die andere Interpretation folgt dem Modell von Unterricht als System, das nur sehr begrenzte Möglichkeiten für eine »reflexive Thematisierung von problematischen Kommunikationsbeiträgen« zulässt.²⁰ Folgt man dieser Interpretation, so wird das Problem benannt, dass eine Sanktionierung von Meinungen innerhalb des Systems Unterricht auch immer zugleich die Person trifft, und zwar in ihren Interessen. Wenn die notenbewehrte Meinung der Lehrkraft als Movens für eine Bewusstseinsbildung eingesetzt würde, läge ein eher autoritäres Handeln vor. Dieses Dilemma beschreiben die Autoren im Anschluss an ihre Interpretation dieser Unterrichtsstunde.

Gleich welcher der beiden Interpretationen man folgt, es zeigt sich die enge Begrenztheit der Chancen, im schulischen Rahmen Beiträge zur Moralerziehung - oder auch bescheidener gesprochen - zur Menschenrechtsbildung zu leisten. Der Geschichtsunterricht kann eher die historischen Ereignisse in unterschiedlichen Perspektiven vorzustellen und diese Unterschiedlichkeit thematisieren. Chancen bestehen darin, den Raum für solche Diskussionen zu eröffnen. Dabei ist es eine besondere Qualität, die Diskussion mit einem offenen Auftrag in Gang zu setzen - und zwar

ergebnisoffen. Ob das bei einem moralischen Dilemma aber wirklich in jedem Fall angemessen ist, muss diskutiert werden.

Das führt zu einem weiteren Aspekt der beobachteten Stunde. Bei der Analyse ist dem Forscherteam aufgefallen, dass der Lehrer sich bemüht, als neutraler Moderator zu agieren und eigene Meinungsäußerungen zu vermeiden. Das kann ich als meine Absicht für diese Unterrichtssituation bestätigen. Auch Proske beschreibt das Rollenverständnis des Lehrers in dieser Stunde als »Moderator«. Anscheinend ist dieses Konzept schwer zu vermitteln, nicht nur den Forschern, sondern auch den Schülern. Denn diese erwarten von Lehrern klare Vorgaben, wohin die Diskussion gehen solle und was denn richtig oder falsch sei. Eine solche Rolle als bewertender Richter entspricht nicht dem Selbstverständnis, das viele Lehrkräfte entwickelt haben. Aufgeklärte Lehrkräfte wollen aus guten Gründen nicht dirigistisch sein, gerade bei der Menschenrechtsbildung nicht. Das kann aber zu einem Fehlen von Angeboten zur Orientierung führen, zur Verweigerung der Vermittlung moralischer Ideale. Eine solche Konsequenz wäre nicht im Sinne einer pädagogischen Unterstützung der Herausbildung des Selbst-Verständnisses unserer Zöglinge.²¹

Es kann allerdings nicht die Lösung sein, einen normativen Unterricht zu verfolgen, der Ziele definiert, die dann in Tests überprüft werden, wobei der Eindruck entstehen würde, dass Meinungen für die Messung von Schulleistung erhalten sollten. Vielmehr sehe ich mich in einer Folgerung aus der Beratungs- und Fortbildungstätigkeit am Fritz Bauer Institut bestätigt. Ob es zu offenen Lernprozessen kommen kann, ob es gar zu einer spontanen Anfrage an die Lehrkraft nach normativen Richtlinien kommen wird, das hängt in erster Linie von der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lerngruppe ab, von der Lernatmosphäre.

Pädagogische Programme hingegen nützen in dieser Hinsicht nicht viel. Der Unterstützung der Lehrkräfte bei der Entwicklung von angemessenen methodischen und inhaltlichen Konzepten für die Demokratieerziehung und bei der kritischen Selbstreflexion ihres professionellen Handelns sollte weit höhere Aufmerksamkeit gewidmet werden, als dies heute üblich ist. Diese Herangehensweise wird von der Forschung und praktischen Erprobung unterstützt, die aus der Rezeption der Kohlberg-Schule erwachsen sind. Die Erfahrungen mit den Modellen einer »Ge-rechten Schulgemeinschaft« führen hier viel nä-

her an die Themen und Kompetenzen heran, die moralische Bildung tragen. Zentral erscheint mir dabei die Betonung des Prozesscharakters moralischen Lernens.²² Wolfgang Edelstein resümiert: »Es geht also um den Erwerb und die kognitive Entwicklung des gerechtigkeitsbezogenen Urteils, nicht um den Erwerb ‚der Moral‘.«²³

Diese Hoffnung auf eine Veränderung der Schule darf aber nicht die Wirklichkeit aus den Augen verlieren. Der systemtheoretische Blick der Pilotstudie von Hollstein u.a. (2002) auf Schule und Unterricht hilft, die engen Grenzen gerade eines als offener Prozess des kommunikativen Lernens konzipierten Unterrichts deutlich wahrzunehmen. Die Autoren des Forschungsberichtes zitieren den schönen Satz von Niklas Luhmann: »In der Sache geht es um den Versuch, Einfluss zu nehmen, ohne die freie Selbstbestimmung des anderen offensichtlich in Frage zu stellen.«²⁴ Schule kann jedenfalls als Agentur der Moralerziehung praktisch kaum funktionieren, wenn die Normen als sakrosankt Gegebene passiv gelernt werden sollen. Ob in einem sozialen Setting, das die Definitionsmacht für das moralisch Richtige von vornherein mit institutioneller Macht verbindet, tatsächlich die Fähigkeit zur täglichen Teilnahme an einem demokratischen Gemeinwesen vermittelt wird, möchte ich in Frage stellen. Demokratie Lernen findet viel eher in der Arbeit an demokratischen Formen der Konfliktlösung im Alltag statt, an der Einübung von Verhaltensweisen und von demokratischen Verfahren. Dies findet derzeit in vielen Schulen erfreuliche Aufmerksamkeit im Zusammenhang der Rezeption des Konzepts der Konfliktmediation. Die oben angesprochene »Gerechte Schulgemeinschaft« weist in die gleiche Richtung.

Der Blick auf die Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust gewinnt in diesem Zusammenhang einen anderen Stellenwert. Die Geschichte NS-Deutschlands handelt vom Scheitern demokratischer Kontrolle, von den Folgen fehlender Akzeptanz und Übung in Demokratie und Zivilcourage. Sie ist zugleich die Geschichte des Verrates an den Werten und Normen der westlichen Demokratie. Diese Werte können also im Augenblick ihrer Negation oder im Augenblick des offenen Kampfes thematisiert werden. Hier liegt eine Chance für historisches Lernen und für die Menschenrechtsbildung, die wir bislang nicht genügend genutzt haben. Daraus ließe sich, durchaus im Sinne von K. Peter Fritzsche, ein Element der Menschenrechtsbildung entwickeln. Die Ansprüche an Wirkungen im Feld der politischen Prävention gegen den Rechtsextremismus

sollten dabei den Pädagogen und vor allem den Zöglingen aber erspart werden.

In jedem Fall sollte die *Analyse* der Handlungsoptionen der Menschen jener Epoche der wesentliche Lerngegenstand sein.²⁵ Das ist ein weniger spektakulärer Anspruch als wir ihn vor zehn Jahren hatten. Es ist allerdings eine positive Feststellung, dass die Entwicklung unseres Projektes in die Richtung der hier vorgestellten Anforderungen ging. Dies wird an der Veränderung der Konzeption der einzelnen »Baustein-Hefte« zu Konfrontationen besonders deutlich. Die ersten Hefte zu »Individuum« und »Gruppe« bemühen sich um eine enge Verbindung zwischen handlungsorientierten Angeboten mit aktuellem Material und historischen Quellen. Die späteren Hefte, die sich mit dem spezifischen NS-Rassismus, mit den Ereignissen in den Ghettos und den Deportationen beschäftigen, bleiben viel dichter am historischen Lernen. Hier ist das emotionale Nachvollziehen der Dilemmata der historischen Personen mit der Absicht einer Parallelisierung zur Gegenwart nicht umzusetzen. Viel mehr geht es bei der Beschäftigung mit diesen Quellen um Trauerarbeit, um Fragen des Umgangs mit der Erinnerung und um die Differenzierung zwischen eigenen Erfahrungen und dem fremden Vergangenen.

Anmerkungen:

*Der Autor hat diesen bereits am anderen Ort erschienenen Text für die Tagungsdokumentation zur Verfügung gestellt. Aus: Meseth, Wolfgang u.a., *Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main: Campus 2004, S. 237 – 251

¹ Überarbeitete Fassung eines Referats für die Tagung »Schule und Holocaust«, die der Fachbereich Erziehungswissenschaften, das Institut für Geschichtsdidaktik und das Fritz Bauer Institut vom 22. bis 24. Mai 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität durchführten. Eine kürzere Fassung des Textes erscheint im Wissenschaftlichen Jahrbuch des Fritz Bauer Instituts 2004 unter dem Titel *Menschenrechtsbildung und historisches Lernen*.

² Siegfried Grillmeyer, *Erinnern für die Zukunft. Überlegungen zur Vermittlung der nationalsozialistischen Vergangenheit und Gebrauchsanweisung für diesen Band*. In: Ders. und Zeno Ackermann (Hg.), *Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung*, Schwalbach/Ts. 2002, S. 13

³ K. Peter Fritzsche, *Menschenrechte. Eine Einführung mit Dokumenten*, Paderborn 2003, vgl. S. 167-171. (dort auch die folgenden Zitate)

⁴ Ebd., S. 169

⁵ Volker Lenhart, *Pädagogik der Menschenrechte*, Opladen 2003

⁶ Vgl. dazu ausführlich ebd., S. 137-174.

⁷ Ebd., S. 80

⁸ Micha Brumlik, Generationen und Geschichtsvermittlung der NS-Erfahrung. Einleitende Überlegungen zu einer künftigen Didaktik der Menschenrechte am Beispiel ihrer Verletzung, in: Zeitschrift für Genozidforschung 4. Jg. 2003, H. 1, S. 64 - 80, hier S. 69

⁹ Vgl. Fritzsche a.a.O., S. 167 - 171

¹⁰ Vgl. beispielsweise: Anne Colby und William Damon, Die Integration des Selbst und der Moral in der Entwicklung moralischen Engagements, in: Wolfgang Edelstein, Gertrud Nummer-Winkler, Gil Noam (Hg.), Moral und Person, Frankfurt am Main 1993, S. 203 - 231

¹¹ Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth, Christine Müller-Mahnkopp, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke, Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Johann Wolfgang Goethe- Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften / Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Frankfurt am Main 2002

12 Brumlik, Generationen und Geschichtsvermittlung, S. 65

¹³ Vgl. zu dieser Entwicklung neuerdings: Viola B. Georgi, entlehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland, Hamburg 2003

¹⁴ Beide bei Centrum angewandte Politikforschung in München: www.cap.de

¹⁵ Informationen bei: AJC Berlin: www.ajc.org

¹⁶ vgl. bereits 1985: Klaus Bergmann, Multiperspektivität, in: Ders. u.a. (Hg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf 1985, S. 271

¹⁷ Eine empirische Studie zur Arbeit von Facing History and Ourselves bietet: Melinda Fine, Habits of Mind. Struggling over Values in America's Classrooms, San Francisco 1995

¹⁸ Hollstein u.a., Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, S. 96

¹⁹ Matthias Proske, Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat, Manuskript Frankfurt am Main 2003, S. 15

²⁰ Hollstein u.a., Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, S. 110

²¹ Vgl. zur Notwendigkeit der Vermittlung von Idealen für die Herausbildung des Selbst: Harry Frankfurt, Die Notwendigkeit von Idealen, in: Edelstein u.a. (Hg.), Moral und Person, S. 117

²² Vgl. Fritz Oser und Wolfgang Althof, Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens, in: Wolfgang Edelstein, Fritz Oser, Peter Schuster (Hrsg.), Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis, Weinheim und Basel 2001, S. 233 - 268; hier S. 250 ff.

²³ Wolfgang Edelstein, Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen, in: Edelstein, Oser, Schuster, a.a.O., S. 31

²⁴ Hollstein u.a., Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht, S. 125 Anm.

²⁵ Vgl. dazu Oser /Althof, S. 263, die auf den hohen Stellenwert der Verwendung »fachspezifischer Dilemmata« und die Entwicklung eines auf die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten aufbauenden Curriculums verweisen.



Die Autoren und Autorinnen

Prof. Dr. Bodo von Borries, geboren 1943, Promotion in Sozial- und Wirtschaftsgeschichte und beide Staatsexamina in Geschichte und Deutsch; Politik-, Schul- und Hochschultätigkeit 1968-1976, Professor für Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt Geschichtsdidaktik) an der Universität Hamburg; Arbeitsgebiete Schulbuchanalyse, alternative Unterrichtsmodelle, empirische Studien zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, Theorie und Praxis von Geschichtslernen.

Eva-Maria Glück, geboren 1959, Studium der Religionspädagogik und Gemeindediakonie an der Ev. Fachhochschule Freiburg, Mitarbeiterin am Forschungsprojekt »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Unterrichtsthema« unter Leitung von Prof. Schwendemann

Dr. Wolf Kaiser, Stellvertretender Leiter der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz, Leiter der Bildungsabteilung. Studium in Freiburg i.Br. und an der freien Universität Berlin. Lehrer an einer Berliner Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Mitglied der deutschen Delegation bei der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research.

Dr. Beate Kosmala, geboren 1949, Studium der Geschichte und Germanistik in Heidelberg, Gymnasiallehrerin bis 1992, danach Promotion über Juden und Deutsche in Polen, seit 1997 wiss. Mitarbeiterin am Zentrum für Antisemitismusforschung der TU Berlin, Forschungsschwerpunkte zu Polen sowie »Rettung von Juden im nationalsozialistischen Deutschland«. Mitarbeit am Projekt »Fitmachen für Demokratie und Toleranz - Jugendliche setzen sich mit dem Antisemitismus auseinander«.

Gottfried Kößler ist Lehrer für Deutsch, Geschichte und Gemeinschaftskunde, Mitarbeiter in der pädagogischen Abteilung des Fritz Bauer Instituts, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt/Main, Vorsitzender des Vereins Jugendbegegnungsstätte Anne Frank, Frankfurt/Main.

Niko Lamprecht, geboren 1963. Nach Praktika- und Unterrichtserfahrungen an Gymnasien, Gesamtschule und Waldorfschule seit 1990 Tätigkeit am Martin-Niemöller-Oberstufengymnasium Wiesbaden für die Fächer Musik, Geschichte und Gemeinschaftskunde/Politik und Wirtschaft. 2003 Wechsel zur Internatsschule Schloss Hansenberg (Neugründung des Landes Hessen für Hochbegabte). Vorträge und Seminare ab 1998, dazu regelmäßige Veröffentlichungen zu Fragen der Neuen Musik/Popmusik und zu fachübergreifenden Ansätzen in Zeitschriften und den Lehrwerken »Musik unterrichten« / »Unterrichtsbausteine«.

Prof. Dr. Berndt Schaller, geboren in Heidelberg, Professor em. der Ev. Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen, Fächer: Judaistik und Neues Testament, Mitglied der EKD-Kommission Kirche und Judentum bis 1997, ev. Präsident des Deutschen Koordinierungsrates und 1. Vorsitzender der Buber-Rosenzweig-Stiftung.

Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann, geboren 1958, Studium Evangelische Theologie, Philosophie, Religionssoziologie und Antikes Judentum; Erstes und Zweites Theologisches Examen; Promotion. Seit 1995 Professor für Evangelische Theologie, Schul- und Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg. 1999 Auszeichnung mit dem Landeslehrpreis des baden-württembergischen Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst. Seit 1999 hochschulübergreifendes Forschungsprojekt »Nationalsozialismus und Antisemitismus als Themen des Unterrichts«. Evangelischer Vorsitzender der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit in Freiburg.

Rudolf W. Sirsch M.A., geboren 1954, Kaufmann, Studium der ev. Theologie, Philosophie und Pädagogik, Familientherapeut, Gründungs- und Vorstandsmitglied der Gesellschaft für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit Görlitz, Generalsekretär des Deutschen Koordinierungsrates und Geschäftsführer der Buber-Rosenzweig-Stiftung.

Georg Wagensommer, Dipl.-Religionspädagoge, Dipl. Sozialarbeiter, Lehrbeauftragter der Evangelischen Fachhochschule Freiburg, Derzeit Promotion zum Thema Holocaust Education

Gemeinschaftswerk der
Evangelischen Publizistik gGmbH
Verlag/Vertrieb
Postfach 50 05 50
60394 Frankfurt am Main

36/05 – **Deutschland und Israel – 40 Jahre deutsch-israelische diplomatische Beziehungen** (Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung) – 52 Seiten/4,60 €

37/05 – **Leben Migrantinnen und Migranten in parallelen Welten? Möglichkeiten der Integration** (Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll) – 76 Seiten/5,90 €

38/05 – Themen: **LWB-Ratstagung 2005** (Hanson, Noko) – **EKD-Strukturreform** (Huber, Knuth, Fischer) – 32 Seiten /3,40 €

39/05 – Deutschland und Polen: Erklärungen zum 40. Jahrestag der »**EKD-Ostdenkschrift**« und zum 40. Jahrestag des **Briefwechsels der polnischen und der deutschen Bischöfe** – 28 Seiten/3,40 €

40/05 – **Versöhnungsprojekt »Healing of Memories – Dialog über die gemeinsame Geschichte der Christlichen Kirchen in Rumänien«** – 76 Seiten/5,90 €

41/05 – Themen: **Christen in der Türkei** (EKD-Bericht) – **Tag der deutschen Einheit** (Huber) – **Religion, Politik und Gewalt** (Schwan, Huber) – **Schöpfung und Evolution** (Körtner) – 28 Seiten/3,40 €

42/05 – **»Ökumenischer Jahresbericht 2005«** – 24 Seiten/3,40 €

43/05 – **Generalsynode 2005 der VELKD** – 40 Seiten/4,10 €

44/05 – **Anstöße des »Plädoyers für eine ökumenische Zukunft«** zu Themen der 9. Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Porto Alegre/Brasilien – 24 Seiten/3,40 €

45-46/05 – Themen: **Einweihung der Dresdner Frauenkirche** (Köhler, Bohl, Huber) – **EKD-Synode (1): Berichte der Werke** – 84 Seiten/6,40 €

47/05 – **EKD-Synode (2): Bericht des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland** – 32 Seiten/ 3,40 €

48/05 – **EKD-Synode (3): Tolerant aus Glauben** (Texte zum Schwerpunktthema, zu Finanzen und

Strukturreform, Predigten und Beschlüsse) – 52 Seiten /4,60 €

49/05 – Eine vergleichende Studie zur Positionierung von **Fundraising in den Gliedkirchen der EKD** (Claudia Andrews, Fundraising Akademie) – 20 Seiten/2,60 €

50/05 – **Protestantismus und soziale Bewegungen in den 1960er und 70er Jahren** (50 Jahre Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Kirchliche Zeitgeschichte) – 32 Seiten/3,40 €

51/05 – **Hanna-Jursch-Preis 2005** (Preisverleihung in Jena; Zusammenfassungen der eingereichten Arbeiten) – 36 Seiten/4,10 €

52/05 – **»Rechtmäßig Krieg führen« oder »sich widersetzen«?** – Die Ökumenische Dekade zur Überwindung von Gewalt und Artikel 16 der Confessio Augustana – 52 Seiten/4,60 €

Jahrgang 2006

1/06 – GKKE: **Rüstungsexportbericht 2005** – 56 Seiten/5,10 €

2/06 – **Kirchengemeinschaft unter der Herausforderung von Frieden und Gerechtigkeit** – 25 Jahre Partnerschaft zwischen der Union Evangelischer Kirchen in der EKD (UEK) und der United Church of Christ (UCC) – 68 Seiten/5,40 €

3/06 – **Missionarische Perspektiven im kirchenleitenden Amt** (Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste; Barend, Herrenbrück, Kähler, Noack, u.a.) – 56 Seiten / 5,10 €

4-5/06 – **Die Behandlung der Schoah im schulischen Unterricht** (Deutscher Koordinierungsrat der Gesellschaften für Christlich-Jüdische Zusammenarbeit und Konrad-Adenauer-Stiftung) – 92 Seiten/6,40 €

Der Informationsdienst **epd-Dokumentation** (ISSN 1619-5809) kann im Abonnement oder einzeln bezogen werden. Pro Jahr erscheinen mindestens 50 Ausgaben.

Bestellungen und Anfragen an:
GEP-Vertrieb
Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt,
Tel.: (069) 58 098-191.
Fax: (069) 58 098-226.
E-Mail: vertrieb@gep.de
Internet: <http://www.epd.de>

Das Abonnement kostet monatlich 23,60 € inkl. Versand (mit Zugang zum digitalen Archiv: 27,50 €). E-Mail-Bezug im PDF-Format (Preis auf Anfrage). Die Preise für Einzelbestellungen sind nach Umfang der Ausgabe und nach Anzahl der Exemplare gestaffelt.

Die Liste oben enthält den Preis eines Einzelexemplars; dazu kommt pro Auftrag eine Versandkostenpauschale (inkl. Porto) von 2,30 €.

epd-Dokumentation wird auf chlorfrei gebleichtem Papier gedruckt.