



Bayerische
Landeszentrale
für politische
Bildungsarbeit

THEMENHEFT 1|08

Einsichten und Perspektiven

Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte

Gedenkstätte
Baden, Tauchen,
Autowaschen,
Ballspielen etc.
verboten!

Holocaust Education
Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema
Nationalsozialismus und Holocaust erleben

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

Dr. Gudrun Brockhaus, Psychologin und Soziologin, bis 2007 wissenschaftliche Angestellte im Bereich „Reflexive Sozialpsychologie“ der LMU, ist Psychoanalytikerin in München.

Zahlreiche Veröffentlichungen zur Politischen Psychologie mit dem Schwerpunkt Nationalsozialismus; „Schauder und Idylle. Faschismus als Erlebnisangebot“ München (Antje Kunstmann) 1997; „Aber die Fackelzüge! Der Nationalsozialismus als Vorläufer der event-Kultur.“ In: Harald Pühl/Wolfgang Schmidbauer (Hg.): Eventkultur. Berlin (Ulrich Leutner) 2007, S. 83-110.

Daphne Cisneros, Diplompsychologin, ist Mitarbeiterin der G&E Brockhaus-Stiftung, die sozialpsychologische und kulturwissenschaftliche Analysen zu den Folgen des Nationalsozialismus zum Ziel hat, und der Forschungsgruppe „Holocaust Education“ am Lehrstuhl Sozialpsychologie der LMU München; sie befindet sich derzeit in Ausbildung zur Psychoanalytikerin.

Prof. Dr. Heiner Keupp, seit 1978 Hochschullehrer für Sozialpsychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Gegenwärtig Vorsitzender der Kommission für den Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Arbeitsschwerpunkt: Soziale Netzwerke, personale und kollektive Identität in der Spätmoderne, Jugendgesundheit.

Holger Knothe, Diplomsoziologe, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Praxisforschung und Projektberatung München und im Sonderforschungsbereich 536 „Reflexive Modernisierung“ der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Dr. Angela Kühner, Dipl. Psych. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Ludwig-Maximilians-Universität München, Arbeitsgruppe Reflexive Sozialpsychologie. Arbeitsschwerpunkte: Migration, Trauma, Kollektives Erinnern, interkulturelle Öffnung in der psychosozialen Versorgung.

Kühner, Angela (2007): Kollektive Traumata. Argumente, Konzepte, Perspektiven. Gießen: Psychosozial. Kühner, Angela (2008): Trauma und Kollektives Gedächtnis. Gießen: Psychosozial.

Phil C. Langer, Dr. phil., M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Dep't. Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München und war Referent der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin. Arbeitsschwerpunkte insb. Nationalsozialismus und Holocaust, Gesundheit, Gender. Veröffentlichungen u.a. Langer, P.C. (2002).

Schreiben gegen die Erinnerung? Autobiographien von Überlebenden der Shoah. Hamburg: Krämer; Langer, P.C. (2002). Kein Ort. Überall. Berlin: Weidler.

Dr. Robert Sigel, Historiker, Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit und Josef-Effner-Gymnasium Dachau, Lehrauftrag an der Ludwig-Maximilians-Universität München; Delegierter der KMK für die BR Deutschland in der Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (ITF); zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen.

Impressum**Einsichten und Perspektiven**

Redaktion:
Monika Franz, Werner Karg
Redaktionsassistent:
Johanna Schachner

Gestaltung:
Griesbeckdesign, München
www.griesbeckdesign.de

Druck:
Druckerei Joh. Walch
GmbH & Co KG
Im Gries 6
86179 Augsburg

Titelfoto: Das Titelbild zeigt ein Hinweisschild in der KZ-Gedenkstätte Mauthausen (Österreich) auf dem Gelände des ehemaligen Steinbruchs. Die Verbotshinweise spiegeln den lange Zeit komplizierten, häufig von Ablehnung und Verdrängung geprägten Umgang der Öffentlichkeit mit Gedenkstätten wider. Die Studie, deren Ergebnisse dieses Themenheft referiert, zeigt, dass Gedenkstätten heute für Schüler und Lehrer selbstverständlicher Teil des Unterrichts sind (Eigene Aufnahme)

Inhalt

- Heiner Keupp
4 **Editorial**
- Robert Sigel
6 **Der internationale Kontext der Studie – die ITF**
- Phil C. Langer, Daphne Cisneros, Angela Kühner
10 **Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust**
- Gudrun Brockhaus
28 **„Bloß nicht moralisieren!“. Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus**
- Holger Knothe
34 **„Desch nich ganz einfach!“. Beobachtungen zu gegenwärtigen Formen des Antisemitismus in bayerischen Klassenzimmern**
- Daphne Cisneros
44 **Unterricht aus Lehrerperspektive**
- Angela Kühner
52 **NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft: Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen**
- Phil C. Langer
66 **Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten**
- Angela Kühner, Phil C. Langer, Robert Sigel
76 **Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick**

Editorial

Von Heiner Keupp

Im Sommer 2005 erhielt ich von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit die Anfrage, ob ich bereit wäre, mit ihr über ein mögliches Forschungsprojekt zum Thema *Holocaust Education* zu sprechen. Ich gestehe, dass ich hier das erste Mal einen Begriff gehört habe, den ich leicht befremdlich fand, aber inzwischen schon unzählige Male Anderen erklären musste, die mich ebenso leicht irritiert zurückgefragt haben. Herr Dr. Robert Sigel von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit stellte sich mir als deutscher Vertreter in einer international besetzten *Task Force* zum Thema *Holocaust Education* vor. Mir ging sofort die Frage durch den Kopf, was denn die Sozialpsychologie zu diesem Thema und vor allem einer Gruppe von ausgewiesenen Expertinnen und Experten aus den Geschichtswissenschaften und der Geschichtsdidaktik bieten könnte. Auch Schule war nicht unser spezielles Forschungsgebiet.

Herr Sigel suchte bewusst die Unterstützung der Sozialpsychologie. Seine Fragestellung ging von der Erfahrung von Lehrerinnen und Lehrern aus, dass die immer größer werdende zeitliche Distanz zum Nationalsozialismus und die Etablierung einer multikulturellen Gesellschaft in Deutschland die schulische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und dem Holocaust vor besondere Herausforderungen stellen würde. Hier handelt es sich nicht um einen Unterrichtsgegenstand, dessen Vermittlung durch eine spezielle Fachdidaktik optimiert werden sollte. Es geht vielmehr um ein emotional besonders besetztes Thema, das generationsspezifisch aufwühlt, aber auch in der zweiten, dritten oder vierten Generation nach der Niederschlagung des Nationalsozialismus zu keinem neu-

tralen Sachthema geworden ist. Weitere Fragen drängten sich auf: Welche Probleme – oder Perspektiven – ergeben sich für die schulische Auseinandersetzung mit der jüngsten deutschen Geschichte in einer Gesellschaft, in der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einen zunehmenden Anteil ausmachen? Welche Folgen hat der nahe Tod der letzten Zeitzeugen für das kulturelle Gedächtnis vom Holocaust? Welche Auswirkung hat die zunehmende Medialisierung der Ereignisse durch fiktionale Bearbeitungen wie etwa in „Schindlers Liste“ oder „Der Untergang“? Inwieweit lässt sich von einem generationenspezifischen Umgang mit der NS-Zeit sprechen, in dem Lehrer sowie Schüler jeweils aus unterschiedlichen Generationserfahrungen schöpfen?

Es wurde schnell klar, dass es sich hierbei um empirische Fragen handelt, für die wir Sozialpsychologen eine besondere Kompetenz haben: Mittels qualitativer Interviews sollten Lehrer und Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund) aus unterschiedlichen Schultypen befragt werden, welche Erfahrungen sie mit den angesprochenen Fragen gesammelt haben.

Als ich mir dann Gedanken machte, wer aus meinem fachlichen Netzwerk Interesse haben könnte an einem solchen Forschungsprojekt mitzuwirken, wurde mir bewusst, dass die Reflexive Sozialpsychologie ein großes fachliches Potenzial für die Realisierung eines solchen Projektes hat. Alle, die ich gefragt habe, waren auch sehr interessiert mitzumachen, und sie bilden zusammen mit Herrn Sigel die Arbeitsgruppe *Holocaust Education*. In ihr wurden die genauen Fragestellungen erarbeitet, der Forschungsantrag beraten, nach dessen Genehmigung das for-

schungspraktische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der empirischen Befunde geklärt. Finanziert durch die Bayerische Landeszentrale für Politische Bildung und das Auswärtige Amt untersucht die Arbeitsgruppe *Holocaust Education* am Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München die komplexe Unterrichtsdynamik bei der schulischen Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Holocaust, um hier nach Antworten für die skizzierten Fragen zu suchen. Zu diesem Zweck wurden in einer Pilotstudie qualitative Interviews mit Schülern und Lehrern an ausgewählten bayerischen Schulen geführt.

In diesem Heft von „Einsichten und Perspektiven“ stellen wir wichtige Befunde unserer Studie erstmals vor. Es wird deutlich, dass für Kinder und Jugendliche Lernerfahrungen in der Schule und in Erinnerungsstätten (Museen, Dokumentationszentren, Gedenkstätten) angesichts der zunehmenden zeitlichen und sozialen Distanz zu Nationalsozialismus und Holocaust immer schwieriger werden. Unsere Untersuchungsergebnisse belegen die zunehmende Wirkungslosigkeit eines nur faktenorientierten Unterrichts angesichts einer umfassenden Medialisierung und dem Fehlen eigener bzw. familialer Bezüge zur NS-Zeit. Andererseits zeigte unsere Studie aber auch, dass Schüler durchaus erreichbar sind, wenn es gelingt, die historischen Ereignisse auf ihre eigene Lebenswelt zu beziehen.

Diese sozialpsychologischen Fragen haben unmittelbare Relevanz für die pädagogischen Bemühungen im Schulunterricht und in Gedenkstätten. In unseren Interviews mit Lehrern haben wir nach deren Zielen und Moti-

ven gefragt. Es bildete sich ab, dass dies eben kein Thema ist wie andere, sondern dass neben den offiziellen Lernzielen fast immer eine mehr oder weniger verdeckte „hidden agenda“ am Werke ist. Viele Lehrer formulieren als wichtigste Ziele, Betroffenheit über die Gräueltaten und Empathie mit den Opfern zu erreichen. Der Erfolg dieser Agenda ist allerdings schwer zu messen und führt zu verbreiteter Unzufriedenheit und Verunsicherung über den eigenen Erfolg, wenn Betroffenheit nicht beobachtbar ist. Auch wenn im Kontext von *Holocaust Education* inzwischen differenzierte Konzepte zu Menschenrechtserziehung oder Demokratieerziehung vorliegen, ist die psychologische Basis dieser Konzepte oft noch unklar. Gibt es z.B. einen Zusammenhang zwischen historischem Bewusstsein und der Bereitschaft, sich für die Demokratie zu engagieren? Hier konvergieren sozialpsychologische, pädagogische und politikwissenschaftliche Fragestellungen, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erfordern. Beitrag der Psychologie kann hier zunächst sein, die impliziten Theorien und Motive von pädagogischen Akteuren genauer herauszuarbeiten, um dann für deren Erfolgswünsche Kriterien zu entwickeln, die mit der empirischen Realität besser übereinstimmen.

Dieser erste Report unseres Forschungsprojektes zeigt, dass sich die Forschung zu *Holocaust Education* immer noch in einem Anfangsstadium befindet. Wie die folgenden exemplarischen Analysen zeigen, kann die Pilotphase, aus der sie stammen, erst der Einstieg in eine Fülle weiterführender Fragen sein. Im Ausblick dieses Heftes thematisieren wir einige, die uns besonders relevant erscheinen. ■

Der internationale Kontext der Studie – die ITF

Von Robert Sigel

Erklärung des Stockholmer Internationalen Forums über den Holocaust

Wir, die Hohen Vertreter der Regierungen auf dem Stockholmer Internationalen Forum über den Holocaust, erklären Folgendes:

1. Der Holocaust (die Schoah) hat die Zivilisation in ihren Grundfesten erschüttert. In seiner Beispiellosigkeit wird der Holocaust für alle Zeit von universeller Bedeutung sein. Nach einem halben Jahrhundert ist er zeitlich noch hinreichend nah, dass Überlebende Zeugnis ablegen können über die Schrecken, die die jüdischen Mitmenschen durchleiden mussten. Das schreckliche Leid der Millionen weiterer Opfer der Nazis hat auch das gesamte Europa mit einer unauslöschlichen Narbe gezeichnet.
2. Das Ausmaß des von den Nazis geplanten und ausgeführten Holocaust muss für immer in unserem kollektiven Gedächtnis verankert bleiben. Die selbstlosen Opfer derjenigen, die sich den Nazis widersetzen und manchmal gar ihr Leben ließen, um Opfer des Holocaust zu schützen oder zu retten, müssen ebenfalls einen festen Platz in unseren Herzen erhalten. Dieses ungeheure Grauen ebenso wie die Größe der Heldentaten können Eckpfeiler für uns sein, die menschliche Fähigkeit zum Guten wie zum Bösen zu verstehen.
3. Da die Menschheit noch immer von Völkermord, ethnischer Säuberung, Rassismus, Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit gezeichnet ist, trägt die Völkergemeinschaft eine hehre Verantwortung für die Bekämpfung dieser Übel. Gemeinsam müssen wir die schreckliche Wahrheit des Holocaust all jenen gegenüber vertreten, die sie bestreiten. Wir müssen die moralische Verpflichtung unserer Völker wie die politische Verpflichtung unserer Regierungen stärken, um sicherzustellen, dass künftige Generationen die Ursachen des Holocaust begreifen können und über seine Folgen nachdenken.
4. Wir verpflichten uns, unsere Anstrengungen zur Förderung der Aufklärung, des Erinnerns und der Forschung im Bereich des Holocaust zu verstärken, und zwar sowohl in den Ländern, die bereits viel in dieser Hinsicht geleistet haben, als auch in denjenigen, die sich unseren Bemühungen anschließen möchten.
5. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, das Studium des Holocaust in allen seinen Dimensionen anzuregen. Wir werden die Aufklärung über den Holocaust an unseren Schulen und Universitäten sowie in unseren Gemeinden fördern und sie in anderen Einrichtungen unterstützen.
6. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, der Opfer des Holocaust zu gedenken und diejenigen zu ehren, die Widerstand gegen ihn geleistet haben. Wir werden geeignete Formen des Erinnerns an den Holocaust in unseren Ländern anregen, darunter einen jährlichen Holocaust-Gedenktag.
7. Wir haben die gemeinsame Verpflichtung, Licht in das noch immer herrschende Dunkel des Holocaust zu bringen. Wir werden alle erforderlichen Schritte unternehmen, um die Öffnung von Archiven zu erleichtern und somit Forschern den Zugang zu allen Dokumenten mit Bezug zum Holocaust zu gewährleisten.
8. Es ist durchaus angemessen, dass diese erste große internationale Konferenz des neuen Jahrtausends sich dazu bekennt, die Saat einer besseren Zukunft in den Boden einer bitteren Vergangenheit zu streuen. Wir fühlen mit den Opfern, und ihr Kampf ist uns Ansporn. Wir wollen uns verpflichten, der Opfer zu gedenken, die ihr Leben gelassen haben, die noch unter uns weilenden Überlebenden zu achten und das gemeinsame menschliche Streben nach gegenseitigem Verstehen und nach Gerechtigkeit zu bekräftigen.

Auch im zehnten Jahr ihres Bestehens ist sie außerhalb des direkt angesprochenen Kreises noch stets weitgehend unbekannt: die *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* (ITF). Gegründet wurde sie 1998 auf Initiative des damaligen schwedischen Ministerpräsidenten Göran Persson, die fünf Gründungsstaaten waren Schweden, Großbritannien, USA, Israel, Deutschland. Inzwischen ist sie auf weit über zwanzig vorwiegend europäische Mitgliedsländer angewachsen und programmatisch verankert durch die sogenannte Stockholm Deklaration vom Januar 2000.

Neben Israel und den USA ist auch Argentinien als nicht-europäischer Staat Mitglied der ITF. Ohne dass dies je explizit formuliert wurde, ist die Mitgliedschaft letztlich eine Vorbedingung und Ergänzung zur Mitgliedschaft in der Europäischen Union. „Dass Auschwitz nie wieder sei“ – dieser Imperativ ist das gemeinsame moralische Fundament der europäischen Integration – Erziehung und Bildung, Gedenken und Erinnern sowie die wissenschaftliche Forschung sind der Weg, auf dem dies erreicht werden soll.

Natürlich gab es *Holocaust Education*, gab es Forschung und Gedenken in vielen Staaten auch zuvor, durch die ITF aber und ihre Tätigkeit wird die internationale Zusammenarbeit nicht nur intensiviert, sie wird verbindlich. Diese internationale Zusammenarbeit als das im Namen begrifflich festgeschriebene Ziel findet auf unterschiedliche Weise statt. Ausgangsbasis ist – auf der Grundlage eines einheitlichen, für alle verbindlichen Fragenkatalogs – der Bericht eines jeden Mitgliedsstaates über den „Ist-Zustand“ der *Holocaust Education* im eigenen Land.

Lehrplanverbindlichkeit des Themas, Anzahl der für das Thema vorgesehenen Unterrichtsstunden, Schulbücher, Gedenkstättenbesuche werden dabei ebenso erfragt wie spezifische Schwierigkeiten, Hemmnisse und Herausforderungen.

Dass diese Länderberichte zwar einen Überblick, aber kein wirklich klares und differenziertes Bild wiedergeben können, versteht sich von selbst. Allein das vorgegebene Fragenkorsett und die Beschränkung im Umfang schließen dies von vorne herein aus. Dennoch bilden sie Vorzüge und Defizite ab und im Vergleich der einzelnen Berichte entsteht implizit ein Raster des Notwendigen, des Angemessenen, des Wünschenswerten. Auch wenn die his-

torischen und politischen Voraussetzungen in den Mitgliedsländern, etwa zwischen Israel und Norwegen, zwischen Deutschland und den Niederlanden, zwischen Polen und den USA usw. sich grundsätzlich unterscheiden und damit zumindest teilweise erklärbar ist, weshalb die Curricula sich so wenig gleichen, weshalb die Zahl der Unterrichtsstunden zum Thema von Land zu Land erheblich differiert, weshalb *Holocaust Education* an unterschiedliche Schulfächer angebunden ist, so haben die Länderberichte, die immer wieder auf den neuesten Stand gebracht werden sollen, doch, gewollt oder ungewollt, Angleichung und Standardisierung zur Folge. Der Verweis auf die besseren Bedingungen in einem anderen Mitgliedsland impliziert als Zielsetzung die Verbesserung der jeweils ungünstigeren Situation mit dem Ergebnis eines soweit möglich gemeinsamen Standards.

Wie *Holocaust Education* idealiter beschaffen sein soll, zeigen die Guidelines, welche in vier Teilen eine Art gemeinsam formulierte und akzeptierte Basis darstellen:

- *Why to teach about the Holocaust?*
- *What to teach about the Holocaust?*
- *How to teach about the Holocaust?*
- Empfehlungen für Exkursionen zu Gedenkstätten und historischen Museen.

Zwar heißt es in diesen Guidelines ausdrücklich: *“The purpose of these guidelines is to strengthen teaching about the Holocaust. The teaching will be different from country to country, from school to school, and from time to time“*, aber trotz dieser die Allgemeingültigkeit einschränkenden Feststellung sind die Empfehlungen ein wesentli-

cher Schritt zur Angleichung, Vereinheitlichung, letztlich zur Europäisierung und Internationalisierung der *Holocaust Education*. Sie sind dies einmal wegen ihrer Qualität, in der sich eine Summe von Wissen, Erfahrung und Reflexion niedergeschlagen hat, sie sind dies auch deshalb, weil sie die referentielle Grundlage der Projektförderung durch die ITF darstellen.

Institutionen, die für ihre Projekte bei der ITF finanzielle Förderung beantragen, müssen sich auf die *Guidelines* beziehen; Begutachtung, Evaluation, Zustimmung und Ablehnung gehen von diesem Rahmen aus. Die genannten Projekte – die Anzahl der Anträge und der Bewilligungen steigt von Jahr zu Jahr – müssen, um in den Genuss einer Förderung zu kommen, über die nationalen Grenzen hinausreichen, mindestens bilateral, vorzugsweise aber multilateral sein. Begutachtet werden die Anträge von Gremien, die sich aus Vertretern unterschiedlicher ITF-Mitgliedsstaaten zusammensetzen.

Die genannten Strukturen und Regeln bewirken und befördern nicht nur eine intensive internationale Kooperation, sie sind auch ein zusätzlicher Schritt zur Internationalisierung und Standardisierung der *Holocaust Education*.

Dass sich die spezifischen Bedingungen nicht notwendigerweise gleichen, zeigt sich in der Debatte über mögliche neue Schwierigkeiten in der schulischen Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust in Schulklassen mit muslimischen Schülern. Berichte von Lehrern, Erfahrungen beim Besuch von Gedenkstätten, einzelne Vorfälle schienen auf Schülerwiderstand gegen das Thema und erschwerte Unterrichtsbedingungen hinzuweisen, auch von einem neuen Antisemitismus war die Rede. Eine genaue Untersuchung der Situation in Ländern mit einer relevanten Anzahl muslimischer Schüler, also Großbritannien, Frankreich, Niederlande u.a., steht noch aus. In Schweden wurden in einer großen empirischen Studie über 8000 Lehrer befragt, einige andere ITF-Mitgliedsländer planen ähnliche Erhebungen, eine kleinere Untersuchung spezifischer Bedingungen in der Schweiz wurde eben abgeschlossen.

In dieser Situation wurde die vorliegende Pilotstudie geplant und durchgeführt. Nicht um Schwierigkeiten nachzuweisen oder zu widerlegen, nicht um gängige Vorurteile zu bekräftigen oder zu entkräften, nicht um vorgefertigten Ratschlägen Rückhalt zu geben, sondern um

diejenigen zu Worte kommen zu lassen, welche die vorrangigen Akteure von Unterricht und Erziehung sind, nämlich Schüler und Lehrer selbst, und zwar nicht in der Beantwortung vorgegebener Fragen, sondern in ausführlichen, freien Interviews.

Das leitende Interesse bestand in der Frage, ob die intergenerationellen und interkulturellen Entwicklungen neue Bedingungen, neue Herausforderungen für die schulische Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust mit sich brächten. Es ist die vierte Generation, die inzwischen die Schule besucht, der Anteil von Schülern mit migrantischem Hintergrund beträgt durchschnittlich über 20 Prozent, in vielen Schulen und Klassen geht er weit darüber.

- Kann unter diesen Umständen das Thema Nationalsozialismus und Holocaust noch als Teil der deutschen Geschichte vermittelt werden?
- Hat sich das Schülerinteresse an diesem Thema verändert?
- Schlägt sich der öffentliche Diskurs zu diesem Thema im Unterricht nieder?
- Wirkt sich die mediale Gewalterfahrung der heutigen Schülergeneration aus?
- Wie fühlen sich Lehrer angesichts der umfangreichen gesellschaftlichen Erwartungen?
- Welche persönlichen Zielsetzungen leiten die Lehrer?
- Ganz grundsätzlich: Wie erleben Schüler und Lehrer den Unterricht zu diesem Thema?

Die Ergebnisse der Studie sind Ergebnisse einer Pilotstudie, von daher begrenzt auch in ihrer Aussagekraft, aber sie zeigen, um dies vorwegzunehmen, dass bestimmte gängige Urteile sich nicht abbilden.

Auf einer Tagung der ITF am 10. Februar 2008 wurden Ergebnisse aus der Studie referiert und mit denen aus der schwedischen und schweizerischen Untersuchung verglichen und diskutiert.

Eine Diskussion über mögliche Schlussfolgerungen, etwa für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, für Lehren und Lernen im Unterricht und außerhalb muss an den Ergebnissen der Studie anknüpfen. Dabei wäre eine weitergehende Hauptstudie – möglicherweise in einem grenzüberschreitenden Vergleich mit österreichischen und schweizerischen Schülern und Lehrern – von Nutzen. ■

Krieg, Kriegsende und Befreiung in Kempten

Lager in der Stadt



Die größten Arbeitslager in Kempten

KZ-Außenlager Kempten

15. September 1943 - 25. April 1945

Zahl der Häftlinge: 500-700

Anfangs im Shedbau der Spinnerei & Weberei Kempten an der Iller, ab April 1944 in der Tierzuchtthalle (heute: Allgäuuhalle); Herstellung von Kommandogeräten für Jagdflugzeuge für die Firma Sachse KG [BMW], die in die Räume der Weberei auf der linken Illerseite eingezogen war.

KZ-Außenlager Kottern/Weidach

1. Oktober 1943 - 27. April 1945

Zahl der Häftlinge: 200-2000

Anfangs im Fabrikgebäude der Spinnerei & Weberei Kottern, dann im neu errichteten Lager (heute Weidach-Siedlung); Herstellung von Flugzeugteilen für die Firma Messerschmitt AG/Werkzeugbau Kottern, für welche die Räume der Weberei freigeräumt worden waren.

Ostarbeiterlager

15. Mai 1942 bis Kriegsende

Zahl der Bewohner: bis zu 700

Anfangs in der „Filiale“ und im Shedbau der Spinnerei & Weberei Kempten, ab Dezember 1943 an der Kotterner Straße/Boleite im neu erbauten Lager; Arbeitseinsatz vor allem bei Sachse/BMW, aber auch in zahlreichen Kemptener Betrieben, die sich zur Betreuung des Lagers zu einer Ostarbeiterlagergesellschaft unter Federführung der Stadt zusammengeschlossen hatten.

- (1) Alter Hauptbahnhof
- (2) KZ-Außenlager Kempten (Tierzuchtthalle)
- (3) Spinnerei & Weberei Kempten
- (4) KZ-Außenlager Kottern/Weidach
- (5) Spinnerei & Weberei Kottern
- (6) Heute: Standort der FOS/BOS Kempten auf dem ehemaligen Bahngelände

Zwangsarbeiter und Häftlinge

Deutschland war während des Zweiten Weltkrieges ein Land der Lager. Im Zeichen der Kriegswirtschaft wurde eine große Zahl von Ausländern, so genannte Fremdarbeiter, zum Arbeitseinsatz in Deutschland angeworben bzw. gezwungen. Hinzu kamen Konzentrationslagerhäftlinge, Justizhäftlinge sowie Kriegsgefangene: insgesamt ungefähr 13,5 Millionen Personen. Sie arbeiteten in der Landwirtschaft, in mittelständischen Betrieben und in der Rüstungsindustrie, die wegen der Bombenangriffe seit 1942/43 vermehrt aus den großen Städten in ländlichere Regionen ausgelagert wurde. Zu diesem Zweck errichteten die Konzentrationslager ein Netz von Außenkommandos und Außenlagern, um wichtige Rüstungsbetriebe mit Arbeitskräften zu versorgen.

Laut einer Aufstellung des Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz im Deutschen Reich befanden sich am 30. September 1944 insgesamt 13.594 Ausländer im Arbeitsamtsbezirk Kempten. Die ersten Fremdarbeiter waren im Mai 1940 aus Polen nach Kempten gekommen, bald waren es tausende Männer, Frauen und Jugendliche aus nahezu allen von Hitler besetzten Ländern, insbesondere jedoch aus Osteuropa. Ihre Unterkünfte waren über die ganze Stadt verteilt, teils in kleineren und größeren Lagern, teils in Privathäusern.

Seit Herbst 1943 gab es auch zwei Außenlager des KZ Dachau in Kempten, eines in der Nähe des alten Hauptbahnhofes und eines am südlichen Stadtrand.

Zu den Abbildungen: Diese und die weiteren in diesem Heft abgedruckten Bildtafeln stammen aus Schülerprojekten zum 60. Jahrestag der Befreiung vom Nationalsozialismus; sie sind eine Auswahl aus einer großen Ausstellung. Die Bildtafeln zum Thema „Die Befreier des Konzentrationslagers Dachau“ wurden von Schülerinnen des Josef-Effner-Gymnasium Dachau, die Bilder zum Thema „Ein Denkmal im Wichernhaus“ von Schülerinnen und Schülern des Förderzentrums für Körperbehinderte, Wichernhaus Altdorf, die Bilder zum Thema „Krieg, Kriegsende und Befreiung in Kempten“ von Schülerinnen und Schülern der Fachoberschule und Berufsoberschule Kempten erarbeitet. Wir danken den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften.

Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust¹

Zu Hintergrund, Methodik und Durchführung der Interviewstudie²

Von Phil C. Langer, Daphne Cisneros, Angela Kühner

Krieg, Kriegsende und Befreiung in Kempten

Lebensbedingungen in den Kemptener KZ-Außenlagern

Tagesablauf
Der Tag begann um 5 Uhr mit dem Wecken, danach Frühstück und Zählappell. Dann mussten die Häftlinge den ganzen Tag bis 19 Uhr in Rüstungsbetrieben oder Außenkommandos arbeiten. Dazwischen war eine Stunde Mittagspause. Vor allem im Lager Kottern/Weidach war die Versorgungslage schlecht, so dass Hunger das Leben beherrschte. Die Häftlinge kamen oft auch nach ihrem kargen Abendbrot nicht zur Ruhe, weil sich daran meist Zählappelle anschlossen, die trotz Kälte und Schnee oft 1 - 2 Stunden dauerten. Alle 14 Tage war der Sonntag frei, gegen Ende des Krieges auch das nicht mehr.

Hygienische Bedingungen
Im Januar 1945 wurden im Außenkommando Kottern/Weidach erstmals sanitäre Anlagen installiert. Zuvor waren die hygienischen Bedingungen hier katastrophal. Es existierten nur mangelhafte Waschmöglichkeiten und ein so genannter „Donnerbalken“. Im strengen Winter 1944/45 kamen bei einer Typhus-Epidemie zahlreiche Häftlinge ums Leben. Alle Schwerkranken wurden nach Dachau transportiert, so dass die Sterberate in den Kemptener Außenlagern niedrig blieb.

Befreiung der Kemptener KZ-Häftlinge
Ende April 1945 befanden sich noch 454 KZ-Häftlinge in Kempten und 588 in Kottern/Weidach. Darüber hinaus waren in der Stadt und der näheren Umgebung zu dieser Zeit etwa 4000 Fremd- bzw. Zwangsarbeiter eingesetzt. Die KZ-Außenkommandos wurden einen Tag vor der Übergabe Kemptens an die Amerikaner geräumt. Nur die Kranken und das Verwaltungspersonal blieben zurück. Der Rest wurde auf einen der vielen Todesmärsche geschickt, Richtung „Alpenfestung“, wie viele der Häftlinge selbst glaubten. Eine Anwohnerin in Kempten erinnert sich, dass „die KZler wie d' Viecher“ die Füssener Straße nach Süden getrieben worden seien, zum Teil hätten sie nur Lumpen an den Füßen gehabt.

26./27. April 1945 Evakuierungsmarsch der KZ-Häftlinge in Richtung Tirol
27. April 1945 Kapitulation Kemptens. Explosion eines Flak-Zuges mit 27 Wagens beim Sulzberger Bahnhof. Nach den gewaltigen Detonationen stoben die in Richtung Pfronten marschierenden KZ-Häftlinge und ihre Bewacher in wilder Flucht auseinander.
Kurz darauf waren die Amerikaner da und verteilten Kaugummi und Schokolade, wie sich ein ehemaliger Häftling erinnert.

30. April 1945 In Kempten richtete man eine „Abwicklungs- und Einkleidungsstelle für KZ-Häftlinge“ ein, in der ehemalige Gefangene neu eingekleidet wurden und 10 Reichsmark bekamen.

Lageplan des KZ-Außenlager Kempten

Aus Ermittlungsakten nach 1945

Die nach Luftangriffen zerstörten Produktionsanlagen von Messerschmitt

Vermerk der Abwicklungs- und Einkleidungsstelle für KZ-Häftlinge vom 7. Mai 1945

1. Der Studienhintergrund:

Zum Dispositiv der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust

„Die Gruppe der Menschen, die sich daran erinnern können“, schreibt der Historiker Saul Friedländer in Bezug auf die Frage nach der Bedeutung der Erinnerung und des Gedenkens an den Holocaust,³ „wird bald fort sein – ich auch. Das wird noch ein paar Jahre dauern, aber dann ist Schluß. [...] Aber meine Altersgruppe erinnert sich noch an die Ereignisse, an den Krieg und den Holocaust. Die Angehörigen dieser Gruppe sind, wie ich auch, schon Mitte 70, das heißt, in ein paar Jahren wird es keine Überlebenden mehr geben. Und wie es sich dann entwickelt, weiß niemand. Es kann wohl sein, daß mit der Zeit das Interesse an diesem Thema verschwindet. Man wird es als etwas sehen, das ganz weit weg ist. Das ist vielleicht schmerzlich – für jemanden wie mich und für meine Altersgruppe –, aber nicht zu vermeiden“.⁴

Der hier von Saul Friedländer in ungewöhnlich nüchterner, distanzierter Weise geäußerte Hinweis auf den nahen Tod der letzten Überlebenden des Holocaust, zu denen der Historiker sich ebenfalls zählt,⁵ ist in zahlreichen Publikationen und öffentlichen Reden der letzten Jahre als

feststehender Topos etabliert. Er begründet eine Notwendigkeit, sich angesichts der Ungeheuerlichkeit der Verbrechen und der zunehmenden zeitlichen Distanz, die sie durch ihre direkte Zeugenschaft zu überbrücken imstande sein sollen, auch und gerade jetzt, mehr als sechzig Jahre nach Beendigung der nationalsozialistischen Terrorherrschaft, mit der Vernichtung des europäischen Judentums auseinanderzusetzen.⁶

In der Problematisierung einer „Periode des Übergangs“⁷ von einer physisch (be-)greifbaren Erfahrung hin zu einer unkontrollierbaren Ungewissheit von möglichem Erinnern und Gedenken drückt sich eine tiefe Beunruhigung aus, dass die NS-Zeit nach dem Verlust des „unmittelbaren Wissens“⁸ nicht nur zeitlich „ganz weit weg ist“, sondern zu einem „normalen“ Ereignis historisiert werden könne, das, wie viele andere auch, jenseits eines persönlichen Betroffenheitsgefühls dem rein wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse zugänglich sein werde.

Damit verkörpert die rhetorische Figur des Überlebenden die Mahnung einer zeitlosen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dessen Verbrechen, die über den engeren akademischen Rahmen hinaus gesellschaftliche

- 1 Der vorliegende Einführungsartikel entstand in gemeinsamer Verantwortung des Kernteams der Forschungsgruppe „Holocaust Education“ am Department Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Sprachstilunterschiede zwischen den Abschnitten sind der verteilten Autorenschaft geschuldet.
- 2 Die Studie „Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust. Interkulturelle und generationenspezifische Perspektiven“ wurde mit finanzieller Unterstützung des Bayerischen Kultusministeriums und des Auswärtigen Amtes im Rahmen der *Task Force For International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* durchgeführt (siehe dazu den Beitrag von Robert Sigel in diesem Heft). Dank gebührt dabei den Teilnehmerinnen der Studie, die bereit waren, uns Einblicke in sehr persönliche Bereiche zu geben, den Interviewern, deren Engagement für das Projekt den Erfolg der Studie maßgeblich mitgetragen hat, sowie dem wissenschaftlichen Beirat (Heiner Keupp, Gudrun Brockhaus, Robert Sigel, Holger Knothe) für die ausdauernde, anregende und stützende Mitarbeit an der Studie, die als ehrenamtlicher Einsatz geleistet wurde.
- 3 Die Benutzung des Begriffs „Holocaust“ zur Bezeichnung des Prozesses der nationalsozialistischen Vernichtung des europäischen Judentums erfolgt im Kontext des international als *Holocaust Education* bezeichneten Diskurses; zu den Implikationen dieses Begriffs und den Möglichkeiten anderer Bezeichnungen siehe z.B. Matthias Heyl, Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Schoah, Churban, „Endlösung“, in: Helmut Schreier, Matthias Heyl (Hg.), Die Gegenwart der Schoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden, Hamburg 1994, S. 11-32.
- 4 Saul Friedländer, Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte, Göttingen 2007, S. 119. Der Text, der in dem Buch unter dem Titel „Das Primärgefühl der Fassungslosigkeit bewahren“. Saul Friedländer im Gespräch“ erschienen ist, beruht auf mehreren Gesprächen und Interviews, die für die Publikation zusammengestellt und bearbeitet worden sind.
- 5 Zu den erkenntnistheoretischen Chancen und Problemen der Doppelpositionierung als überlebender Zeitzeuge und auf objektivierende Distanz bedachter Historiker siehe Friedländer (wie Anm. 4), S. 103-104.
- 6 Die Aktualität des Themas lässt sich auch quantitativ anhand der in den letzten Jahren erschienenen Publikationen, den wissenschaftlichen Veranstaltungen, feuilletonistischen Debatten festmachen. Die dabei festzustellende Emotionalität – etwa in Bezug auf die Wehrmächtsausstellung des Hamburger Instituts für Sozialforschung oder die so genannte Wälder-Bubis-Debatte – kann als Hinweis auf die besondere Befindlichkeit, die das Thema unabhängig von einer allgemein konstatierten Zunahme von Geschichtsinteresse beinhaltet, gesehen werden. Zum aktuellen Geschichtsinteresse siehe z.B. Reinhard Rürup, Nationalsozialismus, Krieg und Judenmord. Erinnerungspolitik und Erinnerungskulturen im internationalen Vergleich, in: Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas. Berlin, hg. von der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2005, S. 156-171; Carlos Kölbl, Jürgen Straub, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen, in: Forum Qualitative Sozialforschung 8 (3) 2001 (verfügbar über <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>; Aufruf 13.12.07).
- 7 Hartman, Geoffrey, Der längste Schatten, Erinnern und Vergessen nach dem Holocaust, Berlin 1999, S. 24.
- 8 Ebd.

Folgen zu zeitigen habe. In seiner Rede vor der Knesset am 2. Mai 2005 formulierte Bundespräsident Horst Köhler als normative Grundlagen dieser Erinnerungspolitik: „Was wird sein, wenn sie [die Überlebenden; P.C.L.] einmal nicht mehr da sein werden? Sie müssen Teil unserer Gegenwart bleiben. Ihre Berichte dürfen nicht verloren gehen. Die Gesichter der Opfer dürfen uns nicht verlassen“.⁹ Dem aus Friedländers Perspektive kaum vermeidlich erscheinenden Prozess einer wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Distanzierung setzt Köhler die über ihre „Berichte“ und „Gesichter“ transportierte subjektive Erfahrungsdimension der Opfer als Medium eines dauerhaften Gegenwartsbezug entgegen: „Was die Überlebenden geschildert haben, hat die Unmenschlichkeit für mich lebendig gemacht“.¹⁰

Der Überlebende verspricht in diesem Sinne einen „authentischen“ Zugang zu den Ereignissen. Seine gegenwärtige Bedeutung erhält dieses Versprechen vor dem Hintergrund von postmodernen Überlegungen, die eine prinzipielle mediale Vorformung unserer Wahrnehmung und Interpretation des Holocaust konstatieren und damit jede Möglichkeit, ihn erkenntnistheoretisch adäquat zu begreifen, in Frage stellen. So impliziert Jean Baudrillards These, „dass unsere ganze Realität einschließlich der tragischen Ereignisse der Vergangenheit durch die Mühle der Medien gegangen ist“¹¹ die Schlussfolgerung, dass es nun zu spät sei, diese Vorgänge zu überprüfen und sie historisch zu verstehen, da die zur Erkenntnis notwendigen Werkzeuge nicht mehr zur Verfügung stünden; daher werde es keine geschichtlich wahre Darstellung des Holocaust mehr geben können. So voraussetzungsvoll und kritikwürdig diese Aussage auch sein mag,¹² so ist doch unübersehbar, dass in der gegenwärtigen „Mediengesellschaft“ die durch die großen Publikumserfolge der letzten Jahre weithin präsenten medialen Bilder von Nationalsozialismus und Holocaust einen erheblichen Einfluss auf die Wahrnehmung und Interpretation der Ereignisse haben. Die viel beschworene

Authentizität von Darstellungen kann in diesem Zusammenhang als diskursiver Effekt verstanden werden, der über die zugeschriebene Aura der Unvermitteltheit den eigentlich unmöglichen Zugriff auf die geschichtlich „wahre“ Wirklichkeit zu gewähren scheint und gleichzeitig als nie einzulösendes Versprechen ein Begehren nach einer jeglicher Relativierung entzogenen „faktischen“ Wahrheit begründet. Davon zeugen nicht nur die vielfach zu konstatierenden medialen Bemühungen, durch collageartige Verwendung von audiovisuellem Originalmaterial oder sich mimetisch an die historischen Ereignisse anlehrende Aufnahme- und Darstellungsstrategien Wahrheitseffekte zu evozieren,¹³ sondern auch die pädagogisch funktionalisierte Wahrnehmung von KZ-Gedenkstätten als „authentische Orte“ der Geschichte¹⁴ oder Berichte von Zeitzeugen, in denen etwa Fotografien aus der Zeit, die über den besonderen biographischen Bezug hinaus auch im öffentlichen Diskurs bekannte Bilder der Vernichtung als Beweis für die Glaubwürdigkeit ihrer Erzählung anführen.¹⁵

Der „authentische“ Zeitzeuge stellt eine Überbrückung der Differenz zwischen einer eigentlich unbegreifbaren Vergangenheit und der eigenen Gegenwart in Aussicht.

So ist es nicht verwunderlich, dass seit den neunziger Jahren auch die Geschichtswissenschaft unter dem Begriff *Oral history* die Erinnerung von Zeitzeugen des Nationalsozialismus und Holocaust als wichtige Quellen historischer Erkenntnisproduktion nutzbar zu machen versucht. Sie folgt dabei einem grundlegenden Paradigmenwechsel, der von einer traditionellen Ansicht der Aufgabe und des Wesens von Historiographie als der reinen Rekonstruktion der tatsächlich stattgefundenen Geschichte¹⁶ hin zu einer konstruktivistischen Auffassung von Geschichte führt.¹⁷ Im Zuge dieses *linguistic turn* wurden nicht nur die Kons-

truktionsbedingungen von Geschichtsschreibung selbst, vor allem die Struktur der historischen Erzählung als bedeutungsreicher „Interpretationsrahmen“,¹⁸ Gegenstand kritischer Analysen, sondern auch die soziokulturell strukturierten Erzählmuster, die der Wahrnehmung von Ereignissen zugrunde liegen und ihnen Sinn verleihen. Mit dem „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) – verstanden als De-Legitimierung der „grand récits“ der Moderne,¹⁹ die ein teleologisches Fortschreiten einer einheitlichen Weltgeschichte implizierte – gerieten so die „kleinen Erzählungen“ und die sie tragenden Narrative in den Blick, mitunter also die subjektiven und unterhalb und neben der offiziellen Ereignisgeschichte verlaufenden, nicht selten widersprüchlichen Erfahrungsberichte von Überlebenden. In Bezug auf den Holocaust weist etwa James E. Young darauf hin, dass „die Ereignisse [...] von Anfang an, das heißt schon während sie stattfanden, von den Schemata geprägt waren, nach denen sie begriffen und ausgedrückt wurden und die schließlich zu bestimmten Formen des Handelns geführt haben. [...] Das heißt, die Geschichte entfaltet sich niemals unabhängig davon, wie wir sie verstehen; und im Falle des Holocaust kann die Art und Weise, wie die historischen Ereignisse – als sie sich ereigneten – interpretiert und strukturell wahrgenommen wurden, in letzter Instanz bestimmend gewesen sein für den grauenvollen Verlauf, den sie schließlich nahmen“.²⁰

Folgt man dieser Auffassung, so erscheint jeder Versuch, eine konsistente Geschichte des Holocaust schreiben zu wollen, ohne die oftmals divergierenden Perspektiven der Beteiligten (Opfer, Täter, Mitläufer...) sowohl auf der „objektiven“ Makroebene politisch-ökonomischer Entscheidungen als auch auf der „subjektiven“ Mikroebene des alltäglichen sozialen Handelns einzubeziehen und in ihrer gegenseitigen Verflechtung und ihrer gesamteuropäischen Dimension zu beschreiben, problematisch: als unreflektiertes Ins-Recht-Setzen eines bestimmten partikularen Narrativs.²¹ Demgegenüber betont Friedländer:

„Wir haben es mit Ereignissen zu tun, die sich in Deutschland, aber auch in sämtlichen besetzten Ländern und Satellitenstaaten Europas und darüber hinaus abspielten. Wir haben es mit Institutionen und individuellen Stimmen, mit Ideologien und religiösen Traditionen zu tun. Keine allgemeine Geschichte des Holocaust kann der Interaktion dieser Elemente gerecht werden, wenn sie diese nach Art eines Lehrbuches isoliert nebeneinander stellt“.²²

Daher sei eine „integrierte Geschichte“ des Holocaust zu schreiben, in der die „objektiven“ Ereignisabläufe mit den subjektiven Wahrnehmungen der an den Ereignissen Beteiligten ohne Aufhebung in einem vereinheitlichenden Metadiskurs eng zu führen sind: „Die großen Ereignisse und viele alltägliche Vorfälle verschmelzen zu einem immer umfassenderen, wenn auch gelegentlich widersprüchlichen Bild“.²³

Über ihre Bedeutung hinaus, der realen Komplexität des historischen Geschehens narrativ Ausdruck zu verleihen, kommt den artikulierten Erfahrungen der Opfer der Shoah in dieser „integrierten Geschichte“ die Funktion zu, der zur Abstraktion – und damit Distanz – tendierenden Historisierung individuelle Sichtweisen entgegenzusetzen, die qua Identifikationsangeboten ein Gefühl emotionaler Nähe ermöglichen, um „dieses Primärgefühl der Fassungslosigkeit bewahren“²⁴ zu können. Dieser unerwartete Wahrnehmungsbruch, den die Zeugnisse immer wieder aufs Neue in Szene setzen, ist dabei nicht an die physische Präsenz der Träger dieser Zeugnisse gebunden. Dies zu vermerken erscheint aus zwei Gründen wichtig: Zum einen wird dadurch eine wesentliche Grenze zu jener Position markiert, für die Köhlers symbolische Aufladung der Überlebenden als vermeintlich letzte Garanten einer historischen Faktizität angeführt wurde;²⁵ nicht nur gehört das den meist unhinterfragten Interpretationsrahmen überschreitende „Primärgefühl der Fassungslosigkeit“ einer

9 Horst Köhler, Ansprache von Bundespräsident Horst Köhler vor der Knesset in Jerusalem am 2. Februar 2005. URL http://www.bundespraesident.de/Anlage/original_622162/Rede-Knesset-02.02.2005.pdf (Aufruf 13.12.07).

10 Ebd.

11 Jean Baudrillard, *Transparenz des Bösen. Ein Essay über extreme Phänomene*, Berlin 1992, S. 104.

12 Zur Kritik am Baudrillard'schen Ansatz vgl. bspw. Sigrid Lange, *Authentisches Medium. Faschismus und Holocaust in ästhetischen Darstellungen der Gegenwart*, Bielefeld 1999, S. 8-13.

13 Vgl. etwa Georg-Michael Schulz, *Docu-dramas – oder: Die Sehnsucht nach ‚Authentizität‘*, in: Waltraud Wende (Hg.), *Geschichte im Film, Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis*, Stuttgart/Weimar 2002, S. 159-180.

14 Siehe dazu z.B. Wolfgang Benz, *Gedenken und authentischer Ort – Überlegungen zur deutschen Erinnerungslandschaft*, in: *Spuren des Nationalsozialismus. Gedenkstättenarbeit in Bayern*, hg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 2000, S. 9-20.

15 Vgl. bspw. Phil C. Langer, *Schreiben gegen die Erinnerung? Autobiographien von Überlebenden der Shoah*, Hamburg 2002.

16 Siehe dazu Peter Hünemann, *Der Durchbruch geschichtlichen Denkens im 19. Jahrhundert*, Freiburg 1967; Reinhart Koselleck, *Geschichte, Historie*, in: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 2: E-G. Stuttgart 1992, S. 593-717.

17 Zur Grundlegung postmoderner Geschichtskonzeptionen siehe z.B. Hayden White, *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, Frankfurt/M. 1991; Brian Fay, Philip Pomper, Richard Vann (Hg.), *History and Theory. Contemporary Readings*, Oxford 1998.

18 Friedländer (wie Anm. 4), S. 19.

19 Vgl. Jean-François Lyotard, *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien 1999.

20 James E. Young, *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*, Frankfurt a. M. 1997, S. 20.

21 Die von Martin Broszat im Kontext des Historikerstreites formulierte wissenschaftliche Abwertung einer aus Opferperspektive geschriebenen Geschichte des Holocaust als „mythische Erinnerung“ erweist sich so über eine Fokussierung auf die Ereignis- und Entscheidungsebene der Täter – unabhängig von der struktur-funktionalistischen oder intentionalistischen Variante – als diskursive Verteidigung eines „deutschen“ Narrativs. Siehe dazu Friedländer (wie Anm. 4), S. 7.

22 Ebd., S. 18.

23 Ebd., S. 15.

24 Ebd., S. 104.

25 Auf die Problematik des Bezeugens der Vernichtung durch die Überlebenden sei an dieser Stelle lediglich verwiesen. Primo Levi schreibt dazu: „Die Zeugen sind per Definition Überlebende, und ihnen allen ist somit in gewissem Maße ein Privileg zuteil geworden...“ (*Gespräche und Interviews*, München, Wien 1999, S. 226). Im Diskurs über den Holocaust avanciert dabei das Dort-gewesen-Sein des Zeugen als Beleg des So-gewesen-Seins des Ereignisses (vgl. Young 1991). Siehe dazu auch Jean-François Lyotard, *Der Widerstreit*, München 1989; Giorgio Agamben, *Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge*, Frankfurt a. M. 2003.

anderen Kategorie des Verstehens an als die Einholung von Erfahrungen Anderer in den Horizont des eigenen Lebens, es evoziert auch einen unterschiedlichen Begriff von Erfahrung. Zum anderen wird damit auf Friedländers (bewusste?) kritische Intervention im aktuellen Diskurs über die (Trans-)Formation des Gedächtnisses zu Nationalsozialismus und Holocaust verwiesen, die üblicherweise als Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis aufgefasst wird.

Seit Anfang der neunziger Jahre hat der Gedächtnisbegriff in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine unvorhergesehene Konjunktur erlebt, so dass mittlerweile von einem transdisziplinären Paradigma gesprochen werden kann. Wissenschaftshistorisch setzt sich ein neues Paradigma durch, wenn das bisher akzeptierte, nicht mehr in zufrieden stellendem Maße empirisch beschreibbare Phänomene zu erklären im Stande ist und das neue sowohl plausiblere Erklärungsmuster bereitstellen als auch den bisherigen Forschungsbereich in überzeugender Weise abdecken kann. Für die Geschichtswissenschaft beschreibt Dan Diner den Paradigmenwechsel zum „Gedächtnis“ in Abgrenzung zu den vorangegangenen, auf die „Nation“ rekurrierenden Paradigmata von „Staat“ und „Gesellschaft“, die nach Ende des Kalten Krieges nicht mehr tragfähig gewesen seien.²⁶ Die Zeit nach 1945 sei durch eine Neutralisation von Differenzen im Spannungsfeld einer alles überdeckenden Gegenüberstellung von als unvereinbar wahrgenommenen Gesellschaftsmodellen zu charakterisieren. Nach 1989 habe sich ein Artikulationsraum für die partikularen kulturellen Gedächtnisse in Europa eröffnet.²⁷ In diesem Sinn verliefen die kollektiven Gedächtnisse unterhalb der „offiziellen“ Geschichtsschreibung als Gegen-Erinnerung und setzten – in Betonung ihrer Singularität – auf Unterscheidung. „Memory“, so resümiert Diner, „could stand [...] for what might be subsumed as ‚difference‘“.²⁸

Es ist sicher kein Zufall, dass bei der Formierung und Ausbreitung des Gedächtnisparadigmas der Fokus auf den Zweiten Weltkrieg gefallen ist, erlaubt er doch die Artikulation (national, kulturell, gruppenspezifisch) sehr unterschiedlicher und für aktuelles politisches Handeln anschlussfähiger Erfahrungen des Umgangs mit der natio-

nalsozialistischen Herrschaft, die nicht ineinander übersetzbar und nicht in einer größeren Meta-Erzählung aufhebbar – also different – sind. Als Chiffre von Differenz schlechthin ist „Auschwitz“ gesetzt – als jenes Ereignis, das jede Form historischen Verstehens zu desavouieren und die Erzählbarkeit selbst zu negieren schien, stellte es im historischen Diskurs lange eine nicht-integrierbare Anomalie dar. Diskursanalytisch bezeichnet die vielfach vorhandene Rede von der Nicht-Darstellbarkeit des Holocaust den Versuch, das Ereignis – als Nicht-Ereignis – in ein bestimmtes Modell historischer Darstellung, das sich an der Homogenität „der Geschichte“ als Kollektivsingular²⁹ festmacht, einzuordnen. Dass nach Aufkommen des Gedächtnisparadigmas die Frage der Darstellbarkeit des Holocaust der Untersuchung der unterschiedlichen Formen der Repräsentation und ihrer Implikationen gewichen ist,³⁰ wird so verständlich; es demonstriert die Reichweite des neuen Paradigmas. Der Holocaust, der zum universellen Referenzpunkt des Gedächtnisparadigmas avancierte, wird in dessen Rahmen beschreibbar: durch Engführung der unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten und zeitlichen und räumlichen Ebenen der Ereignisse, die auch Diner als „a kind of integrated history“³¹ beschreibt.

Konstitutiv für diese „integrierte Geschichte“ ist die enge Kopplung von Nationalsozialismus und Holocaust: die Wahrnehmung des Holocaust als zentrales Ereignis der nationalsozialistischen Zeit und des Zweiten Weltkriegs.

Dieses unbedingte Zusammendenken, das auch die vorliegende Studie mitträgt, ist nicht selbstverständlich, wie Diner bemerkt: „Even a couple of decades ago, it was quite possible to write a history of World War II without even mentioning the Holocaust“.³² Auch wenn bereits Anfang der sechziger Jahre durch die Frankfurter Auschwitz-Prozesse ein öffentliches Bewusstsein für die Bedeutung des Holocaust geschaffen worden ist, so wird sowohl in der Geschichte der deutschen „Erinnerungspolitik“ als auch der wissenschaftlichen Arbeit erst vergleichsweise spät die Singularität des Ereignisses und seine spezifische Qualität

26 Siehe dazu Dan Diner, From Society to Memory: Reflections on a Paradigm Shift, in: Doron Mendels (Hg.), On Memory. An Interdisciplinary Approach, Oxford u.a. 2007, S. 149-164.

27 Das Erscheinen kollektiver Gedächtnismuster in einem transnationalen Diskurs wird am Auflösungsprozess Jugoslawiens deutlich; hier zeigte sich schnell, dass die folgenreiche Konstruktionen spezifischer Mythen, denen „Staat“ und „Gesellschaft“ als Analysekatoren unangemessen waren, durch Beschwörung historischer Ereignisse eines vermeintlich kollektiven Gedächtnisses dieses handlungsmächtig zuallererst konstituierten.

28 Diner (wie Anm. 26), S. 151.

29 Vgl. Koselleck (wie Anm. 16).

30 Siehe hierzu paradigmatisch Saul Friedlander (Hg.), Probing the Limits of Representation. Nazism and the „Final Solution“, Cambridge, London 1992.

31 Diner (wie Anm. 26), S. 162.

32 Ebd., S. 155.

Task Force International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research Arbeitsgruppe Bildung und Erziehung

Aus den Empfehlungen für den Unterricht über den Holocaust (die Shoah)

Im Allgemeinen sollte Unterricht zum Holocaust:

1. Das Wissen über diese beispiellose Vernichtung vergrößern;
2. Die Erinnerung an die Opfer bewahren;
3. Lehrer und Schüler dazu ermutigen, moralische und geistige Fragen zu erörtern, die sich aus den Erfahrungen des Holocaust ergeben zu überlegen, bzw. welche Relevanz sie in der heutigen Welt haben.

Diese Ziele werden anhand der folgenden Definitionen des Holocaust deutlich:

- Zur Erreichung ihrer „Neuen Ordnung“ wollten die Nationalsozialisten alle Juden Europas im Schatten des Zweiten Weltkrieges vernichten. Erstmals in der Geschichte kamen industrielle Methoden für die Massenvernichtung eines ganzen Volkes zum Einsatz. Sechs Millionen Menschen wurden ermordet, darunter 1,5 Millionen Kinder. Dieses Ereignis wird Holocaust genannt. Die Nationalsozialisten versklavten und ermordeten darüber hinaus Millionen anderer Menschen. Roma und Sinti, Menschen mit physischen oder psychischen Behinderungen, Polen, sowjetische Kriegsgefangene, Gewerkschaftler, politische Gegner, Deserteure, Homosexuelle und andere wurden getötet.

Imperial War Museum, London, Großbritannien

- Holocaust ist die Bezeichnung für ein einzigartiges genozidales Ereignis des 20. Jahrhunderts: die vom Staat organisierte systematische Verfolgung und Auslöschung der europäischen Juden durch das nationalsozialistische Deutschland und seine Kollaborateure zwischen 1933 und 1945. Juden waren die Hauptleidtragenden – sechs Millionen wurden ermordet; Roma und Sinti, Behinderte und Polen waren ebenso Ziel nationalsozialistischer Verfolgungs- und Vernichtungspolitik aus rassistischen, ethnischen oder nationalistischen Gründen. Millionen mehr, darunter Homosexuelle, Zeugen Jehovas, sowjetische Kriegsgefangene und Oppositionelle waren ebenso Opfer von brutaler Unterdrückung und Tod durch das NS-Regime.

United States Holocaust Memorial Museum, Washington, D.C., USA

- Holocaust steht für den Mord an etwa sechs Millionen Juden durch die Nationalsozialisten und ihre Kollaborateure. Zwischen dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion im Sommer 1941 und dem Kriegsende in Europa im Mai 1945 war es das erklärte Ziel des nationalsozialistischen Deutschlands und seiner Komplizen, jeden in ihrem Einflussbereich befindlichen Juden zu ermorden. Weil die Diskriminierung der Juden durch die Nationalsozialisten mit Hitlers Machtübernahme im Januar 1933 begann, sehen viele Historiker dies als den Beginn der Epoche des Holocaust. Die Juden waren nicht die einzigen Opfer des NS-Regimes, aber sie waren die einzige Gruppe, deren Vernichtung total sein sollte.

Yad Vashem, Jerusalem, Israel

gegenüber der rassistisch begründeten Verfolgung und Vernichtung anderer Gruppen wie Sinti und Roma, Kommunisten oder Homosexuelle betont und als das wesentliche Element der nationalsozialistischen Ideologie herausgestellt.³³ Ohne Zweifel sprechen gute Gründe für diese Sicht; deren – auch im Vergleich zu den Erinnerungsdiskursen anderer Länder – kaum thematisierte Selbstverständlich-

keit zeigt jedoch, dass es sich hierbei um einen grundlegenden Analyserahmen handelt, der erst innerhalb des Gedächtnisparadigmas vollständig zur Geltung gekommen ist, in dem die mehrdimensionale Vernetzung von Ereignisfolgen und subjektiven Wahrnehmungsmustern möglich wurde. Diese Engführung zweier auf die Täter- und Opferperspektive fokussierender Narrative bietet zugleich durch

33 Zur Geschichte der deutschen „Erinnerungskultur“ siehe z.B. Ulrich Herbert, Vernichtungspolitik. Neue Antworten und Fragen zur Geschichte des ‚Holocaust‘, in: ders. (Hg.), Nationalsozialistische Vernichtungspolitik. Neue Forschungen und Kontroversen. Frankfurt a. M. 1998; Aleida Assmann, Ute Frevert, Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart 1999.

eine Vervielfältigung anschlussfähiger Identifikationsangebote Raum für politische Funktionalisierungen. Dabei stellt sich vor allem die Frage, „ob und wie die Integration des Holocaust in die deutsche Geschichte als Prozeß der ‚Normalisierung‘ anzusehen ist“.³⁴ In diesem Zusammenhang lässt sich das Gedächtnisparadigma als Möglichkeit sehen, durch den sich nicht unter dem Primat historischer Konsistenz vollziehenden Widerstreit der NS- und Holocausterinnerungen sich „negative historische Erfahrungen der eigenen Geschichte deutend anzueignen und mit ihr zu leben“.³⁵ letztere also aus dem Status einer Gegen-Erinnerung, wie sie Broszat noch im Historikerstreit als „mythische Erinnerung“ zu delegitimieren versuchte, als Teil der offiziellen Geschichtsschreibung für eine strategische Erinnerungspolitik anschlussfähig zu machen.³⁶ An dieser Stelle zeigt sich der ambivalente Charakter der Engführung von Nationalsozialismus und Holocaust: Im Gegensatz zu Friedländers „anti-erlöserische[r] Form der Geschichtsschreibung“³⁷ resultieren Rüsens Ausführungen in einer identitätsstabilisierenden Erzählung, wie sie Hayden White pointiert für die „moderne“ Geschichtsschreibung als Legitimationsmedium des nationalen Diskurses herausgearbeitet hat.³⁸

Die kurzen Anmerkungen zur Signifikanz von „Gedächtnis“ als einem relativ neuen wissenschaftlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsrahmen erlauben es, die bisher skizzierten Argumentationsstränge in der aktuellen Debatte zur (Trans-)Formation des Gedächtnisses von Nationalsozialismus und Holocaust zusammenzuführen. In diesem Zusammenhang ist es in Anschluss an Aleida und Jan Assmann üblich geworden, zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Formen des Gedächtnisses zu unterscheiden. Das kommunikative Gedächtnis ist, wie Harald Welzer mehrfach ausgeführt hat, „an die Existenz der lebendigen Träger und Kommunikatoren von Erfahrung“ gebunden und stellt damit eine Art „Kurzzeitgedächtnis der Gesellschaft“ dar.³⁹ Es fungiert als Medium der Artikulation von individuellen Erinnerungen und ihrer intersubjektiven Verständigung. Damit muss es in hohem Maße all-

tagsnah, offen und flexibel sein, dient es doch der „eigen-sinnigen[n] Verständigung der Gruppenmitglieder darüber, was sie für ihre eigene Vergangenheit im Wechselspiel mit der Großerzählung der Wir-Gruppe halten und welche Bedeutung sie dieser beilegen“.⁴⁰ Mit dem bevorstehenden Tod der letzten Zeitzeugen der nationalsozialistischen Zeit wird das Ende dieses Gedächtnismodus konstatiert: „Eine Generation von Zeitzeugen der schwersten Verbrechen und Katastrophen in den Annalen der Menschheitsgeschichte beginnt nun auszusterben. 40 Jahre markieren eine Epochenschwelle in der kollektiven Erinnerung: wenn die lebendige Erinnerung vom Untergang bedroht [...] [wird]“.⁴¹

Als Möglichkeit, das hier emphatisch beschworene Endzeitszenario eines endgültigen Erinnerungsverlustes zu überwinden, erscheint eine generationen-übergreifende Tradierung der Erinnerungen in Form des kulturellen Gedächtnisses als der „jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümliche Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise [...] der Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt“.⁴²

Das kulturelle Gedächtnis im Sinne Assmanns erweist sich als institutionell organisiert und sozial verbindlich, zugleich jedoch alltagsfern, unabhängig von der persönlichen Erfahrung. Es konstituiert sich im Spannungsfeld von Potentialität – der in Archiven, Museen, medialen Bildern und bereitgestellten Handlungsmöglichkeiten – und Aktualität – dessen gegenwärtigen Interessen folgender Verwendung. Insofern wäre etwa die Errichtung des Denkmals für die ermordeten Juden Europas, die Archivierung von Zeitzeugenberichten und die Konjunktur wissenschaftlicher Arbeiten als Arbeit am kulturellen Gedächtnis zu sehen: „Was heute noch lebendige Erinnerung ist, wird morgen nur noch über Medien vermittelt sein. Dieser Übergang drückt

34 Jörn Rösen, Holocaust, Erinnerung, Identität, in: Harald Welzer (Hg.), Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 259. Rösen rekurriert hier jedoch auf ein Generationenkonzept, nicht im Rahmen des Gedächtnisparadigmas.

35 Ebd., S. 259.

36 Der Rekurs auf den Imperativ des „Nie mehr Auschwitz!“ im Kontext des Kosovo-Krieges sowie der Bau des Denkmals für die ermordeten Juden Europas in Berlin als Erinnerungsort für die Folgegenerationen der nicht-jüdischen deutschen Täter sind Hinweis darauf.

37 James E. Young, Zwischen Geschichte und Erinnerung, in: Harald Welzer (wie Anm. 34), S. 51.

38 Siehe White (wie Anm. 17).

39 Vgl. Welzer (wie Anm. 34), S. 13; Harald Welzer, Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002, S. 14; Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a. M. 2002, S. 12.

40 Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 1999, S. 15.

41 Ebd., S. 11.

42 Ebd., S. 15.

sich schon jetzt in einem Schub schriftlicher Erinnerungsarbeit der Betroffenen sowie einer intensiven Sammellarbeit der Archivare aus“.⁴³

Die strikte Trennung beider Formen des Gedächtnisses, die Assmann in der Bemerkung impliziert, dass sich mit dem Übergang aus der Alltagskommunikation in den Bereich der objektivierenden Kultur „so gut wie alles“ ändere,⁴⁴ und die Betonung der Unsicherheit, wie die Zukunft der Erinnerung an den Holocaust nach dem Tod der letzten Überlebenden aussehen werde, sind in den letzten Jahren vielfach Gegenstand kritischer Einwände gewesen. So sieht Welzer hier lediglich eine analytische Trennung, die sich empirisch nicht aufrechterhalten lasse, „in der Erinnerungspraxis der Individuen und sozialen Gruppen sind ihre Formen und Praktiken interdependent“.⁴⁵ Demgegenüber plädiert er für eine verstärkte Fokussierung der konkreten sozialen Erinnerungspraxis, auch und gerade dort, wo sie sich nicht intentional und bewusst vollziehe. Diese Interdependenz lässt sich vor allem an der Bedeutung der Massenmedien zeigen, die als Vermittlungsinstanzen beider Gedächtnisformen fungieren, indem sie eine (narrative wie visuelle) Vorstrukturierung der subjektiven Erinnerungsfragmente in Szene setzen.⁴⁶

Diesbezüglich merkt Angela Keppler an, „daß die alltägliche Erinnerungspraxis in heutigen Gesellschaften einerseits mehr und mehr an generelle Erinnerungsmedien angeschlossen sind und daß andererseits diejenigen Manifestationen, die zum Träger einer zeitlich und räumlich weitreichenden kulturellen Erinnerung werden, andererseits mehr und mehr einer alltäglichen Aneignung bedürfen, um ihre übergreifende Wirkung entfalten zu können.“

Wenn diese Diagnose zutrifft, so wäre die Arbeit am ‚kommunikativen Gedächtnis‘ kleinerer Gemeinschaften wie der Familie bereits eine Arbeit am ‚kulturellen Gedächtnis‘ einer sehr viel größeren Sozietät, wie umgekehrt die Erinnerungsarbeit von Gesellschaften und Kulturen wirkungslos bleiben müßte ohne eine Verankerung in den lokalen Kommunikationen des Alltags“.⁴⁷

43 Ebd., S. 51.

44 Ebd., S. 18.

45 Welzer (wie Anm. 34), S. 15.

46 Vgl. z.B. die Beiträge von Kenneth J. Gergen, Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung und Donald E. Polkinghorne, Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven, in: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität, Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt a. M. 1998, hier S. 170–202 u. 12–45).

47 Angela Keppler, Soziale Formen individuellen Erinnerns, in: Harald Welzer (wie Anm. 34), S. 158f.

48 Welzer (wie Anm. 39), S. 210.

49 Ebd.

50 Ebd., S. 204.

mit ihm eng verknüpften Diskursstränge in den Blick. Hier ist nicht zuletzt die Globalisierungsdebatte zu nennen, die sich am Holocaust festmacht. Im Rahmen der Theorie reflexiver Modernisierung wird dabei von Daniel Levy und Natan Szaider die transnationale und kosmopolitische Dimension der Erinnerung an den Holocaust – verstanden als paradigmatische „Tragödie der Moderne“ – herausgestellt: „Der Umgang mit dem Holocaust [...] öffnet exemplarisch unser Verständnis für neue Erinnerungskulturen in der Zweiten Moderne“.⁵¹

Als Teil einer „globalen Erinnerungskultur“ avancierte der Holocaust, losgelöst von der spezifischen soziokulturellen, politischen und historischen Verortung, zu einer universellen Chiffre für Vertreibung, Verfolgung und Vernichtung, die Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster für globale politische Engagements bereitzustellen vermag. Damit würden die „Erinnerungen an den Holocaust in einer Epoche ideologischer Ungewissheiten zu einem Maßstab für humanistische und universalistische Identifikationen“⁵² und fungieren „als das gestaltende, nationenübergreifende Symbol für die Verletzung und Aufrechterhaltung der Menschenrechte“.⁵³

Auch Reinhard Rürup betont im Hinblick auf das Denkmal für die ermordeten Juden, dass „das Bedürfnis nach Geschichte, d.h. nach einer historischen Verankerung des menschlichen Denkens und Handelns, im ‚Zeitalter der Globalisierung‘ deutlich größer geworden“⁵⁴ sei: Der Ort der historischen Erinnerung avanciert hier zu einem Lernort politischen Handelns.

Die Berufung auf universal gesetzte Werte, insbesondere Menschenrechte und Demokratie, die durch Rekurs auf Nationalsozialismus und Holocaust erfolgen kann, macht einen weiteren – ethisch-moralischen – Diskursstrang sichtbar, der bereits durch Theodor W. Adorno unter dem programmatischen Titel „Erziehung nach Auschwitz“⁵⁵ begrifflich gefasst worden ist. Rürup schreibt

dazu: „Die mit extremer nationaler Schuld beladene Erinnerung an den Nationalsozialismus im Allgemeinen und an den Mord an den europäischen Juden im Besonderen darf nicht als lähmend oder gar zukunftsfeindlich verstanden werden. Sie vermag vielmehr die Einsicht zu fördern, dass die Wahrung der Menschen- und Bürgerrechte und die Sicherung einer liberalen und demokratischen politischen Grundordnung unter allen Umständen oberste Priorität genießen müssen. Aus dem Wissen um die Folgen der Perversion politischer Ordnung und der Missachtung aller Rechte unter der Herrschaft des Nationalsozialismus entsteht für die nachwachsenden Generationen die Verpflichtung, umso nachdrücklicher für die Sicherung und den Ausbau der demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung unserer Gesellschaft einzutreten. Eine so verstandene Erinnerungspolitik ist nicht rückwärtsgerichtet, sondern dient der Gegenwart und Zukunft“.⁵⁶ Dass das Streben nach historischer Erkenntnis der NS-Zeit gesellschaftliche Folgen zu zeitigen habe, wurde in Bezug auf Köhlers zitierte Rede kurz vermerkt. Diese Setzung entzieht sich durch die Fundierung in einem dem ethischen Diskurs angehörenden Erinnerungsimperativ der Notwendigkeit, sich innerhalb des historischen Diskurses legitimieren zu müssen. Mögliche Ambivalenzen und Widersprüche, die damit einhergehen, bleiben so notwendigerweise unthematisiert.

Insofern bildet der Argumentationstopos, dass das Gedenken an Auschwitz zur Einübung freiheitlich-demokratischen Handelns beitragen könne, den kaum hinterfragten Kern der gegenwärtigen Holocaust Education.

In den *Guidelines for Teaching* der *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research* werden etwa folgende Erkenntnisziele genannt, die ein gründliches Studium des Holocaust ermöglichen sollten:⁵⁷ Reflexion über Gebrauch und Missbrauch von Macht im Zusammenhang mit der Verletzung von Menschenrechten; Verständnis für die Zusammen-

hänge von Vorurteilen, Rassismus, Antisemitismus und Stereotypisierungen; Sensibilisierung für Minderheiten in einer pluralistischen Gesellschaft; Bewusstsein der Gefahren von Gleichgültigkeit angesichts der Unterdrückung anderer. Daher, so die Schlussfolgerung, würden die Educanden „verstehen, dass es die Pflicht von Staatsbürgern einer Demokratie ist, die ersten Anzeichen der Gefahr zu erkennen und zu wissen wann, sie zu reagieren haben“.

Am Schnittpunkt dieser beiden Diskurse der Vermittlung eines wissenschaftlich historischen Wissens einerseits und eines ethisch fundierten Handlungsimperativs andererseits befindet sich die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz des Dispositivs der Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust.

2. Zur Fragestellung der Studie:

Nationalsozialismus und Holocaust im schulischen Kontext

Innerhalb dieses Rahmens einer hochkomplexen Erinnerungspraxis steht die schulische Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust gegenwärtig vor besonderen Herausforderungen. Es stellt sich die Frage, wie sich die eben skizzierten Aspekte einer pädagogisch-didaktischen Bezugnahme auf die historischen Ereignisse im Schulunterricht manifestieren.

Die von Lehrenden oft beschriebenen Schwierigkeiten, im gegenwärtigen Schulunterricht Wissen über den Holocaust zu vermitteln, beruhen dabei sicherlich auf einer Kombination verschiedener Ursachen psychosozialer, pädagogisch-didaktischer und politischer Provenienz. Bisher vorliegende Forschungsergebnisse legen jedoch nahe, dass zwei Aspekte von besonderer Bedeutung sind: Generation und Migration.

Die Tatsache, dass die heutigen Schülerinnen und Schüler in den späten achtziger und neunziger Jahren geboren sind und damit bereits in Bezug auf die nationalsozialistische Vergangenheit als „vierte Generation“ qualifiziert werden können, lässt ein vielschichtiges „Generationenproblem“ in Bezug auf die Wissensvermittlung über den Holocaust erwarten: Da es einerseits oft keine direkten Erfahrungen mehr mit den Ereignissen der NS-Zeit oder deren direkten Konsequenzen gibt (etwa familiären Verlusten durch den Zweiten Weltkrieg, oder auch politisch sichtbaren Folgen

wie der deutschen Teilung) und andererseits von einer familial überlieferten Verdrängung und Umwertung der eigenen Verstrickungen in das NS-Regime ausgegangen werden kann,⁵⁸ lassen sich nur schwer Ansatzpunkte im erinnerten Leben der Schüler finden, die für die pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden könnten. Zudem stellt, wie Harald Welzer und seine Mitarbeiter in der viel zitierten Studie „Opa war kein Nazi“ feststellen, der Holocaust eine Art diskursive Leerstelle dar, da er keinen systematischen Platz im Familiengedächtnis nicht-jüdischer Deutscher habe und die Erinnerung an ihn aus externen Quellen – nicht zuletzt dem Geschichtsunterricht – gespeist würden.⁵⁹ Vor diesem Hintergrund ist seit einigen Jahren eine Entwicklung hin zu einer Personalisierung in der Holocaust-Pädagogik festzustellen, um einen persönlichen Bezug zu ermöglichen; so wird beispielsweise im Jüdischen Museum in Berlin und im neu eröffneten Ort der Information am Denkmal für die ermordeten Juden Europas versucht, über die detaillierte Darstellung individueller jüdischer Lebensläufe und Familienschicksale einen persönlichen Zugang zu den Ereignissen des Holocaust gerade für junge nicht-jüdische deutsche Besucher zu eröffnen. Allerdings ist die damit verbundene Einnahme einer (jüdischen) Opferperspektive und die Abkoppelung von (deutschen) Täter narrativen, die jahrzehntelang durch die Eltern und Großeltern getragen wurden, nicht unproblematisch. Im Kontext der vorliegenden Studie ist zu fragen, welche Brücken und Brüche es heute im diskursiven Spannungsfeld von schulischer Vermittlung, familiärer Kommunikation und medialer Darstellung des Holocaust gibt, und wie diese sich bestimmen lassen: Woher stammt das (Vor-)Wissen über Nationalsozialismus und Holocaust? Wird in den Familien über die Zeit und die damals gemachten Erfahrungen geredet? Vor allen Dingen: Wie wird in der Familie darüber kommuniziert? Stellt die generationenbedingte Distanz der Schüler eine Hürde auf dem Weg zu einer intensiven kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und dem Holocaust dar, oder lässt sie sich als Chance sehen, einen von moralischen Aufladungen und oft unbewusster Abwehr befreiten Blick auf die Ereignisse zu erlangen, der konkrete politische Folgen im Sinne eines freiheitlich-demokratischen Handelns zeitigen kann?

Dabei kommt der Reaktion der Lehrenden auf diese Entwicklungen eine entscheidende Rolle zu.⁶⁰ Sie haben im Regelfall einen anderen Zugang zu den Ereignissen und Folgen des Nationalsozialismus, der (durch die Erlebnisse und Erzählungen der Eltern und Großeltern) unmit-

51 Daniel Levy, Natan Szaider, Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt a. M. 2001, S. 9.

52 Ebd., S. 10.

53 Ebd., S. 206. Mit der „Brille Auschwitz“ auf gegenwärtige Ereignisse zu blicken, ruft ein Inventar von Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern ab, die den Rahmen der Handlungsmöglichkeiten absteckt und privilegierte Optionen anbietet, während andere Reaktionsformen ausgeschlossen werden. Der Rekurs auf den politischen Imperativ des „Nie mehr Auschwitz!“ in der Debatte um die Legitimität eines deutschen militärischen Engagements im so genannten Kosovo-Krieg Ende der neunziger Jahre mag als Beispiel dienen. „Die Erinnerung an Auschwitz“, so der damalige deutsche Außenminister Joschka Fischer, „das ‚Nie-mehr-Auschwitz‘, kann in meinen Augen das einzige Fundament der neuen Berliner Republik sein“ (zit. n. Bernard-Henri Lévy, Ein paar Versuche, in Deutschland spazierenzugehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.02.1999, S. 46).

54 Rürup (wie Anm. 6), S. 156.

55 Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a. M. 1971, S. 88-104.

56 Rürup (wie Anm. 6), S. 170 f.

57 Siehe dazu <http://www.holocausttaskforce.org/teachers/index.php?content=guidelines/menu.php>.

58 Siehe Welzer (wie Anm. 39).

59 Vgl. ebd., S. 210.

60 Zur Analyse der Lehrerperspektive in Bezug auf die Interaktionsdynamik im Unterricht siehe den Beitrag von Daphne Cisneros in diesem Heft.

telbarer und (teilweise auch infolge der Erfahrungen von 1968) emotional stärker aufgeladen ist. Die damit oft verbundene moralische Einlassung in die Thematik kollidiert nun mit Ansichten der jungen Generation, die den Holocaust als ein vergangenes geschichtliches Ereignis (unter anderen) und bloßen Lernstoff begreifen, der einer Identitätssuche im wiedervereinigten Deutschland und sich vereinigenden Europa nicht im Wege steht. Daraus ergibt sich nicht selten eine krisenhafte und spannungsreiche Unterrichtssituation, die von den Schülern als Überpädagogisierung wahrgenommen und mit einer als geschichtliches Desinteresse auftretenden Abwehr bedacht wird, die bei den Lehrenden gleichzeitig in Vorwürfen an die Schülergeneration und Enttäuschung resultieren kann und die Distanz zu den Lernenden dann noch vergrößert. Zu fragen ist: Wie lässt sich der im öffentlichen Diskurs so zentrale Topos des Überdrusses von Jugendlichen am Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Kontext der komplexen Interaktionsdynamik verstehen? Wie äußert sich das konstatierte Problem der schulischen Vermittlung von Wissen über den Holocaust genau? Woran ist es festzumachen? Welche Wahrnehmung(en) und Interpretation(en) der Lehrenden, welche subjektiven „Problemsichten“ sind dabei grundlegend? Welche Reaktionen darauf werden thematisiert? Was ist das konkrete Anliegen des Lehrers? Inwieweit ist eine bloße Erfüllung des Lehrplans oder ein sehr persönlicher Wunsch und ein starkes Engagement bei der Themenvermittlung zu beobachten? Welcher subjektiv-biographische Hintergrund ist dafür möglicherweise determinierend? Soll etwas in der eigenen Biographie aufgearbeitet werden? Welches Über-Ich-Projekt drückt sich darin evtl. aus? Soll (auch unbewusst) eine moralische Botschaft vermittelt werden – und wenn ja, welche? Inwiefern spielen Kategorien der Betroffenheit, Schuld und Scham eine Rolle?⁶¹

Ein weiterer wesentlicher Aspekt, der die schulische Diskussion des Holocaust so komplex macht und gerade von Seiten der Lehrenden als problematisch empfunden wird, ist der Migrationshintergrund vieler Schüler in Deutschland.⁶²

Der geschichtliche Hintergrund von Nationalsozialismus und Holocaust ist oft nicht Teil ihres kulturellen Bewusstseins; es wird ein Fehlen biographischer, vor allem familiärer, Verbindungen zu den Ereignissen, die Einzelne für das Thema öffnen sowie sensibilisieren und damit gleichzeitig einen pädagogisch wichtigen Anknüpfungspunkt für das Thema ergeben könnten, wahrgenommen.⁶³ Das unartikulierte Gefühl, dass der Holocaust mit den eigenen Erfahrungen nichts oder nur wenig zu tun habe, kann so in Desinteresse umschlagen. Darüber hinaus scheinen individuelle Erfahrungen der Stigmatisierung und sozialen Exklusion – sei es in den jeweiligen Herkunftsländern, sei es in Deutschland – die Bedeutung des Holocaust in interkultureller Perspektive zu relativieren; die Wahrnehmung von Ausgrenzung und Verfolgung als universelle Phänomene macht es schwer, die Zentralität des Holocaust im deutschen Geschichtsdiskurs zu behaupten. Die im Hinblick auf die Reflexion von Ausgrenzungsmechanismen, rassistischen Ideologien und Gewaltakten notwendige Vermittlung von Wissen über den Holocaust trifft zudem auf einen möglicherweise in unterschiedlichen Kulturen traditionell existierenden Antisemitismus, der sich durch mangelnde Integration und fehlende Zukunftsaussichten der Jugendlichen verstärkt.⁶⁴ Dieser Antisemitismus artikuliert sich zunehmend anhand aktueller politischer Auseinandersetzungen wie dem Nahostkonflikt.⁶⁵

Gleichzeitig können Migrationserfahrungen von Schülern auch als privilegierter Ansatzpunkt im Umgang mit dem Holocaust gesehen werden.

Sie erlauben zum einen, den oft eingeforderten „unverkrafteten“ Blick auf die Ereignisse, eine Annäherung an die Zeit ohne Gefühle von Schuld, die sich aus der Tätergenealogie ergeben und oft unbewusst wirksam sind. So ergibt sich eine unbelastete, neutrale Perspektive, die durchaus zu ethisch-politischen Schlussfolgerungen kommen und ein konkretes Engagement zur Folge haben kann, das sich nicht als negative Reaktion auf weit reichende Verdrängungsprozesse, sondern als freie Entscheidung eines bewussten Subjektes zeigt. Zum anderen können sehr spe-

zifische Migrationserfahrungen als Brücke dienen, welche generationenunabhängig eigene Erlebnisse von Flucht, Verfolgung und Vertreibung in den jeweiligen Herkunftsländern mit den Definitions-, Exklusions-, Konzentrations- und Vernichtungsprozessen des Holocaust verbinden. Im Blick zu behalten ist dabei das damit zusammenhängende Dilemma des Lehrenden, entweder – durch Einbezug der Migrationserfahrung – die Singularität des Holocaust zu relativieren und ihn damit als universelle (aber austauschbare) Chiffre für Verfolgung und Vernichtung zu setzen und zu dekontextualisieren oder den Migrationshintergrund – als Folge der Bestimmung des Holocaust als einzigartiges „deutsches“ Ereignis – als Problem wahrzunehmen.

Die Dynamik der interkulturellen und intergenerationellen Entwicklungen mündet in grundsätzliche Fragestellungen: Was kommt in der schulischen Vermittlung überhaupt an? Was nicht? Auf was wird dies zurückgeführt? Was interessiert die Schülerinnen und Schüler? Warum? Wie lässt sich die Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht qualifizieren? Gibt es Raum für die eigenen Geschichten im Unterricht? Wie geht es Jugendlichen, die nicht den gemeinsamen (historischen, kulturellen) Erfahrungshintergrund von Nationalsozialismus und Holocaust haben? Welchen Bezug haben die engagierten Schülerinnen und Schüler?

Abschließend stellt sich die Frage, mit welchen Vermittlungsformen die skizzierten Herausforderungen im Unterricht angegangen werden:⁶⁶

Welche konkreten Erfahrungen wurden im Zusammenhang mit der Thematisierung des Holocaust und des Nationalsozialismus im Unterricht gemacht? Mit welchen experimentellen Unterrichtsformen wurde darauf eventuell reagiert (Studienfahrten, Gedenkstättenbesuche, neue Medien, Zeitzeugengespräche, handlungsorientiertes Lernen)? Was hat sich bei der didaktischen Aufbereitung in den letzten Jahren und Jahrzehnten geändert? Auf welche Entwicklungen wurde mit diesen Veränderungen Bezug genommen? Wie sind die Lehrenden zu der Vermittlungs-

form gekommen? Werden aktuelle Ereignisse, etwa als motivierende Ansätze, in den Unterricht integriert? Mit welchem Ergebnis?

An dieser Stelle ist ein kurzer Hinweis auf die bereits vorliegenden Arbeiten zur schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust notwendig.⁶⁷ Dabei handelt es sich zumeist entweder um pädagogisch-didaktische Überlegungen, die aus der konkreten praktischen Erfahrung in der Schul- und Gedenkstättenarbeit abgeleitet werden, oder empirische Untersuchungen, die unter einer pädagogischen oder soziologischen Perspektive die Unterrichtssituation in den Blick nehmen.⁶⁸ Für die hier vorzustellende Studie relevant erscheint vor allem die im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt durchgeführte Untersuchung zur pädagogischen Kommunikation über die Geschichte des Nationalsozialismus, die Analysen der Unterrichtsinteraktion nicht nur im schulischen Setting, sondern auch in außerschulischen Bildungseinrichtungen und Gedenkstätten vornimmt.⁶⁹ Dabei werden parallele Befunde zu unserer Interviewstudie erkennbar, die jedoch unterschiedlich interpretiert werden können. Die funktionale Differenzierung, die zwischen den Institutionen herausgearbeitet wird, erhält in Bezug zu Überlegungen zu Gedenkstättenbesuchen im Rahmen des Schulunterrichts Bedeutung. Der methodische Zugriff der Studie erlaubt indes nicht, die psychologischen Aspekte des Interaktionsgeschehens zu greifen und einen Interpretationsrahmen für die vielfach beobachteten emotionalen Reaktionen bereitzustellen. Zuletzt sei auf eine umfangreiche Fragebogenstudie hingewiesen, die im Kontext der 1998 gegründeten internationalen *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research* durchgeführt wurde. In 24 vorab im Fragebogen festgelegten Kategorien werden die Erfahrungen und Einstellungen von Lehrern zum Unterricht über den Nationalsozialismus und Holocaust erhoben. Die Perspektive der Schüler bleibt hier unbeachtet; zudem sind aufgrund des quantitativen Designs neue Erkenntnisse, die über die standardisierten Kategorien hinaus bedeutsam sein könnten und im Hinblick auf die Herausforderungen durch Einwanderung zu erwarten wären, kaum möglich.

61 Siehe dazu den Beitrag von Gudrun Brockhaus in diesem Heft.

62 Zum Thema Migration siehe den Beitrag von Angela Kühner in diesem Heft.

63 Es muss jedoch betont werden, dass familiäre biographische Verbindungen nicht notwendigerweise eine Sensibilisierung für die Thematik nach sich ziehen (vgl. Harald Welzer, *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie des Erinnerens*, München 2002). Im Gegenteil können die familiären biographischen Verbindungen und Verwicklungen erst der Grund für die Herausbildungen unbewusster Abwehrhaltungen sein.

64 Werner Bergmann, Juliane Wetzels, *Manifestations of Anti-Semitism in the European Union. Synthesis report*. Feb. 2003. URL <http://www.cohn-bendit.de> (Aufruf 13.12.07).

65 Zum Thema Antisemitismus als Aspekt der vorliegenden Studie siehe den Beitrag von Holger Knothe in diesem Heft.

66 Siehe zu diesem Thema den Beitrag von Phil C. Langer in diesem Heft.

67 Eine ausführliche Forschungsdiskussion kann hier nicht erfolgen. Es sollen lediglich einige für den Untersuchungskontext wichtig erscheinende Arbeiten genannt werden, die auch für eine eigenständige Vertiefung des Themas sinnvoll sind.

68 Siehe z.B. Eduard Fuchs, Falk Pingel, Verena Radkau (Hg.), *Holocaust und Nationalsozialismus*, Wien 2002; Thomas Schlag, Michael Scherrmann (Hg.), *Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus*, Schwalbach/Ts. 2005.

69 Der Bericht zur Pilotstudie „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“ (2002) von Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth, Christine Müller-Mahnkopp, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke ist unter URL http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/proske/publikationen/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf (Aufruf 13.12.07) zu finden.

3. Methodische Aspekte und Durchführung der Studie

Grundlegend für die vorliegende Untersuchung, die die Ergebnisse aus den bisherigen Studien um eine neue und – wie wir finden – wichtige Perspektive ergänzt, ist ihr spezifisch sozialpsychologischer Ansatz.

Ihr Interesse richtet sich nicht auf die objektiven Ereignisse im Unterrichtsgeschehen, sondern auf die subjektive Art und Weise, wie Schüler und Lehrer den Unterricht erleben und bewerten. Dies wird selbstverständlich auch, aber keineswegs nur durch das reale Geschehen bestimmt; vielmehr sind individuelle und überindividuelle Dispositionen der jeweils beteiligten Akteure entscheidend.

Hierzu gehören ihre familiär und kulturell geprägten Erfahrungen. Im Interaktionsgeschehen sind das – oftmals nicht bewusst gemachte und reflektierte – Wahrnehmen und Erleben der handelnden Subjekte von zentraler Bedeutung. Eben diese bilden durch die Fragestellung dieser Studie den Fokus der Beobachtung. Um zu einem Verständnis der individuellen Wahrnehmungen des Unterrichts zu gelangen, ist ein sozialpsychologischer Blick notwendig.

Wir möchten die Möglichkeit nutzen, jenseits vorgegebener Antwortschemata offen danach zu fragen, wie der Unterricht heute von Schülern und Lehrern erlebt wird, und ob bzw. welche Veränderungen und Tendenzen die Lehrer im Geschichtsunterricht wahrnehmen. Diese wertfreie, ungezielte Fragehaltung lässt auch unerwarteten Beobachtungen Raum und soll zudem die häufig vorzufindende Tendenz zur Problematisierung veränderter Bedingungen, etwa der multinationalen Zusammensetzung der Klassen, nicht unhinterfragt reproduzieren. Eine Ausweitung der problemfokussierten Diskussion über den Geschichtsunterricht um etwaige Möglichkeiten und Chancen der gegenwärtigen geschichtlichen und gesellschaftlichen Situation sollte nicht von vornherein ausgeschlossen sein. Die befragten Schüler und Lehrer waren aufgefordert, ganz allgemein von ihren Erlebnissen im Geschichtsunterricht zu erzählen – und darunter fallen demnach auch die positiven Erlebnisse.

Darüber hinaus war uns beim Aufbau der Untersuchung wichtig, im Unterschied zur Studie der *Task Force*, auch die Perspektive der Schüler einzubeziehen. Schließlich beinhaltet die Feststellung ihrer zunehmend erschweren Erreichbarkeit durch den Geschichtsunterricht die Hypothese, ihr Interesse an Nationalsozialismus und Holocaust würde nachlassen. Daran wiederum knüpfen sich Erklärungshypothesen. Das nachlassende Interesse sei

demnach auf einen immer größer werdenden Abstand des historischen Geschehens zu ihrer Lebenswelt zurückzuführen. Dadurch, dass so viel Zeit zwischen ihrer Wirklichkeit und der NS-Zeit liegt, sind Zeitzeugen in ihrem sozialen Umfeld zur Seltenheit geworden. Zudem gebe es in den Klassen heute viele Schüler mit unterschiedlichen nationalen, kulturellen und zeitgeschichtlichen Prägungen, die dementsprechend auch eine wie auch immer anders geartete Perspektive auf Nationalsozialismus und Holocaust hätten. Vorzufinden sei vor allem Desinteresse aufgrund mangelnder eigener Betroffenheit, oder, besonders im Falle muslimischer Schüler, in Folge kulturell vermittelten Antisemitismus. In Abgrenzung zu solchen Vorannahmen war unser Anliegen auch hier, die Schüler offen zu befragen, welchen Zugang sie zu Nationalsozialismus und Holocaust haben, wie sie sich selbst in Bezug dazu setzen, und welche Informationsquellen und Sozialisationsagenten (Familie, Lehrer, Mitschüler, Peers) dabei für sie eine Rolle spielen.

Als Pilotstudie ist unserer Studie ein gewisser Rahmen gesetzt. Sie ist in Umfang und Aufwand vergleichsweise klein gehalten, ist aber dennoch nicht einfach eine verkleinerte Hauptstudie, für die ein Probelauf durchgeführt werden soll. Zur Vorbereitung einer Hauptstudie ist vielmehr wichtig, zu wissen, ob die Fragestellungen, die man darin untersuchen möchte, überhaupt die praxisrelevanten Fragen sind, ob also der Ausschnitt der Realität, der untersucht werden soll, durch den inhaltlichen und methodischen Zugang angemessen erfasst werden kann.

Leitend war dabei die Vorstellung, dass die Aspekte und Fragen, die das Ergebnis dieser Studie darstellen sollen, dadurch praxisrelevant werden, dass sie aus dem Feld selbst kommen und nicht die Vorstellungen von Fachleuten und Wissenschaftlern repräsentieren. Wir haben dementsprechend ein exploratives Verfahren gewählt, das nicht dazu dient, Antworten zu geben, sondern sinnvolle Fragen für eine mögliche Hauptstudie herauszuarbeiten. Ziel ist also, Hypothesen zu generieren, nicht zu überprüfen, sowie eine geeignete Untersuchungsmethode zu finden.

In dieser Studie geht es ausdrücklich nicht darum, repräsentative Ergebnisse zu erzielen. Dies wäre aufgrund der kleinen Stichprobe und der Beschränkung auf Bayern weder möglich, noch ist es unser Ziel. Vielmehr soll versucht werden, die Erlebnisweisen der schulischen Interaktion in ihrer Komplexität möglichst breit zu erfassen und die dabei relevanten Aspekte zu benennen. Es geht also vornehmlich um Relevanz, nicht um Repräsentativität.

Als Methode der Pilotstudie haben wir qualitative Interviews gewählt, die durch Studierende der Psychologie

an der LMU im Wintersemester 2005/06 im Rahmen eines Methodenseminars geführt wurden. Dabei fassen wir die Interviews als Ergebnis einer Interaktion auf, bei der die Interviewenden nicht neutral und prinzipiell austauschbar sind, sondern bewusst wie unbewusst den Gesprächsinhalt beeinflussen. Eine Besonderheit unserer Studie ist, dass die meisten der Interviewer (abgesehen von fünf Doktorandinnen) selbst erst Anfang 20 waren und daher von den interviewten Schülern als ähnlich, von den Lehrern zuweilen als Schüler wahrgenommen wurden, was die Art ihrer Beziehungsaufnahme beeinflusst hat. Hierin sehen wir eine besondere Stärke unserer Untersuchung, gerade im Hinblick auf die Interviews mit den Schülern. Das sonst fast zwangsläufig sich einstellende hierarchische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Jugendlichen konnte weitgehend vermieden werden, und die Schülerinterviews sind weitestgehend frei und ungezwungen ausgefallen. Dies ist deshalb von großer Bedeutung, weil in einer angstfreien Gesprächsatmosphäre auch Unmut über den Unterricht oder möglicherweise angreifbare, sozial unerwünschte persönliche Einstellungen leichter geäußert werden können. Auch in den Gesprächen mit den Lehrern ist eine sonst häufig bei Interviewten beobachtbare Zurückhaltung erstaunlich gering ausgefallen, obwohl gerade das Thema „Nationalsozialismus“ dies erwarten lassen würde. Schließlich hat sich auch im Hinblick auf die Vorbereitungs- und die Auswertungsphase gezeigt, dass unsere jungen Studierenden wichtige Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit beitragen konnten.

Entsprechend der Absicht, ein möglichst breites Feld abzudecken, haben wir unterschiedliche Schularten in die Studie aufgenommen. An 14 Schulen verteilt über ganz Bayern wurden insgesamt 60 Interviews durchgeführt, davon 48 mit Schülern und 12 mit Lehrern. Alle Schultypen sowie Groß- und Kleinstadt sind gleichmäßig vertreten. Die Auswahl der einzelnen Schulen erfolgte vor allem entsprechend dem Kriterium der Unterschiedlichkeit und teils auch nach pragmatischen Gesichtspunkten.

Der Zugang zu den Schulen zeigte sich im Unterschied zu den Erfahrungsberichten anderer Forschungsgruppen zu dieser Thematik als überraschend unkompliziert; lediglich eine Hauptschule wollte sich nach einigem Hin und Her nicht beteiligen. Die 14 Schulen, an denen die Interviews schließlich stattfanden, waren vier Gymnasien (3 Kleinstadt, 1 Großstadt), vier Realschulen (1 Kleinstadt, 3 Großstadt), vier Hauptschulen (3 Kleinstadt, 1 Großstadt) und zwei FOS/BOS (1 Kleinstadt, 1 Großstadt).

Entsprechend dem Lehrplan an den verschiedenen Schularten waren die angesprochenen Schüler, die den Stoff bereits durchgenommen hatten, in den Hauptschulen in der neunten Klasse, in den Realschulen in der zehnten, im

Gymnasium in der zehnten bis 13. und in den Fachoberschulen in der 12. Klasse.

Für die Lehrerinterviews wurden individuelle Termine vereinbart, für die Schülerinterviews gingen die Interviewer nach Absprache mit der Lehrkraft in Dreier- oder Vierergruppe in die Klassen und fragten, wer von den Schülern spontan teilnehmen wolle. Die Herausforderung hierbei bestand darin, gerade die desinteressierten Schüler zur Teilnahme zu bewegen. So wiesen die Interviewer explizit darauf hin, dass sie auch die Meinung von Schülern hören wollen, die das Thema eigentlich langweilt. Zudem sollten die Interviews während der Unterrichtszeit stattfinden, so dass die Teilnehmenden einen Anreiz darin sehen konnten, sich eine Stunde, in der Regel eine Geschichtsstunde, zu ersparen.

In der Praxis zeigte sich, dass sich diese Methode nur bedingt bewährte. Wir wurden in einigen Fällen bei der Ankunft vor vollendete Tatsachen gestellt, indem die Lehrkraft entgegen der Absprache bereits Schüler ausgewählt hatte, die schon zum Interview bereitstanden. Entgegen unserer Befürchtung wurden jedoch nicht nur die Muster Schüler vorgeschickt, sondern zum Teil war auch in unserem Sinne ausgewählt worden, etwa nach der Devise „du passt ohnehin nie auf, da kannst du ebenso gut eine Stunde fehlen und ein Interview geben“. Festzuhalten bleibt jedoch, dass das Problem, nicht nur engagierte Schüler zu erreichen, in unserer Studie methodisch nicht völlig aufgehoben werden konnte.

Die Stichprobe der Schüler, die schließlich teilnahmen, bestand aus 48 Personen: elf Gymnasiasten, 19 Realschüler, 12 Hauptschüler und sechs Fachoberschüler.

Gemäß unserer Fragestellung liegt ein besonderes Augenmerk auf den Schülern, die einen so genannten Migrationshintergrund haben.

Hier stoßen wir auf die Problematik dieses Begriffs. Was genau ist ein Migrationshintergrund? Würden wir beispielsweise sagen, ein Schüler, dessen deutsche Großeltern aus Polen vertrieben wurden, hat einen Migrationshintergrund? Zur Beschreibung der Stichprobe verwenden wir den Begriff hier rein deskriptiv und unterscheiden, aus welchem Land die Schüler oder ihre Familien stammen, der wievielten Generation sie angehören bzw., falls sie Einwanderer im engsten Sinne sind, wie lange sie bereits in Deutschland leben. Es muss betont werden, dass sich aus einer solchen Beschreibung von außen nicht ableiten lässt, mit welchem Bewusstsein oder Zugehörigkeitsgefühl die Schüler in den Klassen sitzen bzw. wie sie vom sozialen Umfeld wahrgenommen werden und welche Zuschreibungen entsprechend an sie gerichtet werden.

Bei der Suche nach Interviewpartnern haben wir die Schüler mit Migrationshintergrund zunächst nicht gezielt angesprochen, denn für uns war auch eine wichtige Informationsquelle, ob und zu welchen Anteilen sie sich selbst zum Interview melden würden. Unter den ersten 30 Interviewpartnern waren drei Einwanderer (Kasachstan, Russland, Polen), ein Schüler aus der zweiten Generation (Kroatien) und drei Schüler aus binationalen Familien (Irland, Portugal, Österreich). Wenn man sie alle als Migranten bezeichnen möchte, ergeben sich also sieben von 30, also etwas weniger als ein Viertel der (relativ) Freiwilligen. Obwohl unser Untersuchungsdesign keine quantitative Auswertung zulässt, ist dieser recht hohe Anteil doch ein erster Hinweis, dass sich die Migranten unter den Schülern nicht weniger angesprochen fühlen, wenn es um Nationalsozialismus und Holocaust geht.

Auch in der Gruppe der Interviewenden waren unterschiedliche Nationalitäten vertreten: Kasachstan, Rumänien, Australien, Kroatien, Israel, Japan. Andere stammen von Großeltern ab, die aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten vertrieben worden waren.

Da die Ausgangsfragestellung gezielt auf Migranten Bezug nimmt, wollten wir eine ausreichende Bandbreite an entsprechenden Schülerinterviews führen. Deshalb haben wir in einer zweiten Erhebungsphase, die durch unsere fünf Doktorandinnen durchgeführt wurde, abweichend vom vorherigen Vorgehen gezielt Schüler mit Migrationshintergrund angesprochen. Die acht Schüler gehören selbst der Einwanderergeneration an und leben seit drei bis 13 Jahren in Deutschland. Sie stammen aus Ghana, der Ukraine, Bosnien, Afghanistan, der Slowakei und Russland.

Da in den Diskursen um Probleme mit Migranten besonders häufig auf Muslime, speziell auf Türken Bezug genommen wird (und dies in der Regel negativ), bedauern wir sehr, dass kaum muslimische und keine türkischen Schüler in unserer Stichprobe vertreten sind. Die Ursache hierfür ist unklar. Wir wissen nicht, ob sie sich nicht gemeldet haben, von den Lehrern nicht ausgewählt wurden oder ob sie in den von uns besuchten Klassen schlicht nicht vorkamen. So hatten wir keine Möglichkeit, den häufig stereotypen Aussagen über „die Türken“ deren eigene Erlebnis-erzählungen gegenüberzustellen. Für valide diesbezügliche Aussagen müsste in einer Hauptstudie diese Schülergruppe gezielt unterschieden und befragt werden.

Ferner ist es uns im engen Rahmen der Pilotstudie nicht möglich gewesen, systematisch auf den Aspekt der Geschlechterdifferenz einzugehen, obwohl dies notwendig erscheint. Eine Differenzierung nicht nur nach Nationalität, sondern auch nach Geschlecht erfordert eine große Anzahl von Interviews sowohl bei den Lehrern als auch bei

Das leitfadengestützte Interview

Das leitfadengestützte Interview nimmt eine Zwischenstellung zwischen narrativem Interview und standardisiertem Fragebogeninterview ein. Es enthält Elemente beider Formen. Ähnlich wie beim narrativen Interview geht es um das Mitvollziehen des subjektiven Verständnisses des Interviewten in Bezug auf das Interviewthema. Der Interviewer setzt Impulse, um die Erzählung anzuregen, und folgt im wesentlichen dem narrativen Strang, den der Interviewte entwickelt. Ziel hierbei ist, gerade das Individuelle, Subjektive der Sichtweise nachzuvollziehen und gerade auch dem Unerwarteten Raum zu geben. Das leitfadengestützte Interview indes bleibt nicht bei der freien Erzählung stehen, sondern sieht die gezielte Nachfrage nach Themenschwerpunkten vor, die, ähnlich wie bei der Konstruktion eines Fragebogens, im Vorfeld durch die Ausgangsfragestellung, theoretische Vorüberlegungen und die Auseinandersetzung mit der bestehenden wissenschaftlichen Literatur umgrenzt wurden. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die relevanten Themenbereiche im Interview vorkommen, auch wenn sie nicht durch den Interviewten selbst angesprochen wurden. Ziel hierbei ist, die Sichtweisen verschiedener Interviewpartner hinsichtlich dieser zentralen Aspekte vergleichbar zu machen, um überindividuelle Aussagen treffen zu können. Das leitfadengestützte Interview ist also ein Instrument, das eine flexible Handhabung erlaubt und wesentliche Vorteile anderer Interviewtechniken vereint. Gerade bei komplexen Themengebieten ist es von Vorteil, da es Offenheit vorsieht und zugleich die Möglichkeit zur Orientierung und Begrenzung bietet.

den Schülern. Auch dies wäre bei der Planung einer Hauptstudie unbedingt vorzusehen.

Von den zehn interviewten Lehrern unterrichten drei am Gymnasium, eine an der Realschule, vier an der Hauptschule und zwei an der FOS/BOS. Drei der Lehrer sind zusätzlich Gedenkstättenführer.

Lehrer- und Schüler-Interviews wurden mit Hilfe eines Leitfadens geführt, der wohlgeordnet nicht dem Ziel der Standardisierung diente. Die Interviewführung sollte möglichst dem Gedankengang des Interviewten folgen, im

Ganzen sollten aber die Bereiche, die für uns von Interesse waren, vorgekommen sein, ggf. auch auf gezielte Nachfrage. Die Konstruktion des Leitfadens war ein wichtiges Instrument der Vorbereitung, um sich auf die Interviewten einzustellen und sich ferner zu vergegenwärtigen, mit welchen impliziten Annahmen man als Interviewer selbst ins Gespräch hineingeht.

Bei der Auswertung kommen verschiedene qualitative Verfahren zum Einsatz, die hier nur stichwortartig genannt werden können.

Anhand der wörtlichen Aussagen in den Transkripten vollziehen wir die subjektiven Bedeutungszusammenhänge nach, die im Text zum Ausdruck kommen.

Die manifesten Aussagen werden dann mit Hilfe von latenten Aussagen, besonderen Merkmalen des Gesprächsverlaufs (wann kommt welches Thema auf? Gab es bedeutsame Brüche, Pausen, Lachen, Stellen mit vielen „ähm“s, oder Ringen um die passende Ausdrucksweise, Themenwechsel, Stimmungswechsel, Interaktion etc.), sprachlichen Besonderheiten (auffallende Wortwahl, Metaphern, Vermeidung bestimmter Worte, Stottern...), Auffälligkeiten auf der Beziehungsebene und schließlich Reflexion der eigenen Resonanzen (Gegenübertragung) in übergeordnete Bedeutungszusammenhänge überführt. Die Reflexion eigener Resonanzen ist ein Spezifikum aus der psychoanalytischen Schule und bezeichnet die eigene emotionale Reaktion, die durch das Gegenüber ausgelöst wird. Die Analyse dieser Reaktion erlaubt dem geschulten Beobachter Rückschlüsse auf z.T. unbewusste Motive und Wünsche des Gesprächspartners.

Ausgehend von der Annahme, dass sich Wünsche und Ängste der Interviewten nicht nur in der Unterrichtssituation niederschlagen, sondern auch in der Interviewsituation zum Tragen kommen, haben wir auch untersucht, wie die Interaktion zwischen Interviewer und Interviewtem sich abgespielt hat. Zum Beispiel zeigt sich an Stellen, wo nicht weiter nachgefragt wurde, dass etwa angst- oder schambesetzte Themen berührt wurden; oder an anderen Stellen, wo der Interviewer sich zu Kommentaren hat hinreißen lassen, wo Wünsche nach Bestätigung oder Wiedergutmachung oder Vergleichbarem vorliegen. Dabei sind wir davon ausgegangen, dass das Gespräch als soziale Konstruktion aufzufassen ist, dass also der Interviewer eine ebenso große gestaltende Rolle einnimmt wie der Interviewte und dass das Gesagte nicht die Wirklichkeit des Unterrichts wiedergibt, sondern die Wirklichkeit der Gesprächssituation. Wir haben die Interviewer dazu angehalten, die Rahmenbedingungen des Interviews sowie besondere Eindrücke vor, während und nach dem Gespräch in

einem Postskript festzuhalten, das in die Auswertung einbezogen wurde.

Um unsere Schlussfolgerungen zu validieren, haben wir vor allem die Methode der Gruppendiskussion angewandt. Die Rückkopplung erfolgte mit den Interviewern, ferner mit unserem Beirat aus Experten unterschiedlicher Fachrichtungen und schließlich im Rahmen einer Werkstatttagung mit Wissenschaftlern und Praktikern aus dem schulischen Feld.

Pseudonymisierung

Die Schüler und Lehrer, die hier zitiert werden, sind pseudonymisiert. Bei den Schülern handelt es sich hierbei um Codenamen, die sie vor dem Interview für sich selbst gewählt haben. Die Namen der Lehrer, sofern sie hier genannt sind, sind hingegen von uns gewählte Pseudonyme. Am Anfangsbuchstaben lässt sich der Schultyp ablesen, an dem der Lehrer bzw. die Lehrerin unterrichtet, z.B. ist Herr Huber Hauptschullehrer. Zur Unkenntlichmachung der Personen wurden teilweise zusätzliche Verfremdungen vorgenommen, die für die Interpretation unwesentlich sind. ■

Literatur

- Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, Frankfurt a. M. 1971, S. 88-104.
- Giorgio Agamben, Was von Auschwitz bleibt. Das Archiv und der Zeuge, Frankfurt a. M. 2003.
- Aleida Assmann, Ute Frevert, Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart 1999.
- Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1999.
- Jean Baudrillard, Transparenz des Bösen. Ein Essay über extreme Phänomene, Berlin 1992.
- Werner Bergmann, Wetzel, Juliane, Manifestations of Anti-Semitism in the European Union. Synthesis report. Feb. 2003. URL: www.cohn-bendit.de.
- Wolfgang Benz, Gedenken und authentischer Ort – Überlegungen zur deutschen Erinnerungslandschaft, in: Spuren des Nationalsozialismus. Gedenkstättenarbeit in Bayern, hg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 2000, S. 9-20.
- Dan Diner, From Society to Memory: Reflections on a Paradigm Shift, in: Doron Mendels (Hg.), On Memory.

- An Interdisciplinary Approach, Oxford u.a. 2007, S. 149-164.
- Brian Fay, Philip Pomper, Richard Vann (Hg.), History and Theory. Contemporary Readings, Oxford 1998.
 - Saul Friedlander (Hg.), Probing the Limits of Representation. Nazism and the „Final Solution“, Cambridge/London 1992.
 - Saul Friedländer, Den Holocaust beschreiben. Auf dem Weg zu einer integrierten Geschichte, Göttingen 2007.
 - Eduard Fuchs, Falk Pingel, Verena Radkau (Hg.), Holocaust und Nationalsozialismus, Wien 2002.
 - Hartman, Geoffrey, Der längste Schatten, Erinnern und Vergessen nach dem Holocaust, Berlin 1999.
 - Kenneth J. Gergen, Erzählung, moralische Identität und historisches Bewußtsein. Eine sozialkonstruktivistische Darstellung, in: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität, Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt a. M. 1998, S. 170-202.
 - Ulrich Herbert, Vernichtungspolitik. Neue Antworten und Fragen zur Geschichte des ‚Holocaust‘, in: ders. (Hg.), Nationalsozialistische Vernichtungspolitik. Neue Forschungen und Kontroversen. Frankfurt a. M. 1998.
 - Matthias Heyl, Von den Metaphern und der geteilten Erinnerung – Auschwitz, Holocaust, Shoah, Churban, „Endlösung“, in: Helmut Schreier, Matthias Heyl (Hg.), Die Gegenwart der Shoah. Zur Aktualität des Mordes an den europäischen Juden, Hamburg 1994, S. 11-32.
 - Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth, Christine Müller-Mahnkopp, Matthias Proske und Frank-Olaf Ratke, Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation, Frankfurt/M. 2002 (URL http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/proske/publikationen/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf; Aufruf 13.12.07).
 - Peter Hünermann, Der Durchbruch geschichtlichen Denkens im 19. Jahrhundert, Freiburg 1967.
 - Angela Keppler, Soziale Formen individuellen Erinnerns, in: Harald Welzer (Hg.), Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 137-159.
 - Horst Köhler, Ansprache von Bundespräsident Horst Köhler vor der Knesset in Jerusalem am 2. Februar 2005. URL http://www.bundespraesident.de/Anlage/original_622162/Rede-Knesset-02.02.2005.pdf (Aufruf 13.12.07).
 - Carlos Kölbl, Jürgen Straub, Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Theoretische und exemplarische empirische Analysen, in: Forum Qualitative Sozialforschung 8 (3) 2001 (verfügbar über <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>; Aufruf 13.12.07).
 - Koselleck, Reinhart (1992): Geschichte, Historie. In: Brunner, Otto / Conze, Werner / Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2: E-G. Stuttgart 1992, S. 593-717.
 - Reinhart Koselleck, Geschichte, Historie, in: Otto Brunner, Werner Conze, Reinhart Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2: E-G. Stuttgart 1992, S. 593-717.
 - Sigrid Lange, Authentisches Medium. Faschismus und Holocaust in ästhetischen Darstellungen der Gegenwart, Bielefeld 1999.
 - Phil C. Langer, Schreiben gegen die Erinnerung? Autobiographien von Überlebenden der Shoah, Hamburg 2002.
 - Bernard-Henri Lévy, Ein paar Versuche, in Deutschland spazierenzugehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 18.02.1999, S. 46.
 - Daniel Levy, Natan Szajder, Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt a. M. 2001.
 - Primo Levi, Gespräche und Interviews, München/Wien 1999.
 - Jean-François Lyotard, Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, 4., unv. Auflage, Wien 1999.
 - Jean-François Lyotard, Der Widerstreit, 2. korr. Auflage, München 1989.
 - Donald E. Polkinghorne, Narrative Psychologie und Geschichtsbewußtsein. Beziehungen und Perspektiven, in: Jürgen Straub (Hg.), Erzählung, Identität, Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1. Frankfurt a. M. 1998, S. 12-45.
 - Reinhard Rürup, Nationalsozialismus, Krieg und Judenmord. Erinnerungspolitik und Erinnerungskulturen im internationalen Vergleich, in: Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas, hg. von der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2005, S. 156-171.
 - Reinhard Rürup, Nationalsozialismus, Krieg und Judenmord. Erinnerungspolitik und Erinnerungskulturen im internationalen Vergleich, in: Materialien zum Denkmal für die ermordeten Juden Europas, hg. von der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin 2002, S. 156-171.
 - Jörn Rüsen, Holocaust, Erinnerung, Identität, in: Harald Welzer (Hrsg.), Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 243-259.

Krieg, Kriegsende und Befreiung in Kempten

Die Familie Kohn – ein jüdisches Schicksal in Kempten (1)

Die Kemptener Juden in der Zeit des Nationalsozialismus

Am Anfang der NS-Herrschaft 1933 lebten wahrscheinlich 55 Juden und 7 sogenannte Halbjuden in Kempten im Allgäu. Bei der Volkszählung von 1939 bezeichneten sich 25 Kemptener als „Glaubensjuden“. Wegen der zunehmenden Verfolgungen verließen 14 von ihnen die Stadt; nicht alle von ihnen erlebten das Kriegsende. 20 jüdische bzw. halb-jüdische Bürger Kemptens wanderten unter anderem in die USA, nach Chile und Australien aus. Insgesamt wurden in den Kriegsjahren 21 Juden in Konzentrationslager deportiert; von ihnen kamen 16 ums Leben. Das Kriegsende in Kempten am 27. April 1945 erlebten nur 2 Jüdinnen und 8 der als Halbjuden eingetragenen Bürger.

Aus dem Leben gerissen - Bruno Kohn und seine Familie während der NS-Herrschaft

Die letzte Deportation Kemptener Juden ging am 20. Februar 1945 ins KZ Theresienstadt. Betroffen war neben dem 43-jährigen Siegfried Walter und dem gleichaltrigen Emil Steiner der allseits bekannte und geschätzte, mit einer Katholikin verheiratete 51-jährige Kaufmann Bruno Kohn. Die Firma „Schuh-Kohn“ ist für viele ältere Kemptener heute noch ein Begriff für Qualität und soziales Engagement. Die Familie Kohn besaß in der Stadt zwei Schuhgeschäfte und ein Strumpfhäuschen. Beim Boykott jüdischer Geschäfte am 1. April 1933 bleiben die Kohn'schen Geschäfte erstmals geschlossen. Nach der Reichskristallnacht, der Pogromnacht von 1938, wird das Schuhgeschäft in der Königstraße „arisiert“. Auch die anderen Geschäfte müssen schließen und die Brüder Julius und Bruno Kohn kommen vorübergehend in Haft. Beim ersten Judentransport aus Kempten am 31. März 1942 werden Julius Kohn und seine Schwester Hedwig über München ins KZ Piaski deportiert. Man hört nie wieder etwas von ihnen, die Geschwister werden dort ermordet. Neben seinen beiden Geschwistern verliert Bruno Kohn auch seine 84-jährige Mutter im Holocaust. Sie wird im August 1942 deportiert und stirbt einen Monat später im KZ Theresienstadt. Bruno Kohns Sohn Rolf (*1925) überlebt das Außenlager Wommen des KZ Buchenwald.



Großes Gedränge vor dem Schuhwarenhaus Kohn in der Klostersteige



Die Geschwister Julius und Hedwig Kohn

- Thomas Schlag, Michael Scherrmann (Hg.), Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus, Schwalbach/Ts. 2005.
- Georg-Michael Schulz, Docu-dramas – oder: Die Sehnsucht nach ‚Authentizität‘, in: Waltraud Wende (Hg.), Geschichte im Film, Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis, Stuttgart/Weimar 2002, S. 159-180.
- Harald Welzer, Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München 2002.
- Harald Welzer, Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001.
- Harald Welzer, Sabine Moller, Karonine Tschuggnall, Opa war kein Nazi?. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a. M. 2002.
- Waltraud Wende, Medienbilder und Geschichte. Zur Medialisierung des Holocaust, in: dies. (Hg.), Mediale Inszenierungen des Holocaust und kulturelles Gedächtnis. Stuttgart, Weimar 2002, S. 8-30.
- Hayden White, Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt a. M. 1991.
- James E. Young, Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation, Frankfurt a. M. 1997.
- James E. Young, Zwischen Geschichte und Erinnerung, in: Harald Welzer (Hg.), Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung, Hamburg 2001, S. 41-62.

„Bloß nicht moralisieren!“¹

Emotionale Prozesse in der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus

Von Gudrun Brockhaus

Der Text bezieht sich auf die in diesem Heft vorgestellte Pilotstudie zum Thema „Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust“.² Bei den Interviews stand das subjektive Erleben des Unterrichts über Nationalsozialismus und Holocaust bei den Schülern und Lehrern im Vordergrund. Die Interviews werden im Folgenden aus einer spezifischen sozialpsychologischen Perspektive betrachtet. Dabei wird ein Aspekt herausgehoben: der Umgang mit Gefühlen in Bezug auf die NS-Vergangenheit.

Die Interviewauswertung regte zu Fragen an, die weiter untersucht werden sollen. Werden jenseits der offiziellen Lehrziele wesentliche Botschaften implizit, ohne Absicht, im „szenischen Dialog“ übermittelt?

Es scheint, dass die hohen Erwartungen auf emotionale Betroffenheit, der Konsensdruck und die Tabuisierung politisch inkorrekt Positionen zu Störungen im Lehrer-Schüler-Kontakt führen können, die die eigenen Zielvorstellungen konterkarieren.³

Als Sozial-Psychologen interessiert uns, wie der Unterricht ebenso wie die Interviews mit Lehrern und Schülern von sozialen Faktoren – wie Generationszugehörigkeit, Geschlecht, familiärer Hintergrund oder aktuelle Medienerfahrungen – beeinflusst werden. Wir sehen den Unterricht oder das Interview zudem als eine soziale Inter-

aktion und als einen Prozess, in dem sich die Beteiligten ständig neu mit der Wahrnehmung des Anderen, den beiderseitigen Wertvorstellungen und Bedürfnissen auseinandersetzen und sie miteinander aushandeln – als einen szenischen Dialog.

Von der *psychologischen* Seite her, die in meinem Fall psychoanalytisch geformt ist, frage ich besonders danach, wie emotionale Motive den Unterricht oder die Interviews beeinflussen.

Sind Gefühle überhaupt ein relevantes Thema, wenn es um den schulischen Bezug auf Nationalsozialismus geht?⁴ Steht hier nicht die kognitive Seite der Wissensvermittlung im Vordergrund? Die Debatten um den Umgang mit der NS-Vergangenheit, die die Geschichte der BRD von Anbeginn begleitet haben, zeigen jedoch mit aller Deutlichkeit, dass bei dem Thema NS-Erbe das Bemühen um Sachlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Objektivität immer wieder gescheitert ist und irrationale Motive die Ebene von Wissensvermittlung und sachlicher Auseinandersetzungen überwucherten.

Die Unmöglichkeit, sich den Geschichtskontroversen der Emotionalisierung zu entziehen, hängt mit den Schuldzuschreibungen und Infragestellungen kollektiver Selbstbilder zusammen.

Mehr als 60 Jahre nach Ende der NS-Herrschaft, unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen – Stichworte Globalisierung, Einwanderungsgesellschaft, Über-

gang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis⁵ – haben sich jedoch bedeutsame Veränderungen im Umgang mit der NS-Vergangenheit vollzogen. Insbesondere bei der dritten und inzwischen vierten Generation ist zu erwarten, dass der zeitliche Abstand auch ein Anwachsen von Distanz mit sich gebracht hat.

Nach einer Untersuchung über die „jungen Deutschen“ von 1997⁶ trifft diese Erwartung jedoch nicht generell zu. Kohlstruck findet stattdessen drei Gruppierungen, für die das NS-Erbe Unterschiedliches bedeutet.

Für die erste Gruppe ist das Thema Nationalsozialismus psychisch hoch besetzt und für das persönliche Leben von unmittelbarer Bedeutung. Für die zweite Gruppe stellt das NS-Thema ein Medium dar, in dem eigene biographische Entwicklungen und politische Positionen reflektiert werden. Die dritte Gruppe betrachtet den Nationalsozialismus als Geschichte, aus der sich lernen lässt.

In einer neueren Untersuchung findet Nina Leonhard⁷ noch eine weitere Gruppe. Für diese Gruppe gilt die NS-Geschichte als völlig abgeschlossen. „Die Frage, was aus dieser (abgeschlossenen) Geschichte für die Gegenwart gelernt werden kann, stellt sich somit gar nicht, da für sie zwischen der nationalen Geschichte und ihrem eigenen Leben keinerlei Zusammenhang besteht“.⁸

Was an Affekten auch bei dieser Gruppe bleibt, sind Ärger und Wut über die „Betroffenheitszumutung“: Es ist „eben nicht zulässig, von jedem/r Deutschen eine persönliche Auseinandersetzung mit den Untaten und Verfehlungen seiner Vorfahren und ein moralisches Bekenntnis einzufordern“.⁹

Ähnliche Affekte eines trotzig Abwehrens mit deutlicher Lust an der Provokation formuliert Landkam-

5 Nach dem Tod der Zeitzeugen ist die Übermittlung der Erinnerung in direkter Kommunikation nicht mehr möglich und muss durch kulturelle Praktiken ersetzt werden. Zur Unterscheidung von kommunikativem und kollektivem Gedächtnis vgl. die Arbeiten von Jan und Aleida Assmann, z.B. Aleida Assmann, Ute Frevert, Geschichtsvergessenheit, Geschichtsversessenheit: vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten, Stuttgart 1999.

6 Michael Kohlstruck, Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen. Berlin 1997.

7 Vgl. die ausführliche Darstellung der Studie in Nina Leonhard, Politik- und Geschichtsbewusstsein im Wandel, Münster 2002.

8 Nina Leonhard: Politikbewusstsein und Vergangenheitsbezug in der dritten Generation. Ein Forschungsprojekt zum Wandel der Erinnerung an NS und Holocaust, in: Jens Fabian Pyper (Hg.), „Uns hat keiner gefragt“. Positionen der dritten Generation zur Bedeutung des Holocaust, Berlin/Wien 2002, S. 67-100, hier S. 90.

9 Ebd., S. 70 und 95.

10 Joachim Landkammer, „Wir spüren nichts“. Anstößige Thesen zum zukünftigen Umgang mit der NS-Vergangenheit, in: Joachim Landkammer, Thomas Noetzel, Walther Ch. Zimmerli (Hg.), Erinnerungsmanagement. Systemtransformation und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich. München 2006, S. 51-82.

11 Ebd., S. 51.

12 Ebd.

13 Dies wird insbesondere in dem Band von Pyper (wie Anm. 8) deutlich, in dem über eine „Dritte-Generation-Gruppe“ berichtet wird: „Unsere emotionalen und intellektuellen Positionen, welche Bedeutung der Holocaust trägt, waren stets unüberbrückbar“. Caterina Klusemann, Holocaust Babylon, in: Pyper (wie Anm. 8), S. 273-288, hier S. 280.

14 Vgl. Harald Welzer, Sabine Moller, Karoline Tschuggnall, Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a. M. 2005.

mer gegenüber dem Thema Holocaust, und er meint, für alle Nachgeborenen der dritten und vierten Generation sprechen zu können: „Wir spüren nichts“.¹⁰

Die Gefühle von „Entsetzen, Abscheu, Grauen, Verzweiflung, Trauer [...] nehmen in ihrer Intensität ab, mit der Tendenz zum völligen Verschwinden“.¹¹

Deshalb glaubt er, dass „der heutige Umgang mit Nationalsozialismus, Zweitem Weltkrieg und Holocaust zunehmend von nüchterner Ratio statt erschütternder Emotion geprägt ist“.¹²

In der Literatur zum Thema Tradierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus finden sich Hinweise, dass zwischen denen, für die der Holocaust ein zentrales Identitätsthema ist und denen, die meinen, man kann sich dafür interessieren oder auch nicht, schmerzliche Gräben klaffen – Wut auf diejenigen, die Ansprüche auf „Betroffenheit“ und Auseinandersetzung mit der Tätergeschichte stellen, und gleichermaßen auf der anderen Seite Wut auf die, die man als moralisch indifferent und gefühllos erlebt.¹³

Die Untersuchungen von Familiengesprächen zwischen den Generationen ergeben, dass in den Familien der Nationalsozialismus nur thematisiert wird, wenn Opfer- oder Widerstandsgeschichten berichtet werden können. Der Holocaust wird kaum thematisiert.¹⁴ Deshalb kommt anderen Vermittlungsinstanzen wie v.a. den visuellen Medien (Fernsehen, Kino) und dem Schulunterricht besondere Bedeutung für die Prägung von Geschichtsbildern zu.

Welche emotionalen Motive in Bezug auf den Unterricht über die Geschichte des Nationalsozialismus zeigen sich in den Interviews mit den Schülern und Lehrern? Einige Auffälligkeiten werden im Folgenden herausgehoben.

1 So der Tenor in den Lehrer-Interviews über den Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust.

2 Der Text ist eine erweiterte Fassung eines Vortrags, der auf einer Werkstatt-Tagung zur Auswertung der Pilotstudie „Aktuelle Herausforderungen der schulischen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust“ gehalten wurde, an der das Kernteam Daphne Cisneros, Angela Kühner, Phil C. Langer sowie die Beiräte Gudrun Brockhaus, Heiner Keupp, Holger Knothe, Robert Sigel beteiligt waren.

3 Im Folgenden zitiere ich gekürzte und sprachlich geglättete Interviewstellen, da sie hier nur zur Illustration der Thesen dienen und es nicht um eine Feinanalyse der Interviews geht.

4 Zur Diskussion der Rolle von Gefühlen und Trauer in Bezug auf die NS-Vergangenheit vgl. den Band von Burkhard Liebsch, Jörn Rüsen, Trauer und Geschichte, Köln/Weimar/Wien 2001.

Verbale Ablehnung des Moralisierens

Bei dem Sprechen über den Nationalsozialismus darf man offenbar nicht – wie es den Achtundsechzigern immer wieder unterstellt wird – moralisch anklagen. Das betonen die Lehrer immer wieder. So stellt ein Lehrer auf die Frage nach seinem Unterrichtsziel beim Thema Nationalsozialismus und Holocaust zuallererst klar:

Lehrer 2: „mein Hauptziel [...] ist also dass, dass man (-) also das nicht... als Schuldzuweisung verstehen soll [...]“

Hochgesteckte Unterrichtsziele – Harmoniebedarf beim NS Thema

In den Interviews werden jedoch gleichzeitig sehr hohe (zu hohe?) Erwartungen deutlich, was der Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erreichen soll. Gefragt nach den Unterrichtszielen antwortet ein Lehrer:

Lehrer 1: „Betroffenheit [...] Und DES ist des Wichtige an dem Thema.“

Mehrfach wird als Ziel genannt, den Schülern ihre Verantwortung für ein „Nie wieder“ beizubringen:

Lehrer 2: „[M]eine Hauptziele [...] [dass die Schüler] Verantwortung haben, dass sowas NICHT mehr möglich sein darf.“

Ziel ist auch die Immunisierung und Mobilisierung gegen „Rechts“:

Lehrer 3: „[...] dass der Schüler sich gegen Rechtsradikalismus [...] wendet und eben auch an Gegendemonstrationen [...] teilnimmt.“

Die Unterrichtsziele sind normativ, auf die Erzeugung von Gefühlen und moralischen Wertvorstellungen und Handlungen gerichtet. Sie stellen eine sehr hohe Messlatte mit einer riesigen Spannweite auf, die für viele Störungen anfällig ist und leicht abstürzen kann. Dieses hohe Engagement für das Thema und die großen Erwartungen an die Schüler befördern wahrscheinlich eine Empfindlichkeit gegenüber Entwertungen und Desinteresse.

Während sonst in der Schule vermutlich die Lagerbildung von Schulsystem und Lehrern auf der einen und Schülern auf der anderen Seite als selbstverständlich toleriert wird, entsteht bei diesem Thema ein hoher Harmoniebedarf: Alle sollen sich einig und gleichermaßen engagiert bei der Sache sein, alle die Nazis und die Ausländerfeindlichkeit verdammen, die Toleranz loben etc.

Was geschieht, wenn die von den Schülern eingeforderte freie Meinungsäußerung in ausländerfeindlichen Parolen

15 Fabian Rüger, Vom Deutsch-Sein. Polemische Skizze eines nationalen Identitätsempfindens in der dritten Generation, In: Pypier (wie Anm. 8), S. 101-118.

16 Ebd., S. 106. Den „emotionalen Knoten“ demonstriert Rüger hier anschaulich durch seine verknoteten Metaphern (keimender Knoten...)

besteht? Wenn die gewünschte Betroffenheit den armen bombengeschädigten Deutschen gilt, die Frage nach der Schuld der Juden gestellt wird? Resultat sind Irritationen und Ärger auf Seiten der Lehrer, affektive Ablehnung eines behaupteten moralischen Drucks auf Seiten der Schüler, einige fühlen sich in ihrer Meinungsfreiheit blockiert.

Indirektes Moralisieren im szenischen Dialog: Ausüben von Druck, Tabuisierung von nicht politisch korrekten Positionen

Viel stärker wirksam als die formulierten Unterrichtsziele ist vermutlich der gar nicht absichtlich ausgeübte Druck. Jens Rüger¹⁵ hat Altersgenossen befragt, die alle behaupteten, auf sie sei von Lehrern sehr viel moralischer Druck ausgeübt worden, mit der NS-Zeit politisch korrekt umzugehen. Bei Nachfragen habe sich jedoch kein einziger daran erinnert, dass ein Lehrer *explizit* solche moralischen Forderungen ausgesprochen hätte.

Stattdessen fällt Rüger zur Frage, ob moralischer Druck ausgeübt wurde, eine Szene aus seiner Schulzeit 1979 ein: Ein Mitschüler schreit in der Pause auf dem Schulhof: „Juden raus“. Während des Unterrichts wird die Lehrerin von dem Vorfall unterrichtet:

„Die persönliche Betroffenheit und enttäuschte, gequälte Wut unserer sehr beliebten Lehrerin waren schockierend. Es war diese Sensibilität, die uns alarmierte. ‚Vorsicht‘ war das emotionale Fazit aus diesem Moment: [...] um den Begriff des Judentums keimte von da an ein emotionaler Knoten“.¹⁶

Interviewer-Agieren

Vielleicht stellen sich im Unterricht häufig solche ungeplanten, aber sehr wirksamen Handlungsdialoge her. In den Interviews finden sich jedenfalls viele Beispiele, wie die Interviewer unter Druck geraten und sich gegen ihre Absicht verhalten, das Interview offen zu führen und alle Meinungsäußerungen zuzulassen.

Beispielsweise betonen die Interviewer am Anfang, dass es um das Erleben gehe, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gebe, um dann gleich mehrfach die Antworten des interviewten Schülers mit einem „Richtig“ zu zensieren. Weitere Beispiele zeigen diese ungewollten, aber doch massiven Manipulationstechniken, von denen ich mir vorstelle, dass sie auch im Unterricht ungeplant unterlaufen können:

Wenn die Interviewten „politisch nicht korrekte“ Ansichten äußern, wechseln die Interviewer schnell das Thema, wie im folgenden Beispiel: Der Realschüler Kon-

stantin (18) erzählt, dass er „Mein Kampf“ besitze, „leider ohne Autogramm“.

Konstantin (18): „[...] sollte man zwar nicht so ganz besonders damit prahlen, aber gehört ja auch irgendwie teilweise zur Literatur.“

Interviewer: „Mhm. Okay. (--) Weißt du wie viel Unterricht ihr hattet? (--)“

Die Interviewer gehen nicht auf moralisch provokante Positionen ein, stoppen mit cooling-out-Techniken den Redefluss über die „geniale“ Kriegsführung, die faszinierenden Erfolge der Nazis, den „netten und menschlichen Hitler“, der nicht für die Judenvernichtung verantwortlich gewesen sei. Häufig legen sie den Interviewten moralisch korrekte Positionen oder Gefühle nahe.

Auf Konstantins Kritik zum NS-Unterricht, man habe nichts erfahren über das „Topleben der Arier“ und der „Menschen, die äh (--) bisserl höher standen“ in der NS-Zeit:

Interviewer: „Mit dem Preis (-) des Verlustes der Menschenrechte.“

Das sind *nicht* schlichte Fehler in der Interviewtechnik. Vielmehr verlieren die Interviewer ihre Position eines offen und neugierig Nachfragenden, weil sie selbst unter Druck geraten sind, wie an dem folgenden Beispiel nochmals deutlich gemacht werden soll:

Ali (18, Realschule): „und was alles mit denen gemacht wurde, vergast, (-) gefoltert und so, [...] einen Menschen (-) in Stück z schneidet oder dass man auf ein Menschen (-) eine Rakete schießt oder [...]“

Die Interviewerin reagiert fünfmal mit „mhm“, dann sagt sie:

Interviewerin: „Ja (-) Is unvorstellbar“ und Ali, der gerade gezeigt hatte, dass er sich die KZ-Quälereien nur zu gut vorstellen konnte, wiederholt brav:

Ali: „Also is unvorstellbar, ja.“

Tabudruck und mögliche Folgen im Unterricht

Einzelne Schüleräußerungen: Die Lehrer seien bei dem Thema sehr ernst und ließen keine Witze zu, sagten nicht ganz, was sie wirklich meinten, hätten Angst vor Etikettierungen (als rechts, links, ausländerfeindlich...), drängten

17 Die Kritik am Unterricht reicht bis zum Indoktrinationsverdacht. Konstantin: „Dass die Leute sich SELBER die Meinung bilden konnten, DAS das hat einfach gefEHLT. Weil da wurde wirklich vorgeschrieben, was äh, wie das war und wie man zu denken hat“. Dieser Vorwurf einer Zensur und autoritärer Denkverbote erleichtert eine klassische rechte Denkfigur: Wenn es verboten ist, nach den Verbrechen der Juden zu fragen, können sich die Jugendlichen mit ihren tendenziell antisemitischen und ausländerfeindlichen Ideen als mutige Rebellen gegen das Establishment fühlen. Vgl. Hitler in „Mein Kampf“, in dem dieses Selbstverständnis der Nazis als mutige Rebellen besonders im ersten Kapitel ausgeführt ist, vgl. zur Analyse dieses Motivs bei Hitler und der NS-Bewegung Gudrun Brockhaus, Schauder und Idylle. Faschismus als Erlebnisangebot, München 1997, S. 288-300 (zu Hitler), sowie Gudrun Brockhaus, Sucht nach Feinden, in: Medardus Brehl, Kristin Platt (Hg.), Feindschaft, München 2003, S. 198-210 (zu Goebbels).

18 Dafür sprechen Andeutungen über die Familiengeschichte, vgl. Lehrer 2, dem – obwohl er sich explizit gegen die Vorwurfsposition verhält –, mehrmals das Wort „Vorwurf“ (gerichtet an die eigenen Eltern) herausrutscht. Die Vermeidung der Elternanklage misslingt.

die Schüler in eine Richtung, ließen Fragen nach dem „Positiven im Nationalsozialismus“ nicht zu, träten das Thema zu breit.

Schüler wie Lehrer reden von den Folgen des moralischen Drucks: Peter dürfe nicht sagen, dass er am Unterricht über den Holocaust Spaß gehabt habe, der Lehrer traute sich nicht zu sagen, dass er stolz auf Deutschland sei, Ali habe Angst zu fragen, was die Juden verbochen hätten, Krissi (18, Gymnasiastin) findet schon, dass man aufrechten könne, aber fragt sich (leicht verzweifelt, wie die Interviewerin anmerkt):

Krissi (18): „[W]ie formuliert man des, dass es nicht schlimm klingt?“

Konstantin findet, dass man im Unterricht vorgeschrieben bekomme, „wie das war und wie man zu denken habe“. Er kritisiert am NS-Unterricht:

Konstantin (18): „[E]s wurde wirklich so geschildert dass alles komplett schlecht war und alles sehr schwarz und in grauen Tönen geschildert wurde, i moan da gabs auch gute Zeiten [...] für Deutschland. [...] Es wurde eher so so ne Art Werbung für USA gemacht, dass die äh dann so toll Deutschland geholfen haben.“¹⁷

Pädagogische Rückzugsgefechte: der Lehrer in der Defensive

Die Lehrerinterviews machen deutlich, dass in Bezug auf den Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust spezifische didaktische Schwierigkeiten existieren, die darin resultieren, dass sich – pointiert formuliert – der Lehrer als Person und als Pädagoge versteckt.

Er traut sich selbst nicht zu, den Schülern etwas zu vermitteln, will Angriffsflächen, z.B. als Moralapostel zu gelten, vermeiden. Er sagt nicht selbstbewusst: ‚Ich kann, will und werde den Schülern dieses Thema nahebringen.‘ Diese mangelnde Klarheit und das fehlende Selbstbewusstsein haben vermutlich mit den Schwierigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer zu tun, wie sie/er sich als Person und als Pädagogin/e auf das NS-Erbe beziehen kann.¹⁸

Die Lehrer treten mit ihren genuinen pädagogischen Vermittlungsformen hinter außerschulische Angebote zurück, glauben nicht an die Wirksamkeit von Wor-

ten, von Auseinandersetzung mit Texten. Sie entwerten die Wissensvermittlung:

Lehrer 2: „[I]ch glaub es [...] wirkt eher kontraproduktiv, wenn man also die Leute mit [...] Fakten oder sonst irgendwie [...].“

Wenn schon Referate, dann von den Schülern selber. *Schülerreferate* gelten als wesentlich wirkungsvoller als Lehrer-Unterricht: „von den Gleichaltrigen nehmen sie’s eher an“. Statt auf den eigenen Unterricht vertrauen die Lehrer auf die Wirkung von *Filmen* (insbesondere von Spielfilmen), auf das Auftreten von *Zeitzeugen*, die das „authentisch rüberbringen“ können; auf *KZ-Gedenkstättenbesuche*, bei denen sie auf die emotionale Wirkung des „authentischen“ Ortes hoffen.¹⁹

Deshalb besucht ein Lehrer, dessen Interview-äußerungen im Folgenden als Beispiel eines schwer auflösbaren pädagogischen Dilemmas zitiert werden, die Gedenkstätte nur im Winter, weil nur dann das richtige Feeling rüberkomme. Er überlegt, überhaupt nicht mehr nach Dachau zu fahren, denn Dachau bringe nicht „diesen Kick, den ich mir erwartet hätte“, das steckten die Schüler zu leicht weg, sie packten dort ihre Brotzeit aus und spielten nachher im Bus gleich wieder mit ihren Handys.

Lehrer 1: „Nichts! Nichts. [...] Vermutlich war des auch meine letzte Fahrt nach Dachau. Jetzt fahren wir nach Auschwitz, [...] nach Auschwitz. Weil des (-) es klingt jetzt furchtbar, aber es gibt mehr her [...] da mal wirklich drei Tage intensiv Geballtes zu machen.“

Die Enttäuschung an den Schülern ist groß, der Lehrer fühlt sich persönlich abgewertet mit seinen Bemühungen und wertet die Schüler nun seinerseits als moralische Hilfsschüler ab. Die Idee, mit ihnen nach Auschwitz zu fahren und dort drei Tage lang einer lückenlosen Ballung auszusetzen, mutet an wie eine Strafaktion.

Kontakt-(zer)störung zwischen Lehrer und Schülern beim Thema Holocaust

Enttäuschung und Wut auf die Schüler stellen sich ein. Die Schüler werden nicht mehr als unterschiedliche Personen, sondern als geschlossene Gruppe wahrgenommen – als fremd, feindlich, desinteressiert, abgestumpft, unfähig zur Einfühlung und zum Mitgefühl.

Lehrer 1: „Also die ham da überhaupt kein, ähm, zum großen Teil überhaupt kein Draht mehr, die sind in dieser Vorbereitungskammer (in Dachau) und wolln ihr Brotzeit

auspacken.(-) Und da fehlts an [...] der Sensibilität. Und da seh i uns halt schon auf relativ verlorenem Posten.“

Der Grund für diese entwertende Wahrnehmung liegt recht eindeutig eigentlich darin, dass er die Schüler als unerreichbar für seine Bemühungen erlebt.

Lehrer 1: „Da kannsch noch soviel Vorarbeit leisten, des betrifft sie einfach nicht mehr.“

Sehr wichtig erscheint mir, dass dieser Lehrer sonst positiv von seiner Arbeit und der Beziehung zu seinen Schülern spricht, seine Abwertung der Schüler ist keineswegs als Symptom eines generellen Burnouts zu deuten. Seine negative Haltung zu den Schülern, was ihre Reaktion auf den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust betrifft, ist ein Hinweis darauf, dass die hohe moralische Aufladung des Holocaustthemas den Kontakt zu den Schülern zerstören kann. Der Lehrer kann das pubertäre Verhalten der Schüler, ihr rasch an- und abflauendes Interesse, ihr Schwanken zwischen ernsthafter Auseinandersetzung und Genug-Haben nicht tolerieren.²⁰ Eigentlich ist es sehr naheliegend, das unangemessene Verhalten der Schüler als Abwehr einer Betroffenheit zu verstehen, mit der sie nicht umgehen können.

Verlieren Lehrer etwas von ihrer Souveränität, ihrer Selbstdistanz, ihrem Selbstbewusstsein und ihrem Humor, wenn es um das NS-Thema geht?

Überforderung durch das Dilemma als Nachfahre der Tätergesellschaft

1. Im Kontrast zu dem schwarzen Bild, das der zitierte Lehrer von der „*Wurstigkeit*“ und moralischen Indifferenz der Schüler malt, finden sich in den Interviews viele Äußerungen des Erschreckens und Entsetzens über die Grausamkeiten von Verfolgung und Holocaust, des Mitgefühls für die NS-Opfer, zum Teil auch der Identifikation mit den Opfern – z.B. bei einigen Schülern mit Migrationshintergrund.²¹

2. Aus den Interviews spricht jedoch gleichzeitig ein hohes Maß an negativen Gefühlen – bei Lehrern wie Schülern –, wenn es um das Thema Schuldzuweisung an Deutschland geht. Massiv werden Schuldvorwürfe abgewehrt.

Man habe es satt, immer als Deutscher angeklagt und mit den Nazi-Verbrechen identifiziert zu werden.

Angeklagt fühlt man sich von den „Ausländern“, die die Deutschen mit der Schuld konfrontieren und „Demut“ einklagen. Genannt werden u.a. Amerikaner, Engländer und mehrfach in fast gleichlautenden Variationen: die türkischen Jugendlichen in den Klassen. Wut wird spürbar, denn man könne sich gegen diese Anklagen ja nicht wehren. Diese Reaktion auf eine Herabsetzung des nationalen „Werts“ scheint recht tief zu gehen; sie führt zu Aufrechnungsdynamiken. Erstaunlich häufig heißt es: Die anderen hätten doch auch „Dreck am Stecken“, die Türken hätten die Armenier ausgerottet, die Amerikaner die Indianer etc. (Kollektivschuld-Abwehr und Aufrechnung).

Dieses Nebeneinander von Mitgefühl und Empathie gegenüber den Opfern und aggressiver Schuldabwehr ist erklärungsbedürftig.

Zum einen scheint es Resultat der selbstverständlichen Distanz zu der Verbrechen Geschichte, die die dritte und vierte Generation kennzeichnet. Nationalsozialismus und Holocaust werden von den meisten nicht mehr als moralisches Problem, das Relevanz für einen selber hat, angesehen.

Die Jugendlichen erleben sich nicht als Teil einer „Haftungsgemeinschaft“, als Teil eines „Wir“, das die Verbrechen zu verantworten hat.

Damit geht eine eindeutiger und ambivalenzfreiere Empathie mit den Opfern einher: Diese repräsentieren nicht mehr einen Schuldvorwurf, man sieht sie nunmehr als Opfer eines Regimes, mit dem man sich persönlich nicht verbunden fühlt, und deshalb empfindet man Mitgefühl wie gegenüber jedem verfolgten Mitmenschen.²²

Probleme treten dagegen auf, wenn die Verbrechen Geschichte an das eigene Selbstbild heranrückt. Deutlich werden die Schwierigkeiten, wenn die eigene Familiengeschichte Bezüge zur Mittäterschaft aufweist, oder wenn

man persönlich als Deutsche/r mit dem Nazi-Erbe konfrontiert oder sogar identifiziert wird.²³

Im Nahbereich der Familie findet sich gegenüber der Mittäterschaft der Großeltern eine gütige Nachsicht und Einfühlung in die moralische Schwäche der NS-Generation, die das Ausmaß der NS-Verbrechen übersehen habe. In der Konfrontation mit negativen Deutschlandbildern belegen die starken Affekte, dass auch die junge Generation sich mit der Akzeptanz unserer deutschen Verbrechen Geschichte sehr schwer tut: Aggressiv werden Nazi-Stereotype über Deutschland zurückgewiesen. Sie wirken als starke Verletzungen des Selbstbildes und rufen weiterhin starke Abwehrprozesse hervor.²⁴

Das heißt also: Solange ein „schuldneutraler“ Blick auf Nationalsozialismus und Holocaust möglich ist, empfindet man Empathie und Mitgefühl. In diesen Gefühlen hat das Dilemma, selbst ein Nachkomme der Tätergesellschaft zu sein oder gar ein Enkel eines an Verbrechen Beteiligten, keinen Platz.²⁵

Das Scheitern an der Aufgabe, sich selber auf der Seite der verbrecherischen Verlierer verorten zu müssen, teilen Schüler und Lehrer mit dem Rest der deutschen Gesellschaft. „Meiner Meinung nach ist die Auseinandersetzung mit der Shoa in Deutschland auch heute noch vor allem durch die Opferperspektive gekennzeichnet: einerseits durch eine Identifizierung mit den Opfern, [...] andererseits durch die konsequente Ausblendung des unbequemen Tabuthemas ‚Täterperspektive‘.“²⁶

Fazit: Für den Unterricht erschiene es mir sinnvoll, die Gefühle und deren Abwehr zu reflektieren, die das Thema Holocaust auslöst – auch und vor allem die, bei denen wir selbst unseren moralischen Ansprüchen nicht genügen. Je klarer uns diese emotionalen Prozesse sind, umso weniger drängen sie sich hintenherum ins Geschehen – das ist immer wieder die Hoffnung, die wir auf die Selbstreflexion setzen. ■

19 Vgl. zu dem Wunsch nach Authentizität den Beitrag von Phil C. Langer in dieser Zeitschrift.

20 Das Schwanken zwischen gegensätzlichen Einschätzungen zur Bedeutsamkeit des Themas und ein rascher Wechsel von Positionen findet sich in den Schüler-Interviews sehr häufig: Sie betonen, wie wichtig das Thema sei, wie schrecklich, grausam, unmenschlich sie die NS-Verbrechen empfänden, und dass sich so etwas nie wiederholen dürfte – diese Aussagen wirken tief empfunden. Und dieselben Schüler sagen zwei Sätze später mit Emphase: „zu viel Nationalsozialismus in der Schule, es reicht, ist doch Vergangenheit“ etc.

21 Vgl. den Beitrag von Angela Kühner in diesem Heft.

.....

22 Dieser Befund findet sich auch in der schon erwähnten Untersuchung zur dritten Generation von Leonhard: „Einen persönlichen Bezug zur nationalsozialistischen Vergangenheit erhält die dritte Generation vor allem durch die Empathie mit den Opfern des Nationalsozialismus, die im öffentlichen Diskurs an erster Stelle stehen“: Leonhard (wie Anm. 8), S. 85.

23 Nach wie vor gelten die Deutschen als das „symbolische Volk der Täter“, wie Aleida Assmann beschreibt. Aleida Assmann, Zur (Un-) Vereinbarkeit von Leid und Schuld in der deutschen Erinnerung, in: Zeitgeschichte 33, März/April 2006, Heft 2, S. 68-77.

24 Aleida Assmann (vgl. Anm. 5) hat in einer Analyse des Walser-Bubis Konflikts auf diese bis heute wirksame Ebene der Beschämung in der Schuldabwehr verwiesen: Man wehrt sich gegen die Beschämung, als Deutsche vor den Augen der Weltöffentlichkeit mit den NS-Verbrechen identifiziert zu werden.

25 Christian Meier ist der Auffassung, dass die Enkelgeneration frei von der NS-Erbenschaft sei und sich gerade deshalb „betroffen“ fühlen könne: „Die Nachkommen können sich so frei gegenüber dieser Geschichte ‚betroffen‘ zeigen, weil sie sich nicht mehr als Nachkommen betroffen fühlen. Mit dem Abtreten der unmittelbar Beteiligten reißt für uns der Faden zur eigenen Geschichte“. Christian Meier, Goldhagen und die Deutschen, in: Internationale Zeitschrift für Philosophie, H. 1, 1997, S. 119-123, hier S. 123. Aber die Interviews – wie auch die weiterhin hochwallenden Affekte in immer neuen NS-Debatten – belegen, dass dies nur solange gilt, wie die Schuldzumutung nicht auf sich selbst und das eigene Kollektiv bezogen wird.

26 Katrin Steinack, Die andere Perspektive, in: Christian Staffa (Hg.), Living in a Post-Shoah World. Evangelische Akademie Berlin Brandenburg 1999, S. 34-36, hier S. 36.

„Desch nich ganz einfach!“

Beobachtungen zu gegenwärtige Formen des Antisemitismus in bayerischen Klassenzimmern

Von Holger Knothe

Krieg, Kriegsende und Befreiung in Kempten Die Familie Kohn – ein jüdisches Schicksal in Kempten (2)



Bruno Kohn

Bruno Kohn: Kempten, Theresienstadt, Befreiung

Bruno Kohn selbst und seine nichtjüdische Frau erhalten vielfache Unterstützung von Kemptener Bürgern und er kann sich mit kleineren Arbeiten finanziell mühsam über Wasser halten. Ein Freund von Bruno Kohn wird in der Dezemberausgabe des *Stürmer* an den Pranger gestellt, weil er weiterhin zu ihm hält: „Der Bankier Baumgärtner von Kempten fuhr mit seinem Auto mit dem Juden Kohn nach Dietmannsried und bezahlte für den Juden in einer Wirtschaft die Zeche.“

Bruno Kohns nicht-jüdische Frau Katharina findet keine feste Anstellung mehr. Ein Geschäftsinhaber bekommt zu hören: „Wenn die bedient, lass ich meine Frau hier nicht mehr hingehen.“

Die Familie lebt in ständiger Angst. Tochter Margot (*1930) erinnert sich, dass sie bei jedem Türklingeln zitterten: „Ist das die Gestapo, um uns abzuholen ins KZ?“ Am 20. Februar 1945 ist es für Bruno Kohn dann doch noch soweit, er wird nach Theresienstadt deportiert. Es ist die letzte Deportation aus Kempten.

Das nahe Kriegsende rettet ihm vermutlich das Leben, er wird in Theresienstadt befreit. Völlig entkräftet, ist er zunächst nicht in der Lage heimzufahren. Bruno Kohn kehrt, so bald er kann, nach Kempten zurück. Im Frühjahr 1946 kann er sein Schuhgeschäft in der Königstraße wieder eröffnen. 1948 zieht er für die Bayernpartei in den Stadtrat ein. 86-jährig stirbt Bruno Kohn im Dezember 1979 in Kempten.

Gedenken an Bruno Kohn

In einem Brief an den Oberbürgermeister nach Bruno Kohns Tod regt der Kemptener Josef Schatz an, Kohns Verdienste öffentlich in Erinnerung zu rufen, was laut Antwortschreiben des OB bei einer Stadtratssitzung im Februar 1980 auch geschehen ist.



„Antisemitische Welle an Schulen. Jüdische Schüler fliehen vor Nazis und aggressiven Muslimen“,¹ so betitelt Spiegel-Online Ende des vergangenen Jahres einen Artikel, der die steigende Zahl offen antisemitischer Übergriffe gegen junge Jüdinnen und Juden an Berliner Schulen zum Thema hatte.

Diese Schlagzeile wäre, so die Mutmaßung, vor zehn Jahren noch nicht möglich gewesen: weniger, weil es damals keinen Antisemitismus gab, sondern weil jetzt neben den damals bereits bekannten Tätern – den „Nazis“ – zusätzliche und neue Akteure die Szenerie betreten haben.

Die Nennung der „aggressiven Muslime“ als Täter antisemitischer Akte im schulischen Kontext markiert somit eine Verschiebung sowohl im öffentlichen Gespräch als auch in der wissenschaftlichen Diskussion über Akteure, Formen und Motive antisemitischer Manifestationen.

Jenseits der Diskussion, inwiefern das Ausmaß und der Kontext dieser Verschiebung bereits eine neuartige Qualität antisemitischer Ressentiments markierte,² kommt angesichts dieser Entwicklungen der Schule als gesellschaftlicher Sozialisationsagentur und zentralem Lernort über Shoah und Nationalsozialismus besondere Bedeutung zu. Wer sich mit der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen schulischer Aufklärung zum Thema Antisemitismus beschäftigt, kommt indes um den (banalen) Befund nicht herum, dass der Lernort Schule von gesellschaftlichen Erscheinungen wie einem weit verbreiteten Antisemitismus nicht frei ist.

Deswegen werden hier, ausgehend von der Feststellung, dass antisemitische Äußerungen „Bestandteil des schulischen Alltags“³ sind und in der Annahme, dass dieser Befund mehr oder weniger auch auf bayerische Schulen zutrifft, in einem ersten Schritt gegenwärtige Formen des gesellschaftlichen Antisemitismus in Deutschland betrachtet.

(1).Letztere spiegeln sich zum Teil auch innerhalb des Feldes Schule wider, namentlich in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern (2). Im Anschluss daran werden die empirischen Befunde der hier vorgestellten Interviewstudie hinsichtlich der darin vorkommenden antisemitischen Narrative analysiert (3). Die abschließende Diskussion skizziert mögliche Ansatzpunkte und Aporien für den Umgang mit Antisemitismus in der Unterrichtssituation (4).

1. Konturen des gegenwärtigen Antisemitismus

Mit der europaweiten Welle antisemitischer Übergriffe, die im Jahr 2002⁴ einsetzte, haben sich Erscheinungsformen, Motive und Akteure des Antisemitismus verändert:

Zusätzlich zu den nach wie vor existierenden antisemitischen Artikulationsformen wie denjenigen über die deutsche Vergangenheit und der damit einhergehenden Erinnerungsabwehr⁵ „sind mit den Identitätskrisen nach dem Ende der Ost-West-Spaltung, dem Nah-Ost-Konflikt und den Globalisierungsproblemen neue Konfliktfelder in den Vordergrund getreten, in denen wir – in neuen Verkleidungen – bekannten antisemitischen Argumentationsmustern begegnen“⁶.

Die Verlagerung auf neue Konfliktfelder hat in erster Linie damit zu tun, dass in Deutschland das offen antisemitische Ressentiment in den Traditionslinien des modernen, völkischen Antisemitismus im politisch-öffentlichen Raum tabuisiert ist⁷ und, wenn es anerkannt und gehört werden will, andere Formen als die durch die Shoah diskreditierten annehmen muss.

Dieser Befund eines qualitativen Wandels erfolgt vor dem Hintergrund, dass antisemitische Ressentiments in Deutschland quantitativ nach wie vor ein hohes Maß an gesellschaftlicher Resonanz beanspruchen können, wie Ergebnisse einschlägiger sozialwissenschaftlicher Befragun-

1 Der Artikel erschien am 7. 12. 2006 und kann unter <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,453133,00.html> abgerufen werden.
 2 Vgl. hierzu u.a. Doron Rabinovici, Ulrich Speck, Natan Sznajder, Neuer Antisemitismus? Eine globale Debatte, Frankfurt a.M. 2004.
 3 Gottfried Kößler, Antisemitismus als Thema im schulischen Kontext, in: Bernd Fechner, Gottfried Kößler, Astrid Messerschmidt, Barbara Schäuble (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus, Frankfurt a.M./New York 2006, S. 172.
 4 Zum europaweiten Ausmaß antisemitischer Ausschreitungen vgl. Werner Bergmann, Juliane Wetzel, Manifestations of anti-semitism in the European Union. First semester 2002. Synthesis report, Wien 2003. Im Internet verfügbar unter: www.antisemitismus.juden-in-europa.de/europa/eurostudie.htm.
 5 Ausführlich hierzu Lars Rensmann, Demokratie und Judenbild. Antisemitismus in der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2004.
 6 Werner Bergmann, Erscheinungsformen des Antisemitismus in Deutschland heute, in: Fechner, Kößler, Messerschmidt, Schäuble (Hg.), (wie Anm. 3), S. 47.
 7 Vgl. Werner Bergmann, Antisemitismus in öffentlichen Konflikten: Kollektives Lernen in der politischen Kultur der Bundesrepublik 1949-1989, Frankfurt a. M. 1997.

gen nahe legen. So sind nach einer aktuellen Erhebung 62 Prozent der Deutschen „es leid, immer wieder von den deutschen Verbrechen an den Juden zu hören“.⁸ In der gleichen Befragung äußerten 68 Prozent, „dass sie sich ärgern würden, dass den Deutschen auch heute noch die Verbrechen an den Juden vorgehalten werden“.⁹ Gleichzeitig überwiegt die Zustimmung zu anderen, antizionistischen Artikulationsformen des Antisemitismus: Mehr als die Hälfte der Deutschen stimmt demnach dem direkten Vergleich Israels mit dem NS-Regime zu.¹⁰ Für Bayern will eine Untersuchung bei 16,4 Prozent eine geschlossen antisemitische Einstellung belegen.¹¹

Zudem zeigt ein Blick auf die internationale Diskussion einige wesentliche strukturelle Grundzüge gegenwärtiger Formen des Antisemitismus.

Erstens fokussieren viele antisemitische Bekundungen auf den Staat Israel, der für die Krisen der globalisierten Welt verantwortlich gemacht wird.

So waren z.B. im Jahr 2003 65 Prozent der deutschen Bevölkerung der Ansicht, dass Israel die größte Gefahr für den Weltfrieden darstelle. Israel rangierte dieser Wahrnehmung nach gleichauf mit Nordkorea und noch vor dem Iran.¹² Das dem Ergebnis zugrundeliegende Unbehagen und die Fokussierung und Überbewertung des einen nahöstlichen Krisenherds unter vielen anderen Krisenherden und die dabei immer wieder zu Tage tretenden „*Double Standards*“ in der Beurteilung der israelischen Politik sind ein wesentlicher Diskursanlass für antisemitische Narrative.¹³

Zweitens tritt die integrative Funktion des Antisemitismus wieder stärker in den Vordergrund. Antisemitismus kann als einigendes Band zwischen ansonsten einander unversöhnlich gegenüberstehenden politischen Lagern und Positionen wie der extremen Rech-

ten, Teilen des politischen Islam, Teilen der radikalen Linken und Teilen der bürgerlichen Mitte begriffen werden.

Antisemitismus, Antizionismus und Antikapitalismus können sich so zu einer diskursiven Formation zusammenschließen. Indes ist dieses Merkmal antisemitischer Ideologiebildung nicht neu, sondern deren struktureller Bestandteil, denn ein wesentliches Kennzeichen der paranoiden Struktur des antisemitischen Weltbildes liegt in der Vereinbarkeit völlig gegensätzlicher Stereotype und Annahmen. Historisch gesehen hat dieses Strukturelement integralen Anteil an der „Erfolgsgeschichte“ des Antisemitismus. So konnten – in antisemitischer Wahrnehmung – die Juden sowohl hinter den Auswüchsen des Kapitalismus stehen als auch „die kommunistische Weltrevolution anzetteln“.

Drittens vermischen sich, wie spätestens seit der UN-Antirassismus-Konferenz 2001 in Durban deutlich geworden ist, immer häufiger antirassistische und auf die Menschenrechtsthematik abzielende Argumentationsfiguren mit antizionistischen und antisemitischen Elementen.

Auf dieser „*World Conference on Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and related Intolerance*“ wurde eine hauptsächlich von antirassistischen NGOs betriebene Schlussresolution verabschiedet, die Israel als einziges Land des Genozids anklagte.¹⁴ Wie unter einem Brennglas werden hier einerseits Verquickungen und Verkürzungen genuin antirassistischer Argumentationsweisen im Hinblick auf antisemitische Narrative sichtbar: „Eine Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus der ‚anderen‘, also rechtsextremer Gruppen, heißt keineswegs auch, dass selbst ähnliche Stereotypenmuster als eigenes Problem erkannt werden“.¹⁵

Die Frage, ob und wie sich diese Tendenzen allgemeiner Thematisierungsanlässe und Strukturelemente des gegenwärtigen Antisemitismus bei Jugendlichen und Schülern abbilden, ist momentan noch weitgehend offen.

Auf der explorativ-deskriptiven Ebene¹⁶ haben diese Entwicklungen bei Jugendlichen folgende Entsprechungen: Erstens sei nach dem 11. September 2001 die Akzeptanz antisemitischer Verschwörungstheorien erheblich gewachsen.¹⁷ Zweitens habe sich die Titulierung „Du Jude“ als Schimpfwort in weiten Kreisen etabliert. Drittens werde der Ausdruck „Du Jude“ in eins gesetzt mit der ebenfalls populären Beleidigung „Du Opfer“. Viertens berge der Umgang mit neuen Medien wie dem Internet Möglichkeiten der Beeinflussung durch antisemitische Propaganda, namentlich bei Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund.¹⁸ Fünftens verstärke sich das Feindbild „Jude“ durch eine emotionalisierte und verkürzte Rezeption des Nahostkonflikts und sechstens bilde sich neben den bereits etablierten Formen der Erinnerungsabwehr eine dichotome Sichtweise unter Jugendlichen heraus, die Juden *entweder* als KZ-Opfer *oder* als israelische Soldaten wahrzunehmen.

2. Ein Blick ins Klassenzimmer – Herausforderungen der Vermittlung

In welchem Zusammenhang stehen nun die genannten Entwicklungen mit der schulischen Vermittlung von Wissen über den Nationalsozialismus und die Shoah? Zur Beantwortung dieser Frage ist ein Blick auf die allgemeinen Rahmenbedingungen sinnvoll. Diese unterliegen aktuell einem Wandel, der von zwei Entwicklungen gekennzeichnet ist: Da ist zum einen der wachsende zeitliche Abstand zur Shoah, der die lebendige Vermittlung z.B. durch Zeitzeugen erschwert. Zum anderen existiert die Wahrnehmung der Einwanderungsgesellschaft als soziale und politische Realität mit daraus resultierenden Herausforderungen

für die Vermittlung des Wissens über Shoah und Nationalsozialismus. Damit sind in erster Linie vielfältige und widersprüchliche Bezugnahmen auf die Shoah gemeint.

Innerhalb dieser Entwicklung, die als „Kosmopolitisation der Erinnerung“¹⁹ bezeichnet werden könnte, kann es zu einer Konkurrenz der Opfer kommen, die zur Folge hat, dass das Leid der jeweils anderen negiert und nicht anerkannt wird.

Eine implizite Grundannahme in der Diskussion über diese Veränderungen besteht darin, dass aktuelle Schwierigkeiten bei der Vermittlung von Wissen über Shoah und Nationalsozialismus primär auf diese Veränderungen zurückzuführen seien oder mit diesen in Zusammenhang stünden. Durch die übermäßige Fokussierung auf diese zwei Tendenzen werden indessen andere, nicht minder problematische Realitäten der Vermittlung ausgeblendet. So ist aus sozialpsychologischer Perspektive berechtigterweise nach dem Interaktionsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern und den möglichen Faktoren, die mit diesem Verhältnis in Zusammenhang stehen, zu fragen. In dieser Sichtweise sind die unbewussten Ambivalenzen, die sich durch eine Tradierung familialer Einstellungen ergeben können, ebenso prägend für dieses Verhältnis wie die Vermischung zwischen sachlicher, kognitiv orientierter Wissensvermittlung und einem ausgeprägten moralischen Impetus der Vermittlung. Paradigmatisch für letzteres ist die verkürzte Rezeption und „ikonenförmige Verwendung“²⁰ von Adornos Gedanken zur „Erziehung nach Auschwitz“. Dieser für die *Holocaust Education* maßgebliche Aufsatz stellt ausgehend von dem neuen kategorischen Imperativ, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, ²¹ zwei Ansatzpunkte in den Mittelpunkt: die Erziehung in der Kindheit und die allgemeine gesellschaftliche Aufklärung. In der heutigen Praxis der Vermittlung des Wissens über die Shoah jedoch herrsche ausgehend von diesen Ansätzen überwiegend „moralische Projektion und pädagogische Instrumentalisierung“²² vor.

8 Aribert Heyder, Julia Iser, Peter Schmidt, Israelkritik oder Antisemitismus? Meinungsbildung zwischen Öffentlichkeit, Medien und Tabus, in: Wilhelm Heitmeyer (Hg.), Deutsche Zustände, Folge 3, Frankfurt a.M. 2005, S. 151.

9 Ebd.

10 Ebd.

11 Oliver Decker, Elmar Brähler, Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland, Berlin 2006. Die Prozentangabe bezieht sich auf jene Befragten, die allen Statements der Antisemitismus-Skala zugestimmt haben („stimme zu“ und „stimme voll und ganz zu“). Die Skala umfasst die drei Aussagen „Auch heute noch ist der Einfluss der Juden zu groß“, „Die Juden arbeiten mehr als andere Menschen mit üblen Tricks, um das zu erreichen, was sie wollen“, und „Die Juden haben einfach etwas Besonderes und Eigentümliches an sich und passen nicht so recht zu uns“. Im Vergleich mit den anderen Ländern liegt Bayern damit an der Spitze.

12 European Commission 2003, S. 78.

13 Zur Frage der Unterscheidbarkeit von legitimer Israelkritik und Antisemitismus vgl. u.a. Heyder et al. (wie Anm. 8) und Moshe Zuckermann (Hg.), Antisemitismus – Antizionismus – Israelkritik. Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte XXXIII, Göttingen 2005.

14 Vgl. Juliane Wetzel, Der schwierige Umgang mit einem Phänomen – die EU und der Antisemitismus, in: Zuckermann (wie Anm. 13), S.91. Im Zuge der Rezeption der Konferenz von Durban wurden 2003 und 2004 im OSZE-Rahmen mehrere Konferenzen zum Thema Antisemitismus initiiert.

15 Ebd.

16 Vgl. Philipp Gessler, Antisemitismus unter Jugendlichen in Deutschland, in: Klaus Faber, Julius H. Schoeps, Sacha Stawski (Hg.), Neuer Judenhas. Antisemitismus, arabisch-israelischer Konflikt und europäische Politik, Berlin 2006, S. 229.

17 So glaubten 2003 nach einer Forsa-Umfrage fast ein Drittel (31 %) aller unter 30-jährigen, dass die USA selbst hinter den Attentaten des 11. September stehen würden, vgl. Die Zeit vom 24. 07. 2003, Nr. 31.

18 Hierzu besonders Alice-Salomon-Fachhochschule (Hg.), Demokratiegefährdende Phänomene. Antisemitismus/Islamischer Antisemitismus. Interviews mit Jugendlichen in Freizeiteinrichtungen des Bezirks Friedrichshain/Kreuzberg, 2005.

19 Vgl. Daniel Levy, Nathan Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust, Frankfurt a.M. 2001.

20 Wolfgang Meseth, Theodor W. Adornos ‚Erziehung nach Auschwitz‘. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung, in: Bernd Fehler, Gottfried Kößler, Till Liebertz-Groß (Hg.), „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen, Weinheim/München 2000, S.19.

21 Theodor W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz, in: ders., Stichworte. Kritische Modelle 2, Gesammelte Schriften Bd. 10.2, Frankfurt a. M. 1977, S. 674.

22 Meseth (wie Anm. 20), S. 21.

Interessanterweise korrespondiert diese moralische Überhöhung mit einer Nichtwahrnehmung des Antisemitismus auf der kognitiven Seite der Wissensvermittlung und legt den Schluss nahe, „dass das Phänomen des Antisemitismus in seinen Vorbedingungen für die und Nachwirkungen von der Shoah keinen konstitutiven Part im Bereich der Holocaust Education einnimmt“.²³

Die Verknüpfung dieser unzureichenden Thematisierung des Antisemitismus²⁴ und der moralischen Projektion von Seiten der Lehrkräfte kristallisiert sich insbesondere in Unterrichtssituationen, die den Nahostkonflikt oder andere Themen, welche antisemitisch aufgeladen werden können, zum Gegenstand haben, heraus: „Insbesondere bei den Themen USA, Globalisierung und Kapitalismuskritik passiert es vielen ‚kritischen, politisch bewussten‘ Lehrern nicht selten, dass sie sich argumentativ, ohne es zu merken, bereits auf problematischem Gelände bewegen“.²⁵ Die sich hier zeigende innere Resonanz führt letzten Endes dazu, dass sich ein Engagement gegen Antisemitismus nicht in der Form einer „selbstverständlichen, unpathetischen zivilgesellschaftlichen Haltung im Alltag“²⁶ entwickeln kann.

3. Antisemitismus in der Unterrichtssituation und der Umgang damit – eine Skizze

Im Unterschied zu anderen Untersuchungen,²⁷ die wesentlich auf antisemitische Narrationen Jugendlicher abstellen und dabei auch neuartige Diskursanlässe wie den Nahostkonflikt thematisieren, standen diese hier nicht primär im Fokus des Forschungsinteresses. Dennoch münden auch Äußerungen, die sich anhand der Unterrichtssituation der Vermittlung des Wissens über Shoah und NS hauptsächlich an dem Moment der Erinnerungsabwehr zentrieren, in eben diese Diskursanlässe wie z.B. bei einem 18 Jahre jungen Schüler der K 12 eines bayerischen Gymnasiums, der sich den Codenamen „Sindbad“ gegeben hat:

Sindbad (18): „Außerdem gibt’s ja Beispiele für Genozide auch in anderen Kulturen, ich mein, siehe Kurden und so weiter oder auch die Sowjetunion unter Stalin oder sol-

che Sachen äh, aber auch heute noch wie das was in Israel abgeht und so weiter.“

Die Relativierung der Shoah durch das Heranziehen von anderen Genoziden im Sinne einer Schuldentlastung führt an unterschiedlichen historisch-geographischen Markierungen vorbei zielsicher auf „das, was in Israel abgeht“.

Es kann nicht von den Taten der Großeltern gesprochen werden, ohne dass es zu einer Bezugnahme auf den Nahostkonflikt kommt und dieser mit der Shoah in eins gesetzt wird. Haben wir es hier mit einer bekannten Form der Erinnerungsabwehr und mithin Bestandteilen eines sekundären und für Deutschland typischen Antisemitismus zu tun, so zeigt das nächste Beispiel anhand ähnlicher Konstellationen eine neuartige Qualität. Eine 16-jährige Gymnasias-tin, die sich Marie nennt, ist von der Notwendigkeit des Unterrichts über die Shoah überzeugt und wurde durch den Unterricht emotional bewegt:

Interviewer: „Und was fandest du so wichtig daran?“

Marie (16):

„Dass man für die Zukunft lernt. Ich meine durch diesen ähm Krieg. Der hätte natürlich nicht sein dürfen, aber ähm ich find, glaub auf jeden Fall, dass Deutschland daraus gelernt hat und die anderen Länder und dass sie jetzt vorsichtiger sind mit den Kriegen als früher. ähm (---); mir haben vor allem Dinge gefallen, die zwar total schlimm waren, weil sie einem sehr nahe gebracht wurden, aber dann bei den anderen geschichtlichen Dingen, die macht man durch und sie sind natürlich sehr traurig, aber das was einem so richtig nahe gebracht wird, das vergisst man ja nie.“

Interviewer: „Das stimmt. Wenn du die Aufgabe hättest, deinen Klassenkameraden ein bestimmtes Thema vom Holocaust/Nationalsozialismus näher zu bringen, was wäre Dir dann wichtig?“

Marie: „Mhm (4 Sekunden) vielleicht das Thema ähm (-) vielleicht hätte ich ihnen das Thema Rassentrennung näher gebracht, wie man wohl gedacht haben muss und wie schlimm das eigentlich in Wirklichkeit ist wenn man das auf die Welt überträgt. Und (-) andere Dinge.“

Interviewer: „Überträgst Du das auch manchmal auf die heutige Zeit, also was denkst du mhm wie ist das heute?“

Marie: (--) „Ja schon, auf jeden Fall, nicht unbedingt Rassentrennung, aber es gibt ganz viele Kriege, die äh die nicht von den ähm von den Handlungen des Landes, sondern einfach Palästinenser und Israeli und so was also ich find schon (-) schon das is ziemlich ähnlich.“

Neuartig im Hinblick auf die Formierung antisemitischer Erzählstrukturen ist die Vermischung eines emotional antirassistischen Impetus mit einem argumentativ abgesicherten Imperativ, der sich aus den Lehren der deutschen Geschichte, namentlich der Shoah, herleitet.

Ähnlich dem ersten Beispiel fokussiert hier die Narration, wenn auch in ganz anderen Begründungszusammenhängen, den Nahostkonflikt. Die emotional erworbene Erkenntnis „Nie wieder Krieg“ wird am Nahostkonflikt zuerst ausbuchstabiert. Problematisch daran ist weniger die emotionale Qualität des Erlebens im Unterricht, sondern vielmehr die Auflösung und Dekontextualisierung des Vermittelten in allgemeinen Begrifflichkeiten wie Krieg und Rassentrennung, die der komplexen Realität keinesfalls gerecht werden. Emotionale Betroffenheit und Entsetzen über die Shoah und die Relativierung der Schuld anhand simplifizierender und entlastender Vergleiche mit dem zugegebenermaßen vielschichtigen Thema Nahostkonflikt können hier miteinander verschmelzen. Die Lehre aus dem Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Shoah laute „Nie wieder Krieg“, und anzuwenden sei diese Lehre am besten durch die Erben der Opfer. Die Verknüpfung zwischen der Ebene des emotionalen Erlebens und der Dekontextualisierung der spezifischen Geschichte der Shoah ist an dieser Stelle ebenso problematisch wie beim folgenden Beispiel. Dort antwortet der eingangs zitierte Gymnasiast Sindbad auf die Frage der erlebten Vermittlung des Unterrichts folgendermaßen:

Interviewer: „Wie war das denn bei euch in der Klasse selber als ihr dann Unterricht hattet?“

Sindbad (18): „Na ja (-) es war etwas kompliziert, weil wir ja jüdische Schüler in der Klasse haben, und da ist das natürlich immer etwas anders. Äh wobei das leider auch nicht geholfen hat, das Ganze plastischer zu machen (--) eher im Gegenteil, weil es natürlich immer so ne Art Gratwanderung war äh (-), was man halt jetzt sagt und so. Gab ja bei uns auch den Fall, dass wir vom Herrn Müller (Anmerkung: Name des Lehrers geändert) als Neonazis beschimpft wurden, weil äh weil wir halt in ner Ex über

die Nürnberger Prozesse von einem ungerechten oder äh besser nicht fairen Prozess geredet haben und äh da war unsere Schule natürlich schon anfällig solchen Behauptungen gegenüber, ja. (--) Weil die Juden natürlich schon ne Lobby haben äh also Einfluss, weil der Direktor ja auch schon seine Vorwürfe gegen sich hatte und äh seitdem immer ganz brav ist. (--) Und das hat den Unterricht halt immer sehr kompliziert gestaltet.

Interviewer: „Wie hat sich das Komplizierte denn geäußert?“

Sindbad: „Hm, ja mei äh, man konnte halt nicht so wirklich sagen was man denkt, weils immer gleich die Gefahr gab, dass man jetzt als Neonazi abgestempelt wird (--) und dann gabs halt immer die äh äh klingt jetzt hart aber äh die jüdische Sichtweise und äh ja halt unsere, also die von den Nichtjuden (-) und wenn du da halt was gegen gesagt hast oder hättest, wär’s immer gleich in die falsche Richtung gegangen hatte ich das Gefühl, oder? War doch bei euch auch so, oder?“

Auffällig ist nicht nur die aktiv betriebene Essentialisierung des Unterschiedes zwischen Juden und Nichtjuden von Seiten des Schülers anhand eines Konflikts zwischen Lehrer und Klasse, sondern auch der nahezu selbstverständliche Gebrauch des Narrativs der jüdischen Lobby, die erstens einen unheilvollen Einfluss ausübe und gegen deren Existenz der Schüler zweitens nichts ausrichten könne.

Die Reduktion komplexer Sachverhalte auf den hinter den Kulissen agierenden Akteur der „jüdischen Lobby“ gehört ebenso zum Standardarsenal antisemitischen Denkens wie die erlebte Ohnmacht gegenüber diesem Akteur. Die auf Anerkennung und Selbstversicherung zielende Frage des Schülers an den Interviewer am Schluss der Sequenz verweist zum einen auf die Notwendigkeit sozialer Zustimmung für das kommunizierte Vorurteil und zum anderen auf die Möglichkeit, diese Zustimmung zu verweigern und in dieser Situation zu intervenieren.

Auch an dem letzten Beispiel zeigt sich zusammenfassend, dass von einem konsistenten und kohärenten antisemitischen Weltbild auf Seiten der befragten Jugendlichen nicht gesprochen werden kann. Dies bedeutet aber keineswegs einen Anlass zur Entwarnung; vielmehr spiegelt sich in den heterogenen antisemitischen Versatzstücken anlässlich neuer und alter Diskursanlässe innerhalb der Narrationen der Schülerinnen und Schüler die auch in anderen gesell-

23 Elisabeth Kübler, Antisemitismusbekämpfung als gesamteuropäische Herausforderung. Eine vergleichende Analyse der Maßnahmen der OSZE und der EUMC, Wien 2004, S. 23.

24 Vgl. hierzu insbesondere Matthias Heyl, Erziehung nach Auschwitz – eine Bestandsaufnahme: Deutschland, Niederlande, Israel, USA, Hamburg 1997.

25 Bernd Fechner, Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Fechner, Kößler, Messerschmidt, Schäuble (wie Anm. 3), Frankfurt a. M./New York 2006, S. 200.

26 Christian Schneider, Der Holocaust als Generationsobjekt. Generationengeschichtliche Anmerkungen zu einer deutschen Identitätsproblematik. Mittelweg 36, Jg. 13 (4), 2004, S. 72.

27 Vgl. hierzu besonders Barbara Schäuble, Albert Scherr, „Ich habe nichts gegen Juden, aber...“ Widersprüchliche und fragmentarische Formen von Antisemitismus in heterogenen Jugendszenen, in: Fechner, Kößler, Messerschmidt, Schäuble (wie Anm. 3), S. 51-79.

schaftlichen Bereichen existente Dynamik und Anpassungsfähigkeit des „ältesten Vorurteils“ wider.²⁸

Diner spricht in Abgrenzung zur bisherigen modernen Form des Antisemitismus, die in der Shoah kulminierte, von Spaltprodukten dieser gesellschaftlich mittlerweile illegitimen Form des Antisemitismus, die wesentlich für gegenwärtigen Antisemitismus sind: „Was bleibt, sind gleichsam aus der Zerfallsmasse von einer begrifflich gedeckten Vorstellung des Antisemitismus hervorgegangene Partikel des Ressentiments. Sie legen sich wie Mehltau unterschiedlicher Konsistenz über die jeweils inkriminierten, mit den Juden in Verbindung gebrachten Phänomene“.²⁹

Wie aber gehen die Lehrer mit diesen Situationen um, welche Strategien haben sie zur Hand, und wie schildern sie diesen Komplex in unseren Interviews? Darauf kann es indes keine allgemeingültige abschließende Antwort geben, auch wenn das nachfolgende Beispiel ausdrücklich die Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Umgangs mit antisemitischen Äußerungen im Unterricht illustriert: Herr Huber unterrichtet an einer Hauptschule einer bayerischen Kleinstadt eine 8. Klasse und äußert sich folgendermaßen:

Interviewer: „(--) Gut. Ja. (-) Speziell vielleicht noch zu den antisemitischen, äh, Kommentaren, die da kommen, wie Sie dagegen direkt jetzt vorgehen, oder was Sie da drauf erwidern?“

Herr Huber (42): „Es kommt drauf an, aus welcher Ecke die kommen. Äh, je nachdem woher sie kommen, müssen Sie halt unterschiedl, unterschiedlich reagieren. Man muss des einordnen, ob’s jetzt wirklich nur a blödes Nachgeplapper is, dann unterbind ich’s einfach, (-) äh, oder ob’s, äh, eher auf der provozierenden Ebene, so wenn ma sagt, jetzt schau mer mal, wie mern aus der Reserve locken können, ja dann kommt’s auf mei Tagesform a, ob i jetzt drauf eingeh oder net. Oft verläuft’s dann einfach. Äh, dann gibt’s die dritte Form, wo’s also wirklich fundiert is, wo i au weiß, i mein des merkt ma im Unterricht dann, äh, wenn jemand halt die ganze Zeit, na, Hakenkreuze auf sei Heft malt, oder solche Dinge, da musch scho a bissl vorsichtig sein. Und da versuch i dann scho halt im Unterricht au auf, äh, auf die, auf die Sache bissl expliziter einzugehen. Also diesen nationalsozialistischen Hintergrund und, ähmm, ja, was da dahinter steckt, was für Ideologie eigent-

28 Vgl. für eine historische Einordnung Robert S. Wistrich, *Antisemitism. The longest hatred*. New York 1991.

29 Dan Diner, *Der Sarkophag zeigt Risse. Über Israel, Palästina und die Frage eines „neuen Antisemitismus“*, in: Rabinovici, Speck, Sznajder (wie Anm. 2), S. 310.

30 Zur pädagogischen Arbeit mit migrantischen Jugendlichen in diesem Kontext vgl. Rosa Fava, *Pädagogische Konzepte gegen Antisemitismus in der Arbeit mit migrantischen Jugendlichen*, in: Matthias Brosch, Michael Elm, Norman Geißler, Brigitta Elisa Simbürger, Oliver von Wrochem (Hg.), *Exklusive Solidarität. Linker Antisemitismus in Deutschland. Vom Idealismus zur Antiglobalisierungsbewegung*, Berlin 2007, S. 209-221.

lich dahinter steckt, na, was für menschenverachtende. Des hilft dann scho a bissl was. Dann gibt’s die vierte Gruppe, wo’s also wirklich dieses, ja, äh, ich bin Araber und hasse alle Juden (lacht). Und da ham S’ halt dann a echtes Problem, weil, äh, des können Sie die Kin-, die Schüler schon beibringen, dass des einfach, äh, diese Gewaltspirale, na, is. Ihr hasst die Juden, die Juden hassen euch und so weiter, na. (-) Und die nicken nur und sagen stimmt, stimmt, da ham Sie recht, stimmt. Dann geh’n sie heim und daheim hörn’s des Gleiche halt wieder von, von Mutter und Vater, na. Die sagen, na, des, des brauchsch net glauben, die Juden machen, ham unser Land besetzt und erst wenn der letzte Jude tot is, dann sind wir zufrieden. Und wenn Mutter und Vater des sagen, was solln dann Sie als Lehrer machen? (-) Desch nich ganz einfach.“

Diese Stellungnahme markiert paradigmatisch Möglichkeiten und Grenzen des Umgangs mit antisemitischen Unterrichtssituationen für den Lehrer. Die oftmals geforderte Kontextualisierung antisemitischer Äußerungen – „Äh, je nachdem woher sie kommen, müssen Sie halt unterschiedl, unterschiedlich reagieren“ ist ebenso selbstverständlicher Ausgangspunkt der Auseinandersetzung wie die Erkenntnis, dass es auch Gruppen von Schülern gibt, die für ihn nicht mehr erreichbar sind. Der resignative Unterton, das Eingeständnis der begrenzten Möglichkeiten wird namentlich an der „vierten“ Gruppe der arabischstämmigen Schüler festgemacht.³⁰

4. Die Mühen der Ebene – Aporien des Umgangs mit Antisemitismus im Unterricht und Herausforderungen für die Pädagogik

Wie können, wie sollen Lehrer mit Antisemitismus in der Unterrichtssituation umgehen? Welche Herangehensweisen haben sich bisher bewährt, welche weniger? Gibt es überhaupt so etwas wie den richtigen Umgang damit?

Es existiert eine Fülle von möglichen Antworten auf diese Fragen und sie fallen je nach Standpunkt und Zugang der Autoren sehr unterschiedlich aus. Den meisten Versuchen gemein ist die Notwendigkeit einer auch kritischen Selbstreflexion anhand misslingender Praxisbeispiele, sowie verkürzter theoretischer Rezep-

tionen dessen, was man als „Erziehung nach Auschwitz“ begreift.

Zurecht wird in diesem Zusammenhang auf Aporien hingewiesen: „Fußangeln und Stolpersteine, auf die Mehrheitsdeutsche und Vertreter migrantischer Minderheiten bei der gemeinsamen Beschäftigung mit Antisemitismus stoßen“.³¹

Und auch an dieser Stelle kann selbstverständlich keine allgemeingültige Antwort formuliert werden. Vielmehr können Hinweise skizziert werden, die an verschiedenen Ebenen ansetzen. Auf der Ebene der kognitiven Wissensvermittlung käme es darauf an,³² jüdische Geschichte in der Vermittlung nicht allein auf die Shoah zu reduzieren, da diese Engführung auf einen Teil der jüdischen Geschichte zum einen geeignet ist, antisemitische Klischees nicht intendiert zu verstärken und zum anderen den gegenwärtigen Erscheinungsformen des Antisemitismus, die sich oftmals an Themen wie dem Nahostkonflikt ventilieren, nicht gerecht wird. Als Konsequenz wäre eine stärkere wissensbasierte Verankerung des Nahostkonflikts im Lehrplan ebenso wünschenswert wie eine Erweiterung und Vertiefung des Wissens der Lehrer zu den Themen Geschichte des Judentums, aktuelle Erscheinungsformen des Antisemitismus und Nahostkonflikt. Überdies sollte der Bereich der schulischen Bildung bei Bedarf durch zusätzliche spezifische Bildungsangebote wie z.B. die „Bausteine gegen Antisemitismus“³³ ergänzt werden.

Dies ist erstens vor dem Hintergrund nötig, dass herkömmliche Anti-Rassismus-Erziehung den Gegenstand des Antisemitismus verfehlt, da sie die Spezifika und Besonderheiten des antisemitischen Weltbildes nicht erfasst. Zweitens zeigen die Ergebnisse vergleichbarer Studien,³⁴ dass eine antirassistische Identifikation und Wahrnehmung bei Jugendlichen keinesfalls gleichbedeutend mit einer Immunisierung gegen antisemitische Deutungsmuster ist.

Gleichwohl bedeutet diese Akzentverschiebung zu gegenwärtigen Formen des Antisemitismus auf der Ebene der

31 Fechler (wie Anm. 3), S. 208.

32 Vgl. Gessler (wie Anm. 15), S. 230f.

33 Bei den „Bausteinen gegen Antisemitismus“ handelt es sich um ein in Berlin angesiedeltes Projekt, das mit seinem Angebot sowohl Schüler als auch Lehrer und Multiplikatoren der Jugend- und Erwachsenenbildung anspricht. Vgl. <http://www.bildungsbausteine.de>

34 Vgl. hierzu besonders Schäuble, Scherr (wie Anm. 27).

35 Gessler (wie Anm. 16), S. 230.

36 Fechler (wie Anm. 25), S. 197.

37 Ebd.

38 Ebd.

39 Ebd.

40 Ebd.

kognitiven Wissensvermittlung keinen Abschied von, wohl aber eine Selbstreflexion und Revision bisheriger Formen der „Holocaust Education“. Auch wenn diese, wie gezeigt wurde, „unter dem kaum zu vermeidenden Dilemma steht, dass sich bei ihr sachliche und moralische Bildung untrennbar überschneiden“.³⁵

In dem Bewusstsein, dass es aus diesem, wie aus jedem anderen Dilemma keinen einfachen Ausweg gibt, sind auf der Ebene der *interpersonalen Unterrichtssituation* Überlegungen angestellt worden, „antisemitische Äußerungen als Bestandteil einer Politisierung Jugendlicher zu verstehen und zu würdigen“.³⁶ Begründet wird dies mit der Annahme, dass auch in antisemitischen Deutungsmustern der gesellschaftlichen Realität eine Ressource für politisches Interesse und „Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen“³⁷ gegeben sei. Unklar bleibt indes, an welcher Stelle die „Grenzen des Dialogs“³⁸ verlaufen und wem die Kompetenz zugetraut werden kann, diese zu ziehen und anhand welcher Kriterien. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass den Lehrern zusätzlich zu den bereits bekannten und hier auch geschilderten Problemen eine weitere Verantwortung aufgebürdet wird, welche die Institution Schule allein nur sehr schwer zu leisten im Stande sein wird. So sind denn auch die Erwartungen und Anforderungen an die Pädagogen, die aus einem solchen Vorgehen resultieren, notwendigerweise sehr hoch. Von der „Zumutung [...], zwischen den subjektiven Gefühlen und Anliegen auf der einen Seite und ihrer inhaltlichen, auch ideologischen Rationalisierung und Begründung auf der anderen Seite zu unterscheiden“³⁹ und der „Anerkennung der subjektiven Wirklichkeit meines Gegenübers“⁴⁰ ist die Rede.

Dass diese idealtypische Herangehensweise mit der Realität in den Klassenzimmern indes wenig zu tun hat oder auch nur annähernd umgesetzt werden kann, bestreitet Fechter selbst am wenigsten. Dennoch könnte dieses Postulat, bezogen auf die Realität der Einwanderungsgesellschaft und die damit einhergehenden vielfältigen „miteinander konkurrierende[n] Opferidentitäten und daran geknüpfte[n] Anerkennungs-

forderungen“⁴¹ hilfreich sein, um einigen, bei weitem nicht allen, der vorhin erwähnten Fallstricke und Aporien in selbstreflexiver Weise zu begegnen.

Dabei könnten insbesondere, immer die analytische Trennung von Antisemitismus und Rassismus vorausgesetzt, Erkenntnisse aus der Reflexion über antirassistische Bildungsarbeit, wie sie Mecheril⁴² formuliert hat, für den Umgang mit antisemitischen Äußerungen in der Unterrichtssituation fruchtbar gemacht werden, wie Messerschmidt betont: „Rassismuskritisch ist dieser Ansatz, weil er das Verfängensein im Rassismus reflektiert und den Rassismus nicht als etwas betrachtet, das anderen bescheinigt wird, die nun lernen sollen, wie man das ablegt. Anschließend an diese Überlegungen ist es möglich, von einer antisemitismuskritischen Bildungsarbeit zu sprechen, deren Akteure sich bewusst sind, selbst aus dem Antisemitismus zu kommen, der Teil der Gesellschaft ist, in der sie leben“.⁴³

Aus Perspektive eines einigermaßen praxistauglichen Umgangs mit antisemitischen Manifestationen im Unterricht stellt sich allerdings die Frage, wie und von wem dieser Ansatz mit welchem Erfolg umgesetzt werden kann. Aus der Tatsache, dass es sich bei Antisemitismus um ein gesamtgesellschaftliches Problem handelt, folgt für Kahane notwendig eine Ausweitung des Blickwinkels auf der Grundlage eines breiten zivilgesellschaftlichen Fundaments: „Die Bekämpfung des Antisemitismus ist eine Aufgabe, die man nicht Lehrern und Schülern alleine auf die Schultern legen kann“.⁴⁴ In dieser umfassend angelegten Perspektive betont Kahane sieben Aspekte einer gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit Antisemitismus.⁴⁵ Neben dem Festhalten auch an herkömmlichen Formen der Bildung und der Aufklärung setzt Kahane vor allen Dingen auf „Active Monitoring“, d.h. die Partizipation Jugendlicher an Projekten, die sich gegen Antisemitismus richten, ein induktives Vorgehen im Unterricht, d.h. ein Anknüpfen an reale Konflikte, die Koordinierung und Vernetzung verschiedener Akteure auch jenseits der Schule wie z.B. die Jugendhilfe und andere zivilgesellschaftliche

Akteure wie z.B. örtliche Initiativen, eine enge Zusammenarbeit mit der Wissenschaft und eine wirksame Öffentlichkeitsarbeit.

Nur in einem vernetzten Ansatz mit unterschiedlichsten Akteuren, Entscheidungsträgern und Projektebenen kann dies gelingen, oder, um abschließend Anetta Kahane zu zitieren: „Es hat keinen Zweck, eine Stunde guten Unterricht zu haben, um danach in ein Schulklima zurückzukehren, in dem andere abgewertet werden, Lehrer und Schüler sich unwohl fühlen und sich niemand zu kümmern scheint“.⁴⁶ |

Rassismus und Antisemitismus

Neben vielen Gemeinsamkeiten wie Herabsetzung von Menschen durch die Zuschreibung kollektiver Eigenschaften unterscheiden sich rassistische und antisemitische Vorurteile in zumindest einem gewichtigen Punkt: Während das rassistische Bild die grundsätzliche Unterlegenheit des Anderen zum Gegenstand hat, um damit politische Herrschaft, ökonomische Ausbeutung und kulturelle Dominanz zu rechtfertigen, sind die Zuschreibungen im antisemitischen Bild andere: Hier werden den Juden universale Macht und Einfluss unterstellt mit dem Effekt, dass sich der Antisemit als Opfer dieser Macht und seine Projektionen somit als gerechten Kampf erleben kann. Die Juden sind also in der Perzeption des Antisemiten nicht eine zu benutzende, unterlegene Gruppe, wie es die rassistische Konstruktion vorsieht, vielmehr verkörpern sie das Prinzip der „Gegenrasse“. Für den pädagogischen Umgang mit Antisemitismus ist diese Differenz von großer Bedeutung.

Ein Denkmal im Wichernhaus

Wichernhaus Altdorf Förderzentrum für Körperbehinderte

„Was geschah eigentlich zwischen 1933 und 1945 mit den Körperbehinderten in unserer Schule? Warum erinnert nichts, kein Hinweis, kein Denkmal, keine Inschrift im Wichernhaus an diese Jahre?“

Sekundärer Antisemitismus

Kern des auch als „Antisemitismus nach Auschwitz“ bezeichneten sekundären Antisemitismus in Deutschland nach 1945 ist die Abwehr der Beschäftigung mit der Shoah, ihren Voraussetzungen und deren Folgen. Sekundärer Antisemitismus kann sich sowohl in der Zerstörung der Erinnerung an die Shoah als auch in der Umkehrung des Täter-Opfer-Verhältnisses manifestieren. Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass die moralisch problematischen Anteile der eigenen Geschichte an Juden delegiert werden. Letztere werden dann zur moralischen Instanz, die exklusiv für die

Bearbeitung der daraus resultierenden Fragen zuständig ist. Sozialpsychologisch gesehen führt diese Identifizierung und Zuweisung der Erinnerung an Juden zu Irritationen: Juden werden qua bloßer Existenz zu Repräsentanten der Erinnerung. Eine gewichtige Folge dieses Prozesses der Delegation und Externalisierung besteht darin, dass die Erinnerung an die Shoah als von außen aufgezwungen erlebt und entsprechend abgewehrt wird. Die zumeist ganz unverkrampft erhobene Forderung nach einem „Schlussstrich“ ist ein Beleg dafür, wie sich das Bedürfnis nach Abwehr und Entlastung Bahn brechen kann.

41 Ebd.

42 Vgl. Paul Mecheril, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim 2004.

43 Astrid Messerschmidt, Projektionen des Unbehagens – zum pädagogischen Umgang mit aktuellem Antisemitismus, in: Entimon-Newsletter (5) 2006, S. 8.

44 Anetta Kahane, Was Zivilgesellschaft gegen Antisemitismus nützt, in: Faber, Schoeps, Stawski (wie Anm. 2), S. 273.

45 Ebd., S. 272 f.

46 Ebd.

Unterricht aus Lehrerperspektive

Von Daphne Cisneros

Ein Denkmal im Wichernhaus *Der Auslöser*



Die Projektgruppe

Lebenslauf von Hermann H.

Hermann H. wurde geboren am 27.5.1927. Hermann konnte erst spät sprechen und hatte Probleme beim Lernen. Er blieb nach einem Jahr in der Volksschule sitzen. 1938 bekam seine Mutter einen Brief von der Behörde, in dem stand, Hermann sei „bildungsunfähig“ und solle ausgeschult werden. Seine Mutter sollte ihn in eine Anstalt geben, doch sie meinte er sei nicht geisteskrank und ließ ihn zu Hause.

Seine Mutter traf einen Pastor, der sagte, er richte eine Schulklasse für ausgeschulte Kinder ein; die Schulklasse wurde aber von der Behörde verboten.

Durch den Kriegsausbruch wurde es für Hermann und seine Mutter schwer, denn niemand konnte auf ihn aufpassen und so musste Hermann doch in eine Anstalt. 1943 bekam die Mutter wieder einen Brief, und zwar von der Anstaltsleitung. Darin hieß es, Hermann sei an „Lungenentzündung“ gestorben. Er war vorher nie krank.

Dieser und andere Berichte stimmten uns sehr nachdenklich und machten uns betroffen.

Kaum Klagen über Überdruß

Zunächst hat uns bei der Auswertung der Lehrer-Interviews interessiert, inwiefern eine mangelnde Erreichbarkeit der Schüler durch den Unterricht zur NS-Vergangenheit auch in ihren Erzählungen vorkommen – schließlich haben Äußerungen solcher Erfahrungen überhaupt erst zu dieser Studie geführt. Zu unserer Überraschung berichtet die überwiegende Mehrzahl der von uns befragten Lehrer – und dies über alle Schularten hinweg – von eher gegenteiligen Erfahrungen. Kommt der Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht an die Reihe, würden die Schüler vielmehr zunächst besonders aufmerksam reagieren:

Interviewer: „Was passiert, wenn Sie sagen, ich will euch jetzt etwas über dieses Thema erzählen?“

Fr. Raffling (33): „Da ist'n sehr großes Interesse eigentlich in der Regel schon da (-) also es ist, denk ich mal, auch in der neunten das Thema, was sie alle hören wollen, also das fängt schon oft an, man hört in den sechsten, siebten Klassen, wann machen wir endlich n Nationalsozialismus, das ist schon (--)) würd ich mal sagen, was die Schüler am meisten interessiert.“

Die im öffentlichen wie auch fachlichen Diskurs häufig geführte Rede vom Überdruß der Jugendlichen an vor allem in den Medien allgegenwärtigen Nationalsozialismus bezogenen Themen fand sich in den Erzählungen der Lehrer kaum wieder.

Weder wurden uns entsprechende Erfahrungen berichtet, noch brachten die Lehrer eine besonders ausgeprägte Sorge zum Ausdruck, schon zu Beginn der Unterrichtseinheit mit Ermüdungserscheinungen konfrontiert zu sein. Sie schätzen vielmehr die Rolle des Vorwissens über den Nationalsozialismus und den Holocaust, das die Schüler bereits mitbringen, als förderlich für die entgegengebrachte Aufmerksamkeit ein. Die Schüler zeigten ein Bewusstsein dafür, dass dieses Thema sich von anderen im Geschichtsunterricht unterscheidet, auch wenn ihnen vielleicht nicht immer klar sei, worin die besondere Bedeutung liegt.

Auch wenn sie also weniger mit einem Mangel an Aufgeschlossenheit oder Interesse seitens der Schüler in Zusammenhang zu stehen scheinen, kommen in den Lehrer-Interviews Irritationen zum Ausdruck. Um deren genauere Betrachtung soll es in diesem Beitrag gehen. Der Fokus verschiebt sich hierbei weg von der Frage nach der Frustration über zu wenig Beteiligung der Schüler hin zur Frage, welche anderen enttäuschten Erwartungen oder anderweitigen Schwierigkeiten bei der Durchführung des Unterrichts erkennbar werden.

Die Ausnahme

Die Klage von Lehrern über gravierendes Desinteresse bei den Schülern, die zu dieser Studie geführt hat, konnte hier nicht abgebildet werden – mit einer Ausnahme, die insofern besonders interessant ist, als es sich um einen Lehrer handelt, der unvorbereitet und unfreiwillig ins Gespräch gegangen ist. Die ursprünglich angefragte Lehrerin war erkrankt, und aus Mitgefühl mit der weit angereisten Interviewerin hatte der Direktor einen anderen Lehrer gleichsam verpflichtet, das Interview zu geben. Genau dieser Lehrer zeigte ein enormes Ausmaß an Frustration und Ratlosigkeit. Dies wirft die Frage auf, ob es einen Effekt geben haben könnte, den wir bei der Auswahl der Schüler beachtet, bei den Lehrern aber möglicherweise unterschätzt haben: Es könnten sich überproportional viele Lehrer zur Teilnahme bereit erklärt haben, die für sich bereits Wege gefunden haben, den Unterricht zu ihrer eigenen Zufriedenheit zu gestalten. Auffallend war zumindest die große Bandbreite an kreativen Unterrichtsmethoden, die von unseren befragten Lehrern entwickelt und eingesetzt wurden.

„Richtiges“ und „falsches“ Interesse

Wie beschrieben, wird das Vorwissen der Schüler als positive Einflussgröße auf das Interesse bewertet. Daneben fällt in den Lehrer-Interviews ein zweiter, häufig beschriebener Faktor auf, der über die kognitiv begriffenen Vorkenntnisse hinausweist:

Interviewer: [...] „[A]ls Sie des Thema angefangen haben, ham Sie da noch Eindrücke von den Schülern, was denen so als erstes durch den Kopf gegangen is, oder was sie als Erstes gesagt haben, wie war die Stimmung?“

Fr. Heinzel (44): (4s) „[[J]a, die Stimmung war anders, hoffe ich. S war scho so: oh ja endlich mach mr d Adolf un nich mehr irgendwie so die andern Themen, die eh weit weg sin; also s war scho irgendwie so die Proleten irgendwie so mit oh Adolf und Sieg Heil und so, ne? Au die Gestik entsprechend. [...] S war scho so, dess se au irgendwie scharf sin, des... auf des Thema (-).“

Hier werden Schüler so wiedergegeben, dass sie dieses Thema eben gerade nicht als „weit weg“ erleben.

Gleichzeitig wird deutlich, dass Interesse nicht immer ein neugieriges Hinterfragen bedeutet, sondern auf unterschiedlichste, auch unerwünschte Motive der Schüler verweisen kann.

Was in der Schilderung von Frau Heinzl auftaucht, scheint ein geradezu lustvolles Moment des Schüler-Interesses widerzuspiegeln, sie sind „scharf“ darauf, „endlich den Adolf zu machen“.

Solche lustvollen Äußerungen kommen nicht nur von Seiten besonders provokationsfreudiger Schüler, die eine Gelegenheit sehen, „Sieg Heil“ zu gröhlen. Sie werden vielmehr von Lehrern aller Schularten in ähnlicher Weise beschrieben:

Hr. Gerbl (36): „Also bei Kindern jetzt wiederum ist der Nationalsozialismus irgendwie was Sensationelles. Also sie wissen noch nix darüber, aber [...] sie wollen gern wissen, was war da eigentlich. [...] Also in der Art und Weise, wie Kinder das Fragen [...], das hat für mich so was 'ne ganz sensationelle irgendwie so 'ne Art, ja, äh fast Begeisterung. [...] Dass irgendetwas da geschehen sein muss, was ganz besonders war.“

Die Lehrer bieten unterschiedliche Erklärungsansätze für diese „Sensationslust“ an.

Sie erscheint zum einen als Reaktion auf etwas stets als präsent Erlebtes, das bislang jedoch unscharf geblieben ist und das es nun zu entdecken gilt. Aber auch der Krieg mit seinen Flugzeugen und Bomben kann eine große Faszination auf Kinder und Jugendliche ausüben. Und ebenso gibt es eine morbide Neugier auf den Holocaust; die Schüler wissen, dass von Grausamkeiten und vielen Toten die Rede sein wird. Ein Lehrer bezeichnet dieses Phänomen als „Folterkammer-Effekt“: Auch bei der Besichtigung einer mittelalterlichen Burg werden die Schüler dann am aufmerksamsten, wenn sie zur ehemaligen Folterkammer kommen.

Sowohl den Schilderungen als auch den Erklärungen dieser „Sensationslust“ durch die Lehrer ist gemeinsam, dass sie von einem deutlich zum Ausdruck kommenden Unbehagen begleitet sind. Diese Form der lustvollen Neugier auf Schülerseite scheint unerwünscht zu sein, ein „falsches“ Interesse auf der Grundlage fragwürdiger Motive. Vielleicht gerade weil die Lehrer von vorhandenem Vorwissen über den Holocaust ausgehen, verübeln sie den Schülern eine freudige, lauthals zum Ausdruck gebrachte Haltung der Neugier.

Es wird deutlich, dass im Falle des Unterrichts über den Nationalsozialismus und den Holocaust von Lehrerseite bestimmte Erwartungen an die Schüler gerichtet werden, wie es sonst im Schulunterricht wahrscheinlich selten vorkommt.

Motivationale und emotionale Qualität der Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust sind eng vordefi-

niert. Es soll Interesse vorhanden sein, aber nicht auf unerwünschten Grundlagen, und es und darf auch nicht in unerwünschter Weise zum Ausdruck kommen. Zur genaueren Betrachtung dessen, was in den Interviews als erwünscht und unerwünscht sichtbar wurde, sei hier auf den Beitrag von Gudrun Brockhaus verwiesen, in dem insbesondere der Einfluss moralischer Maßstäbe auf die Interaktionsdynamik zwischen Lehrern und Schülern dargestellt ist. Entgegen der Absicht, nicht zu „moralisieren“, ist Betroffenheit die emotionale Qualität, die das Schülerinteresse sichtbar begleiten soll. Diese Erwartungshaltung wird zugleich durch die Lehrer entwertet und ungenug eingestanden. Das starke Bemühen um ein als höchst wichtig bewertetes Ziel schlägt um in Verhaltensweisen, die eigentlich abgelehnt werden.

Die Verhaltensebene: Über die Schwierigkeit, den Erfolg zu messen

In den bayerischen Lehrplänen sind die Unterrichtsziele des Geschichtsunterrichts zur NS-Zeit nur stichwortartig angegeben und lassen inhaltlich und methodisch großen Gestaltungsspielraum zu.

So haben die Lehrer die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe, selbst Schwerpunkte zu setzen in der Vielfalt möglicher Ziele wie Vermittlung historischen Wissens, Erinnerung und Gedenken, Menschenrechtserziehung, Moralerziehung, nationaler Identitätssuche und politischem Lernen. Dies gilt ebenso für die Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden.

Befragt nach ihren Unterrichtszielen, legen die meisten Lehrer vor allem Wert darauf, die Schüler für die Gefahr der Wiederholung der Geschichte zu sensibilisieren. Sie sollen verstehen, wie es zum Holocaust kommen konnte, um im Falle ähnlicher gesellschaftlicher Tendenzen im Hier und Heute handlungsfähig zu werden.

Hr. Helbig (42): „[...] Und (-) in gewisser Weise (-) möchte ich damit ja auch beabsichtigen, dass sie (-) sollten sich solche Anzeichen in unserer Gesellschaft wieder (-) zeigen (-) also in Form von Rassismus, Ausländerfeindlichkeit, oder, äh, dass man (-) so ne (-) Rassenideologie entwickelt, dafür sollten sie sensibel werden [...]; nicht alles hinzunehmen, sondern wirklich zu sagen, (-) ist des was, was ich so mit meiner (-) Werthaltung, mit meiner (-), ähm, menschlichen Einstellung vertreten kann.“

Angesichts eines solchen Lernziels, das den langfristigen Aufbau einer bestimmten Haltung beinhaltet, stellt sich die Frage, woran die Lehrer den Unterrichtserfolg feststellen

können. Diese methodische Schwierigkeit kommt in den meisten Lehrer-Interviews deutlich zum Ausdruck. Ein eindrückliches Beispiel hierfür erzählt etwa Frau Raffling:

Fr. Raffling (33): „[...] am Abschluss (-) einer solchen Einheit [...] hab ich eine Umfrage gemacht, und zwar ein, eine Art (---) Testbogen, der (-) Schüler aufgefordert hat, zum Beispiel AUSländern und Deutschen Wertigkeiten zuzuschreiben... ähm (-) und der Test war so veranlagt, dass man eigentlich relativ bald hätte erkennen müssen, dass es nicht MÖGLICH ist [...]; sehr viele haben es verstanden, aber es gibt EINige Schüler, ähm die dann, diesen Testbogen letztlich ausgefüllt haben und der Lernerfolg wäre gewesen, das man diesen Testbogen nicht ausfüllen kann [...].“

Interviewer: „Wie ham Sie dann da drauf reagiert? Also als Sie das gesehen ham?“

Fr. Raffling: „[...] als ich dann gemerkt habe, dass einige des Schreiben angefangen haben, hab ich's abgebrochen [...] und dann hab ich des eben noch mal thematisiert, dass man (-) ja, das nicht äh der erhoffte, oder äh der erzielte Erfolg war ähm und sie einfach noch mal angeregt, letztlich darüber nachzudenken, ob sie wirklich den Stoff auch (-) so behandelt haben, so an sich rangeführt haben, dass sie ihn ja auch wirklich verstanden haben und hab ihnen noch mal nahegelegt, sich vielleicht mit dem einen oder andren Kapitel sich vielleicht noch mal intensiver zu beschäftigen, damit sie auch das verstehen.“

Frau Raffling hat nicht nur gehofft, ihre Schüler würden die Unmöglichkeit des Tests erkennen, sondern sie sollten aus dem Gelernten auch schon Konsequenzen für ihr Verhalten ableiten können.

Zum Ende der Unterrichtseinheit sollten sie in der Lage sein, eine Geste des „zivilen Ungehorsams“ an den Tag zu legen und sich zu weigern, konform mit ihrer Schülerrolle jeglichen Test zu bearbeiten, der ihnen von Lehrerseite vorgelegt wird.

Neben der direkten Frage nach der individuellen Zielsetzung haben wir auch angeregt, dass die Lehrer von Situationen erzählen, die sie als besonders gut gelungen oder als besonders negativ in Erinnerung behalten haben. Implizit kommt hierbei ebenfalls zum Ausdruck, worauf sie im Unterricht Wert legen. Es hat sich gezeigt, dass auf diesem Weg etwas andere Schwerpunkte deutlich werden als auf direkte Nachfrage. Vor allem scheint vielen Lehrern wichtig zu sein, bei den Schüler eine emotionale Auseinandersetzung mit dem Holocaust anzuregen. Auch diese Zielsetzung entzieht sich jedoch der Überprüfbarkeit auf üblichem Wege.

Hr. Huber (42): „[...] was i weglassen würd, wär die Überprüfung dieses Lernziels. Weil des kann ma, meiner Meinung nach, nimma überprüfen. (-) Die können überprüfen die Fakten, na. Aber die Betroffenheit, den Grad der Betroffenheit können Sie beim besten Willen net überprüfen. Und DES is des Wichtige an dem Thema. [...] Wobei ma ja die Freiheit au hat, des offen zu machen, na. Ma muss si bloß traun.“

Auch wenn es sich bei der Betroffenheit um eine unmittelbare Reaktion handelt, verliert das vertraute methodische Instrumentarium hier seine Anwendbarkeit. Entsprechend kritisch äußern sich die meisten Lehrer über den Sinn von Prüfungen. Wo das Lernziel sich nicht auf kognitive Inhalte beschränkt, müssen andere Wahrnehmungen zur Hilfe genommen werden, wie am Beispiel von Herrn Gerbl deutlich wird, als er von einer Situation in einer neunten Klasse erzählt:

Hr. Gerbl (36): „Und für mich ist es das unbefriedigendste, [...] dass (-) das Sprechen über Holocaust im Unterricht (---) eben Unterricht ist. Beispiel. [...] Ein Mädchen war während dieser Stunden (-) ganz, ganz empathisch. [...] Und ich hatte den Eindruck, ähm dieses Mädchen ist ganz Gefühl, durchlebt beinahe selbst da ein gewisses Leid, zerbricht jetzt aber auch nicht daran, aber... aber leidet da mit. [...] Zugleich war ich aber natürlich genötigt, das Thema Holocaust auch (-) ähm kognitiv zu unterrichten. [...] Und (---) ähm dieses... dieses Mädchen hatte dann in einer Stegreifaufgabe [...] 'ne Vier. (---) Und als ich diese Stegreifaufgabe korrigiert hatte, dachte ich mir, das darf ich nicht mehr machen. Das kann ich eigentlich nicht mehr machen. Das passt einfach nicht, dass ein Mädchen ähm, das emotional alles aufgenommen hat, was... was... was man sich da überhaupt nur so als LehrerInnen wünschen kann [...], dann aber 'ne relativ schlechte Note erhält, weil es halt, (-) ähm diese kognitiven Sachen zu wenig gelernt hat. [...] Also, ich empfand da plötzlich so (-) ähm eine... eine Diskrepanz zwischen... zwischen dem, wie ich das Mädchen erlebt hatte und wie sehr ich eigentlich selber davon berührt war, wie sehr das Mädchen diese Gedichte aufnahm und... und der Tatsache, dass... dass ich dem Mädchen die Note Vier geben musste. Und das war für mich jetzt das Erlebnis, dass ich über dieses Thema niemals mehr 'ne Arbeit schreiben lasse.“

Mit diesem negativen Schlüsselerlebnis begründet Herr Gerbl seine Ablehnung der üblichen Prüfungsmethoden, indem er ihre Unterlegenheit gegenüber alternativen, zuverlässigeren Kriterien für den Lernerfolg hervorhebt: Die Schülerin hat Mitgefühl gezeigt und damit wiederum ihn selbst berührt.

Empfindungen als Kriterium für das Erreichen des Lernziels sind schwer festzustellen, oft nur durch den Einsatz des eigenen Empfindens.

Zumeist zeigen sich die Lehrer dann berührt, wenn die Schüler ihre Betroffenheit durch Weinen oder Schweigen zum Ausdruck bringen. Es besteht der Wunsch, in der empfundenen Betroffenheit mit den Schülern übereinzustimmen und so eine Gemeinsamkeit herzustellen. Ein solcher Wunsch markiert deutlich eine Ausnahme zum ansonsten hierarchisch strukturierten Lehrer-Schüler-Verhältnis und lässt vermuten, dass dies mit Verunsicherung und Ambivalenz einhergeht.

Ambivalenz bei den Zielsetzungen

In den beschriebenen Beispielen zeigen sich solche Ambivalenzen. Herr Gerbl möchte Emotionen hervorrufen, aber nur bei den jüngeren Schülern und nur so stark, dass niemand „daran zerbricht“. Herr Huber empfindet es als Frage des Sich-Trauens, im Unterricht über die Vermittlung von Fakten hinauszugehen. Worin besteht das Risiko, das diese Ambivalenz erzeugt?

Frau Raffling erwartet von ihren Schülern, aus ihrer lange, mühsam und zuweilen schmerzvoll ansozialisierten Schülerrolle auszubrechen und einen vorgelegten Test zu verweigern. Sie selbst möchte dabei in der Lehrerrolle verbleiben, sucht nicht den Dialog mit den „gescheiterten“ Schülern, sondern gibt ihnen, ganz Lehrerin, am Ende als eine Art Hausaufgabe auf, die Kapitel zu wiederholen und verweist sie damit zurück in eben jene Schülerrolle, die zu verlassen sie vorübergehend aufgefordert waren.

Auch Herr Gerbl, der zumindest bei seinen Neuntklässlern emotionale Reaktionen hervorrufen möchte, erwartet damit von ihnen ein Heraustreten aus ihrer Schülerrolle. Dass dies aber nur in gewissen Grenzen geschehen soll, könnte damit zusammenhängen, dass es ihm so möglich ist, seinerseits in der Lehrerrolle zu verbleiben, denn würde ein Schüler so emotional reagieren, dass er sich selbst kein Halt mehr sein kann, wäre Herr Gerbl gefordert, persönlich auf ihn einzugehen. Im Falle der älteren Schüler der Kollegstufe, die ihre Rolle schon viel stärker verinnerlicht haben als die jüngeren, kommt seine Sorge zum Ausdruck, sie könnten sich ihrerseits auf die Grenzen der Schülerrolle berufen¹ und eine persönliche Auseinandersetzung verweigern:

Interviewer: „Aber was meinen Sie, was in der Jahrgangsstufe passieren könnte, wenn man... wenn man nochmal versucht, sie zu berühren? Was sind da Ihre Vorstellungen?“

Hr. Gerbl (36): „Ich hab äh manchmal den Eindruck, dass die Jugendlichen in... in der K12, K13 (--) einfach sehr darauf konzentriert sind, ihr Abitur zu machen. [...] [U]nd lieber kognitiv weiterkommen wollen, weil sie wissen, im Abitur wird man sie nicht danach abfragen, welche Einstellungen sie dazu haben [...] deshalb könnten jetzt Jugendliche da hergehen und könnten sagen, ist ja gut Mann, aber bringt uns jetzt nix.“

Wie in jeder Institution dienen auch in der Schule wechselseitig aufeinander abgestimmte Rollen dazu, den Umgang miteinander zu regulieren und zu vereinfachen.

Wer von seiner Rolle abweicht, gefährdet das Funktionieren der Institution oder riskiert seine Zugehörigkeit zu ihr. Auf individueller Ebene betrachtet geht die Funktion der Rolle aber darüber hinaus. Mit Hilfe der Trennung von beruflicher Rolle und Privatperson, auch wenn sie niemals eine vollständige sein kann, werden die beiden Bereiche möglichst vor wechselseitigen Störungen geschützt. Verlässt die Lehrkraft die berufliche Rolle, steht sie als Privatperson vor der Klasse. Sie riskiert den Schutz ihrer Person und kann nur mehr erschwert auf die pädagogischen Instrumentarien zugreifen, mit denen sie sonst auf die Schüler reagieren kann. Dies könnte ein Grund sein, warum solche Verunsicherungen trotz des deutlichen Wunsches, mit dem besonderen Thema Holocaust persönlicher umzugehen, möglichst vermieden werden.

Fr. Raffling (33): „[...] [I]ch hab vor diesem Thema immer großen Respekt, muss ich sagen, das ist für mich das schwierigste Thema im ganzen Schuljahr, weil es für mich auch denk ich mal, ähm (--) es gibt da viele Themen, die mich sicherlich auch irgendwie emotional einbinden [...].“

Zum Wunsch nach Schutz der Privatsphäre

Die Lehrer unserer Stichprobe zeigten sehr unterschiedliche Bedürfnisse, sich als Privatperson zu schützen. Dies kam schon in der Interviewsituation zum Ausdruck, indem bei weitem nicht alle von ihrem eigenen familiären Hinter-

grund bzw. ihrem persönlichen Zugang zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erzählten. Obwohl dies in unserem Leitfaden vorgesehen war, versäumten viele Interviewer nachzufragen. Wir gehen davon aus, dass dies nicht situationsbedingt oder aufgrund einer nachlässigen Interviewführung zustande kam, sondern dass die Interviewer unbewusst auf Vermeidungswünsche – die eigenen und die des Interviewpartners – reagiert haben, die in diesem Bereich universell vorhanden sind. Wir gehen ferner davon aus, dass solche Vermeidungswünsche seitens der Lehrer in der Interviewsituation und in der schulischen Interaktion gleichermaßen wirksam sind.

Der Ursprung solcher Vermeidungswünsche kann unterschiedlicher Natur und in unterschiedlichem Ausmaß reflektiert sein. Es können Ängste oder Scham dahinter stehen, oder es kann ein bewusster Entschluss sein, bestimmte persönlich berührende Themen aus der schulischen Situation herauszuhalten, wie im folgenden Beispiel:

Herr Gerbl fällt als außerordentlich engagierter und methodisch kreativer Lehrer auf. Ihm ist vor allem ein Anliegen, die Schüler für das Leid der Opfer des Holocaust zu sensibilisieren.

Er erlebt das schulische Setting als hinderlich hierzu und wählt daher Unterrichtsmethoden, die einen möglichst „unschulischen“ Rahmen herstellen, indem er z.B. andere Räume auswählt, den Unterricht von Schülern gestalten lässt, mit Musik und Gedichten arbeitet usw.:

Hr. Gerbl (36): „Ich wollte [...] dass sie dann unvoreingenommen sind. Dass sie dann auf jeden Fall nicht denken, das ist jetzt normaler Unterricht. [...] Ich habe vielleicht ein bisschen auch befürchtet (-) äh, dass... dass Jugendliche, wenn sie in der Gruppe sind, sich vielleicht gegenüber jeder Schulveranstaltung negativ äußern könnten.“

Herr Gerbl hat Sorge, mit seinem Anliegen auf Ablehnung zu stoßen. Im Falle der jüngeren Schüler erwähnt er den typischen Gruppendruck, Anregungen von Lehrerseite nach außen hin zunächst einmal abzulehnen. Im Falle der älteren Schüler schildert er die Befürchtung eines potenziellen „Zuviels“. Hierbei fällt auf, dass seine Sorge nicht auf realen Erfahrungen beruht, denn er kann von keinen negativen Schülerreaktionen berichten. Diese Diskrepanz ist ihm selbst durchaus bewusst:

Hr. Gerbl: „Aber ich kenne diese Zweifel, ob's zu viel sein könnte. Also diese gewisse Ablehnung, erfahren habe ich sie bislang tatsächlich nur von Erwachsenen, aber nicht von Jugendlichen. [...] [A]ber ich hab noch nie SchülerInnen danach befragt, wie sie..., ob das denn tatsächlich bei

ihnen so ist. [...] Ich bin aber... ich sage es Ihnen ganz ehrlich, bislang noch nie so mutig gewesen, meinen Kurs ganz einfach zu fragen.

Herr Gerbl weiß, dass er sich vorauseilend nach einer Schülerreaktion richtet, die er selbst eigentlich als unwahrscheinlich einschätzt. Es fällt ihm jedoch schwer, über seine Sorge in Dialog mit den Schülern zu treten, um sich so Klarheit zu verschaffen. Warum dies „Mut“ erfordern würde, bleibt in seinen Erklärungen unklar.

Herr Gerbl gehört zu den Lehrern, die uns Einblick in ihren persönlichen Hintergrund gewährt haben. Er hatte im Rahmen seines Studiums begonnen, sich mit dem Holocaust zu beschäftigen und nach und nach immer größeres Interesse und Engagement entwickelt, vor allem mit jüdischen Opfern und ihren Schicksalen in Kontakt zu treten, dann auch vom Judentum allgemein zu erfahren. Seine Abschlussarbeit handelte von schulischen Vermittlungsmöglichkeiten des Holocaust.

Herr Gerbl kommt auf Nachfrage der Interviewerin auf seine eigene Familie zu sprechen.

Interviewerin: „Ahm. Also, ich weiß nicht, ob's... ob ich das so fragen darf, aber ahm, in Ihrer persönlichen Geschichte, spielt das eine Rolle das Thema Nationalsozialismus oder ist das ahm...?“

Hr. Gerbl: „Nein. (4s) Also d... ... das Thema Nationalsozialismus spielt (-) ... es spielt da so... so im... im Sinne der Verdrängung 'ne Rolle. [...] [D]as ist in der Familie von mir einfach totgeschwiegen worden (<leiser werdend>) aber weil, der eine Großvater ist zumindest Soldat gewesen und der andere war zumindest ganz (--) ähm (-) ja, ganz einverstanden mit der Zeit, sonst hätte er sich wohl danach nicht noch ein Bild im Wohnzimmer aufgehängt, das ihn in Uniform zeigt.“

Hinsichtlich dieses Großvaters, an den er noch kindliche Erinnerungen hat, hat er nur vage Hinweise auf dessen genaue Rolle im NS-Staat. Schon die Eltern können nichts Genaues darüber sagen. Es wird aber deutlich, dass Herr Gerbl die Phantasie hat, der Großvater sei ein so bedeutender NS-Verbrecher gewesen, dass er ihm sogar in Geschichtsbüchern hätte begegnen können:

Hr. Gerbl: „Ich habe als Student mal gedacht, ich würde jetzt nicht überrascht sein, wenn ich plötzlich auf seinen... Namen (<lacht>) stoße. Aber das ist dann andererseits auch nicht geschehen. Also, d... ... ich weiß es nicht. (<hüstelt>). [...] Aber jetzt ... mehr weiß ich da ansonsten nicht und habe jetzt auch nie Familienforschung oder so etwas betrieben. Das äh dann doch nicht (<leise>).“

Interviewerin: „Warum haben Sie das dann net gmacht?“

¹ Tatsächlich wurde in der Studie „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“ (2002) von Oliver Hollstein, Wolfgang Meseth, Christine Müller-Mahnkopp, Matthias Proske und Frank-Olaf Radtke beobachtet, wie die älteren Schüler an der Aufrechterhaltung der festgeschriebenen schulischen Rollen mitwirken und bei Abweichungen aktiv auf die Wiederherstellung des gewohnten Gleichgewichts Einfluss nehmen.

Hr. Gerbl: (<lacht>) „Jetzt lache ich letzten Endes ein bisschen aus der Furcht heraus oder aus (<lacht>), dem Namen meines Großvaters dann doch noch zu begegnen oder so. Also wenn es jetzt einfach so passieren würde, dann wäre ich drauf vorbereitet. Aber jetzt direkt danach suchen, mag ich auch nicht. (<lacht>) [...] so wie er mir auch in Erinnerung war, er war, er ist Nationalsozialist (<leise>). Und sei es nur aus dem Gefühl heraus, er habe dort eben, was weiß ich, einen militärischen Rang bekleidet oder sonst irgendwas so (<leise>).“

Interviewerin: „Hm.“

Hr. Gerbl: „Aber ich mag jetzt auch nicht direkt danach suchen.“

Interviewerin: „Hm.“

Hr. Gerbl: „Das nicht. Das nicht.“

Interviewerin: „Gut. Ähm. Jetzt kommen wir (<lacht>) ... kommen wir einfach mal wieder zum Unterricht.“

Herrn Gerbls Erfahrung des familiären Schweigens über die NS-Familiengeschichte ist keineswegs individuell, sondern wurde vielfach beforscht und als typisch für den familiären Umgang mit der Verantwortung für den Holocaust beschrieben.² Gerade Schuld- und Schamgefühle können, wenn sie von der Tätergeneration nicht zugelassen wurden, in den nachfolgenden Generationen manifest werden, für die es dann häufig schwierig ist, die Zusammenhänge zu erkennen.³ Der familiäre Erfahrungshintergrund wird als innerer Konflikt mehr oder weniger bewusst wahrgenommen.

So wenig eine Mittäterschaft des Großvaters als Fakt auch belegt sein mag, ist die entsprechende Phantasie, mit der Herr Gerbl lebt, durchaus Fakt. Er hat ganz bewusst entschieden, sich bis dahin nicht aktiv mit des Großvaters tatsächlicher NS-Beteiligung zu konfrontieren. Herr Gerbl kann sich diesbezüglich sehr klar positionieren. Auffallend im Interview ist, wie stark die Sequenz, in der er über seinen persönlichen Zugang spricht, von den Abschnitten über seine Lehrerfahrung abgetrennt ist, markiert durch die Interventionen der Interviewerin. Sie hat die Erzählung eingeleitet und inszeniert das Ende der Sequenz mit, indem sie eine Brücke zurück zum Unterricht schlägt. Was wohl als Themenwechsel gemeint war, könnte aber auch als Herstellung einer Verbindung verstanden werden. **Es fällt eine Parallele zwischen der Art auf, wie in der Familie von Herrn Gerbl der Dialog über das Unangenehme, Scham- und Angstbesetzte der NS-Familiengeschichte vermieden wurde, und seiner Art, mit den**

Schülern nicht in Dialog zu treten aus Sorge, dann möglicherweise mit Äußerungen der Ablehnung, des Zuviel etc. konfrontiert zu sein – obwohl es keine Erfahrungen als Lehrer gibt, die dies erwarten lassen.

Erfahrungen aus dem Bereich der Familie gibt es jedoch durchaus.

Herr Gerbl mit seiner wohl außergewöhnlich ausgeprägten Fähigkeit, seine Wünsche und Schwierigkeiten im beruflichen wie auch persönlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit klar zu benennen, scheint beides nicht als in Verbindung stehend zu denken. Dabei gibt es keinen Grund, anzunehmen, dass der private Bezug sich nicht auf die Art der Unterrichtskommunikation auswirken würde.

Die meisten Deutschen sind notwendigerweise Nachfahren der Tätergesellschaft, und als solchen ist es ihnen unmöglich, sich zum Nationalsozialismus zu äußern, ohne dabei über sich selbst zu sprechen.

Hat der Wunsch nach Selbstschutz Raum in der Unterrichtssituation?

Im schulischen Kontext scheint dieser Umstand wenig Berücksichtigung zu finden. Auch noch so bewusste Entscheidungen, die eigene Person zu schützen, können in Konflikt mit der Lehrerrolle und dem System Schule geraten.

In anderen persönlich berührenden Bereichen mit schulischer Zuständigkeit, etwa der Drogenprävention oder der Sexuaufklärung, ist der Schutz der Privatsphäre der Lehrer viel selbstverständlicher in die Unterrichtskonzepte integriert.

Im Falle der *Holocaust Education* scheint dies sehr viel schwieriger zu lösen zu sein. Die Lehrer haben die hohen Ansprüche, die an sie gestellt sind, zutiefst verinnerlicht und stehen unter entsprechendem Druck. Viel steht auf dem Spiel und viel muss erreicht werden, und zwar in den wenigen Stunden, die der Lehrplan hierfür vorsieht. Ein enger äußerer Rahmen und hohe von außen gesetzte Anforderungen treffen zusammen mit dem eigenen Wunsch, die wichtige Aufgabe möglichst gut zu erfüllen. Der Lehrer gerät also in ein Dilemma, wenn er sich eine emotionale Auseinandersetzung wünscht, aber selbst vermeiden möchte, die berufliche Rolle zu verlassen.

Ein Denkmal im Wichernhaus

Das Projekt: Wo stehe Ich?

Warum ein Denkmal im Wichernhaus?

Im Rahmen des Projektes „Nationalsozialismus“ entstand aus persönlicher Betroffenheit über die Gräueltaten der Nationalsozialisten die Idee, zusammen mit dem Bildhauer Thomas Reuter einen Ort der Erinnerung im Wichernhaus zu gestalten.



Bereits der Besuch des ehemaligen Reichsparteitagsgeländes in Nürnberg mit seinen steinernen Wahnsinnsbauten zeigte uns deutlich, wie Steine als Machtdemonstration missbraucht werden können. Unsere Studienfahrt zur KZ- Gedenkstätte und dem Steinbruch in Flossenbürg, in dem Häftlinge bis zur Vernichtung arbeiten mussten, ließ den Gedanken reifen, ein Denkmal auch mit Granitsteinen zu entwerfen.



Von der Idee zur Verwirklichung

Bereits in Flossenbürg sammelte jede/-r erste Gedanken, wie unser Denkmal einmal aussehen könnte und formte diese unter fachkundiger Anleitung von Künstler Thomas Reuter in Ton.



So präsentiert sich unser Denk-Mal inzwischen dem Betrachter.

Die Begriffe „Täter“ und „Opfer“ kristallisierten sich rasch heraus und wurden später durch die Aussage „Mensch ist Mensch“ und „Befehl ist Befehl“ verdeutlicht. Es folgten intensive, ernsthafte, arbeitsreiche Stunden der Auseinandersetzung mit dem Thema und dem Künstler über das endgültige Aussehen des Denkmals.

Es wurde uns bewusst, dass bei der Entstehung eines Kunstwerkes nicht nur Erfolge, sondern auch Unstimmigkeiten, Frust und ernsthaftes Ringen ständige Begleiter sind, denn – *Kunst ist vor allem geistige Arbeit.*

Was wollen wir mit dem Denkmal aussagen?

Wenn man das Wort Denkmal auseinander nimmt, wird daraus „Denk mal!“ Und genau das ist auch unsere Absicht. Wir möchten die Betrachterin/den Betrachter auffordern, nachzudenken, auf welcher Seite sie/ er in den verschiedensten Gewaltsituationen steht oder stand. Dabei geht es uns nicht nur darum, an die Zeit des Nationalsozialismus zu erinnern, sondern das Augenmerk auf die vielen anderen, oft alltäglichen und banalen Situationen zu lenken, in denen Menschen anderen Menschen Gewalt angetan haben oder antun.

Vielleicht ist die Zuordnung zur Täter- oder Opferseite manchmal gar nicht so einfach und von den verschiedensten Bedingungen abhängig. Vielleicht steht man einmal hier und ein anderes Mal dort. Denk mal nach, wie das bei dir ist!

Fraglich ist, ob im Falle des Unterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust eine Form gefunden werden kann, in der weniger Druck vorherrscht und die der Schwierigkeit, als Nachkomme der Täter eine Auseinandersetzung mit der Thematik zu vollziehen, besser Rechnung trägt.

Zu untersuchen bliebe, welches Gewicht individuellen Familiengeschichten der Lehrer als möglichen Problemen im

unterrichtlichen Kontext in der Regel zukommt. Da in unseren Interviews nicht immer nach dem familiären Hintergrund gefragt wurde, kann ein Zusammenhang hier nur als zu überprüfende, jedoch bedeutsame Hypothese formuliert werden. ■

² Näheres hierzu: Gabriele Rosenthal (Hg.), Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern, Gießen 1997.

³ Vgl. beispielsweise Gertrud Hardtmann, Begegnung mit dem Tod. Die Kinder der Täter, Psychosozial 1992, Nr. 15, S. 42–53.

NS-Erinnerung und Migrationsgesellschaft:

Befürchtungen, Erfahrungen und Zuschreibungen

Von Angela Kühner

Die Befreier des Konzentrationslagers Dachau

Josef-Effner-Gymnasium Dachau

Wir suchten Kontakt zu einem der amerikanischen Befreier, Dee R. Eberhart: Wir waren freudig überrascht und dankbar, dass er sogleich und so sehr bereit war, mit uns darüber zu sprechen und unsere Fragen ausführlich zu beantworten.

Dee Eberhart wird zur Feier des sechzigsten Jahrestages der Befreiung nach Dachau kommen:

„If age and infirmities do not prevent it, I plan to attend the 60th anniversary ceremonies at Dachau on May 1, 2005.“

Wir sind sehr dankbar, dass er sich bereit erklärt hat, uns in unserer Schule zu besuchen, so dass wir Gelegenheit haben, ihn persönlich kennen zu lernen und zu sprechen.



Katharina Brunner Manuela Kronseder Sandra Mayer Linda Pietschmann
Klasse 10ee Josef-Effner-Gymnasium Dachau

1. Forschen in der Migrationsgesellschaft:

Methodische und theoretische Ausgangspunkte

„Migrationshintergrund“ oder „globalisiertes Klassenzimmer“ sind in den letzten Jahren zu neuen Schlüsselbegriffen im pädagogischen Diskurs zur Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust geworden.

Meist werden dann zwei Gruppen gebildet: Es wird vermutet, dass Jugendliche (und Erwachsene) mit Migrationshintergrund (MH)¹ sich in vielerlei Hinsicht von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (oMH) unterscheiden, dass sie sich anders interessieren, anders reagieren und insbesondere differente Geschichtsbilder und Vorerfahrungen in die pädagogische Situation mitbringen. Dieser Gedanke kann unterschiedlich eingefärbt sein:

Er kann einerseits einer generell erhöhten Sensibilität für Vielfalt geschuldet sein. Interkulturelle Pädagogik oder Migrationspädagogik verweisen auf die Heterogenität (*diversity*) in Schulklassen, auf unterschiedliche Vorerfahrungen, die Schüler in potenziell jeden Unterricht mitbringen.

Zugleich ist er andererseits mit Befürchtungen assoziiert, auf ein spezifisch migrantisches Desinteresse oder aber auf unerwünschte und störende, beunruhigende Reaktionen bei MH Jugendlichen zu stoßen. Eine extreme Variante ist die immer wieder formulierte Sorge, dass insbesondere „männliche muslimische bzw. arabischstämmige Jugendliche“ nicht mit dem Thema zu erreichen seien und sich dann massiv antisemitisch und Holocaust-verleugend oder -relativierend äußerten.

Methodisches

Das Differenzdilemma: Die Gefahr der Herstellung von Migrationseffekten durch die Forschung selbst

Die These einer spezifischen, migrationsbezogenen Herausforderung spielte auch in der Konzeption der vorliegenden Pilotstudie eine zentrale Rolle. Wir kündigten be-

reits im Arbeitstitel eine besondere Berücksichtigung „interkultureller Perspektiven“ an. Diese „besondere Berücksichtigung“ stellt jedoch sowohl erkenntnistheoretisch als auch forschungspragmatisch selbst eine Herausforderung dar, die sich so zuspitzen lässt: Wer Unterschiede sucht, findet auch welche.²

In der Migrationsforschung verschärft sich das generelle Problem, dass Sozialwissenschaftler in der Untersuchung (vermeintlich) „fremder“ Lebenswelten, differenter Erfahrungen oder Sinnkonstruktionen nie genau wissen können, inwiefern ihr vorher bestehendes Bild (psychologisch ausgedrückt: ihre Wünsche, Projektionen oder Befürchtungen) die Forschungsergebnisse mit herstellt hat.³

Besonders deutlich zeigt sich dieses Problem, wenn Forscher in indirekter Weise etwas über die „Fremden“ erfahren wollen – so wie in unserer Studie in dem Teil der Interviews, in denen nicht die MH Jugendlichen über sich selbst, sondern Schüler oder Lehrer von ihren „ausländischen (Mit-)Schülern“ berichten: Wann sprechen sie über Erfahrungen, wann über Bilder, Zuschreibungen, Befürchtungen oder Dinge, die sie selbst nur vom Hörensagen kennen, die aber als eindruckliche Beispiele weiter berichtet werden und damit „Realitäten“ herstellen?

Lösungsversuche dieses Differenzdilemmas

Diesem Problem kann mit bestimmten Strategien begegnet werden, die auch auf die vorliegende Studie angewandt wurden: Wie oben dargestellt, wurde in der konkreten Forschungssituation zunächst nicht gezielt nach Jugendlichen mit MH gesucht, sondern in der ersten Phase abgewartet, ob und inwiefern sich in den Interviews das Thema von selbst abbildet. Erst in einer zweiten Phase suchten wir nach Jugendlichen mit eigener Migrationserfahrung, d.h. erst dann ging es explizit um die umstrittene Frage⁴ „Wie ist es für Dich als jemand mit Migrationshintergrund...?“ Von Anfang an, also in beiden Phasen, interessierten jedoch wechselseitige Zuschreibungen („Siehst Du/Sehen Sie einen Unterschied...?“). Dabei wurde sowohl in der Inter-

1 Die Argumentationsfigur bezieht sich nach meiner Einschätzung vor allem auf die Tatsache, dass die Großeltern oder Urgroßeltern 1933–1945 nicht „Volksdeutsche“ waren. Diese weite Bezeichnung umfasst dann auch selbst migrierte Jugendliche. Deshalb wird hier meist die Bezeichnung Migrationshintergrund verwendet und diese mit MH abgekürzt.

2 Vgl. genauer dazu z.B. Tarek Badawia, Franz Hamburger, Merle Hummrich, Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung, Frankfurt/M. 2003.

3 Bekannt ist dieses Problem aus der Ethnologie, wo sich viele Ergebnisse früherer Feldforschungen im Nachhinein als Fehlinterpretationen herausgestellt haben.

4 Vgl. Paul Mecheril, Karin Scherschel, Mark Schrödter, ‚Ich möchte halt von Dir wissen, wie es ist, Du zu sein‘. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung, in: Badawia, Hamburger, Hummrich (wie Anm. 2).

viewdurchführung als auch in der Auswertung besonderes Augenmerk auf die Unterscheidung zwischen Zuschreibung und Erfahrung gelegt. In der Interviewerschulung wurden die Interviewer dafür sensibilisiert, mögliche Zuschreibungen zu erkennen und ihnen jeweils differenzierende, auf die Schilderung von konkreten Erfahrungen abzielende Nachfragen folgen zu lassen, etwa „Woran erkennen Sie das?“ Grundsätzlich wird in der Auswertung qualitativer Interviews in der Regel zwischen den Textsorten „Schilderung bzw. Beschreibung von Erfahrungen“ und „Wiedergabe von Meinung/Einstellung“ unterschieden. Dabei bleiben solche Auswertungen selbstverständlich stets Interpretationen und sind keine Beweise. Wenn z. B. ein Lehrer sagt „Die Türken interessiert das nicht die Bohne“, dann handelt es sich hierbei um eine für Zuschreibungen typische Formulierung, d.h. der Sprachstil legt nahe, dass er eher von einem Stereotyp als von einer Erfahrung spricht. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass der Lehrer trotzdem auch die Erfahrung gemacht hat, dass es Schüler mit türkischem MH weniger interessiert hat.

Theoretisches

Diskurse und Befunde zu Migrationsgesellschaft und NS-Erinnerung

Um die hier unternommenen Interpretationen und Hypothesen in einem größeren theoretischen Kontext zu verorten, sollen im Folgenden zusätzlich zu den für die gesamte Studie relevanten theoretischen Ansätzen noch einige theoretische Bezugspunkte für das Thema Nationalsozialismus und Migrationsgesellschaft skizziert werden.

Holocaust-Erinnerung als deutsche Angelegenheit: Unterschätzung der europäischen und globalen Bedeutung?

Verschiedene Autoren stellen eine Tendenz fest, dass die Gestaltung der Erinnerung an den Holocaust als eine Art „nationales Eigentum“⁵ behandelt werde, dass es einen „Hang zum Exklusiven“ gebe, der „Menschen nichtdeutscher Herkunft“ ausschließe.⁶

Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Nationalsozialismus erleben offensichtlich viele – aus gutem Grund – als eine primär deutsche Angelegenheit: Der Holocaust wurde schließlich von Deutschen erdacht, geplant und auch primär von Deutschen durchgeführt.⁷ Die damit einhergehende Anerkennung der Verantwortung scheint jedoch den Nebeneffekt zu haben, dass Zweierlei in der deutschen Diskussion in den Hintergrund gerät: die europäische Dimension des Holocaust als historischem Ereignis und die inzwischen als global zu bezeichnende Bedeutung der Erinnerung. So betont etwa Ulla Kux die Unterschätzung der europäischen Dimension im deutschen pädagogischen Diskurs und führt folgendes rein quantitative Argument an:

„Von den über 7,3 Millionen hier lebenden Menschen ohne deutsche Staatsbürgerschaft besitzen zwei Drittel einen Pass von folgenden, nur zwölf verschiedenen Staaten, die die Statistik der Herkunftsländer anführen (quantitativ absteigend): Türkei, Italien, Jugoslawien (Serbien und Montenegro), Griechenland, Polen, Kroatien, Österreich, Russische Föderation, Bosnien-Herzegowina, Portugal, Spanien und den Niederlanden“.⁸

Führt man sich die historische Bedeutung von Weltkrieg und Holocaust für diese Länder vor Augen, dann zeigt sich, dass ein großer Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchaus einen familiären Bezug zum Thema haben könnte. Über diesen konkreten familiären und europäischen Bezug hinaus diskutieren Nathan Sznajder und Daniel Levy in ihrer soziologischen Studie die Möglichkeiten von (kollektiver) „Erinnerung im globalen Zeitalter“.⁹

Sie stellen die These auf, dass es jenseits der ethnischen und nationalen Grenzen der jüdischen Opfer und der deutschen Täter eine kosmopolitische Erinnerung an den Holocaust gebe, d.h. ein Gedenken durch Menschen, die keine direkte Verbindung dazu haben.

Sie begründen die These damit, dass der Holocaust nicht nur eine deutsch-jüdische „Tragödie“, sondern eine „Tragödie der Moderne“¹⁰ selbst sei, ein Maß „für humanistische und universalistische Identifikation“.

Die oben skizzierte Tendenz, die Erinnerung als etwas primär Nationales wahrzunehmen, ließe sich vor diesem Hintergrund als eine Art „Verdeutschung“ der Erinnerung bezeichnen. Dieser Tendenz, den Holocaust und die Erinnerung daran „deutscher zu machen“ steht in Bezug auf die Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine entgegengesetzte Tendenz gegenüber: diese scheinen eher „fremder“ gemacht zu werden.

Ethnisierungen und Heterogenitätsüberraschung: Überschätzung des Migrationseinflusses?

Unter die globale Kategorie „Migrationhintergrund“ wird sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs eine große Gruppe von Menschen zusammengefasst, deren Leben in sehr unterschiedlichem Ausmaß von Migration beeinflusst sein kann: Ein Jugendlicher kann einen Migrationshintergrund haben, weil er oder sie selbst mi-

griert ist (wie die Jugendlichen in unserer zweiten Erhebungsphase), weil seine Eltern beide migriert sind oder nur ein Elternteil, oder auch die Großeltern. Wenn MH nicht nur als modernere Bezeichnung von „ausländisch“ verwendet wird, sondern sich tatsächlich auf familiäre Migrationserfahrung bezieht, dann kann diese auch Generationen zurückliegen. In diesem Sinne sind der Kategorie dann theoretisch auch die vielen aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten geflüchteten Familien zuzurechnen.

Innerhalb dieser großen Kategorie richtet sich die öffentliche und wissenschaftliche Aufmerksamkeit vor allem auf die so genannte zweite Generation, auf diejenigen Jugendlichen also, deren Eltern migriert sind.

Insbesondere für diese Gruppe kann die Tendenz festgestellt werden, dass die Bedeutung des MH – wenn er wahrgenommen wird – eher überschätzt wird.¹¹ Dies wird von einigen Autoren als Ethnisierung bzw. Kulturalisierung dieser Gruppe bezeichnet. Bukow und Heimel stellen in einem Überblicksartikel über Migrationsforschung fest, „dass man in der Regel immer noch so tut, als ob die allochthone Bevölkerung gerade erst eingewandert sei; es wird kein Unterschied gemacht zwischen ehemaligen „Gastarbeitern“ und ihren Kindern und der Generation der Enkel, die sogar schon in der zweiten Generation in der Bundesrepublik geboren und aufgewachsen sind“.¹² Als Beispiel für eine ethnisierende pädagogische Situation zitiert Martina Weber in ihrer Untersuchung die Empörung einer „türkischstämmigen“ Gymnasiastin, die sich vehement gegen die – so wahrgenommene – Erwartung der Lehrerin sträubt, Shakespeares „Romeo und Julia“ im Deutschunterricht vor ihrem (dem türkischen) kulturellen Hintergrund zu interpretieren.¹³ Ob die Schülerin die Erwartung der Lehrerin richtig einschätzt, lässt sich auch hier nicht abschließend beurteilen, jedoch deutet einiges darauf hin, dass die zweite Generation sich sehr oft mit der Erwartung

5 Vgl. Astrid Messerschmidt, Repräsentationsverhältnisse in der postnationalsozialistischen Gesellschaft, in: Anne Broden, Paul Mecheril (Hg.), Repräsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf 2007, S. 56; siehe auch Astrid Messerschmidt, Erinnerung jenseits nationaler Identitätsstiftung. Perspektiven für den Umgang mit dem Holocaust-Gedächtnis in der Bildungsarbeit, in: Claudia Lenz, Jens Schmidt, Oliver von Wrochem (Hg.), Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Hamburg/Münster 2002, S. 103-114.

6 Vgl. Wolfgang Meseth, Auschwitz' als Bildungsinhalt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft, in: Claudia Lenz, Jens Schmidt, Oliver von Wrochem (Hg.), Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit, Hamburg/Münster 2002, S. 125-133.

7 In der Diskussion dieser Feststellung im Kontext unserer Arbeitsgruppe bildete sich eine m. E. generationsspezifische Wahrnehmung bzw. Befürchtung ab: Meine Ausführungen, so die Sorge, könnten als Relativierung eines mühsam erarbeiteten Konsenses verstanden werden. Es gebe schließlich einen spezifisch deutschen Bezug zu Nationalsozialismus und Holocaust, der darauf gründe, dass Mehrheitsdeutsche sich aus der Perspektive der Nachkommen von Tätern erinnern. Diese spezifische Form des Erinnerns und das Eingeständnis der Verantwortung sei und bleibe eine deutsche Angelegenheit. Meine Argumentationsfigur erinnere an vergangene Relativierungen: die Entlastungsstrategie nämlich, von der eigenen Täterschaft abzulenken, indem man etwa die französische Kollaboration oder den italienischen Faschismus in den Vordergrund rückt.

8 Vgl. Ulla Kux, Deutsche Geschichte und Erinnerung in der multiethnischen und -religiösen Gesellschaft, in: Heidi Behrens, Jan Motte, Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach 2006, S. 241-259.

9 Daniel Levy, Nathan Sznajder, Erinnerung im globalen Zeitalter. Der Holocaust, Frankfurt/M. 2001.

10 Levy und Sznajder verwenden hier selbst den problematischen Begriff „Tragödie“, den man selbst als Symptom der Enthistorisierung verstehen kann: Tragödie klingt nach Schicksal oder Lehrstück, nicht nach geschichtlichen Ereignissen. – Für diese und zahlreiche andere wertvolle Anmerkungen zu meinem Text danke ich Astrid Messerschmidt.

11 In der pädagogischen wie in der psychosozialen Praxis gibt es nach meiner (A.K.) Einschätzung zwei Tendenzen, die sich abwechseln und zwischen denen offensichtlich schwer ein Mittelweg zu finden ist: Entweder der Migrationshintergrund wird unterschätzt und alle werden so behandelt, als wären ihre Familien schon immer in Deutschland und als gebe es keine Differenzen, oder aber der Hintergrund wird überbewertet und alles wird plötzlich kulturell oder auf die Migration bezogen interpretiert. Der oben verwandte Ausdruck Differenzdilemma versucht dies auszudrücken. Vgl. dazu ausführlicher z.B. Paul Mecheril, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004; vgl. Doron Kiesel, Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der interkulturellen Pädagogik. Frankfurt/M. 1996.

12 Vgl. Wolf-Dietrich Bukow, Isabel Heimel, Der Weg zur qualitativen Migrationsforschung, in: Badawia, Hamburger und Hummrich (wie Anm. 2), S. 25.

13 Vgl. Martina Weber, Ethnisierungsprozesse im Schulalltag: AkteurInnen zwischen Struktur und Eigensinn, in: Badawia, Hamburger und Hummrich (wie Anm. 2), S. 252.

konfrontiert sieht, dass der kulturelle Bezugsrahmen der Herkunftsregion der Familie auch für sie ein äußerst relevanter sein müsse. Weber betont in diesem Zusammenhang außerdem, dass ethnisch-kulturelle Heterogenität der Schüler in der Regel nach wie vor als Störfaktor wahrgenommen werde.¹⁴ Interessant ist für den vorliegenden Kontext ein Phänomen, das als „Heterogenitäts-Überraschung“¹⁵ bezeichnet werden könnte: Die relativ neue Aufmerksamkeit für das Thema Migration scheint oft mit der Vorstellung verknüpft, dass vielfältige familiäre Bezüge etwas ganz Neues in der Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust seien. Bei genauem Hinsehen waren die Bezüge jedoch schon immer vielfältig, wenn in Schulklassen z.B. Kinder/Enkel von größeren oder kleineren Mittätern vs. Verfolgten oder auch Flüchtlingsfamilien vs. Einheimischen zusammen lernten.

Fazit

Verschiebung der Fragestellung: „Migrationsgesellschaft als Kontext“ statt „Migranten als Zielgruppe“

Vor dem Hintergrund dieser methodischen und theoretischen Vorüberlegungen hat sich unsere Fragestellung erweitert: Es wurde deutlich, dass die Berücksichtigung „interkultureller Perspektiven“ nicht einfach bedeutet, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine spezielle Zielgruppe darstellen, deren besondere Motivlagen und Interessen nun von der Forschung besser ausgelotet werden können. Um etwas über den Einfluss von Migration auf die schulische Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust zu erfahren, müssen die vielfältigen Phänomene in den Blick genommen werden, die „rund um Migration“ entstehen. Dazu gehören „Erfahrungen, Befürchtungen, Fantasien und Zuschreibungen“ von Deutschen ohne Migrationshintergrund genauso wie „Erfahrungen, Befürchtungen, Fantasien und Zuschreibungen“ der Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst.

Zusammengefasst gilt das Forschungsinteresse deshalb der Migration bzw. der Migrationsgesellschaft als Kontext der Thematisierung von Nationalsozialismus und

14 Ebd., S. 146.

15 Dieser Begriff entstammt der Tagungsbeobachtung zur Tagung „Lernen für die Gegenwart? Perspektiven der historisch-politischen Bildungsarbeit zur Geschichte des Nationalsozialismus an außerschulischen Lernorten“ vom 17.–19. 11. 2005 im Jugendgästehaus Dachau: vgl. Verena Haug, Christian Geißler-Jagodzinski, Tagungsbeobachtung. Zwischenstand, in: Landeshauptstadt München, Kulturreferat, Der Umgang mit der Zeit des Nationalsozialismus, Perspektiven des Erinnerns, München 2007, S. 155; der über das Kulturreferat München und die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit kostenlos erhältliche Band dokumentiert eine Gesprächsreihe, die zur Vorbereitung des NS-Dokumentationszentrums in München durchgeführt wurde, und vermittelt einen ausgezeichneten Überblick über die in diesem Kontext diskutierten pädagogischen Positionen.

16 Trotz der nicht zulässigen Verallgemeinerbarkeit bleibt für weitere Forschung die Frage interessant, ob es eine Bedeutung hat, dass sich die am meisten problematisierte Gruppe in unserem Forschungssetting nicht zu Wort gemeldet hat.

Holocaust und nicht einer wie auch immer abzugrenzenden Gruppe der Migrantinnen und Migranten.

2. Ergebnisse aus den Interviews

Im Folgenden werden an Hand von Interviewbeispielen einige auf die Migrationsgesellschaft beziehbare Ergebnisse dargestellt. Zunächst geht es dabei um Ergebnisse, die sich ohne gezielte Suche abbildeten (erste Erhebungsphase) und dann um zentrale Ergebnisse aus den Interviews mit migrierten Jugendlichen (zweite Erhebungsphase).

a) Erste Erhebungsphase: Was bildet sich ohne gezielte Suche ab?

Kaum Unterschiede: aber weniger Angst und Scham?

Wie oben beschrieben, lassen sich von den 30 Schülerinterviews der ersten Erhebungsphase sieben Interviews der Kategorie „Schüler mit Migrationshintergrund“ im weitesten Sinne zuordnen, was in etwa dem bayerischen Durchschnitt entspricht. Niemand aus der Gruppe der am meisten problematisierten „muslimischen männlichen Jugendlichen“ meldete sich in dieser ersten Erhebungsphase zu Wort, statt dessen spiegeln fünf der sieben Migrationsbezüge die erwähnte europäische Dimension von Holocaust bzw. Weltkrieg wider: Kasachstan, Russland, Polen, Kroatien, Österreich lassen sich als direkt betroffen bezeichnen, wohingegen Portugal und Irland indirekter – aber durchaus auch – als „betroffen“ anzusehen sind.

Dieser rein quantitative Befund lässt angesichts der kleinen Stichprobe keine Verallgemeinerungen zu.¹⁶

Interessant ist, dass auch im qualitativen Vergleich dieser sieben Interviews mit den 23 Schülerinterviews der ersten Erhebungsphase keine deutlichen Unterschiede sichtbar werden: Es tauchen insgesamt fast all die Themen auf, wie auch in anderen Interviews, es ist weder ein überdurchschnittliches Interesse noch ein besonderes Desinteresse vorzufinden. Wenn überhaupt, dann lassen sich zwei Nuancierungen ausmachen: Während in manchen Interviews (mit sowohl Lehrern als auch Schülern) sehr deutlich

die Scham für die Verstrickung der eigenen deutschen Familie und in sehr vielen Interviews eine ausgeprägte Ängstlichkeit und Anspannung (auch der Interviewer) zu spüren ist, scheinen die von uns in der ersten Phase befragten „Migranten“ scham- und angstfreier zu sprechen. Dies erinnert an die pointierte Einschätzung von Rosa Fava, die angesichts ihrer ausführlichen Analyse einer Unterrichtssequenz zum Thema Nationalsozialismus in einer multi-kulturellen Schulklasse fragt, ob sie nicht eher eine Benachteiligung mehrheitsdeutscher Jugendlicher befürchten müsse, die sie im Kontrast zu den Jugendlichen mit MH in „unaufgeklärten Konzepten von Schuld und nationaler Identität“ gefangen sieht und insgesamt viel gehemmter wahrnimmt.¹⁷ Bevor abschließend Favas' Schlussfolgerung aufgegriffen wird, lieber über die 75% ohne MH als über die 25% mit MH intensivere didaktische Überlegungen anzustellen, sollen hier jedoch noch einige Thesen und Beobachtungen zu den 25% vorgestellt werden.

Eine dritte Position: Reflexionen und Relativierungen vor dem Migrationshintergrund (Laura)

In der ersten Erhebungsphase meldeten sich auch Schüler mit binationalen Eltern zu Wort, die den Einfluss dieser Konstellation auf ihr Geschichtsbild thematisierten. Besonders eindrücklich formuliert die 16-jährige Gymnasiastin Laura, deren Vater aus Irland stammt, dass sie sich eine eigene Meinung bilden musste, da ihre Eltern sich nicht einig seien:

Laura (16): „[...] für meine Mutter ist es total wichtig und es sollte noch ewig, wenn's nach ihr geht sollten sie's noch in 100 Jahren alle mindestens n Jahr lang drüber reden [...] und bei meinem Vater ist es eben anders [...], der eben oft meint, ‚ja und jetzt ist es langsam auch wieder gut‘ so ungefähr.“

Lauras Ausführungen gehören insgesamt zu den differenziertesten und reflektiertesten unserer Studie. Sie erscheint einerseits durchaus der Haltung ihrer Mutter zu folgen und findet das Thema unübersehbar ebenfalls „total wichtig“. Andererseits ermöglicht ihr das Gespräch mit ihrem Vater, der ihr erzählt, „wie die andern die Deutschen sehen“, eine Art dritte Position, in der sie sich gleichzeitig mit den Deutschen identifiziert und über die Deutschen nachdenkt:

Laura: „und irgendwie die Deutschen sehen ja ganz oft nur den „oh Gott wir waren die Bösen“ und so und andere Länder sehen des gar nicht mehr so eng [...], die Deutschen sind da immer noch total drin also des is so des Allerwichtigste was je passiert ist, so ungefähr, und des sehen die anderen Länder gar nicht mehr so, also zumindest Irland und so.“

Solche vergleichenden Äußerungen finden sich auch in den Interviews der zweiten Erhebungsphase, wo die migrierten Jugendlichen sich nicht nur auf Erzählungen der Eltern beziehen, sondern selbst auf Erfahrungen mit unterschiedlichen Erinnerungskulturen zurückgreifen können. Ich komme darauf zurück.

Laura wird von unserer Interviewerin schließlich am Schluss des Interviews gefragt, ob und inwiefern Lehrer die nichtdeutschen Perspektiven in den Unterricht mit einbeziehen. Laura verneint und überlegt, was sie dadurch versäumt haben könnte:

Laura: „[E]igentlich schon interessant, weil man dann auch mehr sieht wie des also Ausländer eben sehen, ob die des immer noch so schlimm finden im, also im Moment halt, oder ob des immer noch so wichtig ist oder ob des langsam Geschichte werden könnte praktisch,“

Interessanterweise antwortet Laura hier in Bezug auf die mögliche „Ausländer“-Perspektive mit einer Formulierung, die sie im Verlauf des Interviews mehrfach gebraucht, so z.B. auch hier:

„...man behandelt's zwar in Geschichte aber nicht so als wär's so wirklich Geschichte sondern es hat immer noch was mit uns zu tun.“

Laura stellt hier in gewisser Weise die Verbindung her, die auch für die Fragestellung der Studie eine wichtige Rolle spielt:

Wenn man „Ausländer“ fragen würde, würden sie vielleicht doch sagen, dass es nicht mehr so wichtig sei, nicht „das Allerwichtigste, was je passiert ist“?

Meines Erachtens ist die hier anklingende potenzielle Relativierung eine der möglichen Beunruhigungen, die Jugend-

liche mit Migrationshintergrund auslösen können. An diese Frage soll unter Punkt 3 noch einmal angeknüpft werden.

b) Was zeigt sich in beiden Erhebungsphasen?

Die, die blödeln, sind immer die „Andern“

Über alle Schultypen hinweg, bei Lehrern und Schülern, mit oder ohne Migrationshintergrund, finden sich sehr viele Aussagen, die der Kategorie „Aussagen über Andere“ zugeordnet werden können. Besonders häufig sind dabei Aussagen über irgendwelche „Andere“, die es nicht genügend interessiert habe oder die sich z.B. in der Gedenkstätte nicht angemessen benommen hätten. So finden sich etwa typische Aussagen über „andere Klassen“: Unsere Klasse war betroffen, aber da waren andere, die haben rumgeblödeln. Die Aussage „Wir haben rumgeblödeln“ oder „Uns hat es nicht interessiert“ kommt dagegen in keinem der Interviews vor. Wichtig ist hier der Hinweis, dass die allgemeinen Aussagen über „Andere“ spontan erfolgten und nicht als Reaktionen auf Interviewfragen.

Anders verhielt es sich mit den ethnischen Zuschreibungen: Die Interviewer sollten nach Unterschieden fragen, und so verwundert es nicht, dass sich neben allgemeinen Aussagen über Andere auch eine große Zahl von spezifischen Aussagen über Migrations-Andere (Mecheril) finden lassen. Mit Abstand die meisten dieser Aussagen beziehen sich auf „die Türken“.

Wie sind solche Aussagen zu interpretieren, inwiefern drücken sie Vorurteile aus, spiegeln gängige Problematikisierungen (die Türken als das beliebteste Thema der gesellschaftlichen Migrationsdebatte) und inwiefern stehen sie für Erfahrungen? Wie erwähnt, hatten wir die Interviewer darin geschult, differenzierend nachzufragen, um dadurch Erfahrungen von Zuschreibungen besser unterscheiden zu können.

Wofür Zuschreibungen stehen können (Anna)

Die folgenden Auszüge aus einem Interview mit einer drei Jahre vor dem Interview aus der Ukraine immigrierten 17-jährigen Schülerin einer Hauptschule zeigen jedoch, wie schwer Zuschreibung und Erfahrungen zu trennen sind:

Anna berichtet zu Beginn des Interviews, dass ihr Großvater eigentlich Deutscher sei, dass die Deutschen ihn aber erschossen hätten. Die Interviewerin fragt zwar nach, bleibt aber zögerlich, so dass Annas Familiengeschichte auch im Verlauf des Interviews unklar bleibt. Die Interviewerin

zieht sich nach ein paar vorsichtigen Rückfragen auf den Leitfaden zurück. Diesem folgt sie auch, als sie schließlich die gezielte Frage nach Unterschieden zwischen nichtdeutschen und deutschen Schülern stellt:

Interviewerin: „Glaubst Du, dass es für Dich nen Unterschied macht, dass Du jetzt das Thema hörst, weil Deine Familie auch nicht aus Deutschland kommt, oder dass ähm ein deutscher Schüler sich mit dem Thema auseinandersetzen muss? Glaubst Du, dass das ein Unterschied ist?“

Anna (17): „Ja, ein bisschen schon.“

Interviewerin: „Was glaubst Du, wo ist der Unterschied?“

Anna: (-) (-) „Also – wenn die Deutschen das hören und sehen, ja (-) die machen nicht so viele Gedanken darüber. Weil die leben jetzt andere – ein, eine neue Leben und so. Und die verstehen so was nicht. Also die sagen, es war früher und so lassen wir das. Aber für manche Leute bleibt das für immer. Also da drin im Herzen und so was. – Genau.“

Interviewerin: „Also glaubst Du, dass es eher für – Euch als Schüler, die nicht aus Deutschland kommen, mehr bedeutet als für die deutschen Mitschüler?“

Anna: „Ja.“

Interviewerin: „Erlebst Du das auch so, wenn Du andere Jugendliche erlebst, die deutsch sind. Dass es wirklich was anderes ist?“

Anna: „Eigentlich – hab ich nie – nein ich hab nicht so viele deutsche Bekannten und so. Ich hab nur Ausländer. Ja.“

Auf den ersten Blick zeigt sich Annas Äußerung hier durch die differenzierende Nachfrage als typische Zuschreibung – ohne Erlebenshintergrund. Aber wofür steht diese Zuschreibung? Im Kontext des Interviews mit Anna taucht die Aussage „mich bewegt es, die anderen nicht“ in vier verschiedenen Versionen auf: Anna spricht zunächst allgemein von „den Jugendlichen“, die es nicht interessierte, in Bezug auf ihre frühere Hauptschulklasse führt sie aus, dass es insbesondere „die Türken“ nicht berührt habe, die hätten nur gelacht. Schließlich folgt die zitierte Sequenz über „die Deutschen“. Am Ende des Interviews spricht sie dann zuerst über einen konkreten Lehrer und führt anschließend ebenfalls allgemeiner aus:

Anna: „Die wollen nur so immer (-) also höflich sein und die sagen immer es tut mir leid und so. Aber es tut ihnen gar nichts leid.“

Annas Beispiel mag sehr extrem erscheinen: Es ist wahrscheinlich, dass ihre Familie als sog. Kontingentflüchtlinge

nach Deutschland gekommen sind, und dass der Großvater ermordet wurde, weil er Jude war. Insofern lehrt dieses Interview möglicherweise vor allem etwas über die Schwierigkeiten, den Nachkommen von Verfolgten in der Unterrichtssituation gerecht zu werden. Anna jedenfalls fühlt sich offenbar mit ihren Gefühlen „im Herzen drin“ allein gelassen. Welche Funktion haben in diesem Kontext ihre verschiedenen Aussagen über „Andere“? Es ist ganz deutlich, dass Anna über ihr Erleben spricht. Dies wird von der Interviewerin jedoch nicht genauer erfragt. Anna verpackt ihre Erfahrung schließlich in verschiedene Aussagen über Gruppen. Sie ist sich nicht sicher, woran das Alleinsein liegt, und es scheint, als würde sie gängige Erklärungsmuster ausprobieren: Sind Jugendliche generell desinteressiert, sind es die lachenden Türken, die „Schlussstrich-Deutschen“ oder die höflich-distanzierten Lehrer? Zusammenfassend lässt sich interpretieren, dass Anna hier zugleich von ihrem Erleben spricht und dabei gängige Bilder verwendet – um ihr Erleben auszudrücken und gemeinsam mit der Interviewerin nach einer Erklärung zu suchen.

Weitere Aussagen über die „Anderen“

Im Folgenden werden weitere Aussagen über „Andere“ vorgestellt. Im Vordergrund stehen dabei „Aussagen über Türken“, da diese sowohl in Lehrer- als auch in Schülerinterviews am häufigsten vorkommen. Von Mitschülern werden sie oft als zu wenig ernst (wie bei Anna) und desinteressiert beschrieben. Darin ähneln die Aussagen denen der Lehrer. Generell sind die Lehreraussagen über „Andere“ jedoch meist ausführlicher und differenzierender. Zunächst werden nun einige Lehreraussagen dargestellt, um dann wieder mit der Aussage einer Schülerin zu enden.

„Die Türken interessiert des nicht die Bohne“ – Türken als Projektionsfläche?

Herr Huber (42): „Die Türken interessiert des nicht die Bohne. (-) Sie interessiert’s, äh, und wenn sie’s interessiert, dann immer mit diesem, mit diesem Nimbus [...] mir warn’s ja net (lacht). [...] Und dann er, entsteht in der Klasse immer so’n, so zwei Lager, na. Wir sind die, die zu den Schuldigen gehören, und mir warn’s ja net. (-)“

Diese Aussage von Herrn Huber erlaubt eine interessante Differenzierung der vielfach geäußerten These vom Desinteresse. Er führt erst aus, dass es „die Türken“ nicht interessiere und korrigiert sich dann sofort im nächsten Satz selbst:

„Es interessiert sie schon, aber auf eine Art die den deutschen Mitschülern unangenehm ist, nämlich aus

der Perspektive derer, deren Vorfahren nicht involviert waren.“

Bemerkenswert ist, dass eine ähnliche Abfolge in mehreren Interviews vorkommt: Die spontane Aussage ist, „es interessiert die Türken nicht“, diese wird dann aber häufig in ähnlicher Weise relativiert wie bei Herrn Huber: „Es interessiert sie doch, aber nicht so, wie ich mir das wünschen würde.“ In den weiteren Aussagen ist dann oft nicht klar, inwiefern sich die Beschreibungen der Lehrer auf eigene Erfahrungen beziehen und inwiefern sie wirklich etwas beschreiben, was die Türken dann sagen oder tun. Bei Herrn Huber klingt es – auch im weiteren Verlauf des Interviews – so, als würde er über die konkrete Erfahrung sprechen, dass türkische Schüler sagen „mir warn’s net“. Er schildert etwas später z.B. auch, dass ein deutscher Schüler in der Folge die Kurdenfrage aufgebracht habe.

Bei einem anderen Lehrer, Herrn Graf, entsteht jedoch eher der Eindruck, dass seine Aussage über die „Gedanken der Türken“ Vermutungen sind oder zumindest nicht auf konkrete Aussagen zurückgehen:

Herr Graf (35): „Meiner Meinung nach, gerade bei (-) bei türkischen Schülern [...] die wundern sich aber immer trotzdem darüber, dass man sich (-) so diese Selbstgeißelungsaktion des Deutschen. Das ist dem Türken manchmal suspekt, den Türken [...] (-) die formulieren des natürlich net so, aber die halten des für sonderbar, dass man dann so die (-) äh (-) die Schandflecken seiner Geschichte so inszeniert, des is’ ihnen schon manchmal sonderbar. Des sagen se aber nur, [...] wenn man sie ausdrücklich darauf anspricht [...] In der Regel denken die glaub’ ich fast gar nichts. Glaub’ ich.“

Herr Graf merkt in dieser Passage selbst, dass er eigentlich nicht genau weiß, was die Türken denken, er relativiert seine eigene Aussage mehrfach, aber dennoch scheint ihn die Vorstellung nicht ganz loszulassen, dass sich die Türken darüber wundern, dass man „den Schandflecken seiner Geschichte so inszeniert“.

An dieser Stelle ist aus unserer Sicht der Eindruck sehr naheliegend, dass hier „den Türken“ ein eigener unbehaglicher Gedanke untergeschoben wird. Aber wofür steht diese Unterstellung? Herr Graf ist einer der Lehrer, dem dieses Thema ganz besonders am Herzen liegt und der sich auch über den Unterricht hinaus für die Vermittlung von Holocaust und Nationalsozialismus einsetzt. Er zeigt sich jedoch an verschiedenen Stellen ernüchtert und enttäuscht darüber, dass Schüler abwegige Fragen stellen oder sich nicht adäquat verhalten: Die Vermittlung ist ihm somit ein besonderes Anliegen, unter dem er aber zugleich leidet.

Möglicherweise fragt er sich manchmal, ob das, was er tut, nicht Selbstquälerei ist, eine Selbstquälerei, die andere Länder sich ersparen: Die Türkei jedenfalls hat bis heute extreme Probleme damit, ihre eigenen „Schandflecken“ anzuerkennen, sie pflegt zumindest offiziell einen relativ ungebrochenen Nationalstolz auf die Republik. Insofern eignen sich die türkischen Schüler – auch wenn sie selbst mit der Türkei sehr wenig zu tun haben mögen – besonders gut dafür, das mögliche Unbehagen von Herrn Graf zu aktivieren.

Mit dieser Interpretation soll nicht ausgeschlossen werden, dass Lehrer nicht auch die Erfahrung machen, dass „türkische“ Schüler sich in diesem Sinne äußern: Oft spielen Zuschreibung und Erfahrung zusammen und schließlich prägt sich die Erfahrung, die dann tatsächlich der eigenen Idee entspricht, am stärksten ein und wird vermutlich auch am häufigsten weiter erzählt.

Unterstützt wird die These, dass gerade „den Türken“ oft eigene Gedanken in den Mund gelegt werden, durch die Aussage eines weiteren Lehrers, die in eine etwas andere Richtung geht als die von Herrn Graf. Herr Fischer (über 50) führt mit unserem Interviewer das ausführlichste und in Bezug auf die eigenen Überlegungen, Familienhintergrund und Gefühle offenste Interview von allen. Der Grundton des Interviews kann durchaus als Demut vor der eigenen kollektiven Geschichte beschrieben werden. Es drängt sich der Eindruck auf, dass er – auch – von eigenen Gedanken spricht, wenn er sagt:

Herr Fischer: „[U]nd Türken auch, die dann sagen ja ihr Deutschen (-) seid mal ganz schön ruhig ihr habt also eigentlich (-) einiges ähh auf dem Kerbholz, also [...] bitte seid nicht so, so arrogant und so [...]“

Für „die“ ist es „was Exotisches“

Ein weiterer Lehrer, Herr Becker (59), der auch Gedenkstättenführer ist, spricht allgemeiner von den „Gastarbeiterkindern“. Er kennt offensichtlich die These vom Desinteresse dieser Schüler, jedenfalls widerspricht er ihr ganz explizit, ohne dass der Interviewer ihn danach gefragt hat.

Interviewer: „und was eh, was denken Sie wie geht’s da den Schülern, die jetzt so n Migrationshintergrund haben, also die nich aus Deutschland kommen, oder deren Eltern nach 1945 [...]“

Hr. Becker (59): [räuspert sich] „Ja, die sind manchmoi so interessiert wie exotisch [grinst ein bisschen] an so an ganz an eignen, eh so, warum sich unsere Schüler für die Geschichte der Indianer interessieren, so interessieren sich die“ [lacht ein bisschen] „für den Nationalsozialismus, weil sie sowas gehört ham oder so was ganz Eigenartiges

oder weil sie wissen wollen, wie des war, wenn ma schon da is und hat ma des gehört und sieht a Denkmal oder so und weiß nix und drum intressiert sie’s halt, weil sie neugierig sind. Eh Ablehnung hab i da no nie gekriegt von denen, die als als Gastarbeiterkinder hier zweite, dritte Generation also die ham no nie gsagt, des will i gar net wissen (-).“

Herr Becker entwickelt zwei interessante Argumentationslinien: Die „Gastarbeiterkinder“ stoßen außerhalb der Schule auf Spuren der nationalsozialistischen Vergangenheit, sehen Denkmäler oder hören etwas und werden dann neugierig, was dahinter steckt. Das Bild von Herrn Becker ließe sich insofern als natürliche Neugier zusammenfassen: „[W]enn ma scho da is“, will man auch wissen, was da los war. In diesem Bild ist die deutsche Geschichte nichts Fernes, sondern etwas Naheliegendes, auf dessen Spuren derjenige stößt, der hier lebt – man hört und sieht davon, kommt gar nicht daran vorbei, so dass ein Desinteresse eigentlich abwegig erscheint.

In der zweiten Argumentationslinie markiert er einen Unterschied zu „unseren Schülern“, nämlich mit den Worten „exotisch“ und dem Vergleich mit der Bedeutung der „Geschichte der Indianer“. In dieser Beschreibung ist die Vorstellung enthalten, dass es „die Gastarbeiterkinder“ zwar sehr interessiert, aber auf andere Weise, als etwas Fremderes, Entfernteres, aus einer distanzierteren Position.

Diese Interviewsequenz kann als eine weitere Variante der wiederkehrenden Frage verstanden werden, wie „nah“ den „Anderen“ „unsere Geschichte“ ist. Herr Becker vermutet, dass die Spuren und Denkmäler den „Anderen“ unsere Geschichte automatisch nahe bringen, dass ihr Interesse jedoch dennoch ein Interesse an etwas Fremden ist. Lauras Vater überlegt (s.o.), inwiefern die Geschichte aus Sicht von „Ausländern“ relativiert wird und „nun langsam mal Geschichte“ sein könnte. Anna dagegen drückt aus, dass ihr die Geschichte näher ist als allen anderen – den Türken und den Deutschen. Insgesamt scheint es sich hier um eine Frage zu handeln, die sich für weitere Forschung anbietet.

(Ent-) Ethnisierung von Konflikten

Ein weiterer Lehrer, Herr Helbig (42), wird von dem Interviewer darauf angesprochen, dass er nicht nur Geschichtslehrer sei, sondern auch als Schulpsychologe mit möglichen Konfliktthemen zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülern in Berührung komme. Herr Helbig schildert, wie er mit seinen Kollegen konkrete Konflikte bespricht und zu verstehen versucht:

Herr Helbig (42):

„[...] [U]nd da besteht immer die Gefahr, (-) dass ma des pauschalisierend (-) sagt, ähm, die Türken (-) und (-) die Deutschen... [...] und mir stellen immer wieder fest, so was muss ma runterschrauben auf (-) den Hasan, (-) den, äh, Halil, oder sonst jemand. [...] Des is nämlich der Einzelfall. Und wenn man also (-) bei den Deutschen schauen würde, dann is genau des Gleiche, das is der Robert und der Hans. (-) Und die Melanie. Und wenn man dann des anschaut, dann stellen wir fest, dann is des nicht eine Ideologie, sondern dann is des eine (-) eine (-) Konfliktsituation zwischen zwei Leuten (--). Und nicht, ähm, irgendwie (-) durch einen (-) durch die Abstammung (-) oder durch die Nationalität bestimmt.“

Herr Helbig beschreibt die ethnisierende Zuschreibung als nahe liegende Versuchung, die Konflikte zwischen Schülern aus Nationalität, Ideologie oder Abstammung zu erklären und setzt diesem den gezielten Blick auf den Einzelfall entgegen: Schüler haben einen Konflikt miteinander, dieser erscheint dann manchmal ethnisiert und muss auf den Einzelfall „runtergeschraubt“ werden. Diese Beschreibung erinnert an die Klassenzimmerbeobachtungen aus der Studie von Fechner et al.:¹⁸ Nicht nur die Lehrer, auch die Schüler selbst verwenden in ihren Konflikten identitätspolitische Figuren, und der Geschichtsunterricht bietet sich für die Verwendung dieser Figuren in besonderer Weise an.

Die „Anderen“ aktivieren Schuldgefühle

Am Schluss dieses Abschnitts über die „Anderen“ soll noch einmal eine Schülerin zu Wort kommen. Krissi (18), Schülerin an einem Gymnasium, berichtet, wie sie in der zehnten Klasse im Rahmen eines Schüleraustausches mit England die KZ-Gedenkstätte in Dachau besucht:

Krissi (18): „Also es waren insgesamt 30 Leute mit Austauschschülern. Und das war wirklich irgendwie schlimm. Weil man hat sich so schuldig denen gegenüber gefühlt, weil des ja keine Deutschen waren. Und man konnte denen ja nichts erklären oder entschuldigen und dann stand man da und hat sich angeguckt, was da so passiert ist. (-) Ich fand das wirklich krass.“

18 Vgl. Bernd Fechner, Antisemitismus im globalisierten Klassenzimmer. Identitätspolitik, Opferkonkurrenzen und das Dilemma pädagogischer Intervention, in: Bernd Fechner, Gottfried Kößler, Astrid Messerschmidt, Barbara Schäuble (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M./New York 2006, S. 187-209.

19 Vgl. Elaine Pinderhughes, Die Bedeutung von 'Rasse', Ethnizität und Macht für die klinische Arbeit, in: Maria del Mar Castro Varela, Sylvia Schulze, Silvia Vogelmann, Anja Weiß (Hg.), Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen 1998, S. 129-148.

20 An dieser Stelle muss noch einmal betont werden, dass hier explizit nicht vom Migrationshintergrund die Rede ist, sondern von eigener Migration, d.h. die hier vorgestellten Schüler haben alle zumindest einen kleinen Teil ihrer Schulzeit außerhalb Deutschlands erlebt.

Krissi beschreibt, wie sehr die englischen Austauschschüler Schuldgefühle in ihr ausgelöst hatten und liefert die Erklärung mit: „weil des ja keine Deutschen waren“. Möglicherweise drückt Krissi hier etwas Typisches aus, das auch sonst in der Interaktion mit „Anderen“ eine Rolle spielen könnte, jedoch unterschwelliger bleibt:

Die „Anderen“ aktivieren die schwierigen Gefühle, die jemand in Bezug auf die eigene (soziale) Identität hat.¹⁹

c) Der mögliche Einfluss von eigener Migrationserfahrung²⁰ (zweite Erhebungsphase)

Wie erwähnt suchten wir in der zweiten Erhebungsphase gezielt nach Schülern mit eigener Migrationserfahrung: Diese hatten unterschiedlich lang im Geburtsland gelebt und kamen mit ihren Eltern aus folgenden Ländern nach Deutschland: Ghana, Ukraine (zwei Interviewpartner), Bosnien, Afghanistan, Slowakei und Russland (zwei Interviewpartner).

Erinnerungskulturen im Vergleich

Bei diesen Schülern zeigt sich besonders deutlich, was im theoretischen Teil bereits angesprochen wurde:

Der Zweite Weltkrieg (nicht unbedingt der Holocaust) bildet sich als europäisches Ereignis ab, acht der zehn in dieser Erhebungsphase interviewten Schüler haben in den Ländern, in denen sie die ersten Jahre ihres Lebens verbracht haben, Erfahrungen mit einer Erinnerungskultur gemacht, für die der Zweite Weltkrieg eine wesentliche Rolle spielt.

Insbesondere bei den aus der ehemaligen Sowjetunion migrierten Jugendlichen führt dies dazu, dass sie zwei sich auf den gleichen historischen Zeitraum beziehende Erinnerungskulturen vergleichen können. Natalie (17), Realschülerin, beispielsweise hat ihre ersten elf Lebensjahre in der Ukraine verbracht und nimmt relativ gelassen zur Kenntnis, dass eben jedes Land seine eigene Perspektive in den Vordergrund stellt:

Natalie (17): „Aber es ist natürlich so, dass hier in, in Deutschland erzählen sie mehr so äh, sie erzählen mehr über die deutschen Leute, halt Zivilleute, wie sie gelitten haben, und bei uns, halt dort in der Ukraine, da erzählt man natürlich über die russischen Leute halt, die Deutschen sind schlecht und die Russen sind halt gut. Und hier ist das, ja, sie erzählen zwar nicht, dass die Deutschen gut sind, die damals Nazis waren, aber hier wird, wird das irgendwie, was dort passiert ist, überhaupt nicht irgendwie, in Anspruch [?] genommen. Halt nur was hier mit den Zivilpersonen passiert ist.“

Ähnlich klingt es bei dem Realschüler Konstantin (18), der die ersten 13 Lebensjahre ebenfalls in der Ukraine verbrachte. Er bezeichnet die Mutter seines Stiefvaters als „meine Oma, die ich jetzt in München habe“ und stellt sie der ukrainischen Oma gegenüber:

Konstantin (18): „Meine Oma [in der Ukraine, A.K.] ist ein ja äh ein Kind des Krieges, sag me so, sie hat die äh ihre Kindzeit im Krieg verbracht. Und da hat sie auch Einiges an Geschichten erzählt, was natürlich öh (-) teilweise grausam ist, andersrum hab ich natürlich die Geschichten von von hier, von der Oma die ich jetzt in München habe, die wohnte früher in Berlin, also da hat sie genauso schreckliche Sachen von den anderen, äh Siegermächten erzählt.“

In einer späteren Phase des Interviews findet sich bei Konstantin eine fast bildhafte „Überblendung“ der kommunistischen mit der nationalsozialistischen Geschichte:

Konstantin: „Also wenn man wirklich da mitgezogen hat, das hatten, dass ham wir doch fast in allen Re- das hatten wir doch genauso bei Kommunismus 70 Jahre lang. Wenn man da mitgezogen hat – man musste ja nicht unbedingt jetzt ähm mit erhobener – man könnte ja auch immer noch neutral bleiben, und hatte immer noch so ne gewisse äh Möglichkeit, ein vernünftiges Leben zu führen.“

Konstantin spart das Wort nach „erhobener“ aus, so dass wirklich eine Art Lückentext entsteht, in den man sowohl die kommunistische Faust als auch den zum Hitlergruß erhobenen Arm einsetzen kann. Er benutzt hier ohne es zu wissen eine gängige Argumentationsfigur, die er vor dem

Hintergrund seiner Migrationserfahrung allerdings mit anderer Autorität vortragen kann.²¹

Vergleich mit parallelen Erfahrungen

Zwei der in der zweiten Erhebungsphase interviewten Jugendlichen bringen aktiv eigene Erfahrungen in ihren Herkunftsländern zur Sprache. Peter (17), Gymnasiast, der bis zum vierten Lebensjahr in Bosnien lebte, führt aus:

Peter (17): „Und (-) würd ich sagen die Brutalität und (-) all des was Menschen mach'n oder was – was Menschen werden können (-) wei ich hab's ja auch an meinem Land erlebt quasi [...] da-da war ja quasi auch eine ethnische Säuberung“

Interessant ist, dass Peter (das ist der von ihm selbst gewählte Code-Name) innerhalb der ersten Minuten des Interviews auf diese Erfahrung von selbst zu sprechen kommt, sein eigener Bezug gehört somit zu den ersten und wichtigsten Assoziationen zum Thema, noch bevor die Interviewerin danach fragt.

Auch der Realschüler Wahed (18) aus Afghanistan kommt innerhalb der ersten Minuten direkt im Kontext der ersten Assoziationen auf seine eigene Erfahrung zu sprechen. Er beginnt mit der Judenverfolgung als einer der ersten Einfälle zum Thema und wird dann von der Interviewerin gefragt:

Interviewerin: „Ja. Ja. Wie wie geht's dir damit, wenn du so hörst, die durften nich vor die Tür, die durften nich, was was löst des bei dir so aus?“

Wahed (18): „Ja des ja also d d da kann ich kann ich mich schon äh selber hineinversetzen, weil ich selber äh aus n Land komme [...] wo's auch Krieg war, aus Afghanistan, und da hab ich des auch selber erlebt, (-) also wenn man s selber erlebt is ganz anders als man's hört“

Obwohl diese Assoziationen sowohl für Peter als auch für Wahed sehr im Vordergrund stehen, haben beide diese nicht in den Unterricht eingebracht. Sie berichten jedoch beide mit großem Engagement von diesem Unterricht, so dass nicht der Eindruck entsteht, dass sie selbst diese Möglichkeit vermissen.

3. Vertraute Probleme in neuem Gewand?

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In seinem Einführungswerk „Migrationspädagogik“ beschreibt Paul Mecheril in Analogie zum oben beschriebenen Problem der Verknennung der „Fremden“ ein pädagogisches Dilemma:

Entweder man überschätze die Unterschiede zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunft und mache die Anderen mehr zu „Anderen“, als sie es sind („Er fühlt, handelt, denkt so, weil er „Türke“ ist...“), oder aber man behandle alle, als wären sie gleich, und schließt dadurch differente Perspektiven oder Erfahrungen aus („Wir als Nachkommen der Täter und Mitläufer...“).²²

Beide Extreme sind vermeidbar, wenn immer wieder reflektiert und hinterfragt wird, in welchen Situationen die Anerkennung von Differenzen hilfreich und notwendig ist – und in welchen nicht. Eine solche reflektierende Anerkennung von Differenz legen auch die zentralen Ergebnisse dieser Studie nahe.

Zusammenfassend sollen vier sozialpsychologische Thesen ausgeführt werden, die generell auf unseren Ergebnissen basieren, die hier jedoch mit den auf den Kontext Migrationsgesellschaft bezogenen Interpretationen verknüpft werden.

1) Wie gehen „Vorerfahrungen“ in den Unterricht ein? – Migration erhöht die Perspektivenvielfalt

Schüler „wissen“ schon sehr viel, bevor der Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust beginnt, sozialpsychologisch gesprochen ist ihre Wahrnehmung stark präfiguriert: Sie haben Dokumentarfilme und Spielfilme gesehen, Erzählungen und Einschätzungen von Eltern und Großeltern gehört, Gedenktafeln gelesen, Gedenktage miterlebt, Vorurteile und Denkfiguren entwickelt oder übernommen. Der amerikanische Geschichtsdidaktiker und Erziehungswissenschaftler Sam Wineburg formuliert dazu selbstironisch, dass die Schule eben leider kein Monopol auf die Prägung des Geschichtsbewusstseins habe.²³ In einer Migrationsgesellschaft tritt diese allgemeine Erkenntnis noch deutlicher hervor:

22 Bei Rosa Fava (wie Anm. 17) werden Schülerreaktionen auf eine Situation analysiert, in der die Gedenkstätten-Mitarbeiterin sagt: „Eure Großeltern wussten das...“.

23 Vgl. Sam Wineburg, Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past, Philadelphia, 2001; vgl. Sam Wineburg, Sinn machen. Wie Erinnerung zwischen den Generationen gebildet wird, in: Harald Welzer, Das soziale Gedächtnis, Hamburg 2001, S. 179-205.

24 Etwa: das Bedürfnis, wissen zu wollen, wie die Großeltern verstrickt waren und die gleichzeitige Angst davor; ein ausgeprägtes Interesse und zugleich das Gefühl, lieber nichts mehr davon wissen zu wollen, es „nicht mehr hören zu können“.

Schüler bringen eben nicht nur typisch deutsche Geschichtsdeutungen und Vorerfahrungen mit in den Unterricht, sondern potenziell eine Vielfalt europäischer und außereuropäischer Deutungs- und Bewertungsfiguren von Nationalsozialismus, Weltkrieg und Holocaust.

Zu diesen Vorerfahrungen kann auch gehören, dass Schüler diesen Abschnitt der Geschichte durch die Brille eigener Erlebnisse von Krieg (in Afghanistan) oder ethnischer Säuberung (in Bosnien) sehen.

2) Gemischte Gefühle und schwierige Fragen – Migranten als Projektionsfläche

Als (Sozial)Psychologen gehen wir davon aus, dass die Konfrontation mit einer so schwierigen Geschichte in allen Beteiligten komplizierte und widerstreitende Gefühle²⁴ auslöst, die in den meisten sozialen Situationen nur begrenzt ausgedrückt bzw. eingestanden werden können. In den Interviews wird explizit von den eher sozial erwünschten Gefühlen Scham, Schuld und global von „Betroffenheit“ gesprochen, relativ deutlich wird darüber hinaus vor allem von Schülern auch Faszination gezeigt.

Viele der komplizierten Gefühle bilden sich jedoch eher indirekt ab (vgl. den Text von Gudrun Brockhaus in diesem Heft).

In diesem Zusammenhang ist unserer Einschätzung nach ein sehr grundlegender sozialpsychologischer Mechanismus wirksam: Abgewehrte, nicht eingestandene Gefühle oder Fragen können sehr gut im „Fremden“ untergebracht werden, so etwa ist die desinteressierte blödelnde „fremde“ Klasse oder der „türkische“ Schüler zu verstehen, der sich verständnislos fragt, warum die Deutschen sich das antun. Eine typische Variante dieses Mechanismus ist auch, wenn den „Fremden“ unterstellt wird, dass sie mich – oder meinen Großvater – als schuldig und/oder als Nazi sehen könnten. Das Problem, dass die NS-Geschichte schwer erträgliche Gefühle auslöst, ist dabei keineswegs neu; es findet hier jedoch eine neue Ausdrucksform.

21 Im Kontext einer Werkstatt-Tagung wurde diese Passage in einer Arbeitsgruppe ausführlich diskutiert. Dabei kam auch das Argument auf, dass Konstantins Aussage überhaupt nicht spezifisch für seinen Migrationshintergrund sei. Dem würde ich (A.K.) im genannten Sinne zustimmen: Die Position könnte ganz ähnlich von jedem interessierten Schüler vorgetragen werden. Ich denke jedoch, dass es in der Klassenzimmer-Situation eine andere Wirkung hat, wenn Konstantin die Position einnimmt.

3) Entlastungsbedürfnisse – Globalisierung als Relativierung

Eine der typischsten Reaktionen auf die Konfrontation mit Verbrechen, die das eigene Kollektiv begangen hat, ist der Versuch der Entlastung durch Verweis auf die Verbrechen anderer Kollektive.

Am bekanntesten dürfte aktuell die Figur „aber die Amerikaner haben die Indianer ausgerottet“ oder die antisemitische Figur „die in Israel machen doch das Gleiche mit den Palästinensern“ sein. Relativierungen aller Art haben in Deutschland nach 1945 eine lange Tradition, und nur zögerlich hat sich oben genannter fragiler Verantwortungskonsens etabliert. Psychologisch betrachtet ist der Entlastungswunsch äußerst nachvollziehbar und kann nicht zuletzt mit der historischen Tatsache in Verbindung gebracht werden, dass viele der massiven Verbrechen juristisch nicht geahndet wurden und u.a. deshalb nach wie vor eine Art kollektives „frei flottierendes Schuldgefühl“ (Diner) vorhanden ist. Dieses sucht nach Entlastung. Für dieses Bedürfnis können Migranten dann willkommene Bündnispartner sein, wenn sie selbst relativierende Bemerkungen einbringen oder aber indem sie – wie die „Türken“ – als Anlass fungieren, andere Massenverbrechen zum Thema zu machen. Der durch Migration mögliche globalisiertere Blick auf die NS-Erinnerung impliziert eine Relativierung, die als Entlastung benutzt werden kann. Vor dem Hintergrund einer langen Tradition von Relativierungen hören sensibilisierte Akteure das Echo vergangener Relativierungen. In ihrer globalisierten Variante sind diese Aussagen jedoch nicht so leicht zurückzuweisen, weil sie vor einem anderen Hintergrund formuliert werden.²⁵

4) Migrationsgesellschaft als Reflexionschance

Was soeben als Angst vor der Relativierung skizziert wurde, kann jedoch auch als Möglichkeit genutzt werden, über

spezifische Prioritäten, Sensibilitäten und Gefühle ins Gespräch zu kommen.

Generell trägt eine erhöhte Anerkennung multikultureller Perspektiven dazu bei, dass monokulturelle (vermeintliche) Selbstverständlichkeiten überhaupt erst als spezifische, in einem bestimmten historischen und kulturell gewachsenen Kontext entstandene Selbstverständlichkeiten erkennbar werden.

Für den Kontext der NS-Geschichte heißt dies: (Mehrheits-)Deutsche Prioritäten, deutsche Entlastungstendenzen, Ängste und Sensibilitäten werden erst durch die Anwesenheit von „Anderen (Deutschen)“ als deutsche Prioritäten sichtbar. Wenn es gelingt, die (letztendlich immer schon vorhandene) Heterogenität anzuerkennen und in diesem Sinne auch den Kontext Migrationsgesellschaft nicht mehr als Störfaktor zu betrachten, dann eröffnet diese Anerkennung neue Reflexionschancen: Die so notwendige Meta-Perspektive auf die Erinnerungskultur wird möglich.²⁶ |

Weiterführende Literatur zum Thema Kollektive Erinnerung und Migrationsgesellschaft

- Bernd Fechner, Gottfried Kößler, Astrid Messerschmidt, Barbara Schäuble (Hg.), Neue Judenfeindschaft? Perspektiven für den pädagogischen Umgang mit dem globalisierten Antisemitismus. Frankfurt/M./New York 2006, S. 187-209.
- Harald Welzer (Hg.), Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis, Frankfurt/Main. 2007.
- Jan Motte, Rainer Ohlinger (Hg.), Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik, Essen 2004.

Die Befreier des Konzentrationslagers Dachau

“A deep and difficult question...”

Dear Mr. Eberhart

In our school the Josef-Effner-Gymnasium in Dachau we are taking part in a project concerning the 60th anniversary of the rescue of the Dachau concentration camp prisoners. We would like you to tell us how your experience has had an influence on your further life. We are not interested in what actually happened, we have studied that already. We would be glad if you could kindly find time to correspond with us on this subject. We are four girls, Katharina Brunner, Manuela Kronseder, Sandra Mayer and Linda Pieschmann, we are 16 years old. [...]

Yours sincerely,

Katharina, Manuela, Sandra, Linda



Dee Eberhart 1996

Zur Biographie

- Schulbesuch in Washington
- Schulabschluss am 15. Mai 1943
- Militärische Laufbahn 1943-1945
- Aktives Mitglied der Rainbow Division Veterans Association und des Board of Trustees
- Ehefrau Barbara Eberhart
- Wohnsitz auf der Familienranch nahe Ellensburg, Washington

Liebe Manuela, Sandra, Linda und Katharina:

Ihr stellt eine bohrende, tiefgründige und schwierige Frage, nämlich die Frage nach der Wirkung, die die Konfrontation mit den Verhältnissen im KZ Dachau auf die Befreier hatte. Ihr wisst vielleicht schon, dass nur sehr wenige amerikanische Soldaten am 29. April 1945 tatsächlich das mit Stacheldraht umzäunte Gefangenenlager betraten. Aber viele von uns sahen die Gefangenen aus der Entfernung und manche, die herausgekommen oder in Arbeitskommandos waren, auch aus der Nähe. Die Opfer des Todeszuges und die Leichen im Krematoriumsgebäude waren deutlich sichtbar. Das Gefangenenlager wurde von einem SS-Offizier dem stellvertretenden Divisionskommandeur der 42. Rainbow Division übergeben, aber es waren auch Truppenteile der 45. Division da, die am 29. April ungefähr zur selben Zeit aus einer anderen Richtung eingetroffen waren. Für mindestens ein paar Tage danach wurden amerikanische Soldaten und andere Personen, einschließlich der Presseleute, nach Dachau geleitet um diese Greuelthaten zu bezeugen. Daher waren wahrscheinlich tausende von Amerikanern Augenzeugen des Zustandes der ausgemergelten Häftlinge und der aufgestapelten Leichen. Es ist unmöglich eine allgemeingültige Antwort auf eure Frage zu geben, denn jede Antwort ist verschieden. Einige von denen, die später kamen, waren den Schreckensbilder wahrscheinlich länger ausgesetzt als diejenigen von uns, die am 29. April im Lager ankamen. Als alles gesichert war, zogen wir weiter, suchten Quartiere (mein Zug verbrachte die Nacht des 29. Aprils in der Stadt Dachau) und brachen am nächsten Tag früh nach München auf. Die, die später kamen und mehr Zeit hatten, sich umzuschauen, haben vielleicht ein Trauma erlitten. Der Aufklärer unserer Kompanie, der die Armee als Brigadegeneral verließ und nach dem Krieg Dekan in der katholischen Kirche wurde, erzählte mir, dass er nur ungefähr einmal im Jahr in der Lage war, seiner Gemeinde die Zustände in Dachau zu schildern.

Alle von uns wussten Ende April sehr gut über das Ausmaß der Dachauer Katastrophe Bescheid, entweder aufgrund eigener Beobachtungen oder aufgrund von Berichten aus zweiter Hand. Im Allgemeinen war dies aber später kein Thema bei den Unterhaltungen der Soldaten oder, nach der Heimkehr, bei Gesprächen mit Freunden und Familie. Wenn überhaupt, bemerkten sie vielleicht, „Nach Dachau wussten wir, warum wir gegen die Nazis kämpfen“, oder „Es ist gut, dass der Krieg jetzt vorbei war“, womit sie andeuteten, dass das Leben jedes ab jetzt gefangen genommenen SS-Mannes gefährdet gewesen wäre.

Der Krieg hat eine brutalisierende Wirkung auf jene, die persönlich am Kampf teilnehmen. Für diejenigen, für die Tod und Verletzungen alltäglich waren, war die Schreckwirkung des Grauens, dem sie in Dachau begegneten, trotzdem ausgeprägt. Auf die wesentlich mehr Soldaten in den Streitkräften hinter der Front, die dem Kampfesgeschehen nicht unmittelbar ausgesetzt waren, aber nach Dachau geschickt wurden, um Zeugen des Schreckens zu werden, war die Wirkung zweifellos weit erschütternder. Alpträume haben ihre individuellen Ursachen und es muss in späteren Jahren viele gegeben haben, die durch Dachau hervorgerufen wurden.

Was die Wirkung auf die Befreier angeht, so kann ich über deren private Gedanken und mögliche psychologische Probleme nichts sagen, aber etliche der an der Befreiung Beteiligten haben Schulen besucht, um mit den Schülern über Dachau und den Holocaust zu sprechen. Auf diese Weise haben solche Erlebnisse bis zu einem gewissen Grad einen segensreichen Effekt, denn sie dienen als Warnung vor den Gefahren des Extremismus.

Was mich betrifft, so habe ich versucht meine Erlebnisse im Krieg und mit Dachau in meist reimlosen Gedichten aufzuarbeiten. Nachdem ihr erwähnt habt, dass ihr an einem Klassenprojekt für eine Ausstellung arbeitet, werde ich euch heute den zweiten Auswahlband meiner Gedichte über den Zweiten Weltkrieg, „Illusions“, zusenden, der einige Dachau-Gedichte enthält, unter anderem eines, das ich mit „Hebertshausen“ betitelt habe.

Ihr und eure Freude seid herzlich eingeladen, dieses Büchlein nach Bedarf zu verwenden. Wenn es mein Alter und meine Gebrechen nicht unmöglich machen, beabsichtige ich an den Feiern zum 60. Jahrestag der Befreiung am 1. Mai 2005 in Dachau teilzunehmen.

Viel Erfolg bei eurem Projekt.

Mit freundlichen Grüßen

Dee R. Eberhart, Veteran 42nd Rainbow Division

Good luck with your project

Sincerely,

Dee R. Eberhart, Veteran 42nd Rainbow Division

Mit freundlichen Grüßen

Dee R. Eberhart, Veteran 42nd Rainbow Division

Im darauffolgenden Brief fragten wir ihn, ob er nach der Befreiung 1945 noch einmal in Dachau gewesen sei. (24. Januar 2005)
I have been back to Dachau several times since the war. On May 3, 1992 at the commemoration ceremonies, we dedicated our Liberator's plaque at the old Joubert Gate. This was at the invitation of the International Dachau Committee and the Museum Director. At that time, I was Chairman of our Rainbow Division Veterans Memorial Foundation, and I read the plaque wording, which another Veteran and I had composed. The English version went O.K., but my French and German pronunciation of the translations was badly mangled. I also attended commemoration ceremonies at Dachau on May 2, 1993, and the 50th Anniversary Liberation Ceremony on April 30, 1995...
...zu einem späteren Zeitpunkt reisten seine Frau und andere Familienmitglieder mit ihm.

25 Vgl. Ulla Kux, Deutsche Geschichte und Erinnerung in der multiethnischen und -religiösen Gesellschaft, in: Heidi Behrens, Jan Motte, Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft, Schwalbach 2006, S. 241-259.

26 Auf diesen oft vernachlässigten Aspekt weist Astrid Messerschmidt im Kontext einer bildungstheoretischen Kritik der Erinnerung nachdrücklich hin, vgl. u.a. Astrid Messerschmidt, Bildung als Kritik der Erinnerung, Frankfurt am Main 2003; Bärbel Kühner bringt den Gedanken in einer sich spezifisch auf die „dritte Generation“ beziehenden Analyse so auf den Punkt: „Die Auseinandersetzung mit Erinnerung muss folglich selbst zum Gegenstand der Bildung werden, indem neben die Bezugnahme auf erinnerte Geschichte die Beschäftigung mit der Geschichtlichkeit der Erinnerung tritt“, vgl. Bärbel Kühner, Was bedeutet „Aufarbeitung der Vergangenheit“ in der dritten Generation?, Darmstadt 2007. <http://www.cuvillier.de/flycms/de/html/30/-ickI3zKPS,xck8=/Buchdetails.html?SID=TavPKHC7985a>.

Fünf Thesen zum schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten¹

Von Phil. C. Langer

Die Befreier des Konzentrationslagers Dachau

Private Dee R. Eberhart - ein Befreier



Am 29. April 1945 befreiten amerikanische Truppen, Einheiten der 42. und 45. Infanteriedivision, das Konzentrationslager Dachau, in den folgenden Tagen wurden, ebenfalls von Soldaten der US-Armee, die Häftlinge in zahlreichen Dachauer Nebenlagern und auf den Todesmärschen befreit. Für die Häftlinge, die diesen Tag erlebten, war es die Erlösung aus oft jahrelanger Pein, aus Entwürdigung und Entrechtung, aus Hunger, aus Verlassenheit, aus einem Leben, von dem man nicht wusste, wann es einem genommen werden würde. Was die Befreiung für die Überlebenden bedeutete, beschreibt Edgar Kupfer-Koberwitz in seinen Dachauer Tagebüchern:

„Der Tag ist vorbei, dieser 29. April 1945. Ich will ihm mein Leben lang feiern als meinen zweiten Geburtstag, als den Tag, der mir neu das Leben schenkte.“

Den amerikanischen Befreier boten sich furchtbare Bilder, welche auch die an die Grausamkeiten des Krieges gewohnten Soldaten entsetzten. Vor dem Lagertor stand ein Zug, der aus über dreißig Güterwaggons bestand, voll mit den Leichen von Häftlingen, die noch in den letzten Tagen nach Dachau deportiert worden waren, im Krematorium türmten sich die Körper toter Häftlinge bis zur Decke, auch neben den Invalidenblocks lagen die Leichen der Häftlinge, die am Tag zuvor und in der Nacht ihr Leben verloren hatten. Einer der kommandierenden US-Offiziere, Lt. Colonel F.L. Sparks schreibt, dass manche seiner Soldaten bei diesem Anblick weinten: *„Some cried, while others raged. Some thirty minutes passed before I could restore order and discipline.“*

„After Dachau we knew why we were fighting the Nazis“ – dieser Satz verdeutlicht, was die amerikanischen Soldaten empfanden.

Wie wirkte sich aus, was die amerikanischen Soldaten, die Dachau befreiten, gesehen hatten? War alles schnell vergessen angesichts des noch fort dauernden Krieges? Verdrängten die Soldaten, was sie erlebten und sahen oder prägte es ihr weiteres Leben? Wie verarbeiteten sie diese Ereignisse, sprachen sie darüber mit ihren Familien, Freunden? Und wie denken sie heute darüber, sechzig Jahre danach?

Wir suchten Kontakt zu einem der amerikanischen Befreier, Dee R. Eberhart: Wir waren freudig überrascht und dankbar, dass er sogleich und so sehr bereit war, mit uns darüber zu sprechen und unsere Fragen ausführlich zu beantworten.

Prolog

„Da dacht ich mir schon, ey, alles echt, also beim ersten Moment kann man’s irgendwie nicht so richtig begreifen. Dass du hier stehst und sagst: Das ist Wahnsinn. Da wurden Leute getötet.“²

„Dachau habe ich einmal besucht... Da war alles sauber und ordentlich, und man brauchte schon mehr Phantasie, als die meisten Menschen haben, um sich vorzustellen, was dort vor vierzig Jahren gespielt wurde. [...] Sicher helfen die ausgehängten Bilder, die schriftlich angeführten Daten und Fakten und die Dokumentarfilme. Aber das KZ als Ort? Ortschaft, Landschaft, landscape, seascape – das Wort Zeitschaft sollte es geben, um zu vermitteln, was ein Ort in der Zeit ist, zu einer gewissen Zeit, weder vorher noch nachher.“³

„Also, ich habe nicht das Gefühl, dass sie [die Schüler/innen; PCL] sich in irgendeiner Weise verantwortlich fühlen für das, oder als Nachfahre von deutschen Familien, die da zu der Zeit gelebt haben, dass das irgendwie eine tiefere Betroffenheit ausgelöst hätte, habe ich jetzt nicht den Eindruck gehabt.“⁴

„Eines der am weitesten verbreiteten Mißverständnisse – nicht nur in bezug auf das Lager – ist die stillschweigende Vermengung ethischer und juristischer Kategorien... Schuld und Verantwortung zu übernehmen – was manchmal notwendig sein kann – bedeutet, den Bereich der Ethik zu verlassen, um den des Rechts zu betreten. Wer diesen schwierigen Schritt tun mußte, kann nicht verlangen, durch die Tür, die sich gerade hinter ihm schloss, wieder einzutreten.“⁵

Thesen

1. Das Thema Nationalsozialismus und Holocaust wird von Schülern und Lehrern als ein spezifisch „anderes“, von allen anderen Themen des Geschichtsunterrichts differentes gesehen, das auch spezifisch „andere“ didaktische Herangehensweisen erfordert. Die sich daraus ergebenden Anforderungen provo-

zieren Unsicherheiten, da ein verlässliches und erprobtes Rahmenkonzept, das die unterschiedlichen Methoden integriert, zumeist fehlt.

Befund:

Alle im Rahmen der vorliegenden Studie interviewten Lehrer⁶ bewerten das Thema Nationalsozialismus und Holocaust als ein besonderes und für sie persönlich wichtiges. Seine Bedeutung wird oft im Kontext aktueller rechtsextremer – kaum jedoch spezifisch antisemitischer – Tendenzen gesehen und auf einen nicht näher begründeten Erinnerungsimperativ bezogen. Teilweise scheinen familiäre Anknüpfungspunkte an die Zeit des Nationalsozialismus die Auseinandersetzung mit dem Thema zu beeinflussen; sie werden jedoch selten reflektiert.

Konsens besteht in der Auffassung, dass das Thema spezifische Herausforderungen an die Vermittlung des Unterrichtsstoffes stellt; folglich wird den Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung viel Raum gegeben.

Dies resultiert in der Verwendung vielfältiger didaktischer Methoden und im Einbezug unterschiedlicher Medien: Über die schulbuchorientierte Vermittlung geschichtlicher Fakten, die idealtypisch im Frontalunterricht erfolgt und vielfach als zweitrangig angesehen wird, soll das Zeigen von dokumentarischen, vermehrt auch fiktionalen Filmen, der gemeinsame außerschulische Besuch von Kinovorstellungen aktueller Spielfilme sowie der Besuch von Gedenkstätten, Ausstellungen und Dokumentationszentren die Erkenntnis der Zusammenhänge, die Vermittlung von Werten und ein emotionaler Bezug der Schüler, insbesondere Empathie mit den Opfern des NS-Regimes, ermöglicht werden. Darüber hinaus wird auf den Einbezug von fiktionaler Literatur, Zeitzeugengespräche und – einmal – auf Austauschprogramme mit israelischen Schulen rekuriert.

Dieses starke Bemühen um eine sachgerechte Vermittlung korrespondiert zugleich mit einem ebenso starken – stellenweise resignativen – Zweifel bezüglich der Effektivität und Nachhaltigkeit dieser Bemühungen, die

- 1 Bereits an dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die folgenden Ausführungen auf den Besuch von KZ-Gedenkstätten im schulischen Klassenrahmen als Teil des Unterrichts beziehen. Sie können nur bedingt auf Gruppenführungen oder Workshops im Kontext des pädagogischen Bildungsangebots der Gedenkstätten, die i. d. R. von Mitarbeiter der jeweiligen Institutionen durchgeführt werden, übertragen werden. Wichtiger Interpretationshintergrund, der die Formulierung der Thesen mit angeleitet hat, war die Referententätigkeit des Autors bei der Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin von Mai 2005 bis Mai 2006.
- 2 Aussage aus einem im Rahmen der Studie geführten Interview mit einem 15-jährigen Schüler.
- 3 Ruth Klüger, weiter leben, Eine Jugend, München 1994, S. 77-78.
- 4 Aussage aus einem im Rahmen der Studie geführten Interview mit einem 38-jährigen Lehrer.
- 5 Giorgio Agamben, Was von Auschwitz bleibt, Das Archiv und der Zeuge, Frankfurt/M. 2003, S. 15; S. 21.
- 6 Auf die Nicht-Repräsentativität der Pilotstudie, insbesondere in Bezug auf die Interviews mit den Lehrer/innen wurde bereits verwiesen; siehe dazu den Überblicksbeitrag von A. Kühner/P.C. Langer/R. Sigel.

Schüler heute überhaupt noch mit dem Thema zu erreichen. Befragt nach ihren Vorstellungen zur Verbesserung der Vermittlung wurden beispielsweise künstlerisch-kreative Herangehensweisen wie Theaterinszenierungen genannt, die jedoch angesichts der schulischen Rahmenbedingungen, v. a. des engen Lehrplans, kaum zu realisieren seien. Ein die Methodenpluralität integrierendes didaktisches Rahmenkonzept wurde in keinem Interview deutlich.

Von Seiten der befragten Schüler werden ebenfalls hohe Erwartungen an die Vermittlung des Themas, das sie entgegen des Topos der überdrüssigen Schüler als interessant und wichtig bezeichnen, gestellt. Vor dem Hintergrund der öffentlichen Debatten und medialen Präsenz sowie der durchaus noch deutlich vorhandenen familialen Bezüge zur Zeit des Nationalsozialismus nehmen sie eine reine Faktenvermittlung als unzureichend wahr, fordern ein Verstehen der Zusammenhänge ein und beziehen sich beispielsweise auf die Rezeption von Filmen, erfolgte Zeitzeugengespräche und den Besuch von KZ-Gedenkstätten fast durchwegs positiv. Trotzdem bleibt in vielen der Interviews das Verstehen der Zusammenhänge für die Schüler unbefriedigend.

Kontext:

Ein Grundkonsens der so genannten „Holocaust Education“, jenes pädagogischen Diskurses, der die wertgebundene Vermittlung historischen Wissens über das nationalsozialistische Projekt der Vernichtung des europäischen Judentums und der sich daraus ergebenden Einstellungen und Handlungsweisen bezeichnet, ist das Diktum, dass ihr Gegenstand eine spezifische Herangehensweise erfordere.⁷

In den „Guidelines for Teaching“ der „Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research“ sind 28 Punkte als Hilfestellung für eine erfolgreichen Vermittlung des Themas ausgeführt.⁸ Die – mal mehr, mal weniger wissenschaftlich fundierten oder empirisch gestützten – Reflexionen über die konkrete Unterrichtspraxis, beispielsweise im Hinblick auf das Unterrichten in multikulturellen Klassen,⁹ die Bedeutung

⁷ Dies zieht als letzte Konsequenz auch Überlegungen nach einem eigenständigen Unterrichtsfach nach sich. Exemplarisch sei auf die Debatte verwiesen, die das Plädoyer für ein eigenes Schulfach zum Thema Nationalsozialismus ausgelöst hat, die Charlotte Knobloch als Präsidentin des Zentralrats der Juden in Deutschland 2006 in einem Interview begründet hat. (<http://www.netzeitung.de/spezial/judenindeutschland/417275.html>); Stand: Oktober 2008.

⁸ Siehe dazu die sehr differenzierten Ausführungen unter <http://www.holocausttaskforce.org/teachers/index.php?content=guidelines/menu.php> (Stand: Oktober 2008).

⁹ Siehe dazu etwa Angelika Rieber, Inhaltliche und methodische Überlegungen zum Unterricht über die NS-Zeit in multikulturellen Klassen, in Thomas Schlag, Michael Scherrmann (Hg.), *Bevor Vergangenheit vergeht, Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus*, Schwalbach 2005, S. 132-145.

¹⁰ Vgl. z.B. Gottfried Kößler, *Teilhabe oder Trauma?*, Zeitzeugen in der pädagogischen Annäherung an die Geschichte des Holocaust, in: Eduard Fuchs, Falk Pingel, Verena Radkau (Hg.), *Holocaust und Nationalsozialismus*, Wien 2002, S. 48-57.

von Gesprächen mit Zeitzeugen¹⁰ und „alternative“ Unterrichtsmethoden haben seit den neunziger Jahren Konjunktur. Dabei fällt indes auf, dass die Setzung einer Notwendigkeit, dass das Thema besondere Herangehensweisen bedürfe, kaum kritisch hinterfragt oder methodologisch begründet wird. Zugleich verweisen die Beiträge in der Regel entweder auf allgemeine Kompetenzen, ohne sie an bestimmten Methoden zu verdeutlichen, oder diskutieren einzelne methodische Zugänge, ohne ihre jeweiligen Funktionen in einem didaktischen Rahmenkonzept zusammenzuführen.

Interpretation:

Die bedeutungsmäßig und emotional große Aufladung des Themas produziert bei Lehrern und Schülern hohe Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung. Das Diktum, die Alterität des Themas erfordere auch alternative Vermittlungsformen, scheint von beiden Seiten vorausgesetzt zu werden, ohne dass eine Begründung vorliegt oder als notwendig erachtet wird. Die von Schülern vielfach formulierte Zusammenhangslosigkeit und die damit korrespondierende Methodenpluralität der Lehrer mögen als Indiz dafür einstehen. Der praxisorientierte Diskurs der Holocaust Education stellt damit nicht nur didaktische Hilfestellungen für eine erfolgreiche Vermittlung des Themas bereit, sondern zeitigt auch gewisse Unsicherheiten bei den Lehrenden: Zwar können sie auf eine Vielzahl von Methoden und für sie nur schwer zu überblickende Medien zurückgreifen, sehen sich aber mit dem Problem konfrontiert, diese zielführend und sinnvoll zu verbinden.

Damit ließe sich die These formulieren, dass ein Teil der Unsicherheit, die bei Lehrenden in Bezug auf die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust aufsteht, nicht nur im Thema selbst, sondern auch in den ihm zugeschriebenen und verinnerlichten methodisch-didaktischen Anforderungen begründet ist.

Dies geht durch Entwertung der Wissensvermittlung im konventionellen Unterricht mit einer Relativierung eigener

– in Ausbildung und Unterrichtspraxis erlernter und bewährter – pädagogisch-didaktischer Kompetenzen einher.

2. Dem schulischen Besuch von KZ-Gedenkstätten als „authentische“ Orte der Geschichte wird die Möglichkeit zugeschrieben, die historische Differenz zu den Ereignissen überbrücken zu können und so den Schülern einen persönlichen Bezug zu erleichtern. Dabei erweist sich die Betonung der Authentizität als ambivalent, da sie eine kritische Auseinandersetzung mit der Geschichtlichkeit des Ortes erschwert.

Befund:

Beinahe alle der interviewten Schüler waren während ihrer schulischen Laufbahn in einer KZ-Gedenkstätte, in der Regel in Dachau.¹¹ Die Jugendlichen äußern sich größtenteils beeindruckt von dem Besuch; Aussagen, die dessen Sinn bezweifeln, ihn als überflüssig oder kontraproduktiv darstellen, bleiben die Ausnahme. Als Hinweis auf die Bedeutung, die sie dem Besuch beimessen, kann die Art und Weise der Erzählungen gesehen werden: Sie fallen in der Regel zusammenhängender aus als in Bezug auf die anderen Unterrichtseinheiten zum Thema, es werden mehr Details erinnert, die lebendiger und emotionaler vorgebracht werden.

Auffällig dabei ist, dass auf den Besuch sehr oft mit Begriffen rekurriert wird, die sich auf die Wahrnehmung des Ortes als „authentisch“ und „wirklich“ beziehen, so dass die Ereignisse, die dort stattgefunden haben, auf der Basis einer vermeintlichen Faktizität der Gedenkstätte als Konzentrationslager gesehen und bewertet werden; so wird zumeist auch nur von „Dachau“ oder dem „KZ“ gesprochen, während die Funktion des Ortes als Gedenkstätte nicht reflektiert wird.

In den Gesprächen mit den Lehrenden, die ihre Schüler zumeist selbst durch die Gedenkstätte begleiten, lässt sich die grundlegende Intention erkennen, über die Authentizität des ehemaligen Lagergeländes die Unmenschlichkeit des nationalsozialistischen Terrorregimes jenseits der rationalen Vermittlung des Stoffes gleichsam spür- und erfahrbar zu machen und die Empathie mit den Opfern über persönliche emotionale Bezüge „vor Ort“ zu ermöglichen. Zu die-

sem Zweck wird vereinzelt von Strategien berichtet, dies über die Re-Inszenierung von lagertypischen Situationen zu erreichen.¹² Bemerkenswert ist zudem die implizite Erstellung einer Rangfolge des Authentischen, die sich an Auschwitz als Chiffre des Holocaust schlechthin orientiert:

Je näher ein Ort dem imaginären Zentrum des Vernichtungsprozesses ist, desto authentischer wird der Ort empfunden und desto eher wird ihm die Möglichkeit zugeschrieben, die Jugendlichen noch zu „berühren“.

Insofern scheint die Gedenkstätte Dachau vor dem Hintergrund einer behaupteten medialen Überfrachtung mit Grausamkeiten oftmals kaum noch zu „funktionieren“.

Für die folgenden Ausführungen ist die Beobachtung wichtig, dass mehrere der Jugendlichen an diesem „realen“ Ort eine Art Faszination mit den dort stattgefundenen Grausamkeiten zu entwickeln scheinen, die (realen wie imaginierten) Ereignisse werden jedenfalls oft sehr detailliert und aufgeregt wiedergeben. Versuche, mit den Schülern auf einer Meta-Ebene über die Funktion der Gedenkstätten innerhalb des deutschen oder internationalen Erinnerungsdiskurses zu sprechen, werden in den Interviews von den Lehrern kaum thematisiert.

Kontext:

Die Konjunktur des Begriffs der Authentizität in den letzten Jahren verweist auf seine Problematik. Die Sehnsucht nach der „authentischen“ Erfahrung, die mit dem Besuch von KZ-Gedenkstätten oft verbunden wird, bezeichnet den (imaginären) Verlust eben dieser Erfahrung angesichts der zeitlichen Distanz zu den Ereignissen und der zunehmenden Überlagerung durch mediale Bilder. So avanciert der Ort durch die mit der Betonung des Authentischen einhergehende Auratisierung zu einer Art Ikone, die den realen Ort der Gedenkstätte transzendiert, die Überbrückung des zeitlichen Bruchs in Szene setzt und zum Garanten für eine historische Faktizität und Wahrheit wird.¹³ Dass diese Wahrnehmung insofern höchst ambivalente Folgen zeitigt, als der physisch über den Ort hergestellte persönliche Bezug zu den Ereignissen darauf beruht, dass er als subjektive Projektionsfläche fungiert, ist in Ruth Klügers Kritik des

¹¹ Der Besuch von Gedenkstätten zum Nationalsozialismus ist fester Bestandteil der Unterrichtsgestaltung und explizit in den schulspezifischen Lehrplänen des Faches Geschichte in Bayern erwähnt. Der Gedenkstätte Dachau kommt dabei angesichts der Geschichte und Stellung des Konzentrationslagers im Nationalsozialismus große Bedeutung zu.

¹² So wird in einem Interview das bewusst lange Stehen auf dem Appellplatz angeführt.

¹³ Siehe insb. James E. Young, *The Texture of Memory, Holocaust Memorials and Meaning*, Yale 1994.

Umgangs mit ehemaligen Konzentrationslagern impliziert.¹⁴ Ihr Vorschlag, in Analogie zur „Landschaft“ den Begriff der „Zeitschaft“ zu verwenden, um einen spezifischen Ort in der Zeit, die nicht mehr ist, zu beschreiben, verweist auf den Konstruktionscharakter, der dem „authentischen“ Ort eingeschrieben ist und der zugleich stets wieder überdeckt werden muss.¹⁵

Je größer die zeitliche Distanz wird, desto mehr gewinnt das Begehren nach der „authentischen“ Erfahrung an Bedeutung, aber desto mehr Arbeit erfordert es, sie permanent zu reinszenieren.

In Bezug auf die aktuelle Gedenkstättenarbeit könnte dies als Dilemma formuliert werden, die Möglichkeiten, die sich aus der wahrgenommenen Authentizität des Ortes für die pädagogische Arbeit mit Besuchern ergeben, zu nutzen, ohne die Notwendigkeit zu verkennen, ihn in einen historisch, soziokulturell und politisch besetzten Erinnerungsdiskurs zu verorten und damit auf einer Meta-Ebene die Funktion des Authentischen zu reflektieren.¹⁶

Interpretation:

Dieses Dilemma trifft insbesondere auf den schulischen Besuch der KZ-Gedenkstätten zu, wird er doch von Seiten der Lehrenden als privilegierte Möglichkeit betrachtet, über die „authentische“ Erfahrung des Ortes einen persönlichen Bezug der Schüler in Szene zu setzen. Die emotionale Aufladung des Besuchs kann insofern als höchst funktional angesehen werden. Problematisch wird dies jedoch, wenn über die unreflektierte Aufladung und Auratisierung die historische Differenz völlig nivelliert wird und der „authentische“ Ort des KZ „zu gut“ funktioniert: Die sich daraus ergebende Faszination mit den geschehenen Grausamkeiten, die bis ins kleinste Detail erforscht und bis zu den technischen Hintergründen des Vernichtungsprozesses verstanden werden wollen, sind für viele Lehrer kaum erträglich. Damit erscheinen Überlegungen zur Funktion der Gedenkstätten innerhalb des deutschen Erinnerungsdiskurses im Rahmen des Besuchs von Gedenkstätten wichtig, sind aber aufgrund der Kollision der mit dem Besuch verbundenen Ziele für viele Lehrer schwer zu realisieren.

3. Die Wahrnehmung der Schüler wird in zunehmendem Maße durch medial vermittelte fiktionale Bilder geprägt, denen ein historischer Wahrheitswert zu-

14 Klüger, (wie Anm. 3).

15 Dies trifft nicht nur für KZ-Gedenkstätten, sondern alle „authentischen“ Medien, v.a. auch autobiographische Literatur, zu. Siehe dazu bspw. Phil C. Langer, Schreiben gegen die Erinnerung?, Autobiographien von Überlebenden der Shoah, Hamburg 2002.

16 Siehe dazu Bernhard Denking, Ulrike Felber, Wolfgang Quatember, Zeitgeschichte Museum und KZ-Gedenkstätte Ebensee, Auseinandersetzung mit Vergangenheit im historischen Museum und am authentischen Ort, in: Pingel, Radkau (Hg.), (wie Anm. 10), S. 106-113.

geschrieben wird. Insofern hat der verstärkte und oft unkritische Einbezug von Spielfilmen in den Schulunterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust Konsequenzen für den Besuch von Gedenkstätten, als es den Wahrnehmungsrahmen der Schüler vorstrukturiert.

Befund: Es wurde bereits erwähnt, dass im Schulunterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust vielfach auf Filme zurückgegriffen wird. In einem überwiegenden Teil der Interviews bestätigen die Schüler diesen Sachverhalt. Dabei ist bezeichnend, dass es insbesondere die fiktionalen Spielfilme sind, an die sich erinnert wird; sobald von dokumentarischem Material aus der NS-Zeit die Rede ist, werden die Aussagen sehr vage: Der Inhalt des Gezeigten kann in der Regel nicht mehr abgerufen werden, es bleiben diffuse Eindrücke, die sich am „Schwarz-Weiß“ festmachen, denen jedoch keine große Bedeutung zugemessen wird.

Anders dagegen Spielfilme, deren Titel und Handlungsverlauf meist präsent sind, und die oft in voller Länge Eingang in den Unterricht finden. Zugleich werden sie von den Schülern mit einem gewissen Wahrheitswert ausgestattet:

Im Gegensatz zu reinen Fakten, die im Lehrgespräch vermittelt, aber unzusammenhängend erinnert werden, könnten – wie mehrfach und explizit in den Interviews thematisiert – gerade die angesehenen Spielfilme nicht nur die Zusammenhänge herstellen, sondern als Beweis für die erzählte Geschichte verstanden werden. Nun wisse man, wie es „wirklich“ gewesen sei. Für eine Wahrnehmung des Holocaust erscheint dabei vor allem der Film „Schindlers Liste“ zentral, der angesichts der Nennungen in den Interviews zum didaktischen Standardrepertoire von Geschichtslehrern zu zählen ist.

Die Aussagen über die medialen Bilder, die im Unterricht Verwendung finden, korrespondieren vielfach in auffälliger Weise mit der Wahrnehmung von KZ-Gedenkstätten. An einem Interview mit einer Schülerin lässt sich dies auf paradigmatische Weise verdeutlichen. Trotz der durch die Lehrerin vermittelten Tatsache, dass die Gaskammern nicht benutzt worden seien, inspiziert sie zusammen mit ihrer Freundin mit Hilfe einer Taschenlampe die Wände des Raumes, da sie davon überzeugt ist, hier Kratzspu-

ren der dort ermordeten Opfer finden zu müssen. Ihre Wahrnehmung des Ortes ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund der filmischen Bilder von dem Ort geprägt. In den Interviews der Schüler drückt sich diese vermittelte Wahrnehmung des Ortes bezeichnenderweise signifikant oft über medial konnotierte Begriffe aus: So werde die Geschichte hier beispielsweise „live“ erfahren.

Kontext:

Vor dem Hintergrund des bis in die Sprache reichenden Zusammenhangs von visuellem und kognitivem Erkennen, der in der abendländischen Kultur tief verankert ist, kann die Bedeutung, die Bilder für das Wahrnehmen von Wirklichkeit haben, kaum überschätzt werden.¹⁷

Gerade in der gegenwärtigen Mediengesellschaft, in der alle Akteure „lebende Bilddatenbanken – Bildersammler“ sind,¹⁸ ist Realität in immer stärkerem Maße medial vermittelt, was nicht nur die wahrgenommenen Inhalte, sondern die Art und Weise der Wahrnehmung – und damit das gesamte Feld dessen, was überhaupt als wahr genommen wird – selbst betrifft.

In diesem Sinn ist Jean Baudrillards These, „dass unsere ganze Realität einschließlich der tragischen Ereignisse der Vergangenheit durch die Mühle der Medien gegangen ist“¹⁹ und es nun zu spät sei, diese Vorgänge zu überprüfen und sie historisch zu verstehen, da die zur Erkenntnis notwendigen Werkzeuge nicht mehr zur Verfügung stünden, zu verstehen. Historische Repräsentation sei von ihrer medialen Präsentation nicht mehr zu unterscheiden. Die starke Prägung des Diskurses zu Nationalsozialismus und Holocaust durch fiktionale Spielfilme mag Indiz dafür sein. Dabei lässt sich eine Nivellierung der (behaupteten) Differenz von mit dem Wert des Faktischen und damit historisch Wahren aufgeladenen Dokumentarischem und einem beliebig Fiktionalen, die paradoxerweise gerade durch das Diktum der Nicht-Repräsentierbarkeit des Holocaust in Szene gesetzt wird, beobachten.²⁰ So erscheint die Zuweisung von Wahrheitswerten in der Wirklichkeit letztlich in zunehmendem Maße von der medialen Präfiguration der wahrgenommenen Wirklichkeit abzuhängen.

17 Dazu Barbie Zelizer: On Visualizing the Holocaust, in: dies. (Hg.), Visual Culture and the Holocaust, London 2001: „When thinking about visual representation and its emergence and sustenance as a way of representing the Holocaust, one is struck by the extent to which Western epistemology has always been ocular-centric or vision-based. With ‘the seen’ taken as a primary ground of knowledge in Western thought, ‘seeing’ has become in many cases a metaphor for perspective. In this sense, the ways in which the Holocaust is visually represented have become a concrete corollary for our sense of how the Holocaust means.“ (S. 1-2).

18 Bill Viola, Zit. n. Giorgio Agamben, Nymphae, Berlin 2005, S. 9.

19 Jean Baudrillard, Transparenz des Bösen, Ein Essay über extreme Phänomene, Berlin 1992, S. 104.

20 Siehe bspw. Georg-Michael Schulz, Docu-dramas – oder: Die Sehnsucht nach „Authentizität“, in Waltraud Wende (Hg.), Geschichte im Film, Mediale Inszenierung des Holocaust und kulturelles Gedächtnis, Stuttgart und Weimar 2002, S. 159-180.

Interpretation:

Die Schüler kommen mit bestimmten Bildern der Konzentrationslager und der Ereignisse, die dort stattgefunden haben – damit jedoch stets mit bestimmten Erwartungen, was sie dort sehen und erleben können – in die Gedenkstätte.

Dieser vor allem visuell geprägte Wahrnehmungsrahmen, der natürlich in besonderem Maße im öffentlichen Diskurs zirkulierende Bilder beinhaltet, ist zunehmend von aus Spielfilmen stammenden fiktionalen Images gespeist.

Dies wird durch die Tendenz, im Schulunterricht gerade auf aktuelle Spielfilme zurückzugreifen, um das Interesse der Schüler zu wecken und qua Identifikationsmöglichkeiten eigene Bezüge herzustellen, verstärkt. Hier kann eine Ersetzung des Dokumentarischen durch das Fiktionale, das mit einem historischen Wahrheitswert ausgestattet wird, da es auch den Rezeptionskonventionen der Jugendlichen, ihren Wahrnehmungsparadigmen folgt, gesprochen werden. Diese Fiktionalisierung von Erinnerung ließe sich schlagwortartig als „Hollywoodisierung“ beschreiben. Damit erscheint die nur selten realisierte und – angesichts des zeitlichen Rahmens wie des ethischen Imperativs, der dem Thema eingeschrieben ist: realisierbare – kritische Reflexion der medialen (Re-)Präsentation im Schulunterricht Konsequenzen für den Besuch von KZ-Gedenkstätten zu haben, insofern sie die Tendenz befördert, das, was nicht den medial präfigurierten Erwartungen entspricht, aus dem Wahrnehmungshorizont auszuschließen oder mit Zweifel ob der „Authentizität“ oder Wirklichkeit zu belegen. So wird eine produktive Wahrnehmung der Alterität des Ortes und die Möglichkeit einer „anderen“ Erfahrung erschwert.

4. Dem Besuch der KZ-Gedenkstätten liegt von Seiten der Lehrenden meist eine emotionale und kaum reflektierte „Hidden Agenda“ unterschiedlicher Ziele zugrunde, die eine hohe Störanfälligkeit der Interaktion nach sich zieht.

Befund:

Der Besuch der KZ-Gedenkstätte wird von den Lehrern überwiegend ambivalent bewertet. Zwar wird ihm eine wichtige Funktion innerhalb des Unterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust zugesprochen. Zugleich jedoch werden erhebliche Zweifel geäußert, ob er den erhofften Zweck überhaupt noch erfüllen könne.

Einige Lehrende äußern zutiefst resigniert, dass es auch mit dem Besuch nicht mehr gelänge, die Schüler mit dem Thema zu erreichen.

Sie machen dies an dem beobachteten Verhalten der Jugendlichen fest: Die als ungemessen empfundenen Fragen nach technischen Details des Vernichtungsprozesses, der Verzehr mitgebrachten Essens auf dem Lagergelände oder das Singen von Liedern im Bus auf der Rückfahrt zur Schule werden als Indizien bewertet, dass der Besuch in gewissem Sinne „gescheitert“ sei, die damit verbundenen Ziele nicht erreicht worden seien.

Damit geraten die Ziele des Besuchs in den Fokus der Untersuchung. Auffällig ist, dass hier neben den explizit formulierten Zielen einer Veranschaulichung des reinen Unterrichtsstoffes und einer Erweiterung des konkreten geschichtlichen Wissens weitere Ziele erscheinen, die nur implizit bei der Beschreibung des Ablaufs eines Besuches erkennbar werden oder sich über die Wahrnehmung des Scheiterns extrapolieren lassen. Dies wird am Beispiel eines Lehrers deutlich, der über die Inszenierung eines Appells auf dem Lagergelände eine physisch erfahrbare Identifikation mit den Opfern einfordert, die eine tiefere Empathie ermöglichen sollte. Durch eine spezifische Emotionalisierung der Situation, das macht eine Mehrzahl der Lehrer deutlich, soll eine meist nicht näher ausgeführte „Betroffenheit“ der Jugendlichen erreicht werden, die als Ausgangspunkt für eine nachhaltige Auseinandersetzung gesehen wird.

Inwieweit diese „Betroffenheit“ wirklich erzielt wird, wird von den Lehrern oft an beobachtbaren emotionalen Reaktionen festgemacht: Das Schweigen der Schüler, die Stille der Situation, die eine Konzentration auf das Thema anzeige, und emotionale Ausbrüche wie Weinen avancieren zu Indizien individueller Betroffenheit. Ihr Eintreten wird zum Signum des Erfolgs, während ihr Ausbleiben

oder abweichende Reaktionen als Scheitern gewertet werden.

Aus der vielfachen Wahrnehmung des scheinbar nur noch sehr begrenzt sinnvollen (d.h. zu den impliziten Zielen führenden) Besuchs der KZ-Gedenkstätte Dachau werden von den Lehrern unterschiedliche Schlüsse gezogen. Dabei geht es oft darum, Wege zu finden, die Betroffenheit trotz vermeintlicher Abstumpfung der Schüler doch noch zu erreichen. Konsens scheint in der Kritik an dem zeitlichen Rahmen des Besuchs, der meistens nur wenige Stunden dauert und eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Ort nicht erlaube, zu bestehen. Als anderes, sicher extremes, aber eben darum signifikantes Beispiel sei auch auf Überlegungen eines Lehrers verwiesen, nun, da Dachau offensichtlich nicht mehr funktioniere, nächstes Mal nach Auschwitz zu fahren – und das am besten im Winter.

Kontext:

Angesichts der weltgeschichtlichen Bedeutung des Holocaust, die ihn zu einem Signum der Moderne und einer Chiffre für Verbrechen gegen die Menschlichkeit schlechthin werden lasse, ist dem pädagogischen Diskurs der ethische Imperativ des „Nie wieder!“ eingeschrieben, so dass die Vermittlung historischen Wissens unabdingbar die wertgebundene Vermittlung konkreten Handlungswissens im Dienste einer friedlichen und freiheitlichen politischen und gesellschaftlichen Ordnung impliziere.²¹ Daraus resultiert die Notwendigkeit, mit dem Unterricht über den Nationalsozialismus mehrere Ziele gleichzeitig zu erreichen, die auf unterschiedlichen – kognitiven wie emotionalen – Ebenen liegen und zu konflikthaften Interaktionsdynamiken führen können.²²

In der Gedenkstättenpädagogik ist dabei seit einigen Jahren eine deutliche Abkehr von einer so genannten „Betroffenheitspädagogik“ zu konstatieren, die lange Zeit die emotionale Auseinandersetzung in den Vordergrund gestellt hat.²³

Interpretation:

Die mit dem Besuch von KZ-Gedenkstätten verfolgten Ziele der Vermittlung moralischer Wertvorstellungen und Handlungsanweisungen, die über die Erzeugung von Be-

troffenheit und die Empathie mit den Opfern des NS-Regimes als selbstverständliche Lehren aus der Geschichte gezogen werden sollen, lassen die Existenz einer normativen und emotional konnotierten „Hidden Agenda“ der Lehrer erkennen. Der moralische Imperativ, der ihr zugrunde liegt, wird in der Regel nicht reflektiert und transparent gemacht. Dies begründet eine hohe Störanfälligkeit der Interaktion, da Betroffenheit oder Empathie kaum objektiv messbar sind; subjektive Beobachtungen und daran anschließende Bewertungen des Verhaltens der Jugendlichen werden zur Evaluation herangezogen. Diese erscheinen insofern oftmals fehlerhaft zu sein, als davon abweichende Reaktionen von Schülern auch als „Ventil“ (Coping-Strategie) angesichts der hohen emotionalen Aufladung der Situation fungieren können. Innerhalb dieses Interpretationsrahmens ist es vielen Lehrern nicht möglich, ihre vor dem emotionalen und ethischen Auseinandersetzungsprimat vorgenommene Differenzierung von „richtigen“ und „falschen“ Interessen zu hinterfragen, und den auf andere Aspekte zielenden Fragen der Schüler Raum zu geben. Dies führt gerade auf Seiten besonders engagierter Lehrer, für die der Besuch der Gedenkstätte persönlich mit hohen Erwartungen an eine Art ethisch-epiphanisches Erlebnis verbunden ist, zur Wahrnehmung des Scheiterns und nachhaltigen Frustrationserfahrungen.

5. KZ-Gedenkstätten als „Lernorte der Geschichte“ in den schulischen Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust zu integrieren bedeutet in der Regel, ihren Besuch gerade aus dem Schulkontext herauszunehmen und sie durch Gedenkstättenpädagogen erfahrbar zu machen.

Befund:

Diejenigen der im Rahmen der Studie befragten Lehrer, die zugleich als Guides in der Gedenkstätte Dachau Führungen machen, berichteten weniger problembezogen von den Interaktionen, die sich während des Besuchs einer Schulklasse ergeben. Sie nehmen die „schwierigen“ Fragen von Schülern etwa in Bezug auf die technischen Details nicht als unangemessene Fragen wahr, die angesichts der Ungeheuerlichkeit der Verbrechen dem Ort nicht gerecht würden und als Beleg für fehlende Empathie mit den Opfern interpretiert werden, sondern vielmehr als produktive Gelegenheit, durchaus wichtige Aspekte des Konzentrationsla-

gersystems verständlich zu machen. „Betroffenheit“ stellt für sie kein erstrebenswertes Ziel oder Mittel des Besuchs der Gedenkstätte dar; im Gegenteil wird ihre Erzeugung als für die Auseinandersetzung mit dem Ort kontraproduktiv abgelehnt. Insgesamt kann der Zugang zum Besuch von Schulgruppen als eher rational beschrieben werden. Dabei wird jedoch betont, wie wichtig es ist, über persönliche Erzählungen Bezugsmöglichkeiten für die Jugendlichen zu erleichtern. Allerdings sind auch bei diesen Lehrern Frustrationserfahrungen festzustellen, die sich jedoch auf den gesamten Schulunterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust beziehen und die Gedenkstättenbesuche insofern kritisch hinterfragen, als es innerhalb des schulischen Lehr- und Zeitplans kaum zu verwirklichen sei, das Thema in seiner Komplexität deutlich zu machen und die pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten, die die KZ-Gedenkstätte biete, zu nutzen.

Kontext:

Eine am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt durchgeführte Studie zur Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust im weiteren Schulkontext, die vor allem auf der Analyse von Beobachtungen der Interaktionen beruht, hat unterschiedliche Vermittlungsinstitutionen untersucht.²⁴

Sie kommt dabei zu einer funktionalen Differenzierung, die dem engeren Schulunterricht die Aufgabe zuordnet, den Schülern auf kognitiv-rationaler Ebene historisches Wissen nahe zu bringen, während in Gedenkstätten die Möglichkeit bestehe, auf emotionaler Ebene eigene Bezüge zum Thema zu entwickeln und dem Gedenken an die Opfer Raum zu geben.

Interpretation:

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sicherlich die je individuellen Wissenshintergründe, die didaktischen und psychologischen Kompetenzen sowie die biographischen und Unterrichtserfahrungen sind, die für einen als produktiv empfundenen Besuch von KZ-Gedenkstätten im Rahmen des Schulunterrichts zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust entscheidend sind. Gleichzeitig sind für eine Gedenkstättenführung andere pädagogische und didaktische Fähigkeiten als für den „normalen“ Unterricht rele-

21 Siehe dazu die detaillierte Fallstudie von Matthias Proske, Kommunikation im Unterricht, ethnische Herkunft und die moralische Bewertung von Alltagsverhalten im NS-Staat, in: Schlag, Scherrmann (Hg.), (wie Anm. 9), S. 114-131.

22 Dazu die Ausführungen im Überblicksbeitrag von A. Kühner, P.C. Langer, R. Sigel in dieser Zeitschrift.

23 „Die Aura authentischer KZ-Standorte [...] erzeugt unweigerlich Betroffenheit. Erfahrungen zeigen, dass dieses Betroffensein dem kognitiven Verständnis bzw. der unmittelbaren Bereitschaft, sich Wissen noch unmittelbar in der Gedenkstätte anzueignen, vielfach im Weg steht. Betroffensein verhindert die von den Pädagogen und Betreuern angestrebte Kommunikation...“ in: Denkinger, Feber, Quatember, (wie Anm. 16), S. 112.

24 Der Bericht zum DFG-Forschungsprojekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“ liegt publiziert noch nicht vor; auf die Pilotstudie „Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation“ von Oliver Holstein, Wolfgang Meseth, Christine Müller-Mahnkopp, Matthias Proske, Frank-Olaf Radke, Frankfurt/M. 2002; http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/proske/publikationen/Forschungsbericht_3_Nationalsozialismus_im_Geschichtsunterricht.pdf.

vant. Findet der Gedenkstättenbesuch im Rahmen des Schulunterrichts statt und wird von dem jeweiligen Lehrenden selbständig durchgeführt, so ergeben sich daraus spezifische Dynamiken, die dann eine Erfahrung des Ortes erschweren, wenn sie nicht reflektiert und transparent gemacht werden. Soll der Besuch folglich einer Erweiterung des Wissens über spezifische Aspekte der NS-Zeit, also insbesondere der Konzentrationslager, dienen,²⁵ dann scheint es sinnvoll, ihn aus dem Unterrichtskontext zu lösen, indem die Führungen durch Guides der Gedenkstätte vorgenommen werden, die als „externe“ Experten einen anderen Zugang zu den Schülern haben. Dies setzt jedoch detaillierte Vor- und Nachbereitung und konkrete thematische Absprachen mit der Gedenkstätte voraus sowie, was wohl gerade für engagierte Lehrer nicht einfach sein dürfte, ein Bewusstsein, dass gerade ihr großes Engagement durch Überladung des Besuchs mit vielfachen Zielen und Erwartungen und Besetzung des Ortes mit höchst emotionalen Bedeutungen die Ambivalenzen mit produziert, die sie auf die Schüler projizieren.

Epilog

Ein emotionaler Zugang zur Geschichte des Nationalsozialismus und der Vernichtung des europäischen Judentums und ein rationales Verstehen der historischen Ereigniszusammenhänge schließen sich nicht aus.

Im Gegenteil: KZ-Gedenkstätten stellen privilegierte Lernorte der Geschichte dar, gerade weil sie deren produktive Zusammenführung in Szene setzen können. Insofern sind die vorangegangenen Thesen als Plädoyer für eine kritische Reflexion der Lehrenden über die (expliziten wie impliziten) Ziele, die mit dem Besuch der Gedenkstätte im Gesamtkontext des schulischen Unterrichts erreicht werden sollen, zu verstehen; erst vor diesem Hintergrund stellt

sich die Frage nach den konkreten Vermittlungsmöglichkeiten. „*Form follows function*“: Was ich warum vermitteln möchte, bedingt das pädagogisch-didaktische wie. Erinnerung ist, wie Ruth Klüger poetisch-prägnant feststellt, eine (inter-)aktive und stets neu zu begründende Konstruktionsarbeit: „Wir fänden Zusammenhänge (wo vorhanden) und stifteten sie (wenn erdacht).“²⁶ Dies erfordert ein hohes Maß an kritischer Selbstreflexion und den Mut, die Jugendlichen als Teilnehmer des komplexen Diskurses über den Nationalsozialismus und Holocaust ernst zu nehmen. Eben hier ist die politische Aufgabe einer „Erziehung nach Auschwitz“ zu verorten. Mit den Worten Hannah Arendts: „Man kann nicht erziehen, ohne zugleich zu lehren; eine Erziehung ohne Lernen ist leer und degeneriert daher besonders leicht in ein moralisch-pathetisches Gerede. Aber man kann sehr wohl lehren, ohne zu erziehen, und man kann bis ins späte Alter lernen, ohne darum erzogen zu werden. [...] In der Erziehung entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zu retten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas Neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten.“²⁷ ■

25 Andere Ziele des Gedenkstättenbesuches sind durchaus möglich, etwa, wie in einigen Interviews beschrieben wird, ein rein emotionaler Zugang über eigene Erinnerungsrituale der Schüler.

26 Klüger, (wie Anm. 3). S. 80.

27 Hannah Arendt, Zwischen Vergangenheit und Zukunft, Übungen im politischen Denken I, München 1994, S. 276.

Die Befreier des Konzentrationslagers Dachau

Hebertshausen

Im Verlauf unserer Korrespondenz mit Dee Eberhart schickte er uns auch einen von ihm selbst verfassten Gedichtband. Darin fanden wir das Gedicht „Hebertshausen“. Der kleine Ort Hebertshausen liegt nahe Dachau; auf dem dortigen SS-Schießplatz wurden bis zur Befreiung Häftlinge und Kriegsgefangene von der SS in großer Zahl ermordet. Wir haben dieses Gedicht dem Band entnommen und ins Deutsche übersetzt. Dieses Gedicht hat uns deshalb besonders berührt, weil Manuela Kroneder, eine Mitschülerin, die an unserem Projekt beteiligt war, dort wohnt.



Hebertshausen:

Für mich ist Hebertshausen der Ort, an dem ich aufgewachsen bin. Ich fahre täglich mit dem Bus durch die Straßen, gehe hier einkaufen. Bevor ich auf das Gymnasium wechselte, ging ich hier zur Schule. Für mich ist es ein vertrauter Ort, den ich mit meinem Zuhause verbinde. Deshalb war es ein sehr seltsames Gefühl zu lesen, welche Erinnerungen Dee Eberhart an diesen Ort hat. Er hatte durch unseren Briefwechsel erfahren, dass ich in Hebertshausen lebe und hatte darum eigens auf sein Gedicht mit diesem Titel hingewiesen.

Was für mich der Ort meiner Kindheit, ein Stück Heimat ist, bleibt für ihn ein Ort der Grausamkeiten und der Unmenschlichkeit, den er nicht mehr vergessen konnte.

Manuela Kroneder, 16 Jahre

HEBERTSHAUSEN - RUSSIAN MEMORIAL SERVICE

Come with me to
the rifle range
to a secluded place
beyond the wire.
Come with me on this
raw spring day,
to see the open concrete shell
like a Westwall pillbox
cracked open wide,
formed in a hillside
with scarred insides
all pocked and chipped.
Note the candles
in imperfect line
flickering, smoking,
in a fitful wind,
memorializing the
thousands of victims,
Russians, Ukrainians
and all of the others.
See nearby mounds
of covering earth
over the bones
of our eastern brothers
who were hunted
and track an
shot to death.

No hope at all here,
at this rifles range;
at this SS perfected killing range,
where back-up shooters
denied all hope to the
chosen prisoners doomed to die.

Hear haunting music
from accordion keyed,
harmonic mouth organ
and voices joined,
wringing the sadness
from the northern taiga
and distant, forlorn
wind-swept steppes,
brining it here to
this place of pain,
to this place,
of lasting sorrow,
in memory of comrades
lost forever, forever lost.
What the mind rejects
the soul can embrace!

Who will ever be free of Dachau?
Not the inmates who
somehow survived.
Not the Americans of '45.
Not the visitors who came to see.
Not the old guards with their secret thoughts.
Not the townsfolk of ancient Dachau.
Not Germany.
Not the rest of the world.
And not the spirits
who stand in rows
in the Appellplatz
waiting for the last transport call,
or who stir the leaves of memorial birch
and breathe gentle sighs
on the candles' flames.

Hebertshausen - Eine russische Gedenkfeier

*Komm mit mir zum Schießplatz
zu einem abgelegenen Ort außerhalb des Drahtzauns.
Komm mit mir an diesem nasskalten Frühlingstag
um die offene Betonmauer zu sehen
wie ein Westwall Bunker
weit aufgesprungen*

*eingebettet in einen Hang mit beschädigten Innenseiten
alle gelöchert und abgebröckelt.
Nimm Kenntnis von den Kerzen
in ungeordneter Reihe*

*flackernd, rauchend, in einem launischen Wind
den tausenden von Opfern gedenkend
Russen, Ukrainer(n?) und all die (den?) anderen.
Sieh nahe gelegene Hügel, von Erde bedeckt,
über den Knochen unserer östlichen Brüder
die gejagt und verfolgt und
tot geschossen wurden.*

*Überhaupt keine Hoffnung hier an diesem Schießplatz
an diesem von der SS vervollkommenen Ort des Tötens
wo Schützen hinterrücks
alle Hoffnungen der auserwählten Gefangenen vernichteten,
die zum Sterben verdammt waren.*

*Höre die eindringliche Musik
vom Akkordeon,
von Mundharmonika und Stimmen begleitet,
die die Traurigkeit
der nördlichen Taiga*

*und entfernter, verlassener, vom Wind gepeitschter Steppen
hierher zu diesem Platz des Schmerzes
zu diesem Platz des dauerhaften Leids bringt,
im Gedenken an Kameraden*

*verloren für immer, für immer verloren.
Was der Verstand ablehnt
Kann die Seele sich zu Eigen machen!*

Wer wird jemals frei sein von Dachau?

*Nicht die Insassen, die irgendwie überlebten.
Nicht die Amerikaner von 1945.*

*Nicht die Besucher, die kommen um es zu sehen.
Nicht die alten Wachen mit ihren geheimen Gedanken.
Nicht die Bürger aus dem damaligen Dachau.*

*Nicht die Deutschen.
Nicht der Rest der Welt.*

*Und nicht die Seelen,
die in Reihen*

*auf dem Appellplatz stehen
und auf ihren letzten Transportaufruf warten,
oder die die Blätter der Gedenk-Birke bewegen
und sanfte Seufzer
auf die Kerzenflammen hauchen.*

Ausgewählte Studienergebnisse im Überblick¹

Von Angela Kühner, Phil. C. Langer, Robert Sigel

1. Fragestellung und Forschungsperspektive

Auch mehr als sechzig Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs ist das Thema Nationalsozialismus und Holocaust von großer Aktualität. Die zeitliche Differenz, die den Tod der letzten Überlebenden und eine Abnahme der familiären Tradierung von Erinnerung an die Zeit nach sich zieht, der zunehmende Einfluss medialer Geschichtsbilder und die Universalisierung des Holocaust im Kontext der Globalisierung sowie die Überlagerung des nationalen Gedächtnisdiskurses durch die Vervielfältigung von Perspektiven im Kontext der Einwanderungsgesellschaft stellen gerade die schulische Vermittlung des Themas vor neue Herausforderungen.²

Die vorliegende Interviewstudie untersucht die gegenwärtigen Bedingungen und Möglichkeiten des Geschichtsunterrichts über den Nationalsozialismus und Holocaust aus sozialpsychologischer Perspektive.

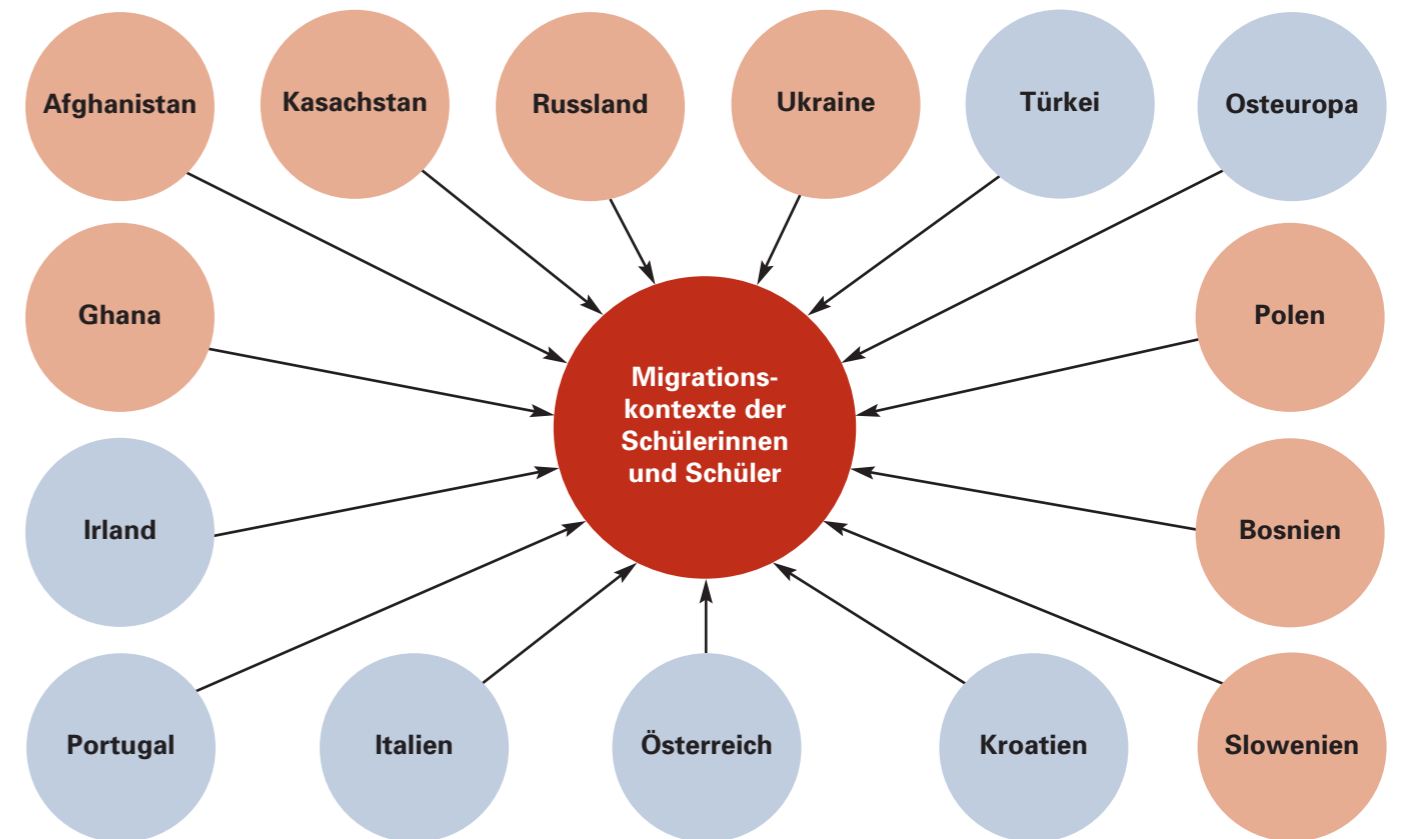
Sie wurde im Rahmen der „Task Force For International Cooperation On Holocaust Education, Remembrance, and Research“ im Auftrag des Bayerischen Kultusministeriums und des Auswärtigen Amtes an bayerischen Schulen durchgeführt.³

Für eine sich interdisziplinär verstehende Sozialpsychologie, die das Denken, Fühlen und Wahrnehmen von Menschen als stets geschichtlich und soziokulturell vermittelt begreift, ist es grundlegend, den „Holocaust Education“ genannten pädagogisch-didaktischen Diskurs der Vermittlung von Wissen und Werten über die Judenvernichtung in einen weiteren sozial- und mentalitätsge-

schichtlichen Kontext des gegenwärtigen Erinnerns an die Ereignisse zu setzen. Dabei wird der Holocaust nicht als isoliertes Geschehen, sondern in Bezug auf den Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg als übergreifende Ereigniszusammenhänge untersucht. Daraus ergeben sich zum einen Fragen nach Entwicklungen im öffentlichen Diskurs, nach den Gründen und Mechanismen von Veränderungen der Repräsentation der Ereignisse und nach dem Einfluss von Medien wie Film oder Literatur sowie nach der Funktion von Gedenkstätten in der Vermittlung des Themas. In Bezug auf die vorliegende Studie bedeutet das: Inwiefern spiegelt die konkrete Unterrichtssituation diese Aspekte wider oder wird von ihnen beeinflusst? Hierfür sind Diskursanalysen, literatur- und kulturwissenschaftliche Ansätze wichtige Referenzpunkte sozialpsychologischer Arbeit. Zum anderen interessiert aus engerer psychologischer Sicht die „innere Welt“ der Akteure: Wie und mit welchen Gefühlen nehmen die Lehrer und Schüler die Unterrichtssituation wahr? Wie sprechen sie über diese Gefühle und wie können diese Berichte interpretiert werden? Für die Beantwortung dieser Fragen wurde unter anderem auf aktuelle Identitätstheorien und psychoanalytische Konzepte zurückgegriffen.

Vor dem Hintergrund der anfangs angeführten Herausforderungen waren neben anderen zwei Untersuchungsaspekte zentral: ein intergenerationeller, der auf den Einfluss familiärer Tradierung von Erinnerung in Bezug zur ebenfalls generationell konnotierten Unterrichtssituation zielt, sowie ein interkultureller, der nach den Schwierigkeiten und Chancen des möglichen Zusammentreffens unterschiedlicher Erinnerungsdiskurse angesichts zunehmend multikultureller Klassen fragt.

Migrationskontexte der Schülerinnen und Schüler im Überblick



Erläuterung: ● 1. Generation: Schülerinnen und Schüler im Land geboren
● 2. und 3. Generation: Eltern und Großeltern aus dem Land emigriert

2. Zu Methode und Durchführung der Studie

Die Untersuchung wurde als Pilotstudie mit explorativem Charakter konzipiert: Es ging darum, Einblicke in ein bislang wenig bearbeitetes Forschungsfeld zu erhalten, aus den empirischen Daten erste Thesen zu entwickeln und relevante Fragestellungen für eine internationale Hauptstudie zu extrapolieren.

Der Fokus der Studie lag auf der subjektiven Erfahrung des Unterrichts zu Nationalsozialismus und Holocaust durch Schüler und Lehrer.

Nicht primär Wissensaspekte sollten abgefragt werden, vielmehr sollten die Wahrnehmungen und Bewertungen der Unterrichtssituation, die Bedeutungen, die ihr in der Interaktion gegeben werden, sowie die (oft vor- oder unbewussten) Gefühle, die damit verbunden sind und die Handlungen maßgeblich beeinflussen, untersucht werden.

Als geeignete Untersuchungsmethode wurde das qualitative Interview gewählt, da es eine gemeinsame Rekonstruktion des subjektiv gemeinten Sinnes in dem und durch das Gespräch ermöglichte und durch seine prinzipielle Offenheit den Interviewpartnern Gelegenheit gab, ihre individuellen Gedanken und Vorstellungen einzubringen. Die konkrete Führung der Interviews erfolgte anhand eines vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse konstruierten und mit Fachleuten erörterten Leitfadens, der sowohl teilstandardisierte wie offene Frageelemente enthielt.

In Kooperation mit dem Bayerischen Kultusministerium wurden insgesamt 60 Interviews – 48 mit Schülern und 12 mit Lehrern – an 14 Schulen unterschiedlicher Schultypen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Berufsoberschule, Fachoberschule) in ganz Bayern (differenziert nach Großstädten, Kleinstädten und ländlichen Regionen) geführt.⁴

¹ Der vorliegende Beitrag stellt eine gekürzte, modifizierte und übersetzte Fassung eines Vortrags dar, den die Autor/innen im Rahmen des Educational Working Group-Treffens der Task Force For International Cooperation On Holocaust Education, Remembrance, and Research am 10. 02. 08 in Paris gehalten haben. Dank für die Unterstützung bei der Realisierung des Textes gilt Henry.

² Eine ausführliche Diskussion des Studienkontextes und der Methodik findet sich im Artikel von P. C. Langer, A. Kühner und D. Cisneros in dieser Zeitschrift.

³ Siehe dazu den Beitrag von R. Sigel in dieser Zeitschrift, in dem auch auf das Konzept der *Holocaust Education* eingegangen wird.

⁴ Im Hinblick auf die Aussagekraft der folgenden Analysen ist darauf hinzuweisen, dass Repräsentativität als Gütekriterium quantitativer Forschung angesichts des qualitativen Designs, des explorativen Pilotcharakters und des spezifischen Samples der Studie weder möglich noch anvisiert war.

Für den Fokus der Studie war es von besonderem Interesse, Schüler mit diversen Migrationshintergründen für Interviews gewinnen zu können. Dies ist gerade in Bezug auf Schüler aus Osteuropa und der ehemaligen Sowjetunion gelungen, wodurch wichtige Einblicke in Familienerzählungen und gesellschaftliche Diskurse zum Zweiten Weltkrieg als gesamteuropäisches Ereignis erzielt werden konnten.

Die Auswertung der gewonnenen Interviewdaten erfolgte über kategoriale Inhalts-, Narrations- und Diskursanalysen sowie – als besonderes Merkmal der vorliegenden Studie – mittels psychoanalytischer Ansätze.⁵ Der für die Güte qualitativer Forschung – die Transparenz der Datengewinnung und die Nachvollziehbarkeit der daraus abgeleiteten Thesen – wichtige intersubjektive Interpretationsprozess wurde über die Einrichtung eines interdisziplinär besetzten wissenschaftlichen Beirats, in dem auch praktische Erfahrungen aus dem schulischen Unterricht, der Gedenkstättenpädagogik und der interkulturellen Arbeit integriert waren, einer Werkstatt-Tagung⁶ zur Diskussion der Befunde, zu der neben Wissenschaftler auch Praktiker und Kulturschaffende eingeladen waren und mehrere Projektpräsentationen auf Fachtagungen erreicht.

3. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse

3.1 Interesse der Schüler am Thema Nationalsozialismus und Holocaust

Die vielfach formulierte Sorge, dass sich Jugendliche heute nicht mehr für das Thema Nationalsozialismus und Holocaust interessieren, konnte in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Die befragten Schüler stellten sich als weitaus interessierter heraus als dies im Kontext des öffentlichen Diskurses und der veröffentlichten Meinung von Lehrern, die Jugendlichen seien kaum mehr zu erreichen, zu erwarten war.

Im Hinblick auf das oft geäußerte Argument, die Jugendlichen seien „übersättigt“ und des Themas „überdrüssig“, lässt sich die These formulieren, dass es sich bei „Überdruss“ als dem Unwillen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, zumeist nicht um eine feststehende Einstellung handelt, sondern es sinnvoller wäre, von „Momenten des Überdrusses“ zu sprechen, die sich selbst bei prinzipiellem Interesse beispielsweise angesichts der konkreten Vermitt-

lungsmethoden ergeben können. Auch wenn es vereinzelte – und da nicht selten in Bezug auf spezifische Einzelaspekte bezogene – Stellungnahmen von Schülern gegeben hat, dass sie in ihrem bisherigen Schulleben und durch die Medien mit Informationen zum Nationalsozialismus „übersättigt“ worden seien und „es“ nicht mehr hören könnten, so war der Gesamteindruck ein anderer: Bei der Mehrzahl der befragten Schüler lässt sich ein durchaus vorhandenes und aktivierbares Interesse am Thema erkennen. Wenn sie von „Überdruss“ berichteten, so bezog sich dies meistens auf andere: andere Klassenkameraden, andere Klassen, andere Besuchergruppen von KZ-Gedenkstätten. So kann als Gesamteindruck festgehalten werden, dass nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern generell das Desinteresse eher den jeweils „Anderen“ unterstellt wird.⁷ In einem Teil der üblicherweise zwischen 30 und 45 Minuten dauernden und als recht intensiv beschriebenen Interviews konnte bezüglich von Aussagen zu eigenem Überdruss ein interessantes Phänomen beobachtet werden: Obwohl die betreffenden Schüler zu Beginn des Interviews behaupteten, nicht interessiert zu sein, erzählten einige im Laufe des Gesprächs von eigenem Engagement, unabhängig vom Schulunterricht, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen, etwa durch den privaten Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau oder die bewusste Auswahl und Rezeption von themenspezifischen Filmen mit Freunden. Aussagen wie „ich bin übersättigt“ scheinen damit keine feststehende Einstellung zu bezeichnen, sondern für eine bestimmte Meinung in einer bestimmten Situation zu stehen: „Ich will darüber nichts mehr hören“ würde dann gleichbedeutend sein mit „Ich möchte darüber hier in dieser Situation und in dieser Art und Weise nichts hören.“ Da derartige Bewertungen nicht zuletzt von dem Interaktionskontext, in dem sie getroffen werden, abhängig sind, und dieser für die vorliegende Studie die Unterrichtssituation mit ihren bestimmten sozialen Konventionen darstellt, können im Klassenzusammenhang gefallene Überdruss- oder Desinteresseaussagen auch die Funktion haben, sich nicht als „uncool“ zu „outen“.

Auch im Hinblick auf das zweite Argument für ein vermeintlich zurückgehendes Interesse von Jugendlichen, dass in deutschen Klassenzimmern immer mehr Schüler saßen, deren Familien während des Nationalsozialismus nicht in Deutschland lebten, kann die vorliegende Studie zeigen, dass Immigranten nicht per se weniger Interesse an dieser besonderen Periode der deutschen Geschichte aufweisen. Im Gegenteil: Schüler, die nach Deutschland immi-

griert sind, scheinen spezifisch andere Perspektiven in das Klassenzimmer zu bringen, die relevante Anknüpfungspunkte an die Zeit des Nationalsozialismus besitzen.

Die interviewten Jugendlichen mit ost- und südosteuropäischem Migrationshintergrund berichteten Familiengeschichten, die die gesamteuropäische Dimension des Zweiten Weltkriegs bewusst machen: So liegen beispielsweise Erzählungen über Großväter, die in der Roten Armee gegen die deutsche Wehrmacht gekämpft oder der serbischen Widerstandsbewegung angehört hatten, vor.

Darüber hinaus verglichen Schüler sowohl mit europäischem als auch außereuropäischem Migrationshintergrund oftmals die geschichtliche Situation mit ihren persönlichen oder familiären Erfahrungen in Bezug auf Krieg, Verfolgung und Flucht: In den Interviews waren hier etwa die ethnischen Säuberungen in Bosnien, der Krieg in Afghanistan und das Aufwachsen unter politisch restriktiven Bedingungen in der Sowjetunion Referenzzusammenhänge.

Dies machte auf überraschende Weise deutlich, dass auch das dritte relevante Argument, demzufolge die – vor allem familiäre – Kommunikation über die NS-Zeit aufgrund der Tatsache, dass die Jugendlichen – meist bereits als vierte Generation – in den neunziger Jahren geboren wurden, drastisch abnehmen würde, weder für Jugendliche mit noch ohne Migrationshintergrund so zuzutreffen scheint. In der vorliegenden Stichprobe spielten „authentische Geschichten“ von und über Großeltern und Urgroßeltern eine wichtige Rolle. Es könnte daher sein, dass der „floating gap“ (Niethammer) zwischen dem „kommunikativen“ und „kulturellen“ Gedächtnis (Assmann) größer ist, als dies üblicherweise angenommen wird. Dabei wird es spannend sein zu beobachten, inwiefern sich dies in den kommenden Jahren verändern wird. Ein Befund ist indes erwähnenswert: Im Kontext der Interviews wurden derartige Familienerzählungen von den Jugendlichen als wertvolles „symbolisches Kapital“ (Bourdieu) gesehen – als etwas Interessantes und Interesse Weckendes, das sie im Gespräch anzubieten haben.⁸

Gerade die Wahrnehmung des Besuchs von KZ-Gedenkstätten stellte sich in der Studie als aufschlussreich heraus.

Während von Seite der Lehrer mehrfach als unangemessen bewertetes Verhalten von Schülern – wie das Essen auf dem Lagergelände oder das Singen im Bus

auf der Rückfahrt – als Zeichen eines Mangels an Interesse gesehen wurde, gab es in unserer Stichprobe keinen einzigen Schüler, der sich auf den Besuch nicht als wichtigen Teil des Unterrichts zum Nationalsozialismus und Holocaust bezogen hätten. Eine überwiegende Mehrzahl zeigte sich davon berührt und betroffen.

Die jeweiligen Interviewpassagen fallen in der Regel detaillierter aus als im Hinblick auf die anderen Aspekte des Unterrichts, die Jugendlichen können mehr Einzelheiten des Besuchs erinnern und erzählen sie in lebendigerer und emotionalerer Weise. Auf dieser Ebene gelingt es offenbar, einen eigenen und nachhaltigen Bezug zu den Ereignissen herzustellen. Die teils eklatante Diskrepanz der Bewertung des Besuchs durch Lehrer und Schüler dürfte der Existenz einer emotional konnotierten „Hidden Agenda“, dem meist unreflektierten Versuch der Vermittlung mehrerer, teilweise konfligierender Ziele zuzuschreiben sein, wie sie für den Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust insgesamt charakteristisch zu sein scheinen.

3.2 Zielambivalenzen und daraus resultierende Vermittlungsschwierigkeiten und Interaktionsdynamiken

Die schulische Vermittlung des Themas Nationalsozialismus und Holocaust wird von den meisten Lehrern als besondere Herausforderung wahrgenommen, weil sie damit implizit mehrere unterschiedliche Ziele auf einmal zu erreichen versuchen und es schwierig erscheint, in diesem Zusammenhang „Erfolg“ zu messen. Durch Überladung des Unterrichts kommt es zu einer spannungsreichen Atmosphäre, die von „schwierigen Gefühlen“ von Seiten der Schüler und Lehrer geprägt wird.

Die im Rahmen der Studie befragten zwölf Lehrer/innen können nur bedingt als „typisch“ oder „repräsentativ“ gesehen werden, da ihnen als freiwillig daran Teilnehmenden explizites Interesse an der NS-Zeit bzw. dem Holocaust zuzuschreiben ist. Die mit ihnen geführten Interviews dauerten in der Regel zwischen 60 und 90 Minuten und offenbarten ein großes Commitment gegenüber dem Thema.

Sie hatten sehr hohe Erwartungen in Bezug auf die Folgen ihres Unterrichts, etwa deutlich sichtbare Empathie mit den Opfern, die sich in entsprechenden

⁵ Siehe dazu insbesondere den Beitrag von G. Brockhaus in dieser Zeitschrift.

⁶ An dieser Stelle sei der Carl-Friedrich-von-Siemens-Stiftung (München) und ihren Mitarbeiter/innen für die Ausrichtung der Tagung herzlich gedankt. Ein besonderer Dank gilt zudem Dr. G. Sebald für die ausführliche und kritische Kommentierung des Tagungsverlaufs.

⁷ Siehe dazu den Beitrag von A. Kühner in dieser Zeitschrift.

⁸ Sozialpsychologisch kann hier von „Impression Management“ gesprochen werden, dem Bemühen, bei dem Interviewer einen spezifischen Eindruck zu hinterlassen.

Emotionen und Reaktionen – beispielsweise als erkennbare Betroffenheit während des Besuchs von Gedenkstätten – zeigen sollten.

Für viele Lehrer scheint es eine wichtige Verbindung zwischen dieser Empathie und dem zentralen Ziel der Vermittlung des ethischen Imperativs „Nie wieder!“ zu geben.

Zu konstatieren ist ein starker Wunsch, die Schüler mit dem ihnen so wichtigen Thema zu erreichen. Dementsprechend präsent sind Überlegungen – insbesondere bezüglich dem Thema adäquater didaktischer Methoden – wie dies angemessen und nachhaltig möglich sein könnte. Das Thema ist für sie mit anderen Unterrichtseinheiten kaum vergleichbar, so dass typische Ziele wie „Wissensvermittlung“ und „kognitives Verstehen“, für die es erprobte Bewertungsmaßstäbe gibt, zweitrangig zu sein scheinen. Stellenweise wird dies explizit als Konflikt benannt: Wie kann oder sollte ich überhaupt „Wissen“ über den Holocaust abfragen (wenn es doch darum gehe, ethische Handlungsweisen zu vermitteln)?⁹ Wie aber lässt sich der Erfolg dann objektiv messen?¹⁰ Nach unserer Interpretation spiegelt sich hier eine Art Zielkonflikt oder zumindest eine Spannung, die für die Auseinandersetzung mit dem Holocaust generell gilt: So verstehen sich auch die meisten Gedenkorte als „Gedenk- und Lernorte“ (wie etwa die KZ-Gedenkstätte in Dachau) und müssen verschiedene Wege finden, historische Bildung (d.h. kognitive Auseinandersetzung) und angemessenes Gedenken sinnvoll zu verbinden.

Aus psychologischer Perspektive ist hier zu betonen, dass es sich hier um sehr unterschiedliche Formen kollektiven Erinnerns handelt, für die unterschiedliche Regeln und Wertmaßstäbe gelten. So gehören zum Lernen vielleicht Fragen, die im Kontext von Gedenkstätten unangemessen wirken.

So werden vielfältige Methoden genutzt, um das Thema in seiner Komplexität erfahrbar zu machen: Aus den Interviews lässt sich ein Bemühen erkennen, der wahrgenommenen Alterität des Themas durch den verstärkten Einbezug von aktuellen Medien – gerade fiktionale Filme wie „Schindlers Liste“, „Sophie Scholl“ und „Der Untergang“

– wurden fast durchgängig genannt –, Gesprächen mit Zeitzeugen und den Besuch von KZ-Gedenkstätten und anderen „authentischen“ Orten der nationalsozialistischen Zeit Rechnung zu tragen. Dies wird zugleich von den befragten Schülern, die mehr als bei anderen Bereichen des Geschichtsunterrichts mit einem gewissen (oft diffusen) und durch den öffentlichen Diskurs und den familiären Hintergrund geprägten Vorwissen in den Unterricht kommen, erwartet. Die reine schulbuchbasierte Vermittlung von Fakten wird als unzureichend empfunden, und das Herstellen von Zusammenhängen eingefordert.

Dabei erweist sich gerade der verstärkte Rückgriff auf fiktionale Filme als ambivalent:

Zum einen gelingt es dadurch, das Interesse der Schüler zu wecken, indem über das Erzählen von emotional aufgeladenen und personalisierten „Geschichten“ konkrete Identifikationsangebote gegeben werden und die Art und Weise der (Re-)Präsentation dem Wahrnehmungsschema der gegenwärtigen „Mediengesellschaft“ entspricht.

Zum anderen trägt dies zu einer zunehmenden Fiktionalisierung der Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust bei, einer Ersetzung des Dokumentarischen durch fiktionale Geschichtskonstruktionen, die als faktisch geschehen wahrgenommen und mit Wahrheitswert aufgeladen werden. Filme werden zu „Beweisen“ des historischen Geschehens.¹¹ In diesem Zusammenhang könnte von „Hollywoodisierung der Geschichte“ gesprochen werden.

Dies hat weitreichende Auswirkungen auch auf den Besuch von KZ-Gedenkstätten als einer der am wichtigsten begriffenen Möglichkeiten der Vermittlung des Themas, da der „authentische“ Ort vor dem Hintergrund der medialen Bilder gesehen und interpretiert wird; es beeinflusst den Erwartungshorizont der Schüler und unterminiert gerade jene Alterität, die das ehemalige Lagergelände als „Lernort der Geschichte“ so produktiv machen kann.¹²

So wird der Unterricht zu Nationalsozialismus und Holocaust aufgrund der Bedeutung und emotionalen Besetzung des Themas, der daraus resultierenden Ziele und

verwendeten Methodenpluralität¹³ überladen – mit zum Teil recht unterschiedlichen Reaktionen der Schüler, die von einer intuitiven Zurückhaltung, in den Augen der Lehrenden möglicherweise unangemessene Fragen zu stellen, bis hin zu einer aggressiven Abwehr von der (vermeintlichen oder realen) Erzeugung von Scham und Schuldgefühlen reicht. Damit sind Konflikte und Frustrationserfahrungen auf beiden Seiten vorprogrammiert.

Allgemein gesprochen lässt sich in den Interviews oft eine untergründige Atmosphäre von Furcht, Spannung und Hemmung feststellen.

Eine Analyse der Interaktionsdynamiken in den Interviews offenbart eine aufschlussreiche Tendenz, die Interviewpartner an Stellen zu unterbrechen und das Gespräch auf andere Felder zu lenken, wenn die Sprache auf für die Interviewer moralisch schwer erträgliche Topoi, wie die Faszination mit Hitlers imaginierte Machtfülle oder den über ungewöhnlich detailliert vorgenommenen Beschreibungen von Grausamkeiten in Konzentrationslagern kommt. Psychoanalytische Ansätze legen nahe, dass sich die Erkenntnis derartiger „Cooling-Out-Strategien“ auch auf die Interaktion im Klassenzimmer übertragen lassen. So scheint nicht selten eine unthematisierte und spannungsreiche Atmosphäre der Zurückhaltung den Unterrichtsrahmen zu bestimmen, wenn die Rede auf Nationalsozialismus und Holocaust kommt.

3.3. Der Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust aus interkultureller Perspektive

Die Integration unterschiedlicher kultureller Perspektiven in den schulischen Diskurs zum Nationalsozialismus stößt auf teils starke emotionale Widerstände. Die nicht selten stereotypen und diskriminierenden Aussagen der am Unterricht beteiligten „deutschen“ Akteure lassen sich als Projektion eigener schwieriger Gefühle in Bezug auf das Thema interpretieren.

Vor dem Hintergrund der Theorie des „kollektiven Gedächtnisses“ und neuerer Ergebnisse der Migrationsforschung ergibt die vorliegende Studie zwei Interpretations-

perspektiven. Erstens lässt sich – ausgehend vom Konzept von „Exklusion/Inklusion“, das sozialpsychologisch über die Konstrukte von „Zugehörigkeitsgefühl“ und „sozialer Identität“ bestimmt wird, die Situation im Klassenzimmer als Handlungsfeld beschreiben, in dem symbolisch vermittelte Interaktionen anzeigen, wer „dazugehört“ und wer „nicht dazugehört“, ein „Anderer“ oder „Fremder“ ist. Wie bereits Maurice Halbwachs in seinen frühen Reflexionen über „mémoire collective“ bemerkt hat, ist gemeinsames Erinnern immer ein bedeutendes Mittel, die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu zeigen. Die entscheidende Frage ist in diesem Zusammenhang, wie diese kollektive Erinnerung in einer multikulturellen Gesellschaft beschaffen sein kann: Ist ein Modell kollektiver Erinnerung denkbar, das vielfältige Perspektiven zu integrieren imstande ist?

Eine diesbezügliche Analyse der Interviews von Schülern mit Migrationshintergrund ergab, dass durchaus Bezugspunkte zum Zweiten Weltkrieg bestehen bzw. Erfahrungen von Unterdrückung, Vertreibung, Flucht und Krieg vorliegen. Diese Berührungspunkte können als Hinweise darauf gelesen werden, dass der Holocaust von den Schülern durchaus als nahe liegend erlebt wird, die Auseinandersetzung damit oft jedoch noch nicht explizit statt findet.

Möglicherweise hat diese Zurückhaltung gegenüber einer Vervielfältigung von Perspektiven mit der Sorge zu tun, einen „mühsam etablierten Verantwortungskonsens“ (Ulla Kux) erneut zu gefährden.

So knüpft etwa der Vergleich eines migrierten Schülers, die Stief-Oma in Berlin habe mitgemacht, so wie die Oma in Russland halt beim Kommunismus mitgemacht habe („das war doch das Gleiche“), an alt vertraute Entlastungs-Argumente an.¹⁴

Zweitens ist der Immigrant als prototypischer „Anderer“ immer potentiell Objekt von Vorurteilen und Diskriminierung. Aus psychoanalytischer Sicht kommt Vorurteilen eine bedeutsame emotionale Funktion zu:

Der „Fremde“ oder „Andere“ kann als perfekte Projektionsfläche für die eigenen unerträglichen Gefühle fungieren.

9 Ein interviewter Lehrer zog daraus den radikalen Schluss, überhaupt keine Leistungserhebungen mehr in Bezug auf das Thema Nationalsozialismus durchzuführen.

10 Siehe dazu den Beitrag von D. Cisneros in dieser Zeitschrift.

11 Als signifikantes Beispiel sei auf ein Interview verwiesen, in dem der Film „Der Untergang“ die Interviewte zu der vermeintlichen Erkenntnis führte, dass sie jetzt endlich wisse, wie Hitler wirklich gewesen sei.

12 Siehe dazu den Beitrag von P. C. Langer in dieser Zeitschrift.

13 Selbstverständlich ist die Methodenvielfalt nicht per se schlecht, jedoch scheint, unter anderem aufgrund des engen Lehrplans, meistens kaum Zeit und Raum für eine ausreichende Reflexion und Meta-Diskussionen, etwa im Hinblick auf die Entwicklung medienkritischer Kompetenzen zu sein; auch bleiben in den Interviews mit den Lehrer/innen die Existenz von die unterschiedlichen Methoden integrierenden didaktischen Rahmenkonzepte oft unklar.

14 Die naheliegende These, dass gerade in Bezug auf multikulturelle Unterrichtssituationen zu Nationalsozialismus und Holocaust das Phänomen aufscheint, dass ehemals progressive Kämpfer/innen für die Anerkennung vergangenen Unrechts zu konservativen Verteidigern ihrer spezifischen Lesart der Vergangenheit avancierten, lässt sich angesichts der Größe des Studiensamples indes nicht ausreichend belegen.

Psychologen sehen die Auseinandersetzung mit dem Holocaust als etwas, das unausweichlich Gefühle auslöst, die schwer auszuhalten sind. Vor diesem Hintergrund sind die vielfältigen Äußerungen, die in den Interviews über Nicht-Deutsche – in der Mehrzahl der Fälle, der aktuellen Debatte in Bezug auf Holocaust Education und Migration folgend über muslimische Jugendliche, oft explizit über „die Türken“¹⁵ – gemacht wurden, als signifikant anzusehen. Sowohl Schüler als auch Lehrer sprachen in den Interviews viel über „Türken“, denen fehlendes Interesse an und mangelnde Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit dem Thema unterstellt, ein Verständnis für die Probleme, die Deutsche mit ihrer Vergangenheit hätten, abgesprochen und eine arrogante Überheblichkeitshaltung zugeschrieben wurde. Nicht zuletzt die Art der in diesem Zusammenhang verwendeten stereotypen Formulierungen („Dem Türken ist das suspekt“) legen nahe, dass es sich häufig um Projektionsmechanismen handelt. Dies wiederum weist darauf hin, dass im Unterrichtskontext jene schwierigen und ambivalenten Gefühle, die oben skizziert worden sind, nicht selten auf Schüler mit Migrationshintergrund projiziert werden, um eine vermeintlich konfliktfreie Vermittlung des Themas zu gewährleisten und über die Konstruktion einer sozialen Erinnerungsgemeinschaft gleichzeitig einen identitätsstiftenden Mehrwert zu ermöglichen. Damit soll natürlich nicht behauptet werden, dass alles, was über den „Anderen“ gesagt wird, Projektion ist; meistens ist es, gerade für Beteiligte, äußerst schwierig, zwischen Ängsten, Projektionen und „wirklichen“ Situationswahrnehmungen zu unterscheiden. Indes: Interpretiert man die anfangs beschriebenen Selbstaussagen bezüglich des Interesses im Kontext projektiver Aussagen über die Konflikte, die die „Anderen“ angesichts des Themas in den Unterricht bringen, so ließe sich die These formulieren, dass vielfach erst die Projektion und damit Abspaltung der schwierigen Gefühle ein vermeintlich ambivalenzfreies Interesse und Engagement zulässt.

4. Ausblick

Auf die angesichts des Pilotcharakters der Studie begrenzte Aussagekraft der Studie wurde bereits verwiesen. Eine Verallgemeinerung der hier skizzierten und in den einzelnen Beiträgen konkretisierten Befunde erscheint selbst für Deutschland schwierig. Die Frage, ob etwa eine ähnlich an-

gelegte Studie in Schleswig-Holstein oder Sachsen die gleichen Resultate erbringen würde, bleibt Folgeuntersuchungen überlassen, für die hier jedoch – dem explorativen Vorhaben entsprechend – wichtige Ansatzpunkte und Themenkomplexe herausgearbeitet werden konnten. Eine auf den Ergebnissen aufbauende internationale Hauptstudie sollte insbesondere verstärkt die Frage nach der „Globalisierung der Erinnerung“ unter den Bedingungen von Migration aufgreifen und einen Fokus auf mögliche Erscheinungsformen des Antisemitismus legen.¹⁶ Die sich im Forschungsprozess gezeigten offenen Fragen korrespondieren mit einer umfangreichen Datenlage, die im Rahmen der vorliegenden Studie nur schematisch ausgewertet werden konnte, aber im Rahmen von Sekundäranalysen beispielsweise den Gender-Aspekt oder spezifische Familiennarrationen untersuchen könnten. Dem häufig von Lehrern und Gedenkstättenpädagogen geäußerten Wunsch nach praktischen Konsequenzen, die sich aus der Studie für ihre Arbeit ergeben mögen, kann leider nicht in befriedigender Weise nachgekommen werden. „Best Practice“-Beispiele zu geben, würde immer auch bedeuten, weitere normative Anforderungen in den Diskurs einzubringen und damit den Interaktionsrahmen weiter zu überladen. Aus unserer Sicht jedenfalls geht es nicht um die eine beste Methode, um ein Interesse zu wecken, sondern eher darum, an das vorhandene Interesse anzuknüpfen.

Auf beiden Seiten, bei Lehrern und Schülern gibt es eine prinzipiell große Bereitschaft und zugleich eine Tendenz zur (Selbst-)Überforderung. Anzuerkennen, dass sehr schwierige Gefühle im Spiel sind, und es deshalb z.B. auch „Momente des Überdrusses“ geben kann, wäre ein wichtiger Schritt. In diesem Sinne könnten Lehrer in ihrem vorhandenen großen Engagement am ehesten durch die Möglichkeit der Reflexion der hier herausgearbeiteten Gefühle und Zielkonflikte unterstützt werden.

Die vorliegenden Studienergebnisse mögen insofern als Diskussionsangebot für Praktiker und Didaktiker in dem Feld der Holocaust Education verstanden werden; inwieweit daraus dann Ansatzpunkte etwa für ein durchaus wünschenswertes empiriegestütztes Ausbildungs- und Fortbildungscurriculum für Lehrer gewonnen werden können, muss an dieser Stelle offen bleiben. ■

¹⁵ Damit greifen die Interviewten das derzeit gängige Stereotyp auf, nach dem der „muslimische männliche Jugendliche“ als Inbegriff von Integrationsproblemen gilt.

¹⁶ Siehe dazu insbesondere den Beitrag von H. Knothe in dieser Zeitschrift.

Die Befreier des Konzentrationslagers Dachau

Return again – Zurück in Dachau

RETURN AGAIN

For a Sabbath Service held on July 11, 1997
in Knoxville, Tennessee

To Dachau we return again, again, and again,
memories of anguish etched in our minds,
alive and in person
to place a plaque
upon the wall of the Kautzhaus Gate,
where long ago those who passed through
were not made free
by work alone
as demanded by the slogan in iron,
but were finally made free
only by death, their own,
or their captors.

Back to Dachau
we return again
even in sleep and
in waking recall,
when our private world
of battlefield fury
was shattered and changed
by evil incarnate
and darkness of soul
fully revealed for all to see.

To Dachau we return again
at tributes events
for those who were killed,
cruelly, casually by
savagery rampant.

We ponder our own encounters with death,
weapons in hand,
and we sweep silent tears
for those who waited
empty handed, for the
death blows to fall.
Death was the champion liberator,
not us, we saved but a few
at the very end,
and then we failed
as true avengers.

As the millennium ends,
we return to Dachau
in finality, leaving
only our message
of caution for those who believe,
and those who deny.
Currents of evil
run deep and eternal.
Thus, our warning
must last forever.
Be alert and full determined,
so that never again
will anyone anywhere ever again
be forced once more
to return to Dachau.

Rückkehr

Für einen Sabbatgottesdienst am 11. Juli 1997 in
Knoxville, Tennessee

Nach Dachau kehren wir wieder zurück, wieder, wieder und wieder,
Erinnerungen an die Qualen in unser Gedächtnis geätzt,
lebend und persönlich
um eine Gedenktafel an der Wand
des Jaurhaustores anzubringen,
wo vor langer Zeit diejenigen die hindurch traten
nicht „durch Arbeit allein“ befreit wurden
wie es von dem Schriftzug aus Eisen behauptet wurde,
sondern letztendlich
nur durch den Tod,
ihren eigenen oder den ihres Peinigers.

Zurück nach Dachau
kehren wir wieder
selbst im Schlaf und
im Wachen
Erinnerung daran,
als unsere eigene Welt der Kampfeswut
zertrübt und verändert wurde
von leibhaftiger Sünde
und der Finsternis der Seele,
völlig offen und sichtbar für jeden.

Nach Dachau kehren wir wieder
zu Veranstaltungen zur Anerkennung
derer, die getötet wurden,
grausam, gleichsam nebenbei
aus ungezügelter Rohheit.

Wir denken nach über unsere
eigenen Begegnungen mit dem Tod,
mit Waffen in der Hand,
und wir weinen stumme Tränen
für die, die mit leeren Händen darauf warteten,
dass der Tod ihr Leben auslösche.
Der Tod war der größte Befreier,
nicht wir, wir retteten nur einige
am äußersten Ende,
und dann versagten wir
als wahre Rächer.

Da das Jahrtausend endet,
kehren wir zurück nach Dachau
endgültig,
nur um unsere Mahnung zurückzulassen
für diejenigen, die glauben,
und diejenigen, die leugnen:
Die Ströme des Bösen
fließen tief und unaufhörlich.
Diese unsere Warnung
muss für immer währen:
Seid wachsam und stets entschlossen,
so dass nie wieder irgendjemand
irgendwo nochmals gezwungen sein wird
nach Dachau zurückzukehren.

Dee Eberhart kehrte mehrmals nach Dachau zurück, „I have been back to Dachau several times since the war“, aber im Grunde war eine solche Rückkehr nicht wirklich entscheidend, da auch in den USA sein Leben vom Erlebnis der Befreiung geprägt blieb. Beispielshaft dafür steht sein 1997 entstandenes Gedicht „Return again“



Ivan Wallace und Dee Eberhart, April 1993



Barbara und Dee Eberhart, Mai 2004

Weitere Themenhefte von Einsichten und Perspektiven



Themenheft 1.05

Reichsgründung
Föderalismus
Bündnisse



Themenheft 1.06

Bundestagswahl 2005



Themenheft 2.06

Bayern und die Pfalz –
eine historische Beziehung
voller Höhen und Tiefen



Themenheft 1.07

Große Koalitionen



Themenheft 2.07

Bayern und China –
bilaterale Beziehungen
und Kulturtransfers



Themenheft 3.07

Epochenjahr 1917 –
politische und militärische
Weichenstellungen



Themenheft 4.07

Italien im Umbruch?
Zwischenbilanz nach einem
Jahr unter Romano Prodi