

Matthias Proske

„Wieso müssen wir uns jedes mal wieder dafür entschuldigen, wir können doch gar nichts mehr dafür“.

Geschichtsunterricht zwischen erinnerungspädagogischen Herausforderungen und Wirksamkeitsphantasien

1. Geschichtsunterricht zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust: Öffentliche Fiktionen über die Wirksamkeit von Erinnerungspädagogik

Vor kurzem sorgte ein Interview¹ für Aufmerksamkeit, in dem die Präsidentin des Zentralrats der Juden in Deutschland der Schule im allgemeinen und dem Geschichtsunterricht im besonderen „große Defizite“ und „Versäumnisse“ bei der Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust vorwirft. Als Konsequenz forderte Charlotte Knobloch nicht nur eine Neugestaltung des Geschichtsunterrichts, sondern die Etablierung eines eigenständigen Schulfaches zum Thema Nationalsozialismus. Von der Präsidentin des Zentralrats wird diese Forderung mit dem Verweis auf das weiterhin brisante Problem des Rechtsextremismus begründet.

Rufe wie diese sind nicht neu.² Sie reihen sich ein in ein wiederkehrendes Ritual, das einem festen Ablauf zu folgen scheint: Erst werden Schule und Unterricht Versäumnisse bei der Verhinderung des Rechtsextremismus vorgeworfen, um dann umso lauter die Wirkmächtigkeit der gleichen – natürlich nach den eigenen Vorstellungen reformierten – pädagogischen Angebote zu beschwören. Besser ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, ein koordiniertes Vorgehen innerhalb der Schule und zwischen den Fächern sowie geeignetere Vermittlungsmethoden würden das Problem schon richten. So scheint die Erwartung derjenigen zu lauten, die, wie die Präsidentin des Zentralrats, auf Schule und Unterricht setzen, um die Kenntnisse über den Völkermord an den europäischen Juden bei der nachwachsenden Generation wach zu halten und gleichzeitig eine Ausbreitung des Rechtsextremismus zu verhindern. Unterlegt ist dieser Erwartung – neben der Sorge über die nachwachsenden Generationen und deren Verhältnis zum Holocaust – eine Vorstellung von Schule und Unterricht, die Schülerinnen und Schüler letztendlich als triviale Maschinen begreift, die sich in der Weise steuern ließen, dass der jeweilige pädagogische *input* den pädagogischen *output* bestimme. Gemäß dieser Vorstellung bewirke zum Beispiel die Begegnung mit Zeitzeugen die Einsicht in die Einmaligkeit des Völkermords oder der Besuch einer Gedenkstätte die Prävention gegen rechtsextremistische Tendenzen. In dieser Weise zugespitzt legt diese Vorstellung die Deutung nahe, dass ihre Träger entweder einer in hohem Maße naiven Sicht auf die Möglichkeiten und Grenzen der Form schulischen Geschichtsunterrichts folgen oder aber der Sinn solcher Vorschläge und Forderungen von vorneher ein eher der Logik symbolischer Politik folgt. Diese reagierte in diesem Feld auf das Problem, dass diejenigen Instanzen in einer differenzierten Gesellschaft nur schwer ausfindig zu machen sind, die die Ausbreitung rechtsextremistischen Gedankenguts wirksam begrenzen können. Symbolische Politik zielt entsprechend auf die Zurechenbarkeit von Verantwortung und Zuständigkeit. Ihr geht es weniger um das Realisierungspotential ihrer Empfehlungen. Und offensichtlich kann die öffentliche Schule als eine Einrichtung gelten, deren Anschrift im Kontext gesellschaftlicher Probleme immer leicht zu ermitteln ist.

Vor dem Hintergrund der öffentlichen Erwartungshaltung an den schulischen Geschichtsunterricht besteht die Absicht dieses Beitrages darin, in zwei Schritten den Blick auf Problemstellungen zu lenken, die aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive für die Frage der Bedingungen und Möglichkeiten der pädagogischen Beschäftigung mit den Themen Holocaust und Nationalsozialismus gegenwärtig als zentral angesehen werden: In einem ersten Schritt geht es darum, den migrations- und generationsbedingten *Wandel der Erinnerungskultur* in Deutschland (vgl. Georgi 2003; Kohlstruck 1997) und dessen Folgen für den Geschichtsunterricht über den

¹ Vgl. Netzeitung.de vom 3. Juli 2006 „Zentralrat will Nationalsozialismus als Schulfach“.

² In Erinnerung gerufen werden kann an dieser Stelle die Debatte im Spätsommer 2000, in der im Gefolge rechtsextremistischer Aufmärsche und Überfälle der damalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus forderte, da er sich nicht vorstellen könne, „dass, wenn man sich in allen Schulen ernsthaft und mit den richtigen Methoden mit den Fragen des Nationalsozialismus beschäftigt, die Rechtsradikalen einen solchen Zulauf haben, wie wir es derzeit erleben“ (Willi Lemke: Offensichtlich machen wir etwas falsch. Interview in der Frankfurter Rundschau vom 28. August 2000). Dem gleichen Kontext entstammt die Verknüpfung des „Schulprogramm gegen Rechts“ mit dem Konzept einer *Shoa Education*, das in Brandenburg zum gleichen Zeitpunkt flächendeckend eingeführt wurde (vgl. Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg vom 23. August 2000: „Schüler und Lehrer sollen Farbe bekennen. Das Brandenburger Bildungsministerium will mit ‚Shoa Education‘ dem Rechtsextremismus begegnen“, in Frankfurter Rundschau vom 14. September 2000).

Holocaust und den Nationalsozialismus theoretisch zu analysieren. Auf der Folie dieser Analyse soll dann in einem zweiten Schritt die Frage diskutiert werden, wie Schüler und Schülerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen unter Bedingungen von Unterricht mit den in Rede stehenden Themen, deren politisch-moralischer Botschaft sowie den damit verbundenen Herausforderungen empirisch umgehen. Hierzu wird exemplarisch für eine Sequenz aus dem Geschichtsunterricht einer neunten Hauptschulklasse eine Fallrekonstruktion entwickelt.

2. Erinnerungskultur zwischen Kontinuität und Wandel: Zu den generations- und migrationsbedingten Herausforderungen einer schulischen Vermittlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust

Jürgen Habermas betont in seiner Analyse des philosophischen Diskurses der Moderne, dass das moderne Zeitbewusstsein wesentlich dadurch geprägt sei, dass der „Horizont gegenwartsbestimmter Erwartungen [...] unseren Zugriff auf Vergangenes [dirigiert]“ (Habermas 1985, S. 23). Mit anderen Worten: Vergangenheit und Geschichte werden nicht als feste Gegebenheiten behandelt, die in der modernen Gesellschaft von einer Generation an die nächste Generation unverändert weitergegeben werden. Vielmehr bestimmen die jeweiligen Gegenwartsprobleme und Zukunftserwartungen einer Gesellschaft, über die weder innerhalb einer Generation noch zwischen den Generationen ein stabiler Konsens bestehen muss, in entscheidendem Maße mit, was als Vergangenes überhaupt in den Blick kommt und wie dieses dann wahrgenommen und im Gedächtnis einer Gesellschaft mit Bedeutung versehen wird.

Eine zentrale Rolle für das theoretische Verständnis der Frage, wie Vergangenes vergegenwärtigt wird, spielt der Begriff des kollektiven Gedächtnisses, der auf die Arbeiten von Maurice Halbwachs (1925/1985) zurückgeht. Um diesen Begriff mit Blick auf das spannungsreiche Verhältnis des Wandels und der Kontinuität der Erinnerungskultur zu präzisieren, schlägt der Kulturwissenschaftler Jan Assmann (1988) vor, zwischen dem *kulturellen* und dem *kommunikativen Gedächtnis* einer Gesellschaft zu unterscheiden. Während der Begriff des kulturellen Gedächtnisses das in Texten, Ritualen und Denkmälern symbolisch verfestigte Wissen einer Gesellschaft bezeichnet, das Handeln und Erleben orientiert und „von Generation zu Generation zur wiederholten Einübung und Einweisung ansteht“ (ebd., S. 9), beleuchtet der Begriff des kommunikativen Gedächtnisses den an Personen gebundenen, meist konfliktären und immer eigensinnigen Verständigungsprozess von Gruppen über die Frage, was diese in Auseinandersetzung mit dem kulturell verfestigten Wissen über Geschichte für ihre Vergangenheit halten. Erinnerung ist in diesem Sinne immer doppelt konstituiert: Sie reflektiert zum einen auf den kulturellen Bestand an gesellschaftlich normierten Deutungen der Vergangenheit, denen niemand sich entziehen kann. Zum anderen hat Erinnerung auch eine stärker konstruktive Seite, insofern Personen, Gruppen und auch Nationalstaaten ihre Geschichtsbilder kommunikativ erzeugen. An der Erinnerung im Sinne der symbolischen Erzeugung von Vergangenheit und Geschichte ist die öffentliche Erziehung vor allem in Gestalt der nationalstaatlich verfassten Schule in nicht unerheblicher Weise beteiligt, und zwar bezogen auf beide Gedächtnisdimensionen. Ihr fällt einerseits die institutionalisierte Aufgabe zu, diejenigen Geschichtsbilder zu tradieren und zu vermitteln, die eine nationalstaatlich organisierte Gesellschaft braucht, um sich in normativer Absicht als symbolische Einheit zu imaginieren (vgl. Meseth 2005). In diesem Sinne kann die moderne Schule als Ort beschrieben werden, in dem in die gesellschaftlich kanonisierten Diskurse über Geschichte und die Lehren, die aus dieser zu ziehen seien, eingeführt wird (vgl. dazu auch Tenorth 2004, S. 651ff.). Andererseits ist sie auf der Ebene des Geschichtsunterrichts, der sich als Interaktionssystem unter Anwesenden im Medium unterschiedlicher Generationenzugehörigkeiten konstituiert, immer auch involviert in die kommunikative Erzeugung, Aushandlung, Bewahrung und Umschreibung von Geschichtsdeutungen.

Die Unterscheidung zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis der Gesellschaft bietet eine Theoriefolie, auf der sich eine der zentralen Herausforderungen für den Geschichtsunterricht über den Nationalsozialismus und den Holocaust diskutieren lässt. Sie betrifft den Umgang mit der *Schuldfrage*, der als Schlüssel für Ausgestaltung, Veränderungen und Asymmetrien der Erinnerungskultur in Deutschland behandelt werden kann.³ Eine gesellschaftspolitische Perspektive einnehmend lässt sich zunächst konstatieren, dass die Erinnerung an den Holocaust durch eine zunehmende Verfestigung des sogenannten „Vergessensverbotes“ gekennzeichnet ist (vgl. Kirsch 2003). Als markantester symbolischer Ausdruck der Institutionalisierung dieser zentralen Norm im kulturellen Gedächtnis der Bundesrepublik kann die Einrichtung des „Denkmals für die ermordeten Juden Europas“ in Berlin gelten. Mit ihr korreliert auf der politischen Ebene die Maxime des „Nie wieder“ als Leitidee von Innen- wie Außenpolitik, mit der wiederkehrend symbolisiert wird, dass man aus der NS-Vergangenheit gelernt habe, wobei jedoch die öffentlichen Debatten zeigen, dass die konkreten Schlussfolgerungen aus der Maxime durchaus kontrovers verhandelt werden. Karl Jaspers (1946) hat bereits frühzeitig darauf hingewiesen, dass sich die Schuldfrage in Bezug auf die nationalsozialistischen Verbrechen nicht nur in

³ Einschränkungsgemerkt werden muss für die folgenden Überlegungen, dass sie einseitig aus der Perspektive der bundesrepublikanischen Erinnerungskultur, also mit „Westbrille“ formuliert sind. Neben den nachfolgend behandelten generationellen und migrationsbedingten Differenzen zählt die Differenz zwischen ost- und westdeutscher Geschichtspolitik und -kultur zu einem weiteren Unterscheidungsmerkmal in der bundesdeutschen Erinnerungskultur.

politischen oder juristischen Aspekten (Wiedergutmachung, Entschädigung) erschöpft, sondern dass ihr eine grundlegend *moralische* Dimension eingeschrieben ist, die sich in der Problematik der individuellen, aber auch kollektiven Mitverantwortlichkeit für die Verbrechen äußert. Offensichtlich ist, dass die Frage, wie diese moralisch gemeinte Mitverantwortlichkeit zu bewerten ist, in hohem Maße von generationellen und migrationsbedingten Faktoren beeinflusst ist.

Die gegenwärtige *Generationenlagerung*⁴ scheint davon geprägt zu sein, dass sich Schülerinnen und Schüler, die derzeit die Schule besuchen oder in den letzten Jahren besucht haben, in ein *anderes* Erinnerungsverhältnis zum Holocaust setzen als die Eltern- und damit Lehrergeneration vor ihnen. Ihr Erinnerungsverhältnis scheint einerseits von einem Konsens darüber geprägt zu sein, dass auch die Nachkommen in der dritten und vierten Erinnerungsgeneration *Mitverantwortung* für die Verbrechen des nationalsozialistischen Deutschlands in dem Sinne zu übernehmen haben, dass die Auseinandersetzung mit dem Holocaust zum festen Bestandteil der politischen Bildung und Kultur in der Bundesrepublik gehört. So zeigt Nina Leonhard in ihrer qualitativen Studie über „Die Erinnerung an den Nationalsozialismus im Verlauf von drei Generationen“, dass eine „vollständige Diskreditierung des Nationalsozialismus“ zu den selbstverständlich vertretenen Grundüberzeugungen der Enkelgeneration gehöre, wobei dies „im einzelnen sehr unterschiedliche Haltungen umfasst“ (vgl. Leonhard 2006, S. 78ff.). Und selbst die durchaus umstrittenen Befunde der Befragung von Alphons Silbermann und Manfred Stoffers stellen heraus, dass fast drei Viertel der zweiten und dritten Nachkriegsgeneration die Wichtigkeit des Erinnerns an die Verbrechen betonen (vgl. 2000, S. 25). Andererseits scheint für sie die Art und Weise der Beschäftigung mit dem Holocaust sehr stark geprägt zu sein von der Konstellation zwischen der sogenannten „Täter- bzw. Mitläufer“- und der „Kinder“-Generation. Dieses Generationenverhältnis ist von Fragen gekennzeichnet gewesen wie folgenden: Inwiefern war die ältere Generation an den Verbrechen unmittelbar oder mittelbar beteiligt? In welchem Maße wusste sie um die Verbrechen oder konnte von ihnen wissen? Was bedeutete dies für ihre *Mitschuld*? Wie war der Umgang der Beteiligten mit den Geschehnissen von 1933-1945 nach der Befreiung durch die Alliierten in den „jungen“ Jahren der Bundesrepublik zu beurteilen? Und wie schließlich waren Kontinuität und Bruch zwischen dem nationalsozialistischen Deutschland und dem demokratischen Neubeginn zu bewerten? Hinter diesen Fragen stand einerseits eine moralische Gewissheit, die nur diejenigen haben konnten, die als jüngere Generation allein schon aus demographischen Gründen nicht schuldig werden konnte, andererseits schwang in ihnen der ständige Verdacht mit, allen politisch problematischen Entwicklungen in der Gegenwart seien prä- oder postfaschistische Tendenzen und Verdrängungen unterlegt. Archimedischer Punkt der erinnerungspolitischen Generationenlagerung zwischen Täter- bzw. Mitläufer- und Kindergeneration ist der Schluss, den die jüngere Generation aus der Rolle ihrer Eltern während des Dritten Reiches und aus dem Beschweigen der Verbrechen in den 1950er Jahren gezogen hat, nämlich den Imperativ: Es darf in keinem Fall einen Schlussstrich geben. Verständlich wird diese Forderung jedoch nur vor dem Hintergrund der *Befürchtung*, dass ein Recht zum Wegsehen zur politisch hegemonialen Maxime würde. Solche Schlussstrichforderungen sind bislang jedoch nicht aus der Enkel- oder Urenkelgeneration öffentlich artikuliert worden. Ein Recht zum Wegsehen und zum Schlussstrich wurde bis dato bislang entweder ausschließlich von Angehörigen der Täter- bzw. Mitläufergeneration sowie der zweiten Generation formuliert – man denke an Martin Walsers Paulskirchenrede – oder vom rechten Rand, der jedoch seit 1945 nicht mehr annähernd im Stande gewesen ist, die politische Kultur dieses Landes zu repräsentieren.

Es scheint so, dass die heutigen Schüler- und Schülerinnengenerationen nicht nur um die Eigenheiten dieses erinnerungskulturellen Verhältnisses zwischen Täter- bzw. Mitläufergeneration auf der einen und Kindergeneration auf der anderen Seite wissen, sondern sich auch mehr oder weniger artikuliert von ihm distanzieren.⁵ Aus

⁴ Die Verwendung des Generationenbegriffs in der erinnerungskulturellen Debatte ist nicht frei von Unschärfen. In diesem Beitrag wird der Begriff dazu verwendet, Erinnerungsgenerationen in idealtypischer Weise zu beschreiben. Sein Bezugspunkt in genealogischer Hinsicht ist die Generation der an den Verbrechen beteiligten Täter bzw. der sogenannten Mitläufer. Unschärf wird die genealogische Generationbeschreibung vor allem durch die wanderungsbedingten Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung in der Bundesrepublik. Wenn zum Beispiel von der „dritten Generation“ die Rede ist, kann damit keine durch bloße Geburtsdaten festgelegte Gruppe gemeint sein. Zurechnungs- und Typisierungskriterium ist neben der familialen Abstammungsfolge vielmehr ein bestimmtes nationalgemeinschaftlich konstruiertes Kontinuitätsverhältnis zur Täter- und Mitläufergeneration.

⁵ In genau dieser Weise ließe sich zum Beispiel die Argumentation eines Abiturienten des Abiturjahrgangs 2000 deuten, der in einem Leserbrief auf die oben zitierten Forderungen von Charlotte Knobloch nach einem Schulfach „Nationalsozialismus“ wie folgt reagiert: (...) „Die Notwendigkeit, sich mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust als singuläres Verbrechen, das unwiderruflich zu einem Teil der deutschen Geschichte wie der deutschen Identität wurde, auseinander zu setzen, steht außer Frage. (...) In der Schule machte man es dann aber zum beherrschenden Thema der Fächer Deutsch, Geschichte und Sozialkunde/Gemeinschaftskunde. Dies führte mitunter zu Verdruss, der sich schließlich darin äußerte, dass verschiedene Parallelklassen unabhängig voneinander die Arbeit verweigerten (...). (...) Die meisten Lehrer zeigten hierfür Verständnis, nachdem ihnen der Sachverhalt überzeugend dargelegt war, auch wenn es einmalig zu der Szene kam, dass eine junge Lehrerin ihren Schülern Antisemitismus vorwarf und aufgelöst die Klasse verließ (...)“ („Bis zum Überdruß“, Leserbrief in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 26. 7. 2006). In ähnlicher Weise zeigen empirische Analysen von Diskussionen im Geschichtsunterricht zum Thema Nationalsozialismus, dass von Schülerinnen und Schülern mit Distanz vorgenommene Kommentierungen des Unterrichtsgeschehens und -themas („Die NS-Traumatik“) eher mit Bezug auf situative und kontextspezifische Bedingungen interpretiert werden können (vgl. Hollstein/Meseth/Müller-Mahnkopp/Proske/Radtke 2002, S. 42ff.), als sie als Ausdruck einer grundsätzlichen problematischen

der Distanzierung von dieser spezifischen erinnerungskulturellen Konstellation ist nun keineswegs vorschnell auf eine Distanzierung heutiger Schülerinnen und Schüler von der Bedeutung der Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte für das politische Selbstverständnis von Staat und Bürgern zu schließen. In diesem Sinne muss das immer wieder zu hörende Argument, den Themen Nationalsozialismus und Holocaust würde in der Schule zuviel Aufmerksamkeit zugebilligt, zumindest wenn dieses Argument von Schülerinnen und Schülern selbst vorgebracht wird, nicht als Geschichtsverdrängung und -relativierung gedeutet werden, denn dieses sind primär Kategorien, die in der geschichtspolitischen Auseinandersetzung zwischen der Täter- bzw. Mitläufer- und der Kindergeneration Verwendung fanden. Ob sie das Geschichtsbewusstsein heutiger Jugendlicher zutreffend beschreiben, scheint dagegen fraglich.⁶ Die Eigenheiten und Irritationen dieses Geschichtsbewusstseins zeigen zunächst nur, dass die Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust immer eine generationenspezifische Konturierung aufweist. Gerade mit Bezug auf Schule und Unterricht ist diese mitzudenken, weil sich *themenbezogene* und damit erinnerungskulturelle Generationsdifferenzen, wie sie für das kommunikative Gedächtnis charakteristisch sind, mit dem *institutionsbezogenen* Generationenverhältnis der Erziehung vermischen, in der es immer um die alte Schleiermacher'sche Frage geht: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (1826/2000, S. 9).

Die *migrationsbedingten* Veränderungen in der Zusammensetzung der gegenwärtigen Schülerinnen- und Schülergenerationen machen auf eine weitere Aporie des erinnerungskulturellen Diskurses aufmerksam. Die These, dass der Umgang mit Schuld und Verantwortlichkeiten den Schlüssel für das Verständnis und den Wandel der Erinnerungskultur darstellt, führt als implizite Voraussetzung die Prämisse einer *Kontinuität* in der Generationsfolge mit sich, die sich letztendlich über das Kriterium der *nationalen* Zugehörigkeit konstituiert: Von den Mitgliedern der Enkel- und Urenkelgenerationen könne *deshalb* erwartet werden, dass sie sich eine politisch gemeinte und historisch begründete Verantwortlichkeit für die im deutschen Namen begangenen Verbrechen zurechnen lassen, *weil* sie als Angehörige des Nachfolgestaates des Dritten Reiches in einer Kontinuität zu den Verbrechen stehen, die sich nicht einfach abstreifen lässt. Mit dieser politisch-historischen Verantwortungszuschreibung ist keine kollektive Schuldzuschreibung in einem moralischen engeren Sinne gemeint, sondern das Phänomen, als Deutscher mit Erwartungen einer Gewährwerdung der Bedeutung der fast überall in Europa begangenen Verbrechen adressiert werden zu können. Die erinnerungskulturelle Kontinuitätsunterstellung kollidiert nun im Kontext der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft mit der Ambivalenz des bundesdeutschen Staatsangehörigkeitsrechts: Bis zu dessen Reform im Jahre 2000 wurde das Staatsvolk ethnisch im Sinne einer Abstammungsgemeinschaft definiert, erst seitdem trägt das Staatsangehörigkeitsrecht dem migrationsbedingten Wandel der in Deutschland lebenden und die Schule besuchenden Bevölkerung in Ansätzen recht. Für die hier in Rede stehende erinnerungskulturelle Thematik hat das ambivalente Verständnis von Staatsangehörigkeit hochproblematische Folgen, denn die damit verbundene Inklusions- und Exklusionsdynamik kann in aller Schärfe auf die Thematisierung des Holocaust und des Nationalsozialismus durchschlagen. Wer ist gemeint, wenn im Unterricht ein kollektives „Wir“ angesprochen wird, das sich in der oben beschriebenen Nachfolge der Täter- bzw. Mitläufergeneration mit den nationalsozialistischen Verbrechen und ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft auseinander zu setzen hat. Selbst, wenn diese Adressierungen nicht partikular in einem ethnischen Sinne gemeint sind, bieten die gesellschaftlich existenten Trennlinien Distinktionsmöglichkeiten (gerade für Jugendliche mit sogenanntem Migrationshintergrund), die sich bei der Thematisierung des Holocaust und des Nationalsozialismus für demonstrative Gleichgültigkeit, Provokation oder Vorwürfe nutzen lassen.

Wenn man über die ausgrenzende Tradition des deutschen Staatsbürgerverständnisses hinaus noch die Unsichtbarkeit der Migrationsgeschichte im kollektiven Gedächtnis der Bundesrepublik in Rechnung stellt, wird leicht vorstellbar, dass die pädagogisch organisierte Erinnerung an den Holocaust und den Nationalsozialismus keineswegs eine Aufgabe ist, die sich für Schule im Vorbeigehen erledigen ließe. Die bloße Einführung eines neuen Faches oder die wohlfeile Forderung nach besser ausgebildeten Lehrkräften scheinen jedenfalls einer gewissen Vereinfachung der Debatte Vorschub zu leisten, die der gegenstandseigenen Komplexität und den strukturellen Paradoxien der pädagogischen Thematisierung von Holocaust und Nationalsozialismus kaum gerecht werden. Wenn man diese Schwierigkeiten und Paradoxien nun weder einseitig zugunsten eines grundsätzlichen pädagogischen Pessimismus auflösen, noch es mit dem immer weniger überzeugenden Versprechen bewenden lassen will, dass methodisch versiertere Vermittlungskonzepte diese Herausforderungen schon bewältigen werden, dann stellt sich die Frage, was die Erziehungswissenschaft zu einem angemesseneren Umgang mit diesen Herausforderungen beitragen kann.

Der Antwortvorschlag dieses Beitrages besteht darin, durch die empirische Rekonstruktion der im Unterricht zu beobachtenden Aushandlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust zunächst einmal empirische

Gesinnung heutiger Jugendlicher zu werten, wie dies z.B. durch die Beschreibung dieses Phänomens als „sekundärer Antisemitismus“ geschieht (vgl. Ahlheim 2005, S. 382-385).

⁶ In diesem Sinne sind auch etwa Walsers Auslassungen zu „Auschwitz als Moralkeule“ kaum in dieselben Denkschemen einzuordnen wie zum Beispiel der oben zitierte Leserbriefschreiber, der von „Trotz- und Gegenreaktionen“ von Schülerinnen und Schülern in Bezug auf die Art und vor allem das Ausmaß der unterrichtlichen Behandlung der Themen Nationalsozialismus und Holocaust berichtet.

Anhaltspunkte für den tatsächlichen Umgang mit den beiden Themen im pädagogischen Geschehen selbst zu gewinnen: Wie vermitteln Lehrer und Lehrerinnen die hier in Rede stehenden Themen? Wie lassen sich Schüler und Schülerinnen auf diese Vermittlungsangebote ein? Welches (Vor-)Wissen auf beiden Seiten findet sich in der unterrichtlichen Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust? Welche Bedeutung kommt den Positionierungen der Schüler und Schülerinnen in der Unterrichtskommunikation zu? Welche Rolle spielen Kontroversen im Unterricht und wie wird mit ihnen umgegangen? Aus dieser empiriebasierten Rekonstruktion des pädagogischen Geschehens lassen sich sicherlich nicht Lösungen ableiten, die die in diesem Abschnitt behandelten Problemstellungen bereits in Gänze beantworten. Dennoch erscheint es für die Debatte zur Rolle von Schule in der Erinnerungskultur sinnvoll, sich zunächst einmal des Geschehens im Geschichtsunterricht zu vergewissern, zumal die gesamte Debatte ein erhebliches Empiriedefizit kennzeichnet⁷ – was sicherlich einer der Gründe ist, warum in dieser oftmals gesellschaftliches wie pädagogisches Wunschenken vorherrschen. Es kann wohl begründet davon ausgegangen werden, dass die normative Beurteilung des Geschichtsunterrichts zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust ebenso wie mögliche Verbesserungsvorschläge an Überzeugungskraft gewinnen, wenn sie auf der Höhe des empirischen Wissens über die Prozesse im Geschichtsunterricht argumentieren.

3. „Wieso müssen wir uns jedes mal wieder dafür entschuldigen, wir können doch gar nichts mehr dafür“. Eine Fallrekonstruktion aus dem Geschichtsunterricht⁸

Trotz aller Beschränkungen⁹ wird im Folgenden der Versuch unternommen, einen Fall aus dem Geschichtsunterricht so in seinem thematischen Verlauf zu rekonstruieren, dass eine empiriebezogene Diskussion der beschriebenen erinnerungspädagogischen Herausforderungen möglich wird. Die Generalisierung von fallrekonstruktiv gewonnenen Strukturdeutungen bedarf sicherlich einer eingehenderen empirischen Fundierung. Gleichwohl ist mit dem Ansatz „Fallrekonstruktion“ der Anspruch verbunden, über das Einzelbeispiel hinausgehende Prämissen und Ausgangspunkte für eine solche Diskussion freilegen zu können. Gefragt wird in dieser Rekonstruktion zum einen, was im Unterrichtsgespräch über das Wissen der Schülerinnen sowie deren Verhältnis zum Nationalsozialismus und Holocaust zum Ausdruck kommt.¹⁰ Zum anderen interessiert die Bedeutung dieses Wissens im Hinblick auf die Bedingungen einer unterrichtlichen Bearbeitung des Themenkomplexes Nationalsozialismus und Holocaust im Zusammenhang der beschriebenen erinnerungspädagogischen Herausforderungen.

In einer Geschichtsstunde einer neunten Hauptschulklasse¹¹ bringt die Schülerin Alissa mit Nachdruck die Frage in das Unterrichtsgespräch ein, dass sie nicht verstanden habe, warum gerade die Juden zum Adressaten des nationalsozialistischen Hasses wurden. Der Lehrer versucht die Frage der Schülerin zu beantworten, indem er den historischen, vor allem christlich fundierten Antijudäismus in den Mittelpunkt seiner Erklärungen rückt. Als das Unterrichtsgespräch, das in thematischer Hinsicht sehr sprunghaft verläuft, auf die Frage der Bevölkerungszusammensetzung in Deutschland zu sprechen kommt, bemerkt wiederum Alissa:

Sequenzausschnitt 1:

Schülerin Alissa: Ähm, man hat ja dann auch gemerkt, dass halt später die Juden nicht mehr so wichtig waren, da waren=s eher gesagt die ganzen Ausländer gewesen, aber wenn man heutzutage guckt, die, es wird eher auf die ganzen Ausländer, nicht auf die Juden jetzt speziell, damals waren es speziell die Juden gewesen. (RT-P3-7.1; Z. 849-852)

Alissas Äußerung wird verstehbar, wenn man sie als Ausdruck einer Geschichtskonstruktion begreift, deren signifikantes Merkmal offenbar in einer unscharf gewordenen Grenze zwischen Vergangenheits- und Gegen-

⁷ Als rare Ausnahme ist hier insbesondere die Arbeit von Heike Deckert-Peaceman (2002) zu nennen, die in einer ethnographisch angelegten Studie die Behandlung des Holocaust in einer amerikanischen Grundschulklasse untersucht hat.

⁸ Das Transkript dieser Unterrichtssequenz entstammt dem von der DFG geförderten und am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt angesiedelten Forschungsprojekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung. Eine vergleichende Untersuchung in zwei Institutionalisierungsformen pädagogischer Kommunikation: Unterricht und außerschulische Jugendbildung“, das Unterrichtseinheiten zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust in unterschiedlichen Schulformen (Hauptschule, Gymnasium, Gesamtschule) und unterschiedlichen Altersstufen über mehrere Monate hinweg untersucht hat.

⁹ Aus Gründen der Darstellung wird in diesem Beitrag nicht auf die methodologischen und methodischen Voraussetzungen für die nachfolgende Interpretation eingegangen, die sich dem Paradigma rekonstruktiver (Unterrichts-) Forschung zuordnet (vgl. Krummheuer/Naujok 1999; Bohnsack 2003). Verwiesen wird auf die an anderer Stelle vorgelegten Erläuterungen insbesondere in Proske (2003, 2006) und Meth/Proske (2006).

¹⁰ In der folgenden Interpretation wird der Frage, wie die Geschichtsaneignung der beiden Protagonistinnen Jenny und Alissa aus einer geschlechtsspezifischen Perspektive verstanden werden kann, nicht eigens nachgegangen. Mit der Fokussierung auf die Unterscheidungskategorien Migration und Generation ist keineswegs die Annahme verbunden, dass der Kategorie Geschlecht keine Bedeutung für die Interpretation dieser Unterrichtssequenz zukommen könnte. Vgl. für die Diskussion über das Verhältnis von Geschlecht und Geschichtsaneignung den Band „Gender und Geschichtsdidaktik“ der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik (Bd. 3/2004).

¹¹ Die Klasse setzt sich neben dem männlichen Lehrer aus 13 Schülerinnen und Schülern zusammen, von den sieben weiblichen und sechs männlichen Geschlechts sind. Der mögliche Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler ist nicht erhoben worden, da sich das Forschungsprojekt an diesem Punkt nur für die kommunikative Erzeugung und Validierung ethnischer Selbst- und Fremdzuschreibungen interessiert.

wartbezug besteht. Die Schülerin unterlegt ihrer Äußerung ein formales Kontinuum zwischen „damals“ („die Juden“) und „später“ bzw. „heutzutage“ („die ganzen Ausländer“). Diese Kontinuitätsunterstellung erscheint für sie weder fraglich in Bezug auf die Frage, ob man überhaupt die Vergangenheit des Nationalsozialismus mit der Gegenwart vergleichen darf (Vergleichbarkeits- bzw. Singularitätsproblem) noch in Bezug auf das spezifischere Problem ihrer sachlichen Angemessenheit (Sind die Ausländer in gleicher Weise Adressat von Hass wie die Juden?). Für Alissa ist offenbar die Abgrenzung vom Nationalsozialismus, die die Bundesrepublik in ihrem politischen Selbstverständnis für sich reklamiert, kein Hinderungsgrund, gesellschaftliche Kontinuitäten der Ausgrenzung gemäß der Unterscheidung „damals – heute“ zu sehen. In diesem Sinne ließe sich das Geschichtswissen, das in ihrem Beitrag sichtbar wird, als eine Verknüpfung von Vergangenheits- und Gegenwartsbezug interpretieren, die im Namen der universalistischen Frage nach Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen vorgenommen wird. In dieser Verknüpfung steckt eine Aktualisierungsleistung, die als Wissenstransfer zumindest formal auch in erinnerungspädagogischen Programmatiken zu finden ist. Letztere binden an die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit immer auch die pädagogische Erwartung, universalistische Gegenwartsbezüge etwa im Sinne einer Toleranz- oder Menschenrechtserziehung, die zum Beispiel rassistische Ausgrenzung thematisiert, fruchtbar zu machen.¹² Inwieweit in das Geschichtswissen und -verständnis von Alissa weitere Bedeutungen eingelagert sind und wenn ja, welche, wird nicht sichtbar, denn der Beitrag erzeugt auf der kommunikativen Ebene keine unmittelbare Resonanz. Dieses Fehlen von Resonanz, konkreter gesprochen, die Tatsache, dass weder Mitschülerinnen und Mitschüler noch der Lehrer den Beitrag Alissas aufgreifen, um ihn in seinen möglichen Sinnhorizonten weiter aufzuklären, scheint nun kein Defizit in der didaktischen Steuerung des Unterrichts zu sein, das dem Lehrer und seinen Kompetenzen bzw. ihrem Fehlen zugerechnet werden könnte. Sicherlich wäre es wünschenswert, wenn der Lehrer Gelegenheiten zur Aufklärung und Vertiefung von Schülerinnen- und Schülerwissen aufgreifen würde. Gleichwohl ist zu bedenken, dass das Unterrichtsgespräch – jenseits aller Kontrollmöglichkeiten – permanent einen Sinn- und Bedeutungsüberschuss durch die Vielzahl von Unterrichtsbeiträgen produziert (und in Hauptschulklassen in besonders auffälliger Weise). Diesem kann keine Unterrichtsgestaltung angesichts knapper Zeitbudgets gerecht werden kann. Unterricht muss immer etwas ungeklärt liegen lassen, wenn er denn nur annähernd versuchen will, eine thematische Ordnung und Kontinuität zu erzeugen.

Ohne Bezug auf die Äußerung Alissas unternimmt der Lehrer vielmehr den erneuten Versuch, die Entstehung des Antisemitismus in historischer Perspektive über den christlichen Antijudäismus zu erklären. Dieser Erklärungsversuch wird jedoch konfrontiert mit einer Geschichtspheantasie eines anderen Schülers, der sich fragt, ob Hitler sich nicht hätte überlegen können, dass die Juden sich ihm anschließen könnten. Der Lehrer weist diese Überlegung des Schülers zurück, indem er anmerkt, dass die Juden „von vorneherein rassistisch ausgeschlossen (waren)“, wobei er ergänzt, dass nun eigentlich zu klären sei, „was das heißt“ (RT-P3-7.1; Z. 942f.). In diese Situation hinein, in der es thematisch um Juden, Ausländer und rassistischen Ausschluss geht, folgt dann nachstehende Passage:

Sequenzausschnitt 2:

Schülerin Jenny: Ich verstehe nicht.

Lehrer: So, bitte mal Ruhe!

Schülerin Jenny: Deutschland muss sich immer und immer wieder dafür entschuldigen, ja, unsere Generation, was mal mit den Juden war und so weiter. Dabei, Deutschland nimmt so viele Ausländer an. Wieso müssen wir uns jedes mal wieder dafür entschuldigen, wir können doch gar nichts mehr dafür. (RT-P3-7.1; Z. 951-956)

Wie lässt sich dieser Beitrag im kommunikativen Kontext dieser Unterrichtsstunde verorten? Gibt der Verlauf des Unterrichts Hinweise darauf, wie sich die Bedeutung dieser Schülerinnenäußerung entschlüsseln lässt?

Auf der *thematischen* Ebene ist relativ umstandslos zu erkennen, dass es sich bei dem Beitrag von Jenny um eine Zurückweisung der *Erwartung* handelt, sich für die an den Juden begangenen Verbrechen entschuldigen zu müssen. Aus *pragmatischer* Perspektive betrachtet ist an dieser Äußerung vor allem auffallend, dass sie die Form einer *argumentativen Widerlegung* annimmt. Dies fällt deshalb auf, weil der situative Kontext der Äußerung, das heißt das Unterrichtsgespräch, keinen kommunikativ sichtbaren Hinweis auf eine Schuldzuweisung gibt, die eine solche Zurückweisung erst verständlich machen würde. Aus diesem Grund ist es auch Jenny selbst, die mit ihrer Behauptung, dass Deutschland „sich immer und immer wieder dafür entschuldigen (muss)“, „was mal mit den Juden war und so weiter“ die *statio* als pragmatische Voraussetzung der nachfolgenden Widerrede erzeugt.¹³ Wenn man dieser Interpretation folgt, stellt sich die Frage, worin die Zurückweisung Jennys dann

¹² In der internationalen Debatte hat insbesondere das us-amerikanische Konzept „Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior“ (1994) Resonanz erzeugt. In Deutschland spielt das Konzept „Konfrontationen“ (2000) eine prominente Rolle. Theoretische Überlegungen finden sich bei Brumlik (2000) und Georgi (2003, S. 315ff.).

¹³ Sicherlich könnte man an dieser Stelle darüber nachdenken, warum die Schülerin es vermeidet, explizit zu bezeichnen, worin die moralische Erwartung einer Entschuldigung ihren Grund hat, nämlich den vom NS-Staat ausgehenden Massenmord an den europäischen Juden. (Sozial-)Psychologische Theorien würde hierfür vermutlich auf im gesellschaftlichen Unbewussten verankerte Abwehr- und Verdrängungsstrategien verweisen. Ein rekonstruktiv-kommunikationsbezogener Ansatz der Analyse von Unterricht kann dieser Erklärung jedoch nicht

gründet. Auch hier verbieten sich Spekulationen über die Motive der Schülerin – zum Beispiel in Form einer geschichtsrevisionistischen Schlussstrichhaltung –, da die Unterrichtsaufzeichnung keinerlei Hinweise auf solche Dispositionen liefert. Wenn man auf der kommunikativen Ebene bleibt, wird man zunächst nur konstatieren können, dass Jenny hier offenbar auf in der Öffentlichkeit bekanntes Wissen aus dem Geschichts- und Erinnerungsdiskurs zurückgreift. Sie deutet diesen Diskurs dahingehend, dass in Deutschland – wie oben erläutert – mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust untrennbar die Schuldfrage verbunden sei, die sich als Erwartung zur Entschuldigung artikuliere. Und diese sei auch an sie selbst gerichtet. Es ist diese Erwartung, die sie mit ihrer Widerrede – quasi öffentlich – zurückweist.

Interessant ist weiter die Frage, wie Jenny ihre Zurückweisung argumentativ aufbaut. Erkennbar sind zwei Bezugspunkte: Auf der ersten Ebene geht es um die Kategorie Deutschland, auf der zweiten um die der Generation. Die entscheidende Differenz zwischen beiden Bezugskategorien besteht darin, dass sich Jenny durch die Wahl des Pronomens „unsere“ in die Kategorie Generation persönlich mit einschließt. Auf beiden Ebenen werden nun Gründe benannt, warum die offenbar für wirkmächtig erachtete Entschuldigungserwartung zurückzuweisen sei. Während in Bezug auf Deutschland argumentativ ins Feld geführt wird, dass es „so viele Ausländer an(nimmt)“ und deshalb, so müsste man die unausgesprochene Schlussfolgerung Jennys wahrscheinlich paraphrasieren, seine Schuld wieder gut gemacht habe, liegt das Argument im Falle des Generationenbezuges etwas anders. Hier scheint der entscheidende Grund in dem *zeitlichen Abstand* zwischen dem Leben von Jenny und ihren Altersgenossinnen und den damaligen Verbrechen gesehen zu werden: „wir können doch gar nichts *mehr* dafür“ (Herv. M.P.). Eine persönliche Zurechnung von Schuld verbiete sich, so die Argumentationslinie Jennys, da ihre Generation nicht zu den am historischen Geschehen Beteiligten gehöre und deshalb nicht schuldig geworden sei. Dass diese Argumentation keine generelle Leugnung der schuldhaften Verstrickung von Deutschen in die Verbrechen an den Juden bedeutet, wird an der Argumentation aber auch sichtbar, denn das „mehr“ in dem Beitrag unterstellt, dass es andere Generationengruppen gebe oder gegeben habe, die „*noch* etwas dafür konnten“, um die Formulierung Jennys wieder aufzugreifen.

Unabhängig davon, ob man die Argumentationen der Schülerinnen für gerechtfertigt hält, weisen sie auf ein Geschichtsverständnis, das es in seinem Eigensinn erst einmal zu verstehen gilt: Ihre Deutungen des Erinnerungsdiskurses beruhen zum einen darauf, dass der Auseinandersetzung mit NS-Vergangenheit eine *moralisch codierte* Schuldzuweisung eingeschrieben ist. Auf diese reagiert Jenny mit einer Zurückweisung, deren Medium eine *generationelle Vergemeinschaftung* in ein „wir“ ist, das nicht mehr haftbar gemacht werden könne für das damalige Geschehen. Merkmal des in diesen Sequenzen zutage tretenden Geschichtsverständnisses ist zum anderen offenbar der Nexus, den die Themen Ausländer, Rassismus und Judenverfolgung eingegangen sind. In diesem Sinne scheint das, was die Erinnerungspädagogik unter dem Stichwort Aktualisierungsgebot didaktisch-programmatisch diskutiert, im Geschichtsverständnis der Schülerinnen in eigensinniger Weise fest verwurzelt zu sein. Dass solche eigensinnigen Aktualisierungen erinnerungspädagogisch möglicherweise nichtintendierte Wirkungen zeitigen können, zeigen die beiden Beiträge der Schülerinnen. Während die Aktualisierung im ersten Sequenzbeispiel (damals die Juden – heutzutage die Ausländer) die Gefahr impliziert, die historischen Geschehnisse in universalistischer Absicht zu vereinfachen, weil im Unterrichtsdiskurs unklar bleibt, ob gerade über die Vergangenheit oder die Gegenwart gesprochen wird und ob dazwischen eigentlich eine Differenz besteht, wird in der zweiten Sequenzpassage die Aktualisierung (Deutschland und die Aufnahme von Ausländern) in partikularistischer Weise dazu genutzt, historisch begründete Schuldzuweisungen zu entkräften.

Um die Herausforderungen dieser Unterrichtssituation aus der Lehrerperspektive zu rekonstruieren, soll abschließend der Versuch gemacht werden, seinen Umgang mit dem Beitrag von Jenny auszudeuten und die dabei entstehenden Folgeprobleme nicht aus dem Blick zu verlieren. Der Lehrer steht nach dem Beitrag von Jenny vor der Alternative, der Argumentation zu folgen oder ihr zu widersprechen. Beide Optionen führen möglicherweise problematische Implikationen mit sich. Während bei einer uneingeschränkten Zustimmung das Problem darin bestehen könnte, dass der immer schon vorausgesetzte Konsens über die Notwendigkeit, sich in der Schule in Deutschland mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust auseinander zu setzen, hinterfragt und möglicherweise brüchig werden könnte, könnte das Problem bei einem Widerspruch und einer korrigierenden Gegenrede des Lehrers darin bestehen, genau diejenige Deutung zu stärken, auf die Jenny sich in ihrem Beitrag bezieht: Dass nämlich in die schulische Auseinandersetzung mit dem Thema eine moralisch codierte Schuldzuweisung an die Schülerinnen und Schüler eingeschrieben ist. Wie löst der Lehrer diese kontingente Situation? Sequenzausschnitt 3:

Lehrer: Pass auf, Du musst das richtig, das ist, die Formulierung ist nicht richtig, die Du gebrauchst. Ihr so als junge Leute, Euch kommt in dem Sinne überhaupt keine Schuld zu. Mir, ich bin 1944 geboren, auch nicht. Und nun passt auf: Es gibt etwas anderes, das müsst Ihr begreifen. Es ist nicht die Schuldfrage, sondern es ist eine völlig andere Frage. Es ist eine Verantwortungsfrage (RT-P3-7.1; Z. 957-961)

folgen, da sie sich am Text, das heißt am Transkript weder widerlegen noch bestätigen lässt. Für eine solche Erklärung, wie immer es um sie bestellt sein mag, wäre anderes Erhebungsmaterial notwendig.

Strukturierendes Merkmal der Antwort des Lehrers scheint eine Doppelstrategie zu sein: Einerseits enthält seine Antwort eine *Bewertung* des Beitrages von Jenny als „nicht richtig“. Andererseits wird die Reichweite dieser Negativbewertung eingeschränkt, indem sie nur auf die *Formulierung* Jennys, nicht aber auf die *Bedeutung* der Äußerung bezogen wird. Dass Problem der moralischen Imprägnierung des Erinnerungsdiskurses wird vom Lehrer dadurch gelöst, dass er eine semantische Unterscheidung einführt: Die zwischen Schuld und Verantwortung. Der Unterschied zwischen beiden Begriffen scheint darin zu bestehen, dass Schuld in deutlich höherem Maße die persönliche Integrität eines Menschen tangiert. Während die Schuldkategorie in diesem Sinne das Verhältnis zwischen dem vergangenen Geschehen und dem persönlichen Beteiligtsein thematisiert, impliziert der Verantwortungsbegriff unabhängig von einer persönlichen Verstrickung die Anerkennung, dass diese Geschehnisse stattgefunden haben und dass man bereit ist, sich die Frage zu stellen, was aus der moralischen Verurteilung dieses Geschehens eigentlich für die Zukunft folgt. Verantwortung zu übernehmen bedeutet in diesem Sinne zunächst einmal eine „weichere“ Form der Involvierung in die Geschichte. Mit Blick auf die unterrichtlichen Bedingungen der Thematisierung des Nationalsozialismus und des Holocaust kann die Antwort des Lehrers als eine Lösung gedeutet werden, die die Schwierigkeit der beschriebenen moralischen Codierung des Erinnerungsdiskurses (Entschuldigungserwartung) und der gleichzeitigen generationellen Verschiebungen durch eine Umgangsform zu bearbeiten sucht, die man mit dem Begriff des „pädagogisches Taktes“ kennzeichnen könnte. Der Möglichkeit, dass mit der Widerrede Jennys die bindende Verpflichtung zur erinnernden Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust erodiert, wird dadurch begegnet, dass eine neue Kategorie eingeführt wird. So wird der heutigen Schülerinnen- und Schülergeneration durchaus die Notwendigkeit zur Auseinandersetzung zugemutet, gleichzeitig aber darauf verzichtet, die Widerrede Jennys *ad personam* zu korrigieren. In den unmittelbar nachfolgenden Sequenzen zeigt sich, dass Jenny diese Antwort des Lehrers zumindest soweit akzeptiert, dass eine erneute Gegenrede ausbleibt.

Um den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, was mit Verantwortung gemeint ist, versucht der Lehrer im weiteren Verlauf des Unterrichts, Beispiele zur Veranschaulichung zu geben. Der Beginn dieser Erläuterung ist in der folgenden Sequenz dokumentiert:

Sequenzausschnitt 4:

Lehrer: (...) Nehmen wir mal (ein) Beispiel an. Die, die (-) Türken
 S(m): Türken.
 S(m): Türgen.
 S(mehrere): ((durcheinander))
 Lehrer: Ja bitte.
 S(w): () immer die Türken
 S(mehrere): ((lachen))
 S(m): Türken.
 S(m): Törken.
 Lehrer: Könntet ihr bitte ruhig sein, ich will etwas sagen.
 S(m): Der ((Name)) ist der einzigste Türke.
 Lehrer: Ich kann über ()
 S(mehrere): ((lachen, reden durcheinander))
 S(m): Deutsche.
 Lehrer: Arrrghh.
 S(m): Deutscher hat keine ().
 Lehrer: Es gibt, passt auf, es gibt eine historische Tragödie, in (-) während des ersten Weltkriegs.
 S(mehrere): ((lachen))
 L(m): 1915, 16 werden anderthalb Millionen Armenier von der türkischen Armee und Milizen ermordet.
 S(m): Uah.
 (RT-P3-7.1; Z. 970-992)

Ohne in eine Detailrekonstruktion dieser Sequenz einzusteigen, lassen sich zwei für die Fragestellung dieses Artikels relevante Befunde benennen. Lehrerseitig könnte die Wahl des Beispiels (Völkermord an den Armenier durch die Türkei) als *Antwort auf die Universalisierungs- bzw. Partikularitätsproblematik* gedeutet werden, die durch die Beiträge von Alissa und Jenny in den Unterricht eingeführt ist. Während Alissas Geschichtsverständnis sich auf die umfassende Frage der Mechanismen und Adressaten rassistischer Ausschließungen bezog, stand bei Jenny die partikulare Frage im Vordergrund, warum „immer wieder“ Deutschland, sich mit seiner Geschichte auseinander zu setzen habe. Auf beide Anfragen könnte das Beispiel des Völkermords an den Armeniern eine Antwort sein. Bevor jedoch überhaupt diese Antwort vom Lehrer erläutert werden kann, wird sie in etwas hineingezogen, das man als *Selbstethnisierung des Unterrichtsdiskurses* bezeichnen könnte. Ihr Auslöser scheint das Stichwort „Türken“ zu sein, das eine Tirade kurzer, zum Teil ironisch verstehbarer Invektiven nach sich zieht. Deren Logik ist mit Bestimmtheit kaum zu entschlüsseln. Erkennbar wird für alle Beteiligten nur, dass mit dem bloßen Fallen des Begriffes „Türken“ ein ethnisch aufgeladenes Diskursfeld betreten wird, dem weitere generalisierende Unterscheidungen folgen („immer diese Türken“/„Deutschen“). Und offenbar gelten in einem ethnisch aufgeladen Diskursfeld wiederum bestimmte Vorsichtsregeln – zumindest für den Lehrer. Diese Deutung drängt sich auf, wenn man sich seine anschließende zurückhaltende, auf moralisch eindeutige Bewertungen

verzichtende Bezeichnung der Verbrechen an den Armeniern vergegenwärtigt: „historische Tragödie“. Was diese Sequenz deutlich macht, ist die „Anziehungskraft“ des Ethnischen, die das vom Lehrer gewählte Beispiel der türkischen Verbrechen an den Armeniern kommunikativ überformt, ohne dass für Beobachter wie Beteiligte bereits die Bedeutung dieser Überformung sichtbar würde. Für den Lehrer scheint sie jedenfalls eine gewisse Vorsichtshaltung nahe zu legen. Sein darauf folgendes zweites Beispiel, um den Schülerinnen und Schülern den Begriff der historisch begründeten Verantwortungsübernahme zu erläutern, weist jedenfalls eine größere soziale Distanz zum Nahraum der Schulklasse auf. In diesem geht er auf die Verbrechen an den amerikanischen Ureinwohnern ein.

4. Zum schulischen Umgang mit den erinnerungspädagogischen Herausforderungen. Versuch eines Fazits

Es liegt auf der Hand, dass aus den Befunden der vorgelegten Fallrekonstruktion weder Rezepte für die Bearbeitung der beschriebenen generations- und migrationsbedingten Herausforderungen noch eindeutige Lösungen für das Bewertungsproblem in der moralischen Kommunikation¹⁴ abgeleitet werden können. An anderer Stelle haben wir darauf hingewiesen, dass der Geschichtsunterricht zu den Themen Nationalsozialismus und Holocaust schon viel erreicht hätte, wenn er mit den öffentlichen und wissenschaftlichen Diskursen Schritt hielte (vgl. Meseth/Proske/Radtke 2004, S. 142ff.). Das Fallbeispiel demonstriert noch einmal sehr eindrücklich diese Notwendigkeit, denn die Äußerungen von Alissa und Jenny ließen sich nicht verstehen, wenn man ihnen nicht ein Basiswissen über die Eigenheiten des bundesdeutschen Erinnerungsdiskurses unterstellte. Dieses Wissen ist sicherlich kein Wissen, das zu jeder Position immer auch in reflexiver Weise deren Begründungen oder Herleitungen kennt. Es ist aber ein Wissen, das zum Beispiel um die generationelle Bedeutung des Zugangs zur bundesdeutschen Erinnerungskultur weiß. Das Vorhandensein solchen Wissens bei den Schülerinnen zu betonen, scheint auch deshalb geboten, weil sich gerade im bildungspolitischen Diskurs über die Hauptschule manchmal Vorstellungen finden lassen, die eher einer *light*-Version der Erinnerungspädagogik das Wort reden, da man die angeblich unbedarften Schüler und Schülerinnen nicht überfordern dürfe.

Mit Blick auf die kommunikative Ebene des Unterrichts zeigt sich vielmehr, dass die vom Lehrer eingeführte Unterscheidung von Schuld und Verantwortung ermöglicht, das Unterrichtsgespräch auch nach der durchaus vehement vorgetragenen Schülerinnenwiderrede weiterzuführen. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass insbesondere für den Lehrer intransparent bleibt, wie Jenny und die anderen Schülerinnen und Schüler mit diesem Erklärungsangebot umgehen, ob also die Unterscheidung von Schuld und Verantwortung Lernprozesse bei den Schülerinnen und Schülern auslöst. Zu den Bedingungen der unterrichtlichen Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust zählt offenbar auch die hohe kommunikative Dynamik, die den Zeithorizont einer vertieften Klärung der Frage nach dem Verhältnis von Generation, Schuld und Verantwortung zumindest in dieser Szene sehr schmal hält. Jedenfalls gelingt es dem Lehrer mit seinem Vorschlag, das Problem über den Verantwortungsbegriff zu klären, nicht, die Kommunikation thematisch zu binden. Sein zur Erläuterung gedachtes Beispiel der türkischen Verbrechen an den Armeniern wird in eine kaum zu durchschauende und noch weniger zu steuernde ethnische Selbstaufladung des Unterrichtsgesprächs hineingezogen. In dieser Eigendynamik der Unterrichtskommunikation scheint ein weiteres Strukturmerkmal der schulischen Thematisierung des Nationalsozialismus und Holocaust zu bestehen.

Vor dem Hintergrund der Komplexität der kommunikationsbasierten Prozesse im Geschichtsunterricht, die durch die rekonstruktive Ausdeutung des Fallbeispiels ansatzweise sichtbar geworden ist, könnte unter Professionalisierungsgesichtspunkten ein Vorschlag zum Umgang mit dieser Komplexität darin bestehen, die hermeneutische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zu schulen. Diese müsste sich dabei sowohl auf die Wissensstrukturen des Themas beziehen, um das nicht zu unterschätzende Vorwissen auf Schülerinnen- und Schülerseite und die jeweils generationsbedingten Zugänge für den Unterrichtsprozess – durchaus in seinen ambivalenten Facetten – fruchtbar zu machen. Andererseits hätte eine solche hermeneutische Kompetenz ihren Bezugspunkt im Wissen um die spezifischen Bedingtheiten unterrichtlicher Kommunikation: Etwa, wenn es um die Nutzung von Lerngelegenheiten geht, denn nicht jede potentielle Gelegenheit zur Vertiefung von möglicherweise unklar gebliebenen Inhalten kann aufgrund der unterrichtlichen Zeitstruktur von Unterricht aufgegriffen werden. Oder wenn es um die Frage der gezielten Lenkung von Unterricht geht. Hier ist in Rechnung zu stellen, dass die Steuerung von Unterricht über nur limitierte Ressourcen und eine begrenzte Reichweite verfügt, da Kommunikationsprozesse sich nicht wie mit einer Fernsteuerung lenken lassen.

Unstrittigerweise können diese Vorschläge zur Schulung und Stärkung der hermeneutischen Kompetenz von Geschichtslehrkräften nicht die Gewissheit beanspruchen, die beschriebenen Herausforderungen des Geschichtsunterrichts im Zusammenhang der Thematisierung von Nationalsozialismus und Holocaust bereits zu lösen. Ihr

¹⁴ Damit ist das Problem gemeint, dass bei einem moralisch brisanten Thema die Bewertung einer Äußerung/Meinung immer auch die Person trifft, die diese Meinung äußert. In pädagogischen Situationen, wie etwa in der interpretierten Szene mit Jenny, stehen Lehrerinnen und Lehrer vor dem Problem, wie sie mit der moralischen Bestimmtheit der Themen Holocaust und Nationalsozialismus auf der einen und den Folgen von Bewertungen oder deren Unterlassung auf der anderen Seite umgehen sollen.

Vorteil gegenüber der eingangs diskutierten Forderung nach einem Unterrichtsfach Nationalsozialismus sowie den damit einhergehenden pädagogischen Machbarkeitsphantasien besteht jedoch darin, dass sie sich an der empirischen Komplexität des pädagogischen Umgangs mit diesen Themen orientieren und zudem nicht den Fehler begehen, die strukturellen Bedingungen von Schule und Unterricht in ihren ermöglichenden, aber auch einschränkenden Implikationen aus den Augen zu verlieren.

Literatur

- Ahlheim, Klaus (2005): Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 379-391
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Ders./Hölscher, T. (Hrsg.): Kultur und Gedächtnis. Frankfurt/M., S. 9-19
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Leske + Budrich (5. Auflage)
- Brumlik, Micha (2000): Erziehung nach Auschwitz und Pädagogik der Menschenrechte. Eine Problemanzeige. In: Fechner, B./Köbler, G./Lieberz-Groß, T. (Hrsg.): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München, S. 47-58
- Deckert-Peaceman, Heike (2002): Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust Education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Frankfurt/M. u. a.
- Georgi, Viola (2003): Entlehnte Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg
- Facing History and Ourselves. Holocaust and Human Behavior. Resource Book. Edited by Facing History and Ourselves National Foundation 1994
- Habermas, Jürgen (1988): Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt/M.
- Halbwachs, Maurice (1925/1985): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt/M.
- Hollstein, Oliver/Meseth, Wolfgang/Müller-Mahnkopp, Christine/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2002): Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Bericht zu einer Pilotstudie, Reihe: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte 3. Frankfurt/M.
- Jaspers, Karl (1946/1987): Die Schuldfrage. Zur politischen Haftung Deutschlands. München/Zürich.
- Kirsch, Jan-Holger (2003): Nationaler Mythos oder historische Trauer? Der Streit um ein zentrales „Holocaust-Mahnmal“ für die Berliner Republik. Köln
- Kohlstruck, Michael (1997): Zwischen Erinnerung und Geschichte. Der Nationalsozialismus und die jungen Deutschen. Berlin
- Konfrontationen. Bausteine für die pädagogische Annäherung an Geschichte und Wirkung des Holocaust. Herausgegeben vom Fritz-Bauer-Institut Frankfurt/M. 2000ff.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen
- Leonhard, Nina (2006): Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Die Erinnerung an den Nationalsozialismus im Verlauf von drei Generationen. In: Birkmeyer, Jens/Blasberg, Cornelia (Hrsg.): Erinnern des Holocaust? Eine neue Generation sucht Antworten. Bielefeld, S. 63-80.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen. Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt/M.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (2006): Nationalsozialismus und Holocaust als Thema des Geschichtsunterrichts. Erziehungswissenschaftliche Beobachtungen zum Umgang mit Kontingenz. In: Günther-Arndt, Hilke/Sauer, Michael (Hrsg.): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Münster, S. 127-154
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2004): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts. Frankfurt/M.
- Proske, Matthias (2003): Kann man in der Schule aus der Geschichte lernen? Eine qualitative Analyse der Leistungsfähigkeit der Form Unterricht für die Vermittlung des Nationalsozialismus und Holocaust. In: Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, 3. Jg., Heft 2, S. 205-235
- Proske, Matthias (2006): Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze. In: Mammes, Ingelore/Rahm, Sybille/Schratz, Michael (Hrsg.): Schulforschung – Unterrichtsforschung: Perspektiven innovativer Ansätze. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 141-154
- Schleiermacher, Friedrich (1826): Grundzüge der Erziehungskunst. Vorlesungen 1826. In: Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 2. Hrsg. von Michael Winkler/Jens Brachmann, Frankfurt/M. 2000
- Silbermann, Alphonso/Stoffers, Manfred (2000): Auschwitz: Nie davon gehört?. Erinnern und Vergessen in Deutschland, Berlin
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50/2004/5, S. 650-661
- Zeitschrift für Geschichtsdidaktik: Schwerpunktthema Gender und Geschichtsdidaktik, Band 3/2004