

Baustellen der Erinnerung: Schule und Nationalsozialismus

Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts



© Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas, Berlin

Das Holocaust-Denkmal in Berlin.

Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.« So begann der Frankfurter Sozialphilosoph Theodor W. Adorno 1966 seinen berühmten Vortrag im Hessischen Rundfunk, der Generationen von Pädagogen in ihrem Selbstverständnis geprägt hat. Adornos Botschaft einer »Erziehung nach Auschwitz« gehört heute zu einem festen Bestandteil des politisch-öffentlichen Redens über die nationalsozialistische Vergangenheit und wird nicht selten mit einer Menschenrechts-erziehung zu Toleranz, Zivilcourage und demokratischen Werthaltungen (»Tugendbildung«) verbunden.

Dabei wird der öffentlichen Schule die Aufgabe übertragen, zentraler gesellschaftlicher Erinnerungs- und Lernort zu sein. Besonders dem Geschichtsunterricht kommt bei der Vermittlung von historischem Wissen und der moralisch-politischen Sozialisation nachwachsender Generationen eine zentrale Funktion zu: Er gilt als Instrument zur Förderung einer wertbezogenen gesellschaftlichen Integration. Vermittelt werden soll den Schülern die besondere historische Verantwortung, in die sich die Bundesrepublik als Nachfolgestaat des Dritten Reichs gestellt hat; wachgehalten werden soll die Erinnerung

an die Opfer, zugleich soll ein Rahmen geschaffen werden, in dem aus der NS-Vergangenheit für die Gegenwart und die Zukunft gelernt werden kann und soll.

Ansprüche der Gesellschaft an den Unterricht

Angesichts dieser hohen Erwartung verwundert es nicht, dass Meinungsumfragen, die regelmäßig mangelndes historisches Wissen und defizitäre moralische Haltungen bei Jugendlichen diagnostizieren, wiederholt als Menetekel für gesellschaftliche Desintegration gedeutet wurden. Die Öffentlichkeit sieht dann schnell eine potenzielle Gefahr

für die demokratische Kultur und stellt reflexartig die Qualität des Geschichtsunterrichts infrage, ohne dass die Interaktion im Klassenzimmer, die Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern über den Gegenstand NS-Geschichte, systematisch untersucht worden wäre.

Hier setzt unsere Frankfurter Studie an, die durch finanzielle Unterstützung des American Jewish Committee (AJC) ermöglicht wurde. Dieses schreibt damit eine Tradition fort, die bis in die 1950er Jahre zurückreicht, als das AJC die Arbeiten des gerade nach Frankfurt zurückgekehrten Institut für Sozialforschung zum Thema Antisemitismus anregte.

Mit unserer Untersuchung wollen wir nicht in erster Linie die Qualität einzelner Unterrichtsstunden evaluieren, sondern die strukturellen Bedingungen aufklären, unter denen das Thema Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht vermittelt werden muss. Wir begreifen Unterricht als eine »Form« der pädagogischen Kommunikation neben anderen (vor- und außerschulische Kinder- und Jugendbildung, Erwachsenenbildung), die durch spezifische Strukturmerkmale gekennzeichnet ist: Im Unterricht entsteht eine besondere Interaktionsdynamik, die durch Anwesenheitspflicht und ein asymmetrisches Rollenverhältnis zwischen Lehrern und Schülern sowie durch einen unhintergehbaren Benotungs- und Selektionszwang erzeugt wird. Ziel der Untersuchung ist es, die Leistungsfähigkeit der Form Unterricht für die Behandlung eines Themas zu bestimmen, an das hohe moralische Erwartungen geknüpft werden. Neben dem Lernen historischer Fakten steht der Geschichtsunterricht über die NS-Zeit unter dem besonderen Anspruch, auch moralische Haltungen und Dispositionen zu vermitteln, wie etwa die Identifikation mit den Opfern, die Parteinahme für verfolgte Minderheiten und die Ablehnung von Gewalt und Diskriminierung.

Die zentrale Frage der Untersuchung lautet: *Wie gelingt es dem Geschichtsunterricht angesichts seiner strukturellen Voraussetzungen, den gesellschaftlich und pädagogisch kommunizierten Ansprüchen an einen angemessenen Umgang mit der NS-Geschichte gerecht zu werden?* Dazu wurden exempla-

risch zwei Unterrichtsreihen im Schuljahr 2000/2001 in der gymnasialen Oberstufe *in situ* beobachtet, aufgezeichnet und interpretiert. Im Folgenden können wir nur wenige zentrale Befunde durch illustrative Beispiele erläutern.

Paradoxien im Geschichtsunterricht

Die moralische Bestimmtheit des Nationalsozialismus lässt Schülern nur einen geringen Pluralitätsspielraum bei der Aneignung des Stoffs. Das Leid der Opfer lässt keine moralische Indifferenz zu. Jedes Unterrichtsgespräch über den Holocaust wird an diesem moralischen Anspruch nochmals moralisch gemessen. An die pädagogische Vermittlung des Themas ist damit eine klare Belehrungs- und Bewertungserwartung gekoppelt, die jedoch – wie die folgenden Beispiele zeigen – ohne ein gewisses Konfliktrisiko weder erfüllt noch ignoriert werden kann.

»Sie gehen Hitler auf den Leim«

In einer Geschichtsstunde in einer zwölften Klasse lässt sich der Lehrer zu einer gänzlich unpädagogischen Schülerbeschimpfung hinreißen, als die Schüler Hitlers Rassenideologie ohne erkennbare kritische Distanz, Empörung oder moralische Verurteilung im Stile einer konventionellen »Textarbeit« referieren. Der Lehrer reagiert auf die in seinen Augen offenkundige und unzulässige Untermoralisierung mit einer

emphatischen Übermoralisierung (»Das ist Schrott« / »Sie gehen Hitler auf den Leim«) und fällt damit aus der pädagogischen Rolle. Der Unterricht wird zum Tribunal über die moralische Haltung der Schüler.

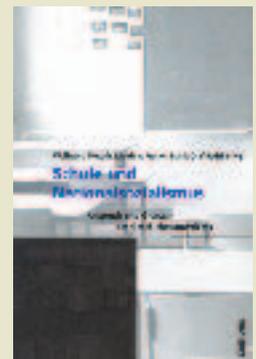
»Die hat es nur gut gemeint, innerlich«

Schüler einer anderen Klasse sind aufgefordert, sich mit einem biografischen Text auseinanderzusetzen, der ein moralisches Dilemma beschreibt. Zur Diskussion steht, welche Norm höher zu bewerten ist: eine jahrelang gepflegte Freundschaft oder die Konformität mit dem NS-Rassengesetz, das jeden privaten Kontakt mit Juden verbietet. Während eine Schülerin sich mit dem Verhalten von »Mitläuferinnen«, die die Freundschaft zu ihrer jüdischen Freundin verleugnen, identifiziert und versucht, diese zu entschuldigen (»die haben es nur gut gemeint, innerlich«), nimmt eine andere Schülerin die Perspektive der düpierten Jüdin ein. Als der Lehrer diesen Konflikt unkommentiert lässt, handelt sich der Unterricht an dieser Stelle nun das Problem moralischer Beliebigkeit und Uneindeutigkeit ein. Dieser Effekt gewinnt zusätzliche Brisanz, da sich eine Schülerin mit Migrationshintergrund die Perspektive des Diskriminierungsopfers empathisch zu Eigen macht und damit dem Unterrichtsthema Nationalsozialismus implizit eine aktuelle Dimension (ungelöste Probleme der

Buchtipps: Sammelband mit Ergebnissen der Studie

Die Ergebnisse der Studie werden in dem von den Autoren herausgegebenen, aktuell erschienenen Sammelband »Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterricht« in zusammenfassender Form präsentiert. Der Band versammelt Beiträge von Geschichtsdidaktikern (Gerhard Henke-Bockschatz, Bodo von Borries), Historikern (Norbert Frei), Soziologen (Wolfgang Ludwig Schneider, Harald Welzer) und Erziehungswissenschaftlern (Micha Brumlik, Andreas Gruschka, Verena Haug, Jochen Kade, Gottfried Kößler, Horst Rumpf). Sie diskutieren, welche Schlüsse aus dem

Befund der Studie zu ziehen sind und nehmen dazu die soziohistorischen Bedingungen des Geschichtsunterrichts in den Blick, vom allgemeinen gesellschaftlichen Umgang mit der NS-Vergangenheit über familiäre Erinnerungskulturen bis zu populären Darstellungsformen wie dem Spielfilm.



Wolfgang Meseth, Matthias Proske, Frank-Olaf Radtke (Hrsg.) **Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts.** Wissenschaftliche Reihe des Fritz Bauer Instituts, Band 11, Campus Verlag, Frankfurt am Main, New York, 2004, ISBN 3-593-37617-2, 327 Seiten, 37,90 Euro.

Einwanderungsgesellschaft) hinzufügt.

Der hohe Erziehungsanspruch und der geringe Pluralitätsspielraum im Umgang mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust erzeugen – wie beide Episoden zeigen – besondere Risiken für die Kommunikation im Unterricht. Weil moralische Erziehung auf die ganze Person und ihre Integrität zielt; stellt sie den Unterricht vor

ein nicht zu lösendes Paradox: Entweder steht der Unterricht – unter Bedingungen von nicht freiwilliger Teilnahme und Bewertungszwang – in der Gefahr, (ungewollt) zur Gesinnungskontrolle zu werden. Anders als im Physikunterricht, wo die Aneignung des Lerngegenstands durch die Schüler mit der Unterscheidung von richtig/falsch bewertet und man unter Umständen ein schlechter *Schüler* werden kann,

kann im erziehenden Geschichtsunterricht unter moralischen Vorzeichen aus dem schlechten Schüler schnell ein schlechter *Mensch* werden. Mit derartigen Bewertungen, die den Schüler öffentlich beschämen müssten, missachtet der Unterricht aber seine Autonomie. Diese zu schützen ist jedoch »professionsethisch« geboten. Stellt man umgekehrt den expliziten Erziehungsanspruch des Themas zu-



Die Baustelle der Erinnerung: Das Holocaust-Denkmal in Berlin und die Pädagogik

Die Bedeutung der Erziehung im bundesdeutschen Erinnerungsdiskurs lässt sich an der bemerkenswerten pädagogischen Wende ablesen, die die Diskussion um das Berliner »Denkmal für die ermordeten Juden Europas« genommen hat. Erst der Vorschlag des damaligen Kulturstaatsministers Michael Naumann, das Mahnmal um einen pädagogischen Ergänzungsbau, den so genannten »Ort der Information«, zu erweitern, machte im Juni 1999 einen Konsens über den Stelen-Entwurf des amerikanischen Architekten Peter Eisenman möglich. Notwendig wurde diese Ergänzung, weil man dem Mahnmal, das als abstraktes Kunstwerk in seiner Aussage uneindeutig und für plurale Interpretationen offen ist, in seinen ästhetischen Wirkungen allein nicht traute.

Die 2700 Stelen des »Eisenman II«-Entwurfs sind aus Beton, ungefähr 0,95 Meter tief und

2,38 Meter breit und unterscheiden sich nur in der Höhe voneinander. Der mehrfach überarbeitete Entwurf des international renommierten Architekten ist eine radikale Auseinandersetzung mit dem herkömmlichen Begriff des Denkmals. Dazu Eisenman: »Ausmaß und Maßstab des Holocaust machen jeden Versuch, ihn mit traditionellen Mitteln zu repräsentieren, unweigerlich zu einem aussichtslosen Unterfangen. [...] Unser Denkmal versucht, eine neue Idee der Erinnerung zu entwickeln, die sich deutlich von Nostalgie unterscheidet. [...] Heute können wir die Vergangenheit nur durch eine Manifestation in der Gegenwart verstehen.« Das Stelenfeld hat bewusst keinen Eingang, keine Mitte und kein Ende, Besucher sollen ihren eigenen Weg finden. Diese künstlerisch gewollte Uneindeutigkeit ist politisch offenbar schwer erträglich. Mit Hilfe des »Ortes der Information« soll die Gefahr von

Missverständnissen und Fehldeutungen minimiert werden; die politisch-moralische Botschaft des Mahnmals soll durch zusätzliche Informationsangebote pädagogisch eindeutig kommuniziert werden: »Eine zentrale Funktion des Orts der Information besteht darin, die abstrakte Form der Erinnerung, die das Denkmal vermittelt, durch Informationen zu den Opfern zu ergänzen. Dazu gehört zum Beispiel, dass an möglichst viele Namen von ermordeten Juden erinnert wird. Die Personalisierung von Erinnerung soll unter anderem durch die Darstellung exemplarischer Lebens- und Familiengeschichten erreicht werden,«, so die Stiftung »Denkmal für die ermordeten Juden Europas«.

Weitere Informationen zur Stiftung »Denkmal für die ermordeten Juden Europas« unter: www.holocaust-mahnmal.de

gunsten des Autonomiegebots zurück, verzichtet also auf eine moralisierende Belehrung, besteht die Gefahr, einem beliebigen, moralisch uneindeutigen Umgang mit dem Thema Vorschub zu leisten.

Die Befunde verdeutlichen, dass der Unterricht dort, wo Abweichungen auf Seiten der Schüler zu beobachten sind, kaum über eigene Mittel verfügt, solchen Abweichungen pädagogisch zu begegnen und eine angemessene Behandlung des Themas zu gewährleisten. Zugleich zeigte sich in unseren Beobachtungen aber auch, dass der Unterricht durchaus in der Lage war, das Thema zumindest zeitweise auf einem moralisch wie sachlich angemessenen Niveau zu verhandeln. Möglich wurde dies dann, wenn der geschichtspolitische Grundkonsens – die moralisch eindeutige Verurteilung der Verbrechen – von den Beteiligten nicht infrage gestellt wurde, sondern als implizite Prämisse für das Unterrichtsgespräch bereits in Anspruch genommen werden konnte. Zugespitzt formuliert: Das, was der Unterricht als zentrales Lernziel zu erreichen trachtet, die moralische Verurteilung des Nationalsozialismus, muss für ein Gelingen des Unterrichts und – das heißt – für eine tiefer greifende Beschäftigung mit der NS-Geschichte als gemeinsame geteilte normative Basis bei den Schülern bereits vorhanden sein.

»Wir gehen da mit ganz anderem Wissen dran«

Nach der Vorführung eines historischen Dokumentarfilms entwickelt sich zwischen den Schülern eine engagiert geführte Debatte über Hitlers Verführungskraft und über

die Frage, ob man aus der gesicherten Position der Gegenwart und im Wissen um eine Vielzahl von Ursachen, die zu seiner Machtergreifung geführt haben könnten, gegenwärtige antidemokratische Tendenzen diagnostizieren und eine Wiederholung verhindern könne; ob man also aus der Geschichte lernen kann. Am Ende der Stunde bedankt sich der Lehrer für die Diskussion und bewertet die Stunde offensichtlich als gelungen, weil die Schüler von selbst, ohne das korrigierende Eingreifen des Lehrers, sowohl moralisch als auch kognitiv bereits auf jenem Niveau argumentierten, das es zu erreichen gilt.

Offensichtlich, so lassen sich die vorläufigen Befunde unserer Studie zusammenfassen, verfügen die Schüler in einem nicht zu unterschätzenden Maße über familial und medial, aber auch schulisch geprägtes Vorwissen, mit dem sie sich der Besonderheit des Themas, seiner gesellschaftlichen Bedeutsamkeit und den ritualisierten Formen des Erinnerns und Gedenkens nähern. Im besten Fall, wie das zuletzt geschilderte Beispiel verdeutlicht, wird dieses Vorwissen in den Unterricht eingebracht und dient als Basis für die weitere thematische Auseinandersetzung.

»Die NS-Traumatik«

Nicht selten bringen die Schüler allerdings ihr Vorwissen in einer Weise in den Unterricht ein, die unter pädagogischen Gesichtspunkten durchaus irritieren kann. Den Hinweis, dass das Thema Nationalsozialismus und Holocaust im gesamten kommenden Schulhalbjahr behandelt werden wird, quittiert eine Schülerin mit dem Ausruf »Die NS-



Traumatik!«. Die Wortwahl weist die Schülerin als »Kennerin« des öffentlichen Erinnerungsdiskurses aus. Ihre Seitenbemerkung spielt darauf an, dass die zweite Generation der »Täterkinder«, zu der offenbar ihr Lehrer gehört, zum Nationalsozialismus und Holocaust ein besonderes Verhältnis eingegangen ist. Die Schülerin weiß um die Bedeutung des Themas für diese Generation. Indem sie den Nationalsozialismus zum unbewältigten Problem des Lehrers erklärt, kann sie sich selbst ironisch provozierend distanzieren. Dem Lehrer bleibt dann wieder nur, die Schülerin ganz unpädagogisch zu belehren, sich und seinen Auftrag zu rechtfertigen oder aber den Einwurf zu ignorieren.

Was kann der Geschichtsunterricht leisten?

Die Befunde unserer Studie deuten darauf hin, dass das Maß an reflexivem Wissen der Schüler nicht gering einzuschätzen ist, auch dann, wenn



es in weniger reflektierten oder gar in pädagogisch unerwünschten Formen zum Ausdruck kommt. Die Schüler wissen offenbar nicht nur um die moralische Bedeutung der NS-Geschichte, sie wissen auch, was man von ihnen erwartet, wenn dieses Thema im Unterricht behandelt wird. Demonstrativ bekundetes Desinteresse am Thema Nationalsozialismus, offene Ablehnung oder andere Provokationen müssen daher

lich unter Erwachsenen diskutiert werden. Dass die bundesdeutsche Öffentlichkeit über ein nicht unerhebliches Maß an Sensibilität im Umgang mit dem Thema Holocaust verfügt, zeigen die Auseinandersetzungen um die Wehrmachtsausstellung, um das Berliner Holocaust-Denkmal, um Martin Walsers Paulskirchen-Rede oder zuletzt um den Film »Der Untergang«. Der Geschichtsunterricht kann nur repro-

erziehenden Unterrichts nichts ändern. Paradoxien lassen sich nicht auflösen, man kann allenfalls lernen, mit ihnen umzugehen. Erziehungswissenschaftliche Unterrichtsforschung steht vor der Aufgabe, mögliche Umgangsweisen empirisch zu identifizieren. Pädagogik hätte die Aufgabe, bessere von schlechteren Lösungen des Nicht-Lösbaren zu unterscheiden und zu bewerten. ◆



nicht sofort als moralische Gefährdung des Schülers gewertet, sondern können ebenso als Versuch gedeutet werden, sich – unabhängig vom Inhalt – den Erziehungsbemühungen der Erwachsenen zu entziehen. So gesehen scheint mehr Gelassenheit gegenüber Wissensdefiziten, ironischen Kommentaren und Provokationen möglich.

Die Grenzen des moralisch-erziehenden Unterrichts sind eng gezogen. Die Ansprüche an die Schule sollten nicht zu hoch gesteckt werden. Die pädagogische Provinz ist nicht die intellektuelle Avantgarde der Gesellschaft. Erziehender Unterricht zum Thema Holocaust kann kein Ersatz für Geschichtspolitik sein. Die Probleme des nationalen Selbstverständnisses müssen öffent-

duzieren – im Guten wie im Schlechten –, was in der Gesellschaft der Erwachsenen bereits erreicht worden ist. Er ist nicht mehr und nicht weniger als ein Resonanzkörper für das, was in Politik und Öffentlichkeit geschieht.

Immer wieder alarmierend vorgetragene Befunde über das fehlende historische Wissen der nachwachsenden Generation mögen Anlass geben, über die Qualität des Unterrichts, seine didaktisch-methodischen Arrangements oder die Kompetenzen der Lehrer nachzudenken. Selbstverständlich sollte der Unterricht mit dem Niveau der geschichtspolitischen Auseinandersetzungen Schritt halten. Alle Qualitätsverbesserungen jedoch können an den grundlegenden Paradoxien

Die Autoren

Dr. Wolfgang Meseth, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, studierte Pädagogik an der Universität Frankfurt. Seine Promotion »Aus der Geschichte lernen. Eine erziehungswissenschaftliche Studie über den pädagogischen Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus und des Holocaust in der Bundesrepublik Deutschland« wurde vom Cusanuswerk gefördert.

Dr. Matthias Prose, seit 2000 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, studierte Katholische Theologie, Philosophie und Pädagogik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule St. Georgen in Frankfurt, an der Johann Wolfgang Goethe-Universität und an der Universidad Centroamericana in San Salvador. Die Promotion, ebenfalls vom Cusanuswerk gefördert, untersuchte die Frage der »Pädagogisierung sozialer Probleme« im Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem.

Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke hat seit 1994 die Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt inne. Er studierte Soziologie, Psychologie und Ökonomie in Frankfurt und Berlin; unter anderem war er 1993/94 Gastwissenschaftler im Themenbereich »Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit« des Hamburger Instituts für Sozialforschung.

Weitere Informationen zur Studie im Internet unter:
www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/radtke/Publikationen/Projekt-NSimGU.pdf